



Kiefer, Florian, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld, Hrsg. 2022. *Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder. Festschrift für Johannes Fromme*. Themenheft 50, MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50.X>.

Themenheft Nr. 50

Medien, Spiel und Bildung

**Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher
Reflexions- und Handlungsfelder.**

Festschrift für Johannes Fromme

Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann und Steffi
Rehfeld



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

Titel Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder. Festschrift für Johannes Fromme

Herausgebende: Florian Kiefer, Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Cover & Design: Dan Verständig und Klaus Rummler

Titelbild: Dan Verständig

Satz & Produktion: Klaus Rummler

Verlag: *OAPublishing Collective Genossenschaft* für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg. durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)

Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland

Nummer: 50

ISBN (print): 978-3-03978-013-6

ISBN (online): 978-3-03978-068-6

ISSN: 1424-3636

DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/50.X>

© Zürich, 2022 Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autorinnen und Autoren



Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Magdeburg.

Inhalt

Editorial: Aneignung, Lernen, Bildung und warum es nie nur ums Spielen ging

Florian Kiefer, Steffi Rehfeld und Ralf Biermann i

Quo vadis, erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung? Entwicklung und Perspektiven der Forschung zu Jugend und Medien

Kai-Uwe Hugger 1

Medienkompetenz – ein Beipackzettel

Stefan Iske und Alessandro Barberi 21

Medien als Vermittlungsinstanz transnationaler Identitäten.

Deutsche Migrant:innen in Grossbritannien

Jeannine Teichert und Dorothee M. Meister 47

Akzeptierende Medienpädagogik und professionelles Handeln aus Sicht der Wissenssoziologie Karl Mannheims

Florian Kiefer 75

Film und Interaktion. Von der neoformalistischen Filmanalyse zur neoformalistischen Computerspielanalyse

Jens Holze 113

Eine strukturelle Analyse von Comics. Ein erster Entwurf und transmediale Vorüberlegungen

Josefa Much 145

Parasoziale Interaktionen in Dating-Simulationen. Inszenierung von Intimität in Otome-Games

Steffi Rehfeld 173

Medienbildung durchgespielt?! Lern- und Bildungsprozesse im Kontext digitaler Spielkulturen: Ein Walkthrough

Ralf Biermann und Dan Verständig 199

Freizeitpädagogik in der entwickelten Erlebnisgesellschaft Dieter Brinkmann	233
Von Glaskonstruktionen und Kinosälen. Über die räumlichen Bedingungen einer kollektiven (Selbst-)Wahrnehmung des Kollektivs in Walter Benjamins Medientheorie Antonio Roselli	253
Die digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Herausforderung für die Organisationsentwicklung. Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen Erich Schäfer	281
Corona, Distanzierung, Isolation und das Medium unserer Sinnlichkeit Norbert Meder	309
Die Zusammenarbeit des Arbeitsbereichs Wissenschaftliche Weiterbildung mit dem Lehrstuhl Medienforschung und Erwachsenenbildung im Institut I der Fakultät für Humanwissenschaften der OvGU Heike Schröder und Olaf Freymark	333

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Editorial: Aneignung, Lernen, Bildung und warum es nie nur ums Spielen ging

Florian Kiefer¹ , Steffi Rehfeld¹  und Ralf Biermann¹ 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

1. Medien, Spiel und Bildung

Besucht man die Internetseite der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und betrachtet ihre Sektionen, erhält man einen ersten, wenngleich oberflächlichen Eindruck vom ausdifferenzierten und heterogenen Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik. Neben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik existieren solche Sektionen wie die Freizeit- und Medienpädagogik einerseits und die Erwachsenenbildung andererseits. Diese und andere pädagogische Disziplinen auf ein gemeinsames Drittes reduzieren zu wollen, fällt auch mit einer hinreichenden Charakterisierung schwer – zu divers sind die Gegenstandsbe-
reiche, Phänomene und Plätze. Müsste man nun ohne eine hinreichende Einführung in die Teildisziplinen versuchen, das gemeinsame Dritte der Bildungswissenschaft zu bestimmen, dann liesse sich das an folgenden Aspekten festmachen.¹

1 Im Folgenden wird für die Bezeichnung der akademischen Pädagogik, die weitläufig unter Erziehungswissenschaft firmiert, der Begriff Bildungswissenschaft verwendet. Damit soll nicht zuletzt der Kritik am Erziehungsbegriff (Giesecke 1996) und dem Hinweis Rechnung getragen werden, dass die akademische Pädagogik über Erziehungsfragen hinaus aktiv ist (vgl. Nieke 2016, 26–27).

Erstens wird der Mensch als unverfügbares Subjekt reflektiert (vgl. Baacke 2007, 100), das grundsätzlich im Spannungsfeld von sich selbst sowie der sozialen und materiellen Umwelt verortet wird (vgl. Fromme 2001a, 147). Dabei werden die Teilaspekte dieses Verhältnisses als relativ selbstständig voneinander entwickelnd und aufeinander wechselseitig beziehend verstanden. So verhält sich das Subjekt gegenüber den Umwelten *zweitens* als teils aktiv gestaltend, teils ausweichend bzw. selektiv suchend, teils auch nur passiv hinnehmend (vgl. Geulen 1981, 553). Dieser anthropologischen Dimension steht eine Zieldimension gegenüber: So geht die Pädagogik davon aus, dass ihr Klientel Kompetenzen und/oder Orientierungen aufzubauen habe, die noch nicht hinreichend entwickelt sind. Deshalb begleitet sie die Klientel bei der Weiter-Entwicklung bzw. Bearbeitung alltäglicher Herausforderungen unter Berücksichtigung ihrer Weltanschauung, Lebenswelt und Ressourcen. *Drittens* geht es in dieser wissenschaftlichen Disziplin unseres Erachtens immer um (einen kritisch-reflexiven Umgang mit) Wissen zum Zwecke der Orientierung in heterogenen, dynamischen Lebenszusammenhängen. Wichtige Begriffe sind in diesem Zusammenhang Bildung, Erziehung, Didaktik und mittlerweile Sozialisation.

Johannes Fromme hat sich in vielen der o. g. pädagogischen Felder bewegt. Das wird gerade unter Berücksichtigung seiner Vita sichtbar. Dabei fällt auf, dass das Spiel in seiner Vita eine immer bedeutendere Rolle einnimmt, was wir im Folgenden versuchen im Kontext seines wissenschaftlichen Denkens und Handelns darzustellen.

Die Frage, wie das Spiel und die damit zusammenhängende Tätigkeit – das Spielen – erörtert werden können, ist zweifellos vielschichtig. Sieht man bspw. von naturwissenschaftlich-mathematischen Ansätzen (Nash 1950) ab, existieren in humanwissenschaftlichen Diskursen spieltheoretische (Caillois 1982), kulturanthropologische (Sutton-Smith 1978), sozialisationstheoretische (Krappmann 1983), sozialpsychologische (Leontjew 1964) und philosophische (Lyotard 1989) Beiträge. Ihnen ist gemein, dass sie das Spiel hinsichtlich auf eine Orientierung im Alltag in unterschiedlicher Art und Weise thematisieren. Dabei erfährt das Spiel nicht selten im Kontext der Entwicklung Heranwachsender eine besondere Aufmerksamkeit, weil es, gerade als abgetrennte und fiktive Betätigung begriffen (vgl. Caillois

1982, 16), den Heranwachsenden einen Schutz- und Schonraum für das Erkunden, Erproben und Entwickeln von Denk- und Handlungskonzepten bietet. Johannes Fromme hat sich mit diesen Diskursen intensiv beschäftigt und sie mit seinen pädagogischen Arbeiten verbunden.

Als Absolvent der PH Westfalen-Lippe hat er «das Pädagogische» anfänglich aus Sicht des Lehramts (und der Fachwissenschaften und -didaktiken der Fächer Sport und Englisch) kennengelernt, um sich letztlich als wissenschaftlicher Mitarbeiter gerade mit dem Gegenteil der institutionellen Schulpädagogik zu befassen. In «Lernen durch Arbeit in und an der Freizeit» widmete sich Johannes Fromme (1985) dem Abenteuerspielplatz, den er als informellen Lernraum begriff und unter Hinzunahme des Aneignungsbegriffes (Leontjew 1964) bearbeitete. Entgegen der landläufigen Verhältnisbestimmung wird Freizeit nicht von der Arbeit, sondern vom Lernen her zu definieren versucht, weil «die besondere Chance der Freizeit die des umfassenden, sinnlichen Lernens ist» (Fromme 1985, 9). Neben der Reflexion weiterer Phänomene der Freizeit- und Unterhaltungswelt von Kindern und Jugendlichen begibt er sich in das Feld der Bildungsphilosophie. Hierin befasst er sich mit der «Pädagogik als Sprachspiel» (Fromme 1997). Unter Berücksichtigung zentraler Aspekte des postmodernen Denkens und derzeitig aktueller Gegenwartsdiagnosen arbeitet er über die Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Er kommt zu dem Schluss, dass die «Bildungsidee einer Sprachspielkompetenz [...] sich also nicht nur an andere, sondern auch an die Pädagogik selbst [richtet]» (Fromme 1997, 305). Hierbei liegt die Annahme zugrunde, dass die Pädagogik der Lebenswelt ihres (allen voran heranwachsenden) Klientels bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat und ihre zugrunde gelegten Annahmen (über gesellschaftliche Verantwortung einerseits und die biographischen Erfahrungen im Umgang mit neuen Phänomenen andererseits) unreflektiert übergestülpt und deshalb kaum hinterfragt hat.

Nachdem sich Johannes Fromme bisher mit Schulehalten (Lehramt) und informellem Lernen (Abenteuerspielplatz) befasst hat, richtet sich sein Interesse auf moderne Formen der Freizeit- und Unterhaltungswelt von Heranwachsenden. So nahmen Computerspiele bzw. ihre Nutzung fortan einen zentralen Platz in seinem akademischen Wirken ein. Sie werden als Dokument der Mediatisierung von Spiel und Kinderkultur und darüber

hinaus als ein wichtiger, informeller Lernort betrachtet, der unhintergebar in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eingebettet bzw. mit ihrer Entwicklung verknüpft ist. Damit gleichbedeutend wird der Blick nicht nur auf die (durchaus ernst zu nehmenden) schädigenden Potenziale von Computerspielen gerichtet. Vielmehr können diese Potenziale auch als gewinnbringend bezeichnet werden, weil sie komplexe gesellschaftlich relevante Themen behandeln und dadurch zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung anregen können. In der Folge werden neben der Frage nach einer grundsätzlichen medienpädagogischen Reflexion, die bspw. nach Aneignungsformen von Bildschirmspielen fragt (Fromme und Kommer 1996), dezidiertere Auseinandersetzungen vorgenommen, die bspw. die Inszenierung von Geschlechterrollen im Besonderen in den Blick nehmen (Fromme und Gecius 1997). Losgelöst von der forschungsleitenden Fragestellung bzw. des konkreten Medienphänomens werden die Untersuchungen methodologisch in Anschluss an die Medientheorie von Marshall McLuhan (1992) organisiert. D. h. das zu untersuchende Medienphänomen wird vor dem Hintergrund der Medialität (eines Mediums) analysiert, weshalb die empirische Analyse unter Berücksichtigung der Strukturmerkmale des Computerspiels stattfindet. Dieser methodologische Blick ist und bleibt forschungsleitend.

In dieser Zeit des immer deutlicheren Voranschreitens des o. g. Mediatierungsprozesses werden dieser und seine Herausforderung für das Aufwachsen in westlich-zivilisierten Industriegesellschaften ebenso in anderen pädagogischen sowie der Pädagogik nahestehenden Diskursen zur Kenntnis genommen. Im Kontext von Selbstsozialisation, Kinderkultur

und Mediennutzung wird hervorgehoben, welche Bedeutung dem Eigenanteil bzw. den eigenen Aktivitäten von (heranwachsenden) Personen im Prozess der Sozialisation zukommen kann (Fromme et al. 1999).²

In diesem Kontext zeichnen bspw. Fromme und Vollmer im Beitrag «Mediensozialisation oder Medienkultur» die (informellen) Lernprozesse im Umgang interaktiver Medien nach (vgl. 1999). Mit einem vergleichsweise grösseren Aufwand reflektieren Fromme, Meder und Vollmer «Computerspiele in der Kinderkultur» (2000). Ohne an dieser Stelle konkret auf die jeweiligen konzeptionellen bzw. methodologisch-methodischen Vorüberlegungen eingehen zu wollen (vgl. hierfür Fromme und Vollmer 2000), sollen die aus unserer Sicht verdienstvollen zentralen Ergebnisse bzw. die programmatischen Konsequenzen dieser Studie aufgeführt werden.

Zum ersten widerlegt die Studie die häufig im Kontext der Diskussion einer veränderten Kindheit vorgetragenen Thesen einer *generellen* Verhäuslichung und Mediatisierung der Freizeit bzw. der Kindheit (Fromme 2000, 55). Ebenso liefert die Studie wenig Anhaltspunkte für die beiden Thesen, wonach das Spielen am Bildschirm erstens die sportliche Bewegung ersetze (vgl. Fromme 2000, 56 sowie Fromme, Meder, und Vollmer 2000, 173). Laut Studie

«geben die Kinder, die täglich Video- und Computerspiele spielen, nicht seltener, sondern eher häufiger an, oft [H. i. O.] in ihrer Freizeit Sport zu treiben (62,0 % gegenüber einem Durchschnittswert von 58,9 % – die Differenz ist allerdings statistisch nicht signifikant). Für die These, daß das Spielen am Bildschirm die sportliche Bewegung ersetzt, gibt es also keinen Beleg.» (Fromme 2000, 56)

2 Ein im Zusammenhang mit dieser Tagung stehendes und kurz darauf erschienenes Essay löste eine Kontroverse und Diskussion über das Konzept Selbstsozialisation aus (Zinnecker 2000). An dieser Diskussion haben sich viele (renommierte) Vertretende aus dem deutschsprachigen Sozialisationsdiskurs beteiligt (vgl. v. a. Bauer 2002; Geulen 2002; Krappmann 2002; Zinnecker 2002; Veith 2002) Angesichts der vielen Beteiligten und des Umstandes, dass die Auseinandersetzung in der jeweiligen Zeitschrift des Diskurses ausgetragen wurde, kann die Qualität dieser Diskussion in medienpädagogischen Gefilden mit derjenigen über das Verhältnis von Medienkompetenz und (Strukturaler) Medienbildung verglichen werden (vgl. hierzu abschliessend Fromme und Jörissen 2010).

Zum zweiten zeigt die Studie, dass die Interaktivität bzw. die qualitative Bestimmtheit der Rolle/Funktion, die der Spielende im Game einnimmt, wichtiger ist als die Identifikation mit Gewalt oder politischen Inhalten (vgl. Fromme, Meder, und Vollmer 2000, 74). Im Anschluss an die Studienergebnisse entfalten Fromme und Meder (2000) eine pädagogische Programmatik: Medienpädagogik sei hiernach eine akzeptierende und einmischende Disziplin, die erstens die der Mediennutzung zugrunde liegenden Bedürfnisse ernst zu nehmen (vgl. Fromme und Meder 2000, 239), zweitens auf der möglichst vorurteilsfreien Annäherung an die Medienkulturen aufzubauen habe und drittens eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiographie erfordere (vgl. Fromme und Meder 2000, 236). Die akzeptierende Medienpädagogik enthält Vorschläge zum pädagogischen Denken und Handeln im Kontext einer mediatisierten Freizeit- und Unterhaltungskultur Heranwachsender. Angesichts dieser Hinweise ist sie als professionstheoretischer Beitrag zu verstehen, der für pädagogisches Handeln über den Aspekt der Erziehung (Giesecke 2007) hinaus bzw. für die reflexive Auseinandersetzung mit Nicht-Wissen sensibilisiert (Hugger 2007).

Mit dem Begriff Selbstsozialisation liegt nun ein Theoriekonstrukt vor, welches auch die Tatsache berücksichtigt, dass die Individuen als Informationen verarbeitende und handelnde Subjekte massgeblich an diesem Prozess und damit aktiv an ihrer Entwicklung beteiligt sind. Gerade in der Medienpädagogik fällt dieses Verständnis auf fruchtbaren Boden, weil somit die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen als Dokument der aktiven Auseinandersetzung mit sich und der (sozialen sowie materiellen) Umwelt begriffen werden kann. Dieser aus der Sozialwissenschaft stammende und in die Pädagogik eingemeindete Begriff – Sozialisation – ähnelt einem weiteren wichtigen pädagogischen Schlüsselbegriff, der ebenso die Aktivität des Subjektes bei weitgehender Absenz pädagogischer Arrangements betont.³ Gemeint ist Bildung als Subjektivierung

3 An dieser Stelle soll es nicht um die Verhältnisbestimmung von Sozialisation und Bildung (als Transformation) gehen (vgl. hierzu Tulodziecki 2013; Meder 2014; Marotzki 2001, 301).

durch die Transformation von Lebensorientierungen.⁴ Dieser Begriff wird zunehmend auf die Auseinandersetzung mit Computerspielen übertragen (Fromme 2001a, 2002; Fromme und Meder 2001). Als zentrales Motiv bzw. Auslöser für Transformationen identifiziert Fromme die «Irritation» (2001b), weil sie, indem sie gewohnte und bisher unhinterfragt gebliebene Kategorien, Muster, Schemata und Orientierungen in verfremdeter Weise artikulieren, diese verändern und flexibilisieren kann. Das Interesse an mediatisierten informellen Lernumgebungen trifft auf die Beobachtung, dass auch die Pädagogik vor dem Hintergrund der Pluralisierung von Wissenslagerungen ihre eigenen Annahmen zu hinterfragen hat und nur in der Rolle des vermittelnden «Sprachspielers» (Meder 1987) pädagogisch-professionell (Giesecke 1996; Hugger 2007) handeln kann.

Das Interesse an mediatisierten informellen Lernumgebungen einerseits und dem Bildungsbegriff andererseits läuft in Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung von Bildschirmspielen zusammen. Unter Bezugnahme auf die Strukturelle Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) entwickelte Johannes Fromme zusammen mit Christopher Könitz ein Analysemodell, das es erlaubt, die Bildungspotenziale des hybriden Medienphänomens herauszuarbeiten (Fromme und Könitz 2014). Neben dem üblichen Blick auf die Gefährdungsmöglichkeiten durch Computerspiele stellt diese Arbeit einen geradezu konträren Blick dar, der es erlaubt, Bildungspotenziale zu entdecken und für die pädagogische Praxis fruchtbar zu machen (vgl. Fileccia, Fromme, und Wiemken 2010). Gerade auch im Kontext der Bachelor- und Masterstudiengänge an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg komplettiert und rundet dieses Analysemodell ein gelungenes Studienprogramm ab.

Mit Blick auf unsere Beobachtung, wonach das *Spiel* eine entscheidende Rolle im pädagogischen Denken und Handeln von Johannes Fromme hinterlassen hat, können die bisher nachgezeichneten Spuren wie folgt

4 Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen unterscheidet sich von solchen Verständnissen, die Bildung bspw. im Kontext von Allgemeinbildung oder als standardisierbaren bzw. evaluierbaren Output des Bildungswesens verstehen (vgl. Fromme und Jörissen 2010, 50). Nach Nohl (2006, 13–15) können im Rahmen transformatorischer Bildungsverständnisse reflexions- (Marotzki 1990) und sprach- (Fromme 1997; Koller 1999) von handlungstheoretischen Konzeptualisierungen unterschieden werden.

ausgelegt werden: Anfänglich widmet er sich dem Abenteuerspielplatz als Dokument eines informellen Settings. Diesen interpretiert er vor dem Hintergrund seines Aneignungs- bzw. Lernpotenzials. Indem er sich mit der Rolle der Pädagogik und ihrem Umgang mit einer diagnostizierten Wissenspluralität befasst, reflektiert er das *Spiel* als methodisches Verfahren, um sich mit fremden Wissensarten zu befassen und diese kritisch-reflexiv auf sein eigenes Handeln zu beziehen. Im Zuge der Beschäftigung mit modernen Formen der Freizeit und Unterhaltung widmet sich Johannes Fromme fortwährend einem weiteren gegenwärtigen Phänomen der mediatisierten Kinder- und Jugendkultur: dem digitalen Bildschirmspiel.

Auf diesem skizzierten wissenschaftlichen Werdegang wurde Johannes Fromme von zahlreichen Kolleg:innen begleitet, die sich in unterschiedlichen Themenbereichen an diesem Band beteiligen. Die Beiträge lassen sich grob in drei Bereiche gliedern, die jeweils Anknüpfungspunkte zu den Forschungsgebieten von Johannes Fromme aufweisen. Im ersten Teil thematisieren die Autor:innen Medien im Allgemeinen und deren Umgang mit ihnen bezogen auf informelle Lernprozesse. Daran anschließend wenden sie sich den digitalen Spielen aus verschiedenen theoretischen und methodischen Perspektiven zu. Der dritte Abschnitt fokussiert die Freizeitpädagogik sowie die Erwachsenen- und Weiterbildung und mündet in einer aktuellen Betrachtung des Spannungsfeldes zwischen Individuum und (krisenbehafteter) Gesellschaft. Als Ergänzung unserer Erläuterungen zum Thema *Spiel* und Medienpädagogik wird als letzter Beitrag von Heike Schröder und Olaf Freymark der Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung am Lehrstuhl thematisiert und ergänzt, er vervollständigt so die Sichtweise auf das Wirken von Johannes Fromme. Alle Beiträge durchliefen im Sinne der Qualitätssicherung ein Peer-Coaching-Prozess.

2. Beiträge

Kai-Uwe Hugger (2022) spricht aktuelle Entwicklungen und die Genese der erziehungswissenschaftlichen Jugendmedienforschung an. Er stellt besonders die Rolle von Mediatisierungsprozessen und veränderten Mediennutzungsweisen für den Wandel der Jugendkultur ins Zentrum seiner Betrachtungen. Dabei stellt er sich die Frage, ob sich die intensive

Verzahnung von Alltagskultur und Medien auch in der erziehungswissenschaftlichen Jugendmedienforschung durch neue Ansätze oder in bestehenden Theorien wiederfindet. Anhand einer historischen Einordnung der Forschung um Jugend und Medien stellt er die gewachsenen Forschungsperspektiven wie die Medienkompetenz- und Medienbildung vor. Perspektivisch beschränkt sich die Forschung jedoch nicht mehr nur auf diese Felder, sondern findet Eingang unter anderem in die Sozialisations-, Familien- sowie Schulforschung und die Soziale Arbeit.

Wie würde eigentlich der Beipackzettel des medienpädagogischen Konzeptes Medienkompetenz aussehen? Basierend auf der Definition von Dieter Baacke stellen Stefan Iske und Alessandro Barberi (2022) das Konzept mitsamt seinen Anwendungsmöglichkeiten sowie Vor- und Nachteilen vor, um eine aktuelle Bilanz auch im Hinblick auf Konzepte wie Medienbildung zu ziehen und Erweiterungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dabei halten sie fest, dass es zu einer Verwässerung des Begriffes kommt und theoretische Bezüge in der medienpädagogischen Praxis tendenziell zu kurz kommen. Dass die Ausführungen von Baacke jedoch aktuell und vor allem noch immer relevant sind, zeigen sie anhand neuer medienpädagogischer Konzepte wie Media Literacy oder Datenkompetenz, die im Kern die Gedanken des originären Konzeptes Medienkompetenz widerspiegeln.

Mit der komplexer werdenden Welt beschäftigen sich Jeannine Teichert und Dorothee M. Meister (2022) in ihrem Beitrag zur vermittelnden Rolle der Medien in Bezug auf transnationale Identitäten. Dabei fokussieren sie besonders die Migration deutscher Staatsbürger:innen nach Grossbritannien und gehen der Frage nach, wie diese ihre europäische Identität gestalten und rekonstruieren sowie im Kontext von Medien kommunizieren. Anhand von Studien zu Medien und Migration legen sie dar, dass Medien zum einen genutzt werden, um die Brücke zum Heimatland aufrechtzuerhalten, und weiterhin, um sich mit anderen Migrierten zu vernetzen. Auf diese Weise schaffen sie auch einen Raum für vertraute Traditionen und Werte. Eine Forschungslücke identifizieren die beiden Autorinnen in der tatsächlichen Identitätsaushandlung und wie sich dies in lokalen und transnationalen sozialen Netzwerken zeigt. Hierzu führten sie narrative

Interviews durch, deren Erkenntnisse die Funktion von sozialen Medien zur transnationalen Identitätsaushandlung näher beschreiben. Medien eignen sich zum Aufbau von Kontakten (zum Heimatland, aber auch zum aktuellen Wohnort) und ermöglichen auf diese Weise eine kulturelle Teilhabe. Gerade britische Medien können jedoch auch zur Verfremdung der Individuen beitragen, indem sie mangelnde Rechte der Migrierten deutlich machen. Abschliessend können Medien auch zur Distanzierung des Individuums vom Heimatland beitragen.

Aufbauend auf der akzeptierenden Medienpädagogik unternimmt Florian Kiefer (2022) den Versuch, dieses Konzept wissenssoziologisch zu untersetzen. Bezugnehmend auf den professionstheoretischen Überlegungen von Kai-Uwe Hugger wird in Anschluss an Karl Mannheim ein Verständnis medienpädagogischen Denken und Handelns vorgelegt, das an der wissenssoziologischen Programmatik des dynamischen Relationismus ansetzt. Zentral für diesen relationierenden Modus wird die Methode des existenziellen Experimentierens sein, die ganz im humanistischen Sinne für eine kritische Reflexion der eigenen Weltanschauung in Auseinandersetzung mit anderen Weltanschauungen plädiert.

Jens Holze (2022) beschäftigt sich mit der Genese des Neoformalismus, um dessen Potenzial als Methodologie zur Analyse von Kunstwerken aufzuzeigen. Anhand des Ursprunges der Denkrichtung und einer wechselseitigen Betrachtung der neoformalistischen Filmanalyse und der neoformalistischen Computerspielanalyse leitet er Erkenntnisse ab, die für eine Weiterentwicklung des Konzeptes zur Methodologie essenziell sind. Anschliessend verortet er Möglichkeiten der Strukturalen Medienbildung und hier besonders Reflexionsmöglichkeiten sowie Bildungspotenziale in dem bestehenden Konzept. Final hält er fest, dass der Neoformalismus durchaus die Strukturen von Kunstwerken untersuchen kann. Allerdings muss eine Narration im Werk vorhanden sein. Der Aufwand einer Analyse steigt mit der Komplexität des untersuchten Gegenstandes, ist jedoch für verschiedene Arten desselbigen möglich.

Der Beitrag von Josefa Much (2022) befasst sich mit methodischen Überlegungen zur Analyse von Comics im Kontext der Strukturalen Medienbildung. Gerade in der Betrachtung des transmedialen Erzählens über mehrere mediale Formate hinweg ergeben sich für Forschende Herausforderungen. Die existierenden Analysemodelle fokussieren zwar Medien wie Film, Bild, Internet und Computerspiele, aber das visuelle Medium Comic wird bislang methodisch vernachlässigt. Aus diesem Grund stellt die Autorin in ihrem Beitrag einen Ansatz vor, mit dessen Hilfe Comics auch struktural und ggf. transmedial analysiert werden können. Bei der Ausarbeitung ihres Entwurfes ist ihr Ziel die Anschlussfähigkeit des Analysemodells von Dittmar (2008/2011) an die Strukturale Medienbildung und somit das Aufzeigen eines methodischen Zugangs zu dem Medium.

Im zweiten Teil des Bandes, der sich den digitalen Spielen widmet, diskutiert Steffi Rehfeld (2022) die Implikationen der Theorie um parasoziale Interaktionen auf Dating-Simulationen. Bereits bestehende Erkenntnisse der Theorie, deren Forschung primär das Fernsehen fokussiert, vertieft sie durch eine neoformalistische Computerspielanalyse nach Fromme und Könitz (2014). Die Interaktivität von digitalen Spielen ermöglicht neue Strukturen und damit auch neue Darstellungsmöglichkeiten der Beziehung Zuschauende:r/Spielende:r und medialer Körper. Dabei geht sie der Frage nach, wie mediale Figuren inszeniert werden können, um Raum für parasoziale Interaktionen anzubieten. Als begünstigende Faktoren dafür sieht sie die Option der direkten Adressierung und haptische Möglichkeiten der Interaktion, die eine gewisse Nähe zwischen Spielenden und medialer Figur simulieren.

Ralf Biermann und Dan Verständig (2022) betrachten Lern- und Bildungsprozesse digitaler Spiele und Spielkulturen im Spannungsfeld von Forschung und Lehre sowie deren methodische Implementierung in universitären Lernkontexten. Die Möglichkeiten, digitale Spiele auch in den erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Studienprogrammen zu verorten und somit beide Bereiche zu verbinden, untersuchen sie im Rahmen des Studienganges Medienbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Als Möglichkeiten der Verflechtung von

Forschung und Lehre sehen sie vor allem die Erstellung eigener Medienprodukte wie Mods, Machinimas oder Video Game Essays als kreative Methode an. Mit Hilfe derer vermögen die Studierenden sich selbst gehaltvoll mit Theorie und Praxis auseinanderzusetzen.

Im dritten Teil wird der Fokus auf die Perspektiven der Freizeitpädagogik und Erwachsenenbildung gerichtet. An ersterer hingen lange Zeit grosse Erwartungen in Hinblick auf ihre Ausweitung und relative Autonomie, welche sich positiv auf die Entfaltungsmöglichkeiten der Individuen auswirkte. Mittlerweile finden sich die Ansätze der Freizeitpädagogik auch in der Institution Schule. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels stellt sich Dieter Brinkmann (2022) die Frage, inwieweit eine Aktualisierung der gesellschaftlichen Bezugstheorien im Kontext der Freizeitpädagogik vonnöten ist. Seine Ausführungen werden durch soziologische Ansätze zu Individualisierungsprozessen von Alltagskulturen gerahmt, die neue Herausforderungen an die Freizeitpädagogik stellen. Beispielsweise differenziert sich das Berufsbild von Freizeitpädagog:innen weiter aus. Zudem bestehe die Anforderung, sich intensiver mit Medien und deren digitalen Möglichkeiten auseinanderzusetzen.

Mit dem Kinosaal als Ort der kollektiven Wahrnehmung und Wahrnehmung des Kollektivs beschäftigt sich Antonio Roselli (2022). In seiner philosophischen Betrachtung geht er auf die Dialektik zwischen Individuum und Masse ein, die sich im kinematischen Raum zum Kollektiv transformiert. Ausgehend von Walter Benjamins Kunstverkaufsatz-Komplex argumentiert er, dass einige Architekturen darauf ausgelegt sind, dem Subjekt einen Raum zu eröffnen, um sich als Kollektivsubjekt bewusst zu werden und als solches zu agieren. Dabei basiert der Kollektivsinn nicht etwa auf einer gemeinsamen Umwelt oder ähnlichen Ressourcen, sondern auf Dispositionen, wie einen ähnlichen Habitus. Weiterhin arbeitet er die politische Komponente von Walter Benjamins Kollektivbegriff heraus.

Erich Schäfer (2022) thematisiert in seinem Beitrag die Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Gestaltungsoptionen digitaler Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung. In diesem Kontext fokussiert er die Organisationsentwicklung und schlägt unter anderem Orientierungspunkte für Prozesse in diesem Bereich vor. Als Rahmung seines Beitrages greift der Autor auf die Ziele der Kultusministerkonferenz zurück. Er beschreibt die Defizite und Potenziale auf verschiedenen Ebenen und zeigt vor allem die Stärken eines interdisziplinären Teams auf, welches bei der Gestaltung von neuartigen Lernumgebungen zusammenarbeiten sollte. Gleichzeitig seien Pädagog:innen neuen Rollenanforderungen unterworfen, deren Komplexität ständig wächst.

Norbert Meder (2022) legt anschliessend seine Gedanken zur Transformation des Realen ins Virtuelle im Kontext der Corona-Pandemie dar. Grundlegend ist dabei seine These des Leibes als Urmedium des Menschen. In seinem Beitrag schildert er die Aufgliederung des Urmediums in Teilmedien der fünf Sinne in ihren Spezifika, um anschliessend diese Teilmedien in ihrer Synthese darzustellen. Ausgehend von einer philosophischen Definition des Leibes beschreibt der Beitrag Medien als Erweiterungen des Körpers und zeigt Limitierungen auf, die in Extremsituationen, wie einer weltweiten Pandemie, deutlich hervorstechen. Dabei fliessen neben Gedanken von Aristoteles und Kant auch eigene Beobachtungen des Autors in die Argumentation ein. Als Erkenntnis stelle sich heraus, dass virtuelle Umgebungen, wie beispielsweise virtuelle Meetings, das Individuum in seiner Sinnlichkeit einschränken und vielleicht sogar zum Verlust des Selbst führen könnten.

Eine essenzielle Aufgabe der letzten 20 Jahre von Johannes Frommes Forschung war die Steuerung des Arbeitsbereiches wissenschaftliche Weiterbildung. Aus diesem Grund stellen Heike Schröder und Olaf Freymark (2022) die Entwicklung des Bereiches mit seinen Herausforderungen und Erfolgen vor. Dabei gehen sie auf die historischen Rahmenbedingungen ein, die einen Einfluss auf die strukturelle Gestaltung ausübten, und auf

inhaltliche Schwerpunkte. Sie unterscheiden dabei vier Schwerpunkte: die Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen, den Masterstudiengang «Erwachsenenbildung», das Kontaktstudium «Studieren ab 50» und die Ausbildung der «Gästeführende der Stadt Magdeburg».

Wir wünschen allen Lesenden viel Spass und Anregungen beim Spiel mit den in den Beiträgen enthaltenen Impulsen und bedanken uns an dieser Stelle bei den Autor:innen für ihre Beteiligung und Dan Verständig für die Entwicklung des Buchcovers.

Ferner möchten wir noch erwähnen, dass die Publikation durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Magdeburg unterstützt wurde.

Literatur

- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik*. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.
- Bauer, Ullrich. 2002. «Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung». Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. *ZSE* 22 (2): 118–42. <https://doi.org/10.25656/01:8947>.
- Biermann, Ralf, und Dan Verständig. 2022. «Medienbildung durchgespielt?! Lern- und Bildungsprozesse im Kontext digitaler Spielkulturen: Ein Walkthrough». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 199–232. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.09.X>.
- Brinkmann, Dieter. 2022. «Freizeitpädagogik in der entwickelten Erlebnisgesellschaft». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 233–51. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.10.X>.
- Caillois, Roger. 1982. *Die Spiele und die Menschen: Maske u. Rausch*. Ungekürzte Ausg. Frankfurt/M, Berlin, Wien: Ullstein.
- Filecchia, Marco, Johannes Fromme, und Jens Wiemken. 2010. *Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht*. Unter Mitarbeit von Marten Fütterer, Florian Kiefer und Tim Kirchner. LfM-Dokumentation 39. Düsseldorf: LfM. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Dokumentation_39_Online_Computerspiele.pdf.

- Fromme, Johannes. 1985. *Freizeit als Lernzeit: Lernen durch Arbeit in und an der Freizeit*. Pahl-Rugenstein-Hochschulschriften Gesellschafts- und Naturwissenschaften Serie: Studien zu Bildung und Erziehung 202. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Fromme, Johannes. 1997. *Pädagogik als Sprachspiel: Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne*. Pädagogik - Theorie und Praxis. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Fromme, Johannes. 2000. «Die Einbettung der Video- und Computerspiele in die Freizeit- und Alltagskultur der Kinder». In *Computerspiele in der Kinderkultur*, herausgegeben von Johannes Fromme, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer, 46–72. Virtuelle Welten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes. 2001a. «Bildung und Computerspiele: Spielerisches Lernen im Umgang mit den neuen Medien?». In *Tagungsband edut@in 2001*, herausgegeben von Uwe Beck, Peter Jaklin, Winfried Sommer, und Peter Stegmaier, 143–59. Karlsruhe: Karlsruher Kongreß- und Ausstellungs-GmbH.
- Fromme, Johannes. 2001b. «Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77 (4): 409–28.
- Fromme, Johannes. 2002. «Spiel und Bildung im Zeitalter der Neuen Medien: Zur Bildungsrelevanz von spielerischem und medialem Probehandeln». *medien praktisch* 26 (2): 8–13.
- Fromme, Johannes, und Melanie Gecius. 1997. «Geschlechtsrollen in Video- und Computerspielen». In *Handbuch Medien: Computerspiele: Theorie, Forschung, Praxis*, herausgegeben von Jürgen Fritz, und Wolfgang Fehr, 121–35. Bonn.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *MERZ* 54 (5): 46–54.
- Fromme, Johannes, und Sven Kommer. 1996. «Aneignungsformen bei Computer- und Videospielen: Überlegungen zu Konsequenzen der Mediatisierung von Spiel und Kinderkultur». In *Glückliche Kindheit - schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*, herausgegeben von Jürgen Mansel, 149–78. Reihe Kindheitsforschung 7. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92574-9_8.
- Fromme, Johannes, Sven Kommer, Jürgen Mansel, und Klaus Peter Treumann, Hrsg. 1999. *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung* Bd. 12. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen: Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki, und Norbert Meder, 235–86. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.

- Fromme, Johannes, und Norbert Meder. 2000. «Computerspielkulturen und Pädagogik: Einige Folgerungen». In *Computerspiele in der Kinderkultur*, herausgegeben von Johannes Fromme, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer, 228–40. Virtuelle Welten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes, und Norbert Meder, Hrsg. 2001. *Bildung und Computerspiele: Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*. Virtuelle Welten Bd. 3. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer, Hrsg. 2000. *Computerspiele in der Kinderkultur*. Virtuelle Welten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes, und Nikolaus Vollmer. 1999. «Mediensozialisation oder Medienkultur? Lernprozesse im Umgang mit interaktiven Medien». In *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*, herausgegeben von Johannes Fromme, Sven Kommer, Jürgen Mansel, und Klaus P. Treumann, 200–224 Bd. 12. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97447-1>.
- Fromme, Johannes, und Nikolaus Vollmer. 2000. «Einführung». In *Computerspiele in der Kinderkultur*, herausgegeben von Johannes Fromme, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer. Virtuelle Welten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Geulen, Dieter. 1981. «Zur Konzeptionalisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle: Möglichkeiten der Verschränkung subjektiver und gesellschaftlicher Bedingungen individueller Entwicklungsverläufe». In *Lebenswelt und soziale Probleme: Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980*, herausgegeben von Joachim Matthes, 537–56. Verhandlungen des ... Deutschen Soziologentages 20. Frankfurt a.M. Campus.
- Geulen, Dieter. 2002. «Subjekt, Sozialisation, (Selbstsozialisation): Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen». *ZSE* 22 (2): 186–96. <https://doi.org/10.25656/01:8932>.
- Giesecke, Hermann. 1996. «Das (Ende der Erziehung): Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe, und Werner Helsper, 391–403. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1230. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann. 2007. *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns*. 9. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Holze, Jens. 2022. «Film und Interaktion: Von der neoformalistischen Filmanalyse zur neoformalistischen Computerspielanalyse». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 113–44. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.05.X>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 262–82. Jahrbuch Medien-Pädagogik 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_13.

- Hugger, Kai-Uwe. 2022. «Quo vadis, erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung? Entwicklung und Perspektiven der Forschung zu Jugend und Medien». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.01.X>.
- Iske, Stefan, und Alessandro Barberi. 2022. «Medienkompetenz – ein Beipackzettel». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 21–46. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.02.X>.
- Kiefer, Florian. 2022. «Akzeptierende Medienpädagogik und professionelles Handeln aus Sicht der Wissenssoziologie Karl Mannheims». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 75–112. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.04.X>.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.
- Krappmann, Lothar. 1983. «Sozialisation durch Symbol- und Regelspiele». In *Spiel, Spiele, Spielen: Bericht über den 5. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Tübingen (1982)*, herausgegeben von Ommo Grupe, Hartmut Gabler, und Ulrich Göhner, 106–21 Bd. 49. Schorndorf: K. Hofmann.
- Krappmann, Lothar. 2002. «Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation». *ZSE* 22 (2): 178–85. <https://doi.org/10.25656/01:8948>.
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch. 1964. *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Liotard, Jean-François. 1989. *Der Widerstreit*. 2., korrigierte Aufl. Supplemente Bd. 6. München: W. Fink.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McLuhan, Marshall. 1992. *Die magischen Kanäle: <Understanding media>*. Econ classics. Düsseldorf, Wien, New York, Moskau: ECON-Verl.
- Meder, Norbert. 1987. *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Janus Wissenschaft Bd. 4. Köln: Janus Presse.
- Meder, Norbert. 2022. «Corona, Distanzierung, Isolation und das Medium unserer Sinnlichkeit». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 309–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.13.X>.
- Much, Josefa. 2022. «Eine strukturalne Analyse von Comics: Ein erster Entwurf und transmediale Vorüberlegungen». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 145–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.06.X>.

- Nieke, Wolfgang. 2016. «Erziehung, Bildung, Lernen». In *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, herausgegeben von Marius Harring, Matthias D. Witte, und Timo Burger, 26–40. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern: empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Rehfeld, Steffi. 2022. «Parasoziale Interaktionen in Dating-Simulationen: Inszenierung von Intimität in Otome-Games». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 173–98. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.07.X>.
- Roselli, Antonio. 2022. «Von Glaskonstruktionen und Kinosälen: Über die räumlichen Bedingungen einer kollektiven (Selbst-)Wahrnehmung des Kollektivs in Walter Benjamins Medientheorie». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 253–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.11.X>.
- Schäfer, Erich. 2022. «Die digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Herausforderung für die Organisationsentwicklung: Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 281–308. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.12.X>.
- Schröder, Heike, und Olaf Freymark. 2022. «Die Zusammenarbeit des Arbeitsbereichs Wissenschaftliche Weiterbildung mit dem Lehrstuhl Medienforschung und Erwachsenenbildung im Institut I der Fakultät für Humanwissenschaften der OvGU». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 333–40. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.14.X>.
- Sutton-Smith, Brian. 1978. *Die Dialektik des Spiels: Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Reihe Sportwissenschaft 10. Schorndorf: K. Hofmann.
- Teichert, Jeannine, und Dorothee M. Meister. 2022. «Medien als Vermittlungsinstanz transnationaler Identitäten: Deutsche Migrant:innen in Grossbritannien». Herausgegeben von Florian Kiefer, Ralf Biermann, und Steffi Rehfeld. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien-Spiel-Bildung): 47–73. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.03.X>
- Veith, Hermann. 2002. «Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung». *ZSE* 22 (2): 167–77. <https://doi.org/10.25656/01:8931>.
- Zinnecker, Jürgen. 2002. «Wohin mit dem <strukturlosen Subjektzentrismus?> Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer». *ZSE* 22 (2): 143–54. <https://doi.org/10.25656/01:8929>.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Quo vadis, erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung?

Entwicklung und Perspektiven der Forschung zu Jugend und Medien

Kai-Uwe Hugger¹ 

¹ Universität zu Köln

Zusammenfassung

Während der Alltag Heranwachsender von einer intensiven Einbettung der digitalen Medien mitgeprägt wird, stellt sich die Frage, ob sich diese Entwicklung auch im Forschungsfeld erziehungswissenschaftlicher Jugendmedienforschung widerspiegelt. Um einer Antwort näherzukommen, nimmt der Beitrag in bilanzierender Absicht eine Bestandsaufnahme erziehungswissenschaftlicher Jugendmedienforschung im deutschsprachigen Raum vor. Deutlich wird, dass das Forschungsfeld durchaus spezifische Konturen entwickelt hat, die sich in den letzten Jahren abzeichnen.

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Quo Vadis Youth Media Research in Educational Science? Development and Perspectives of Research on Youth and Media

Abstract

While the everyday life of adolescents is shaped by an intensive embedding of digital media, the question arises whether this development is also reflected in the research field of educational research in youth media. In order to come closer to an answer, the article takes stock of educational media research for young people in German-speaking countries with the aim of balancing. It becomes clear that the research field has developed specific contours that have emerged in recent years.

Einleitung

Johannes Fromme macht Anfang der 2010er Jahre in seinem gemeinsam mit Alexander Unger herausgegebenen Handbuch «Computer Games and New Media Cultures. A Handbook of Digital Game Studies» auf das Desiderat einer vertieften Einbeziehung von digitalen Medien in sozialwissenschaftliche Forschung aufmerksam, insbesondere einer (auch) *jugendorientierten erziehungswissenschaftlichen Medienforschung*. Gemeinsam mit Unger fordert er:

«If computer games and other digital media are an essential part of the everyday culture of children, youth, and (increasingly also) adults, then new media have to be incorporated more firmly into social, cultural, and educational research.» (Fromme und Unger 2012, 5)

Auch zehn Jahre später ist es fraglos, dass der Alltag (nicht nur) Heranwachsender von einer intensiven Einbettung der digitalen Medien mitgeprägt wird, die in der kommunikationswissenschaftlichen Forschung mittlerweile als «tiefgreifende Mediatisierung» (Couldry und Hepp 2017) bezeichnet wird, um zum Ausdruck zu bringen: Die heutigen Sozialformen scheinen auf eine so fundamentale Weise mit den digitalen Medien

verwoben zu sein, dass sie ohne diese gar nicht mehr zu verstehen sind. Spiegelt sich diese Entwicklung auch in der erziehungswissenschaftlichen Jugendmedienforschung im deutschsprachigen Raum wider? Zwar hat die Aufmerksamkeit der Forschungsförderung (vor allem BMBF, DFG) im Bereich der Digitalisierungsprozesse in den letzten Jahren für eine Zunahme an empirischen Drittmittelprojekten gesorgt, die u. a. dem Zusammenhang von Jugend und Medien zugerechnet werden können. Auch in jugendpolitischer Hinsicht stand das Medienthema zuletzt im Fokus. Ein Beleg dafür ist beispielsweise, dass im 15. Kinder- und Jugendbericht den Themen Mediatisierung und digital vernetztes Leben Jugendlicher breiter Raum gegeben wird (BMFSFJ 2017). Allerdings gibt es im Forschungsfeld nur relativ wenig Theoriebildung mit dem Fokus auf Jugend und Medien. Darüber hinaus hat sich erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung bisher nur marginal institutionalisiert, d. h. es gibt kaum Professuren und universitäre Arbeitsbereiche, die spezifisch auf den Gegenstand ausgerichtet sind. Und auch curricular ist der Bereich nur wenig in Studiengängen verankert. Trifft also für die erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung schlussendlich auch das zu, was jüngst Bock et al. (2020) der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung allgemein attestiert haben, nämlich die Kontur eines Forschungsfeldes, das sich gegenwärtig «weniger sichtbar und thematisch verstreut» (Bock u. a. 2020, 2) darstellt? Um einer Antwort näher zu kommen, wird im Folgenden in bilanzierender Absicht eine Bestandsaufnahme für den deutschsprachigen Raum vorgenommen. Deutlich wird, dass erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung durchaus spezifische Konturen entwickelt hat, die sich in den letzten Jahren abzeichnen.

1. Zur Entwicklung der Jugendmedienforschung

Jugend war in den letzten Jahrzehnten einem gravierenden Wandel unterworfen, der durch Prozesse der Entstrukturierung und einer Individualisierung von Lebenslagen charakterisiert ist (Ferchhoff 2011; Haring 2015; Heitmeyer, Mansel, und Olk 2011). Jedoch ist der Wandel von Jugend ohne die Einbeziehung von Mediatisierungsprozessen und eine veränderte Mediennutzung von Jugendlichen nur unzureichend gekennzeichnet.

Der Begriff Jugendmedienforschung, der im Titel dieses Beitrags genannt wird, bezeichnet eine Forschung, die gerade den Wandel des Verhältnisses von Jugend und Medien in den Mittelpunkt stellt.

Die Entstehung einer medienpädagogisch interessierten und am Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen orientierten Jugendmedienforschung fällt mit einem Paradigmenwechsel in der Medien- und Kommunikationsforschung spätestens in den 1970er Jahren zusammen (Baacke 1994), bei dem die Forschungsstrategie des Uses-and Gratification-Approach/Nutzenansatz (Katz, Blumler, und Gurevitch 1974) als Gegenmodell zur klassischen Medienwirkungsforschung entwickelt worden ist. Während letztere fragt: «Was machen die Medien mit den Menschen?», fragt der Uses-and Gratification-Approach/Nutzenansatz: «Was machen die Menschen mit den Medien?» Damit wird die am behavioristischen Denken orientierte Annahme eines medienzentriert und linear verlaufenden Prozesses von Massenkommunikation kritisiert und stattdessen gefordert, das zielorientierte und intentionale Handeln des aktiven Rezipienten zentral in den Blick zu nehmen, um Medienwirkung adäquat abzubilden. Mediennutzung wird als interpretatives soziales Handeln verstanden. Damit greift der Ansatz das interpretative Paradigma des Symbolischen Interaktionismus auf (z. B. Mead 1968; Blumer 1973) und wendet es auf den Kommunikations- und Medienbereich an. Medienaussagen sind demnach nicht als vom Kommunikator vorgefertigte Reize, sondern als interpretationsbedürftige Wirklichkeitsangebote (Teichert 1973) anzusehen, die erst vom Rezipienten definiert werden müssen.

Vor diesem Hintergrund und einer sich immer mehr ausweitenden und ausdifferenzierenden Medienlandschaft in den 1980er Jahren (v. a. Programmvermehrung durch Kabel- und Satellitenfernsehen und Sendestart des privaten Rundfunks), in deren Zusammenhang verstärkt die Frage nach den Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche gestellt wurde, hat der Paradigmenwechsel auch den Weg für eine erziehungswissenschaftlich-medienpädagogische Jugendmedienforschung bereitet, die den Menschen nicht (mehr) als passiven Empfänger von Medienbotschaften verstanden wissen möchte, sondern als (aktives) Subjekt, das aus dem vorhandenen Medienangebot auswählt. Mit dieser Fokussierung auf das Medienhandeln des Einzelnen knüpft(e) die Jugendmedienforschung an eine

moderne *sozialisations-theoretische* Orientierung an, die Mediensozialisati-on, analog zum allgemeinen Sozialisationsmodell des «produktiv Realität verarbeitenden Subjekts» (Hurrelmann 1983), als aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der durch Medien geprägten Umwelt versteht (Kübler 2010).

Nicht ohne Grund wird mit den 1980er und 1990er Jahren eine *Aufbruchstimmung* der Jugendmedienforschung verbunden (Baacke 1994). In diesem Zeitraum wurden eine Reihe unterschiedlicher, freilich teils auch wenig aufeinander Bezug nehmende Ansätze, Methodologien und Methodenkombinationen entwickelt, wie etwa der *ethnomethodologische* Ansatz (z.B. Bachmair 1990), der *strukturanalytische* Ansatz (Charlton und Neumann-Braun 1992) oder kulturanalytische Ansätze im Kontext der Cultural Studies (z.B. Winter 1995). Breit rezipiert wurden alltags- und lebensweltliche Ansätze, vor allem der *medienbiographische* Ansatz und der *medienökologische* Ansatz: Während der *medienbiographische* Ansatz untersucht, welche Bedeutung Medien bei der biographischen Konstruktion und Rekonstruktion von Biographien einnehmen (Sander und Vollbrecht 1987), beansprucht der *medienökologische* Ansatz, die Überschneidung von Kontext-Situationen bei der Aneignung von Medien zu analysieren. Er erlaubt es, das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen als *räumliches* Aufwachsen zu begreifen. In Anlehnung an die Überlegungen von Bronfenbrenner (1981) entwickelte Dieter Baacke (1988) einen auf Lebensweltanalyse ausgerichteten sozialökologischen Ansatz, den er in späteren Arbeiten auf die Mediensozialisati-on von Kindern und Jugendlichen anwendete. Lebensweltanalyse geht für ihn davon aus, dass sich sozial-strukturelle Faktoren zur Erklärung jugendlicher Sozialisati-on wie Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Alter etc. je nach bestimmten Lebensräumen konkretisieren und verändern. Für das Verständnis jugendlicher Entwicklung und ihrer Beeinflussung durch Medien ist es deshalb wichtig zu erfassen, welche Umwelten der Jugendliche betritt, welche Rolle Medien darin spielen und welche Bedeutung diese Medien-Welten für ihn haben. Es ist vor allem dem Einfluss sozialökologischer Konzepte zu verdanken, dass medialen Umwelten auch im gegenwärtigen Verständnis von Mediensozialisati-on ein zentraler Stellenwert zukommt. Empirisch wurde die

sozialökologische Lebensweltanalyse von Baacke et al. (1991) in die erziehungswissenschaftliche Mediensozialisationsforschung eingebracht und auf die Untersuchung der *Medienwelten* Jugendlicher angewendet.

Für wichtige Akzente bis in die 2000er Jahre hinein hat in der erziehungswissenschaftlichen Jugendmedienforschung die Individualisierungsdebatte gesorgt. In welchem Zusammenhang die zunehmend festzustellende Entstrukturierung, Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Jugend und Jugendkulturen mit den medienbezogenen Umgangsweisen und Vergemeinschaftungsprozessen von jungen Menschen stehen, wurde in zahlreichen Arbeiten (z. B. Baacke 2007; Ferchhoff 2011; Mikos 2006; Vogelgesang 2001) thematisiert.

Seit den 2000er Jahren haben sich verschiedene, teils überschneidende und *übergreifende Forschungsperspektiven* entfaltet, von denen drei im Folgenden genannt werden, andere liessen sich freilich hinzufügen:

1. Untersuchung des jugendlichen Medienhandelns aus der Perspektive des medienpädagogischen *Medienkompetenz- und Medienbildungsdiskurses*: Ausgangspunkt ist die Annahme, dass es sich bei der Medienkompetenz eines (jungen) Menschen um die *ansozialisierten* Umgangsweisen mit Medien handelt, die entweder eigenständig im Rahmen von Selbstsozialisationsprozessen erworben oder aber auch in formalen wie non-formalen Bildungssettings ausgebildet werden. Auf dieser Basis stellt sich in empirischer Hinsicht die Frage, wie medienkompetent Subjekte eigentlich sind. Während die theoretisch-konzeptionelle Debatte um Medienkompetenz in der Medienpädagogik breit geführt wird (überblickshaft: Hugger 2008), gibt es erst wenige empirische Analysen zum Gegenstand: So stellen etwa Treumann et al. (2007) auf der Basis einer Untersuchung Zwölf- bis Zwanzigjähriger fest, dass es sich mit Blick auf ihr Medienhandeln und ihre Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996) nur scheinbar um eine homogene Gruppe handelt. Jung-Sein bedeute nicht gleichzeitig souveränes Medienhandeln. Vielmehr müsse zwischen einzelnen Nutzergruppen differenziert werden. In der jüngeren medienpädagogischen Diskussion ist *Medienbildung* (etwa Jörissen und Marotzki 2009; Fromme und Jörissen 2010) als Leit- und Zielwert von Medienpädagogik und medienpädagogischem Handeln eingeführt worden. Medienbildung wird teils synonym zu Medienkompetenz gebraucht, teils

aber auch als Gegenbegriff zu Medienkompetenz dargestellt. In den letzten Jahren werden in diesem Diskurs empirisch-qualitativ ausgerichtete Studien zur Erforschung von Medienbildungsprozessen entwickelt, z. B. in Fablabs und Makerspaces. So zeigt Bettinger (Bettinger 2018b) in methodologischer und methodischer Absicht, wie in einem praxeologischen Bildungsverständnis Medienbildungsprozesse als Habitustransformationen erhoben und mit einer modifizierten Variante der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können.

2. Untersuchung des jugendlichen Medienhandelns aus der Perspektive des *Mediatisierungsdiskurses*: Die Forschung zu Jugend und Medien wurde in den letzten Jahren stark von der kommunikationswissenschaftlich akzentuierten Mediatisierungsforschung beeinflusst. Einen wichtigen Beitrag hat dazu das DFG-Schwerpunktprogramm «Mediatisierte Welten» von 2010 bis 2016 geleistet, in dessen Rahmen auch Forschungsprojekte zu Jugendthemen gefördert wurden (z. B. Wagner u. a. 2012). Das Konzept der Mediatisierung rückt in den Mittelpunkt, dass technische Medien immer mehr die Orte sowie Formen der Kommunikation von Jugendlichen durchdringen. Mediatisierung als gesellschaftlicher Metaprozess, der insbesondere mit Globalisierungs-, Individualisierungs- und Kommerzialisierungsprozessen in Wechselwirkung steht, lässt sich nach Krotz (2001; 2017) als Prozess der zeitlichen, räumlichen und sozialen Entgrenzung von Medienkommunikation verstehen, bei der die «alten» Einzelmedien, wie z. B. Zeitung, Radio oder Fernsehen, in technischer, organisatorischer und ästhetischer Hinsicht neu konfiguriert werden und als Hard- und Softwaresysteme in eine «computergesteuerte digitale Infrastruktur» eingehen (Krotz 2017). Zugleich zeigt sich, dass die neuen Medien nicht mehr an besondere Wahrnehmungsformen sowie Vermittlungsweisen gebunden sind. So sind etwa Apps und die mit ihnen verbundenen kommunikativen Handlungsweisen gleichermassen auf Smartphone, Tablet und Laptop verfügbar und gebündelt organisiert. Die digitale Infrastruktur entwickelt sich somit zum Knotenpunkt gegenwärtiger Kommunikation. Für die Jugendmedienforschung im engeren Sinne erweist sich der Mediatisierungsdiskurs als fruchtbar, um die *mediatisierten Lebenswelten*

von (Kindern und) Jugendlichen zu untersuchen. Dabei wird für die Analyse mediatisierter Lebenswelten von Jugendlichen zum einen an die technischen Entwicklungen angeknüpft, im Mittelpunkt stehen aber insbesondere die gewandelten kommunikativen und sozialen Praktiken. Zum anderen wird auf die räumlich strukturierte Lebenswelt von Jugendlichen Bezug genommen, die sich als konstituierte und (auch ungleiche) Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten eines Menschen oder einer Gruppe präsentiert (vgl. etwa Tillmann und Hugger 2014).

3. Untersuchung des jugendlichen Medienhandelns aus *praxistheoretischer* Perspektive: In kritischer Abgrenzung zu Analysen und Erkenntnisinteressen einer (Jugend-)Medienforschung, die entweder einseitig subjektzentriert, phänomenologisch oder einseitig gesellschaftsstrukturell ausgerichtet sind, werden in jüngster Zeit verstärkt praxistheoretische Argumente eingebracht (vgl. Bettinger und Hugger 2020). Mit Bezug auf das praxeologische Theoriemodell von Bourdieu (2009) verweist Bettinger (Bettinger 2018a, 50) darauf, dass die praxeologische Position «die Wechselverhältnisse von Subjekt und Gesellschaft als zentralen Konstitutionsmechanismus von Sozialität» hervorhebe. Durch diese Perspektive könnten einseitige sozialwissenschaftliche Bezugnahmen überwunden werden, da das Problem

«einer rein subjekt-zentrierten, phänomenologischen Erkenntnisweise darin [bestehe], die gesellschaftliche Bedingtheit des untersuchten Phänomenbereichs nur unzureichend erfassen und erklären zu können, während eine Fokussierung auf die strukturelle Ebene der Gesellschaft die Gefahr birgt, wissenschaftlichen Konstrukten der Welt eine eigenmächtige Wirksamkeit zu unterstellen, ohne deren Erzeugungsprinzipien zu berücksichtigen».

Die Fruchtbarkeit der praxeologischen Perspektive für die (Kinder- und) Jugendmedienforschung hat in den letzten Jahren Paus-Hasebrink (2017) am Beispiel der Mediensozialisation sozial benachteiligter Kinder im Kontext individueller biographischer Veränderungen und sozial-medialer Veränderungen auf der Meso- und Makroebene

herausgearbeitet. Dies erfordere, «stets den Blick auch auf die je subjektiven Umgangsweisen von Individuen mit Medienangeboten zu richten und danach zu fragen, wie sich die in bestimmten Lebensphasen relevanten Handlungspraxen der Akteure herausbilden» (Paus-Hasebrink 2017, 116). Praxistheoretische Argumentationen werden aber auch beispielsweise in der qualitativen Studie von Schachtner und Duller (2014) zu den Kommunikations- und Subjektivierungspraktiken von Jugendlichen im Social Web deutlich.

Somit zeigt sich in disziplinärer Hinsicht: Erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung hat eigene Perspektiven auf und Fragestellungen an die Erforschung von Jugend und Medien entwickelt. Diese orientieren sich an den theoretisch-konzeptionellen Diskursen der Medienpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin, teils auch an interdisziplinären Diskursen der Medienforschung. Den medienpädagogischen Perspektiven und Fragestellungen ist gemeinsam, dass einerseits Medien als integraler Bestandteil der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen angesehen werden, andererseits Mediennutzung in ihrer Verschränktheit von Subjektorientierung und gesellschaftlicher Bedingtheit verstanden wird. Hinzu kommt, dass das Gegenstandsfeld Jugend und Medien nicht unabhängig von Fragen der Medienkompetenz und Medienbildung betrachtet werden kann.

2. Gegenwärtige Diskussionsfelder der Forschung zu Jugend und Medien

Ob bzw. inwiefern sich die zeitliche, räumliche und soziale Entgrenzung von Medienkommunikation, so wie sie im Zuge von Mediatisierungsprozessen deutlich wird, auch auf die Sozialisation und die kommunikative Alltagspraxis von jungen Menschen auswirkt, indem hier ebenfalls Entgrenzungstendenzen festzustellen sind, ist Gegenstand gegenwärtiger empirischer Forschung zu Jugend und Medien. In der Jugendmedienforschung wird dabei ein facettenreiches Spektrum von verschiedenen, teils

miteinander verschränkten Ausdrucksformen entgrenzten kommunikativen Handelns von jungen Menschen mit digitalen Medien diskutiert, von denen hier fünf vorgestellt werden:

1. Im Vergleich zu den früheren Massenmedien eröffnet das Internet seinen Nutzern erweiterte Partizipationsmöglichkeiten (deren Wirkmächtigkeit freilich nicht fraglos ist) – in den sozialen Medien gekennzeichnet durch die technischen Möglichkeiten der partizipativen Interaktion, Annotation, Zitation, Kollaboration und Kommentierung (Marotzki 2008), angeboten von Seiten wie z. B. Youtube, Snapchat, Facebook oder Instagram.

Vieles spricht dafür, dass sich mit den individuellen und niederschweligen (politischen) Partizipations- und Beteiligungsangeboten, die über das Internet zugänglich sind und in die sich Jugendliche online einbringen können, wichtige neue Möglichkeiten der Teilhabe ergeben (Albert, Hurrelmann, und Quenzel 2015). Zugleich macht sich jedoch in den letzten Jahren Ernüchterung breit, ob diese neuen Teilhabemöglichkeiten des Internets gesellschaftlich nachhaltig und durchdringend sind (Kutscher und Farrenberg 2014). Ein Beispiel dafür ist, dass die hohen Erwartungen an die internetgestützten politischen Partizipationsprozesse, wie sie etwa rund um die Ereignisse des Arabischen Frühlings formuliert wurden, kaum eingelöst werden konnten (Moser 2014).

2. Vergemeinschaftungs- und Gesellungsformen, in deren Rahmen Jugendliche sich selbst darstellen, sich mit ihrer Identität auseinandersetzen und ein soziales Miteinander mit Gleichgesinnten finden können, wandeln sich und sind heute nicht mehr denkbar ohne ihre Verflechtungen mit der computergestützten digitalen Infrastruktur. Dabei zeigt die aktuelle Jugendmedienforschung, dass die Pluralität jugendkultureller Vergemeinschaftungsformen mit der Pluralität digitaler Mediennutzung korrespondiert. Die digitale Infrastruktur bietet jeder nur erdenklichen Jugendkultur und Jugendszene einen geradezu unüberschaubaren Möglichkeitsraum, sich zu präsentieren, zu inszenieren, stilisieren, orientieren und zu vergemeinschaften. Dies bedeutet: Um ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie und warum Jugendliche und ihre jugendkulturellen Gesellungen die Online-Welt besiedeln

und sich dort in Verankerung mit der Offline-Welt gewissermassen hybrid sozialisieren, muss man sich von der homogenisierenden Generationengestalt der Netz-Generation verabschieden und sich den jugendkulturellen Eigenheiten sowie den Selbstdefinitionen der Jugendlichen zuwenden (Hugger 2014).

3. Die nahezu flächendeckende Zuwendung der gegenwärtigen Jugendkohorte und ihrer kulturellen Gesellungen zu Computer, Internet und mobilen Geräten sind keineswegs per se gleichzusetzen mit dem souveränen kommunikativen Handeln, das innerhalb der neuen digitalen Infrastruktur pädagogisch wünschenswert ist. Zugleich werden «Zumutungen und Herausforderungen des digital-vernetzten Lebens» (BMFSFJ 2017, 297) deutlich, denen sich die heutigen Jugendlichen gegenübersehen. Diese Zumutungen und Herausforderungen werden von der Sachverständigenkommission des 15. Kinder- und Jugendberichts in sechs Punkten zusammengefasst: 1) strukturell bedingte sozial ungleiche Zugänge, von denen z. B. Jugendliche mit Behinderungen betroffen sind, 2) problematische kommunikative Rahmenbedingungen, die sich etwa in enthemmenden Effekten digitaler Medienkommunikation zeigen, z. B. Hate Speech, 3) infrastrukturelle Zumutungen, wie z. B. die Auswirkungen globaler, kommerzieller Machtkonzentrationen durch grosse Technologiekonzerne, 4) jugendgerechter Datenschutz, der sich bisher noch ausreichend im Datenschutzrecht wiederfindet, 5) Glaubwürdigkeit und Qualität von Quellen, z. B. in Bezug auf den Umgang mit Informationen Dritter, und 6) entwicklungsbeeinträchtigende Inhalte und menschenverachtende Ideologien, wie z. B. Pornografie und Gewalt sowie extremistische Gewalt. Somit kann vermutet werden, dass nicht allen Jugendlichen die Fruchtbarmachung des gesamten Möglichkeitsfeldes der digitalen Medien kompetent gelingt (z. B. Treumann u. a. 2007).
4. Das Internet, insbesondere die sozialen Medien, stellen für Jugendliche zentrale Ressourcen für Identitätsarbeit dar. Jugendmedienforschung kann im Hinblick auf das Identitätsthema auf eine lange Tradition zurückblicken, die bis auf die Studien von Sherry Turkle (1998)

zur jugendlichen Nutzung von schriftbasierten Online-Rollenspielen zurückreicht. Mittlerweile sind es immer mehr die sozialen Medien, die dem «digitalen Selbst» (Reckwitz 2017) zentrale Orte für Identitätsarbeit zur Verfügung stellen. Dabei scheint das Streben nach Authentizität in den sozialen Medien von essentieller Bedeutung zu sein, wie es Reckwitz (2017, 246 ff) in seiner Theorie der «Gesellschaft der Singularitäten» herausarbeitet: Das Subjekt nehme in den sozialen Medien an einem ständigen «digitalen Aufmerksamkeit- und Attraktivitätswettbewerb» teil, unter Bedingungen eines

«Kampfes um Sichtbarkeit und Wertschätzung mit anderen Profilen, Blogs etc. (...). Allein wenn das Subjekt auf eine authentische und interessante Weise als einzigartig wahrgenommen, das heisst sichtbar wird, hat es eine Chance, in diesem Kampf zu bestehen und dauerhaft auch Singularitätskapital zu akkumulieren, das im Spiel des Sozialen eine soziale Position und Anerkennung sichert».

Konkrete Bezüge zu diesen theoretischen Annahmen weist die empirische Jugendmedienforschung in den letzten Jahren in vielfältiger Weise auf, z. B. hinsichtlich der Relevanz des Authentisch-Seins und der Inszenierung für Jugendliche im Reality-Format der Daily Talkshows (Paus-Hasebrink u. a. 1999), der netztypischen kommunikativen Praktiken im Internet (Schachtner und Duller 2014), der Suche nach Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit in Online-Communitys von jungen Migrant*innen (Hugger 2008) oder der Identitätsräume von Mädchen im Internet (Tillmann 2008).

5. Soziale Medien scheinen für Jugendliche immer mehr eine zentrale Quelle von Informationen über politische Inhalte und Meinungen zum aktuellen Weltgeschehen. Angesichts der problematischen und kritikwürdigen Aspekte der sozialen Medien, wie sie sich etwa in Hate Speech (vgl. Kaspar, Gräßler, und Riffi 2017) oder Fake News (auch auf YouTube) zeigen, stellt sich für eine (medienpädagogisch sensible) Jugendmedienforschung die Frage nach der politischen Meinungsbildung von Jugendlichen und ihrer Kritikfähigkeit gegenüber sozialen Medien. Insgesamt liegen jedoch der Jugendmedienforschung erst wenige genaue

empirische Erkenntnisse darüber vor, wie kritisch Jugendliche mit den Webvideos von Youtuber:innen umgehen, insbesondere mit solchen, in denen politische Inhalte und Meinungen zum aktuellen Weltgeschehen thematisiert und kommentiert werden. Erste vertiefte Studienergebnisse (Hugger u. a. 2019) zeigen zwar, dass sich Jugendliche durchaus kritisch zu Youtuber:innen und deren Webvideos äussern. Allerdings haben die kritischen Einschätzungen von Jugendlichen gegenüber Medieninhalten eher kritisch-analytischen als reflexiven Charakter, d. h. Einschätzungen der Jugendlichen zu den Inhalten der Webvideos, z. B. zu den gesellschaftlichen Ursachen und Folgen der Kommerzialisierung von Youtuber:innen, bleiben auf einer eher basalen und oberflächlichen Ebene und werden häufig nicht hinterfragt.

3. Perspektiven

Forschung zum mediatisierten Aufwachsen drängt sich mittlerweile in verschiedensten erziehungswissenschaftlichen Diskursen auf, insbesondere in der Kindheits- und Jugendforschung, Sozialisationsforschung, Familienforschung, Schulforschung und der Sozialen Arbeit. Erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung greift auf Ansätze, Begriffe, Methodologien und Methoden zurück, die teils jenseits erziehungswissenschaftlicher Diskurse angesiedelt sind, um die eigenen Forschungsfragen beantworten zu können. Dies liegt insbesondere am interdisziplinären Charakter, den Medienfragen per se aufweisen. Insofern ist ein wichtiges Kennzeichen erziehungswissenschaftlicher Jugendmedienforschung, dass sie analytische Kreuzwege mit anderen disziplinären Perspektiven der Medienforschung aufsucht. Zugleich führt dies aber zur permanenten Herausforderung, sich über die eigenen Forschungszugänge und -grenzen vergewissern zu müssen. Ein Beispiel, das diese Vergewisserungsarbeit verdeutlicht, ist die Debatte über Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen einer eher kommunikationswissenschaftlich ausgerichteten Mediatisierungs- und einer stärker erziehungswissenschaftlich geprägten Mediensozialisationsforschung. Beide Forschungsperspektiven beschäftigen sich – wie in den letzten Abschnitten deutlich werden sollte –, mit der gegenwärtigen Analyse des Verhältnisses von Jugend und Medien. Beide

Perspektiven teilen teils auch die gleichen Grundverständnisse gegenüber dem Gegenstandsfeld: Während beide «notwendig in Prozessen denken», «von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt, Gesellschaft, Kultur und Medien ausgehen und in ihrer konkreten Ausgestaltung beide abhängig sind von den ex- oder implizit leitenden Medien- und Kommunikationsverständnissen», gebe es doch wichtige Unterschiede im Erkenntnisinteresse, so Hoffmann et al. (2017, 8), denn:

«Wer sich auf Mediatisierung beruft, interessiert sich in der Regel für den Wandel von (Teil-)Kulturen, Institutionen, kommunikativen Mustern der Lebensführung und des Zusammenlebens in Relation zu Medientechniken/technologien, medialen Inhalten und Ästhetiken. Wer sich auf Mediensozialisation beruft, interessiert sich für das Leben mit Medien primär auf individualgeschichtlicher Ebene (was daran anschließende überindividuelle Abstraktionen freilich einschliesst), für die soziale, kulturelle und gesellschaftliche Funktion und Bedeutung von Medien sowie für die historischen Wandlungsprozesse, da sich (Medien-)Sozialisation für verschiedene Generationen und Alterskohorten unterschiedlich darstellt.»

Dass Verschränkungen und Schnittfelder zwischen den Forschungsperspektiven bestehen, ist offensichtlich.

Während es vor diesem Hintergrund für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung auch zukünftig notwendig sein wird, sich der eigenen Forschungszugänge und -grenzen zu vergewissern, sollte dies auch mit einem Blick über den schmalen Tellerrand der Medien-Forschung geschehen. Da der Wandel von Jugend und die Prozesse der Entstrukturierung und Individualisierung von Lebenslagen ohne die Einbeziehung von Mediatisierungsprozessen und veränderter Mediennutzung von Jugendlichen nur unzureichend gekennzeichnet sind, wie bereits zu Beginn dieses Beitrags bemerkt wurde, macht es beispielsweise auch Sinn, in einen engeren wissenschaftlichen Dialog mit anderen *erziehungswissenschaftlichen* Forschungsfeldern einzutreten – wie etwa der Jugendforschung –, um Ansätze, Begriffe, Methodologien und Methoden auszutauschen, ggf. (neu) zu übersetzen und für den Zusammenhang von Jugend und Medien nicht nur empirisch, sondern auch theoretisch fruchtbar zu machen.

Literatur

- Albert, Mathias, Klaus Hurrelmann, und Gudrun Quenzel, Hrsg. 2015. *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. 1. Aufl. Shell-Jugendstudie 17. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Baacke, Dieter. 1988. «Der sozialökologische Ansatz in der Jugendforschung». In *Handbuch der Jugendforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, 71–94. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter. 1994. «Jugendforschung und Medienpädagogik. Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte und Positionen.» In *Handbuch der Medienpädagogik: Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven*, herausgegeben von Susanne Hiegemann und Wolfgang H. Swoboda, 37–57. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89931-6_3.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 2007. *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*. 5. Aufl. Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baacke, Dieter, Uwe Sander, und Ralf Vollbrecht, Hrsg. 1991. *Medienwelten Jugendlicher*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Bachmair, Ben. 1990. «Alltag als Gegenstand von Fernsehforschung». In *Medienkommunikation im Alltag*, herausgegeben von Michael Charlton und Ben Bachmair, 57–75. DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111556062.57>.
- Bettinger, Patrick. 2018a. *Praxeologische Medienbildung: Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21849-2>.
- Bettinger, Patrick. 2018b. «Rekonstruktive Medienbildungsforschung - Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen in mediatisierten Lebenswelten». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode.*, herausgegeben von Thomas Knaus, 569–600. München: kopaed. <https://doi.org/10.25526/fw-mp.11>.
- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Digitale Kultur und Kommunikation, Band 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>.
- Blumer, Herbert. 1973. «Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus». In *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit*, herausgegeben von Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 80–101. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- BMFSFJ. 2017. «15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.» Berlin: Deutscher Bundestag. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15-kinder-und-jugendbericht-115440>.
- Bock, Karin, Cathleen Grunert, Nicolle Pfaff, und Wolfgang Schröer. 2020. «Einleitung: Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung – ein Aufbruch». In *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung*, herausgegeben von Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff, und Wolfgang Schröer, 1–12. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27612-6_1.
- Bourdieu, Pierre. 2009. *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, Urie. 1981. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Herausgegeben von Kurt Lüscher. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Charlton, Michael, und Klaus Neumann-Braun. 1992. *Medienkindheit - Medienjugend: eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München: Quintessenz.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2017. *The mediated construction of reality*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ferchhoff, Wilfried. 2011. *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile*. 2., Aktualisierte und Überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte.» *Medien + Erziehung* 54 (5): 46–54.
- Fromme, Johannes, und Alexander Unger. 2012. «Computer Games and Digital Game Cultures: An Introduction». In *Computer Games and New Media Cultures. A Handbook of Digitale Games Studies*, herausgegeben von Johannes Fromme und Alexander Unger, 1–28. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2777-9_1.
- Harring, Marius. 2015. «Sozialisation in der Lebensphase Jugend». In *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8., vollständig überarbeitete Auflage, 850–70. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heitmeyer, Wilhelm, Jürgen Mansel, und Thomas Olk, Hrsg. 2011. *Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoffmann, Dagmar, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, Hrsg. 2017. *Mediatisierung und Mediensozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6>.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_10.

- Hugger, Kai-Uwe. 2014. «Digitale Jugendkulturen. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen.» In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 2. Aufl., 11–28. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_1.
- Hugger, Kai-Uwe, Lea Marie Braun, Christian Noll, Tine Nowak, Lars Gräßer, Daniel Zimmermann, und Kai Kaspar. 2019. «Zwischen Authentizität und Inszenierung. Zur medienkritischen Einschätzung informationsorientierter YouTuber*innen-Videos durch Jugendliche.» Herausgegeben von Friederike von Gross und Renate Röllecke. *Instagram und YouTube der (Pre-)Teens. Inspiration, Beeinflussung, Teilhabe. Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte*. Dieter Baacke Preis Handbuch. München: kopaed.
- Hurrelmann, Klaus. 1983. «Das Modell des produktiv realitaetverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung». *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (1): 91–103.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. 1. Aufl. Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/97838531892>.
- Kaspar, Kai, Lars Gräßer, und Aycha Riffi, Hrsg. 2017. *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. Bd. 4. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW. München: kopaed.
- Katz, Elihu, Jay G. Blumler, und Michael Gurevitch. 1974. «Utilization of mass communication by the individual». In *The uses of mass communications: current perspectives on gratifications research*, herausgegeben von Elihu Katz und Jay G. Blumler, 19–32. Beverly Hills: Sage Publications.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. 1. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Sozialisation in mediatisierten Welten». In *Mediatisierung und Mediensozialisation*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, 21–40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_2.
- Kübler, Hans-Dieter. 2010. «Medienwirkungen versus Mediensozialisation». In *Handbuch Mediensozialisation*, herausgegeben von Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener, 17–31. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscher, Nadia, und Dominik Farrenberg. 2014. «Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise für den 10. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen». Vechta: Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Marotzki, Winfried. 2008. «Multimediale Kommunikationsarchitekturen: Herausforderungen und Weiterentwicklungen der Forschungen im Kulturraum Internet». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 14: 1–15. <https://doi.org/10.21240/mpaed/14/2008.04.11.X>.

- Mead, George Herbert. 1968. *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mikos, Lothar. 2006. «Mediensozialisation und Identitätsmarkt Fernsehen». In *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München.*, herausgegeben von Karl-Siegbert Rehberg, 3356–69. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Moser, Heinz. 2014. «Die Veränderung der politischen Teilnahme und Partizipation im Zeitalter der digitalen Netze». In *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Dan Verständig, 21–48. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_2.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. 2017. «Praxeologische (Medien-)Sozialisationsforschung». In *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, 103–18. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_6.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, Uwe Mattusch, Uwe Hasebrink, Susanne Keuneke, und Friedrich Krotz, Hrsg. 1999. *Talkshows im Alltag von Jugendlichen: der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement und Ablehnung*. Bd. 32. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen. Opladen: Leske + Budrich.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sander, Uwe, und Ralf Vollbrecht. 1987. *Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter: Annahmen, Daten und Ergebnisse der Forschung*. Bd. 2. Medienpädagogik praktisch. Opladen: Leske + Budrich.
- Schachtner, Christina, und Nicole Duller. 2014. «Kommunikationsort Internet: Digitale Praktiken und Subjektwerdung». In *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*, herausgegeben von Tanja Carstensen, Christina Schachtner, Heidi Schelhowe, und Raphael Beer, 81–154. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422526.81>.
- Teichert, Will. 1973. «„Fernsehen“ als soziales Handeln (II). Entwürfe und Modelle zur dialogischen Kommunikation zwischen Publikum und Massenmedien». *Rundfunk und Fernsehen* 21 (4): 356–82.
- Tillmann, Angela. 2008. «Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt.» *Geschlechterforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tillmann, Angela, und Kai-Uwe Hugger. 2014. «Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 31–45. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_2.

- Treumann, Klaus Peter, Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Eckard Burkatzki, Jörg Hagedorn, Manuela Kämmerer, Mareike Strotmann, und Claudia Wegener. 2007. *Medienhandeln Jugendlicher, Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90509-9>.
- Turkle, Sherry. 1998. *Leben im Netz: Identität in Zeiten des Internet*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vogelgesang, Waldemar. 2001. *Meine Zukunft bin ich! Alltag und Lebensplanung Jugendlicher*. Frankfurt am Main: Campus.
- Wagner, Ulrike, Helga Theunert, Christa Gebel, und Bernd Schorb. 2012. «Jugend und Information im Kontext gesellschaftlicher Mediatisierung». In *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 307–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_12.
- Winter, Rainer. 1995. *Der produktive Zuschauer: Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess*. München: Quintessenz.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Medienkompetenz – ein Beipackzettel

Stefan Iske¹  und Alessandro Barberi² 

¹ Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

² Universität Wien | Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

Zusammenfassung

Im Folgenden wird der Beipackzettel des medienpädagogischen Konzeptes Medienkompetenz entfaltet. Diese pharmazeutische Analogie bzw. Metapher zielt darauf ab, ausgehend von der klassischen Bestimmung dieses theoretischen Konzepts durch Dieter Baacke die grundlegenden Charakteristika zusammenfassend darzustellen, um die Haupt- und Nebenwirkungen in den Blick zu nehmen. Insgesamt zielt der Beitrag darauf ab, Medienkompetenz angesichts der Vielfalt von Begriffsbestimmungen und Verwendungskontexten – und auch angesichts von Diskussionen von Konzepten wie Medienbildung – in eine neue Perspektive zu rücken und mit Blick auf medienpädagogische Grundannahmen und Standards darzustellen und zu diskutieren.

Media Literacy – an Instruction Leaflet

Abstract

In the following, the package insert of the media pedagogical concept of media competence is unfolded. This pharmaceutical analogy or metaphor aims to summarize the basic characteristics of this theoretical concept, starting from



Dieter Baackes classic definition of it, in order to focus on the main and side effects. Overall, the contribution aims to put media literacy into a new perspective in view of the variety of definitions and contexts of use – and also in view of discussions of concepts such as media education (Medienbildung). The article also analyses basic media education assumptions and standards.

Einleitung¹

«Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie – dies muß gerade für die Medienpädagogik gelten. Daß der Ausgang von Problemen nicht nur kritische Distanz, Abwehr oder Resignation bedeuten muß, sei abschließend hervorgehoben: Dimensionen ästhetischen Genusses, umfassender Wahrnehmung, kreativer Selbstverwirklichung und unvermittelten Lebensglücks sind das positive Ziel des problemorientierten Ausgangs medienpädagogischer Arbeit und Forschung und der unverschuldeten Unmündigkeits-Bedrohung des Menschen durch Haupt- und Neben-Wirkungen neuer Techniken.»
Dieter Baacke (1986, 417)

Zur theoretischen Konstruktion der Medienpädagogik heute

Sie haben ein wildes und intensives Medienwochenende hinter sich, an dem Sie u. a. Streaming-Dienste, Ihre Spielkonsole, Ihr Smartphone und Social Media genutzt haben. Nun zeigt Ihre Nutzung auf mehreren Ebenen Ihres Lebens Haupt- und Nebenwirkungen. Heute Morgen gehen Sie deshalb schnell in die medienpädagogische Apotheke. Sie berichten von Ihren Symptomen und es wird Ihnen eine Packung «Medienkompetenz» empfohlen. Da Sie das Arzneimittel nicht kennen, fragen Sie nach: «Was sind die Hauptwirkungen, was die Nebenwirkungen? Was sind die Inhaltsstoffe? Wie ist die Dosierung?»



Abb. 1: Medienkompetenz nach Baacke (Grafik: Iske, Barberi, und Schäper).

Die medienpädagogische Apothekerin oder der medienpädagogische Apotheker geht mit Ihnen daraufhin den Beipackzettel durch. Werfen wir also gemeinsam einen Blick auf Eigenschaften und Inhaltsstoffe des Konzeptes der Medienkompetenz, wie es von Dieter Baacke in den entsprechenden zentralen Publikationen inhaltlich und begrifflich entwickelt wurde. Weiterentwicklungen und Differenzierungen Dritter werden dabei zur Erläuterung und Abgrenzung des ursprünglichen Konzeptes (vgl. dazu Barberi 2018) herangezogen, aber nicht systematisch berücksichtigt.

Die folgende Darstellung folgt der Analogie und der Struktur der Gebrauchsinformation als Beilage einer Medikamentenpackung²: Diese Beipackzettel sind für Medikamente innerhalb der EU verpflichtend vorgeschrieben³ und ein wesentlicher Produktbestandteil im Sinne einer Zusammenfassung der Merkmale und Eigenschaften eines Arzneimittels. Diese *Summary of Product Characteristics* bildet eine der Voraussetzungen für eine Arzneimittelzulassung als behördlich erteilte Genehmigung, ein Arzneimittel auf dem Markt anzubieten und zu vertreiben. Sie verfolgt das Ziel, allgemeinverständliche und gut lesbare Informationen für Nutzende zur Verfügung zu stellen. Eine Arzneimittelzulassung wird dabei jeweils für eine spezifische Indikation (ein spezifisches Anwendungsgebiet) erteilt.⁴

Summary of Product Characteristics

Name zur Identifizierung des Arzneimittels

«Medienkompetenz nach Baacke» (MKnB)

Das spezifische Kompositum «Medienkompetenz» wurde von Baacke erstmalig im Jahr 1987 verwendet (vgl. Barberi 2017). Es verweist von Beginn an auf die Möglichkeit, durch (Medien-)Kritik aus einer selbstverschuldeten Unmündigkeit angesichts der Entwicklung und gesellschaftlichen Verbreitung neuer Technologien heraustreten zu können.

Der Sache nach wurde das Verhältnis von *Medien*, *Kompetenz* und *Kommunikation* bereits in den ersten Stunden der Medienpädagogik in den 1970er-Jahren modelliert und hinsichtlich der Art und Dauer der Anwendung diskutiert (Baacke 1973). Denn angesichts von Jugendkultur(en) und von Gewalt in den Medien wird bereits in diesem Kontext deutlich, dass die Fähigkeit, Medien zu nutzen und zu gestalten, mit Bezug zum Konzept der «kommunikativen Kompetenz» plausibel analysiert und verstanden werden kann.

Seitdem wurde das Arzneimittel «Medienkompetenz» in der medienpädagogischen Fachcommunity mehrfach erweitert, überprüft sowie kritisiert und weiterentwickelt (vgl. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg – LMZ o. J.). Aufgrund der Verbreitung des Namens seit Markteinführung im wissenschaftlichen Diskurs sowie im alltäglichen Sprachgebrauch und aufgrund der Entwicklung zahlreicher Generika (siehe unten) empfiehlt sich deshalb zur Vermeidung von Missverständnissen – vor allem im wissenschaftlichen Kontext – die spezifische Bezeichnung «Medienkompetenz nach Baacke» (MKnB).

So ist MKnB von einer «medienpädagogischen Kompetenz» abzugrenzen, die auf Kompetenzen von Medienpädagog:innen und pädagogisch Professionellen zur Unterstützung und Förderung von Medienkompetenz gerichtet ist. Weiterhin ist MKnB abzugrenzen vom Konzept einer «mediendidaktischen Kompetenz», die überwiegend Kompetenzen Lehrender

hinsichtlich des Einsatzes von Medien in (institutionalisierten, formalen) Lehr- und Lernkontexten in den Fokus nimmt. Im Unterschied zum Konzept der (strukturalen) «Medienbildung» (vgl. Jörissen und Marotzki 2009; Iske 2014; 2015), das die Transformation der Figuration von Selbst- und Weltverhältnissen auf dem Hintergrund von Medialität analysiert, nimmt MKnB vor allem auf Medienhandlungen als (praktische) *Fähigkeiten* im Umgang mit Medien Bezug.

Stärke

MKnB liegt in unterschiedlicher Stärke vor, die insbesondere durch den zeitlichen Umfang als Dosierung spezifischer Inhaltsstoffe (siehe unten), der Häufigkeit der Darreichung (einmalig/wiederholt/kontinuierlich) sowie der Form der Darreichung (siehe unten) bestimmt ist.

Darreichungsform

MKnB wird handlungs-, zielgruppen-, adressaten- und lebensweltorientiert in Form praktischer, aktiver und produktiver Medienarbeit dargebracht. Diese Darreichungsform stellt nach Baacke den Königsweg medienpädagogischen Handelns dar.⁵ Beispielhaft hierfür stehen medienpädagogische Projekte bzw. der Ansatz der Projektarbeit (Baacke 1999c). Entsprechend haben jene medienpädagogischen Projekte eine herausragende Bedeutung, in denen Lernen (auch in der konkreten Unterrichtspraxis) als ganzheitlicher Prozess und als Zusammenhang von Produktion und Produkt, von Reflexion und Reflexivität und als Gestaltung und Präsentation für Lernende erfahrbar wird (vgl. Baacke 1999b; 1999c).

In formalen Bildungskontexten findet eine Darreichung häufig anhand instruktionaler Formate statt (z. B. Frontalunterricht, Fachvorträge), die jedoch als Anwendungsgebiet und Darreichungsform in der ursprünglichen Entwicklung des Arzneimittels nicht empfohlen werden.

Gleichwohl gibt es seit Markteinführung zahlreiche Ansätze, das ursprünglich ausserschulische Konzept auf den schulischen Kontext zu transferieren und etwa im Rahmen der digitalen bzw. informationstechnischen Grundbildung zu adaptieren (vgl. Tulodziecki 1992).

Hervorzuheben bleibt, dass MKnB irrtümlicherweise häufig als Fertigkeit-Arzneimittel in Form einer standardisierten und formalisierten Darreichung verschrieben wird. Grundsätzlich zielt MK jedoch auf eine zielgruppen-, adressaten- und (damit) lebensweltorientierte Verabreichung als spezifische Mischung und Kombination der enthaltenen Arzneistoffe von der *Medienkritik* über die *Medienkunde* zu *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* (siehe unten). Diese Mischung und Kombination orientiert sich darüber hinaus im Rahmen der Anwendung am je spezifischen Gegenstandsbereich des Einsatzes sowie der Indikation, z. B. angesichts der Bedeutung von Medien in einer spezifischen Jugendkultur bzw. im Blick auf das Verhältnis von Gewalt und Medien oder auf das Verhältnis von Werbung und Jugendlichen.

Der Zeitraum der Behandlung sowie deren Wiederholung ist grundsätzlich nicht eingeschränkt und ergibt sich aus den Rahmenbedingungen der Verabreichung sowie der Schwere der Symptome.

Zielgruppe

MKnB wurde zunächst im Kontext der ausserschulischen Jugendbildung entwickelt. Dabei wurde angesichts der Jugendforschung von Beginn an berücksichtigt, dass auch randständigen Gruppen wie etwa marginalisierten Jugendlichen (Medien-)Kompetenz zu attestieren ist.⁶ Obwohl MKnB in ihrer ursprünglichen Form die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen in den Fokus nimmt, wird sie in der Folge und parallel zur gesamtgesellschaftlichen Verwendung des Begriffs in Politik und Wirtschaft auch für die Zielgruppen Erwachsener sowie für Senior:innen relevant. Darüber hinaus hat nicht zuletzt die Corona-Pandemie deutlich gemacht, dass MKnB

in einer digitalen Gesellschaft für alle Bürger:innen hilfreich ist, weil etwa *digital divide* und *digital inequality* (vgl. Iske, Klein, und Verständig 2016) in diesem Sinne eine (gesundheitliche) Gefährdung darstellen, die hinsichtlich der Stabilität von Individuum und Gesellschaft MKnB benötigen.

Dem Konzept der MKnB liegt ein spezifisches Menschenbild zugrunde: das des aktiven, sich selbst bewussten und souveränen Mediennutzenden im Sinne des *homo communicator* (Baacke 1973, 166, 172, 192 ff., 254 ff., 354), der das Primärmedium des Sprechens sowie darauf aufbauende weitere Medien interaktiv gebraucht. Damit verbunden ist eine Abgrenzung insbesondere zum passiv konnotierten Begriff der «Rezipierenden», wie noch angesichts des heute oft verwendeten Konzepts der «Prosumer» deutlich gemacht werden kann. Um die Fähigkeiten des *homo communicator* (medial) zu erweitern, empfiehlt sich die Verabreichung von MKnB.

Dieses Menschenbild spiegelt sich im Verständnis der Zielgruppe. Im Fokus steht dabei die Leitfrage: «Was machen Menschen mit Medien?» – im Sinne des Nutzenansatzes (*uses-and-gratification approach*) –, und in Abgrenzung zur Leitfrage der Medienwirkungsforschung: «Was machen die Medien mit den Menschen?» Die Frage der «Medienwirkung» und insbesondere das Verständnis einfacher, direkter, also monokausaler Wirkungsmodelle wird hier (handlungsorientiert) abgelehnt und im Sinne einer qualitativen Sozialforschung und im Sinne des symbolischen Interaktionismus als ein interpretativer, interaktiver und symbolvermittelter Prozess konzeptualisiert (vgl. Baacke 1973, 104).

Somit steht mit Blick auf Lern- und Bildungsprozesse bei Anwendung von MKnB eine medienpädagogische Genese subjektiver Handlungspotenziale in der Auseinandersetzung mit der jeweiligen sozialen Realität im Fokus der Medikation, um etwa angesichts von Fake News oder ökonomischer oder politischer Manipulation das mediale Immun- und Abwehrsystem zu stärken und Vorbeugungsmassnahmen zu ermöglichen.

Anwendungsgebiete

Im Sinne Baackes kann MKnB mithin so angewendet werden, dass das soziale und mediale Immunsystem von Akteur:innen in ihren Lebens- und Medienwelten darin bestärkt wird, «in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen» (Baacke 1996a, 119). Das Arzneimittel kann daher – im Sinne von *Kritik* und *Aufklärung* – verschrieben werden, um das selbstständige und selbstverantwortliche Handeln von Akteur:innen – im Sinne von *Autonomie*, *Selbstbestimmung*, *Mündigkeit* und *Teilhabe* – in konkreten Anwendungsgebieten zu fördern. Somit kann die Verordnung des Präparats auch auf die gesellschaftliche Vernetzung aller Beteiligten im Medienverbund der Gegenwart zielen:

«Wie unsere Computer zunehmend über Modems an Datennetze angeschlossen sein müssen, damit wir an der Informationsgesellschaft und ihren globalen Möglichkeiten teilhaben können, so muß *«Medienkompetenz»* ein Netzwerk sein, das technisch-wirtschaftliche Voraussetzungen, Wissens Elemente und Zielwerte miteinander verbindet. Der Begriff ist in aller Munde. Wird er richtig gebraucht, so erschließt er weite und fruchtbare Felder nicht nur des Diskurses, sondern auch des praktisch-medienpädagogischen Handelns.» (Baacke 1996b, 10)

Ziele der Anwendung sind mithin die Förderung und Entwicklung einer spezifischen Kompetenz im Bereich Medien, die sowohl Handhabe *in* als auch Teilhabe *an* Gesellschaft möglich werden lässt und damit sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Dimension aufweist. In diesem Sinne bezieht sich Baacke auf vorangehende Vorschläge zum Kompetenzbegriff durch Chomsky, Habermas und Bourdieu (vgl. Baacke 1996b) und erweitert diese durch den Aspekt, in medial geprägten Lebenswelten (Medienwelten) kompetent handeln zu können.⁷

Die Hauptwirkungen der Medienkompetenzverabreichung und der Förderung von Medienkompetenz zielen mithin auf ein *stabiles* und *gesundes* Subjekt ab, das – ganz im Sinne der *Aufklärung* – um seine Rolle in der Medienwelt im *reflexiven* Sinne Bescheid weiss und sich gleichzeitig im

Rahmen des Medienhandelns der Funktionsweisen von Medien bewusst ist. MKnB wirkt also – auch angesichts einer polarisierten Gesellschaft – direkt auf die Stärkung gefährdeter Individualität ein und ist demgemäss auf ein gestärktes «homöostatisches» Selbstbewusstsein im Sinne der menschlichen Mündigkeit gerichtet.

Ursprünglich wurde das Medikament in Auseinandersetzung mit analogen Medien entwickelt und später auf den Bereich digitaler, vernetzter und mobiler Medien transferiert (z. B. Treumann u. a. 2002). Dabei bleibt festzuhalten, dass der Mensch in jeweiligen *Lebenswelten* als Symbole setzendes *Lebewesen* begriffen wird.

Grundsätzlich kann MKnB sowohl präventiv als auch reaktiv angewendet werden: Eine *präventive* Anwendung erfolgt dabei ohne akute Indikation in vorbeugender Absicht und zielt beispielsweise auf eine vorbereitende Auseinandersetzung mit möglichen Störungen, die durch exzessive Mediennutzung, Cybermobbing, Cybergrooming, Sexting, Fake-News, Propaganda oder nicht eingehaltenen Datenschutz im Rahmen medienpädagogischer Projekte entstehen können (siehe oben).

Eine *reaktive* Anwendung erfolgt bei Vorliegen einer akuten Indikation, die z. B. eine (medien)pädagogische Reaktion auf einen konkreten Fall von Cybermobbing in einer Schulklasse erfordert, der z. B. durch ein entsprechendes medienpädagogisches Projekt kooperativ behandelt werden kann.

Anwendungshinweise/Dosierung

Die *ordnungsgemässe* Anwendung von MKnB kann in zeitlicher Hinsicht in einem Kontinuum von einigen Stunden (Halbtagesformat) bis hin zu einem Tag (Tagesformat), Anderthalb-Tagesformaten und einer Woche (Wochenformat) erfolgen und im jeweiligen Zeitrahmen den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechend dosiert werden.

Die Anwendungen können aufeinander aufbauen und unterliegen dabei keiner zeitlichen Einschränkung. Eine Verabreichung kann bereits in der frühen Kindheit erfolgen, sich über Kindheit und Jugend fortsetzen und bis hin zu Erwachsenen sowie Senior:innen reichen. Ein spezifisch festgelegter *Zeitpunkt der Verabreichung* ist nicht zu berücksichtigen; empfohlen

wird die regelmässige und kontinuierliche, präventive Anwendung im Prozess des Aufwachsens. In diesem Zusammenhang soll die Medikation z. B. bei Kindern und Jugendlichen Sach-, Rezeptions- und Partizipationskompetenz bewirken (Baacke 1998b, 5 f.). Dabei gilt hinsichtlich der Anwendung während und nach der Verabreichung:

«Handlungskompetenz und kommunikative Kompetenz müssen als Mediennutzungskompetenz verstanden werden. Man muß Funktionsmöglichkeiten der Medien kennen, analysieren und kritisieren können; man muß darüber hinaus Medien zweckmässig nutzen und aktiv verwenden können. Ihre unterschiedlichen Funktions- und Nutzungsbereiche muß man dann ebenso kennen, wie man Erfahrungen in der praktischen Anwendung von Medien sammeln muß.»
(Baacke 1985, 104)

Die *Dauer der Anwendung* ist grundsätzlich nicht eingeschränkt und ergibt sich aus den Rahmenbedingungen der Verabreichung sowie der Schwere der Symptomatik. So ist etwa der Aufbau eines immunisierenden Stoffs wie Medienkritik eine längerfristige Aufgabe.

Überdosierung

Hinweise zu einer *möglichen Überdosierung* liegen nicht vor; bei *unterlassener Einnahme* ist die Verabreichung fortzusetzen und ggfs. entsprechend zu verlängern. Die Dauer der Behandlung ist konzeptionell unbegrenzt. Das Risiko möglicherweise auftretender Entzugserscheinungen nach dem Absetzen ist als gering bzw. nicht vorhanden einzuschätzen. Gleiches gilt für das *Risiko möglicherweise auftretender Entzugserscheinungen* nach dem Ende der Anwendung.

Mögliche Auswirkungen auf die Fähigkeit zur Bedienung von Maschinen (Computer, Kommunikations- und Informationstechnologien) werden ausdrücklich angestrebt, wobei die Anwendung auch vor Medien- und Steuerungsparanoia schützen kann.⁸

Abschliessend kann betont werden, dass das Führen von Kraftfahrzeugen nach aktuellem Informationsstand durch die Darreichung nicht bzw. nur positiv beeinflusst wird.

Wechselwirkungen/Nebenwirkungen

Positive Wechselwirkungen der Anwendung sind in einigen Fällen bekannt und liegen u. a. in den folgenden vier Bereichen vor: (1) Medienerziehung in der Familie, (2) anregendes mediales Umfeld, (3) kritischer und kreativer Umgang mit Medien und (4) gesellschaftliche Teilhabe.

Mit der Einführung und Verwendung der Wirkstoffe (siehe unten) sind darüber hinaus eine Reihe von Nebenwirkungen im Sinne von wissenschaftlichen Folgeproblemen verbunden (vgl. Sutter und Charlton 2002) Denn «Kompetenz» ist nicht direkt beobachtbar und weist als *Disposition* einen starken Bezug zu situativen, persönlichen, sozialen und kulturellen Kontexten auf, die im Sinne der handlungsorientierten Medienpädagogik mit (*kommunikativer*) *Performanz* verbunden sind (vgl. dazu Baacke 1973, u. a. 266 und 381). Denn sichtbar, beobachtbar und empirisch messbar wird «Kompetenz» (auch MKnB) streng genommen lediglich als tatsächlich getätigte Expression der «Performanz» und damit als kontextual gebundene Aktualisierung von Kompetenzen.⁹ Insofern muss angesichts der Operationalisierung, Messung und Evaluation von MKnB (vgl. Treumann u. a. 2002) die Symptomatologie der Medienperformanz im Blick bleiben.

Denn «Performanz» wird – in kritischer Sichtung der Studien von Chomsky (vgl. grundlegend Chomsky 1971) – als komplementärer Begriff zu «Kompetenz» verstanden, weshalb mit der Regelhaftigkeit von MKnB auch eine grössere Sensibilität für die konkret getätigte Regelmässigkeit der Äusserung einhergeht. Aufgrund dieser Unterscheidung müsste aus ätiologischer Sicht genau genommen zwischen «Medienkompetenz» und «Medienperformanz» differenziert werden. In gleicher Perspektive versteht auch Baacke MK als «menschliche Ausstattung», die jedoch durch Übung, Wissen und Reflexion zur «Performanz» gebracht werden muss.¹⁰

Die Stärkung und Stabilisierung der Fähigkeit zur (Medien-)Performanz durch MKnB kann mithin als erwünschte positive Nebenwirkung bezeichnet werden.

Dabei kann MKnB konkrete Bildungsprozesse intensivieren, weil sie (in Abgrenzung zu Begriffen wie *Begabung* oder *Talent*) grundsätzlich *erlernbar* ist und eine spezifische Handlungsfähigkeit (im Sinne der reflexiven Verknüpfung von *Wissen* und *Können*) sowie eine spezifische Motivation (im Sinne des *Erwerbs* und der *Anwendung* von Kompetenzen) beinhaltet.

Aufbauend auf dem oben Genannten existieren noch weitere Folgeprobleme

- hinsichtlich eines rein biologischen, nativistischen, synchronen und individuellen Kompetenzverständnisses ohne Rekurs auf individuelle Aktivitäten in den Lebens- und Medienwelten der beteiligten Akteur:innen,
- hinsichtlich immanenter Methodenprobleme (vor allem hinsichtlich der angesprochenen Unterscheidung von *Performanz* und *Kompetenz*),
- hinsichtlich der Frage, wie Medien das Leben und Lernen in allen Schul- und Altersstufen verändern (vgl. Treumann u. a. 2002), und
- hinsichtlich der Explikation subjektiver Erwerbsstrategien (vgl. Sutter und Charlton 2002, 196).

Mögliche *Nebenwirkungen*, die bei normaler Anwendung des Arzneimittels beobachtet werden könnten, bestehen

- in einer (medienpädagogisch relevanten) Ablehnung instruktionaler und mithin autoritärer Lehrformate bzw. Hierarchien, insbesondere des klassischen Frontalunterrichts, sowie
- in der durch *Medienkritik* und bzw. als *Reflexion* induzierten und demokratiepolitisch relevanten Infragestellung vorgegebener Normen und Normierungen (Barberi, Trültzsch-Wijnen, und Swertz 2013) und
- in einer teilweise nicht reintegrierbaren Infragestellung vorgegebener Meinungen angesichts von Propaganda, Manipulation und «Fake News» (Barberi, Kaiser-Müller, und Swertz 2019).

Insgesamt lässt sich indes bemerken, dass bei Berücksichtigung der genannten Nebenwirkungen die Verabreichung des Pharmakons aus medienpädagogischer Perspektive ohne Bedenken empfohlen werden kann.

Unsachgemässe Anwendung

Entscheidend ist im Blick auf die Anwendung von MKnB, dass sie als variabel und veränderungsfähig begriffen wird. Bereits Baacke betont: «Kompetenz» ist also kein Besitz, kein statisches Zurverfügungstehen, sondern ein ständiger Prozess mit vielen Paradoxien eines in seiner Kompetenz «höckerig» bleibenden Ichs» (Baacke 1999b, 32). MKnB ist also gerade im Blick auf konkrete Lern- und Bildungsprozesse immer in ihrer Prozessualität zu denken und kann nicht statisch vorausgesetzt oder veränderungslos verstanden werden.

Deshalb stehen bei unsachgemässer Anwendung folgende Gefahren im Raum: (1) Instrumentalisierung, (2) Individualisierung sowie (3) die zeitlose Stabilisierung und Fixierung. Neben diesen Gefahren wird explizit vor folgenden unangemessenen und reduktionistischen Verkürzungen gewarnt:

1. instrumentell-qualifikatorische Verkürzung (Verkürzung auf «Bedienkompetenz»),
2. technologische Verkürzung (im Sinne einer Ablösung von medien- und gesellschaftskritischen Bezügen),
3. subjektiv-individualistische Verkürzung (ohne Berücksichtigung des gesamtgesellschaftlichen Rahmens, vgl. dazu schon Baacke 1996a, 120) und
4. Verkürzung auf die rein kognitive Dimension (ohne Blick auf die Praxis der Akteur:innen in ihren konkreten Lebens- und Medienwelten).

Eine instrumentell-qualifikatorische Verkürzung liegt etwa vor, wenn z. B. mit der *European Computer Driving Licence* (EDCL) verschiedene Aspekte der MKnB auf Aspekte einer reinen Medienanwendung reduziert werden. Eine technologische Verkürzung liegt vor, wenn MKnB z. B. nur auf Kenntnis von Computersprachen und nicht auf deren gesellschaftlichen Kontext und Nutzen bezogen wird. Eine subjektiv-individualistische

Verkürzung besteht darin, MKnB nicht auf allgemeine und gesamtgesellschaftliche Fähigkeiten zu beziehen. Eine kognitive Verkürzung liegt vor, wenn nur die reflexiven Anteile der MKnB in den Blick geraten und nicht die nutzenden und gestaltenden Aspekte der konkreten Medienpraxis. Deshalb ist insgesamt eine Differenzierung hinsichtlich der Voraussetzungen zum Erwerb von MKnB vorzunehmen. Auch empfiehlt Baacke aufgrund der pädagogischen Unspezifität von MKnB eine altersbezogene Differenzierung (von der Elementar- bis zur Tertiäranwendung).

Verfallsdatum

MKnB hat kein Verfallsdatum. Obwohl im Kontext von Massenmedien und analogen Medien entwickelt, ist sie – z. B. angesichts der Umsetzung von Theorien zum *Digitalen Habitus* (Biermann 2021) – auch im Kontext neuer und digitaler, vernetzter Medien anwendbar.

Arzneistoffe, Arzneiträgerstoffe

Das Medikament MKnB setzt sich in der ersten zugelassenen Version aus vier Grundbestandteilen (Dimensionen) und Wirkstoffen zusammen, die jeweils weitere adjektivische Verbindungen eingehen:

- Medienkritik¹¹: analytisch, reflexiv, ethisch¹²
- Medienkunde: informativ, instrumentell-qualifikatorisch¹³
- Mediennutzung: rezeptiv-anwendend, interaktiv-anbietend
- Mediengestaltung: innovativ, kreativ

1 und 2 werden dabei als (theoretische) Dimensionen der *Vermittlung* konzipiert, wobei ganz im Sinne der Aufklärung *Wissen* und *Reflexion* im Mittelpunkt der Entwicklung stehen.

3 und 4 werden als (praktische) Dimensionen der *Zielorientierung* konzipiert: im Fokus der Entwicklung steht das *konkrete Handeln* und die medienpädagogische *Handlungsorientierung*.

Diese grundlegenden Bestandteile sind vom (medienpädagogischen) Zulassungsinhaber in unterschiedlichen Publikationen dargelegt, jeweils spezifisch kontextualisiert¹⁴ und beispielhaft erläutert worden und liegen der Packung bei.¹⁵ Dabei sind Medien-, kommunikative und Handlungskompetenz starke Ingredienzien des Arzneistoffs:

«Medienkompetenz» ist eine Besonderung (die im einzelnen zu beschreiben wäre) von «kommunikativer Kompetenz» (hier sind alle Sinnesakte der Wahrnehmung gemeint) sowie von «Handlungskompetenz» (hier sind alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung gemeint, die zwar durch kommunikative Akte begleitet werden, aber über diese insofern hinausgehen, als hier Objekte, Gegenstände und Sachverhalte «verrückt» werden). «Medienkompetenz», «kommunikative Kompetenz» und «Handlungskompetenz» sind die Bausteine, die zusammenzufügen und zu verfugen sind. Allen drei Modalitäten ist in Hinsicht auf «Kompetenz» eines gemeinsam: daß der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei.» (Baacke 1999b, 32)

Ausgehend vom Axiom «Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten» und der damit verknüpften Anforderung, sich in neuen und komplexen Medienwelten zurechtzufinden, wird MKnB mit hin als neuartige und zentrale Lernaufgabe (Baacke 1999b, 31) und als ein grundlegendes Qualifikationsfeld (Baacke 1999b, 34) gefasst. Diese Lernaufgabe geht über Medienerziehung im Sinne intentionaler Akte in organisierten Kontexten hinaus und berücksichtigt insbesondere Formen der Selbstsozialisation im Kontext von Projekten.¹⁶

Datum der letzten Überarbeitung der Packungsbeilage

01.02.2022

Zulassungsinhaber/Patentierung

- Dieter Baacke, Prof. Dr. (1934–1999)
- Studium: Germanistik, Latein, Theologie, Philosophie und Pädagogik an den Universitäten Marburg, Wien und Göttingen.
- 1972–1999: Professor für auserschulische Pädagogik mit den Schwerpunkten Medienpädagogik und Medienforschung an der Universität Bielefeld.
- 1984: Gründungsvorsitzender der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK, Bielefeld).

Name und Anschrift des Herstellers/Vertrieb

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, GMK, Bielefeld. («Kritisch und kreativ mit Medien»)

Generika

Festzuhalten bleibt, dass das Pharmakon «Medienkompetenz» eine generische (offizielle) Bezeichnung darstellt, aber keinen urheberrechtlich geschützten Produkt- und Handelsnamen. Vielmehr erfolgt die Anwendung von MK in der Praxis häufig ohne Explikation der Inhaltsstoffe (des theoretischen Bezugs) und zudem häufig synonym mit alternativen bzw. konkurrierenden Bezeichnungen. Nach der Entwicklung des ersten Arzneimittels wurde in der Folge eine Vielzahl pharmazeutischer Präparate mit den gleichen oder ähnlichen Wirkstoffen entwickelt, wobei in einer ersten Übersicht (Gapski 2001) für den Zeitraum von 1996 bis 1999 bereits 104 Generika identifiziert werden konnten, die unter gleichen oder ähnlichen Namen vertrieben wurden.¹⁷



Abb. 2: Generika Medienkompetenz (Grafik: Iske, Barberi, und Schäper).

Darüber hinaus ist MKnB nicht identisch mit dem englischen Arzneimittel «Media Literacy». Auch wurden etwa Arzneimittel mit der Bezeichnung «Medienmündigkeit», «Digitalkompetenz», «Datenkompetenz» oder «Internetkompetenz» zugelassen (vgl. Abbildung 2). Häufig sind hierbei jedoch die Zusammensetzung, die Art der Ergänzung von Arzneitragern, die spezifischen Anwendungsgebiete sowie Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zu MKnB nicht klar definiert.

Allgemeine Information für Verbrauchende

MKnB hat sich seit den 1980er-Jahren fachdisziplinär als medienpädagogisches Konzept durchgesetzt und bewährt und ist als Begriff in den öffentlichen Diskurs diffundiert. Es bildet einen zentralen Ausgangs- und Bezugspunkt für die Diskussion der Förderung und Entwicklung von Kompetenzen angesichts der dynamischen Entwicklung von Medientechnologien.

1. MKnB ist nicht apothekenpflichtig. Sie wird in der Praxis neben medienpädagogischen Fachkräften auch von nicht geschultem und fachfremdem Personal sowie Laien verabreicht.
2. MKnB ist kein urheberrechtlich geschützter Name: Die Verwendung des Namens «Medienkompetenz» erfolgt in der Praxis häufig ohne Explikation des theoretischen Bezugs und zudem häufig synonym mit alternativen bzw. konkurrierenden Begriffen (wie z. B. «Medienbildung»).

3. Die Übernahme der Kosten für MKnB durch die Krankenkassen ist weitgehend ungeklärt und erfolgt häufig in Form einzelner «Pilotprojekte», die jedoch nur selten verstetigt werden.

Disclaimer

Medienkompetenz nach Baacke ist kein Medikament, kein Allheilmittel und hat auch keinen Bezug zur Fachdisziplin Medizin und zu medizinischer Forschung. Medienpädagogik und die Förderung und Unterstützung der Entwicklung von Medienkompetenz ist keine (medizinische) Therapie oder Behandlung. Mediennutzung und insbesondere eine (bei Einzelpersonen oder Gruppen) nicht ausreichend entwickelte Medienkompetenz ist kein Krankheitsbild, sondern betont vielmehr die Bedeutung und Notwendigkeit (medien-)pädagogischer (Projekt-)Arbeit. So sind insbesondere gesellschaftliche Entwicklungen zu kritisieren und abzulehnen, die z. B. eine in der Jugendphase auftretende temporäre exzessive Mediennutzung als «Sucht» im Sinne einer medizinischen Indikation und damit als Krankheit interpretieren.¹⁸ «Medienkompetenz» wird so in einem medizinischen Kontext verortet, wodurch eine medienpädagogische Bearbeitung erschwert oder unmöglich gemacht wird.

Freilich folgt der hier entfaltete Beipackzettel einer grundlegend reflexiven Haltung, gemäss der Brecht'schen *Verfremdung* und *Entautomatisierung* (vgl. zu Bertolt Brecht: Baacke und Heydrich 1973), die eine deutlichere Fassung von MKnB ermöglichen soll. Die Autoren schlagen deshalb eine kollektive Diskussion und gemeinsame (Weiter-)Entwicklung eines neuen synthetischen Medikaments vor – nicht mit dem Ziel einer Patentierung, sondern im Sinne einer *free and open-source software* (FOSS) – und stehen für weitere pharmazeutisch-pädagogische Diskussionen und Entwicklungen jederzeit zur Verfügung. Ziele sind und bleiben eine Teilnahme und Teilhabe an Gesellschaft, der ästhetische Genuss, eine umfassende Wahrnehmung, kreative Selbstverwirklichung und unvermitteltes Lebensglück (vgl. Baacke 1986, 417).

Literatur

- «Arzneimittelzulassung». 2022. In Wikipedia. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Arzneimittelzulassung&oldid=218792033>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baacke, Dieter, Hrsg. 1974. *Kritische Medientheorien: Konzepte und Kommentare*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baacke, Dieter. 1985. *Einführung in die ausser-schulische Pädagogik*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baacke, Dieter. 1986. «Zur theoretischen Konstruktion der Medienpädagogik heute». *Bildung und Erziehung* 39 (4): 405–18. <https://doi.org/10.7788/bue.1986.39.4.405>.
- Baacke, Dieter. 1996a. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». Herausgegeben von Antje von Rein. *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt: 112–124.
- Baacke, Dieter. 1996b. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat». *Medien praktisch* 2/96; 4–10.
- Baacke, Dieter. 1998a. «Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz». 1998. http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke_operationalisierung.shtml.
- Baacke, Dieter. 1998b. «Medienkompetenz im Informationszeitalter». Bremen, April 28.
- Baacke, Dieter. 1999a. «Kevin, Wayne und andere. Kinder und ästhetische Erfahrung in alten und neuen Medien». In *Kinder — Kultur. Ästhetische Erfahrungen – Ästhetische Bedürfnisse*, herausgegeben von Claudia Bullerjahn, Hans-Joachim Erwe, und Rudolf Weber, 45–65. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95134-2_3.
- Baacke, Dieter. 1999b. «Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, herausgegeben von Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 31–35. Handbuch Medien. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baacke, Dieter. 1999c. «Projekte als Formen der Medienarbeit». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte*, herausgegeben von Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 86–93. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baacke, Dieter. 2010. *Videostatement »Medienkompetenz«*. CD. Prof. Dr. Dieter Baacke. Eine Collage.
- Baacke, Dieter. o. J. *Dieter Baacke über Medienkompetenz*. Video auf Vimeo. <https://vimeo.com/242935944>.

- Baacke, Dieter, und Wolfgang Heydrich. 1973. «Glück und Geschichte. Anmerkungen zur Lyrik Bertolt Brechts.» In *Sonderband: Bertolt Brecht II.*, herausgegeben von Heinz Ludwig Arnold. Text + Kritik 1973. München: Boorberg.
- Baacke, Dieter, und Hans-Dieter Kübler. 1991. «Lernen und Erziehen in der Medienumwelt. Konzepte der Medienpädagogik». In *Funkkolleg Medien und Kommunikation: Konstruktionen von Wirklichkeit, Studienbrief 12*, herausgegeben von Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 15–50. Weinheim: Beltz Juventa.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft». In *Medienpädagogik*, herausgegeben von Christine Trültzsch-Wijnen, 143–62. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845279718-143>.
- Barberi, Alessandro. 2018. «Performanz und Medienkompetenz: Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik». *Dissertation*. Aachen: RWTH Aachen University. <https://doi.org/10.18154/RWTH-2018-229084>.
- Barberi, Alessandro, Katharina Kaiser-Müller, und Christian Swertz. Hrsg. 2019. *Schwerpunkt Propaganda, Manipulation und »Fake News«*. Bd. 3. Medienimpulse. Wien: Medienimpulse.
- Barberi, Alessandro, Alexander Schmözl, und Christine Trültzsch-Wijnen. Hrsg. 2018. *Schwerpunkt Medienkompetenz und Medienperformanz*. Bd. 4. Medienimpulse. Wien: Medienimpulse.
- Barberi, Alessandro, Christine Trültzsch-Wijnen, und Christian Swertz. Hrsg. 2013. *Schwerpunkt Normen und Normierungen*. Bd. 1. Medienimpulse. Wien: Medienimpulse.
- Biermann, Ralf. 2021. «Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität». In *Digitaler Habitus: zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*, herausgegeben von Andreas Langenohl, Katrin Lehnen, und Nicole Zillien, 18:69–87. Interaktiva, Band 18. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Chomsky, Noam. 1971. *Cartesianische Linguistik: ein Kapitel in der Geschichte des Rationalismus*. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 5. Berlin: deGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110929478>.
- Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz: eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Iske, Stefan. 2014. «Medienbildung». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik - ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander. Weinheim: Beltz Juventa.
- Iske, Stefan. 2016. «Digitale Medien und informelles Lernen». In *Handbuch informelles Lernen: interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, herausgegeben von Marius Harring, Matthias D. Witte, und Timo Burger, 510–32. Weinheim: Beltz Juventa.

- Iske, Stefan, und Johannes Fromme. 2021. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Informelles Lernen mit digitalen Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–17. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_87-1.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Dan Verständig. 2016. «Informelles Lernen und digitale Spaltung». In *Handbuch Informelles Lernen*, herausgegeben von Matthias Rohs, 567–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_26.
- Jenkins, Henry. 2009. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge: The MIT Press.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. 1. Aufl. Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838531892>.
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg – LMZ. o. J. «Definitionen von Medienkompetenz». Zugriffen 24. März 2022. <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/medienbildung/definitionen-von-medienkompetenz-und-methoden/definitionen-von-medienkompetenz/>.
- Mollenhauer, Klaus. 1996. *Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neuß, Norbert. 2010. *Prof. Dr. Dieter Baacke. Eine Collage*. CD.
- «Packungsbeilage». 2021. In *Wikipedia*. <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Packungsbeilage&oldid=217565221>.
- Sutter, Tilmann, und Michael Charlton. 2002. «Medienkompetenz - einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff». In *Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, 129–37. Weinheim: Beltz Juventa.
- Treumann, Klaus Peter, Oliver Kurz, Dieter Baacke, Kirsten Haacke, Kai-Uwe Hugger, und Ralf Vollbrecht, Hrsg. 2002. *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen 39. Opladen: Leske + Budrich.
- Tulodziecki, Gerhard. 1992. *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. 2., neu bearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- World Health Organisation (WHO). o. J. «11th Revision of the International Classification of Diseases. ICD-11». Zugriffen 25. März 2022. <https://icd.who.int/en>.
- «Zusammenfassung der Merkmale des Arzneimittels». 2020. In *Wikipedia*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zusammenfassung_der_Merkmale_des_Arzneimittels&oldid=202798359.

Endnoten

- 1 Die Autoren haben diesen Artikel als Beitrag der Festschrift für Prof. Dr. Johannes Fromme verfasst, dem wir für sehr Vieles danken möchten – universitär und darüber hinaus. Wir wünschen Dir ästhetischen Genuss, eine umfassende Wahrnehmung, kreative Selbstverwirklichung und unvermitteltes Lebensglück!
- 2 Vgl. Wikipedia. Ohne Jahresangabe. Artikel «Packungsbeilage». <https://de.wikipedia.org/wiki/Packungsbeilage>. («Packungsbeilage» 2021).
- 3 Vgl. Wikipedia. Ohne Jahresangabe. Artikel «Zusammenfassung der Merkmale des Arzneimittels»: Handelsname; qualitative und quantitative Zusammensetzung; Darreichungsform; klinische Angaben wie Anwendungsgebiete (Indikationen), Dosierung, Art und Dauer der Anwendung, Gegenanzeigen (Kontraindikationen), Vorsichtsmassnahmen bei der Anwendung, Wechselwirkungen, Anwendung in Schwangerschaft und Stillzeit, Auswirkungen auf Verkehrstüchtigkeit und die Fähigkeit zur Bedienung von Maschinen, Nebenwirkungen und Überdosierung; pharmakologische Eigenschaften; pharmazeutische Eigenschaften (enthaltene sonstige Bestandteile [Hilfsstoffe], Haltbarkeitsdauer, Angaben zum Behältnis bzw. zur Verpackung, besondere Vorsichtsmassnahmen für die Aufbewahrung etc.); Zulassungsinhaber (in der Regel ein Pharmaunternehmen); Zulassungsnummer; Datum der Zulassung; Datum der Textüberarbeitung. https://de.wikipedia.org/wiki/Zusammenfassung_der_Merkmale_des_Arzneimittels. («Zusammenfassung der Merkmale des Arzneimittels» 2020).
- 4 Vgl. Wikipedia. Ohne Jahresangabe. Artikel «Arzneimittelzulassung». <https://de.wikipedia.org/wiki/Arzneimittelzulassung>. («Arzneimittelzulassung» 2022).
- 5 Entsprechend formuliert Baacke 1991 im Kontext des *Funkkollegs Medien und Kommunikation*: «Inzwischen gilt die praktische, aktive oder produktive Medienarbeit als der Königsweg medienpädagogischen Handelns» (Baacke und Kübler 1991, 44).
- 6 Hier besteht auch eine gewisse Affinität der Medienpädagogik und Medienkompetenz zu dem (marxistisch inspirierten) Ansatz der *Cultural Studies* im Sinne Stuart Halls. (vgl. zur Diskussion marxistischer Medientheorie auch: Baacke 1974).
- 7 ««Medienkompetenz» meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen» (Baacke 1996a, 119).

- 8 In diesem Zusammenhang vergleicht Baacke die Anwendung von MK auch mehrfach mit therapeutischen Verfahren: «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»» (Baacke 1973, 39). Und an einer weiteren Stelle: «Wenn nicht Diagnose, sondern Therapie die soziale Funktion von Pädagogik ist, so kann sie sich also nicht damit begnügen, im Sinne kybernetischer Steuerung alles zu regeln, was regelbar ist» (Baacke 1973, 253).
- 9 So begreift Baacke *kommunikative Performanz* im Rahmen seiner Habilitationsschrift als Aktualisierung kommunikativen Verhaltens in «überdauernden (...) Verhaltenspatterns, die jedoch nicht durch die Kompetenz allein strukturiert werden, sondern auf der Grundlage eines Regelsystems der Kompetenz durch situative, persönliche, soziale, kulturelle Variablen geschaffen sind» (Baacke 1973, 102).
- 10 «Sie [Medienkompetenz, S. I./A. B.] ist zum einen zwar grundsätzlich gegeben, weil als menschliche Ausstattung qua Geburt verfügbar gemacht, gleichwohl muß sie zur «Performanz» gebracht, also durch Übung, Wissen und Reflexion *ganzheitlich orchestriert* werden» (Baacke 1999c, 92; vgl. auch Barberi, Schmölz, und Trültzsch-Wijnen 2018).
- 11 Eine differenzierte Darstellung des Begriffs «Medienkritik» ist in Baackes Artikel *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz* (1998a) enthalten, in dem «Kritik» in der ursprünglichen griechischen Wortbedeutung als *Unterscheidungen machen können* verstanden wird. Diese Konzeptualisierung von Kritik findet sich auch in einem späteren Videostatement (Baacke, o. J.): «An erster Stelle würde ich die Medienkritik nennen. Damit meine ich übrigens nicht das Meckern über Medien, was ja viele sofort denken: Medien sind schlecht, oberflächlich und so weiter, sondern unter Kritik meine ich im ursprünglichen Wortsinn [...] *unterscheiden können* [...]» (Transkription S. I./A. B.). Mit diesem Verständnis bezieht sich Baacke direkt auf Klaus Mollenhauers *Grundfragen ästhetischer Bildung* von 1996, die er folgendermaßen zitiert: «Mit dem Ausdruck «Kritik» ist, im gegenwärtigen Diskurs, nicht nur einfach der Vergleich (im ursprünglichen Wortsinn) gemeint, sondern daß das Subjekt sich in eine Distanz setzt zu dem, was es um sich herum vorfindet. Versteht man diese Differenz nicht als Negation des Vorgefundenen, sondern eben nur als Entfernung, mal mehr, mal weniger, dann geben unsere Befunde einiges her. [...] Die ästhetische Tätigkeit und die mit ihr sich einstellende ästhetische Erfahrung darf deshalb als ein Reservoir für Kritik gehalten werden, allerdings nur insofern, als darin das Subjekt die Differenz seiner Individualität zur gesellschaftlich-kulturellen Formation zur Darstellung bringen kann, jedenfalls in unserer Kultur, in der die Künste nicht mehr auf die Affirmation der Verhältnisse verpflichtet sind» (Mollenhauer 1996, 257; zitiert nach Baacke 1999a, 58).
- 12 Im Rahmen der *Konzeptualisierung* und *Operationalisierung* von Medienkompetenz bestimmt Baacke den Begriff «Medienkritik» entlang folgender drei Dimensionen: «1. Dimension: Medienkritik «Krinein» bedeutet ursprüng-

lich (unterscheiden) und zielt darauf, vorhandenes Wissen und Erfahrungen immer wieder reflektierend einzuholen, und dies in dreifacher Weise:

- a. Zum einen hat Medienkritik eine analytische Unterdimension. Problematische gesellschaftliche Prozesse, etwa Konzentrationsbewegungen, sollten angemessen erfaßt werden können. Ebenso sollte (analytisch) das Wissen vorhanden sein, daß sich private Programme weitgehend durch Werbung finanzieren und dies ohne Zweifel Konsequenzen für Programminhalte und Programmstrukturen hat. (Analytisch) bedeutet also, ein Hintergrundwissen zu besitzen, das Medienentwicklungen nicht kritiklos hinnimmt, sondern unterscheidend anwendet, um die eigene Medienkompetenz angemessen einsetzen zu können.
- b. Die reflexive Unterdimension zielt auf den Gedanken, daß jeder Mensch sein analytisches und sonstiges Wissen auf sich selbst und sein persönliches Handeln beziehen und anwenden können muß. Wir neigen gerade im Medienbereich schnell dazu, über (die anderen) zu reden und uns selbst außen vor zu lassen. Schon vor vielen Jahren beispielsweise verdeutlichten Untersuchungen, daß BILD-Zeitungsleser – weil das Lesen der (BILD-Zeitung) keinen guten Ruf hatte – angaben, es (nur zum Spaß) oder nur (nebenbei) zu betreiben. Anderes Beispiel: In Seminaren über Serien in Vorabendprogrammen mußten die Dozenten erfahren, daß Studierende hier eine äußerst kritische Distanz an den Seminartag legten, obwohl sie die Sendungen (privat) und außerhalb ihres Studienauftrages mit Genuß und Interesse sahen.
- c. Analytische und reflexive Fähigkeit umfassen schließlich als dritte Unterdimension ethisches Betroffensein, das analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert» (Baacke 1998a).

- 13 Angesichts der Dynamik der Entwicklung und Veränderung von Medien (Anwendungen, Plattformen) sowie der Konfiguration des gesamten Mediensystems stellt Medienkunde als Wissen über Medien gerade auch in seiner informativen Dimension eine grosse Herausforderung für medienpädagogische Arbeit sowie für die Zielgruppen medienpädagogischer Arbeit dar. Gegenüber dem wiederholt von Baacke genannten Beispiel des dualen Rundfunksystems (öffentlich-rechtlich/privat) ist gegenwärtig daher von einer Steigerung der Komplexität in der Dimension der Medienkunde auszugehen.
- 14 So modelliert Baacke Medienkompetenz in einem weiteren Zusammenhang wie folgt: «(Medienkompetenz) [umfasst, S. I./A. B.] zum einen 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 verantwortlich abstimmt und definiert. Neben die Medien-Kritik tritt sodann die Medien-Kunde, die das Wissen über heutige Mediensysteme umfasst: 1) Die *informative* Dimension umfaßt klassische Wissensbestände (was ist ein (duales Rundfunksystem), wie arbeiten Journalisten, welche Programmgenres gibt es, wie kann ich auswählen, wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen etc.). 2) Die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension meint hingegen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z. B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-

Einloggen-Können in ein Netz etc. Medien-Kritik und Medien-Kunde umfassen die Dimension der *Vermittlung*. Die Dimension der *Zielorientierung* liegt im Handeln der Menschen. Auch diese können wir doppelt ausfalten: 1) *rezeptiv*, *anwenden* (Programm-Nutzungskompetenz), 2) *interaktiv*, *anbieten* (auch antworten können, vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs. Der vierte Bereich ist schließlich der der *Medien-Gestaltung*. Sie ist zu verstehen als 1) *innovativ* (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems) und als 2) *kreativ* (ästhetische Varianten, über die Grenzen der Kommunikationsroutine hinausgehen)» (Baacke 1996a, 120 Hervorhebungen im Original).

- 15 «Medienkompetenz ist eine moderne Ausfaltung der Kommunikativen Kompetenz, über die wir alle schon verfügen. Kommunikative Kompetenz meint, dass Menschen durch Sprechen und andere Ausdrucksgebärden sich Wirklichkeit aneignen und sie gestaltend verändern können. Medienkompetenz betont jetzt nur den neuen, hinzukommenden Aspekt, dass Kommunikation heute auch über technische Mittel vom Druckmedium über das Fernsehgerät bis zum Computer geschieht. Dass wir uns also heute Wirklichkeit über und mit Hilfe von Medien aneignen und sie gestalten. Diese Medienkompetenz muss man nun noch ein Stück weit ausfalten und unterscheiden. Ich will das mal am Beispiel eines 15-jährigen Mädchens akzentuieren, deutlich machen. Eine Dimension der Medienkompetenz ist die *Medienkritik*: Damit meine ich, dass [...] ein Mädchen mit 15 Jahren sich darüber Gedanken machen könnte – ich will nicht notwendig sagen: sollte –, warum Werbung eigentlich immer noch so ist, dass sie, wenn sie sich an Mädchen richtet, mit leiser zarter Musik und in rosa getönten Farben angeboten wird. Während die Welt der Jungen eher blau ist und actionbetont. Man kann also hier Geschlechtsrollenklischees gerade in der Werbung entdecken und sich ein Stück weit dann Gedanken machen, ob ich das eigentlich so für richtig halte und mich damit identifiziere, oder ob ich es anders sehen könnte. Das ist das kritische Moment des Unterscheidens und auch existenziellen Nachdenkens: Wer bin ich denn eigentlich, der ich mit Medien solche Wirklichkeitsbilder angeboten bekomme? Das ist die Medienkritik. Die *Medienkunde* ist Wissen über die Medien. Ich meine, auch ein 15-jähriges Mädchen sollte beispielsweise öffentlich-rechtliche und private Programme unterscheiden können, weil sie auf unterschiedliche Weise finanziert werden und damit auch die Programminhalte unterschiedlich sind. Die *Mediennutzung* – wir nennen es auch handlungsorientierte Medienpädagogik in dieser Dimension – zielt dann darauf, dass wir die Medien aktiv nutzen. Entweder indem wir Medienbotschaften, Medieninhalte – Filme beispielsweise – rezipieren, um sie zu genießen oder ästhetische Erfahrung zu machen. Und zum anderen die Medien auch aktiv zu nutzen, in dem ich selber einen Fernsehfilm herstelle, eine Schülerzeitung mache, mich an dem Brennen einer CD-ROM beteilige und so weiter. Also selbst aktiv Medianausdrucksformen auch in der Hand haben. Und als vierten Punkt unterscheide ich dann noch die *Mediengestaltung*, die über das Bisherige hinausgehen sollte, weil sie neue Inhalte, neue Fantasien auf technischer wie inhaltlicher Art ermöglichen sollte. Und in der Mediengestaltung ist dann für mich auch der Zielaspekt einer gesellschaftlichen, öffentlichen Verantwortung drin. Bei 15-jährigen Mädchen

könnte ich mir das so vorstellen, dass sie sich mit Hilfe von virtuellen Fantasien ein Stück weit ausmalen, wie ihre Wohnung im Unterschied zur Ikea-Klischee-Wohnung aussehen könnte, und dann einen Schritt weiter, was es für ein Mädchen eigentlich bedeutet, heute im öffentlichen Raum zu leben, auf der Straße. Früher sagten wir ja Straßenmädchen dazu. Diese Dimension dann, aus dem privaten in den öffentlichen Raum hinein sich zu wagen und da neue Inhalte für Mädchen zu finden, das wäre für mich ein Stück Innovation, innovativer Mediengestaltung. Und alles zusammen ergibt dann das, was wir Medienkompetenz nennen und was für jeden heute eine Grundlage für das In-der-Welt-Sein und für das In-der-Welt-Verstehen darstellt» (Baacke 2010; vgl. Neuß 2010).

- 16 Vor diesem Hintergrund betonen z. B. Jenkins et al. (2009) in ihrem medienpädagogisch und bildungspolitisch ausgerichteten Papier zu den *Challenges of Participatory Culture*, man könne nicht davon ausgehen, dass Heranwachsende die erforderlichen Kompetenzen in den neuen digitalen Kulturen allein und ohne Hilfe von Erwachsenen erwerben. Gegen einen solchen «laissez faire approach» (Jenkins 2009, 12) werden drei Herausforderungen ins Feld geführt, mit denen die Notwendigkeit medienpädagogischer Intervention begründet wird: (1) der «participation gap» (als den Umstand, dass es hinsichtlich des Zugangs zu neuen Medientechnologien fundamentale Ungleichheiten gäbe), (2) das «transparency problem» (als den Umstand, dass die Fähigkeit Heranwachsender, die Medien selbst kritisch zu reflektieren, sich als begrenzt erweise) und (3) die «ethics challenge» (als den Umstand, dass Heranwachsende von sich aus nicht in der Lage seien, angemessene ethische Normen zu entwickeln, um in einer komplexen und heterogenen sozialen Umgebung zurechtzukommen) (siehe auch Iske 2016, 527 ff.; Iske und Fromme 2021, 8 f.).
- 17 In ähnlicher Perspektive weist Baacke (1999b) darauf hin, dass angesichts vielfältiger «Nomenklaturen» von Medienkompetenz eine Konkordanz erforderlich wäre, «um die Bedeutungsdimensionen von «Medienkompetenz» angemessen zu erschließen» (Baacke 1999b, 34).
- 18 Vgl. zur Diskussion um «Computerspielsucht»/«gaming disorder» die 11th *Revision of the International Classification of Diseases, ICD-11* der World Health Organisation (WHO). (World Health Organisation (WHO) o. J.)

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Medien als Vermittlungsinstanz transnationaler Identitäten

Deutsche Migrant:innen in Grossbritannien

Jeannine Teichert¹  und Dorothee M. Meister¹ 

¹ Universität Paderborn

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Identitätsaushandlungen deutscher Migrant:innen über Medien in Grossbritannien im Kontext des Brexit diskutiert. Basierend auf der theoretischen Verortung nach Elias und Scotson (1990) von Etablierten und Aussenseitern zeigen sich nach dem EU-Referendum bei den deutschen Ausgewanderten Unsicherheiten bezüglich ihrer transnationalen europäischen Identität. Nach intensiven Anstrengungen über Jahre und teils Jahrzehnte, eine neue private und berufliche Heimat in Grossbritannien aufzubauen, scheint sich vor dem Hintergrund von Grossbritanniens EU-Austritt und des damit verbundenen gesellschaftlichen Wandels alles zu ändern. Soziale Ausgrenzung, Trennung von früheren Freund:innen sowie die Angst vor einem möglichen Ausschluss vom Arbeitsmarkt aufgrund politischer Unstimmigkeiten führen bei den Migrierten schliesslich zu Überlegungen, wieder nach Deutschland zurückzukehren. Auf der anderen Seite fühlen sie sich ihrer ursprünglichen Heimat immer mehr entfremdet, obwohl alle Teilnehmenden noch ein bestehendes soziales Netzwerk in Deutschland pflegen und die deutsche Sprache, Kultur und soziale Einstellung



vermissen. Als Outsider in beiden Ländern hilft ihnen wiederum der mediale Austausch mit Freund:innen und Familie in Deutschland, um Entfremdungsängste abzubauen und ihre hybride transnationale europäische Identität zu stärken.

Media as a Mediating Instance of Transnational Identities. German Migrants in the United Kingdom

Abstract

This article discusses identity negotiations of German migrants in the United Kingdom (UK) via media in the context of Brexit. Based on Elias and Scotson's (1990) idea of the established and the outsiders, German migrants show insecurities regarding their transnational European identity. After extensive efforts to establish a new private and professional home in the UK over years and even decades, everything seems to change with Britain's exit from the EU and its associated societal change. Social exclusions, separation from former friends, and the fear of possible rejection from the labor market due to political disagreements eventually lead to migrants' considerations to return to Germany. Although all participants still maintain an existing social network in Germany and claim to miss the German language, culture, and social attitude, they also feel alienated from their country of origin. As outsiders in both countries, continuous exchange with friends and family in Germany via media helps the German migrants to reduce fears of alienation and strengthen their hybrid transnational European identity.

1. Einleitung

Mit der Globalisierung und der fortschreitenden Entwicklung digitaler Medientechnologien verstärken sich sichtbare Prozesse des Transnationalismus. Bis vor einigen Jahren ermöglichte vorrangig das Satellitenfernsehen den Zugang zu Fernsehsendern unterschiedlicher Länder, während sich mit Online-Streaming-Angeboten und Mediatheken das Spektrum transnationaler Teilhabe kontinuierlich ausweitete. Migrant:innen im Ausland können dadurch flexibel an den Kultur- und Bildungsangeboten

ihrer Herkunftsländer teilhaben, ohne vor Ort sein zu müssen. Darüber hinaus steigern digitale soziale Medien die Teilhabechancen in diversen Teilkulturen enorm. Dies zeigt sich beispielsweise anhand von weltweit aktiven lokalen und globalen sozialen Netzwerken von Migrant:innen, die sie über weite geografische Distanzen langfristig aufrechterhalten, sodass ihnen eine dauerhafte Identifikation mit mehr als einer Kultur ermöglicht wird (Madsen und van Naerssen 2003, 68).

Insbesondere die Bewegungsfreiheit innerhalb der Europäischen Union (EU) erleichterte in den letzten Jahren innereuropäische Migrationsbewegungen. Dennoch ziehen nur wenige Europäer:innen tatsächlich dauerhaft innerhalb Europas um (Favell 2009, 178). Oft verhindern Sprachbarrieren und nationale Identitätsgefühle eine erfolgreiche Integration sogar nach bereits erfolgter Umsiedlung in die europäische Nachbarschaft (Favell 2009, 180).

Der folgende Beitrag widmet sich diesbezüglich einem Thema, das für Johannes Fromme insofern interessant sein kann, als Identitätsirritationen im Rahmen eines Lebens in transnationalen Zwischenwelten und durch Mehrfach-Zugehörigkeiten (Mecheril 2016) von deutschen Migrierenden in Grossbritannien verhandelt werden, deren Ergebnisse insbesondere für die politische und kulturelle Medienbildung von Bedeutung sind.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist Grossbritannien, wo mit dem EU-Referendum, dem sogenannten Brexit, am 23. Juni 2016 ein neuer Prozess migrantischer Identitätsaushandlungen begann, der u. a. zu ethnischen, kulturellen und politischen Konflikten führte. Die ehemals ökonomisch befürwortete Zuwanderung aus anderen EU-Staaten weicht diskriminierender Anfeindung und politischer Ausgrenzung. Lange Zeit wurde die westeuropäische EU-Einwanderung nach Grossbritannien mit der Bezeichnung «Eurostars» (Favell 2008) gelabelt. In jüngster Zeit konzentriert sich die europäische Migrationsforschung jedoch vorwiegend auf die osteuropäische Migration nach Grossbritannien (Lulle, Moroşanu, und King 2018; Lumsden, Goode, und Black 2019; Rzepnikowska 2019) und vernachlässigt die Situation deutscher Staatsbürger:innen, obwohl diese die sechstgrösste im Ausland geborene Bevölkerungsgruppe in Grossbritannien bilden (Vargas-Silva und Rienzo 2019).

Der vorliegende Beitrag greift diese Forschungslücke auf und veranschaulicht vor dem Hintergrund des Etablierten-Aussenseiter-Verhältnisses (Elias und Scotson 1990), inwiefern sich deutsche Staatsbürger:innen aufgrund des Brexit einerseits in Grossbritannien als unerwünschte Aussenseiter:innen fühlen, andererseits ihre potenzielle Rückkehr nach Deutschland mit Ängsten und Verunsicherungen verbinden, in ihrer alten Heimat nicht mehr dazugehören. Dieser Beitrag geht dementsprechend der Frage nach, wie die Ausgewanderten mit Hilfe digitaler Medien nicht nur Freundschaften und Familienbeziehungen in ihre Heimat über viele Jahre hinweg aufrechterhalten, sondern auch, wie sie gemeinsam mit ihnen ihre eigene hybride transnationale europäische Identität gestalten, rekonstruieren und über die kontinuierliche mediale Rückkoppelung ihre Werte und Moralvorstellungen teilen und evaluieren.

2. Europeanness – inner-europäische Migration und europäische Identität

Nationalstaatliche Strukturen bieten eine Art der Identifikation, wie auch Christiansen (2004) vermutet, die sich in diasporadischen Verbindungen oftmals nur über die *gefühlte Zusammengehörigkeit* durch kulturelle bzw. staatliche Kontexte in der Ferne konstituiert anstatt über die tatsächliche Bindung an Menschen des gleichen Kulturkreises bzw. der gleichen Staatsangehörigkeit im lokalen Umfeld. Diese von Benedict Anderson (1991) als «imagined communities» bezeichneten identitätsstiftenden ideellen Konstrukte basieren auf der empfundenen gemeinsamen Verbindung zu einem geopolitischen Raum. Nationale Grenzen können demzufolge als identitätsfördernd gelten, wenn sie, nach Ansicht von Madsen und van Naerssen (2003), als Teil der eigenen Identität angenommen werden. So erscheint es wenig verwunderlich, dass sich Migrant:innen im Laufe des Lebens entweder ihrer Herkunfts- oder Migrationsländer entfremden oder sich mit mehreren Kulturen und Nationalitäten identifizieren (Reisenauer 2020, 143 ff.).

Eine *europäische Identität* hingegen basiert auf einem künstlichen geopolitischen Konstrukt, welches die traditionellen Grenzen von Nationalstaaten überschreitet. Europa wird zwar seit jeher von transnationalen

Völkern bewohnt, erfuhr bislang jedoch nur wenig ausserpolitisch oder -ökonomisch motivierten Völkeraustausch (Moch 2013, 18). Obwohl das Konstrukt *Europa* aus vielen einzelnen Nationalstaaten besteht, die sich jeweils durch ihre Sprache, Religion sowie durch unterschiedliche Kulturen unterscheiden, bietet der *geopolitische Raum Europa* eine Möglichkeit zur Identifikation über nationalstaatliche Grenzen hinaus mit einer *imaginierten Gemeinschaft*, die sich dadurch nicht nur von anderen Weltregionen abgrenzt, sondern auch Möglichkeiten zur Bildung von individuellen sprachlichen, kulturellen und ethnischen Identitätskonstruktionen bietet (Morley und Robins 1995, 20 f.). Eine Europäerin bzw. ein Europäer zu sein, bedeutet in diesem Sinne auch, sich zu einem gemeinsamen Europa zugehörig zu fühlen (Morley und Robins 1995, 19). So gesehen kann eine *europäische Identität* nach Moch (2013) vielmehr als eine Geisteshaltung beschrieben werden, welche Mobilitätsbewegungen im Arbeits- und Lebenskontext innerhalb Europas ermöglicht, ohne sich dabei auf eine nationale Identität zu beschränken.

Transnationale Zwischenwelten und ein Leben zwischen zwei Ländern oder auch Mehrfach-Zugehörigkeiten von Personen, die sich selbst als Europäerin bzw. Europäer definieren, sind heute nichts Ungewöhnliches mehr (Mecheril 2016; Meister 1997). Bereits im Zuge der europäischen Migrationsbewegungen in die USA der 1930er- und 1940er-Jahre stellt Logemann (2012, 4 f.) heraus, dass die sich dort ansiedelnden Europäer:innen *hybride Identitäten* entwickelten, anstatt sich *ausschliesslich* über ihre frühere nationale Staatsangehörigkeit zu definieren. Auch jugendliche Aussiedler:innen aus Polen definieren sich, zumindest in den ersten Jahren der Migration, vielfach als Europäer:innen, statt *ausschliesslich* über ihre Nationalität (Meister 1997). Reisenauer (2020, 142) spricht diesen Menschen die besondere Kompetenz zu, sich nicht nur mit mehreren nationalen Kontexten zu identifizieren, sondern sich ebenso fluide zwischen verschiedenen kulturellen Identitäten hin und her zu bewegen. Als eine aktive individuelle und zugleich kollektive Aushandlung im sozialen Umgang miteinander, beispielsweise in Familien, Freundschaften und kollegialen Beziehungen, entstehen somit neue Identitätskonstruktionen (Madsen und van Naerssen 2003, 62), die hybride Identitäten (Brinkerhoff 2009, 33) ermöglichen.

Europäische Bürger:innen mit eben jener Geisteshaltung nutzen die Bewegungsfreiheit der EU oft, um sich von nationalstaatlichen Grenzen zu befreien (Favell 2008, 2). Als *Kosmopoliten* (Reisenauer 2020) bzw. von Favell (2008, 36) als «Eurostars» bezeichnet, definieren sich Bürger:innen der EU nicht ausschliesslich über ihre Herkunftsstaatsangehörigkeit, sondern über ihre privilegierten Rechte auf freie Arbeits- und Wohnortwahl (Favell 2008, 20). Wenngleich diese besondere Gruppe motivierter, dynamischer und oft gut ausgebildeter junger Arbeitnehmender ihre Wohnortwechsel in Europa selbst nicht als «Migration» wahrnimmt, wie Favell (2008, 101) herausstellt, so ist dennoch anzunehmen, dass sich eine dauerhafte Verlagerung des Wohn- bzw. Arbeitsorts auf die hybriden kulturellen Identitätskonstruktionen mobiler Europäer:innen auswirkt.

3. Wie sich der Brexit auf europäische Identitätskonstruktionen auswirkt

In den 1990er- und frühen 2000er-Jahren zogen viele junge Menschen vom europäischen Festland nach Grossbritannien. Vom Englischkurs über ein Studium bis hin zur Jobsuche waren die Gründe für die EU-Einwanderung nach Grossbritannien vielfältig. Als gut ausgebildete, sozial und gesundheitlich in ihren Heimatländern abgesicherte temporäre EU-Migrant:innen (Lulle, Moroşanu, und King 2018) wurden sie von der britischen Regierung höchst willkommen geheissen, da sie in Steuern und Rentenversicherung einzahlten, jedoch zugleich keine Staatskosten verursachten (Favell 2008, 35). Um ihren Traum von europäischer Bewegungsfreiheit mit der Option auf kulturelle Mehrfachzugehörigkeit (Mecheril 2016) zu leben, liessen sie sich als Beschäftigte im Niedriglohnsektor (Blinder und Jeannet 2018, 1452) und mangelhafte Wohnsituationen (Favell 2008; Rzepnikowska 2019) ein.

Ausser im multikulturellen London (Favell 2008, 39) finden sich allerdings nicht viele Möglichkeiten für hochqualifizierte europäische Arbeitskräfte in Grossbritannien. Bei einem geringen Anteil ethnisch-kultureller Diversität weisen insbesondere ländliche und postindustrielle Regionen eine vergleichsweise hohe Arbeitslosenquote unter gut ausgebildeten britischen Staatsbürger:innen auf (Lumsden, Goode, und Black 2019, 180).

Bereits vor dem Brexit wurde in diesen Gebieten von ausländerfeindlichen Einstellungen, Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus bis hin zu physischer Gewalt gegenüber Migrant:innen berichtet (Guma und Jones 2019; Lulle, Moroşanu, und King 2018; Lumsden, Goode, und Black 2019; Rzepnikowska 2019). Zur Zeit des EU-Referendums verstärkte die Presseberichterstattung darüber hinaus den Eindruck eines bewusst medial gesteuerten Framings durch Schilderungen über illegale Eingewanderte und Asylsuchende, die in schier unüberschaubarer Anzahl in Grossbritannien einfallen würden (Blinder und Jeannet 2018). Nach Ansicht von Guma und Jones (2019) konzentrierte sich die bereits zuvor aufgeladene Anti-Europa-Stimmung in diesem Zuge besonders auf die zunehmende europäische Einwanderung, die in der Bevölkerung Ängste über das Regierungsversprechen einer finanziell gesicherten staatlichen Zukunft schürte und den Anteil an *leave*-Wählenden stetig weiter ansteigen liess (Guma und Jones 2019; Finlay u. a. 2019).

Als langjähriger Mitgliedsstaat der bestehenden europäischen *Identitätsgemeinschaft* schuf Grossbritannien mit dem EU-Austritt in Europa einen Präzedenzfall. EU-Bürger:innen, die in Grossbritannien leben, stehen nun vor einer doppelten Herausforderung. Nicht nur wird ihre Zugehörigkeit zu Europa durch den politischen Austritt Grossbritanniens infrage gestellt. Auch die alltägliche Konstruktion und Rekonstruktion ihrer hybriden transnationalen Identitätswürfe als *Europäer:innen* (Favell 2008; Reisenauer 2020) über die kontinuierliche Aushandlung mit ihren lokalen sozialen Bezugsgruppen wird erschwert, sodass die Legitimation zum Verbleib in einem stark national orientierten und wenig europäisch interessierten Land ins Wanken gebracht wird.

4. Aussenseiter:innen nach dem EU-Referendum

Mit dem endgültigen Austritt Grossbritanniens aus der EU erleben europäische Migrant:innen eine politisch motivierte gesellschaftliche Ausgrenzung im Vereinigten Königreich, die sich nicht nur rechtlich auf das Leben, Arbeiten und Wohnen auswirkt. Im Gegensatz zur bewussten Entscheidung zur Migration nach Grossbritannien finden sich die europäischen Kosmopolit:innen nach dem Brexit plötzlich in einer politischen

Umbruchsituation wieder, die für sie zum Verlust von kultureller und sozialer Zugehörigkeit führt. Marginalisierung, Isolation und Diskriminierung sind die Folge.

Die soziale Eingebundenheit in eine Gesellschaft hängt, wie Guma und Jones (2019) beschreiben, massgeblich von den jeweiligen lokalen Netzwerken und Strukturen ab, die als kontinuierliche Prozesse des Herstellens und Aushandelns von Integration erst eine fortlaufende Identitätsbildung ermöglichen. Obwohl viele EU-Migrant:innen während des EU-Referendums nicht an einen EU-Austritt glaubten, konnten sie den Wahlausgang aufgrund ihres fehlenden Wahlrechts selbst nicht beeinflussen (Lulle, Moroşanu, und King 2018). Mit dem Brexit wird für viele europäische Eingewanderte das reale Erleben des «othering» und der sozialen Verunsicherung verstärkt (Guma und Jones 2019). Als Prozesse des *othering* bezeichnen Viki und Calitri (2008) die Entgrenzung und Ent-Emotionalisierung einer sogenannten *outgroup*, wie z. B. die Immigrierten in Grossbritannien von britischen Staatsangehörigen wahrgenommen werden, während die eigene *ingroup*, in diesem Fall die britischen Staatsbürger:innen, vermenschlicht wird. Das Konzept des *othering* ermöglicht es, Aussenseiter:innen zu generieren und diese bewusst zu marginalisieren (Lumsden, Goode, und Black 2019). Mit Elias und Scotson (1990) kann dieses Phänomen auch als Etablierten-Aussenseiter-Verhältnis erklärt werden, das auf der Figuration von Machtunterschieden beruht, die nicht auf Ethnizität oder religiösen Motiven basiert, jedoch bevorzugt als Vehikel zur Unterscheidung dient.

In dieser Hinsicht ist es wenig überraschend, dass EU-Staatsangehörige von der Migrationsforschung aufgrund ihrer ethnischen Anpassungsmöglichkeiten bislang in Bezug auf ihre Diskriminierungserfahrungen vernachlässigt wurden (Lumsden, Goode, und Black 2019, 168). Vor dem EU-Referendum galten sie als weitestgehend unsichtbar und rückten erst durch den Brexit ins Zentrum der öffentlichen Diskussion (Botterill und Burrell 2019; Favell 2009; Lulle, Moroşanu, und King 2018; Lumsden, Goode, und Black 2019; Rzepnikowska 2019), in der sie zu neuen Aussenseiter:innen in bestehenden Machtverhältnissen degradiert werden.

Insbesondere wird dies am Beispiel der osteuropäischen Erweiterungen der EU 2004 bzw. 2007 deutlich (u. a. Botterill und Burrell 2019; Duda-Mikulín 2020; Favell 2009; Lulle, Moroşanu, und King 2018). Während die

polnische Bevölkerung zwischen 2003 und 2010 zur grössten EU-Einwanderungsgruppe in Grossbritannien avancierte (Rzepnikowska 2019) und besonders nach der Weltwirtschaftskrise 2008 mit offenen Armen empfangen wurde, werden polnische Staatsbürger:innen nun als unwillkommene migrierte Personen stigmatisiert (Guma und Jones 2019; Rzepnikowska 2019), welche der britischen Bevölkerung die Arbeitsplätze wegnähmen und eine Belastung für das öffentliche Sozialwesen darstellten (Rzepnikowska 2019). Der Prozess des *othering*, des Aussenseiter-werdens, findet diesbezüglich über ausländisch klingende Namen, Sprachbarrieren und fremde Akzente statt, die erst im direkten Kontakt zu anderen Menschen zu Tage treten (Rzepnikowska 2019). Die dadurch erlebte Marginalisierung und Diskriminierung führt letztendlich dazu, dass sich EU-Migrant:innen in ihre eigenen Wohngebiete zurückziehen oder in der Öffentlichkeit nicht mehr in ihrer Muttersprache kommunizieren, um nicht angefeindet oder sogar attackiert zu werden (Lumsden, Goode, und Black 2019, 180).

Als eine weitreichende Konsequenz des Brexit lässt sich mittlerweile auch der sogenannte «Brexodus» (Guma und Jones 2019) verorten. Viele EU-Staatsangehörige verlassen Grossbritannien, obwohl sie, nun mittleren oder höheren Alters, dort eine zweite Heimat fanden, eigene Familien gründeten sowie neue lokale soziale Netzwerke aufbauten (Guma und Jones 2019). EU-Staatsgehörige befürchten jedoch weitreichende Einschränkungen in ihrem Rechtsanspruch, ihrer Arbeitserlaubnis sowie den potenziellen sozialen und politischen Ausschluss aus der Gesellschaft (Guma und Jones 2019). Diejenigen, die sich jedoch entscheiden zu bleiben, um ihre hybriden transnationalen europäischen Identitätskonstruktionen nicht aufgeben zu müssen, fürchten Visa-Schwierigkeiten und zunehmende gesellschaftliche Ausgrenzung (Lulle, Moroşanu, und King 2018). Um ihre hybriden paneuropäischen Identitätsaushandlungen dennoch kontinuierlich fortzuführen, etablieren sie neue mediale Wege mit ihren engen Bezugspersonen in Deutschland, die andernfalls, würden sie nicht im reziproken Austausch immer wieder rekonstruiert, langfristig zusammenbrächen.

5. Der Beitrag von Kommunikationsmedien zur Identitätsaushandlung

Die Digitalisierung ist für den Migrationskontext in den letzten Jahren zunehmend zur Voraussetzung geworden, um transnationale Zwischenwelten zu leben. Bestehende soziale Kontakte können über Ländergrenzen hinweg mittels digitaler Kommunikationsmedien aufrechterhalten werden, während massenmediale Angebote rezeptiven Charakter annehmen, wie beispielsweise das Online-Streaming lokal-kultureller TV-Serien aus der Heimat. Digitale Medien evozieren somit einerseits eine weltweite soziale Vernetzung, unabhängig vom physischen Erleben von Zeit und Raum, und ermöglichen andererseits die bewusste Fokussierung auf das Lokale, Nationale und Alltägliche (Kneidinger 2013, 317 f.).

Mit dem Brexit stellt sich jedoch erneut die Frage der medialen Rolle für migrantische Identitätsaushandlungen. Wenn der lokale und kulturell heimatbezogene Freundeskreis, die imaginierte Community, zurück migriert oder sich aus oben beschriebenen Gründen nicht mehr öffentlich mit der Heimatkultur assoziieren möchte, wirkt sich dies auch unmittelbar auf die hybriden Identitätskonstruktionen von Migrant:innen im lokalen Alltag aus. Sie werden somit indirekt zu *Outsidern* innerhalb Grossbritanniens, indem ihre geopolitisch konstruierte hybride Identität als Europäer:innen durch den EU-Austritt brüchig wird. Europäische Kosmopolit:innen, die sich zwischen zwei Ländern fluide bewegen, können insbesondere dann digitale Medien zur Aushandlung identitätsstiftender Verbindungen mit ihren transnationalen sozialen Kontakten einsetzen.

Wie frühere Forschungsergebnisse im Kontext migrantischer Medienutzung zeigen, erweisen sich insbesondere das weite Spektrum und die grossflächige Akzeptanz digitaler Technologien im Zeitalter des Internets in der polymediatisierten Lebenswelt (Madianou und Miller 2012) der Migrant:innen als vorteilhaft. Diminescu (2008, 568) beschreibt in diesem Zuge Ausgewanderte als «connected migrants», welche digitale Medien zur Aufrechterhaltung ihrer transnationalen sozialen Beziehungen sowie für ihre hybriden kulturellen Identitätskonstruktionen (Brinkerhoff 2009, 33; Diminescu und Loveluck 2014, 1) nutzen. Durch die oft dauerhaft bestehende Internetdatenverbindung, zu meist deutlich kostengünstigeren Konditionen als telefonische Ferngespräche, bleiben Migrant:innen im

Alltag mit ihren sozialen Kontakten in der Heimat verbunden, ohne dass sie tatsächlich lokal anwesend sein müssen (Diminescu 2008, 572). Sie empfinden demzufolge die Doppel-Zugehörigkeit durch die digital ermöglichte Raum-Zeit-Kontinuität als Vorteil, da sie sich nicht zwischen hier und dort entscheiden müssen, sondern gefühlt an beiden Orten gleichzeitig in ihren sozialen Netzwerken partizipieren können (Diminescu 2008, 569).

Doch nicht nur die Aufrechterhaltung bestehender Kontakte in die frühere Heimat ist in diesem Zuge von Bedeutung. Digitale Medien ermöglichen ebenso die Vernetzung mit einer virtuellen bzw. digitalen Diaspora (Brinkerhoff 2009; Diminescu und Loveluck 2014; Laguerre 2010; Leurs 2015), der virtuellen Community im Einwanderungsland, indem sich Migrierte zu kulturellen oder nationalstaatlichen Themen ihrer Herkunftsländer in Online-Foren austauschen und sich dadurch gegenseitig eine virtuelle Teilhabe ermöglichen (Laguerre 2010, 50). Kulturelle Traditionen und Werte können beispielsweise in persönlichen Social-Media-Profilen dargestellt werden, z. B. über ethnische, religiöse oder kulturell bedeutungsvolle Online-Pseudonyme, die als Ausdruckweise von Herkunft und Zugehörigkeit eine hybride Identitätsaushandlung widerspiegeln (Leurs 2015, 46). Diese meist nationalstaatlich verankerte Darstellung ermöglicht ein aktives Ausleben hybrider europäischer Identitäten mit vielen Bezugspersonen zur gleichen Zeit in einer digitalen Welt, welche zuvor nur durch kostenintensive Einzelmedien, wie z. B. internationale Telefonate und Briefe, möglich war (Diminescu und Loveluck 2014, 24).

Eine Forschungslücke zeichnet sich indes in der tatsächlichen Identitätsaushandlung über lokale und transnationale soziale Netzwerke ab. Während sich neuere Studien zu Migration und Medien vorwiegend auf Online-Plattformen und virtuelle Diaspora-Communitys konzentrieren (z. B. Diminescu und Loveluck 2014; Laguerre 2010; Leurs 2015), die von vielen Auswander:innen als Erinnerungsmedien betrachtet werden (Diminescu und Loveluck 2014, 34), etablieren Migrierte parallel oft neue enge, lokale, physische soziale Netzwerke, um fernab ihrer eigentlichen Herkunft ein Gefühl von Heimat zu erschaffen (Gomes u. a. 2014). Insbesondere deutsche Migrierte scheinen sich jedoch im Ausland weniger für ihre kulturelle Diaspora-Community zu interessieren als für das Kennenlernen fremder Kulturen (Klein 2016, 105). Wie sich nachfolgend

in den empirischen Daten zeigt, findet eine medial unterstützte Identitätsaushandlung deutscher Migrant:innen weniger in der öffentlichen Selbstpräsentation ihrer diasporadischen Community statt, als diese zur Informationsrecherche und Möglichkeit zur Fremdidentifikation genutzt wird. Lokale soziale Netzwerke in Grossbritannien sowie in der deutschen Heimat nehmen hingegen eine wichtige Position in der Identitätsfindung und -aushandlung einer hybriden Position als EU-Migrierte nach dem EU-Referendum in Grossbritannien ein.

6. Methodische Vorgehensweise

Die hier vorgestellte empirische Studie erschliesst über qualitative Interviews (King und Horrocks 2010) Einblicke in Alltagserfahrungen von insgesamt acht deutschen Ausgewanderten im Alter von 35 bis 65 Jahren, die im Februar 2019 in vier Einzelinterviews¹ (Andrea, Olaf, Kathrin und Nadine) und einem Gruppengespräch (Heike, Jessica, Angela und Sabine) von der Mitautorin Jeannine Teichert aufgenommen wurden². Zu Beginn wurde den Teilnehmenden über einen narrativen Einstieg (Küsters 2009) die Möglichkeit gegeben, reflektierend über die jeweilige Zeit zu berichten, zu der sie nach Grossbritannien migrierten. Die Interviews folgten anschliessend einem minimalistischen Leitfaden (King und Horrocks 2010, 36), um die Geschichten und Eindrücke der Interviewten bestmöglich einzufangen, die ihre Erfahrungen im Berufs- und Privatleben von wenigen Monaten bis hin zu 25 Jahren Aufenthalt in Grossbritannien beschreiben.

Methodisch folgt diese Studie dem Ansatz der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2014, 35), um das Leben einer bestimmten Gruppe von Menschen möglichst umfassend zu explorieren und ihre Identitätsaushandlungen vor dem Hintergrund des Brexit einzubetten. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die identifizierten Kernkategorien

-
- 1 Alle personenbezogenen Angaben wurden aus Datenschutzgründen pseudonymisiert.
 - 2 Die Forschungsdatenerhebung wurde durch den YERUN Research Mobility Award für einen Gastforschungsaufenthalt an der University of Essex finanziell unterstützt. Die Autorin Jeannine Teichert dankt dem YERUN Research Committee sowie der University of Essex und der Universität Bremen für die grosszügige Unterstützung.

«Identitätsaushandlung Brexit», «Kulturelle Verbindung zu Deutschland» und «Mediennutzung», die vor dem dargelegten theoretischen Hintergrund diskutiert werden.

7. Ergebnisse

7.1 *Medien als Brückenbauer (trans)nationaler Netzwerke*

Die weltweite Aufrechterhaltung sozialer Netzwerke (Madsen und van Naerssen 2003), welche durch digitale Medien befördert und unterstützt wird, kommt auch bei den deutschen Ausgewanderten im Zuge einer kontinuierlichen Aushandlung ihrer hybriden kulturellen Identitätskonstruktionen in Grossbritannien zum Tragen. Die Migrierten leben nicht nur zwischen zwei Ländern, sondern auch in verschiedenen Kulturkreisen. Zum einen zeigt sich, wie bereits Klein (2016) in ihrer australischen Studie beschreibt, dass deutsche Auswander:innen auch in Grossbritannien kulturell-deutsche Diaspora-Communitys nicht unbedingt als Kontaktbasis für neue Freundschaften betrachten. Andrea, 33, beispielsweise begibt sich in diversen diasporischen Online-Gruppen lediglich auf «Informationssuche». Sie trifft sich dann gezielt mit deutschen Müttern zum Austausch über deutsche Kindererziehung. Auch Olaf, 38, Kathrin, 39, und Jessica, 42, orientieren sich bezüglich ihrer sozialen Netzwerke stärker an ihren britischen und internationalen lokalen Kontakten, weniger an der deutschen lokalen Community in Grossbritannien. Nur Nadine, 50, und Sabine, 48, suchten selbst aktiv nach Deutschen vor Ort, denn «die sozialen Kontakte sind extrem wichtig», wie Nadine zusammenfasst. Sabine problematisiert dabei die fehlende Teilhabe ihres früheren lokalen Lebens in Deutschland, denn sie ist «gar nicht mehr so ein Insider» und fühlt «sich da so ein bisschen raus», wie sie erläutert. So baute sie sich in Grossbritannien gleich mehrere deutsche lokale Netzwerke zum Austausch über Kultur und Sprache auf und fördert somit die von Christiansen (2004) und Anderson (1991) herausgestellte empfundene Verbundenheit durch gemeinsame Nationalität.

Auf der anderen Seite erscheint die Integration mancher deutschen Migrierten in die lokalen britischen bzw. lokalen internationalen sozialen Netzwerke nicht besonders eng zu sein. Wie Angela, 65, beschreibt, bleiben diese Verbindungen aufgrund der kulturell unterschiedlichen Erwartungshaltung oftmals «unverbindlich», was wiederum die These Favells (2009, 180) bestätigt, dass auch nach dem Umzug das Festhalten an einer früheren nationalen Sozialisation die Integration in eine neue sprachliche und kulturelle Umgebung verhindert. Das Erleben von kultureller Differenz am Beispiel der teilweise als «oberflächlich» wahrgenommenen sozialen Einstellung der Brit:innen zeigt sich indes auch bei Sabines und Jessicas langjährigen Aufenthalten in Grossbritannien.

Sabine: Leider muss ich das zugeben, seitdem ich in England wohne, bin ich, glaube ich, auch persönlich etwas oberflächlicher geworden, als ich früher war. [...] Ich würde sagen, ich bin sehr so loyal und halte gut Kontakt oder so, aber ich bin auch so ein bisschen [...], wie die Engländer halt so sagen, oh ja, «we have to come together for coffee and yeah, yeah, yeah»/

Jessica: Aber das meinst du gar nicht!

Sabine: Und du weißt genau, das meinst du eigentlich gar nicht. Du wirst die nie wieder sehen!

Jessica: Ja, aber das ist genau das Gleiche wie, «how are you», das heißt ja eigentlich «Hallo». [...] Du willst ja eigentlich gar nicht wissen, wie es dem geht. Du rennst ja an denen vorbei, «Hi, how are you», und rennst weiter. Du wartest ja gar nicht, du wartest ja gar nicht darauf, was die überhaupt antworten.

Diese auf soziale Distanz bedachte Form interkultureller Kommunikation erleben deutsche Auswander:innen jedoch vielmehr als soziale Ausgrenzung. Das Gefühl des *othering* befördert wiederum die Intensivierung des medialen Austauschs mit den Heimatkontakten der Migrierten. Auffällig ist in dieser Hinsicht, dass die *engen Sozialbeziehungen* der Interviewten vorwiegend im Kontext langjähriger Freundschaften mit zurückgelassenen Freund:innen in Deutschland bestehen, «teilweise seit

über 20 Jahren», wie Nadine erzählt. Diese sind «dann wirklich Freundinnen», differenziert Nadine ihre Sozialkontakte in Grossbritannien und in Deutschland. Obwohl die geografische Nähe zwischen Grossbritannien und Deutschland für viele Ausgewanderte ausschlaggebend ist, um mehrfach im Jahr Verwandte und Bekannte in der Heimat zu besuchen, nehmen Gegenbesuche in Grossbritannien mit zunehmendem Alter der Migrierten ab. Analoge und digitale Medien dienen in diesem Fall als Brückenbauer (Diminescu 2008; Madianou und Miller 2012) und als zentraler Faktor, um stetige Identitätsaushandlungen mit engen Bezugspersonen fortzuführen, wenngleich sie sich nur selten in physischer Präsenz sehen können. Sabine erläutert in diesem Zuge: «Man muss dann erst mal so ein bisschen wieder auf den neuesten Stand kommen manchmal mit den Freunden, wenn man die länger nicht sieht.»

Angela, 65, und Heike, 47, beschreiben diese transnationalen medialen Identitätsaushandlungen (Brinkerhoff 2009; Diminescu und Loveluck 2014) mit ihren sozialen Kontakten in Deutschland sogar als einen Vorteil gegenüber der früheren lokalen physischen Einbindung in die sozialen Netzwerke in ihrer Heimat. Über ausgiebige Telefonate sind ihrer Wahrnehmung nach intensivere Beziehungen mit den nun geografisch entfernt lebenden Freund:innen möglich, da über den Wegfall des gemeinsam geteilten lokalen Alltags eine stärkere Konzentration auf eine emotionale Stabilisierung während des Telefonats gelegt wird, indem z. B. persönlich erlebte kulturelle Differenzen in Grossbritannien durch die kulturelle und geografische Entfernung in der Wahrnehmung der Freund:innen in Deutschland ganz anders und zum Teil weniger wertend erscheinen.

Angela: Ich denke auch, man kann manchmal, wenn man nicht so dicht zusammen wohnt, kann man auch ja noch Probleme oder Sachen tiefer besprechen, weil [...] ich kann das nachvollziehen, wie das nicht-Dazugehören oder nichteinbezogen-Sein ist. Ist vielleicht was, was manchmal fehlt, aber auf der anderen Seite ist es auch was, was [...] die Freundschaft bereichert, weil man irgendwie so ein bisschen aus der Distanz das Ganze sehen kann. [...]

Heike: Man nimmt sich auch mal Zeit, dann ne. Also, wenn ich mit meiner Freundin/ meinen Freundinnen in Deutschland telefoniere, da weiß ich, dass ich mir definitiv eine Stunde dafür Zeit [nehme], am Telefon dann. Wenn meine Freundin hier aus der Gegend zum Tee kommt und ich was anderes vorhabt, da ist eher dann so – *resentment*.

Auf der anderen Seite führt der generelle Bedeutungsverlust des synchronen Telefonats zu neuen asynchronen medialen Identitätsaushandlungen, die sich nicht über den reziproken Austausch des jeweiligen lokalen Alltags manifestieren (Teichert 2022). Für Olaf, 38, reaktivierte sich beispielweise der Kontakt zu einer früheren lokalen Freundschaftsgruppe in Deutschland erst nach einigen Jahren der Funkstille durch das Aufkommen von asynchronen Instant-Messenger-Diensten.

Olaf: Also das sehe ich daran, dass im Grunde aus meiner Uni-Zeit so gut wie gar keiner über geblieben ist. Und das war halt einfach [...] 2003, 2004, 2005, als wir alle so fertig waren (...). Da eben das Aufrechterhalten nur über Telefon oder über E-Mail gegangen wäre. [...] Und da hat irgendwie keiner Bock drauf. [...] Also, da war wirklich der Kontakt über Jahre nicht vorhanden. [...] Und die sind dann im Grunde durch so einen Zufall wieder aufgetaucht. [...] Und [die] haben sich dann erinnert, da gab's doch jemanden noch aus der Uni. [...] Und sind dann an mich ran getreten. So, «Hey, kannst dich noch an uns erinnern? Wir sind nächste Woche in [Ort in England]. Wohnst du da noch? Können wir uns nicht mal treffen?» [...] Und das war vor sechs Jahren. [...] Und seitdem ist es immer enger geworden.

Die geografische Distanz zwischen Grossbritannien und Deutschland trägt dementsprechend dazu bei, dass sich der zuvor gemeinsam erlebte lokale Alltag mehr voneinander entfernt. Digitale Medien ermöglichen durch die zeit- und raumunabhängige asynchrone Kommunikation demzufolge nicht nur die Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten, die anderweitig vermutlich verloren gegangen wären, wie Olaf beschreibt.

Kommunikationsmedien initiieren auch neue Formen der interpersonalen Kommunikation über geografische Distanzen hinweg durch die ihnen inhärenten zeitunabhängigen Reaktionswege. Neben ausführlichen E-Mails, die von Andrea, 33, als zeit- und ortsunabhängiges Kontaktmedium vorzugsweise genutzt werden, um zu berichten, «das ist alles passiert in den letzten so und so viel Wochen», etablieren sich zunehmend asynchrone Sprach- und Textnachrichten im medialen Alltag der Ausgewanderten, um den Kontakt zu Freund:innen in Deutschland aufrechtzuerhalten. Kathrin, 39, schreibt mittlerweile fast ausschliesslich Textnachrichten mit ihrem lokalen und internationalen Netzwerk, denn «inzwischen empfinden auch viele Leute das so, dass man sich irgendwie denkt, man ruft gar keine Leute einfach mal so aus dem Blauen an». Insbesondere die virtuelle visuelle Kommunikation ermöglicht den in Deutschland zurückgebliebenen Bekanntschaften und Familienmitgliedern die Teilhabe am geografisch entfernten lokalen Alltag der Ausgewanderten.

Heike: Also der Grund, warum ich damals auf Facebook gegangen [bin], ist, damit ich halt so Fotos teilen kann, irgendwie. Das war noch vor WhatsApp auch. Und bevor man noch so viel Mobiltelefone hatte. Und da habe ich dann halt noch richtig Fotos auf den Computer geladen, mit meiner kleinen Samsung-Kamera oder was auch immer, und habe das dann irgendwie auf Facebook gestellt, damit meine Freunde in Deutschland das dann halt auch sehen konnten.

Während mit den lokalen Bekanntschaften in Grossbritannien häufig nur ein kurzer Austausch von Textnachrichten zur unmittelbar bevorstehenden Verabredung für Face-to-Face-Treffen eingesetzt wird, wie beispielsweise «Treffen wir uns nächste Woche?», wie Andrea, 33, erläutert, findet die digitale asynchrone Kommunikation mit den Heimatkontakten auf einer anderen sozialen Ebene statt. Dabei ist die stetige Rückversicherung einer bestehenden sozialen Verbindung über geografische Distanzen anscheinend besonders wichtig, denn «man meldet sich eigentlich jeden Tag», wie Nadine, 50, erläutert, «und wenn man sich bloss die ganzen lustigen Dinger hin- und herschickt». Denn, so weiss auch Jessica, obwohl nur wenig medialer Austausch mit ihren Freund:innen in Deutschland

stattfindet, «wenn man sich dann trifft in Deutschland, [ist es] eigentlich so, als hätte man sich erst vor Kurzem gesehen, auch selbst wenn das nur einmal im Jahr ist».

Digitale Medien ermöglichen somit die kontinuierliche Identitätsaushandlung im transnationalen sozialen Netzwerk über asynchrone und zeitunabhängige Kommunikationskanäle, die mehr Freiheit und Selbstbestimmung im Antwortverhalten erlauben als das bisherige synchrone telefonische Ferngespräch. Für die deutschen Ausgewanderten bieten digitale Kommunikationsmedien dementsprechend mehrere Vorteile, um ihre langjährigen Kontakte weiterhin zu pflegen und ihre hybriden Identitätsaushandlungen fortzuführen, auch wenn sie nicht mehr oft in physischer Präsenz zusammenkommen können. Diese stetige Verbindung zu engen Sozialkontakten in der Heimat, die eine kontinuierliche Rückkoppelung und Identitätsbestätigung ermöglicht, wird umso wichtiger und notwendiger, je mehr die hybriden transnationalen europäischen Identitäten im Zuge des EU-Austritts Grossbritanniens von den lokalen sozialen Netzwerken in Grossbritannien infrage gestellt werden. Wie sich anhand des Etablierten-Aussenseiter-Verhältnisses (Elias und Scotson 1990) verdeutlicht, werden die ehemals willkommen geheissenen EU-Migrant:innen mittlerweile mit sozialer Ausgrenzung konfrontiert, wie bei den Interviewten dieser Studie deutlich wird.

7.2 Etablierten-Aussenseiter-Verhältnis – lokales soziales Leben nach dem EU-Referendum

Zahlreiche Migrierte bemühen sich intensiv, von den Einheimischen akzeptiert und anerkannt zu werden, um lokale soziale Eingebundenheit zu erleben (Guma und Jones 2019), auch wenn sie, wie beispielsweise Angela, 65, auch nach 15 Jahren «nur begrenzt angekommen» sind. Der EU-Austritt bedeutet für viele EU-Bürger:innen daher einen zusätzlichen «Stressfaktor», wie Angela diesen bezeichnet. Nur Nadine, 50, sieht dem Brexit gelassen entgegen, da sie zum Zeitpunkt des Interviews erst wenige Monate in Grossbritannien lebt. Dennoch macht sie sich bereits jetzt Gedanken über die Annahme der britischen Staatsbürgerschaft zur gesellschaftlichen

Integration, um dem vermeintlichen Aussenseiter-Status (Elias und Scotson 1990) zu entkommen, obwohl sie zugleich ihre EU-Staatsbürgerschaft nicht aufgeben möchte.

Olaf, 38, hingegen kennt die Zweifel des Lebens zwischen den beiden Ländern gut. Doch erst durch den politischen Umbruch des EU-Referendums stellt er seine einstige Entscheidung infrage, als EU-Migrant weiterhin in Grossbritannien leben zu wollen.

Olaf: Es gab schon etliche Momente, wo ich gedacht habe, jetzt reicht's. Ich gehe wieder zurück. (Lachen) [...] Einmal die ständige Umzieherei, [...] dann die krass hohen Lebenshaltungskosten [...]. Wenn ich mal eine längere Zeit in (Ort in Deutschland) bin [...], wenn ich sehe, wie billig das alles ist, denke ich halt schon so, Hm, könnte man sich ein besseres Leben erlauben. [...] Jetzt gerade mit dem Brexit ist es ganz akut, dass man sich Gedanken macht, ob sich das alles noch lohnt hier. [...] Ob ich hierbleiben darf oder nicht, ist eine andere Geschichte.

Nicht nur die hohen Lebenshaltungskosten und die ungeklärte weitere Aufenthaltserlaubnis sind problematische Faktoren für die Ausgewanderten. Selbst zuvor latent manifeste Gründe, wie z. B. die Verwurzelung der mittlerweile erwachsenen Kinder an den britischen Lebensmittelpunkten, die wie Heike, 47, beschreibt, in England «jetzt zu Hause» sind, scheinen im Zuge des empfundenen Aussenseiterseins als EU-Migrantin bzw. EU-Migrant mit hybrider transnationaler europäischer Identität deutlich an Gewicht zu verlieren. Wie bereits Rzepnikowska (2019) in ihrer Studie zu polnischen Eingewanderten feststellte, sorgt das EU-Referendum auch bei den deutschen Migrierten für sozialen Ausschluss. Vor allem auf der sozialen Ebene nehmen Gefühle der Entfremdung gegenüber der wahlberechtigten Bevölkerung Grossbritanniens zu. Fast alle Interviewten dieser Studie nehmen das Gefühl wahr, zum gesellschaftlichen «Aussenseiter seit [...] diese[r] Brexit-Entscheidung» zu werden, wie Heike, 47, es formuliert. Das Erleben lokaler gesellschaftlicher Ausgrenzung zeigt sich indes besonders deutlich im Gruppengespräch mit Heike, Jessica, Angela und Sabine. Nach knapp 20 Jahren Aufenthalt in Grossbritannien berichtet

z. B. Jessica, 42, dass sich die Feindseligkeit gegenüber nicht-britischen Staatsbürger:innen mittlerweile sogar im eigenen Freundeskreis ausbreitet.

Jessica: Wir hatten vorher andere befreundete Ehepaare, mit denen wir öfter mal/ dass man sich gegenseitig zum Essen eingeladen hat, oder so. Aber seit dem Brexit-Referendum hat sich das teilweise auch ergeben, weil einige von denen tatsächlich *leave* gewählt haben. Und das auch gesagt haben. Und dann zu mir gesagt haben: «Kannst du einfach britisch werden [...], wo ist dein Problem?» Oder andere blöde Sachen gesagt haben, wo man dann so gesagt hat, ok, dann war es das auch.

Die einsetzende Marginalisierung von Migrierten aus der EU (Lumsden, Goode, und Black 2019), die dazu führt, «dass man sich dann hier nicht mehr wohl fühlt», wie Jessica dies beschreibt, kann durch digitale Medien zusätzlich verstärkt werden. Sabine, 48, nimmt dies beispielsweise in Form einer stetigen Zunahme an Mitgliedern deutscher Rückkehrender in einem sozialen Online-Diaspora-Netzwerk wahr, die sie als gesellschaftlichen Druck der deutschen imaginierten Auswanderungs-Community in Grossbritannien zur Planung der Rückkehr nach Deutschland empfindet. Auch wenn sich die tatsächlichen Interaktionen in den virtuellen Netzwerken auf ein beachtliches Minimum reduzieren, zeigt sich deren Einfluss als mediale Verstärkung bereits vorhandener Tendenzen, wie beispielsweise in der gefühlten Ausgrenzung von Migrierten.

Die mediale Verbindung zu den Heimatkontakten bietet in diesem Sinne einen digitalen Rückhalt für die Ausgewanderten, insbesondere, wenn langjährig bestehende Kontakte auch weiterhin als identitätsstiftende Ressource wahrgenommen werden und somit die Zweifel und Sorgen der stetig präsenten hybriden Identitätsaushandlung im Alltag zumindest (asynchron) medial begleiten können. Andererseits kann ebendiese mediale Rückbesinnung auf das Herkunftsland neue Bedenken und Unsicherheiten auslösen, wenn diese nicht mehr mit dem althergebrachten Bild übereinstimmen, welches die EU-Migrierten seit ihrer Auswanderung in Erinnerung behalten.

7.3 *Wachsende Distanz zu Deutschland – aussen vor in der kulturellen Heimat*

Die deutschen Auswander:innen vermissen ihre Familien und Freundschaften in Deutschland sehr und schätzen die deutsche Kultur, Sprache und die soziale Einstellung. Dennoch ist eine Rückkehr nicht ohne hohe emotionale Belastungen möglich. Einerseits befürchten die Ausgewanderten, dass ihre langjährig etablierte hybride transnationale europäische Identität vom deutschen Freundeskreis, Arbeitsmarkt und Kulturkreis nach ihrer dauerhaften Rückkehr nicht mehr mitgetragen wird. Einige frühere Freundschaften in Deutschland zerbrachen bereits aufgrund von Eifersucht und Neid auf die Migrierten, wie Jessica, 42, berichtet. Auch Heike, 47, erlebte Ähnliches. Ihre ehemaligen Freund:innen in Deutschland «machen auch jetzt immer noch ganz merkwürdige Bemerkungen», wie zum Beispiel «du willst ja immer nur etwas Besonderes sein», was ihr die Entscheidung zum Rückzug nach Deutschland zusätzlich erschwert.

Andererseits berichten die Interviewten, dass sich das kulturelle und ökonomische Image Deutschlands im Laufe ihrer Auslandsjahre so weit veränderte, dass regelrechte Entfremdungsgefühle entstanden sind. Diese können die Re-Migration nach Deutschland erschweren, da die eigene psychische Stabilität sonst in Gefahr gerät. Von Verwandten und Arbeitskollegen sowie aus der Medienberichterstattung nimmt beispielsweise Kathrin, 39, ein «ganz positives Bild von Deutschland [...] [als] Wirtschaftswunderland» wahr, was sie selbst «immer noch schwierig» findet. Neben der Befürchtung, dass der wirtschaftliche Boom in Deutschland bald zu Ende sein könnte, zweifelt Kathrin zudem daran, wieder eine adäquate berufliche Anstellung in ihrer Heimat zu finden. In Grossbritannien hingegen glaubt sie, wird sie «schon immer irgendwie einen Job finden». Die Angst, aufgrund der langen Zeit fern der Bundesrepublik nach einer Rückkehr in die Heimat zum beruflichen «Außenseiter» zu werden, beschreiben auch Sabine, 48, Heike, 47, und Jessica, 42.

Sabine: Ich denke, wenn man so jung ist und herkommt, dann [...] geht man viele Risiken ein. Also ich denke, mittlerweile ist, das ist auch so ein bisschen. Wie leicht ist es, da wieder Anschluss zu finden? Wie leicht ist eine Arbeit zu finden? Ich glaube, es ist einfacher, in England eine Arbeit zu finden.

- Heike: Ja, das glaube ich auch. Und vor allem/
Sabine: In Deutschland, du brauchst die Qualifikation und musst Ausbildung in dem Beruf haben usw. [...]
Jessica: Und ja, selbst für mich, obwohl ich dann mein erstes Staatsexamen ja in Deutschland gemacht habe, es ist nicht einfach, sich das anerkennen zu lassen. [...] Wenn dann wirklich dann die ganze Brexit-Geschichte durch ist, was/ weiß ich gar nicht, ob der Maastricht-Vertrag für uns noch zählt, wo das ja dann heißt, dass es [...] anerkannt werden muss.

Die Identitätsaushandlungen der Migrierten bezüglich ihrer Rückkehr nach Deutschland sind, wie sich in den Gesprächen zeigt, einerseits geprägt durch den medialen Kontakt zu Verwandten und Bekannten in Deutschland, die Auskunft über berufliche Einstiege und kulturelle Erwartungshaltungen geben. Andererseits wird bei Kathrin deutlich, dass auch der massemediale Einfluss ihre Sicht auf das Herkunfts- und potenzielle Rückkehrland deutlich prägt und Diskrepanzen bezüglich ihrer eigenen Erinnerung auslöst. Deutlich wird darüber hinaus auch die Angst, in Deutschland zunächst zur Aussenseiterin bzw. zum Aussenseiter diskreditiert zu werden und ähnliche identitätshinderliche Problemsituationen mit dem sozialen Umfeld zu erleben. In diesem Fall errichteten, nach Elias und Scotson (1990), die zurückgebliebenen Freund:innen sowie Familienmitglieder während der teils jahrzehntelangen Abwesenheit der Ausgewanderten ihre eigenen Machtinstanzen und sozialen Netzwerke, die den ausgewanderten Freund:innen durch ihre Auslandszeit verwehrt bleiben.

8. Fazit: Nicht hier und dort zu Hause, sondern weder hier noch dort

Mit dem Austritt Grossbritanniens aus der EU wird die Aufenthaltslegitimation der EU-Staatsbürger:innen infrage gestellt. Die zuvor wahrgenommene Verbindung einer europäischen Gemeinschaft weicht einer politisch orientierten Diskussion über Bleibegenehmigungen, Visa-Anträge und Arbeitserlaubnisse. Die Frage nach einer europäischen Identität der

EU-Staatsbürger:innen (Favell 2008) stellt sich nun mehr denn je. Am Beispiel deutscher Migrierter in Grossbritannien zeigt sich, dass das Gefühl des Aussenseiterseins durch den Brexit massenmedial (Blinder und Jeannet 2018) sowie in der interpersonalen digitalen Kommunikation (Kneidinger 2013) verstärkt wird. In Grossbritannien sehen sich die EU-Staatsbürger:innen mit der sozialen Ausgrenzung und Auflösung nationaler und internationaler sozialer Beziehungen konfrontiert. Obwohl sie kulturell noch mit ihrer deutschen Heimat verbunden sind, bemerken sie dortige soziale als auch berufliche Adaptionsschwierigkeiten aufgrund ihrer mittlerweile hybriden transnationalen europäischen Identität, die eine potenzielle Rückkehr nach Deutschland erschwert. Da insbesondere der deutschen Diaspora-Gemeinschaft in virtueller oder physischer Form keine grosse Bedeutung beigemessen wird (Klein 2016) und die interkulturellen Unterschiede in der Wahrnehmung sozialer Beziehungen sehr stark bewertet werden, verstärkt sich hingegen der mediale Kontakt der deutschen Migrant:innen dieser Studie zu ihrer Heimat, besonders in der Zeit der zunehmend fehlenden lokalen sozialen Einbindung in Grossbritannien.

Für deutsche Ausgewanderte bedeutet dies jedoch nicht nur die fortlaufende Neuorientierung in ihrem lokalen sozialen Umfeld, sondern auch eine obligatorische stetige mediale Rückkoppelung mit ihren verbliebenen Sozialkontakten in Deutschland, die zur Vergewisserung fortbestehender sozialer Verbindungen und (neuer) kultureller und nationalstaatlicher Wert- und Moralvorstellungen regelmässig kontaktiert werden. Die Angst des lokalen sozialen Ausschlusses in einem Etablierten-Aussenseiter-Verhältnis (Elias und Scotson 1990) besteht für die deutschen Migrierten somit zeitgleich in Grossbritannien und Deutschland und führt dementsprechend nicht dazu, dass sich die Auswander:innen in beiden Ländern zu Hause zu fühlen, wie Diminescu (2008) dies für medial vernetzte Migrierte annimmt, sondern zur Notwendigkeit einer permanenten und medial-gestützten kommunikativen Aushandlung hybrider transnationaler europäischer Identitäten.

Schlussfolgerungen

Wie wir gesehen haben, kann auch eine vermeintlich vollkommen problemlose Migration innerhalb der EU durchaus Fragen der kulturellen Identität, Zugehörigkeit und Ausgrenzung mit sich bringen. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den präsentierten empirischen Daten ziehen? Auf einige Punkte sei an dieser Stelle verwiesen, die für die interkulturelle mediale Bildung von Relevanz sein können:

In offenen Gesellschaften können sich transkulturelle Identitäten entfalten und werden oft als selbstverständlich wahrgenommen. Gleichwohl sind diese fragil und hoch anfällig für politische und ökonomische Veränderungen. Insofern kann es auch in vermeintlich offenen Gesellschaften mit Migrant:innen eines kulturell ähnlichen Hintergrunds zu Etablierten-Aussenseiter-Verhältnissen kommen, die oftmals ethnisch (oder auch sozial) aufgeladen sind. Eine mögliche Folge davon ist nicht nur, dass es zu hohen kulturellen Irritationen der Betroffenen kommt, sondern auch, dass sich Personen sowohl im Herkunfts- als auch im Zielland nicht mehr hinreichend akzeptiert und «fremd» fühlen.

Die kulturelle Identität erhält gegenwärtig über soziale Medien eine deutlich erkennbare Rückversicherung und Stabilisierung. Über digitale Medien in unterschiedlichen Sphären unterwegs zu sein und reale Netzwerke aufzubauen oder aufrechtzuerhalten, wird zunehmend relevanter. Das bedeutet für Migrant:innen vielfach einen hohen emotionalen und medialen Aufwand, der betrieben werden muss, um Mehrfach-Zugehörigkeiten dauerhaft beizubehalten. Gleichwohl schützen soziale Kommunikationsmedien nicht vor lokalen Ausgrenzungen im Heimat- bzw. Migrationsland, sondern können diese sogar noch verstärken.

Zukünftige Forschung im Bereich der Medienbildung sollte insofern informelle und mediale Identitätsangebote hinsichtlich ihrer Funktion von Mehrfach-Zugehörigkeiten und potenziellen Ausgrenzungen verstärkt in den Blick nehmen, da sie grundlegend für die kulturelle Identitätsaushandlung sind. Für die Praxis einer kultursensiblen Medienbildung werden sowohl Prozesse der Selbstbildung und Selbstsozialisation als auch mögliche Auswirkungen der Nutzung sozialer Kommunikationsmedien relevant. Das Ziel könnte sein, Toleranz und kulturelle Vielfalt zu fördern,

indem die Mechanismen sozialer Ausgrenzungs- und Identitätsprozesse in der medialen Aushandlung aufgearbeitet und die Rolle der digitalen Kommunikationsmedien in diesem Zuge offengelegt werden.

Literatur

- Anderson, Benedict R. O'G. 1991. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Revisited and Extended edition. London/New York: Verso.
- Blinder, Scott, und Anne-Marie Jeannet. 2018. «The 'Illegal' and the Skilled: Effects of Media Portrayals on Perceptions of Immigrants in Britain». *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (9): 1444–62. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1412253>.
- Botterill, Katherine, und Kathy Burrell. 2019. «(In)Visibility, Privilege and the Performance of Whiteness in Brexit Britain: Polish Migrants in Britain's Shifting Migration Regime». *Environment and Planning C: Politics and Space* 37 (1): 23–28. <https://doi.org/10.1177/0263774X18811923e>.
- Brinkerhoff, Jennifer M. 2009. *Digital Diasporas: Identity and Transnational Engagement*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805158>.
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing grounded theory*. 2. Aufl. Introducing qualitative methods. Los Angeles: Sage.
- Christiansen, Connie Carøe. 2004. «News Media Consumption among Immigrants in Europe: The Relevance of Diaspora». *Ethnicities* 4 (2): 185–207. <https://doi.org/10.1177/1468796804042603>.
- Diminescu, Dana. 2008. «The Connected Migrant: An Epistemological Manifesto». *Social Science Information* 47 (4): 565–79. <https://doi.org/10.1177/0539018408096447>.
- Diminescu, Dana, und Benjamin Loveluck. 2014. «Traces of Dispersion: Online Media and Diasporic Identities». *Crossings: Journal of Migration & Culture* 5 (1): 23–39. https://doi.org/10.1386/cjmc.5.1.23_1.
- Duda-Mikulin, Eva A. 2020. «Gendered Migrations and Precarity in the Post-Brexit-Vote UK: The Case of Polish Women as Workers and Carers». *Migration and Development* 9 (1): 92–110. <https://doi.org/10.1080/21632324.2018.1502004>.
- Elias, Norbert, und John L. Scotson. 1990. *Etablierte und Außenseiter*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Favell, Adrian. 2008. *Eurostars and Eurocities: free movement and mobility in an integrating Europe*. Studies in urban and social change. Malden: Blackwell.

- Favell, Adrian. 2009. «Immigration, migration, and free movement in the making of Europe». In *European Identity*, herausgegeben von Jeffrey T. Checkel und Peter J. Katzenstein, 167–90. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806247.008>.
- Finlay, Robin, Anoop Nayak, Matthew C Benwell, Raksha Pande, und Michael Richardson. 2019. «Race, Place and Young People in the Age of Brexit». *Environment and Planning C: Politics and Space* 37 (1): 17–23. <https://doi.org/10.1177/0263774X18811923d>.
- Gomes, Catherine, Marsha Berry, Basil Alzougool, und Shanton Chang. 2014. «Home Away from Home: International Students and their Identity-Based Social Networks in Australia». *Journal of International Students* 4 (1): 2–15. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i1.493>.
- Guma, Taulant, und Rhys Dafydd Jones. 2019. «“Where Are We Going to Go Now?” European Union Migrants’ Experiences of Hostility, Anxiety, and (Non-)Belonging during Brexit: EU Migration, Belonging and Brexit». *Population, Space and Place* 25 (1): e2198. <https://doi.org/10.1002/psp.2198>.
- King, Nigel, und Christine Horrocks. 2010. *Interviews in qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Klein, Maren. 2016. «The German Community in Australia: High on Ancestry but Low on Engagement?» In *The European Diaspora in Australia: An Interdisciplinary Perspective*, herausgegeben von Bruno Mascitelli, Sonia Mycak, und Gerardo Papalia, 92–112. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Kneidinger, Bernadette. 2013. *Geopolitische Identitätskonstruktionen in der Netzwerkgesellschaft: mediale Vermittlung und Wirkung regionaler, nationaler und transnationaler Identitätskonzepte*. Medien - Kultur - Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küsters, Ivonne. 2009. *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl. Hagener Studentexte zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laguerre, Michel S. 2010. «Digital diaspora. Definition and Models». In *Diasporas in the new media age: identity, politics, and community*, herausgegeben von Andoni Alonso und Pedro J. Oiarzabal, 49–64. Reno: University of Nevada Press.
- Leurs, Koen. 2015. *Digital Passages: Migrant Youth 2.0. Diaspora, Gender and Youth Cultural Intersections*. First edition. Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789089646408>.
- Logemann, Jan. 2012. «Europe – Migration – Identity: Connections between Migration Experiences and Europeaness». *National Identities* 15 (1): 1–8. <https://doi.org/10.1080/14608944.2012.733150>.
- Lulle, Aija, Laura Moroşanu, und Russell King. 2018. «And Then Came Brexit: Experiences and Future Plans of Young EU Migrants in the London Region». *Population, Space and Place* 24 (1). <https://doi.org/10.1002/psp.2122>.

- Lumsden, Karen, Jackie Goode, und Alex Black. 2019. «'I Will Not Be Thrown Out of the Country Because I'm an Immigrant': Eastern European Migrants' Responses to Hate Crime in a Semi-Rural Context in the Wake of Brexit». *Sociological Research Online* 24 (2): 167–84. <https://doi.org/10.1177/1360780418811967>.
- Madianou, Mirca, und Daniel Miller. 2012. *Migration and new media: transnational families and polymedia*. London: Routledge.
- Madsen, Kenneth D., und Ton van Naerssen. 2003. «Migration, Identity, and Belonging». *Journal of Borderlands Studies* 18 (1): 61–75. <https://doi.org/10.1080/08865655.2003.9695602>.
- Mecheril, Paul. 2016. «Migrationspädagogik – ein Projekt». In *Handbuch Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, Veronika Kourabas, und Matthias Rangger, 8–30. Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meister, Dorothee. 1997. *Zwischenwelten der Migration: biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen*. Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Moch, Leslie Page. 2013. «Lessons and Cautionary Tales from the Past: Building Bridges from Migration History to Europeaness». *National Identities* 15 (1): 9–19. <https://doi.org/10.1080/14608944.2012.733151>.
- Morley, David, und Kevin Robins. 1995. *Spaces of identity: global media, electronic landscapes, and cultural boundaries*. London: Routledge.
- Reisenauer, Eveline. 2020. «Transnationale Identitätskonstruktionen im Migrationskontext». In *Handbuch Migration und Erfolg*, herausgegeben von Petia Genkova und Andrea Riecken, 139–52. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_7.
- Rzepnikowska, Alina. 2019. «Racism and Xenophobia Experienced by Polish Migrants in the UK before and after Brexit Vote». *Journal of Ethnic and Migration Studies* 45 (1): 61–77. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1451308>.
- Teichert, Jeannine. 2022. «Friendship: Communicative Negotiation in Proximity and Distance». In *Mediatization of emotional life*, herausgegeben von Katarzyna Kopecka-Piech und Mateusz Sobiech. Routledge research in cultural and media studies, 137–50. London: Routledge.
- Vargas-Silva, Carlos, und Cinzia Rienzo. 2019. «Migrants in the UK: An Overview». *Migration Observatory*. 2019. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/migrants-in-the-uk-an-overview/>.
- Viki, G. Tendayi, und Raff Calitri. 2008. «Infrahuman Outgroup or Suprahuman Ingroup: The Role of Nationalism and Patriotism in the Infrahumanization of Outgroups». *European Journal of Social Psychology* 38 (6): 1054–61. <https://doi.org/10.1002/ejsp.495>.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Akzeptierende Medienpädagogik und professionelles Handeln aus Sicht der Wissenssoziologie Karl Mannheims

Florian Kiefer¹ 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zusammenfassung

Die Wissenssoziologie von Karl Mannheim wird (nicht nur) in der Medienpädagogik vornehmlich aufgrund der darin ausgearbeiteten Methodologie, die Dokumentarische Methode der Interpretation, zur Kenntnis genommen. Wesentlich hierfür sind bspw. die Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a), die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen (Mannheim 1980) und der Aufsatz über «Das Problem der Generationen» (Mannheim 1964b). Der Beitrag geht davon aus, dass das Potenzial dieser Theorieschule durch die Reduktion auf ihre methodologischen Implikationen nicht hinreichend ausgeschöpft wird. Deshalb wird vorgeschlagen, die Wissenssoziologie als grundlagentheoretisches Fundament für ein medienpädagogisches Verständnis von professionellem (Denken und) Handeln zu entwickeln. Unter Zuhilfenahme der Medien-Pädagogik als partikulare Einmischung und als akzeptierende Disziplin (Fromme und Meder 2000) einerseits und dem Umgang mit dem Nicht-Wissen (Hugger 2007) andererseits werden die professionstheoretischen Implikationen unter besonderer Berücksichtigung des dynamischen Relationismus als wissenssoziologischen Programmatik reformuliert.



Professional Action and Media Education from the Perspective of Karl Mannheim's Sociology of Knowledge

Abstract

The reception of Karl Mannheim's version of the Sociology of Knowledge in the field of media-education (among others) is based on its main methodological outcome, known as the "Documentary Method of Interpretation". Mannheim's essential works in this context are his contributions to the "Theory of Interpretation of Ideology" [Weltanschauung] (Mannheim 1964a), his distinction between communicative and conjunctive knowledge (Mannheim 1980), and his study concerning "The Problem of Generations" (Mannheim 1964b). The present article claims that the reduction of this school of thought to its mere methodological implications does not exhaust its potentials, and therefore proposes to develop the Sociology of Knowledge as a theoretical foundation for a media-pedagogical understanding of professional thinking and acting. In recourse to media-pedagogy as a particular intervention and an accepting discipline (Fromme and Meder 2000) on one hand, and to the handling of unknowingness (Hugger 2007) on the other hand, the implications for the theory of professions are reformulated considering the role of the dynamic relationism for the purpose of a knowledge-sociological programmatic.

1. Einleitung

In seinem wissenschaftlichen Wirken befasst sich Johannes Fromme intensiv mit der medienpädagogischen Reflexion von digitalen Bildschirmspielen (Fromme, Meder, und Vollmer 2000; Fileccia, Fromme, und Wiemken 2010; Fromme und Könitz 2014; Fromme, Biermann und Kiefer 2014, 2015; Fromme 2015, 2017; Fromme, Iske, und Biermann 2020). In diesem Kontext hat er v. a. in Zusammenarbeit mit Norbert Meder und Nikolaus Vollmer

eine Programmatik vorgelegt, die Medien-Pädagogik¹ als partikulare Einmischung und als akzeptierende Disziplin (Fromme und Meder 2000) begreift. Angesichts der darin skizzierten Überlegungen zum pädagogischen Denken und Handeln in Bezug auf Computerspiele, ihre Nutzung und Kulturen hält die akzeptierende Medienpädagogik, indem sie auf den Umgang mit dem Nicht-Wissen (Hugger 2007) abzielt, ebenso professionstheoretische Implikationen bereit.

In vielerlei Hinsicht erinnert diese Programmatik an eine Theorieschule, die überwiegend als Methodologie Einzug in die qualitative empirische Sozialforschung gehalten hat. Begleitet von dem derzeitigen Trend, praxeologische Ansätze in der Medienpädagogik zu etablieren (Bettinger und Hugger 2020), und der Suche nach neuen grundlagentheoretischen Impulsen, Medienpädagogik unter eben diesen praxeologischen Gesichtspunkten angemessen zu fassen, möchte dieser Beitrag einen Vorschlag für eine Medienpädagogik skizzieren, der auf den Annahmen der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964d, 1985b) beruht. Die leitende Annahme dieses Beitrages ist, dass die Wissenssoziologie als grundlagentheoretisches Fundament für ein aktuelles Verständnis medienpädagogisch professionellen Handeln fruchtbar gemacht werden kann. Ein wissenssoziologisch untersetztes Verständnis von Medienpädagogik erlaubt es, eine nach Emanzipation und Mündigkeit strebenden Persönlichkeitsentwicklung in und durch Medien angemessen theoretisch und empirisch zu beschreiben sowie darauf aufbauend handlungsorientierte Konzepte zu entwickeln. Dieses

1 Diese «Bindestrich-Lösung» ist das Resultat zweier Findungsprozesse. Hiermit soll zum einen, wie noch zu zeigen sein wird, die in der akzeptierenden Medienpädagogik angelegte Haltung, unbekanntes Formen der Mediennutzung eine eigene Dignität zuzugestehen und sich mit diesen fremden Formen reflexiv auseinanderzusetzen, zum Ausdruck gebracht werden. M. E. bleibt dieser professionelle Umgang mit anderen Weltanschauungen im Kontext der Mediennutzung nicht nur für die Medienpädagogik reserviert, sondern steht für einen Umgang, der (nicht nur) im Zusammenhang mit Medien für die gesamte Breite pädagogischer Disziplinen relevant sein sollte (für die Lehramtsausbildung vgl. KMK 2004/2019; für die Soziale Arbeit vgl. Kutscher, Ley, und Seelmeyer 2015). Deswegen wird die vermeintlich sperrig wirkende und nicht im Sinne der Duden-Rechtschreibregel D 22 seiende Wortgruppe «medienpädagogisch» verwendet. Wenn der bzw. dem Lesenden in diesem Beitrag diese Bindestrich-Lösung begegnet, dann möchte ich auf diese Doppelheit hinweisen.

Potenzial soll exemplarisch an der wissenssoziologischen Programmatik, dem Dynamischen Relationismus und seiner Methode, dem existenziellen Experimentieren, illustriert werden.

Deshalb wird in einem ersten Schritt das medienpädagogische Feld abgesteckt. Folgend wird die Wissenssoziologie Karl Mannheims in den aus meiner Sicht wichtigsten Punkten vorgestellt. Letztlich wird der Gegenstand mit der Grundagentheorie verbunden und eine wissenssoziologische Skizze von Medienpädagogik entworfen. In einem Ausblick werden Überlegungen angestellt, in welcher Weise diese auf die Auseinandersetzung mit digitalen Bildschirmspielen übertragen werden können. Im Ausblick wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise die Wissenssoziologie weiteres Potenzial birgt, um sie mit grundlegenden Aspekten der Medienpädagogik zusammenzubringen.

2. Medienpädagogik

Ziel dieses Kapitels ist es, rahmende Aspekte der Medienpädagogik und ihre Vorstellungen von einem medienpädagogisch professionellen Handeln zu skizzieren. Letztlich soll die von Fromme und Meder entwickelte Akzeptierende Medienpädagogik (2000) vorgestellt werden.

2.1 Zielkategorien

Die Entwicklung der Medienpädagogik kann Fromme zufolge «als Antwort auf den Umstand angesehen werden, dass pädagogisch relevante Prozesse wie Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation heute in bzw. vor dem Hintergrund einer zunehmend durch technische Medien geprägten Lebenswelt stattfinden» (2015, 284). Die Medienpädagogik reagiert bzw. nimmt damit Bezug auf einen Metaprozess, der unter dem Begriff (digitale) Mediatisierung in den Bildungs-, Sozial- und Kommunikationswissenschaften breit diskutiert wird. Hiernach wird davon ausgegangen, dass das menschliche Denken und Handeln aufs Engste mit einer computergesteuerten digitalen Infrastruktur verwoben sei (vgl. Krotz 2017, 29),

weshalb, methodologisch betrachtet, Medien vor dem Hintergrund ihrer Medialität, also ihrer Struktur und Architektur, zu reflektieren seien (vgl. Jörissen 2014, 503).

Die Anstrengungen der Medienpädagogik zielen auf den Aufbau eines reflexiven Umgangs mit Medien im Alltag (vgl. Hüther und Schorb 2010, 272) ab. Hierfür ist gegenwärtig die Vorstellung einer *handlungsorientierten* Medienpädagogik leitend (Schorb 2020): Die Auseinandersetzung mit Medien ist nicht, wie etwa noch in den Anfängen der Medienpädagogik (zur Geschichte der Medienpädagogik vgl. Hüther und Podehl 2010), allein an deren Rezeption gebunden. Sie umfasst auch aktive Nutzungsformen (vgl. Schorb 2020, 4) – allen voran die Medienproduktion. Diese Repertoire-Erweiterung der Medienpädagogik hat zu Zeiten stattgefunden, in denen die Unterhaltungssysteme, wie nicht zuletzt der Videorecorder, erschwinglicher wurden. Diese und andere Entwicklungen fließen gemäss Hüther und Schorb in die medienpädagogischen Zielkategorien ein: Bewahren, Informieren, Sensibilisieren, Aktivieren, Emanzipieren und Funktionalisieren (vgl. 2010, 269–72). Ferner ist für die Bildungswissenschaft² bzw. die Medienpädagogik gleichsam eine doppelte Aufgabenstellung kennzeichnend (vgl. Fromme 2015, 283): Als *Reflexionswissenschaft* strebt sie danach, den medialen Wandel theoretisch wie empirisch zu beschreiben. Als *Handlungswissenschaft* entwickelt sie auf der Grundlage der dadurch gewonnenen Erkenntnisse stärker handlungsorientierte Konzepte und stellt vor allem die Gestaltungs-, Artikulations- und Partizipationspotenziale von Medien in den Mittelpunkt pädagogischer Projektarbeit (vgl. Fromme 2015, 284).

Konzeptionell betrachtet hat sich in der Medien-Pädagogik mittlerweile eine Haltung etabliert, wonach sie ihren Gegenstand sowohl in empirischer als auch in handlungsorientierter Hinsicht durch eine Differenzlogik

2 Im Folgenden werde ich für die Bezeichnung der akademischen Pädagogik den Begriff Bildungswissenschaft verwenden. Damit möchte ich nicht zuletzt der Kritik am Erziehungsbegriff (Giesecke 1996) und dem Hinweis Rechnung tragen, dass die akademische Pädagogik über Erziehungsfragen hinaus aktiv ist (vgl. Nieke 2016, 26–27).

reflektiert.³ So kann bspw. für die qualitativ-empirische bildungswissenschaftliche Medienforschung weitgehend auf die Ethnographie verwiesen werden, die als Methodologie das Verhältnis des Forschers zu dem zu verstehenden und zu beschreibenden Untersuchungsfeld beschreibt (vgl. Marotzki 1999, 49). Auch in der medienpädagogischen Praxis finden die Relevanzstrukturen der Klientel Berücksichtigung, so sie den Projektkonzepten mit dem Ziel zugrunde liegen bzw. deswegen in den Phasen der Konzeption, Umsetzung und Evaluation Einzug halten, um letztlich der Lebenswelt der Teilnehmenden Rechnung zu tragen.⁴ Im Angesicht der aktuellen sowie zukünftigen sozialen und medientechnischen Entwicklungen einer tiefgreifenden Mediatisierung sei es grundlegend und fortwährend notwendig, sämtliche medienpädagogische Prämissen und Zielkategorien einer Aktualitätsprüfung zu unterziehen (vgl. auch Aufenanger 2020, 5).

Wenn es folgend um eine professionelle Haltung im Umgang mit der medienpädagogischen Praxis gehen soll, dann wird diese im Kontext der pädagogischen Professionstheorie diskutiert. Diese soll für den Bereich der Medienpädagogik umrissen werden.

2.2 **Professionelles medienpädagogisches Handeln und Nicht-Wissen**

Charakteristisch für Professionsansätze in pädagogischen Zusammenhängen ist, dass sie auf einem Face-to-Face-Handeln aufbauen.⁵ Der bzw. die professionell Handelnde agiert auf Basis eigener Sinngebungen, Deutungen bzw. in Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der eigenen Alltagsbewältigung und tritt damit den Sinngebungen und

3 Der Gegenentwurf zu einer Differenzlogik, die unbekannte Formen der Mediennutzung lediglich als *andere* beschreiben würde und dabei keine Wertungen vornimmt, ist die Defizitlogik. Diese Perspektive würde Unbekanntes be- bzw. abwerten (vgl. Beer und Bittlingmayer 2008, 89–95).

4 Im Rahmen der aktiven Medienarbeit haben sich mit dem handelnden und exemplarischen Lernen sowie der Gruppenarbeit drei grundlegende Prinzipien durchgesetzt, die handlungsleitend für die medienpädagogische Projektarbeit sind (vgl. Schell 2010, 12–13).

5 Hiervon zu unterscheiden sind bspw. technologische Handlungsverständnisse, denen – salopp gesagt – ein Ursache-Wirkungs-Prinzip zugrunde liegt oder solche, die nach anderen Merkmalen Ausschau halten – wie bspw. akademische Ausbildung, hohe Reputation, Autonomie usw.

Bewältigungsstrategien des Falls gegenüber. Angesichts dieses potenziell spannungsgeladenen Verhältnisses zeichnet sich das pädagogische Handeln durch spezifische Strukturmerkmale bzw. einer besonderen Typik aus, die Schütze treffend als Paradoxien professionellen Handelns beschrieben hat (vgl. 1996).

In Anlehnung an die Systemtheorie geht Hugger (2007) im Kontext medienpädagogischen Denkens und Handelns von einem Technologiedefizit (vgl. Luhmann und Schorr 1982) aus.⁶ Diese permanente Ungewissheitsproblematik sei darauf zurückzuführen, dass

«es für den Pädagogen aufgrund der Komplexität von individuellen und sozialen Prozessen, mit denen er es in Erziehung und Bildung immer zu tun hat, unmöglich sei, ‹zielsicher› zu handeln, [weshalb; FK] er auch nicht wissen [kann], bei wem er welche Wirkung direkt oder indirekt auslöst.» (Hugger 2007, 263–64)

(Der professionelle Umgang mit) *Nichtwissen* wird zu einer unüberwindbaren Herausforderung für den Medien-Pädagogen in Auseinandersetzung mit den Adressaten und Adressatinnen (vgl. Wimmer 1996, 431).⁷ Allerdings potenziert sich dieses Strukturmerkmal im Angesicht der «*Differenzerfahrungen zwischen generationsspezifischen Erfahrungsräumen* [H. i. O.]» (Schäffer 2003, 225). Denn charakteristisch für den Umgang mit Medien in Bildungskontexten ist eine Umkehrung des Expertentums (Wittpoth und Schäffer 1997) oder sind die «partiellen neuartigen Asymmetrierelationen» (Marotzki 1997, 177):

«Eltern bemerken, dass sie nicht über das handlungspraktische Wissen im medientechnischen Bereich verfügen, über das ihre Kinder verfügen. SchülerInnen wird gewahrt, dass sie in diesem Bereich ihren LehrerInnen partiell überlegen sind etc.» (Schäffer 2003, 225)

6 Diese Diagnose bezieht Hugger auf die akademische medienpädagogische Ausbildung und auf die Debatte um das angemessene medienpädagogische Leitkonzept – Medienkompetenz (Baacke 1973) oder (Strukturelle) Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009). Trotz ihrer akademischen Relevanz (Fromme und Jörissen 2010) und bildungspolitischen Brisanz (vgl. KMK 2016/2017) soll dieser Aspekt fürs Weitere nicht von Interesse sein.

7 Dem kann auch nicht mit wissenschaftlichem Wissen begegnet werden.

Charakteristisch für die pädagogische Situation ist also, dass die bzw. der pädagogisch Professionelle im Kontext der Mediennutzung nicht nur von einem Nichtwissen ausgehen muss. Auch das, was der Professionelle über Medien im weiteren Sinne und über Computerspiele im engeren Sinne zu wissen glaubt, wird relativiert. Trotz (oder gerade wegen) der vorbelasteten Situation muss sich mit dem Gedanken arrangiert werden, dass erstens die Adressatinnen und Adressaten pädagogischen Handelns zumeist vertrauter im Umgang mit Medien sind.^{8,9} Zweitens muss die Tatsache anerkannt werden, dass Sozialisation den Wirkungsgrad des Pädagogischen relativiert. Zu attraktiv sind die mannigfaltigen Eindrücke, die die Welt für den (heranwachsenden) Menschen ausserhalb der Erziehungswirklichkeit bereithält. Die Einschränkung des Wirkungsgrades wird in der Bildungswissenschaft als pädagogische Kränkung bewertet (vgl. 2003, 198). Die Pädagogik habe sich von der Vorstellung, die Persönlichkeitsentwicklung in Gänze zu steuern, zu kontrollieren und zu verantworten, zu verabschieden bzw. die Sozialisationseinflüsse der Klientel systematisch zu berücksichtigen.

Als Ergebnis einer historischen Zusammenschau verschiedener Typen medienpädagogischen professionellen Handelns rekonstruiert Hugger einen Typus: «Nichtwissen als Noch-Nicht-Wissen» (Hugger 2007, 265).¹⁰ Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass das Nichtwissen des Praktikers gegenüber dem medienpädagogischen Fall als Noch-Nicht-Wissen interpretiert wird: Die technische Beherrschbarkeit von medienpädagogischen Situationen wird mit Hilfe des Wissens unterstellt (vgl. Hugger 2007, 269). Der Adressat medienpädagogischer Intervention wird darin erstens lediglich in einem reduzierten sozialen Kontext und zweitens als ein von den

8 Diesem Umstand ist es zuzuschreiben, dass in der Bildungswissenschaft vom «Ende der Erziehung» (Giesecke 1996) gesprochen und sich solchen Theoriekonstrukten zugewendet wurde, die die Eigenleistung und -aktivität bei weitgehender pädagogischer Abstinenz betonen – wie bspw. Selbstsozialisation (Zinnecker 2000) oder (Strukturelle) Medien-Bildung (Marotzki 1990; Jörissen und Marotzki 2009).

9 Von dieser Kompetenz ist zumeist die Fähigkeit zu unterscheiden, Medien kritisch-reflexiv einzuschätzen.

10 Dieser Typus umfasst drei Modelle: das beschützend-wertevermittelnde (vgl. Hugger 2007, 265–67), das gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierte (vgl. 2007, 267–68) und das bildungstechnologisch optimierende Modell (vgl. 2007, 268–69).

(Massen-)Medien passiv Beeinflusster betrachtet. Angesichts der unzureichenden Anerkennung der konstitutiven Ungewissheiten im medienpädagogischen Handeln und der unzeitgemässen Statuszuweisungen stellt Hugger diesem Umgang ein Nicht-Wissen als «Nicht-Wissen-Können» (Hugger 2007, 273) gegenüber. In diesem «vernetzenden [H. i. O.] Modell» (Hugger 2007, 274) wird der Adressat als Medien-Nutzer betrachtet, der zum einen sein Denken und Handeln prinzipiell selbst bestimmen können soll und zum anderen Medien nicht nur rezipieren, sondern auch produzieren kann. Ferner wird der Adressat bzw. die Adressatin im Sinne des medienökologischen Ansatzes in mediatisierten Welten, Umgebungen und Netzwerken eingebettet begriffen (vgl. Dallmann, Vollbrecht, und Wegener 2017). Die Aufgabe des professionell Handelnden besteht demgemäss darin, «die unterschiedlichen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge des Individuums integriert oder mit anderen Worten: vernetzt [H. i. O.] zu betrachten» (Hugger 2007, 274). Mit «vernetzt» möchte der Autor auf weitere Strukturmerkmale des professionellen Handelns aufmerksam machen – das eine Mal wird auf die (implizite) Demokratisierung in der professionellen Beziehung (vgl. Schell 2010, 13) und das andere Mal auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Mediennutzung des Falls als Dokument einer Architektur individueller und sozialer Nutzungsweisen zu erfassen.¹¹

2.3 Akzeptierende Medienpädagogik

Die akzeptierende Medienpädagogik (Fromme und Meder 2000) ist die pädagogische Schlussfolgerung einer empirischen Studie über «Computerspiele in der Kinderkultur» (Fromme, Meder, und Vollmer 2000). Die Studie reagiert auf die zunehmende Bedeutung von Computerspielen, also ihre Relevanz, die sie für die Freizeitunterhaltung allen voran für Heranwachsende seit Mitte der 1980er in der Bundesrepublik hat, sowie ihre kontroverse akademische bzw. gesellschaftliche Rezeption (Knoll et al. 1984; Postman 1987). Sie basiert auf der Annahme, dass die Pädagogik die Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr allumfassend, sondern in Anbetracht

¹¹ Die Berücksichtigung der Medienarchitektur gehört neben der Medienstruktur zu den zentralen methodologischen Implikationen der (tiefgreifenden) Mediatisierung (Hepp und Hasebrink 2017) und digitalen Medialität (Jörissen 2014).

der diversen Sozialisierungseinflüsse partikular zu verantworten habe (Giesecke 1996; Fromme und Meder 2003). Letztlich fusst dieser Ansatz auf der Beobachtung, dass Computerspiele eine neue Form der mediatisierten Lebenswelt sind, die vonseiten der pädagogischen Professionellen kaum ernst genommen wird.

In der Konsequenz wird unterstellt, dass die Spielpraxen und -bewertungen bzw. die Spielenden selbst sozialökologisch eingebettet sind, weshalb jede Mediengeneration eine eigene Medienkultur (spezifische Umgangsformen, Sichtweisen und Werturteile in Bezug auf Medien) entwickle (vgl. Fromme und Meder 2003, 205). Um herauszuarbeiten, was gespielt wird und wie Bildschirmspiele in den Alltag von Heranwachsenden eingebettet werden, werden eine Analyse der Mediensozialisierung in der Freizeit (vgl. Fromme und Meder 2003, 203) und die gleichberechtigte Würdigung dieser Freizeitgestaltung Heranwachsender neben anderen in pädagogischen Kontexten eingefordert (vgl. Fromme und Meder 2003, 205). Aufgrund der diversen Medienkulturen wird zur Reflexion der eigenen Normativitätserfahrungen aufgefordert, um darauf aufbauend das Medienhandeln des jeweils anderen zu bewerten (vgl. Fromme und Meder 2000, 236). Dieses Verständnis von Medienpädagogik möchte letztlich auf zwei Facetten von Akzeptanz hinweisen: Computerspiele sollen als zentrale (aber längst nicht alleinige) Freizeitbeschäftigung in pädagogischen Kontexten akzeptiert werden. Diese Akzeptanz hat auch eine rückwirkende Tendenz: So sind die pädagogischen Professionellen, möchten sie als ernsthafte Ansprechpartner wahrgenommen werden, in der Nachweispflicht einer Expertise in Bezug auf das Wissen und Können von Computerspiel-Kulturen (vgl. Fromme und Meder 2000, 233)¹². Als professionell Handelnder mische man sich nicht ohne Weiteres ein. Denn man laufe Gefahr, seine Haltung bspw. gegenüber aggressions- und gewaltinszenierenden Spielen auf die Spielsituation mit Heranwachsenden überzustülpen und lediglich mit einem (unbegründeten) Verbot zu reagieren. Vielmehr nehme man diesen Moment zum Anlass, um sich inhaltlich mit gegebenen Wertvorstellungen der Teilnehmenden auseinanderzusetzen und hierüber die zugrunde liegenden in der Sozialisation entwickelten Haltungen zu

12 Die Autoren unterscheiden eine kulturelle (bzw. fachliche) Kompetenz, eine kommunikative Fähigkeit sowie ein intermediäres Wissen (vgl. Fromme und Meder 2000, 233–34).

explizieren. Erst unter Berücksichtigung dieser beiden Tendenzen können pädagogische Schlussfolgerungen formuliert und mit realer Aussicht auf ein gewinnbringendes Ergebnis realisiert werden. Dieses Ziel sehen die Autoren in der Bildung:¹³

«Bildung zielt so gesehen darauf, daß jemand nicht nur einem begrenzten Sprachspiel verhaftet bleibt, sondern um die Vielfalt der Wissenformen [sic!] weiß und mit einigen davon auch vertraut ist» (Fromme und Meder 2000, 233).

Die Verfremdung bzw. die Irritation gewohnter Orientierungsmuster wird als Initiator bzw. zentrales Motiv von Bildung gesehen (Fromme 2001). Damit erhalten Computerspiele wie alle Phänomene der Lebenswelt eine potenziell orientierende Funktion. Fromme und Meder skizzieren erste Entwürfe, wie Computerspiele im Rahmen medienpädagogischer Projektarbeit akzeptierend und einmischend realisiert werden können (vgl. 2000, 240): Hiernach könne das Spektrum der Spiele vergrößert werden, um das Spielen anderer Games bzw. Game-Genres anzuregen, Spielvorlieben zum Anlass diskursiver Reflexionen und spielerischer Wettbewerbe bspw. zwischen pädagogischen Einrichtungen zu nutzen oder Computerspielideen in gegenständliches Spiel zu übertragen (Wiemken 2001).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden explizit unter Rückbezug auf das Computerspiel referiert. Jedoch machen die Autoren darauf aufmerksam, dass sie nicht nur für dieses Medienphänomen gelten (vgl. Fromme und Meder 2000, 240). Die abgeleiteten Konsequenzen für das medienpädagogische (professionelle) Handeln (Würdigung dieser Freizeitgestaltung etc.) lassen sich als generelles pädagogisches (professionelles) Handeln lesen. Wie sehr das zugrunde gelegte Verständnis der akzeptierenden Medienpädagogik (Fromme und Meder 2000) den Grundzügen des Nichtwissens als Nicht-Wissen-Können (vgl. Hugger 2007, 273) Rechnung trägt, wird anhand der Annahmen resp. Empfehlungen deutlich, die die Autoren für die pädagogische Arbeit mit Computerspielen benennen.¹⁴

¹³ Gemeint ist Bildung im Sinne der Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen (vgl. u. a. Marotzki 1990; Fromme 1997; Nohl 2006).

¹⁴ Der gebotenen Kürze wegen kann auf einen Vergleich nicht weiter eingegangen werden.

Aufbauend auf den Vorgaben eines vernetzten Modus (Hugger 2007), der allen voran auf einen würdigenden Umgang in der medienpädagogischen Praxis unter deliberativen Vorzeichen aufbaut, möchte ich einen Versuch vorlegen, der diese wichtigen Vorgaben des medienpädagogischen Denkens und Handelns aufnimmt. Hierfür scheint mir die Wissenssoziologie Karl Mannheims prädestiniert, weil sie in vielerlei Hinsicht den eben skizzierten Annahmen medienpädagogischen professionellen Handelns und der akzeptierenden Medienpädagogik Rechnung trägt. Welche das sind, soll im Folgenden gezeigt werden.

3. Karl Mannheims Wissenssoziologie und die Bedeutung des Dynamischen Relationismus und existenziellen Experimentierens

Ziel dieses Abschnittes ist, die Wissenssoziologie in einer für die Argumentation gebotenen Kürze vorzustellen¹⁵. Dafür werden wichtige Aspekte wie allen voran die gesellschaftliche Diagnose, ihre Annahmen über das kollektivsubjektivistische Erkennen sowie drittens ihre wissenssoziologische Programmatik und Methode vorgestellt, um letztlich die Demokratie als ihre zentrale Bezugskategorie offenzulegen.

3.1 Wieso Wissenssoziologie?

Bei der Wissenssoziologie handelt es sich um einen Ansatz, der ebenso einen erheblichen Beitrag für die Entwicklung der Rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2010) wie für die Etablierung der «qualitativen» empirischen Sozialforschung in Gänze geleistet hat. Hierfür wird sich im Wesentlichen auf die (noch vorzustellenden) Beiträge der Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a), die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen (Mannheim 1980b) sowie das Generationenkonzept (Mannheim 1964b) bezogen.¹⁶ Diese Überlegungen

¹⁵ Das bedeutet (leider) auch, dass wichtige Beiträge entweder nur auszugsweise oder gar nicht referiert werden können. Für eine intensivere Rekonstruktion der Wissenssoziologie Karl Mannheims (vgl. Kiefer 2020, 101–221).

¹⁶ Auf diese und andere wichtige Punkte der Wissenssoziologie komme ich im Folgenden noch zu sprechen.

fliessen massgeblich in die von Ralf Bohnsack in Anschluss an Mannheim weiterentwickelte Dokumentarische Methode der Interpretation, die Methodologie der Rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. 2007) ein. Dem bzw. der an der qualitativen Sozialforschung Interessierten wird dies geläufig sein. So gewinnbringend diese Rezeption für die Etablierung der qualitativen Forschung und für die empirische Rekonstruktionen der Mediennutzung im Kontext der Alltagsbewältigung (Heranwachsender) ist (vgl. u. a. Fritzsche 2007; Welling 2008) bzw. auch noch sein wird, so sehr läuft sie Gefahr, weitere zentrale und interessante Fragmente der Wissenssoziologie zu verdecken, die ebenso wertvoll für die theoretische wie handlungsorientierte Reflexion medienpädagogischer Fragen sind.¹⁷ Denn meines Erachtens weist die Wissenssoziologie viele interessante Punkte auf, die sich für grundsätzliche Fragen der Persönlichkeitsentwicklung in dynamischen und heterogenen Demokratien stellen. Gerade vor dem Hintergrund einer zunehmenden Hinwendung zu praxistheoretischen Perspektiven in der Medienpädagogik (Bettinger und Hugger 2020) kann die Wissenssoziologie einen wertvollen Beitrag leisten, um sich mit digitalen Kulturen, Kommunikation und Sozialisation vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp und Hasebrink 2017) zu befassen. Dieser Aufsatz möchte dieses Potenzial exemplarisch und zwar anhand eines ausgesuchten Gegenstandes – das medienpädagogische professionelle Handeln – illustrieren.

3.2 Gesellschaftsdiagnose und Selbstverständnis

Die hier auszugsweise skizzierte Wissenssoziologie wurde ca. zwischen 1922 und 1933 von Karl Mannheim entwickelt. Sie greift, ohne sie allein darauf reduzieren zu wollen, sowohl marxistische (vgl. Marx 1867; Lukács

¹⁷ Hier ist u. a. der Aufsatz über «Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen» zu nennen, worin Mannheim die Notwendigkeit der Konkurrenz für das Wissen hinsichtlich ihrer Synthese- und Ausschlussprozesse in Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Gemeinschaften einerseits und der Demokratie andererseits beschreibt. Ebenso gehen seine Beiträge über die gesellschaftliche Diagnose und Schlussfolgerungen für die menschliche Entwicklung (Mannheim 1985a) verloren. Diese weisen durchaus Parallelen zu Klassikern der Postmoderne wie bspw. Bauman (1995), Beck (1996) bzw. Lyotard (1989) auf (vgl. Srubar 2009, 293–94).

2009) als auch wissenssoziologische (vgl. Scheler 1960) Konzepte auf. Einen wesentlichen Schub hat die Wissenssoziologie auch durch die Rezeption der Kritischen Theorie bzw. durch die Frankfurter Schule und den darin entwickelten Ideologie-Begriff bzw. die -Kritik erhalten (Horkheimer und Adorno 2016).¹⁸

Die Mannheim'sche Wissenssoziologie ist unweigerlich mit der Intention verbunden, gesellschaftliche Entwicklungen und Orientierungen seit dem Abdanken der kaiserlichen Monarchie in Deutschland sowohl in theoretischer wie empirischer Hinsicht zu beschreiben als auch daraus handlungsorientierte Konzepte abzuleiten. Sie begreift Wissen als Aktivität im Rahmen bzw. zur Umsetzung eines Planes und unterstellt einen unauflösbaren Zusammenhang zwischen Wissen und Wollen, also dem Streben, das eigene Wissen allgemeingültig werden zu lassen (vgl. Kettler, Meja, und Stehr 1989, 56). Die Hauptthese dieser Wissenssoziologie lautet, dass jedes Wissen grundsätzlich seinsverbunden ist (Mannheim 1985e, 227). Das will besagen, dass Denken und Handeln nur dann adäquat erfasst werden könne, wenn der soziohistorische Hintergrund Berücksichtigung finde (vgl. Mannheim 1985a, 4). Methodologisch gewendet wird damit erstens eine geschichtliche Rekonstruktion einer Wissensart und zweitens ihr gegenwärtiger Platz gegenüber anderen Wissensarten eingefordert. Diese Wissensarten dokumentiere sich drittens in Objektivationen des Gesellschaftlichen (Dokumente, Artefakte der Bildenden Kunst) und könne viertens erst über die Strukturen und Architektur des jeweiligen Phänomens rekonstruiert werden (Mannheim 1964a).

Die Wissenssoziologie identifiziert zu Zeiten der Weimarer Verfassung einerseits eine soziokulturell ausdifferenzierte und demokratische Gesellschaft, die sich im Zuge des Übergangs von einer Agrargesellschaft zu einer städtischen Welt durch eine hohe soziale Mobilität auszeichnet: In dieser demokratischen Gesellschaft existieren

«überdies die verschiedenen Gruppen, die am Leben der Stadt teilnehmen, zur gleichen Zeit verschiedene Erkenntnisprobleme [haben] und [...] selbst in Hinsicht auf den gleichen Gegenstand auf verschiedenen Wegen zu ihren Erlebnissen [kommen]» (Mannheim 1985a, 28).

¹⁸ Bekanntermassen hat auch in der Medienpädagogik eine intensive Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie stattgefunden, so dass sie zu den zentralen Fundamenten dieser Disziplin zu zählen ist (vgl. Schorb 2020, 2).

Wenn keine Abhilfe geschaffen wird, drohe Mannheim zufolge andererseits diese demokratische Gesellschaft an diesen Entwicklungen zu zerbrechen. Daraus wird abgeleitet, dass sich zur Wahrung der deliberativen Gesellschaftsform ausnahmslos jede Ideologie bzw. ausnahmslos jedes Subjekt auf eine Synthese einlassen müsse, die die Werte und Normen der Demokratie zum Ausgangspunkt des Denkens und Handelns werden lässt. Diese These von der Seinsverbundenheit des Wissens wird als Problem auf der Ebene von Theorie, Methode und Praxis bearbeitet.

3.3 Wissen, Subjekt, Gemeinschaft und Zielwert

Konzeptionell begreift die Wissenssoziologie das Subjekt nicht als empirische Entität, sondern verweist auf eine geistige Realität (vgl. Mannheim 1980a, 252), die von irrationalen Spielräumen und rationalen Gebieten umschlossen ist (vgl. Mannheim 1985d, 99). Es sei hiernach nicht nur zur Reproduktion, sondern auch zu kreativem und schöpferischem Denken und Handeln fähig (vgl. Mannheim 1985d, 100). Weil das Individuum generell als in einen sozialen Kontext eingebettet betrachtet wird, wird es als «Kollektivsubjekt» (Mannheim 1980a, 243) charakterisiert.¹⁹ Wissen rage durchweg über das Seelische des Einzelnen hinaus und verweise auf die dahinterstehende Erfahrungsgemeinschaft. Die dieser kollektiven Sinngebung zugrunde liegenden Werte- und Normenvorstellungen prägen die denk- und handlungsleitenden Kategorien des Einzelnen. Indem es entsprechend der kollektiven Vorstellungen agiere, konstruiere es eine gemeinschaftsspezifische geistige Realität bzw. soziale Umwelt (vgl. Mannheim 1985d, 133). Diese kollektive Weltanschauung (Mannheim 1980a) beinhalte eine «wahrhaft vergesellschaftend wirkende These» (Mannheim 1964b, 545), die sich in der erkenntnisleitenden Ideologie dokumentiere (Mannheim 1985b). Entgegen des marxistischen Verständnisses werden *sämtliche* Denkweisen und damit auch die marxistische selbst als Ideologie bewertet (vgl. 1985b).²⁰

¹⁹ Unter «Einzelseele» (Mannheim 1980a, 192) werden dagegen die seelischen, inneren Prozesse der Erfahrungsverarbeitung bezeichnet (vgl. Mannheim 1980a, 232).

²⁰ Zur Entwicklung und kritischen Auseinandersetzung der Wissenssoziologie (vgl. Meja und Stehr 1982a, 1982b).

In der Vorstellung der Wissenssoziologie sei das Individuum von Geburt an Teil einer bereits ausgedeuteten und von Sinndeutungen erfüllten Welt und Mitglied unterschiedlicher Erfahrungsgemeinschaften (vgl. Mannheim 1980a, 277). Über «Kontagion» (Mannheim 1980a, 208) werde es in die konjunktiven Erfahrungsräume und die spezifischen Begriffe, Vorstellungen und Praxen der Gemeinschaft eingeführt. Hierüber erhalte es Weltanschauungen, was «man» bspw. als Leben bzw. Tod, von einem Gefühl oder Gedanken zu halten habe (vgl. Mannheim 1964c, 574–75).²¹ Über die kontagionsartige Vermittlung erhalte das Subjekt erst einmal *einen* und zwar partikularen, weil kollektiv-gebundenen Blick auf die gesellschaftliche Wirklichkeit *in toto*.

In verschiedenen Phasen der Wissenssoziologie befasst sich Mannheim mit der Frage, wie das Subjekt Wissen über Begriffe, Bedeutungen und Weltanschauungen entwickelt. In einer frühen Phase (vgl. Mannheim 1980b) legt er diesem Prozess ein *Erkennen* zugrunde, das in erster Linie durch das Zusammen-Leben sowohl in einer existenziellen als auch mit mehreren anderen Gemeinschaften hervorgebracht wird. Das Denken und Handeln leitende Erkennen wird dabei in einen konjunktiven und einen kommunikativen Modus unterschieden (vgl. Mannheim 1980a, 296). Erkenne das Mitglied innerhalb seiner, d. h. konjunktiven Gemeinschaft, vollziehe sich das Erkennen im Modus des «Verstehens» (Mannheim 1980a, 272). Das Kollektivsubjekt teile die (implizit) zugrunde liegenden Vorstellungen über Leben und Tod, Politik, Impfungen etc. In hochskalierbaren bzw. ausdifferenzierten Gruppen müsse es über kein Wissen zu sämtlichen Praxen einer konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft verfügen. Würde das Gemeinschaftssubjekt von Praktiken erfahren, die (noch) zur Kenntnis genommen wurden, dann aktualisiere sich sein konjunktives Wissen um eben diesen Aspekt (vgl. Mannheim 1980a, 232). Die den konjunktiv verbundenen Gruppen zugrunde liegenden Weltanschauungen können, müssen aber nicht durch ein direktes Zusammenleben gestiftet sein. Eine existenzielle Gemeinschaft kann trotz einer ausdifferenzierten Umwelt auch über eine räumliche Trennung hinweg existieren. Sie ist auf eine strukturidentische Erfahrung zurückzuführen (vgl. Generationseinheit, Mannheim 1964b,

21 Gerade erste Erfahrungen (in der Jugend) hätten die Tendenz, sich als natürliches Weltbild festzusetzen (vgl. Mannheim 1964b, 536).

544) und wird «virtuell» (Mannheim 1964b, 533) übermittelt. Im Zuge seiner Entwicklung begegne das Subjekt unentwegt unterschiedlichen Gruppen und damit anderen Weltanschauungen. Diese Gruppen stellen qualitativ unterschiedliche Erfahrungen bereit, die vom Einzelnen verarbeitet werden (müssen) (vgl. Mannheim 1980a, 300). Indem das Subjekt an diversen Gemeinschaften teilnimmt, entwickelt es eine Doppelheit von Vorstellungen und Begriffen, die einmal für den konjunktiven Erfahrungsraum und für eine übergeordnete, gesellschaftliche, d. h. kommunikative Ebene gelten (vgl. Mannheim 1980a, 296). Ein Erkennen auf dieser Ebene wird als «Interpretation» (Mannheim 1980a, 273) bezeichnet. Den Vorstellungen, was man von einem Gedanken oder Gefühl zu halten habe (vgl. Mannheim 1964c, 574–75), müsse in einer Weise Ausdruck verliehen werden, die es ermöglicht, sie im intendierten Sinne aufzunehmen. Die Herausforderung besteht in der angemessenen Verwendung von Begriffen, die das Erkennen des Gegenübers ermöglichen.

In «Problem der Generationen» (Mannheim 1964b) wird die Frage aufgeworfen, wie generationsübergreifende Wissenstradierung in dynamischen, heterogenen und deliberativen Gesellschaften möglich ist. Ferner werden die Prozesse bzw. Instrumente der Konservierung und Vermittlung sowie die Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformation (zum Zwecke der gesellschaftlichen Innovation) diskutiert. Mannheim diagnostiziert in Rekurs auf Pinder (1928) eine Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen von Jugend-Generationen (Pinder 1928). Wiederum in Anlehnung an Pinder (1928) wird ein Generationen-Konzept entwickelt, das Generationen nicht aufgrund von Geburtsjahren und -orten miteinander verbunden sieht, sondern als Ausdruck unterschiedlicher Wissensarten bzw. Haltungen.²² Mannheim kommt zu dem Schluss, dass sich gerade Jugendkulturen trotz vermeintlich gleicher Geburtenkohorten durch eine (hier heisst es nicht

²² Dieses Konzept unterscheidet zwischen einer «Generationslagerung», einem «Generationszusammenhang», einer «Generationseinheit» sowie einer «Generationsentelechie» (vgl. Mannheim 1964b, 541–44).

mehr konjunktive, sondern) seinsrelative²³ Wissenspluralität auszeichnen (vgl. «Generationseinheit» Mannheim 1964b, 544). Darin kommt der Jugend die Aufgabe zu, die Errungenschaften der jeweils gegenwärtigen Generation auf den Prüfstand zu stellen und die Gesellschaft im Bedarfsfall zu erneuern²⁴ (vgl. Mannheim 1964b, 530). Jugend und gesellschaftliche Transformation werden also nicht als Gegensatzpaar, sondern als etwas sich fruchtbar Bedingendes verstanden. Die Phase der Jugend scheint indes von derartiger Relevanz für die (Prüfung der) Wissenstradierung bzw. gesellschaftlichen Entwicklung zu sein, dass Mannheim ihr in pädagogischen Kontexten eine gleichwertige und -berechtigte Rolle neben der des pädagogisch (professionell) Tätigen zuschreibt. Er charakterisiert diese Beziehung als konfliktbehaftete Wechselwirksamkeit, weil das «Zentrum der Lebensorientierung» (Mannheim 1964b, 540) zwischen Erziehendem und Zögling kaum als identisch bezeichnet werden kann. Und trotz der Spannung halte sie ein Potenzial bereit, das

«bei der Tradierung lebendiger Lebenserfahrung beinahe unaufhebbar [wäre], gäbe es nicht auch die rückwirkende Tendenz: *nicht nur der Lehrer erzieht den Schüler, auch der Schüler den Lehrer. Die Generationen stehen in ständiger Wechselwirkung*» [Hervorheb. FK] (Mannheim 1964b, 540).

23 Die Differenz zwischen einem konjunktiven Wissen einerseits und einem seinsrelativen oder seinsverbundenen Wissen andererseits besteht im gesellschaftlich-demokratischen Rückbezug. Die Begriffe «konjunktiv» bzw. «kommunikativ» stammen aus einer Phase, worin Mannheim sich mit der Pluralität von Denkweisen aus Sicht der Philosophie befasst hat (vgl. 1964a, 1980b). Dagegen wurden die Adjektive «seinsrelativ», «seinsverbunden» und «seinsgebunden» in einer Phase entwickelt, worin Mannheim die Pluralität von Denkweisen aus einer soziologischen Perspektive untersucht hat (vgl. 1964b, 1964c, 1985b). Weil den «philosophischen» Begriffen allen voran der Demokratiebezug als entscheidende Referenz fehlt, erscheinen die «soziologischen» Begriffe angemessener, um menschliches Denken und Handeln in der Gegenwart zu beschreiben.

24 Den Auftrag, die Gesellschaft im Bedarfsfall zu transformieren, erhält die «Generationsentelechie» (Mannheim 1964b, 518) bzw. «sozial freischwebende Intelligenz [H. i. O.]» (Mannheim 1985d, 135). Damit benennt Mannheim die eine neue Generationseinheit konstituierenden Grundintentionen und Formierungstendenzen einer *gesamten* Generation (vgl. Mannheim 1964b, 545). Zur Kritik an der Generationsentelechie hinsichtlich der Tragweite gesellschaftlicher Planung und Verantwortung einerseits und der Persönlichkeitsentwicklung andererseits (vgl. Kiefer 2020, 206–11).

3.4 **Dynamischer Relationismus und existenzielles Experimentieren**

Was also vonseiten der Wissenssoziologie gefordert wird, ist ein Perspektivenwechsel, der sowohl vom ‹Schüler› als auch vom ‹Lehrer› verlangt wird. Für die Wissenssoziologie stellt sich die Übernahme anderer Perspektiven nicht nur in pädagogischen Situationen. Die Synthese ist für das gesamtgesellschaftliche Miteinander von Bedeutung und daher für sämtliche Mitglieder innerhalb eines sozialen Gebildes relevant. Das Hineinversetzen in die Bedürfnisse, Motive und Ideologien des Gegenübers wird deswegen in der Wissenssoziologie als lebenslanges Ziel menschlicher Persönlichkeitsentwicklung ausgegeben. Diese Aufgabe stellt sich gerade in sozialen Zusammenhängen, die sich über ihre Heterogenität hinaus durch einen unkalkulierbaren und fortwährenden Einfall von neuen, unbekanntem bzw. fremden Wissensformen auszeichnen. Es geht darum, einen Umgang zu entwickeln, der den Einzelnen in dynamischen Gesellschaften denk- und handlungsfähig bleiben lässt. Diese Fähigkeit wird «Totalsynthese» (Mannheim 1985d, 134) genannt und ist im Kontext des «dynamischen Relationismus» (Mannheim 1985c, 86) unerlässlich. Damit ist gemeint, dass das Subjekt seine eigene Weltanschauung fremden gegenüberzustellen habe. Jeder Einzelne soll die der eigenen und anderen Gemeinschaften seinsverbundenen Wissensarten auf der Ebene der Seinsgebundenheit (vgl. Mannheim 1964c, 610) zu einem mosaikartigen Gebilde zusammensetzen (vgl. Mannheim 1964c, 574–75). Erst hierdurch könne es sowohl die eigene als auch fremde Ideologien kritisch-reflexiv einholen. Um fremde Ideologien im wissenssoziologischen Sinne erkennen zu können, sollen diese erprobend erforscht werden, damit hierüber ein Zugang zu bzw. der Umgang mit denselben entwickelt werden kann. Dieses immanente Eindringen (vgl. Mannheim 1980a, 276f.) wird auch deswegen notwendig, weil die eigene Orientierung lediglich einen partikularen Blick auf die gesellschaftliche Wirklichkeit ermögliche. In diesem Sinne plädiert Mannheim für ein methodisches Verfahren, um in fremde Ideologien einzudringen und sich mit ihren implizit zugrunde liegenden Vorstellungen, was man von Leben, Geburt, Tod oder spezifischen Gefühlen bzw. Gedanken zu halten habe (vgl. Mannheim 1964c, 575), reflexiv auseinanderzusetzen. Dieses «*existenzielle Experimentieren*» (Mannheim 1964d, 596) mit unbekanntem

Weltanschauungen wird zur erkenntnisleitenden Übung erhoben. Es soll das Subjekt dazu befähigen, die fremden Weltanschauungen durch ein ergebnisoffenes Erproben zu erschliessen, um seine bisher implizit gebliebenen Orientierungsmuster identifizieren und in kritischer Auseinandersetzung mit den fremden Orientierungsmustern konturieren zu können.²⁵

Dieses tentative Eindringen in fremde Gemeinschaften bzw. vielmehr in ihre impliziten Wissensbestände ist erforderlich geworden, weil Mannheim den zunehmend stärker werdenden revisionistischen bzw. radikalen Strömungen in der Weimarer Republik etwas entgegensetzen möchte. Für ihn erscheint es dem Fortbestand einer pluralen Gesellschaft zuliebe unerlässlich, dass ihre Mitglieder lernen, sich aufeinander einlassen zu können. Die Fähigkeit, fremde Ideologien akzeptieren zu können, scheint weitaus weniger für jenes politische System relevant zu sein, was die Weimarer Republik alsbald ablösen wird. Davon überzeugt, dass die Demokratie die einzig lebenswerte Form menschlichen Zusammenlebens darstellt, und fest entschlossen, sich dem Erhalt dieser Gesellschaftsform über seine wissenschaftliche Arbeit hinaus zu widmen, wird die Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungsräumen samt ihren existenziellen Hintergründen und habitualisierten Denk- und Handlungsmustern zur wichtigen Aufgabe der Wissenssoziologie. Die Wissenssoziologie vertritt bzw. fordert in der Gestalt des dynamischen Relationierens ein Gesellschaftskonzept ein, wonach alle (politischen) Weltanschauungen dazu aufgerufen sind, ihren Beitrag für das gesellschaftliche Miteinander zu leisten. Als kleinster gemeinsamer Nenner fungiert hier die Idee der Demokratie, und sie beginnt in der Struktur der Demokratisierung des Geistes (vgl. ebd., 585). Weil die Gesellschaft, wie gesagt, als dynamisch und als Produkt einer historisch-sozialen Entwicklung begriffen wird, stellen sich die beschriebenen Syntheseprozesse als Such- und Einfindungsprozess für die Mitglieder als lebenslange und für die Gemeinschaften als generationsübergreifende Aufgabe dar. Wissen und Reflexion sind grundsätzlich prozesshaft. In den

²⁵ Das Experimentieren wird zu einem Kernmerkmal der Wissenssoziologie. Damit wird nicht nur eine Empfehlung für den Umgang im alltäglichen Miteinander beschrieben. In «Ideologie und Utopie» (Mannheim 1985b) nimmt Mannheim eine essayistisch-experimentierende Denkhaltung ein, um die gegenwärtige Gesellschaft einmal aus einem utopischen und ideologischen Zugang zu beschreiben (vgl. Mannheim 1985a, 47).

Augen Mannheims wird die relationierende Synthese für das Beste gehalten, «was das Denken vom Standpunkte der Sozialisierbarkeit der Erkenntnisse hervorzubringen imstande ist» (ebd., 608).

Indem sich die Wissenssoziologie dem Erhalt demokratischer Strukturen verpflichtet sieht, gibt sie einen Zielwert der Gesellschafts- und Persönlichkeitsentwicklung aus. Daraus folgt, dass sich jeder Gegenstand, der grundlagentheoretisch mit der Wissenssoziologie in der hier skizzierten bzw. in irgendeiner Weise reflektiert werden soll, im Grunde genommen dieser demokratischen Norm zu verschreiben hat. Damit ist die Wissenssoziologie per se normativ. Der dynamische Relationismus, seine Methode, das existenzielle Experimentieren und der explizite Demokratiebezug gehören über die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen hinaus zu den Kernpunkten der Wissenssoziologie. Um in dynamischen, heterogenen und deliberativen Gesellschaften denk- und handlungsfähig zu bleiben, wird vom Subjekt verlangt, dass es fremde Ideologien fortwährend experimentell zu erkunden und diese auf das eigene Denken und Handeln reflexiv zu beziehen habe. Das ist die denk-, handlungs- sowie forschungsleitende wissenssoziologische Maxime, die ihren Ursprung im dynamischen Relationismus nimmt.

4. Eckpunkte einer wissenssoziologisch fundierten Vorstellung medienpädagogischen professionellen Handelns

In diesem Abschnitt sollen Eckpunkte einer wissenssoziologischen Vorstellung medienpädagogischen professionellen Handelns skizziert werden. Ferner sollen in Anlehnung an die Erweiterungsdimensionen der akzeptierenden Medienpädagogik (vgl. Fromme und Meder 2000, 240) mögliche Lern- und Bildungssettings vorgestellt werden, die unter Berücksichtigung einer tiefgreifenden Mediatisierung möglich erscheinen.

Diese Verbindung von Professionstheorie und Wissenssoziologie erscheint mir für eine Synthese gewinnbringend. Zum einen, weil die Prämissen der akzeptierenden Medienpädagogik notwendige und nach wie vor relevante Hinweise für eine zeitgemäße Projektarbeit liefern. Gerade im Kontext der pädagogischen Praxis und ihrer Begegnung mit

Bildschirmspiel-Kulturen scheint mir nach wie vor ein kritischer Vorbehalt oder ablehnende Haltung bzw. ein Nichtwissen im Sinne eines Nicht-Wissen-Wollens evident.²⁶ Zum anderen erscheint mir die Wissenssoziologie mit ihren Annahmen über das menschliche bzw. gesellschaftliche Miteinander fruchtbar, um diese auf das professionelle medien-pädagogische Handeln zu übertragen. Gleichsam handelt es sich auch um einen Versuch, die Wissenssoziologie über die Bezüge zur rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2010) hinaus zu skizzieren. Dafür wird das in den beiden vorangegangenen Abschnitten Referierte zusammengebracht und aufeinander bezogen.

Pädagogisches professionelles Handeln basiert weitgehend auf einer Face-to-Face-Interaktion. Ungeachtet des professionellen Gefälles treffen darin zwei unterschiedliche Lebenswelten sowie die darin etablierten Deutungen bzw. Bearbeitungsstrategien aufeinander. Strukturmerkmale dieses Handlungstypus sind Hugger zufolge ein «Technologiedefizit», permanentes Nichtwissen sowie eine Ungewissheitsproblematik, wonach sich der (professionelle) Pädagoge im Hinblick auf seine Adressaten bewusst zu machen habe, dass er auch nicht unter Hinzunahme wissenschaftlichen Wissens «zielsicher» handeln könne (vgl. Hugger 2007, 264). Das vernetzende Modell (vgl. Hugger 2007, 274) betrachtet den Mediennutzenden sowohl als Rezipierenden wie auch als Produzierenden, der prinzipiell selbstbestimmt handeln können soll und dabei in einem medienökologischen Perspektive eingebettet ist (Dallmann, Vollbrecht, und Wegener 2017). Die Aufgabe des medienpädagogisch Handelnden besteht darin, die unterschiedlichen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge des am Setting Beteiligten zu integrieren und sie vernetzt zu betrachten (vgl. Hugger 2007, 274).

Die Wissenssoziologie schlussfolgert aus der diagnostizierten Heterogenität, Pluralität und Dynamik von Industriegesellschaften eine Individualisierung von Lebenslagen samt der postmodernen Konsequenzen für die Alltagsbewältigung (vgl. Lyotard 1989). Dem Subjekt kommt darin die Aufgabe zu, sich nach dem Verlust der Preussischen Monarchie und den

²⁶ Nach wie vor ist eine Ignoranz gegenüber den Medienwelten bzw. -kulturen von Heranwachsenden zu beobachten. Deshalb existiert Nichtwissen, das bisher noch zwischen einem Noch-Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können unterschieden wurde, auch als Nicht-Wissen-Wollen (vgl. Aufenanger 2000, 13; Kübler 2010, 3).

ausbleibenden Orientierungsvorgaben selbst zu orientieren. Diese Fähigkeit wird ihm durchaus zugetraut, weil es Kompetenzen entwickelt hat, um sich in irrationalen wie rationalen Spielräumen zu bewegen, bzw. es nicht nur zur Reproduktion, sondern auch zu kreativem und schöpferischem Denken und Handeln fähig ist (vgl. Mannheim 1985d, 100). Obgleich die Notwendigkeit, sich selbstbestimmt zu orientieren, evident ist, wird sie nicht, wie es bspw. für die Diskussion der Postmoderne typisch wäre (vgl. Beck 1996), gänzlich an das Subjekt geheftet. Indem es als «Kollektivsubjekt» (Mannheim 1980a, 243) begriffen wird, gilt es zum einen als generell in diversen sozialen Kontexten eingebettet. Indem es an einer Gemeinschaft teilnimmt, bezieht es zum anderen sein Wissen über die Welt und sich selbst aus diesem kollektiven Wissensfundus. Diese Parameter liegen kongruent zu denen des medienpädagogischen Professionsverständnis (vgl. Hugger 2007, 274).

Ferner identifiziert die Wissenssoziologie vor dem Hintergrund der Pluralisierung eine Doppelstruktur der alltäglichen Wissens- und Begriffsbildung (vgl. Mannheim 1980a, 296). Die Doppelstruktur ist das Dokument unterschiedlicher Ideologien, denen wiederum unterschiedliche seinsrelative Denkplattformen zugrunde liegen. Wissenssoziologisch reformuliert treffen in einem medienpädagogischen Lern- und Bildungssetting zumindest zwei unterschiedliche Ideologien aufeinander. Weil die Situationsbeteiligten an verschiedenen Denkplattformen teilnehmen, können sie einander nicht *verstehen*²⁷, sondern *interpretieren* (vgl. Mannheim 1980a, 276–77). Diese erkennens- bzw. erkenntnistheoretische Leitdifferenz ist als Reaktion auf das permanente Nichtwissen in Industriegesellschaften zu begreifen. Indem *Verstehen* vom *Interpretieren* abgegrenzt wird, ist diese Differenz konstitutiv für das Setting. Medienpädagogisch professionell zu handeln bedeutet im Sinne der Wissenssoziologie grundsätzlich von einem Nicht-*Verstehen* auszugehen. In dem Wissen, die Orientierungsmuster des Gegenübers erst einmal *interpretieren* zu können, kann erst eine möglichst vorurteilsfreie Annäherung an die Medienkulturen gelingen. Die handlungsleitende Maxime lautet, dass die pädagogisch Professionellen nicht

27 Um den Rückbezug zur Wissenssoziologie schneller identifizieren zu können, werde ich die aus diesem Ansatz stammenden Begriffe kursiv hervorheben.

davon ausgehen können, sie wüssten mehr als die Teilnehmenden, sondern dass letztere selbst nicht wüssten, was sie eigentlich alles wissen und tun (vgl. Bohnsack 2006, 285).²⁸

Daraus ergeben sich zumindest drei Aufgaben für das medien-pädagogische (professionelle) Handeln. Zum einen gilt es, die möglicherweise bisher im Verborgenen gebliebenen Wissensbestände über Computerspiel-Kulturen beider Parteien an die Oberfläche zu bringen. Einmischen bedeutet aufbauend auf den *existenziellen Hintergründen* relevante Themen zu identifizieren, um Lern- bzw. Bildungsanlässe zu nutzen. Hierfür habe man sich zweitens mit der Lebenswelt der Akteurinnen und Akteure zu befassen. Wollen Lern- und Bildungsprozesse angemessen initiiert werden, gilt es, in die *Ideologien* der Teilnehmenden einzudringen. Im Rahmen einer Bildschirmspiel-affinen Projektarbeit gilt es, sich mit den Spielvorlieben, den Games und ihren Kulturen auseinanderzusetzen. Hierüber kann gleichsam die notwendige Expertise entwickelt werden, die für das medienpädagogische Setting notwendig ist. Im Rahmen der Computerspiel-Kulturen-Studie von Fromme, Meder und Vollmer (2000) wird diese als zentral beschrieben, wenn der bzw. die medien-pädagogisch Professionelle *akzeptiert* werden möchte (vgl. Fromme und Meder 2000, 233).

Wie bisher gezeigt werden konnte, existieren erste Schnittpunkte zwischen dem professionstheoretischen sowie dem wissenssoziologischen Verständnis hinsichtlich der Strukturmerkmale menschlichen Miteinanders, der Gesellschaftsdiagnose sowie den Konsequenzen für das Subjekt und der Vorstellung, wie es sozial eingebettet ist. In einem zweiten Schritt sollen Überlegungen angestrengt werden, was das Charakteristische eines *relationierenden* Modus im Kontext medienpädagogischen-professionellen Handelns ist.

Das «Vernetzte» in Huggers Modell (2007, 274) verweist zum einen auf den Umstand, dass das Subjekt in diversen sozioökologischen Kontexten verortet ist. Dieses Bild deckt sich mit dem wissenssoziologischen Modell

²⁸ Diese Formulierung gilt eigentlich für die Haltung des empirisch Forschenden. Weil die Wissenssoziologie, das sollte bisher deutlich geworden sein, unabhängig ihres (empirischen oder handlungsorientierten) Zugangs die Perspektive der im Zentrum der Reflexion Stehenden deskriptiv bzw. würdigend aus Sicht derselben zu *erkennen* versucht, habe ich sie auf die Haltung in professionellen Kontexten übertragen.

des «erkennende[n] Kollektivsubjekt[s]» (Mannheim 1985d, 149), das immer Mitglied gleich mehrerer Gemeinschaften ist und dadurch unterschiedliche Eindrücke auf denselben Gegenstand aufschichten kann. Zum anderen wird die Kernaufgabe des medienpädagogisch Professionellen als Integrationsarbeit formuliert. Aus Sicht der Wissenssoziologie geht es um ein Vernetzen im Sinne einer *Totalsynthese*. Ebenso wie Huggers Verständnis werden einerseits ausdrücklich die diversen *seinsrelativen* Bewertungen des Verhältnisses zwischen Menschen, sozialer Umwelt und Medien und andererseits die Demokratisierung der professionellen Beziehung betont. Bekanntermassen referiert auch die Wissenssoziologie explizit auf die *Demokratie* und leitet davon Maximen des menschlichen Miteinanders ab: Der *dynamische Relationismus* sei hiernach die einzig mögliche adäquate Form des Suchens nach einem Ausweg in einer Welt, worin pluralisierende Weltansichten existieren und der Mensch vor die herausfordernde Aufgabe gestellt wird, einen Weg zu finden, um in deliberativen Kontexten denk- und handlungsfähig zu bleiben (Mannheim 1985c, 86). Der Zugang zu bzw. das ergebnisoffene Experimentieren mit anderen, fremden Ordnungsschemata ist deswegen notwendig geworden, weil keines einzeln ausreicht, um die gegenwärtige Gesellschaft in Gänze zu erfassen. Das «existenzielle Experimentieren» (Mannheim 1964c, 596) wird hierfür als die geeignete Methode präsentiert. Indem es auf das Spiel bzw. das Eindringen in fremde *existenzielle Hintergründe* abzielt, wurde sich bereits bewusst gemacht, dass der medienpädagogisch Professionelle ebenso wie der Fall jeweils erstens nur einen partiellen Blickwinkel auf die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit einnimmt und dass zweitens vermeintlich gleiche Begriffe mit unterschiedlichen *seinsrelativen* Vorstellungen untersetzt werden. Alsdann verhalten sich die zugrunde liegenden Wissensbestände zueinander gleichwertig bzw. stehen in keiner hierarchischen Beziehung. Um nicht dem einen bzw. eigenen Denkmuster verhaftet zu bleiben, sondern sich der Vielfalt anderer zu öffnen, bedarf es eines Reflexionsanlasses – die Irritation (Fromme 2001). Es geht darum, gewohnte Orientierungsmuster in Bezug auf Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung zu entfremden und hierdurch qualitativ zu verändern. Demnach sind im Rahmen des Animierens und Arrangierens (vgl. Giesecke 2007) Vorkehrungen seitens des medienpädagogisch Handelnden zu treffen, über die Inszenierung

von Verfremdungen ein allparteiliches *existenzielles Eindringen* in andere Wissensbestände, ihre Begriffe bzw. ihre zugrunde gelegten Ideologien zu ermöglichen. Während der Professionelle diesen verstehenden Zugang durch seine Haltung ermöglichen kann, hat derselbe mit Blick auf qualitative Veränderung der bisherigen Orientierungsmuster der Teilnehmenden ein Setting zu gestalten, um die Vielfalt der Wissensformen *existenziell* ergründen zu wollen.

Das Kernthema sowohl des hier skizzierten Bildungsverständnisses als auch der Wissenssoziologie besteht in der qualitativen Veränderung der eigenen Orientierungsmuster, die erst durch die Auseinandersetzung mit Fremden möglich wird. Bildung zielt Fromme und Meder zufolge nicht darauf, nur einem begrenzten Sprachspiel verhaftet zu bleiben, sondern Kenntnis um die Vielfalt der Wissensformen zu haben und mit einigen davon auch vertraut zu sein (vgl. 2000, 233). Die Autoren formulieren das Ziel bzw. den Anspruch von Bildung (im Kontext von Computerspielkulturen) in einer Weise, die eine frappierende Ähnlichkeit, wenn nicht sogar Kongruenz mit dem Ziel des «dynamischen Relationierens» aufweist. Ein wissenssoziologisch untersetztes Verständnis vom medien-pädagogischen professionellen Handeln schliesst einerseits an den Merkmalen des vernetzenden Modus an und versieht diesen andererseits mit dem eben definierten Bildungsanspruch. Vor dem Hintergrund dieser Synthese geht auch der *relationierende* Modus professionellen Handelns von der Unhintergebarkeit des Nichtwissens im Sinne eines Nicht-Wissen-Könnens und der Umkehrung des Expertentums (Wittpoth und Schäffer 1997) aus. Indem das professionelle Handeln explizit auf die Demokratie als einzig lebenswerte Gesellschaftsstruktur verweist, werden Persönlichkeitsentwicklung bzw. pädagogische Beziehung mit einem normativen Vorzeichen besetzt. Um der Bedeutung, der das dynamische Relationieren für die Wissenssoziologie zukommt, sowie der Relevanz, die die Demokratie sowohl (aber nicht nur) für die Medien-Pädagogik als auch für die Wissenssoziologie einnimmt, Rechnung zu tragen, erscheint es mir angemessener, im Kontext medien-pädagogischen professionellen Handelns also von einem *relationierenden* Modell zu sprechen, das, um wiederum den wissenssoziologischen Bezug dieses Verständnisses auszuweisen, nicht einen Bildungs-, sondern einen *relationierenden* Anspruch formuliert.

Gerade eben wurde auf die Umkehrung des Expertentums verwiesen, die charakteristisch für pädagogische Settings im Kontext der Mediennutzung ist. Hiernach hätten zwar die Jüngeren aufgrund ihrer weitreichenden Erfahrungen durch Mediennutzung und -kunde einen Vorsprung. Demgegenüber steht die kritisch-reflexive Kompetenz der (professionellen) Pädagogisch Handelnden. Aufgrund ihrer Lebenserfahrung befinden sie sich potenziell in der Lage, das in Medien Artikulierte ins Verhältnis mit anderen bzw. universalen Kontexten zu setzen. Aus diesem Ungleichgewicht an Sachverständnis können sich Anknüpfungspunkte für ein professionelles medien-pädagogisches Setting ergeben. Es kann darin bestehen, beide Kompetenzen gewinnbringend miteinander zu verknüpfen. Im Rahmen eines Tandem-Projektes können die noch zu entwickelnden Kompetenzen durch die Expertise des jeweils anderen ergänzt werden. In Anbetracht der rückwirkenden Tendenz (vgl. Mannheim 1964b, 540) sind alle an dem Lern- bzw. Bildungssetting beteiligten Akteurinnen und Akteure gleichsam in der Rolle des Lehrenden und Lernenden. Demnach habe der professionell Handelnde Vorkehrungen zu treffen, damit sich die Vermittlung in beide Richtungen entfalten kann.

Abschliessen möchte ich diese wissenssoziologische Reflexion medienpädagogischen professionellen Handelns mit möglichen Erweiterungsdimensionen, die für eine gegenwärtige Praxis vorstellbar sein können. Die seiner Zeit entwickelten Vorschläge (Fromme und Meder 2000, 240) wurden auf elektronische Computerspielkulturen bezogen. Die folgenden Anregungen gehen von einer tiefgreifenden Mediatisierung aus (Hepp und Hasebrink 2017) und werden in Ergänzung zu den einstigen Ideen kurssorisch auf gegenwärtige Phänomene der digitalen Computerspielkulturen illustriert:

Mit Hilfe von Virtual Reality (Janzik et al. 2023 i. E.) können Rundgänge zu Plätzen ermöglicht werden, deren örtlicher oder zeitlicher Zugang in der Realität aus verschiedenen Gründen verwehrt wird. In «Discovery Tour: Ancient Greece» und «Discovery Tour: Ancient Egypt», zwei Games aus der Assassins-Creed-Reihe, bestehen die Möglichkeiten, sich, soweit es das Game zulässt, sich zu Zeiten der Antike zu bewegen. Das *relativierende* Potenzial kann zum einen in der Gegenüberstellung des Damaligen und des Gegenwärtigen liegen. Dies böte sich bspw. für die Analyse

(demokratischer) Gesellschaftssysteme sowie ihren architektonischen, ökonomischen wie sozialen Begleiterscheinungen an. Gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten könne die Rekonstruktion antiker Lern- und Bildungssettings wie bspw. Bibliotheken zum Anlass einer Analyse genommen werden. Die aus der empirischen Analyse gewonnenen Erkenntnisse könnten auf gegenwärtige bzw. medial gestützte Settings übertragen und abgeglichen werden.

Augmented-Reality-Formate erlauben eine Verschmelzung von realer und virtueller Welt. So hat «Pokémon Go» eindrucksvoll unter Beweis gestellt, wie es zur Erkundung der eigenen Umwelt in Präsenz auffordert, um diverse Pokémons zu sammeln bzw. zu tauschen. Indem sich einem von zwei Lagern angeschlossen werden muss, können Auseinandersetzungsprozesse initiiert werden, die bspw. notwendig werden, um die gesammelten Pokémons in Wettkämpfen gegeneinander anzutreten bzw. weiterzuentwickeln. Der relationierende Wert dieses Settings kann im Umgang mit Fairness liegen, der sich im Kontext des Tauschens sowie von Sieg und Niederlage grundsätzlich ergibt.

Online-Streaming-Plattformen übertragen vornehmlich Bildschirmspiele. Die Teilnehmenden können sich aus unterschiedlichen Kulturkreisen zusammensetzen. Begreift man bspw. Twitch als kulturell-hybrid-medialen (Transformations-)Raum (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 179), dann kann darin eine Überlagerung der medialen Strukturen und Herkunftskultur stattfinden. Das relationierende Potenzial kann darin gesehen werden, dass angesichts der interkulturellen Begegnungen eine Transformation der eigenen Herkunftskultur stattfinden kann (vgl. Kiefer 2023 i.E).

Sämtliche dieser hier exemplarisch genannten Untersuchungen verlangen einen methodologischen Zugang, der den relationierenden Gehalt aufbauend auf der Medialität, d.h. vor dem Hintergrund der Medienstruktur und -architektur einzuschätzen versucht (vgl. Jörissen 2014). So steht bspw. für die bildungstheoretische Analyse von Bildschirmspielen ein aktuelles methodisches Verfahren von Fromme und Könitz (2014) zur Verfügung. Für die Analyse von Online-Streaming-Plattformen böte sich dagegen die Strukturelle Online-Ethnographie (Marotzki 2003; Jörissen und Marotzki 2009, 193–98) als Analysemodell bedingt an. Weil in solchen

Streamings neben der Struktur der Online-Plattform auch die Inszenierung des Streamenden relevant sein dürfte, bedarf es einer Überarbeitung, die bspw. sensibel für das Audiovisuelle ist (vgl. Kiefer 2023 i. E.).

5. Fazit

Die dem Beitrag zugrunde liegende These lautet, dass die Wissenssoziologie viele wichtige Aspekte bereithält, um die Persönlichkeitsentwicklung und das menschliche Miteinander in gegenwärtigen dynamischen und heterogenen Gesellschaften zu beschreiben. Diese Annahme wurde auf das medienpädagogische professionelle Handeln übertragen. Folglich wurden die Parameter der Medienpädagogik und anhand des vernetzenden Modus Merkmale der professionstheoretischen Vorstellungen von dem Subjekt, seiner sozialen Eingebundenheit und den Kernaufgaben des medienpädagogisch Professionellen skizziert. Demgemäß muss der professionell Agierende sowohl von einem permanenten Nichtwissen im Modus des Nicht-Wissen-Könnens als auch einer Umkehrung des Expertentums ausgehen. Das Subjekt wird als rezipierender und produzierender Mediennutzender verstanden, der sein Handeln prinzipiell eigenverantwortlich gestalten kann und in einen medienökologischen Kontext eingebunden ist. Ferner besteht die Kernaufgabe medienpädagogischen Handelns darin, die diversen Sozialisationseinflüsse zu integrieren, womit zur Demokratisierung der Beziehung und menschlichen Entwicklung beigetragen werden kann. Die anschließend präsentierte akzeptierende Medienpädagogik trägt diesen Eckpunkten Rechnung und überträgt diese auf die medienpädagogische Projektarbeit mit Computerspielen. Kernmerkmal dieser medienpädagogischen Programmatik ist, dass die Pädagogik die Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr in Gänze steuern bzw. verantworten könne, sondern sich nur partikular in die Persönlichkeitsentwicklung einzumischen habe. Professionelles Handeln dürfe grundsätzlich einen pädagogischen Anspruch erheben. Dieser wird mit einem transformativem Bildungsverständnis untersetzt, weshalb es auf das Streben abzielt, zu sich selbst, zu anderen und zur Welt insgesamt ein vielfältiges und letztlich reflektiertes Verhältnis zu entwickeln. Anschließend wurde die Wissenssoziologie von Karl Mannheim hinsichtlich des *Dynamischen*

Relationismus als zentrale Programmatik und des *existenziellen Experimentierens* als Methode der Wissenssoziologie vorgestellt. Sie stehen für die Tatsache, dass das zur Rezeption und Produktion fähige Kollektivsubjekt in einer dynamischen Gesellschaft denkt und handelt, wobei sich die Umwelt durch das Vorhandensein diverser Denkmuster auszeichnet. Darin *erkennt* jedes Subjekt die *gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit* nur partiell, d. h. aus einer *seinsverbundenen Perspektive* heraus. Deswegen ist es die Aufgabe des Einzelnen, sich mit den bisher fremden Ideologien zu befassen, sie zu erschliessen und dieselben kritisch-reflexiv auf sich selbst zu beziehen. In einer Demokratie ist diese Methode unerlässlich, um trotz (oder gerade wegen) des Einfalls von Unvorhergesehenem denk- und handlungsfähig zu bleiben. Im Zuge der Gegenüberstellung von Wissenssoziologie und Professionstheorie haben sich eine Vielzahl von Schnittmengen ergeben, darunter m. E. der wichtigste: der Demokratiebezug. Um diesen Kernbezug jedweden gesellschaftlichen Handelns hervorzuheben, wurde dieses Modell *relationierendes Modell* genannt. Es versucht nicht nur dem Umstand des Nichtwissens im Sinne eines Nicht-Wissen-Könnens Rechnung zu tragen. Darüber hinaus ist die Anerkennung der Doppelstruktur von Wissen und Begriffen für das medienpädagogische Handeln konstitutiv. Kennzeichen dieses wissenssoziologischen Professionsverständnisses ist das Einlassen auf andere Denkweisen. Dabei spielt es keine Rolle, an welchem Phänomen sich das professionelle Handeln abarbeitet. Ebenso wie die akzeptierende Medienpädagogik bzw. der vernetzende Modus definiert der *relationierende Modus* eine Vorstellung professionellen pädagogischen Handelns, die an der Vielzahl der aus der Lebenswelt der Klientel etablierten Phänomene ansetzt. Letztlich wurden Erweiterungsdimensionen von Computerspielkulturen unter Berücksichtigung einer tiefgreifenden Mediatisierung vorgestellt.

6. Ausblick

In einem sehr lesenswerten Beitrag in «Ideologie und Utopie» (Mannheim 1985b) befasst sich Mannheim mit der Frage, wie aus wissenssoziologischer Perspektive Politik als Wissenschaft gelehrt werden kann (1985d). Darin plädiert er für die curricular verankerte umfassende Auseinandersetzung

mit sämtlichen politischen Weltanschauungen. Dieser Entwurf trägt deutlich die Signatur des dynamischen Relationierens bzw. existenziellen Experimentierens. Massgebend für dieses Curriculum ist die Lehre der politischen Ideologien-Landschaft unter basisdemokratischen Vorzeichen. Um diese angemessen verhandeln zu können,

«gibt [es] keine günstigere Möglichkeit, die eigentliche Struktur des politischen Spielraumes kennenzulernen, als die lebendige Auseinandersetzung mit den Gegnern über das Allergegenwärtigste, da bei einer solchen Gelegenheit stets die in einem Zeitpunkte sich bekämpfenden Kräfte und Aspekte zu Worte kommen» (Mannheim 1985d, 161).

Für die Vermittlungssituation schwebt Mannheim ein pädagogisches Setting vor, das sich am Atelier (Kunst), der Werkstatt (Handwerk) und dem Klub (Debattieren) orientiert (Mannheim 1985d, 159). Sie seien deswegen prädestiniert, weil sie nicht nur auf die kognitive Vermittlung der Ideologien bspw. durch das bloße Referieren der Standpunkte aufbauen. Es geht um das Erleben von Kontroverse, Synthese und Ausschluss. Die wissenssoziologischen Vorgaben für das Lern- und Bildungssetting politischer Bildung korreliert – zumindest möchte ich es so verstanden wissen – mit den inhaltlichen Lernprinzipien der Aktiven Medienarbeit (Schell 2010). Nimmt man diese These ernst, wäre es interessant, danach zu fragen, inwiefern sich das wissenssoziologische Verständnis von Lern- und Bildungssettings auf die Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik, die aktive Medienarbeit, übertragen liesse. Diese Überlegung kann gleichsam in ein weitaus grösseres Projekt eingebettet werden; nämlich, wenn die grundsätzliche Frage lautet: Welche weiteren Schnittmengen zwischen einem gegenwärtigen Verständnis von Medienpädagogik einerseits und seinen Parametern wie Gesellschaftsdiagnose, methodologischen Annahmen der Wissenssoziologie sowie ihrer Vorstellung von Persönlichkeitsentwicklung und der Analyse von Kunstwerken andererseits existieren. In diesem Beitrag wurden wertvolle Überlegungen angestossen, die weiter ausgebaut werden können.

Literatur

- Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme». *mediaculture online*, 1–8. https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_medienkompetenz/aufenanger_medienkompetenz.pdf.
- Aufenanger, Stefan. 2000. «Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik: Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft. Artikel ist zuerst erschienen in „medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik“. Heft 93/2000. F. a. M. 2000. S. 4–8.». *mediaculture online*, 1–14. http://mediaculture-online.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_visionen/aufenanger_visionen.pdf.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Bauman, Zygmunt. 1995. *Ansichten der Postmoderne*. Hamburg/Berlin: Argument.
- Beck, Ulrich. 1996. «Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne». In *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse*, herausgegeben von Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash, und Philipp Rang, 19–112. Edition Suhrkamp 1705 = n.F., Bd. 705. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beer, Raphael, und Uwe H. Bittlingmayer. 2008. «Normativität in der Sozialisationsforschung». In *Beschreiben und, oder Bewerten*, herausgegeben von Johannes Ahrens, Raphael Beer, Uwe H. Bittlingmayer, und Jürgen Gerdes, 75–101. Münsteraner Schriften zur Soziologie Bd. 1. Berlin, Münster: Lit-Verl.
- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>.
- Bohnsack, Ralf. 2006. «Mannheims Wissenssoziologie als Methode». In *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*, herausgegeben von Dirk Tänzler, Hubert Knoblauch, und Hans-Georg Soeffner, 271–91. Erfahrung, Wissen, Imagination Bd. 8. Konstanz: UVK.
- Bohnsack, Ralf. 2007. «Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie». In *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*, herausgegeben von Rainer Schützeichel. Erfahrung, Wissen, Imagination Bd. 15. Konstanz: UVK.
- Bohnsack, Ralf. 2010. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. durchgesehene Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Dallmann, Christine, Ralf Vollbrecht, und Claudia Wegener. 2017. «Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive». In *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, 197–210. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_11.

- Fileccia, Marco, Johannes Fromme, und Jens Wiemken. 2010. *Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht*. Unter Mitarbeit von Marten Fütterer, Florian Kiefer und Tim Kirchner. LfM-Dokumentation 39. Düsseldorf: LfM. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Dokumentation_39_Online_Computerspiele.pdf.
- Fritzsche, Bettina. 2007. «Sozialisation und Geschlecht in der Medienkultur». In *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, und Lothar Mikos, 167–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90490-0_10.
- Fromme, Johannes. 1997. *Pädagogik als Sprachspiel: Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne*. Pädagogik – Theorie und Praxis. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Fromme, Johannes. 2001. «Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77 (4): 409–28.
- Fromme, Johannes. 2015. «Game Studies und Medienpädagogik». In *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach, und Jan-Noël Thon, 279–315. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Fromme, Johannes. 2017. «Computerspiele». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6., neu verfasste Auflage, 66–74. München: kopaed.
- Fromme, Johannes, Ralf Biermann, und Florian Kiefer. 2014. «Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 59–73. Digitale Kultur und Kommunikation 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_4.
- Fromme, Johannes, Ralf Biermann, und Florian Kiefer. 2015. «Computerspiele». In *Medienpädagogik - ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 399–445. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fromme, Johannes, Stefan Iske, und Ralf Biermann. 2020. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Digitale Spiele». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_81-1.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz | medien + erziehung* 54 (5): 46–54.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen: Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki, und Norbert Meder, 235–86. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.

- Fromme, Johannes, und Norbert Meder. 2000. «Computerspielkulturen und Pädagogik: Einige Folgerungen». In *Computerspiele in der Kinderkultur*, herausgegeben von Johannes Fromme, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer, 228–40. Virtuelle Welten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes, und Norbert Meder. 2003. «Pädagogik der Freizeit und Medien». In *Pädagogik der Freizeit*, herausgegeben von Reinhold Popp, und Marianne Schwab, 195–222. Pädagogische Arbeitsfelder 6. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fromme, Johannes, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer, Hrsg. 2000. *Computerspiele in der Kinderkultur*. Virtuelle Welten 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, Hermann. 1996. «Das «Ende der Erziehung»: Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe, und Werner Helsper, 391–403. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1230. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann. 2007. *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns*. 9. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen: Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 330–47. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 2016. *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. 22. Auflage. Fischer-Taschenbücher Fischer Wissenschaft 7404. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 262–82. Jahrbuch Medien-Pädagogik 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_13.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2010. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., 116–27. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb. 2010. «Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., 265–76. München: kopaed.
- Janzik, Robin, Lars-Ole Wehden, Felix Reer, und Thorsten Quandt. 2022 i.E. «Die Nutzung und Wirkung von Virtual-Reality-Games: Ein Forschungsüberblick». In *Computerspielforschung: Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Florian Kiefer. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf, und Jörg Zirfas, 503–13. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kettler, David, Volker Meja, und Nico Stehr. 1989. *Politisches Wissen: Studien zu Karl Mannheim*. F.a.M. Suhrkamp.
- Kiefer, Florian. 2020. *Entwurf einer relationistischen Theorie der Sozialisation: Über das Mitgliedwerden in mediatisierten Gesellschaften aus wissenssoziologischer Perspektive* (Diss. Univ. Magdeburg). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. <https://doi.org/10.25673/34441>.
- Kiefer, Florian (2023 i.E.): «Ein Entwurf zur strukturalen Analyse des sozialen Live-Streaming-Portals twitch.tv». In *Computerspielforschung: Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Florian Kiefer. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- KMK. 2004/2019. «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019)». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- KMK. 2016/2017. «Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. (Beschluss der KMK vom 08.12.2016 i.d.F. vom 07.12.2017)». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.
- Knoll, Joachim H., Karl Düsseldorf, Hans-Werner Kick, und Stephan Kolffhaus. 1984. *Automatenspiel und Freizeitverhalten Jugendlicher: Eine Untersuchung zur pädagogischen Problematik von Video-Automaten und publizistische Nachlese*. Reihe, Medien + Bildung Bd. 5. Grafenau/Württ. Expert Verlag.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Sozialisation in mediatisierten Welten: Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes». In *Mediatisierung und Mediensozialisation: Prozesse – Räume – Praktiken*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, 21–40. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_2.
- Kübler, Hans-Dieter. 2010. «Die Medien der ganz Kleinen: Frühe Kindheit ohne Medien? Ideal und Wirklichkeit». *merz | medien + erziehung* 54 (6): 3–14.
- Kutscher, Nadia, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, Hrsg. 2015. *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*. Grundlagen der Sozialen Arbeit 38. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Luhmann, Niklas, und Karl-Eberhard Schorr. 1982. «Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik». In *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*, herausgegeben von Niklas Luhmann, und Karl-Eberhard Schorr, 11–40. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 391. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lukács, Georg. 2009. *Die Theorie des Romans: Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik*. Werkauswahl in Einzelbänden / Georg Lukács. Herausgegeben von Frank Benseler u.a. ; Bd. 2. Bielefeld: Aisthesis-Verl.
- Lyotard, Jean-François. 1989. *Der Widerstreit*. 2., korrigierte Aufl. Supplemente Bd. 6. München: W. Fink.
- Mannheim, Karl. 1964a. «Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation». In *Wissenssoziologie: Soziologische Texte*, herausgegeben von Karl Mannheim, 91–154. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl. 1964b. «Das Problem der Generationen». In *Wissenssoziologie: Soziologische Texte*, herausgegeben von Karl Mannheim, 509–65. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl. 1964c. «Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen». In *Wissenssoziologie: Soziologische Texte*, herausgegeben von Karl Mannheim, 566–613. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl, Hrsg. 1964d. *Wissenssoziologie: Soziologische Texte*. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl. 1980a. «Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken)». In *Strukturen des Denkens*, herausgegeben von Karl Mannheim, 155–322. F.a.M. Suhrkamp.
- Mannheim, Karl, Hrsg. 1980b. *Strukturen des Denkens*. F.a.M. Suhrkamp.
- Mannheim, Karl. 1985a. «Erster Ansatz des Problems». In *Ideologie und Utopie*, herausgegeben von Karl Mannheim. 7. Aufl, 3–47. Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl. 1985b. *Ideologie und Utopie*. 7. Aufl. Edited by Karl Mannheim. Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl. 1985c. «Ideologie und Utopie». In *Ideologie und Utopie*, herausgegeben von Karl Mannheim. 7. Aufl, 49–94. Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl. 1985d. «Ist Politik als Wissenschaft möglich? (Das Problem der Theorie und Praxis)». In *Ideologie und Utopie*, herausgegeben von Karl Mannheim. 7. Aufl, 95–167. Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl. 1985e. «Wissenssoziologie». In *Ideologie und Utopie*, herausgegeben von Karl Mannheim. 7. Aufl, 227–67. Frankfurt/M: Klostermann.
- Marotzki, Winfried. 1990. Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried. 1997. «Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten». In *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, herausgegeben von Dieter Lenzen, und Niklas Luhmann. 1. Aufl, 175–98. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1344. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried. 1999. «Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung». In *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*, herausgegeben von Gerd Jüttemann, und Hans Thomae, 44–59. Weinheim: Beltz.

- Marotzki, Winfried. 2003. «Online-Ethnographie: Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet». In *Jahrbuch Medienpädagogik 3*, herausgegeben von Ben Bachmair, Peter Diepold, und Claudia de Witt, 149–65. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.09.X>.
- Marx, Karl. 1867. *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*. Hamburg: Otto Meissner.
- Meja, Volker, und Nico Stehr, Hrsg. 1982a. *Der Streit um die Wissenssoziologie: 1. Band: Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Meja, Volker, und Nico Stehr, Hrsg. 1982b. *Der Streit um die Wissenssoziologie: 2. Band: Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nieke, Wolfgang. 2016. «Erziehung, Bildung, Lernen». In *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, herausgegeben von Marius Harring, Matthias D. Witte, und Timo Burger, 26–40. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern: empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pinder, Wilhelm. 1928. *Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas*. zweite durchgesehene und durch ein Vorwort ergänzte Auflage. Leipzig: E. A. Seemann.
- Postman, Neil. 1987. *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schäffer, Burkhard. 2003. *Generationen - Medien - Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Scheler, Max. 1960. *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. 2., durchgesehene Auflage. Bern, München: Francke Verlag.
- Schell, Fred. 2010. «Aktive Medienarbeit». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., 9–17. München: kopaed.
- Schorb, Bernd. 2020. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_6-1.
- Schütze, Fritz. 1996. «Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe, und Werner Helsper, 183–275. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1230. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Srubar, Ilja. 2009. *Kultur und Semantik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91925-6>
- Welling, Stefan. 2008. *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München: kopaed.

- Wiemken, Jens. 2001. «Computerspiele: Spielerische und kreative Anwendungen für Kinder und Jugendliche». In *Bildung und Computerspiele: Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*, herausgegeben von Johannes Fromme, und Norbert Meder, 127–46. Virtuelle Welten Bd. 3. Opladen: Leske + Budrich.
- Wimmer, Michael. 1996. «Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären: Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens». In *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe, und Werner Helsper, 404–47. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1230. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittpoth, Jürgen, und Burkhard Schäffer. 1997. «Umkehrung des Expertentums? Medien, Kompetenz, Generation». In *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung: Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport*, herausgegeben von Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich, und Rudolf Tippelt, 159–68. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1996. Frankfurt: Dt. Inst. f. Erwachs.
- Zinnecker, Jürgen. 2000. «Selbstsozialisation: Essay über ein aktuelles Konzept». *ZSE* 20 (3): 272–90.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Film und Interaktion

Von der neoformalistischen Filmanalyse zur neoformalistischen Computerspielanalyse

Jens Holze¹ 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert das Konzept einer Neoformalistischen Computerspielanalyse, welches Fromme und Könitz (2014) als eine methodische Innovation im Kontext der Strukturalen Medienbildung entwickelt haben, und verfolgt seine Wurzeln in den russischen Formalismus und zur neoformalistischen Filmanalyse zurück. Ziel ist es, daraus Impulse für die Weiterentwicklung und Ausweitung des neoformalistischen Prinzips abzuleiten und zu zeigen, dass der Ansatz des Neoformalismus als Methodologie zur Analyse von Kunstwerken eine Reichweite entfaltet, die sich jenseits des (Spiel-)Films auf weitere audiovisuelle Artefakte und Architekturen übertragen lässt und insbesondere für die Frage nach Bildungspotenzialen in medialen Artefakten fruchtbar ist.



Movies and Interaction. The Path from Neoformalist Film Analysis to Neoformalist Computer Game Analysis

Abstract

This article discusses the concept of neoformalist computer games analysis, Fromme und Könitz (2014) developed as a methodical innovation in the context of Strukturele Medienbildung and connects it to its roots in Russian formalism and neoformalism for film analysis. The goal is to gather insights for further development and broadening of the neoformalist principle and to thus argue, that through its methodology to analyse works of art the approach of neoformalism can be applied to a variety of media artifacts and media architectures beyond feature films. Furthermore, the approach is shown to be explicitly fruitful to analyse Bildungspotenziale of media artifacts which could be translated as form-induced opportunities incorporated into media to enable transformative learning processes.

1. Einleitung – Bildungs- und Medienstrukturen

Untersuchungen zum Einfluss von Medien oder Medialität auf Lern- und Bildungsprozesse stellen einen zentralen Strang in der Medienpädagogik dar. Insbesondere das Konzept eines Basismediums Sprache (McLuhan 1992, 95 ff.) und der Begriff des Sprachspiels als Synonym für Praxen der Artikulation haben eine gewisse Tradition im erziehungswissenschaftlichen und speziell medienpädagogischen Diskurs (vgl. Baacke 1995; Fromme 1997; Meder 2004). Dabei wird auf die Spätphilosophie Wittgensteins verwiesen sowie den in der Postmoderne beheimateten Diskurs des Strukturalismus, mit dem die Struktur von Sprache in den Fokus genommen und deren Relevanz für Sinn- und Bedeutungskonstruktion diskutiert wird. Folgt man diesen Annahmen zusammen mit McLuhans offenem Medienbegriff, dann lässt sich daraus schlussfolgern, dass Medienstrukturen ebenfalls als konstitutiv für Sinn- und Bedeutungskonstruktion angenommen werden können.

Ein in der deutschsprachigen Medienpädagogik recht verbreiteter Ansatz, der genau diese konstitutive Kraft von (digitalen) Medien (Fromme, Iske, und Marotzki 2011) und damit auch ihre Relevanz für Lern- und Bildungsprozesse betont, ist die Strukturelle Medienbildung. Darin wird ein von Wilhelm von Humboldt und Immanuel Kant abgeleiteter, reflexionstheoretisch begründeter strukturaler Bildungsbegriff (Marotzki 1990; Jörissen und Marotzki 2009) mit einem an Marshall McLuhan und die Toronto-Schule anschließenden Medienbegriff (Holze 2017) in Beziehung gesetzt und damit der Anspruch verbunden, ein Modell für Bildungsprozesse freizulegen, welches Medialität mitberücksichtigt. Die Ausgangsthese der Strukturalen Medienbildung besteht in der Annahme, dass Selbst- und Weltverhältnisse von Subjekten in der Moderne insbesondere vor dem Hintergrund einer Digitalen Medialität immer stärker über mediale Architekturen konstituiert werden (Jörissen und Marotzki 2009; Jörissen 2014), welche selbst wiederum kulturelle, soziale und natürliche Artefakte sind, wenn man Felix Stalders Argumentation über Latour folgt (Stalder 1998). Der Begriff der medialen Architekturen fokussiert auf die Medien als Elemente einer digitalen Medialität, die letztendlich physische Umwelten oder Umgebungen (Holze 2020) für Menschen herstellen. Der Strukturbegriff auf Ebene des Mediums kann damit in zwei Dimensionen verstanden werden: Einerseits verweist er auf die schon benannten medialen Architekturen (nach aussen), also die Umgebungen, die Medien schaffen, was auch mit dem Medialitätsbegriff gefasst werden kann. Andererseits verweist er auf die Form des Einzelmediums (nach innen) und damit Medien bzw. mediale Artefakte als etwas von Menschen Gemachtes. Auf die zweite Dimension wird in diesem Beitrag im Folgenden fokussiert. Der Bildungsbegriff wird bei Marotzki (1988; 1990) empirisch aus der Biografieforschung erschlossen und betont deshalb das Ermöglichen von Reflexion als Voraussetzung für Bildungsprozesse, also Veränderungsprozesse in der Struktur von Selbst-Welt-Verhältnissen. Gleichzeitig stellen Jörissen und Marotzki unter Bezug auf Jung zeitdiagnostisch fest, dass Artikulation von Medialität nicht mehr zu trennen ist (Jörissen und Marotzki 2009, 39 f.). Unter diesen Prämissen kann, so argumentieren die Autoren mit Bezug auf Mittelstraß (Jörissen und Marotzki 2009, 29), Bildung als Ressource angesichts einer Flexibilisierung lebensweltlicher Orientierung verstanden werden (zum

Verhältnis von Bildung und Orientierung siehe ebd., 14 ff.). Für das Konzept der Strukturalen Medienbildung werden diese in vier Dimensionen dargestellt: dem Wissensbezug, dem Handlungsbezug, dem Grenzbezug und dem Biografiebezug (Marotzki 2007; Jörissen und Marotzki 2009, 30 ff.). Diese vier Dimensionen leitet Marotzki von den vier Kantschen Fragen ab:

«Für eine solche Reichweitenbestimmung des Bildungsbegriffs bediene ich mich einer Strukturierung, die Immanuel Kant in seiner Logik-Vorlesung aus dem Jahre 1800 verwendet. Er formuliert dort vier Fragen, die für ihn das Feld der Philosophie sondieren: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? (Kant 1800, S. 448). Die erste Frage bezieht sich auf das Feld der Metaphysik, die zweite auf die Moral, die dritte auf die Religion und die vierte auf die Anthropologie. Alle vier Fragen zielen auf eine zentrale Orientierung des Menschen; nämlich letztlich darauf, ein differenziertes Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln. Das aber ist die Grammatik von Bildung.» (Marotzki 2007, 128)

Diese Dimensionen ermöglichen also eine systematische Darstellung von Bildungspotenzialen, doch setzt dies einen Modus der analytischen Identifikation eben dieser Potenziale voraus. Dort, wo mediale Artefakte Reflexion ermöglichen, können Anlässe für Bildungsprozesse entstehen.

Man kann heute konstatieren, dass die Komplexität und Verfügbarkeit medialer Architekturen aufgrund technischer Weiterentwicklung absehbar eher steigt als sinkt. Sie spielen ebenso eine essenzielle Rolle für Interaktion und Kommunikation, die aus einer pädagogischen Perspektive von immer stärkerer Relevanz zu sein scheint. Gegenwärtige Transformationen der Medienwelt werden aktuell im Zusammenhang mit Phänomenen von Digitalisierung oder gar einer Digitalen Revolution (Heffernan 2011; Stengel, van Looy, und Wallaschkowski 2017) verhandelt. Diesen Transformationen muss die Erziehungswissenschaft in ihrer Rolle als Handlungswissenschaft neben anderen Rechnung tragen, weil sie pädagogische Praxis betreffen und Konsequenzen für pädagogisches Handeln mit sich bringen. Darüber hinaus kommt der Erziehungswissenschaft auch eine Rolle der Reflexionswissenschaft zu (vgl. Fromme 2015). In dieser Rolle geben aktuelle Transformationen der medialen Architekturen Anlass, den Blick

nicht nur voraus, sondern auch zurück zu richten. Laut Marshall McLuhan (Baltes und Hötschl 2002, 8 ff.) wohnt den Medien – genauer vielleicht den Medienstrukturen – die Eigenart inne, ohne entsprechende Gegenmodelle unsichtbar zu bleiben. McLuhan bezieht sich dabei auf das gestaltpsychologische Konzept von Figur und Hintergrund (Heilmann und Schröter 2017, 43 ff.), wobei er mit seinem Leitsatz «Das Medium ist die Botschaft» und allen seinen folgenden Publikationen bemüht war, die Aufmerksamkeit auf den Hintergrund zu lenken, den in seinem Verständnis die Medien als Umgebung oder Umwelt darstellen. Diese durchaus diskussionswürdige Grundfigur enthält zentrale Hinweise auf die Konstruktionsprinzipien von Welt, wie z. B. von Stalder (1998) in Kombination mit Latours Akteur-Netzwerk-Theorie verhandelt wird. Transformationen ermöglichen es uns folglich erst, die bisherige (Medien-)Umwelt wahrzunehmen, weil wir sie zur neu entstehenden Umwelt in Beziehung setzen können. In diesem Sinne strebt dieser Beitrag über einen Blick in den Rückspiegel Erkenntnisse über die Analysierbarkeit von Medienstrukturen für die weitere Reise in eine Zukunft mit digitalen Medien an.

Aufgrund der dargestellten theoretischen Rahmung ist eines der zentralen Elemente des Ansatzes der Strukturalen Medienbildung die Entwicklung und Weiterentwicklung von empirischen Methoden zur Strukturanalyse medialer Artefakte auf ihre Bildungspotenziale hin. Im Gegensatz zu einer rein theoretischen Auseinandersetzung und auch in Abgrenzung zur Rezeptions- oder Medienwirkungsforschung (Geimer 2010; Bohnsack und Geimer 2016) wird damit durch Strukturanalysen der besagten medialen Architekturen bzw. einzelner medialer Artefakte deutlich gemacht, welche spezifischen Angebote zur Reflexion sie bereithalten. Für mediale Artefakte wird dabei konkret von Werkanalysen gesprochen. Einen methodologischen Ausgangspunkt dafür stellt unter anderem der von den beiden Filmwissenschaftlern David Bordwell und Kristin Thompson begründete Neoformalismus dar. Dabei wird die technische und konzeptionelle Form von Medienprodukten als Kunstwerke in den Blick genommen, weil diese unabhängig von einer empirischen Forschung am Publikum oder auch der Intentionen der Künstlerinnen und Künstlern oder Medienschaffenden untersucht werden sollen. Hierbei handelt es sich um eine analytische Trennung: Es kann je nach Forschungsfrage sinnvoll sein, die genannten

Ebenen (Intentionen der Medienschaffenden, mediale Form, Rezeption) gemeinsam oder getrennt in den Blick zu nehmen, obwohl sie phänomenologisch gemeinsam auftreten (vgl. Holze und Verständig 2018). Durch diese Trennung gerät aber ein zweifacher Modus von Verfremdung in den Blick: Bedeutungen werden erstens nach bestimmten kulturell konventionalisierten Mustern in mediale Formen einbeschrieben und müssen zweitens von rezipierenden Subjekten individuell rekonstruiert werden. Dies geschieht nie im Modus einer vollständigen Übertragung, vielmehr kann es je nach medialer Komplexität zahlreiche interpretative Sollbruchstellen geben, in denen mehrere verschiedene Lesarten plausibel entstehen können. Gerade in diesen Anlässen der Unbestimmtheit liegt Potenzial für Bildungsprozesse (Jörissen und Marotzki 2009, 18 ff.).

Empirische Zugänge und warum sie notwendig sind

Die Strukturelle Medienbildung versammelt daher verschiedene methodische Ansätze für unterschiedliche mediale Artefakte und Architekturen. So beziehen sich Jörissen und Marotzki (2009) auf das Bildinterpretationsmodell nach Panofsky (1980) zur Analyse von Fotografien, auf Online-Ethnographische Formate zur Analyse des Internets als virtueller Kulturraum und für die Analyse von Spielfilmen auf den neoformalistischen Ansatz von Bordwell und Thompson. Davon ausgehend entstehen kontinuierlich Erweiterungen, Varianten und Weiterentwicklungen für andere mediale Artefakte. Eine davon, die in diesem Beitrag zentral aufgegriffen wird, ist der Ansatz der strukturalen Computerspielanalyse von Johannes Fromme und Christopher Könitz. Die Autoren zielen darauf ab, die besondere Kombination aus inszenatorischen sowie häufig narrativen Elementen und der ludischen Interaktion zu fassen. Zunächst wird in diesem Beitrag der Ansatz oder auch die Methodologie des Neoformalismus als Grundlage für diesen neuen Modus von Werksanalyse in den Blick genommen, wie er zunächst von den russischen Formalisten (Ejchenbaum 1995; Erlich 1973; Šklovskij 1995) in den 1920er Jahren etabliert und später von Bordwell und Thompson (und anderen) für die Analyse von Spielfilmen seit den 1970ern weiterentwickelt wurde. Die zentralen Fragen lauten:

- Inwiefern stellt sich der Ansatz des Neoformalismus als vielseitig genug heraus, um damit verschiedene Medienformen analysieren zu können?
- Gibt es Modifikationen des Ansatzes für Computerspiele, die für moderne Spielfilme in die Ausgangstheorie übernommen werden können?

Im Ausblick soll zudem die Frage aufgegriffen werden, welche Potenziale der Neoformalismus in modifizierter Form für weitere filmverwandte Medienformen wie YouTube-Videos oder Livestreams birgt und inwiefern er damit als methodologisch zukunftsfähig gelten kann. Diese Fragen sind keineswegs rein akademischer Natur. Methoden zur Analyse von Texten sind seit jeher fester Bestandteil von Sprachlernen in unseren Schulen und Hochschulen, weil sie den Anspruch des kritischen Umgangs mit verschiedenen Textsorten adressieren. Vor dem Hintergrund einer visuellen oder vielleicht eher audiovisuellen Kultur (vgl. Elkins 2003; Mirzoeff 1999), der in den letzten 20 Jahren insbesondere durch das World Wide Web und die digitale Vernetzung Vorschub geleistet wird, scheint es notwendig, diesen Anspruch auf weitere mediale Formen auszuweiten. Für den Film ist dies in Teilen bereits gelungen (Anders u. a. 2019), für andere mediale Artefakte steht diese Bewegung noch ganz am Anfang. Der kritische Umgang mit der Flut an digitalen Bildern und Videos in all ihren Spielarten muss zum pädagogischen Paradigma in der Breite, inner- und ausserschulisch, werden. Der neoformalistische Ansatz in der Rezeption der Strukturalen Medienbildung will dazu einen fundierten Beitrag leisten, ohne den Anspruch zu erheben, den einzig richtigen Weg zu beschreiten.

Ausgehend von dieser hier nur sehr grob umrissenen Prämisse werden im Ansatz der Strukturalen Medienbildung solche empirischen Methoden aufgegriffen, mit denen mediale Strukturen in ihren einzelnen Bestandteilen analysiert und mögliche Interpretationen oder Lesarten rekonstruiert werden können. Interessant sind Potenziale von Mehrdeutigkeit bzw. Unbestimmtheit, weil der zu Beginn eingeführte Bildungsbegriff impliziert, dass Reflexionspotenziale in medialen Artefakten die Möglichkeit für Bildungsprozesse beinhalten:

«Anders gesagt: Unbestimmtheiten müssen einen Ort, besser mehrere Orte in unserem Denken erhalten; dann – und nur dann – wird eine tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich» (Jörissen und Marotzki 2009, 21).

2. Film als Kunst – Neoformalistische Filmanalyse und ihre Wurzeln

Mit der neoformalistischen Filmanalyse initiieren David Bordwell und Kristin Thompson in den späten 1970er Jahren ein alternatives Paradigma zu drei der damals gängigen Filmtheorien. Sie wenden sich gezielt ab von der durch Christian Metz (1972) geprägten Filmsemiotik, der psychoanalytischen und marxistischen Filmanalyse (Metz 2000) sowie bestimmten Elementen einer auf Bedeutungen ausgerichteten und durch externe Theorien geleiteten, schablonenhaften Filmkritik (Thompson 1995, 24 ff.). In Differenz zu Metz erarbeiten die Autoren und Autorinnen ein alternatives Vokabular zur Filmbeschreibung, das nah am Material bleibt. Dem psychoanalytischen Zuschauendenmodell wird ein kognitivistisches Modell entgegengestellt, in dem das rationale Subjekt die Story des Films anhand der Hinweise (Cues) im Film aktiv rekonstruiert. Hermeneutische Ansätze kritisieren sie dafür, dass Interpretationen zu stark von den theoretischen Perspektiven dominiert werden. Insbesondere Thompson spricht davon, dass Theorien den Filmen «übergestülpt» (ebd.) würden.

Generell sprechen Bordwell und Thompson bei ihrer filmanalytischen Theorie von einem Ansatz und nicht von einer Methode. Sie begründen ihren Ansatz in Anschluss an den russischen Formalismus und dessen Grundhaltung, das formale System des Kunstwerks und die Faszination daran verstehen zu wollen. Gleichzeitig sei der Neoformalismus auch eine Reaktion auf das Diktat der Methode, welches die Autor:innen an der literaturwissenschaftlichen, psychoanalytischen, philosophischen, aber auch linguistischen Filmanalyse kritisieren (vgl. Bordwell und Carroll 1996). Konkret stören sie sich auch daran, dass Analysemethoden nicht an Filmen erprobt und dann überarbeitet und geändert, sondern an einzelnen ausgewählten Filmen bestätigt würden und damit offenbliebe, ob die Methoden

auch für andere oder gar alle Arten von filmischen Kunstwerken funktionieren können. Ihr eigener Ansatz soll genau diese Flexibilität ermöglichen:

«Die neoformalistische Analyse kann durchaus theoretische Fragestellungen aufwerfen. Vorausgesetzt, daß wir uns nicht wieder und wieder mit demselben theoretischen Material befassen wollen, muß unser jeweiliger Ansatz flexibel genug sein, um auf solche Fragestellungen einzugehen und sie aufzugreifen. Der Ansatz muß auf jeden Film anwendbar sein, sich stets in Frage stellen lassen und für daraus entstehende Veränderungen offen sein. Jede Analyse sollte uns nicht allein etwas über den jeweiligen Film verraten, sondern auch über die künstlerischen Möglichkeiten von Film schlechthin.»
(Thompson 1995, 26)

Der Anspruch der neoformalistischen Analyse ist folglich breiter und dynamischer als der einer einzelnen Methode, vielmehr können von diesem Ansatz ausgehend viele Methoden für unterschiedliche filmische Formate aber auch unterschiedliche wissenschaftliche Fragestellungen entwickelt und weiter modifiziert werden.

Den Begriff der Kunst bzw. des Kunstwerks grenzen Bordwell und Thompson unter Bezug auf die russischen Formalisten grundlegend von alltäglichen Erfahrungswelten ab. Die alltägliche Wahrnehmung ist auf praktische Ziele und Aufgaben ausgerichtet, wohingegen Kunstwerke eine alternative, spielerische Form der Wahrnehmung mit Fokus auf Ästhetik ermöglichen und damit im Gegensatz zum Alltag eine Art «mentales Training» (Thompson 1995, 28) ermöglichen, weil sie von erlernten Konventionen abweichen können. Diese Abweichung kann als gezielte Verfremdung verstanden werden, denn Filmwahrnehmung verweist auf gelernte Konventionen sowohl aus der alltäglichen Wahrnehmung als auch aus der Wahrnehmung anderer Kunstwerke. Im Anschluss daran stellen beide Autoren aber auch fest, dass die formalen Prinzipien nicht feststehend und allgemeingültig sind, sondern kulturell und historisch relativ (vgl. Bordwell 1997). Sie verändern sich entsprechend und die formalen Prinzipien oder Verfahren stehen in einem dynamischen Verhältnis. Dabei werden nicht alle Verfahren gleichwertig nebeneinander verhandelt, wie

insbesondere das formalistische Prinzip der Dominanten zeigt. Thompson definiert es im Anschluss an Erlich, Steiner und Eichenbaum als «formales Prinzip, welches das Werk auf allen Ebenen kontrolliert» (Thompson 1988, 89). Gemeint ist damit, dass bestimmte narrative oder stilistische Elemente eine dominante Rolle in Filmen einnehmen können, denen alle anderen Verfahren untergeordnet sind. Sie verweist darauf, dass ein solches formales Verfahren einen Bedeutungszusammenhang herstellen kann, dem andere Elemente dynamisch zugeordnet werden und damit eine bestimmte Lesart entsteht, die vom Zuschauenden aktiv hergestellt werden muss. Mit jedem technologischen und künstlerischen Fortschritt verändern sich die Möglichkeiten und Gestaltungsmittel und somit auch die jeweils geltenden Konventionen. Um weiterhin eine verfremdende Wirkung zu haben, müssen die Kunst und damit auch das Kino gegen eine allzu starke Konventionalisierung arbeiten bzw. Konventionen wieder aufbrechen. Daher ist der zweite Pfeiler im Ansatz der neoformalistischen Filmanalyse die Verortung eines filmischen Kunstwerks im (film-)historischen Kontext, weshalb der Neoformalismus und die kognitive Filmtheorie als Grundbausteine einer historischen Poetik des Kinos (vgl. Hartmann und Wulff 2002) gelten.

Verfahren und Motivation

Ferner beabsichtigt der Neoformalismus auch der Komplexität des Mediums Film gerecht zu werden, indem dieses als dynamisches System formaler Elemente verstanden wird. Der Film als Multimedienum versammelt unter anderem Gestaltungsmittel in Bild und Ton, in der Herstellung individueller Einzel- und Bewegtbilder durch unterschiedliche Verfahren, die dann auch noch in komplexen Konfigurationen angeordnet werden können. Insofern entstehen Bedeutungen eben nicht in Abhängigkeit von vereinzelt Verfahren, sondern indem diese Verfahren auf bestimmte Art miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Begründung für das Auftreten der jeweiligen Verfahren nennen Bordwell und Thompson die Motivation und unterscheiden dabei vier Typen: Die kompositionelle, die realistische, die transtextuelle und die künstlerische Motivation.

«Eine kompositionelle Motivation (sic) rechtfertigt die Verwendung eines jeden Verfahrens, das für die Konstruktion der narrativen Kausalität, des Raumes und der Zeit vonnöten ist.» (Thompson 1995, 37)

Informationen, die der Zuschauende im Verlauf des Films benötigt, müssen zuvor im Film gegeben werden, auch wenn das im Verlauf der Geschichte als unplausibel gilt. Plausibilität ist eine Kategorie der realistischen Motivation. Diese tritt auf, wenn der Film einen Verweis auf kulturell determiniertes Alltagswissen oder «das Bewusstsein über die vorherrschenden, kanonisierten ästhetischen Realismusbegriffe in einer bestimmten Periode des stilistischen Wandels der Kunst» (ebd.) beinhaltet.

«Da realistische Motivationen eher an unsere Vorstellungen von der Realität appellieren, als die Realität selbst zu imitieren, können die Mittel ihrer Hervorbringung selbst in ein und demselben Werk stark voneinander abweichen.» (ebd.).

Eine transtextuelle Motivation liegt vor, wenn Bezug auf Konventionen genommen wird, die durch frühere Kunstwerke etabliert und gelernt werden konnten. Als Beispiel wird auf das Cliffhanger-Ende¹ verwiesen, welches zunächst im 19. Jahrhundert in Fortsetzungsromanen verbreitet war und dann in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch von US-amerikanischen Filmserien übernommen wurde.

Die künstlerische Motivation umfasst im Prinzip alle Aspekte, die nicht den vorherigen drei Motivationen zugeordnet werden können und zum formalen System beitragen. Sie ist daher schwer zu definieren, tritt aber häufig parallel zu den anderen Motivationen auf, wodurch sie dann eher in den Hintergrund tritt. Künstlerische Motivation kann ohne die anderen drei Typen auftreten, dies gilt andersherum jedoch nicht. Abstrakte Kunstwerke können die künstlerische Motivation in den Vordergrund stellen und sich damit einem naheliegenden oder konventionellen Verständnis

1 Vom Cliffhanger-Ende wird gesprochen, wenn am Ende einer Sinneinheit im Film oder Roman (oder einer Folge in einer Serie) die Narration mit einem offenen Spannungsmoment unterbrochen und eine Situation vor dem Ende nicht aufgelöst wird. Die Auflösung erfolgt erst in der nächsten Sinneinheit oder Folge der Narration und motiviert Zuschauende oder Lesende, der Narration weiter zu folgen.

verweigern. Wenn dann «künstlerische Strukturen mit den narrativen Funktionen der Verfahren um die Aufmerksamkeit des Betrachters konkurrieren, entsteht eine parametrische Form» (Thompson 1995, 39). Dieses Phänomen vertieft Thompson in der Betrachtung des Films *Play Time* von Jacques Tati (Thompson 1988, 247 ff.).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Neoformalismus die Komplexität von Bedeutungen im Film systematisch anhand der Logik formaler Elemente entfaltet mit dem Ziel, die ganze Bandbreite möglicher Verfahren (die sich durch technologische Fortschritte ja auch weiter verändert) und deren Relevanz für die verfremdende Wirkung darzustellen. Eine Unterscheidung von Form und Inhalt ist dabei nicht zielführend (Bordwell, Thompson, und Smith 2019, 52 f.). Die Systematik, die sich zentral auf Konzepte des russischen Formalismus stützt und diese weiterentwickelt, ist geeignet, die Einheit des Kunstwerks herzustellen, ohne dabei die multi-medialen Eigenschaften aus dem Blick zu verlieren. Insbesondere haben referenzielle Aspekte einen festen Platz in diesem Konzept.

Es zeigt sich in der Darstellung auch, dass viele der grundlegenden Konzepte zunächst nicht filmspezifisch sind, sondern für Kunstwerke (im genannten Sinn) allgemein gelten können. Insofern scheint eine Übertragung auf andere mediale Formen grundsätzlich möglich, wenn diesen eine audiovisuelle Inszenierung und eine narrative Dimension zugrunde liegt. Im Folgenden soll ein derartiger Transfer genauer in den Blick genommen werden, in der Annahme, dass aus diesem Derivat womöglich spannende Impulse für den Ansatz insgesamt abgeleitet werden können.

3. Computerspiele als Kunst – Anfänge der neoformalistischen Computerspielanalyse

Prägnant wird der Ansatz des Neoformalismus von Fromme und Könitz (2014) auf Computerspiele als kulturelle und künstlerische Artefakte übertragen, wobei die zuvor benannten Elemente als zentrale Bezugspunkte dienen. Allerdings birgt dies auch einige zusätzliche Herausforderungen. Eine davon ist, dass das digitale Spiel im Gegensatz zum Film (mit Ausnahme bestimmter experimenteller Filme) keine narrative Struktur haben muss und damit gegebenenfalls das Element der narrativen Form keine

Entsprechung findet. Dort, wo digitale Spiele narrative Strukturen aufbauen, sind diese gegebenenfalls der Spielinteraktion untergeordnet. Dieser Aspekt soll später noch vertieft werden. Auf stilistischer Ebene überlässt das Spiel als interaktives Format viele filmische Gestaltungsmerkmale den Spielenden im Vollzug des Spiels, sodass Gestaltungsspielräume z. B. auf Ebene von Kameraführung oder Bildgestaltung womöglich eingeschränkt werden. Auf anderen Ebenen bieten digitale Spiele wiederum eine grössere Auswahl von Gestaltungsmitteln, insbesondere was die Herstellung konsistenter (Spiel-)Welten angeht.

Die Gestaltung verfolgt mit Blick auf ein Publikum überdies ein zusätzliches Ziel im Vergleich zum Film: Während der Film kognitive Auseinandersetzungen mit Ton-Bild-Konstruktionen ermöglicht, aber eine grundsätzliche Distanz zu den dargestellten Ereignissen herstellt, weil man diese nicht beeinflussen kann, versetzen Spiele die Spielenden in die Situation (meist in der Form, dass sie die Kontrolle über konkrete Figuren in der Spielwelt übernehmen) des unmittelbaren Handlungsdrucks im Kontext des Spielgeschehens. Häufig geraten diese sogar in ein Verantwortungsverhältnis zum Spielcharakter. James Paul Gee argumentiert in diesem Zusammenhang beispielsweise für den Begriff der projektiven Identität («projective identity»), die im Spielverlauf entsteht, wenn die Identität einer Spielfigur (wenn vorhanden) und die Identität der Spielenden zusammengeführt werden und somit individuelle Persönlichkeitsmerkmale mit denen des Spielcharakters in Konkurrenz treten können (Gee 2007, 54 ff.). Dieser grundlegende Unterschied wirkt sich auf alle Bereiche der Inszenierung aus, wie im Folgenden deutlich werden wird. Ohne den gesamten Entwurf der neoformalistischen Computerspielanalyse hier zu reproduzieren, sollen nur knapp die Unterschiede beziehungsweise Weiterentwicklungen zum Ansatz von Bordwell und Thompson und damit die relevanten Modifikationen dargestellt werden. Zu Beginn sollen dafür die (bei Computerspielen optionale) narrative Ebene und die stilistische Ebene in den Blick genommen werden.

3.1 Narration und Stilistik

Bordwell und Thompson unterscheiden zwischen narrativer und stilistischer Form, wobei erstere auf den Aufbau eines Plots – also eine chronologische Abfolge von Ereignissen – abzielt, der von Zuschauenden dann auf Basis der Darstellungen zu einer Story rekonstruiert wird. Die Stilistik beschreibt genau die audiovisuellen Praktiken der Inszenierung, die Hinweise (Cues) beinhalten, auf der diese Rekonstruktion aufsetzt. Eine Analysereihenfolge ist dabei nicht vorgegeben. Aus den narrativen Komponenten kann aber eine vorläufige Lesart des Films, die sogenannte Interpretationshypothese generiert werden. Über die weitere Betrachtung aller Elemente der Filmstilistik in den Kategorien *Mise-en-scene*, Kamera und Licht, Montage/Schnitt/Postproduktion sowie Ton und Musik wird die Lesart verfeinert. Es werden Belege für die Hypothese (oder deren Nichtzutreffen) gesammelt und zu sinnhaften Bedeutungsclustern, die man als dominante Muster oder Grundmuster bezeichnen kann, zusammengefasst. Anhand der Grundmuster sind die möglichen Bedeutungsgehalte des Filmes zu differenzieren, was zu unterschiedlichen oder widersprüchlichen Lesarten führen kann. Gerade die Uneindeutigkeit von Lesarten im Film kann aber wie schon erwähnt als Hinweis auf Bildungspotenziale verstanden werden.

Fromme und Könitz orientieren sich mit drei der vier Analyseschritte in ihrem Modell an dem schon eingangs erwähnten Bildinterpretationsmodells von Jörissen und Marotzki (2009, 95 ff.), welches an die Bildanalyse von Erwin Panofsky (1980) anschliesst (Fromme und Könitz 2014, 252 f.). Damit ist im Gegensatz zum neoformalistischen Ansatz ein gewisser Ablauf der Analyse vorgegeben. Sie beginnen mit der Benennung und Beschreibung von basalen Figuren, Objekten und Ereignissen des Computerspiels (1), ohne deren Interpretation vorwegzunehmen. Hier gilt die Leitfrage: «Was nehme ich wahr?» (Fromme und Könitz 2014, 252). Die Autoren vergleichen diese Ebene mit dem, was Bordwell und Thompson den Plot nennen. Es geht also um die «vorikonografische Beschreibung» (ebd.) einzelner Elemente wie Spielfiguren oder Objekte im Spiel. Auf dieser Ebene thematisieren die Autoren auch eine erste Beschreibung von Spielereignissen oder die konkreten Spielbedingungen und -handlungen, die für die Interaktion mit der Spielwelt relevant sind. Wir befinden uns dabei noch

auf einer sehr abstrakten, unspezifischen Ebene, die im Film vergleichbar sein kann mit der Narrationsstruktur, einer Charakterübersicht oder dem allgemeinen Inventar verwendeter filmstilistischer Mittel, das generell Verwendung findet. Dabei werden konkrete Bedeutungskonstruktionen noch nicht berücksichtigt. Hier zeigt sich vielleicht bereits eine Lücke des Ansatzes zur Computerspielanalyse: Es fehlt eigentlich an einer zumindest basalen Auswahl möglicher Inszenierungsmittel, die als Vokabular zur Beschreibung als eine Art Computerspielsprache herangezogen werden können. Die ersten acht Kapitel des Lehrbuches *Film Art* von Bordwell und Thompson dienen im Grunde ausschliesslich der Etablierung dieses Grundinventars von Konzepten, Konventionen und Begriffen, welches sich aus der spezifischen Form des Filmes entlang der narrativen und stilistischen Elemente aber auch der Produktionsbedingungen ergibt. Genau wie Filme haben Computerspiele multimedialen Charakter und sind Ergebnisse der Kollaboration von Hunderten oder gar Tausenden von Menschen,² die jeweils bestimmte künstlerische Verfahren zum Gesamtwerk beitragen. Diese Verfahren sind auch für die Analyse relevant, denn sie bilden dafür das Inventar. Dieses dynamische Inventar entsteht und verfeinert sich mit jeder Computerspielanalyse, weil es nur in Relation zu konkreten Werken entwickelt werden kann. Auf diesen Umstand weisen Bordwell und Thompson unter dem Stichwort der historischen Poezität (Bordwell 2008) hin und er scheint hier übertragbar zu sein. Ein solches Inventar verweist ferner auch auf die Notwendigkeit einer Taxonomie in Abhängigkeit z. B. von Spielarten oder -genres (für die analoge Diskussion zum Film vgl. Bordwell, Thompson, und Smith 2019, 328 ff.).

Es folgt als nächster Analyseschritt bei Fromme und Könitz die Analyse der Ordnung der Spielelemente (2), bei der vier Aspekte für die Herstellung von Bedeutung unterschieden werden. Diese sind zum einen kulturelle Bedeutungen und Referenzen (2.1) sowie Bedeutungen durch Diegese (2.2), die also aufgrund von Relationen der Formelemente innerhalb der Spielwelt hergestellt werden. Ausserdem werden durch Regeln gestiftete Sinnzusammenhänge (2.3) sowie die soziale und kommunikative Ordnung (2.4) zwischen Spielfiguren in den Blick genommen. Die Leitfrage lautet:

2 Insbesondere im Bereich der Indie-Spiele sind auch Werke einzelner Personen oder kleinerer Teams die Regel, ähnlich wie beim Independent-Kino. Die Frage nach Autor:innenschaft kann also für die Analyse ebenso relevant sein.

«Was bedeutet das, was ich wahrnehme?» (Fromme und Könitz 2014, 253). Auch wenn hier eigentlich Panofsky der Bezugspunkt ist, könnte man diese Frage auch mit Bordwell und Thompson als referenzielle Motivation von Verfahren im Computerspiel in den Blick nehmen. Somit können Bedeutungen über die explizite Ebene hinaus in eine Gesamtinterpretation eingebunden werden.

Der dritte Punkt widmet sich der Inszenierung der Spielelemente (3) und unterteilt sich grob in die mediale Darstellung der Spielwelt, welche als durchaus vergleichbar mit der Ebene der Filmstilistik im filmischen Neoformalismus erscheint, sowie die mediale Realisierung der ludischen Dimension. Hier lautet die Leitfrage: «Wie kommen diese Bedeutungen zustande?» (Fromme und Könitz 2014, 253).

Diese drei Punkte von Fromme und Könitz orientieren sich zwar vordergründig an der panofskyschen Bildanalyse, beinhalten aber auch indirekte Bezüge zum filmischen Neoformalismus, auf die hier hingewiesen werden soll. So wird die Frage der Inszenierung ins Zentrum gestellt und die Frage der Relationen unterschiedlicher inszenatorischer Verfahren in den verschiedenen Stufen sogar deutlicher systematisiert, als das in *Film Art* für den Film erfolgt. Während Bordwell et al primär entlang der verschiedenen Arbeitsbereiche des Films (Mise-en-Scène, Kinematografie, Montage, Sound und Musik) argumentieren, treten hier die Produktionslogiken für digitale Spiele stärker in den Hintergrund. Die Annahme des Neoformalismus, dass auch Bedeutung ein Verfahren unter vielen im Kunstwerk darstellt, findet sich in differenzierter Form in den Punkten 2 und 3 wieder. Die zuvor eingeführten vier Motivationsdimensionen scheinen ebenso anschlussfähig, sie lassen sich insbesondere auf die ersten beiden Punkte beziehen, auch wenn sie nicht explizit benannt sind. Der relationale Charakter wiederum könnte z.B. durch die fünf Prinzipien der Filmform (Bordwell, Thompson, und Smith 2019, 62 ff.) pointiert spezifiziert werden: Funktion, Ähnlichkeit und Wiederholung, Unterschied und Variation, Entwicklung sowie Einheit oder Uneinigkeit bieten objektive Kriterien, auch inszenatorische Mittel des Computerspiels z. B. unter Punkt 2.2. zueinander in Beziehung zu setzen. Hier stellt sich die Frage des Zustandekommens von Bedeutungen nicht in Bezug auf einzelne formale Elemente, sondern auf deren Zusammenspiel. Dabei weisen die Autoren

explizit darauf hin, dass «viele Computerspiele Stilmittel aus Filmen und anderen narrativen Formaten aufgreifen» (Fromme und Könitz 2014, 250) und somit Referentialität als ein zentrales Verfahren von Computerspielen gelten kann. Aus dieser Referentialität erwächst eine steigende Komplexität für die Frage von Bedeutung (z. B. ob die Referenzen als solche erkannt werden) und gleichzeitig auch die Möglichkeit des Spielens mit den Erwartungen der Spielenden.

Diese Übernahme formaler Verfahren aus anderen Medien beschränkt sich nicht auf die narrative Ebene, stellt jedoch eine besondere Herausforderung dar. Zum einen kann Narration im Spiel andere Funktionen als im Film erfüllen. Zum anderen entfaltet sich die Narration in Abhängigkeit des Spieltypus, was die Autoren anhand der Unterscheidung von Games of Progression und Games of Emergence im Anschluss an Jasper Juul (Fromme und Könitz 2014, 251) ausführen. Man kann aber weitere Besonderheiten hervorheben: So ermöglichen digitale Spiele grundsätzlich sequenziell uneindeutige oder gar unvollständige Narrationsstrukturen. Einerseits können Spielende Plotpunkte des Spieles in einer Vielzahl von Reihenfolgen erleben, andererseits können sie narrative Hinweise komplett übersehen, wenn das Spiel hierzu die Möglichkeit einräumt. Nicht nur sind Spielende somit wie beim Film mit der Aufgabe der Storyrekonstruktion betraut, sie konstruieren sich gegebenenfalls auch ihren individuellen Plot aus den im Spiel angebotenen Elementen. Somit sind beide Aspekte interaktiv konstituiert. Dieses Phänomen des Interactive Storytelling (Glassner 2004) stellt sich folglich als wesentlich komplexere Version seiner filmischen Ursprungsform dar. Die Frage von Distanz und Immersion, die bereits angedeutet wurde, wird zusätzlich zur narrativen Ebene noch anhand der Spieloberfläche (des Interfaces) und der Spielsteuerung (Fromme und Könitz 2014, 251 f.) diskutiert. Dabei wird beispielsweise betont, dass nicht-diegetische Einblendungen im Bild wie Gesundheits- oder Statusanzeigen, aber auch die Platzierung der Kamera hinter der Spielfigur im Gegensatz zu einer Ego-Perspektive Auswirkungen auf die Immersion haben können (Fromme und Könitz 2014, 264). Diese und andere Elemente der Inszenierung können, ähnlich wie in Filmen, Einfluss auf die Distanz zur Spielwelt ausüben, wobei, wie zuvor angedeutet, die Grunddisposition durch den Interaktionsimperativ des Spieles eine andere ist. Insbesondere

weisen Fromme und Könitz auf Interaktionsindikatoren hin (ebd., 272), die explizit auf mögliche Interaktionen verweisen. Im letzten Schritt der Analyse stellen die Autoren wie auch Jörissen und Marotzki die Brücke vom Modell nach Panofsky sowie dem Ansatz von Bordwell und Thompson zu einer bildungstheoretischen Analyse und Ergebnisdarstellung her. Dieser Schritt schliesst an die jeweiligen Methoden zur Bedeutungsrekonstruktion an, die zwar jeweils unterschiedlich gerahmt werden, aber immer darauf abzielen, dass aus den Bedeutungen einzelner Elemente der bildlichen oder audiovisuellen Inszenierung konsistente Lesarten entwickelt werden können.

3.2 Musterbildung und Anbindung an Fragestellungen

Der letzte Schritt der Analyse wird als bildungstheoretische Interpretation und Kontextualisierung (Fromme und Könitz 2014, 273) bezeichnet, hier werden die Ergebnisse der Analyse anhand der vier Dimensionen der lebensweltlichen Orientierung, die zu Beginn eingeführt wurden, dargestellt und diskutiert. Dieser Schritt bezieht sich auf die methodologische Fokussierung nach Jörissen und Marotzki im Kontext der Strukturalen Medienbildung, wobei der Kern der Fragestellung auf die Bildungspotenziale medialer Artefakte abzielt und daher in diesem Punkt über die Ansätze von Bordwell und Thompson und von Erwin Panofsky hinausgeht. Es gilt daher, solche Muster zu identifizieren, die geeignet sind, Reflexionsprozesse anzustossen. Dabei gilt generell, dass eine Tendenz zu Unbestimmtheit, Irritation oder Uneindeutigkeit eher dazu geeignet ist, Reflexion anzuregen. Wo Bedeutungen seitens des Mediums sehr klar deklariert werden und auch zwischen verschiedenen Elementen der Inszenierung keine Widersprüche auftreten, besteht meist keine Notwendigkeit zur Interpretation und damit eine vom Spielenden zu beantwortende Frage nach der Bedeutung. Wenn sich z. B. in einem Rollenspiel der kontrollierte Charakter im Dialog mit einem NPC (Non-Player-Character, zu Deutsch Nicht-Spieler-Charakter) nur auf eine bestimmte Weise äussern kann (z. B. durch Multiple-Choice-Antworten, die den Spielenden wenig Auswahl einräumen), besteht kaum interpretativer Spielraum und folglich womöglich wenig Bedarf, die Antwort auf ihre Konsequenzen hin zu überdenken.

Jörissen und Marotzki verweisen für den Film auf das Konzept von Modalisierungen und Diskursivität (Jörissen und Marotzki 2009, 50 ff.), also die Fähigkeit, in Filmen durch Inszenierungsstrategien Möglichkeitsräume (z. B. mehrere Ebenen von Filmrealität) zu eröffnen, die alternative Sichtweisen und Handlungsoptionen plausibilisieren und nebeneinander darstellen, gleichzeitig aber auch dazu Distanz herstellen. Diese Möglichkeiten gibt es grundsätzlich auch in Spielwelten, insbesondere (aber nicht ausschliesslich) wenn sie narrative Strukturen bieten. Auf Ebene der Narration gibt es darüber hinaus die Möglichkeit, Spielende mit Konsequenzen zu deren Spielhandlungen zu konfrontieren. So werden beispielsweise im Spiel *Life is Strange*³ (Dontnod Entertainment 2015) durch eine Zeitreisemechanik alternative Konsequenzen für biografisch bedeutsame Ereignisse der beiden weiblichen Hauptcharaktere exploriert.



Abb. 1: Diese drei Ausschnitte aus *Life is Strange* (2015) illustrieren die Inszenierung des Gesprächs und der anschliessenden Entscheidung der Spielfigur. Quelle: Screenshots des Autors.

Es gibt eine Situation in der vierten Episode, in der Spielende in der Rolle der jungen Frau Max Caulfield entscheiden müssen, ob sie die lebenserhaltenden Maschinen ihrer gelähmten besten Freundin auf deren Wunsch hin abschalten soll oder nicht. Diese Entscheidung hat für den Fortgang des Plots wenig und spielerisch gar keine Konsequenzen, weil das Ereignis in einer alternativen Zeitlinie gerahmt ist, die im Spiel reversibel ist und so modalisiert wird. Folglich zielt dieses formale Element ausschliesslich auf das emotionale Verhältnis zwischen Spieler bzw. Spielerin, Spielfigur und NPC ab, die das Spiel bis dahin etabliert haben kann oder auch nicht. Interessant ist, dass dieses Verhältnis auch auf dem Höhepunkt der Spieleserie von Bedeutung ist. Das Spiel imitiert damit im Grunde weitgehend Modi des Films, versetzt dann aber Spielende in Handlungsdruck, wobei diese

³ Das Spiel wurde zunächst über den Verlauf eines Dreivierteljahres in fünf Episoden veröffentlicht, die aber eine gemeinsame lineare Narration herstellen.

sich nicht entscheiden können, nicht mit dem Spiel zu interagieren. Dieses zugegebenermassen pointierte Beispiel zeigt, wo digitale Spiele über die immersive Reichweite von Filmen hinausgehen können. Für diese neuen oder hybriden Verfahren müssen Fragen nach ihrem dynamischen Zusammenspiel im Kontext des Kunstwerks neu diskutiert werden. In solchen Situationen ergibt sich dann Reflexionspotenzial, wenn Spielende über ihre Spielcharaktere auf sich selbst zurückgeworfen werden und es aus der Spielwelt heraus keine eindeutig richtige oder falsche Entscheidung gibt. Es wäre offensichtlich möglich, genau dieses Beispiel nun anhand der vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung noch detaillierter zu betrachten. Dies würde jedoch den Rahmen des Beitrags sprengen. Hervorzuheben ist aber, dass die Möglichkeit zur Reflexion an das Kriterium der Unbestimmtheit oder Uneindeutigkeit gebunden ist und durch die Dimensionen weiter detailliert wird. Offen bleibt bei Fromme und Könitz die Frage, ob dieses Kriterium zwangsläufig an eine narrative Ebene gebunden ist oder ob auch Spiele ganz ohne Narration diese Möglichkeit bieten. So könnte auch das Erreichen der eigenen kognitiv-spielerischen Grenzen (im Sinne des Grenzbezugs) Anlass für Reflexionen sein, doch dies kann hier nur als These formuliert werden und muss empirisch bearbeitet werden.

Im nächsten Abschnitt sollen die zu Beginn eingeführten Grundbegriffe des Neoformalismus auf den Ansatz der Neoformalistischen Computerspielanalyse bezogen werden, um zu erörtern, ob die Konzepte auch hier greifen können. Dabei wird in einer Synthese aus der neoformalistischen Film- und der neoformalistischen Computerspielanalyse auch gezeigt, welche Elemente jeweils auch für die andere mediale Form in Anschlag gebracht werden können. Am Ende werden aus dieser Synthese Konsequenzen mit Blick auf Bildungspotenziale gezogen, deren Identifikation in beiden Ansätzen Ziel der Analyse sind.

4. Synthese

Es wird im Folgenden vorausgesetzt, dass digitale Spiele genau wie Filme als Kunstwerke im Sinne des Neoformalismus gelten können. Es scheint ebenso plausibel, dass Spiele weitestgehend formale Verfahren des Spielfilms auf narrativer und stilistischer Ebene übernehmen können, aber

weitere insbesondere von ludischer Natur hinzufügen müssen. Insofern die Gesamtheit digitaler Spiele in verschiedene Spieltypen oder Genres unterteilt werden kann, ist auch davon auszugehen, dass formale Konventionen existieren und berücksichtigt werden müssen. Im Sinne der eingangs beschriebenen Funktion der Verfremdung entwickeln sich diese Konventionen aber weiter bzw. kann die Qualität von digitalen Spielen gerade im kreativen Missachten von Konventionen bestehen. Als Beispiele dafür könnte man z. B. *Getting Over It With Bennett Foddy* (Foddy 2017) oder *The Stanley Parable* (Galactic Cafe 2013) nennen, die das Spiel mit den Konventionen bestimmter Spielgenres (und deren Subversion) zum zentralen Gegenstand erheben.

Die zuvor genannten Begriffe der Dominanten sowie die unterschiedlichen Motivationen für formale Verfahren (kompositionelle, realistische, transtextuelle und künstlerische) können auf digitale Spiele erweitert werden. So kann eine ludische Komponente für die Gesamtgestaltung eines Spieles dominant verantwortlich sein: Im Spiel *Portal* (Valve 2007) ist das eine besondere Waffe, mit der Spielende Ein- und Ausgänge in Wände der Spielwelt feuern können, um Verbindungen herzustellen. Die gesamte narrative und spielerische Form ist diesem spielerischen Grundgedanken untergeordnet. Bei *Getting Over It* ist die zentrale Mechanik das manuelle Steuern eines Hammers, mit dem sich der Spielcharakter ausschliesslich bewegen lässt. In einem Ego-Shooter wie *Crysis* (Crytek 2007) ist die Spielwelt derart aufgebaut, dass man regelmässig auf Gegner trifft, die Welt beinhaltet Architektur, die als Deckung dienen kann, die Steuerung und das Interface sind auf einen differenzierten Umgang mit verschiedenen Waffen ausgelegt und Verbrauchsmaterialien wie Munition oder Heilungsgegenstände liegen in der Welt verteilt. Selbst die Narration kann dann ausschliesslich dem Zweck dienen, von einer Spielsituation zur nächsten geleitet zu werden. Die Dominante kann aber auch in der narrativen Ebene liegen: In einem Adventure wie *Life is Strange* sind alle ludischen Gestaltungsmittel der Narration untergeordnet. In einer extremen Form, den sogenannten Walking-Simulators (Laufsimulatoren) wie z. B. *The Stanley Parable*, kann sich der Spieler gleichsam nur von einem Plotpunkt zum anderen bewegen und hat ansonsten wenige Interaktionsmöglichkeiten. Womöglich ist hier auch der Begriff der parametrischen Form nach Thompson

anschlussfähig, weil stilistische, ludische und narrative Elemente in ein Spannungsverhältnis treten und ggf. aufeinander bezogen betrachtet werden müssen. Ein Beispiel für parametrische Form im Computerspiel wäre neben dem schon erwähnte *The Stanley Parable* eventuell auch das Rätsel-Abenteuer *Myst* (Cyan Worlds und Presto Studios 1993).

Im Gesamtsystem des Computerspieles sollte ferner jedes narrative, stilistische oder ludische Verfahren den vier Motivationen unterliegen und damit für Spielende Anlass zur Rekonstruktion von Bedeutungen sein. Verfahren können dabei, wie das Analysemodell von Fromme und Könitz zeigt, auf die reale Welt verweisen (z. B. Heilgegenstände, die häufig durch ein rotes Kreuz markiert sind, vgl. Link 2017) oder auf andere Spiele (z. B. Steuerungsschemata). Gleichzeitig ist nicht nur die Rekonstruktion von Bedeutungen im Kontext der Gesamtkomposition als aktiver Prozess relevant, sondern auch die Notwendigkeit zum Spielhandeln. Die Interaktion mit der Spielwelt folgt unmittelbar aus den Bedeutungen und ist nicht uneingeschränkt. Vielmehr ist eine bestimmte endliche Menge an erwünschten Interaktionen im Spiel implementiert, andere sind grundsätzlich möglich, aber nicht unbedingt intendiert, während wieder andere technisch verunmöglicht werden.

Generell kann man festhalten, dass die neoformalistische Computerspielanalyse eine Lücke des neoformalistischen Ansatzes füllt, indem sie ein systematisches Vorgehen für die Durchführung einer Analyse anbietet. Bordwell et al bieten dafür zwar Beispiele an und thematisieren auch das Verhältnis zum Modus der Filmkritik, bestehen aber ansonsten darauf, eben keine konkrete Methode und damit auch keinen strukturierten Ablauf der Analyse anzugeben, der explizit flexibel bleiben soll. Hier ergänzen Fromme und Könitz unter dem (medien-)pädagogischen Anspruch das erläuterte vierstufige Vorgehen, was in der Praxis ein Startpunkt für Analysen ist und zugleich eine Didaktisierung darstellen kann.

Auf zwei komplexere Aspekte, die sich aus der Betrachtung ergeben, soll nun im Detail eingegangen werden, weil hier womöglich die stärksten Veränderungen im Vergleich zur neoformalistischen Filmanalyse liegen: Es geht zunächst um die Anknüpfung zum Bildungsbegriff über den Modus der Reflexion und im Anschluss um die Systematik der vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung.

4.1 Die Frage der Reflexion

Aus der Gegenüberstellung ergibt sich die Frage, inwiefern sich die Qualität der Immersion positiv oder negativ auf das reflexive Potenzial auswirkt. In den genannten Beispielen sind Spielende unter Umständen kognitiv und/oder emotional in Handlungen oder Entscheidungen involviert, sodass Reflexion ungleich herausfordernder wird. Zwar sind die Konsequenzen weniger bedeutsam, als wären sie persönlich betroffen. Doch im Kontext der Spielwelt gibt es im Gegensatz zu einer Filmwelt durchaus Konsequenzen, die durch das Spielhandeln bestimmt werden. Generell kann man einem Spiel unterstellen, dass genau das, nämlich Flow oder Immersion (Fromme und Könitz 2014, 261), auch erreicht werden soll. Dies wäre ein Beispiel für eine effektive Spielgestaltung, die aber reflexive Momente eher verhindert als ermöglicht. Dieser Widerspruch, der sich offenbar im Kern aller digitalen Spiele findet, soll hier in einem letzten Schritt fokussiert werden.

Im Vergleich der beiden neoformalistischen Ansätze für Filme und digitale Spiele stellt sich womöglich ein zentraler qualitativer Unterschied heraus. Während dem Film eine deutliche Distanz zur Handlungsebene der gezeigten Charaktere eigen ist, zielt das Kernkonzept jedes digitalen Spiels eben gerade darauf ab, Spielende in genau diese Handlungsebene einzubeziehen und dies auch möglichst unmittelbar. Wie bereits dargestellt wurde, ist es konstitutiv für digitale Spiele, dass Spielhandlungen durch die Spielenden zumindest zu einem gewissen Grad beeinflusst werden können und müssen, da ansonsten das Spiel nicht voranschreitet. Diese systemisch verankerte Interaktionsebene macht es dem Spiel nun womöglich aber schwieriger, Spielende zur Laufzeit in eine reflexive Haltung zu versetzen. Eine verbreitete Technik, um Spielentscheidungen trotzdem offen zu gestalten, ist beispielsweise, den Zeitdruck zu minimieren. In vielen Spielen können Spielende sich für Spielentscheidungen beliebig viel Zeit lassen oder das Spiel gar in einen Pausemodus versetzen und damit unterbrechen. Im zuvor genannten Spiel *Life is Strange* werden im Gegensatz dazu aber auch Quick-Time-Events⁴ verwendet, bei denen durch eine Zeitanzeige signalisiert wird, dass eine unmittelbare Reaktion gefordert

4 Bei Quick-Time-Events sind Spieler:innen aufgerufen, eine Aktion (oft nur ein Tastendruck) vor Ablauf einer kurzen Zeitspanne von wenigen Sekunden durchzuführen. Gelingt dies nicht, bringt dies meist negative Konsequenzen im Spiel mit sich.

ist und ansonsten zufällige oder unvorhersehbare Konsequenzen in der Spielwelt ausgelöst werden. Zwischensequenzen, also kleine filmische Abschnitte im Spiel, in denen Spielende keine Steuerungskontrolle haben, können den Handlungsdruck ebenfalls lockern. Diese und andere Spielmechaniken können im Spieldesign sehr gezielt eingesetzt werden. Die individuelle Spielerfahrung und damit auch die eigene Nähe oder Distanz zu Spielhandlungen kann darüber hinaus sehr unterschiedlich ausgeformt sein, was den Modus der Werksanalyse, der durch die kombinierte Betrachtung von narrativer, stilistisch-inszenatorischer und ludischer Ebene entsteht, wohl zwangsläufig komplexer ausfallen lässt als bei filmischen Werken. Pragmatische Computerspielanalysen kommen also wahrscheinlich nicht umhin, die Methode jeweils konkret auf das Spiel zuzuschneiden, was, wie zuvor argumentiert wurde, ja ein erklärter Anspruch des neoformalistischen Ansatzes ist.

4.2 Dimensionen lebensweltlicher Orientierung

Der Bezug zu den vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung bietet einerseits eine Art Heuristik zur Sortierung möglicher reflexiver Potenziale, auf die die Strukturelle Medienbildung abzielt. Dieses Hilfsmittel sollte aber auch nicht überstrapaziert werden. Insbesondere darf dadurch nicht der Blick darauf verstellt werden, dass es bei Reflexionsangeboten und damit Bildungspotenzialen nicht zwingend um die *Darstellung* kognitiver, handlungsorientierter, grenzhafter oder biografisch gerahmter Ereignisse oder Handlungen im Spiel und damit einer mimetischen Imitation von Realitätsbezügen gehen muss. Schon im Modus des filmischen Neoformalismus laufen Analysen oft Gefahr, anhand der vier Dimensionen dem Film eine Schablone überzustülpen und damit genau dem eigentlichen Ansatz und der Intention seiner Autor:innen zuwiderzuhandeln. Die Herstellung von Bestimmtheit durch Muster mit eindeutigen Aussagen und Bedeutungen kann im Verständnis von Marotzki zu Lernprozessen führen, nicht aber notwendigerweise zu Bildungsprozessen. Vielmehr sollte es also um die möglichen Schnittstellen gehen, an denen das Spiel vor dem Hintergrund von Bestimmtheiten Unbestimmtheiten ermöglicht, die von Spielerinnen und Spielern ausgefüllt werden und so zu individuell

unterschiedlichen Lesarten und Spielhandlungen führen können. Über die Begriffe der Modalisierung und der Herstellung von Diskursivität scheinen diese Potenziale zugänglich zu werden. Die Dimensionen eignen sich dann im Anschluss für eine detailliertere Beschreibung oder Abschätzung der Reichweite. Im benannten Beispiel *Life is Strange* könnte man sich als Spielerin oder Spieler im Anschluss an die Spielhandlung in vielerlei Richtung auseinandersetzen: mit gesellschaftlichen Fragen von Krankheiten und assistiertem Suizid, mit persönlichen Fragen von Freundschaft und Verantwortung, man könnte eigene biografische Erfahrung aufarbeiten und potenzielles Verhalten von sich und anderen hinterfragen. Alle diese Überlegungen liessen sich anhand der vier Dimensionen systematisieren, wobei konkrete Überlegungen in mehreren Dimensionen gleichzeitig relevant sein können. Voraussetzung ist aber aus analytischer Sicht, dass man als Forscherin oder Forscher zunächst das reflexive Potenzial in der spielerischen Inszenierung (hier konkret im Modus der Zeitreise) als solches erkennt und dann plausibel begründen kann, dass es das Spiel ermöglicht, Distanz zum Handlungszusammenhang herzustellen. Für diesen interpretativen Schritt, so lautet meine These an dieser Stelle, bieten die Dimensionen wenig Hilfestellung, sie sind vielmehr eine Systematisierung für die spätere Darstellung, aber weniger ein methodisch relevanter Arbeitsschritt. Der neoformalistische Ansatz zielt auf einen Umgang mit den alternativen, nicht-alltäglichen Formen der Wahrnehmung von Kunstwerken ab. Aus Sicht der Strukturalen Medienbildung könnte man hier auf einen Anspruch schliessen, den reflexiven Umgang mit der eigenen ästhetischen Wahrnehmung und damit letztlich sich selbst zu beobachten. Dies ist der aus Perspektive des Neoformalismus relevante Prozess, der natürlich immer parallel zur Auseinandersetzung mit Themen, Bedeutungen und Inhalten von medialen Artefakten stattfindet und als solcher auch immer kulturell situierte und individuell subjektive Interpretationen voraussetzt. Im letzten Analyseschritt sollte also womöglich dem rhetorischen Werkzeug der Dimensionen noch das offenere Werkzeug der Grundmuster oder der Dominanten hinzugefügt werden, wie sie eingangs im Beitrag erläutert wurden, um die Gefahr eines zu starren Korsetts zu reduzieren und das induktive Vorgehen des Neoformalismus stärker in den Blick zu nehmen.

5. Fazit und Ausblick

Ziel dieses Artikels war es, die neoformalistische Filmanalyse und die neoformalistische Computerspielanalyse aufeinander zu beziehen und zu zeigen, ob und inwiefern beide voneinander profitieren bzw. sich miteinander weiterentwickeln können. In Bezug auf die Verknüpfung von narrativen, stilistischen und ludischen Elementen hat sich gezeigt, dass alle Grundannahmen des Ansatzes von Bordwell und Thompson relativ problemlos auf das Computerspiel als Kunstwerk übertragbar sind. Schwieriger gestaltet sich der aus Sicht der Strukturalen Medienbildung essenzielle Schritt, Reflexionsmöglichkeiten und damit Bildungspotenziale als Ergebnisse der Analysen herauszuarbeiten. Mit der steigenden Komplexität der medialen Form des Computerspiels im Vergleich zum Spielfilm scheint es zudem weit aufwändiger, das gesamte Werk in den Blick zu nehmen und die dominanten Verfahren zu identifizieren.

Es zeigt sich ausserdem, dass für die Frage von Bildungspotenzialen die Narration im Spiel womöglich latent angelegt sein muss und Spiele ohne narrative Elemente zumindest nach jetzigem Stand im Modus des Neoformalismus nicht vollends zugänglich sind. Ein Spiel wie Tetris⁵ (Pazhitnov 1986) kommuniziert seine Regeln und das Spielziel über Spielobjekte, eine Spielwelt und audiovisuelle Inszenierungen und bietet damit Lernpotenzial. Ob diese Inszenierung und das interaktive Spielhandeln über die Zeit aber auch komplexere Lernprozesse im Sinne des strukturalen Bildungsverständnisses ermöglichen, kann abschliessend nicht beantwortet werden. Über das Moment der Verfremdung von Realität im Neoformalismus besteht hier gegebenenfalls die Möglichkeit, analog zu experimentellen Filmen mit Referentialität zu argumentieren, wobei dies hohe Anforderungen an Spielende stellen mag. Narration kann zumindest sowohl explizit als auch implizit im Spiel angelegt sein, so dass Storys von Spielenden rekonstruiert werden. Dazu steht weitere Forschung aber noch aus.

Kann man nun aus diesem Vergleich Erkenntnisse für die Weiterentwicklung und Bewertung der Reichweite des neoformalistischen Ansatzes gewinnen? Es scheint zunächst deutlich zu werden, dass der Ansatz einige Aspekte enthält, die einer dynamischen Entwicklung von

5 Ein Puzzlespiel mit beweglichen geometrischen Formen, welches bis heute in vielfältigen Variationen immer wieder aufgelegt wird (zur lizenzierten Version von 1986 siehe https://www.mobygames.com/game/tetris_)

Medientechnologien grundsätzlich Rechnung tragen. Das die Werke beschreibende Vokabular kann beispielsweise ergänzt und verändert werden, weshalb Bordwell und Kolleginnen/Kollegen angesichts der fortschreitenden Digitalisierung der Filmindustrie systematisch ihre Lehrbücher überarbeiten (vgl. Bordwell 2012; Bordwell, Thompson, und Smith 2019). Dafür spricht zum Beispiel auch, dass der Ansatz bereits für Animationsfilme (Furniss 2008) oder auch Qualitätsfernsehserien (Kleibrink 2014) geöffnet wurde. Darüber hinaus haben Aspekte wie Schauspiel und auch Filmmusik im ursprünglichen Ansatz eine eher untergeordnete Rolle, was durch Bezug auf andere Theorien aber durchaus ergänzt werden kann. Das Vokabular ist mithin dynamisch, solange also ein gegebenenfalls Genre-spezifisches Vokabular für Computerspiele entwickelt werden kann, ist eine Analyse grundsätzlich möglich. Generell eher noch offen scheint die Frage, wie sich der unmittelbare Handlungsdruck, den Spiele meist auf Spielende ausüben, auf Reflexionspotenziale auswirkt. Es wurde deutlich gemacht, dass Unbestimmtheiten im Spiel über eine Vielzahl an Verfahren ermöglicht werden können. Die Frage ist allerdings, ob deren Potenzial sich anders entfaltet, wenn in der konkreten Spielsituation eine schnelle Handlung erforderlich ist (oder zumindest dieser Eindruck entsteht) und damit Reflexion unwahrscheinlich wird.

Ein Blick auf neueste Entwicklungen zeigt, dass sich filmische Formate und digitale Spiele an vielen Stellen weiter annähern. Virtuelle Realität führt z. B. die technische Möglichkeit ein, sich in dreidimensionalen, computergrafisch generierten Räumen zu bewegen. Diese Räume können mit spielerischen Interaktionen ausgestattet werden, sie können aber z. B. bei einem 360°-Video auch auf die Wahl der Blickrichtung beschränkt sein. Das Format des Livestreams, bei dem Video in Echtzeit so übertragen wird, dass Zuschauende im Sinne einer Fernsehliveübertragung unmittelbare spontane Ereignisse erfahren können, gewinnt insbesondere bei Jugendlichen ebenso an Beliebtheit. Eine Vielzahl an Plattformen bieten dazu bereits die technische Infrastruktur (u. a. Facebook, Instagram, Steam, TikTok, Twitch, YouTube) und einen Feedbackkanal (wie z. B. Chats), über die Zuschauende direkt in Kontakt mit Streamerinnen und Streamern treten können. Hier entstehen neue audiovisuelle Gestaltungsräume, die sich aber ebenfalls entlang sowohl längst etablierter als auch innovativer

formaler Konventionen entwickeln. Aus diesen Konventionen lassen sich wiederum Inventare ableiten, mit denen dann eine neoformalistische Perspektive auf diese medialen Formen grundsätzlich möglich scheint. Insbesondere eine narrative Form findet sich in einer Vielzahl dieser Räume wieder, weil Geschichten oder Erzählungen eine grundlegende Strukturvorlage für mediale Artikulationen darstellen. Andere formale Verfahren wie der Umgang mit Kameraperspektiven, einer Mise-en-Scène oder auch mit Tongestaltung orientieren sich womöglich an Konventionen des Spielfilms oder auch des Computerspiels, je nach Grad der Interaktivität. Diese These im Anschluss des Hybridisierungsgedankens von McLuhan (1992, 65 ff.) erscheint zumindest vor dem Hintergrund der Mediengeschichte der letzten 50 Jahre plausibel, muss aber natürlich weiter empirisch untersucht werden. Dann wäre es gegebenenfalls denkbar, ein System von Genres und Genrekonventionen für diese neuen Bereiche digitaler Welten zu beobachten und zu entwickeln.

Darüber hinaus weisen die genannten Indizien ebenfalls darauf hin, dass wir uns womöglich zunehmend von einer Dominanz sprachlicher oder sprachbasierter Zeichensysteme entfernen und sich alternative Artikulationen über audiovisuelle mediale Formen weiter emanzipieren. Dabei sind keine Tendenzen des Verschwindens zu beobachten, allerdings richten sich komplexe mediale Architekturen, wie solche, die um digitale Spiele herum entstehen, nicht länger dominant an Schrift oder gesprochener Sprache aus, sondern kombinieren diese vielfältig mit Bildern und Tönen. Die Entwicklung vom russischen Formalismus in der Literatur zum Neoformalismus für Film und Computerspiele dokumentiert diese Entwicklung mithin eindrucksvoll. Metaphorisch artikuliert treten Sprachspiele immer häufiger zusammen mit Bild- und Tonspielen auf und man kann dies zum Anlass nehmen, auch diese Theoriemodelle unter den genannten Vorzeichen einer Relektüre zu unterziehen.

Die Kernidee des Neoformalismus, dass Kunstwerke in Form medialer Artefakte grundsätzlich Mittel der Verfremdung alltäglicher Wahrnehmung sind, stellt sich zumindest in der Theorie als überaus übertragbar heraus. Auch bei recht unterschiedlichen Modi von Verfremdung können darin Bildungspotenziale vermutet werden, auch wenn unterschiedliche Gewichtungen von Involvierung und Distanz diese zwangsläufig

beeinflussen. Womöglich stecken Bildungspotenziale genau in dieser Differenz und können durch die künstlerische Kombination der beiden Extreme und der Weiterentwicklung von Konventionen und Verfahren gezielt induziert werden.

Literatur

- Anders, Petra, Michael Staiger, Christian Albrecht, Manfred Rüssel, und Claudia Vorst. 2019. «Film in der Schule». In *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet*, von Petra Anders, Michael Staiger, Christian Albrecht, Manfred Rüssel, und Claudia Vorst, 21–34. Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6_2.
- Baacke, Dieter. 1995. «Medientheorie als Geschichtstheorie». In *The global village: der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert*, von Bruce R. Powers, Claus-Peter Leonhardt, und Marshall McLuhan, 1:9–14. Medienanthropologie. Paderborn: Junfermann.
- Baltes, Martin, und Rainer Hötschl. 2002. *Absolute Marshall McLuhan*. Freiburg: Orange-Press.
- Bohnsack, Ralf, und Alexander Geimer. 2016. «Der Film als Gegenstand von Produkt- und Rezeptionsanalyse und die Potentiale der Aneignung und Bildung». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 31:61–87. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_4.
- Bordwell, David. 1997. *On the history of film style*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bordwell, David. 2008. *Poetics of cinema*. London: Routledge.
- Bordwell, David. 2012. *Pandora's Digital Box. Films, Files, and the Future of Movies*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bordwell, David, und Noël Carroll, Hrsg. 1996. *Post-theory: reconstructing film studies*. Wisconsin studies in film. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bordwell, David, Kristin Thompson, und Jeff Smith. 2019. *Film Art: An Introduction*. 12. Aufl. New York: McGraw-Hill Education.
- Crytek. 2007. *Crysis*. PC. Redwood City: Electronic Arts.
- Cyan Worlds, und Presto Studios. 1993. *Myst*. PC. Montreal: Ubisoft.
- Dontnod Entertainment. 2015. *Life Is Strange*. PC. Shinjuku, Japan: Square Enix.
- Ejchenbaum, Boris Michailowitsch. 1995. «Probleme der Filmstilistik». In *Texte zur Theorie des Films*, herausgegeben von Franz-Josef Albersmeier, 10–40. Stuttgart: Reclam.
- Elkins, James. 2003. *Visual studies: a skeptical introduction*. London: Routledge.

- Erlich, Victor. 1973. *Russischer Formalismus*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foddy, Bennett. 2017. *Getting Over It with Bennett Foddy*. PC.
- Fromme, Johannes. 1997. *Pädagogik als Sprachspiel: zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne*. Neuwied: Luchterhand.
- Fromme, Johannes. 2015. «Game Studies und Medienpädagogik». In *Game Studies: aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach und Jan-Noël Thon, 279–315. Köln: Herbert von Halem.
- Fromme, Johannes, Stefan Iske, und Winfried Marotzki, Hrsg. 2011. *Medialität und Realität: zur konstitutiven Kraft der Medien*. 1. Aufl. Bd. 16. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92896-8>.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:235–86. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.
- Furniss, Maureen. 2008. *Art in Motion, Revised Edition: Animation Aesthetics*. New Barnet: John Libbey Publishing.
- Galactic Cafe. 2013. *The Stanley Parable*. PC. Galactic Cafe.
- Gee, James Paul. 2007. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Geimer, Alexander. 2010. *Filmrezeption und Filmaneignung: eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92124-2>.
- Glassner, Andrew S. 2004. *Interactive storytelling: techniques for 21st century fiction*. Boca Raton: CRC Press.
- Hartmann, Britta, und Hans Jürgen Wulff. 2002. «Neoformalismus, Kognitivismus, Historische Poetik des Kinos». In *Moderne Film Theorie*, herausgegeben von Jürgen Felix, 191–216. Mainz: Bender.
- Heffernan, Virginia. 2011. «The Digital Revolution». 2011. <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/civilisation/les-dossiers-transversaux/nouvelles-technologies/virginia-heffernan-the-digital-revolution>.
- Heilmann, Till A., und Jens Schröter, Hrsg. 2017. *Medien verstehen: Marshall McLuhans Understanding Media*. Lüneburg: meson press. <https://doi.org/10.14619/1150>.
- Holze, Jens. 2017. «Digitales Wissen: bildungsrelevante Relationen zwischen Strukturen digitaler Medien und Konzepten von Wissen». Magdeburg: Otto-von-Guericke Universität. <https://doi.org/10.25673/4666>.

- Holze, Jens. 2020. «(Wie) Medien umwelten: Medienbildung und der Blick unter die Haube». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 39: 70–85. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.05.X>.
- Holze, Jens, und Dan Verständig. 2018. «Film und Bildung». In *Handbuch Filmsoziologie*, herausgegeben von Alexander Geimer, Carsten Heinze, und Rainer Winter, 1–17. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10947-9_81-1.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 503–13. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. 1. Aufl. Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838531892>.
- Kleibrink, Ariane. 2014. *Die TV-Serie als Bildungsfernsehen? eine Untersuchung der Selbst- und Weltbilder in der Quality-Primetime-Serie Mad Men*. Bd. 4. Magdeburger Schriftenreihe zur Medienbildung. Stuttgart: ibidem.
- Marotzki, Winfried. 1988. «Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch- lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften.» Herausgegeben von Otto Hansmann und Winfried Marotzki. *Diskurs Bildungstheorie. 1. Systematische Markierungen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Bd. 3. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried. 2007. «Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film).» Herausgegeben von Dietmar Hartwich, Christian Swertz, und Monika Witsch. *Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- McLuhan, Herbert Marshall. 1992. *Die magischen Kanäle: «understanding media»*. Düsseldorf: Econ.
- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler: der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. 2. Aufl. Bd. 2. Schriften zur wissenschaftlichen Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Metz, Christian. 1972. *Semiologie des Films*. München: Fink.
- Metz, Christian. 2000. *Der imaginäre Signifikant: Psychoanalyse und Kino*. Münster: Nodus Publikationen.
- Mirzoeff, Nicholas. 1999. *An introduction to visual culture*. London: Routledge.
- Panofsky, Erwin, und Dieter Schwarz. 1980. *Studien zur Ikonologie: humanistische Themen in der Kunst der Renaissance = (Studies in iconology)*. Köln: DuMont.
- Pazhitnov, Alexey. 1986. *Tetris*. PC. AcademySoft.

- Šklovskij, Wiktor Borissowitsch. 1995. «Poesie und Prosa im Film». In *Texte zur Theorie des Films*, herausgegeben von Franz-Josef Albersmeier, 175–78. Stuttgart: Reclam.
- Stadler, Felix. 1998. «From Figure / Ground to Actor-Networks: McLuhan and Latour». vorgetragen bei *Many Dimensions: The Extensions of Marshall McLuhan Conference*. Toronto, 23. – 25. Oktober 1998. http://felix.openflows.com/html/mcluhan_latour.html.
- Stengel, Oliver, Alexander van Looy, und Stephan Wallaschkowski. 2017. *Digitalzeitalter-Digitalgesellschaft: das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16509-3>.
- Thompson, Kristin. 1988. *Breaking the Glass Armor: Neoformalist Film Analysis*. 1. Aufl. Princeton: Princeton University Press.
- Thompson, Kristin. 1995. «Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden». *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation* 4 (1): 23–62.
- Valve. 2007. *Portal*. Bellevue: Valve.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Eine strukturelle Analyse von Comics

Ein erster Entwurf und transmediale Vorüberlegungen

Josefa Much¹ 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zusammenfassung

Die strukturelle Medienbildung nach Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009) weist eine Vielzahl von Analysetools vor, die in den letzten Jahren erprobt, getestet und erweitert wurden. Das Medien in den unterschiedlichsten Formaten wie Film, Computerspiele oder Internet untersucht werden können, ist in Zeiten der Medienkonvergenz und neue Formaten des Erzählens besonders wichtig, damit diese besser nachvollzogen werden können, auch um Ableitungen auf Selbst- und Weltreferenzen vorzunehmen. Mittlerweile werden ganze Medienfranchises aufgezogen, in denen über mehrere Medien hinweg Geschichten erzählt werden – zum Beispiel durch das transmediale Erzählen. Die strukturelle Medienbildung weist bereits Analysemodelle zum Film, Bild, Internet und dem Computerspiel vor – allerdings noch nicht zum Comic. Dieses sehr langlebige Medium wird in den vergangenen Jahren immer wieder herangezogen um Franchises zu erweitern oder bildet die Grundlage für diese – von daher kann ihnen eine besondere Bedeutung zugewiesen werden. Damit z. B. Medienfranchises oder Storyworlds umfänglich oder ganzheitlich analysiert und betrachtet werden können, bedarf es ebenfalls ein Analysemodell für den Comic. Dies ist so in der strukturalen Medienbildung noch nicht vorhanden. Der Artikel gibt einen ersten Entwurf für eine strukturelle Analyse von Comics und wie diese ggf. transmedial eingeordnet werden kann.



A Structural Analysis of Comics. A First Draft and Transmedia Preliminary Considerations

Abstract

The structural media literacy (see Jörissen and Marotzki 2009) presents a lot of tools to analyze, which have been tested, approved and extended in the last years. In times of media convergence and new dimensions of storytelling it is quite important to explore the different media like film, video games and the internet. Thus, it is possible to comprehend the different media and to see world- and self-references within the media. Meanwhile there is a great amount of media franchises, telling stories throughout different media – for example with the help of transmedia storytelling. The structural media literacy presents already analysis models for film, picture, internet and video games – but not for the comic book. This long-lasting medium serves as extension of story or as core story for media franchises in the last years - this marks a point where the comic book gets a special meaning. Hence it is possible to analyze the comic book as a whole, you need also an analysis model for the comic book. This does not exist within the structural media literacy. This paper shows a first draft for an analysis within the structural media literacy and how this model can possibly be classified within the transmedia storytelling.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat sich die Strukturele Medienbildung weiterentwickelt. Mit dem zusammenfassenden Band «Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methode – Analysen» von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009) bietet die Medienbildung eine erste umfassende Analyse von Medien wie dem Film, dem Bild, der Fotografie und dem Internet bzw. den sozialen Netzwerken. 2014 wurde dieser Medienkanon von Johannes Fromme und Christopher Könitz um eine neoformalistische Computerspielanalyse ergänzt und liefert damit einen erziehungswissenschaftlichen Zugang zum Themenfeld der Computerspiele. Computerspiele als Medienphänomen werden nicht nur isoliert wahrgenommen, sondern können auch Teil eines grossen Ganzen sein; dies spiegelt sich zum

Beispiel in der Medienkonvergenz und dem transmedialen Erzählen¹ wider. In (grossen) Medienfranchises wird eine Vielzahl von Medien genutzt, um Geschichten weiterzuerzählen oder neu zu inszenieren. Dies kann z. B. über Filme, Internetblogs, Computerspiele oder Comics erfolgen. Daher soll in diesem Aufsatz ein erster Entwurf gestaltet werden, wie mit Hilfe der Strukturalen Medienbildung Comics analysiert und diese dann ggf. in eine transmediale Analyse überführt werden können. Damit dies gelingt, ist eine differenzierte Analyseform notwendig, die es so für den Gegenstand Comics noch nicht gibt. So können im Anschluss weitere Überlegungen angestellt werden, wie dieser Bereich unter Berücksichtigung der Medienkonvergenz gesamtheitlich analysiert werden kann.

Um transmediales Erzählen und erziehungswissenschaftliche Herangehensweisen analysieren zu können, bedarf es eines entsprechenden Modells. Die Strukturele Medienbildung weist bereits ein umfassendes Repertoire zur Analyse von Medien auf²:

- die neoformalistische Filmanalyse (vgl. Jörissen und Marotzki 2009)
- die Online-Ethnographie (vgl. Jörissen und Marotzki 2009; Jörissen 2011)
- die bildungstheoretisch-strukturele Bildinterpretation (vgl. Jörissen und Marotzki 2009)
- die neoformalistische Computerspielanalyse (vgl. Fromme und Könitz 2014)

Allerdings gibt es noch kein konkretes struktureles Analysemodell für Comics. Wie dies aussehen könnte, soll hier vorgestellt werden. Als Grundlage dient das Analysemodell von Jakob F. Dittmar (2008; 2011), der sich in seinem Buch «Comic-Analyse» formal dem Gegenstand Comics nähert und dabei die Strukturen von Comics aufbricht und analysiert. Ebenso bezieht er sich in der Entwicklung der Analyse auf David Bordwell und Kristin Thompson - Zum einen bei der Konstruktion von Narration (Bordwell 1985)

1 Auch Transmedia Storytelling genannt.

2 Die (audio-)visuellen Formate beziehen u. a. Bordwell und Thompson in Film Art: An Introduction mit ein. Diese nehmen in ihrem Werk starken Bezug auf den russischen Formalismus und leiten daraus einen neoformalistischen Ansatz innerhalb der Filmtheorie ab, der wiederum einen grossen Einfluss auf die Strukturele Medienbildung hat (vgl. Striedter 1988; Bordwell und Thompson 2015; Jörissen und Marotzki 2009).

und auf das neoformalistische Filmanalysewerk «Film Art: An Introduction» (Bordwell und Thompson 2015). Ebenfalls bezieht er sich auf Erwin Panofsky, daher bietet es eine gute Grundlage für eine strukturelle Auseinandersetzung im Sinne der strukturalen Medienbildung, denn die vorher genannten Analysemodelle ziehen diese Werke ebenfalls für ihre Auseinandersetzungen heran. Dieses Modell ist damit sowohl an die Filmanalyse als auch an die Bild- und Computerspielanalyse anschlussfähig und ermöglicht somit Überleitungen zu einer vergleichenden Analyse, z. B. in Bezug auf transmediales Erzählen und Storyworlds (Ryan 2013). Die oben genannten Modelle sind bereits in die Dimensionen der Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009, 30 ff.) eingeordnet worden. Daher wird in einigen Punkten auf die Modelle verwiesen, da es sich beim Comic um ein visuelles Medium handelt und hier bereits analytische Gemeinsamkeiten offengelegt werden sollen.

2. Medienkonvergenz und Transmediales Erzählen

«In the world of media convergence, every important story gets told, every brand gets sold, and every consumer gets across multiple media platforms.» (Jenkins 2006, 3)

Um zu zeigen, dass das Analysemodell anschlussfähig ist und um es später in eine Art «transmediales» strukturelles Modell einzuordnen, werde ich in diesem Abschnitt kurz auf die Medienkonvergenz und das Transmediale Erzählen eingehen. Konvergenz beschreibt zum einen eine industrielle und technologische Komponente, zum anderen eine kulturelle und soziale (Jenkins 2006, 2). Dies wird jedoch nicht nur auf verschiedene Einzelmedien bezogen, sondern auch mit Blick auf medienübergreifende Rezeptionen und neue Formen der Partizipation aufgenommen, der sogenannten «Convergence Culture» (Jenkins 2006). Dabei werden nicht nur die Medien an sich betrachtet, sondern auch die neuen Formen des Erzählens, die dadurch entstehen können: das transmediale Erzählen (oder auch «Transmedia Storytelling»):

«Each of us constructs our own personal mythology from bits and fragments of information extracted from the media flow transformed into resources through which we make sense of our everyday lives.» (Jenkins 2006, 4)

Der Begriff Transmedia Storytelling wurde von Henry Jenkins (2006) in seinem Buch «Convergence Culture – Where Old and New Media Collide» genauer erklärt und etabliert. Jenkins erläutert den Begriff am Beispiel von *The Matrix*: eine Filmreihe sowie ein eigener Kosmos der Wachowski-Geschwister, der 1999 mit dem gleichnamigen Film startete. Die Wachowski-Geschwister etablierten nicht nur drei Filme (*The Matrix* 1999, *Matrix Reloaded* 2003, *Matrix Revolutions* 2003), sondern es entstanden viele weitere mediale Produkte rund um die Filme: zum Beispiel die Animationsserie *The Animatrix*, in der Geschichten rund um das *Matrix*-Universum in ganz unterschiedlichen Erzähl- und Zeichenstilen von verschiedenen Autoren erzählt werden. Zusätzlich erschienen Comics und mehrere Computerspiele. Wenn man alle Medien in der richtigen zeitlichen Reihenfolge konsumiert, erhält man eine umfassende Geschichte, die auf die gezeigten Elemente aufbaut und die «Lücken» zwischen den Medien sinnvoll schließt. Das *Matrix*-Franchise ist allerdings auch eines der wenigen Franchises, bei denen dieses «lückenfüllende» oder «lückenlose» Vorgehen möglich ist. Das Besondere an *The Matrix* ist, dass die beiden Autorinnen Lana und Lilly Wachowski an den meisten genannten Medien, die im *Matrix*-Universum spielen, mitgewirkt haben. Die Autorinnen der *Matrix* überblicken also das gesamte Universum und haben es auf Konsistenz geprüft (vgl. Jenkins 2006, 113). Anders verhält sich dies zum Beispiel bei grossen Franchises wie *Star Wars*, bei denen sehr viele Medien mit unterschiedlicher Autorenschaft vorliegen, die nicht zwangsweise immer kanonisch sind, also in den Kanon der «einen» *Star Wars*-Geschichte fallen, was durchaus eine eigene transmediale Dynamik entwickeln kann (vgl. Rauscher 2013, 77). Da hier schon zwei Beispiele für Transmedia Storytelling genannt wurden, möchte ich nun für das bessere Verständnis auf die Definition des Begriffes eingehen. Transmedia an sich bzw. transmedial

bedeutet ganz einfach übersetzt «across media», also «durch Medien», und kann zusammen mit Begriffen wie Konvergenz und kulturelle Praktiken gedacht werden (vgl. Jenkins 2011).

Aus einer Storytelling Perspektive definiert Sammer (2015, 168):

«Transmedia Storytelling: Diese Art des Storytellings hält sich nicht strikt an den Originaltext, sondern erschafft eine Art ‹Story-Universum› mit der Ur-Geschichte im Zentrum.»

Jenkins fasst seine Erkenntnisse zum Transmedia Storytelling und zu Konvergenzkultur weiter zusammen:

«A transmedia story unfolds across multiple media platforms, with each new text making a distinctive and valuable contribution to the whole. In the ideal form of transmedia storytelling, each medium does what it does best – so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels, and comics; its world might be explored through game play or experienced as an amusement park attraction. Each franchise entry needs to be self-contained so you don't need to have seen the film to enjoy the game, and vice versa. Any given product is a point of entry into the franchise as a whole. Reading across the media sustains a depth of experience that motivates more consumption.» (2006, 96 f.)

Darauf aufbauend ergänzt er auf seinem akademischen Blog (2011):

«Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channel for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes it own unique contribution to the unfolding of the story.»

Es gibt mittlerweile unterschiedliche Begrifflichkeiten dazu, wie Transmedia Worlds (vgl. Tosca und Klastrup 2019), Transmedia Storytelling, Transmedia Narratology (vgl. Ryan und Thon 2014) usw. In Anlehnung an Friedmann (2017) fasse ich im folgenden Text alles unter Transmedia Storytelling zusammen. Dies umfasst genauso grosse Erzählwelten, die viele Geschichte beinhalten, aber diese über verschiedene Medien

hinweg erzählen, wie z. B. in *Der Herr der Ringe*, *Game of Thrones* oder *Harry Potter* – diese Geschichten mit unterschiedlichen Medien können auch Storyworlds genannt werden. Durch die Schaffung von Storyworlds (vgl. Ryan 2013) kann z. B. der Fokus nicht nur auf eine Figur oder eine kleine Figurengruppe gelenkt werden, die in einer Geschichte und durch ein Medium wie einen Film erzählt wird, sondern es gibt die Möglichkeit, abseits eines Mediums auf neue und weitere Medienformate zurückzugreifen, um komplexe und interessante Geschichten zu erzählen. Dies wird als transmediales Erzählen bzw. Transmedia Storytelling bezeichnet.

Besonders zu betonen sind hier die eigenen Beiträge zur Storyworld, die bei Jenkins herausstechen und die er weitergehend als «points of entry» (2006) bezeichnet. Diese «points of entry», also Einstiegspunkte, dienen der Erweiterung der Storyworld, um zum einen die Geschichte voranzutreiben, aber auch, um unterschiedliche Zielgruppen zu bedienen oder die Möglichkeit zu geben, sich über andere Medien mit der Storyworld zu beschäftigen (vgl. ebd.).

Ebenfalls kann zu «points of entry» der Aspekt des «world-building» ergänzt werden. Die meisten transmedialen Entwürfe erfüllen als Erweiterung folgende Funktionen (Jenkins 2011):

- Hintergrundgeschichten zu Charakteren
- Weltkarten
- eine andere Sicht der Dinge auf die Handlungen der Charaktere
- Bindung des Publikums

Jenkins betont am Ende seines Artikels ebenfalls, dass es keine «transmedia formula» gibt, die ein klares transmediales Vorgehen definiert, sondern dies immer von Kontext, den Ressourcen und dem Zielpublikum abhängt. Umso mehr die Definition erweitert wird, umso besser und reicher kann das transmediale Erzählen werden.

Eine Storyworld muss nicht zwangsweise aus mehreren unterschiedlichen Medien bestehen, sondern kann z. B. nur auf Filmen oder auf Serien basieren. Allerdings besteht es aus Formaten, die sich Zeit nehmen, komplexe und längere Geschichten zu erzählen. So kann in einem Film eine Person im Mittelpunkt der Erzählung stehen, aber z. B. die auf dieser Geschichte basierende Serie sich mit den Problemen, Gefühlen und Ansichten

der Nebencharaktere beschäftigen. Dadurch können nicht nur neue Mittel des Erzählens eröffnet werden, sondern auch neue Reflexionspunkte gesetzt werden. Dies stellt neue Qualitäten in der Komplexität von biographischen Entwürfen im Kontext vom Transmedia Storytelling zur Verfügung, da es nun mehr Raum und Mittel gibt, um biographische Geschichten zu erzählen. Ausserdem bildet jedes einzelne Medium wie das Computerspiel oder der Comic unterschiedliche Formate des Erzählens an. Auch in Bezug auf Lern- und Bildungspotenziale und Transmedia Storytelling kann in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung das Feld erweitert werden (vgl. Much 2020).

3. Comics und Comicanalyse

«Raum ist für den Comic, was Zeit für den Film ist» (McCloud 2001, 15).

Um ein besseres Verständnis für das Vorgehen in diesem Beitrag zu bekommen, sollen nun der Gegenstand Comics und die Comicanalyse erläutert werden. Comics haben die unterschiedlichsten Formen und Farben, können stark im Umfang und Stil variieren, bedienen sehr viele Genres und bieten eine grosse Themenvielfalt. Doch was genau sind Comics? Sind es Bildgeschichten? Ist ein Comic eine Aneinanderreihung von Bildern? Muss er realistisch sein? Muss er überzeichnet sein? Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurde sich dieser Frage genauer angenommen und erste Definitionen wurden zum Begriff «Comic» herausgegeben. Am einfachsten definiert und unter Hervorhebung der Aussage, dass Comics keine Hybride sind, die eine Mischung aus Kunst und Literatur darstellen, fasst der Film- und Kulturwissenschaftler Martin Barker es folgendermassen zusammen:

«Ein Comic ist ein Comic.» (Gundermann 2007, 9)

Scott McCloud nahm sich zu Beginn der 90er in einigen Bänden der Definition und Bedeutung der Comics an und bietet in seinem Werk «Comics richtig lesen – Die unsichtbare Kunst» (welches selbst als Comic gestaltet ist) folgende Definition an (2001, 16):

«Co.mic (‘komik; amerik.) der; -s, s: I. Zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/ oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen.»

Nach Will Eisner (2008) kann dies noch kürzer zu «Sequenzielle Kunst» zusammengefasst werden. Dittmar (2011, 44) weitet diese sehr kurze Beschreibung aus:

«Comic ist eine Sequenz von Bildern oder Bildelementen, die einen Handlungsstrang oder Gedankenflug erzählen und dazu in räumlicher Folge (zumeist in direktem Nebeneinander) gezeigt werden.»

Er führt weiter aus:

«Comics sind durch das Zusammenwirken von Bildern und Texten ein hybrides Medium, das sich von mehreren Seiten bearbeiten, aber nur in der Addition der beteiligten Bereiche umfassend analysieren lässt.» (Dittmar 2011, 54)

Die räumliche Komponente, die Dittmar hier einfügt, ist nicht unerheblich, da die Bilder, von denen er spricht, einen gewissen Raum einnehmen, da man sich durch Bilder hindurchbewegt. Beim Film schaut man immer auf die gleiche Leinwand, beim Comic müssen diese Räume überwunden werden, damit der Comic gelesen und gesehen werden kann. Aufbauend auf den Vergleich zu dem Medium Film kann durch McCloud ergänzt werden: «Raum ist für den Comic, was Zeit für den Film ist» (2001, 15).

Somit kann der Begriff des Comics konkreter als *räumlich* sequenzielle, visuelle Kunstform definiert werden. Die sequenzielle Anordnung wird dabei als etwas besonders Charakteristisches für den Comic genannt. Dies bedeutet aber nicht, dass jede sequenzielle Anordnung automatisch ein Comic ist. Ebenfalls ist ein Bild nicht automatisch ein Comic. Ein Bild kann ein Cartoon sein oder höchstens Comic-Kunst. Es ist genauso wenig ein Comic wie ein Screenshot ein Film ist (vgl. McCloud 2001). Das Besondere am Comic ist, dass die LeserInnen zwischen Bildern hin und her wechseln und zu jedem Zeitpunkt eigene Rückschlüsse ziehen können. Auch die Vielfalt der Genres im Comic zeigt, warum es ggf. Definitionsschwierigkeiten

gibt: von *Funnies*, die eher kleine, lustige Geschichten sind, über *Action-Comics* oder *Superhelden-Comics* bis hin zu Mischformen wie der *Graphic Novel* oder den *Bande Dessinée*³.

Doch

«darüber hinaus ist die Gleichzeitigkeit der Bilder im Comic ein wesentliches Merkmal: Jedes Element des Comics steht permanent in einem räumlichen Verhältnis zu allen anderen Elementen des Comics, vergleichbar einer Landkarte» (McCloud 2001, 215).

Dittmar stellt zusätzlich heraus, dass

«die Erfahrung und Vorstellungen der Leser, die sie im Umgang mit der eigenen Lebenswirklichkeit gesammelt haben, [...] auf die im Comic dargestellte Welt und deren Funktionsweise übertragen» (Dittmar 2011, 9)

werden kann. Aufgrund ihrer Struktur sind Comics sehr komplex, da Bilder und Text ein wesentliches Merkmal bilden, welches nicht einfach so entziffert werden kann.

Wie Comics wissenschaftlich analysiert werden können, dazu gibt es bereits erste konkrete Modelle und Annäherungen. So geben Abel und Klein (2016) in ihrem Werk «Comics und Graphic Novels: Eine Einführung» einen Leitfaden zur Analyse heraus, der sich auf neun zentrale Merkmale konzentriert (1. Format- und Genrespezifika, 2. Zeichen, Zeichenstil und Farbgebung, 3. Sequenz, 4. Bewegung, 5. Seite, 6. Zeit, 7. Raum, 8. Text-Bild-Beziehung, 9. Figuren). Eine umfangreiche Vorstellung von unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Comicanalyse bietet der Sammelband von Packard, Rauscher, Sina et al. (2019) in dem die Zugänge semiotisch, multimodal, narratologisch, genretheoretisch, intersektional oder interkulturell

3 Eine *Graphic Novel* ist ein Comic mit einer meist abgeschlossenen Geschichte, die in wenigen Bänden herausgegeben wird und umfangreicher als ein übliches Comic-Heft ist. Ebenfalls wird es nicht monatlich herausgegeben wie z. B. gängige *Superhelden-Comics*. Als Beispiel: Die *X-Men-Serie Uncanny X-Men* (1963–2011) hat einen Umfang von 544 Ausgaben, die 2016er Auflage von *Batman* 118 Ausgaben mit jeweils circa 30 Seiten von wechselnden Künstlern. Die autobiographische *Graphic Novel Persepolis* erschien in zwei Bänden mit jeweils mehr als 150 Seiten, bei der Marjane Satrapi als Künstlerin und Autorin wirkte.

erfolgen. Eine weitere erzählwissenschaftlich fundierte Analyse in vier Punkten bietet Martin Schüwer (2008) an (1. Bewegung, 2. Raum, 3. Zeit, 4. Sprache, Schrift, Bild). Allerdings möchte ich in diesem Beitrag explizit auf die Comicanalyse nach Dittmar eingehen, da diese anschlussfähig an die neoformalistische Betrachtungsweise der strukturalen Medienbildung ist.

Insgesamt werden neun Analysepunkte vorgestellt:

1. Rahmen (die Umgrenzung des Bildes, auch Panel Grid oder Rahmengitter)
2. Bild (Wahrnehmung und Lesen von Bildern, das Bild im Comic, Lese-richtung, Format, Ansichten und Perspektiven, dargestellte Bewegung und dargestellte Emotionen)
3. Text (Konzepte, Typographie, Kommentar, Erläuterungen, Sprech- und Geräuschblasen, Geräusche)
4. Konstruktion der Narration (Sequenz und Erzählweisen, Bildfolge und Gleichzeitigkeit von Bildern, Montage)
5. Zeichen (z. B. Symbole und Darstellungen)
6. Stil und Farbe (z. B. Wirkung von Farbe, Nutzung schwarz/weiss, einfach vs. detailreich)
7. Zeit (Erzählzeit und erzählte Zeit, historischer Zeitbezug)
8. Erzählebenen (können durch Änderungen der Zeichnung, Stile oder der Schrift verdeutlicht werden)
9. Genres und Stimmungen (z. B. «Superhelden-Comics», «Action-Comics», «Film Noir»-Anleihen)

Ähnlich wie in der strukturalen Bildanalyse zerlegt Dittmar die jeweiligen Abbildungen in die Beschreibung, Ordnung, Bedeutung und den Sinn der Objekte. Dittmar selbst bezieht sich in seiner Analyse ebenfalls auf Panofsky (Dittmar 2011, 13 f.):

«Die Oberfläche des jeweiligen Comics oder Bildes ist hierbei die oberste Schicht, die direkt wahrnehmbar und emotional erfahrbar ist. Diese braucht, um umfassend beschrieben und interpretiert werden zu können, auch die umfassenden und transfigurierenden darunter befindlichen Schichten, über die zum Beispiel die stilistische Einordnung des jeweiligen Comics geschehen kann. In diesen sekundären Schichten werden Themen und Begriffe in ihrer Ikonografie

entschlüsselt und in ihrem jeweiligen Gehalt als Ausdruck der betroffenen Kulturen interpretiert (nach Erwin Panovsky (sic!) 1932 und 1955).»

Die Verknüpfung von Begrifflichkeiten aus der Filmanalyse hebt er ebenfalls hervor und verwendet diese aktiv in den Anwendungspunkten:

«David Bordwell und Kristin Thomson (sic!) haben für die Stilanalyse von Filmen definitorische Vorarbeiten geleistet, die sich auf Stil bei Comics übertragen lassen. So kann Stil als ein formales System bezeichnet werden, das sich aus dem Zeichen- und Schrift- oder Typenstil, der Art der Rahmung der einzelnen Bilder und vor allem der Sequenzbildung ergibt.» (Dittmar 2008, 49)

Bis hierhin sind die Voraussetzungen einer Comicanalyse für die Anschlussfähigkeit des Modells nach Dittmar an die Strukturelle Medienbildung gegeben. Für eine komplette Einordnung fehlt allerdings noch die bildungstheoretische Ebene.

4. Strukturelle Einordnung – die Dimensionen der Medienbildung

Comics bilden einen interessanten Untersuchungsgegenstand, da sie zum einen fähig sind, komplexe (menschliche) Geschichten zu erzählen, und diese Artikulationen medial umsetzen, zum anderen können diese sehr vielfältig, genrereich und kreativ umgesetzt werden. Sie sind Teil der Jugendkultur bzw. bilden diese selber ab im Verlauf des letzten Jahrhunderts bis heute (vgl. Abel und Klein 2016, 12) ab. Comics sind schon wesentlich länger präsent als z. B. Filme oder Computerspiele und haben sich in den letzten Dekaden konstant weiterentwickelt. Dies macht es umso interessanter und komplexer, diesen Gegenstand in seiner Vielfältigkeit zu untersuchen. Dadurch, dass dieses Medium so gross und schon fast chaotisch ist, bietet es ein Sammelsurium an Unbestimmtheiten, Artikulationen und Ansatzpunkten für Welt- und Selbstbezüge in allen Altersklassen. In diesem Abschnitt soll gezeigt werden, wie Comics bildungstheoretisch eingeordnet werden können. Dies wird durch die vier Dimensionen der

Medienbildung nach Jörissen und Marotzki erfolgen (2009) – Wissensbezug, Handlungsbezug, Grenzbezug und Biographiebezug. Gestartet wird mit der Dimension des Wissensbezugs.

4.1 Wissensbezug

Der Wissensbezug beschäftigt sich mit der klassischen Frage nach Immanuel Kant: «Was kann ich wissen?» Beim Wissensbezug geht es nicht nur um ein reines Fakten- oder Verfügungswissen, sondern auch darum, dieses in eine kritische Reflexion überzuführen (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 32). Es geht zum einem darum, welche Art von Wissen auf welche Art transportiert wird, wie dies zum Beispiel in der Bildinterpretation erfolgt (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 111). Wenn man sich auf die Bildanalyse bezieht, geht es auch um das Sichtbarmachen von Sachverhalten. Dies kann durch die Einbettung von Informationen kontextualisiert werden, «aber auch darin, dass vorhandene Wissensgehalte und Sichtweisen auf neue Weise gerahmt werden, so etwa durch De- und Rekontextualisierung, Ironie, Kritik [...]» (ebd.) etc. Die beiden führen weiter an:

«Das ist letztendlich die zentrale Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Reflexivität steigt, auch und vor allem im Umgang mit Wissen.» (Jörissen und Marotzki 2009, 33)

So, wie Überlegungen angestellt werden können, Computerspiele als didaktisches Mittel einzusetzen (vgl. Fromme und Könitz 2014, 274), so kann dies ebenfalls für Comics überlegt werden. Eine erste Annäherung, wie Comics in Schulen eingebunden werden können, gibt es bereits, diese findet sich zum Beispiel bei Christine Gundermann (2007) die konkrete Herangehensweisen für Comics vorschlägt und für unterschiedliche Altersklasse im Geschichtsunterricht anbietet. Allerdings bieten Comics auch ein grosses Potenzial im lebensweltlichen Bereich. Eines der bekanntesten Beispiele hierfür ist Art Spiegelmanns *Maus*: Es ist die Geschichte von Art Spiegelmanns Vater Vladek, der im Zweiten Weltkrieg von den Nationalsozialisten verfolgt wurde und dann Auschwitz überlebte.



Abb. 1: Ausschnitt Seite 251 aus «MAUS: A Survivor's Tale: My Father Bleeds History». Copyright © Art Spiegelman, 1973, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, used by permission of The Wylie Agency (UK) Limited.

Art Spiegelmann erzählt nicht nur die Geschichte seines Vaters, sondern er tut dies aus einem (auto-)biographischen Bezug heraus, da er auch eigene Gespräche mit seinem Vater, seiner Frau und seinem Therapeuten und letztendlich auch die Beziehung zu seinem Vater abbildet. Er reflektiert, wie sein Vater die Geschichten erzählt und was aus ihm geworden ist. Eine weitere Besonderheit ist hier die bildliche Darstellung (siehe Abb. 1): Die Juden sind Mäuse, die Nazis sind Katzen, die Franzosen sind Frösche, Amerikaner sind Hunde, Schweden sind Rentiere usw.

Aus bildungstheoretischer Sicht sind also anders erzählte Geschichten interessant, oder auch eigene reflexive Erfahrungen, die zur Wissensvermittlung dienen (vgl. Fromme und Könitz 2014, 274). Comics können also

sowohl historisches Wissen aufzeigen als auch politisches Wissen vermitteln, z. B. in Persepolis. Hier erzählt die Autorin ihre Erlebnisse während der islamischen Revolution im Iran 1979 (siehe Abb. 2). Diese konkrete Geschichte richtet sich vor allem an Kinder und Jugendliche und macht dieses geschichtliche Thema und seine gesellschaftlichen Auswirkungen (nicht nur) auf die Autorin gut nachvollziehbar. Der einmalige Zeichenstil (wie auch in Maus; Spiegelmann 2017) gibt Anlass zur Distanzierung und Verarbeitung.



Abb. 2: Ausschnitt aus Persepolis. © Marjane Satrapi & L'association/Edition Moderne.

Auch «Was wäre wenn ...?»-Fragen können an dieser Stelle interessant sein. So stellt sich der dunkle (Anti-)Heldencomic *Watchmen* unter anderem die Frage, wie die Welt aussehen würde, wenn die USA den Vietnam-Krieg gewonnen hätte, die Watergate-Affäre niemals aufgedeckt worden wäre und Richard Nixon immer noch Präsident der USA wäre.

4.2 Handlungsbezug

Der Handlungsbezug und damit die Anlehnung an die Kantsche Frage «Was soll ich tun?» geht mit einer moralischen Komponente einher (Jörissen und Marotzki 2009, 33). Auch Verantwortungsbereitschaft der Gemeinschaft gegenüber fällt hier hinein und die Frage, «wie sie die Relation von Nähe und Distanz, von Verpflichtung und Freiheit balancieren. Es geht hier also beispielsweise nicht um die Beurteilung von Weltanschauungen, sondern darum, zu explorieren, welche handelnde Kraft sie entfalten bzw. nicht entfalten» (Jörissen und Marotzki 2009, 34). Hier wird ebenfalls die Frage nach Werten und Normen gestellt, und wie mit Dilemmata und schwierigen menschlichen Entscheidungsprozessen umgegangen wird (vgl. Fromme und Könitz 2014, 276). Der Interaktionsgrad bei klassischen Comics ist eingeschränkt, auch wenn es bereits Versuche mit interaktiven Comics gibt, bei denen Rätsel gelöst werden können, Seiten durch QR-Codes oder durch dreidimensionale Darstellungen erweitert werden (z. B. durch die App Marvel AR) oder indem die Community beim Entstehungsprozess des Comics mit einbezogen wird. So z. B. in dem Comic-Event *Death in the Family* (1986) im *Batman*-Universum (siehe Abb. 3): Hier konnte per Abstimmung entschieden werden, ob *Jason Todd*, eine Inkarnation von *Batmans* Gehilfen *Robin*, sterben soll oder nicht. *Jason Todd* ist im *Batman*-Universum ungewöhnlich brutal und bei den LeserInnen zu diesem Zeitpunkt nicht besonders beliebt – und am Ende wurde sehr knapp für seinen Tod gestimmt (vgl. Friedmann 2017, 77; Calamia 2020).⁴

4 Ein weiterer interessanter Aspekt an diesem Beispiel in Hinblick auf Transmedia Storytelling ist die spätere Umsetzung der Geschichte in einen animierten Film (2020). Dieser ist bewusst als interaktiver Film angesetzt und gibt dem Zuschauenden ein Zeitfenster von 10 Sekunden, um über *Jason Todds* Schicksal zu entscheiden – und auch über dessen Peiniger, den *Joker*.



Abb. 3: Ausschnitt aus Batman #427: Death in the Family (2/4; 1986) Copyright DC Comics (vgl. Calamia 2020).

Aber auch moralisch fragwürdige Entscheidungen oder der Bruch mit Werten und Normen kann hier gezeigt werden. Das zuvor genannte Beispiel bezieht die LeserInnenperspektive aktiv mit ein, aber auch die Entscheidungen und Handlungen der Comic-Charaktere können interessant sein. Wo *Superman & Co.* aus dem populären Superheldengenre meist sozial akzeptierte Wege und Handlungen nachgehen, um die Welt zu retten oder einen Antagonisten zu besiegen, gibt es auch etablierte Storys und «Anti-Helden», die moralisch fragwürdige Handlungsweisen präsentieren. John Constantine, auch als rauchender, trinkender *Hellblazer* bekannt, bewahrt die Welt regelmässig vor Dämonen u. a. durch Tricks, Betrügereien und ggf. auch durch Mord und verliert auf dem Weg dorthin Freunde und

Familie, die sich entweder von ihm abwenden oder selbst dem Tod zum Opfer fallen. Ebenso müssen im post-apokalyptischen Werk *The Walking Dead* von Robert Kirkman (2006) Entscheidungen getroffen werden, die zum Überleben der Gruppe und des Einzelnen beitragen. Diese Konflikte können nicht immer moralisch einwandfrei entschieden werden: Nach einer Zombie-Apokalypse sind alle bekannten gesellschaftlichen Strukturen zusammengebrochen und jeder kämpft um das eigene Überleben. Dabei werden zum Teil auch Grenzen überschritten. Wie dies aussehen kann, wird anhand der nächsten Dimension aufgezeigt.

4.3 Grenzbezug

Beim Grenzbezug wird die Frage nach den Grenzen von Rationalität und dem Überschreiten von Grenzen thematisiert. Themen, die hier abgebildet werden, sind zumeist Dualitäten:

«Rationalität verweist auf Irrationalität, Vernunft auf Unvernunft, das Eigene auf das Fremde. Die Reflexion auf solche Grenzen bildet eine weitere Grundstruktur von Bildungsprozessen» (Jörissen und Marotzki 2009, 34).

Je nachdem, wie Menschen mit diesen Grenzen umgehen, diese verstehen und ziehen, findet hier Bildungsarbeit statt (vgl. ebd). In der Dimension des Grenzbezugs wird sich weitergehend des Themas Mensch und Technik angenommen (mit Verweis auf das «Manifest für Cyborgs» von Haraway). Es geht in diesem Abschnitt darum, wie weit Technologie in unserem Leben Einzug hält und wie sich «[d]igitale, soziale, physikalische und biologische Welten» immer mehr miteinander verschränken und ihre Grenzen somit verschwimmen. Fragen und Perspektiven zu zukünftigen Mensch-Technik-Auseinandersetzungen können zum Beispiel in *Tokyo Ghost* (2015) betrachtet werden: Hier wird eine Zukunft im Jahr 2089 erzählt, in der Menschen süchtig nach Technologie und Unterhaltung sind. Die beiden Hauptprotagonisten *Debbie Decay* und *Led Dent* erhalten einen Auftrag, der sie nach Tokyo führt – der letzten Technik-freien Zone auf der Erde.

Hier ist besonders interessant, wie diese Themen in medialen Artikulationen aufgearbeitet werden (vgl. Fromme und Könitz 2014, 277). Ähnliche Grenzbezüge und Betrachtungen können hier aus dem Gegenstand der Computerspielanalyse übernommen werden, um Bildungsprozesse durch Irritationen auszulösen. So kann der Comic stark mit dem Bruch von Wahrnehmungskonventionen (Fromme 2006, 196) und somit auch mit dem Bruch der vierten Wand arbeiten (Fromme und Könitz 2014, 277). Das wohl bekannteste Beispiel im Mainstream-Comic ist dabei *Deadpool* – ein Comiccharakter, dem bewusst ist, dass er nur ein Comicbuchcharakter ist, und der daher innerhalb der eigenen Comic-Serie mit dem oder der Lesenden spricht.

Grenzüberschreitungen können zum Beispiel in der stilistischen Änderung von Zeichnungen klar gemacht werden oder indem Rahmen aufgebrochen werden, wie z. B. bei *Tomb Raider: Inferno #3* (2018), wo die Figur buchstäblich durch den Rahmen fällt und danach der «klassische» Rahmen und die Abgrenzung nicht mehr vorhanden sind (siehe Abb. 4), oder in der stilistischen Änderung von Zeichnungen.



Abb. 4: Tomb Raider Vol. 4 – Inferno #3. Copyright Dark Horse Comics.

4.4 Biographiebezug

Alle bisher vorgestellten Bezüge bzw. Dimensionen münden letztlich in den Biographiebezug und stellen die Frage nach Identität und wie diese für den Einzelnen durch «biographische Arbeit immer wieder hergestellt werden muss» (Jörissen und Marotzki 2009, 36). Da es in enttraditionalisierten Gesellschaften keine «klassischen» oder nur noch einzelne Orientierungspunkte gibt, sondern diese sich enorm gesteigert und vervielfältigt haben, steht der oder die Einzelne vor einer grösseren Herausforderung, sich selbst in der Welt zu verordnen:

«diese neue Qualität besteht darin, dass alle elementaren Lebensentscheidungen reflexiv an die Biographie rückgebunden werden und durch soziale Kontexte und Gemeinschaften nur noch bedingt aufgefangen und getragen werden» (Jörissen und Marotzki 2009, 37).

Diese Steigerung von Reflexivität ist schwierig und gerade Medien «eröffnen in diesem Zusammenhang vor allem die Möglichkeit, sich entlastet vom unmittelbaren Handlungsdruck des Alltagslebens mit verschiedensten Identitätsentwürfen und Biographien auseinanderzusetzen und so ggf. den Denk- und Möglichkeitsraum für die eigene biographische Arbeit zu erweitern» (Fromme und Könitz 2014, 279). Bildungstheoretisch interessant sind dabei ebenfalls Charaktere mit ambivalenten Charakterzügen, wie es bereits Johannes Fromme und Christopher Könitz in ihrer Computerspielanalyse auf Spielfiguren übertragen haben. Die bereits genannte *Hellblazer*-Serie bedient genau diese Muster, aber auch die bereits erwähnte *Watchmen*-Serie betrachtet Biographien von Charakteren, die traumatische Erlebnisse erlitten haben, dies wird sowohl in einem gesammelten Band als auch durch Einzelnarration in der *Before Watchmen*-Reihe festgehalten (vgl. u. a. Azzarello und Immonen 2013; Straczynski und Hughes 2013; Wein und Lee 2013). Auch hier kann miterlebt werden, wie die Figuren mit bestimmten Situationen umgehen, etwa mit Krisen oder traumatischen Erlebnissen. So gibt die *Tomb Raider*-Comic-Reihe einen Einblick in das Gefühlsleben der Hauptprotagonistin *Lara Croft*, indem der Comic zum grössten Teil aus der Ich-Perspektive erzählt wird (anders als im Third-Person-Computerspiel). Auch das Hinterfragen von Rollenmustern und Klischees und der Umgang mit Krankheit und Schwäche kann in

biographischen (*Superhelden-*)Comics interessant gerahmt werden: In *The Mighty Thor* (2016a) und in *Thor* (2014b) ist *Thor Odinson* nicht mehr würdig und eine unbekannte Frau schwingt an seiner Stelle den Hammer und nennt sich *Thor*. Wie sich herausstellt, ist dies die krebskranke *Jane Foster*, die sich trotz Krankheit übermenschlichen Gegnern stellt und versucht, die Erde zu beschützen – obwohl jede Verwandlung sie schwächer werden lässt und auch die Magie von *Mjolnir* (Thors Hammer) den Krebs nicht besiegen kann, da dieser bereits ein Teil von ihr geworden ist. Der abgeschlossene Comic *Bitch Planet* (2014) zeigt zudem, wie mit traditionellen Rollenbildern gebrochen werden oder wie das Leben in einer patriarchalen Science-Fiction-Welt aussehen kann: Jede Frau, die schuldig gesprochen wird, *non-compliant* zum System zu sein, wird auf einen Gefängnis-Planeten geschickt: *Bitch Planet*. Hier werden LGBTQ+-Themen aufgearbeitet und Rassismus, der Kampf gegen das System und feministische Theorien mit herangezogen.

Ebenfalls bezugnehmend auf die Biographiedimension können Comics als eine Art Tagebuch oder Logbuch von Ereignissen (Krüger 1999, 14 ff.; Marotzki 2006, 114 ff.) dienen, gerade wenn es sich um eine transmediale Storyworld handelt, in der aus unterschiedlichen Perspektiven erzählt wird oder mehrere Figuren im Mittelpunkt stehen – dies äussert sich meist darin, dass die Geschichte aus der Ich-Perspektive erzählt wird und oftmals einem Feldbericht oder einem inneren Monolog dient, der das Erinnernte widerspiegelt. Diese retroperspektive Einsicht des Erzählens der eigenen (fiktiven) Geschichte stellt eine starke Form von Reflexion und Erinnerungsarbeit dar.

In dem bereits erwähnten *Maus* finden wir ebenso einen realbiographischen Bezug zur Menschheitsgeschichte und den Gräueltaten der Nazis im Zweiten Weltkrieg. In den beiden Bänden *Mein Vater kotzt Geschichte aus* und *Und hier begann mein Unglück* werden komplexe menschliche Beziehungen verarbeitet und Erinnerungsarbeit geleistet (so wird z. B. auf den Selbstmord der Mutter eingegangen).

Auch der Bruch mit Rahmen bzw. normalen Sehgewohnheiten geben im Comic Hinweise auf komplexe oder besondere Inhalte. So sieht in *All New X-Men* die Mutantin *Jean Grey* in jungen Jahren auf einen Schlag, was die Zukunft für sie bereithält (siehe Abb. 5) – und dies ist nicht viel Gutes.

Konfrontiert mit der eigenen Zukunft sind hier interessante Auseinandersetzungen erkennbar. Diese wird über zwei Seiten hinweg in kreisförmigen, um Jean Grey zentrierten, mosaikartigen Rahmen dargestellt.



Abb. 5: Jean Grey sieht ihre Zukunft. All New X-Men #5. Copyright Marvel Comics.

5. Fazit und Ausblick

Zu Beginn des Artikels wurde eine kurze Übersicht über die Analysemodelle der strukturalen Medienbildung gegeben und auf die Leerstelle des Comics aufmerksam gemacht. Daraufhin wurden eine Übersicht und eine Einordnung in die Konvergenzkultur und des Transmedia Storytellings gegeben, um zu zeigen, warum ein Comicanalysemodell sinnvoll wäre. Anschliessend wurden der Begriff Comic entsprechend definiert, unterschiedliche Modelle vorgestellt und genauer auf das anschlussfähige Analysemodell von Dittmar eingegangen. Zum Schluss wurde gezeigt, wie Comics bildungstheoretisch gerahmt und im Sinne der vier Bildungsdimensionen nach Jörissen und Marotzki (2009) eingeordnet werden können.

Mit diesem Artikel soll gezeigt werden, dass Comics auch in einem erziehungswissenschaftlichen Rahmen weiter und genauer untersucht werden sollten und sie anschlussfähig an die Strukturelle Medienbildung sind. Somit liegt ein erster Entwurf zu einer neoformalistischen/erziehungswissenschaftlichen Comicanalyse vor. Dies ist zum einen wichtig, um dieses visuelle Medium weitreichend auf Selbst- und Weltbezüge einordnen zu können, andererseits auch, um eine umfangreichere Analyse auf der Makroebene zu ermöglichen. Da Geschichten mittlerweile nicht mehr auf nur ein Medium beschränkt sind oder sein können, habe ich hier Handlungsbedarf gesehen – gerade in Bezug auf die Medienkonvergenz und das Transmedia Storytelling in unterschiedlichen Storyworlds, die immer komplexer werden und ggf. ebenfalls eine transmediale Navigation benötigen:

«Transmedia-Navigation beinhaltet sowohl die Verarbeitung neuer Formen von Geschichten und Argumenten, die innerhalb einer Konvergenzkultur entstehen, als auch den Ausdruck von Ideen auf Weisen, die den Möglichkeiten und Erfordernissen der neuen Medienlandschaft entsprechen. Anders formuliert beinhaltet sie die Fähigkeit, alle verfügbaren Ausdrucksformen sowohl verstehen als auch produzieren zu können.» (Jenkins 2013, 45)

Um einen Gegenstand vollumfänglich analysieren zu können, reicht es nicht mehr aus, sich auf ein Medium zu beschränken, gerade wenn die Geschichte innerhalb des Mediums nicht abgeschlossen ist und in einem weiteren Medium weitererzählt wird – zum Beispiel vom Computerspiel zum Comic. Wenn eine Storyworld vollumfänglich erfasst und betrachtet werden soll, bietet die Strukturelle Medienbildung ein umfangreiches Repertoire für die Analyse vieler Medien (siehe Einleitung des Artikels). Dieses könnte z. B. in weiteren Überlegungen genutzt werden, wie diese Modelle weitreichend miteinander verbunden werden können, und um gegebenenfalls ein transmediales Analysemodell für die strukturelle Medienbildung zu entwickeln. Mediengeschichten werden immer komplexer erzählt, wie dies z. B. in den Franchise-Formaten *Final Fantasy*, *Star Wars*, *Harry Potter*, *Doctor Who* etc. (vgl. Parody 2011) umgesetzt wird. Eine ganzheitliche Betrachtungsweise könnte hilfreich sein, um Selbst- und Weltbezüge besser zu verknüpfen und zu verstehen und um Unbestimmtheiten aufzudecken und aufzuklären.

Literatur

- Aaron, Jason, und Russel Dauterman. 2014. *Thor*. Volume 4. Thor. New York: Marvel.
- Aaron, Jason, und Russel Dauterman. 2016. *Mighty Thor*. Volume 3. Thor. New York: Marvel Comics.
- Abel, Julia, und Christian Klein, Hrsg. 2016. *Comics und Graphic Novels: eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Azzarello, Brian Michael, und Stuart Immonen. 2013. *Before Watchmen*. Rorschach. Before Watchmen. Stuttgart: Panini Comics.
- Bendis, Brian Michael, und Stuart Immonen. 2013. *All New X-Men #5*. New York: Marvel Comics.
- Bordwell, David. 1985. *Narration in the Fiction Film*. London: Methuen.
- Bordwell, David, und Kristin Thompson. 2015. *Film Art: An Introduction*. 10. Aufl. New York: McGraw-Hill.
- Calamia, Kat. 2020. «Superhero death – creators revisit Batman's «a Death in the Family» controversial fan vote». 2020. <https://www.gamesradar.com/revisiting-batmans-a-death-in-the-family-controversial-fan-vote/>.
- DeConnick, Kelly Sue, und Valentine De Landro. 2014. *Bitch Planet*. Oregon: Image Comics.
- Dittmar, Jakob F. 2008. *Comic-Analyse*. 1. Auflage. Medienwissenschaft. Konstanz: UVK.
- Dittmar, Jakob F. 2011. *Comic-Analyse*. 2., Überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK.
- Eisner, Will. 2008. *Comics and sequential art: principles and practices from the legendary cartoonist*. The Will Eisner library. New York: W.W. Norton.
- Friedmann, Joachim. 2017. *Transmediales Erzählen: narrative Gestaltung in Literatur, Film, Graphic Novel und Game*. Medienwissenschaft. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Fromme, Johannes. 2006. «Zwischen Immersion und Distanz: Lern- und Bildungspotentiale von Computerspielen». In *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit*, herausgegeben von Winfried Kaminski und Martin Lorber, 177–209. München: kopaed.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:235–86. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.
- Gundermann, Christine. 2007. *Jenseits von Asterix: Comics im Geschichtsunterricht*. Methoden historischen Lernens. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Jenkins, Henry. 2006. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.

- Jenkins, Henry. 2011. «Transmedia 202: Further Reflections». Henry Jenkins. 2011. http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html.
- Jenkins, Henry. 2013. «Bildung neu gedacht. Spiel, Simulation, Performanz, Transmedia-Navigation». In *Bild und Bit. Studien zur digitalen Medienkultur*, herausgegeben von Gundolf S. Freyermuth, Lisa Gotto, und Fabian Wallenfels, 1. Aufl., 23–48. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421666.23>.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «Transritualität im Social Web. Performative Gemeinschaften auf Twitter.com». <http://joerissen.name/wp-content/uploads/J%C3%B6rissen-Transritualit%C3%A4t-im-Social-Web-erweiterte-Web-Fassung-2011-02-28.pdf>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. 1. Aufl. Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838531892>.
- 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.
- Lanzing, Jackson, Collin Kelly, und Phillip Sevy. 2018. *Tomb Raider Vol. 4: Inferno # 3*. Milwaukie: Dark Horse Comics.
- Marotzki, Winfried. 2006. «Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung». In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, 111–35. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_7.
- McCloud, Scott. 2001. *Comics richtig lesen: die unsichtbare Kunst*. Hamburg: Carlsen.
- Much, Josefa. 2020. «Creating Lara Croft: The Meaning of the Comic Books for the Tomb Raider Franchise». In *Comics and Videogames From Hybrid Medialities to Transmedia Expansions.*, herausgegeben von Andreas Rauscher, Daniel Stein, und Jan-Noël Thon, 222–39. London: Routledge.
- Packard, Stephan, Andreas Rauscher, Véronique Sina, Jan-Noël Thon, Lukas R. A. Wilde, und Janina Wildfeuer. 2019. *Comicanalyse: eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04775-5>.
- Parody, Clare Elizabeth. 2011. «A theory of the transmedia franchise character». Liverpool: University of Liverpool. <https://doi.org/10.17638/00006013>.
- Rauscher, Andreas. 2013. «A long time ago in a transmedia galaxy far, far away: Die Star-Wars-Saga als Worldbuilding». In *Medien. Erzählen. Gesellschaft.*, herausgegeben von Karl N. Renner, Dagmar von Hoff, und Matthias Krings, 67–87. Berlin: DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110264548.67>.
- Ryan, Marie-Laure. 2013. «Transmediales Storytelling und Transfiktionalität». In *Medien. Erzählen. Gesellschaft.*, herausgegeben von Karl N. Renner, Dagmar von Hoff, und Matthias Krings, 88–117. Berlin: DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110264548.88>.

- Ryan, Marie-Laure, und Jan-Noël Thon, Hrsg. 2014. *Storyworlds across Media: Toward a Media-Conscious Narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1d9nkdg>.
- Sammer, Petra. 2015. *Storytelling*. 1. Aufl. Sebastopol: O'Reilly.
- Satrapi, Marjane. 2021. *Persepolis*. 8. Auflage. Zürich: Edition Moderne.
- Schüwer, Martin. 2008. *Wie Comics erzählen: Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*. Bd. 1. WVT-Handbücher und Studien zur Medienkulturwissenschaft. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Spiegelmann, Art. 2008. *Maus. Die vollständige Maus*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Starlin, Jim, und Jim Aparo. 1988. *Batman, Book Two of Four #427*. New York City: DC Comics.
- Straczynski, Joseph Michael, und Adam Hughes. 2013. *Before Watchmen. Dr. Manhattan*. Before Watchmen. Stuttgart: Panini Comics.
- Striedter, Jurij, Hrsg. 1988. *Russischer Formalismus: Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. 4. Aufl. 40. München: Fink.
- Tosca, Susana Pajares, und Lisbeth Klastrup. 2019. *Transmedial worlds and everyday life: networked reception, social media, and fictional worlds*. London: Routledge.
- Wein, Len, und Jae Lee. 2013. *Before Watchmen. Ozymandias*. Before Watchmen. Stuttgart: Panini Comics.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Parasoziale Interaktionen in Dating-Simulationen

Inszenierung von Intimität in Otome-Games

Steffi Rehfeld¹

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zusammenfassung

Unter Otome-Games werden Dating-Simulationen verstanden, die es den Spielerinnen und Spielern ermöglichen, eine Liebesgeschichte mit einer fiktiven Figur zu erleben. Auf der Annahme basierend, dass diese Spiele potenziell die Illusion einer sozialen Wechselbeziehung vermitteln, möchte der Beitrag den Gegenstand mit Hilfe des Begriffs «parasoziale Interaktion» (beruhend auf Horton und Wohl 1956) rahmen. Es wird der Frage nachgegangen, wie Otome-Games ihre Protagonist:innen inszenieren und damit womöglich parasoziale Interaktionen offerieren können. Dabei soll insbesondere die Struktur der Spiele mit Hilfe der neoformalistischen Computerspielanalyse (vgl. Fromme und Könitz 2014) in den Blick genommen werden. Innerhalb des interaktiven Mediums manifestieren sich vor allem die Option, die Adressat:innen direkt mit dem Namen anzusprechen und somit in das Spielgeschehen zu involvieren. Auch die stets präsente Inszenierung der medialen Charaktere (bspw. stetiger Augenkontakt, vermögen mediale Kommunikation in Form von Chats und Anrufen zu simulieren) bietet neue Möglichkeiten der parasozialen Interaktion. Trotz dieser Optionen bleibt die Interaktion limitiert und einseitig, da die Figuren nicht auf die Belange der Nutzer:innen eingehen können.



Parasocial Interactions in Dating-Simulations. Staging of Intimacy in Otome-Games

Abstract

Otome games are dating simulations that enable players to experience a love story with a fictional character. Based on the assumption that the games potentially convey the illusion of a social interrelationship, the article would like to deepen the understanding of the subject with the help of the term parasocial interaction (based on Horton and Wohl 1956). The question of how otome games can stage their characters and thus potentially offer parasocial interactions will be investigated. In particular, the structure of the games will be examined with the help of the neo-formalist computer game analysis (see Fromme and Könitz 2014). Above all, the interactive medium manifests itself in the options of addressing the players directly by name and thus involving them in the game. The constantly showing of the main characters (e.g. constant eye contact, able to simulate media communication in the form of chats and calls) also offers new possibilities for parasocial interactions. Despite these options, the interaction remains limited and one-sided, as the characters cannot respond to the needs of the users.

1. Einleitung

«Now, you can live your life with characters you love.»¹ Dies ist der Werbeslogan der japanischen Firma Gatebox, die ein gleichnamiges Heim-Hologramm-System entworfen hat, welches es ermöglicht, einen Charakter im Anime-/Mangastil im Gerät zu projizieren. Die Gatebox wird vom Hersteller selbst als «character summoning device»² betitelt und soll Konsument:innen ein Leben mit der Figur ermöglichen. Der vorinstallierte Charakter Hikari Azuma, ein junges Mädchen mit einem blauen Pferdeschwanz, ist in der Lage, auf Smalltalk zu antworten, Grussroutinen zu den entsprechenden Tageszeiten abzuspielen und Tätigkeiten (Bücher lesen) zu simulieren, und steht über den japanischen Messenger LINE mit

1 <https://www.gatebox.ai/en/> [Stand 01.08.2021].

2 ebd.

Nutzenden in Kontakt. Anders als andere virtuelle Assistenten ist sie daher nicht nur auf helfende, unterhaltende Funktionen limitiert, sondern soll eine Begleiterin darstellen, zu der man sukzessiv eine Beziehung aufbaut. Die Art der Beziehung kann variieren und in Extremfällen sogar zur Hochzeit führen: So ‹heiratete› der 35-jährige Japaner Akihiko Kondo im Dezember 2009 seine *Gatebox*-Figur (Galbraith 2011). Natürlich ist dies nur ein Extrembeispiel, welches nicht den Status quo der Relation von Menschen und neuen Medien darstellt. Nichtsdestotrotz stellt sich die Frage, ob tatsächlich soziale Interaktionen zwischen einem technischen System und einem Individuum möglich sind.

Die Relevanz dieser Frage wird verstärkt, wenn wir uns den Gaming-Bereich ansehen. So stellt Johannes Fromme (2017, 72)³ fest:

«Computerspiele dringen, wie andere Medienphänomene, als Teil der Kultur- und Unterhaltungsindustrie zunächst in die Alltagswelt ein und verändern Formen und Formate der Kommunikation, der Unterhaltung und der sozialen Interaktion.»

Dieser Vorgang ist als eine Art Wechselwirkung zu verstehen, denn auch Computerspiele werden von Strukturen der sozialen Interaktion durchdrungen und schaffen dadurch neue Phänomene: Verstärkt in Japan, aber langsam auch hierzulande, erlangen beispielsweise Dating-Simulationen an Popularität, in denen parasoziale Interaktionen im Mittelpunkt stehen. In diesen Simulationen schlüpft der:die Spieler:in in die Rolle einer Hauptfigur und erlebt eine Liebesgeschichte, deren Verlauf Spieler:in mit predeterminierten Antwortvorschlägen in gewisser Weise steuern kann. Das Ziel ist beispielsweise das Erreichen eines romantischen Endes (Hochzeit, Beziehung) mit einer Hauptfigur des (meist) anderen Geschlechtes. Tatsächlich zeigen Studien bereits, dass diese Art von Spielen eine gewisse Intimität zu den Spielern und Spielerinnen erzeugen kann (Taylor 2018, 9). Obwohl ein Charakter fiktional ist, können Aspekte der Interaktion real sein und sogar Orientierungspotenziale beinhalten. Sie eröffnen Räume, die Orientierung im Sinne erster Liebeserfahrungen oder die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen ermöglichen (Wegener 2008). Auf Basis

3 Hiermit möchte ich Johannes Fromme dafür danken, dass er immer ein offenes Ohr für meine Forschungsthemen hatte und mir stets Inspirationen zur Bearbeitung dieser Bereiche offerierte.

der Überlegungen von Horton und Wohl (1956) sollen diese Prozesse als parasoziale Interaktionen verstanden werden, da es ihnen an Reziprozität fehlt. Als Orientierungsrahmen für die Analyse von Dating-Simulationen dient der Beitrag zur Konkretisierung der Grundstruktur parasozialer Interaktionen nach Hartmann, Schramm und Klimmt (2004). Es soll die Frage geklärt werden, wie diese Simulationen (speziell das Subgenre *Otome-Games*) mediale Figuren inszenieren, um Raum für parasoziale Interaktionen anzubieten.

Um das Feld einzugrenzen und ein aktuelles Phänomen auszuwählen, fokussiere ich dabei auf die Unterkategorie von Simulationen, die sogenannten *Otome-Games* (jp. 乙女ゲーム, dt. Spiele für junge Frauen/Mädchen), und werde diese zunächst beschreiben. Anschliessend wird dieses Genre im Kontext des parasozialen Interaktionsmodells betrachtet. Auf Basis einer neoformalistischen Computerspielanalyse (Fromme und Könitz 2014) mobiler *Otome-Games* werden Beispiele von Inszenierungen aufgezeigt, die die Spielenden parasozial involvieren können.

2. Otome-Games – interaktive Liebesgeschichten

Wenn wir uns auf eine mentale Reise nach Japan begeben, lächeln uns von Werbetafeln japanische Idole entgegen, die uns ihre Zuneigung bezeugen. In der nächsten Seitenstrasse kann ein Host-Club⁴ stehen, in dem wir uns aus einem Menü voller Portraitbilder eine:n Gesprächspartner:in für den Abend aussuchen können, die/der uns irgendwann die Illusion verkauft, sie/er habe sich in uns verliebt. Soziale und vor allem romantische Beziehungen sind Aspekte des Menschseins, welche auf verschiedene Weise bearbeitet werden können. Auch die Beziehung zwischen Technik und Mensch steht gerade in Zeiten der Digitalisierung immer mehr im Fokus der Wissenschaft. Aus diesem Grund möchte sich der Beitrag den virtuellen Geschichten über Liebesbeziehungen widmen, die seit Jahren ein fester Bestandteil des japanischen Spielmarktes sind (Metropolis 2009). Dating-Simulationen sind folglich in Japan üblich, während sie in Amerika und Europa noch ein neues und teilweise unbekanntes Phänomen darstellen

4 Es gibt auch Clubs, in denen vorrangig Männer die Gesellschaft von Frauen suchen (Hostess Clubs oder jp. kyabakura).

(Taylor 2018, 10). Aufgrund der einfachen Programmierung dieser Spiele und der Öffnung App-Anbietender und Internet-Vertriebsplattformen wie *Steam*, *Nintendo Shop* besteht jedoch die Möglichkeit, gerade für kleinere Firmen, ihre digitalen Spiele nun auch hierzulande zu verkaufen. Auf *Steam* findet man mittlerweile über 900 Dating-Simulationstitel, die nach unterschiedlichen Genres, Zielgruppen und Inhalten sortierbar sind. *Otome-Games* bilden eine dieser Unterkategorien. Sie ähneln im Grundaufbau einer *Visual Novel*, da sie eine festgelegte Geschichte via Textbox und teilweise per Audioausgabe erzählen. In Schlüsselszenen vermögen die Spielenden Einfluss auf die Handlung zu nehmen und können damit versuchen, verschiedene Enden zu erreichen. Die graphische Umsetzung der Spiele besteht in den meisten Fällen aus einem statischen Hintergrund und minimal animierte Anime-/Mangafiguren, die ab Hüfte aufwärts zu sehen sind. Die Dialogszenen der männlichen Figuren werden in den meisten Fällen entweder vollständig synchronisiert (dies ist besonders bei Vollpreisspielen der Fall) oder teilweise, indem der Text nicht komplett vorgelesen wird, sondern eher kurze Äusserungen («Mhm», ein Lachen, «Was?») zu hören sind. Es kommt nicht selten vor, dass hochrangige und sehr beliebte Synchronsprecher:innen für diese Rollen engagiert und für Werbezwecke eingesetzt werden.



Abb. 1: Typischer Aufbau eines Otome-Games: Unten befindet sich die Textbox, der Hintergrund ist statisch und mittig befindet sich die Illustration des

Charakters (Spiel: Lost Alice 2016: NTT Solmare Corporation [Dev./Publ.], iPhone [mobil]).

Eines der ersten *Otome-Spiele* war das 1994 von Koei veröffentlichte *Angelique*, welches ausschliesslich von weiblichen Produzentinnen realisiert wurde (Kim 2009, 170). Als federführend galt Keiko Erikawa, eine der Mitbegründer:innen und von Koei, die in diesem Werk ihr Wunschprojekt sah, welches explizit Frauen ansprechen sollte. Gestaltungstechnisch orientierte sich ihr Team am Stil der *Shoujo-Mangas* (dt.: junge Mädchen-Mangas), die starke, selbstständige Heldinnen im Zentrum ihrer Geschichten inszenieren. Auch in aktuellen Titeln ist der Einfluss von aktuellen Manga- und Animetiteln zu sehen: Die Augen sitzen tiefer im Gesicht, das Lineart ist feiner geworden und die Schatten härter. Das *Angelique*-Produktionsteam *Ruby Party*⁵ etablierte sich über die nächsten Jahre langsam auf dem Computerspielmarkt und schuf mit weiteren Titeln die Sparte *Neo Romance*. Ab 2002 verfestigte sich *Otome-Game* als Oberbegriff für diese Art von digitalen Medien (Koide und Obana 2018, 69). Bereits im Jahr 2011 wuchs der Markt für solche Spiele auf 14 Milliarden Yen (circa 100 Millionen Euro) an (ebd.).

Der Erfolg spiegelte sich auch in der zunehmenden Produktion von Fanartikeln wider, wie Anstecknadeln, Plüschtieren oder Cosplay-Kleidung. Beliebt sind bis heute auch Soundtracks oder CDs mit den Stimmen der Synchronsprecher:innen, die entweder noch einmal das ganze Spiel als Hörbuch vertonen oder neue Geschichten aus dem gleichen Universum erzählen und somit die Welt des Originalspiels narrativ erweitern. Die Wissenschaftler:innen Koide und Obana stellten 2018 in einer Untersuchung von *Otome-Fans* fest, dass sich durch den Konsum von Charakterartikeln ein Gefühl der Nähe einstellt (ebd., 72).

Neben kommerziellen Angeboten organisieren sich Fans in Gemeinschaften und tragen mit Fanaktivitäten wie Zeichnungen und Fan Fictions dazu bei, dass um *Otome-Games* oftmals transmediale Welten entstehen. Tosca und Klastrup (2019, 396), die eine Befragung zu Transmedia Story Worlds am Beispiel von Romantikspielen durchführten, sehen gerade die Gemeinschaft als Motivation für die Spieler und Spielerinnen, sich weiterhin mit den Titeln zu beschäftigen. Auf Webseiten tauschen sie sich über

5 «Ruby» steht hierbei für die Königin der Juwelen und auch für Leidenschaft und wahre Liebe, berichtete die Direktorin Mei Erikawa. (<https://www.koeitecno.co.jp/recruit/graduate/2017/member/vol-20/> [Stand 06.09.2021])

ihre Erfahrungen und Lieblingscharaktere aus und stellen auf Blogs Lösungswege sowie Strategien für andere Fans zur Verfügung, um ihnen den Weg zu ihrem Lieblingsprotagonist:innen zu erleichtern. Die gemeinschaftliche Realität bricht also mit der verbreiteten These, dass Dating-Simulationen primär von Ausgeschlossenen konsumiert werden (Taylor 2018, 1). Gleichzeitig wird hier ein weiteres Attribut der Spiele sichtbar: die wiederholte Spielbarkeit. *Otome-Games* sind durch Mechaniken wie Optionen zum Zwischenspeichern und überspringbare Inhalte dafür ausgelegt, mehrfach gespielt zu werden und verschiedene Wege (Routen) mit den gleichen oder anderen Charakteren auszuprobieren.

«The dating sims genre is also characterized by a certain degree of neuroticism, as players usually try to get all the possible <romance routes> in one single game through successive replays.» (Tosca und Klastrup 2019, 398)

Der Fokus liegt demnach nicht primär auf der Simulation von Gefühlen zu einem Charakter, sondern auf dem Organisieren von Beziehungen (Grace 2017, 2). Die Inszenierung der Geschichte und besonders der Charaktere zeigt allerdings, dass die Spielenden nicht nur als Leser und Leserinnen der Werke wahrgenommen werden, sondern auch als soziale Interaktionspartner:innen. Im folgenden Abschnitt soll diese spezielle Form der Interaktion vom Individuum und Medium konkreter erläutert werden.

3. Parasoziale Interaktion in Medien

In den 1950er Jahren erweckten mediale Persönlichkeiten in den klassischen Massenmedien (Radio, Fernsehen) das Interesse der beiden Soziologen Donald Horton und Richard Wohl. Diese beobachteten, dass die Zuschauer:innen die Quizmaster:innen oder Moderator:innen der Zeit nicht nur rezipierten, sondern mit ihnen in gewisser Weise interagierten:

«In television, especially, the image which is presented makes available nuances of appearance and gesture to which ordinary social perception is attentive and to which interaction is cued.» (Horton und Wohl 1956, 215)

Durch Nahaufnahmen der Moderator:innen, die direkt in die Linse der Kamera schauten und die Zuschauenden adressierten, wurde eine soziale Nähe suggeriert, die de facto nicht vorhanden war. Nichtsdestotrotz bestand auf der Seite der Rezipierenden die Möglichkeit zur Reaktion: Sie rieten bei Quizsendungen mit, lachten über Witze der Medienpersonen oder empfanden Wut über deren Handlungsweisen. Diese Reaktion, die auch heute noch zu beobachten ist, muss sich nicht in Gestik oder Mimik der verbalen Äusserungen manifestieren, sondern kann auch in der Fantasie geschehen (Horton und Strauss 1957, 579). Diesbezüglich halten Horton und Wohl (1956, 215) fest:

«The more the performer seems to adjust his performance to the supposed response of the audience, the more the audience tends to make the response anticipated. This simulacrum of conversational give and take may be called *para-social interaction*.» [Hervorhebung im Original]

Diese Art der Interaktion kann der realweltlichen sehr ähnlich sein, weist aber auch eine Reihe von speziellen Merkmalen auf. Die Zuschauenden können das Programm wechseln, einer anderen medialen Figur zuhören oder den Fernseher ausschalten und sich somit der sozialen Interaktion entziehen, es bestehen demnach *keine Verpflichtungen* in der Beziehung zwischen Rezipient:innen und Medienpersönlichkeit (ebd.). Horton und Wohl (ebd.) betonen jedoch, dass sie nur aus den Angeboten wählen können und nicht selbst eine Beziehung zu einer medialen Person initiieren können.

Man erkennt an diesen Beobachtungen bereits ein weiteres Merkmal: Die parasoziale Beziehung ist *einseitig* (Horton und Wohl 1956; Hartmann 2016). Während sich die Zuschauenden persönlich angesprochen fühlen und auch durch mehrmaliges, längeres Rezipieren ihr «Gegenüber» immer besser kennenlernen, kann die mediale Person, die als *Persona* bezeichnet wird, keine Individuen hinter den Bildschirmen wahrnehmen (Horton und Strauss 1957, 579). Trotz dieser Einseitigkeit und der Mannigfaltigkeit an Personae vermag der Zuschauende ähnliche «kognitive und emotionale Prozesse» (Hartmann, Schramm, und Klimmt 2004, 26) verzeichnen, wie bei einer Interaktion mit realweltlichen Personen.

«The relationships built up, and the understandings that sustain them, seem no different in kind from those characteristic of normal social life; and the symbolic processes mediating them are likewise the same, though their operations are modified somewhat by the special conditions of television broadcasting.» (Horton und Strauss 1957, 587)

Darauf aufbauend kann eine parasoziale Beziehung existieren, die einer Freundschaft oder sogar Liebesbeziehung ähneln könnte (Hartmann 2016, 80). Es wäre demnach plausibel, auch einseitige, romantische Beziehungen, wie sie in den *Otome-Games* potenziell möglich sind, mit dem Modell von Horton und Wohl zu beschreiben. Zur Konkretisierung und Strukturierung der Ausführungen und um aktuelle Tendenzen aufzunehmen, entwarfen Hartmann, Schramm und Klimmt (2004) das prozessuale Parasoziale Interaktionsmodell (PSI-Modell). Je nach Intensität könne man die parasozialen Prozesse in *Low-Level-PSI* und *High-Level-PSI* unterscheiden. Da in meiner Analyse keine Rezeptionsanalyse vorliegt und somit nicht das Mass an parasozialer Interaktion oder ihre Qualität gemessen wird, werde ich folgend nicht explizit auf diese Skala eingehen. Interessant für die hier vorliegende Betrachtung ist die Strukturierung des Modells in drei Teilprozesse: der «perzeptiv-kognitive, affektive und konative» (ebd., 25 f.). Es ist zu bemerken, dass sich diese Prozesse vordergründig mit Hilfe von Rezeptionsforschung untersuchen lassen. Gerade aber der erste Teilprozess beinhaltet Strukturen, die eine Formanalyse essenziell erscheinen lassen. Diese soll als Orientierungsrahmen für die spätere Untersuchung dienen.

Den Prozessen vorgeschaltet ist ein Identifikationsprozess, der die Persona als potenziell soziales Individuum wahrnimmt und unbewusste «Selektions- und Bewertungsschritte» (ebd., 27) enthält. Wir erkennen beispielsweise, dass es eine Persona ist und nehmen ihre äusseren Merkmale wie Alter, Geschlecht und körperliche Verfasstheit wahr. Anschliessend erfolgt eine Bewertung, basierend auf sozialen Kategorien und Schemata, die die weiteren Handlungsweisen des Zuschauenden massgeblich bestimmt (ebd., 28). Man könnte sich beispielsweise der Medienperson entziehen oder ihr weiter zuhören. Eine der ersten und auch wichtigsten wahrgenommenen Eigenschaften ist die Attraktivität des Charakters, welche sich in

Äusserlichkeiten oder Handlungsweisen zeigen kann (ebd.). Zudem stellt Hartmann (2016, 78) auf Basis von Horton und Wohl (1956) fest, dass die Persona einen alltäglichen und konstanten Charakter besitzt. Es wäre daher interessant zu untersuchen, wie potenzielle Heiratskandidat:innen in *Otome-Games* dargestellt werden. Attraktivität und Alltäglichkeit scheinen zwar ausschlaggebend zu sein, sind aber keine konstanten Bewertungskriterien, da sich die Ansichten der Rezipierenden ändern können:

«Vor allem in Phasen der Unsicherheit, die mit der Suche nach Orientierung verbunden sind, aber auch mit dem Wunsch, Probanden in quasi-realen Rollen zu versuchen, sind parasoziale Beziehungen attraktiv» (Wegner 2008, 295).

Nach der ersten, meist unbewussten Identifikation der Medienfigur können parasoziale Interaktionsprozesse stattfinden.

Die *perzeptiv-kognitiven PSI-Prozesse* verweisen auf «Aspekte der Wahrnehmung, des Denkens, Bewertens, Erinnerens usw. im Zusammenhang mit einer Person» (Hartmann, Schramm, und Klimmt 2004, 30). Sie treten während der parasozialen Interaktion auf und sind divers. Dazu zählt beispielsweise die «personabezogene Aufmerksamkeitsallokation» (ebd.). Individuen werden demnach auf die Persona aufmerksam, bevorzugen diese im Vergleich zu anderen Personae und empfinden den Drang, mehr über sie zu erfahren. Wenn wir uns mediale Strukturen diesbezüglich anschauen, könnte man fragen: Wie wird eine Persona in Kontrast zu anderen Protagonist:innen dargestellt? Welche Informationen über die Persona lassen sich wie erfahren? In einem weiteren Prozess, angelehnt an Keppler (1996), kommt es zu einer «Rekonstruktion bzw. das Bemühen um das Verständnis der Lage der Persona, ihrer Ziele, Gedanken, Wünsche, Handlungen und Aussagen» (Hartmann, Schramm, und Klimmt 2004, 31 Hervorhebung im Original). Auf Ebene der Inszenierung könnte man überlegen, wie diese Elemente dargestellt und kommuniziert werden. Diese Informationen verdichten sich über die Zeit zu einem gemeinsamen und umfangreichen geteilten Wissen über die Persona. In einem weiteren Schritt entwickelt sich daraus eine, im Anschein geteilte, Geschichte. Interessant ist, wie und ob es möglich ist, eine gemeinsame Geschichte zu inszenieren. Weitere Vorgänge, die sich jedoch schwieriger in der Inszenierung finden

lassen, wären die «Bewertungen der Persona und ihrer Handlungen» (ebd., 33; Hervorhebung im Original) hinsichtlich normativer und moralischer Aspekte sowie die Bedeutung der Persona für das Selbstbild der Spielenden.

Darauffolgend beschreibt der *affektive Teilprozess* von PSI die «emotionalen Reaktionen» (ebd., 34). Dabei muss nicht zwingend die Persona selbst mit einem emotionalen Potenzial aufgeladen sein, sondern auch der umgebende Kontext kann dieses offerieren (vgl. ebd.). Emotionalität führt zu einer hohen Involvierung der Zuschauenden, sodass die Medialität der Persona kaum noch eine Rolle spielt und auch die Distanz nicht wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Emotionale Momente können sich in einer Steigerung von Spannung manifestieren, so dass bei einer Analyse von Medien ein Fokus daraufgelegt werden könnte.

Der *konative Teilprozess* von PSI bezeichnet beispielsweise visuelle Reaktionen der Zuschauenden auf das Gesehene. Da parasoziale Interaktionen nicht zwangsläufig nur positive Beziehungen zu einer Persona bezeichnen (ebd., 30), können diese Reaktionen von Freudenschreien bis hin zu wütenden Bemerkungen ein breites Spektrum bilden. Diese Verhaltensweisen können nicht direkt aus den Formeigenschaften gelesen werden.

Die Theorie um parasoziale Beziehungen stellt auch in der Medienpädagogik kein Novum dar. Wegener (2008, 295) identifiziert zwei Forschungsrichtungen bezüglich dieser Thematik: Zum einen existieren Theoriewerke, deren Ziel es ist, das bestehende Konzept zu erweitern oder zu modifizieren. Dabei wird vor allem die Differenzierung zwischen parasozialer Beziehung und Interaktion in den Blick genommen. Auf der anderen Seite existieren empirische Arbeiten, die beispielsweise Einsamkeit und parasoziale Interaktionen miteinander verbinden (bspw. Rubin, Perse, und Powell 1985). Obwohl die Theorie ihre ursprünglichen Ideen auf das Medium Fernsehen bezog, existieren mittlerweile auch Arbeiten zu Computerspielen, beispielsweise in der Beziehung zwischen Avataren und Spielenden (vgl. Hartmann, Klimmt, und Vorderer 2001). Bislang werden bei der Betrachtung der Interaktionen zwar teilweise Strukturen genannt (beispielsweise durch direkten Blick in die Kamera), doch fehlt es an einer spezifischen Betrachtung dieser Formelemente. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an.

4. Computerspiele und Nähe

Warum sollte man nun parasoziale Interaktionen speziell in Computerspielen betrachten und inwieweit findet eine Strukturanalyse Anschluss an die originären Überlegungen? Das Konzept der parasozialen Beziehungen wurde vor über 60 Jahren in Betrachtung von den damals neuen Massenmedien wie Radio und Fernsehen entworfen. Seitdem wurde in den Kommunikationswissenschaften vor allem Rezeptionsforschung zu dem Thema betrieben und mit den Erkenntnissen das Modell erweitert, neu interpretiert und präzisiert, aber es existieren, wie Hartmann, Schramm und Klimmt (2004, 25) feststellen, «Verwässerungen». Beispielsweise zählen ursprünglich fiktionale Figuren, wie Filmheld:innen, nicht zu den Personae, da sie eher mit anderen Charakteren interagieren als Zuschauende zu adressieren. Ausserdem werden parasoziale Interaktion und parasoziale Beziehung oftmals gleichgesetzt. Mittlerweile existieren neue Medien, wie digitale Spiele, die bislang kaum in diesem Zusammenhang betrachtet wurden.

Die Medienpädagogen Johannes Fromme und Christopher Könitz (2014) gehen davon aus, dass «Computerspiele ein Teil unserer Kultur (im Sinne von Alltags-, Freizeit-, Jugend- oder Populärkultur) geworden sind». (ebd., 236). Somit sind auch mediale Figuren in Computerspielen ein fester Teil unseres Alltags. In diesem Kontext können beispielsweise Avatare potenziell als Projektionsfläche oder Interaktionsstellvertreter:in für die Spielenden dienen. In Dating-Simulationsspielen übernimmt das Individuum eine Rolle in der inszenierten Kommunikation, da es direkt adressiert wird. Man möchte meinen, es käme zu einer sozialen Interaktion, da sich Computerspiele als ein interaktives Medium verstehen und somit eine reziproke Beziehung suggerieren. Allerdings sind die Interaktionsmöglichkeiten der Charaktere limitiert, sodass diese sich nicht individuell auf das Gegenüber einstellen können, sondern vorprogrammierten Pfaden folgen. Den Spielcharakteren können keine eigenen Fragen gestellt werden, sie spulen bestimmte Antwortmöglichkeiten ab, die eine soziale Interaktion simulieren sollen. Die Gesprächsoptionen und die Charaktere selbst sind jedoch von Menschen für Menschen illustriert und programmiert worden. Sie können daher als eine Art abstrakte Darstellung menschlicher Handlungsweisen interpretiert werden. Fromme und Unger (2012) sehen

ebenfalls die Möglichkeit der Einschreibung menschlicher Artefakte in Spielen: «If and when digital games are a part of popular culture, then cultural meanings and knowledge get inscribed into this medium.» Dieses Wissen kann auch soziale Interaktionsformen enthalten. Hartmann, Klimmt und Vorderer (2001, 353) verweisen mit ihrer Betrachtung von Avataren in eine ähnliche Richtung. Sie sehen die Spielfiguren als «virtuelle Akteure» an, die «als getreue Abbilder echter Menschen» gestaltet wurden. Da sich in der Struktur von digitalen Spielen Unterschiede zum Film/Fernsehen finden lassen (beispielsweise in den Interaktionsformen und der Abbildung des Menschen), ist es interessant zu untersuchen, wie parasoziale Interaktionen und Personae inszeniert werden.

Die Überlegung zur Analyse der Struktur des jeweiligen Mediums liegt nicht weit von der eigentlichen Grundidee des PSI-Modells entfernt. Bereits Horton und Wohl (1956) sprechen von Nahaufnahmen sowie Acting und sehen die mediale Inszenierung der Persona als wichtigen Punkt für die potenzielle Entstehung von parasozialen Interaktionen an. Auch Hartmann, Schramm und Klimmt (2004, 37) halten fest:

«Welche Faktoren die Form der PSI bestimmen, ist an dieser Stelle nicht zu beantworten. Zu vermuten ist eine hochkomplexe Wechselwirkung aus Medienangebots-, situativen und Persönlichkeitsfaktoren.»

Medienangebotsfaktoren können in diesem Kontext als die mediale Form interpretiert werden, da die Charaktergestaltung, die Art der Adressierung und die Positionierung der Persona im Bild darunter gefasst werden können (ebd., 43).

Analog zu den Grundgedanken der Medienbildung geht der Beitrag ferner davon aus, dass den Medien Potenziale innewohnen, die nicht nur in ihrem Inhalt thematisiert werden, sondern auch vorrangig in ihren strukturalen Elementen (bei Spielfilmen zum Beispiel: Farbe, Ton, Kameraeinstellungen etc.) zum Ausdruck kommen (Jörissen und Marotzki 2009, 41). Als Grundlage für eine Betrachtung der Inszenierung dient die neoformalistische Computerspielanalyse nach Johannes Fromme und Christopher Könitz (2014). Um der Komplexität des Mediums gerecht zu werden, verbinden die Autoren die neoformalistische Filmanalyse nach Bordwell und

Thompson (2012) und die Erweiterung des Modells auf Animationsfilme von Maureen Furniss (2014) mit dem Bildinterpretationsmodell sowie bildungstheoretischen Überlegungen nach Jörissen und Marotzki (2009) und eigenen Überlegungen zum Medium Computerspiel. Grob werden bei dem Analysemodell zuerst die Formeigenschaften (beispielsweise Narration, Objekte im Spiel, Avatare) dargestellt, ihre Inszenierung beschrieben sowie anschliessend interpretiert und ihre «mediale Realisierung in der ludischen Dimension» (Fromme und Könitz 2014, 268) betrachtet. Zur besseren Übersicht finden sich in der folgenden Analyse bereits die Erkenntnisse, welche zur Übersichtlichkeit in Kategorien beschrieben werden. Diese Kategorien basieren auf den Beobachtungen zu parasozialen Beziehungen nach Horton und Wohl (1956), also auf der direkten Adressierung und dem PSI-Modell nach Hartmann et al. (2004), welches die Interaktionsschritte beschreibt, auf dessen Basis Ableitungen zur Inszenierung getätigt wurden. Zur Darstellung der Erkenntnisse eignen sich die Kategorien Objektividentifizierung, Inszenierung von Differenz, Konstruktion von Personae, Inszenierung einer geteilten Geschichte und Adressierung von Spielenden. Als Grundlage der Betrachtung dienten zehn *Otome-Games* im Anime-/Mangastil, die für den PC oder für das Smartphone verfügbar sind.

5. «I want to share all of our future together» – Otome-Games als Analysegegenstand

In diesem Kapitel soll herausgearbeitet werden, wie *Otome-Games* gestaltet sind, um Raum für parasoziale Interaktionsprozesse zu schaffen.

5.1 Objektidentifizierung: Die Inszenierung von Computerspielcharakteren als Personae

In den vorgestellten PSI-Prozessen steht die Identifizierung einer Figur als potenziell soziale Entität im Vordergrund. Das heisst, dass sie sich vom Hintergrund unterscheiden muss (Hartmann, Schramm, und Klimmt 2004, 27). Die Charaktere in den untersuchten *Otome-Games* sind im Manga-/Animestil gezeichnet, weisen menschliche Körperstrukturen⁶ auf und heben sich durch Aussenlinien von ihrer Umgebung ab. Essenziell zur Wahrnehmung ist auch ihre Präsenz im Bild. Die Figuren sind jeweils zentral im Bildausschnitt zu sehen, meist von der Hüfte aufwärts. Um menschliche Emotionen wie Erröten, Lachen oder Wut genauer zu zeigen, werden die Bildausschnitte zu einer Grossaufnahme herangezogen. Ihre Gestaltung unterscheidet sich je nach Thema des Spieles. *Ikemen Sengoku Otome Game* (2015) versetzt die Spielenden als Zeitreisende in das Japan der *Sengoku-Periode* (1467–1615), wo sie berühmte japanische Feldherren wie *Nobunaga Oda* kennen lernen, die auf historischen Vorbildern beruhen. Dementsprechend finden sich je nach Rang der Figur differenzierende, historisch-angehauchte Kleidung, wie Kimono oder Kriegsgewänder in hellen Farben. *Lost Alice* (2016) interpretiert die Geschichte von *Alice im Wunderland* neu, daher haben einige Charaktere Katzenohren oder Hüte und Anzüge mit Kartensymbolen. Trotz fremdartiger Elemente wie die genannten tierischen Ohren erkennt man die Charaktere unter anderen also durch ihre menschliche Kleidung. Einige *Otome-Games*, wie *Piofore: Fated Memories* (2020), besitzen ein animiertes Intro, welches die Figuren auch in Bewegung zeigt und sprechen lässt (meist japanische Synchronisation mit englischen Untertiteln), wodurch sie bereits «lebendig» erscheinen.

6 Dies ist nicht immer der Fall. *Hatoful Boyfriend* (2011) stellt beispielsweise Vögel mit menschlichen Charaktereigenschaften als potenzielle Heiratskandidaten vor und bedient sich einer anthropomorphen Inszenierung.



Abb. 2: Die Figuren sind zwar gezeichnet, zeigen aber menschliche Erscheinung (Spiel: Lost Alice (2016). NTT Solmare Corporation (Dev./Publ.). iPhone (mobil)).

Falls die Charaktere also anhand der menschenähnlichen Zeichnungen, der Kleidung sowie Sprache als soziale Entitäten erkannt wurden, erfolgt die «Eindrucksbildung» (Hartmann, Schramm, und Klimmt 2004, 28). Unterstützend wirkt in diesem Kontext die basale Idee des Spiels. Wenn diese den Spielenden bereits bekannt ist, vermag die Einordnung der Figuren in Bezug zu ihrer Rolle erleichtert sein. Bleiben wir im Wunderland bei Lost Alice (2016): Die Figur Sidd ist mit orange-braunem Haar ausgestattet, aus dem braune Hasenohren ragen. Da der Titel und die Inszenierung auf die Nähe zu Lewis Carrolls Werk aus dem Jahr 1865 schliessen lassen, ist er als die Figur des Märzhasen zu erkennen und zum weissen Kaninchen zu kontrastieren. Der Märzhase steht in besonders enger Verbindung mit dem Hutmacher und ist ein wenig verrückt.

Generell greifen die Spiele oft auf bekannte, populäre Erzählungen oder historische Ereignisse zurück. Somit wird ein gemeinsamer Erfahrungsraum geschaffen, der das Zurückgreifen auf Wissensbestände ermöglicht und somit eine Art Vertrautheit erzeugen kann.

Zur Eindrucksbildung gehört auch das Wahrnehmen der Attraktivität von medialen Persönlichkeiten (Hartmann, Schramm, und Klimmt 2004, 28). Anhand der Strukturen ist es schwierig, auf Attraktivität zu

schliessen. Festzuhalten ist, dass die inszenierten Männer volles Haar haben sowie jung, faltenfrei, schlank und durchschnittlich muskulös gezeichnet sind. Eine körperliche Versehrtheit ist nicht immer garantiert, so trägt Ace Spade aus dem Spiel *Lost Alice* (2016) eine Augenklappe. Bei der Betrachtung der kantigen Gesichter fallen die Augen besonders auf, die in Kontrast zu den Lippen und der Nase detailliert gestaltet sind. Sie weisen eine Helligkeit auf, die durch Lichtreflexe untermalt ist. Zusammen mit Muskelpartien, die sich unter ihren Hemden abzeichnen, ist die Darstellung an männliche Schönheitsideale angelehnt. Ihre längeren Haare und langen Wimpern verleihen ihnen eine Erscheinung, die in den westlichen Räumen wahrscheinlich als androgyn gewertet wird. In Japan hingegen stellt dies ein alltägliches Schönheitsideal für Männer dar. Weitergehende Informationen, die zur Meinungsbildung genutzt werden können, bietet die Charakterauswahl (s. Abb. 2). Diese ist in den meisten Fällen der Geschichte vorgeschaltet und verpflichtend. Eine typische Charakterauswahl besteht aus einer Art Visitenkarte, auf der die Hobbys, Vorlieben, Abneigungen und auch ein paar Zitate der Figur vermerkt sind. Der Märzhase aus der Abbildung 2 scheint demnach zu sagen: «I want to share all of our future together.» Bei den «Nachrichten» sticht vor allem die Benutzung der Pronomen wie «our/us» und «you» hervor, die eine direkte Adressierung des Spielenden ausdrückt. PC-Spiele wie *Amnesia™: Memories* (2013) oder *Piofore: Fated Memories* (2020) betten diese Entscheidung diegetisch ein. In einem längeren Prolog treffen die Spielenden auf verschiedene Figuren und wählen in einem Gespräch mit ihnen unterschiedliche Antwortoptionen aus. Je nach Antwort wird die Route mit einem bestimmten Charakter gestartet.

5.2 Inszenierung von Differenz

In einem weiteren Schritt soll nun analysiert werden, wie die Personae inszeniert werden, um sie als Figur mit Charaktereigenschaften wahrzunehmen. Bei der Betrachtung der Spiele fällt schnell auf, dass zwar in allen Spielen ähnliche Archetypen existieren, diese sich jedoch innerhalb eines Spieles kaum oder gar nicht überschneiden. Es gibt unter anderem den mysteriösen, wortkargen Mann, den fröhlichen, sorglosen, jungen

Charakter, den tollpatschigen oder leicht dümmlichen Typ, den Lehrer, den Nerd und den Schönling. Diese Arten von abstrakten, gar reduzierten Persönlichkeitstypen etablierten sich über die Jahre in Anime- und Mangaserien. Sie ermöglichen die schnelle, schematische Einordnung einer Figur bezüglich ihrer Eigenschaften. Unterstützt werden diese Archetypen in ihrer besonderen Darstellung: Gerade jüngere Personae besitzen runde (kindliche) Gesichter, grosse, helle Augen, meist blonde/gelbe Haare, eine helle/hohe Stimme und tragen helle Kleidung. Hier wird bereits die Bedeutung der *Farbe* deutlich. Jede Figur verfügt über ihr eigenes Farbschema (Haare, Augen, Kleidung), welches die Differenzierung vereinfacht und sie zusätzlich in ihrem Agieren charakterisiert (vgl. Koide und Obana 2018). Rot steht beispielsweise für aktive und dynamische Persönlichkeitstypen und Blau eher für ruhige Figuren. Weiterhin ist die *Sprachweise* teilweise ein Unterscheidungsmerkmal. Trotz westlicher Lokalisierung verfügen japanische/koreanische *Otome-Games* über eine Originalvertonung und englische Texte. Auch ohne Sprachkenntnisse sind Unterschiede in der Sprache leicht zu erkennen: Je nach Archetyp verändert sich die Höhe, Sprachmelodie, Lautstärke sowie der Dialekt der Stimme. In der *Namensgebung* orientieren sich die Spiele nicht an den Ausgangssprachen, sondern am jeweiligen Thema des Produktes. In *Obey Me!* (2019) landet man als Austauschüler:in in der Hölle. Dementsprechend finden sich Referenzen zum Thema Teufel in den Namen, wie die Figuren Lucifer, Satan, Diavolo oder Beelzebub deutlich zeigen. *Amnesia™: Memories* (2013) nimmt die Spielenden mit auf eine Reise in das heutige Japan. Entsprechend haben die Figuren japanische Namen wie Toma, Shin oder Ukyo, die im Klang eine grosse Differenz aufzeigen.

5.3 Konstruktion der Personae

Neben der Unterscheidung der Personae ist die *Konstruktion von Zielen, Gedanken, Wünschen, Handlungen und Aussagen* interessant, die in einem weiteren Schritt vom Spielenden rekonstruiert werden könnten (Hartmann, Schramm, und Klimmt 2004, 32). Die Verbalisierung von Gedanken erfolgt während der Narration entweder im direkten Dialog der Persona mit den Spielenden oder im Gespräch mit anderen Charakteren. Im letzten Fall

rückt die Rolle der Spielenden von einer aktiv adressierten in eine passive Beobachtungsrolle. Primär erfolgt die Kommunikation über den eingeblendeten Text am unteren Teil des Bildschirms. Dahinter befinden sich die Figuren, die je nach Emotion ihre Mimik verändern. Der Mund kann sich zum Lächeln verziehen, die Wangen erröten, Tränen erscheinen, Augenbrauen ziehen sich bei Wut zusammen. Diese Bilder sind statisch, stehen im Zentrum des Bildschirms klar sichtbar und wechseln, wenn die User:innen den Text durch ein Klicken weiterscrollen. Eine Ausnahme bildet *Obey Me!* (2019), dessen Protagonist:innen sich fließend bewegen und bei ausbleibender Interaktion ihren Brustkorb heben und senken, um Atmung zu simulieren. Maureen Furniss (2014, 151) hat Bewegung im Animationsfilm untersucht und festgestellt, dass Stillstand einen Charakter leblos erscheinen lassen kann. Demnach verleihen fließende Bewegungen der Figur eine gewisse Lebendigkeit.

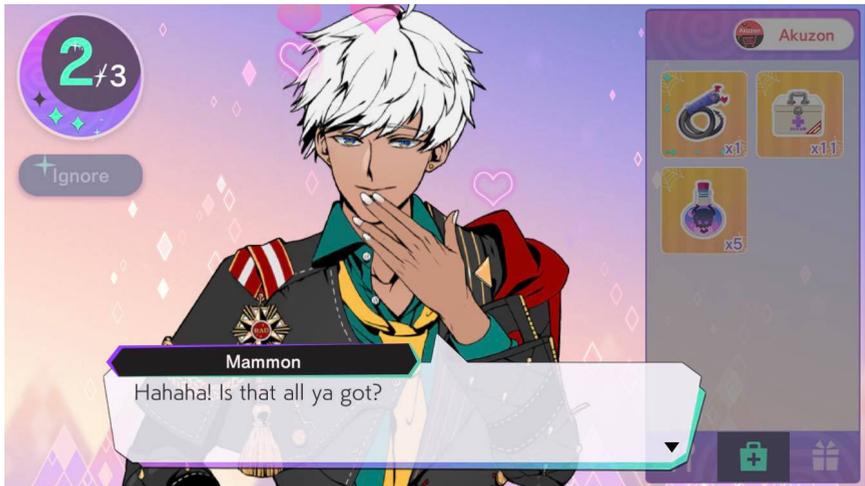


Abb. 3: Die Interaktion mit den Figuren ist teilweise per Touch-Screen möglich. (Spiel: *Obey Me!* (2019): NTT Solmare Corporation (Dev./Publ.). iPhone (mobil)).

5.4 Inszenierung einer geteilten Geschichte

Nicht nur Emotionen werden (mit-)geteilt, sondern auch das Gefühl für eine *gemeinsame Vergangenheit* wird durch das Aufbrechen der chronologischen Narrationsstruktur erzeugt. In Rückblicken, die mit heller Blende eingeleitet werden, wird auf bereits gelesene Momente rekurriert. Ereignisse in der Geschichte werden auf diese Weise zu gemeinsamen *Erlebnissen*. Anhand der Zeit, die die Spielenden mit den Figuren verbringen, erlangen sie Wissen über deren Vorlieben, welches in der ludischen Dimension gratifiziert wird. Deutlich wird dies am Beispiel von *Obey Me!* (2019). Zentral im Menü des Spieles sieht man eine wählbare Figur von der Hüfte aufwärts, mit der man dreimal am Tag interagieren kann. Nach einem Klick auf die Figur erscheint ein neues Bild mit der Figur in Grossaufnahme, rechts gibt es ein Menü mit verschiedenen Fenstern, in denen Gegenstände wie Süssigkeiten, *medizinische/sadistische* Mittel (z. B. Spritzen, Pflaster, Peitschen) und weitere Geschenke aufgelistet sind. Den Charakter kann man via Touchscreen *streicheln* und somit verschiedene Reaktionen auslösen. Wenn er es mag, lächelt er, es erscheinen Herzen und seine Stimme klingt sanft. Bei *verhassten* Aktionen erfolgt ein *genervter* (lauter, kurzer) Ausruf und eine dumpfe Fanfare in Moll verdeutlicht den *Fehler* des/der Spieler:in. Auf diese Weise kann *gelernt* werden, was ein Charakter mag. Zu den drei Reaktionen zählen auch die Möglichkeit zur Gratifikation oder Bestrafung der Persona. Je nach Vorlieben kann beispielsweise auch eine Peitsche als angenehm wahrgenommen werden, schliesslich versteht sich die Spielwelt als Hölle. Hat der oder die Spielende drei sehr gute Aktionen gewählt, offeriert die Persona ihm oder ihr ein Geschenk (z. B. einen Gutschein oder Ingame Währung), welches einen Nutzen für den weiteren Spielverlauf bringt. Zum einen sehen wir hier also eine Vertiefung der Persönlichkeit, bei der diese mit Vorlieben und Abneigungen versehen wird. Auf der anderen Seite wird auch eine Art physische Nähe simuliert, die de facto natürlich nicht besteht, aber durch das Wischen über den Bildschirm und die unmittelbare Reaktion kann die bestehende Medialität in den Hintergrund rücken.

Nachdem wir die Inszenierung der Personae betrachtet haben, wenden wir uns nun der Darstellung der Adressierung zu.

5.5 Adressierung der Spielenden

Die primäre Adressierung der Spieler und Spielerinnen erfolgt visuell durch den Namen, den man zu Beginn des Spieles eingeben kann und der im Text von der Persona benutzt wird. Bei einer kompletten Synchronisation des Textes wird kein Name genannt, stattdessen erfolgt eine Anrede über Personalpronomen. Koide und Obana (2018, 72 f.) sehen hier auch eine Möglichkeit, sich der Involvierung zu entziehen, indem man den voreingestellten Charakternamen nicht ändert und so die Geschichte aus einer beobachtenden Position heraus verfolgt. Eine weitere visuelle Komponente ist die Darstellung des Charakters. Es gibt zwei Arten von *Otome-Games*: Entweder erhalten die Spielenden einen sichtbaren, (teilweise) vorgefertigten Avatar, der im Bildschirm angezeigt wird, oder die Figur der Spielenden wird nicht visualisiert und kann überwiegend oder ausschliesslich über Entscheidungen an Dialogen teilnehmen. Romantische Interaktionen, wie die Darstellung einer Umarmung, werden bei einer Abwesenheit des Avatars nicht umgesetzt. Es lässt sich vermuten, dass die Intensität der parasozialen Interaktion im ersten Fall höher ausfällt, da sich Spielende bei existierenden Charakteren in diese hineinversetzen können und sich demnach eher⁷ in einer «vicarious interaction» (Horton und Strauss 1957) befinden. Die Inszenierung des Avatars ist essenziell für ein wichtiges Spielelement: vollständige, detaillierte Zwischenszenen, die die Personae in anderen Perspektiven darstellen. Als Gratifikation zum Abschluss eines Kapitels erhalten die Spielenden beispielsweise das Bild einer romantischen Szene. Dabei kann ihr Avatar vollständig zu sehen sein oder nur Teile des Gesichtes, um wahrscheinlich die Involvierung in das Spiel zu unterstützen. Bei der Sicht auf einen ausgestalteten Avatar könnte die Diskrepanz zur eigenen Erscheinung (speziell Gesicht oder Körperbau) zu einer Distanzierung führen.

7 Die beschriebene Situation entspricht nicht vollständig einer Stellvertretenden-Interaktion, da die Personae den Spielenden mit Hilfe des Namens dennoch adressieren können. Dies geschieht in der Definition nach Horton und Strauss (1957) jedoch nicht.

Auch die Charaktere selbst besitzen Adressierungsmodi, die bereits Horton und Wohl (1956) in der Betrachtung von Fernsehmoderator:innen feststellten. Alle Figuren schauen primär in eine imaginäre Kameralinse und somit direkt in «die Augen des Zuschauenden». Auf diese Weise wird eine reziproke Wahrnehmung inszeniert.

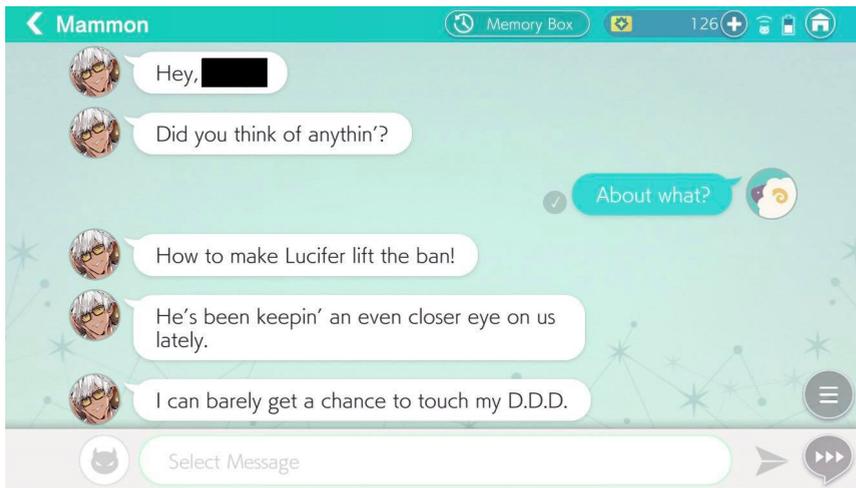


Abb. 4: Simulation von realweltlichen Kommunikationsmodi (Spiel: *Obey Me!* (2019); NTT Solmare Corporation (Dev./Publ.). iPhone (mobil)).

Zwei Vertretende von *Otome-Games* schufen zudem neue Räume, die sich an realweltlichen Strukturen orientierten und abseits der Hauptgeschichte existierte. *Obey Me* (2019) und *Mystic Messenger* (2016) simulieren in ihrem Interface die Oberfläche eines Smartphones. Neben Apps (Shops, Story, Mini-Games) übernehmen sie einige Parameter des Endgerätes von den Spielenden (bspw. Uhrzeit, Batteriestand, Internetsignal). In einem Menü existieren Chats mit verschiedenen Personae, die unregelmäßig erscheinen und optionale Antworten ermöglichen. Die Visualisierung der Chats orientiert sich an dem Standardaufbau der bekannten Messenger und setzt damit an der Lebenswelt der User:innen an. Wenn die Persona antwortet, erscheinen drei Punkte in einer Sprechblase, die das zeitgleiche, direkte Tippen simulieren. Überdies existiert die Möglichkeit, in unregelmäßigen zeitlichen Abständen Anrufe zu empfangen, die vollständig in der Originalsprache vertont sind. Auch hier muss man zwischen

Antwortmöglichkeiten wählen, die die Zuneigung zur Spielfigur erhöhen können. Teilweise kam es bei der Analyse vor, dass auf der Seite des ‚Anrufers‘ zwei Personen zu hören waren, die sich über den Spielenden ausgetauscht haben. Dadurch wird die Interaktion noch komplexer und erhält Tiefe. Die Adressierung erfolgt demnach nicht nur direkt durch die Persona, sondern auch indirekt durch die *Interaktion zwischen Personae über die Spielenden*. Die Unregelmässigkeit könnte in diesem Sinne Spontaneität in die simulierte Interaktion bringen, die die Illusion von Lebendigkeit erzeugt. Durch den Wechsel des Kommunikationsmodus wird ein Raum eröffnet, der primär die Persona und die Spielenden betrifft, aber nicht zwangsweise die umgebende Geschichte. Vielmehr handelt es sich um die Simulation eines spontanen, sozialen Austausches in einem privaten Kontext, der an der Lebenswelt der Spielenden ansetzt. Durch die Limitierung der Antwortmöglichkeiten und der Lernfähigkeit von Personae tritt dieser Austausch jedoch nicht über die Grenzen der parasozialen Interaktion hinaus.

6. Fazit

Das Ziel dieses Beitrages war es, Dating-Simulationen und hier speziell *Otome-Games* hinsichtlich der Inszenierung ihrer medialen Figuren zu analysieren, um zu betrachten, welchen Raum sie für parasoziale Beziehungen anzubieten vermögen. Bisherige Studien nehmen primär das Fernsehen oder die Sicht des Zuschauenden in den Blick. Während in Fernsehsendungen bereits eine direkte Adressierung zu bemerken ist, wurde bei der neoformalistischen Computerspielanalyse (vgl. Fromme und Könitz 2014) von *Otome-Games* sichtbar, dass das Ansprechen der Spielenden noch konkreter ausfällt und auf die interaktive Struktur des Mediums zurückzuführen ist. Der Name der Adressat:innen kann direkt in die Narration eingebaut werden und die Spielenden fungieren als Protagonist oder Protagonistinnen im Spiel, die anhand limitierter Antwortoptionen das Geschehen beeinflussen können. Hier könnte man bei weiteren Betrachtungen auch auf Theorien von Involvement eingehen. Hervorzuheben wären vor allem die Smartphone-Versionen, die medienkonvergente Szenarien wie einen Anruf der Persona anbieten und somit Elemente aus der realweltlichen und vor

allem lebensweltlichen Umgebung der Spielenden aufnehmen, um Interaktion zu schaffen. Diese Interaktion beschränkt sich, anders als im Fernsehen, auf eine gewisse, durch den Programmcode vorgegebene Predeterminiertheit. Die Spielenden haben keine Möglichkeit, mit eigenen Antworten auf die Personae einzugehen und vice versa. Eine Entscheidungsmacht über die Handlungen obliegt den Produzent:innen der Spiele, die diese anschliessend ausgestalten.

Allerdings zeigt die Analyse auch, dass es zwangsläufig zu einer parasozialen Interaktion kommen muss, da sich Spielende den angebotenen Interaktionen nur entziehen können, wenn sie das Spiel abbrechen. Ein teilweiser Entzug ist möglich durch gewisse Mechaniken: Im Story-Modus besteht die Möglichkeit, Teilgeschichten/Kapitel gänzlich zu überspringen, was sich besonders anbietet, wenn die Spielenden alle möglichen Wege/Enden in kurzer Zeit durchspielen wollen. Nichtsdestotrotz muss der Spielende trotzdem Entscheidungen treffen und erhält Gratifikationen, die stets an eine bestimmte Figur gekoppelt sind. Daher stellen *Otome-Games* ein Phänomen dar, welches explizit darauf ausgerichtet ist, menschliche Interaktionen oder gar Nähe zu simulieren. Aus diesem Grund wäre es interessant, in einer weiteren Beobachtung Bildungspotenziale herauszuarbeiten, die diese Spiele für Individuen in der krisenbehafteten (Post-)Moderne offerieren können.

Literatur

- Bordwell, David, und Kristin Thompson. 2012. *Film Art: An Introduction*. 10. Aufl. New York: McGraw-Hill.
- Cheritz. 2016. *Mystic Messenger*. Mobile. Seoul: Cheritz.
- CYBIRD. 2015. *Ikemen Sengoku Otome Game*. Mobile. CYBIRD.
- Fromme, Johannes. 2017. «Computerspiele». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 6., neu verfasste Auflage, 66–74. München: kopaed.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27: 235–86. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.

- Fromme, Johannes, und Alexander Unger. 2012. «Computer Games and Digital Game Cultures: An Introduction». In *Computer Games and New Media Cultures. A Handbook of Digitale Games Studies.*, herausgegeben von Johannes Fromme und Alexander Unger, 1–28. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2777-9_1.
- Furniss, Maureen. 2014. *Art in motion: animation aesthetics*. Animation Aesthetics. Revised Edition. New Barnet: John Libbey Publishing.
- Galbraith, Patrick W. 2011. «Bishōjo Games: «Techno-Intimacy» and the Virtually Human in Japan». *Game Studies* 11 (2). <http://gamestudies.org/1102/articles/galbraith>.
- Grace, Lindsay D. 2017. «Love, Lust, Courtship and Affection as Evolution in Digital Play». *DiGRA '17 - Proceedings of the 2017 DiGRA International Conference* 1 (14). http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/123_DIG-RA2017_FP_Grace_Affection.pdf.
- Hartmann, Tilo. 2016. «Mass Communication and Para-Social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance». In *Schlüsselwerke der Medienwirkungsfor-*schung, herausgegeben von Matthias Potthoff, 75–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09923-7_7.
- Hartmann, Tilo, Christoph Klimmt, und Peter Vorderer. 2001. «Avatare: Parasoziale Beziehungen zu virtuellen Akteuren». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 49 (3): 350–68. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2001-3-350>.
- Hartmann, Tilo, Holger Schramm, und Christoph Klimmt. 2004. «Personenorientierte Medienrezeption: Ein Zwei-Ebenen-Modell parasozialer Interaktionen». *Publizistik* 49 (1): 25–47. <https://doi.org/10.1007/s11616-004-0003-6>.
- Horton, Donald, und Anselm Strauss. 1957. «Interaction in Audience-Participation Shows». *American Journal of Sociology* 62 (6): 579–87. <https://doi.org/10.1086/222106>.
- Horton, Donald, und Richard Wohl. 1956. «Mass Communication and Para-Social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance». *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes* 19 (3): 215–29. <https://doi.org/10.1080/00332747.1956.11023049>.
- Idea Factory, und Design Factory. 2013. *AmnesiaTM: Memories*. PC. Shibuya: Idea Factory International.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. 1. Aufl. Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838531892>.
- Kim, Hyeshin. 2009. «Women's Games in Japan: Gendered Identity and Narrative Construction». *Theory, Culture & Society* 26 (2–3): 165–88. <https://doi.org/10.1177/0263276409103132>.
- Koide, Chitoko, und Takashi Obana. 2018. «Otome-gēmu no rekishiteki kenkyū. Kyarakutā bunseki wo chūshin ni [Studie über die Geschichte der Otome-Games: Fokus auf die Charakteranalyse].» *Osaka Shoin Women's University Bulletin* 8: 69–74.

- Metropolis. 2009. «Love Bytes - Metropolis Japan». 2009. <https://metropolisjapan.com/love-bytes/>.
- NTT Solmare Corporation. 2016. *Lost Alice*. Mobile. NTT Solmare Corporation.
- NTT Solmare Corporation. 2019. *Obey Me!* Mobile. NTT Solmare Corporation.
- Otomate, Idea Factory, und Design Factory. 2020. *Piofiore: Fated Memories*. Nintendo Switch. Torrance: Aksys Games.
- PigeoNation Inc., und Hato Moa. 2011. *Hatoful Boyfriend*. PC. MIST[PSI]PRESS.
- Rubin, Alan M., Elizabeth M. Perse, und Robert A. Powell. 1985. «Loneliness, Parasocial Interaction, and Local Television News Viewing». *Human Communication Research* 12 (2): 155–80. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1985.tb00071.x>.
- Taylor, Emily. 2018. *Dating Simulation Games: Romance, Love, and Sex in Virtual Japan*. Independently published.
- Tosca, Susana, und Lisbeth Klastrup. 2019. «An Experience Approach To Transmedia Fictions». In *The Routledge companion to transmedia studies*, herausgegeben von Matthew Freeman und Renira Rampazzo Gambarato, 392–400. London: Routledge.
- Wegener, Claudia. 2008. «Parasoziale Interaktion». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 294–96. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_43.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Medienbildung durchgespielt?!

Lern- und Bildungsprozesse im Kontext digitaler Spielkulturen: Ein Walkthrough

Ralf Biermann¹  und Dan Verständig² 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

² Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Digitale Spiele erzählen Geschichten in bislang unbekanntem Format, sie ziehen Spielende in die Spielwelt und ermöglichen zugleich eigene Ausdrucksformen über spielerische und kreativ-gestalterische Praktiken. Damit sind digitale Spiele und Spielkulturen nicht nur für die Forschung relevant, sondern auch für innovative Lehrkonzepte attraktiv. Ausgehend von einem grundlegenden Beitrag, der gemeinsam von Maic Masuch und Johannes Fromme über die Bedeutung der Integration digitaler Spiele in der universitären Ausbildung verfasst wurde, gehen Dan Verständig und Ralf Biermann der Frage nach, wie digitale Spiele und Spielkulturen im Kontext der Medienbildung, insbesondere in der Verschränkung von Forschung und Lehre, verortet sind. Die Diskussion erfolgt entlang des von Johannes Fromme und Winfried Marotzki im Jahr 2004 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg ins Leben gerufenen Studiengangs Medienbildung – Audiovisuelle Kultur und Kommunikation.



Media Education Mastered?! Learning and Educational Processes in the Context of Digital Gaming Cultures: A Walkthrough

Abstract

Digital games tell stories to a previously unknown extent, they draw players into the game world, and at the same time enable their own forms of expression through playful and creative practices. Thus, digital games and game cultures are not only interesting for research, but also attractive for innovative teaching concepts. Based on a fundamental contribution co-authored by Maic Masuch and Johannes Fromme on the importance of integrating digital games into higher education curricula, Dan Verständig and Ralf Biermann ask how digital games and game cultures are situated in the context of media education, especially in the intertwining of research and teaching. The discussion takes place along the study program of media education – audiovisual culture and communication, founded by Johannes Fromme and Winfried Marotzki in 2004 at the Otto-von-Guericke-University of Magdeburg.

Intro

Digitale Spiele erzählen Geschichten in bislang unbekanntem Format, sie ziehen Spielende in die Spielwelt und ermöglichen zugleich eigene Ausdrucksformen über spielerische und kreativ-gestalterische Praktiken. Das Spiel steht damit im engen Verhältnis zu den Spielkulturen (Fromme, Iske, und Biermann 2021). Die eigene Art zu spielen sowie die Möglichkeiten, die Spielerfahrung mit anderen zu teilen und selbst erstellte Spielinhalte oder Gegenstände zu schaffen, all das sind Merkmale digitaler Spielkulturen, die sich längst nicht mehr nur auf Konsolen oder Computern abspielen, sondern inzwischen die gesamte Medienlandschaft durch crossmediale und medienkonvergente Entwicklungen prägen. Die Forschung zu digitalen Spielen und unterschiedlichen Spielkulturen hat damit eine gesteigerte Beachtung in unterschiedlichen Disziplinen erfahren, die sich unter anderem durch die Konsolidierung der Game Studies abzeichnet. Digitale Spiele (Fritz 2014) und Spielkulturen (Fromme, Jörissen, und Unger 2008;

Biermann, Fromme, und Unger 2010) sind aber auch für Lern- und Bildungsprozesse und damit erziehungswissenschaftliche Fragen relevant, denn im Spiel lernt man in verschiedener Hinsicht. Im Spiel entwickelt man sich selbst und eine Position zu anderen. Das Spiel schafft Räume zum Ausdruck und Austausch sowie zum Eintauchen in fremde Welten und darin liegt unter anderem der Bildungswert des digitalen Spiels.

Der Beitrag wirft einen Blick auf die Bedeutung digitaler Spiele und digitaler Spielkulturen für die Medienbildung und fragt nach dem Stellenwert der Forschung zu digitalen Spielen im Kontext der Medienbildung. Dabei werden unterschiedliche Zugänge herausgestellt, die sich in der Verknüpfung von bildungstheoretischen Arbeiten und empirischen Analysen im Forschungs- und Studienprogramm der Medienbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg entwickelt haben. Die Verschränkung von Forschung und Lehre soll die verschiedenen Bestrebungen bündeln, die sich im Sinne der Medienbildung als überaus hilfreich erweisen, um einerseits Verstehensprozesse über kulturelle Formationen zu erfassen und andererseits mit dem Wissen über diese spezifischen Entwicklungen den digitalen Wandel aktiv mitgestalten zu können. Damit wird nicht nur auf den mediendidaktischen Einsatz von digitalen Spielen gezielt, wie sich durch Serious Games oder den Einsatz von spielbasierten Lösungen in Lehr-Lernkontexten thematisieren lässt, sondern auf die kulturellen Phänomene und ihre gesellschaftlichen Implikationen abgezielt, die auch über eine rein instrumentell-qualifikatorische Perspektive hinausgehen (Prensky 2001; Bopp 2005; Fromme, Biermann, und Unger 2010; Squire 2013). Digitale Spiele werden von uns damit stets eingebettet in kulturelle Formationen und so in Verschränkung zu unterschiedlichen Praktiken verstanden und nicht als technische Artefakte gesehen, die der sozialen Interaktion voranstehen (vgl. Masuch und Fromme 2003, 36). Diese Perspektivsetzung ist forschungspraktisch auf die Rekonstruktion von Sinndeutungsprozessen gerichtet, schliesst aber die medialen Strukturen grundlegend mit ein, da das Spiel hier stets in einen gestalterisch-kreativen Rahmen eingebettet ist. Dieser Rahmen erstreckt sich über die Entwicklung, das Design der Spiele, die enge Verflechtung von Entwickler:innen und Spielenden sowie die an das Spiel anschliessenden Praktiken, die insgesamt einen hochdynamischen Kreislauf von Markt- und Produktionslogiken und individuellen

kreativ-gestalterischen Ausdrucksformen beschreiben. Wir werden daher im Beitrag auch deutlich machen, wieso diese Verflechtungen gerade bei einer strukturalen Perspektive relevant sind und warum das Wissen um die Produktionsbedingungen, die Dynamiken und Abhängigkeiten von Software und Hardware bei einem tiefergehenden Verständnis über digitale Spiele im Besonderen und die uns umgebende Medienlandschaft allgemein wichtig sind.

Level 1: Das erziehungswissenschaftliche Interesse am Spiel

Das erziehungswissenschaftliche Interesse am Spiel hat eine weitaus längere Tradition als die Hinwendung zum digitalen Spiel. Sie zeichnet sich durch verschiedene Diskurslinien mit hohen Überschneidungen zur Kulturwissenschaft und Philosophie ab (Thompson und Schäfer 2014). Indem Spiele eine eigene Welt gegenüber der Wirklichkeit konstituieren, bringen sie selbst Wirklichkeiten hervor. Das Spiel ist auch Hilfsmittel, um pädagogische Prozesse zu unterstützen und zu strukturieren.

Im Spiel werden verfestigte Grenzen alltagsweltlicher Zusammenhänge und gesellschaftlicher Konventionen aufgelöst. Schon Friedrich Schiller hat dargelegt, dass der Mensch nur da ganz Mensch ist, wo er spielt (Schiller 2000 [1795]). Bei Schiller lässt sich das *Spielen als Handeln frei von Zwang und Pflicht* begreifen und damit als die Befreiung von äusseren Notwendigkeiten und die Erfüllung von Leidenschaft beschreiben. Die Erfahrung von Freiheit wird dabei mit dem ästhetischen Phänomen der Schönheit begründet, und das ist es, was den erzieherischen Wert des Spielens bei Schiller ausmacht. Schönheit setzt bei ihm eine Leichtigkeit und Freiheit voraus, wie sie im Spiel und nur im Spiel zu finden ist. Spiele sind damit die Schritte auf dem Weg zur Schönheit, da sie die Spielenden zur Anerkennung und zum Genuss der freien Kreativität erziehen. Schiller baut mit diesem Spielbegriff eine Brücke zur bildungstheoretischen Begründung für die Menschwerdung im Sinne einer ästhetischen Erziehung. Die Figuration von innerer Freiheit und äusseren Einflüssen und deren Auseinandersetzung mit und über das Spiel sind damit ein zentraler Aspekt in der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Holze und Verständig 2014).

Vor dem Hintergrund des digitalen Wandels und mit Blick auf digitale Spiele lässt sich daran anschließend die Frage formulieren, inwiefern die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen heute von spielerischen Einflüssen geprägt ist, denn die Prämissen des Spiels, wie man sie in klassischen Abhandlungen findet, können auch für das Spiel unter der digitalen Bedingung angenommen werden. Damit rückt auch das digitale Spiel als mediale Ausdrucks- und Gestaltungsform in den Fokus der Forschung. Die Auseinandersetzung mit aktuellen Phänomenen zu digitalen Spielen und Spielkulturen erlaubt unter Rückbezug auf historische Linien eine Aktualisierung oder zumindest analytische Bestandsaufnahme.

In der Erziehungswissenschaft werden digitale Spiele trotz ihrer vergleichsweise jungen Historie schon seit längerem hinsichtlich ihrer kulturellen, anthropologischen, aber auch pädagogischen Dimensionen (vgl. Fromme, Biermann, und Kiefer 2015, 401 ff.; ausführlich auch Ganguin und Hoffmann 2010) oder den ihnen eingeschriebenen Lern- und Bildungspotenzialen verhandelt (Fromme 2006; Fromme, Iske, und Biermann 2021). Dabei nehmen kompetenzorientierte Ansätze und lerntheoretische Überlegungen einen wichtigen Stellenwert in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ein (Gebel, Gurt, und Wagner 2005; Gee 2007; Hugger und Walber 2010). Es geht einerseits darum, was man durch Spielen lernen kann und wie durch Spiele gezielt Kompetenzen gefördert werden können, und andererseits auch darum, zu problematisieren, welche Risiken und Gefahren mit der Nutzung von digitalen Spielen einhergehen. Inzwischen lassen sich einige theoretische, aber auch empirische Linien nachzeichnen, die nicht nur das digitale Spiel, sondern vor allem einer die daran gebundenen Spielkulturen als informelle Lernkulturen begreifen und deren Bildungswert analytisch verdeutlichen.

Betrachtet man das erziehungswissenschaftliche Interesse an digitalen Spielen, dann lohnt sich ein kurzer Blick auf die historische Entwicklung, für den hier die 1980er Jahre einen Ausgangspunkt darstellen soll. In diesen Jahren war die Medienlandschaft von einigen strukturellen Umbrüchen betroffen, die den Weg des digitalen Spiels beeinflussten. Zu den öffentlich-rechtlichen Fernsehsendern kamen private Institutionen hinzu, die in ihren Inhalten und Formaten die etablierten Strukturen herausforderten. Die Zuschauenden wurden mitunter durch Sendungen an den

Bildschirm gelockt, die durch polarisierende Diskussionen rund um fragwürdige Inhalte Aufmerksamkeit erzeugten. Nahezu parallel zu den Anfängen des privaten Fernsehens hielten digitale Spiele über Computer und Spielkonsolen Einzug in die Haushalte und damit auch in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Mit dem Commodore C64, dem Commodore Amiga, dem Atari ST, später dem IBM PC sowie den vielen Spielkonsolen und Handhelds entwickelte sich eine Medienindustrie, deren Umsätze die der Kinobranche heute deutlich übersteigt. Digitale Spiele sind seit jeher von Diskussionen rund um mögliche Gefahren und Herausforderungen für die Heranwachsenden geprägt, was auch das Forschungsinteresse von Pädagog:innen weckte. Bei den ersten wissenschaftlichen und journalistischen Publikationen konnte man allein über die Titel erahnen, wie fremd das neue Medium den Betrachtenden war und welche grossen Unsicherheiten bezüglich des Kenntnisstandes zu Tage traten. So verhandelte Fritz (1988) Computer- und Videospiele aus pädagogischer Perspektive unter dem Titel «Programmiert zum Kriegsspielen. Weltbilder und Bilderwelten im Videospiel». Dittler (1993) beschrieb den Einzug der Computerspiele durch einen Wechsel von «Software statt Teddybär» (Dittler 1993). Ernst et al. (1993) rahmten den Einzug der Computerspiele in das Kinderzimmer wie folgt: «Computerspiele: Bunte Welt im grauen Alltag». Fritz (1995) trug mit dem Sammelband später zur Differenzierung bei, indem er thematisierte, «Warum Computerspiele faszinieren», und empirisches Material bezüglich der Hauptzielgruppe Kinder und Jugendliche vorlegte. Die Faszinationskraft, die Computer- und Videospiele damals auf verschiedene Gesellschaftsgruppen ausübten, wurden auch von Rötzer (1995) in journalistischer Perspektive aufgenommen, indem damals noch die Trennung von virtuellen zu realen Welten thematisiert wurde, und er deutete mit «Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur» auf die immersive Kraft des Computerspiels hin. Auch Löschenkohl und Bleyer (1995) schrieben aus einer psychologischen Perspektive über die «Faszination Computerspiel». Interessant an dieser historischen Betrachtung ist, dass die disziplinären Zugriffe durchaus unterschiedliche Positionen vertreten und damit die Diskurse geprägt haben. Die pädagogisch-psychologischen Abhandlungen begriffen die Spielwelten als eine Trennung von vermeintlich realeren sozialen Erfahrungen häufig als dichotome Figuration und

beschrieben damit die Risiken und Herausforderungen, die das Medium für soziale Kontexte mit sich bringt. Maaß (1993) fragte beispielsweise: «Computerspiele – (un)heile Welt der Jugendlichen?» Grossmann et al. (2003) fragten gar: «Wer hat unseren Kindern das Töten beigebracht?». In der journalistischen Landschaft wurde diese polarisierende und defizitäre Position ebenso aufgenommen. So rahmte Fromm (2002) die jugendkulturellen Entwicklungen um digitale Spielkulturen wie folgt: «Digital spielen, real morden? Shooter, Clans und Fragger: Videospiele in der Jugendszene», und Rötzer (2003) verdichtete die Dichotomie der Virtualitätslagerung abermals, indem er den Titel «Virtuelle Welten – reale Gewalt» wählte. Den journalistischen Entwicklungen standen auch andere Auseinandersetzungen gegenüber, die sich meist über Spielefachzeitschriften (wie PC Action von 1996–2012, PC Games oder GameStar) manifestierten und differenzierte Positionen zu vermitteln versuchten und damit die politischen Debatten an die Leserschaft brachten. Das erziehungswissenschaftliche Interesse am digitalen Spiel wurde damit nicht zuletzt auch durch die gesellschaftliche Aufladung beeinflusst.

Das insgesamt gesteigerte Interesse am Spiel begründete Espen Aarseth (2001) im Editorial der ersten Ausgabe der Onlinezeitschrift *Game Studies*, dem inzwischen ältesten Journal zu *Game Studies*, aus der Vielfalt der digitalen Spiele:

«Computer games are perhaps the richest cultural genre we have yet seen, and this challenges our search for a suitable methodological approach. We all enter this field from *somewhere else*, from anthropology, sociology, narratology, semiotics, film studies, etc, and the political and ideological baggage we bring from our old field inevitably determines and motivates our approaches.»

Mit den *Game Studies* haben sich international und interdisziplinär verschiedene Perspektiven auf den Gegenstandsbereich des digitalen Spiels und der Spielkulturen fokussiert. Massgebend sind hier Einflüsse aus den *Cultural Studies* und der Informatik, aber auch aus den Medienwissenschaften.

Zu dieser Zeit wurde von Masuch und Fromme (2003) ein Beitrag publiziert, der sich mit Computerspielen in der universitären Ausbildung beschäftigte. Ausgehend von der Feststellung, dass es zu dieser Zeit bei der gezielten und systematischen Aus- oder Weiterbildung qualifizierter Fachkräfte für die Entwicklung von Computerspielen in Deutschland mangelte und erste Änderungen zu konstatieren seien, fragten sie nach dem universitären Einsatz von Computerspielen (vgl. Masuch und Fromme 2003, 35). Als Beispiel diente den Autoren der Studiengang Computervisualistik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, bei dem Computerspiele bzw. digitale Spiele als Thema in der Studienordnung verankert wurden. Zentral war dabei die These, dass es nicht nur um die Programmierung von Computerspielen gehen dürfe, sondern auch um die Reflexion über das Medium, was wiederum zu einer Qualitätssteigerung bei der Spieleentwicklung führe. Diese greife auf viele Bereiche der Informatik wie z. B. User-Interface-Design, Computergrafik, Netzwerktechnik etc. zurück (vgl. ebd., 36). Digitale Spiele und ihre Entwicklung scheinen also allein von der Aggregation diverser Themen der Informatik dazu geeignet zu sein, ein vertieftes Verständnis für das eigene Fach zu generieren. Hinzu kam bei der Argumentation von Masuch und Fromme, dass ein interdisziplinärer Ansatz mit Integration geistes-, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen die rein technische Perspektive erweiterte und auch bereicherte, was zu einer Motivationssteigerung in den dem Beitrag zugrunde liegenden Lehrveranstaltungen geführt hat (vgl. ebd., 37).

Algorithmische Grundlagen und Programmierung	Soziale und kulturelle Reflexionen
Grundlagen der Computerspiele	Genres und Klassifikationen
Geschichte des Computerspielens	Psychologische Aspekte des Spielens
Computergrafik I: Grundlagen von 2D und 3D Grafik	Phantasie und Phantomatik
Computergrafik II: Echtzeitverfahren für 3D-Grafik	Geschlechtsspezifische Aspekte
Prinzipien der Charakteranimation	Dramaturgie für interaktive Medien
User-Interface-Design	Ästhetik virtueller Welten
Simulation und Spieltheorie	Ambientes und Soundgestaltung
Künstliche Intelligenz	Copyright und Indizierung
Spiele-Hardware und Entwicklungswerkzeuge	Macht – Gewalt – Sucht
Netzwerktechniken	Virtuelle Gemeinschaften und Online-Spiele

Tab. 1: Technische und kulturwissenschaftliche Themen der Vorlesung Computerspiele 1 (Masuch und Fromme 2003, 37).

Die Vielfalt der Themen lässt sich der Tab. 1 entnehmen und deutet auf die enge Verzahnung von informatischen und humanwissenschaftlichen Perspektiven hin, die sich über algorithmische Grundlagen sowie soziale und kulturelle Reflexionen deklinieren lassen. Es zeigt sich hier bereits, dass schon sehr früh viele Themenbereiche aufgegriffen und behandelt wurden. Entscheidend für die weiteren Überlegungen ist uns jedoch folgende Figuration, die sich wechselseitig bedingt. Während Game Design als Prozess des Aufbaus durch algorithmische Grundlagen und Programmierung beschrieben werden kann, geht es bei der humanwissenschaftlichen Reflexion um die Dekonstruktion, um die Reflexion über Spiele und den damit verbundenen kulturellen Ausprägungen und schliesslich um die gesellschaftliche Bedeutung. Die informatische Perspektive geht hier Hand in Hand mit der humanwissenschaftlichen Ausrichtung. Diese Verflechtung ist ein immanenter Bestandteil der produktiven Auseinandersetzung mit einem so hochgradig komplexen und dynamischen Phänomen, wie es sich über digitale Spiele und Spielkulturen abbildet.

Über die weitere Beschreibung der Veranstaltung und auf Basis von studentischen Rückmeldungen fragen Masuch und Fromme danach, «ob es gelingen wird, den Enthusiasmus der Studierenden auch auf andere Fächer außerhalb der Informatik zu übertragen» (ebd., 39). Am Ende des hier genannten Beitrags wird somit bereits die Einführung des Studiengangprogramms Medienbildung angedeutet, bei dem die soziale und kulturelle Reflexion über digitale Spiele als fester Bestandteil des Curriculums verankert ist.

Level 2: Digitale Spiele als Gegenstand der Medienbildung

Digitale Spiele nehmen im Rahmen der Medienbildungsforschung inzwischen einen festen Platz ein, wie wir entlang der verschiedenen hauptsächlich erziehungswissenschaftlich begründeten Linien einleitend nachgezeichnet haben. Zwar sind digitale Spiele zumindest im deutschsprachigen Raum auch entlang der Game Studies, dem Game Design und der Spieleentwicklung ein partieller Bestandteil staatlicher und privater Studienangebote, jedoch sind sie in erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Studienprogrammen bislang kaum strukturell verankert.

Im Studienprogramm Medienbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg stellen digitale Spiele und digitale Spielkulturen sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudienprogramm neben den Internet Studies und der Bild- und Filmanalyse einen zentralen Bestandteil in der Vertiefungsphase dar. Wir wollen nachfolgend skizzieren, wie die curriculare Verankerung abgebildet ist, und anschliessend nachzeichnen, wie sich die Auseinandersetzung mit digitalen Spielen und Spielkulturen im Studien- und Forschungsprogramm der Medienbildung eingegliedert und entwickelt hat. Es geht uns um die Darstellung der Verschränkung von Studium und Lehre mit aktuellen Forschungsvorhaben einerseits und mit praxisnahen medienpädagogischen Projekten andererseits. Aus dieser Verschränkung ergibt sich die besondere Qualität des Studienprogramms Medienbildung in Magdeburg.

Mit dem 2004 gestarteten Bachelor-Studiengang *Medienbildung – Audiovisuelle Kultur und Kommunikation* und dem 2007 ergänzenden Master-Studiengang wurde ein Studienprogramm etabliert, das im Gegensatz zu

anderen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen Fragen der Medienbildung als integralen Bestandteil in das Curriculum integriert und nicht nur als Teilbereich erziehungs- oder bildungswissenschaftlicher Fächerkombinationen verhandelt (vgl. Fromme und Biermann 2016, 297 f.). Die Studierenden erlangen im Studium umfangreiche Fachkenntnisse und die Fähigkeit, sich selbstständig mit wissenschaftlichen Methoden in den vielfältigen Tätigkeitsfeldern der Medienbildung zu bewegen. Dabei wird sowohl die Anwendung im Sinne einer medienpädagogischen Handlungsanleitung und kritischen Reflexion adressiert als auch auf die Forschung und Entwicklung zu digitalen Phänomenen abgezielt. Den zentralen Gegenstandsbereich der Strukturalen Medienbildung bilden audiovisuelle Kulturen und digitale Medien sowie ihre gesellschaftlichen und individuellen Implikationen. Medienbildung analysiert und reflektiert kritisch die komplexen Verflechtungen von medialen und sozialen Praktiken im Alltag (Freizeit) und in Bildungskontexten. Darauf aufbauend entwickelt die Strukturele Medienbildung in der Tradition einer handlungsorientierten Medienpädagogik wissenschaftlich begründete Konzepte zur Förderung sowie zur demokratischen Partizipation in einer Welt, die durch Prozesse der Mediatisierung und Digitalisierung geprägt ist.

Digitale Spiele sind dabei in zweifacher Hinsicht in die Modulstruktur des Curriculums des Studiengangs eingebunden. Zum Ersten werden kulturelle Phänomene rund um digitale Spiele aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet:

«Im Modul werden grundlegende Kenntnisse über die soziale und kulturelle Relevanz des Phänomens Computerspiel erworben. Auf der einen Seite werden die Studierenden mit Ansätzen für die Beschreibung und Analyse von Computerspielen vertraut gemacht und in die Lage versetzt, verschiedene Arten digitaler Spiele selbst aus pädagogischer Perspektive zu analysieren. Auf der anderen Seite lernen sie Ansätze zur Erklärung der Faszination wie der möglichen Risiken des Computerspielens kennen und einschätzen. Dazu gehören auch empirische und theoretische Beschreibungen sowie Analysen von sozialen und kulturellen Phänomenen im Kontext der Computerspiele.» (Auszug aus dem aktuellen Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Medienbildung; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg – Fakultät für Humanwissenschaften 2020, 20)

Wesentlich ist dabei, dass es nicht nur um eine Abschätzung von Gefährdungspotenzialen geht, sondern auch um die Betrachtung alltagsrelevanter und damit kultureller Aspekte im Sinne von Sozialisation, Lernen und Bildung. Zweitens geht es um die Potenziale digitaler Spiele, die im Rahmen eines weiteren Moduls rund um medienpädagogische Projektarbeit mit digitalen Spielen sowohl für formelle wie non-formale Kontexte thematisiert werden. Damit sind digitale Spiele Bestandteil der Ausbildung methodischer Kompetenzen, mit denen z. B. Projekte mit aktiver Medienarbeit umgesetzt werden:

«Im Modul werden vertiefende medienpädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten im Kontext von Computerspielen als einem wichtigen Phänomen der Popular Culture erworben. Die Studierenden lernen, im schulischen wie im außerschulischen Bereich eigene Projekte im Zusammenhang mit Computerspielen zu konzipieren, durchzuführen und auszuwerten. Dies umfasst auch die Fähigkeit, solche Projekte technisch und organisatorisch zu betreuen.» (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg – Fakultät für Humanwissenschaften 2020, 23)

Digitale Spiele sind damit eine zentrale Säule im Bachelorstudium Medienbildung in Magdeburg, in der sich drei Aspekte widerspiegeln, die laut Fromme et al. (2014, 404) bei der Entwicklung der pädagogischen Betrachtung von Computerspielen bedeutsam sind. Es handelt sich erstens um die Herstellung von Reflexionsräumen zu den medialen Besonderheiten digitaler Spiele, die sich über das Spiel selbst auch auf die Spielkulturen und medialen Praktiken beziehen. Zweitens korrespondiert die analytische Auseinandersetzung mit digitalen Spielen insofern mit Arbeits- und Forschungsbereichen der Medienpädagogik, als «die Entwicklung konzeptioneller Überlegungen zur Thematisierung von Computerspielen in der (medien-)pädagogischen Praxis [...] auf einen kompetenten und kritischen Umgang mit Medien abzielt» (ebd., 5). Damit wird das dritte Themenfeld angesprochen, welches auf «die Entwicklung von Überlegungen zum Einsatz von Computerspielen (bzw. speziellen Lernspielen) in Schule, Hochschule und Weiterbildung» abstellt und damit schliesslich auf den Bereich der Mediendidaktik verweist (ebd.). Diese systematische Einordnung von

Forschungs- und Interessensgebieten zu digitalen Spielen in Verbindung mit medienpädagogischen Fragen bietet eine geeignete Grundlage, um die hier dargestellte Dreifaltigkeit auf die Thematisierung von digitalen Spielen und damit die Etablierung dieses Topos in der Medienbildung in Magdeburg zu adressieren. Dabei sind nicht nur digitale Spiele wichtig, sondern auch digitale Spielkulturen. Wenn wir von digitalen Spielkulturen sprechen, dann möchten wir so verstanden werden, dass digitale Spiele ein breites gesellschaftliches Phänomen darstellen, das durch partizipative Aktivitäten geprägt ist. Nicht nur, dass das Spiel selbst vom Agieren und Reagieren der Spielenden abhängt und sie somit Teil des Handlungsprozesses und der Interaktivität sind, es existieren rund um die Spiele vielfältige (sub-)kulturelle Ausprägungen. Diese erscheinen uns wesentlich für die Argumentation, dass eine medienpädagogische Auseinandersetzung mit digitalen Spielen eine lohnenswerte Beschäftigung ist, wie es sich auch im Studienprogramm der Medienbildung in Magdeburg zeigt. Diese Auseinandersetzungen lassen sich systematisch in drei Perspektiven unterscheiden. Es handelt sich um a) das Spiel an sich, b) das Spiel mit dem Spiel und c) das Spiel über das Spiel. Während zunächst der Gegenstand des Spiels in den Fokus gerückt wird, geht es beim Spiel mit dem Spiel vor allem um Anschlusspraktiken und digitale Spielkulturen wie das Modding (s. u.) oder andere kreativ-gestalterische Praktiken und Aushandlungsprozesse, denen gemeinschaftsbildende Eigenschaften innewohnen. Das Spiel über das Spiel meint schliesslich die Reflexion über das Spiel auf gesellschaftlicher Ebene und berücksichtigt damit in strukturtheoretischer Perspektive auch den digitalen Wandel.

2.1 Das Spiel an sich

Das Spiel an sich ist insbesondere in den Game Studies Gegenstand der Auseinandersetzung. Inzwischen haben sich verschiedene staatliche und private Studienprogramme etabliert, die sich mit dem Spiel als konkreten Gegenstand befassen. So sind Forschungsschwerpunkte und Studienprogramme zu Game Design, User-Interface Design oder Computergrafik weitreichend etabliert. Damit wird das Spiel an sich zunächst als technisches Medium verstanden, welches durch komplexe Arbeits- und

Entwicklungsprozesse entsteht. Das Wissen über diese Prozesse lässt sich dann als Reflexionswissen entlang kultureller und sozialer Einflussfaktoren festmachen und findet so wieder Eingang in die transdisziplinären Game Studies, die sich intensiv auch damit befassen, wie man digitale Spiele entlang ihrer kulturellen und sozialen Ausprägungen systematisch beschreiben und analysieren kann. Die Auseinandersetzung mit dem Spiel auf technischer Ebene, beispielsweise durch die Gestaltung und Entwicklung eigener Assets, Inhalte oder Routinen, beschreibt die Grundidee der Strukturalen Medienbildung und prägt damit sowohl das Forschungs- als auch das Studienprogramm in Magdeburg ganz entscheidend mit. Dies zeichnet sich über eine lange Kooperation mit der Computervisualistik einerseits und dem Verein Acagamics e. V. andererseits ab. Die Dekonstruktion des Spiels auf technisch-instrumenteller Ebene bedeutet auch die Schaffung von algorithmischen und informatischen Grundlagen. Dementsprechend verwundert es wenig, dass die Analyse digitaler Spiele an sich in der Medienbildung einen besonderen Stellenwert einnimmt, der sich über eine Methodenentwicklung und methodologische Reflexionen erstreckt.

2.1.1 Neoformalistische Computerspielanalyse

Angelehnt an und inspiriert von der grundlegenden Konzeption der Strukturalen Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) haben Fromme und Könitz (2014) einen Ansatz vorgestellt, der sich als strukturelle Computerspielanalyse beschreiben lässt und grundlegende Kernelemente der neoformalistischen Filmanalyse nach Bordwell und Thompson (2016) mit jenen der Ludologie und Narratologie zu verbinden sucht. Dabei findet eine strukturanalytische Differenzierung statt, die einen systematischen Zugang zur Analyse digitaler Spiele ermöglicht. Damit adressieren die Autoren digitale Spiele, die sich als komplexe mediale Formate abzeichnen, und ermöglichen einen empirischen Zugang zu Lern- und Bildungspotenzialen im digitalen Spiel. Gleichzeitig werden einige methodische und methodologische Herausforderungen thematisiert, die sich unter anderem entlang der Interaktion festmachen lassen. Das digitale Spiel bietet den Spielenden damit verschiedene Gestaltungsoptionen, die sich beispielsweise über Kameraführung, Dialoge oder Bewegungen in der Spielwelt festhalten lassen,

um nur einige Differenzlinien zu nennen. Gleichzeitig löst sich das Spiel auch im Hinblick auf die narrative Ebene vom Film. Komplexe Spiele können eine Narrationsstruktur aufweisen, müssen diese jedoch nicht zwingend beinhalten, wie sich insbesondere an wettbewerbsorientierten Multiplayerspielen wie Counter-Strike (2000) oder Rocket League (2015) festmachen lässt (vgl. hierzu auch den Beitrag von Jens Holze in diesem Band). Die Narration lässt sich damit auf eine *Log Line* herunterbrechen, ohne dass es zu einer Verkürzung kommt. Zugleich erweist sich die Betrachtung von Ludologie und Narratologie als äusserst komplexer und damit nicht minder komplizierter methodologischer Balanceakt (der sich übrigens umgekehrt auch auf interaktive Filme beziehen lässt). Nicht zuletzt der hohen Dynamik der Spielentwicklung ist es schliesslich zu verdanken, dass das Spiel hier im ständigen Wandel ist. Dies merken die Autoren auch kritisch an und geben damit einen wichtigen Impuls zum weitergehenden Diskurs, der an die Cultural Studies anknüpft und damit eine disziplinäre Öffnung bzw. Rückbindung ermöglicht.

Die hier dargestellte methodische Auseinandersetzung zur Interpretation von digitalen Spielen wird in Magdeburg auch im Studienprogramm Medienbildung gelebt, in dem die Methodenentwicklung gegenstandsbezogen in Verschränkung zur Lehre auch an angrenzende Felder und Vertiefungsmöglichkeiten wie die Internet Studies und Filmbildung stattfindet. Damit ist das digitale Spiel ein integrativer Bestandteil des Studiums, der Reflexionen darüber erlaubt, wie individuelle, soziale und kulturelle Kontexte auch empirisch zu deuten und vor dem Hintergrund des Analyserahmens zu verhandeln sind. Fromme und Könitz (2014) formulieren in ihrem Ausblick die Frage, inwieweit das Interpretationsmodell auch medienpädagogisch eingesetzt werden kann, also als Grundlage für die Auseinandersetzung mit digitalen Spielen in formalen, non-formalen und informellen Kontexten möglich ist. Ein Versuch der Antwort kann über medienpraktische Auseinandersetzungen erfolgen, denn indem das Spiel ohnehin Gegenstand der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist, bedarf es insbesondere in medienpädagogischen Kontexten lediglich einer Anleitung und Hinführung der Reflexionsmomente, die partiell herausgestellt werden können, indem einzelne Dimensionen des Interpretationsmodells gegenstands- und situationsbezogen vertieft werden.

Medienpädagog:innen oder geschulte Lehrkräfte können so gezielt auf lebensweltliche Problemstellungen und ethische Dilemmata hindeuten und diese nicht nur präsentieren, sondern interaktiv erfahrbar machen, ohne dabei Grenzüberschreitungen bei den Betroffenen selbst erlebbar zu machen. Dadurch können Reflexionsmomente angestoßen und Diskussionen über das Verhältnis von Spiel- und Lebenswelt individuell verhandelt werden. Im Spiel können zugleich Ausdrucksformen entwickelt und reflektiert werden, die sonst vielleicht verborgen bleiben. Es geht hier um das Zeigen von Dingen und Deuten von Momenten, die Spielende den Zuschauenden kommunizieren. Hierfür bedarf es jedoch einer Sensibilisierung bei den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, damit das Gezeigte auch Gegenstand der dialogischen Reflexion wird.

Weitestgehend unbeantwortet bleibt bis hierhin jedoch die Frage, wie die Anwendung im medienpädagogischen sowie hochschuldidaktischen Kontext konkret aussehen kann. Hier möchten wir mit der Produktion von Video Game Essays einen Vorschlag zur praxisnahen Umsetzung machen, der sich mehr auf die an das Spiel anschließenden Praktiken bezieht und gleichsam Aspekte der Filmproduktion beinhaltet.

2.1.2 *Video Game Essays*

Die Video Game Essays (Biermann 2009) sind intensive, distanziert reflexive Auseinandersetzungen mit digitalen Spielen, die in filmischer Form präsentiert werden. Als etablierte Form der Leistungserbringung im Studienprogramm Medienbildung in Magdeburg zielen sie auf eine dem audiovisuellen und interaktiven Medium angemessene Präsentationsform für Analysen ohne methodische Vorgaben. Ganz nach dem Motto «Ein Bild sagt mehr als tausend Worte» werden hier bewegte Bilder in Form von Videosequenzen als kreativ-explorative Ausdrucksform entwickelt. Damit steht eine Alternative zur klassischen Hausarbeit zur Verfügung, die statt Textproduktion auf Video- und Filmarbeit rekurriert und häufig einen erklärenden sowie analytischen Off-Text verwendet, um das visuelle Geschehen zu erklären und zu analysieren. Bei den Studierenden ist die neoformalistische Computerspielanalyse als methodisches Framework beliebt und findet damit häufig Verwendung.

Die analytische Perspektive erstreckt sich dabei über eine grosse Bandbreite von möglichen Auseinandersetzungen, die von einer einfachen Spielbesprechung im Sinne eines Spieletests, wie man ihn häufig bei Computerspielzeitschriften findet, bis hin zu einer komplexen wissenschaftlichen Fragestellung reicht. Mit dieser Offenheit gegenüber analytischen Methoden und audiovisuellen Techniken kann die Produktions- und Präsentationsform des Video Game Essays als eine Art Dokumentation bzw. Abhandlung zu Computerspielen gesehen werden, die auch in anderen Kontexten Verwendung findet. So setzten sich bei schulischen Projekttagen im Rahmen eines Bachelorseminars Schüler:innen kritisch mit digitalen Spielen auseinander. Ziel war es, ein Video Game Essay zu produzieren, in dem man sich kritisch mit einem ausgewählten Spiel beschäftigte. Die analytische Grundlage für die Auseinandersetzung bildeten erziehungswissenschaftliche und gesellschaftsrelevante Problemfelder, die sich mit Masuch und Fromme (2003) in die kulturellen und sozialen Reflexionen einordnen lassen und gleichzeitig auch für die Spieleentwicklung relevant sind. Letzteres verdeutlicht auch Wardrip-Fruin (2020), indem er Strategien beschreibt, die Spieleentwickler:innen einsetzen, um das, was durch Spiele gesagt werden kann, um eine gesellschaftspolitische Dimension zu erweitern. Dies wird entlang von Beispielen aus Indie-Spielen, künstlerischen Spielkonzepten und Forschungsspielen aufgezeigt, in denen beispielhaft Grenzüberschreitungen und genderspezifische Themen verhandelt werden.

Video Game Essays sind damit ein analytisch-gestalterischer Zugang, der hohe Überschneidungen zu filmischen Produktionen hat und die interaktiven Momente des Spiels integriert. Die Konzeption und Produktion von Video Game Essays wird hier als künstlerisch-kreative Ausdrucksform verstanden, bei der ein methodischer Referenzrahmen, wie beispielsweise die neoformalistische Computerspieleanalyse, angelegt werden kann. Gleichzeitig erlaubt diese Ausdrucksform auch freie essayistische Expressionsformen, die Raum für experimentelle Auseinandersetzungen bieten. Sie stellen damit eine Grundlage für die wissenschaftliche Diskussion, aber auch das künstlerisch-kreative Spiel mit dem Spiel dar, die im Rahmen des Studiums der Medienbildung in Magdeburg als vertiefende Auseinandersetzung entwickelt wurde.

2.2 Das Spiel mit dem Spiel

Das Spiel mit dem Spiel lässt sich zwar analytisch vom Spiel an sich trennen, jedoch ist es gerade die Verwobenheit, die auch mit Blick auf das Spiel über das Spiel von gesteigerter Bedeutung für die Untersuchung von kulturellen Ausprägungen ist. Digitale Spielkulturen zeichnen sich durch komplexe und vielschichtige Praktiken aus, die sich rund um das Spiel entwickelt haben. Über das eigentliche Spielen hinaus sind zahlreiche Phänomene entstanden, die wir hier kurz ansprechen und deren Potenziale im Rahmen einer universitären Ausbildung wir aufzeigen. Digitale Spielkulturen sind für die medienpädagogische Praxis und Reflexion gerade deshalb von Relevanz, da sie als informelle Lern- und Bildungskontexte gelesen werden können und damit Kompetenzen fördern, die auch in der modernen Arbeitswelt geschätzt und benötigt werden (vgl. Jenkins 2006; 2009; Fromme, Jörissen, und Unger 2008). Wie dies im Zusammenspiel mit Medienbildung und der Fokussierung auf informelle Lern- und Bildungskontexte thematisiert und strukturell verankert werden kann, wollen wir exemplarisch entlang einzelner Phänomene, Praktiken und didaktischer Konzepte beschreiben.

2.2.1 *Mach' ma' Machinima!*

Ein von der Erziehungswissenschaft und auch sonst eher wenig beachtetes Phänomen im Kontext von digitalen Spielen und Spielkulturen ist die Produktion von Machinima-Filmen. Das Kunstwort fügt sich aus den Begriffen Machine und Cinema (manchmal auch ergänzend Animation) zusammen und bezeichnet filmische Werke, deren audiovisuelles Material nahezu vollständig aus Computerspielen stammt (Lowood und Nitsche 2011). Die digitale Spielwelt selbst stellt dabei das Filmset dar, in dem die aufgezeichneten Handlungen ablaufen. Computerspiele stellen mit ihrer virtuellen Umgebung also das Filmset dar, in dem eine Story filmisch festgehalten wird. Mit den Mitteln des Modding bzw. Mapping besteht auch die Möglichkeit, eigene virtuelle Räume zu gestalten, die als Filmset genutzt werden können. Die reflexive und künstlerisch-kreative Auseinandersetzung mit dem Medium erlaubt damit nicht nur das Überwinden der Grenzen einer schriftlichen Arbeit, indem audiovisuelle Artikulationen

nicht nur aufgegriffen, sondern gleichsam entwickelt werden, es werden auch grundlegende methodische Anwendungskennntnisse in der selbstständigen Bearbeitung des Projekts erworben und verbessert. Zudem ergeben sich über diese Form der medialen Auseinandersetzung direkte Anschlüsse an mediale Diskurse und öffentliche Aushandlungsprozesse, wenn die Filme ins Netz gestellt und kommentiert bzw. diskutiert werden.

Mit Machinima werden ästhetische Aspekte des Computerspiels in ein filmisches Produkt übertragen, das seine Herkunft aber nie gänzlich aufgibt bzw. verleugnen kann. Look und Feel des Filmes liegen oft in einem Aggregat aus Anleihen von Computerspiel, Film und/oder Zeichentrick-/Animationsfilm. In diesem Arbeitsprozess des Filmemachens mit Computerspielen verlassen die Spielenden die von den Entwickler:innen vorgesehenen Strukturen des Spiels und produzieren eine eigene mediale Artikulation (vgl. Kringiel 2011, 263). Das Besondere an dieser Form der kreativen Auseinandersetzung mit digitalen Spielen sind die vielfältigen für das erfolgreiche Produzieren erforderlichen Kompetenzen, die sowohl im Bereich der filmischen Inszenierung und Narration wie auch der Nutzung und Steuerung von Computerspielen als digitales Filmset liegen. Die Möglichkeiten reichen von spontanen Aufnahmen bis hin zu gescipteten Abläufen. Die Produktion von Machinima zeichnet sich also durch eine hohe Bandbreite individueller Umsetzungen aus, die von spielerischen Assemblagen bis zur professionellen Medienproduktion reicht. Dabei werden zahlreiche Kompetenzen sowohl im Bereich algorithmischer Grundlagen und Programmierung (vor allem bei gescipteten Machinima) wie auch sozialer und kultureller Reflexionen gefordert und gefördert. So formuliert auch Kringiel (2011, 264 ff. eigene Übersetzung) die Möglichkeit einer Förderung einer «Computer Game Literacy», mit der er die Entwicklung von Kompetenzen in folgenden Bereichen verbindet:

- Entwicklung von Kompetenzen zur Produktion und Erstellung von Medienbotschaften,
- Entwicklung von Strategien zur Analyse und Diskussion von Botschaften, die durch digitale Spiele vermittelt werden,
- Förderung der Fähigkeit, Computerspielinhalte zu genießen, zu verstehen und zu schätzen,
- Entwicklung erhöhter Erwartungen an den Inhalt von Computerspielen,

- die Fähigkeit, Rauschen herauszufiltern (gemeint sind das Erkennen und Interpretieren relevanter Informationen z. B. zur Konstruktion der Spielgeschichte),
- Kenntnis der Genrekonventionen und die Fähigkeit, zu erkennen, wann sie vermischt werden.

Die hier aufgestellten Punkte erinnern stark an die Facetten des von Baacke (1996; 1997) formulierten Konzepts der Medienkompetenz. Indem man sich des Mediums und seiner besonderen strukturellen Qualitäten bewusst wird (Medienkunde), verschafft man sich Handlungsspielräume, die von einer bestimmten Qualität der medialen Artikulation geprägt sind (Mediennutzung). Kurzum: Die Möglichkeiten der kreativ-gestalterischen und medienkritischen Selbstexpression (Mediengestaltung) hängen nicht zuletzt auch vom Wissen über die Zusammenhänge und Regeln und Logiken des jeweiligen Mediums ab.

Mit Bezug auf die Verschränkung von algorithmischen und kulturwissenschaftlichen Facetten des Spiels bei Masuch und Fromme (2003) zeigen sich etliche Überschneidungen, die auf einen reflexiven Umgang mit digitalen Spielen abzielen. Die von Kringiel (2011) herausgestellten Produktionskompetenzen lassen sich im Studienprogramm der Medienbildung über projektorientierte Auseinandersetzungen mit dem Medium wiederfinden. Das Ziel des Lehrangebots ist es, die besondere Form mediengestalterischer Möglichkeiten zunächst als Teil einer Computerspielkultur zu identifizieren und (medienpädagogisch) einzuordnen. In einem weiteren Schritt werden eigene Machinima-Projekte in einem mehrstufigen Produktionsverfahren (Ideenfindung, Storyboard, Produktion, Postproduktion, Produktpräsentation) realisiert. Erkenntnisse und Erträge aus der Lehre konnten auch in andere Lehrkontexte überführt werden. Ein gelungener Transfer in ein anderes Setting hat somit stattgefunden. Damit hat das Spiel mit dem Spiel einen direkten Einfluss auf die Gestaltung des Studienprogramms, indem die Philosophie der spielerischen Auseinandersetzung mit komplexen medialen Formaten nicht nur als Output verstanden wird, sondern als konstitutives Merkmal der Bearbeitung selbst begriffen wird.

2.2.2 Die cheaten doch!

Digitale Spiele sind programmierte Umgebungen, die strukturell stets im Zusammenspiel von Gestaltung, Konzeption (also dem Game-Design) und der Umschreibung und Modifikation (also unterschiedlichen Anschlusspraktiken) zu sehen sind. Dabei lassen sich verschiedene Formen der Auseinandersetzung mit der Software (aber auch Hardware) finden. Um das Spiel mit dem Spiel im Zusammenhang von Lern- und Bildungskontexten zu diskutieren, wollen wir uns kursorisch auf die drei Schwerpunkte Cheating, Hacking und Modding beziehen.

Cheating, also das Betrügen, zählt zu einem Akt der Manipulation von Spielen, der entweder durch Eingriffe in das Spiel selbst oder durch externe Anwendungen, die auf das Spiel einwirken, erfolgen kann. Ein einfaches Beispiel hierfür wäre die Anwendung eines Cheatcodes, um ein Level zu überspringen.¹ Wenn hier von Cheatcodes die Rede ist, dann meint dies bereits in der Software implementierte Befehle, die einen Regelbruch bewirken können. Ein Beispiel wäre ein Befehl, der die eigene Spielfigur unsterblich macht oder ihr unendlich viel Ausdauer verleiht. Hin und wieder werden Cheatcodes von den Entwickler:innen implementiert, um Zustände im Spiel zu prüfen oder den Entwicklungsprozess zu erleichtern. Cheats können auch Eingriffe in das Spiel, also die Software sein, die von den Entwickler:innen nicht intendiert sind, aber technisch möglich sind. Eine manuelle Änderung der gespeicherten Spielstände durch die Veränderung von Spieldateien kann beispielsweise auch die Befehle des Spiels umdeuten lassen. Ebenso können externe Anwendungen (Hacks) in das Spiel selbst eingreifen und damit Zustände des Spiels beeinflussen. Kurzum: Von einfachen dekorativen und funktionalen Cheatcodes in Spielen über Anleitungen und Walkthroughs oder externe Modifikationen bis hin zum Kauf von Dienstleitungen und Hacks erweist sich das Cheating als kulturgeschichtlich komplexes Phänomen, welches ein hohes Mass an sozialem Aushandlungs- und Konfliktpotenzial bietet. Dies wird über Deutungsweisen darüber deutlich, wie ein Spiel zu spielen ist und welche Handlungen angemessen und sozial erwünscht sind. Consalvo (2009) beschreibt das Cheating in ihrer Studie unter anderem aus Sicht der Spielenden und rekonstruiert die

1 Hinweis: Sie können jetzt direkt zu Level 3 springen

Bedeutungszuweisungen, die dem Spiel mit dem Spiel im Sinne des Cheatings eingeschrieben sind. Dabei geht es nicht nur um den Regelbruch, sondern auch um die Auslegung von Spielregeln.

«The common thread appeared to be that cheating was more than just breaking a rule or law; it was also those instances of bending or reinterpreting rules to the players' advantage. Players actively made ethical judgments about gameplay that extended beyond the coded rules of the game.» (ebd., 87)

Die Autorin arbeitet durch das rekonstruktive Vorgehen heraus, wie das Cheating als Praktik verstanden werden kann, die Spielenden einen Vorteil verschafft, ohne zwangsläufig anderen Mitspielenden einen Nachteil verschaffen zu müssen. Consalvo entwickelt auf Basis ihrer Untersuchung verschiedene Typen von Spielenden mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen des Cheatings. So beschreibt sie beispielsweise in Anlehnung an Lessig (1999) eine Gruppe von Spielenden, für die sich Cheating erst über den Eingriff in den Code definiert:

«For this group, as for Lessig, code is law. Players acknowledge that items such as cheat codes are readily available and accepted in some quarters, but the reconfiguration of game code is the central key to what constitutes cheating for them. Here the bending of rules is shifted—lines are drawn more closely around the game itself and further from (outside) elements like walkthroughs, which this group sees as acceptable.» (ebd., 90f.)

Die Aushandlungen darüber, inwieweit Cheating legitim oder in einer Gemeinschaft toleriert ist, birgt insofern Bildungspotenziale, als hier die Fragen nach moralischen Entscheidungs- und Handlungsoptionen und Vertrauen thematisiert und zum Teil auch problematisiert werden. Will man Cheating verstehen, kommt man nicht um die technische Betrachtung von Software herum, gleichzeitig ist Cheating ein grundlegend soziales Phänomen.

Cheating bedeutet damit auch grundlegend Modifikation (Mods). Dies geschieht durch mehr oder weniger erwünschte Eingriffe in Spielinhalte oder Strukturen. Die Modifikation von digitalen Spielen selbst ist

inzwischen eine etablierte kulturelle Praktik, die meist von Spielenden oder Hobbyentwickler:innen ausgeht, jedoch von den Produzent:innen und Entwickler:innen häufig auch begünstigt und damit gewissermassen vorstrukturiert wird. Wenn es keine direkten Zugänge gibt, dann erfolgen Modifikationen meist durch ein Reverse Engineering, also eine Rückentwicklung der Software, um den zugrundeliegenden Code zu verstehen. Hier setzen aktuelle Bestrebungen im Studienprogramm der Medienbildung an, indem in Anlehnung an die Critical Code Studies (Marino 2020; Verständig 2022) Quellcode interpretiert, diskutiert und vor dem Hintergrund kultur- und erziehungswissenschaftlicher Theorien gelesen wird, um die digitalen Einschreibungen kritisch zu reflektieren. Mods können nur geringe Änderungen eines Spiels beinhalten oder eine komplette, bis auf das Regelsystem des Spiels veränderte Neukreation sein (Total Conversion). Neben den Fertigkeiten, bis tief in das Entwicklungsdesign eines Spiels einzugreifen und zu entwickeln, bedarf es auch sozialer Kompetenzen, denn solche Projekte werden oft nicht allein, sondern in grösseren Gruppen realisiert (vgl. Biermann, Fromme, und Unger 2010, 70 f.). Modifikationen können auf Hard- und Software-Ebene stattfinden. So können nicht nur Spiele modifiziert werden, sondern auch Spielkonsolen und andere rechenbasierte Plattformen oder Ein- bzw. Ausgabegeräte. Damit gewinnt die Auseinandersetzung mit dem Spiel eine weitere Dimension, die sich über das Making und Tinkering mit Hardware erstreckt. Im Studienprogramm der Medienbildung wurden diese Linien in den letzten Jahren durch die Konzeption und Neugestaltung des Medienlabors und Maker-Labs (Hermann 2020) sowie medienpädagogische Projekte zu Making und Robotik in der Praxis umgesetzt (Stricker und Verständig 2021).

Während Consalvo (2009) in erster Linie auf Handbücher, Walkthroughs und Eingriffe in den Code zurückgreift, haben sich mehr und mehr auch Videoplattformen wie Twitch.tv oder YouTube entwickelt, die sich nicht nur durch die Publikation von erklärenden Videos zum Modding, Hacking, Cheating oder Making auszeichnen, sondern auch Let's Play-Videos und -Streamings ermöglichen und damit eine Vielzahl von Möglichkeiten zum sozialen Austausch über unterschiedliche Kommunikationskanäle bieten (vgl. Ackermann 2017). Dementsprechend sind die Grenzen

zwischen den hier genannten Praktiken des Hackings, Moddings oder Mappings eher fließend und analytisch zu fassen, wenn es um die Betrachtung von Lern- und Bildungsräumen in den digitalen Medien geht.

2.2.3 *Let's play!*

Let's Play-Videos können als vergleichsweise junge Praktiken im Umgang mit digitalen Spielen, also im Spiel mit dem Spiel gesehen werden. Let's Play-Videos und -Streamings können nicht nur als konsequente Fortführung der konvergierenden Medienkulturen verstanden werden. Sie sind zugleich ein Beleg dafür, dass aus neuen sozio-technologischen Strukturen neue kulturelle Formen der Artikulation und Partizipation abgeleitet werden können. Anders als Machinima bieten Let's Play-Videos und -Streaming-Angebote wie z.B. bei twitch.tv andere Möglichkeiten, mit digitalen Spielen in filmischer Form umzugehen. Dieses Phänomen wurde im Rahmen des Studien- und Forschungsprogramms Medienbildung in Magdeburg ausführlich und aus verschiedenen Positionen heraus betrachtet. Während die Vielzahl audiovisueller Präsentationsformen mit und über digitale Spiele bei Biermann und Becker (2017) hinsichtlich der Spielendertypen und Nutzungsvorlieben empirisch herausgearbeitet werden, beschreiben Verständig und Holze (2014) subversive Praktiken im Umgang mit digitalen Spielen und deren bildungstheoretische Implikationen. Auch Fromme und Hartig (2020) haben sich dem Phänomen in einem ethnographischen Ansatz gewidmet und das Phänomen aus lerntheoretischer Perspektive in den Blick genommen, um so die domänenspezifischen Wissenslagerungen zu betrachten und systematische Rückschlüsse auf die informellen Lernkulturen zu ziehen und die dahinterstehende Logik schliesslich dahingehend zu wenden, um Bildungsangebote im Schnittfeld von formellen und informellen Settings entwickeln zu können. Damit zeigt sich an dieser phänomenologischen Auseinandersetzung, dass die Perspektiven der Magdeburger Medienbildung zu verschiedenen Impulsen im interdisziplinären Diskurs geführt haben.

2.2.4 *No need to rush, wir machen's uns am Lagerfeuer bequem!*

Mit der Möglichkeit, gemeinsam über ein Computernetzwerk zunächst lokal, seit Mitte der 90er Jahre auch über das Internet miteinander bzw. gegeneinander zu spielen, begann eine rasante Entwicklung im Bereich der Computerspielkulturen. Schon um 1995 gründeten sich die ersten Spielgemeinschaften, sogenannte Clans bzw. Gilden, die zunächst mehr oder weniger unorganisiert gegeneinander antraten und sich dann recht schnell professionalisierten. Dabei haben sich verschiedene Modi des vernetzten Spiels entwickelt: 1vs1, 5vs5 oder gar in grösseren Gruppen. Aus den ersten organisierten Turnieren, die meist mit First-Person-Shootern wie Quake II, Counter-Strike oder mit Echtzeitstrategiespielen wie Starcraft gespielt wurden, entwickelten sich die heutigen grossen Ligen zum elektronischen Sport (E-Sport) wie z. B. die Electronic Sports League (ESL) mit Sitz in Köln. Vergemeinschaftung kann damit auch in enger Verbindung zum Wettkampf gesehen werden, denn der E-Sport erfährt nicht zuletzt durch die sozialen Prozesse diesen Zulauf. Neben der Möglichkeit, aktiv zu spielen, wurde der E-Sport auch immer mehr zum Zuschauer-Event. Das geschieht zum einen lokal als Veranstaltung (z. B. in der Lanxess-Arena in Köln), wie wir sie vom Fussball oder anderen Grossveranstaltungen im Sportbereich her kennen, oder als Streaming-Event z. B. auf Twitch. Ganz mit dem klassischen Sport als Vorbild kommentieren Moderator:innen das für nicht eingeweihte Personen durchaus wuselige Geschehen. Der E-Sport ist damit längst nicht nur Wettbewerb, sondern auch kulturelle Formation, ihm wohnt, wie beim Breiten- und Amateursport, der in Vereinen organisiert ist, gerade im sozialen Austausch und der Verfolgung gemeinsamer Ziele das gemeinschaftsbildende Potenzial inne. Man denke hier zum Beispiel an Vereinsmeisterschaften, mit denen die Wettbewerbe bei Computerspielen im Bereich des E-Sport vergleichbar sind. Geselligkeit, soziales Miteinander, Training als Verbesserung der eigenen Fähigkeiten, Einbringen in gesellschaftlich relevante Gruppen etc. sind nur einige Punkte, die sowohl auf den Breitensport wie auch auf die Amateur- und Freizeitszene des E-Sport zutreffen.

Ein Projekt, an dem Studierende der Medienbildung beteiligt sind, ist die geplante Schulliga in der Magdeburger Region. Der E-Sport soll als Möglichkeit zur Förderung von digitalen Kompetenzen bei Heranwachsenden etabliert werden. Mit der Organisation einer solchen Struktur sind vielfältige technische, soziale und mediale Kompetenzen verbunden. Wenn die Spiele der Schulliga über das Internet gestreamt werden sollen, müssen zahlreiche technische Probleme gelöst werden. Die Organisatoren (Schüler:innen, die von Studierenden in einem medienpädagogischen Setting unterstützt werden) müssen sich die Kenntnisse über die technischen Bedingungen (z. B. die Übertragung der Spiele per Livestreaming), die Anforderungen an eine Organisation durch Projektmanagement und Teamentwicklung sowie eine geeignete Kommunikationsstrategie erarbeiten, damit das Projekt erfolgreich umgesetzt wird. Gleichzeitig leisten die Beteiligten damit einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag zur Diskussion über die sozialen Potenziale von digitalen Spielen.

2.3 Das Spiel über das Spiel

Mit dem Spiel über das Spiel ist die gesellschaftstheoretische Aufladung gemeint. In dieser Perspektive werden Fragen zur politischen Bildung, zur Explikation von Ideologien zu digitalen Spielen und damit gesellschaftsrelevanten Diskussionsfeldern adressiert (wie z. B. #gamergate, Sucht- und Gewaltfragen, aber auch Lern- und Bildungspotenziale). Digitale Spiele sind nicht selten Gegenstand politischer Debatten und werden seit ihrem Bestehen zum Gegenstand verschiedener Interessen und Forderungen, wie wir im ersten Level entlang der disziplinären Entwicklung und den journalistischen Einflüssen kursorisch aufgezeigt haben.

Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Erforschung von digitalen Spielkulturen setzt eine grundlegende Offenheit und Anerkennung der Komplexität voraus, die im Spiel eingeschrieben ist und sich darum durch kulturelle und soziale Ausprägungen, aber stets auch gesellschaftliche Einflüsse formiert. Einen geeigneten Rahmen bilden hier bildungstheoretische Überlegungen, die sich Figurationen von Freiheit zuwenden und Fragen von Identitätskonstruktion durch die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Schnittfeld zu Game Studies

verhandeln. Damit richtet sich eine solche Perspektive auf digitale Spiele zunächst gegen eine rein defizit- und risikoorientierte Ausrichtung auf die kulturellen Phänomene, indem die Bildungspotenziale, die dem Medium eingeschrieben sind, berücksichtigt und empirisch-analytisch herausgearbeitet werden. Dies geschieht sukzessiv, indem zunächst ein Verständnis der Spielkulturen aufgebaut wird und dann danach gefragt wird, wie die Förderung von Kompetenzen durch eigene Produktionen gestaltet werden kann, bevor es zum Transfer und zu der Entwicklung medienpädagogischer Praxisprojekte geht.

Das Studienprogramm Medienbildung wurde 2004 ins Leben gerufen und basierte auf wichtigen Vorarbeiten zu unterschiedlichen Themenfeldern wie Filmbildung, Internetforschung und Game Studies. Heute zeigt sich mehr denn je, wie wichtig nicht nur die einzelnen konzeptionellen und methodischen Ansätze und Impulse sind, sondern vor allem wie bedeutend die kontinuierliche wissenschaftliche Arbeit insgesamt zu diesen Feldern ist. Der digitale Wandel ist von einer hohen Dynamik und Komplexität geprägt und die Herausforderungen, die sich hieraus für die Menschen im Einzelnen, aber auch für gesamtgesellschaftliche Fragen ergeben, hängen heute mehr denn je daran, wie wir als Menschen miteinander umgehen wollen. Eine intensive und kontinuierlich seriöse Forschung zu digitalen Spielen und Spielkulturen hat dazu beigetragen, dass das Spiel in der Gesellschaft differenziert betrachtet werden kann. In den letzten Jahren wurden Mythen entzaubert und damit Freiheitsräume geschaffen, die schliesslich ein Stück weit in der Anerkennung dieser neuen Lern- und Kulturräume mündete. Damit ist das Spiel über das Spiel sehr vermachtet, denn es ist stets Gegenstand von Emotionalisierung und Popularisierung. Diesen Tendenzen entgegenzuwirken, erfordert nicht nur kontinuierlich gute Forschung, sondern umso mehr auch den Praxistransfer in die Gesellschaft.

Darum ist gute Lehre hier besonders wichtig, denn die aktuellen medienkulturellen Phänomene sind strukturprägend. Das Wissen über die Zusammenhänge, die kritische Reflexion und die Abschätzung von Grenzen und Reichweiten, ganz im Sinne Kants, bilden die Befähigung dazu, aus der Wissenschaft in die Gesellschaft zu treten. Dies geschieht nicht über Praxisprojekte, sondern über Menschen, die mit kreativen Ideen und

sprachspielerisch die digitale Welt begehen und über die Durchführung von innovativen Praxisprojekten Teilhabe ermöglichen. In diesem Sinne möchten wir ein Projekt hervorheben, welches die zuvor genannten Merkmale digitaler Spiele konzeptionell verbindet und im Kontext der Medienbildung als Best Practice umgesetzt hat. Es handelt sich um das Projekt «My Video Game» von Jonas und Fütterer (2012), welches von Johannes Fromme betreut wurde. Das Projekt ist der Bildungsarbeit mit Computerspielen zuzuordnen, also der Medienpädagogik im engeren Sinne. Es handelt sich um ein modellhaftes Computerspielprojekt für Heranwachsende, das von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert und von einem Projektteam der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg von Dezember 2011 bis November 2012 durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wurde. Die Projektidee wurde im Kontext einer Masterarbeit von Jonas und Fütterer (2012) entwickelt, die in der Vorbereitungsphase des Projektes (ab Juni 2011) fertiggestellt wurde. In der Arbeit sind zum einen theoretisch-konzeptionelle Grundlagen erarbeitet und zum anderen empirische Vorarbeiten in Form von Experteninterviews mit Lehrkräften sowie Gruppendiskussionen mit Schüler:innen geleistet worden, um die Gegebenheiten für die Implementierung von Game Development-Projekten in einen formellen Bildungskontext zu explorieren. Damit kann die Durchführung des Projekts von der Konzeption bis hin zur erfolgreichen Umsetzung als Best Practice für die Verschränkung von Forschung und Lehre mit praxisnaher Anwendung gesehen werden. Ein für die Medienbildung charakteristisches Merkmal ist es, dass Jonas und Fütterer (2012) mit ihrem Vorhaben nicht das Auswendiglernen kanonisierter Inhalte in den Blick nehmen, sondern stattdessen für den Erwerb methodischer Fähigkeiten bei Heranwachsenden argumentieren, um eine flexible, reflexive und damit souveräne Haltung in einer Welt zu erlangen, die von Pluralität und dynamischem Wandel geprägt ist.

Level 3: Boss Endgame

Der Beitrag hat die Bedeutung von digitalen Spielen und Spielkulturen für die Medienbildung in den Blick genommen. Dabei ging es dezidiert um die Frage, wie das digitale Spiel und seine kulturellen Ausprägungen in Verflechtung von Forschung und Lehre thematisiert und methodisch in das Studien- und Forschungsprogramm von Medienbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg eingebracht werden. Die hierin begründete Doppelläufigkeit beschreibt die Philosophie der Magdeburger Medienbildung, die stark davon geprägt ist, dass medienkulturelle Einblicke nicht nur Gegenstand der Hochschullehre sind, sondern Projekte mit und von Studierenden zu neuen Impulsen im wissenschaftlichen Diskurs führen können, wenn sie in ein geeignetes theoretisch-konzeptionelles Setting eingebettet sind, welches diesen Spielraum erst ermöglicht.

Für die Studierenden der Medienbildung in Magdeburg bedeutet die starke Verflechtung von Forschung und Lehre nicht selten, dass sie Medienbildung sprichwörtlich durchgespielt haben. Dabei wird bewusst auf die Performative Social Sciences angespielt, die den Einsatz verschiedener Formen der künstlerischen Darbietung bei der Durchführung eines wissenschaftlichen Projekts bedeuten. Solche Formen können Poesie, Musik, Fotografie, Videoproduktion, belletristisches Schreiben und multimediale Anwendungen umfassen. Letztere sind im Hinblick auf digitale Spiele besonders bedeutsam, denn über Modding, Machinimas oder Video Game Essays schaffen sich die Studierenden, die sich für digitale Spiele interessieren, eine substanzielle Grundlage, um nicht nur einen Job in den unterschiedlichen und teilweise hochdynamischen Berufsfeldern zu finden, sie erlangen prinzipiell die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung der Berufsfelder durch die Etablierung eigener medienbezogener Tätigkeiten, die sich in der Anwendung ebenso wie der Forschung und Entwicklung abbilden.

Für das Studien- und Forschungsprogramm zur Medienbildung, wie es hier in Bezug auf digitale Spiele diskutiert wurde, heissen die dynamischen Entwicklungen sowohl in der Hochschullandschaft als auch der Wirtschaft jedoch, dass Medienbildung längst nicht durchgespielt ist, sondern hier ein grundlegender Baustein Games im Curriculum entwickelt wurde, der es auch zukünftig ermöglicht, sich mit digitalen Spielkulturen auseinanderzusetzen. Wenngleich digitale Spiele auch im Studienprogramm Medienbildung nur eine Spezialisierung darstellen, konnte deutlich gemacht werden, dass die strukturelle Verankerung nicht nur durch die Lehre, sondern vor allem durch eine vitale Verbindung von Forschungsbestrebungen, Praxisprojekten und studentischen Arbeiten realisiert wurde. Damit werden digitale Spiele nicht mehr als randständige Phänomene der Medienbildung verortet, sondern von den Studiengangverantwortlichen, Lehrenden und Praxispartner:innen stets als zentraler Bestandteil digitaler Medienkulturen begriffen, der einen wertvollen Zugang zum besseren medienpädagogischen und bildungstheoretischen Verständnis von Spielkulturen in ganz unterschiedlichen Alters- und Zielgruppen bedeutet. Digitale Spiele waren, sind und werden unseres Erachtens aufgrund ihrer facettenreichen partizipativen Möglichkeiten, die über andere mediale Formate und Medienkulturen hinaus gehen, stets ein ernstzunehmender Schwerpunkt im Bereich der Medienbildung sein. Der Boss bleibt das Spiel.

Literatur

- Aarseth, Espen. 2001. «Computer Game Studies, Year One». *Game Studies* (blog). 2001. <http://gamestudies.org/0101/editorial.html>.
- Ackermann, Judith. 2017. «Einleitung: Phänomen Let's Play – Entstehung und wissenschaftliche Relevanz eines Remediatisierungsphänomens». In *Phänomen Let's Play-Video*, herausgegeben von Judith Ackermann, 1–15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12936-1_1.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». Herausgegeben von Antje von Rein. *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Nachdr. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.

- Biermann, Ralf. 2009. «Video Game (Film-) Essays: Der (etwas andere) Einsatz von Computerspielen zur Unterstützung von Lernprozessen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15 (Computerspiele und Videogames): 1–14. https://doi.org/10.21240/mpaed/15_16/2009.02.25.X.
- Biermann, Ralf, und Steven Becker. 2017. «Faszination Let's Play-Videos: Rezeptionsmotive und -merkmale – Eine explorative quantitative Studie». In *Phänomen Let's Play-Video*, herausgegeben von Judith Ackermann, 161–79. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12936-1_12.
- Biermann, Ralf, Johannes Fromme, und Alexander Unger. 2010. «Digitale Spiele und Spielkulturen im Wandel. Zur Entstehung und Entwicklung partizipativer und kreativ-produktiver Nutzungsformen». In *Digitale Spielkultur*, herausgegeben von Sonja Ganguin und Bernward Hoffmann, 61–78. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.
- Bopp, Matthias. 2005. «Immersive Didaktik: verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen». *kommunikation @ gesellschaft* 6 (2): 17. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0228-200506024>.
- Bordwell, David, und Kristin Thompson. 2016. *Film Art: An Introduction*. Eleventh edition. New York: McGraw-Hill.
- Consalvo, Mia. 2009. *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*. Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1802.001.0001>.
- Dittler, Ullrich. 1993. *Software statt Teddybär. Computerspiele und die pädagogische Auseinandersetzung*. München: Reinhardt.
- Ernst, Tilman, und Bundeszentrale für Politische Bildung, Hrsg. 1993. *Computerspiele: bunte Welt im grauen Alltag ; ein medien- und kulturpädagogisches Arbeitsbuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fritz, Jürgen, Hrsg. 1988. *Programmiert zum Kriegsspielen: Weltbilder und Bilderwelten im Videospiel*. Bd. 260. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Fritz, Jürgen, Hrsg. 1995. *Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fritz, Jürgen. 2014. «Digitale Spiele». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 403–18. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_31.
- Fromm, Rainer. 2002. *Digital spielen, real morden? Shooter, Clans und Fragger: Videospiele in der Jugendszene*. Marburg: Schüren.
- Fromme, Johannes. 2006. «Zwischen Immersion und Distanz: Lern- und Bildungspotentiale von Computerspielen». In *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit*, herausgegeben von Winfred Kaminski und Martin Lorber, 177–209. München: kopaed.

- Fromme, Johannes, und Ralf Biermann. 2016. «Medienbildung aus einer Berufs- und Professionsperspektive: Welche Chancen haben „Medienbildner/innen“ auf dem Arbeitsmarkt?» In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 297–330. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_15.
- Fromme, Johannes, Ralf Biermann, und Florian Kiefer. 2015. «Computerspiele». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 399–445. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fromme, Johannes, Ralf Biermann, und Alexander Unger. 2010. «Serious Games oder taking games seriously?» In *Digitale Lernwelten*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger und Markus Walber, 39–57. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9_3.
- Fromme, Johannes, und Tom Hartig. 2020. «Let's Plays als Senze informeller Bildung? Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Medienkulturen im digitalen Zeitalter». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung: Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummmler, 159–82. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7n3h>.
- Fromme, Johannes, Stefan Iske, und Ralf Biermann. 2021. «Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Digitale Spiele». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_81-1.
- Fromme, Johannes, Benjamin Jörissen, und Alexander Unger. 2008. «Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15 (Computerspiele und Videogames): 1–23. https://doi.org/10.21240/mpaed/15_16/2008.12.22.X.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:235–86. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.
- Ganguin, Sonja, und Bernward Hoffmann. 2010. *Digitale Spielkultur*. Schriften zur Medienpädagogik 43. München: Kopaed.
- Gebel, Christa, Michael Gurt, und Ulrike Wagner. 2005. «Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele». Herausgegeben von Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. *E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele*, QUEM-report, , Nr. 92.
- Gee, James Paul. 2007. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

- Grossman, Dave, Gloria De Gaetano, und Werner Glogauer. 2003. *Wer hat unseren Kindern das Töten beigebracht? Ein Aufruf gegen Gewalt in Fernsehen, Film und Computerspielen*. 2. Aufl. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Hermann, Jannis. 2020. «Ein universitäres Medienlabor im Wandel». *Medienimpulse* 58 (4). <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-22>.
- Holze, Jens, und Dan Verständig. 2014. «Die Ludifizierung des Sozialen durch Digitale Räume». In *Spiel*, herausgegeben von Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 129–56. *Pädagogik – Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657776030_006.
- Hugger, Kai-Uwe, und Markus Walber. 2010. *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jenkins, Henry. 2006. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, Henry. 2009. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge: The MIT Press.
- Jonas, Kristina, und Marten Fütterer. 2012. *My Video Game: konstruktionistisches Erfahrungslernen in der Schule; die Entwicklung von Computerspielen als Projektpraxis*. Bd. 2. Magdeburger Schriftenreihe zur Medienbildung. Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. 1. Aufl. Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838531892>.
- Kringiel, Danny. 2011. «Machinima and Modding: Pedagogic Means for Enhancing Computer Game Literacy». In *The Machinima Reader*, herausgegeben von Henry Lowood und Michael Nitsche, 257–74. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015332.003.0016>.
- Lessig, Lawrence. 1999. *Code and other laws of cyberspace*. New York: Basic Books.
- Löschenkohl, Erich, und Michaela Bleyer. 1995. *Faszination Computerspiel: eine psychologische Bewertung*. 1. Aufl. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Lowood, Henry, und Michael Nitsche, Hrsg. 2011. In *The Machinima Reader*. The MIT Press. <https://direct.mit.edu/books/book/3971>.
- Maaß, Jürgen, Hrsg. 1993. *Computerspiele – (un)heile Welt der Jugendlichen?* Reihe Wissenschaft. München: Profil.
- Marino, Mark C. 2020. *Critical code studies*. Software studies. Cambridge: The MIT Press.
- Masuch, Maic, und Johannes Fromme. 2003. «Computerspiele in der universitären Ausbildung. Zur interdisziplinären Entwicklung und Analyse von Computerspielen». *merz* 47 (1): 35–40.
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg – Fakultät für Humanwissenschaften. 2020. «Modulhandbuch für den Bachelorstudiengang <Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation>».

- Prensky, Marc. 2001. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rötzer, Florian, Hrsg. 1995. *Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur*. München: Boer.
- Rötzer, Florian, Hrsg. 2003. *Virtuelle Welten – reale Gewalt*. 1. Aufl. Telepolis. Hannover: Heise.
- Schiller, Friedrich. 2000. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen: mit den Augustenburger Briefen*. Herausgegeben von Klaus L. Berghahn. Reclams Universal-Bibliothek. Ditzingen: Reclam.
- Squire, Kurt D. 2013. «Video Game–Based Learning: An Emerging Paradigm for Instruction». *Performance Improvement Quarterly* 26 (1): 101–30.
- Stricker, Janne, und Dan Verständig. 2021. «Richtungsweisend. Ein Modellprojekt zu Robotern in der Schule». *On. Lernen in der digitalen Welt* 2021 (5): 18–19.
- Thompson, Christiane, und Alfred Schäfer, Hrsg. 2014. *Spiel. Pädagogik – Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Verständig, Dan. 2022. «Software und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Medienforschung». In *Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage*, herausgegeben von Sandra Hofhues und Konstanze Schütze. Science Studies. Bielefeld: transcript.
- Wardrip-Fruin, Noah. 2020. *How Pac-Man Eats*. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10641.001.0001>.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Freizeitpädagogik in der entwickelten Erlebnisgesellschaft

Dieter Brinkmann¹ 

¹ Hochschule Bremen

Zusammenfassung

Den Rahmen für die Arbeiten von Johannes Fromme an der Universität Bielefeld bildeten die Konzepte für eine «Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft» (Nahrstedt). Insofern spielte eine Analyse von gesellschaftlichen Makro-modellen und die Erarbeitung von pädagogischen Strategien in diesem Kontext eine wesentliche Rolle. Sie bestimmten das zeittypische Denken, sei es nun bezogen auf Abenteuerspielplätze, medienpädagogische Settings oder Konzepte der selbstorganisierten Freizeitkultur im Wohnumfeld. In diesem Sinne untersucht der Beitrag eine mögliche Aktualisierung der gesellschaftlichen Bezugstheorien und bezieht sich beispielsweise auf Ansätze des Soziologen Andreas Reckwitz in seinem Buch «Die Gesellschaft der Singularitäten» zur Individualisierung von Alltagskulturen. Neue Klassenstrukturen mit einer Elite der Kreativen in der «Experience Economy» (Pine und Gilmore), eine anhaltende Erlebnisorientierung auf der Basis neuer digitaler Möglichkeitsräume und eine weiter voranschreitende Pluralisierung von Lebenswelten sind dabei kritisch zu thematisieren und zu problematisieren. Freizeitpädagogik muss sich hier neu verorten, um nicht aus der Zeit zu fallen, so die These, und bespielt inzwischen als ein pragmatischer methodischer Zugang der Praxis viele Felder und Sparten. Der Beitrag bezieht sich dabei auf eine qualitative Veränderung von Museen, Erlebnisbädern und Themen-



parks und diskutiert Daten aus explorativen Projekten an der Hochschule Bremen. Die Weiterentwicklung der Freizeitpädagogik zu einer «erlebnisorientierten Pädagogik» in einem breiten Spektrum pluraler Freizeitkontexte zeichnet sich ab.

Leisure Education in the Advanced Experience Economy

Abstract

The framework for the professional work of Johannes Fromme at the University of Bielefeld was the concept for leisure education in the post-industrial society (Nahrstedt). Therefore the analysis of social structures and dynamics as well as the development of appropriate educational strategies within these contexts were important for the leisure theory. It was the typical thinking we had at that time and it was productive in different fields of application: adventure playgrounds, media education projects or self-organized leisure networks in residential areas. The proposed article tries to update these referential social theories and takes into account, for instance, the theory of the sociologist Andreas Reckwitz (The Society of Singularities) about the individualization of popular culture. The aim is a critical analysis of new class structures in the «experience economy» (Pine and Gilmore) with upcoming creative elites, and the text will focus on experience-oriented lifestyles with new digital opportunities and the ongoing pluralization. Leisure education has to take into account these new developments and this way it will evolve appropriate new approaches for many leisure fields. The article will target the modernization of museums, adventure pools and theme parks. Data from explorative studies at the Hochschule Bremen will be presented and discussed. The development of leisure education towards an experience-oriented education within a broad spectrum of leisure settings is a possible outcome.

1. Einleitung

Die emanzipatorischen Hoffnungen waren immer gross. Angetrieben von der Perspektive einer «nachindustriellen Gesellschaft», entwickelte sich seit den 1970er Jahren ein vielfältiges Experimentierfeld für freizeitpädagogische Konzepte: im Wohnumfeld, in der Jugendarbeit oder auf Reisen

(vgl. Nahrstedt 1974). Die Erwartungen richteten sich auf einen expandierenden und zu relativer Autonomie tendierenden Freizeitsektor, der neue Entfaltungsmöglichkeiten jenseits der Berufsarbeit versprach und in dem innovative Konzepte zu neuen Strukturen und pädagogischen Angeboten für breite Zielgruppen beitragen sollten. Diese Entwicklungen mündeten in eine erste Dynamik der Freizeiterlebnisgesellschaft mit Freizeitparks, Bürgerhäusern und Jugendtreffpunkten in den Stadtteilen, mobilen Spielaktionen und einem Aufschwung des Kultursektors im Sinne einer «Kultur für alle». In der sich entwickelnden Freizeitgesellschaft erschien vieles möglich, und die Notwendigkeit einer pädagogischen Intervention mit einem emanzipatorischen Ansatz sowie einer positiven Sichtweise auf die Freizeit liess sich gut begründen. Freizeit als Lernzeit war ein eingängiges Bild. Neue Berufsfelder für Freizeitpädagogen entstanden, die Aus- und Weiterbildung für das Feld expandierte und tendenziell liess sich schon damals eine Entgrenzung des freizeitpädagogischen Ansatzes erkennen: Ausstrahlung auf Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung.

Legt man den anvisierten Zeithorizont der 1970er Jahre zugrunde, müssten wir eigentlich schon in der postindustriellen Gesellschaft angekommen sein. Und tatsächlich lassen sich verschiedene Elemente ausmachen, die in freizeitpädagogischen Grundlagen thematisiert wurden: die absehbare Dominanz des Dienstleistungssektors, die Entwicklung arbeitsfreier Zeiten in einem historisch beispiellosen Umfang und ein Wertewandel in der Bevölkerung hin zu Genuss und Selbstentfaltung. Angesichts aktueller Umbrüche und gesellschaftlicher Krisen kommen jedoch Zweifel auf, ob die präferierte Rahmung «nachindustriell» noch passt. Die Analyse gesellschaftlicher Makromodelle und die Erarbeitung pädagogischer Strategien in diesem Kontext spielt gleichwohl eine wesentliche Rolle für die Entwicklung der Freizeitpädagogik. Sie bestimmten und bestimmen das zeittypische Denken. In diesem Sinne untersucht der Beitrag eine mögliche Aktualisierung der gesellschaftlichen Bezugstheorien und bezieht sich beispielsweise auf Ansätze des Soziologen Andreas Reckwitz in seinem Buch «Die Gesellschaft der Singularitäten» zur Individualisierung von Alltagskulturen. Neue Klassenstrukturen mit einer Elite von Kreativen in der «Experience Economy» (Pine und Gilmore 1999), eine anhaltende Erlebnisorientierung auf der Basis neuer digitaler Möglichkeitsräume und eine

weiter voranschreitende Pluralisierung von Lebenswelten sind dabei kritisch zu thematisieren und zu problematisieren. Freizeitpädagogik muss sich hier neu verorten, um nicht aus der Zeit zu fallen, und bespielt inzwischen als ein pragmatischer methodischer Zugang der Praxis viele Felder und Sparten. Der Beitrag bezieht sich dabei auf eine qualitative Veränderung von Museen, Erlebnisbädern und Themenparks und diskutiert Daten aus explorativen Projekten an der Hochschule Bremen.

2. Ästhetisierung des Alltagslebens durch expansiven Freizeitkonsum

Verschwinden der Arbeitsgesellschaft, Demokratisierung der Gesellschaft über die Teilhabe an Freizeit oder eine umfassende Entwicklung des Individuums über Freizeiterfahrungen und Freizeitbildung – die frühen Narrative der Freizeitpädagogik waren eingängig, aber auch falsch (vgl. Nahrstedt 1990; Opaschowski 1996). Sie stellten sich als zu optimistisch und zu weitgreifend heraus. Stattdessen entwickelten sich im Zuge einer Expansion des individuellen Zeitwohlstandes und der besseren finanziellen Rahmenbedingungen neue kapitalistische Teilmärkte mit ihrer jeweiligen Logik, und der Freizeitkonsum ist in einer ‹entwickelten Erlebnisgesellschaft› bis an die Grenzen der Belastbarkeit von natürlichen Systemen gestiegen. Von einer allgemeinen Orientierung an Museen keine Spur. Eher durchzieht eine kapitalistische Verwertungslogik immer mehr Bereiche der Lebenswelt, rücken emanzipatorische Hoffnungen und Perspektiven in weite Ferne. Die Globalisierung als eine Grundlage des postindustriellen Wohlstandsmodells offenbart immer deutlicher ihre dunkle Seite: anhaltende (gar zunehmende) weltweite Ausbeutung, Verbreitung neuer Bedrohungen und ökologischer Gefahren ohne Beispiel.

In der kultursoziologischen Theorie von Gerhard Schulze (1992) wird als Folge der Etablierung eines relativen Wohlstandes für grosse Bevölkerungsgruppen die Entwicklung einer Erlebnisgesellschaft mit unterschiedlichen Präferenzen einzelner Milieus diagnostiziert. ‹Etwas erleben› wird zum neuen Zauberwort und zum Fluchtpunkt einer Gesellschaft, der andere Orientierungen zunehmend abhandengekommen sind. In der vielfältigen Warenwelt treten Aspekte der Nützlichkeit gegenüber emotionalen

Gewinnen und Möglichkeiten der Selbstpräsentation zurück, so die Idee. Bildung und Alter sind zwei differenzierende Faktoren für die Entstehung von Milieus mit ähnlichen kulturellen und alltagsästhetischen Vorlieben. Allgemein lenkt die Idee ›Erlebnisgesellschaft‹ die Fantasie in Richtung einer Überflussproduktion von Waren und Dienstleistungen. Es geht in erster Linie um das Auswählen von Optionen, weniger um eine intensive Erarbeitung von Möglichkeiten und Perspektiven. Freizeit wird zum Experimentierfeld und zum Referenzraum für den Ausdruck von Lebensstil und Zugehörigkeit. Schulze hat die freizeitpädagogische Reflexion stark beeinflusst, wie man beispielsweise am Sammelband von Fromme und Freericks zu ›Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik‹ (1997) ablesen kann. Die Orientierung der Freizeitpädagogik an einer sich dynamisch entwickelnden Erlebnisgesellschaft mit ihren expandierenden Märkten für Selbsterfahrung und Selbstergänzung nötigt nicht zuletzt zu einer neuen Bescheidenheit pädagogischer Entwürfe. Einige freizeitpädagogische Grundlagen bleiben jedoch bestehen (vgl. Fromme und Meder 1997, 91 ff):

- Anspruch auf Kultivierung von Kompetenzen im Freizeitbereich,
- Partikularität des pädagogischen Anspruchs im Sinne einer Relativierung des eigenen, umfassenden Selbstverständnisses,
- Erweiterung des pädagogischen Wissens im Sinne einer Annäherung an die vielfältige Lebenswelt,
- Erweiterung von Zeitkompetenz und Reflexion über die Verwendung von Zeit auf Anbieter- und Nutzerseite,
- Erweiterung von Sprachspielkompetenz in der Auseinandersetzung mit differierenden kulturellen Ausdrucksformen und Erfahrungsweisen in einer multikulturellen Gesellschaft.

Freizeitpädagogik mit Bezug zu verschiedenen ausserschulischen Feldern im Wohnumfeld, auf Reisen und in neuen Erlebnis- und Wissenswelten musste sich aufgrund der Dynamik der erlebnisorientierten Lernorte teilweise neu erfinden und eine Serviceorientierung aufnehmen. Erkenntnisse der Kultursoziologie haben diese Modernisierung befördert. Eine entwickelte Erlebnisgesellschaft mit vielen Optionen nötigt zu den Fragen: Wie wollen wir leben? Welche Möglichkeiten bereichern meinen Alltag? Und was müsste man dafür lernen? Das subjektive Erleben wird insgesamt wichtiger und bestimmt den neuen Rahmen.

3. **Experience Economy der erlebnisorientierten Lernorte**

Eine Blaupause für die Interpretation von erlebnisorientierten Dienstleistungen lieferte das 1999 erschienene Buch von Pine und Gilmore zur «Experience Economy». Hier steht ganz klar die gesteigerte Wertschöpfung durch erlebnisorientierte Serviceleistungen im Mittelpunkt. Neue Konzepte für Themenwelten, Shopping u. a. setzen auf eine Inszenierung von Erlebnisräumen, in die man eintauchen kann. Die komplexen Szenarien (mit aktiven und passiven Beteiligungsoptionen) sollen Besucher anregen und Erinnerungen an die dort erlebten emotional bewegenden Momente stimulieren. Die Erlebnisökonomie umfasst in diesem Sinne mehr als einfache Serviceleistungen. Es geht um kognitive und emotionale Aspekte, die durchaus Lernerlebnisse nach sich ziehen können. Und in einer letzten Stufe ihres ökonomischen Modells prognostizieren die Autoren eine «Transformation» als Zielsetzung und versprechen nicht nur flüchtige Eindrücke als neues Produkt, sondern auch eine selbstgesteuerte und durch Beratung und Begleitung gestützte persönliche Entwicklung. Rezipiert wurde dieser Ansatz beispielsweise im Rahmen einer Analyse erlebnisorientierter Lernorte der Wissensgesellschaft (Nahrstedt u. a. 2002, 102 ff.). Für die Betrachtung der besonderen Dienstleistungen von Museen, Themenparks oder Zoos kam dieser Ansatz gerade recht, ebenso für eine Untersuchung des grundlegenden Arrangements der neuen Lernorte. Aufgespannt wird nach Pine und Gilmore ein Erlebnisraum mit einer aktiven oder passiven Beteiligung sowie kognitiven und emotionalen Aspekten. Unterhaltung, Bildung, Ästhetik und Eskapismus sind dabei mögliche Ausformungen des konkreten Erlebnisraums. Einer in diesem Rahmen agierenden Freizeitpädagogik geht es um die Schaffung vielfältiger sinnlich anregender Szenarien im Überschneidungsbereich von Bildung und Freizeit. Das Erleben der Besucher wird zum zentralen Moment, und Eintauchen oder Aufnehmen erscheinen als zwei mögliche Handlungsalternativen. Thematisiert wird durch Pine und Gilmore auch die Entwicklung authentischer Erlebnisräume im Sinne einer stimmigen Theaterinszenierung. Metaphern wie «Rolle» und «Bühnenbild» werden für die analytische und strategische Bestimmung des professionellen Handelns in Kontexten der Erlebnisökonomie herangezogen. Freizeitpädagogik wurde hier neu aufgefasst als ein Ansatz,

der eine Gegenwelt der Selbsterfahrung und der Entwicklung der Sinne schafft, Orte der inszenierten Gemeinschaft auf Zeit anbietet und emotionale Orientierung und selbstgesteuertes Lernen ermöglicht. Erkennbar ist eine Funktionalisierung pädagogischer Ansätze im Sinne einer erlebnisorientierten Inszenierung von Freizeiteinrichtungen. Zugleich bleibt aber eine Ausrichtung auf eine gewisse Widerständigkeit und Eigenlogik, die Selbsterfahrung und selbstgesteuertes Lernen erst möglich macht. Freizeitpädagogik wird tendenziell zu einer erlebnisorientierten Pädagogik mit verschiedenen Elementen: Arrangement, Information, informelle Beratung, Animation und Event sowie Führung und Workshop als darauf aufbauende Formen eines strukturierteren Lerngeschehens. Selbstgesteuertes, informelles Lernen durch die Nutzer bleibt jedoch die nicht hintergehbare Basis einer solchen Vorstellung von pädagogischen Arrangements im Freizeitsektor. In einer entwickelten Erlebnisgesellschaft muss sich Freizeitpädagogik der Ambivalenz eigener Ansätze als neue Art der erlebnisorientierten Dienstleistung und einer den Nutzern zugewandten Lernförderung bewusst sein.

4. Singularisierung der Freizeit

Grundlegende Entwicklungen der Erlebnisgesellschaft thematisiert der Ansatz von Andreas Reckwitz zu einer «Singularisierung» der Gesellschaft (vgl. Reckwitz 2017). Dies betrifft Individuen, Produkte und Dienstleistungen gleichermaßen als Gegenentwurf zu einer industriegesellschaftlichen Standardisierung. Das Interesse an einzigartigen Erlebnissen wächst weiter und stimuliert entsprechende Erlebnisszenarien in der Freizeit. Für Reckwitz ist es eine typische Struktur der Spätmoderne auf der Basis einer stark angewachsenen kreativen Klasse mit akademischer Bildung und eines Wertewandels hin zu Selbstentfaltungs- und Selbstverwirklichungsbedürfnissen. Freizeitpädagogik kann in diesem Rahmen als kreative Dienstleistung mit Bezug zu besonderen Erlebnissen verstanden werden. Es geht um individualisierte Angebote für eine Klasse, die zunehmend an Selbstfindung, Entwicklung eigener Kreativität und eines an Besonderheiten orientierten Lebensstils ausgerichtet ist. Erkennbar sind eine Intensivierung der Erlebnisorientierung und eine Kopplung an den

Wandel der Sozialstruktur: Für eine akademisch gebildete Mittelschicht entwickelt sich eine Orientierung an (besonderen Erlebnissen) zum tragenden Lebensmoment. Es geht darum, emotional berührt zu werden und sich der Freizeitwarenwelt des Besonderen zu bedienen: einmalige Reiseziele, besondere Orte, inspirierende, den Alltag bereichernde Begegnungen etc. Welche Rolle spielt die Freizeitpädagogik in dieser breit entwickelten Erlebnisgesellschaft? Denkbar ist, dass sie als Teil einer Kultur- und Kreativwirtschaft fungiert und den immer neuen Hunger nach einmaligen, das Lebensgefühl bereichernden Erlebnissen bedient, sich also der Marktlogik unterwirft. Insofern hätte man es hier mit einer soziologisch gewendeten Theorie der «Experience Economy» zu tun. Lernevents, Bildungsreisen mit besonderem Anspruch, Räume der Selbsterfahrung im Rahmen einer freizeitorientierten Weiterbildung sind mögliche Konzepte, die sich an eine akademisch gebildete und relativ gut abgesicherte neue Mittelschicht wenden. Allerdings, darauf weist die Studie von Reckwitz auch hin, ist eine Orientierung an einer Selbstverwirklichungskultur nicht unproblematisch. Zu hohe Erlebnisansprüche bergen in sich auch Enttäuschungsrisiken, eine Identitätsbildung und eine Vergemeinschaftung mit Ausrichtung auf Selbstentfaltung und sozialen Erfolg erscheint fragil. Auch eine im Kontext der Freizeitpädagogik schon früh thematisierte Verdichtung der Zeit und eine Beschleunigung der Alltagserfahrungen können hier als negative Begleiterscheinungen vermutet werden.

Gleichzeitig zeichnet sich eine stärkere Spaltung der Gesellschaft ab, nicht nur eine Differenzierung der Milieus auf horizontaler Ebene. Mit dem Aufstieg einer kreativen Klasse der akademisch gebildeten Mittelsicht ist zugleich die Ausbildung einer neuen Dienstleistungsklasse mit geringen Ressourcen und Entfaltungsmöglichkeiten verbunden. Der (Fahrstuhl des Wohlstandes) geht für die einen in der gesellschaftlichen Hierarchie nach oben, für die anderen aber nach unten. Die untere soziale Klasse hat nichts von einer Singularisierung oder einer Ästhetisierung der Lebenswelt. Sie schlägt sich so durch. Für sie geht es um ökonomische Notwendigkeiten, aber auch um Teilhabe und die Etablierung einer angemessenen Lebensqualität. Ist damit ein «Ende der Illusionen» (z. B. vom gemeinsamen Aufstieg aller) verbunden, wie Reckwitz (2019) in einem Band mit kritischen Essays herausstellt? Und kann eine kritische Freizeitpädagogik

der wachsenden Spaltung der Gesellschaft entgegenwirken? Die entwickelte Erlebnisgesellschaft in der Spätmoderne hat ein doppeltes Gesicht. Einerseits haben sich die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung in der Freizeit weiter vervielfacht. In den Zeiten vor der Corona-Pandemie gab es neue Höhepunkte bei den Besucherzahlen erlebnisorientierter Einrichtungen, bei Reisen und Kultur. Dennoch könnten sich Tendenzen einer neuen Ausgrenzung verfestigen. Die relative Armut bestimmter Bevölkerungsgruppen und damit der Ausschluss von vielen Konsummöglichkeiten ist wieder stärker zu thematisieren. Die Problematik der Partizipation und Emanzipation ist gegenüber allzu einfachen Szenarien einer pädagogisch unterfütterten Erlebnisgesellschaft hervorzuheben. Eine vielfältige Landschaft erlebnisorientierter Lernorte mit öffentlicher Förderung bietet dafür passende Ansatzpunkte und sollte im Sinne einer gesellschaftlichen Verantwortung niedrigschwellige Angebote bereithalten. Immerhin geht es auch um kulturelle Vielfalt, um die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen und einen gewissen Ausgleich durch Freizeiterfahrungen. Unterschiedliche soziale Milieus mit ihren Freizeitmustern und Wertorientierungen gilt es dabei zu berücksichtigen.

Der sozialpolitische Anspruch an eine im Wohnumfeld oder in Wissenswelten agierenden Freizeitpädagogik wird wachsen. Als Teil einer dynamischen Kultur- und Kreativwirtschaft könnte Freizeitpädagogik zudem neue Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen stimulieren und an ältere Konzepte einer soziokulturellen Animation anknüpfen. Freizeit ist damit ein gutes Beispiel für die von Reckwitz beobachteten doppelgesichtigen Tendenzen der Singularisierung in spätmodernen Erlebnisgesellschaften hin zu einmaligen Produkten und emotionalen Erlebnissen, aber auch einer stärkeren Spaltung der Gesellschaft. Eine tiefergehende Rezeption des Ansatzes aus pädagogischer Sicht steht noch aus. Im Sinne der Bezugstheorie erscheint nicht nur die Seite der besonderen und damit attraktiven Freizeitdienstleistungen relevant. Zugleich sind Tendenzen einer drohenden Ausgrenzung und einer Verstetigung prekärer Lebensverhältnisse ohne Zugang zur bunten Vielfalt der Freizeitwelt zu sehen.

5. Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte

Während die gesellschaftstheoretischen Ansätze neue Orientierungen im Kontext des sozialen Wandels aufzeigen, konzentrieren sich didaktische Modelle für außerschulische Lernorte auf eine Analyse und die konzeptionelle Planung des Lerngeschehens. Überlegungen hierzu finden sich im gleichnamigen Projekt an der Hochschule Bremen (vgl. Brinkmann, Freericks, und Wulf 2017). Damit kommen vor allem die in hybriden Lern-Erlebniseinrichtungen (wie Themenwelten, Zoos und interaktiven Museen) verankerten eigenständigen Lernformen und Ansätze in den Blick. Einzelne Szenarien in diesen außerschulischen Lernorten, in denen Besucher etwas erleben, sich aktiv etwas aneignen oder an einem Lerngeschehen teilhaben, lassen sich gut beschreiben. Die daraus gewonnenen Dimensionen für eine Gestaltung des Lerngeschehens können auch strategisch für die Planung eingesetzt werden. Die Verknüpfung zu komplexen Modellen für außerschulische Lernorte zeigt die didaktischen Möglichkeiten dieses Sektors. Wissenswelten und Netzwerk-Events mit ihrer eigenen Dynamik eröffnen hier neue Chancen, Schülerinnen und Schüler für Themen zu begeistern. Es geht um mehr als nur einfache Schulbesuche. Die didaktische Gestaltung von Lern-Erlebnisszenarien ist eine eigene Herausforderung, ebenso die Berücksichtigung von Brücken zu formalen Bildungssystemen. Neben den klassischen Eckpunkten eines didaktischen Modells wie Inhalte, Lernende und Vermittler kommen dabei der Ort und die Zeit als relevante (und auch gestaltbare) Randbedingungen ins Spiel. Eine gelingende Didaktik macht den Lernort zu einem emotional bedeutsamen erlebnis- und lernförderlichen Arrangement und umfasst in vielen Wissenswelten die Möglichkeit zur selbstgesteuerten Erkundung. Als gestalteter Raum wird er nicht zuletzt Gegenstand einer Szenografie mit grosser Nähe zu künstlerischen Ansätzen und zum Museumsdesign. Die verfügbaren Zeitfenster für die Nutzung von Lern-Erlebnis-Szenarien im außerschulischen Bereich gilt es ebenfalls zu berücksichtigen. In der Regel geht es um wenige Stunden oder einige Tage. Hiermit ist eine Verdichtung des Erlebens verbunden. Zugleich kann von einer zeitlich flexiblen Beschäftigung mit den Themen und Inhalten ausgegangen werden.

Die Erkenntnisse aus der Analyse verschiedener außerschulischer Lernorte verweisen auf zwei wesentliche Stränge für die Entwicklung von Lehr- und Lernformen in außerschulischen Settings: Zum einen werden traditionelle Lernformen transformiert und an den neuen Kontext angepasst. Auch in außerschulischen Lernorten gibt es Workshops mit einem unterrichtsähnlichen Konzept oder Vorträge, die eher an Frontalunterricht erinnern. Hier ist an eine unterhaltsame Rahmung zu denken und an eine Verknüpfung mit anderen Teilen des Arrangements zu komplexeren Modellen. Auf der anderen Seite entwickeln sich originäre Lernformen, die auf den Grundstrukturen außerschulischer Lernorte basieren (z. B. sinnliches, selbstgesteuertes und in weiten Teilen informelles Lernen). Sie lassen sich durch folgende didaktische Feindimensionen näher kennzeichnen: Eine wichtige Rolle spielt der Grad der Mediatisierung, beispielsweise durch Videoprojektionen, interaktive Lernstationen oder Computersimulationen. Erfahrungen in außerschulischen Lernorten können stark medial vermittelt oder unmittelbar sein. Unmittelbare Erfahrungen ermöglichen Szenarien in der Natur oder die Begegnung mit historischen Objekten. Wichtig erscheint zudem der Grad der Selbststeuerung der Lernenden und ihre Beteiligung am Lerngeschehen. Hier ist an eine aktive Erkundung von Lernlandschaften zu denken oder auch die Beteiligung an Experimenten, die exemplarische Erforschung von Zusammenhängen und die interaktive Nutzung von Angeboten. Ähnlich wie beim Ansatz der Experience Economy spannt sich so ein Raum aus aktiver Aneignung und rezeptiver Aufnahme auf. Die Art der Wissensvermittlung kann dabei eher strukturiert nach einer bestimmten Systematik erfolgen oder im Rahmen der Selbststeuerung der Besucher auch konstruktivistisch angelegt sein. Das Design von Themenwelten kann funktional sein oder auf das Erzählen von Geschichten fokussiert werden (narrativer Ansatz). Schliesslich spielt auch die Art der emotionalen Involvierung eine Rolle. Zu unterscheiden ist zwischen einer eher unterhaltsamen Ausrichtung und einer auf emotionale Betroffenheit zielenden Emotionalisierung von Lernarrangements. Ein einzigartiger, singulärer Erlebnisraum entsteht durch die Kombination der einzelnen Elemente und ein Wechselspiel von Grundfunktionen und individuellen Lernoptionen. Insgesamt lässt sich erkennen: Die entwickelte Erlebnisgesellschaft braucht ausgearbeitete didaktische Modelle

für die Analyse des Lerngeschehens im ausserschulischen Bereich und die Gestaltung von attraktiven Angeboten. Sie sind auch eine Grundlage für eine Kooperation unterschiedlicher Bildungseinrichtungen. Freizeitpädagogik kann sich dabei heute auf angepasste traditionelle Ansätze der Vermittlung und die originären Möglichkeiten der vielfältigen Erlebniswelten stützen.

6. Digitalisierung von Wissenswelten

Als grosser gesellschaftlicher Trend durchzieht die Digitalisierung aktuell viele Lernorte der Freizeitbildung. Die Studie «Wissenswelten 3.0» an der Hochschule Bremen versuchte hier wichtige Entwicklungen abzubilden (vgl. Brinkmann, Freericks, und Theile 2018). Dabei zeichnet sich einerseits eine Optimierung von Erlebnisszenarien ab. Sie können heute durch eine virtuelle Realität mit Simulationen und interaktiven Informationssystemen angereichert werden. Die Ausstellungskonzeptionen und damit der Rahmen für eine Freizeitpädagogik im Museum oder im Science Center verändern sich. Erkennbar sind eine stärkere Emotionalisierung und eine erweiterte interaktive Beteiligung und damit insgesamt ein grösseres Erlebnispotenzial. Typisch dafür erscheint die Inszenierung eines grossen Saurierskeletts im Naturkundemuseum in Berlin. Über eine Einspielung auf eine einfache VR-Brille wurde der riesige Saurier quasi zum Leben erweckt und konnte im realen Museumsraum in Aktion betrachtet werden. Eine Veränderung von Ausstellungskonzepten geschieht auch im Zusammenspiel mit neuen individualisierten Informations- und Orientierungsmedien. Die Besucher bewegen sich nun, unterstützt durch ihre eigenen Kommunikationsgeräte, durch das Lern-Arrangement, bekommen eventuell passende Zuspelungen mit Ton und Video, können über das eigene Gerät Eingaben machen oder Erlebnisse dokumentieren sowie Bilder und Texte versenden. Freizeitpädagogik als eine breiter angelegte erlebnisorientierte Pädagogik könnte diese Vermittlungsebene des interaktiven und teilweise virtuellen Arrangements neu durchdenken und mit bestücken. Die didaktische Gestaltung wäre als eine Aufgabe anzunehmen. Zugleich können Lernelemente zur Qualität von Freizeiterlebniswelten generell beitragen.

Andererseits ist die Entwicklung von digitalen Parallelwelten erkennbar, deren Nutzung auch ohne einen Besuch in der Erlebniswelt möglich erscheint. Diese neuen Welten dienen nicht nur dem Marketing, sondern schaffen virtuelle Strukturen, die sich in den Zeiten der Corona-Pandemie als besonders wertvoll erwiesen haben. Digitale Angebote, wie ein Video-Tutorial, stimmen auf einen Besuch im Kunstmuseum ein, stehen aber auch für sich. Ein digital verfügbares, multimediales Museumsmagazin dient der Verbreitung von Inhalten und Themen. Zudem öffnen sich die ›Wände der Institution‹ für eine Nutzung der Datenbestände und einen kreativen Umgang mit dem Fundus an Bildern, Kunstobjekten und Geschichten. Eröffnet werden Recherchemöglichkeiten und die Option, bestimmte Daten für eigene Zwecke zu nutzen. Hinzu kommen im Sinne einer breiteren Partizipation eine Beteiligung von Besuchern an der Sammlung von Datenspuren (z. B. im Naturkundemuseum), die Aufbereitung der Bestände durch eine Kontextualisierung und die Produktion von Erschliessungsmedien gemeinsam mit den Besuchern (beispielsweise im Haus der Geschichte in Bonn). Freizeitpädagogik im Museum sieht sich hier mit neuen Instrumenten, Kanälen und Strukturen konfrontiert. Sie sollte auch digitale Parallelwelten bespielen können, schafft Zugänge für verschiedene Zielgruppen und nähert sich der Medienpädagogik an. Die entwickelte Erlebnisgesellschaft mit ihren virtuellen Möglichkeiten fordert die Freizeitpädagogik neu heraus. Im Zusammenspiel von digital optimierten Erlebnisszenarien und einer gesteigerten Interaktivität eröffnen sich neue Lernchancen.

7. Thematisierung und Emotionalisierung als grundlegendes Muster

Am Beispiel der Entwicklung grosser Freizeit- und Erlebnisbäder lässt sich sehr gut das allgemeine Muster der Thematisierung und Emotionalisierung von Angebotsstrukturen in der Freizeit nachvollziehen. Die Studie «Erlebnisbad 2030» (vgl. Brinkmann, Freericks, und Theile 2016) liess erkennen: In diesem Freizeitsektor werden attraktive hybride Szenarien mit hohem Wohlfühlfaktor geschaffen. Im Sinne des Soziologen Andreas Reckwitz geht es um singuläre Orte mit einer besonderen Ausstrahlung.

Erlebnisse werden beispielsweise durch Grenzüberschreitungen zu musealen Konzepten, die Einbeziehung von Pflanzen und Tieren sowie die Integration von Gastronomie und Events gestärkt. Der Stundenausflug in ein traditionelles Schwimmbad wandelt sich zu einem Kurzurlaub in einem funktionalen und zugleich erlebnisfördernden Baderesort. Die Architektur bietet emotional ansprechende Räume, die Wohlfühlen und Entspannung signalisieren und in ihrer Thematisierung auf eine transkulturelle Verschmelzung von Badekulturen verweisen. Zugleich werden informelle Lernanregungen zu kulturellen Themen oder im Bereich der Gesundheitsbildung möglich. Freizeitpädagogik agiert hier in einem komplexen Szenario mit gesteigerter Emotionalität, bedient auch die Erwartungen an ein besonderes Freizeiterlebnis, allein oder in geselliger Runde mit Freunden und Familie. Sie schafft die Szenarien mit oder trägt durch personale Vermittlung und Beratung zu ihrem Gelingen bei. Das thematisierte Arrangement hat dabei ein viel stärkeres Gewicht als früher. Die Grundfunktionen eines Schwimmbads müssen nach wie vor gegeben sein. Hinzu kommen aber ästhetische Erlebnisse oder Verweise auf regionale Kulturen und Badetraditionen ebenso wie kulturelle Schemata aus arabischen, asiatischen oder anderen Kontexten. Hierin liegen auch die informellen Lernanregungen begründet, die in der Studie «Erlebnisbad 2030» herausgestellt wurden. Die Exklusivität bestimmter Angebote verstärkt jedoch auch die gesellschaftliche Spaltung in eine erlebnisorientierte neue Mittelschicht mit ihren Ansprüchen und eine wachsende soziale Gruppe von Menschen in prekären Lebenslagen. Wie dem entgegengesteuert werden könnte, ist eine freizeitpolitisch relevante Frage.

Emotionale Thematisierungen durchziehen in vielfältiger Weise die entwickelte Erlebnisgesellschaft. Auch der moderne Zoo arbeitet mit einer Inszenierung von Lern-Erlebnislandschaften, ermöglicht Begegnungen mit Tieren hautnah und schafft Begeisterung durch eine thematische Rahmung (Länder, Kontinente, kulturelle Besonderheiten). Erkennbar ist auch eine Vielfalt von Sporterlebniswelten. Museale Inszenierungen und emotional berührende Markenwelten sind hier ebenso verbreitet wie Einrichtungen, die Szenebedürfnisse bedienen oder eine Fun-Orientierung aufweisen. Das in der entwickelten Erlebnisgesellschaft erfolgreiche Muster einer Thematisierung und Emotionalisierung ist heute in vielen

Freizeitfeldern zu finden. Kritisch ist einzuwenden: Konsumorientierte Haltungen in der Freizeit werden auch durch entwickelte emotionale Szenarien bedient und verstärkt. Ein Erlebnisdesign auf der Basis von Klischees und kulturellen Schemata (z. B. Länderthemen) verdeckt eine tiefergehende Auseinandersetzung. Was wäre jedoch die Alternative: ein wenig inspirierendes Museum mit vielen Texten, ein einfaches Sportbad oder ein nüchterner Tierpark mit Käfigen statt Themenwelten? Die Ansprüche der Nutzer an den emotionalen Mehrwert der Besuche haben sich parallel zur Ausdifferenzierung der Angebote verändert. Eine an der Gestaltung und ihrer produktiven Aneignung durch die Nutzer mit beteiligte Freizeitpädagogik hat es in der Hand, auch in diesem Rahmen thematische Impulse zu setzen und benachteiligten Gruppen eigene Zugänge zu ermöglichen.

8. Ausdifferenzierung des Berufsfeldes Freizeit

Immer schon im Blick der Freizeitpädagogik war die Entwicklung des Berufsfeldes Freizeit. Die Hoffnungen richteten sich zunächst auf einen neuen Typus von Personal, eben den «Freizeitpädagogen», mit idealerweise akademischer Qualifikation (Nahrstedt u. a. 1982, vgl.). Demgegenüber zeigen aktuellere Analysen eine Ausdifferenzierung von Berufsbildern. «Freizeit- und Themenparks im Umbruch» ist in diesem Sinne eine Studie zur Berufsfeldentwicklung in der entwickelten Erlebnisgesellschaft (vgl. Brinkmann, Freericks, und Theile 2019). Angekoppelt an die wachsende Komplexität des Berufsfeldes (Fahrgeschäfte, Gastronomie, Themenhotels und Events) entwickelt sich ein breites Spektrum an Funktionen und Aufgaben. Eine Anwendung des Europäischen Qualifikationsrahmens erscheint sinnvoll, um die unterschiedlichen Kompetenzen und Ebenen herauszuheben. Erkennbar sind auch verschiedene Berufsbilder: Parkleitung, Parkgestaltung, Technik oder Marketing. Freizeitpädagogik agiert hier in einem Aufgabenbereich nah an den Besuchern: Betreuung, Vermittlung, Führung und Kommunikation umschreiben pragmatisch den Sektor. Hierbei geht es um Zugang zu Erlebnissen, um Ermunterung und Rahmung eines Besuchs. Ein Zusammenspiel mit anderen Sektoren (Events, Marketing oder Parkdesign) ist typisch. Die entwickelte Erlebnisgesellschaft fordert hier die Spezialistin oder den Spezialisten mit Blick für die ganze Erlebniswelt

und einer affektiven Nähe zum jeweiligen Erlebnisprodukt. Zugleich wirken unterschiedliche Herausforderungen auf die Akteure und die Angebotsgestaltung ein: demografischer und sozialer Wandel, wachsende interkulturelle Vielfalt, voranschreitende Digitalisierung, eine «Eventisierung» der Freizeit (vgl. Gebhardt 2015) mit immer mehr kommerzialisierten Veranstaltungen und das Auftreten neuer Sicherheitsrisiken und Krisen. Hier geht es um die Entwicklung angepasster Strategien, die die Möglichkeiten einer digitalen Betriebsorganisation und die Erweiterung der Erlebnismöglichkeiten durch virtuelle Systeme aufgreift, zugleich aber einen integrativen Raum mit grosser Toleranz für unterschiedliche Lebensformen, Kulturen und Besuchskonstellationen bereithält. Innovationskraft und Offenheit bezogen auf neue Erlebnisbedürfnisse, emotionale Stärke in Krisenzeiten und ein vernetztes, über den eigenen fachlichen Rahmen hinausgehendes Denken sind gefordert. Eine entwickelte Erlebnisgesellschaft erfordert professionelles Handeln und ausgearbeitete Strategien auf verschiedenen Ebenen der Leistungserstellung. Freizeitpädagogik ist hier ein Ansatz im Zusammenspiel mit anderen Konzepten.

9. Wie könnte sich die Freizeitpädagogik weiterentwickeln?

Freizeitpädagogik in der entwickelten Erlebnisgesellschaft kann sich auf die Makrotheorie einer «Singularisierung der Gesellschaft» mit gesteigerten Bedürfnissen nach affektiven, das Selbst unterstützenden Produkten berufen. Sie ist nicht zuletzt ein Teil von Angeboten und Arrangements, die besondere emotionale Momente vermitteln sollen (auf Reisen, im Freizeitpark oder bei Events). Es ist ein nicht immer klar zu identifizierendes Berufsbild, Ansätze dafür finden sich aber in vielfältigen Sektoren. Pragmatisch kann sie als eine erlebnisfördernde und erlebnisorientierte Pädagogik für unterschiedliche Zielgruppen verstanden werden. Dabei ist der Erlebnisbegriff als ein tragendes Konstrukt neu zu hinterfragen: Was ist ein Erlebnis heute? Welche Brücken gibt es zu Erfahrung und Lernen? Für eine Freizeitpädagogik in der entwickelten Erlebnisgesellschaft erscheint ein Agieren in thematisierten und emotionalisierten Szenarien nicht ungewöhnlich. Im Gegenteil: Dadurch eröffnen sich Chancen, Besucher auf

eine neue Art zu erreichen, sie für Themen zu gewinnen. Sie muss ihre didaktischen Modelle immer wieder prüfen, eigenständige, an die jeweiligen erlebnisorientierten Lernorte angepasste Formen entwickeln und insgesamt eine wertorientierte Ausrichtung entlang globaler Problemlagen und Entwicklungsziele entwerfen. Zugleich zeichnet sich eine Integration digital optimierter Erlebnisszenarien in verschiedene Felder der Freizeit ab, und Freizeitpädagogik neuer Art muss digitale Parallelwelten mit bedenken und mit bedienen können. Insofern wachsen die Ansprüche an die Medienkompetenz der Akteure und die Entwicklung hybrider Szenarien.

Eine alleinige Orientierung an einer Ästhetisierung der Lebenswelt und einer Erschließung postindustrieller Leerräume würde zu kurz greifen, um eine Freizeitpädagogik zu begründen. Als eine erlebnisorientierte Pädagogik, die pragmatisch in vielen Feldern der entwickelten Erlebnisgesellschaft zu Hause ist, entfaltet sie eine neue Sichtbarkeit. Es geht um eine Entwicklung angepasster didaktischer Modelle, u. a. für Wissenswelten, Themenparks oder Erlebnisbäder. Bildung und Freizeit zusammen zu denken, ist dabei nach wie vor ein guter Grundsatz. Die Entwicklung von Erlebnisfähigkeit, die Entfaltung der Sinne und eine Schaffung von Impulsen zur Wahrnehmung globaler Problemlagen kommen hinzu. Ein Ankerpunkt sind die vielfältigen erlebnisorientierten, ausserschulischen Lernorte, die heute als Partner einer formalen Bildung fungieren können. Vieles spricht dafür, die frühen Ansätze der Freizeitpädagogik nicht über Bord zu werfen, sondern die Konzepte an neue Rahmenbedingungen pragmatisch anzupassen. Hierfür scheinen folgende Aspekte bedeutsam:

- Erhalt eines breiten Spektrums erlebnisorientierter Lernorte,
- wertorientierte Rahmung durch globale Ziele der nachhaltigen Entwicklung,
- Stärkung des partizipativen Ansatzes und Abbau von Barrieren für eine Teilhabe,
- Moderation von Lernprozessen informeller Art und Kooperation mit anderen Bildungssektoren,
- Entwicklung besonderer, «singulärer» Erlebnisräume zur Selbsterfahrung und Gemeinschaftsbildung.

Damit sind Prozesse der Entgrenzung freizeitpädagogischer Konzepte und eine neue Bescheidenheit verbunden. Viele Felder können zu Lernfeldern werden und Anstöße vermitteln. Zugleich muss ein umfassender und weitreichender Bildungsanspruch, orientiert an den Idealen der Aufklärung, zurückgenommen werden. Neue Sichtweisen aufzuzeigen, punktuelle Lernimpulse zu geben und einer strukturellen Benachteiligung von bestimmten Bevölkerungsgruppen im Kleinen entgegenzuarbeiten, bleiben jedoch auch in Zukunft wichtige Aufgaben.

Literatur

- Brinkmann, Dieter, Renate Freericks, und Heike Theile. 2016. *Erlebnisbad 2030 : Analyse der Entwicklungen und Trends der Freizeit- und Erlebnisbäder*. Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. <https://doi.org/10.26092/ELIB/144>.
- Brinkmann, Dieter, Renate Freericks, und Heike Theile. 2018. *Wissenswelten 3.0: eine explorative Untersuchung von Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der wissenschaftsorientierten Ausstellungs- und Bildungshäuser – mit besonderem Fokus auf Trends der Digitalisierung und einem Wandel des Lernverhaltens*. Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. <https://doi.org/10.26092/elib/145>.
- Brinkmann, Dieter, Renate Freericks, und Heike Theile. 2019. «Freizeit- und Themenparks im Umbruch: Berufsfeldorientierte Fallstudien zu den Herausforderungen im 21. Jahrhundert». Bremen: Hochschule Bremen. <https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/3559>.
- Brinkmann, Dieter, Renate Freericks, und Denise Wulf. 2017. *Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte*. Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. <https://doi.org/10.26092/elib/143>.
- Fromme, Johannes, und Renate Freericks. 1997. «Freizeit, Bildung und die Ästhetisierung des Alltagslebens». In *Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik: Herausforderungen für die Pädagogik, Politik und Ökonomie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Norbert Meder, 79–94. Jugend, Erziehung, Gesellschaft. Neuwied: Luchterhand.
- Fromme, Johannes, und Norbert Meder, Hrsg. 1997. *Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik: Herausforderungen für die Pädagogik, Politik und Ökonomie*. Jugend, Erziehung, Gesellschaft. Neuwied: Luchterhand.
- Gebhardt, Winfried. 2015. «Feste, Feiern und Events. Die etwas andere Freizeit». In *Handbuch Freizeitsoziologie*, herausgegeben von Renate Freericks und Dieter Brinkmann, 415–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01520-6_16.

- Nahrstedt, Wolfgang. 1974. *Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft*. Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Nahrstedt, Wolfgang. 1990. *Leben in freier Zeit: Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik*. Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nahrstedt, Wolfgang, Dieter Brinkmann, Heike Theile, und Guido Röcken. 2002. *Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft*. Bd. 20. IFKA-Schriftenreihe. Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. <https://doi.org/10.26092/ELIB/253>.
- Nahrstedt, Wolfgang, Jürgen Sandmann, Hans Lefebber, Brigitte Lentz, und Egon Schewe, Hrsg. 1982. *Der Freizeitpädagoge Freizeitberatung – Animation – Freizeitadministration*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01844-5>.
- Opaschowski, Horst W. 1996. *Pädagogik der freien Lebenszeit*. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Pine, B. Joseph, und James H. Gilmore. 1999. *The experience economy: work is theatre & every business a stage*. Boston: Harvard Business School Press.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas. 2019. *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. 1. Aufl. Edition Suhrkamp 2735. Berlin: Suhrkamp.
- Schulze, Gerhard. 1992. *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Von Glaskonstruktionen und Kinosälen Über die räumlichen Bedingungen einer kollektiven (Selbst-)Wahrnehmung des Kollektivs in Walter Benjamins Medientheorie

Antonio Roselli¹ 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zusammenfassung

In Walter Benjamins Kunstverkaufsatz-Komplex, im Passagen-Werk sowie in einzelnen Aufsätzen findet sich in Ansätzen eine Theorie politischer Kollektive, die wiederum eng an Fragen der Struktur von öffentlichen und privaten Räumen gebunden ist. Indem die Glaskonstruktion die «gute Stube» ablöst, wird mit der Abkehr vom bürgerlichen Subjekt zugleich die Voraussetzung für eine neue Form des Kollektivs geschaffen: Die Kollektivwahrnehmung in ihrer doppelten Bedeutung einer kollektiven Wahrnehmung und einer Wahrnehmung des Kollektivs, wie sie im Kinosaal und durch die Glasbauten stattfindet, lässt ein dialektisches Verhältnis zwischen Individuum und Masse entstehen, wodurch sich die Masse auch qualitativ verändert und zum Kollektiv wird.

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



About Glass-Constructions and Cinema Auditoriums. On the Spatial Conditions of a Collective (Self-)Perception of the Collective in Walter Benjamin's Media Theory

Abstract

In his writings on the technical reproducibility of art, on the passages of Paris, and in several smaller essays, Walter Benjamin sets the basics for a theory of political collectives connected with the changing structures of private and public spaces. The overcoming of the «gute Stube» by glass-architecture marks not only a rejection of the bourgeoisie subject, but also creates the fundamentals for a new form of the collective: The collective perception and the perception of the collective, made possible by the cinema auditorium and glass-architecture, initiates a dialectic between the individual and the mass, which leads to a qualitative change of the collective as such.

1. Einleitung

Walter Benjamin ist einer der originellsten Beobachter der Moderne, verstanden als eine Epoche, in der sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer spannungsreichen Nähe – bis hin zur Berührung, zur Kollision oder Überlagerung – befinden. Spuren des Archaischen kreuzen sich mit modernster Technologie, ungelöste Versprechen weisen den Weg für künftige Revolutionen. Sensibel für die feinsten Dynamiken, die diese Zeit der Umbrüche immer wieder neu konfigurieren, spürt Benjamin die Zeichen auf, durch die sich die Geschichte nicht als Ort des Faktischen oder als Reich der Notwendigkeit erweist, die einem versteckten Gesetz folgt, sondern als Möglichkeitsraum, der immer auch eine *andere* Geschichte denkbar werden lässt. Und nicht nur denkbar, sondern auch Wirklichkeit, wenn auch eine der besonderen Art: Benjamins Messianismus setzt bei der Abkehr von jeglichem Glauben an eine vorhersehbare, planbare oder sogar durch Handlungen intentional herbeizuführende Ankunft des Messias an. Das Ende der Geschichte, noch bei Hegel und Marx als notwendiges Ziel formuliert, ist bei Benjamin vielmehr ein Ereignis, das in die Geschichte einbricht (vgl. Benjamin 1977e, 203 f.). Diese Ankunft setzt eine bestimmte

Form von Rezeptivität voraus, die sich am Ephemeren zeigt und die eine Öffnung für die Ankunft des Messias (der Revolution) impliziert, verstanden als eine *unterschwellige Abstimmung*:

«Wahrhaft revolutionär wirkt das *geheime Signal* des Kommenden, das aus der kindlichen Geste spricht.» (Benjamin 1977d, 769)

Benjamins Faszination für diese Phänomene der unterschweligen Abstimmung – an vielen Stellen verwendet er den Begriff der «Innervation», gelegentlich auch den der Telepathie – geht mit einem Interesse an ihrer körperlichen Dimension einher. Ein wesentlicher Aspekt seiner materialistischen Anthropologie ist die Historisierung des Menschen und dessen Selbstverständnis als Individuum, als etwas Nicht-Teilbares. Dabei stehen nicht nur die zunehmenden Erfahrungen der Entfremdung und der Verdinglichung im Vordergrund (ein inzwischen kanonisches Beispiel wäre Charlie Chaplins fordistischer Fließbandarbeiter in *Modern Times* von 1933), sondern auch positive Erfahrungen der Dissoziierung im Sinne einer Befreiung des Menschen – und damit des menschlichen Körpers – vom Zwang zum Anthropomorphismus: Man denke hier an die Figur des «Neuen Barbaren», die Benjamin in Auseinandersetzung mit den Science Fiction-Romanen von Paul Scheerbart oder den Mickey Mouse-Filmen skizziert (vgl. Benjamin 1977b). Der Körper hört auf, Individualkörper zu sein, indem er durch die «Innervation» mit anderen Körpern eine neue Dimension des Kollektivs hervorbringt, die zugleich die tradierte Auffassung des bürgerlichen Subjekts unterwandert.

In meinem Beitrag werde ich diesem Zusammenhang nachgehen und den Fokus dabei auf die räumliche Dimension dieser veränderten Erfahrung des Selbst und des Kollektivs richten. Dort, wo Benjamin sich mit der räumlichen Dimension von Erfahrungen auseinandersetzt, verbindet er medien- und architekturtheoretische Überlegungen (vgl. Schöttker 2017; sowie die Beiträge in Andreotti und Dollé 2011). Wie Antonio Somaini festhält, sieht Benjamin wesentliche Analogien zwischen Kino und Architektur, etwa in der Art, wie die Zuschauer den Film und den architektonischen Raum rezipieren bzw. nutzen: Es handelt sich um eine kollektive Wahrnehmung, die aber im Wesentlichen nicht-kontemplativ, sondern «zerstreut» vor sich geht, bei der sich das Publikum bewegen kann und die nicht nur

den optischen Sinn beansprucht (vgl. Somaini 2011, 137 f.). Benjamin selber stellt diesen Zusammenhang her, wenn er die Wahrnehmung eines Films im Kino mit der Wahrnehmung architektonischer Bauten vergleicht:

«Die Architektur bot von jeher den Prototyp eines Kunstwerks, dessen Rezeption in der Zerstreung und durch das Kollektivum erfolgt» (vgl. Benjamin 1974b, 504).

Zugleich erzeugt das Kino einen «Übungsraum»:

«*Der Film ist die der betonten Lebensgefahr, in der die Heutigen leben, entsprechende Kunstform.* Er entspricht tiefgreifenden Veränderungen des Apperzeptionsapparats – Veränderungen wie sie im Maßstab der Privatexistenz jeder Passant im Großstadtverkehr, wie sie im weltgeschichtlichen Maßstab jeder Kämpfer gegen die heutige Gesellschaftsordnung erlebt.» (Benjamin 1974c, 464)

Die Einübung durch das Medium – im Sinne einer *dem Medium inhärenten Pädagogik* – dient zur Bewältigung der alltäglichen sowie der weltgeschichtlichen Bedrohungsszenarien, angefangen mit dem radikalen Erfahrungsverlust und der damit zusammenhängenden Notwendigkeit einer Einübung in neue Gewohnheiten, die mit dem Leben in der Grossstadt einhergeht.

Im Hintergrund meiner Überlegungen stehen besonders die Essays, die Benjamin zwischen 1929 und 1939 verfasst hat, etwa «Der Surrealismus. Die letzte Momentaufnahme der europäischen Intelligenz» (Benjamin 1977a), «Der destruktive Charakter» (Benjamin 1972a), «Neapel» (Benjamin und Laciš 1972), «Erfahrung und Armut» (Benjamin 1977b), «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit» (neuste Ausgabe Benjamin 2013) sowie seine Arbeiten zu Baudelaire (Benjamin 1974a) und zum *Passagen-Werk* (Benjamin 1982). Den Fluchtpunkt bildet die Frage, wie diese neuen Kollektive entstehen und welche Rolle bestimmte räumliche Dispositive bei ihrer Entstehung spielen, besonders dort, wo sie zugleich die Selbst- und Fremdwahrnehmung des Subjekts – und somit das Subjekt selbst – verändern, um auf diese Weise das Kollektiv als einen neuen politischen Akteur auf die Bühne zu rufen, *durch eine kollektive Selbsterfahrung als Selbsterfahrung des Kollektivs*. Hier werde ich besonders auf die

Glasarchitektur, den Begriff der «Porosität» sowie auf die Erfahrung im Kinoraum eingehen. In Form eines Ausblicks werde ich am Ende die neuen Herausforderungen knapp berücksichtigen, die sich durch das Aufkommen der «post-kinematographischen Epoche» (Casetti 2010) stellen.

2. (Kollektiv-)Subjekt und Raum

Der Begriff des «architektonischen Raums» steht nicht für eine abstrakte Kategorie, sondern definiert sich durch spezifische Strukturierungen und den damit einhergehenden Organisationsformen und Funktionen. Diese Organisationsformen implizieren wiederum spezifische Erfahrungs- und Nutzungsformen, worauf Walter Benjamin in seiner Auseinandersetzung mit Räumen und ihrer Architektur immer wieder verweist: Dabei handelt es sich um die spezifische Form der Erfahrung, die jene Räume vermitteln, sowie die «Interferenzen» zwischen Raum und erfahrendem Subjekt – wobei Subjekt durchaus auch im Sinne eines Kollektivsubjekts verstanden werden kann. Erfahrung («Experience») soll hier, im Anschluss an Miriam Bratu Hansen, verstanden werden als

«a term that pertains not only to the organization of sensory perception but crucially to – individual and collective, conscious and unconscious – memory, the imagination, and generational transmissibility.» (Bratu Hansen 2012, 79)

In meinem Beitrag¹ will ich der Frage nachgehen, wie Benjamin räumliche Dispositive – etwa Interieurs, Passagen, Kinosäle usw. – dahingehend betrachtet, wie sie politische Kollektivsubjekte produzieren.

Benjamin setzt sich mit denjenigen Räumen auseinander, die eine Öffnung vom individuellen Subjekt hin zum Kollektivsubjekt ermöglichen:

1 Der Beitrag geht auf drei unpublizierte Vorträge zurück, die ich 2009, 2015 und 2021 auf den Kongressen der International Walter Benjamin Society gehalten habe. Weitere Vorarbeiten finden sich in Lorenz und Roselli (2017) sowie Roselli (2021). Ich danke an dieser Stelle Stefano Marchesoni für seine kritische Lektüre.

«Die eigentümlichsten Bauaufgaben des neunzehnten Jahrhunderts: Bahnhöfe, Ausstellungshallen, Warenhäuser (nach Giedion) haben sämtlich kollektive Anliegen zu ihrem Gegenstande. [...] In ihnen ist das Auftreten großer Massen auf dem Schauplatz der Geschichte schon vorgesehen.» (Benjamin 1982, 569)

In solchen Räumen – «Infrastrukturen des Kollektiven» – erfährt sich die heterogene Masse selbst als kollektives Subjekt im Sinne einer «mediale[n] Verfassung von Kollektivität» (Stäheli 2012, 113):

«Wenn hier also von Infrastrukturen des Kollektiven gesprochen wird, dann soll von einem breiter gefassten Begriff der Infrastruktur ausgegangen werden. Dazu gehören materielle und virtuelle Arrangements, welche einerseits die für das Kollektiv entscheidende Versammlung erst erlauben, andererseits aber auch die Zirkulation von Gütern, Menschen und Informationen organisieren.» (Ebd., 114)²

Dieses Subjekt und somit auch das kollektive Subjekt existieren daher nicht als bereits definierte Entitäten – sozusagen a priori –, sondern werden erst durch jene Räume (produziert), sofern diese Räume zu einer bestimmten Form der Selbsterfahrung führen, die, so die hier vertretene These, die Form einer kollektiven Selbsterfahrung als Selbsterfahrung des Kollektivs annimmt.

3. Poröse Räume

Doch es sind nicht nur «Bahnhöfe, Ausstellungshallen, Warenhäuser» – also Konstruktionen, die bereits für die Massen gedacht sind –, die diese kollektive Dimension aufweisen. Auch im Bereich des vermeintlich Privaten zeigt sich eine kollektive Dimension, die die Kategorien des (Privaten)

2 «Diese Infrastrukturen beschränken sich nicht auf die jeweilige Architektur oder technische Struktur, also nicht nur auf die Fähre als Boot, nicht nur auf die Stadt als bebauter Raum und nicht nur auf die Hardware technischer Netzwerke. Vielmehr gehören dazu auch die Protokolle dieser Infrastrukturen – und zwar nicht nur bei neuen Medien. Dies sind jene Regelsysteme – wie z. B. Fahrpläne, Modi der Eingangskontrolle und des Wartens und andere Formen der Regulierung von Verweildauer etc. – welche die materialen Artefakte erst benutzbar machen.» (Stäheli 2012, 114)

und des ›Öffentlichen‹ grundlegend verändert. Die Verwirklichung dieser Dimension hängt, so Benjamin, mit spezifischen Konstruktionsmaterialien zusammen. So steht der Tuffstein, mit dem die Häuser in den ärmsten Vierteln Neapels gebaut werden, für die «Porosität» einer Stadt, die die Grenzen zwischen innen und aussen aufhebt (vgl. Benjamin und Lacis 1972). Dabei handelt es sich um eine Aufhebung, die zugleich dem voyeuristischen Blick den Boden unter den Füßen wegzieht, da dieser konstitutiv auf eine Trennung von innen und aussen aufbaut (der sprichwörtliche Blick durch das Schlüsselloch setzt die Privatsphäre voraus, deren Verletzung das Versprechen der Erotik birgt). Mit der Aufhebung der Grenzen zwischen innen und aussen zerfällt zudem einer der grundlegenden Mechanismen der Macht: das Geheimnis. Der Effekt der Entgrenzung, deren materielles Korrelat die «Porosität» des Tuffsteins ist, liegt demnach in einer gesteigerten Teilhabe an dem, was die Menschen verbindet. In den Passagen von Paris sieht Benjamin ebenfalls eine ähnliche Wirkung:

«Die rauschhafte Durchdringung von Straße und Wohnung, die sich im Paris des 19ten Jahrhunderts vollzieht – und zumal in der Erfahrung des flaneurs – hat prophetischen Wert. Denn diese Durchdringung läßt die neue Baukunst nüchterne Wirklichkeit werden.» (Benjamin 1982, 534)

Eine zentrale Quelle für seine Überlegungen zur modernen Architektur und deren Auswirkungen auf das Subjekt findet Benjamin in Siegfried Giedions 1928 erschienenen Studie *Bauen in Frankreich. Bauen in Eisen. Bauen in Eisenbeton*, aus der er in seinem *Passagen-Werk* mehrfach zitiert. Besonderes Interesse zeigt Benjamin auch hier an denjenigen Konstruktionen, die die Trennung von innen und aussen aufheben:

«Die Häuser Corbusiers sind weder räumlich noch plastisch: Luft weht durch sie! Luft wird konstituierender Faktor! Es gilt dafür weder Raum noch Plastik, nur Beziehung und Durchdringung! Es gibt nur einen einzigen unteilbaren Raum. Zwischen Innen und Außen fallen die Schalen.» Sigfried Giedion: *Bauen in Frankreich* (Berlin 1928) p 85 [M 3 a>3]» (Benjamin 1982, 533)

In der «neue[n] Baukunst», im «modernen Bauen» sind es das Material «Glas» und die damit realisierten Glasbauten, die die abgeschlossene Wohnung des bürgerlichen Subjekts – des «Etui-Menschen» (Benjamin 1972a, 397) –, deren Sinnbild das Interieur³ ist, ablösen. Durch die «Öffnung» der Häuser (Giedion, zit. nach Benjamin 1982, 700) verlieren die Dinge ihre «abgegrenzte Gestalt» (Giedion, zit. nach Benjamin 1982, 572), die Subjekte – in ihrer Doppelrolle als Betrachtete und Betrachtende – verändern sich (vgl. Benjamin 1972c, 428).

Die «Glasbauten», aber auch die Kategorie der «Porosität», wie sie im gemeinsam mit Asja Lacin verfassten Essay über Neapel eingeführt wird, weisen die Gemeinsamkeit auf, dass sie als Konstruktionsmaterialien die Trennung von innen und aussen, öffentlich und privat aufheben und so eine neue Erfahrung des Raumes und des eigenen Selbst ermöglichen. Diese Aufhebung von innen und aussen kondensiert sich in Benjamins Äußerung: «Straßen sind die Wohnung des Kollektivs» (Benjamin 1982, 533). Eine ähnliche *kollektive Selbsterfahrung als Selbsterfahrung des Kollektivs* ermöglicht – trotz seiner formalen Geschlossenheit und somit medial anders vermittelt – wiederum der Kinoraum.

4. Anmerkungen zum Kinoraum

In Benjamins Schriften aus den späten 20er Jahren bis zu seinem Tod finden sich Überlegungen zum Verhältnis zwischen der Herausbildung eines neuen politischen Kollektivs – den «neuen Barbaren» (Benjamin 1977d) – und einer bestimmten Organisationsform des Raumes, deren Effekt darin besteht, eine neue Wahrnehmungsform einzuführen. Wie Gérard Raulet hervorhebt, ist der Kunstwerkaufsatz der «Text, in dem Benjamin die Strategie der (positiven Barbarei), wie sie der programmatische Text über den

3 «Das Interieur ist nicht nur das Universum sondern auch das Etui des Privatmanns. Wohnen heißt Spuren hinterlassen. Im Interieur werden sie betont. Man ersinnt Überzüge und Schoner, Futterals und Etais in Fülle, in denen die Spuren der alltäglichsten Gebrauchsgegenstände sich abdrücken.» (Benjamin 1982, 53) Dagegen: «Der destructive Charakter ist der Feind des Etui-Menschen. Der Etui-Mensch sucht seine Bequemlichkeit, und das Gehäuse ist ihr Inbegriff. Das Innere des Gehäuses ist die mit Samt ausgeschlagene Spur, die er in die Welt gedrückt hat. Der destructive Charakter verwischt sogar die Spuren der Zerstörung.» (Benjamin 1972a, 397 f.)

«destruktiven Charakter» zum Ausdruck bringt, am klarsten anwendet» (Raulet 2004, 129). Am Kinoraum wäre demnach nicht die Frage nach der Wahrnehmung relevant, die das Kino aufgrund der eigenen technischen Mittel (Montage, Zeitlupe, Zoom usw.) ermöglicht – eine Frage, die für Benjamin natürlich zentral ist –, sondern die nach der Wahrnehmung, die der Kinoraum als *Raum* ermöglicht. In diesem Kontext ist die Unterscheidung wichtig, die Francesco Casetti macht, wenn er schreibt, dass ein Zuschauer einen Film nicht «rezipiert», sondern «erlebt» (Casetti 2010, 12), wodurch «das Kino als Ort einer *Erfahrung*» verstanden wird (ebd., 11), die aus drei Elementen besteht:

«Bilder, in denen man die Welt wiedererkennt, eine Umgebung, die man als *Bleibe* und eine Situation, die man als *Ritus* wahrnimmt [...]» (ebd., 22).

Zwei weitere technische Eigenschaften dieser spezifischen Erfahrung sind der «Apparat[] Film-Projektion-Leinwand» sowie das «Publikum im Saal» (ebd., 25). Diese zwei Elemente sind diejenigen, die nach Casetti in der gegenwärtigen Zeit mehr und mehr wegfallen (man denke an die Streaming-Dienste oder an die Übertragung von Filmen auf Bildschirmen in öffentlichen Räumen), sodass inzwischen von einem «Post-Cinema» gesprochen werden kann. Ich werde am Ende noch mal auf diese Entwicklung zu sprechen kommen. An dieser Stelle sollen einige Punkte aus Casettis Bemerkungen zum Publikum im Kinosaal zusammenfassend dargestellt werden, um daran den Blick für Benjamins Theorie des Kinoraums zu schärfen. Casetti charakterisiert den Kinoraum, in Anlehnung an Foucault, als «heterotopische[n] Raum», der sich vom «Raum der Alltagserfahrung» unterscheidet (ebd., 21), zugleich aber auch den Blick auf eine «andere Welt» ausrichten lässt. Eine weitere Charakterisierung bringt uns bereits Benjamins Kino-Theorie näher. Es handelt sich dabei um das Kino als «gastfreundliche[n] Raum»:

«Er ist kein Rückzugsort wie die eigene Wohnung oder das eigene Haus und auch kein offenes Universum wie die Großstadt. Er ist etwas dazwischen, das den Leuten die Gelegenheit bietet, zusammenzufinden und ein Erlebnis zu teilen. So gesehen bietet der Kinosaal

eine besondere Form des ‹Wohnens› an: Der Zuschauer kann weiterhin ein bewegliches Individuum, ein Flaneur sein, und zugleich findet er einen Ort der Zugehörigkeit [...]» (Ebd., 22)

Auf die Implikationen der Parallele zum ‹Wohnen› werde ich weiter unten noch eingehen. Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis darauf, dass der Kinosaal ebenfalls die Grenze zwischen innen und aussen aushebelt, indem er einen Raum ‹dazwischen› erschafft, worin sich Menschen ohne den Schutz und die Ausschlussmechanismen der Sphäre des Privaten oder der Beziehungslosigkeit der anonymen, modernen Grossstadt begegnen können. Im Kinosaal kommen Menschen zusammen, die ‹ein Erlebnis teilen›. Der wesentliche Unterschied zu anderen, vordergründig ähnlichen Erfahrungen (etwa im Theater⁴) besteht in der spezifischen Rezeptionshaltung gegenüber dem Film. Hier weichen Casettis Überlegungen teilweise von denjenigen Benjamins ab.

Für Casetti lässt sich diese Haltung als ‹attendance› bzw. ‹beiwohnen› beschreiben (vgl. ebd.), die nach dem Zweiten Weltkrieg kippt, um eine neue Art der Relation hervorzurufen:

«Vielmehr soll er [der Zuschauer] auf den Film antworten und zugleich mit dem Autor in einen Dialog treten. Tatsächlich geht es um einen engen Dialog mit dem, was man sieht [...]» (Ebd., 23)

Diese dialogische Struktur bedingt wiederum eine ganz andere Relation, die das Publikum bestimmt:

«Parallel dazu etabliert sich auch ein Dialog auf Distanz mit anderen Zuschauern, die sich auf denselben Weg begeben haben: Es bildet sich eine *Verstehensgemeinschaft*, die dem Gedanken des Films und seines Autors folgt und sich grundlegend unterscheidet von der generischen Kollektivität des Publikums, das einer filmischen Darbietung einfach beiwohnt.» (Ebd.)

4 Eine Ausnahme bildet das epische Theater Brechts, das, nach Benjamin, wesentliche Ähnlichkeiten zum Kino aufweist (vgl. Benjamin 1971).

Während der Antwort-Charakter mit der dazugehörigen dialogischen Komponente das Publikum als wesentlich aktiven Part definiert – die «Verstehensgemeinschaft» tauscht sich aus –, erscheint das Publikum in der vorhergehenden Phase der «attendance» wesentlich unspezifischer.

Benjamins These verschiebt das Koordinatensystem, indem er von einer *zerstreuten* statt einer beiwohnenden Wahrnehmung ausgeht (Benjamin 1974b), die eben nicht beim Stadium einer «generischen Kollektivität» verweilt, sondern durchaus gemeinschaftsstiftendes Potenzial besitzt, vielleicht nicht im Sinne einer «Verstehensgemeinschaft», sondern eher im Sinne einer «Erfahrungsgemeinschaft». Man kann Benjamins Position mit der Apparatus-Theorie Jean-Louis Baudrys in Verbindung bringen (vgl. Baudry und Williams 1974). In seinem Essay «Ideological Effects of the Basic Cinematographic Appartus» begreift Baudry den kinematographischen Apparat als einen Beitrag «to the ideological function of art, which is to provide the tangible representation of metaphysics.» (Ebd., 42) Dabei versteht er die Zentralperspektive, wie sie in der Renaissance eingeführt wurde, als weiterhin gültiges Modell für das Kino-Bild. Die der Zentralperspektive inhärente Ideologie (re-)produziert und verortet das transzendente Subjekt als eine Einheit:

«Projection and reflection take place in a closed space and those who remain there, whether they know it or not (but they do not), find themselves chained, captured, or captivated.» (Ebd., 44)

Genau diese Verbindung interessiert auch Benjamin, wobei er im Vergleich zu Baudry die Vorzeichen umkehrt und somit den Blick von dieser ideologiekritischen Betrachtung des Kinos in der Tradition von Platons Höhlengleichnis abwendet und auf das revolutionäre Potenzial des Mediums auf der Ebene seiner technischen Beschaffenheit richtet: Für Benjamin besteht die Errungenschaft des Kinos darin, mit der Zentralperspektive zu brechen, wodurch dem transzendentalen Subjekt der Boden unter den Füßen weggezogen wird, indem er ihm keinen festen Platz in der Relation zum Bild (und somit zur Welt) mehr zuweist (vgl. hierzu, wenn auch ohne Erwähnung Benjamins, Eco 1977). Daraus folgt eine neue Dynamik, da diese Form der Rezeption nicht mehr den Zuschauer als einzelnes Individuum versteht, sondern als Teil eines Publikums, das nicht

nur in einem Verhältnis zum Bild steht, sondern simultan auch zu sich als Ganzes und als Relation der es konstituierenden einzelnen Subjekte. Es gilt hervorzuheben, dass nach Benjamin genau darin eine strukturelle Nähe zwischen Film und Architektur herrscht, da beide Gegenstände einer «simultanen Kollektivrezeption» (Benjamin 1974c, 460) sind (vgl. dazu auch Robbers 2011).

5. Neues Wohnen für neue Barbaren

Zur Erinnerung sei hier kurz Benjamins Einführung der Figur des «neuen Barbaren» aus «Erfahrung und Armut» zitiert:

«Ja, gestehen wir es ein: Diese Erfahrungsarmut ist Armut nicht nur an privaten sondern an Menschheitserfahrungen überhaupt. Und damit eine Art von neuem Barbarentum. / Barbarentum? In der Tat. Wir sagen es, um einen neuen, positiven Begriff des Barbarentums einzuführen. Denn wohin bringt die Armut an Erfahrung den Barbaren? Sie bringt ihn dahin, von vorn zu beginnen; von Neuem anzufangen; mit Wenigem auszukommen; aus Wenigem heraus zu konstruieren und dabei weder rechts noch links zu blicken.» (Benjamin 1977b, 215)

Die Nähe der «neuen Barbaren» zu den zeitgenössischen Konzepten des «befreiten Wohnens» wird an diesem Zitat deutlich, wenn man es z. B. in Verbindung zu Sigfried Giedions gleichnamigem Manifest von 1929 setzt, worin die «Wohnung für das Existenzminimum» gefordert und das Haus als «Gebrauchswert» betrachtet wird, das nach «Licht, Luft, Bewegung, Öffnung» verlangt (vgl. Giedion 2019). In diesem Sinne könnte man auch zwischen einer Weise des Wohnens, die «dem Wohnenden das Maximum an Gewohnheit mitgibt», und der Weise des Wohnens, die «dem Wohnenden das Minimum an Gewohnheiten» mitbringt (was Benjamin an verschiedenen Stellen als «Hausen» bezeichnet), unterscheiden, wie aus einem Gespräch zwischen Benjamin und Brecht hervorgeht: Das Bewohnen der Glasbauten oder der Bauhaus-Bauten befindet sich auf dieser Achse auf der Seite des «Hausens», ohne aber notwendigerweise dessen destruktive Einstellung in ihrer radikalsten Form teilen zu müssen (das, was Benjamin

das «zerstörende Wohnen» nennt). Der Mensch verweilt, hält sich nur einige Zeit in diesen Wohnungen auf (Brecht würde von «Gastwohnen» sprechen), während er im Gehäuse im emphatischen Sinne «wohnt» und so – in der «Geborgenheit» – zur Geisel der durch die Dinge aufgezwungenen Gewohnheiten wird (Benjamin 1985; vgl. auch Marx 2017).⁵ In seiner schematischen Aufteilung der verschiedenen Arten des Wohnens sieht Benjamin in den beiden genannten Extremen eine Gefahr, sodass man von einer Vermittlung zwischen beiden Ausformungen ausgehen muss. Trotzdem scheint sich seine Vorliebe, zumindest auf der Ebene der Theorie, klar für die destruktiven Elemente zu äussern, während es, wie Ursula Marx hervorgehoben hat, auf biographischer Ebene keine Korrespondenz gibt (vgl. Marx 2017, 60).

Der Hinweis von Casetti, der Kinosaal biete «eine besondere Form des <Wohnens>» an, lässt die Frage aufkommen, wie es sich darin mit der Gewohnheit verhält. Sofern der Kinobesuch als Ritual verstanden wird, scheint er durch Gewohnheiten geprägt zu sein. Was aber nach Benjamin die filmische Erfahrung ausmacht – eine Erfahrung, die zur Erfahrungsarmut der «neuen Barbaren» passt –, ist die Tatsache, dass sie die Zuschauer mit etwas konfrontiert, worauf sie mit dem tradierten Erfahrungsschatz, der ihnen von den vergangenen Generationen weitergegeben wurde, nicht angemessen reagieren können:

«Der Film ist die der betonten Lebensgefahr, in der die Heutigen leben, entsprechende Kunstform. Er entspricht tiefgreifenden Veränderungen des Apperzeptionsapparats – Veränderungen, wie sie im Maßstab der Privatexistenz jeder Passant im Großstadtverkehr, wie sie im weltgeschichtlichen Maßstab jeder Kämpfer gegen die heutige Gesellschaftsordnung erlebt.» (Benjamin 1974c, 464)

Der Kinoraum ist somit nicht ein Raum, der durch Gewohnheiten vorstrukturiert ist, in denen sich die Zuschauer nur zu fügen bräuchten, sondern ein *Übungsraum*, der die Zuschauer auf die «Lebensgefahr» des Grosstadtlebens und der heutigen (kapitalistischen) Gesellschaftsordnung vorbereitet. Diese Einübung durch das Medium erfolgt wiederum auf

⁵ Zum Gegensatz von Hausen und Wohnen vgl. Benjamin (1985, 426). Klaus Englert wiederum unterscheidet, ausgehend von Benjamin, zwischen «Nest» (Aufhalten) und «Höhlenwohnung» (Wohnen) (vgl. Englert 2019, 38).

einer körperlichen Ebene, die nicht mehr die des einzelnen Zuschauers ist, sondern des Kollektivs der Zuschauer, die im Kinoraum diese sensorische Erfahrung teilen – und zwar unabhängig von der Handlung, die im Film gezeigt wird, da es sich um einen Schock-Effekt handelt, der sich durch ‹technische› Mittel (Montage, Zeitraffung und -dehnung, Vergrößerung usw.) einstellt.

6. Das Lachen der «neuen Barbaren»

In seinem Brief an Benjamin vom 18. März 1936 formuliert Adorno seine Hauptkritikpunkte an dem *Kunstwerkaufsatz*. Unter den vielen Anmerkungen befindet sich eine zum Lachen: Das «Lachen der Kinobesucher» wird von Adorno nicht als «gut und revolutionär», sondern als «des schlechtesten bürgerlichen Sadismus voll» (Adorno und Benjamin 1994, 171 f.) gesehen. Adornos wiederholter Vorwurf des Mangels an Dialektik kann bei der Bewertung des Lachens nicht in Anspruch genommen werden, ist doch die entsprechende Passage viel differenzierter: Das «kollektive Gelächter» wird von Benjamin primär als «heilsame[r] Ausbruch» gesehen, zugleich wird aber, in der entsprechenden Fussnote, auf die bedrohliche Nähe von Komik und Grauen und dessen Verwertung durch den Faschismus hingewiesen (Benjamin 1989a, 377).

Für Adorno gibt es kein ‹unschuldiges› Lachen, denn es hat immer teil am Bestehenden und bestätigt es auch dort, wo über es gelacht wird. Man kann hier an ein ‹Ventil› denken, das dem Individuum eine Ausbruchsmöglichkeit liefert, um Druck abzulassen und daraufhin besser zu ‹funktionieren›. Es ist aber auch das Lachen des Ironikers, der sich über den Sachen wägt und im Lachen gerade seine Abhängigkeit von ihnen verschleiert: Es gibt nichts Schlimmeres als das Lachen des Kulturkritikers über die Kulturindustrie. Die Verstrickung von Komik und Grauen wird (einseitig) zugunsten des Grauens gelöst. Benjamins Blick auf das Lachen lässt es differenzierter erscheinen. In der Passage, auf die sich Adornos zitierte Bemerkung bezieht, geht es um die Veränderungen der Wahrnehmungsmodi durch das neue Medium Film: Die verschiedenen «Verfahrensweisen der Kamera» – so Benjamin – entsprechen «ebensoviele[n] Prozeduren, dank deren sich die Kollektivwahrnehmung die individuelle Wahrnehmungsweisen

des Psychotikers oder des Träumenden zu eigen machen vermag.» (Ebd.) Die «Schöpfung von Figuren des Kollektivtraums» hebt die individuelle Erfahrung des Traums auf: Gerade Figuren wie Mickey Mouse und Chaplins Tramp bündeln Elemente des Traums, aber auch der Halluzination und der Psychose, um diese dadurch aus dem Bereich der individuellen Erfahrung in eine kollektive zu überführen. Effekt dieser Verdichtung und Verschiebung ist ein «heilsamer Ausbruch» im «kollektiven Gelächter». Benjamin beschreibt diesen Effekt im Sinne einer «psychische[n] Impfung», die jedoch der Technik nicht äusserlich ist: Die zunehmende Technisierung produziert eine zunehmende Gefahr der Massenpsychose; zugleich produziert dieselbe zunehmende Technisierung aber auch die Mittel, um dieser Massenpsychose entgegenzuwirken: «Die amerikanischen Grotteskfilme und die Filme Disneys bewirken eine therapeutische Sprengung des Unbewußten.» (Ebd.) Wie dieses «heilsame» Lachen aussehen kann und welche Beziehung es zum tradierten Kulturerbe und zum gegenwärtigen Stand der Technik hat, kann anhand der bereits eingeführten Figur des «positiven Barbaren» verdeutlicht werden.

In seinem 1933 verfassten Text «Erfahrung und Armut» wird die Thematisierung des Lachens mit der des «neuen Barbarentums» zusammengeführt, und zwar wieder in der Figur der Mickey Mouse, die den Traum eines «großartige[n] Dasein[s]» vorführt:

«Das Dasein von Mickey-Maus ist ein solcher Traum der heutigen Menschen. Dieses Dasein ist voller Wunder, die nicht nur die technischen überbietet, sondern sich über sie lustig machen. Denn das Merkwürdigste an ihnen ist ja, daß sie allesamt ohne Maschinerie, improvisiert, aus dem Körper der Mickey-Maus, ihrer Partisanen und ihrer Verfolger, aus den alltäglichsten Möbeln genau so wie aus Baum, Wolken oder See hervorgehen.» (Benjamin 1977b, 218)

Die Vertreter dieses neuen Menschentypus

«[...] halten es mit den Männern, die das von Grund auf Neue zu ihrer Sache gemacht und es auf Einsicht und Verzicht begründet haben. In deren Bauten, Bildern und Geschichten bereitet die Menschheit sich darauf vor, die Kultur, wenn es sein muß, zu überleben. Und was die Hauptsache ist, sie tut es lachend.» (Ebd., 219)

Adornos brieflich geäußerte Kritik des *Kunstwerkaufsatzes* ermöglicht es zudem, den Blick zu schärfen für Benjamins darin skizzierte Bestrebungen, die Organisation des neuen politischen Kollektivs – des Kollektivs der «neuen Barbaren», das u. a. von Toni Negri und Michael Hardt in *Empire. Die neue Weltordnung* (2002) und *Multitude. Krieg und Demokratie im Empire* (2004) wieder aufgegriffen und weitergedacht wurde – als eine Art spontanen Prozess zu denken, im Sinne einer Selbstorganisation, bei der weder die «revolutionäre Intelligenz» noch ein «Führer» die leitende Rolle übernimmt:

«Wenn es die doppelte Aufgabe der revolutionären Intelligenz ist, die intellektuelle Vorherrschaft der Bourgeoisie zu stürzen und den Kontakt mit den proletarischen Massen zu gewinnen, so hat sie vor dem zweiten Teil dieser Aufgabe fast völlig versagt, weil er nicht mehr kontemplativ zu bewältigen ist.» (Benjamin 1977a, 309)

Im *Kunstwerkaufsatz* wiederum wird der Fokus auf die Möglichkeit einer horizontalen Selbstorganisation statt einer vertikalen Organisation des Kollektivs gerichtet. Dabei wendet sich Benjamin von einem Primat der optischen Erkenntnismetaphorik ab, worauf u. a. die Kritik der «kontemplativen» Haltung der «revolutionären Intelligenz» verweist. Das (metaphysische) Primat des Auges wird abgelöst von anderen Wahrnehmungsorganen – vom Gehör über die taktile Rezeption bis hin zur telepathischen Intuition: alles Variationen der Innervation als subtile Form des körperlichen-sinnlichen Abgestimmtseins auf die eigene Umwelt (im übertragenen Sinne könnte man von einer Organisation durch Berührung bzw. Affizierung sprechen). Angesichts dieser Verschiebung der Wahrnehmungsmodi erscheint der klassische Intellektuelle – auch dort, wo er in seiner vermeintlich revolutionären Rolle auftritt – als metaphysisches Residuum.

Benjamin scheint sich stattdessen, anti-metaphysisch, für Prozesse der Selbstorganisation zu interessieren, durch die die Masse bzw. Menge zum Kollektiv wird. Benjamins Nachdenken über die Massen – so Miriam Bratu Hansen –

«oscillate[s] between a turn-of-the-century pessimistic view of the mass or crowd, as distinct from the proletariat, and his attempt (famously in the artwork essay) to reclaim a progressive concept of the masses – in the plural – a revolutionary productive force by the way of a structural affinity with technological reproduction, in particular film.» (Bratu Hansen 2012, 62)

Meines Erachtens steht der Begriff des Kollektivs ebenfalls für Benjamins «progressive concept of masses», und dieser «progressive Begriff» impliziert eine materialistische Haltung, da er die materialen Voraussetzungen für die Selbstorganisation – und somit Herausbildung – des Kollektivs in den Fokus rückt, also jene spezifischen Kopplungen von Medium bzw. Material und Raum, die ich an dieser Stelle als räumliche Dispositive bezeichnen möchte.

7. Sichtbarkeit

Der Begriff des Kollektivs stellt zudem eine Alternative zum Begriff der Klasse dar:

«Eine Straße, eine Feuersbrunst, ein Verkehrsunfall versammeln Leute, die als solche von klassenmäßiger Bestimmtheit frei sind. Sie präsentieren sich als konkrete Ansammlungen; aber gesellschaftlich verbleiben sie doch abstrakt, nämlich in ihren isolierten Privatinteressen. Ihr Modell sind die Kunden, die sich – jeder in seinem Privatinteresse – auf dem Markte um «die gemeinsame Sache» sammeln. Diese Ansammlungen haben vielfach nur statistische Existenz.» (Benjamin 1974a, 565)

Wir sehen uns mit einer heterogenen Ansammlung konfrontiert, die «von klassenmäßiger Bestimmtheit» frei ist. Jedes Individuum verfolgt seine eigenen «Privatinteressen», die «gemeinsame Sache» hebt die Isolierung, in der es sich befindet, nur scheinbar auf. Wie ist die Verwandlung solch einer zufälligen Ansammlung in ein (politisches) Kollektiv möglich?

Die Glasarchitektur als spezifisches räumliches Dispositiv – als durch das Material ‹Glas› definierte spezifische Organisationsform des Raumes – wird zur strukturellen Voraussetzung für die ‹spontane› Herausbildung des Kollektivs:

«Glas ist nicht umsonst ein so hartes und glattes Material, an dem sich nichts festsetzt. Auch ein kaltes und nüchternes. Die Dinge aus Glas haben keine ‹Aura›. Das Glas ist überhaupt der Feind des Geheimnisses. Es ist auch der Feind des Besitzes.» (Benjamin 1977b, 217)

Das Glas ist zudem der Feind der ‹Privatinteressen›. Indem die Glasarchitektur einen *gemeinsamen Raum* (einen *geteilten Raum*) erzeugt, der in seiner *Transparenz* wesentlich durch *Sichtbarkeit* charakterisiert wird (vielleicht könnte man sogar den Begriff des ‹Bildraumes› aus dem Surrealismus-Aufsatz in diese Richtung weiterdenken), hebt sie die Trennung zwischen den isolierten Individuen auf. Auf eine ähnliche Weise – und mit einer vergleichbaren Emphase – heben Benjamin und Asja Lacis die ‹Porosität› der Tuffsteine hervor, die als Baumaterial die spezifische Atmosphäre Neapels prägen: ‹Porosität ist das unerschöpflich neu zu entdeckende Gesetz dieses Lebens.› (Benjamin und Lacis 1972, 311) Und: ‹Wie die Stube auf der Straße wiederkehrt, mit Stühlen, Herd und Altar, so, nur viel lauter, wandert die Straße in die Stube hinein.› (Ebd., 314) Denn:

«Ausgeteilt, porös und durchsetzt ist das Privatleben. Was Neapel von allen Großstädten unterscheidet, das hat es mit dem Hottentottenkral gemein: jede private Haltung und Verrichtung wird durchflutet von Strömen des Gemeinschaftslebens. Existieren, für den Nordeuropäer die privateste Angelegenheit, ist hier wie im Hottentottenkral Kollektivsache.» (Ebd.)

Die Tatsache, dass die Transparenz Sichtbarkeit impliziert, führt allerdings nicht einfach zu einer Rückkehr zum Primat des Optischen. Vielmehr handelt es sich darum, dass durch das Wegfallen des ‹Gehäuses› (ein Begriff, den Benjamin im Zusammenhang des Interieurs verwendet), der ‹Höhle› und der trennenden, undurchsichtigen und undurchlässigen Räume der Alltag der Körper, die Bewegungen, Reaktionen, Gesten usw. sichtbar werden. In diesem Sinne wird der gemeinsame bzw. geteilte,

transparente und sichtbare Raum (als «Bildraum») zugleich – auch hier in Anlehnung an dem Surrealismus-Aufsatz – zum durch «Ströme[] des Gemeinschaftslebens» durchzogenen und darin konstituierten «Leibraum».

Was sichtbar wird, ist eine Art von Subjekt, das vorher allerdings noch nicht existiert hat, sondern durch die spezifischen Baumaterialien und die dadurch bedingte Aufteilung des Raumes – den räumlichen Dispositiven der «Glasarchitektur» oder der «Porosität» – erst überhaupt entstanden ist:

«Wir haben im Glashaus bestimmt weniger (für uns). Wir sind auch weniger unter uns. Es ist ja durchsichtig. Das Privateigentum wie das Privatleben scheinen sich gleichermaßen nach Kontrolle zu sehnen.» (Benjamin 1977c, 962)

Aufgrund dieser Transparenz sind wir «weniger (für uns)», während sich das bürgerliche Subjekt – durch die Struktur des Interieurs bestimmt – weiterhin durch die Kategorie des Besitzes definiert.

8. Masse, Klasse, Kollektiv

«Das Privateigentum wie das Privatleben scheinen sich gleichermaßen nach Kontrolle zu sehnen.» Auf welche Weise soll der Begriff «Kontrolle» hier verstanden werden? Man kann zwischen zwei Formen von «Kontrolle» unterscheiden. Die eine umfasst die «Kontrolle» im Sinne der Sicherheit, die «Kontrolle», die das bürgerliche Subjekt über sein Leben und über die Spuren, die es als Signatur seiner Subjektivität hinterlässt, behalten will: eine Scheinfreiheit, da die Kontrolle über das eigene Leben lediglich – ganz im Sinne des marxistischen Entfremdungstheorems – die Kontrolle der Dinge über das eigene Leben verschleiert. Diese Form der «Kontrolle» spiegelt lediglich die repressive Kontrolle wider, die die kapitalistische Produktionsweise über die Individuen ausübt. Es handelt sich um eine horizontal strukturierte Kontrolle, da das Kapital nicht vertikal auf die einzelnen Subjekte einwirkt, sondern dezentral durch die Vielzahl der eigenen Produkte das Subjekt in ein Netz materieller und symbolischer Zwänge verstrickt.

Das Interieur als Ansammlung von Spuren der eigenen Subjektivität, gesättigt von Gewohnheiten, steht den Materialien des «Neuen Bauens» diametral gegenüber:

«Das haben nun Scheerbart mit seinem Glas und das Bauhaus mit seinem Stahl zuwege gebracht: sie haben Räume geschaffen, in denen es schwer ist, Spuren zu hinterlassen.» (Benjamin 1977b, 218)

Doch handelt es sich nicht nur um Räume, in denen man keine Spuren hinterlassen kann, sondern auch um solche, die qua Material ein spezifisches Sichtbarkeitsregime etablieren,

«denn in der Signatur dieser Zeitenwende steht, daß dem Wohnen im alten Sinne, dem die Geborgenheit an erster Stelle stand, die Stunde geschlagen hat. Giedion, Mendelssohn, Corbusier machen den Aufenthaltsort von Menschen vor allem zum Durchgangsraum aller erdenklichen Kräfte und Wellen von Licht und Luft. Was kommt, steht im Zeichen der Transparenz [...]» (Benjamin 1972b, 196 f.).

Doch auch diese Transparenz und die damit einhergehende gegenseitige Sichtbarkeit trägt dystopische Züge, vergleichbar mit denjenigen, die Jewgenij Samjatin in seinem 1920 als Kritik an Sowjetrußland veröffentlichten Roman *Wir* beschreibt: ein Regime, worin die Häuser Glaswände haben, wodurch die repressive staatliche Kontrolle begünstigt wird (vgl. Samjatin 2008; vgl. dazu auch Somaini 2011).⁶

Benjamin sieht – aus unserer heutigen Sicht wahrscheinlich kontrainuitiv – in der Kopplung von Transparenz, Sichtbarkeit und Kontrolle eine emanzipatorische Komponente. Auch hier könnte man von einer horizontalen Form der Kontrolle sprechen, der diesmal aber eine revolutionäre Bedeutung zugeschrieben werden kann, wie sich vielleicht, wenn auch unter anderen technischen Vorzeichen, am Beispiel des Kinoraums noch deutlicher rekonstruieren lässt. Die zweite Form der «Kontrolle» ist eng mit dieser revolutionären Bedeutung verknüpft.

6 Der Roman ist 1929 in einer französischen Übersetzung erschienen. Ich habe bislang allerdings noch keinen Hinweis darauf gefunden, dass Benjamin das Buch gekannt haben könnte.

In seiner Analyse der Reaktionen im Kinopublikum schreibt Benjamin: «Und indem sie sich kundgeben, kontrollieren sie sich.» (Benjamin 1974b, 497) Hier kommt eine doppelte Bewegung zum Tragen: Die Individuen im Publikum kontrollieren die eigenen Reaktionen in Relation zu den Reaktionen der anderen. Miriam Bratu Hansen beschreibt diesen Prozess treffend als ein «public and reciprocal fine-tuning of audience reactions» (Bratu Hansen 2012, 100) und hebt dabei hervor, wie diese wirkt, «to disarm destructive tendencies in the masses.» (Ebd.) Indem der Film «Gegenstand einer simultanen Kollektivrezeption» (Benjamin 1974c, 460) ist, verwandelt er das Kino zum Raum, worin das «Publikum im Rezipieren sich selbst organisiert und kontrolliert» (ebd.). In einer weiteren Fassung des *Kunstverkaufsatzes* wird dieser Gedanke wieder aufgegriffen, indem das «berechtigte Interesse der Masse am Film» als «ein Interesse der Selbst- und somit auch der Klassenerkenntnis» (Benjamin 1989a, 372) verstanden wird. Daraus entsteht eine Dynamik, in der sich Spontaneität und Organisation im Sinne eines Selbstregulierungsprozesses kreuzen, indem durch die Feinabstimmung – auch hier fällt der Begriff der «Innervation» – aus einer heterogenen und unbestimmten Masse ein Kollektiv entsteht. Innerhalb der heterogenen Masse, die das Kinopublikum ausmacht, können auf bestimmte Situationen (etwa eine komische Szene aus einem Chaplin-Film) unterschiedliche Reaktionen entstehen und entsprechend registriert werden. Eine ähnliche Reaktion bei anderen zu erkennen, führt zum Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer noch nicht bestehenden, sondern in diesem Prozess erst entstehenden Gruppe. Die Glasbauten würden auf einer weitaus grösseren Skala ebenfalls eine Art «reciprocal fine-tuning» begünstigen, ausgehend von der Prämisse, dass sich durch die Transparenz die Subjekte bereits wandeln und so die reaktionären Eigenschaften des bürgerlichen Individuums überwinden würden.

Die faschistische Masse erscheint dagegen als Phantasmagorie. Sie wird durch ihre eigene Ästhetisierung produziert, als eine Choreographie, die den Raum besetzt und teilt, und zugleich durch ihre Reproduktion als Einheit, als kompakte Masse auf der Kinoleinwand (man denke an die Filme von Leni Riefenstahl). Die Identität dieser Masse wird durch ihre Reproduktion hergestellt, die sich zugleich gegen den wesenhaften Kern der Reproduktionstechniken – die Ent-Auratisierung – richtet, indem sie die

Masse in ihrer Reproduktion re-auratisiert. Das revolutionäre Kollektiv der «neuen Barbaren» – die gelockerte Masse – erkennt sich stattdessen selbst durch die je eigenen körperlichen Reaktionen als Kollektiv, es bedarf keiner Ästhetisierung, um zu sich zu gelangen (denn das Glas negiert die Aura). Vielmehr: Gerade in der Nicht-Ästhetisierung kann dieses Kollektiv – im Gegensatz zur faschistischen Masse – auch tatsächlich überhaupt erst zu sich selbst gelangen. Der Kinoraum und die porösen, durchlässigen und transparenten urbanen Räume sind diejenigen, worin sich dieses neue Kollektiv aufgrund geteilter Reaktionen – aufgrund dessen, was Clay Shirky «shared awareness» nennt – selbst erkennt:

«For political movements, one of the main forms of coordination is what the military calls «shared awareness», the ability of each member of a group to not only understand the situation at hand but also understand that everyone else does, too.» (Shirky 2011; zitiert nach Stäheli 2012, 111)

Dieser Raum versammelt eine heterogene Masse, die sich im «sich Kundgeben» (kontrolliert) und so neu konfiguriert:

«In gewissen Fällen ist aber die Formierung von Klassen im Schoß einer Masse ein konkreter und inhaltlich sehr wichtiger Vorgang. Eine solche Masse stellt unter Umständen der Kinobesucher dar. Von Hause aus ist sie ihrer Klassenstruktur nach nicht fest bestimmt, also politisch nicht ohne weiteres mobilisierbar. Das schließt aber nicht aus, daß durch bestimmte Film[e] eine gewisse politische Mobilbereitschaft in ihr gesteigert oder gemindert wird. Und zwar geschieht das oft nachhaltiger als durch eigentliche Propagandafilme durch Darbietungen, in denen das Klassenbewußtsein, wie es den verschiedenen Publikumsschichten zukommt, unter der Hand gefördert bzw. geschädigt wird.» (Benjamin 1989b, 668)

Es geht also darum, eine zeitlich und räumlich begrenzte Erfahrung in Klassenbewusstsein zu überführen, um sie auf Dauer zu stellen. Der propagandistische Inhalt ist in diesem Kontext zweitrangig, es kommt viel mehr auf die formalen Aspekte an, etwa die Filmsprache (Kameraperspektive, Montage), die innerhalb eines spezifischen Raumes (dem Kinoraum)

zu dieser neuen Form des politischen Selbstbewusstseins führen (Robbers 2011, 105). Im Sinne von Benjamins Kopplung von politischer Tendenz und ästhetischer Qualität (vgl. Benjamin 1977a) lässt sich die politische Stossrichtung der jeweiligen Formen der Selbstwahrnehmung – ent-auratisierte oder re-auratisierte – ausgehend von der Verwirklichung der gegenwärtigen technischen Möglichkeiten des spezifischen Mediums bestimmen.

9. Ausblick

Ich will nun abschliessend die wichtigsten Punkte zusammenfassen und einen knappen Ausblick wagen: Die Hervorbringung von Reaktionen im Kinoraum sowie deren kollektive Wahrnehmung – dieser Punkt gilt auch für die Glasbauten – ermöglicht einen Übergang von den isolierten Individuen zu deren Selbstwahrnehmung *im doppelten Sinne einer kollektiven Selbstwahrnehmung und einer Selbstwahrnehmung als Kollektiv*. Die entsprechenden räumlichen Dispositive eröffnen eine Dialektik zwischen Individuen und Masse, eine Dialektik, die die Qualität der Masse verändert, die dadurch zu einem (politischen) Kollektiv wird. In Anlehnung an Bourdieu könnte man sagen, dass es keine Klassen als ontologische Entitäten gibt, sondern ein durch ähnliche Dispositionen (einen ähnlichen Habitus) vermitteltes Zugehörigkeitsgefühl produziert wird. Im Spiel oder in der Reaktion des Passanten auf vorbeifahrende Autos oder des Revolutionärs im Klassenkampf – beides Reaktionsweisen, die eng mit der «Chockwirkung» des Films zusammenhängen (vgl. Benjamin 1974c, 464) – bildet sich eine bestimmte Disposition durch Übung heraus, eine Disposition (oder ein Habitus), die den Körpern eingeschrieben wird, um im «Augenblick der Gefahr» (Benjamin 1974d, 695)⁷ aktiviert zu werden, wobei sich die einzelnen (Re-)Aktionen in Form einer «reciprocal fine-tuning» selbst organisieren und koordinieren.

7 «Vergangenes historisch artikulieren heißt nicht, es erkennen ›wie es denn eigentlich gewesen ist‹. Es heißt, sich einer Erinnerung bemächtigen, wie sie im Augenblick der Gefahr aufblitzt. Dem historischen Materialismus geht es darum, ein Bild der Vergangenheit festzuhalten, wie es sich im Augenblick der Gefahr dem historischen Subjekt unversehens einstellt.» (Benjamin 1974d, 695)

Die radikalen Veränderungen in unserem Umgang mit Filmen, die Casetti mit dem Begriff des «Post-Cinema» bzw. der «Explosion des Kinos» (Casetti 2010) beschreibt, greifen auch die Kategorie des Kinoraums an:

«Der Kinosaal ist zum Ausnahmefall geworden. Wir sehen Filme beim Reisen, im Wartesaal, im Haus, beim Flanieren auf der Straße. Wir gehen nicht mehr so sehr ins Kino als dass wir ihm vielmehr begegnen.» (Ebd., 30)

Trotzdem, so Casettis These, verweist diese Form der Rezeption weiterhin auf die (klassische) Kinoerfahrung, da sie uns weiterhin

«Umgebungen anzubieten [vermag], in denen wir unser Sehen realisieren können. Anstatt als (Bleibe) aber stellen sich diese Räume uns mehr und mehr als Durchgangsorte dar.» (Ebd.)

Damit ist man aber wiederum nicht mehr so weit entfernt von der *zerstreuten* Rezeption, die Benjamin im *Kunstverkaufsatz* entwickelt und die somit eine grössere Nähe zur post-kinematographischen Erfahrung aufweist, als man annehmen würde. Die «Explosion des Kinos» radikalisiert allerdings unsere Frage nach der Herausbildung eines Kollektivs, da dieses nicht mehr in einem physischen Raum zusammenkommen muss, sondern sich nun in anderen – virtuellen – Räumen trifft. Benjamins Filmtheorie, so die abschliessende Vermutung, bleibt angesichts der veränderten Herausforderungen weiterhin aktuell.

Literatur

- Adorno, Theodor W., und Walter Benjamin. 1994. *Briefe und Briefwechsel*. Herausgegeben von Henri Lonitz. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Andreotti, Libero, und Jean-Paul Dollé. 2011. *Spielraum: Walter Benjamin et l'architecture*. Penser l'espace. Paris: Éd. de la Villette.
- Baudry, Jean-Louis, und Alan Williams. 1974. «Ideological Effects of the Basic Cinematographic Apparatus». *Film Quarterly* 28 (2): 39–47. <https://doi.org/10.2307/1211632>.
- Benjamin, Walter. 1971. *Versuche über Brecht*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. 1. Aufl. Edition Suhrkamp 172. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Benjamin, Walter. 1972a. «Der destruktive Charakter». In *Gesammelte Schriften. Band 4: Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragungen*, herausgegeben von Tillman Rexroth und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 396–98. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 934. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1972b. «Die Wiederkehr des Flaneurs». In *Gesammelte Schriften. 3: Kritiken und Rezensionen*, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hella Tiedemann-Bartels, 1. Aufl., 194–99. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 933. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1972c. «Kurze Schatten II». In *Gesammelte Schriften. Band 4: Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragungen*, herausgegeben von Tillman Rexroth und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 425–28. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 934. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1974a. «Charles Baudelaire. Ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus». In *Gesammelte Schriften Band 1: Abhandlungen*, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, 1. Aufl., 509–690. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 931. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1974b. «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Dritte Fassung». In *Gesammelte Schriften Band 1: Abhandlungen*, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, 1. Aufl., 471–508. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 931. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1974c. «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Erste Fassung». In *Gesammelte Schriften Band 1: Abhandlungen*, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, 1. Aufl., 431–70. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 931. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1974d. «Über den Begriff der Geschichte». In *Gesammelte Schriften Band 1: Abhandlungen*, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, 1. Aufl., 691–706. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 931. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1977a. «Der Surrealismus. Die letzte Momentaufnahme der europäischen Intelligenz». In *Gesammelte Schriften. 2: Aufsätze, Essays, Vorträge*, herausgegeben von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 295–310. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 932. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1977b. «Erfahrung und Armut». In *Gesammelte Schriften. 2: Aufsätze, Essays, Vorträge*, herausgegeben von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 213–19. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 932. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1977c. «Lesarten zu «Erfahrung und Armut»». In *Gesammelte Schriften. 2: Aufsätze, Essays, Vorträge*, herausgegeben von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 961–63. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 932. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Benjamin, Walter. 1977d. «Programm eines proletarischen Kindertheaters». In *Gesammelte Schriften. 2: Aufsätze, Essays, Vorträge*, herausgegeben von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 763–69. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 932. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1977e. «Theologisch-politisches Fragment». In *Gesammelte Schriften. 2: Aufsätze, Essays, Vorträge*, herausgegeben von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 203–4. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 932. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1982. *Gesammelte Schriften. Band 5: Das Passagen-Werk*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. 1. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 935,1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1985. «Mai-Juni 1935». In *Gesammelte Schriften. 6: Fragmente, autobiographische Schriften*, herausgegeben von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 422–41. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 936. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1989a. «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Zweite Fassung.» In *Gesammelte Schriften. Band 7: Nachträge*, herausgegeben von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 340–84. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 937. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 1989b. «Notizen zu Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Zweite Fassung.» In *Gesammelte Schriften. Band 7: Nachträge*, herausgegeben von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 665–80. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 937. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter. 2013. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Herausgegeben von Burkhardt Lindner. 1. Aufl. Werke und Nachlass / Walter Benjamin, Band 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter, und Asja Lacis. 1972. «Neapel». In *Gesammelte Schriften. Band 4: Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragungen*, herausgegeben von Tillman Rexroth und Rolf Tiedemann, 1. Aufl., 307–16. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 934. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bratu Hansen, Miriam. 2012. *Cinema and Experience. Siegfried Kracauer, Walter Benjamin and Theodor W. Adorno*. 1. Aufl. Weimar and Now: German Cultural Criticism 44. Berkley, London, Los Angeles: University of California Press.
- Casetti, Francesco. 2010. «Die Explosion des Kinos. Filmische Erfahrung in der post-kinematographischen Epoche». *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation* 19 (1): 11–35. <https://doi.org/10.25969/mediarep/334>.
- Eco, Umberto. 1977. *Das offene Kunstwerk*. Übersetzt von Günter Memmert. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 222. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Englert, Klaus. 2019. *Wie wir wohnen werden: die Entwicklung der Wohnung und die Architektur von morgen*. Ditzingen: Reclam.

- Giedion, Sigfried. 2019. *Befreites Wohnen: 85 Bilder*. Faksimile-Ausgabe. Herausgegeben von Reto Geiser. Zürich: Lars Müller Publishers.
- Hardt, Michael, und Antonio Negri. 2002. *Empire: Die neue Weltordnung*. Übersetzt von Thomas Atzert und Andreas Wirthensohn. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.
- Hardt, Michael, und Antonio Negri. 2004. *Multitude: Krieg und Demokratie im Empire*. Übersetzt von Thomas Atzert und Andreas Wirthensohn. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.
- Lorenz, Ansgar, und Antonio Roselli. 2017. *Walter Benjamin (Philosophie für Einsteiger)*. Philosophie für Einsteiger. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Marx, Ursula. 2017. «Von Gästen und Vandalen. Eine Typologie des Wohnens». In *Benjamin und Brecht: Denken in Extremen*, herausgegeben von Erdmut Wizisla, 48–61. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Raulet, Gérard. 2004. «Barbarei, Barbarismen und positive Barbarei». In *Positive Barbarei: Kulturphilosophie und Politik bei Walter Benjamin*, 129–49. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Robbers, Lutz. 2011. «Espaces pour jeux de lumière: Mies van der Rohe, le cinéma, l'innervation». In *Spielraum: Walter Benjamin et l'architecture*, von Libero Andreotti und Jean-Paul Dollé, 87–114. Penser l'espace. Paris: Éditions de la Villette.
- Roselli, Antonio. 2021. «(Ohn-)Mächtige Subjekte. Bemerkungen zum Verhältnis von Passivität und Zeit». *Zeitschrift für deutsche Philologie* 2 (140). <https://doi.org/10.37307/j.1868-7806.2021.02.03>.
- Samjatin, Jewgenij. 2008. *Wir: Roman*. 8. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schöttker, Detlev. 2017. «Gewohntes Leben». *Walter Benjamins Erkundungen zu Städten und Architekturen*. In *Walter Benjamin. Über Städte und Architekturen*, 263–77. Berlin: DOM publishers.
- Shirky, Clay. 2011. «The Political Power of Social Media: Technology, the Public Sphere, and Political Change». *Foreign Affairs* 90 (1): 28–41.
- Somaini, Antonio. 2011. «Utopies et dystopies de la transparence. Eisenstein, Glass House, et le cinématisme de l'architecture de verre». *Appareil*, Nr. 7: 1–32. <https://doi.org/10.4000/appareil.1234>.
- Stäheli, Urs. 2012. «Infrastrukturen des Kollektiven: alte Medien – neue Kollektive?». *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 3 (2). <https://doi.org/10.28937/1000106371>.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Die digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Herausforderung für die Organisationsentwicklung

Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen

Erich Schäfer¹

¹ Ernst-Abbe-Hochschule Jena

Zusammenfassung

Digitale Medien halten verstärkt Einzug in das Lehren und Lernen im quartären Bildungssektor. Die Coronakrise erweist sich dabei als Katalysator der digitalen Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Erwartungen und Hoffnungen an medial unterstützte Weiterbildung wird die kontinuierliche organisationsbezogene Selbsterneuerung als eine Herausforderung einer Kultur der Digitalität skizziert. Es lassen sich Gelingensbedingungen im Prozess der Digitalisierung identifizieren auf deren Grundlage unterschiedlicher gesellschaftliche Zukunftsszenarien beurteilt werden können.

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



The Corona Crisis as a Catalyst for the Digital Transformation in Adult and Further Education

Abstract

Digital media are increasingly finding their way into teaching and learning in the Quaternary education sector. The corona crisis is proving to be a catalyst for the digital transformation in adult and further education. Against the background of dealing with expectations and hopes for further training supported by the media, the continuous organization-related self-renewal is outlined as a challenge to a culture of digitality. Success conditions in the process of digitization can be identified on the basis of which different future social scenarios can be assessed.

1. Einleitung

Aufgrund der Heterogenität des quartären Sektors und der unverändert defizitären Datenlage ist es schwer, ein klares Bild der digitalen Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung zu zeichnen (Rohs 2019, 119 f.). Die Beschäftigung mit Prozessen der Digitalisierung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ist bisher eher fragmentarisch (Bernhard-Skala u. a. 2021). Die digitale Transformation ist selbst als Teil eines institutionsbezogenen lebenslangen Lernens (Schäfer 2017; 2021) zu verstehen (Fischer 2021). Wie Studien des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB) zusammen mit der PH Zürich (Sgier, Haberzeth, und Schüepp 2018), der Bertelsmann-Stiftung (Schmid, Goertz, und Behrens 2018) sowie des Wuppertaler Kreises (2019) zeigen, schreiben Weiterbildungseinrichtungen den digitalen Medien zwar eine hohe strategische Relevanz zu, die Potenziale wurden bis zur Coronakrise aber nur begrenzt genutzt.

Die Aspekte der digitalen Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich in einem Mehrebenenmodell von den gesellschaftlichen über die institutionellen und organisationalen Kontexte, die Programmplanung und Angebotsgestaltung bis hin zu den Personalaspekten analysieren (Schäfer und Ebersbach 2021b). Das Anliegen dieses Beitrages ist es, primär die Perspektive der *Organisationsentwicklung*

einzunehmen, wie es u. a. die Kultusministerkonferenz (2021, 5 f.) fordert. Vor diesem Hintergrund gilt es die Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen für die Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erörtern.

In den folgenden Ausführungen werden zunächst die Veränderungen des Lehrens und Lernens mit Medien im quartären Bildungssektor in den Blick genommen. Es folgt eine Auseinandersetzung mit Erwartungen und Hoffnungen an medial unterstützte Weiterbildung in einer historischen Perspektive. Sodann wird auf die kontinuierliche Selbsterneuerung als Herausforderung einer Kultur der Digitalität eingegangen. Auf diese Weise sollen Orientierungspunkte für Prozesse der Organisationsentwicklung generiert werden. Daran schliesst sich die Beschäftigung mit den Gelingensbedingungen im Prozess der Digitalisierung an. Abschliessend werden vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Zukunftsszenarien die sich ergebenden Optionen für die Weiterbildung erörtert. Am Ende steht ein resümierendes Fazit mit Perspektiven für die weitere Entwicklung. Um der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden und seine Ganzheitlichkeit adäquat zu erfassen, nimmt der Text sowohl Bezug auf wissenschaftliche Studien als auch auf Positionen und Erfahrungen von im Feld agierenden Personen und Verbänden.

2. Lehren und Lernen mit Medien im quartären Bildungssektor

Bevor das Lehren und Lernen in den Blick genommen wird, gilt es zunächst an die Besonderheiten des quartären Bildungssektors zu erinnern. Im Unterschied zur schulischen und beruflichen Bildung sowie zum Hochschulstudium weist die Weiterbildung einige besondere Merkmale auf. In ihrem Strategiepapier «Bildung in der digitalen Welt» weist die Kultusministerkonferenz (2017) auf die folgenden speziellen Kennzeichen hin: Diversität der Lernenden, Lehrplanfreiheit und niedriger Formalisierungsgrad, geringe staatliche Regulierung sowie Pluralität der Weiterbildung. Zu ergänzen sind die relativ geringen öffentlichen Bildungsausgaben für diesen Bereich (Walter 2015, 8). Weiterbildung verortet sich heute in der

Schnittmenge von mindestens drei Teilbereichen der politischen Gestaltung: der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik, der Sozialpolitik sowie der Bildungs- und Kulturpolitik.

Die Beschäftigung mit dem medial unterstützten Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung setzt die Klärung von Begrifflichkeiten voraus. Wenn verkürzend die Rede von «digitaler Bildung» ist, wie bspw. bei der vom BMBF (2021) ins Leben gerufenen «Initiative Digitale Bildung», der «Charta Digitale Bildung» (2019) oder bei der Namensgebung des zu Beginn des Jahres 2017 gegründeten Bundesverbandes «Digitale Bildung e. V.», so gilt es diesen Begriff kritisch zu hinterfragen. Zumindest sachlich ist er falsch, «weil Bildung nach keiner mir bekannten Bildungstheorie digital sein kann», wie Vollbrecht (2018, 26) zutreffend konstatiert. Es handelt sich hier um eine «entleerte Sammelbezeichnung, ein eingängiges Label (...), das für alles und nichts gebraucht werden kann» (Kübler 2018, 17). Auf den Punkt bringt es der Rat für kulturelle Bildung (2019, 22), wenn er schreibt, «digitale Bildung an sich gibt es nicht». Was allerdings existiert, sind eine Auseinandersetzung um Deutungshoheiten im Bildungsbereich und Versuche, Zielsetzungen der Digitalwirtschaft im Bildungs- und Wissenschaftsbereich durchzusetzen (Altenrath, Helbig, und Hofhues 2020).

Anstatt von digitaler Bildung sollte präziser und zutreffender die Rede von digitalen Bildungsinfrastrukturen, Lernen mit digitalen Medien bzw. Lernen über Entwicklungen in der Digitalisierung sein. Die sog. «digitale Bildung» ist nicht die Digitalisierung der Bildung. Digitalisierung bedeutet lediglich, ein analoges Angebot in eine digitale Form zu bringen. Einem solchen Verständnis liegt auch die Unterscheidung von Ebner et al. (2013, 3) zugrunde; hier werden drei Begrifflichkeiten differenziert: (1) als Klammer das Lernen und Lehren mit Technologien, «das alle Lern- und Lehrprozesse sowie -handlungen (umfasst), bei denen technische, vor allem elektronische (...) Geräte und Anwendungen» zum Einsatz kommen, (2) das E-Learning, wenn «Computer in Netzwerken» die Basis für die Lehr- und Lernhandlungen sind, sowie (3) Lernen mit neuen Medien, von dem die Medienpädagogik oder Medieninformatik spricht, wenn «Kanäle oder Systeme gemeint sind, über die Daten und Informationen gespeichert, übertragen oder vermittelt werden».

Spätestens seit der Corona-Krise im Jahre 2020/21 ist die computervermittelte Kommunikation tief in alle Bereiche unseres Alltags eingedrungen. Wir befinden uns in einem umfassenden *Mediatisierungsprozess*, der jene Veränderungen von Kultur und Gesellschaft fokussiert, die durch die zeitliche, räumliche und soziale Durchdringung des Alltags mit Medien entstehen oder verstärkt werden. In diesem Prozess erhalten die realen Dinge «Repräsentanzen in der symbolischen Welt der Computernetze (...), von der aus sie gesteuert und bedient werden» (Krotz 2016, 17). Die Abbildung und Steuerung der sozialen Welt mit Hilfe digitaler Daten wird auch als *Datafizierung* bezeichnet (Aßmann u. a. 2016, 1). Die Digitalisierung, Datafizierung bzw. Mediatisierung der (Weiter-)Bildung ist kein Selbstzweck. Die zentrale Frage lautet: Wie kann Bildung künftig so gestaltet werden, dass sie mehr gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und die Individuen ihre Autonomie im Lernprozess erhalten?

Die Erfahrungen mit virtuellen Bildungsangeboten während der Lockdowns lassen sich zum Teil als Beispiele einer *Emergency-Remote-Teaching-Lösung* beschreiben, aber auch als ein Lernexperiment, das ein grosses Potenzial an Kreativität freigesetzt hat. Nach über zwei Jahren Pandemie lässt sich absehen, dass es ein komplettes Zurück ins vor der Corona-Krise Vertraute und Gewohnte nicht geben wird. Virtuelle und hybride Konzepte haben Einzug in den Regelbetrieb der Erwachsenen- und Weiterbildung gehalten.

3. Erwartungen und Hoffnungen an medial unterstützte Weiterbildung in historischer Perspektive

Hinweise zur didaktisch-methodischen Gestaltung medialer Bildungsangebote finden sich bereits bei J. A. Comenius (2000, 136). In der aus dem 17. Jahrhundert stammenden «*Didactica magna*» empfiehlt er die Beteiligung möglichst vieler Sinne im Lehr-Lern-Prozess. Die Lernpsychologie bestätigt diese Regel, indem sie auf die synergetischen Effekte hinweist, die entstehen, wenn die Begegnung mit dem Bildungsgut multimodal und multicodal erfolgt (vgl. hierzu Mayer 2009).

Die Fantasie des Menschen, wie sowohl neue Technologien zur Optimierung des Lernens eingesetzt als auch die Chancen auf Teilhabe an Bildung für alle Menschen besser gewährleistet werden können, hat eine lange Geschichte. Im Jahr 1899 erschien in der Zeitschrift «Die Woche» eine utopische Erzählung von Kurd Laßwitz (1982) aus Gotha. Sie trägt den Titel «Die Fernschule». Darin wird geschildert, wie der Gymnasialprofessor Frister träumt, ins Jahr 1999 versetzt und Fernlehrer der Geografie zu sein. Mit seinen Schüler:innen, die genauso wie er in ihren eigenen Wohnungen sitzen, ist er über eine Art Videokonferenzschaltung verbunden. Lediglich in den Fällen,

«wo die Eltern nicht die Mittel haben, den gesamten Fernlehrapparat im Hause unterzubringen, begeben sich die Schüler zu den dazu eingerichteten öffentlichen Fernlehrstellen.» (Laßwitz 1982, 72)

Wie ein roter Faden zieht sich das Phänomen durch die Geschichte der Erwachsenenbildung, dass sich mit jeder neuen Bildungstechnologie die mehr oder weniger ausgeprägte Erwartungshaltung verbindet, diese könnte zum Abbau von Bildungsprivilegien, zur Angleichung von Lernchancen und zur Demokratisierung der Bildung beitragen (Schäfer und Ebersbach 2021a, 24 ff.). Diese *egalitären Hoffnungen* sind – wie die Erfahrung zeigt – vielfach enttäuscht worden. Die Hoffnung, durch neuartige Kommunikations- und Informationstechniken liessen sich soziale Disparitäten ausgleichen, sozialisationsbedingte Benachteiligungen verringern und Bildungsabstinenz überwinden, haben sich bislang nicht erfüllt (Verständig, Klein, und Iske 2016). Stattdessen droht ein Zerfall der Bevölkerung in die Kommunikationsarmen und die Kommunikationsreichen. Dieser Befund, der sich bereits seit Jahrzehnten empirisch immer wieder bestätigt, scheint sich auch künftig fortzusetzen (Deutscher Weiterbildungstag 2016). Er ist unter dem Stichwort der Wissenskluft-Hypothese bzw. der digitalen Spaltung und digitalen Ungleichheit in die Medienforschung eingegangen. Wie die Studie der Initiative D21 (2016) zeigt, haben sich die Ungleichheiten in Bezug auf die Kompetenzen im Umgang mit und der Nutzung von digitalen Medien in den vergangenen Jahren gesteigert.

Um einer digitalen Spaltung unserer Gesellschaft entgegenzuwirken, gilt es die Bildungsbemühungen zum Kompetenzerwerb und zur digitalen Selbstbestimmung zu intensivieren.

Die Erwachsenenbildung ist herausgefordert, nach Wegen und Mitteln zu suchen, die kommunikative und kulturelle Polarisierung der Bevölkerung nicht noch grösser werden zu lassen bzw. abzubauen. Das Schlüsselwort zur Bewältigung dieser gesellschaftlichen Aufgabe lautet *Medienkompetenz* (Baacke 1997). Wurde früher Medienkompetenz nahezu ausschliesslich als individuelle Kompetenz verstanden, so wird sie heute auch als gesellschaftliche Kompetenz gesehen; damit ist gemeint, dass wir als Gemeinwesen kompetent darüber entscheiden können, welche Entwicklungspfade der Mediatisierung wir beschreiten wollen, weil wir sie für eine demokratische Gesellschaft angemessen halten (Krotz 2016, 25). Der Medienpädagogik kommt hier eine Schlüsselrolle zu, wie die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2016, 1) in ihrem Positionspapier «Datafizierung des Lebens» feststellt:

«Mit ihrem Fokus auf eine umfassende Bildung und die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen leistet sie (die Medienpädagogik) einen massgeblichen Beitrag dazu, dass ein sozial verantwortliches, kulturell reichhaltiges und demokratisches Leben in einer datafizierten Welt möglich ist.»

Welche *Anforderungen an die Bildung in einer digital vernetzten Welt* zu stellen sind, beschreibt das Frankfurt-Dreieck (Brinda u. a. 2019) als Erweiterung und Fortschreibung der Dagstuhl-Erklärung (Brinda u. a. 2016). Auch in der Stellungnahme des Vorstandes der Sektion Medienpädagogik der DGfE zur Covid-19-Situation (Rummler u. a. 2020, 2) wird auf den umfassenden Auftrag der Medienbildung hingewiesen:

«Medienbildung trägt dazu, neben einer rein anwendungsbezogenen Perspektive (Wie nutze ich das?) und einer technologischen Perspektive (Wie funktioniert das?), eine gesellschaftlich-kulturelle (Wie wirkt das?) sowie eine emanzipatorisch-bildungstheoretische Perspektive (Was will ich?) bei.»

In diesem Sinne plädiert auch das Strategiepapier «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft» dafür, die demokratische «Mitgestaltung der digitalen Infrastruktur» selbst zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen zu machen. Weiter heisst es:

«Die Medienpädagogik ist (...) aufgefordert, ihre Konzepte und Modelle gegenüber Big Data Analytics und Predictive Analytics zu schärfen und verstärkt Medienkompetenz im Sinne eines wissenden und kritischen Umgangs mit eigenen Daten und mit den Daten anderer zu fördern (...) Digitale Selbstbestimmung kann nicht individualisiert werden, sondern ist auf einen (zivil)gesellschaftlich verankerten Handlungsrahmen angewiesen, der dies ermöglicht.» (Aßmann u. a. 2016, 5)

Die Weiterbildung hat in den vergangenen Jahrzehnten schon mehrere Wellen einer Medieneuphorie erlebt (vgl. hierzu Schäfer und Ebersbach 2021a, 19 ff.). Seit den 2000er Jahren richten sich die Erwartungen und Hoffnungen auf eine mediatisierte Lernwelt. Hierunter wird das Lernen in einer digital vernetzten Welt verstanden. Sie reicht von den Formen des klassischen E-Learnings, mit real bzw. virtuell lokalisierbaren Bildungsangeboten, bis hin zu jenen, vollständig in die Lebens- und Berufswelt der teilhabenden Individuen integrierten Formen digitalen Lernens. Mediatisierte Lernwelten speisen sich aus der Mobilität, Flexibilität, Interaktivität, Konvergenz und Konnektivität bereits existierender Elemente der technischen Entwicklung, die in ihrer Kombination neue Optionen eröffnen. Die mediatisierten Lernwelten durchdringen gleichermaßen formale, nicht-formale und informelle Lernprozesse (Hugger und Walber 2010).

Die Klagen über den Rückstand Deutschlands in der digitalen Bildung wurden vor dem Jahr 2020 mit unterschiedlicher Intensität vorgetragen, besonders nachdrücklich von Müller-Eiselt und Dräger (2015). Dabei richten sich die Hoffnungen, aber auch die Befürchtungen auf das adaptive Lernen, das in automatisierter Form individualisiertes und an die jeweiligen Bedürfnisse der Lerner angepasstes Wissen zu vermitteln verspricht.

Die Einstellungen und Haltungen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung gegenüber der Digitalisierung sind ambivalent. Zum einen kann Digitalisierung zur Öffnung von Bildung beitragen, wenn sie als Open Education in einer Kultur des Teilens verstanden wird. Zum anderen wird Bildung als Ware begriffen, die reguliertes Lernen mit vorgefertigten Inhalten offeriert (Kerres und Buntins 2020, 18 f.). Empirische Daten weisen darauf hin, dass sich bestehende Disparitäten eher verstärken und die Gefahr einer digitalen Spaltung real ist (Dudenhöffer und Meyen 2012; Iske, Klein, und Verständig 2016; Walgenbach 2017). Die Ergebnisse der AES-Zusatzstudie zur Digitalisierung in der Weiterbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021, 5) weisen deutlich darauf hin, dass Bildung mit digitalen Medien nicht etwa einem Chancenausgleich für Personen mit geringer Bildungsaffinität dient, sondern eher im doppelten Sinne benachteiligend ist. Wie eine repräsentative Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Stiftung Lesen (2021) zeigt, drohen bildungs- und leseferne Bevölkerungsgruppen durch eine zunehmende Digitalisierung abgehängt zu werden, weil sie sich Anforderungen gegenübersehen, denen sie faktisch nicht gewachsen sind.

Die Corona-Pandemie hat zum einen zwar einen Digitalisierungsschub bewirkt, zum anderen aber auch die noch vorhandenen Defizite klar aufgezeigt. Der Nationale Bildungsbericht «Bildung in Deutschland» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), der alle zwei Jahre eine systematische Bestandsaufnahme des gesamten deutschen Bildungssystems vornimmt, kommt bezüglich des Standes der Digitalisierung zu dem Ergebnis, dass einerseits das «Lehrpersonal in der Weiterbildung (...) nahezu vollständig auf selbstorganisiertes und informelles Lernen angewiesen» ist und andererseits die Förderpolitik kaum «über die Bildungsbereiche hinweg koordiniert ist» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 301).

In einer Stellungnahme vom November 2020 weist das Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN 2020) darauf hin, dass die derzeitigen Anstrengungen zur digitalen Wende an den Bildungseinrichtungen zwar zu begrüßen sind, jedoch zu zögerlich geschehen und zudem

die Gefahr bergen, dass sie zu kurz greifen. Das Netzwerk schlägt vor, ein Gesamtkonzept zu entwickeln, in dem die Massnahmen der einzelnen Bildungsbereiche bestmöglich ineinandergreifen.

«Eine Modernisierung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Bildungszielen und -prozessen kann nur gelingen, wenn die Politik des Bundes und der Länder, Forschung und Praxis eng aufeinander abgestimmt agieren» (ebd., 1).

Dabei ergibt sich

«eine besondere Herausforderung für die politische Steuerung (...) durch die Heterogenität institutioneller Strukturen und Zuständigkeiten über die Bildungsbereiche (Kindertageseinrichtungen, Schule, Weiterbildung, kulturelle Bildung) hinweg. Aus Sicht der Autorinnen und Autoren kann eine Modernisierung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Bildungszielen und -prozessen nur gelingen, wenn Politik, Forschung und Praxis eng aufeinander abgestimmt agieren. Bottom-up-Prozesse, die sich durch einzelne Innovationen ergeben und gezielte Steuerungsmaßnahmen (Top-down-Prozesse) müssen ineinandergreifen» (ebd., 6),

so heisst es in dem Positionspapier.

Die Erfahrungen in der Corona-Krise haben gezeigt, dass trotz der Digitalisierung die Präsenzformate unverzichtbar bleiben (Dinkelaker 2021). Die zentrale Herausforderung für die weitere Digitalisierung wird darin bestehen, auf ein abgestimmtes «Zusammenspiel von technischer Infrastruktur, personeller Professionalisierung und institutioneller Konzeptualisierung» (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 25) zu achten.

4. Kontinuierliche Selbsterneuerung als Herausforderung einer Kultur der Digitalität

Gegenwärtig findet der Übergang von der Epoche des Buches in die Epoche der digitalen Medien statt. Jede Gesellschaft verfügt über ein Leitmedium und dieses verändert sich gerade. Vorausgegangen sind die Epoche der Mündlichkeit in der Stammesgesellschaft und die Epoche der

Schriftlichkeit, welche die antiken Hochkulturen begründete. Nach der Analyse von McLuhan, der mit seinem Klassiker «Die Gutenberg-Galaxis» (1995) den Grundstein für eine moderne Medientheorie legte, wurde bereits Mitte des letzten Jahrhunderts das Ende des Buchzeitalters eingeläutet, wie der Untertitel verrät. Die Übergänge der einzelnen Epochen sind jeweils mit tiefgreifenden *Veränderungen der Struktur und Kultur einer Gesellschaft* verbunden.

Für Baecker (2018) ist die vierte Medienepoche der Menschheitsgeschichte mit einer Transformation durch elektronische und digitale Medien verbunden,

«die nur angemessen zu würdigen ist, wenn man das Stichwort der Digitalisierung der Gesellschaft in der Ambivalenz des Genitivs ernst nimmt. In der Formulierung von der Digitalisierung der Gesellschaft steht die Gesellschaft sowohl im genitivus subjectivus als aktives Subjekt der Digitalisierung wie auch im genitivus obiectivus als passives Objekt der Digitalisierung» (Baecker 2018 Klappentext).

Wir erleben heute eine

«grundlegende Veränderung der Art, wie Wissen generiert und dargestellt wird. Die Digitalität – verstanden als von digitalen Technologien geprägte Bedingung, wie wir etwas über die Welt erfahren und wie wir mit der Welt verbunden sind – erlaubt uns andere Beziehungen zu knüpfen, neue Muster der Darstellung zu suchen und den bisherigen Mustern zu misstrauen» (Stalder 2019, 51).

Die zentrale Herausforderung der Kultur der Digitalität (Stalder 2016) ist dabei die *Komplexitätszunahme*.

Digitalisierung ist eine Entwicklung, «die die Gesellschaft und ihre Funktionssysteme durchdringt» (Kerres und Buntins 2020, 13), deshalb lässt sich keine trennscharfe Grenze mehr ziehen zwischen einer Bildung, die sich digitaler oder nicht-digitaler Medien und entsprechender Infrastrukturen bedient. Das Digitale ist längst in unsere Handlungspraktiken eingebettet (Kerres und Buntins 2020, 13).

«Die Digitalisierung des klassischen Lernraumes steht (...) der Sozialisierung des digitalen Lernraumes gegenüber» (Kerres 2016, 41).

Digitale Medien halten verstärkt Einzug in traditionelles Lehren und Lernen in zeitlich und örtlich gebundener Präsenz, und das Lehren und Lernen im Internet wird parallel dazu sozialer und kommunikativer. Beide Entwicklungen vollziehen sich gleichzeitig; dies wird als *Seamless Learning* (Looi u. a. 2019) bezeichnet und hat zwei Wurzeln: Die eine stammt aus dem Bereich der Hochschulbildung und die andere aus dem Bereich des technologiegestützten, insbesondere mobilen Lernens. Heute gewinnt *Seamless Learning* auch für den quartären Bildungssektor zunehmend an Bedeutung.

Mit der Digitalisierung ist ein grundlegender Wandel in der Arbeits- und Organisationsstruktur verbunden (Egetenmeyer u. a. 2020, 30); dieser hat Auswirkungen auf die gesellschaftliche Bedeutungs- und Werteproduktion (Robak 2020, 45). Mediatisierungsprozesse, die auf digitaler Technik beruhen, führen zu einem Wandel sozialer Situationen (Krotz 2016, 20).

Die grundlegenden Veränderungen machen es verständlich, warum innerhalb der Pädagogik insgesamt zum Teil eine Ambivalenz – die uns bereits aus früheren historischen Phasen bekannt ist (Fromme 2019, 1485) – gegenüber digitalen Medien in der Erwachsenenbildung anzutreffen ist. Das Spektrum der Einstellungen reicht dabei von Kulturpessimismus bis Technikeuphorie.

Die Digitalisierung erfordert nicht nur veränderte technologische und finanzielle Rahmenbedingungen, sondern auch eine *veränderte Unternehmenskultur* und damit einhergehend veränderte personelle Ressourcen, wie im «Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen» konstatiert wird (Benndorf-Helbig u. a. 2019). Die Digitalisierung bezieht sich auf den gesamten Bildungsprozess. Deshalb ist bei strategischen Überlegungen zur Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung der gesamte Bildungsprozess mit all seinen Ebenen vom gesellschaftlichen und institutionellen Kontext über die Programme und Angebote bis hin zum Personal und den Teilnehmenden einzubeziehen. Für diese, verschiedene Aspekte integrierende Sicht- und Handlungsweise verwenden Scharnberg und Waffner (2020, 8) den Begriff der Medienintegration:

«Weder die Verfügbarkeit von Technik noch pädagogische Kompetenz allein haben die Kraft, Bildung in einer digitalen Welt zu gestalten. Auch verlieren Vorgaben der Leitungen ihre Wirkung, wenn sie

nicht an eine gelebte Praxis geknüpft werden. Erst im Zusammenspiel von Didaktik, Technik und strategischer Steuerung findet Medienintegration statt und können neue pädagogische Lernszenarien entwickelt werden» (ebd., 8).

Um erfolgreich mit den Herausforderungen der Digitalisierung und Globalisierung bei einer gleichzeitig erlebten Beschleunigung von disruptiven Veränderungen (von Mutius 2017) in der VUKA-Welt umgehen zu können, sind Organisationen auf individueller, Team- und Führungsebene herausgefordert, sich kontinuierlich selbst zu erneuern. Das Drei-Phasen-Modell von Lewin (1947), ein Klassiker der Organisationsforschung zur Beschreibung von Change-Prozessen, gilt heute nicht mehr. Die Annahme, es gäbe jeweils stabile Zustände am Beginn und am Ende von Veränderungsprozessen, die mit der Abfolge von «Auflockern» (Unfreezing), «Hinüberleiten» (Moving) und «Verfestigen» (Freezing) beschrieben werden, trifft nicht mehr zu. Heute haben wir es mit einer Gleichzeitigkeit von Veränderungsprozessen zu tun. An die Stelle des episodischen Wandels ist der kontinuierliche Wandel getreten, der nur über ein höheres Mass an *kontinuierlicher Selbsterneuerung* zu erreichen ist. Letztere ist die Voraussetzung für eine Veränderung, die als ‚Permanent Beta‘ bezeichnet wird; hier ist der Wandel die einzige Konstante.

Ausgehend von den Megatrends der Beschleunigung, Digitalisierung und Globalisierung beschäftigt sich Gergs (2016) mit den gegenwärtig anzutreffenden Typen von Veränderung in der Organisationswelt, um Prinzipien einer kontinuierlichen Selbsterneuerung zu entwickeln. Gergs differenziert zunächst zwei Achsen des Wandels. Auf der ersten wird, unter Rückgriff auf Gedanken von Watzlawick et al. (2020, 33 ff.), zwischen einem Wandel der ersten und zweiten Ordnung unterschieden. Mit dem Wandel erster Ordnung werden Veränderungen innerhalb eines selbst invariant bleibenden Systems bezeichnet. Der Referenzrahmen bleibt hier konstant, es findet kein grundsätzlicher Paradigmenwechsel statt, die Veränderungen beschränken sich auf einzelne Aspekte und sind eher quantitativer Art. Demgegenüber ist der Wandel zweiter Art ein qualitativer, paradigmatischer, der die gesamte Organisation betrifft und die Frage nach einer neuen Identität stellt. Die Unterscheidung zwischen episodischem und

kontinuierlichem Wandel in der zweiten Dimension geht auf Porras und Silvers (1991) zurück. Der episodische Wandel beschreibt zeitlich begrenzte Veränderungsprozesse, die bewusst initiiert werden und eine bewusste Ausnahme darstellen. Der kontinuierliche Wandel vollzieht sich dagegen als kaum merklicher, emergenter Prozess in den alltäglichen Abläufen der Organisation. Aufgrund der beiden skizzierten Dimensionen ergeben sich vier Idealtypen von Veränderungsprozessen: das operative Krisenmanagement, die Optimierung bisheriger Praxis, die radikale Transformation sowie die kontinuierliche Selbsterneuerung.

Angesichts der disruptiven Veränderungen, die Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen derzeit in der Corona-Krise erleben, besteht die Herausforderung darin, Verbindung zu den Teilnehmenden und Teilhabenden zu halten, deren Teilhabechancen unter den veränderten Bedingungen zu sichern und gleichzeitig die eigenen Organisationen umzubauen. Dass dies nicht immer einfach ist, versteht sich von selbst. Umso wichtiger ist es, einen klaren Kompass für die anstehenden Aufgaben zu haben, den die eigene Strategie vorgeben kann.

5. Gelingensbedingungen im Prozess der Digitalisierung

Die Ergebnisse einer im Frühjahr 2016 durchgeführten Onlinebefragung zur Ausstattung, der Einschätzung des Potenzials digitaler Medien sowie den Nutzungsvoraussetzungen, an der sich 104 Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen beteiligt haben, zeigen,

«dass innovative Medienstrategien der Bildungseinrichtungen und die mediendidaktischen Kompetenzen der ErwachsenenbildnerInnen die zentralen Erfolgsfaktoren sind, um einen ›digital shift in learning‹ zu ermöglichen» (Scharnberg u. a. 2017, 10).

Diese Ergebnisse werden auch von nachfolgenden Studien bestätigt.

Die Forcierung der Digitalisierung in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung verspricht dann besonders zielführend und von Erfolg gekrönt zu sein, wenn eine *Digitalisierungsstrategie* vorhanden ist (Lechner,

Egetenmeyer, und Grafe 2021). Auf dieser Basis kann es gelingen, die Aufbau- und Ablauforganisation an die neuen Erfordernisse anzupassen, neue Produkte und Dienstleistungen (Beratung, Anerkennung, Evaluation, Prüfung etc.) zu entwickeln, die technischen Rahmenbedingungen und Infrastrukturen zu schaffen, den finanziellen Bedarf bereitzustellen, die digitale Governance und den Umgang mit den digitalen Daten zu regeln, die Kooperationen und Netzwerke zu aktivieren bzw. zu schaffen und die Nachhaltigkeit der Veränderungen institutionell abzusichern. Neben diesen Faktoren gilt es drei weitere Aspekte zu berücksichtigen.

Erstens ist es von zentraler Bedeutung, eine *Offenheit in der Arbeits- und Organisationskultur* herzustellen, welche die Voraussetzung für die angestrebten Veränderungen erst schafft (Egetenmeyer u. a. 2020, 28 f.) und die Wertschöpfung durch die Wertschätzung der Bildungsarbeit ermöglicht. Zweitens gilt es einen *kritisch-reflektierten Umgang mit digitalen Medien* (ebd., S.28) zu fördern, um weder in Kulturpessimismus noch Technikeuphorie abzugleiten. Drittens ist auf eine eng miteinander verzahnte und *integrierte Personal- und Organisationsentwicklung* (Kerres und Buntins 2020, 15) zu achten, die Passungsdialoge und ein Transflexing zulassen (Kühl, Lampert, und Schäfer 2018, 58 f.).

Zusätzlich gilt es noch einen Aspekt für jene Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen zu ergänzen, die einer Dachorganisation angehören, was allerdings nicht auf alle Träger und Einrichtungen zutrifft. Existiert eine Dachorganisation, so fällt dieser eine zentrale Bedeutung für *Kooperation und Netzwerkarbeit* zu. Durch eine entsprechende Förderung der Kooperationen mit Partnereinrichtungen unter dem gemeinsamen Dach lässt sich die Netzwerkarbeit ausbauen und so die eigene Leistungsfähigkeit und Resilienz steigern (Egetenmeyer u. a. 2020, 30). Das Benchmarking der Einrichtungen einer Dachorganisation vermag ausserdem Impulse für die eigene Fortentwicklung als lernende Organisation zu geben. Schliesslich lassen sich mit der Verfügbarkeit eines gemeinsamen Netzwerk- und Lernmanagement-Systems sowie einer gemeinsamen Wissensdatenbank für alle Mitgliedseinrichtungen Synergieeffekte erzielen (Egetenmeyer u. a. 2020, 28).

In ihrer Modellierung eines *Reifegradmodells für Bildungsorganisationen* (Egloffstein, Heilig, und Ifenthaler 2019, 34) unterscheiden die Autoren zunächst fünf Dimensionen und Indikatoren (Ausstattung und Technik, Strategie und Führung, Organisation, Mitarbeitende sowie Kultur), die sie um eine sechste ergänzen.

«Die sechste Dimension ‹Digitales Lehren und Lernen› bezieht sich auf die Kernprozesse einer jeden Bildungsorganisation und wird deshalb explizit samt entsprechender Beispielindikatoren in die Modellierung aufgenommen.»

Wie die Autoren betonen, sind die unterschiedenen Dimensionen nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Anhand von Indexwerten werden fünf digitale Reifegrade unterschieden: digitale Minimalisten, digitale Konservative, digitale Pragmatiker, digitale Fortgeschrittene und digitale Vorreiter. Die Operationalisierung erfolgte über die Befragung der Mitarbeitenden eines Bildungswerks in Nordrhein-Westfalen. Aus den Ergebnissen, die auf einer Selbsteinschätzung beruhen, lassen sich Handlungsempfehlungen für weitere Schritte der Personal- und Organisationsentwicklung ableiten, um die digitale Transformation einer lernenden Organisation zu unterstützen. Dabei stellt sich die Frage, wie die mit der künstlichen Intelligenz (KI) verbundenen Herausforderungen gemeistert werden können.

6. Szenarien und Zukunftsbilder der Weiterbildung

Damit die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen für sich eine Strategie zur Digitalisierung entwickeln können, ist es ebenso hilfreich wie notwendig, Vorstellungen davon zu haben, wie sich das gesellschaftliche Umfeld insgesamt zukünftig darstellen wird, von welchen Rahmenbedingungen ausgegangen werden kann und wie die langfristigen Perspektiven für die Weiterbildung aussehen. Antworten auf diese Fragen liefert die Szenario-Technik.¹ Im April 2020 hat die Scenario Management International (Fink u. a. 2021) einen zweistufigen Prozess zur Entwicklung

¹ Die im Folgenden dargestellten Szenarien berücksichtigen noch nicht den Krieg in der Ukraine und dessen Folgen.

von Post-Corona-Szenarien gestartet. Zunächst wurden im Frühjahr 80 Expert:innen aus Beratung und Zukunftsforschung, Unternehmen sowie Bildung und Wissenschaft befragt, bevor sich im Herbst 2020 in einem offenen Onlineprozess ca. 200 Personen an der Bewertung der Szenarien beteiligt haben. Die Szenarien gehen zwar nicht explizit auf die Anliegen der Erwachsenen- und Weiterbildung ein, eröffnen aber wichtige Horizonte für mögliche alternative Entwicklungspfade. Zunächst sollen die Ergebnisse kurz vorgestellt werden.

Die acht Szenarien lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe beinhaltet Szenarien mit traditionellen Strukturen, geringen Innovationen und einem digitalen Stillstand. Zwei Szenarien in dieser Gruppe gehen von einem mittleren Grad globaler Krisen, einer lediglich abstrakten Bedrohung durch den Klimawandel und einer erfolgreichen Positionierung im Kontext einer traditionellen wirtschaftlichen Entwicklung aus. Dies sind die Szenarien «Die goldenen Zwanziger» und «Das pandemische Jahrzehnt». Ersteres ist gekennzeichnet durch eine zügige Rückkehr zur alten Normalität unter Beibehaltung gewohnter Konsummuster und Lebensgewohnheiten, während sich das zweite durch immer wieder neu auftretende Epidemien und Pandemien auszeichnet, infolgedessen ständig neue komplexe Krisen zu bewältigen sind. Die anderen beiden Szenarien in der ersten Gruppe weisen ebenfalls traditionelle Strukturen aus, sind allerdings verbunden mit einer Abkehr vom globalen Welthandel, erstarrten Gesellschaftsstrukturen und regressiven Tendenzen. Hierzu gehören die Szenarien «Die kontinuierliche Krise» und «Zerfall der Ordnung». Im ersten Fall führt die Rezession zu einer gestiegenen Arbeitslosigkeit, «die in eine aufgeregte Stimmungs-Demokratie mit Reformstau mündet» (Fink 2021, 35); im zweiten Fall kommt es infolge der wiederkehrenden Pandemien zu einem politischen Kontrollverlust und einer breiten Entsolidarisierung.

Die zweite Gruppe beinhaltet Szenarien mit einem Strukturwandel, breiten Innovationen und einer Virtualisierung aller Lebensbereiche. Hierzu gehören die folgenden Szenarien: «Abschied vom Gewohnten»: In diesem Szenario findet eine Abkehr von der kommerzialisierten Wachstumsgesellschaft statt, verbunden mit einer De-Globalisierung und Regionalisierung. «Neue globale Dynamik»: Dieses Szenario zeichnet sich durch

eine starke globale Kooperation, einen Ausgleich innergesellschaftlicher Disparitäten und stark gestiegene Anstrengungen bei Klima und Umwelt aus. «Massive Virtualisierung»: In diesem Szenario wird die Digitalisierung als die treibende Kraft betrachtet, bei der neue Nähe in Netzwerken entsteht. «In Corporate Hands»: In diesem Szenario sind globale Akteure bestimmend; sie werden zu Treibern einer stark privatisierten und kommerzialisierten Welt.

Wie die Online-Befragung vom November 2020 ergab, wird den Szenarien der zweiten Gruppe die grösste Wahrscheinlichkeit eines Eintreffens zugeschrieben; dies gilt auch hinsichtlich der Einschätzung durch die Expert:innen im Frühjahr 2020.

Interessanterweise stellt sich das bei Vertretenden aus Bildung und Wissenschaft sowie Beratung und Zukunftsforschung eher kritisch bewertete Szenario «In Corporate Hands» als jenes dar, das am stärksten erwartet wird. Hierzu passt der Befund, dass insgesamt zu jenen fünf Zukunftsaussagen mit den geringsten Erwartungshaltungen des Eintretens die Aussage zählt:

«Im Jahr 2030 wird die gesellschaftliche Teilhabe – also beispielsweise der Zugang zu Kultur, Bildung oder digitalen Angeboten – für alle Realität sein.» (Fink u. a. 2021, 57)

Mit der in dem Szenario «In Corporate Hands» erwarteten stärkeren Privatisierung von Bildungs- und Sozialsystemen wird als Folge eine Vertiefung der Disparitäten in der Gesellschaft angenommen.

Die Gruppe der Forschenden identifiziert aufgrund der Ergebnisse der Bewertungen zu den verschiedenen Szenarien vier Zukunftsfragen für die bevorstehenden Transformationsprozesse (Fink u. a. 2021, 10 f.):

- Wie gelingt die Überwindung des Krisenmodus hin zu nachhaltigen Innovationen und signifikantem Strukturwandel?
- Wie können globale Dynamik und regionale Entschleunigung mit dem Wandel einhergehen?
- Wie stark und zu welchem Preis sollen Arbeit und Leben virtualisiert werden?
- Wie lässt sich der Strukturwandel ohne eine Überkommerzialisierung gestalten?

Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist einerseits aufgefordert, in ihren Bildungsprogrammen zu den aufgeworfenen Fragestellungen Angebote zu unterbreiten, um einen breiten gesellschaftlichen Dialog zu den alle betreffenden Zukunftsfragen anzuregen und zu moderieren. Andererseits ist sie im Interesse ihrer eigenen zukünftigen Rolle im Bildungssystem herausgefordert, jene strukturellen Veränderungen, von denen sie selbst betroffen sein wird, proaktiv zu beeinflussen. Beiden Aufgaben ist gemeinsam, dass es darum geht, die durch die Corona-Krise angestossenen Überlegungen konsequent weiter zu verfolgen und neu entstandene Freiräume für strategisches Denken und Dialog nach innen, bezogen auf die eigene Organisationsentwicklung, wie aussen, in die Gesellschaft hinein, zu nutzen.

Ebenfalls mit der Szenariotechnik hat die Fraunhofer Academy (2017) noch vor der Corona-Krise vier mögliche Szenarien von Zukunftsbildern der Weiterbildung für das Jahr 2026 entworfen. Ein erstes Szenario wird als «Weiterbildungs-Netflix» gekennzeichnet: Weiterbildung findet hier on demand und in Form von situativem Lernen statt, unterstützt durch eine zentrale, cloudbasierte Plattform für Lerninhalte. In dem zweiten Szenario «New Modern Times» sind die Unternehmen die zentralen Weiterbildungsakteure; die Weiterbildung ist hier hauptsächlich Bestandteil des Arbeitsverhältnisses und die Weiterbildungsformen und -inhalte werden durch die Anforderungen der Arbeitsplätze definiert. Im dritten Szenario nehmen die Lernenden ihre (Weiter-)Bildung selbst in die Hand; sie beteiligen sich an einer Crowd Education und generieren eine «Connective Learning Community», gestützt auf Lernlabore, die einen freien Zugang zu Lerninhalten (Open-Source-Modell) bereitstellen. Im vierten Szenario ist der «Fürsorgliche Vater Staat» mit seinen staatlichen Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen der zentrale Akteur; Unternehmen und kommerzielle Anbieter spielen hier nur eine untergeordnete Rolle. Die Fraunhofer Academy selbst hält eine Mischung aus den entworfenen Szenarien für wahrscheinlich.

Setzt man die von der Scenario Management International und der Fraunhofer Academy entwickelten Szenarien in Bezug zueinander, so fällt auf, dass die Szenarien «In Corporate Hands» und «Weiterbildungs-Netflix» passfähig zueinander sind, auch wenn sie für die Vertretenden einer

öffentlich verantworteten werteorientierten Erwachsenen- und Weiterbildung im Sinne der Daseinsvorsorge eher wie eine Dystopie erscheinen. Der Gegenentwurf hierzu könnten die gekoppelten Szenarien «Neue globale Dynamik» und «Connective Learning Community» sein. Die Herausforderung besteht darin, «wie Zugang durch Teilhabe an Bildung im Internet sichergestellt bzw. verbreitert» (Kerres und Buntins 2020, 19) und eine zunehmende Kommerzialisierung von Lebenswelten sowie Bildungsorten in den Strukturen eines digitalen Kapitalismus verhindert werden kann.

Gesellschaftspolitisch wird die Frage zu beantworten sein, ob entweder ein Ansatz von «open education» verfolgt wird, der Bildung als öffentliches Gut versteht und Lernen als Partizipation in einer Kultur des Teilens präferiert, oder ob Bildung als Ware verstanden wird, die reguliertes Lernen mit vorgefertigten Inhalten vorsieht (Kerres und Buntins 2020, 19). In welche Richtung das Pendel ausschlagen wird, hängt von politischen Aushandlungs- und Willensbildungsprozessen ab. Deshalb ist es notwendig, einen Diskurs «über Leitbilder der künftigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und medialen Entwicklung» (Niesyto 2021, 23) zu führen. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung bietet die Corona-Krise die Herausforderung und Chance, auf der Basis der Arbeit an der eigenen organisationssensiblen Digitalisierungsstrategie (Büchner 2018, 344) in einem selbst gestalteten Organisationsentwicklungsprozess im Sinne einer kontinuierlichen Selbsterneuerung die eigene Transformation in die Hand zu nehmen und dabei gleichzeitig als gesellschaftlicher Akteur aufzutreten, der sich dafür einsetzt, das Bildungssystem zu einem durchlässigen System des lebenslangen Lernens fortzuentwickeln.

7. Fazit und Perspektiven

Die Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein gestaltbarer Entwicklungsprozess. Die damit verbundenen Herausforderungen sind mit drei Veränderungsbedarfen verbunden: Auf individueller Ebene haben wir es mit einem *Qualifizierungsbedarf*, auf institutioneller Ebene mit einem *Anpassungsbedarf* und auf gesellschaftlicher Ebene mit einem *Regulierungsbedarf* zu tun (Rohs, Pietraß, und Schmidt-Hertha 2020, 366). Wenn die Handlungsschritte auf diesen Ebenen gut ineinandergreifen,

sind die Voraussetzungen und Bedingungen dafür geschaffen, dass die *kontinuierliche Selbsterneuerung durch eine lebenslange Lernagilität* aus institutioneller wie individueller Perspektive gelingen kann.

Mit der Digitalisierung ist ein *Paradigmenwechsel der Lernkultur* verbunden, der sich in neuen Sichtweisen auf Inhalte, Formate, Zielgruppen und insbesondere in veränderten Rollen aller Beteiligten manifestiert. Die Führungskräfte der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen sind gefordert, ihre Institutionen strategisch neu auszurichten, dafür die personellen, zeitlichen, räumlichen und finanziellen Ressourcen zu sichern, Weiterbildungs-, Reflexions- und Transformationsbedarfe zu organisieren und die Vernetzungsarbeit zu intensivieren. Zur Bewältigung der digitalen Herausforderungen wird es wichtig sein, dass interdisziplinäre Teams bei der Gestaltung medialer und digitaler Lehr-Lern-Prozesse eng zusammenarbeiten. Die pädagogisch und disponierend tätigen Fachkräfte sehen sich mit neuen Rollenanforderungen konfrontiert; sie werden zunehmend zu Mentor:innen, Beratenden und Coaches, Lernvideo-Gestaltenden, Kulturentwickler:innen, Lerndesigner:innen und zu agilen Lernbegleitenden. Ein Schlüsselfaktor im Digitalisierungsprozess ist die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals auf dem Feld der Medienkompetenz.

Die zentrale Herausforderung für die weitere Digitalisierung wird darin bestehen, auf einen abgestimmten Dreiklang des Zusammenspiels von (a) *technischer Infrastruktur*, (b) *personeller Professionalisierung* und (c) *institutioneller Konzeptualisierung* zu achten. Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen wird die Netzwerkarbeit eine immer grössere Bedeutung gewinnen, da sich im Zeichen der gesellschaftlichen Transformationsprozesse die Macht von den Institutionsstrukturen zunehmend in Netzwerkstrukturen verlagert (Castells 2017). Die enge Kooperation insbesondere mit Dachorganisationen – sofern diese vorhanden sind – sowie Interessenverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung werden grundlegend für das Gelingen der Digitalisierung sein.

Erforderlich ist dabei ein *Weiterbildungsmanagement*, das der Weiterbildung hinsichtlich der Entwicklung digitaler Kompetenzen (a) eine strategische Funktion zuweist und auf die Passung von individuellem und organisationalem Lernen achtet, (b) ein didaktisches Verständnis der Lernbegleitenden, die sich im Sinne der Ermöglichungsdidaktik stärker darauf

fokussieren, Lehr-Lern-Arrangements für selbstgesteuerte Lernprozesse zur Verfügung zu stellen und dabei ihr Rollenverständnis diversifizieren, sowie (c) Lernende, die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen.

Im Anschluss an die spontan erfolgte Digitalisierung vieler Lernangebote in der Corona-Krise wird sich die Erwachsenen- und Weiterbildung verstärkt der Frage zuwenden, welche ihrer Angebote zukünftig in Präsenz, als hybride Formate oder online durchgeführt werden sollen. Dabei wird es darauf ankommen, die Entscheidungen in Abhängigkeit von den Lernbedürfnissen und -fähigkeiten der Menschen zu differenzieren. Außerdem wird das Verhältnis von Lokalität und Zentralität neu zu bewerten sein. Da mit den Möglichkeiten der Digitalisierung auch die potenzielle Erreichbarkeit steigt, eröffnen sich für Erwachsenenbildungseinrichtungen neben einer stärkeren Zusammenarbeit auf lokaler und regionaler Ebene auch Optionen, die aus einer inhaltlichen Spezialisierung resultieren. Dies ist der Fall, wenn ein regionales Angebot im digitalen Raum eine überregionale Aufmerksamkeit erfährt (Schneider 2021, 55 f.). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie bisherige Konzepte von Qualität und Professionalität, insbesondere auch für die Medienbildung (vgl. hierzu Schäfer 2018; 2016) durch den Einsatz digitaler Bildungstechnologien herausgefordert werden.

Ob sich die mit der Digitalisierung verbundenen Erwartungen hinsichtlich des Abbaus von Bildungsprivilegien, der Angleichung von Lernchancen, der Beförderung demokratischer Prozesse, der Überwindung digitaler Disparitäten und der Realisation von mehr Teilhabe an Bildung verwirklichen lassen, hängt ab von den einzuschlagenden *Mediatisierungspfad*en. Hierdurch entscheidet sich, ob Bildung als öffentliches Gut eine Chance hat oder gänzlich zur Ware wird.

Literatur

- Altenrath, Maike, Christian Helbig, und Sandra Hofhues. 2020. «Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 17: 565–94. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>.
- Aßmann, Sandra, Niels Brügger, Valentin Dander, Harald Gapski, Gerda Sieben, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 2016. «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, Dorothee M. Meister, und Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland, 52:131–43. Schriften zur Medienpädagogik. München: kopaed.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.
- Baecker, Dirk. 2018. *4.0, oder, Die Lücke die der Rechner lässt*. IMD 459. Leipzig: Merve Verlag.
- Benndorf-Helbig, Beate, Susanne Deß, Regina Eichen, Gundula Frieling, Charlotte Karpenchuk, Christoph Köck, Svenja Knüttel, Sylvia Kränke, und Karsten Schneider. 2019. «Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen Verabschiedet am 5. Dezember 2019 durch den Mitgliederrat des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V». Herausgegeben von Deutscher Volkshochschul-Verband. Deutscher Volkshochschul-Verband. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php>.
- Bernhard-Skala, Christian, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, und Johannes Wahl, Hrsg. 2021. *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004789w>.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell». Gesellschaft für Informatik e.V./Projekt Dagstuhl.
- Brinda, Torsten, Ira Diethelm, Rainer Gemulla, Ralf Romeike, Johannes Schöning, und Carsten Schulte. 2016. «Dagstuhl-Erklärung Bildung in der digitalen vernetzten Welt». In *Seminar auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*. Berlin: Gesellschaft für Informatik e.V./Projekt Dagstuhl.

- Büchner, Stefanie. 2018. «Zum Verhältnis von Digitalisierung Und Organisation: On the Relationship of Digitization and Organization». *Zeitschrift Für Soziologie* 47 (5): 332–48. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0121>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2021. «Initiative Digitale Bildung. Alle Informationen zum digitalen Lehren und Lernen». Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2021. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/alle-informationen-zum-digitalen-lehren-und-lernen/alle-informationen-zum-digitalen-lehren-und-lernen-bmbf.html>.
- Castells, Manuel. 2017. *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. 2. Aufl. Bd. 1. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft Das Informationszeitalter. Wirtschaft. Gesellschaft. Kultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Comenius, Johann A. 2000. *Große Didaktik*. 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutscher Weiterbildungstag. 2016. «Weiterbildung 4.0 – fit für die digitale Welt - Politische Plattform zum Deutschen Weiterbildungstag 2016».
- Dinkelaker, Jörg. 2021. «Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen». *Hessische Blätter für Volksbildung* 71 (2): 30–40. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W004>.
- Dräger, Jörg, und Ralf Müller-Eiselt. 2015. *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Dudenhöffer, Kathrin, und Michael Meyen. 2012. «Digitale Spaltung im Zeitalter der Sättigung: Eine Sekundäranalyse der ACTA 2008 zum Zusammenhang von Internetnutzung und sozialer Ungleichheit». *Publizistik* 57 (1): 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11616-011-0136-3>.
- Ebner, Martin, und Sandra Schön, Hrsg. 2013. *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien: L3T*. 12. Aufl. Berlin: epubli.
- Egetenmeyer, Regina, Reinhard Lechner, Nina Treusch, und Silke Grafe. 2020. «Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung». *Hessische Blätter für Volksbildung* 70 (3). <https://doi.org/10.3278/HBV2003W003>.
- Egloffstein, Marc, Tobias Heilig, und Dirk Ifenthaler. 2019. «Entwicklung eines Reifegradmodells der Digitalisierung für Bildungsorganisationen». In *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*, herausgegeben von Evelyn Wittmann, Dietmar Frommberger, und Ulrike Weyland, 31–44. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich.
- Stiftung Lesen. 2021. «Lesen im digitalen Wandel». https://www.alphadekade.de/alphadekade/sharedocs/downloads/files/studienpraesentation_komplett-version_20210325.pdf?__blob=publicationFile&v=1.
- Fink, Alexander. 2021. «Veränderungen prägen unsere Zukunft». *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 32 (3): 34–37.
- Fink, Alexander, Hanna Jürgensmeier, Sarah Ohse, und Jens-Peter Kuhle. 2021. *Post-Corona-Szenarien Wirtschaft, Gesellschaft und Politik im Jahr 2030*. Paderborn: Scenario Management International.

- Fischer, Gerhard. 2021. «Challenges and Opportunities of COVID-19 for Rethinking and Reinventing Learning, Education, and Collaboration in the Digital Age». *merz | medien + erziehung* 65 (1): 30–36.
- Frauenhofer Academy. 2017. «Weiterbildungs-Netflix oder New Modern Times?» 2017. <https://www.iwwb.de/neuigkeiten/Weiterbildungs-Netflix-oder-New-Modern-Times-meldungen-1655.html>.
- Fromme, Johannes. 2019. «Medienpädagogik». In *Staatslexikon. Recht - Wirtschaft - Gesellschaft.*, herausgegeben von Heinrich Oberreuter, 8. Aufl., 3 (Herrschaft-Migration):1499–1503. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gergs, Hans-Joachim. 2016. *Die Kunst der kontinuierlichen Selbsterneuerung: acht Prinzipien für ein neues Change Management*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gesellschaft für Informatik e.V. 2019. «charta digitale bildung». 2019. <https://charta-digitale-bildung.de/>.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. 2016. «Datafizierung» des Lebens – ein medienpädagogisches Positionspapier der GMK und KBoM! vom 24.11.2016». Bielefeld: GMK. <https://www.gmk-net.de/2016/11/24/datafizierung-des-lebens-ein-medienpaedagogisches-positions-papier-der-gmk-und-kbom-vom-24-11-2016/>.
- Hugger, Kai-Uwe, und Markus Walber. 2010. *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9>.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Dan Verständig. 2016. «Informelles Lernen und digitale Spaltung». In *Handbuch Informelles Lernen*, herausgegeben von Matthias Rohs, 567–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_26.
- Kantar TNS. 2016. «2016 D21-Digital-Index. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft». Berlin: Initiative D21.
- Kerres, Michael. 2016. «E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma?» In *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Andreas Hohenstein und Karl Wilbers, 1–9. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kerres, Michael, und Katja Buntins. 2020. «Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation». *Hessische Blätter für Volksbildung* 70 (3): 11–24. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W002>.
- Krotz, Friedrich. 2016. «Zukunft der Medienentwicklung. Die Bedeutung computervermittelter Kommunikation für das gesellschaftliche Leben». In *Medienkompetenz*, herausgegeben von die medienanstalten – ALM GbR, 16–28. Leipzig: Vistas.
- Kübler, Hans-Dieter. 2018. «Was ist und was soll digitale Bildung?» *Medien + Erziehung*.
- Kühl, Wolfgang, Andreas Lampert, und Erich Schäfer. 2018. *Coaching als Führungskompetenz: konzeptionelle Überlegungen und Modelle*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». Berlin: Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.
- Kultusministerkonferenz. 2021. «Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.09.2021». Berlin: Kultusministerkonferenz. https://www.bildungserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=62767.
- Laßwitz, Kurd. 1982. «Die Fernschule. In: Die Woche 4 (1899), 17, S. 669–672». In *Traumkristalle*, 69–79. Berlin: Das neue Berlin.
- Lechner, Reinhard, Regina Egetenmeyer, und Silke Grafe. 2021. «Wann gelingt Digitalisierung?» *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 32 (3): 12–15.
- LERN. 2020. «Bildung in der digitalen Welt: Potenziale und Herausforderungen. Positionspapier des Leibniz-Forschungsnetzwerks Bildungspotenziale». Frankfurt am Main: Leibniz Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN).
- Lewin, Kurt. 1947. «Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change». *Human Relations* 1 (1): 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>.
- Looi, Chee-Kit, Lung-Hsiang Wong, Christian Glahn, und Su Cai, Hrsg. 2019. *Seamless Learning: Perspectives, Challenges and Opportunities*. Lecture Notes in Educational Technology. Singapore: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3071-1>.
- Mayer, Richard E. 2009. *Multimedia Learning*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>.
- McLuhan, Marshall. 1995. *Die Gutenberg-Galaxis: das Ende des Buchzeitalters*. Bonn: Addison-Wesley.
- Mutius, Bernhard von. 2017. *Disruptive Thinking: das Denken, das der Zukunft gewachsen ist*. Offenbach: Gabal.
- Niesyto, Horst. 2021. «'Digitale Bildung' wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft». *merz | medien + erziehung* 65 (1): 23–28.
- Porras, Jerry I., und Robert C. Silvers. 1991. «Organization Development and Transformation». *Annual Review of Psychology* 42 (1): 51–78. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.000411>.
- Rat für kulturelle Bildung, Hrsg. 2019. *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*. Essen: Rat für kulturelle Bildung.
- Robak, Steffi. 2020. «Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität». *Hessische Blätter für Volksbildung* 70 (3): 44–54. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W005>.
- Rohs, Matthias. 2019. «Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals». In *Digitalisierung und Lernen: Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, herausgegeben von Erik Haberzeth und Irena Sgier, 8:119–36. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Bern: hep.

- Rohs, Matthias, Manuela Pietraß, und Bernhard Schmidt-Hertha. 2020. «Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale». In *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Isabell Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, und Ulrich Salaschek, 363–75. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske + Budrich.
- Rummler, Klaus, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. 2020. «Stellungnahme des Vorstands der Sektion Medienpädagogik der DGfE zur Covid-19 Situation: Digitale Medien in Bildung und Erziehung: Krisenzeiten verdeutlichen Defizite und Innovationspotenziale». Herausgegeben von (DGfE) Vorstand Sektion Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Juli, 1–2. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.07.16.X>.
- Schäfer, Erich. 2016. «Ein Modell für Qualitätskriterien von Medienbildung in Bürgermedien». In *Medienkompetenz*, herausgegeben von die medienanstalten – ALM GbR. Leipzig: Vistas.
- Schäfer, Erich. 2017. *Lebenslanges Lernen: Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. 1. Aufl. Kritisch hinterfragt. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, Erich. 2018. *Medienbildung in Schleswig-Holstein außerhalb des formalen Lernens: Studie im Auftrag des Offenen Kanals Schleswig-Holstein (OKSH) AÖR, Kiel*. Herausgegeben von Institut für Sozialökologie und Institut für Weiterbildung und Planung im Sozialen Bereich. 1. Aufl. ISÖ-Text 2018–3. Norderstedt: Books on Demand.
- Schäfer, Erich. 2021. «Begriffsverständnis und Bedeutung von lebenslangem Lernen im Kontext gesellschaftlicher und bildungspolitischer Herausforderungen». socialnet Materialien. 2021. <https://www.socialnet.de/materialien/29218.php>.
- Schäfer, Erich, und Antje Ebersbach. 2021a. *Die digitale Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung*. ISÖ-Text 2021–1. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Schäfer, Erich, und Antje Ebersbach. 2021b. *Die digitale Transformation in der Weiterbildung: Befunde, Konzepte und Perspektiven*. Essentials. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64605-2>.
- Scharnberg, Gianna, Anne-Chatrin Vonarx, Michael Kerres, und Karola Wolff. 2017. «Digitalisierung von Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen - Herausforderungen und Chancen wahrnehmen». *Magazin Erwachsenenbildung*. at 11 (30). <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
- Scharnberg, Gianna, und Bettina Waffner. 2020. «Medienintegration an Volkshochschulen: Eine Handreichung zum Einstieg». Bonn: Deutscher Volkshochschulverband. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/75399>.
- Schmid, Ulrich, Lutz Goertz, und Julia Behrens. 2018. «Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter». Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf.

- Schneider, Nikolaus. 2021. «Wie geht's weiter?. VHS post Corona - ein Diskussionspapier». *Weiter bilden* 2021 (1): 55–56. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2101W055>.
- Sektion Medienpädagogik, DGfE. 2017. «Orientierungsrahmen für Die Entwicklung Von Curricula für medienpädagogische Studiengänge Und Studienanteile». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, Statements and Frameworks*: 1-7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Sgier, Irena, Erik Haberzeth, und Philipp Schüepp. 2018. «Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018)». Zürich: SVEB und PH Zürich. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1299066>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix. 2019. «Den Schritt zurück gibt es nicht». Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet». Herausgegeben von Erik Haberzeth und Irena Sgier. *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Bern: hep.
- Verständig, Dan, Alexandra Klein, und Stefan Iske. 2016. «Zero-Level Digital Divide : neues Netz und neue Ungleichheiten». *Siegen: Sozial : Analysen, Berichte, Kontroversen* 21: 50–55.
- Vollbrecht, Ralf. 2018. «Medienbildung in digitalisierten Welten». *Medien + Erziehung* 62 (5): 25–31.
- Walgenbach, Katharina. 2017. «Elitebildung für alle? Massive Open Online Courses (MOOCs)». *Erziehungswissenschaft* 28 (55): 37–45.
- Walter, Marcel. 2015. «Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven». Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Watzlawick, Paul, John H. Weakland, und Richard Fisch. 2020. *Lösungen: zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. 9. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Wuppertaler Kreis e.V. 2019. «Trends in der Weiterbildung Verbandsumfrage 2019». Wuppertal: Wuppertaler Kreis e.V.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Corona, Distanzierung, Isolation und das Medium unserer Sinnlichkeit

Norbert Meder¹

¹ Universität Duisburg-Essen

Zusammenfassung

Der Beitrag will zeigen, was Corona, Distanzierung und Isolation mit unserem sinnlichen Erleben macht. Dabei wird von einem extremen Fall ausgegangen, dass man als Single lebt, also keine familiäre Umgebung hat, in der trotz Corona Intimität möglich oder sogar unausweichlich ist. Dafür wird zuerst unsere Leiblichkeit als Medium charakterisiert und sodann auf die mediale Spezifizierung unserer Leiblichkeit in unseren fünf Sinnen eingegangen. Anschliessend beschreibt der Artikel die Einschränkung und die Transformation des sinnlichen Erlebens in den einzelnen Sinnen unter der Bedingung von Isolation.

Corona, Distancing, Isolation and the Media of our Sensuality

Abstract

The article wants to show what corona, distancing and isolation do to our sensual experience. An extreme case is assumed that you live as a single, i.e. you do not have a family environment in which intimacy is possible or even inevitable despite Corona. For this, our bodiliness is first characterized as a medium and then the



media specification of our corporeality in our five senses is discussed. The article then describes the restriction and transformation of the sensual experience in the individual senses under the condition of isolation.

O.

Ich will im Folgenden zeigen, was Corona, Distanzierung und Isolation mit unserem sinnlichen Erleben macht. Ich gehe dabei von dem extremen Fall aus, dass man als Single lebt, also keine familiäre Umgebung hat, in der trotz Corona Intimität möglich oder sogar unausweichlich ist. Ich werde zuerst unsere Leiblichkeit als Medium charakterisieren und sodann auf die mediale Spezifizierung unserer Leiblichkeit in unseren fünf Sinnen eingehen. Dabei werde ich Einschränkung und Transformation des sinnlichen Erlebens in den einzelnen Sinnen unter der Bedingung von Isolation beschreiben. Johannes, du kennst meine Grundthese bzw. meinen Ansatz, dass unser Leib das Urmedium ist. Ich habe aber bislang noch nicht ausgeführt, wie sich dieses Urmedium in die Teilmedien der fünf Sinne spezifiziert, um dann mit der Einbildungskraft diese Teilmedien wieder zu synthetisieren. Das will ich für dich jetzt machen. Dabei konzentriere ich mich auf die Ästhesiologie der Sinne bei Plessner und blende den Diskurs zum Unterschied zwischen realen und virtuellen Wahrnehmungen aus. Diesen Diskurs noch einzubeziehen, würde den Rahmen eines Aufsatzes sprengen – zumal, da ein Abgleich zur Ästhesiologie bei Plessner eine zusätzliche Problematik ins Spiel bringen würde.

Wir haben zusammen die ersten Projekte zum Computerspielen (Fromme, Meder, und Vollmer 2000; Fromme und Meder 2001) durchgeführt. Ich erinnere mich, dass ich schon damals die Transformation des Hand-Motorik-Sehfeldes bei Plessner in ein Tastatur-Bildschirm-Sehfeld angesprochen habe. Meine folgenden Überlegungen werden zwar nicht dieses spezielle Computerspiel-Problem verfolgen, aber dennoch das Allgemeine der Transformation des Realen ins Virtuelle versuchsweise ans Licht bringen, wozu die Corona-Pandemie gezwungen hat.

Der Leib

1. Im Deutschen unterscheiden wir Körper und Leib. Körper ist das, was uns extensional ausmacht, und das, was Mediziner meist als Funktionssystem interner Organisation des Organismus verstehen. Leib aber meint Organismus sowohl als Selbstbeziehung – mein Leib, ich bin er und ich habe ihn – als auch Organismus als Beziehung zur umgebenden Welt. Leib ist genau besehen eine doppelte Beziehung: zu mir und zu meiner Umgebung. Leib ist kein Ding, kein Substrat, keine Substanz, sondern die Korrelation, d. h. das Zusammen-der-Fall-Sein von Selbstbeziehung und Fremdbeziehung.¹

2. Als diese Korrelation ist der Leib das Mittlere, das, was zwischen mir und der Umwelt vermittelt. Er ist mithin das Medium, in dem ich mich und auch das andere, das ich nicht bin, zur Darstellung bringe. Der Leib ermöglicht dies, weil ich der Leib bin bzw. der Leib mein Zeitort ist, von dem aus alle meine Wahrnehmungen und Vollzüge, alle meine Aktionen stattfinden und ihre Orientierung haben. Als Zeitort ist der Leib auch Garant meiner Vereinzelung. Denn dort, wo ich zu einer bestimmten Zeit bin, kann kein anderer sein. Auf der anderen Seite steht mir mein Leib gegenüber – er ist gegenständlich – wie jedes andere, was mir gegenübersteht. Ich nehme ihn wahr, wie ich auch andere Gegenstände wahrnehme – und das mit allen meinen Sinnen. Und weil dem so ist, kann ich meinen Leib auch haben und ihn gebrauchen, wie ich Werkzeuge gebrauche. Man kann diesen Sachverhalt auch so ausdrücken: Mein Leib ist das Subjekt, das ich bin, und zugleich das Objekt, das ich *nicht ganz* bin, mit dem ich mich im Modus des Habens zwar identifiziere und in dem ich dennoch nicht vollständig aufgehe. Nur in der Doppelfunktion von Leib-Sein und Leib-Haben kann der Leib das Medium meiner psychischen Vollzüge sein.

3. Leib ist nicht nur Körper, sondern *beseelter* Körper. Wenn wir von Leib sprechen, dann ist immer auch psychosomatisches Wechselspiel und psychosomatische Einheit im Spiel. Dabei kann man im Ausgang von Aristoteles die Seele als das «Prinzip des Lebewesens» (*arche ton zoon*) bezeichnen.

1 Ich verwende den Begriff der Korrelation in Anlehnung an den Neukantianismus und insbesondere an Hönigswald: Zwei Gegenstände korrelieren, wenn sie verschieden oder sogar entgegengesetzt sind, aber dennoch nur zusammen vorkommen (der Fall sind).

«Die Seele ist also Ursache und Prinzip des lebenden Körpers. Die Begriffe ‹Ursache› und ‹Prinzip› haben vielfache Bedeutungen; genauso ist die Seele Ursache in dreifach verschiedener Weise: Denn sie ist das Woher der Bewegung und Endzweck; ebenso ist die Seele auch als Wesen der beseelten Körper Ursache. Dass sie es als Wesen ist, ist klar. Denn das Wesen ist für alles die Seinsursache. Das Leben ist für die Lebewesen das Sein, Ursache und Prinzip davon aber ist die Seele. Ferner ist die vollendete Wirklichkeit die Bestimmung des potenziell Seienden.» (Aristoteles 2011)

Mit dem ‹Woher der Bewegung› ist gemeint, dass die Seele den Körper zur Bewegung veranlasst (Wirkursache, *causa efficiens*). Wenn die Seele dies tut, muss sie dem Körper auch Ziel und Zweck setzen (Zweckursache, *causa finalis*). Die Seele ist nach Aristoteles die Form des Leibes und damit sein Wesen, wie Form für alle Dinge deren Wesen ist. Damit ist die Seele die Formursache (*causa formalis*) des Leibes, so wie der Körper die Materialursache (*causa materialis*) für den Leib ist. Sofern die Seele als Wesen des Leibes Formursache ist, ist sie an sich selbst kein wirkliches Sein, sondern nur potenzielles Sein. Indem sie aber den Körper zum Leib formt, so dass der Körper sich in Bewegung setzt, verwirklicht sie sich als vollendetes Sein. Die Seele geht dabei als Formursache mit dem Körper als Materialursache eine Einheit ein, in der Form und Stoff im Zusammenhang der Fall sind und als Leib Wirklichkeit werden. Damit ist für Aristoteles im Rahmen seiner naturphilosophischen Überlegungen, die alle Lebewesen im Blick haben und nicht nur den Menschen, klar, dass die Seele nur in der Bindung an den Körper, d. h. im Leib, wirkliches Sein hat. Was Seele an sich, als mögliche Form und damit als mögliches Sein noch darüber sein könnte oder ist, interessiert im Rahmen der Naturphilosophie nicht.

4. Lebewesen sind als Körper in den Gesamtzusammenhang der Natur eingebunden. Als Lebende im Naturzusammenhang sind die Lebewesen auf Austausch mit dem Anderen in der Natur, ihrer Umwelt, angewiesen. Die Seele ist das Prinzip dieses Austausches, dieser Interaktion, in ihrer Eingebundenheit in die Natur und in der Interaktion mit der umgebenden Natur. Der Körper ist der materielle Träger dieser Interaktion. Die Seele formt diese Materie zu der für das jeweilige Lebewesen adäquaten

Interaktion mit der natürlichen Umwelt. Der Leib ist das Zusammenspiel von Körper als materiellem Träger und Seele als Form des körperlich Materiellen im Zusammenspiel mit der natürlichen Umgebung. Leib ist mithin ein Seele-Körper-Zusammenhang, wie immer dieser sich artspezifisch ausgestaltet.

5. Ich habe oben in 1. und 2. Leib als die Korrelation von Selbst- und Fremdbeziehung bezeichnet. Das ist durchaus mit den aristotelischen Überlegungen kompatibel. Denn das Wechselspiel von Form und Stoff als das Wesen und das vollendete Sein des lebenden Körpers kann man neukantianisch als Korrelation bezeichnen: Form und Materie haben für sich nur ein mögliches Sein². Ihr wirkliches Sein besteht darin, dass der Körper als materielle Möglichkeit des Lebens mit der Seele als der formalen Möglichkeit des Lebens im Leib zusammen vorkommt und beide damit empirische, natürliche Phänomene³ sind. Dass lebende Körper, dass der Leib sich ernähren können muss, um entstehen und vergehen zu können, ist für Aristoteles eine empirische Selbstverständlichkeit – und ebenso, dass es dazu eine Interaktion mit der umgebenden Natur geben muss. Für eine solche Interaktion bedarf es nach Aristoteles mindestens eines Sinnes für alle Lebewesen – Pflanzen, Tiere und Menschen –, nämlich des Tastsinnes. Ob man bei Pflanzen von Sinnen reden kann, muss man heute physiologisch als fraglich betrachten, weshalb ich in diesem Punkt Aristoteles nicht folge. Für meine folgenden Überlegungen sind Pflanzen als ortsgebundene Lebewesen nicht von Bedeutung.⁴ Ich stimme Aristoteles also nur darin zu, dass das Taktile zu allem nicht ortsgebundenen Lebendigen gehört. Und das Eigentümliche am Taktilen ist, dass dieser Sinn kein Zwischenmedium zwischen Leib und Gegenstand hat. Dass das Taktile nur den Leib als Medium hat, ist entscheidend dafür, dass der Leib in einem und zugleich Fremd- und Selbstbeziehung ist (Hönigswald 1959, 179).

2 Kantianisch sagt man dann: Sie sind Bedingungen der Möglichkeit.

3 Kantianisch ist das ihr Sein in der Erscheinung.

4 Ich bin weder biologisch noch insbesondere physiologisch so bewandert, dass ich zum Thema ‹Sinnlichkeit von Pflanzen› etwas beitragen könnte.

«Somit ist auch klar, dass das Wahrnehmungsvermögen für das Tastbare im Innern liegt. Denn so entspräche das Tasten auch der Wahrnehmung bei den anderen Sinnen. Gegenstände, die (direkt) auf das Sinnesorgan gelegt werden, nimmt man nicht wahr, werden sie aber auf Fleisch gelegt, so nimmt man sie wahr. Daher ist das Fleisch das Medium für das Tastbare.» (Aristoteles 2011, 121)

Aristoteles meint hier, dass man nichts mehr sieht, wenn man etwas Sichtbares direkt aufs Auge legt und damit das Zwischenmedium Licht ausschaltet. Ob das beim Hören überhaupt geht, dass man das Zwischenmedium Luft ganz ausschaltet, bin ich mir nicht sicher, aber Aristoteles war sich sicher, dass man, wenn man bei den Fernsinnen das Zwischenmedium ausschaltet, in diesem Sinne nichts mehr wahrnimmt. Das ist beim Tast- und Geschmackssinn anders. Hier ist das Medium die Haut bzw. mit Aristoteles das Fleisch, denn wir können beispielsweise auch innerkörperliche Schmerzen oder Unwohlsein wahrnehmen. In jedem Falle ist beim Tasten und Schmecken zwar das Wahrgenommene vom wahrnehmenden Fleisch zu unterscheiden, aber es kommt stets zusammen vor: Es korreliert als Selbst- und Fremdbeziehung.

6. Mit dem aristotelischen Ansatz ist auch die moderne Verhaltensbiologie von Uexküll, Portmann und in ihrer Folge von Plessner (1976, 31 f.) kompatibel.⁵ Sie untersuchen den Körperbau und seine materiellen Möglichkeiten und schliessen auf den jeweiligen Leib als beseelten Körper, indem sie untersuchen, was die jeweilige Seele formgebend mit den materiellen Möglichkeiten macht und damit das Leben und Verhalten des jeweiligen Lebewesens bestimmt. Deshalb gehe ich in meinen folgenden Überlegungen zur Sinnlichkeit im Wesentlichen auf Plessner zurück. Dabei stütze ich mich primär auf die Dissertation von Manuel Schneider (1989). Er hat die korrelative Erkenntnistheorie von Hönigswald, der für mich der Ausgangspunkt weiteren Philosophierens ist, mit der Ästhesiologie von Plessner bereichert. Hönigswald, der über sein Erststudium Arzt war und noch im Ersten Weltkrieg als Arzt praktiziert hat, hat das Leib-Problem, das Leib-Seele-Problem oder das Leib-Problem als Körper-Seele-Problem

⁵ Plessner ist natürlich nicht nur Verhaltensbiologe, sondern vielmehr Philosoph, aber dort, wo er biologisch argumentiert, steht er der Verhaltensbiologie sehr nahe, wie die Textstelle zeigt, auf die verwiesen ist.

als Problem des Organismus behandelt. Das ist sehr medizinnah (siehe 1. und 2.), zeigt aber in seinen Konzeptionen und Analysen, dass er – ähnlich wie ich hier den Leib – den Organismus als Medium und als das Zusammen-der-Fall-Sein von Psyche und Körper konzipiert hat. Ich werde mich im Folgenden eher an der Terminologie von Hönigswald orientieren und nur dann Aristoteles einbeziehen, wenn das zur Klärung beiträgt.

7. Für Aristoteles ist der Begriff der Seele nicht univok zu verstehen. Es gibt verschiedene Pflanzenseelen, verschiedene Tierseelen und auch verschiedene Menschenseelen – zumindest, wenn man die Ausprägung der verschiedenen Seelenvermögen betrachtet. Vermögen müssen wir heute als so etwas wie Potenziale verstehen, die das je einzelne Lebewesen mit Bezug auf seinen Körper als Materialursache hat: Es sind die internen, körperlich-bedingten Möglichkeiten, die der Einzelne oder die ganze Gattung hat. Für mein zu diskutierendes Phänomen interessiert vor allem das seelische/psychische Vorstellungsvermögen. Das ist im Wesentlichen das, was Kant die Einbildungskraft genannt hat. Sie bildet das Wahrgenommene (in einen ein). Dabei ist nicht nur an das Bild als im Sehsinn Wahrgenommenes gemeint, sondern als das Wahrgenommene, wie es im Zusammenhang aller Sinne vorgestellt wird.

8. Als Gattungsbegriff für alle psychischen Vollzüge haben wir im Deutschen den Begriff und den Terminus des Erlebens⁶. Erleben ist stets Erleben von etwas (anderem). Aber im Vollzug des Erlebens wird auch stets miterlebt, dass erlebt wird. Damit ist Erleben nicht nur fremdbezüglich, sondern auch selbstbezüglich. Damit erweist sich Erleben bzw. das Psychische in seinem Vollzug als das Prinzip aller Umweltbeziehungen und beherrscht den Leib, wie das Erleben umgekehrt vom Leib getragen wird. Ohne Leib könnte sich das Erleben nicht vollziehen, weil es als Vollzug der zeitlichen und räumlichen Bestimmtheit, d. h. eines Zeitorts bedarf, der seine empirische Bestimmtheit, seine Orientierung und sein Gegenwartsbewusstsein ausmacht. Das Gegenwartsbewusstsein wird manchmal auch Präsenz, Kurzzeitgedächtnis oder Ultrakurzzeitgedächtnis genannt. Es ist

6 Die Vorsilbe (er-) mit (-leben) legt nahe, dass der Ursprung des Lebens angesprochen ist (ur wird zu er). Bei (Erleben) schwingt also etymologisch mit, dass man das Leben in Besitz nimmt für seine Zwecke. Mir scheint, dass dies zu Aristoteles passt. In jedem Falle ist hier klar, dass Erleben die Seele in ihrem formenden Vollzug ist.

ein Zeitbewusstsein, das im Erleben entsteht. Es entsteht als Nicht-Ver-gessen des soeben Gewesenen und als Schon-Erwarten des noch Zukünftigen. Das Erleben spannt sich vermöge seiner leiblichen Fundierung einen Zeitraum (Gegenwartsbewusstsein) auf, in dem es sich und das Erlebte gestaltet. Der Leib ist so gesehen das Medium des Vollzugs des Erlebens und zugleich das Medium des Vollzogenen, des Erlebten. Als Zeitort ist der Leib das Zentrum und Subjekt des Erlebens. Ohne ein solches Zentrum könnte kein Erleben rückbezüglich und zukunftsbezüglich sein. Aber es könnte auch ohne ein solches Zentrum kein Erlebtes gegenständlich, gegenüberstehend sein. Die Analyse der einzelnen Sinne wird das zeigen.

9. Wenn etwas ein Medium ist, dann muss man in ihm Zeichen produzieren können und einen Vorrat an Zeichen anlegen können, die auf anderes verweisen und somit das Andere vermitteln. Die dominanten Zeichen der psychosomatischen Vollzüge sind die Hände. Weil sie durch den aufrechten Gang nicht mehr zur Fortbewegung gebraucht werden, sind sie funktionslos geworden. Sie finden nun eine neue Funktion in der schöpferischen Entwicklung von Zeichen. Der Zeigefinger ist das primäre und fundamentale Zeichen, das ‹Dies da› im Sinne des Aristoteles. Das ‹Dies da› kann alles bedeuten, weil man mit dem Zeigefinger auf alles zeigen kann. So ist der Zeigefinger als Zeichen streng genommen bedeutungslos, aber zugleich die Bedingung der Möglichkeit jeder Bedeutung, weil es keine Bedeutung geben kann, die nicht Korrelat eines Zeichens und noch grundlegender eines Zeigens ist. In diesem Sinne ist das empirisch kontingente, historisch evolutionäre Phänomen des aufrechten Ganges und der Freisetzung der Hand in einem und zugleich zu einem medialen Apriori der Zeichensetzung geworden. Man kann noch viele Beispiele geben, wie man mit den Händen Zeichen produziert: der gestreckte Mittelfinger, der drohend verneinende, nach oben gestreckte und hin und her bewegte Zeigefinger, der lobend bejahende, nach oben zeigende Daumen, das An-die-Stirn-Tippen mit dem Zeigefinger und vieles mehr.

10. Die Hand ist nicht nur vermittels des Zeigefingers Zeichen für Dinge und Gegenstände, sondern sie ist auch als Werkzeug ein spezielleres Zeichen für Handlungs- und Gebrauchszusammenhänge. Als solches Zeichen verweist die Hand rückbezüglich auf sich selbst als Werkzeug und zugleich auf ein anderes als seinen Gebrauchszusammenhang. Es ist von daher ein

komplexeres Zeichen. Ein Werkzeug kann zwar wie der Zeigefinger auch auf ein Ding zeigen, aber es zeigt darüber hinaus auf Situationen, das Ding als ein zu gebrauchendes und als ein zu bearbeitendes zu begreifen. Das Greifen beispielsweise ist ein Werkzeug des Holens, des Sich-Aneignens, und verweist als Zeichen auf alle Situationen, in denen das Sich-Aneignen (angesagt) ist. Das gilt im Übrigen für jedes Werkzeug: Die Kettensäge verweist auf (dickes) Holz, das geschnitten werden soll, der Hammer auf den Nagel, der irgendwo eingeschlagen werden muss.

11. Alle Zeichen im Organismus und die im Organismus erzeugt sind oder noch werden, sind sensomotorische Zeichen, weil sie auf anderes und zugleich auf sich selbst verweisen. Sensomotorische Zeichen zeigen auf zwei Referenten: auf einen Gegenstand, das Bezeichnete, und auf den Organismus, in seinem psychischen Potential aktiv werden zu können. Sie zeigen mithin auch auf Aktivitäten, die dem Organismus in Bezug auf das gezeigte Objekt möglich sind. Das Zeigen mit dem Zeigefinger ist dafür das Paradebeispiel. Der Zeigefinger zeigt auf ein Anderes, das er nicht ist. Man nimmt ihn dann als Zeichen wahr, wenn man nicht auf den Finger starrt, sondern in die Richtung seines Zeigens. Wenn dem so ist, dann wird der Zeigefinger zum Stellvertreter dessen, worauf er zeigt. Gleichzeitig ist der Zeigefinger aber kein Repräsentant für die qualitative Bestimmtheit des Gezeigten. Der Zeigefinger ist abstrakt. In seiner Abstraktheit verweist er auf seine reine Performanz, d. h. auf die leibliche unendliche Möglichkeit, auf alles zu zeigen. Das Zeigen ist so zugleich die Selbstvergewisserung des Organismus, sich selbst vollziehen zu können. Damit ist die Wahrnehmung des Selbstvollzugs mit dem Zeigen unmittelbar in einem Dass-Erlebnis, was noch kein Was-Erlebnis ist, verbunden.

12. Im Zeigen wird mithin Fremd- und Selbstbezug gleichzeitig vollzogen. Das ist nur möglich, weil das Zeigen sensomotorisch ist. Das (Senso) ist über unsere Sinne realisiert, das (Motorisch) über die Aktivitätsmöglichkeiten unseres Leibes. Beim Zeigen ist der Sehsinn, das Auge dominant. Sinnlich beteiligt ist motorisch die Hand. Plessner hat herausgestellt, dass die evolutionäre Freilegung des Seh-Hand-Feldes durch den aufrechten Gang dominant für die Umweltbeziehung des Menschen ist. Man kann natürlich auch in Richtung einer Schallquelle zeigen, auch wenn diese nicht so sicher identifizierbar ist. Man kann auch dorthin zeigen, wo ein

taktiler Eindruck stattgefunden hat. Man kann auch auf das Objekt eines Riechempfindens zeigen, aber alle das Sehen begleitende oder ergänzende Sinne bleiben für das Zeigen dennoch sekundär. Das Zeigen ist als richtungsbezogene Aktivität mit der Strahligkeit und Fokussiertheit des Sehens strukturell am engsten verbunden. Vor allem auch dadurch, dass das Zeigen etwas aus seiner Umgebung hervorhebt, was sich explizit vom Nicht-Gezeigten, dem Horizont, abgrenzt, ist es dem blickenden Sehen strukturell analog.

Die Spezifikation des Leibes über seine Sinne

13. Wie der Leib mit welchen Sinnen und mit welcher Ausprägung der Sinne mit seiner Umwelt interagiert, ist evolutionär, entwicklungsgeschichtlich empirisch kontingent. Aber wenn sich einmal die Sinnlichkeit – etwa in die dominanten fünf Sinne – ausgeprägt hat, dann fungieren sie erkenntnistheoretisch transzendental. Der Sehsinn als Fernsinn generiert das Sich-gegenüber-Stellen, die Gegenständlichkeit, in der vornehmlich der Gegenstand als Fokussierter in der Strahligkeit des Blickes dominant ist. Der Ausgangspunkt des Blickes, der Zeitort des Blickes, ist dabei zwar immer im Spiel und in Gebrauch, aber nicht wirklich thematisch. Beim Akustischen, dem zweiten wichtigen Fernsinn, ist das anders. Die Quelle des akustischen Reizes ist nur schwach fokussierbar. Das Akustische dringt umgebungshaft-räumlich in uns ein und erfasst uns mehr oder minder motorisch: bei Musik und Tanz mehr, bei der verbalen Kommunikation weniger, aber dennoch spürbar in körperlichen Gereiztheiten, Unwohlsein oder positiven Stimmungen. Indem das Akustische in uns eindringt, wir es spüren wie beispielsweise Bässe im Bauch, ist es mit dem Taktile verbunden. Der Tastsinn ist als ein weiterer bei uns dominanter Sinn ein Nahsinn. Hier gibt es kein externes vermittelndes physikalisches Medium wie Licht beim Sehen oder Luft beim Hören. Hier ist das Medium die Haut, ein funktionaler Teil des Leibes. Deshalb ist auch das Taktile die unvermittelte Wahrnehmung der Gegenstände der Welt. Und zugleich ist es unvermittelte Selbstwahrnehmung. Hier ist der Erlebnismittelpunkt nicht unthematisch wie beim Sehen und auch nicht ausgeliefert wie beim Eindringen des Akustischen, sondern im Greifen, Tasten und Berühren sensomotorisch

aktiv und im Sich-Stossen, im Widerstandserlebnis zwar betroffen, aber nicht unbeteiligt. Das Taktile ist deshalb Wirklichkeitserfahrung – sowohl Erfahrung der Wirklichkeit des Gegenstandes als auch Erfahrung der Wirklichkeit meiner selbst. Ähnliches gilt für das Schmecken. Es ist ebenso unvermittelt, prüfend und beteiligt erleidend und testend, was einem gut oder nicht gut tut. Das Schmecken ist auch eine Steigerung des Taktilen, indem es noch mehr für Intimität und Abstossung im Sozialen sorgt. Das Schmecken der Haut eines anderen entscheidet über Nähe und Distanz. Dafür sorgt auch das Riechen als ein Fernsinn, der allerdings auf eine räumliche Nähe von ca. einem Meter beschränkt ist. In jedem Falle ist es so, dass das Riechen als Sinn zuerst darüber entscheidet, ob Nähe oder Distanz realisiert wird. Wenn das Riechen unentschieden bleibt, folgen Schmecken und Berühren als die nächsten Sinne, die darüber entscheiden.

14. Der Leib ist als Ganzes Medium und zwar das Urmedium, weil wir nur über den Leib vermittelt unsere Umgebung kontaktieren. Dabei ist die Doppelfunktion des Leibes, dass ich der Leib bin und dass ich ihn zugleich instrumentell habe, von entscheidender Bedeutung. Dass ich der Leib bin, macht mich zum Zentrum aller meiner Wahrnehmungen. Dass ich meinen Leib habe, ermöglicht es mir, meine Wahrnehmungen zu gestalten und zu kontrollieren. Die fünf Sinne sind die Submedien, in die sich der Leib als Medium ausdifferenziert und in denen wir besondere Zeichen erzeugen und gestalten: innere Bilder im Sehsinn, anzeichenhafte Deutungen des Gehörten, musikalische Zeichen und Worte im Hörsinn, Lust und Unlust in vielen Variationen im Tast-, Geschmacks- und Geruchssinn. Die fünf Sinne erfüllen für das Gesamtmedium Leib unterschiedliche Aufgaben: Der Sehsinn sorgt für Gegenständlichkeit, der Hörsinn für umgebende Räumlichkeit bei erlebter subjektiver Zentrierung, der Berührungssinn sorgt für Realitätserfahrung von Welt und Selbst, der Geschmacks- und der Geruchssinn sorgen als schwächere Nah- und Fernsinne für Distanz und Nähe – für Intimität oder Abstossung. Im Zusammenspiel der fünf Sinne als Submedien ist der Leib das zugrunde liegende Urmedium. Er ist in dem Sinne das Urmedium, weil er in der Einbildungskraft alle fünf Sinne zu einer inneren Vorstellung, zu einer Imagination zusammenführt,

die auf den Zeitort zentriert, präsentuell überschaut⁷ und im Gedächtnis behalten werden kann. Die Einbildungskraft ist zwar selbst kein Sinn, sie hat keinen unmittelbaren oder mittelbaren Kontakt zur Umwelt, aber sie ist die Kraft (das Vermögen), das Sehen als *mein* Sehen, das Hören als *mein* Hören, das Tasten als *mein* Tasten, das Riechen und Schmecken als *mein* Riechen und Schmecken zu identifizieren und damit die unterschiedlichen Sinne in einem Bewusstsein mit Bezug auf ein und dasselbe Objekt zusammenzuführen.⁸

15. Der Umstand, dass die Hand keine andere Funktion hat als die eines Werkzeugs und dies auch noch unter der Aufsicht und Kontrolle des Auges/Sehens, was Vergegenständlichung bedeutet, legt nahe, dass Werkzeuge als technische und mediale Fortsetzungen der Hand entwickelt wurden: beispielsweise der Stock, der Hammer und die Kettensäge. Dabei ist die Hand nicht nur wegen ihrer sonstigen Funktionslosigkeit zum Ursprung aller medialen Werkzeuge prädestiniert, sondern auch, weil sie der sinnlich taktil sensibelste Teil des menschlichen Leibes geworden ist, sieht man von den Lippen ab.⁹ Gekoppelt vornehmlich mit dem Sehsinn, aber durchaus auch mit den anderen Sinnen, wird das Werkzeug in der Hand zu einem Gegenstand der Sachverrichtung: Das Werkzeug verweist auf einen gegenständlichen Sachverhalt seiner Verwendung und bleibt auch damit als Zeichen verbunden mit den kognitiven und medialen Tätigkeiten des Erlebens. Und weil fast alle Werkzeuge eine Verlängerung der Hand als Werkzeug sind und die Hand taktil hochsensibilisiert ist, wird jeder Werkzeuggebrauch als Realitätserfahrung wahrgenommen.

7 Präsentuell heisst in einem aktuellen Gegenwartsbewusstsein. Der Ausdruck geht auf Hönigswald zurück.

8 Kantianisch gedacht und gesprochen: Die Einbildungskraft hat auf der Wahrnehmungsebene dieselbe Funktion wie das „Ich denke“ auf der Verstandesebene. Die Einbildungskraft muss alle meine sinnlichen Wahrnehmungen begleiten können, damit es in der Imagination zum Wahrnehmungsgegenstand kommen kann. Im Übrigen hat dies auch schon Aristoteles gesehen (Aristoteles 2011, 143 ff.)

9 An der Hand sind die Fingerspitzen am sensibelsten, was nahe legt, dass das Ertasten als Form sinnlicher Erkenntnis noch wichtiger ist als die ‹Handhabung› als Werkzeug. Dass die Lippen noch sensibler als die Fingerspitzen sind, leuchtet ein, wenn man bedenkt, dass über Mund und Lippen die erste Nahrungsaufnahme und das Erkennen der Mutterbrust stattfindet.

16. Wenn auch die Hand das dominante sensomotorische Werkzeug ist und damit die Grundlage und der Ausgang zu allen technisch-medialen Werkzeugen der Verlängerung unserer sensomotorischen Möglichkeiten, darf man nicht ausser Acht lassen, dass die Hand als Urwerkzeug von allen fünf Sinnen auf je unterschiedliche Weise unterstützt wird. Sicherlich ist der Sehsinn neben dem Tastsinn dominant. Aber auch die anderen Sinne begleiten unseren Werkzeuggebrauch. Das prägt die gesamten technischen ‹Verlängerungen› der einzelnen Sinne in der medialen Binnendifferenzierung des Leibes. Solche Verlängerungen kann man in solche unterscheiden, die unsere Wahrnehmung verlängern wie die Brille, oder in solche, die unseren Werkzeuggebrauch, also die Hand verlängern wie beispielsweise der Hammer.

17. Mit diesen Verlängerungen unserer Sinnlichkeit waren wir insbesondere in der Corona-Pandemie beschäftigt, weil wir auf Distanz gehen mussten. Skype, Zoom oder WebEx waren die dominanten Verlängerungen unseres Sehannes. Wie das unsere originär leibliche Sinnlichkeit belastet, verändert, kompensiert und erweitert hat, will ich im Folgenden reflektieren. Dabei gehe ich nur von meinen eigenen Erfahrungen aus. Ich lege also eine Fallstudie meiner selbst vor.¹⁰ Deshalb muss ich hier auch die Rahmenbedingungen der Fallstudie erörtern. Ich bin 74 Jahre alt, Single, habe fünf Kinder, war zum Zeitpunkt der ersten Pandemiewelle in einem sehr schlechten gesundheitlichen Zustand und wäre sicherlich bei einer Infektion stark gefährdet gewesen. Ich hatte zum ersten Mal in meinem Leben Todesangst. Meine Kinder fingen mich auf und kultivierten mit mir die Distanz im Medium der Videokonferenz. Nun aber zur Distanz und der Sinnlichkeit unter den Bedingungen der Pandemie in meinem persönlichen Fall.

18. Der Geruchssinn ist und war von der Distanz am stärksten betroffen. Die 1,5-Meter-Distanz-Regel hat ihn wirkungslos gemacht. In dieser Distanz kann man nicht mehr entscheiden, ob man jemanden riechen oder nicht riechen kann. Und das betrifft den wörtlichen wie auch den übertragenen Sinn. ‹Den kann ich nicht riechen›, ist wörtlich verstanden ein Exklusionskriterium. Aber bei einem Corona-Abstand von 1 bis 2 Metern greift das Riechen nicht mehr. Da muss schon jemand richtig stinken,

¹⁰ Andere Fallstudien können natürlich zu ganz anderen Ergebnissen kommen.

damit wir das wahrnehmen. Es gehen also der Sinn und die Differenzierung im Entscheidungsrahmen der Intimität verloren. Hinzu kommt, dass das Masken-Tragen zusätzlich den Geruchssinn bremst. Im Ganzen geht eine Orientierung verloren, die man eigentlich sucht. Denn man will ja Intimität in der Familie und unter Freunden in unterschiedlichen Graden und kann sie nicht mehr finden. Am schlimmsten betrifft das Pubertierende, die in einer Entwicklungsphase stecken, in der sich Nähe und Distanz unter dem Gesichtspunkt der Intimität, Erotik und Sexualität bilden muss. Das gilt natürlich nur, wenn die Jugendlichen die Distanzregeln einhalten, was für die meisten Fälle empirisch belegt zu sein scheint.

19. Der Geschmackssinn ist genauso von der Corona-Distanz-Regel betroffen. In Kulturen, in denen man sich unter Freunden mit Küssen – rechts und links auf den Wangen – begrüsst und verabschiedet, schmeckt man die Haut des Anderen, wenn man nicht nur in die Luft küsst, wie das durchaus kulturell üblich ist. Das Schmecken der Haut ist bei einem intensiveren Begrüssungskuss coronabedingt nicht mehr möglich. Das Schmecken wird in Bezug auf Intimität zumeist tabuisiert. Man glaubt normalerweise, dass Schmecken nur das Essen betrifft. In dieser Dimension kultiviert man das Schmecken und den Genuss. Aber wer redet schon über den Kuss, den man in erotischer Erwartung getätigt hat, der dann aber nicht geschmeckt hat? Viele Leute kennen diese Erfahrung gar nicht, weil schon das «nicht riechen können» sie von der Erfahrung des Schmeckens des Anderen abgehalten hat. Dennoch gibt es Küsse, die nicht schmecken! Oder man stelle sich vor, man leckt an der Haut, auch an der Haut der Geschlechtsorgane, und das schmeckt oder schmeckt nicht – und wenn nicht, dann geht gar nichts mehr (dass ich das anspreche, kann als Tabubruch gewertet werden; aber hier geht es nicht um Tabus, sondern um Wirklichkeiten). Man bedenkt meist nicht, wie bedeutend das Schmecken für unser soziales Leben, aber auch für die Positionierung unserer selbst ist. Noch viel wichtiger ist der Umstand des pandemisch-bedingten Nicht-Schmecken-Könnens, weil dadurch Pubertierende nicht mehr erfahren können, ob ein Kuss schmeckt und zu weiterer Annäherung führen kann oder ob er nicht schmeckt und man zurückweicht. Welche Folgen dies für die Entwicklung von erotischem und sexuellem Leben hat, kann man sich

noch nicht einmal ausmalen.¹¹ Noch viel dramatischer für die Entwicklung und Bildung von Erotik und Sexualität der Heranwachsenden ist es, wenn auch das Schmecken der Geschlechtsorgane nicht möglich ist. Hier geht es nicht nur um die normale Anziehung und Abstossung, sondern darum, dass eine Heranwachsende und ein Heranwachsender ein erotisches Selbst entwickeln muss und auch will.

20. Obwohl die Gebrauchslosigkeit des Geruchs- und Geschmackssinnes grosse Beeinträchtigungen mit sich bringt, bleiben diese Beeinträchtigungen weitgehend unbeachtet. Denn sie liegen im Raum der in unserer Kultur als nieder erachteten, gering ausgeprägten Sinne, die man deshalb nicht genügend ernst nimmt. Der Sinn, bei dem es aber in Sachen Intimität und Selbsterfahrung wirklich ernst wird, ist der taktile Sinn. Wenn wir die soziale Distanz wahren müssen, dann erleben wir weder den Anderen noch uns selbst im Modus der unvermittelten Realitätserfahrung. Wie oben (8.) bereits erwähnt, erfahren wir dann weder den Anderen noch uns selbst in unserer Wirklichkeit und in unserer Aktualität. Das Sehen konstituiert das Gesehene als Objekt und damit uns implizit als Subjekt. Das Sehen kann uns aber keine Wirklichkeitserfahrung vermitteln, weil das Gesehene eine optische Täuschung sein kann. Ich weiss aus eigener Erfahrung mit meinen fünf Kindern und auch aus der Bindungs- und Hospitalismusforschung, wie wichtig positiver Hautkontakt für die frühkindliche Entwicklung ist. Aber wie wichtig ein positiver Hautkontakt bei Alten in Heimen und bei alten Singles ist, wissen wir zwar schon länger, aber wir erfahren jetzt erst vor dem Hintergrund der Pandemie, wie dramatisch sein Ausbleiben werden kann. Ich habe 14 Monate – von März 2020 bis Mai 2021 – niemanden berührt, meine Kinder nicht, meine Enkel nicht. Unter solchen Bedingungen kann man keine Erfahrung von anderen, die einem lieb sind, oder von sich selbst machen. Das Schlimmere dabei ist, keine Erfahrung von sich selbst zu machen. Man spürt sich nicht mehr. Ich konnte es ein wenig kompensieren, weil ich krankheitsbedingt eine verordnete vierzehntägliche osteopathische Behandlung hatte. Da spürte ich mich wenigstens alle zwei Wochen an der Haut und merkte, dass ich *wirklich* noch da bin. Dass man

11 Ich habe darüber mit meinem 16-jährigen Enkel diskutiert.

über den akustischen Sinn – insbesondere über Musik – sich selbst spüren kann, ist unbestritten, aber es funktioniert kulturell nicht im Allein-Sein, sondern nur zusammen mit anderen.

21. Das akustische Erleben scheint von der Distanzierung und anderer pandemischer Massnahmen auf den ersten Blick nicht eingeschränkt zu sein. Aber das stimmt beim genaueren Hinblick nicht. Schon die Maske filtert die Laute gesprochener Worte bis zur Nicht-Wahrnehmbarkeit, aber mindestens dahin, dass keine Nuancen mehr wahrgenommen werden können. Auch das Nicht-Sehen der Mundbewegungen behindert die Verständlichkeit. Und in den technischen Medien wie Telefon, Skype oder Zoom wird es noch schwieriger. Zum einen filtern sie schon als Technik die vielleicht wichtigsten suprasegmentalen Lautqualitäten und zum anderen kommt noch hinzu, dass man bei Online-Konferenzen immer erst die Mikrophone und Lautsprecher aufeinander abstimmen muss, was die unmittelbare akustische Wahrnehmung untereinander stark beeinträchtigt oder sogar gelegentlich unmöglich macht.¹²

22. Man ist intellektuell nicht einsam, wenn man genügend Partner hat, um sich auszutauschen, und man kann natürlich mit ihnen allen in unterschiedlichen Graden und Perspektiven der jeweiligen intellektuellen Aktivitäten kommunizieren. Man ist also nicht kommunikativ einsam. Telefon und Zoom vernetzen mich mit allen, mit denen ich in Kontakt treten will. Manchmal ist *diese* Kontaktintensität sogar schon zu viel. Trotzdem merkt man, dass einem in seiner Sinnlichkeit zunehmend Verschiedenes fehlt. Man ist einfach allein. Unter diesem Gesichtspunkt will ich entlang der fünf Sinne den Mangel beschreiben, der mir bewusst geworden ist.

23. Wo ich wirklich allein bin – ich habe dies schon oben angedeutet –, ist an der Haut. Wir haben mindestens fünf Sinne, mit denen wir üblicherweise mit anderen in Kontakt treten und Gemeinsamkeit kultivieren. Trotz Pandemie können der Sehsinn (ZOOM) und der Hörsinn (Telefon) leicht befriedigt werden bzw. in ihrer sozialen Funktion auch digital erfolgreich eingesetzt werden und zu Kompensationen führen. Aber was ist mit den anderen drei Sinnen? Üblicherweise gelten zwei davon bei uns als unterentwickelte Sinne: das Riechen und das Schmecken. Das Fühlen an

12 Natürlich kann hier ein qualitativ hochwertiges Equipment von Kopfhörern und Mikrofonen die Mängel kompensieren, aber wer hat dies schon?

der Haut aber, das Taktile, gehört zu den höher entwickelten Sinnen. Als Pädagoge weiss man, wie wichtig die taktile Kommunikation ist. Das Taktile ist der Sinn, mit dem wir unmittelbar mit der Wirklichkeit in Kontakt treten. Wir stossen uns, wir verletzen uns, wir spüren die weltlichen Dinge, die sich uns in den Weg stellen, aber wir spüren und erfahren an der Haut auch, was Welt ist. Aber – und darauf kommt es mir jetzt an – wir erfahren auch an der Haut, wer der Andere ist und wer wir selbst sind. Nur der taktile Sinn kann die Erfahrung von Realität und Intimität erfüllen. Dabei heisst Realitätserfahrung so viel wie eine bestimmte Qualität (Was-Sein) zu erfahren, und Intimität heisst ganz wörtlich am eigenen Leib erfahren – und zwar so, dass manchmal Reiz und Empfindung gar nicht unterschieden werden können. Auch hier ein Tabu-Bruch: Da, wo das Spiel von Reiz und Empfindung für uns das grösste Glücksgefühl verspricht, im sexuellen Zusammensein, changiert das Sich-Empfinden und das den-Anderen-Spüren, und im besten Falle kann man es nicht mehr unterscheiden: Dann kann man nicht mehr unterscheiden, ob man den anderen oder den eignen Orgasmus spürt.

24. Für mich ist die taktile Erfahrung wie eine intellektuell rekonstruierte Erinnerung an die Erlebnisweise eines Kindes vor dem achten Lebensmonat. In dieser Entwicklungsphase kann das Kind nach unserem Forschungsstand noch nicht zwischen innen und aussen unterscheiden, es hat nach Piaget noch kein Objektbewusstsein. Es erlebt das Innen als Aussen und das Aussen als Innen. Als mir bei der Geburt meiner Zwillinge mein erstes Kind in den Arm gedrückt wurde, weil es aus dem Weg sein musste, denn mein zweites Kind musste sehr vorsichtig und umsichtig mit der Zange geholt werden, da habe ich dieses nackte Kind an meine nackte Brust genommen und mich gedanklich konzentriert, um ihm mitzuteilen, dass es gut aufgehoben ist. Ich war sicher, dass dies über meine Haut kommuniziert werden würde. Zumindest war ich sicher, dass der Versuch, dies zu vermitteln, wichtig ist, denn ich hatte vorher in der Wohngemeinschaft die Erfahrung mit einem hospitalisierten Kind gemacht, dessen Mutter es nicht hat annehmen können. Dieses Kind hat sich tendenziell selbst verletzt, um sich spüren zu können. Ich konnte es nur ein bisschen therapieren,

indem ich es immer dann, wenn ich eine solche Tendenz wahrgenommen habe, in den Arm nahm und versucht habe, es spüren zu lassen, dass es bei mir in Sicherheit und Wärme ist.

25. Das Taktile ist deshalb vielleicht der wichtigste Sinn für uns, weil er dreierlei vermittelt: 1. Der Sehsinn, der zwar exzellent die Subjekt-Objekt-Relation vermittelt, aber darin getäuscht werden kann (Fata Morgana), kann nur über das Taktile überprüft werden. 2. Die Unabhängigkeit von Welt und Reiz von unserer Imagination und Empfindung ist nirgends so deutlich und schmerzhaft wie im Taktilen. Und 3. Wir spüren uns nur selbst in unserem Wirklich-Sein an der Haut. Wir können uns zwar vergewissern, dass wir denken und vielleicht deshalb sind, aber diese Vergewisserung ist rein formal. Wenn Vergewisserung auch materiell-inhaltlich und spürbar werden soll, dann kann sie nur über unseren Organismus gehen. Und das heisst: nur über unsere Sinne und nicht über unser Denken allein. Und genau diese Erfahrung machen wir in der Isolation der Pandemie im Augenblick: siehe Anfang meines Textes. Ich habe kein intellektuelles Problem, ich spüre mich nur nicht mehr über und durch Andere. Allein-Sein, Isolation macht soziale Erfahrung in der realen Welt unmöglich. Und so spürt man sich auch nicht mehr sozial-real. Soll ich anfangen, mich zu ritzen? Im Handwerklichen kann ich mich spüren – und seltsamerweise neige ich dazu, mich bei handwerklichen Arbeiten zu verletzen: Kleinigkeiten, aber in der Häufigkeit schon auffällig. Ich neige dazu, mehr handwerklich zu machen, weil ich mich dabei spüre – gleichgültig, ob mein handwerkliches Tun sinnvoll ist. Und dennoch: Es ist nur eine Kompensation – und leider bin ich zu intelligent, um das nicht zu durchschauen. Für die Erfahrung der kommunikativen Wirklichkeit im Riechen, Schmecken und An-der-Haut-Spüren ist das Handwerken nur eine schwache Kompensation. Schmecken und Riechen können die taktile Erfahrung vorbereiten – gleichsam erwartbar machen –, aber sie können sie nicht ersetzen. Aber man darf auch nicht übersehen, dass sie das Taktile begleiten.

26. Das, was noch am meisten mit unserem Körper zu tun hat, ist nicht das Visuelle, sondern das Akustische. Denn obwohl es wie das Visuelle ein Fernsinn ist, dringt es in uns ein. Und wenn ich mich akustisch spüren will, dann muss ich Musik ziemlich laut machen, damit ich sie in meinem Körper bewusst als körperlich wahrnehme (Bässe beispielsweise). Deshalb

regt Musik – wie das Akustische überhaupt – zu Tanz und Bewegung an. Und natürlich ist Motorik eine Form der Selbstwahrnehmung und des Sichselbst-Spürens. Aber wenn ich einen Walzer in mich eindringen lasse und mich dementsprechend bewege, dann nehme ich dennoch zugleich wahr, dass ich den Walzer alleine tanze und nicht im körperlichen Kontakt mit einer Partnerin. Mein Allein-Sein wird damit nur gesteigert. Das gilt auch für harten Rock, bei dem man ja normalerweise körperlich getrennt tanzt. Aber auch in dem Getrennt-Sein stimmt man sich rhythmisch und motorisch ab – man ist sozial abgestimmt. Wenn man dennoch Musik und Tanz unter Corona-Bedingungen nutzen will, um sich über das Akustische zu spüren, dann steigert dies auf der anderen Seite die Erfahrung des Allein-Seins. Ich will zuletzt nicht unerwähnt lassen, dass die Heranwachsenden, die Pubertierenden, besonders allein gelassen sind. Es gibt keine Partys, kein Tanzen, bei dem man sich kennenlernen, bei dem man sich näherkommen, bei dem man rhythmisch eine Übereinstimmung erleben kann – es gibt nichts mehr, was für diese Entwicklungsphase zentral, wichtig und aus meiner Sicht unerlässlich ist.

27. Ich komme jetzt zuletzt zum visuellen Sinn, nachdem ich die anderen vier Sinne unterschiedlich intensiv unter den Coronabedingungen angesprochen habe. Der Sehsinn als der bei uns Menschen dominante Fernsinn scheint am wenigsten unter den Coronabedingungen zu leiden. Die Abstandsregel beeinträchtigt ihn nicht, die Maske ein wenig, weil man den Mund als das dominante emotionale Ausdrucksmittel nicht mehr wahrnimmt, was teilweise dadurch kompensiert wird, dass man das An-den-Augen-Lesen lernt. Man kann tatsächlich an den Augen sehen, ob jemand lacht, lächelt, ernst oder entspannt ist.

28. Der visuelle Sinn ist technisch (verlängert) durch Video-Konferenzen. Das ist natürlich eine unentbehrliche Kompensation für das reale Zusammentreffen, was coronabedingt unter auch sozialen und individuellen Bedingungen nicht mehr erwünscht oder zulässig war. Familientreffen und Familienaustausch waren nur noch in Videokonferenzen möglich. Vorab, und das ist ganz wichtig, damit die folgenden kritischen Anmerkungen nicht missverstanden werden: Dass (Videokonferenz) reales Treffen kompensieren konnte, war gesellschaftlich wie individuell

überlebenswichtig und auch gefühlt eine grosse Erleichterung, auch wenn es das Allein-Sein gar nicht berührte. Dennoch haben sich Videokonferenzen für mich als sinnlicher und kognitiver Stress erwiesen.

29. Unser Sehsinn ist strahlend und fokussiert ein bestimmtes Objekt. Dabei wird die Umgebung des Objektes als sein bildhafter Hintergrund mit wahrgenommen als das, was das fokussierte Objekt allererst hervorhebt. So wird die Relation Hintergrund-Vordergrund im Wahrnehmungsfeld realisiert. Zugleich identifiziert unser Sehsinn als wichtigster Fernsinn auch die Entfernung des Objektes und der Hintergrundobjekte von mir. Das heisst, dass der Sehsinn neben dem bildhaften Horizont auch noch einen Tiefenhorizont hat. Der Sehsinn kann unterscheiden, was vor dem fokussierten Objekt ist und was dahinter. Damit ist klar, dass der Sehsinn einen dreidimensionalen Horizont- bzw. Umgebungs-Zusammenhang stiftet. Dies ist die anschauliche Basis für die rein kognitiv zu verstehende Relation (Kontext von). Diese Relation kann zwar auch räumlich verstanden werden, ist aber in erster Linie sachlich orientiert: Ein Gegenstand befindet sich in einem Verhältnis zu anderen Gegenständen, die seine Umgebung und zugleich seine Sonderstellung als aktuellen Fokus eines Erkenntniszusammenhanges ausmachen. Schliesslich kommt als drittes hinzu, dass der Sehsinn die Dreidimensionalität seines fokussierten Objektes, die in der zweidimensionalen Wahrnehmung gar nicht aktual wird, imaginär als Horizont des Objektes richtig oder auch falsch ergänzt. Das betrifft die nicht wahrgenommene Rückseite des fokussierten Objektes. Der Sehende ergänzt die gesehene Vorderseite imaginär qualitativ – und nicht bloss formal im Raum – mit einer möglichen Rückseite. Wir haben es also beim Sehsinn mit einem fokussierten Objekt und drei Horizonten zu tun. Das wird normalerweise in realer Wahrnehmung kognitiv unbemerkt und ohne Stress bearbeitet. Gleiches gilt aber nicht für Videokonferenzen.

30. Bevor ich zu den spezifischen Problemen einer Videokonferenz komme, muss ich einen alten Gedanken aufgreifen, den ich mit Blick auf Digitalisierung bzgl. des User-Interfaces schon 1998 geäussert habe (Meder 1998). Das User-Interface bei der Interaktion von Mensch und Rechner ist der Bildschirm. Der Bildschirm ist aber eine Art Schlüsselloch. Das gilt auch schon für Fernsehen und Computerspiele. Man blickt in den Bildschirm, hat real die Umgebung des Bildschirms als horizontales Bild

und Umgebung, die aber mit der Umgebung dessen, was im Bildschirm geschieht, überhaupt nichts zu tun hat, und muss nun zwei Umgebungen verarbeiten und in eine Vorstellung, d. h. in eine Imagination bringen. Die reale Umgebung des Bildschirms muss kognitiv als irrelevant negiert werden und die nicht-gesehene Umgebung des Gegenstands im Fokus des Schlüssellocks muss gleichzeitig hinzu fantasiert werden. Diese doppelte kognitive Leistung haben wir im Laufe des Fernsehens gelernt. Im Anfang war das oft dramatisch noch nicht gekonnt. Ich habe Situationen erlebt, wo Mütter ihren Töchtern aufgetragen haben, ihren Rock schicklich über die Beine zu ziehen, weil sie der Meinung waren, dass der Nachrichtensprecher in ihr Wohnzimmer sieht. Oder in Software-Schulungen bspw. zu Excel rufen Teilnehmer «meine Tabelle ist weg», nur weil die Tabelle in ihrem Schlüssellock nicht mehr zu sehen war. Man musste zur Problemlösung entweder das Schlüssellock verschieben oder die Tabelle hinter dem Schlüssellock wieder hervorholen. Auch an diesen Beispielen sieht man, dass die Vorstellungskraft und auch kognitives Kontext- und Erklärungswissen ins Spiel gebracht werden müssen, um zu verstehen, was jeweils im und hinter dem Bildschirm passiert. Im Ganzen betrifft das das Phänomen, dass unser Gesamtsehfeld in zwei Horizonte gespalten ist: den Gesamthorizont, in dem der Bildschirm der Fokus, aber mit eigenem Schlüssellockhorizont gegeben ist, und der Schlüssellock-Horizont, der nur fragmentarisch gegeben und imaginär ergänzt werden muss. Das Gleiche gilt für den Kontext der Videokonferenzen.

31. Kommen wir nun zu der Situation, dass seit Corona viele Kontakte nur noch über Videokonferenzen möglich waren. Ich will auch hier meine eigene Geschichte als Fall nehmen und einer Fallanalyse unterziehen. Ich habe mit meiner Familie nur noch wöchentlich Video-Konferenz-Kontakt gehabt. Das waren in der Regel acht Bildschirme in einem Bildschirm. D. h. es musste erst einmal mein eigener Bildschirm als Schlüssellock mit seinen zwei divergenten Umgebungen bearbeitet werden, aber dann noch acht Schlüsselöcher im Schlüssellock meines Bildschirms. Alle acht Schlüsselöcher haben acht unterschiedliche Umgebungen in einer Umgebung, die selbst noch ein Schlüssellock in der realen Umgebung ist. Wir haben es also mit einer kognitiven Aufgabe auf drei Ebenen zu tun. Das ist nicht nur nicht trivial, sondern kognitiv extrem anstrengend. Wenn man

– wie ich das auch getan habe – Videokonferenzen im wissenschaftlichen Bereich online über den ganzen Tag mitgemacht hat, dann hat man erfahren, dass man am Ende so ausgelaugt war, als hätte man den ganzen Tag Holz gehackt. Bei solchen Veranstaltungen hat man es mit mehreren hundert von Bildschirmen im Bildschirm zu tun, man kann sie gar nicht alle überschauen und wird ständig diskursiv mit neuen Bildschirmen im Bildschirm konfrontiert. Man schafft das kognitiv und imaginativ, aber man ist am Ende des Tages erschöpft. Das wesentliche Problem ist, dass man dieses doppelte horizontale Umgebungsproblem (siehe 30.) nun mehrfach und im ständigen Wechsel der Diskussion hat. Eine reale Tiefendimension hat man auch nicht mehr. Diese unter der Bedingung des Schlüssellocks im Schlüsselloch zu rekonstruieren, ist eine zusätzliche kognitiv-imaginäre Aufgabe, die Energie verbraucht. Als letztes kommt noch hinzu, dass auch der fokus-orientierte Objekthintergrund – hier des jeweiligen Teilnehmers an der wissenschaftlichen Konferenz – immer wieder neu erstellt werden muss.

Nach einer ca. achtstündigen Konferenz mit ca. zusammengenommen zwei Stunden Pausen war ich jedenfalls so kraftlos, wie ich das niemals an einem achtstündigen Arbeitstag an und in der Universität erlebt habe.

Schluss

32. Ich bin die einzelnen Sinne durchgegangen und habe versucht zu zeigen, was mit unserer Sinnlichkeit unter der Distanzregel von Corona geschieht. Nun ist aber die Wahrnehmung unserer Umgebung und unserer selbst nicht auf einzelne Sinne bezogen, sondern auf die Synthesis der fünf Sinne in einer imaginativen Vorstellung, einer Vorstellung, die unsere gesamte Wahrnehmung umfasst und synthetisiert oder wenigstens in Zusammenhang bringt. Kein Riechen, kein Schmecken, keine Berührung, technisch gebrochenes Hören, einsames Musik- und Tanz-Erleben, extremer kognitiver Stress bei der Kompensation realer Gemeinschaft in virtuellen Videokonferenzen – was ist das für eine Welt, die sich unter diesen Bedingungen vor uns aufbaut? Und weil Welt-Erfahrung immer auch Selbst-Erfahrung bedeutet, muss man auch fragen: Was macht das mit uns? Wir erfahren uns als geruchlos, geschmacklos, ohne taktile Erfahrung

und mit gravierenden Einschränkungen im Akustischen und mit Stress im Visuellen. Das ist die Imagination einer desolaten Sinnlichkeit und damit auch einer desolaten Selbstwahrnehmung. Man kann sich fragen, ob man so überhaupt noch leben will. Das ist etwas dramatisch. Denn Leben wird ja – auch schon bei Aristoteles – seelisch über unsere Wahrnehmung geformt. Man kann sich auch fragen, ob man so überhaupt noch leben will, weil unsere Wahrnehmung ein Formprinzip unseres Lebens ist – auch und gerade mit Aristoteles.

Mit dieser letzten Zuspitzung des Coronaproblems vor dem Hintergrund von Aristoteles will ich auf Folgendes aufmerksam machen: Die Seele ist das Organisationsprinzip des Lebens, der Körper ist als Materialursache die Möglichkeit dafür, dass die Seele formgebend organisieren kann. Wenn der Körper keine Möglichkeit zur Nähe hat, weil Riechen, Schmecken und Tasten nicht mehr möglich sind, dann kann die Seele auch nichts mehr diesbezüglich gestalten – sie kann bestenfalls schlecht und recht nur kompensieren –, etwa in Videokonferenzen.

33. Die wichtigste Konsequenz der hier vorgelegten Überlegungen ist, dass Corona zwar unsere politischen Rechte betrifft, dass Corona uns wirtschaftlich betrifft, dass Corona uns im privaten und intimen Leben betrifft, aber dass Corona uns wegen der Veränderung unserer Sinne den Bezug auf Welt und damit auf uns selbst verändert, das ist das Wichtigste. Denn es verändert unser Leben, weil unser Leben von unserer Sinnlichkeit abhängt. Es mag über die Organisationskraft der Psyche gesteuert sein. Aber wenn die Psyche, als Formursache, keinen Körper, als Materialursache, hat, der wegen Corona-Regeln nicht mehr angemessen wahrnehmen kann, dann kann die Psyche auch nichts mehr formen. Deshalb ist in der Wechselwirkung von Wahrnehmungsdefizit und psychischem Formdefizit das eigentliche Problem identifiziert: unser Leben. Und deshalb betrifft Corona vielleicht nicht mehr so sehr die Alten, die sogenannten Gefährdeten, denn diese haben ihr Leben weitgehend hinter sich. Es sind die Kinder, die jungen Heranwachsenden, die Pubertierenden, die ihr Leben noch vor sich haben und die in ihrer Entwicklung und Bildung von einem durch Wahrnehmungsrestriktionen unmöglich gemachten Leben betroffen sind, die das zentrale Problem ausmachen. Und dabei spielen weder wirtschaftliche,

noch politische, noch sonstige Aspekte eine Rolle – sondern nur pädagogische und damit die Sorge, dass sich die Heranwachsenden unter Coronabedingungen nicht angemessen entwickeln und bilden können.

Literatur

- Aristoteles. 2011. *Über die Seele: Griechisch/Deutsch*. Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18602. Ditzingen: Reclam.
- Fromme, Johannes, und Norbert Meder, Hrsg. 2001. *Bildung und Computerspiele: zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*. Bd. 3. Virtuelle Welten. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes, Norbert Meder, und Nikolaus Vollmer. 2000. *Computerspiele in der Kinderkultur*. Bd. 1. Virtuelle Welten. Opladen: Leske + Budrich.
- Hönigswald, Richard. 1959. «Koinonia». In *Analysen und Probleme: Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte*, herausgegeben von Richard Hönigswald, 179–200. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meder, Norbert. 1998. «Neue Technologien und Erziehung/Bildung». In *Deutsche Gegenwartspädagogik*, herausgegeben von Michele Borrelli und Jörg Ruhloff, 26–40. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Plessner, Helmuth. 1976. *Die Frage nach der Conditio humana: Aufsätze zur philosophischen Anthropologie*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch 361. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, Manuel. 1989. *Das Urteil und die Sinne: transzendentalphilosophische und ästhesiologische Untersuchungen im Anschluss an Richard Hönigswald und Helmuth Plessner*. Köln: Janus.

Themenheft Nr. 50: Medien, Spiel und Bildung. Herausforderungen
bildungswissenschaftlicher Reflexions- und Handlungsfelder
Festschrift für Johannes Fromme, herausgegeben von Florian Kiefer,
Ralf Biermann und Steffi Rehfeld

Die Zusammenarbeit des Arbeitsbereichs Wissenschaftliche Weiterbildung mit dem Lehrstuhl Medienforschung und Erwachsenenbildung im Institut I der Fakultät für Humanwissenschaften der OvGU

Heike Schröder¹ und Olaf Freymark¹

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zusammenfassung

Seit Jahrzehnten gibt es an der Otto-von-Guericke-Universität den Arbeitsbereich Wissenschaftliche Weiterbildung. Über 20 Jahre hat Johannes Fromme diesen Bereich geleitet. In dem Beitrag wird retrospektiv die Zusammenarbeit zwischen dem Lehrstuhlinhaber und dem Arbeitsbereich behandelt. Hierbei werden einige Herausforderungen der letzten Jahre wie z. B. der Bolognaprozess thematisiert. In diesem Zusammenhang werden die Verdienste von Johannes Fromme für die Bestandssicherung und Weiterentwicklung der Wissenschaftlichen Weiterbildung gewürdigt.

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution 4.0 International License
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



The Cooperation of the Department of Academic Continuing Education and the Chair of Media Research and Adult Education in Institute I of the Faculty of Human Sciences at the OvGU

Abstract

For decades, Otto-von-Guericke-University has had a department for academic continuing education. Johannes Fromme was head of this department for over 20 years. The article deals retrospectively with the cooperation between the chair holder and the department. Some of the challenges of recent years, such as the Bologna process, are discussed. In this context, Johannes Fromme's services to securing the existence and further development of academic continuing education are acknowledged.

1. Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung gehört neben Lehre und Forschung zu den Kernaufgaben der Universitäten und Hochschulen in der Bundesrepublik. Wichtig ist es, diese drei Aufgaben unter den gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts miteinander zu vernetzen. So werden die Einrichtungen zu einem Ort des lebenslangen Lernens ausgebaut, um sich bei all den gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen an Lernen und Bildung als kompetenter Partner zu präsentieren. Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung orientieren sich dabei an den Qualitätsstandards der von der Universität angebotenen Studienfächer. Die Adressaten der wissenschaftlichen Weiterbildung sind heterogen: Hochschulabsolventen, beruflich qualifizierte Personen mit Berufserfahrungen und Interessierte an wissenschaftlicher Weiterbildung, wie z. B. ältere Erwachsene im Seniorenstudium.

Peter Faulstich schrieb einmal, dass die wissenschaftliche Weiterbildung eher einem sinkenden Schiff auf hoher See gleiche (vgl. Faulstich 2011). So ähnlich lässt sich rückblickend auch die Situation in Magdeburg seit 1989 schildern. Die Vernetzung und Adressierung verschiedener Zielgruppen war eine grosse Herausforderung für den kleinen Arbeitsbereich.

Diesen Prozess in den letzten Jahrzehnten aktiv mitzugestalten bedurfte enormer Anstrengungen aller beteiligten Personen. Gemeinsam haben wir es geschafft, dass das Weiterbildungsschiff in den letzten 30 Jahren nicht gesunken ist. Dass es so kam, ist bis heute dem Umstand zu verdanken, dass der Arbeitsbereich «Wissenschaftliche Weiterbildung» mit dem Lehrstuhl Medienforschung und Erwachsenenbildung zusammenarbeiten konnte.

Zunächst geben wir einen kurzen Überblick zur Geschichte des Arbeitsbereichs «Wissenschaftliche Weiterbildung» seit 1989:

Nach der friedlichen Revolution 1989 in der DDR erfolgte neben vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen auch eine Umstrukturierung an den Hochschulen in den neuen Bundesländern. Das betraf auch den Bereich Wissenschaftliche Weiterbildung. 1991 kam Dr. Erich Schäfer von der Universität Bielefeld als erster Leiter der Wissenschaftlichen Weiterbildung nach Magdeburg an die damals noch Pädagogische Hochschule. Dort begann er eine Struktur der Weiterbildung aufzubauen, deren Ergebnis das neu entstandene Weiterbildungszentrum war. Dieses wurde 1993 mit der Gründung der Otto-von-Guericke-Universität als zentrale Einrichtung fortgeführt.

Die Schwerpunkte der Arbeit basierten im Wesentlichen auf vier Bereichen:

1. In der Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen wurde seit Anfang der 1990er-Jahre berufsbegleitend Lehrende im Bereich Ethik, Sozialkunde, Englisch und Informatik für ihre Arbeit an den Schulen ausgebildet. Das Weiterbildungszentrum übernahm damals die inhaltliche und organisatorische Koordination dieser Studiengänge. Weiterhin wurden kurzfristige Lehrerfortbildungsveranstaltungen der Fakultäten organisiert. Sehr erfolgreich waren u. a. Kurse im Sportbereich (Kindersport, Skisport, Judo). So fand jährlich ein bundesweiter Fortbildungskurs im Kampfsport mit ca. 120 bis 150 Teilnehmenden statt, in dem hochrangige Fachkräfte aus Deutschland ihre Erfahrungen an die Lehrenden im Kampfsport (Hochschulen, Schulen, Vereine usw.) vermittelten. Mit dem Weggang der Lehrerbildung nach Halle im Jahr

2005 wurden berufsbegleitende Weiterbildungsaktivitäten für das Lehrpersonal an der Universität Magdeburg eingestellt. Lediglich einzelne Fortbildungskurse werden heute noch angeboten.

2. Im Jahr 1993 begann das berufsbegleitende Zertifikatsstudium der Erwachsenenbildung. Zielgruppe waren und sind in der Erwachsenenbildung tätige Lehrkräfte, die bei einem erfolgreichen Abschluss einen Zertifikatskurs «Erwachsenenbildung» nachweisen können. Im Zuge des Bolognaprozesses wurde dieser Zertifikatsstudiengang 2004 in einen Masterstudiengang «Erwachsenenbildung» umgewandelt.

Hochschulabsolvent:innen, die in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung tätig sind, können sich so für Aufgaben in diesem Handlungsfeld wissenschaftlich weiterbilden und qualifizieren. Das Studium ist anwendungsorientiert und umfasst fünf Module:

- Modul 1: Soziale, kulturelle und theoretische Grundlagen
- Modul 2: Didaktik und Methodik
- Modul 3: Lehren und Lernen
- Modul 4: Profession und Organisation
- Modul 5: Forschung, Evaluation und Qualitätssicherung
- Das Studium wird mit einer Masterarbeit abgeschlossen.

Von Beginn an hat der Studiengang eine hohe Resonanz bei den Absolvent:innen gefunden. Studierende aus der gesamten Bundesrepublik absolvierten das Studium an der Otto-von-Guericke-Universität und nahmen wertvolle Kenntnisse aus den verschiedensten Berufen der Erwachsenenbildung mit an ihren Arbeitsplatz. Alle zwei Jahre startet ein neuer Durchgang. Im Oktober 2020 begann der neunte Durchgang des Masterstudiengangs.

3. Unter dem Motto «Jung und Alt studieren gemeinsam» wurde 1992 das Kontaktstudium «Studieren ab 50» entwickelt. Ziel war es, der älteren Generation die Möglichkeit zu geben, sich mit wissenschaftlichen Themen direkt an einer Universität zu beschäftigen. Die Wissenschaft sollte auch im Alter für Interessierte zugänglich bleiben. Damit wollten die Organisierenden die individuellen Bildungsinteressen der älteren

Generation unterstützen. Wichtig war auch, die regional orientierte Komponente des Wissenstransfers von der Universität in die Gesellschaft zu bringen. Weiterhin sollte das veränderte Rollenverständnis von Alter und Altern in unserer Gesellschaft berücksichtigt werden. Die Möglichkeit, sich mit Wissenschaft zu beschäftigen, sollte den Älteren wichtige Impulse für ein sinnbestimmtes und autonomes Leben geben.

Das Angebot «Studieren ab 50» hatte aber auch eine soziale Komponente. Durch das starke Interesse der ersten Teilnehmenden des Seniorenstudiums bauten die Organisierenden das Angebot weiter aus. So wurden aus anfänglichen 15 Studierenden 1992 bis 2020 nahezu 900 Teilnehmende pro Semester. Heute kann eingeschätzt werden, dass die Universität bei der neuen Identitätsfindung beim Übergang vom Beruf zum Rentenalter der Menschen einen wertvollen Beitrag geleistet hat.

4. Gemeinsam mit dem Institut für Geschichte wurden in den letzten drei Jahrzehnten «Gästeführende der Stadt Magdeburg» ausgebildet. Insbesondere wurden Themen der Landesgeschichte auf hohem wissenschaftlichem Niveau gelehrt. Somit haben die Mitstreitenden dazu beigetragen, dass die Geschichte des Landes Sachsen-Anhalt in lebendiger Weise weitergegeben wird. Die Ausbildung wurde wegen seiner hohen Qualität sogar vom Bundesverband der Gästeführer Deutschland e. V. anerkannt. In diesem Zusammenhang ist es erwähnenswert, dass eine Teilnehmerin der Ausbildung für mehrere Jahre im Bundesvorstand der Gästeführenden tätig war.

Der Weiterbildungskurs stiess selbst bei Taxifahrenden der Stadt auf Interesse und sie nutzen regelmässig die Möglichkeiten zur Teilnahme an Vorlesungen zur Geschichte, um ihre Kenntnisse an die Fahrgäste weiterzugeben. Ein Konzept entstand u. a. auch hier speziell für diese Berufsgruppe. Nach dem erfolgreichen Abschluss gab es ein Zertifikat «Touristische Grundqualifikation für Taxiunternehmerinnen und -unternehmer und Taxifahrerinnen und -fahrer».

2. Die Integration des Arbeitsbereichs Wissenschaftliche Weiterbildung in den Lehrstuhl Medienforschung und Erwachsenenbildung

1995 wurde das bestehende Weiterbildungszentrum als zentrale Einrichtung der Universität aufgelöst, was zu einer Zäsur führte. Auf Beschluss des Senats erfolgte eine Angliederung an den Lehrstuhl Medienforschung und Erwachsenenbildung. Die Professur beinhaltete in ihrer Denomination das Arbeitsfeld wissenschaftliche Weiterbildung, was die anfangs erwähnte Verbindung von Lehre, Forschung und Weiterbildung wesentlich stärkte. Die Angliederung ermöglichte eine systematische wissenschaftliche und inhaltliche Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote und der Weiterbildungsorganisation insgesamt. Neueste Tendenzen des Fachgebiets Erwachsenenbildung konnten fortan ebenfalls in der Arbeit berücksichtigt werden. Im Rückblick auf die erzielten Ergebnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann gesagt werden, dass genau diese Konstruktion bis heute zum Erfolg des Arbeitsbereichs beigetragen hat und somit eine solide Grundlage für die weiteren Diskussionen um die Struktur und Organisationsform der Weiterbildung und deren künftige Entwicklung in einer Hochschuleinrichtung bildet.

Dem Lehrstuhlleiter Prof. Johannes Fromme ist es zu verdanken, dass das oben erwähnte «sinkende Schiff» der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten zwanzig Jahren auch an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wieder in ein vernünftiges Elbfahrwasser gesteuert werden konnte und nun auf eine erfolgreiche Geschichte zurückblicken kann.

Neben seiner eigentlichen Aufgabe, der Vermittlung medienpädagogischer Kenntnisse an Studierende des Direktstudiums, hatte Johannes Fromme stets einen Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung der Universität, um sie mit seinem Wissen und seinen Erfahrungen in Lehre und Forschung zu unterstützen. Das betraf zum einen die inhaltliche Gestaltung der Weiterbildungsangebote, die so auf einem hohen Niveau stattfanden, zum anderen die Organisations- und Arbeitsfähigkeit des Arbeitsbereichs, dessen Fortbestehen auf diese Weise gesichert werden konnte.

Einige Beispiele sollen die gute Zusammenarbeit verdeutlichen:

Mit dem Bolognaprozess wurde der berufsbegleitende Zertifikatskurs «Erwachsenenbildung» in einen Masterstudiengang umgewandelt. Unter der Leitung von Prof. Fromme wurden Studien- und Prüfungsordnungen neu überarbeitet. Die Module des Studiengangs wurden den Anforderungen einer modernen Erwachsenenbildung angepasst. Das Ergebnis konnte sich sehen lassen: Der Studiengang wurde mehrmals ohne Beanstandungen bzw. Auflagen akkreditiert. Und nicht nur die sachliche Akkreditierung, sondern auch das Interesse der Teilnehmenden und die Rückmeldungen der Absolvent:innen zeigen, dass hier eine gute wissenschaftliche Leistung an den Tag gelegt wurde.

Ein weiteres Verdienst ist Johannes Fromme bei der Unterstützung des Kontaktstudiums «Studieren ab 50» zuzuschreiben. Die Gestaltung des Angebots «Studieren ab 50» an einer technisch-/ingenieurwissenschaftlichen Hochschule zu etablieren war nicht einfach. Immer wieder hat sich der Lehrstuhlinhaber in mündlicher oder schriftlicher Form für die Entwicklung der Studienform eingesetzt. Es ist seinem Einsatz zu verdanken, dass dieses Weiterbildungsangebot auch nach dem Weggang des Leiters dieser Studienform weiterhin zu den Aufgaben der Universität gehört. Mit seiner Unterstützung hat das Rektorat wieder eine feste Stelle für «Studieren ab 50» eingerichtet, nachdem die Fakultät die bisherige Stelle umgeplant hatte. Seither läuft das Programm als Kooperation zwischen dem ZWW (Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung) und dem Lehrstuhl für Medienforschung und Erwachsenenbildung. Damit ist die Zukunft dieses Projekts gesichert, das zum festen Bestandteil der Third Mission der Universität zählt.

Johannes Fromme und sein Weiterbildungsbereich helfen bei der inhaltlichen Gestaltung des Studiums für die ältere Generation. So werden die Älteren u. a. in Kursen zu Neuen Medien unterrichtet: In das Angebot sind Kurse zur Nutzung von PCs, zur Bildbearbeitung, zur Sicherheit im Umgang mit den neuen Medien, zur Digitalisierung und viele mehr aufgenommen worden. Auch Studierende des Studiengangs Medienbildung arbeiteten gemeinsam mit älteren Studierenden an verschiedenen Projekten. Lohn für diese gelungene Zusammenarbeit war die Verleihung des Goldenen Internetpreises der Bundesregierung 2015, den alle Mitwirkenden mit

Stolz in Berlin in Empfang genommen haben. Hier hat sich das Motto unseres Studiums «Jung und Alt studieren gemeinsam» vollauf gelohnt und wurde anerkennend bestätigt.

Was bleibt und ist zu wünschen? Mit dem Weggang Johannes Frommes in den verdienten Ruhestand bleibt zu wünschen, dass die Hauptaktivitäten in der Erwachsenenbildung und «Studieren ab 50» erfolgreich weitergeführt werden.

Zu wünschen ist auch, dass mit der wissenschaftlichen Weiterentwicklung die Marketingseite erhalten bleibt. Diese praxisrelevante Anforderung ist nicht nur mit dem Auf- und Ausbau einer Marketing-Kompetenz und somit einer Professionalisierungsentwicklung bei den weiterbildungsaktiven Universitätsmitgliedern verbunden, sie ist ganz wichtig für die Organisationsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Möge das Weiterbildungsschiff gut am Domfelsen vorbeisteuern.

Wir danken Johannes Fromme, dass er diesen oft nicht einfachen, aber eben doch sehr erfolgreichen Weg mit dem Arbeitsbereich «Wissenschaftliche Weiterbildung» gemeinsam gegangen ist.

Wir wünschen ihm als Emeriti Professor für Medienforschung und Erwachsenenbildung für seine angedachten neuen Tätigkeiten alles Gute und vor allem Gesundheit. Wir werden uns gemeinsam immer an schöne Momente der Zusammenarbeit erinnern.

Heike Schröder und Olaf Freymark

Arbeitsbereich Wissenschaftliche Weiterbildung

Literatur

Faulstich, Peter. 2011. «Von der Peripherie ins Zentrum? Der Kurs wissenschaftlicher Weiterbildung in stürmischer See». In *Jahrestagung 2010: Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität*, herausgegeben von Anette Strauss, Marco Häusler, und Thomas Hecht, 67–74. Hamburg: DGWF.