



27 **MedienPädagogik**

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

**Spannungsfelder und blinde Flecken.
Medienpädagogik zwischen
Emanzipationsanspruch und**

Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane
Rust

Themenheft Nr. 27

Spannungsfelder und blinde Flecken

Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung

Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust



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: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung
Herausgebende: Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust
Cover & Design: Klaus Rummler
Produktion: Klaus Rummler
Verlag: *OAPublishing Collective Genossenschaft* für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg. durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)
Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland
Reihe: Themenhefte
Nummer: 27

ISBN (print): 978-3-03978-036-5
ISBN (online): 978-3-03978-091-4
DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/27.X>
ISSN: 1424-3636



© Zürich, Januar 13, 2017. Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autor:innen

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.

Inhalt

Editorial zum Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust	i
Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive Horst Niesyto	1
Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung Rudolf Kammerl	30
Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik Valentin Dander	50
Medienpädagogik als Kulturwissenschaft!? Überlegungen zu disziplinären Öffnungen und Anschlüssen Patrick Bettinger	65
Blinde Flecken und präskriptive Un-schuld. Zur Morphologie medienpädagogischer Urteilsformen Rainer Leschke	86
Undisziplinierte Pluralität. Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik Wolfgang B. Ruge	100
«Medienbildung in der Schule» oder; «Schule im Medium». Zu soziokulturellen Bedingungen einer Vergegenwärtigung von Schule Nina Grünberger und Stephan Münte-Goussar	121
Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit Christian Helbig	133
Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität Mandy Schiefner-Rohs	153

Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz Alessandro Barberi	173
Warum Computerspielen trotzdem gut ist. Neutralisierungsstrategien von Computerspielabhängigen und sozialwissenschaftlichen Forschern Paula Bleckmann und Nadine Jukschat	210
Medienpädagogische Aufgabenfelder hinsichtlich der Visualität im digitalen Zeitalter. Desiderate im Umgang mit visuellen Medienkulturen Petra Missomelius	226
Berufsfelder von Medienpädagogen/-innen. Befunde einer quantitativ-empirischen Verbleibstudie von Studierenden der «Medienbildung» Johannes Fromme	239
Didaktik – Bildung – Technik – Kritik. Medienpädagogik und Antinomien der Moderne Edwin Keiner	270

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

Editorial zum Tagungsband:

Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung

Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Medien hat in Deutschland eine lange und vielfältige Tradition. In den letzten Jahrzehnten hat sich die Medienpädagogik zu einer eigenständigen akademischen (Teil-)Disziplin entwickelt, die in der (Fach-)Öffentlichkeit wahrgenommen wird und sich aktiv in aktuelle gesellschaftliche Diskurse einbringt. Sichtbar wird die Etablierung als Fach u. a. daran, dass an einer Reihe von Hochschulen Professuren geschaffen wurden, die für medienpädagogische Studienelemente oder -gänge und/oder Zusatzausbildungen verantwortlich sind. Der gestiegene Stellenwert der Disziplin zeigt sich auch an ihrer Rolle in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, innerhalb derer sie sich von einer «Arbeitsgemeinschaft auf Zeit» (Mitte der 1990er-Jahre) zu einer eigenständigen Sektion (seit 2010) entwickelt hat.

Angesichts der gegenwärtig zu beobachtenden Entwicklungen im Medienbereich (u. a. Digitalisierung, Globalisierung, Algorithmisierung), deren Folgen für gesellschaftliche und pädagogische Prozesse und Bereiche kaum zu unterschätzen sind, erstaunt es, dass die Medienpädagogik bis heute dazu neigt, Rechtfertigungsstrategien für die eigenen Existenz zu generieren. Bei einer kritischen Betrachtung (z. B. der universitären Stellenpolitik) ist aber zu konstatieren, dass sich die Medienpädagogik auch 40 Jahre nach dem Erscheinen von Dieter Baackes wegweisender Schrift *Kommunikation und Kompetenz* ihrer Anerkennung und festen Verankerung im akademischen Feld tatsächlich noch immer nicht sicher sein kann.

Eine Ursache hierfür liegt möglicherweise in der noch immer grossen (und oftmals geradezu zelebrierten) Heterogenität des Faches. So sind die unterschiedlichen Traditionslinien des pädagogischen Umgangs mit Medien, die mitunter nur bedingt miteinander vereinbar sind, bis heute zu beobachten und wirkmächtig. Zu unterscheiden ist hierbei bspw. eine auf Emanzipation, kommunikative Kompetenz und Selbstermächtigung orientierte Linie, die sich in ausserschulischen Settings subjekt- und ressourcenorientiert die Medien als Instrumente subversiver Strategien und/oder der Identitätskonstruktion angeeignet hat. Oft nur bedingt an diese anschlussfähig ist eine schulpädagogische Linie, die ihren Ausgang bei der «Film- und Medienerziehung» genommen hat und inzwischen stärker auf Kompetenzerwerb fokussiert. Daneben findet sich dann noch eine (vielfältig ausdifferenzierte) «Mediendidaktik», die immer wieder technologie-euphorisch innovatives Lernen versprochen hat.

Positiv gewendet, zeigt bereits diese kleine Skizze, dass die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin darauf verweisen kann, wie intensiv Theoriebildung, Forschung und Praxis gegenwärtig in einem breiten Spektrum von Ansätzen, Forschungsschwerpunkten und ‹Schulen› vollzogen wird. Das Fach ist also sehr lebendig – erscheint aber aus der Perspektive externer Beobachter möglicherweise auch als diffus. Dies zeigt sich nicht zuletzt im Text von **Edwin Keiner**, mit dem wir unseren Tagungsband abschliessen werden (siehe unten). Vor diesem Hintergrund erscheint eine Bilanzierung und Reflexion hilfreich, um die eigene Verortung und Ausrichtung einer kritisch-konstruktiven Überprüfung zu unterziehen. Denn ein selbstkritischer Blick auf Gegenwart und Geschichte der Medienpädagogik offenbart neben vielfältigen innovativen Erträgen auch blinde Flecken, Diskursvermeidungen und (möglicherweise ideologisch bedingte) Vereinseitigungen. Die im Raum stehenden Fragen und Reflexionsbedarfe gemeinsam im Rahmen einer Sektionstagung zu bearbeiten erschien der Sektion Medienpädagogik gewinnbringend, sodass die Frühjahrstagung 2015 in Aachen (19. und 20. März 2015) unter dem Titel «Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung» ausgerichtet wurde.

Die Anlage der Tagung zielte darauf, Raum für eine konstruktive Auseinandersetzung und eine produktive Selbst-Irritation zu schaffen. Die widersprüchlichen Tendenzen ‹Emanzipation› (insbesondere als Zielgrösse medienpädagogischer Arbeit) und ‹Diskursvermeidung› (u. a. bei aufkommendem Verdacht allzu bewahrpädagogischer Positionen) sowie – teilweise direkt damit verbundene – Fragen zu Subversion und Affirmation sollten und konnten intensiv diskutiert werden. Zur Strukturierung des Feldes wurden vom Tagungsteam im Vorfeld drei zentrale Spannungsfelder herausgearbeitet, die sowohl im Call wie auch bei der Gestaltung des Programms als Strukturierungsgrundlage dienen:

1. Medienpädagogik und die Grenzen von Subjektorientierung und Kulturalismus.
2. Medienpädagogik und informatorische Bildung.
3. Medienpädagogik als Akteur in kapitalistischen, kommerzialisierten und globalisierten Medienwelten.

Bereits im Verlauf der Tagung wurde von mehreren Seiten der Wunsch geäußert, die Vorträge und Diskurse in Form eines Tagungsbands zu verschriftlichen und so zugänglich zu machen. Als Organisationsteam haben wir diesen Wunsch gerne realisiert. Mit Klaus Rummeler (geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift MedienPädagogik; www.medienpaed.com) hat die Sektion Medienpädagogik dabei einen wertvollen Partner gewonnen, sodass wir unseren Tagungsband nun als online frei zugängliche Publikation präsentieren können. Die freie Verfügbarkeit der unterschiedlichen Beiträge entspricht dabei auch unserem aktuellen Verständnis von Open Access und Open Educational Resources.

An dieser Stelle möchten wir es als Herausgeber-Team nicht versäumen, einigen Personen explizit für ihre Unterstützung zu danken. Der Vorstand der Sektion im Frühjahr 2015, bestehend aus Petra Grell, Theo Hug und Johannes Fromme, hat die Sektionstagung in bewährter Weise unterstützt und stand dem Tagungs-Team hilfsbereit zur Seite. Die kurzen Kommunikationswege und das grosse Interesse an unserem Tagungsthema erleichterten uns die Vorbereitung und ermöglichten es uns, unsere Konferenz in der geplanten Weise umzusetzen.

Ohne das unermüdliche Engagement unserer Mitarbeiterin Corinna Haas im Vorfeld und während der Tagung, wäre das Treffen der Sektion nicht in dieser Form möglich gewesen. Sie hat sich in herausragender Weise um alle Fragen gekümmert, die im Vorfeld und während einer solchen Tagung zu klären sind.

Zu den Beiträgen

Der Tagungsband beginnt mit einem Beitrag von **Horst Niesyto** (PH Ludwigsburg), der mit seinem Vortrag den zweiten Veranstaltungstag eröffnet hatte. Im Mittelpunkt von «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus» steht die These von der Medienkritik als zentraler Aufgabe der Medienpädagogik. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Wahrnehmung, dass die Medienpädagogik als Disziplin bei der Auseinandersetzung mit und der Partizipation an einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse noch Nachholbedarf hat. Die besondere gesellschaftliche Verantwortung der Medienpädagogik begründet Horst Niesyto ausgehend von der gegenwärtigen Entwicklung in der digitalen Medienlandschaft, die mit dem Stichwort «digitaler Kapitalismus» umschrieben wird.

Spannungsfeld 1: Medienpädagogik und die Grenzen von Subjektorientierung und Kulturalismus

In dem der Tagung vorausgehenden Call for Papers¹ war dieses Spannungsfeld wie folgt bestimmt:

Die wissenschaftlichen Diskurse der Medienpädagogik [wie sie sich in der Sektion der DGfE und der GMK konstituiert] sind über weite Strecken von der Abwehr «bewahrpädagogischer» Positionen und deren Externalisierung in Maßnahmen des Jugendmedienschutzes geprägt. Der ursprüngliche kritische Impetus hat dabei an Relevanz verloren. Vor dem Hintergrund der «Cultural Studies», der erziehungswissenschaftlichen «Alltagswende», einer weitreichenden Subjekt- und Ressourcenorientierung und nicht zuletzt der popkulturellen Unterstellung von Subversion stellt sich die Frage, ob

¹ https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/files/2014/09/Call-for-Papers-09252014_final.pdf.

medienpädagogische Forschung und Theoriebildung nicht streckenweise zu einer mehr oder weniger unreflektierten Affirmation des je aktuellen medienkulturellen und/oder medientechnischen Hypes regrediert ist. Und damit aus dem Blick verliert, dass sich möglicherweise auch «kontraproduktive» und «problematische» Nutzungsformen und Inhalte beobachten lassen.

Diskussionswürdig erscheinen in diesem Kontext auch der Umgang mit dem Feld der ehemaligen Hochkultur, die Positionierung zu den Anforderungen des Bildungssystems und die Auseinandersetzung mit Prozessen sozialer Ungleichheit.

Pointierter formuliert: Ist hier eine medienpädagogische «Déformation professionnelle» zu beobachten, die dazu führt, dass aus der Angst, als KulturpessimistIn gelabelt zu werden, geradezu reflexhaft jegliche mediale Artikulation und Nutzungsform überbewertet und bei öffentlicher Kritik verteidigt wird?

Den Einstieg in dieses Feld markiert der Beitrag «Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts» von **Rudolf Kammerl** (inzwischen FAU Erlangen). Er widmet sich vorrangig der Frage, ob und inwieweit die Strukturen internetbasierter Kommunikation die Subjektwerdung erschweren können. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass eine Subjektkonzeption stets auch einer reflexiven Selbstvergewisserung bedarf, greift Kammerl verschiedene theoretische Zugriffe auf und diskutiert das Verhältnis von Medien und Subjekt. Das Tagungsmotto aufgreifend wird dabei auch geprüft, welche Blickverengungen und -erweiterungen medienpädagogischer Theoriebildung und Forschung in diesem Forschungsfeld wahrzunehmen sind.

Ebenfalls in diesem Feld angesiedelt ist der Beitrag «Medien – Diskurs – Kritik – Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik» von **Valentin Dander** (Universität zu Köln). Hier wird der blinde Fleck der Medienpädagogik entlang einer vielschichtigen Analyse des Diskurses im Bereich der Medienpädagogik betrachtet. Dabei wird sowohl der Diskurs an und für sich, als auch die Bereiche des Subjektes und der Machtverhältnisse thematisiert und anschließend auf die aktuelle Diskursforschung in der Medienpädagogik angewendet.

Einen «Blick über den Tellerrand» fordert der Beitrag «Medienpädagogik als Kulturwissenschaft!? – Überlegungen zu disziplinären Öffnungen und Anschlüssen» von **Patrick Bettinger** (Universität Hamburg). Er diskutiert die Möglichkeiten, die sich durch eine verstärkte Einbringung kulturwissenschaftlicher Perspektiven in die Medienpädagogik eröffnen können. Besondere Aufmerksamkeit erfährt an dieser Stelle der Kulturbegriff, der von verschiedenen Seiten beleuchtet wird. Bettinger zielt letztlich darauf ab, die kulturwissenschaftlichen Anschlussmöglichkeiten der Medienpädagogik mit Blick auf neue theoretische wie empirische Perspektiven

aufzuzeigen. Der Autor arbeitet heraus, wie hierdurch Lücken im medienpädagogischen Fachdiskurs geschlossen werden könnten.

Der letzte der im ersten Spannungsfeld angesiedelten Beiträge trägt den Titel «Blinde Flecken und präskriptive Unschuld. Zur Morphologie medienpädagogischer Urteilsformen» und stammt von **Rainer Leschke** (Universität Siegen). Aus einer medienwissenschaftlichen Perspektive unterzieht Rainer Leschke die Medienpädagogik einer kritischen Revision. Dabei legt er gewissermassen den Finger in die Wunde, wenn er bspw. die medienpädagogischen Reaktionsmuster im Kontext jeweils neuer Medienentwicklungen genauer betrachtet und dabei sich wiederholende Reaktions- und Bearbeitungsmuster findet. Als Fazit unterstellt Rainer Leschke der Medienpädagogik ein unzureichend bearbeitetes Reflexionsdefizit. Der Rechtfertigungsstress, dem unsere Disziplin bisweilen gegenübersteht, wird dabei pointiert erörtert.

Ausgangspunkt von **Wolfgang Ruges** (Universität Wien) Beitrag «Disziplinlose Pluralität» ist die Feststellung, dass eine zufriedenstellende Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik bis dato nicht vorliegt. Er geht diesem Umstand nach, indem er die (z. T. stark abweichende) institutionelle Anbindung der Medienpädagogik an Universitäten, die unterschiedlichen Konfigurationen des Gegenstandes sowie die Legitimationsargumentationen hinsichtlich der Notwendigkeit von Medienpädagogik betrachtet. Der (konstatierte) Mangel an Homogenität führt ihn u. a. zu der Frage, ob man nicht lieber von Medienpädagogiken im Plural sprechen sollte.

Spannungsfeld 2: Medienpädagogik und informatische Bildung

Der Call² formuliert hier bereits eine Perspektive, die im Jahr 2016 u. a. mit der Veröffentlichung der «Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt» nochmals an Relevanz gewinnt:

Der NSA-Skandal und die Datensammelwut der digitalen Dienstleister machen deutlich, wie sehr die aktuellen Medienwelten von Strukturen der automatisierten Informationsverarbeitung durchdrungen sind. Die Auseinandersetzung mit den Strukturen, Prozessen und Techniken unter den bunten Oberflächen ist bisher aber nur wenig entwickelt. Mit Blick auf die Intentionen von Medienkompetenz/Medienbildung ist diese Lücke hoch problematisch, sind hier doch weitreichende Folgen sowohl auf gesellschaftlicher wie auch individueller Ebene denkbar (oder bereits realisiert). Zu fragen ist, ob nicht gerade hier eine wichtige Aufgabe darin bestünde, gemeinsam mit anderen Disziplinen proaktiv mitzugestalten.

² https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/files/2014/09/Call-for-Papers-09252014_final.pdf.

Im Rahmen der Tagung gingen die verschiedenen Beiträge u. a. der Frage nach, wie in diesem Bereich eine zukünftige Verortung der Medienpädagogik auszusehen hat (z. B. im Kontext Hochschule) und mit welchen zukünftigen Herausforderungen die Profession zu rechnen hat.

So wenden sich **Nina Grünberger (Universität Wien)** und **Stephan Münte-Goussar (Europa-Universität Flensburg)** zunächst dem Bildungsort Schule zu. In ihrem Beitrag «*«Medienbildung in der Schule» oder «Schule im Medium»*» erörtern sie vor dem Hintergrund einer zunehmenden Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt die damit verbundenen Implikationen für die Schulentwicklung. Die (notwendige) Entwicklung von Schule wird dabei als Transformationsprozess der Schulkultur «im Medium» beschrieben, der nicht bei der Implementierung von medialen Tools in den weitgehend gleich bleibenden Unterricht stehen bleiben darf.

Mit dem Bereich der «Soziale Arbeit» fokussiert **Christian Helbig (Technische Hochschule Köln)** ein Handlungsfeld, welches im medienpädagogischen Diskurs häufig wenig Beachtung findet. In «Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit» erörtert er, welche Auswirkungen die Etablierung digitaler online-Medien für die Arbeit der Fachkräfte im Bereich der Sozialen Arbeit hat. Angesichts der Tatsache, dass digitale Medien zunehmend den Alltag der Adressaten/-innen als auch die Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit durchdringen, eröffnen sich neue Handlungsfelder aber auch neue individuelle Herausforderungen. Im Kontext der Professionalisierung der Sozialen Arbeit erlangt somit auch die Vermittlung von (kritischer) Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz eine neue Bedeutung.

Mandy Schiefner-Rohs (Technische Universität Kaiserslautern) fokussiert in ihrem Beitrag, wie es in der Medienpädagogik durchaus typisch ist, auf die Diskussion um digitale Medien in der Schule. Aber sie erweitert den Blickwinkel, indem sie die Auswirkungen einer Medialität für menschliche Kommunikations- und Bildungsprozesse und die (z. T. hieraus resultierenden) Folgen einer Kultur der Digitalität für die Schule diskutiert. Sie kann u. a. fundiert darlegen, dass sich die medienpädagogische Forschung stärker der Rekonstruktion von medialen Handlungspraktiken der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte widmen sollte.

Spannungsfeld 3: Medienpädagogik als Akteur in kapitalistischen, kommerzialisierten und globalisierten Medienwelten

Im Call wurde die Stossrichtung dieses dritten Feldes sehr deutlich formuliert: Die Diskussionen um die Problematiken von «big data» haben eindrücklich vor Augen geführt, dass gerade auch die Welt der digitalen, vernetzten und globalisierten Medien längst der Logik einer turbokapitalistischen Gewinnmaximierung

unterworfen sind. Nach dem Verschwinden der «Kritischen Theorie» und ihrer Auseinandersetzung mit der «Kulturindustrie» findet sich im Mainstream der akademischen Medienpädagogik nur selten eine theoretisch und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit den Folgen der immer rasanteren Kommerzialisierung, Marketing-Formierung und Zielgruppenorientierung der Medienanbieter. Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen erscheint diese Tendenz zur Diskursvermeidung als ein hoch problematischer blinder Fleck – dessen Bearbeitung aber weder durch einen Rückfall in allzu plumpe Medienschelte semi-frankfurter Provenienz noch durch Verklärung des Prosumerverhaltens angeraten scheint.

Die Beiträge zu diesem Themenkreis widmen sich Fragen nach Bedingungen, Chancen und Grenzen der Medienpädagogik in kommerzialisierten Welten.

Dabei werden Spotlights auf die Disziplin Medienpädagogik und deren Handlungsfelder geworfen. Zunächst erörtert **Alessandro Barberi** (Universität Wien) ob und warum «Medienpädagogik als Sozialtechnologie» zu verstehen ist. Ausgehend von Dieter Baackes Habilitationsschrift *Kommunikation und Kompetenz*, die für die Genese der Medienpädagogik von zentraler Bedeutung war (und ist), werden die Forschungsergebnisse eines Close Readings von Baackes Diskursbegründung präsentiert. Barberi zielt darauf ab, dessen Theoriebildung diskursanalytisch und wissenssoziologisch im Kontext der zeitgeschichtlichen Entstehung zu analysieren. Es wird u. a. aufgezeigt, dass die gegenwärtig geführten Debatten zur «Medienkompetenz» schon bei Baacke archäologisch mit der Marxschen Philosophie der Praxis verbunden waren. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, Baackes Theoriebildung über Habermas und Bourdieu im Sinne einer praxeologischen und handlungsorientierten Medienpädagogik zu verbinden.

Die Frage einer möglichen Diskursvermeidung wird im Aufsatz «Warum Computerspielen trotzdem gut ist - Neutralisierungsstrategien von Computerspielabhängigen und sozialwissenschaftlichen Forschern» von **Paula Bleckmann** und **Nadine Jukschat** deutlich. Mit «Computerspielabhängigkeit» greifen die Autorinnen ein Thema auf, welches nicht nur innerhalb der Medienpädagogik kontrovers diskutiert wird. Die Verfasserinnen stellen dar, welche Neutralisierungsstrategien von ComputerspielerInnen aus ihrer Sicht angewendet werden und wie diese – kommuniziert durch die medienpädagogische Forschung – Eingang in den gegenwärtigen Diskurs finden.

In ihrem Beitrag «Medienpädagogische Aufgabenfelder hinsichtlich der Visualität im digitalen Zeitalter» erörtert **Petra Missomelius** welche Aufgaben die Medienpädagogik in den (neuen) visuellen Medienkulturen zu bewältigen hat. Dies wird vor allem im Hinblick auf die Unterschiede zum Umgang mit den traditionellen Bildmedien herausgearbeitet.

Den Abschluss dieses Themenblocks bildet der Beitrag von **Johannes Fromme** (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg). Er widmet sich in «Medienpädagogogen/

innen auf dem Arbeitsmarkt – Ergebnisse einer Verbleibsstudie» den beruflichen Handlungsfeldern von Absolvent/innen, die einen medienpädagogischen Studiengang belegt haben. Somit wird eine Frage aufgegriffen, die für den (erfolgreichen) Fortbestand unserer Disziplin ausserhalb des Bildungsortes Schule überaus grosse Relevanz besitzt.

Der Tagungsband schliesst mit einer Verschriftlichung des Eröffnungsvortrags von **Edwin Keiner** ab. In seinem Beitrag «Didaktik – Bildung – Technik – Kritik. Medienpädagogik und Antinomien der Moderne» unterzieht er die Medienpädagogik in einem Rückblick auf die vergangenen Jahrzehnte einer überaus kritischen Betrachtung. Er vollzieht dies anhand der Analyse der Problemfelder «Disziplinäre Autonomie», «Interdisziplinarität» sowie «Internationalität» und stellt jeweils die Schwierigkeiten und Defizite der Medienpädagogik heraus. Unter Bezugnahme auf die Leitbegriffe «Bildung», «Didaktik», «Technik» und «Kritik» skizziert Keiner abschliessend Anschlussmöglichkeiten für die Medienpädagogik und verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten in einen interdisziplinären und internationalen Raum.

Mit den vorliegenden Texten dokumentieren wir die Erträge der Frühjahrstagung in Aachen. Auch wenn damit ein überaus grosses Spektrum an Themen und Fragestellungen abgedeckt wird, sind wir uns sehr wohl bewusst, dass auch dieses Themenheft seine «blinden Flecken» aufweist. Er ist somit als spannendes Element eines ebenso spannenden Diskurses/Feldes zu verstehen. Die gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen im pädagogischen und im Medienbereich werden dafür sorgen, dass sich die Medienpädagogik auch in den nächsten Jahrzehnten ein hoch relevantes und von herausfordernden und nicht selten spannenden Fragen geprägtes Feld bleiben wird. Und wir werden sehen, wann das nächste Mal der Zeitpunkt für eine kritische Selbstbetrachtung gekommen ist, um blinde Flecken, neue Spannungsfelder und Ansätze der Diskursvermeidung zu erörtern sind.

Aachen, Oktober 2017: Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust

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

Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive

Horst Niesyto

Zusammenfassung

Medienkritik gehörte schon immer zu den zentralen Aufgaben der Medienpädagogik. Die These ist, dass die Medienpädagogik bezüglich einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse einen Nachholbedarf hat. Nach einem Blick zurück auf historische Entwicklungslinien der Medienpädagogik wird begründet, weshalb die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive notwendig ist. In einem weiteren Schritt erfolgt eine Annäherung an das Thema «Digitaler Kapitalismus», indem ausgewählte Beiträge aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven skizziert und wichtige Strukturprinzipien herausgearbeitet werden. Der abschliessende Teil thematisiert die gesellschaftliche Verantwortung der Medienpädagogik: Entweder immer mehr zu einem Ausbildungs- und Reparaturbetrieb des digitalen Kapitalismus zu werden (für digitale Technologien und deren «Nebenwirkungen») oder sich als kritisch-reflexive Begleitung von medienbezogenen Bildungs- und Lernprozessen zu verstehen.

Media Education and Digital Capitalism

Abstract

Media criticism has always been a pivotal task of media education. The assumption is that media education has a need to catch up in regard to a critical analysis of media and society. After looking back at the historical development of media education it is found, why it is necessary to strengthen a socio- and media-critical perspective. In addition, the topic of «digital capitalism» is discussed by outlining selected papers from different scientific perspectives and by working out important structural principles of those. The conclusive part addresses the social responsibility of media education: either to become a training and repair company of «digital capitalism» (for digital technologies and their «side effects») or to understand itself as a critical-reflexive support to media-related educational and learning processes.

Blick zurück: Von der bewahrpädagogischen Kultur- und Medienkritik zur handlungsorientierten Medienpädagogik

Jahrzehntelang näherten sich viele Pädagogen/innen den jeweils neuen Medien mit jugendschützerischen Vorbehalten und äusserten primär eine bewahrpädagogische Kultur- und Medienkritik. Die Intention war es, Kinder und Jugendliche vom «passiven Medienkonsum» abzubringen und sie vor «verderblichen» Medienwirkungen zu bewahren. Dieter Baacke resümierte hierzu: «Die Nähe des pädagogischen Rasonnements zu einer eher medienabwehrenden Kulturkritik ist daher Tradition und kennzeichnet ein immer wieder gestörtes Verhältnis» (Baacke 1997, 28). Baacke betonte vor allem die mit dieser Form der Kulturkritik verknüpfte normative Kontrollorientierung, die Kinder und Jugendliche letztlich als unmündige Rezipienten behandelt (ebd.).

Die ideologiekritische Medienpädagogik, die sich in den 1960er Jahren im Gefolge der *Kritischen Theorie der Frankfurter Schule* entwickelte (Horkheimer/Adorno 1944/1960), grenzte sich von der konservativ-normativen Grundausrichtung der bewahrpädagogischen Richtung ab und fokussierte ihre Kritik auf gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Entsprechende Analysen befassten sich vor allem mit dem Waren- und Tauschcharakter von Kunst- und Kulturgütern und warnten vor der nivellierenden Wirkung einer totalitären Kultur- und Bewusstseinsindustrie (Ehmer 1971). Baacke führte in diesem Zusammenhang aus, dass die ideologiekritische Medienpädagogik theoretische Argumentationsstränge aufnahm, die die Medienpädagogik an sozialwissenschaftliche Debatten anschlussfähig machte und gesellschaftliche Frage- und Problemstellungen aufgriff (Baacke 1997, 47). Die ideologiekritische Medienpädagogik hatte aber auch Schwächen und Grenzen. Diese zeigten sich vor allem in medienzentrierten Analysen zu einem weitgehenden medialen Manipulationsverdacht und «Verblendungszusammenhang», einer elitären Orientierung an ästhetischen Avantgarde-Konzepten und einer Praxisferne bezüglich des Medienerlebens von Kindern und Jugendlichen (vgl. Baacke 1997, 48 f.; Ganguin/Sander 2008, 62 f.).

Der entscheidende Schritt in der Medienpädagogik zur Überwindung medienzentrierter Sichtweisen speiste sich aus sozialisations- und medientheoretischen Überlegungen, die die eigenaktive Leistung der Subjekte bei der Mediennutzung betonen. Dieses Verständnis grenzt sich von monokausalen Medienwirkungstheorien ab (u. a. Kübler 2000, 72 ff.) und korrespondiert mit dem Ansatz in der allgemeinen Sozialisationsforschung, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Realität aktiv und produktiv verarbeiten (Hurrelmann 1995). Mediennutzung wird in dieser Perspektive als Teil sozialen Handelns verstanden, es wird nach der Bedeutung der Medien im Alltag und für die Lebensbewältigung gefragt. Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, Erfahrungsorientierung, Kommunikations- und Projektorientierung entwickelten sich zu Leitkategorien einer handlungsorientierten

Medienpädagogik (Baacke 1997, 51 ff.; Schorb 1995). Die handlungsorientierte Medienpädagogik verbreitete sich in den 1970er und 1980er Jahren vor allem im ausserschulischen Bereich. Gestützt auf Überlegungen von Benjamin, Brecht, Enzensberger, Negt/Kluge entstanden Konzepte und Projekte aktiver Medienarbeit (vgl. Schell 1993). Im Mittelpunkt steht die Intention, Öffentlichkeit und Erfahrung der Subjekte zusammenzubringen: Medien werden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in handhabbarer Form zur Verfügung gestellt, damit sie ihre Bedürfnisse und Interessen unabhängig von der Selektions- und Steuerungsmacht der Massenmedien öffentlich artikulieren können.

In Zusammenhang mit gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen sowie der Ausdifferenzierung von Medienangeboten erhielt in den 1980er und 1990er Jahren die Analyse und Förderung medienästhetisch-kultureller Ausdrucksformen ein grösseres Gewicht. Im Mittelpunkt steht eine multiperspektivische Herangehensweise, insbesondere im Kontext der *Cultural Studies* (u. a. Hipfl/Ernst 2004). Sich mit Medien kreativ und kritisch zu artikulieren wird zum Leitmotiv zahlreicher medienpädagogischer Aktivitäten. Die wahrnehmungs- und sozial-ästhetisch orientierte Medienpädagogik betont den Selbstausdruck mit Medien, um Kindern und Jugendlichen im Kontext von Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlicher Partizipation symbolische Probe- und Handlungsräume mit Medien zu eröffnen und ihre Medienkompetenzen zu erweitern (u. a. Niesyto 1991; Röhl 1998).

In den letzten 15 Jahren stand die Auseinandersetzung mit digitalen Medien, Internetkommunikation, mobilen Medien und digitalen Spielkulturen im Vordergrund medienpädagogischer Aktivitäten. Das exponentielle Wachstum von digitalen Speicherkapazitäten, die Miniaturisierung von Einzelbausteinen, die mobile Einsetzbarkeit und die interaktiven Möglichkeiten in Echtzeitkommunikation sind strukturelle Eigenschaften digitaler Medien, welche einen enormen Schub in der Medienkommunikation ermöglicht haben. In medienpädagogischer Perspektive geht es vor allem darum, wie digitale Medien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen für reflexive Bildungs- und Lernprozesse, für Kommunikation, Selbstausdruck und gesellschaftliche Partizipation kompetent genutzt werden können. Mit Blick auf die reflexiven Potentiale digitaler Kommunikation und des Social Web betonen verschiedene Autoren/innen u. a. die Kritik-, Ergänzungs- und Kommentierungspraktiken (z. B. bei Weblogs), die Notwendigkeit von Quellenkritik und Kontextualisierung von Informationen (z. B. bei *Wikipedia*) und einen selbstkontrollierten Umgang mit eigenen Daten sowie die kreativen Möglichkeiten digitaler Medienproduktion, z. B. für das Erzählen von Geschichten (Digital Storytelling).¹

¹ vgl. das Themenheft «Erzählwelten 3.0», Heft 1 (2015) der Zeitschrift *medien concret – Magazin für die pädagogische Praxis*.

Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive

Zweifelsohne eröffnen digitale Medien neue Chancen für selbstgesteuerte Bildungs- und Lernprozesse. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass dies kein «Selbstläufer» ist – die Nutzung dieser Chancen hängt zu wesentlichen Teilen von den jeweiligen bildungsbezogenen, sozialen und finanziellen Ressourcen ab. Es gibt viele Kinder und Jugendliche, die weder im Rahmen der familiären noch der schulischen Sozialisation hinreichend Anregung und Förderung für einen kompetenten und reflektierten Medienumgang erhalten. Die ICILS-Studie (Bos et al. 2014) und weitere Analysen und Studien der letzten Jahre machten hierauf wiederholt aufmerksam (u. a. Niesyto et al. 2009, Verständig/Iske 2014). Gleichzeitig werden problematische Medienentwicklungen immer deutlicher. Zu nennen sind vor allem die enorme Kommerzialisierung im Social Web und der extreme Kontrollverlust hinsichtlich privater Daten. Diese Entwicklungen unterhöhlen systematisch Bildungsanstrengungen und verweisen auf gesamtgesellschaftliche, aber auch auf pädagogische Herausforderungen.

Problematische Medienentwicklungen zu untersuchen war schon immer eine Aufgabe der Medienpädagogik und pädagogischer Medienkritik (Kübler 2006; Niesyto 2008). Der Schritt von der Überwindung bewahrpädagogischer und einseitig ideologiekritischer Ansätze hin zu verschiedenen Formen einer handlungs- und wahrnehmungsorientierten Medienpädagogik bedeutet nicht, auf gesellschafts- und medienkritische Analysen zu verzichten. So verwies z. B. Dieter Baacke – der gerne als einer der Repräsentanten für die subjekt- und kulturtheoretisch orientierte «Wende» in der Medienpädagogik angeführt wird – immer wieder auf die Notwendigkeit kritischer Analysen zu «kommunikationskulturellen Problemlagen» (Baacke 1997, 76 ff.). Er betonte, dass sich die Medienpädagogik «weder aus der Medienpolitik noch aus dem «Diskurs über Medien» der Gesamtgesellschaft zurückziehen» kann, «will sie sich nicht auf pädagogische Provinzen abdrängen lassen, in denen sie nur als «Reparaturbetrieb» funktioniert für das, was ausserhalb von ihr geschieht und zu verantworten wäre» (Baacke 1997, 57).

Mir war es stets ein zentrales Anliegen, die Subjekt- und Handlungsorientierung in der Medienpädagogik mit sozialen und gesellschaftlich strukturellen Fragen zusammenzubringen. So konnte z. B. die Studie über *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede* (Niesyto 2000) eine «Mittelschicht-Lastigkeit» medienpädagogischer Konzepte und die Notwendigkeit einer milieusensiblen Medienkompetenzförderung herausarbeiten.² In den folgenden Jahren gab es weitere Studien über Medien, soziokulturelle Unterschiede und soziale Benachteiligung (u. a. Paus-Hasebrink/Ortner 2007; Wagner 2008). Die Diskussion gewann an Fahrt, als in Zusammenhang mit Untersuchungen zu *digital divide* und *second digital divide*

² In theoretischer Perspektive vgl. auch den Beitrag über «Medien und Wirklichkeitserfahrung – symbolische Formen und soziale Welt» (Niesyto 2002).

Unterschiede im Zugang und im Gebrauch digitaler Medien immer sichtbarer wurden (u. a. Iske et al. 2007; Niesyto et al. 2009; Theunert 2010; Witzel 2012). Gleichzeitig entstanden Studien, die theoretisch und empirisch der Frage nachgingen, welche Formen des medialen Habitus unter Lehramtsstudierenden zu beobachten sind. Zu nennen sind vor allem die Studien von Ralf Biermann und Sven Kommer (Biermann 2009, Kommer 2010).

Alle diese Studien beförderten zugleich die kritische Hinterfragung von Konzepten zur medialen *Selbstsozialisation* und Selbstbildung (u. a. Niesyto 2007). So scheint die *Überschätzung* der Möglichkeiten zu einem medien-autonomen Handeln ein kritischer Punkt in kulturtheoretisch orientierten Kinder- und Jugendmediensstudien zu sein. Konzepte zur Selbstsozialisation mit Medien (u. a. Müller et al. 2004) betonen insbesondere die Eigenleistungen der Individuen im Sinne aktiven, selbstständigen Handelns: Auswahl von Gegenständen, Medienangeboten, Mitgliedschaften, Beziehungsformen und Werthaltungen, Deutungsmustern. Diese Eigenleistungen haben zweifelsohne in Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung und Globalisierung zugenommen, der von den Individuen in erheblichem Masse mehr eigenverantwortliches Handeln abverlangt. Einerseits verbinden sich damit Chancen zu mehr Selbstständigkeit und Selbststeuerung, andererseits ist jedoch nicht zu übersehen, dass den Menschen unterschiedliche soziale, kulturelle, bildungsbezogene *Ressourcen* zur souveränen Nutzung von Medien zur Verfügung stehen.

Zugespielt formuliert: Relevante Teile der Medienpädagogik haben nach der paradigmatischen Wende von der Frage «Was machen die Medien mit den Menschen?» hin zur Frage «Was machen die Menschen mit den Medien?» die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen subjekttheoretisch verkürzt geführt. Ohne in deterministische Positionen zurückzufallen scheint es notwendig, den strukturellen Einfluss von Medien auf Denk- und Verhaltensweisen von Menschen und die Relevanz unterschiedlicher sozialer, bildungsbezogener und anderer Ressourcen für Bildungsprozesse nicht zu unterschätzen. Mediale Strukturmuster im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse herauszuarbeiten und zu reflektieren, ist eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Medienkritik. Gleichzeitig stellt sich die Aufgabe, milieusensible Konzepte für die Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz (weiter) zu entwickeln, die den unterschiedlichen Medienerfahrungen, lebenslagenbezogenen Ressourcen und soziokulturellen Orientierungen gerecht werden.

Mit der (nachvollziehbaren) Abgrenzung von den Schwächen und Grenzen des ideologiekritischen Ansatzes verband sich leider in der Folgezeit in Teilen der Medienpädagogik eine Theoriebildung und Praxis, die eine kritische Medien- und Gesellschaftsanalyse vernachlässigte. Baacke betonte zwar die zentrale Bedeutung von Medienkritik, konzeptualisierte diese aber primär mit Blick auf

medienanalytische und ethische Fragen in Verbindung mit «kommunikationskulturellen Problemlagen» (Baacke 1997). Eine systematische und kritische Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen und ökonomischen Fragen und deren Bedeutung für die Medienentwicklung, das Medienhandeln und die Medienbildung erfolgte aber auch bei Dieter Baacke in seinen primär kommunikationskulturell inspirierten Arbeiten nur eingeschränkt.

Bezüglich der theoretisch-konzeptionellen Diskurse zum medienpädagogischen Schlüsselbegriff *Medienbildung* gelangt Stefan Iske (2014) zu folgender Einschätzung:

Derzeit stellt die Strukturelle Medienbildung (Jörissen u. Marotzki 2009) den am weitesten entwickelten theoretischen und empirischen Ansatz der Medienbildung dar. Dies betrifft sowohl die bildungstheoretische wie auch die die medialitätstheoretische Grundlegung. Damit bildet die Strukturelle Medienbildung einen zentralen Referenzpunkt des medienpädagogischen Diskurses (Iske 2014, 266).

Zweifelsohne haben die Arbeiten von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki den medienpädagogischen Diskurs der vergangenen Jahre bereichert, wobei an dieser Stelle nicht auf die verschiedenen (und sich auch voneinander unterscheidenden) Beiträge der beiden Autoren weiter eingegangen werden soll. Der theoretische Ansatz der «Strukturalen Medienbildung» – dies sei im Kontext der Thematik des vorliegenden Beitrags betont – bezieht Strukturfragen im Wesentlichen auf die *immanente* Strukturiertheit der Medien. Es geht um die konstitutiven Aspekte von Medien («Medialität») und um «transgressive Artikulationen im Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität» (Jörissen 2015, 55 f.). Analytische Bezüge zu gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturfragen, insbesondere im Hinblick auf Macht- und Herrschaftsinteressen, sind (bislang) kein konstitutiver Bestandteil des Ansatzes der «Strukturalen Medienbildung». Auch im Hinblick auf milieusensible Konzepte der Medienbildung gibt dieser Ansatz so gut wie keine Antworten. Die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive ist gerade in einer Situation notwendig, in der Risiken und Problemfelder der Digitalisierung im Kontext ökonomischer und politischer Interessen immer deutlicher werden. Exemplarisch seien folgende Problemfelder genannt:

- die enorme kommerzielle Verwertung persönlicher Datenprofile und das Entstehen neuartiger Machtstrukturen in Verbindung mit «Big Data» (neue Formen gesellschaftlicher Kontrolle und Steuerung in vielen Bereichen);³
- die weitere technische und gesellschaftliche Beschleunigung von Alltags- und Arbeitsabläufen. Stichworte: Tendenz zur Auflösung raumzeitlicher Kontinuitäten und Sozialmilieus, fluide Beziehungen und fragmentarische Identitäten, mediale Aufmerksamkeitserregung, Verlust von Reflexivität und Musse-Zeiten (u. a. Rosa 2005, Niesyto 2012);
- die verstärkte Entwicklung körperlich-digitaler Mensch-Computer-Schnittstellen in Richtung eines homo digitalis (von medialer Extension zu medialer Inkorporation); damit verknüpfte anthropologische, ethische und gesellschaftliche Grundfragen; Stichworte u. a.: Human Enhancement, Bioinformatik (u. a. Damberger 2016).

In letzter Zeit nahmen in der Medienpädagogik die Bestrebungen zu, sich mit Risiken und Problemfeldern der gesellschaftlichen Medienentwicklung intensiver zu befassen.⁴ Es geht dabei nicht darum, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen den Umgang mit digitalen Medien zu «vermiesen» und den «pädagogischen Zeigefinger» wieder herauszuholen. Eine handlungsorientierte, kritisch-reflexive Medienpädagogik kann aber nicht darauf verzichten, gesellschaftlich-strukturelle Hintergründe und Zusammenhänge aufzuzeigen und zum Bestandteil von Bildungsprozessen zu machen. Das Thema «Digitaler Kapitalismus» gehört dazu.

Der folgende Teil skizziert Kernpunkte kritischer Analysen zum Thema digitaler Kapitalismus aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven, um auf diesem Hintergrund im dann folgenden Teil wichtige «Strukturprinzipien des digitalen Kapitalismus» herauszuarbeiten. Der Beitrag versteht sich als eine (erste) Annäherung an das Phänomen «digitaler Kapitalismus» und ersetzt nicht genauere theoretische

3 «Smartphones merken, wo wir uns aufhalten. Amazon kennt meine Musiksammlung und Google meine Interessen. Der intelligente Stromzähler registriert, wann wir aufstehen, kochen, die Nachtschlampe ausschalten und welches Fernsehprogramm wir gucken. Das neue Internetprotokoll kann jedem Menschen 50 Quadrilliarden Dinge eindeutig zuordnen. Jede Gurke, jeder Fahrschein und jedes Kleidungsstück werden eindeutig identifizierbar. Experten sprechen ehrfürchtig von «Big Data» und dem «Internet der Dinge». Neurowissenschaftler wollen Gehirn und Computer direkt miteinander verbinden. Unser virtuelles Abbild weiss, wer wir sind, was wir mögen, was wir tun und mit wem wir es tun. Und im Unterschied zu uns selber, vergisst es auch nichts.» (SWR-Podcast Wissen, Reihe «Der vermessene Mensch», Sendung «Das Daten-Ich», 25.07.2014). Zum Phänomen «Filterblase» (Pariser 2012) gibt es inzwischen eine breite Diskussion (u. a. Krüger 2014, Autenrieth 2016); zu Big Data u. a. Gapski (2015).

4 vgl. z. B. das GMK-Forum 2014 («Doing politics: Politisch agieren in der digitalen Gesellschaft»), die Fachkonferenzen des JFF 2014 und 2015 («Medienpädagogik im digitalen Umbruch»; «Medien, Konsum, Kultur») und in der Sektion Medienpädagogik der DGfE (neben der Aachener Tagung 2015 mit einem Panel zu «Medienpädagogik als Akteur in kapitalistischen, kommerzialisierten und globalisierten Medienwelten») die Theorieforen 2015 und 2016 in Magdeburg zu den Themen «Das umkämpfte Internet» und «Big Data: Implikationen für Medien, Bildung und Gesellschaft». Die Zeitschrift medien+erziehung brachte im August 2014 ein Heft zum Thema «Jugend – Medien – Kommerzialisierung» heraus; die Online-Zeitschrift medienimpulse veröffentlichte im Dezember 2014 mehrere Artikel zum Thema «Steuerung, Kontrolle, Disziplin».

Analysen und empirische Untersuchungen zu einzelnen Aspekten sowie die Erarbeitung von pädagogischen Konzepten und konkreten Materialien für die medienpädagogische Praxis (Vermittlung und Aneignung von Strukturwissen zum digitalen Kapitalismus etc.). Dies bleibt weiteren Arbeiten vorbehalten.

Digitaler Kapitalismus – Kernpunkte ausgewählter, kritischer Analysen aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven

Beiträge aus wirtschaftswissenschaftlicher und polit-ökonomischer Perspektive

Zunächst ist die umfangreiche empirische Arbeit der französischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler Luc Boltanski und Ève Ciapello *Der neue Geist des Kapitalismus* (2003; frz. Erstausgabe 1999) zu nennen. Diese Arbeit, deren Titel auf Max Webers Studie *Die protestantische Ethik und der ‹Geist› des Kapitalismus* anspielt, vergleicht frühere mit zeitgenössischer Managementliteratur und arbeitet entlang detaillierter Inhaltsanalysen heraus, wie sich Leitideen des Kapitalismus veränderten und wie der Kapitalismus immer wieder Selbsterneuerungskräfte gerade im ideologischen Bereich entwickelte. Mit Blick auf Sennets Analyse des ‹flexiblen Menschen› (vgl. Teil ‹Beiträge aus sozialwissenschaftlicher und kultursoziologischer Perspektive› dieses Beitrags) bietet diese Arbeit Hinweise auf die ‹Verführungskunst› des digitalen Kapitalismus: mittels digitaler Technologien ein Maximum an Mobilität und Flexibilität zu erreichen und Netzwerke (soziales Kapital) zu bilden. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit dieser Gesellschafts- und Sozialisationstypus des ständig mobilen und flexiblen ‹abstract worker› (Böhnisch/Schröer 2001, Kap. II) Menschen überfordert und ausgrenzt, die aus unterschiedlichen Gründen diesem ‹Anforderungsprofil› nicht gewachsen sind bzw. es ablehnen.

Weitere Analysen zur Entwicklung und zur Struktur des Kapitalismus im 21. Jahrhundert liegen u. a. von Thomas Piketty (2014; mit Schwerpunkten zur Dynamik des Kapital-Einkommens-Verhältnisses und zur Struktur der Ungleichheit) und – aus marxistischer und polit-ökonomischer Perspektive – von Wolfgang Fritz Haug (2012) über den transnationalen *Hightech-Kapitalismus in der grossen Krise* (mit den Schwerpunkten Finanzkrise und Hegemoniekrise) sowie von Christian Fuchs (2014) über die internationalen Ausbeutungsformen (*Digital Labour and Karl Marx*) vor. Die polit-ökonomischen Arbeiten von Haug und Fuchs setzen sich unter Bezug auf ‹klassische› marxistische Aussagen mit dem Fortbestehen des Gegensatzes von Kapital und Arbeit, damit verbundenen Ausbeutungsformen, Strategien der Kapitalakkumulation und -konzentration bis hin zu imperialen Hegemoniekämpfen auf dem Hintergrund der digital-technologischen Umwälzungen auseinander.

Aus dem Bereich der Medien- und Internetökonomie sowie der Techniksoziologie gibt es inzwischen diverse Analysen, die z. B. Kapitalkonzentrationsprozesse bei Internetkonzernen detailliert belegen. So machte der Techniksoziologe Ulrich Dolata (2014) von der Universität Stuttgart eine Untersuchung zu *Märkte und Macht der Internetkonzerne*. Sein Fazit:

Die fünf untersuchten Konzerne prägen nicht nur wesentliche Angebote und Märkte des Internets. Sie regeln als Betreiber der zentralen Infrastrukturen auch die Zugänge zum Netz, strukturieren die Kommunikationsmöglichkeiten der Nutzer und sind wesentliche Treiber des Innovationsprozesses. Nicht Dezentralisierung, Demokratisierung und Kooperation, sondern Konzentration, Kontrolle und Macht sind, so die These, die Schlüsselprozesse und -kategorien, mit denen sich die wesentlichen Entwicklungstendenzen des (kommerziellen) Internets angemessen erfassen lassen (ebd., Abstract).⁵

Unter dem Aspekt einer möglichen Transformation kapitalistischer Wirtschaftsweisen sind u. a. die Analysen des US-amerikanischen Wissenschaftlers Jeremy Rifkin zu nennen, der sich in den letzten Jahren insbesondere mit neuen Formen der Organisation des Lebens und des Wirtschaftens durch die gemeinsame Nutzung digitaler Technologien auseinandersetzt (Rifkin 2014). In Abgrenzung zu Formen von «digitalen Commons» und «share economy», die aufgrund problematischer Arbeitsverhältnisse und anderer Faktoren einer heftigen Kritik ausgesetzt sind (vgl. das Beispiel des Taxiunternehmens *Uber*), geht es Rifkin und anderen um Formen eines nicht-kapitalistischen Wirtschaftens, welches auf peer-to-peer-Netzwerken, kollaborativen Commons, universellem Zugang und Offenheit für alle basiert (vgl. auch Habermann 2015). Rifkin prognostiziert durch die Verbreitung von kollaborativen Commons eine erhebliche Schwächung kapitalistisch strukturierter Systeme (kritische Anmerkungen zu Rifkins Ansatz vgl. Moser 2016, 216 f.). Die Auseinandersetzung mit alternativen ökonomischen Konzepten (und damit verknüpften Vorstellungen von gesellschaftlichem Zusammenleben) ist wichtig, weil es nicht nur um die (notwendige) Kritik an kapitalistisch strukturierten Wirtschaftsweisen, sondern auch um Überlegungen für alternative Formen des Wirtschaftens unter Nutzung digitaler Technologien geht.

Beiträge aus sozialwissenschaftlicher und kultursoziologischer Perspektive

Der US-amerikanische (Kultur-)Soziologe Richard Sennett wurde im deutschsprachigen Raum vor allem mit seinem Buch *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* (1998) bekannt. Sennett arbeitet heraus, dass die kapitalistische Ökonomie auf das Kurzfristige ausgerichtet ist und hierfür in extremer Weise eine

⁵ Bei den fünf untersuchten Konzernen handelt es sich um Google, Facebook, Apple, Amazon und Microsoft.

flexible Spezialisierung benötigt. Der flexible Mensch, der sich mit dem globalisierten Netzwerkkapitalismus arrangiert und sich permanent fit hält für die Anpassung an neue Marktentwicklungen, bindet sich – so Sennett – nicht zu sehr an Zeit und Ort und nimmt Fragmentierungen in den lebensweltlichen Zusammenhängen hin bzw. betrachtet sie als einen Gewinn. «Postmoderne Auffassungen des Ich [...] betonen Bruch und Konflikt, aber nicht die Kommunikation zwischen den fragmentierten Teilen des Ich» (ebd., 198).

An dieser Problemlage setzt der Beitrag der Soziologen und Sozialpädagogen Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer (2001) an. Die Autoren analysieren ökonomische Modernisierungsprozesse als «digitalen Kapitalismus» und diagnostizieren eine «digitale Anomie» (ebd., 154 ff.). In einer Welt der grenzenlosen Flexibilisierung und Simulation wird der Mensch zu einem Abstraktum gemacht, dem es immer schwerer fällt, angesichts des Externalisierungszwangs («abstract worker») eigene Selbst- und Weltentwürfe zu entwickeln. Das digitale Prinzip strukturiert die Wirtschafts- und Arbeitsgesellschaft im globalen Raum und im Programm der Digitalisierung trifft sich die Logik der neuen Medien mit der Logik der kapitalistischen Ökonomie. In einer späteren Veröffentlichung wird in Verbindung mit dem digitalen Kapitalismus ein Sozialisationstyp beschrieben:

Gelebt wird mehr und mehr von Situation zu Situation, von Punkt zu Punkt [...] So hat sich eine mediengesellschaftliche Sozialisationsweise entwickelt, die dem digitalen Prinzip gehorcht und einen entsprechenden Sozialisationstyp durchzusetzen versucht, der vor lauter Punkten das Ganze nicht mehr sieht. Die oszillierenden Bildpunkte lenken von den Machtstrukturen ab» (Böhnisch et al. 2009, 133).

Wenngleich die Einschätzung, dass die Sozialisationsweise dem digitalen Prinzip «gehört», sehr medienzentriert formuliert ist, so machen die Autoren auf den Zusammenhang von technologisch-wirtschaftlichen Strukturprinzipien und mediengesellschaftlicher Sozialisationsweise aufmerksam – ein Zusammenhang, der auch für die medienpädagogische Theoriebildung und Forschung relevant ist.

Die Punkt-zu-Punkt-Struktur und damit verknüpfte Fragen der Wahrnehmung und Erfahrung von Wirklichkeit sind auch für den Soziologen Hartmut Rosa unter der Perspektive veränderter Zeitstrukturen ein zentrales Thema. Im Jahre 2005 veröffentlichte er eine Abhandlung zum Thema *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. In seinem theoretischen Grundgerüst unterscheidet Rosa drei zentrale Dimensionen sozialer Beschleunigung:

- die *technische Beschleunigung*, die Rosa vor allem auf die schnellere Produktion und Distribution von Gütern und Informationen bezieht. Er verweist u. a. auf die digitalen Technologien, die Informationen in Lichtgeschwindigkeit, in Echtzeit weltweit zugänglich zu machen;

- die *Beschleunigung des sozialen Wandels*. Darunter versteht Rosa das Tempo, mit dem sich Praxisformen, Handlungsorientierungen und Beziehungsmuster verändern. Er spricht von einer «Gegenwartsschrumpfung» und einer «Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierenden Erfahrungen und Erwartungen» (Rosa 2005, 133);
- die *Beschleunigung des Lebenstempos*. Hierzu zählt Rosa Phänomene wie die Verkürzung oder Verdichtung von Handlungsepisoden pro Zeiteinheit, die Zunahme von Multitasking und damit verbundenen Empfindungen der Zeitnot, des Zeitdrucks, eines stressförmigen Beschleunigungszwangs und der Angst, nicht mehr mitzukommen (ebd., 135 ff.).

Rosa analysiert, dass die zunehmenden Kurz-Kurz-Muster der Zeitwahrnehmung dazu führen, dass Erlebnisse episodisch bleiben und nicht mehr miteinander, mit der Geschichte und der je eigenen Identität verknüpft werden. Im Ergebnis beginne die Zeit gewissermassen an beiden Enden zu rasen: «Während der als kurzweilig (und oft als stresshaft) empfundenen Aktivitäten vergeht sie sehr rasch, doch zugleich scheint sie im Rückblick zu «schrumpfen», weil sie kaum Erinnerungsspuren hinterlässt.» «Die durch das Kurz-Kurz-Muster gekennzeichnete Gesellschaft – so sein Fazit – «könnte sich daher als eine gleichermassen *erlebnisreiche* wie *erfahrungsarme* Gesellschaft erweisen» (ebd., 470).

Neben den Beschleunigungsprozessen sind es die quantitativen Wachstumsprozesse, die Rosa bereits 2005 in den Mittelpunkt seiner Analysen rückte. «Beschleunigung zum Zwecke der Steigerung» – dies sei eine Handlungslogik des Systems der kapitalistischen Wirtschaft, «in dem Beschleunigung zu einem unentrinnbaren, in die materialen Strukturen der Gesellschaft eingelassenen Sachzwang wird» (ebd., 257 f.: «Zeit ist Geld: Der ökonomische Motor»).

In dem 2009 gemeinsam mit Klaus Dörre und Stephan Lessenich herausgegebenen Band *Soziologie - Kapitalismus - Kritik. Eine Debatte* führte Hartmut Rosa diese Argumentation fort. Er betont zunächst, dass eine zeitdiagnostisch fundierte Gesellschaftskritik zum Kerngeschäft der Soziologie gehört und jede Gesellschaftskritik der Gegenwart notwendig auch Kapitalismuskritik sein muss. Sein Kernargument: «Wenn wir an den für die moderne Marktwirtschaft und die moderne Demokratie grundlegenden Masstäben der Autonomie (und der Authentizität) festhalten wollen, dann verursacht das kapitalistische Wirtschafts- und Beschleunigungsregime schwerwiegende Pathologien wachsenden Ausmasses» (Rosa 2009, 93). Im Folgenden entfaltet er dieses Argument und analysiert Wachstum und Beschleunigung als prozessleitende Prinzipien der Kapitalakkumulation (ebd.: 98 ff.), wobei – so Rosa – Wirtschaftswachstum und soziale Beschleunigung aufs Engste verzahnt sind. Rosa spricht von einem «Beschleunigungstotalitarismus» (ebd., 117 f.) mit den Folgen einer «Kolonialisierung von Lebenswelten» (Habermas 1987) und «Entfremdungserfahrungen als Störung der <Weltbeziehungen> der Subjekte»

(ebd., 120). Mit diesen Analysen und Begrifflichkeiten knüpft er auch an Beiträge der «Kritischen Theorie» an (vor allem an Horkheimer und Adorno, teilweise auch an Habermas), insbesondere zur Kritik an einer kapitalistisch strukturierten Ökonomie und damit verknüpften Enteignungs- und Entfremdungsprozessen in Lebenswelten.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive sind auch die Beiträge von Jörn Lamla hervorzuheben. Er befasste sich mit Konsumpraktiken in der virtuellen Alltagsökonomie und Fragen der Verbraucherdemokratie und setzte sich in diesem Zusammenhang mit dem «kulturellen Kapitalismus im Web 2.0» auseinander (Lamla 2010). Gegenstand seiner Analyse sind – in Anlehnung an die Theorie sozialer Welten von Anselm Strauss – die «Prozesse der Segmentation, Intersektion und Aushandlung kultureller und ökonomischer Praktiken» (ebd., 11). Im Mittelpunkt seines Erkenntnisinteresses stehen Fragen danach, wie sich die strukturellen Widersprüche des kulturellen Kapitalismus im Internet manifestieren, wie sich öffentliche und kommerzielle Räume überlagern und wie sich neue, posttraditionale Gemeinschaften um digitale Marken herausbilden. Zur Beantwortung dieser Fragen stellt Lamla vier Modelle bzw. Thesen zur Relation von kulturell bzw. ökonomisch ausgerichteten sozialen Welten vor:

- a) die *Homologiethese*, die davon ausgeht, «dass die strukturellen Spannungen zwischen den kulturellen und den ökonomischen Praktiken, Austauschbeziehungen und Innovationsprozessen in Grenzen gehalten werden, weil auf einer tieferliegenden Ebene eine Wahlverwandtschaft zwischen den beiden Seiten besteht oder sich neu herausbildet» (ebd., 20);
- b) die *Fragmentierungsthese* (ebd., 21), die die Dominanz des kapitalistischen Regimes der flexiblen Akkumulation (und damit verbundene Ausbeutungs- und Verwertungsinteressen) betont und analysiert, wie ökonomische Verwertungsinteressen Kultur und andere gesellschaftliche Bereiche unterwerfen und beständig auf der Suche nach neuen Märkten sind (Formen des Übergriffs, der Kolonialisierung von Lebenswelten, vgl. Habermas 1987);
- c) die *Kopplungsthese* (ebd.), die aufzeigt, wie sich Kultur und Ökonomie im kulturellen Kapitalismus gegenseitig so durchdringen, dass beide Bereiche daraus Nutzen ziehen und sich weiter ausdifferenzieren (funktionale Differenzierungstheorie);
- d) die *Aushandlungsthese*, die die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen zwischen Kultur und kapitalistischer Ökonomie betont, um Konflikte zu lösen bzw. nach Kompromissen zu suchen (z. B. durch «Stakeholder-Dialoge», ebd. 22).

Lamla diskutiert diese Thesen unter Bezug auf vier ausgewählte Phänomenbereiche im Web 2.0 (Social-Network, Prosumtion, soziale Produktion und Tauschbörsen). Er

resümiert, dass im Vordergrund Spannungen und Konflikte stehen, die sich zwischen ökonomischen und sozialen Welten im kulturellen Kapitalismus ergeben:

Dass diese Welten im Web 2.0 verstärkt aufeinandertreffen und wechselwirken, ist nicht nur aufgrund der Wertschöpfungsprobleme des Kapitalismus im Zeitalter der Wissensökonomie hoch plausibel, sondern konnte in allen vier Untersuchungsfeldern auch nachgewiesen werden. Welche evolutionäre Dynamik damit einhergeht, bleibt hier allerdings offen und erfordert weitere Forschung (ebd., 29f.).

Lamla betont damit zum einen die *komplementäre* Funktion der vier Theoriemodelle für das Verständnis der analysierten Prozessdynamiken, äussert aber mit Blick auf sich abzeichnende Dominanzen die Vermutung, dass der individualistische Habitus, kulturelle Fragmentierungstendenzen und neue Kopplungsformen eine Allianz bilden, die Aushandlungsprozesse im digitalen Kommunikationsraum eher marginalisieren werden. Die Analysen von Lamla sind wichtig, weil sie die Wechselwirkung von ökonomischen Strukturen und kulturellen Praxisformen zum Gegenstand haben und anschlussfähig für Fragen sind, wie unter diesen Bedingungen Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihr Medienhandeln entwickeln und wie sie unterstützt werden können, Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen Interessen und eigenem Medienhandeln zu erkennen.⁶

Beiträge aus kommunikations- und medienwissenschaftlicher Perspektive

Der US-amerikanische Wissenschaftler Dan Schiller veröffentlichte bereits 1999 ein Buch über *Digital Capitalism* (Schiller 1999). Seine Analysen beziehen sich vor allem auf die Entwicklung transnationaler Telekommunikationsunternehmen und auf die Geschichte des Internet:

In this book, I show that the Internet and, indeed, the greater telecommunications system with which the Internet has intertwined comprise a leading edge of this epic transnationalization of economic activity (...) Networks are directly generalizing the social and cultural range of the capitalist economy as never before. That is why I refer to this new epoch as one of digital capitalism (Schiller 1999, XIV).

Schiller arbeitet heraus, wie sich ein Transformationsprozess durch Kapitalbildungsprozesse zu einem digitalen Kapitalismus vollzieht und spricht auch negative Auswirkungen auf das Bildungs- und Sozialwesen an: «digital capitalism has already begun to prey on education, placing some of the most sensitive processes of social learning at the mercy of a proprietary market logic» (ebd.).

⁶ vgl. in diesem Zusammenhang den Beitrag von Jörn Lamla auf der 11. Interdisziplinären Tagung in München (JFF und BLM): <http://www.id-tagung.de/2015/12/22/erstes-video-online-prof-lamla-ueber-digitales-leben-im-kulturellen-kapitalismus/>

In demselben Jahr wie Dan Schiller publizierte Peter Glotz ein Buch über *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus* (Glotz 1999). Glotz war Politiker (SPD) und Kommunikationswissenschaftler. Er analysierte vier Basistrends, die mit der Digitalisierung eng verbunden sind: Dematerialisierung, Dezentralisierung, Beschleunigung, Globalisierung. Glotz verwies auf die «Punkt-zu-Punkt-Struktur» neuer, digitaler Kommunikationsformen und analysierte die Verstärkung eines nomadischen Lebensstils. Seine Prognose zur weiteren Gesellschaftsentwicklung ist auf dem Klappentext des Buchs zusammengefasst: «Ungebremst und ungesteuert führt die durch die Digitalisierung angestossene Entwicklung unweigerlich zu einer Spaltung der Gesellschaft: in eine Elite, die das hohe (Arbeits-)Tempo bereitwillig mitmacht, und in eine neue Unterschicht, die sich zu einem guten Teil aus Aussteigern und Verweigerern speist» (ebd.). Glotz prognostizierte eine Zweidrittel-Gesellschaft (konfliktfähige Gruppen werden mitgenommen, konfliktbeladene ausgegrenzt) und neue Kulturkämpfe zwischen Beschleunigung und Entschleunigung – diese Prognose enthält durchaus Elemente aktueller Entwicklungen. Allerdings ist seine Analyse insofern affirmativ, als sie die Entwicklung als gegeben hinnimmt und keine bildungs- und gesellschaftspolitischen Alternativen entwickelt.

Die weltweite Finanzkrise 2008/2009 lenkte den Blick verstärkt auf die Ursachen und Konsequenzen finanzkapitalistischer Strategien und neoliberaler Politik. Es erschien eine Vielzahl von Essays und Abhandlungen unterschiedlicher Qualität, die sich mit diesen Phänomenen auseinandersetzten, z.B. Frank Schirrmachers Buch *Payback* (2009), Yvonne Hofstetters *Sie wissen alles* (2014) oder Joseph Vogls *Das Gespenst des Kapitals* (2011). Die Abhandlung von Vogl legt den Fokus auf die Analyse des Finanzkapitals. Es ist beeindruckend, wie ein Literatur- und Medienwissenschaftler, der an der Humboldt-Universität zu Berlin einen Schwerpunkt im Bereich Medien hat, aus einer Aussenperspektive eine Analyse des finanzkapitalistischen Systems bietet.

Dabei geht es allerdings nicht um Rezepte für den nötigen Umbau des gegenwärtigen Wirtschaftssystems. Es handelt sich vielmehr um den Versuch zu verstehen, wie die moderne Finanzökonomie eine Welt zu verstehen versucht, die durch sie selbst hervorgebracht wurde. Das «Gespenst des Kapitals» erscheint darin als Chiffre für jene Kräfte, von denen unsere Gegenwart ihre Gesetze empfängt. (ebd., 8)

Vogl setzt sich kritisch mit ökonomischen Modellen (besser gesagt: Ideologien und Legenden) vom «Gleichgewicht des Marktes» auseinander, analysiert das Zusammenspiel von Terminhandel, neuen Berechnungsverfahren und Informationstechnologien und arbeitet die historische Transformation heraus (von Währungsstandards jeglicher Art zu einem Informationsstandard als Basis der Weltfinanz):

Sofern Preise auf den Finanzmärkten zugleich Informationen über die Zukunft von Preisen kompilieren, sind im Zahlungsverkehr Informationen über Geld wichtiger als Geld selbst geworden (...) Dies reicht bis zum gegenwärtigen Wettlauf im *high frequency trading*, in dem neueste Technologien einen Vorteil von Millisekunden bei der Abfrage von Marktinformationen schaffen. (ebd., 108).

Vogl betont, dass der Kapitalismus kein homogenes System ist. Zentral ist aber der Mechanismus der Kapitalreproduktion: «Von einer kapitalistischen Ökonomie soll dort gesprochen werden, wo die «künstliche» oder chrematistische Reproduktion von Kapitalformen samt ihren Dynamiken und Krisen zum Mass gesellschaftlicher Vitalität geworden ist» (ebd., 131). Ähnlich wie Sennett und andere Soziologen analysiert Vogl Zusammenhänge zwischen den Mechanismen der Kapitalreproduktion und marktförmigen Veränderungen im Alltagsleben der Menschen und gesellschaftlichen Institutionen: «Genetische Ausstattung, Erziehung, Bildung, Wissen, Gesundheit und Familienplanung werden gleichermaßen dem «ökonomischen Ansatz» unterworfen (ebd., 138) – «das Leben des Gesellschaftskörpers [wird] mit der Bewegung des Kapitals koordiniert» (ebd., 140).

Aus medien- und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive leistete in den vergangenen Jahren vor allem Friedrich Krotz im Rahmen einer *Mediatisierungsforschung* theoretische und empirische Beiträge zur Frage «nach dem sozialen und kulturellen Wandel auf Mikro-, Meso- und Makroebene im Kontext des Wandels der Medien und umgekehrt» (Krotz 2014, 8). Auch Krotz spricht von einer «Kolonialisierung von Lebenswelten» und einer Entwertung von menschlichen Erfahrungen zugunsten von Datensammlungen auf dem Hintergrund von Profitbestrebungen («Kooperation kommerzieller Interessen und medialer Kontrolle»; Krotz 2012, 14f.). Mit «Kommerzialisierung» im Kontext der Internet-Entwicklung bezeichnet er renditeorientierte Geschäftsmodelle, deren Hauptziel es ist, durch die systematische Nutzung und Auswertung von sehr vielen Nutzerdaten Geld zu verdienen und Märkte zu erobern (ebd., 10):

[...] die Entstehung neuer Unternehmen mit eigenständigen Geschäftsmodellen im Netz als auch die zunehmende Einwanderung «alter» Unternehmen dorthin machen Mediatisierung und Kommerzialisierung derzeit zu einem miteinander verwobenen Geschehen [...] Das Internet wird somit einerseits zum zentralen Nervensystem für die gesamte Ökonomie, das Gleiche lässt sich über die meisten anderen gesellschaftlichen Bereiche und damit auch über Politik und Gesellschaft insgesamt sagen, wobei langfristigen Folgen dieser Entwicklungen in keiner Weise klar sind. (ebd.)

Die neue «Punkt-zu-Punkt-Erreichbarkeit» ist für Krotz einer der zentralen Gründe, weshalb das Internet sowohl für Ökonomie und andere gesellschaftliche Bereiche als auch für die Nutzer/innen wichtig ist (ebd., 11). Hier trifft sich seine Analyse mit

der von Glotz (1999) und Böhnisch et al. (2009). Im «Kampf ums Internet» (ebd., 9) sieht Krotz derzeit nicht zivilgesellschaftliche und partizipative Interessen dominieren: «Die Richtung der Entwicklung wird derzeit weitgehend von der Technikentwicklung und den ökonomischen Interessen bestimmt» (Krotz 2015, 10). Dieses Fazit deckt sich mit den zuvor erwähnten Analysen zu Kapitalakkumulationsprozessen in der Internet-Industrie und mit Untersuchungen (zumindest in Teilen) zu mediatisierten Geschäftsmodellen wie sie von Pfadenhauer und Grenz (2012) vorgelegt wurden. Kritisch ist anzumerken, dass Krotz in seinen Beiträgen zwar von «ökonomischen Interessen» und «Profitbestrebungen» spricht;⁷ eine genauere Auseinandersetzung mit den ökonomischen Strukturprinzipien unterbleibt jedoch.⁸

Strukturprinzipien des digitalen Kapitalismus

Der von Karl Marx im 19. Jahrhundert analysierte Kapitalismus (Marx 1867) hat sich in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt. An dieser Stelle können nicht die Geschichte und die Theorien zum Kapitalismus und seinen verschiedenen Varianten dargestellt und diskutiert werden.⁹ Auch kann es nicht darum gehen, sich pauschal auf ein «Orientierungssystem» zu beziehen, welches der Komplexität und Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse und Lebensweisen nicht gerecht werden würde. Darauf haben u. a. diverse Denkansätze der Cultural Studies in unterschiedlicher Akzentuierung strukturalistischer und kulturalistischer Ansätze hingewiesen (Göttlich 2015; Thomas 2015). Hierzu gehört auch ein differenzierter Blick auf die wechselseitigen Beziehungen von «Basis» und «Überbau», die Überwindung eines Denkens in Antagonismen und in Kategorien von «richtigem» und «falschem» Bewusstsein resp. Bedürfnissen. Gleichwohl bleibt die Frage nach der Kritik bestimmter Strukturmuster und die Frage nach Transformationsmöglichkeiten hin zu einer Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung, die – auch in unseren Breitengraden – einer wachsenden Kluft zwischen Arm und Reich und einem deutlichen Trend zur dauerhaften Bildungsbenachteiligung eines relevanten Teils der hiesigen Gesellschaft entgegenwirkt.

7 Ökonomische Interessen und kapitalistisches Profitstreben sind nicht dasselbe. Es gibt auf der Welt unterschiedliche ökonomische Konzepte und Handlungslogiken. Die kapitalistische Ökonomie ist eine davon (wobei es davon verschiedene Varianten gibt). Auch «kommerzielle Interessen» sind nicht dasselbe wie kapitalistisches Profitstreben. «Kommerz» bezeichnete früher «Handel» (vgl. die lateinische Wortwurzel). Erst unter hoch entwickelten kapitalistischen Produktionsverhältnissen wurde «Kommerzialisierung» zur Bezeichnung für einen Prozess der Übertragung kapitalistischer Handlungslogiken (insbesondere maximales Profitstreben) auf andere gesellschaftliche Bereiche.

8 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Anmerkung von Kübler (2015) in einer Rezension zu dem von Friedrich Krotz et al. herausgegebenen Handbuch «Cultural Studies und Medienanalyse», dass in diesem Handbuch ökonomische Fragestellungen eher zurückhaltend thematisiert werden.

9 «Schon 1918 wurden in der damaligen Wirtschaftsliteratur 111 verschiedene Definitionen von Kapitalismus gefunden» (Herrmann 2015, 3).

Es ist interessant, dass spätestens mit der Finanzkrise 2008/2009 kapitalistische Strukturen und ihre Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche auch in wissenschaftlichen Kontexten wieder vermehrt zum Gegenstand von Analysen geworden sind. Wichtige Fragen in diesem Zusammenhang sind: Welche Grundaussagen «klassischer» Kapitalismusanalyse haben unter den heutigen technologischen, wirtschaftlichen und (welt)gesellschaftlichen Verhältnissen nach wie vor eine Relevanz? Was hat sich im digitalen Kapitalismus verändert?

Folgt man verschiedenen, im vorigen Teil skizzierten Analysen, lassen sich folgende Grundaussagen zu *kapitalistischen Strukturprinzipien* nennen, die auch heute eine Gültigkeit bzw. auf dem Hintergrund voranschreitender technologischer und finanzkapitalistischer Entwicklungen eine zunehmende Relevanz haben:

- a) Prinzip der *Kapitalakkumulation* (Profitstreben) auf der Basis von Privateigentum (Grundbesitz, Rohstoffe, Produktionsmittel, Aktien etc.); damit verknüpft: Prinzip des *quantitativen Wachstumsdenkens*, um sich auf dem kapitalistisch strukturierten (Finanz-)Markt durchzusetzen;
- b) Prinzip der *Monopolbildung*, um dauerhaft durch Kapitalkonzentrationsprozesse eine Vorherrschaft auf dem kapitalistisch strukturierten (Welt-)Markt zu erreichen; damit verknüpft: *Globalisierung* im Sinne der Erschließung und Verdichtung weltweit verteilter Entwicklungs-, Produktions-, Distributions- und Absatzorte;
- c) Prinzip der *Reduktion von Kosten für menschliche Arbeitskräfte*, um durch den Einsatz neuer Technologien langfristig Kapital zu sparen; damit verknüpft: *Beschleunigung* und *Flexibilisierung* von Arbeitsabläufen; *Informatisierung* und *Immaterialisierung*.
- d) Prinzip der *Ökonomisierung* möglichst vieler gesellschaftlicher Bereiche, um der Kapitalakkumulation stets neue Areale zu erschliessen; damit verknüpft: *Quantifizierung* und Vermessung von Institutionen, «Verbraucher» und «Kunden» – bis in sensible und intimste Bereiche hinein.

Was hat sich im digitalen Kapitalismus gegenüber den bisherigen Formen des Kapitalismus verändert? Die These ist, dass die skizzierten kapitalistischen Strukturprinzipien, die sich in den vergangenen 100 bis 150 Jahren herausgebildet haben, nach wie vor gültig sind und der Kapitalismus durch die Verwertung digitaler Technologien einen gewaltigen Schub erhielt. Dies liegt u. a. darin begründet, dass die skizzierten kapitalistischen Strukturprinzipien eine Affinität zu digitalen Strukturprinzipien haben und dass durch die digitale Technologie (materiell und immateriell) neue gesellschaftliche Areale für die Kapitalakkumulation erschlossen wurden. Es geht um Affinitäten, um die Verknüpfbarkeit beider Strukturprinzipien – es werden keine determinierenden Wirkungszusammenhänge unterstellt. Digitale Technologien sind für unterschiedliche Zwecke nutzbar. Dies gilt es immer wieder

zu reflektieren. An dieser Stelle geht es darum, auf die Verknüpfbarkeit mit kapitalistischen Strukturprinzipien hinzuweisen.

Zunächst zu den *digitalen Strukturprinzipien*. Zu nennen sind:

- a) Prinzip der Binarisierung: Umwandlung analoger Signale in binäre Werte (komplexe Reihungen von 0- und 1-Werten), die nur noch als Rasterpunkte erscheinen (numerische Repräsentation von Daten verschiedenster Art und deren Nutzung, Speicherung, Bearbeitung, Verteilung und Darstellung in einer binär codierten Form); Binarisierung als Voraussetzung für die Algorithmisierung von Prozessen und zu lösenden Problemen.
- b) Prinzip der Variabilität und der Simulation als Möglichkeit, in beliebige mediale Artefakte hineinzugehen, sie bitweise neu zu bearbeiten und zu verändern, imaginäre Räume neu zu schaffen. Schrift, Töne, Bilder, Bewegtbilder, Grafiken, Sprache, Geräusche und Musik können elektronisch-maschinell weiterbearbeitet und neu erzeugt werden.
- c) Prinzip der Augenblicklichkeit: Die Informationen, Töne, Bilder etc. werden in Lichtgeschwindigkeit transportiert und ermöglichen Interaktivität und weltweite Vernetzung in Echtzeit (Punkt-zu-Punkt-Erreichbarkeit).
- d) Prinzip der Miniaturisierung von Einzelbausteinen zu Funktionsblöcken, deren zeitliche Schaltungen sich im Nanosekundenbereich (milliardstel Sekunden) bewegen, sowie Prinzip der *Modularisierung*, d.h. der beliebigen Austauschbarkeit und Kompilation digitaler Produktionsteile.¹⁰

Nun zur Affinität zwischen digitalen und kapitalistischen Strukturprinzipien. Was sind Kernpunkte dieser Affinität bzw. Verknüpfbarkeit?

Zunächst lässt sich festhalten, dass die *Quantifizierung* ein grundlegendes gemeinsames Merkmal ist: Die Messbarkeit von Prozessen, Kostenfaktoren, Tauschwerten, Profitraten (in Verbindung mit einem quantitativen Wachstumsdenken) korrespondiert auf das Beste mit der numerischen Repräsentation von Daten verschiedenster Art. Aktuell sind z. B. *Big Data*-Projekte gefragt, die angesichts riesiger Datenmengen auf der Basis algorithmischer Verfahren eine gezielte, rationale und effiziente Filterung und Aufbereitung für jeweils spezifische Verwertungszwecke (nicht nur für Produktwerbung) ermöglichen (vgl. Betz/Kübler 2013, 237 f.). In Verknüpfung mit dem digitalen Strukturprinzip der Augenblicklichkeit können in diesen quantifizierenden Prozessen – gemäss dem Motto «Zeit ist Geld!» – z. B. im Hochfrequenzhandel an den Börsen bei Transaktionen riesige Kapitalgewinne in kürzester Zeit erzielt werden. Diese Form des Finanzkapitalismus entkoppelt Wertschöpfungsprozesse völlig von konkreten Gegenständen und menschlicher Arbeit und simuliert finanzielle Welten, die keine Entsprechung in der so genannten Realökonomie haben (Entgrenzung von Kapitalbewegungen).

¹⁰ Zu den genannten digitalen Strukturprinzipien vgl. u. a. Niesyto (2002) und Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Hrsg. (2012, 489).

Generell ermöglicht die digitale Vernetzung und Interaktivität die ständige und flexible Verfügbarkeit von Menschen und Maschinen. Insbesondere *räumliche und zeitliche Flexibilitätsanforderungen* an die Arbeitskräfte lassen sich durch den Einsatz digitaler Technologien gezielt umsetzen. Aus diversen Arbeitsfeldern ist bekannt, dass die ständige Erreichbarkeit, Beschleunigung und Verdichtung von Arbeitsabläufen aus Sicht der betroffenen Mitarbeiter/innen im Falle fehlender Regulierungen (zeitliche Grenzziehungen) zu permanenter Überlastung, Überforderung und Stress führen können. Die flexible, weltweite Verfügbarkeit von Menschen und Maschinen ist wesentlich, um als *global player* Kapitalakkumulation in Richtung Kapitalkonzentration und Monopolbildung vorantreiben zu können (Suche nach den effizientesten Entwicklungs-, Produktions-, Distributionsorten und deren globale Vernetzung).

Die digitalen Strukturprinzipien der Variabilität und der Simulation passen sehr gut zu kapitalistischen Strukturprinzipien, die auf *permanente Anpassungsfähigkeit*, Effizienz und ökonomische Verwertbarkeit abzielen. Das *Internet der Dinge* ist ein Bereich, in welchem aktuell sehr deutlich wird, wie das *Ineinander von realen, körperlich-physikalischen und immateriellen Datenwelten* (auch Simulationen) immer fließender und intensiver wird. Die Vermessung nahezu aller Lebenswelten und des eigenen Körpers (Self-Tracking etc.) offerieren die Optimierung des Alltags und des Selbst, haben allerdings einen harten kapitalistischen Kern: die Erschliessung neuer Absatzmärkte, die Ökonomisierung immer weiterer Lebensbereiche, die Kontrolle und Überwachung des Körpers.¹¹

Die *Miniaturisierung und Modularisierung* digitaler Bausteine sind wichtige technologische Voraussetzungen, um den Arbeits- und Materialaufwand zu reduzieren, die Fertigungstechnik und Logistik bei der Maschine-zu-Maschine-Kommunikation zu informatisieren (*Industrie 4.0*) und um die Mensch-Computer-Schnittstelle in Richtung *Mensch 2.0/human enhancement* zu forcieren. Ursprünglich vor allem im Bereich assistiver Computertechnologie (zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen) entwickelt, zeichnen sich hier zahlreiche neue Anwendungsfelder ab. Während in der Vergangenheit Medientechnologien vor allem Formen der *medialen Extension* ermöglichten (in die Ferne zu gelangen), erweitern digitale Technologien diese Möglichkeiten nun ins Körperinnere hinein (dies soll als *mediale Inkorporation* bezeichnet werden). Es ist zu vermuten, dass vor allem die Bioinformatik künftig von diversen Wirtschaftsunternehmen heftig umworben wird, um durch den Einsatz entsprechender Technologien neue Märkte zu erschliessen. Damit verbunden sind grundlegende anthropologische, ethische und soziale Fragestellungen von Mensch- und Subjekt-Sein in digitalisierten und ökonomisierten

¹¹ In Verbindung mit der Erfassung von eigenen Körperdaten wird z.B. prognostiziert, dass künftig von Krankenkassen Versicherungstarife (auch) unter Bezug auf eigene Fitness-Anstrengungen etc. zugeordnet werden.

Gesellschaften (Stichworte: Abschied vom Autonomie-Gedanken des Subjekts, neuartige totalitäre Überwachungs- und Herrschaftsformen, Übergang zu einem «relationalen Selbst»; vgl. Zöllner 2016).

Die skizzierten Entwicklungstrends haben das Potenzial, Mensch-Sein, Alltag und Arbeit sowie das Zusammenleben in der Gesellschaft grundlegend zu verändern. Kritisch zu bewerten sind insbesondere technologiegetriebene Zukunftsmodelle vom gesellschaftlichen Zusammenleben, die die Vielschichtigkeit des Menschseins letztlich der Präzision algorithmischer Berechnungen und Eindeutigkeiten unterordnen. Es geht um grundlegende Kriterien und Werte, um Bilder vom Menschen und der Gesellschaft und die Frage, ob weiterhin eine Pluralität von Konzepten und Vorstellungen existiert oder ob Verengungen auf bestimmte Leitbilder um sich greifen. Die Affinität zwischen kapitalistischen und digitalen Strukturprinzipien, das Dominanzstreben global agierender Konzerne, die Kopplung dieser Strukturen mit individualistischen Konzepten der Selbstoptimierung drohen gesellschaftliche Kräfte zu marginalisieren, die gegenüber diesem Mainstream andere Vorstellungen von Lebensgestaltung, von Selbstbestimmung, von Gemeinschaftlichkeit und gesellschaftlichen Zukunftsentwicklungen befördern möchten. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass digitale Technologien in zahlreichen Bereichen für aufklärerische, demokratische und partizipative Zwecke genutzt werden. Wir haben es mit einer *paradoxen Situation* zu tun: Einerseits beweist der Kapitalismus seine Selbsterneuerungskraft dadurch, dass er die systematische Verwertung digitaler Daten ins Zentrum seiner Kapitalakkumulationen rückt – und es offensichtlich dabei schafft, entsprechende Daten-Enteignungsprozesse grossen Teilen der Bevölkerung als unproblematische Begleiterscheinung und sogar als persönlichen Vorteil zu verkaufen (nach dem Motto: «Ich habe nichts zu verbergen, bekomme dafür gezielt Informationen und Angebote und kann am Leben vieler Menschen teilnehmen»). Andererseits verbinden sich mit der aktiven Nutzung digitaler Technologien Hoffnungen wie sharing economy, Dezentralisierung, Kooperation, offene Zugänge statt Eigentumsprinzip, Demokratisierung der Fabrikation, Stärkung sozial-ökologischer Wirtschaftsformen etc. (vgl. u. a. Habermann 2015). Diese Paradoxien werden in den Subjekten ausgetragen und sind von ihnen zu bewältigen. Sie zu benennen und sich mit ihnen auseinandersetzen, ist auch eine gesellschaftliche Aufgabe – für Bildung, Wissenschaft und andere Bereiche.¹²

¹² vgl. in diesem Kontext z. B. die Plattform «Understanding Digital Capitalism». Zugriff 27.10.2016 <http://dasfilter.com/gesellschaft/introducing-understanding-digital-capitalism-in-was-fuer-zeiten-leben-wir>

Zur gesellschaftlichen Verantwortung der Medienpädagogik

Der vorliegende Beitrag erhebt nicht den Anspruch einer eingehenden Analyse. Die Medienpädagogik steht gegenwärtig noch im *Anfangsstadium* einer vertieften Auseinandersetzung mit strukturellen Fragen eines digitalen Kapitalismus. Diese Auseinandersetzung ist notwendig, um die künftigen Entwicklungspfade der Medienpädagogik weiter zu klären: entweder immer mehr zu einem Ausbildungs- und Reparaturbetrieb des digitalen Kapitalismus für die berufsbezogene Anwendung digitaler Technologien und deren «Risiken und Nebenwirkungen» zu werden oder sich als kritisch-reflexive Begleitung von medienbezogenen Bildungs- und Lernprozessen zu verstehen, die Formen einer aktiv-produktiven Mediennutzung und -gestaltung mit einer kritisch-reflexiven Aneignung von gesellschaftlichem und digital-medialem Strukturwissen verknüpft. Mein Anliegen ist: Die Medienpädagogik sollte sich verstärkt mit *strukturellen* Fragen der Digitalisierung in Verbindung von Medien- und Gesellschaftskritik befassen. Dafür ist eine Auseinandersetzung mit vorhandenen kritischen Analysen aus der Wirtschaftswissenschaft und politischen Ökonomie, der Kultur- und Techniksoziologie, der Sozialwissenschaften, der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Informatik und weiteren Bereichen sinnvoll.

Strukturprinzipien digitaler Medien sind zwar anschlussfähig für kapitalistische Strukturprinzipien. Digitale Medien enthalten aber zugleich sehr wichtige Potentiale für die Reflexion und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und damit für Bildung und Medienbildung. Dies ist der hauptsächliche Ansatzpunkt für die Medienpädagogik. Hierin zu integrieren sind Themen der Medien- und Gesellschaftskritik, anknüpfend an den Wahrnehmungs- und Erfahrungswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Mit Blick auf die skizzierten Enteignungsprozesse stellt sich die Frage, durch welche Aktivitäten derartige Prozesse und Mechanismen hinterfragt und durchbrochen werden können und wie die Medienpädagogik Räume für eine Medienbildung eröffnen kann, die Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliche Teilhabe in verschiedenen Feldern fördert. Die Janusköpfigkeit digitaler Technologien spiegelt sich in Paradoxien des Umgangs mit ihnen. Dies ist ein wichtiger Ansatzpunkt für Medienbildung: Orientierungs- und Bewältigungsprozesse zu begleiten, Ambivalenzen und Paradoxien im Umgang mit digitalen Medien zu thematisieren und gemeinsam nach Möglichkeiten und Wegen für einen selbstbestimmten und souveränen Umgang mit digitalen Medien zu suchen.

Dazu gehören sowohl die aktiv-produktive und die kritische Auseinandersetzung mit der angebotenen Software und ihrer jeweiligen Datenbasis, die Reflexion von medienästhetischen Mustern (in Verbindung mit ihren symbolischen Bedeutungen), als auch die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, um Anregungen zu erhalten und (idealerweise) Ideen z. B. für Alternativen zu marktgängigen Angeboten auf

den Weg zu bringen. Gerade was die Auseinandersetzung mit informatischen und algorithmischen Fragen und dem damit verbundenen Strukturwissen betrifft, gibt es in der Medienpädagogik einen Nachholbedarf.¹³ Der Einschätzung von Stefan Iske und Dan Verständig ist zuzustimmen:

Die medienpädagogische Kooperation mit weiteren gesellschaftlichen Akteuren und Organisationen zur Gestaltung der Strukturen des Internet wird zu einer zentralen und dauerhaften Aufgabe der Medienpädagogik, so wie es im Rahmen der Initiative Keine Bildung ohne Medien bereits initiiert worden ist. Andernfalls werden vor allem wirtschaftliche und politische Akteure die grundlegenden Infrastrukturen schaffen, auf die Medienpädagogik im Sinne eines ‹Reparaturbetriebs› lediglich reagieren kann. (Iske/Verständig 2015)

Deshalb brauchen wir eine Medienpädagogik, die technologisch-informatische, ökonomische, kulturelle und soziale, ethische und ästhetische Fragen thematisiert, die das Medienhandeln der Menschen in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Medienentwicklungen erforscht und analysiert und die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Bildungskontexten Handlungsräume mit Medien jenseits kommerziell-kapitalistischer Vereinnahmungen eröffnet (vgl. Witzel 2012, 89 f.). Dies schliesst auch eine verstärkte Kooperation mit anderen Bildungsbereichen ein wie z. B. der informatischen Bildung (vgl. Fussnote 13), der ökonomischen Bildung (vgl. Hofhues/Schiefner-Rohs 2012) oder der Verbraucherbildung.¹⁴ Vor allem bedarf es erheblich grösserer Anstrengungen, um pädagogische Fachkräfte in allen pädagogischen Handlungsfeldern für eine medienpädagogische Arbeit angemessen zu qualifizieren (Stichwort: medienpädagogische Grundbildung; vgl. die Forderungen der Initiative ‹Keine Bildung ohne Medien! - KBoM› und die Analysen und Vorschläge im Sammelband von Imort/Niesyto 2014).¹⁵

Unabhängig von diesen Anstrengungen existieren weiterhin gesellschaftlich-mediale Strukturen, die die sozialen Lebenswelten der Menschen durchdringen und überformen. Diese Strukturen sind zu analysieren, zu kritisieren und – auch im Rahmen eines professions- und bildungspolitischen Engagements – zu verändern. Die Möglichkeiten der Medienpädagogik sind dafür begrenzt, aber sie sollte nach

13 vgl. in diesem Zusammenhang einzelne Beiträge in diesem Band zur Relevanz informatischer Bildung, das Themenheft Nr. 25 der Online-Zeitschrift MedienPädagogik zum Thema ‹Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?› (<http://www.medienpaed.com/issue/view/31>) sowie die ‹Dagstuhl-Erklärung› (2016) zur Bildung in der digitalen vernetzten Welt (<https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklarung-bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt.html>).

14 vgl. hierzu die interdisziplinäre Tagung des JFF München über ‹Medien, Konsum, Kultur› (2015), auf der der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu den Zusammenhängen zwischen Medienhandeln und Konsumhandeln diskutiert und Vorschläge für die medienpädagogische Praxis entwickelt wurden. Kurzbericht: <http://www.jff.de/jff/themen/news/artikel/art/idt15-abstracts-der-hauptvortraege-online-kalenderdatei-eintragung-in-fibs/>

15 KBoM: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/grundbildung-medien/>

Kräften ihre Stimme zusammen mit anderen Akteuren erheben (vgl. die Initiative KBoM und andere Aktivitäten). Ein Denken, das vom Primat wirtschaftlicher Interessen und stetiger ökonomischer Wachstumsszenarien ausgeht und hierunter das sog. «Humankapital» zu- und unterordnet, konfligiert grundsätzlich mit einem Verständnis von Bildung und Medienbildung, welches die Menschen mit ihren unterschiedlichen Lebensbedürfnissen in den Mittelpunkt stellt. Medienpädagogik kommt nicht umhin, sich in der Klärung und (Weiter-)Entwicklung ihrer Aufgabenstellungen mit diesen Fragen zu befassen und sich im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen zu verorten. Dies bedeutet auch, Medienbildung wieder verstärkt als *politisch-kulturelle Medienbildung* zu begreifen.¹⁶ Thomas Krüger, Präsident der *Bundeszentrale für politische Bildung*, äusserte sich hierzu deutlich:

Die Herausforderung wäre, der Frage nachzugehen, ob die Medienpädagogik nochmal als eine «kritische Gesellschaftsanalyse», wie es Baacke gefordert hatte, zu konstituieren sei, ohne damit die vergangenen drei bis vier Jahrzehnte theoretischer Diskussion zu negieren, sondern produktiv in eine Neubestimmung zu integrieren (Krüger 2014).

Medienpädagogik als kritische Medien- und Gesellschaftsanalyse und zugleich als subjektorientierte Handlungswissenschaft und pädagogisches Arbeitsfeld zu entwickeln, ist kein Widerspruch. Wir benötigen beides: Die konsequente Orientierung an den Menschen, ihren Bedürfnissen, Interessen und Lebensformen, aber auch die Untersuchung struktureller (und sozialisationsrelevanter) gesellschaftlich-medialer Muster, die Wahrnehmung, Denken und Handeln der Menschen beeinflussen. Besonders wichtig ist das Offensein für Widerständigkeiten und die Unterstützung der Artikulation von eigensinnigen Vorstellungen, um das Selbstbewusstsein zu stärken und Räume für ein Denken in Alternativen zu befördern. Die Widerständigkeit von Subjekten gesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber, die sie zu vereinnahmen suchen, war schon immer eine wichtige Intention einer kritisch-reflexiven Erziehungswissenschaft (vgl. Kammerl 2016). Diese Intention grenzt sich von utilitaristischen Auffassungen ab, die die Zurichtung von Menschen im Sinne von «Verwendungstauglichkeit» intendieren, und eröffnet eine Perspektive, über den Status quo hinauszudenken. Für den Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn war Bildung in dieser Perspektive eine «entbundene Selbsttätigkeit», eine «Selbstverfügung», in welcher der Mensch als Subjekt in seine eigene Geschichte eintritt. Bildung sei die Befähigung des Menschen zur gesellschaftlichen Arbeit und zum politischen Handeln, aber auch zur ästhetischen Erfahrung, in welcher der Mensch sich selbst vergegenwärtigt. Heydorn ging von der Dialektik von institutionalisierter

¹⁶ Dieser Intention liegt ein Politikverständnis zugrunde, welches sich nicht auf Formen der parlamentarischen Interessenvertretung reduziert, sondern insgesamt die demokratische Teilhabe von Menschen am Gemeinwesen und in der Gesellschaft im Blick hat und sie darin unterstützen möchte, (digitale) Medien aktiv für Partizipation und öffentliches Handeln zu nutzen und hierüber Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Bildung und menschlicher Selbstbildung aus und betonte die Notwendigkeit von Distanzierungsmöglichkeiten zur Ausbildung von Widerstandspotentialen gegenüber gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen (vgl. Sünker 2001, 163 f.). In dieser Perspektive lässt sich Bildung allgemein als selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozess fassen, der nicht – wie Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen betonen – auf ein bestimmtes Ergebnis oder einen bestimmten Zustand abzielt, sondern darauf, «vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst» zu ersetzen (Marotzki/Jörissen 2010, 19). Dies impliziert die Fähigkeit zur *Distanzierung* gegenüber vorhandenen Strukturen und Mustern der Weltaufordnung (ebd., 22).¹⁷

In einer historischen Epoche, in welcher die Digitalisierung nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche nachhaltig verändert, wird Medienbildung zu einer Kernaufgabe von Bildung und damit auch zur Hinterfragung vorhandener Strukturmuster eines digitalen Kapitalismus. In einer Situation, in der global agierende Medienkonzerne, Wirtschaftsunternehmen und andere Einrichtungen und Organisationen immer extensiver persönliche Daten ausspähen und für ihre jeweiligen Zwecke verwenden, ist es wichtig, verstärkt Datenkritik zu entwickeln (vgl. Dander 2014) und an dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung festzuhalten.¹⁸ Es ist wichtig, angesichts einer allumfassenden Quantifizierung und Vermessung von Leben und Gesellschaft Fragen nach Sinn und Bedeutung jenseits dieser quantifizierenden Prozessstrukturen zu stellen. Hierfür sollte eine kritisch-reflexive und politisch-kulturelle Medienbildung Gelegenheiten eröffnen und Kinder, Jugendliche und Erwachsene darin unterstützen, digitale Medien selbstbestimmt und kompetent zu nutzen (vgl. hierzu auch das Konzept «Digital Citizenship», Moser 2016).

Eine *handlungsorientierte Medienkritik* gehört zu den wesentlichen Aufgaben der Medienpädagogik. Eine solche Medienkritik geht von den medialen Alltagserfahrungen der Menschen aus und befördert eine altersangemessene Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsmöglichkeiten. Entsprechende Angebote, Konzepte und Materialien für schulische und außerschulische Bildungsorte sind verstärkt zu entwickeln. Gleichzeitig gilt es, den Druck der Zivilgesellschaft in Richtung Politik und (Internet-)Wirtschaft zu verstärken und erheblich bessere strukturelle Rahmenbedingungen für informationelle Selbstbestimmung einzufordern: «Digitale Selbstbestimmung kann nicht individualisiert werden, sondern ist auf einen (zivil-)

¹⁷ Dieses Verständnis schließt nicht aus, dass z.B. im Kontext formaler Bildungsprozesse in Schulen auch Standards definiert werden, gerade im Hinblick auf Mindeststandards der Medienkompetenz. Dies ist eine wichtige Frage, um einen Beitrag gegen bestehende Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Eine andere Frage ist die notwendige Kritik an output-orientierten Kompetenz-Katalogen, die Bildungsprozesse in einem Korsett aus engmaschig gestrickten Teilkompetenzen ersticken.

¹⁸ vgl. in diesem Kontext auch Das Digital-Manifest: www.spektrum.de/news/wie-algorithmen-und-big-data-unsere-zukunft-bestimmen/1375933 («Digitale Demokratie statt Datendiktatur»). Nach Verfassen des vorliegenden Beitrags erschien von einer Autoren/innengruppe ein wichtiges medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics, welches prägnant gesellschaftliche Problemfelder und Aufgaben der Medienpädagogik darstellt (vgl. Aßmann et al. 2016).

gesellschaftlich verankerten Handlungsrahmen angewiesen ist, der diese ermöglicht» (Aßmann et al. 2016).

Literaturverzeichnis

- 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*, hrsg. v. Marion Brüggemann, Thomas Knaus und Dorothee Meister. München: kopaed.
- Autenrieth, Daniel. 2016. «Meinungsbildungsprozesse unter dem Einfluss digitaler Medien und deren Gefahrenpotenziale für demokratische Systeme». In *medien impulse*, Ausgabe 2/2016. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/922>.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Betz, Joachim, Kübler, Hans-Dieter. 2013. *Internet Governance. Wer regiert wie das Internet?* Wiesbaden: Springer VS.
- Biermann, Ralf. 2009. «Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik». Hrsg. v. Horst Niesyto, Dorothee Meister, und Heinz Moser. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 17 Medien und soziokulturelle Unterschiede (August): 1–18. doi:10.21240/mpaed/17/2009.08.14.X.
- Böhnisch, Lothar, Karl Lenz, und Wolfgang Schröer. 2009. *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar, und Wolfgang Schröer. 2001. *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Boltanski, Luc, und Ève Chiapello. 2003. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, Hrsg. 2014. *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf
- Damberger, Thomas. 2016. «Zur Information: Der blinde Fleck im Transhumanismus». In *FfF-Kommunikation. Zeitschrift für Informatik und Gesellschaft* (Heft 2/2016). Bremen: FfF, 32-36.
- Dander, Valentin. 2014. *Von der ‚Macht der Daten‘ zur ‚Gemachtheit von Daten‘. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik*. <http://www.mediaelektrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Dander-Valentin-2014-03-01.pdf>
- Dörre, Klaus, Stephan Lessenich, und Hartmut Rosa. 2010. *Soziologie - Kapitalismus - Kritik: eine Debatte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dolata, Ulrich. 2014. *Märkte und Macht der Internetkonzerne*. http://www.uni-stuttgart.de/soz/oi/publikationen/soi_2014_4_Dolata_Maerkte_und_Macht_der_Internetkonzerne.pdf.
- Ehmer, Herrmann K. 1971. *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie*. Köln: DuMont.

- Fuchs, Christian. 2014. *Digital Labour and Karl Marx*. New York: Routledge.
- Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2008. «Identitätskonstruktionen in digitalen Welten». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Uwe Sander, Friederike Gross, und Kai-Uwe Hugger, 422-427. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gapski, Harald, Hrsg. 2015. *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW, Bd. 3. München: kopaed.
- Glitz, Peter. 1999. *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus*. München: Kindler.
- Göttlich, Udo. 2015. «Materialität, Ökonomie und Markt». In *Cultural Studies und Medienanalyse*, hrsg. von Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Swantje Lingenberg, und Jeffrey Wimmer, 31-38. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermann, Friederike. 2015. «Commonsbasierte Zukunft. Wie ein altes Konzept eine bessere Welt ermöglicht». In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65. Jahrgang, 35-37 (2015): 46-52.
- Herrmann, Ulrike. 2015. «Vom Anfang und Ende des Kapitalismus». In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65. Jahrgang, 35-37 (2015): 3-9.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Theorie kommunikativen Handelns*, 4. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Haug, Wolfgang Fritz. 2012. *Hightech-Kapitalismus in der grossen Krise*. Hamburg: Argument.
- Hipfl, Brigitte, und Katharina Ernst, Hrsg. 2004. *Der Beitrag der Cultural Studies für die Medienpädagogik*. MedienPädagogik Themenheft 8. doi:10.21240/mpaed/08.X.
- Hofhues, Sandra, und Mandy Schiefner-Rohs. 2012. «Crossing Boundaries. Handeln in Medienprojekten zwischen Medienbildung und ökonomischer Bildung». In *medien+erziehung*, 56. Jhg, Nr. 6 (2012): 93-102.
- Hofstetter, Yvonne. 2014. *Sie wissen alles. Wie intelligente Maschinen in unser Leben eindringen und warum wir für unsere Freiheit kämpfen müssen*. München: C. Bertelsmann.
- Horkheimer, Max, Theodor W. Adorno. (1944) 1960. *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Hurrelmann, Klaus. 1995. *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Imort, Peter, Niesyto, Horst. 2014. *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed.
- Iske, Stefan. 2014. «Medienbildung» In *Medienpädagogik – ein Überblick*, hrsg. v. Friedricke von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 247-272. Weinheim: Beltz Juventa.
- Iske, Stefan, und Dan Verständig. 2014. «Medienpädagogik und die Digitale Gesellschaft im Spannungsfeld von Regulierung und Teilhabe». In *medienimpulse*, Nr. 4 (2014). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/751>.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, Nadia Kutscher, und Hans-Uwe Otto. 2007. «Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe». In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*, 65-91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Jörissen, Benjamin. 2015. «Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung». In *Medienkultur und Bildung*, hrsg. v. Malte Hagen, und Vinzenz Hediger, 49-64. Frankfurt am Main: Campus.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Strukturelle Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammerl, Rudolf. 2016. «Medien-Bildung wozu? Hat Medien-Bildung Zwecke und wenn ja, wer legt diese warum fest?» In *Medien – Wissen – Bildung*, hrsg. von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 139-149. Innsbruck: University Press.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Krotz, Friedrich. 2015. «Der Wandel jugendspezifischer Kommunikationskulturen im Prozess der Mediatisierung». Plenarvortrag auf dem 32. *Forum Kommunikationskultur der GMK*. http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Praesentationen/forum2015_krotz_CC-lizenz.pdf (Folien).
- Krotz, Friedrich. 2014. «Einleitung: Projektübergreifende Konzepte und theoretische Bezüge der Untersuchung mediatisierter Welten». In *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung*, hrsg. von Friedrich Krotz, Cathrin Despotovic, und Merle-Marie Kruse, 7-32. Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, Friedrich. 2012. «Kommunikatives Handeln in ökonomisierten und mediatisierten Welten. Ein Essay zur Einführung». In *medien+erziehung*, 56. Jhg, Nr. 6 (2012): 7-16.
- Krüger, Thomas. 2014. *Zwischen Filterblase und snapchat. Politische Partizipation im digitalen Wandel und die neuen/alten Aufgaben der Medienpädagogik*. <http://www.bpb.de/presse/196663/impulsreferat-von-thomas-krueger-beim-31-gmk-forum-kommunikationskultur-doing-politics-politisch-agieren-in-der-digitalen-gesellschaft-am-21-11-2014-in-berlin>.
- Kübler, Hans-Dieter. 2015. Rezension zum Handbuch «Cultural Studies und Medienanalyse», hrsg. von Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Swantje Lingenberg, Jeffrey Wimmer. Wiesbaden: Springer VS. <http://www.rkm-journal.de/archives/18402>.
- Kübler, Hans-Dieter. 2006. «Zurück zum «kritischen Rezipienten»? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik». In *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*, hrsg. v. Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, Schriftenreihe medienpädagogik interdisziplinär, Band 5, 17-52. München: kopaed.
- Kübler, Hans-Dieter. 2000. *Mediale Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Lamla, Jörn. 2010. «Kultureller Kapitalismus im Web 2.0. Zur Analyse von Segmentations-, Intersektions- und Aushandlungsprozessen in den sozialen Welten des Internets». In *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, Jg. 11, H. 1, 11-36. <http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/5102>.
- Marx, Karl (1867): *Das Kapital*. Band I. Hamburg: Verlag Otto Meissner.
- Müller, Renate, Stefanie Rhein, und Patrick Glogner. 2004. «Das Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation widersprüchlich, trivial, überflüssig?» In *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*, hrsg. v. Dagmar Hoffmann, und Hans Merckens, 237-252. Weinheim und München: Juventa.
- Moser, Heinz. 2016. «Digital Citizenship als Leitlinie der Medienbildung». In *Medien – Wissen – Bildung*, hrsg. von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 211-229. Innsbruck: University Press.

- Niesyto, Horst. 2012. «Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung». In *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit*, hrsg. von Gerhard Chr. Bukow, Johannes Fromme, und Benjamin Jörissen, Reihe Medienbildung und Gesellschaft, Band 23, 47-66. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niesyto, Horst, Dorothee M. Meister, und Heinz Moser, Hrsg. 2009. *Medien und soziokulturelle Unterschiede*. MedienPädagogik Themenheft Nr. 17. doi:10.21240/mpaed/17.X.
- Niesyto, Horst. 2008. «Medienkritik». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 129-135. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niesyto, Horst. 2007. «Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und Mediensozialisation». In: *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*, hrsg. von Dagmar Hoffmann, und Lothar Mikos, 47-54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niesyto, Horst. 2002. «Medien und Wirklichkeitserfahrung – symbolische Formen und soziale Welt». In *Wechselbeziehungen Medien, Wirklichkeit, Erfahrung*, hrsg. v. Lothar Mikos, und Norbert Neumann, 29-54. Berlin: Vistas. http://www.support-netz.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/niesyto_wirklichkeit/niesyto_wirklichkeit.pdf.
- Niesyto, Horst. 2000. *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Baden-Baden/Ludwigsburg: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Niesyto, Horst. 1991. *Erfahrungsproduktion mit Medien*. Weinheim und München: Juventa.
- Pariser, Eli. 2012. *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. München: Hanser.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Christina Ortner. 2007. «Socially Disadvantaged Groups and their Attitudes towards Europe». In *Medien Journal*, Nr. 2 (2007): 11-21.
- Pfadenhauer, Michaela, und Tilo Grenz. 2012. «Anzeichen einer neuen Partizipationskultur? Zur Konsumententolle in mediatisierten Geschäftsmodellen». *medien+erziehung*, 56. Jhg, Nr. 6 (2012): 17-32.
- Piketty, Thomas. 2014. *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Hrsg. 2012. *Dialog über Deutschlands Zukunft. Ergebnisbericht des Expertendialogs der Bundeskanzlerin 2011/2012*. https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/Bestellservice/2012-09-27-buergerdialog-expertenbericht-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Rifkin, Jeremy. 2014. *Die Null-Grenzkosten-Gesellschaft. Das Internet der Dinge, kollaboratives Gemeingut und der Rückzug des Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosa, Hartmut. 2009. «Kapitalismus als Dynamisierungsspirale – Soziologie als Gesellschaftskritik». In *Soziologie - Kapitalismus - Kritik: eine Debatte*, hrsg. von Klaus Dörre, Stephan Lessenich, und Hartmut Rosa, 87-125. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2005. *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Röll, Franz Josef. 1998. *Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik*. Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk für Evang. Publizistik.
- Schell, Fred. 1993. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen*. München: kopaed.
- Schiller, Dan. 1999. *Digital Capitalism*. Cambridge/London: MIT Press.

- Schirmacher, Frank. 2009. *Payback. Warum wir im Informationszeitalter gezwungen sind zu tun, was wir nicht tun wollen, und wie wir die Kontrolle über unser Denken zurückgewinnen*. München: Karl Blessing Verlag.
- Schorb, Bernd. 1995. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sennett, Richard. 1998. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sünker, Heinz. 2001. «Bildung». In *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, hrsg. von Hans-Uwe Otto, und Hans Thiersch, 162-168. Neuwied: Luchterhand.
- Theunert, Helga, Hrsg. 2010. *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. Schriftenreihe *Interdisziplinäre Diskurse*, Band 5. München: kopaed.
- Thomas, Tanja. 2015. «Ideologie, Hegemonie und Diskurs». In *Cultural Studies und Medienanalyse*, hrsg. von Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Swantje Lingenberg, und Jeffrey Wimmer, 67-77. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogl, Joseph. 2011. *Das Gespenst des Kapitals*. Zürich: Diaphanes.
- Verständig, Dan, und Stefan Iske. 2014. Digitale Teilhabe und digitale Ungleichheiten im Kontext mobiler Internetnutzung. http://blog.hf.uni-koeln.de/medien/files/2011/03/2014_verst%C3%A4ndig-iske_C-U.pdf
- Wagner, Ulrike, Hrsg. 2008. *Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München: kopaed.
- Witzel, Marc. 2012. «Medienhandeln, digitale Ungleichheit und Distinktion». In *medien+erziehung*, 56. Jhg, Nr. 6 (2012): 81-92.
- Zöllner, Oliver. 2016. «Digitalisierung und Selbstbestimmung». In *tv diskurs*, 20. Jhg., Nr. 1 (2016): 22-25.

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

Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts

Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung

Rudolf Kammerl

Zusammenfassung

In der medienpädagogischen Theoriebildung nimmt das selbstbestimmt und verantwortlich handelnde Subjekt eine zentrale Position ein. Der Beitrag greift die These auf, dass diese Subjektkonzeption einer reflexiven Selbstvergewisserung bedarf und diskutiert unterschiedliche theoretische Zugriffe auf das Verhältnis von Medien und Subjekt mit Blick auf Blick-Verengungen und -Erweiterungen medienpädagogischer Theoriebildung und Forschung.

The Potential of Media for «Bildung» of subject. Reflections about the critic of orientation on the subject in the theory of media education.

Abstract

Some reviewer of the theory of media education criticize an unreflected predominance of the figure of the self-determined and self-responsible subject. This article tries to reflect this reasoning and tries to suggest some consequences for empirical research.

Blinde Flecken – Einleitung

Teile des Selbst, die nicht wahrgenommen werden, werden gerne als «Blinde Flecke» dargestellt. In Anlehnung an das psychoanalytische Populärvokabular handelt es sich bei den blinden Flecken um Verdrängungen, um unliebsame Wahrheiten über die eigene Verfasstheit oder Lage, die durch Abwehrmechanismen ausgeblendet werden sollen. Eine gute Strategie, sich mit unliebsamen Wahrheiten über sich selbst nicht auseinandersetzen zu müssen, ist bekanntlich die Beschäftigung mit etwas anderem. Übertragen auf den Zustand der Medienpädagogik kann sicherlich zurecht postuliert werden, dass sie in den letzten 20 Jahren durch den digitalen Wandel und seine zunehmende Dynamik sehr damit beschäftigt war, den damit neu aufkommenden Fragestellungen, die in ihren Gegenstandsbereich

fallen, hinterherzukommen. Wie der Einsatz von Computer und Internet in Bildungseinrichtungen mediendidaktisch genutzt werden könnte, wie sich die Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen wandelt und wie die Medienkompetenz Heranwachsender und die medienpädagogische Kompetenz Erziehender im Kontext einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft gefördert werden muss – dazu wurden und werden in einem sich schnell wandelnden medialen Umfeld von der Medienpädagogik Antworten erwartet.

Dass in dieser historischen Phase einer sich beschleunigenden gesellschaftlichen Transformation selbstreferenzielle Reflexionen und theoretische De- und Rekonstruktionen nicht im Mittelpunkt des medienpädagogischen Diskurses stehen, ist vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich. Gleichwohl finden sie statt – etwa im Rahmen der Auseinandersetzung um die Leitbegriffe der Medienpädagogik, so zuletzt zu Medienbildung und Medienkompetenz oder etwa anlässlich der Frühjahrstagung 2015 oder der Festschrift zu Ehren Bernd Schorbs (Hartung et al. 2013). Nichtsdestotrotz wird der Medienpädagogik zuweilen vorgehalten, dass sie in der Bestimmung ihrer theoretischen Grundlegung den Problematisierungen zu wenig Rechnung trage, die im allgemein erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Theorieentwicklung der letzten Jahre bestimmt haben. Der Emanzipationsanspruch der Medienpädagogik könne nur beibehalten werden, indem sie dessen Hinterfragung vermeide. Zugespitzt: Sie trage eine «strukturkonservative Subjektkonzeption» mit sich und versuche vergeblich, mit Theorieversatzstücken aus der fernen Vergangenheit Antworten auf die informations- und kommunikationstechnologischen Herausforderungen der Zukunft zu geben (Leschke 2016). Weiter seien (darauf aufbauend) die normativen Positionen auf deren Basis sie ihre Bestimmungen von Chancen und Risiken vornehme, zu hinterfragen.

Das Subjekt in interaktionistischer Mediensozialisationstheorie, handlungsorientierter Medienpädagogik und Medienbildungstheorie

Die Medienpädagogik trägt sicherlich indirekt mehr und minder zu diesem Bild bei, indem zum einen implizit und explizit auf Subjektkonzeptionen der Aufklärung zurückgegriffen wird, ohne dass (wie in anderen sozialwissenschaftlichen Teildiskursen) eine Auseinandersetzung mit deren Kritik erfolgt, und zum anderen dadurch, dass im öffentlichen Diskurs mit entsprechenden Begriffen operiert wird, ohne dass – aus unterschiedlichen Gründen¹ – eine nähere theoretische Bestimmung erfolgt.

Historisch betrachtet kann in der relativen jungen Geschichte medienpädagogischer Theoriebildung tendenziell eine wachsende Bedeutung des «Subjekts» als Kategorie der Forschung aber auch als Bezugskategorie der Zielbestimmung

¹ Differenzierungen sind nicht immer erwünscht oder stehen nicht im Vordergrund.

medienpädagogischen Handelns festgestellt werden. Dabei waren in beiden Fällen der Import von und die Auseinandersetzung mit Theorieentwicklungen aus Bezugsdisziplinen bedeutsam: neben der Erziehungswissenschaft die Medien- und Kommunikationswissenschaft, die Soziologie und Psychologie sowie die Philosophie.

In der Kommunikationsforschung wurden etwa – in Abgrenzung zu Medienwirkungsmodellen – schon in den 1940er-Jahren Ansätze verfolgt, in denen die Mediennutzer als aktiv Handelnde betrachtet werden. Der *Uses and Gratifications-Approach* basiert auf einem sozialpsychologischen Verständnis von Kommunikation und fragt: «Was machen die Menschen mit den Medien?» Der Ansatz geht davon aus, dass «media use is motivated by needs and goals that are defined by audience members themselves, and that active participation in the communication process may facilitate, limit, or otherwise influence the gratifications and effects associated with exposure» (Levy & Windahl 1985, 110). Trug die Medienwirkungsforschung das Bild der durch den Einsatz der Massenmedien für Propaganda und Werbung zu beeinflussenden Massen in sich, so entwarf dieser Perspektivenwechsel das Bild des «rational handelnden Einzelnen» quasi als Gegenbild. Aus der Perspektive der Sozialisationstheorie muss diese Prämisse – Bedürfnisse und Ziele der Individuen in der Kommunikationsforschung zu berücksichtigen – in einem sozioökologischen Kontext klarer verortet werden. Um die Bedürfnisse und Ziele der Individuen zu verstehen und deren Einfluss auf die Mediennutzung bestimmen zu können, ist es notwendig, die individuellen Entwicklungsprozesse und Lebenslagen näher zu betrachten. Insbesondere wenn auf die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen fokussiert wird, muss das Bild der selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Mediennutzung relativiert werden. Wenn Kinder Medien nutzen, können sie aus einem Medienensemble auswählen, das oft durch andere Familienmitglieder vorselektiert wurde. In der Regel sind es die Eltern, die den Zugang zu Medien ermöglichen, die Mediennutzung regulieren und als Vorbilder, Co-User oder Ansprechpartner agieren.

Grundsätzlich haben Individuen – insbesondere Kinder und Jugendliche – nicht immer ein explizites Bewusstsein für die ihrem Verhalten zugrundeliegenden Handlungsmuster und Bedürfnisse. Gemäss der Sozialisationstheorie ist das Wissen über Interaktionsregeln – einschliesslich der Regeln medialer Kommunikation – möglicherweise internalisiert und nicht unmittelbar als Gegenstand reflektierenden Denkens zugänglich. Ausserdem sind die gesellschaftlichen Einflüsse auf die individuellen Zielsetzungen und Bedürfnisse zu reflektieren. Greift man zur Erklärung des Mediennutzungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen auf das psychologische Konzept der Entwicklungsaufgaben zurück, also auf Aufgaben, die in einer spezifischen Entwicklungsphase gelöst werden müssen, um die Persönlichkeit zu entwickeln, handelt es sich dabei stets um solche, in denen biografische

Bedürfnisse und gesellschaftliche Anforderungen zusammenkommen. Havighurst spricht vom «midway between an individual need and a social demand» (Havighurst 1972, vi). Entsprechend könnte es sich bei den zu Grunde liegenden Motiven entwicklungsphasentypischer Mediennutzung weder um rein nutzermotivierte, selbstbestimmte Handlungen, noch um erfolgreich determinierte Verhaltensmuster handeln. Dementsprechend ist das Wechselspiel zwischen individuellen und sozialen Bedingungen für die Mediennutzung als Ausgangspunkt von Sozialisationsprozessen zu analysieren. Darauf zielen Traditionen in der Mediensozialisationsforschung ab, die auf den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus basieren und allgemeinen Paradigmen sozialwissenschaftlicher Forschung folgen.

Zeitgleich zur «realistischen Wende» in der Erziehungswissenschaft wurden – mit qualitativen Forschungsbeiträgen – auch in der Medienpädagogik die Einflüsse der Medien auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter einer mediensozialisations-theoretischen Perspektive untersucht und es wurde insbesondere auf die Rolle der Medien für die Identitätsentwicklung fokussiert. Die Medienpädagogik folgte damit der in der Erziehungswissenschaft vertretenen Auffassung, den Gehalt von «Bildung» in sozialwissenschaftliche und empirisch fassbarere Teile zerlegen zu können, was damals ein zentraler Beweggrund für die relative Marginalisierung des Bildungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft war. «Vermeintlich theoretische Äquivalenzbegriffe» (Hansmann 1988, 21ff) wie «Lernen, Emanzipation, Identität, Kompetenz, Qualifikation» u. a. übernahmen hier die Rolle und trugen – in der Phase der durch den Ausbau der Hochschulen expandierenden Erziehungswissenschaft – zu deren Ausdifferenzierung bei. Dabei erwies sich «Identität» als sozialwissenschaftliche Kategorie für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen als besonders anschlussfähig, da in der Tradition der Bildungstheorie Bildung eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verwoben war. Nicht im Erlernen des Bildungskanons sondern in der Entwicklung des Menschen, der über die tiefergehende Verinnerlichung von (Er-)Kenntnissen und durch den Erwerb von Fähigkeiten zu neuen Verhältnissen zur Welt und zu sich selbst findet, wurde von den Hauptvertretern der deutschsprachigen Didaktik des 19. und 20. Jahrhunderts der Zweck von Bildung gesehen. Ungelöst blieb dabei das für die Erziehungswissenschaft konstitutionelle Problem der analytischen Unterscheidung deskriptiver und normativer Aussagen. In der Auseinandersetzung der erziehungswissenschaftlichen Hauptströmungen (kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft, geisteswissenschaftliche Pädagogik und empirische Erziehungswissenschaft) wurde in der Erziehungswissenschaft um Positionierungen gerungen und – im Anschluss an die Kontroverse von Luhmann und Habermas erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch – gestritten, etwa wann in der Pluralität Qualitäten ausgewiesen werden, ausgehend von empirischen Befunden Zielsetzungen begründet, oder auf der Meta-Ebene betrachtet, wissenschaftliche Ziele und Erkenntnisinteressen begründet

werden können. Auch wenn sich mittlerweile die Kräfteverhältnisse verlagert haben und die Zyklen der Auseinandersetzung längere Pausen aufweisen, darf der «erziehungswissenschaftliche Richtungsstreit» (Röhrs & Scheuerl 1989) nicht als abgeschlossen betrachtet werden.

Entsprechend der Begriffsverwendung in der philosophisch-pädagogischen Traditionslinie war das Subjektverständnis in der Medienpädagogik ein normativ aufgeladenes. Dies spiegelte sich einerseits in der medienpädagogischen Theoriebildung, andererseits aber auch in medienpädagogischen Forschungsprojekten wieder und wurde zunehmend zu einem unhinterfragten Bezugspunkt. So konstatiert Kübler, dass eine «allmähliche Annäherung an das Subjekt in der medienpädagogischen Zielbeschreibung stattfindet» (Kübler 2013, 236). In der handlungsorientierten Medienpädagogik wurde zunehmend abstrakt die «Stärkung der Handlungskompetenz der Subjekte gegenüber und mit den Medien» (Schorb 1995, 10 nach Kübler 2013) als Ziel von medienpädagogischer Forschung und Praxis angestrebt. Die zunehmenden normativen Ansprüche an die Konstituierung der Handlungsfähigkeit des Subjekts den Medien gegenüber gingen aber weder einher mit wachsenden medienpädagogischen Möglichkeiten diese sicherzustellen, noch tragen sie der zunehmenden Mediatisierung der Lebenswelt und der damit einhergehenden Verbindungen von Individuen mit digitalen Medien ausreichend Rechnung. Der Medienpädagogik könnte eine wachsende Kluft zwischen ihren normativen Ansprüchen einerseits und ihren praktischen Möglichkeiten andererseits unterstellt werden (vgl. Kübler, ebd.).

Auch in der medienpädagogischen Forschungsprogrammatik droht nach Einschätzung kritischer Beobachter ein zu einseitig ausgelegtes Erkenntnis- und Verwertungsinteresse den Blick auf relevante Phänomene zu verengen. In der Mediensozialisations- und insbesondere in der Kinder- und Jugendmedienforschung lasse sich eine Dominanz der Subjektorientierung (Hoffmann 2011) finden. Tatsächlich bezieht sich der Subjektbegriff der interaktionistischen Sozialisations- und Aneignungstheorie auf das in der «Aufklärung entwickelte Selbstverständnis der Menschen als selbständig erkennender, miteinander in vernünftigen Diskurs stehender und im Bewusstsein der Autonomie und Verantwortlichkeit Handelnder, eben als «Subjekte» ihres Lebens und ihrer Geschichte» (Geulen zitiert nach Theunert 2013, 134). Er wurde aber eben nicht in der Mediensozialisationsforschung genuin entwickelt, sondern spiegelte das Selbstverständnis der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung wider. War mit dem Begriff der Sozialisation zunächst das Interesse verknüpft, Prozesse der Vergesellschaftung zu beleuchten, rückte im Rahmen des interaktionistischen Sozialisationsbegriffes² immer stärker die

2 Sozialisation bezeichnet den Prozess der Konstituierung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt einerseits und der biophysischen Struktur des Organismus andererseits (Hurrelmann 1999, 481).

Eigenaktivität des Individuums in den Vordergrund (was sich u. a. in der Diskussion der Begriffe Selbst- und Fremdsocialisation äusserte). Das Medienhandeln und die Medienaneignung wurden unter Berücksichtigung unmittelbarer sozialstruktureller und -kultureller Bedingungen untersucht. Ein Fokus lag auf der Bedeutung der Medien für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zusätzlichen Schub erfuhr diese Entwicklung im deutschsprachigen Raum mit der Anerkennung der *Cultural Studies*. Dabei wurde «in markanter Absetzung von der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung eine Abwendung von der als «adultisch» bezeichneten Orientierung an Sozialisation und eine Hinwendung zum Alltag der Kinder hier und jetzt gefordert» (Lange 2015, 92). Es wurde postuliert, Kinder als «selbst handelnde mit «Agency» ausgestattete Wesen» (ebd.) zu verstehen und deren Perspektiven stärker zu berücksichtigen. Mit der Kinderrechtsbewegung war zugleich die politische Agenda vorhanden, welche auf die Verbesserung der Lebenssituation der kindlichen «Subjekte» abzielte. Die Medienpädagogik, deren dominierendes Praxisfeld lange die ausserschulische Kinder- und Jugendarbeit war, war dabei in einem positiven Sinne sicherlich parteiisch. In Abgrenzung zur Schule war die Basis der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen die Freiwilligkeit und das Interesse. Statt «Belehrung» und «Erziehung» waren «Akzeptanz», «Emanzipation» und später «Empowerment» grundlegende Modi des Miteinanders. Durch die Reaktivierung der (Medien-)Bildungstheorie und ihres Subjektbegriffs seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurde diese Kluft zwischen Anspruch und Möglichkeiten weiter vergrößert. Zur Blütezeit der handlungsorientierten Medienpädagogik schien die Bildungstheorie noch kaum geeignet zu sein, ein wissenschaftliches Fundament für die Emanzipation der Individuen aus ihren gesellschaftlichen Verstrickungen zu liefern. Realpolitischer Ausdruck des Verfalls der Deutungshoheit der Bildungstheorie war der «Strukturplan für das Bildungswesen» in den 1970er-Jahren, in dem der Bildungsbegriff obsolet geworden war. «Nachdem der Schlachtenlärm verklungen und der zugehörige Rauch verflogen war, standen die (west-)deutschen Pädagoginnen und Pädagogen – bildlich gesprochen –, mit leeren Händen da. Mit einem entwerteten Bildungsbegriff und einer zerredeten Bildungstheorie kamen sie in der Gegenwart an» (Hoffmann 1999, 26). Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff zuweilen kritisch diskutiert wird (Schorb 2009). In bildungstheoretischen Beiträgen zur Rolle der Medien wird immer wieder der Bildungswert bzw. das Bildungspotential von bestimmten Medien wie Computerspielen, dem Internet oder Erklärvideos behauptet, ohne dass näher eingegrenzt wird, für wen konkret sich dieses tatsächlich realisieren liesse, und ohne dass tatsächlich stattfindende Bildungsprozesse entsprechender Individuen empirisch identifiziert worden wären. Kritiker/innen des Bildungsbegriffs reagieren mit Irritation, wenn der Eindruck entsteht, es solle aus der Vielzahl von bildungstheoretischen Verortungsmöglichkeiten ohne

Würdigung der Theorieentwicklung der letzten Jahrhunderte der direkte Rückgriff auf Kants idealistisches Subjektkonzept aus dem 18. Jahrhundert erfolgen. Die Möglichkeiten, Medien für Emanzipation und Selbstbestimmung nutzbar zu machen, wurden schon in den 1970er-Jahren überschätzt. Mit der Ausbreitung von Internet und digitalen Medien wiederholt(e) sich dies scheinbar und mit der Wiederkehr der Bildungstheorie und ihres idealistisch gedachten Subjekts abstrahieren sich die sozial ungleich verteilten Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zugunsten des Bildungspotentials für das Subjekt.

Folgt man der These, dass in Theoriebildung und Forschung die Subjektorientierung zunehmend in den Vordergrund gerückt ist, dann stellt sich die Frage, welche Theoriemodelle und Perspektiven auf Sozialisationsprozesse dafür in den Hintergrund geraten. In der öffentlichen Diskussion war und ist die handlungsorientierte Medienpädagogik positioniert durch eine Ablehnung monokausaler Medienwirkungsvermutungen. Diese äussert sich in einer Ablehnung bildungstechnologischer Utopien, insbesondere aber in der Ablehnung kulturpessimistischer Medienwirkungsvermutungen, die – in langer kulturgeschichtlicher Tradition – häufig die medialen Praktiken der heranwachsenden Generation problematisieren. Quasi als Anwalt der Kinder und Jugendlichen tendiert die Medienpädagogik dazu, das Positive an deren Medienalltag herauszustellen. Lange konnte sie sich dabei arbeitsteilig darauf verlassen, dass der Jugend(medien)schutz sich möglichen Gefährdungen annahm. In Theoriebildung und Forschung rückten aber zugleich differenziertere Beiträge zur Rolle der Medien bei Prozessen zur Vergesellschaftung in den Hintergrund. «Die Dominanz der Subjektorientierung in der Jugendmedienforschung hat zur Konsequenz, dass deterministische Konzepte von Sozialisation, die an Internalisierungs- und Vergesellschaftungsparadigmen festhalten, in den Sozialwissenschaften sukzessive an Deutungsmacht verloren haben» (Hoffmann 2011, 63). Genuin medienpädagogische Forschungsbeiträge, welche die Ausrichtung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen an gesellschaftlichen Strukturen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse beleuchten, liegen kaum vor.

Es stellt sich also die Frage, ob die subjekt-handlungs-orientierte Jugendmedienforschung «zu einer Voreingenommenheit geführt» hat (ebd., 63f.), in der makrosociale Bedingungen selten berücksichtigt werden und die Dominanz des kompetenten, handlungsfähigen Subjekts (als antizipierend und kontrafaktisch angenommene Kategorie) die Sicht auf das vergesellschaftete Individuum verstellt. Dabei ist relativ offen, ob – wie Kübler formuliert – das Subjekt der Medienpädagogik auf seine «analytische Entdeckung» wartet (vgl. Kübler 2013, 240) oder auf seine Dekonstruktion. Notwendig ist aber in jedem Fall – so die im Weiteren zu entwickelnde These – ein vertieftes Verständnis von Sozialisationsprozessen in mediatisierten Gesellschaften, die nicht zu einer selbstbestimmten Mediennutzung führen, sondern diese behindern.

Einwände gegen Subjekt und Identität

Im postmodernen Diskurs der allgemeinen Erziehungswissenschaft haben Prozesse der reflexiven Selbstvergewisserung die Gewissheit um ihre zentralen Kategorien erschüttert. Dabei ist auch das Konstrukt des handelnden Subjekts zunehmend fraglich geworden – sofern es in Autonomie von gesellschaftlichen Strukturen konzipiert wird. Im Anschluss an Foucault wurde die gesellschaftliche Verfasstheit des Menschen, markiert mit dem Begriff der Gouvernamentalität, wiederum verstärkt betont. Es sollen gesellschaftliche Techniken identifiziert werden, durch die Menschen erst Subjekt-Positionierungen einnehmen. In diesem Kontext rücken auch die medialen Bedingungen der Subjektconstitution in den Vordergrund (Wimmer 2002, 112). Ausgehend von medientheoretischen Arbeiten wird argumentiert, dass gerade die Informations- und Kommunikationstechnologien die Unterscheidung zwischen dem Menschen als handelndem Subjekt und der Technik als Handlungsobjekt widerlegt hätten. Medien müssten als historisches Apriori der Sinneswahrnehmung (vgl. Bolz 1987) berücksichtigt werden. So wie in der Gutenberg-Galaxis die soziale Konstruktion von Welt durch das Buch als Leitmedium und die dadurch geprägten spezifischen Text- und Denkformen stets vorstrukturiert war, so prägen nun digitale Medien die Gedanken der Individuen und bringen neue Wirklichkeitskonstruktionen hervor (Kittler/Tholen 1989). Durch die umfassende Mediatisierung aller Lebensbereiche gibt es keinen Ort mehr, der nicht an dieses «Netz der Macht» angeschlossen wäre. Nicht der Mensch verkörpert sich in der Technik, sondern die Informations- und Kommunikationstechnologien machen die Individuen zu Subjekten, indem sie die möglichen Erfahrungen vorstrukturieren und die Denkformen prägen. Dabei wird – letztlich in der Tradition der «Dialektik der Aufklärung» von Horkheimer und Adorno – die gesellschaftliche Ausrichtung des Menschen und die Konstitution des Subjekts dialektisch gedacht. Ausdruck findet dieses Spannungsverhältnis im Begriff der Subjektivation, der den Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung bezeichnet (vgl. Butler 2001, 8). Subjekt wird als sprachliche Kategorie, als Platzhalter, als in der Formierung begriffene Struktur verstanden (ebd., 15). Personen besetzen die Stelle des Subjekts, sie werden durch Anrufungen aufgefordert, sich zu identifizieren. Der Zusammenhang von Selbst- und Fremdkonstitution wird beleuchtet. Einerseits wird rekonstruiert, wie Menschen zu Subjekten gemacht werden und sich selbst dazu machen. Subjektivation ist also eine Art von Macht, die nicht nur einseitig beherrschend auf ein gegebenes Individuum einwirkt, sondern das Subjekt auch aktiviert oder formt (ebd., 82). Unter Berücksichtigung der historischen Anthropologie rückt die mediale Verfasstheit des Subjekts als Bedingung und Horizont der Medienbildung in den Fokus.

Mediale Architekturen [...] vermögen grundlegend die kulturellen Praxen, in denen Individuen sich selbst, andere, ihre sozialen Umwelten und die Materialität ihrer Welt erfahren, zu verändern. Diese Transformationsgeschichte ist an neuen Medien der Moderne, und besonders evident am jüngsten medialen Umbruch in Form globaler interaktiver Vernetzung, eindrucksvoll ablesbar. (vgl. Jörissen 2014, 12f.)

Aus poststrukturalistischer Perspektive lassen sich viele Formen des digitalen Lernens als Selbsttechniken theoretisch verorten (Münste-Goussar 2011) und es werden beispielsweise im Sinne des Subjektivierungskonzeptes die Strukturierungen durch netzgestützte Lernarchitekturen untersucht (Wrana 2008). Dialektisch gedacht stellt sich das Subjekt dabei als einerseits idealistisch Erhobenes, aber andererseits als das in gesellschaftlichen Zwängen verstrickte, das nicht mit sich Identische, das Halb-gebildete (Adorno 1972) oder un-gebildete (Hoffmann 1999) Individuum dar.³ In der Dialektik der Subjektivierung bleibt die Konstitution des Subjekts – wenn auch verschränkt mit seiner Unterwerfung – theoretisches Leitmotiv. Gleichzeitig hat sich aber – in Abgrenzung zum Subjektbegriff der idealistischen Philosophie der Aufklärung – ein weitgehender Bedeutungswandel vollzogen. Es stellt sich die Frage, ob und wie das selbstbestimmte Medienhandeln des Subjekts überhaupt noch Bezugspunkt von Theorie und Forschung sein kann.

(Wie) kann an Identität und Selbstbestimmung festgehalten werden?

Im Mittelpunkt der Kritik an der Kategorie «Identität», die wie oben ausgeführt einen Fokus der interaktionistischen Mediensozialisationsforschung darstellt, steht die Auffassung einer biografischen Einheit des Subjekts, das quasi von einem in ihm verankerten Identitätskern aus agiere. Die Idee, dass eine konsistente und nicht-widersprüchliche Identität eine notwendige Voraussetzung für ein adäquates Subjekt als Quelle der Handlungsfähigkeit ist, kann als ein typisches Produkt der Moderne charakterisiert werden. Es ist Teil ihres Menschenbildes, sich kämpfend von dem Zwang der Natur und der Tradition zu emanzipieren. Identität ist aber keine Gegebenheit, sondern eine Aktivität, deren Ergebnis immer nur eine lokale Stabilität ist. «Die völlig vereinheitlichte, vervollkommnete, sichere und kohärente Identität ist Illusion» (Hall 1994, 183). Es ist anzunehmen, dass eine gefestigte und stabile Identität schon immer eine ideologische Illusion war (vgl. Miedema/Warddeker 1999).

Bereits bei Erikson, aber auch bei Habermas (1968) und Krappmann (1969) ist Identität allerdings weit prozessualer angelegt als dies in der Kritik des Identitätsbegriffs

³ Empirisch begegnet man Individuen, die einerseits den gesellschaftlichen Zwängen (unterschiedlich stark) ausgesetzt sind, aber andererseits auch eigensinnig versuchen, ihre Lebenslagen zu bewältigen und dabei unterschiedlich erfolgreich sind.

häufig unterstellt wird. Identität ist ein nicht abschliessbarer Prozess, da das Subjekt in permanenter Auseinandersetzung mit seiner Umwelt steht. Allerdings gehen diese Konzepte schon davon aus, dass über die Zeit und in unterschiedlichen Handlungskontexten gelungene bzw. gefestigte Identitäten sich als konsistent und kohärent erfahren und als solche beschreibbar sind.

Die Kritik, die sich auch gegen derartige Vorstellungen wendet, argumentiert vor allem mit Einwänden empirischer und konzeptueller Art. Empirisch untermauert wird die gegenwärtige Diskussion durch vermeintlich identitätsrelevante Auswirkungen gesellschaftlicher Prozesse der Enttraditionalisierung und Entgrenzung, die mit Begriffen wie Risikogesellschaft und Postmoderne angesprochen und deren Folgen für die Identitätsentwicklung kontrovers diskutiert werden (vgl. Keupp & Höfer 1997, Straub 1991, Keupp et al. 2002).

In der krisenhaften Spätmoderne, so die These, sind die Individuen verstärkt Prozessen der Vereinzelnung und Entwurzelung ausgesetzt. Der Zerfall bzw. der Bedeutungswandel einer Vielzahl von sozialen Institutionen wie Kirche, Gewerkschaft, Familie (Kraus 2000, 25ff.) erzwingt den Umgang mit wachsenden Komplexitäten und Kontingenzen. Berufliche und private Biografien würden immer unsicherer, obwohl die Freisetzung der Individuen aus traditionellen Zwängen die selbst gesteuerte Planung ermögliche. Die Individuen seien verstärkt Umbruchserfahrungen ausgesetzt, die sich mit Keupp et al. (2002, 46ff.) folgendermassen zusammenfassen lassen: Durch den Verlust eines für ihre Lebensführung verlässlichen, kulturellen Rahmens fühlen sich Individuen in spätmodernen Gesellschaften zunehmend «entbettet» (1). Die Vorstellungen, die vorangegangene Generationen von Erziehung, Sexualität, Gesundheit, Geschlechter- und Generationenverhältnissen hatten, verlieren an Normalitätswert (2). Erwerbsarbeit wird als Basis von Identität brüchig (3). Individuen sind einer schnell wachsenden Vielfalt von zum Teil höchst widersprüchlichen Wünschen, Optionen, Gelegenheiten, Verpflichtungen und Werten ausgesetzt, die sich in kein Gesamtbild mehr einfügen lassen. Diese «multiphren Situation» wird zur Normalerfahrung (4). Eine zunehmende Geschwindigkeit an Innovationen und deren kulturellen Folgen führen zu einer beschleunigenden Veralterung. Was heute aktuell ist, kann morgen schon veraltet sein. Individuen machen so die Erfahrung einer Gegenwartsschrumpfung (5). Eine Pluralisierung von Lebensformen sei festzustellen (6) sowie dramatische Veränderungen der Geschlechterrollen (7). Schliesslich folgt aus den Individualisierungsprozessen ein verändertes Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft (8) und individualisierte Formen der Sinnsuche (9). In diesen Zusammenhang sind auch die Praxen der internetbasierten Kommunikation eingebettet (vgl. ebd., 45ff.).

Insbesondere die Dimensionen Konsistenz und Kohärenz geraten in die Kritik. Ausgehend von der Vielfalt von Selbsterfahrungen und der Abnahme gesellschaftlicher Kohärenzmodelle wird angenommen, dass die Individuen ihre

Kohärenzerfahrungen neu organisieren müssen. Es wird angenommen, dass neuartige Konstrukte von Identität notwendig werden. «Innere Vielfalt und Beweglichkeit» (Bilden 1997, 228) seien notwendige Reaktionen auf die veränderten Lebensbedingungen. Diese neuen Identitätsmuster müssen auch in der sozialwissenschaftlichen Modellbildung berücksichtigt werden. Statt vorab ein kohärentes, zentralistisch gedachtes Ich zu unterstellen, müsse die Möglichkeit mehrerer nebeneinander existierender Identitätskerne berücksichtigt werden (vgl. Straus & Höfer 1997, 302).

Ein so genanntes postmodernes Verständnis kennt keine Identität als homogenen individuellen Gesamtentwurf und keine Meta-Identität, die um Kontinuität, Konsistenz, Kohärenz bemüht ist und deswegen die verschiedenen Teilidentitäten zu einem einheitlichen Ganzen integrieren würde (Bilden 1997). Was klassisch Identität genannt wurde, wird aus postmoderner Sicht nur noch als komplex-multiples Patchwork (u. a. Keupp 1989, 63ff.) verstanden. «Person» wird als offener Prozess beschrieben. Temporäre, bereichs- oder beziehungspezifische Teilidentitäten (Bilden: «Ich bin viele») werden nicht als von einer übergeordneten Subjektinstanz aufeinander bezogene gesehen. Stattdessen ist von multiplen, pluralen Subjekten die Rede. Bilden verwendet das Bild der multiplen Persönlichkeit als Modell der Sozialisation in spätmodernen Gesellschaften. In den Auseinandersetzungen mit traditionellen Auffassungen von Identität wird konstatiert, dass die aus der Tradition der Identitätsforschung (u. a. Erikson 1973) hervorgebrachten Ansätze immer noch dem «Projekt der Moderne» verhaftet seien und deshalb die von Traditionen freigesetzten Individuen nicht mehr fassen könnten (vgl. Keupp 1997, Krappmann 1997, 86). Die Kritik an Erikson greift vor allem dann, soweit sie sich auf die Standardbiografie bezieht, die den Hintergrund der von ihm als «normal» skizzierten Identitätsentwicklung bildet (vgl. Erikson 1973, S. 150). Sie ist sicherlich auch gerechtfertigt, soweit Erikson eine bestimmte Abfolge phasenspezifischer Lebenskrisen vorlegt, nicht-pathologische Identität als «gefestigt» konzipiert und situativ-variierende Konstruktionen tendenziell als Identitätsdiffusion versteht.

Wieweit trifft die Kritik der postmodernen Ansätze aber auch auf die Ich-Identität im Sinne von Krappmann und Habermas zu? Von den beiden Autoren wurde bereits in den 1960er-Jahren der Begriff vor allem dazu verwendet, die Nicht-Identität aufzuzeigen. Die Vorstellung, dass unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen Ich-Identität möglich ist, wurde bereits vor den Umbrüchen bezweifelt, mit denen die Postmoderne skizziert wird. Bereits Horkheimer und Adorno haben die Dekonstruktion des modernen Subjekts eingeleitet und Identität als Fiktion und ideologische Selbsttäuschung ausgewiesen. Schon mit dem Beginn der Moderne wurde die Subjektvorstellung zu einem nachhaltig wirkenden Konstrukt, «das wie eine Aussage über die Natur des Menschen gewirkt hat, also zur zweiten Natur geworden ist» (Keupp et al. 2002, 20). Wenn die subjektive Empfindung von Kohärenz

als «nichts anderes als eine Selbsttäuschung» (Kraus 2000, 28) ausgewiesen wird, müsste begründet werden können, warum ein anderes subjektives Empfinden richtig sei. Das subjektive Erleben von sich selbst ist in jedem Fall ein Konstrukt. Ein anderes Bild wäre ebenfalls eine Selbstsimplifikation und kritisch betrachtet unzulänglich. Wenn Reduktionen notwendige Operationen des psychischen Systems sind, müssen sie auch zu Selbstsimplifikationen führen. Diese vereinfachten Identitätskonstruktionen stellen sich dem Individuum ohne echte Alternativen. Individuen können nicht entscheiden, woran sie glauben.⁴

Wenn also das Erleben, über die Zeit derselbe zu sein, eine «alternativlose» Selbsttäuschung ist, kann das Kohärenzempfinden auch dann Teil der Realität von Individuen sein, wenn diese von Aussenbeobachter/-innen als inkohärent wahrgenommen werden. Obwohl «Brüchigkeit in Kontinuität und Konsistenz» zur unverwechselbaren Identität bestimmter Personen der Moderne essentiell dazugehört, kann «das Gefühl eines ‹Ich›, eine Einheit in Raum und Zeit zu sein» (Klika 2000, 294) als zentraler Bestandteil von deren Selbstsimplifikationen aufrechterhalten werden. Identitätskonstruktionen bilden sich in einer lebenslangen Entwicklung, die überwiegend unbewusst verläuft.

Statt der Frage nachzugehen, inwiefern sich Konsistenz und Kohärenz in den Konstruktionen finden, müsste im Sinne der Debatte vor allem geklärt werden, inwiefern in Selbst-Konstruktion und Selbstpräsentation des Individuums feststellbare Bemühungen um ein Mindestmass an Konsistenz und Kohärenz zu finden sind. Ein lediglich formal bestimmtes sozialwissenschaftliches Konzept von Identität (ebd., 299) begreift ein Minimum an Kohärenz und Kontinuität nicht als Resultat rationaler Akte, die willentlich hergestellt werden, sondern als zumeist unbewusste Synthesisierungs- und Integrationsleistungen.

Das Individuum stellt dieser Sichtweise zufolge Bezüge zwischen seinen Teilidentitäten her, indem es sich immer wieder neu um Kohärenz, Konsistenz und Kontinuität seiner zeitlichen und bereichs- wie beziehungs-spezifischen Teilidentitäten bemüht (vgl. u. a. Haußer 1995, 28ff.). Identität wird als dynamisch-prozesshafte Auseinandersetzung mit verschiedenen, einander auch widersprechenden Parts begriffen, während welcher aber, u. a. biografisch rekonstruierend, immer wieder neue Integrationsbemühungen angestellt werden (vgl. Nunner-Winkler 1987). Eine Aufspaltung in voneinander abgeschottete Teilidentitäten, also z. B. in real life identities und virtual life identities, könnte aus moderner Sicht als hochgradige Desintegrität und pathologisch schizophrene Fragmentierung aufgefasst werden. Vertritt man die formale Perspektive, kann (deskriptiv) untersucht werden, inwiefern welche Formen internetbasierter Kommunikation Identität generierendes

4 Damit ist nicht gesagt, dass Individuen nicht überzeugt werden können, ihre Identitätskonstruktionen, z. B. ihre Selbsteinschätzung einer Einstellungs-Verhaltens-Relation zu ändern. Aber m. E. wäre es falsch anzunehmen, dass jemand, der überzeugt wird, sich entscheidet, überzeugt zu sein.

und/oder prozessierendes Potential für das die Realität aktiv verarbeitende Individuum haben. Dabei soll an dieser Stelle der formale Charakter dieser Subjektaufassung betont werden: Menschen setzen sich zwar aktiv mit ihrer sozialen, medialen, gegenständlich-räumlichen Umwelt auseinander, über deren Angebote und Möglichkeiten der Auseinandersetzung entscheiden sie aber sehr oft nicht mit. Darüber hinaus sind Menschen keine Souveräne ihrer intrapsychischen Verarbeitungsweisen (vgl. unbewusst und vorbewusst ablaufende psychische Funktionen und Verarbeitungen). Zu verweisen ist auch auf Komplexitätsprobleme, Informations- und Kompetenzdefizite.

Entsprechend ist ein Identitätsverständnis zugrunde zu legen, das Identität zwar als eine subjektive Konstruktion einer Person und als ein subjektives Projekt fasst, damit aber nicht impliziert, dass deren Aufnahme und Vollzug deswegen schon autonom oder gar emanzipierend ist. Inwieweit das, was das Subjekt notwendigerweise immer *selber* tut, mehr oder weniger «gelungene Identitätsbildung» darstellt, ist nur unter Rückgriff auf entsprechende normative Identitätsmodelle zu bewerten.

Ansatzpunkte hierzu liefern die Beiträge zur Ich-Identität von Habermas und Krappmann oder Stufenmodelle zu Partizipation und Autonomie. Eine erste Unterscheidung bietet der Begriff der Medien-Handlung. Handlungen folgen Zielen bzw. Zwecken, die sich Subjekte gesetzt haben. In Abgrenzung zum Verhalten zeichnet sich das Handeln durch eine gewisse Zweck-Mittel-Rationalität aus. Des Weiteren sind nicht die individuell genutzten Medieninhalte, sondern ist die Art der Aneignung für die Bewertung von Identitätskonstruktionsprozessen grundlegend. Im Sinne des sequentiellen Stufenmodells von Nunner-Winkler (1990, 674f.) und in gewisser Analogie zu aktuell diskutierten Stufenmodellen der Partizipation (vgl. Wagner 2010, Mayrberger 2014) können unterschiedliche Formen der Aneignung unterschieden werden:

Stufe 1. Freiheit, das zu tun, was man will⁵. Freiheit gegenüber internen Beschränkungen wird durch die kognitive und affektive Distanz zu unmittelbar gegebenen Bedürfnissen hergestellt. Sie beinhaltet die Möglichkeit des Aufschubs der Erfüllung der aktuellen Wünsche (Impulskontrolle).

Stufe 2. Fähigkeit wollen zu können, was man aus «guten Gründen» tun will. Der selbstbestimmte Mensch bestimmt mit Gründen, ob er wirklich will, was er unmittelbar will. Er kann mit eigenen wertenden Stellungnahmen zu seinem Verhalten Auskunft geben. Diese humanspezifische Fähigkeit, reflexiv über das

5 Die «Freiheit» der Handlungsentscheidung ist empirisch zu ermitteln. Man urteilt im Alltag dagegen, als ob sie stets gegeben wäre. Das ist eine Konvention: Freiheit gilt als gegeben, wenn nicht ebenfalls nach Konvention für bestimmte Fälle Unfreiheit angenommen wird, z. B. für Fälle der Schuldunfähigkeit wegen psychopathologischer Prozesse oder für Fälle der Unzumutbarkeit normgerechten Verhaltens. Zu Recht sagt Adorno in der Negativen Dialektik: «Freiheit ist einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt der Unfreiheit. Positiv wird sie zum «Als Ob».» (Adorno 1973, 128)

eigene, durch Gründe der Person motivierte Handeln anhand von Bewertungsmaßstäben Stellung zu nehmen, wird auch als Voraussetzung für die Zuschreibung von Verantwortung angesehen. (Die angebbaren Gründe können auch Traditionen oder gesellschaftlich gegebene Normen sein.)

Stufe 3. Zur Aneignung aus Autonomie heraus ist es noch notwendig, dass Gründe und Bewertungskriterien selbst gesetzt sind, dass also das Individuum selbst bestimmt, was es wollen will, gemäss Kriterien, die es selbst bestimmen kann. Statt sich einer Auswahl an vorgegebenen Gründen anzuschliessen, werden autonom eigene Maximen gewählt, denen sich herangetragene Erwartungen einer Überprüfung unterziehen müssen. In der moralischen Entwicklung äussert sich dies (im Sinne Kohlbergs) in der Orientierung an ethischen Prinzipien.

Strukturen internetbasierter Kommunikation als mögliche Hindernisse individueller und sozialer Selbstbestimmung

Als Kernproblem der aktuellen Bildungsforschung stellt sich die Identifizierung von Bildungsprozessen dar. Während die traditionelle Bildungstheorie «auf die Identifikation eines <gebildeten Subjekts> verzichtete und Bildung als Möglichkeitskategorie dachte, verändert sich die Frage der Bildung, wenn man diese empirisch ausweisen möchte. Wenn Bildung ein empirisch nachvollziehbarer Sachverhalt sein soll, stellt sich das Problem ihrer objektivierenden Identifikation (Schäfer 2007, 101). Wenn unter den Rahmenbedingungen von Ausdifferenzierung und Pluralisierung Bildung nicht mehr einheitlich zu denken sei, wie soll dann der Anspruch begründet werden, dass das, was die Bildungsforschung untersucht, positivistisch als Bildungsprozesse identifiziert werden kann? Wie soll beispielsweise durch die Analyse narrativer Interviews die qualitative und dauerhafte Veränderung des reflexiven Selbstverhältnisses nachgewiesen werden (vgl. Schäfer 2007)?

In der qualitativ-empirischen Bildungsforschung folgt man der Auffassung von Bildung als Transformationsprozess, in dem das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen (in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen) qualitativ weitreichende Veränderung (von Habitualisierungen, konstanten Formen der Welt- und Selbstvergewisserung) erfährt. Dabei verabschieden sich Kokemohr und in Folge Koller und Marotzki von einer cartesianisch-aufklärerischen Auffassung des Bildungsbegriffs, in dem das autonome selbstreferenzielle Subjekt logisch formal als transzendentes ICH markiert und als Instanz jenseits von WELT postuliert wird. Im Forschungsprogramm dieser bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung werden die Bedingungen der Bildungsprozesse in doppelter Hinsicht bedeutsam: «Welche Bedingungen sind ausschlaggebend für das Zustandekommen (oder die Blockade) solcher Veränderungen?» (Koller 2012b, 21)

Entsprechend kann versucht werden, Medien als Bedingung für transformatorische Bildungsprozesse theoretisch zu konzipieren und empirisch zu untersuchen. Den Forschungsfragen der qualitativen Bildungsforschung folgend, rücken dabei auch Blockaden und Behinderungen für Bildungsprozesse in den Blick. Die mögliche Einseitigkeit einer subjektorientierten Forschung in der Medienpädagogik könnte überwunden werden, wenn die Frage nach dem Verhältnis von Subjektkonstitution und gesellschaftlicher Strukturen als offene Frage des Forschungsprozesses bestehen bleibt. Ein Vorteil könnte darin gesehen werden, dass nicht notwendigerweise Bildungsprozesse objektiviert identifiziert werden müssen, sondern dass unter Berücksichtigung der Pluralität individueller Lebensentwürfe und Sinnorientierungen auch die Gefährdungen der Möglichkeiten, das eigene Medienhandeln selbst zu bestimmen, betrachtet werden können – frei nach dem Diktum Benners, dass «wir legitimerweise das Schlechtere nicht in Kenntnis des Besseren, sondern nur im Namen eines unbekanntes Besseren kritisieren können» (Benner 2000, 35). Der kritische Blick auf Risiken und das Schlechtere könnte auch der medienpädagogischen Forschung die Benennung unterschiedlicher Arten von Gefährdungen von Medienbildungsprozessen. Diese sind zum einen in der Gefährdung der individuellen und gesellschaftlichen Souveränität im Mediatisierungsprozess zu sehen, zum anderen aber in der Gefährdung durch Fehlformen pädagogischer Handlungstheorien.

Gefährdungen der gesellschaftlichen Souveränität werden in den letzten Jahren immer deutlicher durch Berichte über die Abhörprogramme Prism und Tempora, mit denen US-amerikanische bzw. britische Geheimdienste systematisch den digitalen Datenverkehr, der im Big Data akkumuliert wurde, abschöpfen. Die grossen Internet- und Kommunikationskonzerne scheinen dabei nicht nur eine erstaunliche Kooperationsbereitschaft zu zeigen, sondern sind selbst wesentliche Treiber einer enormen Ansammlung privater Daten und deren Auswertung für ökonomische Zwecke. Big Data ist Ware der globalisierten Medienökonomie und die digitale Gesellschaft ist nicht mehr frei, darüber zu entscheiden, ob sie sich dieser Verfügbarkeit entziehen möchte. Auch in anderen Bereichen wurden im Rahmen des Mediatisierungsprozesses quasi durch die Hintertür ohne demokratische Entscheidungsprozesse Fakten geschaffen (z. B. Umgang mit Jugendschutz⁶). Auch auf individueller Ebene werden Gefährdungen der Selbstbestimmung sichtbar, etwa durch die Erwartung einer permanenten Erreichbarkeit oder durch den Verlust der Selbstkontrolle bei exzessiver Mediennutzung. Scheint bei ersterer die «Kolonialisierung der Familien durch Erwerbsarbeit und Bildungssystem» (Lange 2014, 487) voranzuschreiten, so ist bei dem Phänomen der exzessiven Mediennutzung neben

⁶ De facto sind die geltenden Regelungen zum Jugendmedienschutz in Deutschland durch die Verbreitung des Internet ausgehebelt worden. Entwicklungsgefährdende Inhalte sind rund um die Uhr online zugänglich, ohne dass sich dafür jemals eine demokratisch legitimierte Instanz ausgesprochen hätte.

dem Verlust des selbstbestimmten Medienhandelns ein Verlust an gesellschaftlicher Teilhabe zu verzeichnen.

Als weitere Gefährdungen sind Versuche zu sehen, unter dem Label von «Medienbildung» eine Instrumentalisierung von Bildung vorzunehmen. Zum einen sind dabei diejenigen Versuche zurückzuweisen, die Heranwachsende sogenannten Sachgesetzmäßigkeiten eines Lebens im Zeitalter wissenschaftlich-technischer Zivilisation funktional anpassen wollen – etwa im dem Sinne, dass man eine kompetente Anwendung der Office-Programme erlernen müsse, um einen Beruf ausüben zu können. Zum anderen sind die Vorstellungen abzulehnen, die Heranwachsende zu der irrigen Überzeugung verführt, sie könnten sich von diesen emanzipieren, indem sie diese durch individuelle Lernprozesse durchschauen lernen (vgl. Benner 2001, 178f.).

Subjektkonstitutionen und Wissenschaftsprogrammatik

Selbst wenn man der Position folgt, dass das normativ aufgeladene «Subjekt» in Zeiten von Pluralismus und Postmoderne nicht mehr als Kategorie zur *Beschreibung* von Bildungsprozessen taugt, wird es schwierig, aus der reflexiven Selbstvergewisserung heraus weiterführende Schlüsse zur Bestimmung der Zwecke von Medienbildung zu ziehen: Es scheint nicht geklärt werden zu können, wer das Subjekt der reflexiven Schlussfolgerung sein soll und wie die Kriterien ihrer Anerkennung oder Ablehnung bestimmt werden können. Weiter scheint die Annahme fragwürdig, dass eine (De-)Konstruktion «wahr» sein könne und eine Brücke zwischen Sachaussagen und Soll-Sätzen bilde. Selbst die meta-normativen «Brückenprinzipien» (Albert 1968) fallen letztlich dem Relativismus und «heillosen Subjektivismus» (Habermas 1985, 324) zum Opfer. So bleibt es letztlich nicht überraschend, dass aus der Dekonstruktion der Voraussetzungen pädagogischer Handlungstheorie keineswegs das Ende eines Engagements für Handlungsfähigkeit folgt. Selbst Foucault engagierte sich politisch für mehr Selbstbestimmung!

Medienpädagogik kann als Handlungswissenschaft aufgefasst werden. Der Inhalt der Pädagogik als Wissenschaft ist die Reflexion über das erzieherische und didaktische Handeln in medienpädagogischen Kontexten. Bereits in der Reflexion über das medienpädagogische Handeln ist als Subjekt-Objekt-Bezug dialektisch das Ich/Nicht-Ich angelegt. Denn reflektierendes Denken ist dialektisches Denken, und auf den verschiedenen Reflexionsstufen muss zu dieser Struktur eine Positionierung gefunden werden – also über subjektive Theorien hinausgehend theoretisch, metatheoretisch und wissenschaftstheoretisch. Das reflektierende Ich bleibt dabei immer weitgehend ausgeklammert. Es kann dabei nur auf der nächsten Reflexionsstufe als Objekt «erledigt» werden.

Medienpädagogik hat als Reflexionsrahmen des medienpädagogischen Handelns ihr Gegenstandsfeld weit gesteckt. In der entsprechenden Sektion der DGfE sammeln sich Beiträge zu allen Lebensphasen, zu informellen, non-formalen und formalen Kontexten von Lernen und Bildung. Darüber hinaus versteht sich Medienpädagogik als interdisziplinär angelegt. Theorien und Ergebnisse aus Psychologie, Medien- und Kommunikationswissenschaft sowie anderen Disziplinen werden importiert. Gleichzeitig gibt es gerade hier Entwicklungen, die Medienpädagogik als angewandte Medienwissenschaft oder Kommunikationswissenschaft verstehen zu wollen. In dieser Gemengelage rückt das normative Selbstverständnis der Medienpädagogik in den Mittelpunkt. Hat Medienpädagogik eines und wenn ja welches? Welches implizite und explizite Subjektverständnis wird angenommen? Wie wird Autonomie gedacht: als – monadische – philosophische Kategorie, kontrafaktisch oder empirisch? In einem subjektiv-individualistischen oder im sozialen gesellschaftlichen Kontext?

Eine der grossen Lebenslügen kann bekanntlich darin bestehen, zu behaupten, als Wissenschaftler frei von normativen Setzungen zu arbeiten. Die Vorstellung einer wertneutralen, frei von handlungsleitenden Interessen agierenden Disziplin, in der allein der Erkenntnisfortschritt herrscht, wurde bekanntlich immer wieder kritisch aufgearbeitet (wissenschaftstheoretisch wie wissenschaftshistorisch). Wir tun gut daran, derartige Annahmen als Reflexionslücken und blinde Flecken zu verstehen.

Literatur

- Adorno, Theodor. 1972. «Theorie der Halbbildung». In *Gesammelte Schriften*. Bd. 8: Soziologische Schriften 1, hrsg. v. Theodor Adorno, 93-122. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor. 1973. *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Albert, Hans. 1968. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Benner, Dietrich. 2000. «Reflexive versus affirmative Emanzipation». In *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*, hrsg. v. Cornelia Dietrich u. Hans-Rüdiger Müller, 33-42. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, Dietrich. 2001. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Bilden, Helga. 1997. «Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teilselbste». In *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. Heiner Keupp und Renate Höfer, 227-250. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bolz, Norbert. 1987. «Die Schrift des Films». In *Diskursanalysen 1: Medien*, hrsg. v. Friedrich Kittler, Manfred Schneider und Samuel Weber, 26-35. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Butler, Judith. 2001. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Erikson, Erik H. 1973. *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1968. «Thesen zur Theorie der Sozialisation». In *Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt*, hrsg. v. Jürgen Habermas, 376-429. Amsterdam: de Munter.

- Habermas, Jürgen. 1985. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hall, Stuart. 1994. *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.
- Hansmann, Otto. 1988. «Kritik der sogenannten «theoretischen Äquivalente» von «Bildung»». In *Diskurs Bildungstheorie. 1. Systematische Markierungen*, hrsg. v. Otto Hansmann und Winfried Marotzki, 21-54. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hartung, Anja, Achim Lauber, und Wolfgang Reißmann, Hrsg. 2013. *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*. München: Kopaed.
- Haußer, Karl. 1995. *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Havighurst, Robert J. 1972. *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Hoffmann, Dieter. 1999. «Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts». In *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*, hrsg. v. Dieter Hoffmann, 15-48. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoffmann, Dagmar. 2011. «Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten: ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter». In *Psychologie und Gesellschaftskritik* 35 (2): 51-71. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-389653>.
- Hurrelmann, Klaus. 1999. «Sozialisation». In *Pädagogik-Lexikon*, hrsg. v. Gerd Reinhold, Guido Pollak und Helmut Heim, . München, Wien: Oldenbourg.
- Jörissen, Benjamin. 2014. *Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts*. Habilitationsschrift. Magdeburg. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:ma9:1-4891>.
- Keupp, Heiner, und Renate Höfer (Hrsg.) 1997. *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keupp, Heiner 1997. «Diskursarena Identität». In *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. Heiner Keupp und Renate Höfer, 11-39. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keupp, Heiner, Thomas Ahbe, Wolfgang Gmür, Renate Höfer, Beate Mitzscherlich, Wolfgang Kraus, und Florian Straus. 2002. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kittler, Friedrich A., und Georg Tholen, Hrsg. 1989. *Arsenale der Seele. Literatur- und Medienanalyse seit 1870*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Klika, Dorle. 2000. «Identität - ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft». In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3): 282-301.
- Krappmann, Lothar. 1969. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Krappmann, Lothar. 1997. «Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht». In *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. Heiner Keupp und Renate Höfer, 66-92. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kraus, Wolfgang. 2000. *Das erzählte Selbst*. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Koller, Hans Christoph. 2012. «Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse». In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hrsg. v. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 19-34. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Verlag.
- Kübler, Hans-Dieter. 2013. «Das Subjekt in der handlungsorientierten Medienpädagogik. Sondierungen zwischen Konstrukt, Empirie und Individuum». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*, hrsg. v. Anja Hartung, Achim Lauber und Wolfgang Reißmann, 227-242. München: Kopaed.

- Lange, Andreas. 2014. «Medienkindheit in zeitgenössischen Familien. Zur notwendigen Verbindung praxis- und wirkungstheoretischer Ansätze». In *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation 1*, hrsg. v. Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger, 483-501. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Lange, Andreas. 2015. «Glück und Medien in der spätmodernen Kindheit». In *merz* 59 (6): 91-99.
- Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewährung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, hrsg. v. Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17-32. Innsbruck: innsbruck university press.
- Levy, Mark und Sven Windahl. 1985. «The concept of audience activity». In *Media gratifications research. Current perspectives*, hrsg. v. Karl Erik Rosengren, Lawrence A. Wenner u. Philip Palmgreen, 109–122. Beverly Hills: Sage.
- Mayrberger, Kerstin, und Franziska Linke. 2014. «Partizipationserleben mit Social Software.» In *merz* (6): 83-92.
- Marotzki, Winfried. 2004. «Von der Medienkompetenz zur Medienbildung». In *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*, hrsg. v. Rainer Brödel und Julia Kreimeyer, 63-74. Bielefeld: wbw Bertelsmann.
- Miedema, Siebren und Willem Wardekker. 1999. «Pädagogik, Identität und gesellschaftlicher Wandel». In *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?*, hrsg. v. Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger, 87-111. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münste-Goussar, Stephan. 2011. «Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung». In *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Medienbildung und Gesellschaft*, Bd. 19, hrsg. v. Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stefan Münste-Goussar und Christina Schwalbe, S. 224-286. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, Gertrud. 1987. «Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zum Identitätskonzept». In *Loccumer Protokolle 58/85. Jugendarbeit und Identität*. Rehbürg-Loccum: Ev. Akademie.
- Nunner-Winkler, Gertrud. 1990. «Jugend und Identität als pädagogisches Problem». In *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (5): 671-686.
- Röhrs, Hermann, und Hans Scheuerl, Hrsg. 1989. *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Schäfer, Alfred. 2007. «Bildungsprozesse – Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse». In *Bildungsprozess und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hrsg. v. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki u. Olaf Sanders, 95-108. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent». In *merz*, 53 (5): 50-56.
- Schorb, Bernd. 1995. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Spanhel, Dieter. 2010. «Medienbildung statt Medienkompetenz?» In *merz*, 54 (1): 49-54.
- Straub, Jürgen. 1991. «Identitätstheorie im Übergang?» In *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau* 14 (23): 49-17.
- Straus, Florian, und Renate Höfer. 1997. «Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit». In *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. Heiner Keupp und Renate Höfer, 270-307. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Theunert, Helga. 2013. «Zugänge zum Subjekt. Sinnverstehen durch Kontextualisierung». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*, hrsg. v. Anja Hartung, Achim Lauber und Wolfgang Reißmann, 129-148. München: Kopaed.
- Wagner, Ulrike. 2010. «Partizipation mit und über Medien». In *merz* (5): 11-17.
- Wimmer, Michael. 2002. «Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft». In *ZfE Beiheft 1* (2): 109-122.
- Wrana, Daniel. 2008. «Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen». In *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen*, hrsg. v. Christiane Maier Reinhard und Daniel Wrana, 31-101. Opladen : Budrich UniPress.

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

Medien – Diskurs – Kritik

Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik

Valentin Dander

Zusammenfassung

Der Beitrag konstatiert eine theoretische wie methodologische Leerstelle der Medienpädagogik in Bezug auf diskurstheoretische Überlegungen nach Michel Foucault. Diese werden überblicksartig dargestellt, um in der Folge spezifische Potenziale einer solchen Perspektivierung sozialer Phänomene sichtbar zu machen. Solche Potenziale werden etwa in der differenzierten Verschaltung von Subjekt und «Struktur» (Diskurs), von Subjektivierung und Entsubjektivierung verortet sowie in der Möglichkeit detaillierter Machtanalysen zwischen Mikro- und Makroebene. Weiter wird referiert, in welcher Weise verschiedene Strömungen der Diskursforschung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bislang Anwendung finden. Hierbei orientieren wir uns an Wrana/Ott et al. (2014), die eine vierfache Heuristik von Analysen klassischer spezialdiskursiver Formationen, gouvernementalitätstheoretischer Studien, Subjektivierungsregimen und disziplinären Selbstreflexivierungen vorschlagen. Auf diese Weise wird der «blinde Fleck» der Medienpädagogik entlang der wenigen vorhandenen An- und Einsätze kartografiert und Desiderata darüber hinaus aufgezeigt, um im Abschluss insbesondere das Moment der Kritik herauszustellen. Deren behauptete Relevanz für die Teildisziplin wird in einer doppelten Figur begründet: historisch über Anchlüsse an die Frühzeit Baackes sowie aktuell über gegenwärtige Herausforderungen.

Media – Discourse – Critique: Discourse Studies' Potentials for Media Education

Abstract

This paper states a theoretical as well as methodological blank space in media education in respect to discourse theory «after» Michel Foucault. An overview of such positions in discourse theory is briefly presented, to subsequently make visible their very specific potentials for research on social phenomena. Those can be seen e. g. within the differentiated and entangled modelling of subject and «structure» (meaning discourse), of subjectivizing and desubjectivizing processes as well as in their power to analyze power relations between micro and macro levels of society. Furthermore, following Wrana/Ott et al. (2014), applications of discourse studies within educational

research are reported along a four-fold distinction between analyses of classical episteme, governmental relations, subjectivizing regimes and disciplinary self-reflections. This way, paired with existing works based on discourse theory, the «blind spot» in educational media studies as well as desiderata can be sketched. Finally, the moment of critique is emphasized as relevant for media education, since it responds to Baacke's «early days» as well as to current challenges in society.

Von der Schwierigkeit anzufangen

Die Sektionstagung in Aachen fragte nach «blinden Flecken» der Medienpädagogik.¹ Wir konstatieren solche blinde Flecken auf zwei Ebenen und versuchen, aus diesen heraus eine fruchtbare Perspektive zu entwickeln, um den blinden Flecken entsprechend der Aufforderung und Einladung des Tagungsmottos Sichtbarkeit zu verschaffen und sie miteinander zu verknüpfen.

Der erste ist dem in der Tagungsbeschreibung gewählten Begriff der «Diskursvermeidung» direkt eingeschrieben, insofern die Bedeutung der Diskurstheorie und Diskursanalyse in Weiterführung der Arbeiten Michel Foucaults für die Medienpädagogik herausgestellt wird. Der zweite bezieht sich auf eine unseres Erachtens notwendige Renaissance der Kritik innerhalb der Medienpädagogik, welcher – so argumentieren wir – u. a. mit Hilfe von Diskurstheorie und -analyse Vorschub geleistet werden kann.

Während diskurstheoretische Ansätze nicht nur in anderen Disziplinen, wie etwa der Linguistik, der Soziologie wie Politologie oder der Medien- und Kommunikationswissenschaft, sondern auch in zahlreichen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft etabliert sind und zur Anwendung kommen, ihre Potenziale sukzessive ausgelotet und raffiniert werden, kann eine solche Tendenz für die Medienpädagogik nicht behauptet werden. Ganz im Gegenteil sind die medienpädagogischen Arbeiten, die sich auf diskurstheoretische Annahmen stützen oder mit unterschiedlichen diskursanalytischen Instrumentarien arbeiten zum einen spärlich gesät und zum anderen eher an den Rändern der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin angesiedelt.

Wir können nur Spekulationen darüber anstellen, worin die Gründe dafür bestehen. Eine mögliche Begründungslinie könnte darin liegen, dass die Diskurstheorie und mit ihr verwandte Konzepte von einem schwachen Subjekt ausgehen. Diese Prämisse widerspricht fundamental den Grundannahmen der handlungsorientierten Medienpädagogik wie etwa der Denkmöglichkeit eines «autonomen, selbstermächtigten Subjektes» als theoretisches Konzept wie auch als Zielsetzung pädagogischer Interventionen. Diskurstheoretische Grundannahmen wie eine zumindest tendenzielle Determiniertheit der Subjekte durch eine starke «Struktur» erinnern

1 Vgl. den Call for Papers unter <http://tinyurl.com/h67avzs> [Stand 2016-01-02].

im Gegensatz dazu wohl zu sehr an den Kulturpessimismus von Horkheimer und Adorno in ihrem Kapitel zur «Kulturindustrie» mit dem klingenden Untertitel «Aufklärung als Massenbetrug» (Horkheimer/Adorno 1947, 144ff.), als dass eine der Populärkultur wie auch technischen Neuerungen aufgeschlossene Disziplin wie die Medienpädagogik sich in ihre Nähe begeben wollte. Eine solche Distanzierung – so die Annahme zutreffen sollte – wäre angesichts der Rolle der Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft wie auch in öffentlichen Debatten, die gegenüber mehr oder weniger reflektiert medienkritischen Beiträgen «Anderer» überwiegend in der Betonung der Potenziale von Medientechnologien und Medienkulturen besteht, nachvollziehbar – in der Sache begründet ist sie dadurch aber nicht notwendigerweise. Ähnlich dürfte es kaum verwundern, dass etwa die Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (vgl. 2015), die laut ihm selbst «auch als Beitrag zur (Medien-)Wirkungsforschung» (ebd., 53) verstanden werden kann, kaum oder keine Berücksichtigung findet, da das Interesse ja nicht darin liege zu untersuchen, was die Medien mit dem Menschen machen, sondern umgekehrt (vgl. etwa Schorb 2008).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass bzw. inwiefern die Diskursforschung in der Medienpädagogik auf wenig fruchtbaren Boden trifft – und dadurch auf ganz bestimmte Weise Schwierigkeiten vorfindet, «einen Anfang zu machen». Diese Schwierigkeiten werden nicht eben dadurch ausgeräumt, dass die Diskurstheorie alles andere als eine einheitliche Theorie ist, dass es nicht «die eine Diskursanalyse» gibt, die rasch und strukturiert angewandt werden könnte, dass aber praktisch alle Arbeiten, die dem transdisziplinären Feld der Diskursforschung zuzurechnen sind, von einer engen, geradezu untrennbaren Verzahnung von Theorie und Analyse ausgehen. Dieser letzte Punkt lässt den Zugang zur Diskursforschung mitunter mehr als Hürde erscheinen denn als einladendes Portal.

Warum wir dennoch der Ansicht sind, dass der blinde Fleck der «Diskursvermeidung» einer ist, den es lohnt zu «sichten», das soll auf den folgenden Seiten deutlich werden. So wird zunächst der blinde Fleck, für den mögliche Begründungen bereits angeführt wurden, als solcher umrissen und kartografiert (Kap. 2), vorhandene An- und Einsätze in Erziehungswissenschaft (Kap. 3) und Medienpädagogik sowie ihre Potenziale dargelegt (Kap. 4), um im Fazit die Stränge zusammenzuführen und das Moment der Kritik herauszustellen (Kap. 5).

Was dieser Beitrag nicht leisten kann, ist eine erschöpfende Einführung in die Diskursforschung – schon gar nicht den internationalen Diskurs betreffend. Zu diesem Zweck kann auf einen der zahlreichen, deutschsprachigen Einführungs- und Übersichtsbande zurückgegriffen werden (Angermüller et al. 2014; Bührmann/Schneider 2008; Jäger 2015; Keller 2007; Keller et al. 2011) oder wahlweise auch auf eines der Lexika, die in den letzten Jahren erschienen sind (vgl. Jäger/Zimmermann 2010; Wrana/Ziem et al. 2014).

Diskursforschung – eine Tour de Force Pouvoir

In aller Kürze können die einenden Anliegen der Diskursforschung wie folgt überschlagen werden: Diese hat sich in der Nachfolge von Michel Foucaults historischen Arbeiten über die Verflechtungen von Wissen und Macht sowie über die Herstellung von Wahrheit und die Disziplinierung bzw. Regierung von Subjekten und Bevölkerungen sowie deren Körpern formiert (vgl. etwa Foucault 1981, 1986, 1994, 1999, 2004a, 2004b, 2007). Rückblickend haben sich zahlreiche Forschungslinien etabliert, die diese grundlegenden Fragestellungen ausdifferenziert und auf ihre jeweiligen Gegenstandsbereiche übertragen haben. Im Kern der Forschungsarbeiten steht der Diskursbegriff, wobei «Diskurs» im weitesten Sinne als der Gegenstand angenommen wird, welcher das Terrain des Sagbaren (und Machbaren) konstituiert und somit subjektiv wie sozial «wirklich», also «wirksam» wird. Diskursforschung ist umfassend auf die «Produktion von Sinn in sozialen Gemeinschaften» gerichtet (Angermüller 2014, 17), Diskurse werden dementsprechend als zentrales, organisierendes Moment sozialer Wirklichkeit im Zusammenspiel von Macht, Wissen, Subjektivität, Sprache, Praxis und Kontext gesetzt:

Macht und Wissen sind unauflöslich miteinander verstrickt: Macht kann Wissen «wahr» oder «ideologisch» machen und über Wissen kann Macht ausgeübt werden. Über Diskurse zirkulieren Wissensbestände in sozialen Gruppen und etablieren sich in Gemeinschaften. Diskurse sind zentral für die Konstruktion von Subjektivitäten, Identitäten und Beziehungen, indem denen, die in den Diskurs eintreten, bestimmte Positionen im Diskurs zugeteilt und so Anerkennung und Sichtbarkeit ermöglicht wird (ebd., 23).

Während Foucault (vgl. v. a., aber nicht nur, 1981) primär die Ebene wissenschaftlicher Wissensproduktion im Blick hatte, erstreckt sich das Feld zeitgenössischer diskursanalytischer Zugänge von eben jener Episteme über mediale und politische bis hin zu alltäglichen Diskursen und berücksichtigt dabei, so Angermüller (2014, 19), auch die «Materialität des Diskursiven», die sich dort zeige, «wo Kognition, Bewusstsein, Intention an ihre Grenzen kommen, etwa in Praxen, Dingen, Körpern, Medien». Diskursanalyse im Speziellen sei «keine Methode, sondern ein breites, interdisziplinäres Feld von Methoden, die die Produktion von Sinn als eine sozial gerahmte und situierte Praxis erforschen. Dabei kann die Diskursanalyse quantitative oder qualitative Ansätze bemühen oder beide kombinieren» (ebd., 24). Insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung rücken Praxen zunehmend in den Fokus des Interesses (vgl. etwa Wrana/Langer 2007; Ott/Wrana 2010; Bührmann/Schneider 2013), wodurch Anschlüsse an die Praxeologie vereinfacht werden und ethnografische Untersuchungen in Differenz zu den bekannten Korpusanalysen von Zeitungsartikeln leichter einzubetten sind (vgl. Macgilchrist/Hout 2011).

Schliesslich wollen wir Foucault selbst zu Wort kommen lassen, der in seiner Antrittsvorlesung am Collège de France 1970 die von ihm angestrebte Analyse von Diskursen neu rahmte:

Will man diese Angst [vor jenem großen, unaufhörlichen und ordnungslosen Rauschen des Diskurses; V.D.] in ihren Bedingungen, in ihren Spielregeln und ihren Wirkungen analysieren [...], so muß man sich, glaube ich, zu drei Entscheidungen durchringen [...]: man muß unseren Willen zur Wahrheit in Frage stellen; man muß dem Diskurs seinen Ereignischarakter zurückgeben; endlich muß man die Souveränität des Signifikanten aufheben. (Foucault 2007, 33)

Was er hier proklamiert, ist eine Ansage, der er in seinen späteren Werken nachzukommen versuchte. Nicht nur zielte er im nicht abgeschlossenen Werk «Sexualität und Wahrheit» auf die Genealogie des Bekennens und des daraus folgenden «Willen[s] zur Wahrheit». Viel wichtiger für unser Vorhaben hier scheinen die letzten beiden Punkte, insofern er einfordert, dem «Ereignischarakter» des Diskurses Rechnung zu tragen. Diese Aussage lässt sich, gerade in Verbindung mit der Kampfansage an die «Souveränität des Signifikanten», so verstehen, dass der Diskurs nicht als immaterielle Entität aufgefasst werden könne, deren Analyse ebenso immateriell vonstatten gehe, sondern die konkrete Situiertheit des Diskursiven ebenso wie seine Materialität der kontextualisierten, kontingenten Praxis berücksichtigt werden müsse. Mit anderen Worten, die reine Rekonstruktion der Episteme kann konkrete Wirksamkeiten des Diskurses im Sozialen – und vor allem die wechselseitige Verschränkung – nicht hinreichend erklären.

Richten wir nun den Blick vergleichend auf diskurstheoretisch begründete Arbeiten in Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik, so tritt der blinde Fleck deutlich hervor.

Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft

Im Überblick über die «Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft» von Wrona/Ott et al. (2014) stellen die Autorinnen und Autoren insbesondere die Bedeutung von Subjektpositionen und -formierungen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft heraus, anhand welcher in der ersten, vorwiegend theoretisch-konzeptionellen Rezeptionsphase von «Poststrukturalismus und Diskursanalyse» in der Disziplin seit Anfang der 1990er-Jahre eine Dekonstruktion und Reflexivierung der Disziplin stattgefunden habe. Ähnlich wie gegenwärtig in der Medienpädagogik war zu der Zeit die Vorstellung eines starken Subjekts fest im fachwissenschaftlichen Diskurs verankert und wurde durch die Relativierung von Autonomie und Handlungsfähigkeit in Frage gestellt (vgl. ebd., 224 ff.).

Inzwischen, so halten sie weiter fest, haben «diese reflexiven Transformationen disziplinären Denkens» in eine «kulturwissenschaftliche Empirie» gemündet, im Zuge derer «unterschiedliche Gegenstände und Verhältnisse in den pädagogischen Handlungsfeldern [...] untersucht» (ebd., 226) werden:

Viele der Studien gründen in der Annahme, dass Diskursivität produktiv ist und Denk- und Sagbares hervorbringt bzw. «Referenzräume» für Wahrnehmungs- und Handlungsweisen schafft. Zum Gegenstand von erziehungswissenschaftlichen Diskursanalysen wird dann, wie in sozialen Praktiken Gültigkeit und Wahrheit von Institutionen, von wissenschaftlichen Disziplinen bzw. der Selbstbeschreibung von Subjekten produziert werden. (ebd.)

Die Autorinnen und Autoren konstatieren auch innerhalb der diskursanalytisch inspirierten Erziehungswissenschaft ein äusserst heterogenes Feld der Forschungsansätze. Aus diesem Grund vollziehen sie einen ordnenden Eingriff ins Feld und schlagen die folgenden vier analytisch getrennten Teilbereiche erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung vor (vgl. ebd.): 1. Analysen von Wissensformierungen; 2. Machtausübung und Machtverhältnisse, 3. Subjektivierungsregime und Subjektivationen sowie 4. Konturierungen des «Pädagogischen» sowie selbstverständlich Mischformen zwischen den Teilbereichen. Diese, ihre Zielsetzungen und Beispiele für empirische Arbeiten sollen im Folgenden entlang des Beitrags von Wrana/Ott et al. (2014) kurz nachgezeichnet werden.

1. *Analysen von Wissensformierungen* zielen auf die Weisen der Hervorbringung pädagogischer Gegenstände ab. Diese Studien gründen auf der Annahme, dass «pädagogisches Wissen Machteffekte und Machtausübung durch Kategorisierungen und Differenzierungen von Personen und ihren Eigenschaften ermöglicht» (ebd., 227). Zentrale Begriffe hierfür sind Normen und Normalisierungen sowie die Machteffekte von (wissenschaftlichem bzw. institutionalisiertem) Wissen in Bezug auf Konstrukte wie z. B. «Kindheit» oder «Behinderung» in verschiedenen professionellen Handlungsfeldern. Der pädagogische Beitrag zu solchen machtvollen Unterscheidungen habe eine politische Dimension, insofern er dieser Art Voraussetzungen schafft, «um mittels politischer Programme oder Technologien (Be-)Handlungsweisen für Personengruppen zu organisieren» (ebd.).
2. *Analysen von Machtverhältnissen und Wissensproduktionen* nehmen starken Bezug auf das «interdisziplinäre Forschungsprogramm der *governmentality studies*» (ebd., 228, Herv. im Orig.). Bei Foucault wird mit der «Gouvernementalität» (vgl. 2000; Bröckling et al. 2000; Weber/Maurer 2006; Ott/Wrana 2010) die Gesamtheit der Technologien bezeichnet, die eingesetzt werden, um eine Bevölkerung dazu zu bewegen, sich selbst zu regieren. Insbesondere mit Blick auf neoliberalistische Entwicklungen sozialen Wandels bietet sich diese Perspektive auf die (proklamierte) Freiheit zum (verschleierte) Zwang an, in dessen

Programmatik auch pädagogische Handlungsfelder eingebunden sind. Mit der Gouvernementalität richtet sich der forschende Blick also auf «Rationalitätsformen und Führungstechnologien» sowie auf das zugehörige «programmatische Wissen» (Wrana/Ott et al. 2014, 228), welches etwa in normativen Texten wie Ratgeberliteratur oder Strategiepapieren untersucht wird. Die Verschaltung dieser Ebenen mit dem «Vollzug von Praktiken in pädagogischen Institutionen» (ebd., 229) nehmen andere Studien über dispositivanalytische, praxeologische und ethnografische Zugänge anhand unterschiedlicher Materialsorten vor.

3. *Analysen von Subjektivierungsregimen und Subjektivationen* gehen, wie oben bereits zweifach angedeutet, von einer deutlichen Einschränkung des Subjekts als «autonome[m] Handlungszentrum» (ebd., 230) aus. Allerdings haben solche Analysen nach frühen Kontrapunkten in Form von starken Fokussierungen eines unterworfenen Subjekts nunmehr zu einer verschränkten Analyse von Subjekt(trans)formierung angehoben, «welche Normalisierungs- und Formierungsmacht der Subjektivierungsregime mit Prozessen der Selbstthematizierung und Selbstführung verschränken. Die Frage der Subjektivität wird damit neu aufgeworfen» (ebd.). Prozesse der Subjektivierung und «Entsubjektivierung» (vgl. etwa Lüders 2007) verschmelzen über gouvernemental durchdrungene «Technologien des Selbst» (Foucault 2007b) im Subjekt, sodass Subjektivation im Anschluss sowohl an Foucault, als auch an Althusser und Butler (zu beiden vgl. Butler 2006, 44 ff.), als Janus-köpfiger Prozess beschreibbar wird, «in dem Unterwerfung und Autonomisierung im iterativ-performativen Charakter der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung/Hervorbringung miteinander einhergehen» (Wrana/Ott et al. 2014, 231). Insbesondere bildungstheoretische Überlegungen wurden auf Grundlage eines solchen Verständnisses von Subjektivierung formuliert und für die empirische Forschung zugänglich gemacht (vgl. ebd., 232).
4. *Analysen von Konturierungen des «Pädagogischen»* installieren einen selbst-reflexiven Blick auf die eigene Disziplin. Sie fragen nach der Hervorbringung der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen sowie nach den einzelnen Kernkonzepten des Fachs wie Bildung, Kompetenz oder Lernkulturen (vgl. ebd. 232 f.). Anstatt einer Konturierung und Einhegung des disziplinären Terrains besteht die Zielperspektive hierbei darin, «diejenigen Grenzziehungen in den Blick zu nehmen, mit denen «das Pädagogische» in den professionellen Handlungsfeldern ebenso wie im wissenschaftlichen Diskurs produziert wird» (ebd. 233).

Als Gemeinsamkeit dieser Ansätze halten die Autorinnen und Autoren abschließend fest, dass sie zu einer Reflexivierung der Pädagogik in Wissen und Praxis beitragen und die Verortung der Erziehungswissenschaft innerhalb der Gesellschaft auf eine Weise vornehmen, die die sorgfältige Re- und Dekonstruktion der komplexen Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen erlaubt.

Potenziale medienpädagogischer Diskursforschung

Während sich Wrana/Ott et al. (2014) auf einen reichhaltigen Fundus von theoretischen Arbeiten und empirischen Studien stützen können, nimmt sich der existierende medienpädagogische «Diskurs gegen die Diskursvermeidung» reichlich dünn aus. Diskurstheorie und Diskursanalyse finden weder in den betreffenden Artikeln des Handbuchs Medienpädagogik, etwa zur «Qualitative Medienforschung» (vgl. Theunert 2008; Sander et al. 2008), noch im Eintrag zur «Qualitative[n] Medienforschung» in den Grundbegriffen Medienpädagogik (vgl. Schorb 2005) oder im Grundlagen-Band zur «Medienbildung» von Bardo Herzig (vgl. 2012) Erwähnung. Ebenso wenig bezieht sich einer der Beiträge im Jahrbuch zu «Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung» (Hartung et al. 2014) in anderer Weise auf «Diskurs» als in alltagssprachlichem Sinne von «Erörterung; Diskussion»² oder in kommunikationsethischer Deutung nach Habermas (vgl. Kübler 2014, 33).³ Auch in aktuellen Promotionsvorhaben gibt es kaum Hinweise auf diskurstheoretische Anschlüsse. So dienen die Antworten auf Fragen nach Forschungsthemen, Schlagworten und Methoden in der «Nachwuchs-Umfrage»⁴ lediglich als weiteres Indiz für den «blinden Fleck». Die wenigen, einzelnen diskurstheoretisch orientierten Beiträge sollen jedoch in der Folge kurz angerissen werden:

Theoretische Beiträge zur Integration kulturwissenschaftlicher Analytik in die Medienpädagogik haben Patrick Bettinger (vgl. i. E.) und Valentin Dander (vgl. 2015) vorgelegt. Bettinger setzt an der auch in der Medienpädagogik etablierten Biografie-forschung an und sucht behutsam Kopplungspunkte mit der Diskurstheorie, um ausgehend davon einen «methodologischen Holismus» (Diaz-Bone 2006, 3f.) zwischen Medienbildung, Biografie und diskursiven Praktiken herzustellen. Während er dabei mit Bourdieu und Nachfolgenden am Konzept des «Habitus» und dessen Transformation ansetzt (vgl. Bettinger i. E.), fokussiert Dander (2015) eine Linie, die diskursive Praxis zwar ebenfalls in den Mittelpunkt der Analyse rückt, diese jedoch dispositiv- wie performativitätstheoretisch als Kreuzungspunkt medien- wie erziehungswissenschaftlicher Deutungsweisen denkt.⁵ Wenngleich hier lediglich erste Versuche vorliegen, weisen sie doch gleichermassen in eine ähnliche

2 Vgl. dazu den Eintrag im Online-Duden: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs#Bedeutung2> [Stand 2016-02-11].

3 Einzige Ausnahme: In einer Fussnote beziehen sich Preußler et al. (vgl. 2014, 255) für die Konturierung gestaltungsorientierter Methoden der Mediendidaktik zwar abgrenzend, aber explizit auf Diskursanalysen.

4 Die Umfrage wurde 2014 vom Team der Sprecher/innen des Jungen Netzwerks Medienpädagogik durchgeführt und in Form eines Posters präsentiert: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek12_MedPaed/dgfe_mpaed_nachwuchsumfrage.jpg [Stand 2016-02-11]. Der zugehörige Artikel erschien dieses Jahr (Dander et al. 2016) in dieser Zeitschrift.

5 Eine tiefer reichende Auseinandersetzung mit dem für die Medienpädagogik attraktiven Dispositiv-Begriff kann in diesem Beitrag leider nicht geleistet werden. Dafür sei auf andere Stellen verwiesen (vgl. etwa Foucault 1978; Bührmann/Schneider 2008; Caborn Wengler et al. 2013; Dander 2014b; Othmer/Weich 2015 etc.).

Richtung innerhalb einer medienpädagogischen Theoriebildung (und Bildungstheorie), die Subjekte zwischen diskursiver Struktur und Praxis verortet und eine kritische Perspektive mit emanzipatorischen Potenzialen kurzzuschliessen sucht.

Beispiele für empirische Arbeiten möchten wir nachfolgend entlang der vier von Wrana/Ott et al. (2014) vorgeschlagenen Differenzierungen bündeln:

1. Gleich zwei Studien widmen sich der Untersuchung von Printmedien-Diskursen über MOOCs (vgl. Deimann 2015; Selwyn et al. 2015), wobei die zweite Studie auch Fachzeitschriften einbezieht und somit komparativ vorgehen kann. Hier wird also nachgezeichnet, wie MOOCs als didaktische, soziale und technologische Form diskursiv hervorgebracht werden; im zweiten Fall werden auch Überlegungen darüber angestellt, inwiefern diese Konstruktionen zu einer veränderten, ökonomistischen Betrachtungsweise von technologiegestütztem Lernen an Hochschulen beitragen. Ähnlich könnte medienpädagogische Forschung der diskursiven Konstruktion von bspw. «digital natives/immigrants» oder «medienkompetenten Subjekten» und ihrer Einbindung in Meta-Narrative von technologischem Fortschritt oder verschiedenen Medienwelten nachspüren.
2. Ebenfalls mit Blick auf das Thema MOOCs haben Bettinger und Dander auf der ECER 2015 in Budapest ein Paper präsentiert, in welchem sie die Gouvernamentalität von MOOCs auf EU-Ebene anhand von Strategiepapieren, offiziellen Dokumenten und Plattformen auf ihre subjektkonstitutiven Positionierungen hin analysieren (vgl. 2015). Dabei orientieren sie sich an der Studie von Ulla Klingovsky zur «Schönen Neuen Lernkultur» (vgl. 2009) und versuchen den Übertrag der darin vorgeschlagenen «interpretativen Analytik» (ebd., 121) auf digitale, sogenannte «offene» Lernkulturen. Ganz im Sinne dieser Stossrichtung könnten auch Imperative an das Selbst in Form von Programmatiken selbstorganisierten, selbstgesteuerten oder selbstbestimmten mediengestützten Lernens auf ihre gouvernementalen Lagerungen hin untersucht werden.
3. In Bezug auf Subjektformierungen wurde bereits einige Vorarbeit geleistet, wie der Blick in die Literatur zeigt. So haben gleich mehrere Texte zu ihrer bildungstheoretischen Theoretisierung und Untersuchung in medialen Konstellationen beigetragen: Jenny Lüders (vgl. 2007) beschäftigte sich in ihrer Dissertation mit Bildung als Entsubjektivierung in privaten Weblogs und fasste dabei die öffentliche Schreibpraxis als Technologie des Selbst bzw. als Selbstpraxis auf. Ähnlich ist die Anlage bei Stephan Münte-Goussar (vgl. 2011, 2015), welcher sich auf E-Portfolios als Dispositive der «Bildung» (Lebenskunst) bzw. der Selbstregierung (Gouvernamentalität) bezieht. Wie er interessiert sich Britta Hoffarth (vgl. 2012) für die Widerständigkeit der Nutzer/innen – in diesem Fall von StudiVZ. Sie untersucht diese performativitätstheoretisch am Beispiel von Gruppennamen und u. a. den darin genutzten sprachlichen Mitteln der

Ironisierung und des Humors, welche sie als in ein «Bildungs-Dispositiv» (ebd., 225) eingeschrieben auffasst. En Detail führt sie diese eng mit den Cultural Studies verknüpfte Perspektive in ihrer Dissertation aus (vgl. Hoffarth 2009). Stark an ästhetisierten, medialen Infrastrukturen orientiert sind die Versuche von Daniela Küllertz (2007) zu einer «bildungstheoretisch inspirierten Diskursanalyse multimedialer Artikulationen», welche allerdings in Opposition zu Foucault als «pragmatisch-hermeneutische Diskursanalyse» (ebd., 4) konzipiert wird, sowie die «Mikroanalyse medialer Dispositive» bei Valentin Dander (vgl. 2014b, 78 ff.). In allen Fällen spielen Subjektivierung und Subjektivierungsweisen als zwei Seiten derselben Medaille («Unterwerfung und Befreiung») wie auch Medialität eine zentrale Rolle. In eine schlüssige Theorie von «Medienbildung», verstanden als Bildungsprozess in medial durchdrungenen Räumen, sind diese Ansätze allerdings bislang nicht gemündet.

4. Eine Art Selbstreflexivierung der Medienpädagogik nehmen Bettinger und Aßmann (i. V.) vor, indem sie anhand einer wissenssoziologischen Diskursanalyse die Verwendungsweisen und Thematisierungen der Konzepte «Mediatisierung» und «Mediensozialisation» in kommunikationswissenschaftlichen und medienpädagogischen Fachpublikationen untersuchen. In dieser Form wird es ihnen möglich, Differenzierungen einzuführen und so eine Analyse von Konturierungen des «(Medien-)Pädagogischen» vorzulegen. Ähnlich gelagerte Arbeiten könnten sich mit der Positionierung von als «medienpädagogisch» markierten Stimmen im öffentlichen (Inter-)Diskurs beschäftigen – etwa im Hinblick auf die traditionellen Themen breiter Polarisierung wie Gewalt und Sexualität oder auch auf die Relationen zwischen politischen, ökonomischen, informatischen und pädagogischen «Texten».

Fazit und Ausblick: Medien – Diskurs – Kritik

Im Kontrast zu Grundannahmen der Diskursforschung wird überaus deutlich, dass die deutschsprachige Medienpädagogik einige theoretische Entwicklungen in der post-/strukturalistischen Tradition entweder nicht wahrgenommen oder als nicht relevant eingestuft hat. Problematisch erscheint daran allerdings die folgende, u. E. durchaus paradoxe Konstellation zwischen proklamierter Kritik und faktischer Affirmation:

Baackes Ausgangspunkt lag in den 1970er-Jahren u. a. in der Kritischen Theorie (vgl. dazu den Beitrag von Barberi in diesem Heft). Nicht zufällig firmiert er als Herausgeber eines Sammelbands von 1974, der unter dem Titel «Kritische Medientheorien» theoretische Beiträge von Gesellschafts- und Medientheoretikern sowie Kommentare von Praktikern der Medienproduktion zusammenbringt (vgl. Baacke 1974; in dem Band sind ausschliesslich männliche Autoren vertreten).

Erstere stellen das Feld der öffentlichen Medien «in den Kontext einer materialistischen Gesellschaftstheorie» (ebd., 7), in welchem sie der Produktion von Ideologie dienen. Baacke scheut in der Einleitung nicht davor zurück, sich positiv auf Marx, Adorno und Horkheimer zu beziehen, wenn er auch zugleich die Praxisferne bei Adorno und den im Band vertretenen Medientheoretikern moniert: Die «[kritischen] Medientheorien sollten sich davor bewahren, zur historischen Realität, zur zeitgenössischen Potenzialität, zum Rezipienten unvermittelt zu bleiben und damit im status negationis» (ebd., 15). Zwar fordert er also bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses innerhalb der Medientheorie ein Mehr an Praxis ein (nicht notwendig ein Weniger an Theorie oder Kritik), lässt jedoch keinen Zweifel daran, «daß die kritische Theorie Denkanstöße gegeben hat und der Spielraum ihrer Leistung noch nicht ausgemessen ist» (ebd., 16).

Wenn Bernd Schorb (2008, 77) im Handbuch Medienpädagogik handlungsorientierte Medienpädagogik in die Tradition der Kritischen Theorie stellt und schreibt, in dieser werde der «Rezipient nicht nur durch Massenmedien beeinflusst gesehen, sondern in erster Linie als gesellschaftliches Subjekt, das in seiner Lebenswelt reale Erfahrungen macht und unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen entwickelt», zeigt das «nur» einen Restbestand von Ideologiekritik an. De facto spielt Medienkritik – geschweige denn Ideologiekritik – in der medienpädagogischen Theoriebildung und Forschung eine denkbar geringe Rolle (für Ausnahmen vgl. Niesyto et al. 2006; Ganguin 2006; Dander 2014a). Fast könnte der Eindruck entstehen, medienpädagogische Forschung habe durch ihren Fokus auf die Praxis und die Förderung medienkompetenter, kritisch-reflexiver Menschen darauf, vergessen zu untersuchen wozu sich diese eigentlich kritisch-reflexiv verhalten sollten.⁶

Wenn Stuart Hall (vgl. 2006, 30), als prominenter Vertreter der Pop-affinen und Praxis-nahen Cultural Studies, 1983 zum Schluss kommt, dass die Diskurstheorie Foucaults vorerst den Niedergang einer marxistischen Ideologiekritik besiegle (da damit «Ideologie» als Begriff ad acta gelegt werde), muss umso erstaunlicher erscheinen, dass die Diskurstheorie bislang keine nennenswerte Berücksichtigung in der Medienpädagogik gefunden hat. Wenngleich die kritische Medientheorie der 1970er-Jahre bestimmt nicht eins zu eins reanimiert werden sollte, sind wir der Ansicht, dass Medientheorie ohne Gesellschaftstheorie, Medienkritik ohne Gesellschaftskritik der Komplexität der Gesellschaft nicht gerecht werden kann. Eine Delegation und Externalisierung einer solcher Kontextualisierung an Mediensoziologie oder Medienwissenschaft verkennt, dass die Regierung der Subjekte in diesen Subjekten stattfindet, wie auch, dass Kritik in Auseinandersetzung mit dieser «Regierung» nötig ist. Die Diskurstheorie kann mit ihrem begrifflichen

⁶ Einen der möglichen Hinweise auf Restriktionen der Möglichkeit einer auf individueller Ebene zu erreichenden Autonomie und Handlungsfähigkeit – und damit auch Ansatzpunkt für eine solche Kritik – liefert der Call zur Sektionstagung in Aachen mit (kommerziellen und staatlichen) «Überwachungsstrukturen» in digitalen, vernetzten Medien.

und analytischen Instrumentarium wesentlich zur Stärkung einer kritischen, pädagogischen Medientheorie und -forschung beitragen. Möge der Beginn dadurch erleichtert werden, dass der Anfang bereits gemacht wurde.

Literatur

- Angermüller, Johannes. 2014. «Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes». In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, hrsg. v. Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, 16–36. Bielefeld: transcript.
- Angermüller, Johannes, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, Hrsg. 2014. *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bielefeld: transcript.
- Baacke, Dieter, Hrsg. 1974. *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*. München: Juventa.
- Bettinger, Patrick. i. E. «Mediale Diskurse und biographische Transformationen. Entwurf einer methodologischen Rahmung zur Untersuchung von diskursiven und biographischen Verschränkungen in Medienbildungsprozessen». In *Mediale Diskurse, Kampagnen und Öffentlichkeiten*, hrsg. v. Johannes Fromme, Jens Holze, und Florian Kiefer, 9–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bettinger, Patrick, und Sandra Aßmann. i. V. «Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation – eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften.» In *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*, hrsg. v. Hoffmann, Dagmar, Friedrich Krotz und Wolfgang Reißmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bettinger, Patrick, und Valentin Dander. 2015. *The Governmentality Of MOOCs And Learning Analytics. A Critical Analysis Of Subjectivization In Open Learning Cultures*. Budapest, HU. <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35013/>.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke, Hrsg. 2000. *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bühmann, Andrea D., und Werner Schneider. 2008. *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Bühmann, Andrea D., und Werner Schneider. 2013. «Vom <discursive turn> zum <dispositive turn>? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis». In *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*, hrsg. v. Joannah Caborn Wengler, Britta Hoffarth, und Łukasz Kumięga, 7–17. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butler, Judith. 2006. *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Übersetzt von Markus Krist und Kathrina Menke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Caborn Wengler, Joannah, Britta Hoffarth, und Łukasz Kumięga, Hrsg. 2013. *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dander, Valentin. 2014a. «Von der «Macht der Daten» zur «Gemachtheit von Daten»: Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik». In *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, 3/2014. <http://medienimpulse.at/articles/view/849>.
- Dander, Valentin. 2014b. *Zones Virtopiques: Die Virtualisierung der Heterotopien und eine mediale Dispositivanalyse am Beispiel des Medienkunstprojekts «Zone*Interdite»*. Innsbruck: Innsbruck University Press. http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/zones-virtopiques.pdf.
- Dander, Valentin. 2015. «Daten + Praxis = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse». In *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 4: 1–10. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/849>.
- Dander, Valentin, Franco Rau, Patrick Bettinger, Sandra Aßmann, und Melanie Abendschein. 2016. «Prekär aber glücklich? Wissenschaftlicher «Nachwuchs» in der Medienpädagogik». In *MedienPädagogik*, 13.7.2016: 1–19. <http://medienpaed.com/article/view/389>.
- Deimann, Markus. 2015. «The dark side of the MOOC. A critical inquiry on their claims and realities». *Current Issues in Emerging eLearning 2* (1). <http://scholarworks.umb.edu/ciee/vol2/iss1/3>.
- Diaz-Bone, Rainer. 2006. «Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse». *Forum: Qualitative Sozialforschung* 7 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/71/146>.
- Foucault, Michel. 1978. «Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Departement de Psychoanalyse der Universität Paris/Vincennes». In *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, 118–175. Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Übersetzt von Ulrich Köppen. Auflage: 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1986. *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit* 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1999. In *Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975 - 76)*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2000. «Die «Gouvernementalität»». In *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, hrsg. v. Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke, übersetzt von Hans-Dieter Gondek, 41–67. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2004a. *Geschichte der Gouvernementalität. 1. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977 - 1978*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2004b. *Geschichte der Gouvernementalität 2: Die Geburt der Biopolitik: Vorlesung am Collège de France 1978 – 1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2007a. *Die Ordnung des Diskurses*. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Foucault, Michel. 2007b. «Technologien des Selbst». In *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*, 287–317. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ganguin, Sonja. 2006. «Das «Kritische» an der Medienkritik». In *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*, hrsg. v. Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 71–86. *medienpädagogik interdisziplinär* 5. München: kopaed.

- Grimm, Jürgen. 2008. «Medienwirkungsforschung». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 314–327. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91158-8_47.
- Hall, Stuart. 2006. «The Problem of Ideology. Marxism without Guarantees [1983]». In *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, hrsg. v. Kuan-Hsing Chen und David Morley, 24–45. London; New York: Routledge.
- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-04718-4.
- Hentig, Hartmut von. 2002. *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Herzig, Bardo. 2012. *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. München: kopaed.
- Hoffarth, Britta. 2012. «Dispositiv 2.0. Wie Subjekte sich im Web 2.0 selbst und gegenseitig regieren». In *Mediendiskursanalyse. Diskurse – Dispositive – Medien – Macht*, hrsg. v. Philipp Dreesen, Łukasz Kumięga, und Constanze Spieß, 207–227. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 1947. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Amsterdam: Querido.
- Jäger, Siegfried. 2015. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7., Vollst. überarb. Aufl. Münster: Unrast-Verlag.
- Jäger, Siegfried, und Jens Zimmermann, Hrsg. 2010. *Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. Münster: Unrast-Verlag.
- Keller, Reiner. 2007. *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 3., Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90567-9.
- Keller, Reiner, Andreas Hirsland, Werner Schneider, und Willy Viehöver, Hrsg. 2011. *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. 3., Aufl. Bd. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingovsky, Ulla. 2009. *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: Transcript.
- Kübler, Hans-Dieter. 2014. «Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung. Erträge und Desiderate. Versuch einer Zwischenbilanz». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, hrsg. v. Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 27–53. Jahrbuch Medienpädagogik. Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-04718-4_2.
- Küllertz, Daniela. 2007. «Überlegungen zu einer bildungstheoretisch inspirierten Diskursanalyse multimedialer Artikulation». *bildungsforschung* 4 (2). <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4615/>.
- Lüders, Jenny. 2007. *Ambivalente Selbstpraktiken - eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Macgilchrist, Felicitas, und Tom Van Hout. 2011. «Ethnographic Discourse Analysis and Social Science». *Forum Qualitative Sozialforschung* 12 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1600>.
- Münste-Goussar, Stephan. 2015. «Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio.» In *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*, hrsg. v. Meyer, Torsten, Kerstin Mayrberger, Stephan Münste-Goussar und Christina Schwalbe, 225–249. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Münste-Goussar, Stephan. 2011. «Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung.» In *Kontrolle und Selbstkontrolle*, hrsg. v. Othmer, Julius und Andreas Weich, 109–125. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niesyto, Horst, Matthias Rath, und Hubert Sowa, Hrsg. 2006. *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. medienpädagogik interdisziplinär 5. München: kopaed.
- Othmer, Julius, und Andreas Weich, Hrsg. 2015. *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Ott, Marion, und Daniel Wrana. 2010. «Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen». In *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*, hrsg. v. Johannes Angermüller und Silke van Dyk, 153–181. Frankfurt am Main: Campus.
- Preußler, Annabell, Michael Kerres, und Mandy Schiefner-Rohs. 2014. «Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, hrsg. v. Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 253–274. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-04718-4_13.
- Schorb, Bernd. 2005. «Medienforschung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. Hühner, Jürgen und Bernd Schorb, 4., vollst. neu konzipierte. Aufl., 251–256. München: kopaed.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Selwyn, Neil, Scott Bulfin, und Luci Pangrazio. 2015. «Massive Open Online Change? Exploring the Discursive Construction of the 'MOOC' in Newspapers». *Higher Education Quarterly* 69 (2): 175–192. doi:10.1111/hequ.12061.
- Spitzer, Manfred. 2012. *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Theunert, Helga. 2008. «Qualitative Medienforschung». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 301–306. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Susanne Maria, und Susanne Maurer, Hrsg. 2006. *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen - Macht - Transformation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wrana, Daniel, und Antje Langer. 2007. «An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken». *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2): 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/253/558>.
- Wrana, Daniel, Marion Ott, Kerstin Jergus, Antje Langer, und Sandra Koch. 2014. «Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft». In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, hrsg. v. Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, 224–238. Bielefeld: transcript.
- Wrana, Daniel, Alexander Ziem, Martin Reisl, Martin Nonhoff, und Johannes Angermüller, Hrsg. 2014. *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Berlin: Suhrkamp.

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

Medienpädagogik als Kulturwissenschaft!? Überlegungen zu disziplinären Öffnungen und Anschlüssen

Patrick Bettinger

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert Möglichkeiten einer verstärkten Einbringung kulturwissenschaftlicher Perspektiven in die Medienpädagogik. Auf einem kulturwissenschaftlichen Programm im Anschluss an Reckwitz basierend, der Kultur als ein bedeutungsorientiertes und kontingenzgeprägtes Konstrukt begreift, wird gezeigt, wie diese Position durch ihre disziplinäre Querschnittslagerung ein Ensemble von alternativen Denk- und Analysemodellen anbietet, das medienpädagogische Fragestellungen bereichern kann. Wie sich mit Blick auf die jüngeren Diskussionen über disziplinäre Anschlüsse zwischen Erziehungswissenschaft und Kulturwissenschaft zeigt, sensibilisiert ein solcher Zugang für gegenwärtige gesellschaftliche Veränderungsprozesse und ermöglicht die Erschließung heterogener und vielschichtiger Phänomene. Gerade aufgrund der zentralen Rolle der Medien in diesen Prozessen kann die Bedeutung einer kulturwissenschaftlichen Perspektivierung für die Medienpädagogik kaum überschätzt werden. Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie kulturwissenschaftliche Anschlüsse der Medienpädagogik neue theoretische wie empirische Perspektiven eröffnen können, um komplexe Phänomene über ein praxeologisch-diskursanalytisch gerahmtes Forschungsprogramm zu erschliessen. Es wird dargelegt, wie sich hierdurch Lücken im medienpädagogischen Fachdiskurs schliessen lassen, die sich unter anderem im marginalisierenden Umgang mit Macht-Wissen-Komplexen, Subjektivität, Körperlichkeit, Materialität und Medialität feststellen lassen.

Media education as cultural sciences!? – Thoughts on disciplinary openings and connections

Abstract

This contribution discusses possibilities of fostering the implementation of a cultural sciences-perspective¹ into media education. Based on a program of cultural sciences referring to Reckwitz, who understands culture as a construct oriented towards meaning and contingency, the paper shows how this position offers an ensemble of alternative models for further discussion and analysis by its cross-sectional perspective

1 For the differentiation between cultural sciences and cultural studies see pp. 70.

on disciplines that can enrich the media educational scope of questions. Such an approach sensitizes for current processes of societal change and enables the exploration of heterogenous and multilayered phenomena, as recent discussions show about disciplinary connections between educational science and cultural sciences. Just because of the central role of media in these processes a cultural sciences-perspective in media education can barely be overrated. This contribution exemplifies, how cultural sciences-based connections can establish new theoretical and empirical perspectives in media education in order to access complex phenomena by a research programme that is framed in terms of practices and discourses. The paper demonstrates how this approach can close gaps in the professional discourse of media education that can be located in the marginalising handling of complexes of power and knowledge, subjectivities, physicality, materiality and mediality.

Einleitung

Es scheint, als käme beinahe keine geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplin ohne den Kulturbegriff aus. Dies gilt offensichtlich auch für die Erziehungswissenschaft, in der Schlagworte wie «kulturelle Bildung» oder «Lernkultur» ihren festen Platz haben und Kultur nicht zuletzt in Form einer «Kulturpädagogik» disziplinäre Verankerung erfahren hat. Spätestens seit dem «cultural turn» der 1970er Jahre (Reckwitz 2003, 287) etablierte sich ein Wandel in den Geistes- und Sozialwissenschaften, der zu einer radikalen Neuorientierung der analytischen Ausrichtung führte. Trotz des heterogenen Charakters der unter diesem Label begriffenen Ansätze (oder gerade deswegen) konnte diese Wende durch ihre disziplinäre Querverlagerung bislang unerschlossene Forschungsbereiche zugänglich machen (vgl. Bachmann-Medick 2006, 7). Bei genauerer Betrachtung kann unter dem «cultural turn» eine Mehrzahl von nicht linear verlaufenden Wenden identifiziert werden, welche als Veränderungen von «Wahrnehmungseinstellungen, operativen Zugängen und Konzepten sowie von Analyse kategorien» (ebd., 10) auftreten. Im Zentrum des Interesses stehen nun Fragen nach «Selbstausslegung und Inszenierung, Körperlichkeit und Handlungsmacht, aber auch die Politik sozialer und interkultureller Differenzen mit ihren Übersetzungs- und Aushandlungspraktiken» (ebd., 8). Diese Entwicklungen können als Antwort auf die Krise der traditionellen Geisteswissenschaften zum Ende des 21. Jahrhunderts verstanden werden, die sich zunehmend als Kulturwissenschaften verstehen um «einem wachsenden Bedürfnis theoretischer Neuorientierung» (List 2004, 6) zu begegnen.

Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern der «cultural turn» Auswirkungen auf die Medienpädagogik² hatte oder gegenwärtig (noch) hat. Ob eine kulturwissenschaftliche Orientierung auch für diese (Teil-) Disziplin Möglichkeiten bietet, blinde Flecken zu beleuchten und wie eine solche Bereicherung aussehen könnte, versucht der vorliegende Beitrag zu umreißen. Insofern handelt es sich um eine programmatische Skizze, die zeigt, wo bislang Defizite in der medienpädagogischen Theorie und Empirie liegen und wie ein kulturwissenschaftliches Forschungsprogramm hierauf Antworten bieten kann. Hierzu wird zunächst der Kulturwissenschaftsbegriff präzisiert und «Kultur» als Brennpunkt eines spezifischen Forschungsprogramms entfaltet. Um der Frage nach Anschlussmöglichkeiten näher zu kommen, wirft der Beitrag anschliessend einen Blick auf disziplinäre Standortbestimmungen der Medienpädagogik und legt dar, inwiefern ein Selbstverständnis als erziehungswissenschaftliche Sub- oder Teildisziplin für das vorliegende Unterfangen fruchtbar ist. Dieser Schritt dient nicht nur der Erschliessung des diffusen Geflechts der umkämpften Zugehörigkeitsdiskurse der Disziplin, sondern soll deutlich machen, dass eine kulturwissenschaftliche Orientierung im hier dargelegten Verständnis in der Medienpädagogik bislang – wenn überhaupt – nur eine randständige Position hatte. Begreift man Medienpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, so lassen sich verschiedene Aspekte finden, die für eine verstärkte Einbringung einer solchen kulturwissenschaftlichen Ausrichtung sprechen. Anknüpfend an bisherige Überlegungen stellt der Beitrag schliesslich exemplarisch Möglichkeiten einer solchen Verbindung vor und zeigt, wie eine am kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramm ausgerichtete medienpädagogische AnalyseEinstellung wenig beachtete Aspekte erschliessbar macht und so eine Bereicherung darstellt. Abschliessend werden die vorgestellten Überlegungen einer kritischen Prüfung unterzogen und es wird diskutiert, worin der Gewinn für die Medienpädagogik liegen kann, wenn sie sich verstärkt in Richtung der Kulturwissenschaften öffnet.

Kulturwissenschaft(en) als quergelagertes Forschungsprogramm und disziplinübergreifende Perspektive

Bevor die zentralen Thesen des Beitrags entfaltet werden, soll zunächst eine grundlegende Klärung des dabei zugrunde gelegten Kulturverständnisses vorgenommen werden. Der Kulturbegriff erweist sich als äusserst polysem und ist in

² Ist nachfolgend von «der» Medienpädagogik die Rede, so ist stets die deutschsprachige Medienpädagogik als wissenschaftliche (Sub-)Disziplin der Erziehungswissenschaft gemeint (näheres zur hier vorgenommenen disziplinären Verortung im Kapitel «Konturen disziplinärer Verortungen und Bezüge der Medienpädagogik»). Inwiefern sich die in diesem Beitrag umrissenen Kritikpunkte und Anregungen auch auf den internationalen Kontext der Medienpädagogik übertragen lassen, muss an dieser Stelle offen bleiben.

seiner historischen Genese historisch von unterschiedlich in den Vordergrund tretenden, disziplinspezifischen Prägungen sowie Ab- und Eingrenzungen gekennzeichnet (Fuchs 2008, 7). Während die Beschäftigung mit Kultur gewissermassen das Kerngeschäft der Ethnologie darstellt (vgl. ebd., 105ff.) finden sich auch in der Soziologie, der Psychologie und der Erziehungswissenschaft in verschiedenster Form Bezüge zum Kulturellen. Erschwerend zu dieser begrifflichen Bedeutungsvielfalt kommt die alltagssprachliche Verwurzelung des Kulturbegriffs hinzu, der – ähnlich wie beim Begriff Bildung – suggeriert, es wäre scheinbar klar, wovon die Rede ist. Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung kann dies selbstverständlich nur ungenügend sein, weshalb an dieser Stelle eine Begriffsklärung vorgenommen werden soll. Um das Ausmass der Pluralität des diskursiven Feldes der Kulturwissenschaft(en) zu erahnen, hilft ein Blick in einschlägige Einführungsbände und Handbücher (vgl. z.B. List/Fiala 2004; Fuchs 2008; Jaeger/Liebsch 2011; Moebius/Quadflieg 2011a; Leggewie u. a. 2012). Die unter dem Dachbegriff Kulturwissenschaft firmierenden Ansätze weisen Bezüge zur Philosophie, Soziologie, Ethnologie, Literaturwissenschaft und viele andere mehr auf. Als Antwort auf diese Vielfalt finden sich entsprechend viele Systematisierungsversuche.

Reckwitz (2006a; 2011) folgend, wird in diesem Beitrag unter Kulturwissenschaften ein Forschungsprogramm verstanden, das bestimmte analytische Standpunkte einnimmt und Denkweisen sowie Fragerichtungen unter einer «Totalperspektive «Kultur»» (Reckwitz 2011, 1) anregt. Unter dieser Prämisse lässt sich jeder Gegenstand aus dem Spektrum der Sozial- und Geisteswissenschaften als kulturelles Phänomen analysieren. Reckwitz (ebd., 2) definiert sein kulturwissenschaftliches Forschungsprogramm wie folgt:

Das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm zielt darauf ab, die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen.

Er unterscheidet einen normativen, einen totalitätsorientierten, einen differenzierungstheoretischen sowie einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff und zeichnet deren Genese historisch nach (ebd.). Gerade das bedeutungsorientierte Kulturverständnis, welches auf der Grundlage der Annahme symbolisch vermittelter Ordnungsformen von Wirklichkeit als Fundament für die Entstehung und Veränderung historisch kontingenter Verhaltenskomplexe basiert, spiegelt für Reckwitz die aktuell bedeutendste Variante eines Kulturverständnisses wider und bildet den Hintergrund seines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms (ebd., 7). Ein solcher, im weitesten Sinne als sozialkonstruktivistisch zu verstehender, Kulturbegriff speist sich aus einem Fundus von verschiedenen philosophischen und sozialtheoretischen Ansätzen mit phänomenologisch-hermeneutischer,

strukturalistisch-semiotischer, pragmatistischer und sprachphilosophischer Prägung (ebd.). Eine zentrale Einsicht dieser Theorieströmungen stellt für Reckwitz die Annahme dar, dass alle menschlichen Lebensformen «nur im Verhältnis zu ihren spezifischen, kontingenten Sinnsystemen – gleichgültig, ob man diese Sinnsysteme nun als Zeichensysteme, Diskurse, Sinnhorizonte oder Sprachspiele konzeptualisieren mag» (ebd., 8) möglich sind und nur so als normal, rational, natürlich oder notwendig erscheinen. Für ein solches Kulturverständnis konstatieren Moebius und Quadflieg (2011b, 12), dass sich aus dieser Position heraus

[...] nicht nur bestimmte geistige und materielle Produktionen, sondern letztlich alle Wissensbestände und Praktiken als Ausdruck oder Erscheinungsweise einer spezifischen Kultur interpretieren [lassen]. Mit dem zeichen- und bedeutungstheoretisch gewendeten Kulturbegriff können entsprechend sowohl soziale Institutionen als auch mentale Dispositionen für kulturtheoretische Betrachtungen erschlossen werden; mit anderen Worten solche Gegenstandsbereiche, die vormals zum Kernbestand getrennter Disziplinen gehörten.

Indem Kultur systematisch als Kontingenzzperspektive entfaltet wird, treten, wie Reckwitz (2011, 8) ausführt, Spannungen zu soziologischen, ethnologischen sowie geschichts- und literaturwissenschaftlichen Basisannahmen auf. Deren Tendenz zu einer «Invisibilisierung von Kontingenz» (ebd.) gehe, so Reckwitz weiter, mit der Etablierung bestimmter wissenschafts- und gegenstandstheoretischer Rationalitäten einher, die in den angesprochenen Disziplinen starke Setzungen nach sich zogen (wie bspw. die Unterscheidung zwischen moderner und traditionaler Gesellschaft in der Soziologie) und aus Sicht eines bedeutungsorientierten Kulturverständnisses nicht mehr vollständig nachvollziehbar erscheinen. In seiner typisierenden Analyse differenziert Reckwitz unter dem Dach des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs schliesslich zwei zentrale «Theriefamilien», die er zunächst grob in ein praxistheoretisches und ein diskurstheoretisches Lager einteilt, die in der Tradition einer strukturalistisch-semiotischen bzw. einer phänomenologisch-hermeneutischen Position stehen (ebd., 14ff.).

Reckwitz bezeichnet sein kulturtheoretisches Analyseprogramm als ein komplexes und heterogenes Konglomerat von Ansätzen, «die den klassischen Sozialwissenschaften wie den klassischen Geisteswissenschaften einen Horizont neuartiger Fragestellungen eröffnen» (Reckwitz, 2006a, 705). In seiner auf Konvergenzen abzielenden Betrachtung grosser Theoriestränge gelingt es Reckwitz zu zeigen, wie die oft als Antagonisten verstandenen hermeneutisch-phänomenologischen und semiotisch-strukturalistischen Schulen in einem Forschungsprogramm vereint werden können, das in einem praxeologisch-diskurstheoretischen Fokus mündet. Damit einher geht für ihn die «Einführung und Verbreitung eines neuen erkenntnisleitenden Vokabulars, das neuartige analytische Perspektiven eröffnet» (ebd., 644).

Eine in dieser Weise kulturwissenschaftlich gelagerte Forschungsperspektive ist somit stets ein interdisziplinäres Unterfangen (vgl. List 2004), welche die Aufmerksamkeit auf «Materialität, Medialität und Tätigkeitsformen des Kulturellen [richtet], um genauer zu erkennen, wie und in welchen Prozessen und kulturspezifischen Ausprägungen Geistiges und Kulturelles in einer jeweiligen Gesellschaft überhaupt produziert werden» (Bachmann-Medick 2006, 9). Die strikte Trennung, die u. a. zwischen mentalistischen und textualistischen Ansätzen oder zwischen Subjekt- und Objektwelt gezogen wurden, werden von einem solchen Kulturverständnis grundsätzlich in Frage gestellt. Indem das kulturwissenschaftliche Analyseprogramm die Verständnisse von Kultur als symbolische Strukturen sowie als Produkt subjektiver Interpretationen aufeinander bezieht, kann es als integrativer Ansatz gewertet werden, der ein weites Verständnis von Diskursen und sozialen Praktiken zu seinem analytischen Zentrum macht, die jeweils als «zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materiellen Existenz von kulturellen Wissensordnungen» (Reckwitz 2008, 202) verstanden werden. Unterteilt man das Fundament kulturwissenschaftlicher Arbeiten in die drei elementaren Bereiche «Symbol», «Gesellschaft» und «Individuum» (vgl. List 2004, 7), kann für gegenwärtige Kulturwissenschaften eine «intertheoretische Zugangsweise» (ebd.) ausgemacht werden, die disziplinäre Grenzen überwindet und den konstitutiven Zusammenhang dieser drei Bereiche betont. Eine solche «kulturwissenschaftliche Perspektivierung der Fragehorizonte» (Bachmann-Medick 2006, 19) kann dazu dienen, den analytischen Blick zu weiten und einem sich in dynamischem Wandel befindlichen Forschungsfeld neu zu begegnen.

Abgegrenzt werden muss das hier fokussierte Verständnis von Kulturwissenschaft von den Cultural Studies, die im Wesentlichen in den 1980er Jahren im angelsächsischen Raum durch Stuart Hall vorangetrieben wurden (vgl. Hepp 2008). Die Cultural Studies können als spezifischer Bereich der Kulturwissenschaften aufgefasst werden, der sich u. a. erstmalig der Populärkultur in wissenschaftlicher Absicht zugewendet hat (vgl. Winter 2011, 470). Cultural Studies-Analysen sind stets von einem kritischen Impetus geprägt und machen keinen Hehl aus ihrem Ehrgeiz, sich eindeutig im politischen Diskurs zu positionieren. Der Ansatz der Cultural Studies weist zwar einige Überschneidungspunkte mit dem hier zugrunde gelegten Verständnis eines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms auf (bspw. die Betonung der Notwendigkeit eines interdisziplinären Zugangs zu Kultur), unterscheidet sich aber insofern davon, dass ihr Kernverständnis von einem «interventionistischen Charakter» (Winter 2004, 2) geprägt ist, und ein sehr spezifisches Kreislaufmodell von Kultur im Mittelpunkt steht (Hepp 2008, 144). Insofern sind die Cultural Studies trotz der Parallelen zu dem hier erläuterten kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramm nicht mit diesem gleich zu setzen.

Konturen disziplinärer Verortungen und Bezüge der Medienpädagogik

Bevor die Begründungsfigur einer ‹kulturwissenschaftlich informierten› Medienpädagogik entfaltet wird, soll zunächst ein Blick auf die Selbstverortung dieser (Teil-) Disziplin geworfen werden. Dass eine klare disziplinäre Zuordnung der Medienpädagogik schwierig bzw. nicht möglich ist, kann schon allein aufgrund der vielfältigen innerdisziplinären Strömungen, die historisch gewachsen sind und parallel existier(t)en, als grundlegend gelten. Dies zeigt ein Blick auf Arbeiten zur Geschichte der Medienpädagogik (bspw. in Sander, von Groß/Hugger 2008, 15ff.). Medienpädagogik weist vielfältige Bezugsdisziplinen auf (Hug 2002) und kann nicht umstandslos einer ‹Mutterdisziplin› zugeordnet werden, auch wenn allein aufgrund des Begriffs Bezüge zur Erziehungswissenschaft offensichtlich sind – und in Form einer Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auch institutionell etabliert. Neben der erziehungswissenschaftlichen Fundierung findet sich auch in der Kommunikationswissenschaft eine (als Fachgruppe in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK)) Verankerung der Medienpädagogik. Was Medienpädagogik ist oder sein soll, ist auch heute längst nicht geklärt, wie sich bspw. gegenwärtig an entsprechenden Veranstaltungen zeigt, die jeweils der Frage nach dem Selbstverständnis der Disziplin nachgehen³. Ob man so weit gehen muss, von einer traditionellen Zweiteilung in erziehungs- und kommunikationswissenschaftliche Medienpädagogik zu sprechen (vgl. Hartung/Schorb 2014, 8), sei an dieser Stelle dahingestellt. Einen anderen Vorschlag, Medienpädagogik intern auszudifferenzieren liefert Ruge (2014), der von drei Varianten von Medienpädagogik spricht, die jeweils Unterschiede in ihren Verhältnissen zum Medienbegriff, zu pädagogischen Kernbegriffen und ihrem wissenschaftlichen Habitus unterscheiden. Wie auch immer man zu den unterschiedlichen Verortungen und potenziell umkämpften und disparaten Positionierungen steht, so lässt sich zumindest als kleinster gemeinsamer Nenner festhalten, dass die Medienpädagogik sich «äußerst heterogen darstellt, sowohl in ihren theoretischen Ansätzen und methodischen Zugängen als auch in ihren Gegenständen» (Kerres et al. 2007, 8). Zentral für diesen Beitrag ist die Feststellung, dass Anschlüsse an eine kulturwissenschaftliche Perspektive, wie sie oben mit Reckwitz dargelegt wurde, bislang nur ansatzweise zu finden sind. Dies soll im Folgenden mit Blick auf medienpädagogische Grundlagenwerke, Einführungen und Periodika, von denen angenommen wird, dass sie das charakteristische theoretisch-empirische Spektrum der Disziplin abbilden, knapp veranschaulicht werden. Hüther und Schorb (2010a) zählen (Medien-)Kultur(-analysen) nicht zu den medienpädagogischen Grundbegriffen und gehen auch in ihrer Definition von

3 Sowohl die Tagung der DGPK-Fachgruppe Medienpädagogik sowie die Herbsttagung der DGfE-Sektion Medienpädagogik widmeten sich 2016 der Frage nach dem Selbstverständnis der Medienpädagogik.

Medienpädagogik nicht auf kulturwissenschaftliche Bezüge ein (2010b, 265ff.). Auch die Einführungen in die Medienpädagogik von Süss, Lampert und Wijnen (2013) oder Moser (2010) verweisen nicht explizit auf kulturwissenschaftliche Anschlüsse. Zwar taucht der Kulturbegriff in allen Bänden immer wieder in verschiedenen Zusammenhängen auf, von einer Orientierung der Medienpädagogik an neuere kulturwissenschaftliche Strömungen oder gar einem bedeutsamen Status des «cultural turn» für die (Sub-)Disziplin kann aber bislang offenbar nicht gesprochen werden. Auch ein Blick auf die Ausgaben des Jahrbuchs Medienpädagogik, das (neben der Online-Zeitschrift MedienPädagogik) als zentrales Publikationsorgan der Disziplin angesehen werden kann, revidiert diesen Eindruck nicht. In der Auseinandersetzung mit den Standortbestimmungen der Medienpädagogik (Sesink, Kerres und Moser 2007) finden sich lediglich bei Hug (2007), der sich dem «mediatic turn» widmet, ausgearbeitete Bezüge zum kulturwissenschaftlichen Feld. Ebenfalls kann im Jahrbuch Medienpädagogik 10 (vgl. Hartung et al. 2014), das sich «Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung» verschrieben hat, kein Beitrag ausgemacht werden, welcher der Idee eines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms im oben genannten Sinn entspricht und ausdrücklich eine praxeologisch-diskursanalytische Perspektive einnimmt. Stellenweise Erwähnung finden im medienpädagogischen Diskurs zumindest die Cultural Studies, so zum Beispiel in Form eines Beitrags von Hepp (2008) im Handbuch Medienpädagogik (Sander et al. 2008) oder einem Kapitel im Einführungsband von Moser (2010, 250ff.). Auch die bis 2009 bestehende Kasseler Medienpädagogik rund um Bachmair widmete sich den Cultural Studies (vgl. z. B. Bachmair 2007), die bspw. mit Prozessen der Mediensozialisation in Verbindung gebracht werden (vgl. Bachmair 2010a; 2010b). Insbesondere werden – aktuell im Rahmen der «London Mobile Learning Group» – Bezüge zum kulturökologischen Ansatz hergestellt (vgl. Bachmair et al. 2014). Des Weiteren findet sich in Form eines Themenhefts der Zeitschrift MedienPädagogik von 2004 eine Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Beitrag der Cultural Studies für die Medienpädagogik. Wie bereits oben erläutert, decken sich die Cultural Studies aber nicht mit dem kulturwissenschaftlichen Analyseprogramm, auf das dieser Beitrag rekurriert.

Ausgehend von einem Blick auf die disziplinären Verortungen der Medienpädagogik im Wissenschaftssystem soll gezeigt werden, dass aber durchaus grosses Potenzial besteht, eine stärkere Ausrichtung der Medienpädagogik an einem kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramm zu forcieren. Begreift man Medienpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. Spanhel 2007, 34f.) – die selbst wiederum stark mit unterschiedlichen Nachbardisziplinen verflochten ist und auf eine geisteswissenschaftliche Traditionslinie zurückblickt – so kann Medienpädagogik verstanden werden als Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlich relevanten Fragestellungen (der Erziehung, des Lernens, der Bildung,

der Sozialisation), die im Zusammenhang mit Medien betrachtet werden, wobei die Einbettung der untersuchten Phänomene in gesellschaftliche Kontexte berücksichtigt werden müssen⁴. Dieser, hier nur sehr grob skizzierte definitorische Ansatz, soll vorwiegend eines zeigen: Wenn Medienpädagogik im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Analyseprogramms ausgelegt werden soll, muss die Frage nach ihren grundlegenden Bezügen geklärt werden. Ein erziehungswissenschaftlicher Kern scheint hierfür unter anderem deswegen sinnvoll, da innerhalb dieser Disziplin bereits seit einiger Zeit verstärkt kulturwissenschaftliche Anschlüsse diskutiert werden, wie im folgenden Kapitel veranschaulicht wird.

Insgesamt zeigen sich für die Medienpädagogik darüber hinaus einige Parallelen zum ebenfalls stark fragmentierten Feld der Kulturwissenschaften. In beiden Fällen handelt es sich quasi um «Patchwork-Disziplinen», die sich aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen speisen bzw. diese in sich vereinen. So kann davon gesprochen werden, dass Interdisziplinarität und Multiperspektivität – mit allen positiven und negativen Konsequenzen – bereits im jeweiligen fachlichen Fundament angelegt sind. Wie die kulturwissenschaftliche Perspektive ist auch die Medienthematik in der Erziehungswissenschaft als eine quergelagerte anzusehen (Kerres et al. 2007, 8). Auch der von List (2004) für die Kulturwissenschaften konstatierte Bedarf nach theoretischer (und letztlich auch empirischer) Orientierung findet eine Entsprechung im Feld der Medienpädagogik, wie nicht zuletzt der auf die Klärung von Grundbegrifflichkeiten ausgerichtete Sammelband zu Medienbildung und Medienkompetenz von Moser, Grell und Niesyto (2011) zeigt. Festgehalten werden können für die Medienpädagogik immer wiederkehrende punktuelle Verweise auf die Cultural Studies, jedoch keine konsistenten Bemühungen, Anschlüsse an ein breiter begriffenes kulturwissenschaftliches Analyseprogramm zu suchen.

Erziehungs- und kulturwissenschaftliche Konvergenzen

Entgrenzungsbewegungen und ein lebhafter Diskurs um Bezüge zu Nachbardisziplinen und programmatische Ausrichtungen können für die Erziehungswissenschaft seit jeher als typische Erscheinungen betrachtet werden (vgl. Baader 2013). Seit geraumer Zeit werden in der Erziehungswissenschaft – teilweise sehr offensiv – Stimmen laut, die eine stärkere Koppelung an die Kulturwissenschaften fordern. Sowohl Wimmer (2002) als auch Brumlik (2006) formulieren das Desiderat, Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft (im Sinne der zuvor mit Reckwitz als «bedeutungsorientiert» attribuierten Variante) zu betreiben und begründen dies – wenn auch mit leicht abweichenden Argumentationsmustern – aus gesellschaftlichen Entwicklungen heraus, die eine Neuausrichtung eines kritischen

⁴ Siehe hierzu das Selbstverständnis der DGfE-Sektion Medienpädagogik: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-12-medienpaedagogik/ueber-die-sektion.html>

pädagogischen Selbstverständnisses erfordere. Aufgrund eines Gültigkeitsverlusts der Begriffe und damit der theoretischen Fundierung in der Erziehungswissenschaft, die unter anderem durch eine Pluralisierung von Diskursarten, einer unbestimmbareren Zunahme an Kontingenz sowie die medientechnischen Entwicklungen bedingt werden, sieht Wimmer (2002, 112f.) eine fundamentale Verunsicherung. Multiple Theoriebezüge in der Erziehungswissenschaft stellen für Wimmer in diesem Zusammenhang kein Manko dar, sondern werden von ihm als Option wahrgenommen, perspektivische Vielfalt in der Disziplin erkenntnisgewinnend umzusetzen. Für ihn ist die Erziehungswissenschaft einer «Erosion der Voraussetzungen einer kritischen Ortsbestimmung» (ebd., 114) ausgesetzt. Um diesem Missstand zu begegnen und die Autonomie der Pädagogik zu wahren, kann eine verstärkte Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Positionen gewinnbringend sein, deren Zusammengehörigkeit Wimmer letztlich unter dem Oberbegriff Kulturwissenschaft sieht (ebd., 115f.). Resümierend hält Wimmer (ebd., 117) fest:

Die kulturwissenschaftliche Wende in den Erziehungswissenschaften ist also als Wandel zur Multiperspektivität und Grenzverflüssigung zu verstehen, als Metaebene der Reflexion und als Form flexibler Verschaltung. So ist es möglich, einen Rahmen zu definieren, der es gestattet, Pluralität und Diversität nicht als Zerfallssymptom und Identitätsmangel zu bewerten, sondern als Reichtum, der Innovation, reflexive Relativierungen und Verbindungen nach außen ermöglicht.

Eine grundsätzliche, aber häufig nicht wahrgenommene Nähe der Erziehungswissenschaft zu den Kulturwissenschaften sieht Brumlik (2006, 62). Für ihn stellt das kulturwissenschaftliche Interesse an der Darstellung und dem Vollzug von Sinn den zentralen Bezugspunkt für die Pädagogik dar, deren Selbstverständnis für ihn insbesondere auf einer kritischen Auseinandersetzung mit ihren Gegenständen beruht (ebd., 63f.). Es scheint, folgt man den beiden Autoren, als würde in der Erziehungswissenschaft bereits mehr Kulturwissenschaft stecken, als man auf den ersten Blick annehmen könnte. Das disziplinäre Selbstverständnis sowie die Grundbegriffe der Pädagogik entsprechen in Teilen offenbar dem Anspruch der Kulturwissenschaften, «in einem praktischen Verhältnis zu den vielfältigen Formen kulturellen Lebens [zu stehen], die sie rekonstruieren» (Jaeger/Liebsch 2011, X). Ebenfalls kann die für die (Medien-)Pädagogik als Wissenschaft wesentliche Verbindung zur professionellen beruflichen Handlungspraxis, wie Wimmer (2002, 118) darlegt, über eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung gewahrt werden:

Weil ihr kein spezifischer Objektbereich entspricht, kann Kulturwissenschaft als interdisziplinärer Rahmen auch einer Praxiswissenschaft fungieren, denn gerade weil sie an interpretativen und diskursanalytischen Verfahren orientiert ist und als soziale Praxis der Bedeutungsgenerierung angesehen werden kann, ist sie auch der Ort für Analysen der Wirksamkeit der Symbole,

symbolischer Subsysteme und Handlungen auf die Subjekte, mithin auch pädagogischer Interaktionen und Institutionen.

Deutliche Verbindungslinien zwischen Erziehungs- und Kulturwissenschaft werden auch über Verweise auf den Stellenwert der Materialitäten für pädagogische Prozesse regelmässig herausgestellt. Für Rieger-Ladich (2009), der eine zunehmende Hybridisierung des Sozialen konstatiert, die den Bedarf nach neuen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnismitteln bedingt, stellt gerade eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung eine vielversprechende Möglichkeit dar, diesem Anspruch gerecht zu werden. Besonders in der vermehrt zu beobachtenden Zuwendung zu Artefakten sieht Rieger-Ladich (ebd., 120ff.) eine sich in der Erziehungswissenschaft bereits vollziehende Annäherung an kulturwissenschaftliches Denken. Auch bei Priem, König und Casale (2012) wird dargelegt, wie die Auseinandersetzung mit materiellen Dingen in Erziehung und Bildung von einer kulturwissenschaftlich inspirierten Forschungsperspektive profitieren kann. Die Herausgeberinnen machen sich für «eine erweiterte Forschungsperspektive, bei der Materialität als eine grundlegende und mehrdimensionale Kategorie einen zentralen Stellenwert für die Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen einnimmt» (ebd., 9) stark. Inwiefern sich hier Kulturwissenschaften als Bündnispartner anbieten, macht insbesondere König (2012) in ihrem Beitrag deutlich. Sie erörtert den Facettenreichtum von analytischen Zugängen zum Materiellen und stellt heraus, wie bedeutungsorientierte Kulturanalysen (u. a. erziehungswissenschaftlicher Provenienz) nicht umhin kommen, sich in diesem Feld zu positionieren.

Perspektiven einer kulturwissenschaftlich informierten Medienpädagogik

Versteht man Lernen, Bildung, Erziehung und Sozialisation als kulturelle Phänomene in einer sich wandelnden und von heterogenen Diskurslandschaften durchzogenen Gesellschaft, so scheint die für die Erziehungswissenschaft bedenkenswerte Ausrichtung als Kulturwissenschaft (siehe vorheriges Kapitel) auch für eine sich im Kern als pädagogische (Sub-)Disziplin verstehende Medienpädagogik relevant zu sein. Nachfolgend soll daher beispielhaft expliziert werden, wie eine solche kulturwissenschaftliche Öffnung der Medienpädagogik aussehen könnte. Zur Veranschaulichung dieser These wurden Arbeiten ausgewählt, die eine deutliche Anschlussfähigkeit an medienpädagogische Fragestellungen und Themenfelder erkennen lassen oder diese bereits zumindest in Teilen schon aufgreifen. Die Darstellung kann selbstverständlich nicht als abschliessend angesehen werden, sondern soll lediglich anhand von ausgewählten Aspekten die zuvor erörterten Überlegungen konkreter werden lassen. Die herangezogenen thematischen Bezüge, in denen eine kulturwissenschaftliche Orientierung für die Medienpädagogik gewinnbringend erscheint, werden in der Auseinandersetzung mit dem

Medien- bzw. Medialitätsbegriff, dem Subjektbegriff, dem analytischen Einbezug von Körperlichkeit und Materialität sowie Macht- und Herrschaftsphänomenen gesehen. Dabei soll nochmals betont werden, dass es eben nicht um die getrennte Betrachtung dieser Phänomene geht, sondern im Gegenteil um eine explizite Berücksichtigung von deren Verflechtungen.

Ein erster Ansatzpunkt kann in der aus medienpädagogischer Sicht unzureichenden Klärung des Medien- bzw. Medialitätsbegriffs bestehen. Wie Hug (2007, 13) feststellt, liegt «eine systematische Entfaltung von Medienbegriffen und deren Relevanz für medienpädagogische Fragestellungen, die breite Akzeptanz findet, [...] nicht vor». Zwar setzt der Band von Fromme und Sesink (2008) an genau dieser Problematik an, doch bildet dieser bis dato eher eine Ausnahme in der medienpädagogischen Theorielandschaft. Dabei erweist sich eine Verständigung darüber, auf welchen Medienbegriff man sich bezieht, gerade für die Medienpädagogik als zentrales Anliegen, da dieser richtungsweisende paradigmatische Impulse liefert. Indem ein kulturwissenschaftlicher Zugang gewählt wird, kann die Komplexität des Medienbegriffs, der symbolische, semiotische und materielle Dimensionen aufweist, handhabbar gemacht werden (vgl. Fiala 2004). Kulturwissenschaftliche Ansätze bieten darüber hinaus die Möglichkeit, sich verstärkt aus medienpädagogischer Sicht mit dem Subjektbegriff zu befassen. Grundsätzlich kann der Blick einer kulturwissenschaftlichen Subjektanalyse (vgl. Reckwitz 2012) medienpädagogische Fragestellungen bereichern, indem vermeintliche soziale Gegebenheiten, die bspw. im Zusammenhang mit Medien und Bildungsprozessen stehen, als soziohistorisch kontingente Erscheinungen erschlossen werden. Sozial-mediale Gesellschaftstransformationen und die daraus resultierenden Subjektformen (Reckwitz 2006b) können so als Hintergrundfolien für medienpädagogische Forschungskontexte herangezogen werden. Aus medienpädagogischer Sicht erscheint diesbezüglich der Band von Carstensen et al. (2014) sehr anregend. Indem bspw. über einen mehrperspektivischen Zugang, wie im Beitrag von Schachtner und Duller (2014), Zusammenhänge zwischen digitalen Praktiken von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und Subjektivierungsformen untersucht werden, können Einblicke in die komplexen und teils ambivalenten «Hervorbringungsmodi» von Sozialität in digital geprägten Lebenswelten gewonnen werden.

Bezüglich der Körperlichkeit sind besonders neuere praxistheoretische Entwürfe – die im Sinne eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs verstanden werden können – geeignet, um medienpädagogische Zugänge analytisch zu sensibilisieren (vgl. Schmidt 2012; Alkemeyer et al. 2013; Ferrin 2013). Begreift man Körperlichkeit als praxeologisch-diskursiv verfasst, können die gerade bei Jugendlichen relevanten medialen Inszenierungspraxen rekonstruiert und deren diskursive Kontextualisierung erschlossen werden. Indem soziale Praktiken in jüngeren poststrukturalistisch inspirierten Ansätzen nicht nur hinsichtlich ihrer Reproduktion betrachtet

werden, sondern verstärkt in Bezug auf ihre Fragilität (vgl. Schäfer 2011; 2013), kann für den hier verfolgten Ansatz insbesondere die Frage nach der (In-)Stabilität medialer Praktiken im Zusammenhang mit formalen und informellen Lern- und Bildungsprozessen hervorgehoben werden. Eng mit den neueren Ansätzen im Feld der Praxistheorien verbunden, ist auch die Frage nach dem Stellenwert der Materialität. So betonen bspw. Wieser (2006), Schäfer (2013) und Hillebrandt (2014) die praxistheoretische Nähe der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) (z. B. Latour 2007), die Objekten einen zentralen Stellenwert in sozialen Gefügen einräumt und diesen den Status als wirkmächtige Größen zuerkennt. Wie Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse über den Anschluss zur ANT die Materialitätsdimension konsequent berücksichtigen können zeigt Nohl (2011). Hier finden sich im Hinblick auf medienpädagogische Fragestellungen Ansatzpunkte, die spezifische Materialität(en) der Medien konzeptionell mitzudenken. Die Berücksichtigung materieller Artefakte als essentielle Bestandteile sozialer Praktiken in einem kulturtheoretischen Verständnis (vgl. Reckwitz 2010, 131ff.) kann gerade mit Blick auf die Verbreitung digitaler Medien in Form verschiedener mobiler Endgeräte von Smartphones bis hin zu Wearable-Technologies als bedeutsam für medienpädagogische Forschung betrachtet werden. Vielversprechend erscheinen auch die im Zuge des praxeologischen Revivals weiterentwickelten Forschungsmethoden, welche bspw. Fragen nach der Materialität der Praxis und ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Wissensordnungen neu begegnen (vgl. Schäfer et al. 2015). Als zweiter grosser Theoriestrang eines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms kann neben den schwerpunktmässig praxistheoretisch ausgerichteten Zugängen das Areal der Diskursforschung ausgemacht werden. Zugänge dieser Ausrichtung sind in der Medienpädagogik so gut wie nicht vertreten. Zwar finden sich bereits vereinzelt Arbeiten, die sich mit Macht- und Herrschaftsphänomenen sowie damit zusammenhängenden Fragen (z. B. nach hegemonialen Subjektivierungsmustern oder widerständigen Subjektivationen) aus medienpädagogischer Perspektive befassen (z. B. Hipfl 2004; Fromme/Schäffer 2007). Erstaunlicher Weise spielen jedoch diskurs-, dispositiv- oder gouvernementalitätsanalytische Zugänge, die sich ausdrücklich medienpädagogisch verstehen, bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Hoffarth 2013; 2015; Münte-Goussar 2011; 2015) keine Rolle in der Medienpädagogik. Dabei sind gerade die im Anschluss an Foucault orientierten Analysen durch ihren Blick auf das Zusammenspiel von Wissen und Macht erziehungswissenschaftlich hoch relevant (vgl. Schäffer 2007, 163). Im wachsenden Fundus der in jüngerer Vergangenheit – hauptsächlich mit soziologischem Schwerpunkt – entstandenen Publikationen, die sich mit diskursiven Phänomenen und Medien befassen (z. B. Dreesen et al. 2012; Fraas et al. 2013), finden sich bis auf den Sammelband von Othmer und Weich (2015) so gut wie keine Beiträge, welche sich aus medienpädagogischer Perspektive dezidiert einer diskursanalytischen Herangehensweise

widmen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Dander in diesem Themenheft). Selbst in dem mit «Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur» betitelten Jahrbuch Medienpädagogik 11 (Kammerl et al. 2014) lässt sich kein Beitrag ausmachen, der einer diskursanalytischen Position zugeordnet werden kann. Erstaunlich scheint dieser Befund nicht nur aufgrund dem aus (medien)pädagogischer Sicht höchst relevant erscheinenden Anliegen der Diskursforschung, kollektive Wissensordnungen zu rekonstruieren und deren (sozial-medialen) Konstruktionslogiken als Basis der Wirklichkeitsaushandlungen offenzulegen (vgl. Keller 2011, 13ff.). Diskursanalytisch gewonnene Einsichten zeigen Muster der Positionierung innerhalb bestimmter Wissensordnungen und können als Fundament der Reflexion medienpädagogischen Handelns herangezogen werden. Die möglichen Erkenntnispotenziale und Einsatzmöglichkeiten einer erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskursforschung untermauern Wrana et al. (2014) sowie Fegter et al. (2015). Dass eine solche Herangehensweise selbst für didaktische Fragestellungen anschlussfähig ist, zeigen Maier et al. (2012) in ihrer praxeologisch-diskursanalytisch ausgerichteten Arbeit zur Rekonstruktion von Lesarten im Professionalisierungsprozess. Es kann festgehalten werden, dass nicht nur die Fragen nach dem Medien- und Subjektbegriff über kulturwissenschaftlich inspirierte Ansätze fruchtbar gemacht, sondern auch die Kategorien Körperlichkeit und Materialität insbesondere über praxeologische Zugänge rehabilitiert werden können (Reckwitz 2011, 18). Die diskursanalytische Perspektive ermöglicht darüber hinaus besonders die Erschließung von überindividuellen Macht-Wissen-Komplexen und deren subjektivierende Wirkungen. Wie mit Verweis auf das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm gezeigt wurde, sind die derart gelagerten Ansätze nicht als Gegensätze zu verstehen, sondern können als komplementäre Zugänge verstanden werden, die gerade durch ihre spezifischen Sichtweisen auf symbolische Ordnungen und deren (Re-)Produktion als Grundpfeiler des Sozialen der Medienpädagogik die Möglichkeit bieten, ihrem Gegenstandsbereich neu zu begegnen. So kann der Blick für Interdependenzen zwischen den einzelnen Facetten der Phänomene geschärft werden, die sich unter anderem zwischen Materialität und Medialität oder dem Verhältnis von Subjektivierung und Körperlichkeit zeigen.

Fazit

Medienpädagogische Anschlüsse an eine kulturwissenschaftliche Analytik fragen nach Zusammenhängen sozialer Phänomene (vgl. Reckwitz 2006a, 722). Dabei kann dieser Position tendenziell ein holistischer Anspruch unterstellt werden, indem verschiedene Seiten der untersuchten Phänomene in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden und so bewusst nicht nur «eine Seite der Medaille» die Forschungspraxis anleitet. Wie gezeigt wurde, finden sich im Bereich der Medienpädagogik

bislang lediglich vereinzelt Arbeiten, die einem solchen Forschungsprogramm folgen. Eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Medienpädagogik kann letztlich als mehrperspektivisch verstanden werden, indem die Verschränkung sozialer Phänomene auf unterschiedlichen Ebenen bedacht wird. Eine Stärke offenbart sich in der Möglichkeit eines solchen Zugangs, auf die Herausforderungen gegenwärtiger gesellschaftlicher Veränderungen reagieren zu können, ob nun – global gefasst – als modernisierungsbedingte Pluralisierung von Entscheidungsoptionen durch zunehmende Entgrenzung (Beck/Lau 2004) oder spezifischer als medienkultureller Wandel (Hepp 2013). Ein solches Vorgehen rückt selbstverständlich Fragen nach (Un-)Vereinbarkeiten der damit adressierten epistemologischen Fundamente in den Mittelpunkt, wie beispielhaft an dem Verhältnis von Praktiken und Diskursen (vgl. z. B. Reckwitz 2008; Wrana/Langer 2007) deutlich wird. Um nicht der Gefahr eines *«anything goes»* und wahllosen Eklektizismen zu erliegen, bedarf es fundierten begrifflichen Erörterungen, denn *«Begriffe stehen für Theorien»* (Spanhel 2011, 97) und diese wiederum sind die Grundpfeiler wissenschaftlichen Schaffens – auch in der Empirie (vgl. Kalthoff et al. 2008). Anknüpfungsversuche an kulturwissenschaftliche Positionen können nicht nur dazu beitragen, empirische Analysen methodologisch und methodisch anzuleiten, sondern bieten zudem die Chance, medienpädagogische Theoriebildung voranzutreiben. Dies scheint insofern evident, da der programmatische Gestus praxeologischer und diskurstheoretischer Zugänge nicht dazu nötigt, medienpädagogische Theorien unter bereits bestehende Ansätze zu subsumieren, sondern im Gegenteil kann deren Offenheit als Angebot aufgefasst werden, gerade nicht einfach einem *«Baukastenprinzip»* in der Theoriebildung zu folgen, sondern Ansätze weiterzuentwickeln und disziplinspezifisch zu formen. Somit lässt sich auch dem von Hüther und Schorb (2010b, 273f.) konstatierten Bedeutungswandel der Medien begegnen, welcher als weitreichende Vereinnahmung aller Lebensbereiche durch Medien komplexe Denk- und Handlungsansätze erforderlich machen und der Medienpädagogik abverlangt, dass sie *«mehr als bisher die Zusammenhänge zwischen den technologischen, pädagogischen, politischen und ökonomischen Implikationen der Medien»* (ebd.) berücksichtigt.

Darüber hinaus stellt die kulturwissenschaftliche Perspektive auch eine Möglichkeit für die Medienpädagogik dar, sich selbst reflexiv in den Blick zu nehmen und die Fragen nach der Selbstverortung im Wissenschaftssystem zu beantworten. Nimmt man an, dass grundbegriffliche Positionierungen und Annahmen die Basis für disziplinäre Strukturen und Forschungspraxis darstellen (Reckwitz 2011, 2f.), so wäre eine genealogische Aufarbeitung genau dieser Prozesse für die Medienpädagogik ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu disziplinärer Selbsterkenntnis (vgl. Bettinger im Druck). Damit die ohnehin schon durch multiple Bezugsdisziplinen und entsprechender perspektivischer Vielfalt geprägte Medienpädagogik im Zuge solcher Anschlüsse nicht noch mehr zersplittert und im umkämpften Feld der

Wissenschaft nicht ihre Eigenständigkeit verliert, bedarf es grundsätzlichen konsolidierenden Überlegungen. Ein Aspekt kann und sollte hier die Weiterführung der Klärung von Grundbegriffen sein, die letztlich ganz entscheidend dafür sind, wie sich eine Disziplin selbst versteht und verortet – sowohl in den Feldern von Wissenschaft und Praxis wie auch im öffentlichen und politischen Diskurs.

Es stellt sich abschliessend die Frage, ob eine Öffnung der Medienpädagogik für die Kulturwissenschaften möglich ist, ohne ein zunehmendes Aufweichen der disziplinären Grenzen in Kauf nehmen zu müssen, das die ohnehin schon schwierige Selbstverortung noch zunehmend erschwert. Um derlei Anschlüsse auf lange Sicht möglichst fruchtbar zu gestalten, sollte daher – so die hier verfolgte These – ein klares Bekenntnis zum erziehungswissenschaftlichen Kern der Medienpädagogik die Grundlage bilden. Hiervon ausgehend könnte eine solche Öffnung als ‹disziplinäre Evolution› gestaltet und Entgrenzungsprozesse nicht der Beliebigkeit überlassen werden. Zu überlegen wäre, ob die medienpädagogischen Teilbereiche, welche als unterschiedliche Zugänge der pädagogischen Beschäftigung mit Medien verstanden werden können (vgl. Ruge 2014), stärker integriert und aufeinander bezogen werden müssten, um eine Zersplitterung zu vermeiden. Trotz der angesprochenen Hürden kann dies ein Weg sein, dem medienpädagogischen Erkenntnisgewinn neue Inspiration zu verschaffen. Eine kulturwissenschaftlich inspirierte Medienpädagogik bietet die Möglichkeit, blinde Flecken der Disziplin zu erhellen und ihr darüber hinaus im umkämpften Feld der Wissenschaft durch Stärkung ihrer Legitimationsgrundlagen neues Selbstbewusstsein zu verleihen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas, Gunilla Budde, und Dagmar Freist, Hrsg. 2013. *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Baader, Meike Sophia. 2013. «Erziehungswissenschaft zwischen disziplinären Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen.» In *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Hans-Rüdiger Müller, Sabine Bohne, und Werner Thole, 61–80. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Budrich.
- Bachmair, Ben. 2007. «Mediensozialisation – die Frage nach Sozialisationsmustern im Kontext dominanter Medienformen.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 118–143. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, Ben. Hrsg. 2010a. *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bachmair, Ben. 2010b. «Mediensozialisation: Entwicklung von Subjektivität in medialen und kulturellen Figurationen.» In *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*, hrsg. v. Dagmar Hoffmann und Lothar Mikos, 67–91. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, Ben, John Cook, und Norbert Pachler. 2014. «Mobile Medien als Kulturressourcen für Lernen, ein kulturökologischer Beitrag zur Medienbildung.» In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 209–233. Wiesbaden: Springer.
- Bachmann-Medick, Doris. 2006. *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bettinger, Patrick. Im Druck. «Medienpädagogik: ein Kampfsport? Diskursive Positionierungen als Antworten auf die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis.» In *Medienpädagogik – Was ist das?*, hrsg. v. Christine Trültzsch-Wijnen und Anja Hartung-Griemberg. Baden-Baden: NOMOS.
- Brumlik, Micha. 2006. «„Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft.» *Zeitschrift für Pädagogik* 52, Nr. 1: 60–68.
- Dreesen, Philipp, Łukasz Kumięga, und Constanze Spieß, Hrsg. 2012. *Mediendiskursanalyse. Diskurse – Dispositive – Medien – Macht*. Wiesbaden: VS.
- Beck, Ulrich, und Christoph Lau, Hrsg. 2004. *Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Edition Zweite Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Carstensen, Tanja, Christina Schachtner, Heidi Schelhowe, und Raphael Beer, Hrsg. 2014. *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Fegter, Susann, Fabian Kessl, Antje Langer, Marion Ott, Daniel Rothe, und Daniel Wrana, Hrsg. 2015. *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer.
- Ferrin, Nino. 2013. *Selbstkultur und mediale Körper. Zur Pädagogik und Anthropologie neuer Medienpraxen. Körperkulturen*. Bielefeld: transcript.
- Fiala, Erwin. 2004. «Medien, Zeichen und Kultur. Medientheoretische und semiologische Grundlagen der Kulturwissenschaft.» In *Grundlagen der Kulturwissenschaften. Interdisziplinäre Kulturstudien*, hrsg. v. Elisabeth List und Erwin Fiala, 99–118. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Fromme, Johannes, und Burkhard Schäffer, Hrsg. 2007. *Medien – Macht – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fromme, Johannes, und Werner Sesink, Hrsg. 2008. *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Max. 2008. *Kultur Macht Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, Anja, und Bernd Schorb. 2014. «Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, hrsg. v. Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 7–24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hepp, Andreas. 2008. «Cultural Studies als Ansatz der Medien- und Kulturforschung.» In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 142–148. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, Andreas. 2013. *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hipfl, Brigitte. 2004. «Medien – Macht – Pädagogik. Konturen einer Cultural-Studies-basierten Medienpädagogik, illustriert an Reality-TV-Sendungen.» *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* Themenheft 8: 1–22. <http://www.medienpaed.com/article/view/49>.
- Hoffarth, Britta. 2013. «Schmutzige Witze. Erkundung eines Bildungsereignisses im Geschlechter-Dispositiv.» In *Verortungen des Dispositiv-Begriffs*, hrsg. v. Joannah Caborn Wengler, Britta Hoffarth, und Łukasz Kumięga, 91–110. Wiesbaden: Springer.
- Hoffarth, Britta. 2015. «Ungeheure Weiber. Monster, Bildung, Dispositiv.» In *Medien – Bildung – Dispositive*, hrsg. v. Julius Othmer und Andreas Weich, 203–220. Wiesbaden: Springer VS.
- Hug, Theo. 2002. «Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven.» In *Einführung in die Medienwissenschaft*, hrsg. v. Gebhard Rusch, 189–207. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hug, Theo. 2007. «Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 10–32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb, Hrsg. 2010a. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 5. Aufl. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb. 2010b. «Medienpädagogik.» In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 265–276. 5. Aufl. München: kopaed.
- Jaeger, Friedrich, und Burkhard Liebsch. 2011. «Einführung.» In *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Band 1, hrsg. v. Friedrich Jaeger und Burkhard Liebsch, Grundlagen und Schlüsselbegriffe: IX–XIII. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Kalthoff, Herbert, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, Hrsg. 2008. *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kammerl, Rudolf, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner. 2011. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, Michael, Heinz Moser, und Werner Sesink. 2007. «Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin – Editorial –.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 7–8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, Gudrun M. 2012. «Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur.» In *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*, hrsg. v. Karin Priem, Gudrun M. König, und Rita Casale, 14–31. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58. Weinheim und Basel: Beltz.

- Latour, Bruno. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leggewie, Claus, Dariuš Zifonun, Anne Lang, Marcel Siepmann, und Johanna Hoppen, Hrsg. 2012. *Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften*. Edition Kulturwissenschaft Bd. 7. Bielefeld: transcript.
- List, Elisabeth. 2004. «Einleitung. Interdisziplinäre Kulturforschung auf der Suche nach theoretischer Orientierung.» In *Grundlagen der Kulturwissenschaften. Interdisziplinäre Kulturstudien*, hrsg. v. Elisabeth List und Erwin Fiala, 3–12. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- List, Elisabeth, und Erwin Fiala, Hrsg. 2004. *Grundlagen der Kulturwissenschaften. Interdisziplinäre Kulturstudien*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Maier Reinhard, Christiane, Barbara Ryter Krebs, und Daniel Wrana. 2012. «Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen.» In *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*, hrsg. v. Daniel Wrana und Christiane Maier Reinhard, 69–160. Opladen: Budrich.
- Moebius, Stephan, und Dirk Quadflieg, Hrsg. 2011a. *Kultur. Theorien der Gegenwart*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moebius, Stephan, und Dirk Quadflieg. 2011b. «Kulturtheorien der Gegenwart – Heterotopien der Theorie.» In *Kultur. Theorien der Gegenwart*, hrsg. v. Stephan Moebius und Dirk Quadflieg, 11–18. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Heinz. 2010. *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto, Hrsg. 2011. *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed. doi:10.21240/mpaed/20.X.
- Münste-Goussar, Stephan. 2011. «Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung.» In *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*, hrsg. v. Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münste-Goussar, und Christina Schwalbe, 225–250. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münste-Goussar, Stephan. 2015. «Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio.» In *Medien – Bildung – Dispositive*, hrsg. v. Julius Othmer und Andreas Weich, 109–127. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Othmer, Julius und Andreas Weich, Hrsg. 2015. *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Priem, Karin, Gudrun M. König, und Rita Casale, Hrsg. 2012. «Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte.» *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 58. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive.» *Zeitschrift für Soziologie* 32, Nr. 4: 282–301.
- Reckwitz, Andreas. 2006a. *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas. 2006b. «Die historische Transformation der Medien und die Geschichte des Subjekts.» In *Medien der Gesellschaft – Gesellschaft der Medien*, hrsg. v. Andreas Ziemann, 89–107. Konstanz: UVK.

- Reckwitz, Andreas. 2008. «Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation.» In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, hrsg. v. Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 188–209. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas. 2010. *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas. 2011. «Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm.» In *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Band 3, hrsg. v. Friedrich Jaeger und Jörn Rüsen: Themen und Tendenzen: 1–20. 2. Aufl. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Reckwitz, Andreas. 2012. *Subjekt*. 3. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus. 2009. «Menschen und Dinge, Akteure und Aktanten. Überlegungen zur Neubestimmung des Sozialen.» In *Das Soziale in der Pädagogik. Zürcher Festgabe für Reinhard Fatke*, hrsg. v. Bettina Grubenmann und Reinhard Fatke, 114–130. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruge, Wolfgang B. 2014. «Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage.» In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 187–207. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Uwe, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2008. *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schachtner, Christina, und Nicole Duller. 2014. «Kommunikationsort Internet. Digitale Praktiken und Subjektwerdung.» In *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienbruch der Gegenwart*, hrsg. v. Tanja Carstensen, Christina Schachtner, Heidi Schelhowe, und Raphael Beer, 81–154. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Hilmar. 2011. «Bourdieu gegen den Strich lesen. Eine poststrukturalistische Perspektive.» In: *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*, hrsg. v. Daniel Suber, Hilmar Schäfer, und Sophia Prinz, 63–85. Konstanz: UVK.
- Schäfer, Hilmar. 2013. *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, Franka, Anna Daniel, und Frank Hillebrandt, Hrsg. 2015. *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Spanhel, Dieter. 2007. «Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 33–54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spanhel, Dieter. 2011. «Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik.» In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 95–120. München: kopaed. doi:10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert und Christine W. Wijnen. 2013. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, Matthias. 2006. «Naturen, Artefakte und Performanzen – Praxistheorie und Akteur-Netzwerk-Theorie.» In *Verschwindet die Natur? Die Akteur-Netzwerk-Theorie in der umweltsoziologischen Diskussion*, hrsg. v. Martin Voss und Birgit Peuker, 95–109. Bielefeld: transcript.

- Wimmer, Michael. 2002. «Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 1, Nr. 5: 109–122.
- Winter, Rainer. 2004. «Cultural Studies und kritische Pädagogik.» *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 8: 1–16. <http://www.medienpaed.com/article/view/50>.
- Winter, Rainer. 2011. «Stuart Hall: Die Erfindung der Cultural Studies.» In *Kultur. Theorien der Gegenwart*, hrsg. v. Stephan Moebius und Dirk Quadflieg, 469–481. Wiesbaden: VS.
- Wrana, Daniel, und Antje Langer. 2007. «An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken.» *Forum Qualitative Sozialforschung* 8, Nr. 2. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/253>.
- Wrana, Daniel, Marion Ott, Kerstin Jergus, Antje Langer, und Sandra Koch. 2014. «Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft.» In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Band 1, hrsg. v. Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, 224–238. Bielefeld: transcript.

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

Blinde Flecken und präskriptive Un-schuld **Zur Morphologie medienpädagogischer Urteilsformen**

Rainer Leschke

Zusammenfassung

Die implizite Normativität des eigenen Vorgehens gehört bekanntlich zu den am besten bewahrten Geheimnissen der meisten kulturwissenschaftlichen Projekte. Im allgemeinen kulturwissenschaftlichen Feld mag das noch angehen und als lässliche Schwäche kodiert werden, im Bildungsbereich hingegen ist das geradezu fatal, werden doch Biographien mit Zielvisionen beschwert, deren sie sich – wenn überhaupt – nur noch schwer wieder entledigen können. Diese impliziten Leitmodelle von Medienbildung präformieren daher nicht nur Bildungsprogramme und strapazieren damit kollektive Ressourcen, sie statten Biographien mit kulturellen Leitplanken und Reiseprogrammen aus, die eigentlich durch nichts, wenigstens nicht durch Reflexion gedeckt sind. Am normativen Grund der Medienbildung herrscht mithin ein systematisches Reflexionsdefizit und dass dieses jetzt angegangen werden soll, ist sicherlich nicht zufällig, denn zumindest eines dürfte gegenwärtig Konsens sein: die zunehmende Erschlaffung der normativen Kraft und Verbindlichkeit von für mehr oder minder ewig erachteten Vorstellungen von Subjektivität, Wissen und Bildung. Der zunehmende Verlust der Legitimität und Anerkennung dieser impliziten Normativität setzt Medienpädagogik unter einen enormen Rechtfertigungsstress. Sie erzeugt so jene Spannung, die medienpädagogische Bemühungen verortet zwischen einem kaltschnäuzig blinden «Weiter so!», das die Scheuklappen nur umso entschlossener ins Gesicht zieht, und einer zaghaften Orientierungslosigkeit, die sich an jeden vorbeiziehenden Strohhalm klammert, wenn sie in jeglichem neuen medientechnologischen Feature zugleich ein neues Menschenmodell heraufziehen sieht. Dabei wird das Menschenbild – im Übrigen ein Bild, und damit eine mediale Kategorie – entweder bewahrpädagogisch konserviert – und insofern verfügt die Medienpädagogik in normativer Hinsicht über einen bewahrpädagogischen Kern, wiewohl sie gerade gegen bewahrpädagogische Vorstellungen angetreten war – oder aber outgesourct und damit an die medientechnologische Findigkeit der Medienindustrie abgegeben. Beide Reaktionsmuster scheinen gleichermassen hilflos zu sein und daher dringend der Reflexion zu bedürfen, zumal es sich um eine Existenzfrage der Medienbildung handelt, die systematisch nicht ohne normativen Hintergrund auskommen und daher nicht in metatheoretische Gefilde entfliehen kann.

Blind spots and prescriptive innocence. On the morphology of types of adjudgement in media education

Abstract

The implicit normativity of the own approach belongs, as is generally known, to the best kept secrets of the most research projects in cultural studies. This may still be acceptable in the field of general cultural studies – considered as an inattentively deficiency – whereas in the field of pedagogy, such an implicit premise is almost fatal. Biographies are charged with ideas, which they cannot get rid of that easily – if at all possible. This is why these implicit overall concepts of media education are not only preforming education programmes and thereby straining collective resources – they rather equip biographies with cultural guardrails and travel programmes which are actually covered by nothing, at least not by reflection.

Now and again, at the normative bottom of media education dominates a systematic deficit of reflection and obviously it does not happen accidentally, that this deficit of reflection is about to be tackled now. For at least this might currently be consensus: The increasing atony of the normative force as well as the obligingness of concepts of subjectivity, knowledge and education, which are considered to be more or less eternal.

Due to the increasing loss of legitimacy and acknowledgment of this implicit normativity, media education is put under a vast stress of justification. As a consequence, it is creating that tenseness which is locating any effort in media education between a callous and blind «keep it up!» on the one hand and a tentative disorientation on the other hand, which is clutching at straws while attributing a new concept of man to any new feature of media technology. Thereby, the image of humanity – by the way an image and with that a medial category – is either maintained in a conservative way, which is why media education from a normative point of view inevitably possesses a «bewahrpädagogisch» core, – or alternatively outsourced and hence committed to the technological resourcefulness of media industry. Both reaction patterns seem to be equally helpless and do urgently require reflection, particularly since it is a matter of survival of media education which systematically necessitates a normative background and thus cannot escape to meta-theoretical realms.

Glückliche Betriebsunfälle – oder gnädige Katastrophen

Auch die Medienwissenschaft hatten einen schwierigen Start: Ihr Gründungsvater – Marshall McLuhan – stand lange im Verdacht, ein Scharlatan, ein Pop-Idol, ein verkappter Theologe, ein Idiot¹, zumindest aber ein ernsthaft Kranker gewesen zu sein, und so fiel es noch ziemlich lange auf die Medienwissenschaften zurück, dass ihre Keimidee von einem spiessigen Narren in die Welt gesetzt worden war. Auf jeden Fall war der Start gründlich missglückt und so recht hat eigentlich bis heute niemand die Urszene der Medienwissenschaft von diesem Makel befreien können. Und selbst der zweite, wesentlich von der Frankfurter Schule verantwortete europäische Anlauf verlief nicht wesentlich glücklicher, führte er doch zu einer marxistisch anmoderierten Medienkritik, die mithilfe einer nahezu militaristisch orthodoxen Terminologie ritualisiert das Mediensystem exekutierte und Medien so gewohnheitsmässig entlarvte wie andere sich die Zähne putzen. Die Akteure erinnern sich für gewöhnlich nur ungern noch an diese Ausfälle ebenso theoretisch devoter und anspruchsloser wie den Objekten gegenüber rigider Kritik, sie wissen nur noch eines: Die Zeiten waren heroisch, denn sie bedeuteten Aufbruch. Sie waren getragen vom Eros des ersten Mals und sie waren folgenreich, nämlich die Urszene einer neuen Disziplin: der Medienwissenschaft. Und wie das mit Urszenen so ist, es zählte der Akt selbst und seine nicht ganz so rühmlichen Bedingungen wurden, sobald die Angelegenheit erst einmal etabliert war, sehr schnell dem Vergessen überantwortet.

Nun mag es mit der Verdrängung der marxistischen Frühgeschichte noch so einigermassen geklappt haben, denn das kollektive Tabu der 1968er hat insgesamt ganz gut funktioniert, McLuhan allerdings ist so laut und so unignorierbar medienpräsent gewesen, dass man ihn nicht einfach verdrängen konnte. Was blieb, war kritische Kritik, also die Auseinandersetzung mit dieser verunglückten Geburt einer Disziplin, und die hat zumindest eines bewirkt: Sie hat einen enormen Legitimationsbedarf generiert. Medienwissenschaftler müssen für gewöhnlich ziemlich gründlich Rechenschaft darüber geben, was und warum sie es tun. Solche verunglückten Starts und Betriebsunfälle² belasten daher die weitere Entwicklung einer Disziplin nicht nur, sie können gelegentlich auch kathartische Effekte³ zeitigen, und

1 «Heute hat diese apolitische Avantgarde ihren Bauchredner und Propheten in Marshall McLuhan gefunden, einem Autor, dem zwar alle analytischen Kategorien zum Verständnis gesellschaftlicher Prozesse fehlen, dessen wirre Bücher aber als Sandgrube unbewältigter Beobachtungen an der Bewußtseins-Industrie dienen können. [...] Mehr Interesse verdient vielleicht der berühmteste Satz dieses Marktschreiers: «The medium is the message». Trotz seiner provozierenden Idiotie verrät er mehr, als sein Urheber weiß. Er stellt den tautologischen Zug der Medienmystik auf das Genaueste bloß: [...]». (Enzensberger 1970, 177f.).

2 So etwa erklärte Ludwig Pfeiffer auf einer Siegener Konferenz zum paradigmatischen Status der Medienwissenschaft den «Fehl»-Start der Anglistik.

3 Wiewohl die Katharsisthese die einzige Medienwirkungshypothese zu sein scheint, die einigermassen zuverlässig ausgeschlossen werden kann.

so gibt es durchaus noch Anlass zur Hoffnung, dass trotz des missglückten Starts aus der Angelegenheit noch etwas werden könnte.

Warum diese Geschichte? – Aus medienwissenschaftlicher Sicht fallen einem, wenn man sich mit der Medienpädagogik auseinandersetzt, durchaus eine Reihe von Parallelen auf. Denn der Start der Medienpädagogik ist kaum minder vermasselt worden als der der Medienwissenschaften: Eine Disziplin, die je nach Lesart von einem Missverständnis oder aber einem grandiosen wissenschaftlichen Leichtsinne ihren Ausgang nahm, hätte eigentlich das ein oder andere zu erklären. Nun hat sie allerdings diesen Bedarf bis dato offensichtlich noch nicht so nachdrücklich gespürt, dass irgendetwas passiert wäre. Die Phase der Kritik steht also noch aus. Denn offenbar hat der enorme politische Erfolg⁴, der der Medienpädagogik von Anfang an beschieden war, sich anders ausgewirkt, als die fragwürdige Berühmtheit McLuhans; er hat nicht zur Kritik animiert, sondern sich wie Balsam auf die offenen theoretischen Wunden gelegt.

Wenn denn nun partout die blinden Flecken der Medienpädagogik in den Blick genommen und ihre theoretische Besenkammer aufgeräumt werden soll, dann handelt es sich zunächst einmal in einem ziemlich strengen Sinne um eine medienwissenschaftliche Operation, denn blinde Flecken sind in optischen Medien zunächst einmal jener unverfügbare und allenfalls rekonstruierbare technische Ort, an dem das Subjekt sitzt. Zu ihrer Erfassung benötigen blinde Flecken bekanntlich einer reflexiven Operation und einer Veränderung des Standortes des Beobachters. Es geht also um die Reflexion des Ortes, von dem aus gesehen wird. Dann schauen wir uns die Sache einmal von aussen an.

Normative Kalküle

Medienpädagogik startete, sobald sie sich von ihrer bewahrpädagogischen Frühgeschichte befreit hat, mit enormem Elan. Sie begann genauso mit theoretischem Klamauk wie mit marxistisch-emanzipatorischem Sendungsbewusstsein. Im erregten Überschwang kurz bevorstehender umfassender Emanzipation unterliefen ihr zugleich eine ganze Serie unsäglicher Kategorienfehler: Dieter Baacke verwechselte Performanz und Kompetenz⁵ und er verstand auch nicht, welche

4 So hat sich die Medienpädagogik nicht nur terminologisch mit der Idee von Medienkompetenz weitgehend durchgesetzt, sondern es haben die Konzepte auch Eingang in die Programme der Landesmedienanstalten gefunden.

5 «Dieser Sprachgebrauch ist zulässig und widerspricht keineswegs dem, was «Kompetenz» meint; freilich wird eher auf die Performanz-Ebene abgehoben (das konkrete Handeln und Verhalten), während die tieferliegenden Hintergründe weniger zum Vorschein kommen.» (Baacke 1996, 114f.) Selbstverständlich ist dieser Sprachgebrauch nicht zulässig, denn er vertauscht schlicht die Bedeutungen von Performanz und Kompetenz (vgl. Chomsky 1965, 3). Zusätzlich wird auch noch ein Kategorienfehler begangen, denn Baacke verwechselt zusätzlich noch einen diskreten Unterschied mit einem Kontinuum («eher»). Im Übrigen ist diese Problematik durchaus bemerkt worden (etwa: Kübler 1996, 12 und Gapski 2001, 55ff.), sie blieb aber erstaunlicherweise vollkommen folgenlos.

theoriestrategische Funktion ein regulatives Prinzip wie die kommunikative Kompetenz überhaupt hat. Baacke agierte wie ein Grobschmied in einer Uhrmacherwerkstatt⁶ und es schien lange Zeit niemandem aufzufallen. Medienpädagogik fusst so auf dem Treibsand eines theoretisch stimulierten Alltagsverständnisses, das für jeglichen Irrtum offen ist. Es handelte sich um eine Art theoretischer Simulation, die in ihrem epistemischen Status durchaus dem vergleichbar war, was in den Medienwissenschaften Vilém Flusser und Paul Virilio inszeniert hatten. Die Angelegenheit hätte sich zweifellos in kürzester Zeit als der komplette Reifall erwiesen, der sie theoretisch war, und damit erledigt, wäre da nicht zugleich ein erstaunlich sicheres Gespür für medienpolitische Konstellationen gewesen, auf das die theoretische Konstruktion, die sich Medienkompetenz nannte, enorm erfolgreich reagierte. Medienpädagogik hat also eine medienpolitische Urszene mit gelegentlichen theoretischen Grundierungsversuchen und das dürfte für eine Bestimmung blinder Flecken vergleichsweise bedeutsam zu sein, zumal diese Urszene Folgen hatte.

Medienhistorische Konstellationen

Die medienpolitische Konstellation, in der die Medienpädagogik so vergleichsweise erfolgreich intervenierte, bestand in einer doppelten Umstellung des Mediensystems: nämlich der Transformation eines weitgehend populärkulturellen Mediensystems in eine sozioökonomische Infrastruktur und der Wandel des klassischen in ein postkonventionelles transversal vernetztes Mediensystem, also das, was gelegentlich unter dem ziemlich missglückten Titel – «Medienkonvergenz» verhandelt wird. Beide Transformationen liefen, wiewohl sie sich vollkommen unterschiedlichen Bedingungsbeziehungen verdanken, weitgehend synchron ab, so dass sie zumeist nicht als eigenständige Prozesse identifiziert wurden.

6 Das gilt nicht nur für Baackes Bezug auf Chomsky, sondern ebenso für den auf Habermas und Luhmann. Die Vorgehensweise scheint damit zur Gewohnheit geworden zu sein: «Medienkompetenz ist, um mit Luhmann zu sprechen, eine systemische Ausdifferenzierung aus diesen Zusammenhängen. Daneben gibt es Berufskompetenz, vielleicht Familienkompetenz, demokratische Kompetenz, ästhetische Kompetenz etc.» (Baacke 1996, 119) Medienkompetenz «als systemische Ausdifferenzierung» macht zumindest systemtheoretisch keinerlei Sinn und die metaphorische Verwendung theoretischer Begrifflichkeiten mag vielleicht in journalistischen Kontexten tolerierbar sein, wissenschaftlich gesehen stellt sie ein enormes Risiko dar, das Baacke eindeutig nicht beherrscht. Baackes Synkretismus als Semi-Theorien produzierendes Prinzip wird auch an Folgendem deutlich: «Es ist die Informationsgesellschaft, die den Modus unseres In-der-Welt-Seins heute bestimmt. Nicht das Proletariat (so Marx), sondern das Kognitariat ist heute bestimmend. Minutiös eingestellte Technologien bauen unsere Massendemokratie (und die Massenmedien) ab; es entsteht vielmehr ein Prozess der Entmassung mit Kommunikationsinhalten, die auf Gruppen, Individuen und bestimmte Kulturen zugeschnitten sind. Unterhaltung, Medien, Konsumartikel und ihr Verkauf, aber auch Arbeitsbedingungen lassen einen entmassten Menschen entstehen, der nicht mehr in erster Linie vor dem Großen Bruder Staat Angst haben muß [...], sondern vor der Privatwirtschaft, die über seine Kommunikations- und Eingabeprozesse seine Daten kontrollieren und weitergeben kann.» (Baacke 1996, 122) Hier rührt Baacke Marx, Nietzsche und die Kritik am Neoliberalismus zu einer reichlich problematischen Melange zusammen, wobei die Einheit durch den ziemlich schiefen Neologismus «Kognitariat» hergestellt wird, der im Übrigen implizit auf Max Bense verweist (Bense 1965, 13ff.).



Abb. 1.: Enzensberger identifiziert die Medien nicht mehr als Teil des gesellschaftlichen Überbaus, sondern als zentrales Element der gesellschaftlichen Basis und erkennt damit deren infrastrukturelle Bedeutung an.

Die Transformation eines populärkulturellen Systems in eine Infrastruktur mit universeller sozioökonomischer Relevanz deutete sich zwar schon geraume Zeit an, sie war in ihrer Wucht und vor allem in ihrem Erfassungsgrad jedoch durchaus überraschend. So zählte etwa Enzensberger die Medien immerhin seit Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts zu den Produktivkräften und hat so ein wenig vorschnell jenen Transfer bereits theoretisch antizipiert, der sich gesamtgesellschaftlich erst Mitte der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts durchsetzen sollte. Als zentrales Movens der gesellschaftlich vorgehaltenen Infrastruktur grundierten Medien seit Mitte der neunziger Jahre nicht mehr nur die gesellschaftlichen Kommunikationsprozesse, sondern zugleich auch immer höhere Anteile der Arbeitsprozesse, der sozialen Interaktion, der Logistik, der technischen Bewegung, des Finanzwesens, der Administration, des kulturellen Konsums und der Freizeit. Als Elemente einer gesellschaftlichen Infrastruktur lassen Medien ihren Nutzer/innen keine Wahl mehr, vielmehr sind sie verbindlich für die Aufrechterhaltung noch der banalsten soziokulturellen und ökonomischen Funktionen. Die Systeme funktionieren nicht nur ausschliesslich medienvermittelt, sondern der Zugang zu ihnen verfügt längst nicht immer auch noch über ein analoges Interface.

Gesellschaftliche Partizipation und Handlungsfähigkeit werden dann automatisch zu einer Frage der Mediennutzung. Wenn bei der Teilnahme jedoch keine Wahl gelassen wird, dann müssen die Zugangsmodalitäten gesellschaftlich geregelt werden: Media-Literacy wird zu einer Erfolgsfrage bei der Implementation einer medialen Infrastruktur und diese wiederum schwingt sich zum Bedingungs-horizont ökonomischer Wohlfahrt auf. Medienpädagogik offeriert nun genau das, was

in dieser Konstellation gebraucht wird, nämlich eine flächendeckende Anpassung von Populationen an eben diese Infrastruktur⁷. Medienpädagogik heult damit zunächst einmal mit den Wölfen.

Der zweite Transformationsprozess, der Übergang vom klassischen zum postkonventionellen Mediensystem, ist demgegenüber eher eine Frage der Selbstorganisation des Mediensystems denn eine Frage direkter gesellschaftlicher Interessen. Klassische Mediensysteme sind grundsätzlich additiv organisiert gewesen: Es handelt sich um eine historische Ansammlung von in autonomen Dispositiven organisierten Einzelmedien. Das klassische Mediensystem verfügte über einen ziemlich geringen Grad an Binnenorganisation, es handelte sich vielmehr um eine weitgehend kontingente, historische Kollektion von Einzelmedien mit höchst oberflächlicher Vernetzung. Allenfalls eine Art kultureller Integration und Adaptation lässt sich feststellen, die jedoch nie dazu geführt hat, dass die Grenzen der Medien permeabel wurden. Demgegenüber ist das postkonventionelle Mediensystem transversal integriert, d. h., die Grenzen zwischen den Medien sind erodiert und zu einer reinen Stilfrage und damit wählbar geworden. Die Produktionsweise, die Archive, die Plattformen, die Distributionskanäle und Rezeptionsformen sind nicht mehr medienspezifisch organisiert, sondern medienindifferent und damit systematisch integriert. Medienproduktion findet nicht mehr monomedial, sondern bereits standardisiert trimedial – etwa als synchrone Produktion von Rundfunk, Fernsehen und Web-Content – statt. Medienwandel ist nicht mehr materiell und d. h. an Medien-dispositive gebunden, sondern schlicht zum Formwandel geworden. Die transversale Integration des Mediensystems hat den Übergang von funktional definierten Kommunikationsinstrumenten und Unterhaltungsmitteln zu einer ebenso generellen wie omnipräsenten Infrastruktur ermöglicht. Dabei kann keineswegs von einer Konvergenz der Medien die Rede sein, sondern die traditionellen Massenmedien bestehen weiterhin als emulierte «Formen» innerhalb einer integrierten medialen Infrastruktur. In dem Moment aber, indem das Mediensystem als kulturelle Infrastruktur angesehen werden muss, ist eine wirksame gesellschaftliche Partizipation ohne elementare mediale Handlungsfähigkeit und Urteilskraft ausgeschlossen.

7 So hat die Kampagne «Schulen ans Netz», die «Digital Divide»-Debatte, Negropontes Idee des 100-Dollar-Laptops vor allem eine Intention, den möglichst vollständigen und schnellen Anschluss aller an die neue Infrastruktur. Medienpädagogik hat damit in durchaus gutem Glauben freiwillig den Job der PR-Abteilungen der IT-Industrie übernommen. Historisch haben sich diese Impulse zumindest in Westeuropa zwischenzeitlich erledigt: «Die Initiative Schulen ans Netz hat ihren Gründungsauftrag erfüllt: Der 1996 gegründete Verein hat daher seine Arbeit zum 31. Dezember 2012 eingestellt.» (<http://www.bildungserver.de/Schulen-ans-Netz-10563.html>).

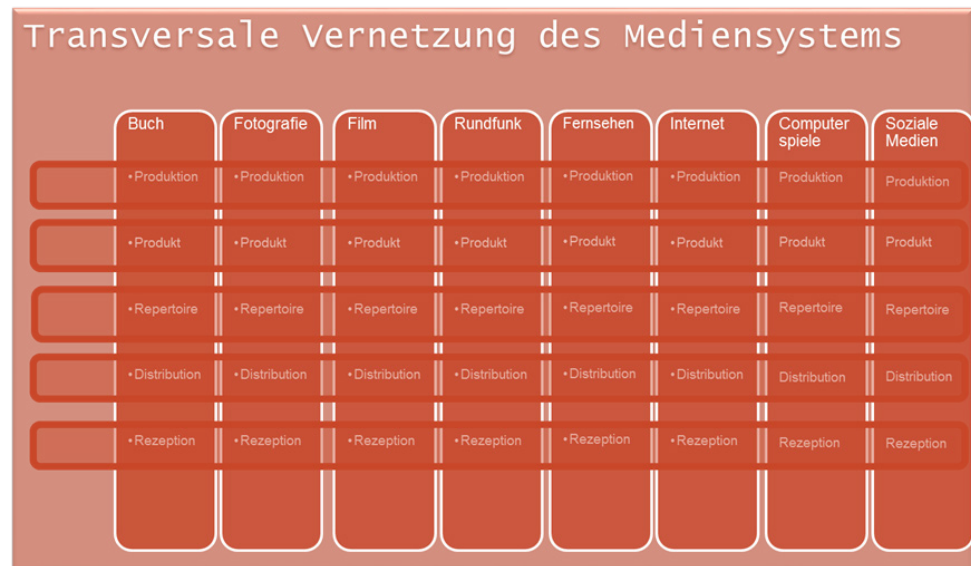


Abb. 2.: Transversale Integration des postkonventionellen Mediensystems und Übergang zu einer kulturellen Infrastruktur.

Enkulturalisierung und Definitionsmacht

Beide Transformationsprozesse waren grundsätzlicher Art, d. h., sie kennen in dieser Form keine historischen Vorläufer. Beide änderten die gesellschaftliche Vertragsgrundlage, auf der über Medien diskutiert werden konnte, und hatten damit eine epochale Dimension. Beide Transformationsprozesse wurden zunächst einmal behandelt wie all die anderen Medienwechsel auch: d. h., sie wurden mittels der Dialektik von Apokalypse und Erlösung enkulturiert.

Das Charakteristikum solcher Enkulturalisierungsprozesse ist, dass es weniger um die Analyse der Transformationsprozesse als um deren Bewertung geht. Und das hat zur Folge, dass technologisch-infrastrukturelle Prozesse⁸ in kulturelle umcodiert und damit bewertbar gemacht werden. Wenn dann noch der Wandel vor allem als quantitative Zunahme von Medienangeboten und damit als eine Steigerung der Intensität wahrgenommen wird, dann handelt es sich je nach Position um eine Steigerung der Bedrohung oder der Heilserwartung. Die kulturelle Codierung der medienpädagogischen Begründungsdiskurse ist beileibe nicht zufällig, sondern sie hängt mit der Kompatibilität mit bewahrpädagogischen bzw. emanzipatorischen Diskursen zusammen. Die Diskurse der Bewahrpädagogik handelten allesamt vom

⁸ Der Wechsel vom klassischen zum postkonventionellen Mediensystem ist in der Medienpädagogik unter dem Rubrum Digitalisierung allenfalls an den Rändern angekommen und darin liegt so etwas wie ihre charakteristische Medienvergessenheit. Zugleich gehört Medienpädagogik zwar strukturell zur Begleitmusik der Transformation von Medien, zu einer gesamtgesellschaftlichen Infrastruktur jedoch hat sie auch diesen Transformationsprozess selbst noch nicht wahrgenommen.

drohenden Verlust kultureller Definitionsmacht und seinen möglichen Folgen und diese Diskurse wurden zumindest topologisch fortgeschrieben, selbst wenn zwischendurch die Wertausstattung mithilfe emanzipatorischer Erwartungen modernisiert wurde. Die kulturelle Codierung von medialen Transformationsprozessen übersetzt einen vergleichsweise offenen technischen Wandel in eine ziemlich geschlossene normative Differenz. Wenn im Zuge einer solchen normativen Komplexitätsreduktion die Seiten gewechselt werden, dann wird zwar die politische Position ausgetauscht, an der systematischen Komplexitätsreduktion ändert sich jedoch noch nicht zwangsläufig etwas. Und auch Baackes historischer Kompromiss zwischen ökonomieaffiner Modernisierung und Medienkritik sucht nur Apokalypse und Erlösung zu versöhnen, er steigert dabei aber weder die Komplexität des normativen Urteils, noch bietet er einen einzigen neuen Wert an.

Nun sind Medien das, was Brecht einmal – «Erfindungen, die nicht bestellt sind» (Brecht 1932, 127) nannte. Sie sind bei ihrem Einbau in eine Kultur zwar technologisch definiert, aber kulturell unterbestimmt, sie sind ein technologischer Möglichkeitsraum. In diese kulturellen Bestimmungsversuche im Kontext von Enkulturationsprozessen neuer Medien waren Pädagogen seit dem Aufstieg des Buchs zum Massenmedium immer schon – wenn auch zumeist bewahrpädagogisch und d. h. abwehrend – involviert. Reguliert werden solche Enkulturationsprozesse stets durch eine Dialektik von Apokalypse und Euphorie, wobei die Medienpädagogik der 1990er Jahre von der bewahrpädagogischen Apokalypse auf die durchaus technikaffine Seite emanzipatorischer Euphorie umschwenkte. Ganz gleich auf welcher Seite man sich in diesen Auseinandersetzungen auch immer befinden mag, das Resultat ist in der Regel eine Form des Mediums, die weder apokalyptischen Befürchtungen noch euphorischen Erwartungen entspricht. Medien werden längst nicht für all das genutzt, was sie technisch können, und die Regeln für den Umgang mit ihnen finden sich nicht in der technischen Betriebsanleitung, sondern sie werden als informelle kulturelle Praktiken etabliert.

Dabei verläuft die Enkulturation von Medien nach einem ausdifferenzierten Phasenschema ab, in dem unterschiedliche soziale, kulturelle und ökonomische Interessen und die zugehörigen sozialen Träger einen kulturellen Kompromiss erzielen, an dessen Ende die kulturelle Definition eines Mediums und der von ihm ermöglichten sozialen und kulturellen Praktiken stehen. Die Dynamik der Enkulturation resultiert aus der zugrundeliegenden Dialektik von Apokalypse und Enthusiasmus, die in den jeweiligen historischen Phasen spezifischen sozialen Trägern zugeordnet werden können, wobei die Medienpädagogik selbst als ein solcher Akteur auftritt. Baacke hat nun in diesem Konflikt die Seiten gewechselt, indem er von der apokalyptischen zur enthusiastischen Position umschwenkte.

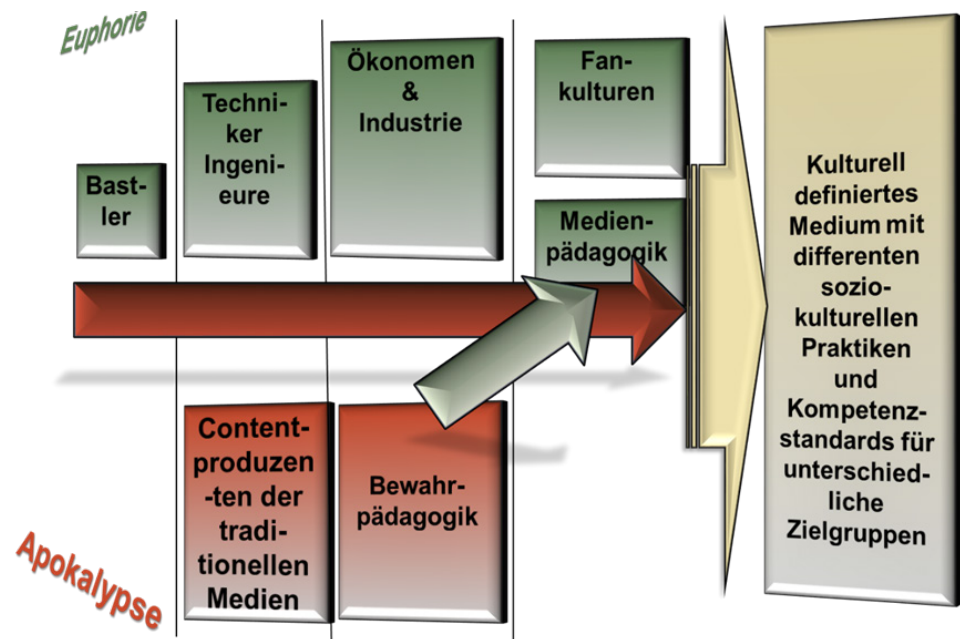


Abb. 3.: Phasen der Enkulturation von Medien und die jeweiligen sozialen Träger und Akteure.

Nun geht es in diesem Prozess um die normative Codierung von Medien und Pädagogik als normative Wissenschaft ist hier immer schon engagiert und betroffen gewesen, das Problem liegt allerdings in der Frage, wo und in welcher Funktion dieses Engagement stattfindet: Der Konflikt von Apokalyptikern und Enthusiasten ist eine politisch-ideologische Auseinandersetzung und Medienpädagogik müsste sich fragen lassen, ob sie sich als Wissenschaft in dieser Auseinandersetzung überhaupt engagieren kann und wie sie sich dann zu positionieren hat. Der Schwenk von der Apokalypse zur Affirmation, den Baacke mithilfe seines frechen historischen Kompromisses von Kulturkritik und technologischer Affinität bewerkstelligte, bewegt sich ausschliesslich innerhalb eines politischen Feldes und d. h. der Auseinandersetzung von Interessen. Medienpädagogik – egal ob als Bewahrpädagogik oder mit einem emanzipatorischen Vorzeichen – hat erstaunlicherweise genau hier ihren Ort gesehen und versucht politisch mitzuspielen. Nur, wenn man auf der Strasse spielt, dann sollte man sich nicht wundern, wenn auch die Regeln der Strasse gelten, d. h., es geht definitiv nicht um Wissenschaft.

Im Übrigen funktioniert in dieser Phase die Medienwissenschaft auch nicht viel anders, sie schwankt genauso zwischen vollkommen überanstrengten Hoffnungen, sollen doch alle Lücken, die Technologien jemals geschlagen, nun mittels der jeweils neuesten Technologie gelöst und in eine schlussendliche Erlösung – Fluss – überführt werden, oder aber der technologisch proliferierten Apokalypse

einer finalen Unterwerfung des Menschen – Virilio, Bolz – mithilfe von Platinen und Schaltkreisen. Medienwissenschaft operiert also als eine Art Technohermeneutik mit Sinnsetzung. Demgegenüber operiert die Medienpädagogik mit der Komplexitätsreduktion Wertsetzung und d. h. mit einer pädagogischen Technomoral.

Einsetzende Normalität und die Morphologie des medienpädagogischen Urteils

Nun mag man auf Sinnsetzung zur Not verzichten können, bei normativen Standards fällt das schon erheblich schwerer, zumindest, wenn man einigermaßen handlungsfähig bleiben will. Normativer Enthaltensamkeit und vornehm zurückhaltenden Deskriptionen, also dem, was wissenschaftlich in der Regel nach einer solchen Enkulturationsphase Platz greift, gebricht es an der für pädagogische Eingriffe erforderlichen Orientierungsleistung.

Umgekehrt ist die Normativität der Enkulturationsphase strukturell unterkomplex. Überschüssige Interessen liefern überdimensionierte Zielstrukturen, oder aber sie feiern den Untergang, was beides ausser blinder Zustimmung und ebenso dumpfer Ablehnung keine weiteren Handlungsoptionen generiert. Man changiert so zwischen normativem Überschuss und normativer Unterbestimmtheit. Wenn also der normative Schaum einer weitgehend unverdauten Enkulturationsphase, der zumeist noch nicht einmal selbständig hervorgebracht wurde, sondern sich im Wesentlichen am normativen Inventar der Aufklärung bedient, erst einmal zerfallen ist, dann bleiben vielleicht nicht so sehr *blinde* Flecken, sondern vor allem *weisse* Flecken übrig.

Medienwissenschaft kann hier nur bedingt aushelfen. Sie kann jeweils den technisch für die Subjekte vorgesehenen Ort bestimmen und damit die Medieninduziertheit des Subjekts erklären, aber bei der Bewertung ist ziemlich schnell Schluss, kennt sie doch keinen wissenschaftlich auch nur einigermaßen verbürgten Ort, von dem aus solche Wertentscheidungen mit einiger Sicherheit zu treffen wären. Zudem sieht die Medieninduziertheit des Subjekts nicht so sehr einen spezifischen Ort, sondern ein Spektrum und gelegentlich auch unterschiedliche Niveaus gleichzeitig vor, d. h., die Aussage operiert mit einer Streubreite oder einem Möglichkeitsraum, aus dem Kulturen dann für spezifische Zielgruppen jeweils einen einigermaßen trennscharfen Ort normativ auswählen. Wenn zugleich klar ist, dass es sich dabei mit ziemlicher Sicherheit weder um den Ort der Apokalyptiker noch um den der Euphoriker handelt, dann könnte man versucht sein, sich irgendwie in der Mitte zu einigen. Das Problem ist nur, dass das normative Inventar, mit dem sowohl die Apokalyptiker wie die Enthusiasten operieren, nicht nur medienwissenschaftlich, sondern allein schon historisch vollkommen obsolet ist: es ist

kulturkonservativ im denkbar schlechten Sinne und liefert damit auch nicht den Stoff für eine auch nur halbwegs akzeptable Mitte.

Insofern schwankt die Angelegenheit zwischen obsoleten Eindeutigkeiten und normativer Abstinenz, zwischen den Idolen der Aufklärung und empirischer Indifferenz. Nun könnte man andererseits das Ganze auch schlicht der Strasse überlassen, d. h. medialen Praktiken, die entstehen, ohne dass sie sich grossartigen formalen Bildungsprozessen verdanken. Die Intuitivität von Benutzerinterfaces legt nahe, dass zumindest die Industrie ihre Hoffnungen auf genau solche Praktiken legt und die Cultural Studies haben das Ganze dann ja auch mit der nötigen Begeisterung versehen. Nur sind die autopoietisch emergierenden medialen Praktiken, wie man am Beispiel von Fankulturen recht gut illustrieren kann, ganz anders, als Benjamin sich das einst noch erhoffte, sie sind nämlich systematisch beschränkt und d. h., man würde, setzte man auf sie, neuen blinden Flecken, ja ganzen blinden Feldern Vorschub leisten. Die Alternativen sind nicht nur aus medienwissenschaftlicher Perspektive nicht wirklich überzeugend: Man könnte nur wahlweise den unterkomplex gewordenen Modellen der Aufklärung, einer grundsätzlichen Handlungs- und Wertabstinenz oder aber den Fankulturen und damit der Industrie das Feld überlassen.

Wenn man meint, dass es Gründe geben könnte, den spontan emergierenden medialen Praktiken und damit dem vereinten Druck von Medienindustrie, Fankulturen und Cultural Studies etwas entgegen zu setzen, dann plädiert man zugleich für einen normativen Eingriff. Und dabei handelt es sich dann für die Medienpädagogik definitiv um einen blinden Fleck, können doch die normativen Setzungen der Enkulturationsphase nicht einfach fortgeschrieben werden, selbst wenn das durch eine resolute Tonlage und den Verweis auf politische Bedeutsamkeit gelegentlich versucht wird.

Von Seiten der Medienwissenschaft können der mediale Möglichkeitsraum bestimmt und die Morphologie des moralischen Urteils analysiert werden, wodurch man eine Art Rahmen hätte, in dem man sich normativ sinnvoll bewegen könnte. Zugleich wären damit die Orte, an denen normative Entscheidungen anstehen, und insofern auch der Handlungsraum der Medienpädagogik identifiziert. Dass dabei die normativen Entscheidungen auf den medialen Möglichkeitsraum zurück zu projizieren und damit medienwissenschaftlich zu kontrollieren sind, versteht sich von selbst, wenigstens wenn man nicht vollständig illusionären Vorstellungen über Medienpraktiken nachhängen will, die sich professionellen Standards verdanken und mithin kaum das Ziel allgemeiner pädagogischer Bemühungen darstellen können.

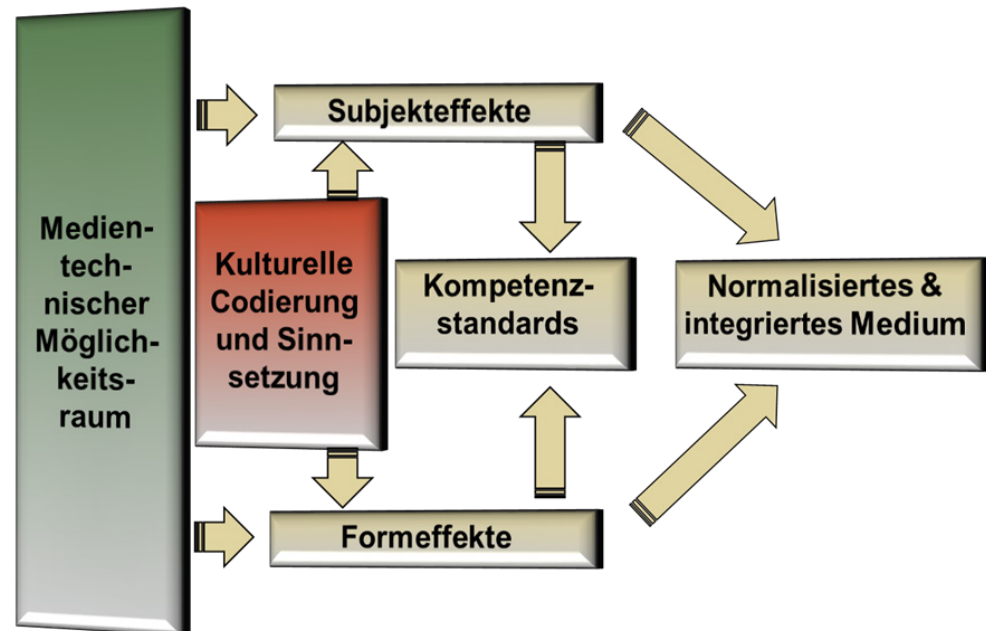


Abb. 4.: Funktionale Ebenen einer medienwissenschaftlich und pädagogisch begleiteten medialen Enkulturation.

Nun sind Fragen der Normsetzung in jedem Fall heikel, sie sind wissenschaftlich prinzipiell nicht abzuleiten oder zu legitimieren – die philosophische Ethik singt seit Jahrhunderten ein Lied davon – und d. h., die Entscheidungen lassen sich solcherart auch nicht rückversichern. Irgendwelche moralischen Glaubenssätze erweisen sich nicht nur in der Regel als strukturell unterkomplex und damit unangemessen, man kann sie vor allem genauso gut glauben wie auch es bleiben lassen. Und der Streit zwischen unterschiedlichen moralischen Wahrheiten ist ebenso aussichtslos, wie er schnell unappetitlich zu werden pflegt. Es herrscht dementsprechend ein eklatanter Mangel an einigermaßen brauchbaren Gewissheiten und es ist auch nicht absehbar, woher diese denn bezogen werden könnten.

Philosophisch hat man sich in vergleichbaren Situationen eines Mangels an durchsetzungsfähigen Gewissheiten seit der Aufklärung in der Regel damit beholfen, dass man statt mit moralischen Grundsätzen mit Verfahren operierte und genau das scheint auch im Fall der normativen Justierung von Medienkulturen das Mittel der Wahl zu sein. Es geht um ein ziemlich desillusioniertes Sich-Einlassen auf Verfahren der normativen Feinjustierung im Zuge der kulturellen Implementation von neuen medialen Praktiken. Dabei wird eine Dialektik von Beobachtung und Steuerung, die um die Grenzen autopoietischer Selbststeuerung weiss und sich des schal gewordenen Pathos der Heroen der Moderne enthält, in Gang gesetzt und als ein unaufgegriffener Prozess permanenter Selbstbeobachtung von Medienkulturen

installiert, der von der Gewissheit getragen wird, dass noch bislang jede Kultur es geschafft hat, ihrer Medien Herr zu werden und sie ohne grössere Apokalypsen zu zivilisieren. Dass man andererseits auch genötigt ist, Erlösungshoffnungen ad acta zu legen, zivilisiert umgekehrt Theorie. Derartige Ernüchterung tut Not, wenn ziemlich liebgewonnene Matadore wie das autonome Subjekt den medienkulturellen Konditionen nicht mehr standhalten und offenkundig verabschiedet werden müssen. Stattdessen gilt es, mit einem Spektrum von Identitätsmodellen umzugehen und Identität selbst nicht mehr normativ zu verordnen, sondern durch eine pragmatische Performativität zu substituieren. Wenn Identität nicht mehr das Mass aller und damit auch der pädagogischen Dinge ist, dann wird die Form zum Differenzkriterium, das normativ in den Griff bekommen werden sollte. Der Enkulturationsprozess von Medien ist zweifellos ein Normalisierungsprozess, und wie alle Spielarten der Normalität hat er weniger mit Aufregung und Spannung als mit Mittelmasse und Standards zu tun. Trotzdem müssen wir klären, welche Standards wir wollen.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, hrsg. v. Antje von Rein, 112–124. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bense, Max. 1965. *Ungehorsam der Ideen. Abschließender Traktat über Intelligenz und technische Welt*. 3. Aufl., Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1967.
- Brecht, Bertolt. 1932. «Der Rundfunk als Kommunikationsapparat». In *Gesammelte Werke in 20 Bänden*, Bertolt Brecht, Bd. 18, 133–137. Tsd. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1990, 127–134.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Enzensberger, Hans Magnus. 1970. «Baukasten zu einer Theorie der Medien». *Kursbuch* 20, März 1970, 159–186.
- Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Habermas, Jürgen. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. 5. Auflage, Neuwied/Berlin 1971 Luchterhand.
- Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kübler, Hans-Dieter. 1996. «Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik». *Medien praktisch* 2/96 11–15.

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

Undisziplinierte Pluralität

Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik

Wolfgang B. Ruge

Zusammenfassung

Eine Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik stellt bisher ein Desiderat dar. Derzeit zeigen sich im Diskurs verschiedene «undisziplinierte» Pluralitäten, denen der Aufsatz nachspürt: (1) die unterschiedliche institutionelle Anbindung an Universitäten, (2) die unterschiedlichen Konfigurationen des Gegenstandes sowie (3) unterschiedliche Legitimationsargumentationen der Notwendigkeit von Medienpädagogik.

Undisciplined Plurality. Notes on a science theory of media pedagogy

Abstract

A science theory of media pedagogy has been a desideratum. The article traces various pluralities «without discipline» today's discourse shows: (1) different institutional relations, (2) different ways of thinking about the object of Media Education and (3) different ways of legitimizing Media Education.

Einleitung: Eine Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik(en) als blinder Fleck

Die Frühjahrstagung 2015 der DGfE-Sektion Medienpädagogik in Aachen thematisierte blinde Flecken des medienpädagogischen Diskurses. Im Call for Papers wurden mit Fragen nach dem Verhältnis von Subjekt und Kultur, nach dem Stellenwert gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und nach der Beziehung von Medien- und informatischer Bildung, vor allem gegenstandstheoretische Aspekte adressiert. Stillschweigend vorausgesetzt wurde eine Medienpädagogik im Singular, deren Status als (Sub-)Disziplin unstrittig ist. Die Medienpädagogik habe sich «zu einer eigenständigen akademischen (Teil-)Disziplin entwickelt, die in der (Fach-)Öffentlichkeit wahrgenommen» werde (Kommer et al. 2016, 1).

Die hier angesprochene Reife der Medienpädagogik hat zu einer hohen Pluralität an Theorien geführt, um deren Geltung in verschiedensten Diskursen gerungen wird. In Ergänzung der Aachener Tagung möchte ich einen weiteren blinden Fleck thematisieren und werde im folgenden Aufsatz argumentieren, dass sich

Unterschiede der Ansätze nicht nur auf gegenstandstheoretischer Ebene finden, sondern vielmehr in einem wissenschaftstheoretischen Dissens gründen. Statt von einer Medienpädagogik müsste m. E. von Medienpädagogiken im Plural gesprochen werden, da die Heterogenität der einzelnen Ansätze die interne Homogenität des Labels «Medienpädagogik» übersteigt.

Die fehlende Homogenität betrachte ich dabei weder als Ausdruck eines zu überwindenden Status einer vorparadigmatischen Disziplin noch als Ausdruck eines Paradigmenstreits aus dem eine Siegertheorie hervorgehen wird, sondern als undisziplinierte Pluralität. Die Redeweise von «Undiszipliniertheit» verweist dabei auf zwei einander bedingende Bedeutungen des Begriffes: Einerseits sind die Pluralitäten der Medienpädagogik undiszipliniert, weil keine (einfache) Zuordnung zu einer wissenschaftlichen Disziplin stattfindet, andererseits zeigen die Forscher/innen im Feld fehlende Disziplin in dem Sinne, dass sie Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen fortwährend überschreiten. Deswegen führen meine Überlegungen auch nicht dazu, ein Siegerparadigma, welches die Disziplin der Medienpädagogik im Sinne einer «normal science» (Kuhn 1970) dominiert, zu bestimmen. Somit stehen auch nicht Kernbegriffe im Zentrum der folgenden Ausführungen, sondern Diskursfelder, in denen das Verhältnis von Pädagogik und Medien thematisch wird. Die ohne Frage fruchtbare «Medienbildung vs. Medienkompetenz»-Debatte basiert m. E. auf dem Missverständnis das wissenschaftstheoretische Problem der Konstitutionsproblematik durch eine Gegenüberstellung verschiedener Gegenstandstheorien zu lösen.

Zur Plausibilisierung meiner These werde ich im Folgenden drei Kristallisationspunkte disziplinloser Pluralität schildern. Bei diesen handelt es sich (1) um eine unterschiedliche Anbindung medienpädagogischer Forschung auf institutioneller Ebene, (2) eine Pluralität in der Konfiguration des Gegenstands und (3) um unterschiedliche Legitimationsmodi in der Frage, warum eine Medienpädagogik notwendig sei.

Obwohl diese Pluralität für Geistes- und Sozialwissenschaften generell eher die Regel als die Ausnahme darstellt, besteht für die Medienpädagogik hier ein Desiderat, weil bisher noch wenige metatheoretische Diskussionen über eine Ordnung (nicht Reduktion!) der Ansätze geführt wurden. Es fehlt an einer Theorie über medienpädagogische Theorien. Der vorliegende Aufsatz möchte hierzu erste Anmerkungen leisten, ohne den Anspruch zu erheben, eine vollständige Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik vorlegen zu können.

Institutionelle Pluralität

Die institutionelle Pluralität medienpädagogischer Forschung zeigt sich zunächst in der vielfältigen Benennung und inneruniversitären Zuordnung der zuständigen Lehrstühle. So firmieren diese nicht nur als «Medienpädagogik», sondern weisen auch verschiedene Reformulierungen auf. Etwa als «Mediendidaktik/Wissensmanagement» (Duisburg)¹, «Lernen und Neue Medien, Schule und Kindheitsforschung» (Erfurt)², «Medienkompetenz- und Aneignungsforschung» (Leipzig)³, u. v. m.

Auch das jeweilige Profil der Lehrstühle ist unterschiedlich angelegt, wie Pietraß und Hannawald (2008, 40) anhand einer exemplarischen Auswertung von Ausschreibungen feststellen:

So zeigt z. B. die Ausschreibung Medienpädagogik und Mediendidaktik an der TU Ulm, dass offenbar ein Schwerpunkt in der Pädagogischen Psychologie gefordert ist, während an der PH Karlsruhe für die Professur Integrative Medienbildung ein mediendidaktischer Schwerpunkt im Bereich E-Learning gewünscht wird.

Die unterschiedlichen Zuordnungen der Medienpädagogik gehen jedoch über semantische Differenzen in der Denomination und unterschiedliche Fokussierungen hinaus. Die Anbindungen an unterschiedliche Fakultäten und Institute zeigen, dass Medienpädagogik jeweils in einer anderen Disziplin verortet wird. Neben einer Einordnung in die Mutterwissenschaften Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft⁴ und Kommunikationswissenschaft⁵ finden sich auch Zuordnungen zur Medienwissenschaft⁶, Psychologie⁷ und zu verschiedenen anderen Disziplinen, wie z. B. der Informatik⁸. An Fachhochschulen findet sich zudem öfters eine Zuordnung zur Sozialen Arbeit⁹. Auffällig erscheint mir ausserdem eine Vielzahl an Denominationen, die Medienpädagogik als «und»- oder «unter Berücksichtigung von [...]»-Fach konzipieren, beispielweise als «Schulpädagogik und Medienpädagogik» (Paderborn)¹⁰, «Kultur und Medienbildung» (Ludwigsburg)¹¹ oder «Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Medienpädagogik»

1 <https://www.uni-due.de/ibw/fachgebiete.php>.

2 <https://www.uni-erfurt.de/grundschulpaedagogik/lernen-und-neue-medien/>.

3 <http://www.kmw.uni-leipzig.de/bereiche/medienpaedagogik.html>.

4 z. B. in Magdeburg, Wien, Hamburg, Duisburg-Essen, Erlangen, Universität der Bundeswehr München, Innsbruck, Dresden.

5 z. B. in Leipzig, Erfurt, Salzburg, Augsburg, Zürich.

6 z. B. in Paderborn, Siegen.

7 z. B. Landau, Hannover.

8 <http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/index.php?id=68>.

9 Etwa an der TH Köln, FH Darmstadt, HS Fulda.

10 <http://kw1.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/prof-dr-bardo-herzig/>.

11 <https://www.ph-ludwigsburg.de/kumebi+M55fcc89825f.html>.

(Hamburg)¹². Dies deutet darauf hin, dass Medienpädagogik als Bestandteil eines weiteren Faches konzipiert wird. Auch auf der Ebene der angebotenen Studiengänge wird Medienpädagogik unterschiedlich verortet, als eigener Studiengang oder als Spezialisierung in Erziehungswissenschaft, Lehramt, Kommunikationswissenschaft und diversen interdisziplinären Medienstudiengängen (zu einer Übersicht über die verschiedenen medienpädagogischen Studienmöglichkeiten und die beteiligten Professuren vgl. GMK 2015).

Nun sind fakultäre Zuordnung wenn nicht arbiträr, so doch zumindest historisch kontingent und mit der Geschichte der jeweiligen Hochschule verwoben.¹³ Ich möchte die unterschiedliche Anbindung dennoch nicht als verwaltungstechnische Kuriosität abtun, weil sich die institutionelle Pluralität auch auf einer Ebene zeigt, die den Alltag der Forschenden mehr beeinflusst als die Frage, an welcher Fakultät das eigene Büro angesiedelt ist: der Zuordnung medienpädagogischer Forschung zu verschiedenen Fachgruppen. So existieren mittlerweile vielfältige Kommissionen und Arbeitsgruppen, die sich mit medienpädagogischen Themen beschäftigen, eigene Tagungen organisieren und der disziplinären Zuordnung der Muttergesellschaft folgend auch verschiedene Publikationsorgane präferieren. Aktuelle Zusammenschlüsse von Medienpädagogen/-innen finden sich in der DGfE (Erziehungswissenschaft), der DGPuK (Publizistik und Kommunikationswissenschaft), der GFM (Medienwissenschaft) und der GI (Informatik). Weiters finden medienpädagogische Tagungen und die ihnen folgenden Publikationen in betont interdisziplinären Gesellschaften, wie z. B. der GMW, statt.

Auf institutioneller Ebene wird Medienpädagogik bisher also verschiedenen Disziplinen zugeordnet. Das wäre noch kein Argument für eine fehlende Disziplin, sondern nur ein Zeichen dafür, dass eben in verschiedenen Disziplinen eine Medienpädagogik existiert: eine erziehungswissenschaftliche Medienpädagogik, eine kommunikationswissenschaftliche, eine medienwissenschaftliche, etc. Die Pluralität wäre nicht «undiszipliniert», sondern nur «unterschiedlich diszipliniert».

Gegen eine solche Sichtweise spricht die Performanz der im Feld tätigen Forscher/innen. Die Zuordnung einer Professur zu einem kommunikations- oder

12 <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kammerl.html>. Der Stelleninhaber Rudolf Kammerl ist mittlerweile nach Erlangen gewechselt, wo er eine Professur für «Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik» innehat (<http://www.paed2.phil.uni-erlangen.de/mitarbeiter/personal.shtml/rudolf-kammerl.shtml>).

13 Zum Beispiel konnte Elisabeth Nemeth anhand der Geschichte der philosophischen Fakultät der Universität Wien aufzeigen, dass deren Zusammensetzung nur bedingt von inhaltlichen Aspekten geleitet war und Reformen wesentlich von den handelnden Akteuren mitbestimmt wurden. Dies resultiert in einer nicht nur für die Universität Wien typischen Zufälligkeit: «Denn eine gewisse Zufälligkeit ist inzwischen charakteristisch für die Struktur von Universitäten insgesamt – ein Blick auf internationale Webseiten zeigt das sehr schnell. Auch die Organisation der heutigen Universität Wien in 15 Fakultäten und vier Zentren folgt keiner Systematik, sondern drückt diejenigen Kräfteverhältnisse wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Art aus, die bei der Einführung der neuen Universitätsorganisation 2004 bestanden haben, und stellt dar, wie diese sich in den Jahren danach weiter entwickelten» (Nemeth 2015, 6).

medienwissenschaftlichen Institut hindert niemanden daran, sich mit pädagogischen Themen zu befassen. Im Gegenteil, die im Feld tätigen Forscher/innen rufen offen zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit auf und handeln somit undiszipliniert. So richtet sich die Zeitschrift *MedienPädagogik*, die von der DGfE-Sektion Medienpädagogik in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Medienbildung der PH Zürich getragen wird, in ihrer Selbstbeschreibung explizit an «Kommunikations- und Medienwissenschaftler/innen sowie Fachleute der Medienpädagogik» (medienpaed.com o. J., Startseite) und adressiert somit ein vielfältiges Publikum. Erziehungswissenschaftler/innen müssen sich freilich mit dem Label «Fachleute der Medienpädagogik» angesprochen fühlen. Auch Psychologen/-innen oder Informatiker/innen werden nicht explizit adressiert.

Kooperationen zwischen Kommunikationswissenschaft und Erziehungswissenschaft lassen sich darüber hinaus bei Tagungen finden, etwa in der gemeinsamen Tagung der DGPuK- und der DGfE-Arbeitsgruppen in Leipzig. Anja Hartung und Bernd Schorb betonen in ihrer Einführung zum Tagungsband, dass trotz einer Aufspaltung auf zwei Fachgesellschaften ein gemeinsamer Rahmen bestehe:

Nun sind diese Positionen aber nicht im Sinne voneinander völlig unabhängig existenter Handlungsfelder zu verstehen. In der konkreten Praxis zeigen sich Verwebungen und Übergänge nicht zuletzt infolge des Qualifizierungsprofils vieler Medienpädagog/innen, die in beiden Kontexten wissenschaftlich sozialisiert und/oder beruflich institutionalisiert sind (Hartung et al. 2014, 9).

Auch zwei Tagungen im Jahr 2016 weisen auf eine intensive Verwobenheit der Diskurse hin. Sowohl die Tagung der DGPuK- (Was ist Medienpädagogik, Mauterndorff) als auch der DGfE-Fachgruppen (Konstitution der Medienpädagogik, Wien) beschäftigten sich mit Fragen der disziplinären Zuordnung. Während die DGPuK um Beiträge «welche die Situation, den Stellenwert sowie aktuelle Fragen und Herausforderungen der Medienpädagogik nicht nur aus Perspektive der Kommunikationswissenschaft, sondern auch aus benachbarten Disziplinen in den Blick nehmen» (Trültzsch-Wijnen/Hartung 2015, 2) bittet, fragt die DGfE «[w]elche Begründungsformen aus Informatik, Kommunikationswissenschaft, Medienwissenschaft, Psychologie oder Soziologie [...] in welchem Verhältnis zueinander relevant» (Wiener Medienpädagogik 2016, 2) seien. Disziplinlosigkeit, im Sinne von Grenzüberschreitungen der (gastgebenden) Disziplin ist also Programm.

Diese durchaus vorhandenen Parallelen verdecken dabei, dass die – durchaus gemeinsam organisierten Diskurse – sich durch eine hohe Heterogenität auszeichnen, die in einer unterschiedlichen Konfiguration des Gegenstandes begründet liegt.

Unterschiedliche Konfigurationen des Gegenstandes: Vier Medienpädagogiken

Die diesem Kapitel zugrunde liegende Argumentation habe ich bereits an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (Ruge 2014), weshalb ich hier bei einer kursorischen Darstellung und Ergänzungen bewenden lasse.

In den gängigen Einführungsbänden hat sich eine Teilung in die Aufgabenbereiche «Medienerziehung» und «Mediendidaktik» etabliert, welche jeweils als Teilbereiche der Medienpädagogik dargestellt werden. Dieses Narrativ der disziplinären Einheit der Medienpädagogik wird derzeit noch stärker forciert. Michael Kerres und Claudia de Witt sehen die etablierte Trennung von Medienpädagogik und Mediendidaktik als «fraglich» (Kerres/de Witt 2011, 269) an und begründen dies mit einer Veränderung der Medien. Kerstin Mayrberger bezweifelt die Möglichkeit einer Trennung beider Teilbereiche und attestiert, dass die «analytische Trennung in ein ‹Lernen *mit* und *über* Medien› in Zeiten der zunehmenden Mediatisierung der Lebenswelt [...] in der Praxis kaum zu realisieren» sei (Mayrberger 2012, 390), Heinz Moser warnt vor einer «Zersplitterung in Sonderdiskursen» (Moser 2011, 57). Ich möchte entgegen dieser Auffassung – und stärker als noch 2014 formuliert – dafür plädieren, dieser singulären Konzeption von Medienpädagogik, die Medienpädagogiken im Plural gegenüberzustellen. Einerseits erscheint mir das Argument, die Trennung der Aufgabenbereiche aufgrund eines medialen Wandels zu verwerfen, nur gültig, wenn eine bestimmte Konstitution der Medienpädagogik vorausgesetzt wird (vgl. dazu Kap. 4), und darüber hinaus wissenschaftstheoretisch problematisch, da die Tätigkeit der Forscher/innen vernachlässigt wird. Zum anderen ist mit Konzepten wie der Strukturalen Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009), ästhetischer Filmbildung (Zahn 2012), der Analyse von Mediosphären (Meyer 2014) und diskursanalytischen Blicken auf Datenhandeln (Dander 2015) in den letzten Jahren eine dritte Medienpädagogik zu den etablierten getreten. Zudem entwickelt sich durch die Aktivitäten der AG Medienkultur und -bildung der GfM ein vierter Diskussionsstrang, der zu einer vierten Medienpädagogik werden könnte. Die unterschiedlichen Medienpädagogiken unterscheiden sich in

- der Beziehung, die zwischen Pädagogik und Medien angenommen wird,
- dem Forschungsinteresse und Gegenstand empirischer Analysen,
- der primären Erscheinungsform von Medien sowie dem impliziten Medienbegriff,
- spezifischen Kern- und Modebegriffen, die den wissenschaftlichen Diskurs prägen,
- dem wissenschaftlichen Habitus, welcher sich in der Art und Weise, wie die Theorien des jeweiligen Gebietes «funktionieren» ausdrückt und
- dem Verhältnis zu pädagogischen Kategorien wie Lernen, Bildung und Erziehung.

Diesem Raster folgend, lassen sich derzeit (mindestens) vier eigenständige Medienpädagogiken identifizieren.

Pädagogik mit Medien: Die Frage, wie Medien dazu eingesetzt werden können, um (formelle) Lehr-/Lernkontext zu optimieren und/oder partizipativer zu gestalten, ist Kerngebiet der Mediendidaktik. Der Medienbegriff ist technikorientiert oder entstammt der pädagogischen Psychologie. Viele Forscher/innen entstammen, wie unter anderem Dominik Petko (2011) und Michael Kerres (2007) anmerken, der pädagogischen Psychologie und folgen deren wissenschaftlichem Habitus. Begriffe wie Lernen und Lehren oder Bildung werden in Bezug auf die Psychologie oder die empirische Bildungsforschung definiert.

Die Medienerziehung stellt als *Pädagogik über Medien* Medien als Lerngegenstand in den Mittelpunkt. Im Kern geht es den im Feld tätigen Forscher/innen um die Frage, was nachwachsende Generationen über Medien lernen sollten. Die Zielvorgabe ist dabei divers. Lange galt «Medienkompetenz» als zentrale Kategorie, wobei schon verschiedenste Konzeptionen nebeneinander standen, die sich in ihrer politischen (Ruge 2015) oder philosophischen (Jörissen 2014) Grundhaltung unterschieden. In den letzten Jahren hat sich zunehmend «Medienbildung» als Zielvorstellung etabliert – entweder in Abgrenzung zur Medienkompetenz oder als deren Erweiterung (zu den verschiedenen Verwendungsweisen des Begriffes Medienbildung vgl. Jörissen 2011). In der Verwendung des Medienbegriffes schimmert entweder das kommunikationswissenschaftliche Erbe der Disziplin durch und Massenkommunikation tritt in den Mittelpunkt oder aber eine Verkürzung findet statt, die Medien mit ICT-Technologie gleichsetzt – so geschehen etwa in Ausgabe 1/2016 der MERZ. Der wissenschaftliche Habitus der im Feld vertretenen Forscher ist überwiegend sozialwissenschaftlich, sodass Erkenntnisse in Form von Mustern präsentiert werden. Ein Anschluss an erziehungswissenschaftliche Diskussionen findet nicht immer statt.

Die *Pädagogik der Medien* stellt schliesslich eine Gruppe neuerer Ansätze dar, die auf einer begrifflich-systematischen Ebene Bildung und Medien verbinden wollen. Die Metapher des Klebers¹⁴, der genutzt wird, um beide Begriffe aneinander zu binden ist dabei unterschiedlich. Während Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009) artikulationstheoretisch argumentieren und das Subjekt und die Potenzialität medialer Performanzen in den Mittelpunkt rücken, bezieht sich

¹⁴ Ich verwende hier bewusst eine handwerkliche Begrifflichkeit. Da es in den geschilderten Positionen um eine Verbindung von Medien- und Bildungstheorie geht, können Medien- und Kommunikationskationstheorien nicht mehr einfach als zu unterrichtende Gegenstände konzipiert werden, sondern müssen in das Theoriegerüst integriert werden. Mit der Metapher des Klebers möchte ich darauf hinweisen, dass eine medienpädagogische Theorie nicht einfach darin besteht, Medientheorie und pädagogische Theorie einfach aneinander zu reihen, sondern, dass es eines verbindenden Elements bedarf. Ohne diesen Kleber hält das Theoriegerüst nicht zusammen. Die Theorien zu «kleben» scheint mir dabei angemessener als sie zu «schweißen» – da mit einem Schweißbrenner auch nicht zusammenpassende Teil aneinander geweiss werden können, was bei handwerklich guter Arbeit vermieden werden sollte.

Torsten Meyer (2014) auf Regis Debrays Mediologie (2003) und nutzt dispositiv-theoretisches Vokabular, welches von der Gesellschaft her argumentiert. In den letzten Jahren ist, vor allem bei Nachwuchswissenschaftler/innen, das Bemühen zu erkennen, auch die mediengestützte Performativität von Individuen in einem erziehungswissenschaftlichen Vokabular zu erfassen. Beispiele hierfür sind u. a. Patrick Bettingers Studien zu einer Theorie von Medienbildungsprozessen (2012) oder Valentin Danders Anschlüsse an die Analyse diskursiver Praktiken (2015). Der wissenschaftliche Habitus ist umkämpft, es finden sich sowohl detaillierte Einzelfallanalysen in kulturwissenschaftlich-hermeneutischer Tradition (Zahn 2012, Holze/Verständig 2014), als auch Ansätze, die eine stärkere Orientierung an qualitativer Sozialforschung erkennen lassen (Bettinger 2012, Ruge/Könitz 2014, Dander 2015). Den Positionen ist aber das Bemühen um einen Anschluss an die Allgemeine Pädagogik, insbesondere die Bildungstheorie, gemein.

Als vierte Medienpädagogik etabliert sich derzeit der *medienwissenschaftliche Beitrag*. Die vor allem in der GfM-AG «Medienkultur- und Bildung» tätigen Akteure bemühen sich um einen medienwissenschaftlichen Blick auf die Medialität pädagogischen Handelns. Zum Beispiel lesen Julius Othmer und Andreas Weich (2015) das didaktische Setting der Vorlesung als Sender-Empfänger-Modell: «Dementsprechend wird aus medientheoretischer Sicht ein Sender-Empfänger-Modell zugrunde gelegt, in welchem der Lernerfolg darin besteht, dass die Empfänger die kommunizierten Symbole im Sinne der Lehrenden möglichst störungsfrei decodieren und in ihre kognitiven Strukturen integrieren.» Auch für die alternative handlungsorientierte Didaktik können sie eine Brücke zwischen Probehandeln als Lernform und Dekonstruktivismus als medientheoretischen Rahmen schlagen. Der wissenschaftliche Habitus im Feld ist, dem Selbstverständnis als Reflexionswissenschaft folgend, kulturwissenschaftlich-hermeneutisch geprägt. Medien erscheinen hier vor allem als strukturelle Bedingungen in Form von Medialität, die Gesellschaft und folglich auch pädagogisches Handeln formt, wie u. a. Petra Missomelius (2013, 398) pointiert zusammenfasst:

Eine medienwissenschaftlich geprägte Medienbildung, welche den Zusammenhang von Medienkultur und Bildung in den Blick nimmt, hebt nun dazu an, diese frei von Affekten und Medienphobien zu perspektivieren und als «Bildung unter Medienbedingungen» (Sommer et al. 2011, S.31) zu konzipieren. Dieses Verständnis medialer Verfasstheit heutiger Medienkulturen bindet sich an den Anspruch einer Medien berücksichtigenden Bildungstheorie. Kulturprägende Effekte im Feld von Medialität und Bildung rücken damit in den Fokus des Forschungsinteresses.

In einer solchen Konzeption der Medienpädagogik tritt Pädagogik naturgemäß vor allem als Handlungsfeld und weniger als Erziehungswissenschaft auf. Dies führt zu einem m. E. problematischen Verhältnis von Erziehungs- und Medienwissenschaft,

weil teilweise Problematiken des Praxisfeldes auf die Wissenschaft übertragen werden. Missomelius Diagnose, das «Forschungsinteresse der pädagogisch geprägten Medienbildung [sei] überwiegend auf Bildungsinstitutionen ausgerichtet» sowie ihrer Einschätzung einer Technikferne der aktuellen Bildungstheorie (Missomelius 2013, 399) ist zu widersprechen.

Die Diagnose einer Fokussierung der Pädagogik auf formale Bildungsinstitutionen entspricht nicht der Vielfalt des Diskurses, der Aufwachsen in neuen Medienwelten immer auch ausserhalb der Schule thematisiert hat; etwa in Form der Medienaneignungsforschung, die die Lebenswelt des Individuums in den Mittelpunkt stellt, wie Helga Theunert (2010, 129) betont: «Der Prozess der Medienaneignung umfasst generell die Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medienangeboten, also die selektiven und mentalen Akte der Realisierung der Medienangebote und deren Integration in die eigenen Lebensvollzüge.»

Auch die konstatierte Medienferne der Bildungstheorie scheint mir aktuellere Ansätze auszuklammern, insofern die transformative Bildungstheorie in Form von Winfried Marotzkis Habilitation (1990) schon seit längerem die Sprachgebundenheit von Bildung betont und in ihrer Aktualisierung von Jörissen und Marotzki (2009) den Stellenwert unterschiedlicher Medialitäten diskutiert. Auch die Schriften von Norbert Meder enthalten sprach- und medientheoretische Grundlegungen (Meder 2014). Ein weiterer aktueller Beitrag zur Mediengebundenheit von Bildung und Pädagogik wurde von Michael Wimmer¹⁵ vorgelegt, welcher einen Wandel pädagogischer Subjekttheorie sprach- und somit medientheoretisch begründet:

Verantwortlich dafür [Die Abkehr vom freien Vernunftsubjekt – W.R.] war eine wesentliche Wandlung im Konzept von Sprache, deren systematische Bedeutung in der Verschiebung nicht nur der wissenschaftlichen Perspektiven und ihren Objekten, sondern der Gegenstandsauffassung selbst, des Begriffs des Begriffs, der Konstitution von Sinn und Bedeutung bestehen und damit einhergehend die irreduzible mediale Bedingtheit von Wahrnehmungen, Wissen und Erkenntnis erkennbar werden lassen, die vor allem die Vorstellungen eines sich selbst schöpfenden Subjekts, das sich in seinen Intentionen transparent wäre und über sich und die Welt verfügen könnte, als Verkennung seiner unaufhebbaren heteronomen Bedingtheit entzifferbar macht. (Wimmer 2014, 26f.)

Insofern erscheinen mir die Vorwürfe einer Medienferne der Pädagogik eher auf das Praxisfeld schulischer Medienbildung als auf den wissenschaftlichen Diskurs zuzutreffen. Noch stärker ist die fehlende Wahrnehmung wissenschaftlichen (medien-)pädagogischen Denkens bei Rainer Leschke (2016, 20), der auf Basis einer Baacke-Kritik, gleich das ganze Konzept der Medienkompetenz vernichtend abkanzelt: dieses verdanke «sich ebenso elementarer Unbildung wie keckem

15 Für den Hinweis auf die Schriften Michael Wimmers danke ich Sophie Stieger.

theoretischem Unvermögen und bornierter Ignoranz». Die Kritik an der «Urszene der Medienpädagogik» (ebd., 18) kann Leschke dabei auf Basis der Analyse eines Aufsatzes von Baacke vornehmen. Eine Wahrnehmung des den Aufsatz umgebenden Sammelbandes bleibt ebenso aus, wie die anderer Baacke-Schriften, sodass der Beitrag zwar (ohne Frage elementare) Schwächen der Theoriebildung Baackes aufzeigen kann, die als Ganzes adressierte Medienpädagogik aber nur marginal zur Kenntnis nimmt.

Zusammenfassend lassen sich die Medienpädagogiken wie folgt gegenüberstellen:

	Pädagogik mit Medien	Pädagogik über Medien	Pädagogik der Medien	Pädagogik unter Medien-(bedingungen)
Synonym	Mediendidaktik	Medienpädagogik, Medienerziehung	(strukturelle) Medienbildung, Mediologie	Medienwissenschaftliche Medienpädagogik
Medien als ...	Mittel zum Lehren/Lernen	Gegenstand von Lernprozessen	Rahmen für Bildungsprozesse des Individuums	Bedingung für Kultur und Bildung
Gegenstand wissenschaftlichen Interesses	Lehr-Lern-Situationen	Individuelles Medienhandeln	Mediale Artikulationen	Medialität
Wissenschaftlicher Habitus	Bedingungslogisch, psychologisch	Begründungslogisch, Sozialwissenschaftlich	Kulturwissenschaftlich hermeneutisch, Sozialwissenschaftlich	Kulturwissenschaftlich-hermeneutisch
Medienbegriff	Pädagogisch-psychologisch (an Wahrnehmung orientiert), technisch	Umgangssprachlich pragmatisch, kommunikationswissenschaftlich	Medien als Struktur mit eigener Medialität	Medienwissenschaftlich
Primäre Erscheinungsform der Medien	Konkretes Einzelmedium	Massenmedien, Technik	Mediale Artikulation (Performativität)	Medialität (Struktur)
Pädagogik als ...	Handlungsfeld	Handlungsfeld und Erziehungswissenschaft	Erziehungswissenschaft	Handlungsfeld

Plurale Begründungen: Unterschiedliche Legimationsmodi einer wissenschaftlichen Medienpädagogik

Neben einer unterschiedlichen Konfiguration des Gegenstandes unterscheiden sich die Medienpädagogiken auch in der Frage, wie die Forscher/innen die Notwendigkeit einer Medienpädagogik argumentieren. Eine solche wissenschaftstheoretische Reflexion der Medienpädagogik erscheint mir notwendig, «weil jede Disziplin verpflichtet ist, über die eigene Struktur, über Begriff und Methode, Aufgabenfeld, Geltungsanspruch und Verwertungsinteresse Rechenschaft abzulegen» (Blankertz 1979, 28).

Die bisher erfolgten Bestimmungen der Medienpädagogik wurden bis dato nur implizit vorgenommen, eine systematische Begründung, eine Theorie medienpädagogischer Theorien, die alle o. g. Ansätze ordnet, blieb bisher aus. Das zeigt sich unter anderem daran, dass die in gängigen Lehrbüchern und Handbuchartikeln genannten Definitionen unterschiedliche wissenschaftstheoretische Einordnungen vornehmen. So wollen Süss, Lampert und Wijnen (2010, 14) in die Grundlagen eines «multidisziplinären Fachs» einführen, Sander, von Gross und Hugger (2008, 13) sprechen hingegen von einer «erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin». Auch Vollbrecht (2001, 9) sieht Medien als «Aufgabenfeld der Pädagogik, die die Medien und ihre Wirkungen in ihr pädagogisches Kalkül aufgenommen und mit der Medienpädagogik eine eigene Subdisziplin ausdifferenziert hat». Bei von Gross, Meister und Sanders (2015, 7) zuletzt erschienenem Überblick wird auf eine eindeutige Definition zunächst verzichtet und davon gesprochen, dass «Medien und Pädagogik [...] in den letzten Jahren eine immer enger werdende Verbindung eingegangen» seien .

Die Differenz zwischen Forschungsfeld, Teildisziplin oder einer Verbindung ist dabei nicht nur Wortklauberei, sondern hat direkte Auswirkungen auf den Forschungsalltag. Wenn es sich bei Medienpädagogik um ein multidisziplinäres Fach handelt, muss geklärt werden, welche Beiträge die beteiligten Disziplinen jeweils liefern. Hier ist zu fragen, was die Pädagogik zur Medienpädagogik beitragen kann. Bei der Definition als Subdisziplin sind hingegen erziehungswissenschaftliche Kriterien und jede medienpädagogische Forschungsarbeit anzulegen. Hier lautet die Frage: Was kann die Medienpädagogik (ggf. unter Bezug auf andere Wissenschaften) zur Pädagogik beitragen. Bei der Definition als «Verbindung» bleibt schliesslich die Frage, warum es eine eigene Subdisziplin geben sollte und nicht einfach eine Ebene medialer Reflexion unter die anderen Forschungsbereiche gelegt werden sollte.

Ich möchte im Folgenden die bisher implizit gebliebenen Begründungen einer Medienpädagogik gegenüberstellen.

Begründung der Medienpädagogik durch Inhärenz

Eine Begründungsform der Medienpädagogik besteht darin, *die Mediengebundenheit pädagogisch relevanter Prozesse* herauszustellen. Die Referenztheorien unterscheiden sich dabei. Benjamin Jörissen (2014) wählt einen artikulationstheoretischen Rahmen. Norbert Meder (2011, 79) betont die mediale Bedingtheit von Bildungsprozessen: «Nur im Medium, nur als Transformation des Mediums findet Bildung statt. Bildung ist immer Medienbildung.» Auch Werner Sesink (2007, 75f., Herv. i. Orig.) betont die Pädagogik sei «mit *Veränderungen in ihrer eigenen immer schon gegebenen und unhintergehbaren medialen Verfasstheit*» konfrontiert. Folglich sei eine Pädagogik ohne Medien nicht denkbar.

Den genannten Autoren ist gemeinsam, dass die Medialität des Pädagogischen herausgestellt wird – Medienpädagogik ist weniger die Reaktion auf etwas Neues, sondern besteht vielmehr in der Einsicht der untrennbaren Verbindung von Medialität und Pädagogizität. Die o. g. Arbeit Michael Wimmers, die wegen ihres erst kurz zurückliegenden Erscheinens noch nicht in die medienpädagogischen Debatten Einzug halten konnte, argumentiert ähnlich.

Bei einer solchen Definition der Medienpädagogik erfolgt jedoch keine Konstitution dieser als eigenständige Subdisziplin, vielmehr sind alle Pädagogen/-innen und Erziehungswissenschaftler/innen aufgefordert, Medialität in ihre Überlegungen einzubeziehen.

Begründung der Medienpädagogik als Reaktion

Eine andere Begründung besteht darin, Medienpädagogik als *Antwort auf eine techno-soziale Entwicklung* zu definieren. Eine solche Definition findet sich unter anderem in der Habilitation Dieter Baackes, die gerne als Grundlegung der Medienpädagogik zitiert wird. Baacke bestimmt, an die Habermas/Luhmann-Debatte anschliessend, die Aufgabe der Pädagogik darin, den Educanden ihre Emanzipation zu ermöglichen. Medien erscheinen vor allem in Form von Massenkommunikation, die eine solche Emanzipation zu verhindern drohe, wenn sie Abhängigkeitsverhältnisse perpetuiere:

Ist Öffentlichkeit in allen ihren Erscheinungsformen ein System, mehr und mehr produziert und beherrscht von Public-relation-Managern und Meinungsmachern, so ist die Organisation von Erziehungsprozessen so anzulegen, daß wir unseren unmittelbaren Erfahrungen und die aus ihnen resultierenden Interessen gegen die gemachte Kommunikation zu halten und behaupten lernen. Dafür Möglichkeiten und Mittel bereitzustellen erfordert nicht nur Korrekturen in den Erziehungsstrategien des «Bildungssystems» und des «Systems der Massenkommunikation», sondern die Eröffnung von neuen Räumen kommunikativer Teilhabe. (Baacke 1973, 363f.)

Was eine solche Legitimation von einer im Modus der Inhärenz erfolgten unterscheidet ist einerseits, dass Medien hier in Form von Massenkommunikation und weniger in Form von Medialität erscheinen. Die zweite Differenz wiegt aber schwerer. Medienpädagogik begründet sich nicht durch eine Einsicht, dass pädagogisches Wirken immer mediengeprägt war. Vielmehr muss die Erziehungswissenschaft auf ein neues Phänomen (in diesem Fall: Abhängigkeit perpetuierende Massenkommunikation) reagieren. Dabei macht dieses Phänomen die Begründung eines neuen Teilbereiches der Erziehungswissenschaft nötig und nicht nur eine Anpassung der Gegenstandstheorien, die ihre Legitimation aus einem zuvor begründeten Zusammenhang von Medien und Pädagogik ziehen.

Eine neuere Form der Legitimation von Medienpädagogik im Modus der Reaktion stellt der Bezug auf die Mediatisierungsthese dar. So begründen Sander, von Gross und Hugger (2008, 13, Herv. v. W. R.) die Bedeutung der Medienpädagogik mit einer «zunehmenden Alltagsrelevanz, die die Medien in den letzten Jahren für Kinder, Jugendliche und Erwachsene bekommen haben». Ähnlich gelagert ist Ralph Vollbrechts (2001, 9, Herv. v. W. R.) Argument: «Es existiert für uns keine Welt jenseits dieser Medienwelten, und damit werden die Medien auch zu einem bedeutsamen Aufgabenfeld der Pädagogik.» Gemeinsam ist beiden Argumentationen, ähnlich wie der Baackes, dass Medien zu einem Aufgabenfeld werden und nicht schon eines sind. Der Unterschied besteht darin, dass Baacke emanzipationstheoretisch vom Ziel her argumentiert, während Sander et al. und Vollbrecht den Alltag des Educanden in den Mittelpunkt stellen.

Eine doppelte Legitimation, die beide Elemente kombiniert, findet sich bei Marotzki und Jörissen:

Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation wie beschrieben mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst einen – mehr oder weniger ausgeprägten – reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential. In diesem Sinn werden unsere folgenden Betrachtungen von der These geleitet, dass der *Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft.* (Marotzki/Jörissen 2008, 60, Herv. i. Orig.)

Einerseits wird im Modus der Inhärenz argumentiert, wenn Bildung über den Kleber der Artikulationstheorie mit Medialität verzahnt wird. Hier könnte man

argumentieren: Bildungsprozesse sind und waren immer untrennbar mit Medialität verbunden – insofern wäre Medienpädagogik eine Bildungstheorie, die sich der Medialität bewusst geworden wäre. Dies wird jedoch ergänzt um die Mediatisierungsthese, die hier in Form der «medial dominierten» Gesellschaften erscheint. Die Analyse von Medien wird so auch dadurch begründet, dass diese durch gesellschaftlichen Wandel relevanter werden. Diese Addition beider Legitimationsmodi ist dabei nicht ganz unproblematisch, weil zwei unterschiedliche Medienbegriffe verbunden werden, deren Passung zunächst begründet werden müsste.

Eine andere Relation der beiden Begründungsschemata findet sich bei Werner Sesink (2007, 75, Herv. v. W. R), der einen zeitlichen Ablauf konstruiert:

Dabei erscheint es oft so, als ob die Bedeutung der Medien etwas sei, was neuerdings durch der Pädagogik externe Kräfte und Mächte wie Ökonomie, Politik und Technik forciert über sie komme, etwas der Pädagogik genuin eigentlich Fremdes oder jedenfalls Äußeres, dem sie sich nun als neuer Herausforderung stellen müsse, abwehrend, kritisch-distanzierend, pragmatisch nutzend oder wie auch immer. Die Medien bzw. die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen erscheinen als Problematik, als Herausforderung oder als Frage, auf welche die Pädagogik zu *reagieren* habe: mit Lösungen, Bewältigungsstrategien oder Antworten. Doch *wird* beim Versuch, solche Antworten zu finden, immer klarer, dass es eine Pädagogik diesseits oder jenseits der Medien gar nicht geben kann; dass die mediale Vermittelt-heit sowohl des Lebens, auf das pädagogisch vorbereitet wird, als auch der pädagogischen Prozesse selbst nichts ist, was gleichsam überraschend und verstörend (oder auch beglückend) von irgendwoher über uns kommt.

Im ersten Abschnitt des Zitats zeichnet Sesink eine reaktive Bestimmung der Medienpädagogik nach. Im Laufe der Beschäftigung, während des Reagierens werde jedoch deutlich, dass Medien dem Pädagogischen inhärent seien.

Eine Legitimation der Medienpädagogik im Modus des Reaktiven birgt Vor- aber auch Nachteile. Der Vorteil besteht darin, dass in der Begründung als Antwort auf eine gesellschaftliche Problemlage eine strukturelle Homologie zu Professionen besteht und somit nicht nur eine wissenschaftliche Pädagogik, sondern auch ein professionelles Handlungsfeld begründet werden könnte. Medienpädagogik als Beruf würde auf die Mediatisierung reagieren, die dazugehörige Wissenschaft die Medienpädagogen/-innen mit dem nötigen Wissen ausstatten. Solche Ansätze sind u. a. in der Diskussion um ein Kerncurriculum der Medienpädagogik zu beobachten.

Der Nachteil einer solchen Definition besteht darin, Medienpädagogik als eine Tätigkeit und Wissenschaft zu konzipieren, die aus dem reaktiven Moment nicht herauskommt und ihr Schicksal an die Entwicklung der Medien bindet. Solange sich die Medien (wie immer man sie definiert) verändern, gilt es, neue Brände zu

Legitimation durch Bezug auf ein Handlungsfeld

Ein weiterer Vorschlag zur Konstitution der Medienpädagogik als Wissenschaft stammt von Dominik Petko, wobei diese nicht mit dem Anspruch einer Konstitution sondern als Markierung eines Forschungsdesiderats formuliert wurde. Die Definition erfolgt hier über ein Praxisfeld, von dem wenig bekannt sei:

Im Effekt ist relativ viel über die Zielgruppen von Medienpädagogik bekannt und sehr wenig über sinnvolles medienpädagogisches Handeln. Dabei fehlen nicht nur qualitative und quantitative Analysen zu Bedingungen und Prozessen medienpädagogischen Handelns, sondern vor allem auch Befunde zu Zielen und Wirkungen (Petko 2011, 247).

Medienpädagogische Forschung wäre hier Forschung über medienpädagogisches Handeln. Diese Konzeption erinnert stark an die empirische Bildungsforschung, die auch den Anspruch erhebt, Bildungstätigkeiten empirisch zu erfassen, weshalb nicht überrascht, dass Petko für einen Anschluss in die Lehr- und Lernforschung plädiert: «Wenn Medienpädagogik ihre Praxis als Anregung von Lernprozessen in Sachen Medienkompetenz verstehen würde, dann könnte sie sich wie die Mediendidaktik ohne grössere Probleme verstärkt an gängigen Standards der Unterrichtswissenschaft oder Lehr- und Lernforschung orientieren» (Petko 2011, 248).

Problematisch an einer solchen Definition erscheint mir, dass stillschweigend ein Praxisfeld «Medienpädagogik» vorausgesetzt wird und Medienpädagogik als Wissenschaft auf die Bereitstellung von Steuerungswissen reduziert würde – von daher ist es zu begrüßen, dass Petko dies nur als eine Forschungsperspektive definiert. Ebenfalls nicht als disziplintheoretische Auseinandersetzung, sondern als diachrone Begriffsklärung ist ein Beitrag von Gerhard Tulodziecki gedacht. Dieser schlägt nach einer umfassenden Analyse des Wandels zentraler Begriffe der Medienpädagogik eine Begriffsverwendung vor, die auf der Ebene des Gegenstandsbereichs Medienverwendung, Mediengestaltung und inhaltliche Auseinandersetzungen mit Medieninhalten und deren Wirkungen unterscheidet. Als wissenschaftliche Perspektiven nennt er die Lern-Lehrperspektive, die Erziehungs- und die Bildungsperspektive (Tulodziecki 2011, 29f.). Dabei sind die wissenschaftlichen Perspektiven auf die zuvor definierten Handlungsfelder bezogen – auch hier erfolgt eine Definition über das Handlungsfeld.

Fazit

Medienpädagogische Forschung zeichnet sich durch eine undisziplinierte Pluralität aus. Sowohl in ihrer institutionellen Anbindung als auch in den Fragen, wie sie ihr Verhältnis zum Gegenstand oder ihre Legimitation argumentiert.

Um die Bedeutung dieser Pluralität einschätzen zu können, ist ein Blick auf eine Unterscheidung Don Ambroses¹⁶ (2006, passim) hilfreich, die zwischen «fractured-porous» und «unified-insular» Disziplinen unterscheidet.¹⁷ Die Medienpädagogik liesse sich als eine fractured-porous Disziplin beschreiben, deren Merkmale Meusburger (2009, 17) Ambrose zusammenfassend folgendermassen beschreibt:

Die «fractured-porous disciplines» haben keinen fachinternen Konsens über die anzuwendenden Methoden und Theorien; in ihnen gibt es Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Schulen, die um die Meinungsführerschaft innerhalb des Faches kämpfen; sie werden weniger stark durch Gatekeeper (z. B. hochrangige Journals oder starre Evaluierungskriterien) reglementiert; sie haben keine klaren Abgrenzungen zu anderen Disziplinen und lassen gleichsam viele Blumen blühen. Die unklare und poröse Fachgrenze dieser Disziplinen erlaubt einen ständigen Import von Theorien und Methoden aus anderen Disziplinen, was wiederum die Wahrscheinlichkeit von kreativen Prozessen deutlich erhöht.

Dem gegenüber stehen «unified-insular Disciplines», die sich durch die Herrschaft zentraler Paradigmen auszeichnen. Die Studien Ambroses bieten dabei auch eine Relation zwischen den beiden von mir als «disziplinlos» benannten Phänomenen an. Das Fehlen eines starken in den fractured-porous Discipline Paradigmas führe, so Ambrose (2006, 82), zu einer starken Orientierung der in ihr tätigen Forscher/innen nach Aussen:

[The fractured-porous disciplines] lack interdependence *within* the discipline, because their fragmented conceptual frameworks feature warring camps of conflicting groups that vie for attention and supremacy. At the macrolevel of the discipline, however, they show strong, creative, *interdisciplinary* interdependence, because their porous borders allow the importation of constructs from a wide variety of neighboring disciplines.

Reformuliert: Die offenen Grenzen der Disziplin führen zu undisziplinierten Handeln der Akteure.

Problematisch an einer einfachen Beschreibung der Medienpädagogik als fractured-porous discipline erscheint mir, dass die Frage nach ihrem Stellenwert innerhalb der Erziehungswissenschaft umgangen werden würde und die Medienpädagogik paradoxerweise wegen fehlender Disziplinierungsmechanismen und darauf folgenden Disziplinlosigkeiten zur Disziplin erklärt werden würde.

Weiter entbindet auch der Status als poröse Disziplin nicht von der Notwendigkeit wissenschaftstheoretischer Reflexionen. Die Notwendigkeit einer deskriptiven

¹⁶ Ich danke Thomas Knaus für den Hinweis auf die folgend referierte Theorielinie.

¹⁷ Die Unterscheidung zwischen beiden Formen wissenschaftlicher Disziplinen entnimmt Ambrose dabei von Bender und Schorske (1997) herausgegebenen Studien zur Geschichte amerikanischer Universitäten, in denen die Unterscheidung sachlich bereits angelegt aber noch nicht begrifflich präzisiert ist.

Wissenschaftstheorie, die ihre Klassifikationskriterien offenlegt, lässt sich u. a. mit Verweis auf Michel Foucault plausibilisieren, dessen Verdienst, auf die historische Bedingtheit und Sprachgebundenheit von Klassifikationssystemen aufmerksam gemacht zu haben, nicht zu unterschätzen ist.

Derzeit kann die Liste medienpädagogischer Forschungsbereiche als «Nachbarschaft beziehungsloser Dinge» (Foucault 2008, 22) gelesen werden, da verschiedenste Ordnungen vorliegen. Die in diesem Aufsatz vorgeschlagene Ordnung versucht das Nebeneinander von Kernbegriffen systematisierend zu ordnen, weist aber auch Schwächen auf, die das (eigene) folgende Arbeitsprogramm markieren. Bisher ist der Vorschlag von vier Medienpädagogiken zu sprechen a-historisch und kann Entwicklungslinien innerhalb der einzelnen Felder noch nicht abbilden. Traditionen anderer Sprachräume sind bisher ebenso wenig berücksichtigt, wie in Theorien professioneller medienpädagogischer Praxis¹⁸. Die vorgeschlagene Gliederung stellt also somit einen Startpunkt einer Diskussion und weniger ihr Ende dar. Wichtig erscheint mir für die folgende Diskussion, dass sie stärker als bisher auf einer metatheoretischen Ebene geführt wird und nicht nur Ansätze nebeneinander stellt oder historische Entwicklungen rekonstruiert, sondern die Merkmale anhand derer klassifiziert wird, sichtbar und somit einer Diskussion zugänglich macht.

Literatur

- Ambrose, Don. 2006. «Large-Scale Contextual Influences on Creativity: Evolving Academic Disciplines and Global Value Systems». *Creativity Research Journal* 18 (1): 75–85. doi:10.1207/s15326934crj1801_9.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Bender, Thomas, und Carl E. Schorske, Hrsg. 1997. *American academic culture in transformation: Fifty years, four disciplines*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
- Bettinger, Patrick. 2012. *Medienbildungsprozesse Erwachsener im Umgang mit sozialen Online-Netzwerken*. E-learning. Boizenburg: vvh Hülsbusch.
- Blankertz, Herwig. 1979. «Kritische Erziehungswissenschaft». In *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*, hrsg. v. Klaus Schaller, 28–45. Bochum: Kamp.
- Dander, Valentin. 2015. «Diskurse + Praktiken = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse». *Medienimpulse* 23 (3). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/849>.
- Debray, Régis. 2003. *Einführung in die Mediologie*. Bd. 3. Facetten der Medienkultur. Bern [u.a.]: Haupt.
- Foucault, Michel. 2008. «Die Ordnung der Dinge». In *Die Hauptwerke*, hrsg. v. Michel Foucault, 7–470. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur - GMK. 2015. «Studiengänge für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft». http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/studiengaenge_medienpaedagogik_medienwissenschaften_erziehungswissenschaften.pdf.

¹⁸ Die Arbeit Ann-Kathrin Stoltenhoffs (2016), die sich der Rekonstruktion des praktischen Diskurses widmet verspricht hier wertvolle Erkenntnisse zu liefern.

- Gross, Friederike von, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander. 2015. «Vorwort». In *Medienpädagogik - ein Überblick*, hrsg. v. Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 7–12. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holze, Jens, und Dan Verständig. 2014. «Krisenerfahrungen in der Moderne – Bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel des Kinos von Angelopoulos». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:287–311. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- JFF - Jugend Film Fernsehen e. V., und kopaed verlagsgmbh, Hrsg. 2016. «schule. smart. Mobil.» *merz | medien + erziehung* 1. http://www.merz-zeitschrift.de/?NAV_ID=11&HEFT_ID=152.
- Jörissen, Benjamin. 2011. ««Medienbildung» - Begriffsverständnisse und Reichweiten». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 211–236. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/402>.
- Jörissen, Benjamin. 2014a. «Medialität und Subjektivation: Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts». Habilitation, Magdeburg: Otto von Guericke - Universität.
- Jörissen, Benjamin. 2014b. «Flexibel, kreativ und kompetent. Implizite Politiken des Subjekts im medienpädagogischen Diskurs». gehalten auf der «doing politics – Politisch agieren in der digitalen Gesellschaft». GMK-Forum Kommunikationskultur, Berlin, November 21. <http://joerissen.name/wp-content/uploads/2008/06/GMK-2014-Web.pdf>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bd. 3189: Erziehungswissenschaft, Medienbildung. UTB. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB.
- Kerres, Michael. 2007. «Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik - eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?» In *Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 6:167–178. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, Michael, und Claudia de Witt. 2011. «Zur (Neu-)Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 259–70. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/405>.
- Kommer, Sven, Corinna Haas, Thorsten Junge, und Christiane Rust. 2014. «Spannungsfelder und blinde Flecken: Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung». https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/files/2014/09/Call-for-Papers-09252014_final.pdf.
- Kuhn, Thomas Samuel. 1994. *The Structure of scientific revolutions*. 2nd ed., Enlarged. Bd. 2. International encyclopedia of unified science Foundations of the unity of science. Chicago, Ill.: Chicago Univ. Press.
- Lesche, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung – Medienbildung wozu?* Hrsg. v. Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Mismelius, 17-32. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.

- 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, und Benjamin Jörissen. 2008. «Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung». In *Pädagogische Medientheorie*, hrsg. v. Johannes Fromme und Werner Sesink, 51–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 9:389–412. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS.
- Meder, Norbert. 2011. «Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung». In *Medialität und Realität*, hrsg. v. Johannes Fromme, Stefan Iske, und Winfried Marotzki, 67–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meder, Norbert. 2014. «Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:45–69. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Meusbürger, Peter. 2009. «Räumliche Disparitäten des Wissens». In *Komplexe Regionen – Regionenkomplexe*, hrsg. v. Marissa Hey und Kornelia Engert, 209–229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Torsten. 2014. «Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:149–170. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Missomelius, Petra. 2013. «Unruhestiftendes Wissen. Medien zwischen Bildung und Unbildung». *MEDIENwissenschaft*, Nr. 4: 394–409. doi:10.17192/ep2013.4.1331.
- Moser, Heinz. 2011. «Pädagogische Leitbegriffe - Kontroversen und Anschlüsse». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 41–58. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/394>.
- Nemeth, Elisabeth. 2015. «Was bleibt vom <Streit der Fakultäten>? Von der Philosophischen Fakultät zur Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft». gehalten auf der Dies Facultatis der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Wien, Mai 5. https://philbild.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_philosophie/Dies_Facultatis_Er%C3%B6ffnungsvortrag_Dekanin_Nemeth.pdf.
- Othmer, Julius, und Andreas Weich. 2015. «Zwei Welten wohnen, ach, in meiner Brust: Medien- und lerntheoretische Überlegungen zu Symbolischem und Handlung am Beispiel eines Planspiels». *Medienimpulse* 23 (3). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/850>.
- Petko, Dominik. 2011. «Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 245–258. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/404>.
- Pietraß, Manuela, und Sebastian Hannawald. 2008. «Der Stand der universitären Medienpädagogik. Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse». *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 19 (36): 32–50.
- Ruge, Wolfgang B. 2014. «Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage». In *Perspektiven der Medienbildung*, hrsg. v. Winfried Marotzki und Norbert Meder, 27:187–207. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

- Ruge, Wolfgang B. 2015. «Eine politische Farbenlehre medienerzieherischer Begründungen». *Medienimpulse* 23 (2). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/799>.
- Ruge, Wolfgang B., und Christopher Könitz. 2014. «Theoriegenerierung mit Spielfilmen. Ein Plädoyer für die Verbindung von Neoformalismus und Grounded Theory». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, hrsg. v. Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 131–154. Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, Uwe, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2008. «Vorwort». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 13–14. Wiesbaden: VS.
- Schütze, Fritz. 1992. «Sozialarbeit als ‹bescheidene› Profession». In *Erziehen als Profession*, hrsg. v. Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff, und Frank Olaf-Radtke, 132–170. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sektion Medienpädagogik (DGfE), und Fachbereich Medienbildung (PH Zürich), Hrsg. o. J. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Zürich. <http://www.medienpaed.com>.
- Sesink, Werner. 2007. «Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik». In *Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 6:74–100. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sommer, Gudrun, Vinzenz Hediger, und Oliver Fahle, Hrsg. 2011. *Orte filmischen Wissens: Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. 1. Aufl. Bd. 26. Zürcher Filmstudien. Marburg: Schüren Verlag GmbH.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin. 2016. *Die sollen Word können. (Schulische) Medienbildung zwischen Kompetenzorientierung, Informatik und IT-Wirtschaft*. https://www.academia.edu/29680534/_Die_sollen_Word_k%C3%B6nnen_Schulische_Medienbildung_zwischen_Kompetenzorientierung_Informatik_und_IT-Wirtschaft.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Wijnen. 2010. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Theunert, Helga. 2010. «Medienaneignung in der konvergenten Medienwelt». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen*, hrsg. v. Ben Bachmair, 127–139. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trültzsch-Wijnen, Christine W., und Anja Hartung. 2015. «Medienpädagogik – was ist das?» https://phst.at/fileadmin/ZIDA/Institut_1/CfP_Medienpaedagogik_-_was_ist_das_FINAL.pdf.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». In *Medienbildung und Medienkompetenz*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 11–39. München: Kopaed. <http://www.medienpaed.com/article/view/393>.
- Vollbrecht, Ralf. 2001. *Einführung in die Medienpädagogik*. Studium Paedagogik. Weinheim: Beltz.
- Wiener Medienpädagogik. 2016. «Die Konstitution der Medienpädagogik: Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher(Sub-) Disziplin». http://medienpaedagogik.univie.ac.at/uploads/media/CfP_Haupttagung.pdf.
- Wimmer, Michael. 2014. *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen: Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Schöningh.
- Zahn, Manuel. 2012. *Ästhetische Film-Bildung: Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. 1., Aufl. Bd. Bd. 28. Theorie Bilden. Bielefeld: transcript.

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

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

Zu soziokulturellen Bedingungen einer Vergegenwärtigung von Schule

Nina Grünberger und Stephan Münte-Goussar

Zusammenfassung

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

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

Abstract

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

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

Einleitung

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

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

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

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

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

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

Verständnis von Bildung in einer mediatisierten Welt

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

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

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

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

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

Medienbildung und Schule entsprechend soziokultureller Bedingungen

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

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

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

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

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

Conclusio: Implikationen für Schulentwicklungsprozesse im Medium

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

Die Mediatisierung professionellen Handelns

Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit

Christian Helbig

Zusammenfassung

Digitale Medien durchdringen sowohl den Alltag von Adressat/innen als auch die Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit und in der Folge das professionelle Handeln von Fachkräften. Diese Entwicklungen sind vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Teilhabe und somit im Kontext individueller Herausforderungen zu betrachten. Um weder den Anschluss an die Lebenswelten ihrer Adressat/innen zu verlieren, noch institutionelle Ausgrenzungsprozesse zu fördern, ist eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit im Kontext von digital vernetzten Medien notwendig. Dies erfordert sowohl die Herausbildung von kritischer Medienkompetenz als auch von medienpädagogischen Handlungskompetenzen.

The Mediatiation of professional action: On the necessity of professional competences in the context of digital media in social work

Abstract

Digital Media penetrates the living environment of target groups, institutions and organisations of social work alike. Consequently, it has an impact on professional action. These developments have to be observed in the context of social participation and individual challenges. To neither loose the connection to the living environment of their target groups nor to promote institutional exclusion processes, social work requires a further professionalisation in the media context. This requires both the development of critical media literacy and media education competencies.

Einleitung

Digitale Medien gewinnen nicht nur auf der Ebene alltäglicher Kommunikations- und Handlungspraxen an Bedeutung, auch Institutionen, Organisationen, Wirtschaft und Politik stellen sich zunehmend als mediatisiert dar (vgl. Krotz 2012, 37). Eng verknüpft mit anderen Metaprozessen des sozialen und kulturellen Wandels, wie der Globalisierung, Individualisierung und Kommerzialisierung, beschreibt die

Mediatisierung, dass die Veränderungen kommunikativen Handelns nicht nur als technischer, sondern insbesondere als sozialer Wandel verortet sind (vgl. ebd., 45f.). So zeigt sich in der historischen Rückschau, dass immer wieder neue Medien in Kultur und Gesellschaft implementiert wurden und Einfluss auf die Kommunikation und das Handeln von Menschen genommen haben. Dies führt fortwährend dazu, dass sich Kommunikationsumgebungen weiter ausdifferenzieren und komplexer werden (vgl. Krotz 2007, 44f.). Das Internet und vor allem der mobile Zugang sind Charaktermerkmale des gegenwärtigen Mediatisierungsschubs. Sie haben Einfluss auf Kommunikations- und Handlungspraxen, auf die Sozialisation und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Normen und auf das soziale und kulturelle Miteinander.

Die Mediatisierung und ihre Bedeutung für alltägliche Handlungspraxen beinhalten allerdings auch Exklusionsprozesse und soziale Problemlagen, wenn Handlungskompetenzen und Orientierungswissen im Kontext von Medien individuell nicht ausreichend ausgeprägt sind. Medienkompetenz und Medienbildung sind zu Schlüsselbegriffen avanciert, ohne die eine aktive Teilhabe am Sozialen und ein gelingendes Leben erschwert werden. Soziale Arbeit, die sich als Disziplin und Profession mit der Bearbeitung sozialer Probleme befasst (vgl. Staub-Bernasconi 2010), ist somit auf mehreren Ebenen mit Phänomenen der Mediatisierung konfrontiert.

Zum einen bezieht sich die Soziale Arbeit auf generalisierbare Gesellschaftstheorien und deren Bedeutung für Lebenswelten, Identitäten und Bildung (vgl. Thiersch 2012). Die enge Verknüpfung der Mediatisierung mit anderen Metaprozessen des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels sowie ihre langfristige Beeinflussung sozialer und kultureller Entwicklung (Krotz 2007, 27), lassen den gegenwärtigen Mediatisierungsschub ebenso handlungsleitend für die Soziale Arbeit werden, wie Globalisierung und Individualisierung (vgl. Helbig 2014, 51). Zum anderen finden Kommunikations- und Informationstechnologien vermehrt Einzug in Organisationen und Institutionen und somit in die Strukturen Sozialer Arbeit (vgl. Kutscher et al. 2015). Wie zu zeigen ist, gilt es, diese Entwicklungen auf der Mesoebene sozialer Dienstleistungen genauer in den Blick zu nehmen und zu reflektieren.

Der kulturelle und soziale Wandel entlang der Medienentwicklung stellt somit neue Anforderungen an die Fachkräfte, die sowohl die veränderten Alltagspraxen ihrer Adressat/innen und die sozialen Herausforderungen digitalisierter Gesellschaften als auch das eigene Medienhandeln und die Anforderungen digitaler Arrangements in die fachliche Reflexion einbeziehen müssen. Allerdings stellen nach Wensierski eine spezifische sozialpädagogische Medienerziehung und -didaktik sowie eine eigenständige Theoriebildung über die medialen Dimensionen Sozialer Arbeit weitestgehend Forschungsdesiderate dar (vgl. Wensierski 2011, 919). Letzterem haben sich Kutscher, Ley und Seelmeyer (2015) in einem Band

angenommen, das für weitere Forschungen und Überlegungen als grundlegend betrachtet werden kann und Ausgangspunkt mehrerer Überlegungen zu diesem Beitrag war.

Im Folgenden werden ausgehend von den individuellen Herausforderungen der mediatisierten Gesellschaft und der Mediatisierung von Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit notwendige Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit abgeleitet. Anschliessend werden Implikationen für Diskurs, Aus- und Weiterbildung sowie Forschung der Sozialen Arbeit aufgezeigt.

Herausforderungen der mediatisierten Gesellschaft für das Individuum

Digitale Medien sind ein selbstverständlicher Teil heutiger Lebenswelten und vielfach mit alltäglichen Handlungsvollzügen verknüpft. Insbesondere Kinder und Jugendliche wenden sich medialen Neuerungen und vor allem den Kommunikationsmöglichkeiten offen und interessiert zu. Sie sind vernetzt und pflegen virtuell Beziehungen, sind aktiv in Communities, inszenieren und präsentieren sich als Teil populärer Medienszenen usw. (vgl. MPFS 2015). Insbesondere der mobile Zugang zum Internet mit Handy und Smartphone gewinnt immer mehr an Bedeutung und hat 2014 Computer und Laptop als präferierten Weg der Internetnutzung überholt. 88 Prozent der Jugendlichen nutzen ein internetfähiges Handy oder Smartphone für ihre Netzaktivitäten (vgl. ebd., 30). In ihrem mobilen und vernetzten Medienhandeln beteiligen sich Heranwachsende nicht nur aktiv an der Gestaltung der Medienkultur und somit an dem Metaprozess «Mediatisierung», sondern setzen sich auch mit gesellschaftlichen Normen sowie Werten auseinander und bearbeiten sowohl allgemeine als auch medienbezogene Entwicklungsaufgaben (vgl. Schmidt et al. 2011, 27; Wagner/Eggert 2013, 18).

Der Zugang zu digitalen Medien und ihre Nutzung in anderen Altersgruppen wurde bislang weit weniger untersucht, gleichwohl u. a. die *JIM-Studie* das Vorhandensein digitaler Technologien im elterlichen Haushalt der befragten Jugendlichen belegt (vgl. MPFS 2015, 6) und die *ARD/ZDF-Onlinestudie* deutlich macht, dass Erwachsene und ältere Menschen in Frequenz und Vielfalt der Internetnutzung aufholen (vgl. Frees/Koch 2015, 366). Insgesamt sind in 2015 vier Fünftel der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren mindestens gelegentlich im Internet aktiv. Vor allem für die Nutzenden ab 60 Jahren verdeutlicht die Studie einen Anstieg bei der täglichen Internetnutzung um 3,5 Prozent und bei der Kohorte ab 70 Jahren sogar um 44,0 Prozent. Für andere Bevölkerungsteile kann zumindest bei der gelegentlichen Internetnutzung eine zunehmende Sättigungstendenz beschrieben werden (vgl. ebd., 366f.).

Die Daten verdeutlichen, dass vermehrt auch die medialen Handlungspraxen älterer Zielgruppen in den (medienpädagogischen) Blick gerückt werden müssen. So

wurde bisher der deutschsprachige Diskurs um einen Digital Divide im Sinne ungleicher Nutzungsweisen digitaler Medien (vgl. Hargittai 2002¹; Mossberger et al. 2003) insbesondere mit Fokus auf Kinder und Jugendliche geführt. In diesem Kontext wurden Unterschiede vielfach belegt (vgl. Otto/Kutscher 2004; Brüggem/Wagner 2008; Henrichwark 2009; Niesyto et al. 2010). Insbesondere Alter, Geschlecht und Bildung sind für die Form der Internetnutzung und somit für die Teilhabe an der digitalisierten Gesellschaft bedeutsam. Zillien (vgl. 2006, 168) nennt des Weiteren vier Aspekte «digitaler Kompetenz», die eine solche digitale Kluft forcieren: technische Bedienkompetenzen, internetbezogenes Wissen zweiter Ordnung (Bewertung und Nutzung von Informationen), Nutzungserfahrung und Computeraffinität der sozialen Umgebung. Daran anknüpfend und mit Blick auf den fortwährenden technischen Innovationsprozess ist zu konstatieren, dass mit der Durchdringung aller Lebensbereiche durch digitale Medien vielfach Herausforderungen für die Nutzer/innen einhergehen. Wagner und Eggert (2013) kategorisieren diese in drei Dimensionen wie folgt:

Erstens könne eine «Verstärkung problematischer Orientierungen durch Medialisierung und Konvergenz» (ebd., 34) beobachtet werden. Als Folge der zunehmenden Entgrenzungsprozesse in Familien- und Bildungskontexten ziehen Heranwachsende heute insbesondere digitale Medien heran, um Informationen über relevante und handlungsleitende Themen und Interessen zu finden. Um die sich wandelnde Gesellschaft greifbarer zu machen und um Orientierungspunkte zu finden, suchen sie Rollenbilder, Lebensentwürfe und Wertvorstellung online. Dazu zählen auch ethisch problematische Inhalte und Einstellungen, die durch die schnelle und leichte Verbreitung von Daten und die erschwerten Kontrollmöglichkeiten in Folge der zunehmenden Konvergenz verbreitet und reproduziert werden können (vgl. ebd., 34f.).

Zweitens führen die Autor/innen eine «Entgrenzung privater und öffentlicher Sphären» (ebd., 35) an. Daten von Nutzer/innen können dauerhaft gespeichert, vervielfacht und durchsucht werden (vgl. Schmidt 2011, 107f.). Die Art und Weise der Datensammlung und -aggregation entzieht sich jedoch weitestgehend persönlichen Erfahrungen, sodass hinsichtlich der Schutzwürdigkeit personenbezogener Daten unterschiedliche Wahrnehmungen existieren. Wenn überhaupt seien sich ältere und höher gebildete Jugendliche den Dimensionen Kontrolle und Überwachung bewusst. Hinzukommt, dass die Entscheidungsfaktoren über die Preisgabe von Daten komplex sind. Insgesamt wird der Umgang mit Privatsphäre und personenbezogenen Daten in der Digitalisierung zu einem ständigen Begleiter der Medienutzung (vgl. Wagner/Eggert 2013, 37f.).

¹ In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass Eszter Hargittai (2002) in der angeführten Studie Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills Personen zwischen 18 und 81 untersucht hat.

Drittens benennen Wagner und Eggert die «Verfestigung von Ausgrenzungsmechanismen» (ebd., 38) und führen die orts- und zeitunabhängigen Teilhabemöglichkeiten im Internet an. Die Wahrnehmung und eigene Gestaltung von Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten ist sowohl vom Bildungshintergrund als auch von individuellen Erfahrungen und dem Erleben von Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien sowie von Unterstützungsstrukturen im sozialen Umfeld abhängig. Sind entsprechende Ressourcen nicht ausreichend ausgeprägt, besteht das Risiko der Verfestigung von Ausgrenzungsmechanismen und in der Folge die Reproduktion sozialer Ungleichheiten (vgl. ebd., 38f.).

In Anbetracht der Relevanz von Medien für bildungs- und erziehungswissenschaftliche Interessen und Fragestellungen über das Erwachsenwerden und Erwachsensein (vgl. Schäffer 2013) ist zu prüfen, ob die angeführten Dimensionen auch auf das Erwachsenenalter anwendbar sind. Insgesamt wird deutlich, dass Medien zunehmend ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelten von Menschen sind und einen wesentlichen Sozialisationsfaktor darstellen. Ferner zeigt sich, dass sich aus der zeitlichen, räumlichen und sozialen Durchdringung von Alltagswelten durch digitale Technologien nicht nur medienpädagogische Implikationen für die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ableiten lassen, sondern auch Erwachsene und ältere Menschen stärker in den Fokus genommen werden müssen. Für die Soziale Arbeit, die sich als lebensweltorientiert versteht, sind diese Befunde von grosser Bedeutung. Lebensweltorientierung bezieht sich «auf die Bewältigungs- und Verarbeitungsformen von Problemen der Adressaten, gewissermaßen auf die Spielregeln, in denen die Vorgaben, Themen und Strukturen bearbeitet werden, die sich aus der gesellschaftlichen Situation, den biografisch geprägten Lebenserfahrungen und den normativen Ansprüchen ergeben» (Thiersch 1993, 12). Somit ist mit Blick auf Nutzungsunterschiede im Umgang mit digitalen Medien und auf die damit verbundenen Ungleichheiten gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe insbesondere die Soziale Arbeit gefragt, die Mediatisierung als gesellschaftstheoretische Ausgangslage für soziale Problemlagen zu reflektieren (vgl. Helbig 2014).

Mediatisierungsphänomene in Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit

Der beschriebene gesellschaftliche und kulturelle Wandel im Kontext digitaler Technologien ist in der Sozialen Arbeit nicht ausschliesslich auf Ebene des Subjekts präsent, auch ihre Institutionen und Organisationen stellen sich zunehmend als mediatisiert dar. Auf der einen Seite reagieren Strukturen Sozialer Arbeit auf die veränderten Handlungs- und Kommunikationspraxen ihrer Zielgruppen, in dem (a) medienpädagogische Ansätze in sozialpädagogische Angebote integriert

werden oder (b) Angebote und Massnahmen mit digitalen Technologien erweitert und modifiziert werden. Auf der anderen Seite werden (c) Kommunikations- und Informationstechnologien als Arbeitsmittel und Medien der Organisation implementiert. Beide Formen – der reaktive und aktive Einbezug digitaler Medien – führen zu einem Wandel historisch und professionell begründeter Handlungsprozesse und müssen entsprechend untersucht und in die fachliche Reflexion aufgenommen werden.

Förderung von Medienkompetenz in sozialpädagogischen Angeboten.

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass das souveräne Handeln in einer mediatisierten Gesellschaft, die kritische-reflexive Bewertung der Gegebenheiten und der selbstbestimmte Gebrauch von digitalen Medien die individuelle Ausprägung von Medienkompetenz erfordert. Wird ein Blick in die Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe geworfen, zeigt sich, dass sich medienpädagogische Inhalte aktuell nur in wenigen Angeboten und Leistungen wiederfinden und die Förderung von Medienbildungsprozesse und Medienkompetenz noch am Anfang steht (vgl. BMFSFJ 2013, 396ff.). Die wenigen medienpädagogischen Projekte in der Sozialen Arbeit sind meist in offenen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit verortet, die gesetzlich dazu aufgefordert sind, die Entwicklung Jugendlicher zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern (vgl. §11 SGB VIII). Im Medienkompetenzbericht der Bundesregierung wird darauf hingewiesen, dass Kommunikation eine wesentliche Voraussetzung für die Erfüllung dieser gesetzlichen Bestimmung ist und Kommunikation heute zunehmend medienvermittelt stattfindet: «Alle und insbesondere die für die Jugendarbeit relevanten Lebensbereiche Freizeit, Arbeit, Kultur, Beziehungen sind durch Medienentwicklungen und Medienkommunikation beeinflusst. Die Förderung von kommunikativer Kompetenz bzw. Medienkompetenz stellt daher ein wichtiges Aufgabenfeld der außerschulischen Jugendarbeit dar.» (Tillmann 2013, 53) In einer aktuellen Studie zu «Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit» (Seckinger et al. 2015) geben insgesamt 40 Prozent der Jugendzentren an, medienpädagogische Angebote für Heranwachsende anzubieten (vgl. ebd., 122). 4 Prozent führen sogar an, einen medienpädagogischen Schwerpunkt zu haben (vgl. ebd., 130). Ferner spiegelt sich in der Ausstattung offener Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit die Anknüpfung an jugendliche Lebens- und Medienwelten wider. So gehören neben den traditionellen Ausstattungen wie Gesellschaftsspielen und Tischtennis-Equipment vermehrt Medientechnologien zur typischen Einrichtung. 86 Prozent der Jugendzentren besitzen Fernseher und DVD-Player, 67 Prozent Foto- bzw. Videokameras und 66 Prozent Spielekonsolen. Auch der Relevanz des mobilen Internetzugs für Jugendliche wird vermehrt Rechnung getragen:

Der Onlinezugang wird nach der Küche als wichtigstes Ausstattungsmerkmal beschrieben, das mehr als die Hälfte der offenen Einrichtungen (58%) zur Verfügung stellen (vgl. Seckinger et al. 2015, 114f.).

Tillmann führt jedoch an, dass der Bezug zur Medienpädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit gegenwärtig meist über die eigene pädagogische Profession und den eigenen Praxisbereich hergestellt wird:

Wenn Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen lebensweltorientiert arbeiten, nutzen sie Medien z.B. als Werkzeug zur Sozialraumerkundung; liegt der Schwerpunkt im ästhetischen-kulturellen Bereich, entsteht ggf. ein künstlerisches Produkt wie ein Tanzfilm. Ist der Fokus auf den Bereich der politischen Bildung gerichtet, wird die journalistische Eigenproduktion gefördert und Öffentlichkeit für eigene Belange hergestellt. Spiel- und erlebnispädagogische Angebote stellen das spielerische Lernen mit Medien in den Vordergrund und setzen z. B. Computerrollenspiele als Live-Rollenspiele um. Medien dienen somit zur Lebenswelterkundung, zum Selbsta Ausdruck, für die Kommunikation und Artikulation politischer Vorstellungen oder zur Erweiterung des sozialen Handlungsrepertoires. (Tillmann 2013, 56).

Auf diese Weise würden jeweils wichtige Dimensionen von Medienkompetenz gefördert werden, eine ganzheitliche Förderung ist damit allerdings nicht sichergestellt. Vielmehr fehlt es insbesondere an einer kritischen und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Medienerfahrungen und mit Fragen nach der informationellen Selbstbestimmung, dem Datenschutz und der Privatsphäre sowie mit grundlegenden medienethischen Fragestellungen (vgl. ebd.).

Die Ausführungen zeigen, dass sich die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen weiterhin als problematisch darstellt. Zum einen ist dies mit einer prekären finanziellen Situation verknüpft, da Kommunen, Verbände und Kirchen über immer weniger Geld verfügen sowie Fördermittel reduziert werden (vgl. ebd., 55). Zum anderen sind die Fachkräfte mit den Herausforderungen der Mediatisierung konfrontiert und zunehmend auf medienpädagogisches Handlungs- und Beratungswissen angewiesen, auf das im späteren Verlauf eingegangen wird. Wird ein Blick über den Tellerrand der Kinder- und Jugendhilfe gewagt, wird ersichtlich, dass in anderen Handlungsbereichen der Sozialen Arbeit (z. B. in der Altenhilfe, sozialen Hilfe und Gesundheitshilfe) die Förderung von Medienbildungsprozessen und Medienkompetenz noch weniger Beachtung findet. Die Medienentwicklung und das notwendige Orientierungswissen zur Bewältigung des Alltags und zur Gestaltung des eigenen Lebens in einer mediatisierten Gesellschaft machen die handlungsfeldübergreifende Rezeption medienpädagogischer Ansätze jedoch zunehmend erforderlich (vgl. hierzu ausführlich Helbig 2014).

Erweiterung und Modifikation von sozialarbeiterischen Angeboten durch digitale Medien

Mit der zunehmenden Normalität der Internetnutzung bei allen Altersgruppen, wie sie sich in der *ARD/ZDF-Onlinestudie* (Frees/Koch 2015) widerspiegelt, steigt auch die Bedeutung von professionellen Onlineberatungsangeboten (vgl. Klein 2015, 130). Als Reaktion werden in Beratungs- und Hilfestrukturen sozialer Dienstleistungen vermehrt Technologien als weitere Kommunikationskanäle implementiert, teilweise sogar die Strukturen von Beratungsangeboten komplett in das Internet verlagert. Ziel der Erweiterung und Modifikation von Angeboten und Massnahmen Sozialer Arbeit durch digitale Medien ist es, Adressat/innen besser erreichen zu können, Kommunikation zwischen Nutzer/innen und Fachkräften zu vereinfachen und professionelle Zielsetzungen zu unterstützen, ohne dabei eine explizite medienpädagogische Intention zu verfolgen. Die Jugend(sozial)arbeit und die Erziehungshilfen nehmen hier sicherlich Pionierrollen ein. Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung feierte 2014 mit ihren Onlineberatungsangeboten für Jugendliche und Eltern das zehnjährige Bestehen und zählte bis dahin 71.550 Registrierungen sowie u. a. 345.190 Forenbeiträge sowohl zu entwicklungsrelevanten Themen wie Freundschaft, Beziehung, Liebe und Sexualität als auch zu Themen der Mediennutzung (vgl. bke 2014, 6f.).

Zudem werden in der Sozialen Arbeit vermehrt soziale Netzwerke als Handlungskontexte erkannt und digitale Kommunikationstechnologien in professionelle Konzepte integriert. In einer Studie von Alfert gaben fast drei Viertel der befragten Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendhilfe an, soziale Netzwerke mit professionellen Aufgaben zu verknüpfen (vgl. Alfert 2015, 262f.). Funktionen, die mindestens monatlich genutzt werden, seien die eigene Präsentation und Öffentlichkeitsarbeit (68,4%), Kommunikation, Information und Interaktion (57,3%) sowie Vernetzung, fachlicher Austausch und Organisation (53,6%) (vgl. ebd., 276).

Als ein Beispiel für die Modifikation eines klassischen Handlungskonzepts mit digitalen Kommunikationstechnologien kann die virtuell-aufsuchende Jugendarbeit angeführt werden, die sich als konzeptionelle Erweiterung der mobilen Jugendarbeit versteht. Während in der klassischen Form aufsuchender Ansätze der professionelle Kontakt zu Adressat/innen an den Treffpunkten im öffentlichen Raum gesucht wurde, reagiert der virtuell-aufsuchende Ansatz darauf, dass sich Jugendliche heute mit Hilfe mobiler Technologien zeitlich und räumlich flexibel verabreden und es weniger konstante Aufenthaltsmöglichkeiten im öffentlichen Raum für junge Menschen gibt (vgl. Bollig/Keppler 2015, 100f.). In der konzeptionellen Erweiterung des Ansatzes werden die Zugangs- und Kontaktmöglichkeiten zur Jugendsozialarbeit bzw. die professionellen Kontaktmöglichkeiten zu Adressat/innen systematisch mit sozialen Netzwerken verknüpft (vgl. ebd., 99ff.). Somit zielt das virtuell-aufsuchende Handlungskonzept der mobilen Jugendarbeit darauf

ab, dass einerseits Fachkräfte in den mediatisierten Lebenswelten und Sozialräumen von Jugendlichen präsent und online ansprechbar sind bzw. selbst virtuell Kontakte zu Adressat/innen aufnehmen und pflegen können. Andererseits werden durch die Onlinekommunikation neue Zugangsmöglichkeiten zu einzelfall-, gruppen- und gemeinwesenbezogenen Angeboten für junge Menschen geschaffen sowie digitale Beteiligungsmöglichkeiten bei der Ausgestaltung von Projekten und Massnahmen offeriert (vgl. ebd., 103ff.).

Die Erweiterung von Angeboten Sozialer Arbeit durch digitale Medien bzw. das Anknüpfen an die mediatisierten Alltagswelten der Zielgruppen entspricht vielfach den lebenswelt- und bedarfsorientierten Prämissen Sozialer Arbeit. Es stellen sich aber auch neue Herausforderungen für Fachkräfte und Adressat/innen. Erste empirische Analysen zeigen, dass der Zugang zu professionellen Onlineberatungs-Angebote derzeit noch nicht allen Internetnutzer/innen gleichermaßen zur Verfügung steht. Vielmehr sind neue Exklusionsformen sowie die Reproduktion von Ausgrenzungsprozessen in Beratungs- und Hilfestrukturen online in den fachlichen Blick zu nehmen. Klein konstatiert: «Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Unterstützungsarrangements muss berücksichtigen, dass die effektive Wahrnehmung und Reichweite der Artikulation der Nutzer*innen auch im Internet immer Ausdruck und Bestandteil der bestehenden Machtverhältnisse des jeweiligen Arrangements ist.» (Klein 2015, 140) Faktoren für die Nutzungsunterschiede sind nach Klein individuelle Ressourcen wie Alter, Herkunft und Geschlecht sowie Erfahrungen mit entsprechenden Kommunikationsformen (mediale Passung), das individuelle Passungsverhältnis von Problemstellung und Artikulationsform (inhaltliche Passung) und die erwartete und erlebte Beachtung und Anerkennung persönlich relevanter Themen (interpersonale Passung) (vgl. ebd., 141f.). Wie weitere empirische Studien belegen, nehmen soziale Ungleichheiten somit nicht nur Einfluss auf den Zugang zur digitalen Kommunikationskultur, sondern werden in den individuellen Nutzungspraktiken weiter reproduziert (vgl. Iske et al. 2007; Tillmann 2008). Zudem verschiebt die Bereitstellung und Nutzung virtueller Unterstützungsarrangements die von Wagner und Eggert (2013) beschriebenen Herausforderungen für Nutzer/innen auch in professionelle Kontexte, insbesondere, wenn auf Internetdienste zurückgegriffen wird, die nicht für Beratungs- und Hilfeleistungen konzipiert sind. Im Kontext der virtuell-aufsuchenden Jugendarbeit verdeutlichen Bollig und Keppler mit Rekurs auf Kutscher (2013), dass virtuelle soziale Netzwerke für die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Privatheit und Datenschutz einen problematischen Raum darstellen und ihre Nutzung eine professionelle Balance zwischen Pragmatismus und kritisch-reflektiertem Umgang mit der andauernden Ökonomisierung der Daten auf Anbieterseite erfordert (vgl. Bollig/Keppler 2015, 103).

Die Beschreibung der Erweiterung und Modifikation von Angeboten der Sozialen Arbeit durch digitale Medien zeigt, dass Fachkräfte in der Sozialen Arbeit vermehrt

mit neuen Herausforderungen konfrontiert sind. Diese erfordern insbesondere die individuelle Ausprägung einer Medienkompetenz, die die Anforderungen an professionelle Handlungen und den Schutz der Klient/innendaten in digitalen Räumen einbezieht. Die Studie von Alfert gibt allerdings Hinweise darauf, dass weder das erforderliche Handlungswissen hinreichend ausgeprägt ist noch in den Einrichtungen Orientierungshilfen angeboten werden: 63,2 Prozent der Fachkräfte stimmen zu, dass es an grundsätzlichem Fachwissen über Chancen und Risiken der Nutzung sozialer Netzwerke fehlt. Unsicherheiten zu Aspekten der Sicherheits- und Privatsphäreinstellungen geben mehr als drei Viertel der Befragten (78,0%) an. 92,7 Prozent der Fachkräfte können bislang nicht auf Handlungsempfehlungen und Richtlinien zu Facebook-Nutzung in den Institutionen zurückgreifen (vgl. Alfert 2015, 282).

Digitalisierung von Organisationen und Institutionen

Nicht alle Mediatisierungsphänomene in der Sozialen Arbeit entstehen reaktiv im Kontext veränderter Handlungspraxen von Adressat/innen. Der gegenwärtige Mediatisierungsschub in sozialen Dienstleistungen wird ebenso durch die aktive Implementierung von Kommunikations- und Informationstechnologien als Arbeitsmittel und Medien der Organisation repräsentiert. Die erhofften Ziele der Implementierung digitaler Technologien sind neben ökonomischen Faktoren vor allem die Steigerung fachlicher Qualität, insbesondere im Sinne einer Verbesserung der Entscheidungsqualität durch die Verfügbarkeit von Daten, die Standardisierung von Arbeitsabläufen und damit verbundene Effizienzsteigerung sowie die Verbesserung der Risikoabsicherung gegenüber Dritten (vgl. Kreidenweis 2015, 226). Ley und Seelmeyer verweisen insbesondere auf die Möglichkeiten für Controlling, Evaluation und Qualitätsmanagement sowie für die Nachweiserbringung von Leistungen und Wirkung (vgl. Ley/Seelmeyer 2014). Beispielhaft angeführt werden können in diesem Zusammenhang die Diskussionen von Bastian und Schrödter (2015), die Risikoeinschätzungen mittels statistischer Methoden kritisch in den Blick nehmen und auf die Verwendung solcher Verfahren im amerikanischen Kinderschutz verweisen, sowie die von Schierz, der die zunehmende Etablierung von Risikoorientierung und Standardisierung in der Bewährungshilfe ebenso kritisch beschreibt. Innerhalb dieser «neueren Kontrollkultur» (Schierz 2015, 208) in der Bewährungshilfepraxis werden die Angebote Sozialer Arbeit zunehmend als Teil eines umfassenden Managements verstanden, in dem professionelle Deutungsräume über Kriminalität sowie der Fokus auf den Einzelfall von standardisiert aufbereiteten Informationen und vereinheitlichten Abläufen verdrängt werden (vgl. ebd., 210ff.). Den Möglichkeiten der Auswertung und Verknüpfung von Dokumenten und Formularen mit der Hilfe von Software wird dabei eine wichtige

Rolle zugeschrieben: «Einerseits liefern sie *das Werkzeug*, das es ermöglicht, über eine Dokumentation Abläufe mittels elektronischer Aktenführung zu koordinieren und standardisieren [...], andererseits sollen sie bei *risikoorientierten Bewertungen* oder Kategorisierungen unterstützen und Entscheidungen ermöglichen [...]» (ebd., 212; Herv. i. O.). Dies führt dazu, so Schierz, dass nicht mehr die individuellen Problemlagen des Einzelfalls den Bezugspunkt für sozialarbeiterische Handlungen darstellen, sondern die mit Hilfe von Daten (re)konstruierte statistische Zugehörigkeit zu einer Kategorie (vgl. ebd., 116f.). So lassen sich mittels generalisierender Datenauswertungen Aussagen über Rückfallrisiken und daraus abzuleitender sozialpädagogischer oder juristischer Interventionen ableiten.

Auch in anderen Feldern der Sozialen Arbeit finden sich standardisierte und softwaregestützte Prozessabläufe vermehrt wieder. So beschreibt Nadai die Funktion von Dokumenten in der Praxis der Vermittlung von arbeitslosen Menschen als Werkzeuge, mit dem Arbeitslose «im Hinblick auf ihre *Verfügbarkeit* für den Arbeitsmarkt, auf die *Verwendbarkeit* ihres Arbeitsvermögens im Arbeitsmarkt und auf ihr *Verhalten* kategorisiert [werden]» (Nadai 2015, 246; Herv. i. O.). Die Autorin hebt dabei hervor, dass die Formulare in diesem Zusammenhang weniger der adäquaten Beschreibung von Arbeitslosen dienen, sondern vor allem der Einpassung in die Verwaltungslogik und der Herstellung von Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt (vgl. ebd. 250ff.).

Anhand der beiden Beispiele lassen sich erste Herausforderungen der Digitalisierung von Organisationen und Institutionen ableiten. Auf der einen Seite ist ein Wandel im Verhältnis von Organisation und Profession zu beobachten, das sich als Spannungsfeld zwischen subjektivierendem und objektivierendem Handeln durch die Professionellen darstellt (vgl. Kutscher et al. 2015, 284). So wird an Fachkräfte die Anforderung gestellt, vorstrukturierte (digitale) Dokumente und Formulare vor dem Hintergrund organisationaler Zielsetzungen und Vorgaben im Hinblick auf die Besonderheiten des Einzelfalls immer wieder neu zu interpretieren. Entsprechend finden sich Professionelle vielfach in institutionalisierten Dilemmata zwischen einer Orientierung am «individuellen Unterstützungsbedarf des Kunden», wie es zum Beispiel die Bundesagentur für Arbeit formuliert, und standardisierten bzw. rechtssicheren Formulierungen (vgl. Böhringer 2015, 263) wieder.

Auf der anderen Seite nehmen digitale Technologien vermehrt Einfluss auf die professionellen Wissensbestände und Entscheidungsprozesse in der Sozialen Arbeit. Nach Schierz werden statistisch gesicherte Entscheidungsfaktoren vor allem im Hinblick auf die Kontrolle und Sicherung von Effizienz und Qualität bei Entscheidungen und Abläufen eingeführt, wodurch andere Wissensformen, z. B. über gesellschaftliche Faktoren von Kriminalität verdrängt werden könnten. Der Autor konstatiert, dass diese Form der «Informatisierung» die Weiterführung eines Prozesses ist, der zunehmend eine Subjektorientierung durch statistisch gesicherte

Entscheidungsfaktoren ersetzt und sowohl in Fachsprache und Konzepten als auch in der Bewertung von Wirkungsfaktoren sozialpädagogischen Handelns sichtbar wird (vgl. ebd. 2015, 219f.).

Die beispielhaften Ausführungen zeigen, dass die Einführung von digitalen Technologien in Organisationen und Institutionen Sozialer Arbeit mit hohen Anforderungen an die professionelle Reflexion und die Medienbildung von Fachkräften einhergeht. Dabei ist es von Bedeutung, dass in der Entwicklung von Softwarelösungen für fachliche Aufgabenstellungen vor allem ökonomische und/oder technische Kriterien zugrunde gelegt werden und die Auswahl geeigneter Fachsoftware häufig fachfremdes Wissen erfordert (vgl. Kreidenweis 2015). Daran anknüpfend konstatieren Kutscher, Ley und Seelmeyer:

Die Professionellen müssen eben nicht nur mit medienbezogenen Fähigkeiten (um mediatisierte Angebote und Administrationsformen bewältigen/vorsehen zu können) ausgestattet sein, sondern eben auch eine Kenntnis über die und einen reflexiven Umgang mit den dahinter liegenden – nicht immer sichtbaren und häufig in ihren Handlungsanforderungen widersprüchlichen – Informationsinfrastrukturen besitzen. (Kutscher, Ley u. Seelmeyer 2015, 285f.).

Die von den Autor/innen implizit beschriebene Anforderung an eine individuell ausgeprägte Medienkompetenz von Fachkräften der Sozialen Arbeit soll im Folgenden deutlicher hervorgehoben werden.

Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit

Werden die bisherigen Erkenntnisse zugrunde gelegt, zeigt sich, dass sich die Soziale Arbeit in ihren Handlungsvollzügen vielfach als mediatisiert darstellt. In der Folge stehen Fachkräfte vor den Herausforderungen, sowohl die Potenziale und Risiken der mediatisierten Handlungspraxen ihrer Adressat/innen in den pädagogischen Blick nehmen zu müssen (vgl. Helbig 2014), als auch die Mediatisierung des eigenen professionellen Handelns zu reflektieren (vgl. Kutscher et al. 2015). Nach Steiner ist Soziale Arbeit im Sinne einer reflexiven Professionalität (Dewe/Otto 2012) dazu aufgefordert, «Herausforderungen, Potenziale und Risiken globalisierter Medienkommunikation [...] stets neu zu beurteilen und insbesondere auf die Zielsetzung der Steigerung von Verwirklichungschancen für Individuum und Gesellschaft hin zu orientieren» (Steiner 2015, 34). So lässt sich insgesamt die notwendige Herausbildung von Handlungskompetenzen im Kontext von digitalen Medien in der Sozialen Arbeit konstatieren, die a) eine zielgruppenspezifische medienpädagogische Kompetenz sowie b) eine kritische Medienkompetenz im Hinblick auf die fachliche Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationsmedien einbeziehen.

Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit

Hoffmann hat bereits ausgeführt, dass es insbesondere soziale Problemlagen gibt, die mit Medien zu tun haben, von Medien verstärkt werden oder von ihnen (mit) verursacht sind (vgl. Hoffmann 2010, 61). Folglich müsse Soziale Arbeit dazu beitragen, soziale Ungleichheiten beim Medienzugang und bei der Mediennutzung auszugleichen und klären, was medienpädagogisches Handeln im Kontext ihrer Profession bedeutet. Nach Hoffmann ist Medienkompetenz insgesamt als Stärkung der Kapitalien der Menschen zu betrachten (vgl. ebd., 64ff.). Die Aspekte des Zugangs zu Medien und die Förderung von Medienkompetenz finden sich ebenfalls bei Ulrike Lerche, die die Aufgaben Sozialer Arbeit im Kontext von Medien in zwei Funktionen mit jeweils zwei Dimensionen ausdifferenziert. Erstens sei eine Bildungsfunktion anzuführen, die die «Initiierung von Medienbildungsprozessen als Bestandteil der Persönlichkeitsbildung» und die «Vermittlung von Medienkompetenz als Bestandteil der Allgemeinbildung» (Lerche 2010, 91f.) umfasse. Zweitens sei die Hilfefunktion mit Medien verknüpft und erfordere die «Bearbeitung sozialpädagogischer Probleme durch die Eröffnung von Medienbildungschancen» und die «Bearbeitung sozialpädagogischer Probleme durch die Vermittlung von Medienkompetenz» (Lerche 2010, 93ff.).

Der bei Hoffmann (2010) im Kontext der Sozialen Arbeit angeführte Begriff der «medienpädagogischen Kompetenz» (vgl. auch Aufenanger 1999) hat sich im Anschluss an den Medienkompetenzbegriff nach Baacke (1996) vor allem in der Ausbildung von Lehrer/innen etabliert (vgl. Herzig 1997; Blömeke 2000; Tulodziecki 2012). Demzufolge sollen Lehrer/innen Lernbedingungen für Schüler/innen schaffen, die eine (Weiter-)Entwicklung von Medienkompetenz ermöglichen (vgl. Tulodziecki 2012, 271). Blömeke (2000, 155f.) differenziert fünf Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz, die Lehrer/innen herausgebildet haben sollten, um dieses Ziel erreichen zu können: Die eigene Medienkompetenz der Fachkräfte, mediendidaktische Kompetenz, medienerzieherische Kompetenz, sozialisationsbezogene Kompetenz und Schulentwicklungscompetenz. Von den Autor/innen wird insgesamt eine stärkere Wahrnehmung der im Zuge der Mediatisierung entgrenzten und verdichteten Lebens- und Alltagswelten von Jugendlichen gefordert sowie eine deutlichere Berücksichtigung ihrer Anstrengungen, sich in dieser Welt zurechtzufinden, zu verorten und eine eigene Identität auszubilden.

Eine Beschreibung medienpädagogischer Kompetenz für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe findet sich bei Kutscher et al. (2009, 106ff.), die das eigene Medienwissen und Medienerfahrungen, zielgruppenbezogenes Wissen, theoretisches und methodisch-didaktisches Wissen, Konzeptentwicklung sowie Reflexion und Transfer als Teilbereiche formulieren. Weiterhin sind diesen Dimensionen auch personelle, ausstattungsbezogene und organisatorische Aspekte sowie die

Bedarfsanzeige gegenüber politischen Entscheidungsträger/innen als Voraussetzung für die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen anzufügen.

Wird den wissenschaftlichen Begründungen zur medienpädagogischen Kompetenz gefolgt, wird vor allem der individuellen Medienkompetenz der Professionellen eine besondere Rolle zugesprochen, da der Kompetenzbegriff auf die Handlungsfähigkeit in einem bestimmten Handlungsfeld zielt (vgl. Tulodziecki 2012, 275f.). Im Anschluss an die Betrachtung der Mediatisierung von Institutionen und Organisationen Sozialer Arbeit ist aber zu schlussfolgern, dass eine professions-spezifische Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit nicht bei einer «Grundbildung Medien», die Niesyto und Imort als «medienpädagogisches Orientierungswissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien» (Niesyto/Imort 2014, 25) beschreiben, verbleiben kann, sondern weitere Dimensionen professionellen Medienhandelns einbeziehen muss.

Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit

In den Darlegungen der Mediatisierung Sozialer Arbeit finden sich mehrere Hinweise auf Anforderungen an die individuelle Medienkompetenz von Fachkräften Sozialer Arbeit. So formuliert Alfert im Zusammenhang mit sozialen Netzwerkdiensten die Voraussetzung von Wissen in technisch-instrumentellen (z. B. Nutzung, Risiken und Datenschutz) und konzeptionell-inhaltlichen (z. B. Medienpädagogik, institutionelle Massgaben, Mediensozialisation und berufliche Nutzungsmöglichkeiten) Bereichen, um professionell in diesen Räumen handeln zu können (vgl. Alfert 2015, 294ff.). Professionelles Handeln in sozialen Netzwerken erfordert es ferner, den Bedarf von Handlungsempfehlungen und institutionellen Richtlinien an Leitungsebenen zu richten und vorhandene Massgaben kritisch in den Blick zu nehmen. Klein (2015) beschreibt insbesondere die Etablierung und Zugänglichkeit niedrigschwelliger Beratungs- und Hilfeangebote im Internet, die einer heterogenen Nutzer/innengruppe Unterstützungsmöglichkeiten bei individuellen Problemlagen eröffnen, als professionelles Projekt. Die gegenwärtig noch hohen Anforderungen in der Nutzung von Online-Beratungsangeboten können zu Homogenisierungstendenzen der Nutzer/innengruppen führen, da insbesondere diejenigen mit höherem sozialen Kapital diese Angebote bevorzugen und somit soziale und digitale Ungleichheiten forciert werden. Die Autorin führt daran anknüpfend vor allem die Notwendigkeit hybrider Arrangement sozialer Unterstützung an, die mit den Ressourcen und Bedürfnissen der unterschiedlichen Akteursgruppen korrespondieren. Die reflexive Bearbeitung dieser Herausforderungen stellt sich als Aufgabe für Professionelle der Sozialen Arbeit dar (vgl. ebd., 146) und erfordert

nicht zuletzt eine kritische Auseinandersetzung der Fachkräfte mit der eigenen Medienkompetenz.

Mit Blick auf die Wissens- und Entscheidungsbasis in der Sozialen Arbeit konstatieren Kutscher, Ley und Seelmeyer, dass Fachkräfte vermehrt mit professionsfremden Anforderungen konfrontiert sind, die sowohl technisch-instrumentelles Wissen zur Nutzung von digitalen Technologien als auch kritisch-reflexives Wissen über die Informationsinfrastrukturen (z. B. von Fachsoftware) verlangen. Auch würde mit der Thematisierung dieses Aspekts ein Reflexivitätserfordernis deutlich, das jene zugrundeliegenden Informationsinfrastrukturen der Wissens- und Entscheidungsbasis sehr viel stärker in den Vordergrund rückt, als es bislang der Fall ist (Kutscher et al. 2015, 285ff.). Wird diesen Ausführungen nachgegangen, muss insbesondere die kritisch-reflexive Dimension von Medienkompetenz als Teil professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit in den Blick genommen und vor dem Hintergrund sich wandelnder Ausgrenzungsfaktoren empirisch erforscht werden. Die bisherigen, wenngleich auch noch sehr überschaubaren Erkenntnisse zur Bedeutung der Digitalisierung für die Soziale Arbeit machen deutlich, dass die gegenwärtige Medienentwicklung nicht ohne Rückwirkung auf die Profession und Handlungsfähigkeit der Akteure bleibt und neben technisch-instrumentellem Wissen insbesondere die Reflexion von Veränderungsprozessen in der Sozialen Arbeit und von professionellen Handlungen im Kontext der Mediatisierung erfordert. Im Sinne des Gegenstands Sozialer Arbeit ist zu schlussfolgern, dass insbesondere die Verantwortung der Profession für Individuum und Gesellschaft sowie die Gefahren einer Verfestigung sozialer Ungleichheit durch die Mediatisierung der Sozialen Arbeit, Medienkompetenz als eine Voraussetzung für fachliches Handeln von Professionellen begründet.

Fazit

Auf Grundlage der bisherigen Erkenntnisse kann zusammengefasst werden, dass Fachlichkeit in der Sozialer Arbeit vermehrt bedeutet, dass die Professionellen über Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien verfügen. Sowohl konzeptionelle Massnahmen zur der Förderung von Medienkompetenz und Medienbildungsprozessen bei den jeweiligen Zielgruppen als auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Medienkompetenz und Medienbildung stellen sich demnach als gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen für Fachkräfte und Institutionen dar.

Daran anknüpfend können Anforderungen an (1) einen Fachdiskurs in der Sozialen Arbeit, (2) die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften und (3) die Forschung an der Schnittstelle zwischen Sozialer Arbeit und Mediatisierung formuliert werden.

1. In Anbetracht der bisherigen Entwicklungen ist davon auszugehen, dass die Implementierung und Nutzung von Medientechnologien und digitaler Kommunikation in der Sozialen Arbeit weiter zunehmen werden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung legt nahe, dass die Mediatisierungsphänomene in sozialen Dienstleistungen, insbesondere mit Blick auf mögliche Deprofessionalisierungstendenzen und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten, einen fachlichen Diskurs erfordern. Als Leitfrage für einen solchen Diskurs formuliert Steiner (2015): «Wie können Medientechnologien in der Sozialen Arbeit so eingesetzt werden, dass ihnen eine Orientierungsleistung für Professionelle und AdressatInnen zukommt sowie organisationale Problemstellungen sinnvoll und nutzbringend bewältigt werden können, ohne damit Prozesse der professionellen Reflexion und Entscheidungsfindung zu technologisieren und neue Formen sozialer Exklusion zu schaffen?» (ebd., 33). Die Akteure Sozialer Arbeit sind somit aufgefordert, die Chancen und Risiken von Technologien immer wieder neu zu beurteilen und in Hinblick auf ihre Zielsetzung zu reflektieren.
2. Die Anforderungen, die die Mediatisierungsphänomene in der Sozialen Arbeit an die Medienkompetenz und die medienpädagogische Kompetenz der Fachkräfte stellen, erfordern eine nachhaltige Verankerung von Medienthemen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Insbesondere Hochschulen sind dazu aufgefordert, die Mediatisierung als Metaprozess gesellschaftlichen und professionellen Wandels in die Ausbildung Sozialer Arbeit einzubeziehen und Konsequenzen für zukünftige Fachkräfte abzuleiten. Des Weiteren wird die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung in allen relevanten Studien- und Ausbildungseinrichtungen, wie sie Tillmann (2013, 62) für die außerschulische Jugendarbeit und die Initiative «Keine Bildung ohne Medien!» (2014) insgesamt für die Pädagogik (ebd.) formuliert hat, nicht nur bekräftigt, es wird auch eine notwendige Erweiterung der Zielgruppen von medienpädagogischen Bestrebungen deutlich. Ebenso gilt es Fort- und Weiterbildungsangebote für Fachkräfte zur Verfügung zu stellen, die handlungsfeldspezifischen Anforderungen der Mediatisierung fokussieren.
3. Die Forschung in der Sozialen Arbeit steht zukünftig vor der Herausforderung, die Mediatisierung als relevanten Faktor in ihren Fragestellungen deutlicher zu berücksichtigen. Der Einbezug der medialen Handlungspraxen von Adressat/innengruppen und Fachkräften sowie der Mediatisierung von professionellen Handlungskontexten wird zunehmend zur Voraussetzung, um gegenwärtige und zukünftige Anforderungen an die Soziale Arbeit analysieren und Handlungsstrategien entwickeln zu können. Nicht zuletzt ist es stärker erforderlich, dass Wissenschaft und Praxis gemeinsam Konzepte und Modelle entwickeln, die auf die einzelnen Handlungsfelder zugeschnitten sind und sowohl Fachkräften als auch Adressat/innen Orientierungen im Prozess der Mediatisierung geben.

Literatur

- Alfert, Nicole. 2015. *Facebook in der Sozialen Arbeit: Aktuelle Herausforderungen und Unterstützungsbearde für eine professionelle Nutzung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aufenanger, Stefan. 1999. «Medienpädagogische Projekte. Zielstellungen und Aufgaben». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, hrsg. v. Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 94–97. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baacke, Dieter. 1999. «Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, hrsg. v. Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 31–35. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bastian, Pascal, und Mark Schrödter. 2015. «Risikotechnologien in der professionellen Urteilsbildung der Sozialen Arbeit». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 192–207. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz - Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Böhringer, Daniela. 2015. «Formulare in Aktion – Die interaktive Herstellung von Dokumenten in der Arbeitsverwaltung». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 260–277. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bollig, Christiane, und Siggi Keppler. 2015. «Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 94–114. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brüggen, Nils, und Ulrike Wagner. 2008. «Pädagogische Konsequenzen». In *Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*, hrsg. v. Ulrike Wagner, 223–246. München: kopaed.
- Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (bke). 2014. *Erziehungs- und Familienberatung im Internet: Bericht 2014*. http://www.bke.de/content/application/explorer/public/virtuelle-beratungsstelle/2015/bke-online-bericht_2014_netz.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 2013. *14. Kinder- und Jugendbericht*. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=196138.html>.
- Dewe, Bernd, und Hans-Uwe Otto. 2012. «Reflexive Sozialpädagogik». In *Grundriss Soziale Arbeit - Ein einführendes Handbuch*. 4. Aufl, hrsg. v. Werner Thole, 4.Aufl., 197–217. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94311-4.
- Frees, Beate, und Wolfgang Koch. 2015. «Internetnutzung: Frequenz und Vielfalt nehmen in allen Altersgruppen zu - Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015». *Media Perspektiven*, Nr. 9: 366–377.
- Hargittai, Eszter. 2002. «Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skill». *First Monday* 4 (7). doi:10.5210/fm.v7i4.942.

- Hasebrink, Uwe. 2011. «Das Social Web im Kontext überreifender Medienrepertoire». In *Heranwachsen mit dem Social Web - Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*, hrsg. v. Jan-Hinrik Schmidt, Ingrid Paus-Hasebrink, und Uwe Hasebrink, 2. Aufl., 243–263. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas. <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf>.
- Helbig, Christian. 2014. *Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit - Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Henrichwark, Claudia. 2009. «Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern - Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie». Thesis. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/henrichwark/dg0901.pdf>.
- Herzig, Bardo. 1997. «Ergebnisse der Arbeitsgruppen: Arbeitsgruppe ‚Erziehungswissenschaft‘». In *Neue Medien - neue Aufgaben für die Lehrerbildung: Initiative: BIG - Bildungswege in der Informations Gesellschaft: Tagungsdokumentation*, hrsg. v. Gerhard Tulodziecki und Sigrid Blömeke, 39–54. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hoffmann, Bernward. 2010. «Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit». In *Soziale Arbeit und Medien*, hrsg. v. Georg Cleppien und Ulrike Lerche, 55–70. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-92376-5.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, Nadia Kutscher, Hans-Uwe Otto, und Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Bielefeld). 2007. «Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung - Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe». In *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*, hrsg. v. Kompetenzzentrum Informelle Bildung, S. 65-91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90519-8_4.
- Keine Bildung ohne Medien. 2014. *Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte*. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/grundbildung-medien-fuer-alle-paedagogischen-fachkraefte/>.
- Klein, Alexandra. 2013. *Umgang der Kinder- und Jugendhilfe mit verstärkter Mediennutzung am Beispiel Online-Beratung: Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht*, hrsg. v. Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Klein.pdf.
- Klein, Alexandra. 2015. «Soziale Unterstützung Online: Unterstützungsqualität und Professionalität». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 130–150. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kreidenweis, Helmut. 2015. «IT Durchdringung sozialer Organisationen – Empirische Befunde und Folgerungen für die Entwicklung von Praxis und Theorie». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 225–241. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Medien, Kultur, Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-90414-6.
- Krotz, Friedrich. 2012. «Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert». In *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungansätze*, hrsg. v. Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 27–55. Medien - Kultur - Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94332-9.

- Kutscher, Nadia. 2013. «Datenschutz und Privatsphäre im Kontext virtueller sozialer Netzwerke». *aej information. Zeitschrift für die Evangelische Jugend in Deutschland*, Nr. 3. www.evangelische-jugend.de/fileadmin/user_upload/aej/Die_aej/Downloads/Publikationen/PDF-Ausgaben/aej_information_3-2013.pdf.
- Kutscher, Nadia, Alexandra Klein, Johanna Lojewski, und Miriam Schäfer. 2009. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen - Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit*. LfM-Dokumentation Bd. 36. Düsseldorf: Landesanst. für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
- Kutscher, Nadia, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer. 2015. «Mediatisierung im Horizont sozialpädagogischer und technikbezogener Theorieperspektiven». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 281–98. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lerche, Ulrike. 2010. «Soziale Arbeit, Bildung und Medien». In *Soziale Arbeit und Medien*, hrsg. v. Georg Cleppien und Ulrike Lerche, 85–103. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-92376-5.
- Ley, Thomas, und Udo Seelmeyer. 2014. *Dokumentation zwischen Legitimation, Steuerung und professioneller Selbstvergewisserung zu den Auswirkungen digitaler Fach-Anwendungen*.
- Mossberger, Karen, Caroline J. Tolbert, und Mary Stansbury. 2003. *Virtual inequality beyond the digital divide*. American governance and public policy series. Washington, D.C.: Georgetown Univ. Press.
- MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2015. *JIM-Studie 2015: Jugend, Information, (Multi-) Media - Basisstudie zu Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf.
- Nadai, Eva. 2015. «Bereitschaft zur Aufnahme»: Zur Rolle von Dokumenten für die Verwaltung von Arbeitslosigkeit». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 242–259. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Niesyto, Horst, und Peter Imort. 2014. «Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen: Ansätze und Entwicklungsperspektiven». In *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*, hrsg. v. Horst Niesyto und Peter Imort, 9–49. München: kopaed.
- Niesyto, Horst, Dorothee M. Meister, und Heinz Moser, Hrsg. 2010. «Medien und soziokulturelle Unterschiede». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Themenheft Nr. 17). doi:10.21240/mpaed/17.X.
- Otto, Hans U., und Nadia Kutscher. 2004. *Informelle Bildung Online - Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Schäffer, Burkhard. 2013. «Erwachsene und Medien. Auf dem Weg zu einer Medienandragogik». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, hrsg. v. Dorothee M. Meister, Friederike von Gross, und Uwe Sander. Bd. Medienpädagogik, Medien und Lebensalter in medienpädagogischer Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. doi:10.3262/EEO18130300.
- Schierz, Sascha. 2015. «Diagnostizieren und Dokumentieren? Risikoorientierung und Informatisierung der Bewährungshilfepraxis als Teil einer neueren Kontrollkultur». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 208–22. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Schmidt, Jan-Hinrik. 2011. *Das neue Netz: Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0. 2.*, Überarb. Aufl. Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK.
- Schmidt, Jan-Hinrik, Ingrid Paus-Hasebrink, und Uwe Hasebrink. 2011. *Heranwachsen mit dem Social Web - Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Bd. 62. Berlin: Vistas. <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf>.
- Seckinger, Mike, Liane Pluto, Christian Peucker, und Eric Santen. 2015. *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit: Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Staub-Bernasconi, Silvia. 2012. «Soziale Arbeit und soziale Probleme: Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung». In *Grundriss Soziale Arbeit - Ein einführendes Handbuch*, hrsg. v. Werner Thole, 4:267–282. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94311-4.
- Steiner, Oliver. 2015. «Widersprüche der Mediatisierung Sozialer Arbeit». In *Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit*, hrsg. v. Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, 19–38. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sutter, Tilmann. 2010. *Medienanalyse und Medienkritik: Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, Hans. 1993. «Strukturierte Offenheit: Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit». In *Der sozialpaedagogische Blick - Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit*, hrsg. v. Thomas Rauschenbach, Friedrich Ortman, und Maria-Eleonora Karsten, 11–28. Edition soziale Arbeit. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Tillmann, Angela. 2008. *Identitätsspielraum Internet: Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Tillmann, Angela. 2013. «Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit». In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme*, hrsg. v. Frauen und Jugend Bundesministerium für Familie Senioren, 53–64. Berlin. http://www.medienkompetenzbericht.de/pdf/Medienkompetenzfoerderung_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271–397. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94219-3.
- Wagner, Ulrike, und Susanne Eggert. 2013. *Das Medienhandeln von Heranwachsenden – Konstanten und Veränderungen: Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht*, hrsg. v. Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Wagner-ua.pdf.
- Wensierski, Hans-Jürgen von. 2011. «Medien und Soziale Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, hrsg. v. Hans U. Otto und Hans Thiersch, 4. völlig neu überarb. Aufl., 919–30. München: Reinhardt.
- Zillien, Nicole. 2006. *Digitale Ungleichheit: neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-90523-5.

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

Medienbildung in der Schule

Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität

Mandy Schiefner-Rohs

Zusammenfassung

Schule als medienpädagogisches Handlungsfeld ist schon lange im Fokus medienpädagogischer Forschung und Praxis. Die Notwendigkeit der Förderung von Medienkompetenz bei Schüler/innen konnte aus unterschiedlichen Perspektiven untermauert werden: gesellschaftlich-soziale Begründungen wurden dabei ebenso ins Feld geführt wie berufsbezogene und pädagogische Argumente. Aufbauend auf diesen haben sich verschiedene Konzepte der Integration von digitalen Medien in der Schule etabliert. Wechselt man die Blickrichtung hin zum Medienhandeln, werden bereits hier erste blinde Flecken sichtbar: So fehlt beispielsweise die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Auswirkungen das Handeln in Netzwerken, die sowohl global als auch transmedial agieren auf Gesellschaft, Kultur und Bildung hat. Zu analysieren wäre auch, welche kulturellen Veränderungen zu beobachten sind, wie Subjekte in (transmedialen) Netzen agieren und welche Folgen sich daraus für (medien-)pädagogisches Handeln insbesondere in Bildungsinstitutionen ergeben. Die bisherige Nicht-Bearbeitung dieser Felder zeigt, dass die meisten Diskurse um Medien in der Schule blinde Flecken aufweisen, da sie sich nur auf bestimmte Teile von Schule (nämlich Unterricht) beschränken. Weniger reflektiert wird Medialität für menschliche Kommunikations- und Bildungsprozesse und die Folgen einer Kultur der Digitalität für die Schule. Massnahmen zur Integration von Medien in Schule, die als Schulentwicklung gefasst werden, greifen zu kurz, wenn sie nicht die Relationierung von Schule in einer Kultur der Digitalität reflektieren. Damit erscheint es notwendig, ausgehend von gesellschaftlich-medialen Entwicklungen danach zu fragen, welche Implikationen diese für die Gestaltung von Schule haben. Unter Bezugnahme auf Felix Stalders Ausführungen zur Kultur der Digitalität werden blinde Flecken sowohl in der öffentlichen wie auch der medienpädagogischen Diskussion um digitale Medien in der Schule aufgezeigt.

Media Education at school – Blind spots and potential conflict areas in a culture of digitality

Abstract

The understanding of how to foster the ability for digital media literacy has received much attention recently in educational science: socio-cultural, professional and educational justifications have been made. On the basis of these findings, different concepts regarding the integration of digital media have become established,

especially the teachers role, to enable the development of learners' digital media literacy competency. However their remains many unanswered questions in regards to our understanding on the impact of digital media upon education environments. To date little is known about what are the resultant cultural and societal changes due to the emergence of modern transmedia learning environments, or how learners make use of the new possibilities afforded by such advancements in media technologies. In addition, how has the school culture developed, under conditions of such socio-cultural change? Previous investigations exploring these topics have been confined to a specific part of school: teaching and learning. Conversely, the use of emerging digital media for communication and educational processes within education systems are seldom discussed. In this current paper, a deeper examination of the recent media developments and their consequential impact on society, culture, and school systems is presented, building upon Felix Stalder's remarks on the emergence of the digital culture in society and education.

Digitale Medien und die Schule: Begründungen und Diskurse

Möchte man Diskurse und Begründungslinien nachzeichnen, ist zwischen öffentlichen und wissenschaftlichen Erzählstrategien bzw. Diskursen zu unterscheiden: Während öffentliche Narrationen versuchen, mit einem bestimmten Thema möglichst viele Rezipienten zu erreichen, um auf diese Weise das spezifische gesellschaftliche Problem sichtbar zu machen, werden konzeptionelle Erzählstrategien, zu denen auch wissenschaftliche Erzählstrategien gehören, mit thematischen Referenzen belegt, um den spezifischen Gegenständen ihre Theorie-Immanenz zu verleihen. «These are the concepts and explanations that we construct as social researchers» (Somers 1994, 617). Somit ist die Frage nach «Blinden Flecken» in Diskursen um das Themenfeld Medien und Schule unter diesen zwei Erzählstrategien zu bearbeiten: Zum einen mit Blick auf den öffentlichen Diskurs, in dem das Themenfeld digitale Medien und Schule aktuell verhandelt wird (vgl. z. B. KMK 2016), zum anderen für den wissenschaftlichen Diskurs, der Forschungstätigkeiten rund um Schule und digitale Medien widerspiegelt. In diesem werden Fragen um die Gestaltung von Schule traditionell in der Schulpädagogik adressiert. Blickt man allerdings auf schulpädagogische Diskurse (z. B. in einschlägige Handbücher¹), so ist festzustellen, dass digitale Medien kein genuin schulpädagogisches Thema zu sein scheinen. Demgegenüber ist die Schule seit jeher ein wichtiges Thema der Medienpädagogik: Betrachtet man den disziplinären medienpädagogischen Diskurs, so ist seit mehreren Jahren eine umfangreiche Forschungs- und Publikationstätigkeit im Feld «Schule» (vgl. z. B. Herzig/Grafe 2010; Kammerl/Ostermann 2010; Albers et

¹ So findet sich z.B. im Handbuch Schulentwicklung (Bohl et al., 2010) nur ein Artikel zum Thema digitaler Medien mit dem Fokus auf mediendidaktische Fragestellungen (Herzig, 2010), im Handbuch Schule (Blömeke et al., 2009) kein Artikel zu digitalen Medien.

al. 2011; Herzig/Aßmann 2012; Bos et al. 2015; Bos et al. 2016; Schiefner-Rohs 2015; Eickelmann/Gerick 2017) festzustellen.

Unter dem Titel «Digitale Medien in der Schule» dann von blinden Flecken zu sprechen, erscheint damit auf den ersten Blick zumindest für den wissenschaftlichen Diskurs gewagt. Es erscheint kaum vorstellbar, dass es hier noch so etwas wie blinde Flecken oder gar Diskursvermeidungen geben kann. Dennoch soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, einen vertieften Blick auf die öffentliche Diskussion und medienpädagogische (Forschungs-)Praxis zu werfen und zu fragen, wie das Themenfeld der digitalen Medien in der Schule aktuell adressiert wird. Somit reflektiert der vorliegende Artikel sowohl öffentliche wie auch fachwissenschaftliche Diskurse über Medien in der Schule, um blinde Flecken in der Bearbeitung aufscheinen zu lassen.

Öffentliche Diskurse: Technikdeterminismus zwischen totaler Euphorie und Kritik

Betrachtet man den öffentlichen Diskurs um digitale Medien in der Schule, so zeichnet sich dieser oftmals durch eine weitreichende Dualität aus, wobei Kritiker des Einsatzes digitaler Medien in der Schule den Euphorikern gegenüber stehen. Öffentliche Debatten werden dann mehr oder minder hitzig geführt. Ausgangspunkt sind dabei meist aktuelle Medienentwicklungen. Kritiker digitaler Medien in der Schule berufen sich auf eine unklare oder nicht-existente Datenlage, die bisher nicht nachweisen könne, dass digitale Medien in der Schule ein besseres Abschneiden in Leistungstests bewirken (vgl. z. B. Löwis/Kraus 2015; Lembke/Leipner 2015). Darüber hinaus führen sie das Argument einer befürchteten «ökonomischen Abhängigkeit» der Schule von der Industrie durch das Anschaffen bestimmter Geräte ins Feld, (vgl. ebd.). Schule als der Ort, der traditionell als «Gegenkonzept» zur Wirklichkeit konzipiert sei, dürfe – so die Argumentation verkürzt zusammengeführt – nicht jeden Trend mitmachen.

Dem gegenüber steht das Lager der Befürworter, die sich für eine umfassende Integration digitaler Medien und eine Veränderung von Schule einsetzen (z.B. Spang, 2014; Dräger & Müller-Eiselt, 2015). Hier stehen die Chancen und Möglichkeiten im Vordergrund: Die Vermittlung von schulischen Inhalten kann individualisiert auf den oder die Lerner*in zugeschnitten werden, Kompetenzen für eine aktuelle Gesellschaft werden erworben, Schule müsse sich grundlegend ändern. Oftmals kreisen die Diskussionen dabei um Ausstattungsfragen (BYOD) oder um die Integration aktuellster digitaler Medien wie Tablets, Laptops und ganz aktuell virtual reality und Datenbrillen in Schule und Unterricht.

Reflektiert man die ausgetauschten Positionen unter Bezugnahme von Reichenbachs «guter Wörter» (vgl. Reichenbach 2014) und weitergehend an Vorstellungen von «guter Schule» (u. a. Fend 1986a, 1986b), dann reihen sich die Argumentationsmuster nahtlos in gängige Schulkritiken der letzten Jahrhunderte ein. So wird der

Schule immer wieder nachgesagt, nicht aktuell zu sein, sich abzuschotten, nicht auf das richtige Leben vorzubereiten etc.

Vor dem Hintergrund der Annahme einer weitreichenden Digitalisierung werden diese Argumentationsmuster aufs Neue reaktiviert (vgl. Chwalek 2015, 2). Zielvorstellungen und Hoffnungen der Veränderungen durch digitale Medien sind dabei vielfältig, worauf Chwalek (ebd.) in der Zusammenschau des verwendeten Vokabulars hinweist. Hier stehen sich positive Begriffe, die durch den Einsatz digitaler Medien erreicht werden soll den negativen Begriffen, mit denen die aktuelle Schule beschrieben wird, gegenüber. So gehe es unter Bezugnahme auf digitale Medien in der Schule u. a. um:

Demokratisierung, gesellschaftliche Durchlässigkeit, individuell, effizient, kostengünstig, Wunschprodukt, revolutionäre Kraft, Chancen, personalisiertes Lernen, Bildung für alle, neue Bildungswelt, Motivation, soziale Vernetzung, Transparenz, größerer Lernerfolg, Lust am Lernen, spielerisch, Spaß, Freude, Begeisterung, positive Emotionen, Selbstlernfähigkeit, Kommunikationskompetenz, fair. (ebd.)

An diesen Zielvorstellungen wird dann die vermeintlich aktuelle Schulpraxis gemessen. Diese sei

reglementiert, standardisiert, erstarrt, althergebracht, hierarchisch, abgeschottet, vermeintliche Elite, Massenware, Bildung von der Stange, Lernen nach Vorgaben, gedanklicher Gleichschritt, Antworten von gestern, alte Bildungswelt, Orientierung am Mittelmaß, Ausgrenzung, Verschwendung von Lebenszeit, Schweigen, Diskussionslosigkeit, (qualvolles) Pauken ohne konkrete Anwendung, Einbläuen von Vokabeln, Spielverderber, (künstlicher) Druck, Angst, Scheitern, Frontalunterricht, Stillstand. (ebd.)

Digitale Medien eignen sich damit scheinbar besonders, gängige Formate von Schulkritik (neu vs. alt) wieder zu beleben. Das Themenfeld digitale Medien in der Schule ist damit eine Variante bzw. Spielart öffentlicher Schulkritik, wie sie seit Gründung der modernen Schule immer wieder formuliert wird (vgl. Reichenbach, 2014) – was nicht ohne Kritik bleibt. Denn, so Reichenbach, in der näheren Analyse zeige sich dann, «wie einseitig und wenig informiert die (scheinbar kritischen) Perspektiven sein müssen, um von einem breiteren Publikum wahrgenommen zu werden. Uninformiertheit ist die solide Basis für effektvolle Schulkritik» (ebd., 226). Denn es ist davon auszugehen, dass das Themenfeld nicht mit blossen Pro- und Contra-Argumenten zu bearbeiten ist, sondern Begründungen auf unterschiedlichen Ebenen liegen und demzufolge vielfältig sind.

Schon im letzten Jahrhundert hat HawkrIDGE verschiedene Begründungen für den Einsatz – damals von Computern – in der Schule zusammengetragen. Diese dürften auch für die heutige Debatte um digitale Medien in der Schule noch gelten (ergänzend auch Döbeli Honegger 2016). HawkrIDGE (1990, 2) unterschied folgende Begründungen, die für einen Einsatz von Computern in der Schule ins Feld geführt werden:

- Gesellschaftlich-soziale Begründungen (social rational): Schulen müssen Schülerinnen und Schüler auf eine mediengeprägte Welt und Gesellschaft vorbereiten; möglichst alle Schülerinnen und Schüler sollten Medienkompetenz erwerben.
- Berufsbezogene Begründungen (Vocational Rational): Kompetenzen im Umgang mit dem Computer sind wichtig für eine Berufsbefähigung von Schülerinnen und Schülern,
- pädagogische Begründungen (Pedagogical rational): Bei diesem Argument geht es um eine Verbesserung von Lehren und Lernen durch digitale Medien.
- «Organisationsverändernde» Begründungen (catalytic rational): Verbesserung des Gesamtgefüges, Organisationsentwicklung: «(...) schools can be changed for the better by the introduction of computers. Teaching, administrative and managerial efficiency may be improved. Some educators assert that when computers arrive in a school, its staff, parents and children are more open to change than they usually are. Computers help children to become less dependent on the teacher as expert.» (ebd., 2)
- Begründungen aus Perspektive der IT-Industrie (information technology industry rationale): Im Vordergrund dieses Argumentationsmusters liegt der Vertrieb eines bestimmten Produkts in Schulen – eine für die (Medien-)Pädagogik kritische Begründungslinie (vgl. hierzu auch Niesyto 2017),
- Begründungen der Kostenersparnis (cost-effectiveness rationale): Referiert werden hier insbesondere Einsparungen durch einen möglichen Ersatz von Lehrern oder Lehr-Lernmaterialien,
- Begründungen aus Perspektive besonderer Bedürfnisse (special needs rationale): Vorteile werden insbesondere für Schüler/innen proklamiert, welche spezielle Unterstützung benötigen, heute insbesondere im Themenfeld Inklusion und digitale Medien (vgl. u. a. Bosse, 2012)

In den meisten Fällen kommt es wohl zu einer Gemengelage aus verschiedenen Begründungen. Die Unterscheidung verschiedener Begründungsformen kann zwar in vielen Fällen hilfreich sein, um auf schulischer Seite die «hidden agenda» beim Medieneinsatz zu klären und damit Ansprüche, Erwartungen und mögliche Stolpersteine sichtbar zu machen. Allerdings führen die Begründungen dazu, dass Diskussionen über digitale Medien einseitig unter der Perspektive des Benefits und damit instrumentell zur Zielerreichung gedacht werden.

Wissenschaftliche Diskurse zwischen Nutzung von (digitalen) Medien und Medienbildung

Ausgehend von der medienpädagogischen Grundhaltung, digitale Medien weder optimistisch oder euphorisch noch pessimistisch zu sehen, ist eine rege medienpädagogische Forschungstätigkeit in schulischen Kontexten zu konstatieren: (Aktuelle) Forschungsprojekte und Studien erfassen:

- z.B. die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in den JIM-Studien oder aktuell deren Medien- und Informationskompetenzen (Eickelmann et al. 2016; Drossel et al. 2017),
- die Mediennutzung von Lehrpersonen (Bertow 2008; Gysbers 2008; Büsching/Breiter 2011; Feierabend/Klingler 2003; Lorenz et al. 2016; Bos et al. 2016),
- die Handlungsmuster von Lehrpersonen (Blömeke et al. 2003) und deren medienpädagogischen Habitus (Biermann 2008; Kommer/Biermann 2012),
- den Einsatz unterschiedlicher Medien im Unterricht und Lehrerbildung (u. a. Bos et al. 2015, Schiefner-Rohs 2015),
- zu Unterrichtsinhalten (z. B. Kammerl/Ostermann 2010).

Und mit jedem neuen Medium, das pädagogisch-didaktisch in der Schule genutzt werden kann, kommen weitere Studien und Forschungsprojekte hinzu; aktuell z. B. zu Tablets (Bremer et al. 2014; Bastian/Aufenanger 2017) oder Handys und Smartphones (vgl. z. B. Bachmair 2014), letzteres vor allem unter Perspektive von mobilem Lernen.

Auf den ersten Blick hat es also den Anschein, dass das Themenfeld digitaler Medien in der Schule gut erforscht ist. Bei der näheren Betrachtung ergeben sich aber durchaus Schwerpunkte in der Beschäftigung: Oft steht im Themenfeld Schule insbesondere der konkrete Unterricht bzw. formal gestaltete Lehr-Lernprozesse im Fokus. Betrachtet man Studien und Publikationen zum Thema digitale Medien in der Schule näher, so fällt auf, dass es in den meisten um die Frage geht, wie digitale Medien am besten in Schule und damit verbunden in den Unterricht integriert werden können; Medien also als (unter medienerzieherischer Perspektive) Lerninhalt oder unter mediendidaktischer Perspektive als Werkzeug zur Unterstützung von Lehr-Lernprozessen betrachtet werden. Damit einhergehend spielen insbesondere Fragen von Fach- und Mediendidaktik (z. B. Krommer 2015; Siller 2013) ebenso eine Rolle wie die der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und insbesondere Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Kammerl 2016).

Mit dieser Fokussierung wird sowohl ein bestimmter Teil von Schule als auch ein bestimmter Teil von Medienpädagogik adressiert: Es geht um pädagogisch impliziertes Medienhandeln von Lehrpersonen zur Erreichung curricularer Ziele (Tulodziecki 2010) und damit einhergehend auf Schüler/innenseite um individuelle Lernprozesse im Feld von Medien. Allerdings ist diese Betrachtung sowohl von Schule als auch von Medien insofern einseitig, als dass Schule als Sozialsystem zum einen mehr ist als Unterricht und zum anderen Unterricht den Kern der Veränderung medialer Handlungspraxen und kultureller Entwicklungen nicht trifft (vgl. Kap. «Blinde Flecken»).

Gerade im letzten Jahr häufen sich darüber hinaus die Publikationen, die nicht mehr nur von Medienkompetenz, sondern von Medienbildung in der Schule sprechen und dafür plädieren, diese in der Schule stärker zu fördern, sei es in Form eines eigenen Faches, sei es in Form fächerübergreifender Projekte und Initiativen. So trägt

das aktuelle KMK-Papier zur Förderung digitaler Medien den Titel «Bildung in der digitalen Welt» und im Bericht selber wird häufiger von Medienbildung als von Medienkompetenz gesprochen. Nun könnte man dies als aktuelle Modeerscheinung erklären und es dabei belassen, allerdings hat eine Begriffsverschiebung durchaus Implikationen für Wissenschaft und (Schul-)Praxis. Unter Bezugnahme auf Spanhel (2011, 97), der darauf hinweist, dass Begriffe vor allem Handlungsmandate sind, müsste sich mit diesem Wechsel der Begrifflichkeiten auch der Anspruch an medienpädagogische Arbeit und damit verbunden auch an medienpädagogische Forschung in der (Schul-)Praxis verändern. Denn eine Adressierung von Medienbildung impliziert grössere Veränderungen und medienpädagogischen Handlungsbedarf, welcher erst auf einen zweiten Blick sichtbar wird, allerdings auch mit (aktuellen) Konzeptionen von Schule im Spannungsverhältnis steht (vgl. Kap. «Implikationen für Schule und Medienpädagogik als Profession und Disziplin»). Dementsprechend gilt es, den Blick auf Blinde Flecken zu richten, um dann Implikationen für die Schule und die medienpädagogische Praxis und Forschung zu diskutieren.

Blinde Flecken

Eine erste Auslegeordnung der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurse rund um das Thema digitale Medien in der Schule machte spezifische Perspektivierungen sichtbar, die zu blinden Flecken führen. Blinde Flecken zeichnen sich dadurch aus, dass Informationen dort nicht wahrgenommen werden können und das Auge in der Wahrnehmung diese in Form von Erinnerungsbildern automatisch ergänzt. Solche blinden Flecken existieren sowohl in den öffentlichen wie in wissenschaftlichen Diskursen rund um digitale Medien in der Schule. Denn während konstatiert werden kann, dass es rund um das Themenfeld digitale Medien und Schule in den letzten Jahren kontinuierlich zahlreiche Projekt-, Publikations- und Forschungstätigkeiten gibt, fallen in der Perspektive sowohl auf digitale Medien als auch auf die Schule als Organisation und Institution blinde Flecken auf. Es gibt Themenbereiche, die kaum adressiert werden. Um diese sichtbar zu machen, ist zum einen ein vertiefter Blick auf «die Medien» notwendig wie auch ein vertiefter Blick auf «die Schule».

Blinde Flecken bezogen auf gesellschaftliche Entwicklungen: Netzwerk-Praktiken in einer Kultur der Digitalität

Versucht man, blinde Flecken in den Diskursen rund um den Bereich Medienentwicklungen zu benennen, so kann man sagen, dass bezogen auf schulische Auseinandersetzungen mediale Artikulationen, transformative Orientierungsrahmen und damit verbundene pädagogische Reflexionsprozesse im Allgemeinen zu kurz kommen (vgl. auch Jörissen 2011; Allert 2017).

Wie ausgeführt drehen sich die meisten Diskussionen um Funktionen von digitalen Medien als didaktisches Hilfsmittel und Werkzeuge oder als spezifischen Lehr-Lerninhalt. Diese Fokussierung impliziert allerdings auch, dass gesellschaftliche Veränderungen und deren Implikationen für die Schule, die sich durch das Entstehen einer «transmedialen Netzwerkkultur» (Böhme 2006) oder einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016; Allert/Richter 2017) beziehen, nur vereinzelt bearbeitet werden. Fragen hierbei wären unter anderem: Welche Auswirkungen hat das Agieren in Netzwerken, die sowohl global als auch transmedial operieren auf Gesellschaft, Kultur und vor allem Bildung? Wie agieren Subjekte in (transmedialen) Netzen oder bedingt durch Vorschläge, die Algorithmen liefern (z. B. in Bezug auf Learning Analytics)? Welche Folgen hat dies für schulisches und (medien-)pädagogisches Handeln? Und wie muss Schule daran anknüpfend gestaltet werden, sowohl organisatorisch als auch hinsichtlich der Entwicklung einer «medialen Schulkultur»? Das Offenstehen dieser beispielhaften Fragen zeigt, dass hier Engführungen des Diskurses «Medien und Schule» vorliegen.

Notwendig erscheint es demnach, auch in schulischen Diskussionen die Diskurse zu weiten, um Auswirkungen und Entwicklungen von «Kultur und Praktiken der Digitalität» (Stalder 2016; Allert/Richter 2017, 22) ebenfalls in den Blick zu nehmen. Gewinn einer solchen erweiterten Perspektive kann es sein, dass der Blick für Herausforderungen geöffnet wird, vor denen (Bildungs-)Institutionen in einer Kultur der Digitalität generell stehen. Denn anstatt wie bisher an einer Bemühung zielgerichteten Einsatzes festzuhalten und dementsprechende Ambivalenzen medienkultureller Praktiken und dem Handeln in Bildungsinstitutionen zu negieren bzw. Medienhandeln an schulische Routinen und Handlungspraktiken anzupassen, ermöglicht es eine solche Perspektive, «emergente neue Praktiken, die neue Handlungshorizonte und neue Formen der Subjektivierung eröffnen» (ebd.), reflexiv zu bearbeiten.

Eine solche eher an Praktiken orientierte Perspektive bricht mit bisherigen Entwicklungs- und Diskursverläufen insofern, als dass sich bisherige Debatten des Medieneinsatzes in der Schule sich aus den Diskussionen der Medienintegration der letzten Jahrzehnte generieren. Ziel war es immer, digitale Medien möglichst «mit Mehrwert» in die schulische Organisation zu integrieren. Angefangen von der mediendidaktischen Arbeit mit Filmen über Sprachlabore oder die Ausstattung von Computerräumen ging es immer darum, Geräte in die Schule bestmöglich zu integrieren. Durchgesetzt haben sich dann diejenigen Formen und Formate, die sich gut an Routinen von Schule angepasst haben: Seien es Interactive Whiteboards, welche die Tafel ersetzen, seien es Learning Management Systeme, welche in Klassen- oder Kursstrukturen die schulische Perspektive gut abbildeten oder Computerräume, in denen die Geräte zur Verfügung standen. Andere Formen von Medien oder Handlungspraktiken, z. B. Social Media, Konzepte des BYOD oder des mobilen Lernens mit Medien, hatten es in der Schule schwerer, tangierten diese schulische bzw. institutionelle Routinen (Zeit- und Ortsgebundenheit, Lehrer-Lernenden-Bezüge usw.).

Aktuelle Herausforderungen für die Auseinandersetzung mit Medien in Selbst- und Weltbezügen (Jörissen 2011) liegen allerdings weniger im Erstellen von medialen Artefakten per se oder deren Möglichkeiten des Ausdrucks als im Agieren in einer «transmedialen Netzwerkkultur» (Böhme 2006) bzw. einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016). Die aktuelle Kultur der Digitalität, die für Stalder durch Praktiken «in Artefakten, Institutionen und Lebenswelten [...] handlungsleitend und gesellschaftsformend» (ebd., 16) ist, zeichnet sich durch folgende drei Merkmale aus, die Auswirkungen auf die Diskurse um digitale Medien in der Schule haben können:

- *Referentialität* meint insbesondere die Nutzung bestehender kultureller Materialien in Form von Praktiken des Remixens, Samplings oder Mashups bzw. das freie Umgehen mit diesen, wie sie sich u. a. in Memes in sozialen Netzwerken ebenso zeigen wie in der Diskussion um Open Educational Resources mit Perspektive auf das Re-Mixen und der damit verbunden kooperativen Handlungspraktiken in Bildungseinrichtungen.
- *Gemeinschaftlichkeit*, d. h. kollektive getragene Referenzrahmen, dass «Menschen in westlichen Gesellschaften [...] ihre Identität immer weniger über die Familie, den Arbeitsplatz oder andere stabile Kollektive definieren, sondern zunehmend über ihre persönlichen sozialen Netzwerke, also über die gemeinschaftlichen Formationen, in denen sie als Einzelne aktiv sind und in denen sie als singuläre Personen wahrgenommen werden» (ebd., 144). Netzwerkpraktiken sind aber bisher keine schulischen Praktiken, da in der Schule meist die Einzelarbeit noch im Vordergrund steht.
- *Algorithmizität*, d. h. die zunehmende Bedeutung algorithmischer Sortierungen und hiervon geprägten Welt und Weltbildern. So zeigt sich die Welt z. T. nur noch in Abhängigkeit von Algorithmen (vgl. z. B. die Diskussion um das Deep Web (z. B. Li et al., 2012) und die damit verbundene Macht von Google-Suchanfragen oder die Diskussion um Filterblasen). Algorithmen gestalten zunehmend unsere Sicht auf die Welt, «wie diese Resultate zustande gekommen sind, welche Positionen in der Welt damit gestärkt bzw. geschwächt werden ist im besten Fall nur ansatzweise nachvollziehbar» (ebd., 202).

Gemeinsam ist allen Praktiken die «Vervielfältigung der kulturellen Möglichkeiten» (ebd., 10), was nach Stalder insbesondere ein Erodieren bisheriger kultureller Institutionen und Gewissheiten zu Folge hat. Nicht umsonst haben insbesondere Bildungsinstitutionen grosse Probleme, sich den aktuellen Entwicklungen gegenüber zu verhalten, wie es z. B. die Debatte um MOOCs, flipped/inverted classroom oder um OER zeigen (Deimann et al. 2015; Deimann 2014). So ist insbesondere das Verhältnis dieser Formen zu klassischen Bildungsinstitutionen bis heute Stoff von vieler Diskussionen ist (z. B. um Anrechenbarkeit, Anwesenheit oder sonstige Elemente von Institutionalisierung (vgl. Kap. «Implikationen für Schule und Medienpädagogik als Profession und Disziplin»)).

Blinde Flecken in der Thematisierung digitaler Medien in Schule und Unterricht bleiben damit die unter der Kultur der Digitalität entstehenden Kommunikations- und Bildungsprozesse als mediale Praktiken wie auch die reflektierte Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen, die durchaus als ambivalent einzuschätzen sind. Klassische mediendidaktische Positionen (vgl. im Überblick: Süß et al. 2010) greifen an dieser Stelle zu kurz. Auch die Integrationsperspektive verweist auf Lücken: Es geht nicht mehr nur um die Nutzung oder Reflexion von Medien, die es zu erlernen gilt. Dies bliebe in einem «als-ob» verhaftet: Das Schreiben in einem geschützten Klassenweblog unter medienpädagogischer Perspektive ist etwas anderes als Medienhandeln im Netz. Bisher wird immer noch die kompetente Mediennutzung des Einzelnen als Zielgröße schulischer Bildung definiert – obwohl mediale Praktiken sich anders, beispielsweise durch Sozialität ausprägen. Oder wie es Heidrun Allert und Christoph Richter ausdrücken:

Entsprechend der Theorien sozialer Praktik werden Bilder vom Menschen in kollektiven Praktiken produziert und reproduziert. Gleichzeitig werden Praktiken in Kompetenzmodellen schulischer Bildung generalisiert (z.B. «im Wiki schreiben»). Bildungsinstitutionen und formale Lernumgebungen können nur ihre eigenen medialen Praktiken produzieren, nicht aber die Praktiken anderer netzbasierter gemeinschaftlicher Formationen (z.B. Wikipedia als Community of Practice) reproduzieren. (Allert/Richter 2017, 21)

Dies schliesst ein, dass es nicht mehr um die «Beziehungen zwischen Technologie und Subjekt» (ebd.) und dem «instrumentellen Einsatz komplexer Technologien» (ebd.) geht, sondern vielmehr um «Praktiken der Subjektivierung in konstitutiver Verwobenheit von Mensch, Technologie und Institution bzw. gemeinschaftlicher Formation» (ebd.). Die Frage ist, welche Auswirkungen dies auf Bildungsinstitutionen wie Schule hat. Denn die damit verbundene «handlungstheoretische Weltinterpretation der bildungspolitischen Akteure [trifft] hier mit Wucht auf die Kontingenz und Immanenz medialer Praktiken» (Allert/Richter 2017, 22). Und dies hat für die Schule weitreichende Konsequenzen.

Blinde Flecken bezogen auf Schule: Schulentwicklung als kulturelle Gestaltungsperspektive

Die hier diskutierte Verengung der Perspektive digitaler Medien in der Schule auf Unterricht und Lerninhalte und dementsprechend mediendidaktische und medienerzieherische Fragestellungen findet sich auch in der Diskussion um Schulentwicklung und Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Weitgehend wenig adressiert werden die anderen Facetten medienpädagogischer Kompetenz wie z. B. das Mitwirken an medienbezogener Schulentwicklung (vgl. Blömeke 2000; Schiefner-Rohs 2012). Dies wirkt sich bis in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen aus. So werden zahlreiche Diskussionen und

Professionalisierungsdiskurse um den Teil medialen Handelns geführt, den man scheinbar gut in Schule integrieren kann, wie in der Diskussion um Whiteboards oder Tablets in der Schule gezeigt werden kann (vgl. Günther/Schiefner-Rohs 2017). Allerdings ist Medienhandeln mittlerweile Teil von genereller Kommunikation in der Schule, als Stichwort seien hier nur Notenverwaltung, Prüfungen oder elektronische Stundenpläne genannt. Medienhandeln findet auch ausserhalb des Unterrichts statt, wird unter dieser Perspektive meist wenig thematisiert. Die Fokussierung auf digitale Medien als Thema des Unterrichts und die damit naheliegende Perspektive von Schulentwicklung als Unterrichts-, Personal und Organisationsentwicklung führt dazu, dass das Thema digitale Medien als ein klassisches Schulentwicklungsthema gesehen wird – analog zu anderen gesellschaftlichen Themen wie z. B. G8, die Einführung von klassenübergreifendem Unterricht oder aber Inklusion. In der Auseinandersetzung damit werden dann klassische Schulentwicklungsmaßnahmen in Form von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (Rolff 2007) empfohlen, die schon früh um medienbezogene Dimensionen, z. B. Technologie-Entwicklung und Kooperationsentwicklung erweitert wurden (z. B. Eickelmann 2010). Dies führt dazu, dass das Thema «digitale Medien» als eines angesehen wird, welches dann erfolgreich in die Schule implementiert werden kann, wenn es im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen eingeführt wird, u. a. durch das «richtige» Medienkonzept.

Nimmt man die oben ausgeführten Veränderungen unter Perspektive einer Kultur der Digitalität ernst, sieht man aber an dieser Stelle deutlich, dass mediale Praktiken mehr verlangen als lediglich Schulentwicklungsprozesse und die Entwicklung von Medienkonzepten. Medien sind nicht mehr das «Gegenüber», mit dem Schule umgehen muss (vgl. u. a. auch Grünberger/Münste-Goussar 2017), sondern haben das Potenzial, Schule als Institution und Organisation zu irritieren und verändern. Schule als eine eigentümliche «Mischform zwischen Organisation und Institution» (Krüger/Lersch 1982, 66) konstituiert per se schon immer in einem Spannungsverhältnis (vgl. Helsper 1990):

Denn die Schule mit ihrer Ausrichtung an pädagogischen Prinzipien und ihrer zentralen Bedeutung für kulturelle und sozialisatorische Reproduktion ist genuin ein «institutioneller» Raum mit verständigungsorientiert-lebensweltlichen Erfordernissen, die aber von den zeitlich-räumlichen Organisationsstrukturen, den bürokratischen Regeln, machtdominierten Hierarchien und Verrechtlichungstendenzen gestört und tendenziell kolonialisiert wird [...]. Die Prinzipien des Unterrichtes als eines kompetenzfördernden Erfahrungsprozesses [...] decken sich mit den institutionell-verständigungsorientierten Strukturmerkmalen der Schule, die allerdings durch die organisatorisch zweckrationale Tiefenstruktur der schulischen Lernprozesse verformt werden. (Helsper 1990, 179).

Unter Bezugnahme auf die reflexive Moderne wurde schon früh erkannt, dass «Institutionen, die zunächst gezwungen sind, an der alten Ordnung festzuhalten, [sich schwertun] mit den neuen Mischformen, Pluralisierung und Ambivalenzen. Sie geraten in Handlungs- und Entscheidungsnöte.» (Beck et al. 2004, 18). Und diese Entwicklungen werden durch den Rekurs auf mediale Praktiken in ihren Ambivalenzen nochmals gestärkt:

- Auf der einen Seite wird in Schule mit operationalisierten Medienkompassen und festen Definitionen davon gearbeitet, was Schüler/innen in einer digitalen Gesellschaft können müssen (vgl. KMK 2016), auf der anderen Seite geht es in Schule auch um die Gestaltung und Ermöglichung offener Medienbildungsräume und den Erwerb medialer Praktiken. Die damit verbundenen (Selbst-)bildungsprozesse (z. B. in Form von Praktiken der Subversivität oder des Scheiterns) sind allerdings in vielen Fällen inkompatibel mit der Funktion von Schule wie Selektion und Bewertung.
- Der Einbezug offener Bildungspraktiken im Netz macht den Umgang mit Kontrolle und Freiheit in Schule erneut zum Thema (vgl. Schiefner-Rohs 2014),
- und alternative Konzepte unterliegen auch einer «Grammatik von Schule» (Tyack/Tobin 1994) und Institutionalisierung (Herrlitz et al. 1997). Das Agieren in einer Gesellschaft der Digitalität lässt zunehmend Grenzen verschwimmen: So geht es um das Anerkennen jugendlichen Medienhandelns im Schulalltag, bei der Adressierung gemeinschaftlicher Praktiken in der Schule besteht aber die Gefahr der «verordneten» Partizipation (Mayrberger/Linke 2014) und «Alibi-Veranstaltungen» (Wagner/Brüggen 2012).

Die Medialität aller Kommunikations- und Bildungsprozesse in Schule führen neben Fragen der kritischen Auseinandersetzung für Schüler/innen und Lehrpersonen viel eher zu Fragen von Kultur und Kulturentwicklung. Offen sind Betrachtungsweisen, wie der «Leitmedienwechsel» (Baecker 2007) und eine Kultur der Digitalität auch die Gestaltung der Organisation und Institution «Schule» bedingen. War Schule als Institution immer auch an die Verwendung von Schrift und Schriftlichkeit gebunden und damit Schul- und Schriftgeschichte stark gekoppelt (Böhme 2005, 34), wird diese Nähe zunehmend brüchig.

Dies betrifft erstens die *Inhalte* von Schule, die sich verändern. Nimmt man die oben skizzierten Herausforderungen ernst,

lässt sich (Medien)-Bildung als Transformation menschlicher Lebensorientierung in Auseinandersetzung mit konjunktiven Transaktionsräumen auffassen. Das Subjekt geht hier nicht mehr der Praxis voraus oder steht einem Medium kritisch gegenüber. Stattdessen vollzieht sich Bildung in der Erprobung konjunktiver Transaktionsräume und in der Erfahrung ihrer Andersartigkeit. Bildung lässt sich damit nicht von Praxis trennen und erfordert die gestaltende und produktive Auseinandersetzung mit der Unbestimmtheit digitaler Kulturen (Allert/Richter 2017, 28).

Es betrifft daran zweitens ebenso *Gestaltungsformen* von Schule. Unter Bezug auf diese Form von Medienbildung (siehe auch Jörissen 2011, 218) werden Spannungsfelder umfassenden Medienhandelns in der Schule überdeutlich: Das Generieren von Bildungsproblemen mit «eigenständige(n) Rahmungen» (Spanhel 2011, 107) der Subjekte ist ebenso herausfordernd für die Institution Schule wie das Finden angemessener Formen der Auseinandersetzung, die z. B. sowohl Subjektivierungspraktiken in und mit Medien anerkennen als auch Raum für diese zur Verfügung stellen. Dies würde nämlich veränderte Modi der Auseinandersetzung nach sich ziehen. Diese würden neben einer verstärkten Offenheit und Partizipation von Schüler/innen auch das Scheitern (Hölterhof/Schiefner-Rohs, 2013) wie auch Elemente von Anerkennung jugendlichen Medienhandelns stärker auch im Schulalltag sichtbar werden lassen müssen. In Konzepten wie Peer-Education werden aktuell schon alternative Auseinandersetzungsversuche an Schulen ausprobiert, allerdings sieht man in beispielhaften Umsetzungen eine «Formatierung» i. S. von Anpassung der Ansätze an die Institution Schule (ebd.). Scheitern und Unstetigkeit (Bollnow 1958) oder subversive Praktiken mit eigener Wertigkeit in Medienbildungsprozessen stossen in der Schule immer noch an Grenzen, die durch die unterschiedlichen Funktionen von Schule in der Gesellschaft (Fend 1980) bedingt werden. Dies führt u. a. auch dazu, dass Krisen und das Scheitern in der Schule in Präventionskonzepten eher pathologisiert denn pädagogisch fruchtbar gemacht werden. Während «Bildung als Ergebnis oder Ziel individueller Lernprozesse» (Jörissen 2011, 215ff.) an der Schule leicht adressierbar scheint, u. a. operationalisiert und zertifiziert in Medienpässen, ist eine Ermöglichung von Bildung im oben genannten Sinn mit bisherigen Ansätzen der (schulischen) Medienpädagogik und Schulentwicklung kaum möglich.

Notwendig wird es somit, sich stärker mit der sog. «grammar of schooling» (Tyack/Tobin 1994) auseinander zu setzen. Denn es gibt grundlegende, überdauernde, institutionelle Merkmale von Schule, die sich nur schwer verändern lassen. Hierzu zählen z. B. Raum-Zeitbindung, pädagogisches Personal, feste Kommunikationsstrukturen, Ordnung von Klassen und Schulfächern (Herlitz et al. 1997; Jörissen/Münste-Goussar 2015). Mediale Praktiken führen allerdings, nimmt man sie ernst und verkürzt sie nicht auf instrumentelle Fähigkeiten wie «Wiki schreiben» oder «Powerpointvorträge halten», zu einer Begründungs-bedürftigkeit fester raumzeitlicher Koordinaten oder zur Diskussion von System-Umwelt-Bezügen mit der Frage, was passiert in der Schule, was ausserhalb, was ist formelle, was informelle schulische Praxis (vgl. Aßmann 2013; Schiefner-Rohs 2014).

Somit besteht die eigentliche Herausforderung nicht in der Integration digitaler Medien in die Schule. Notwendig wird viel stärker die Arbeit an Werten und Normen, die zu einer Transformation von Schule führen, auf medienpädagogischer Seite in der (schulpädagogisch orientierten) Reflexion zugrunde liegender Antinomien von Schule in der Gesellschaft und deren Implikationen sowohl für Schule als auch

für Lebenswelt. Damit bedingt die Auseinandersetzung mit gewandelten Kommunikationspraktiken auch eine neue die Organisation-Umwelt-Problematik und der Legitimation von pädagogischem Handeln jenseits von Institutionalisierungsbedingungen (vgl. auch Helsper 1990): Welche Zugriffe auf Lebenswelt und auf Schule finden gegenseitig statt, wie kann dieses Spannungsfeld gefasst werden und wie gestaltet sich das damit zusammenhängende Verhältnis von Kontrolle und Freiheiten? Dies bedingt sowohl Fragen nach Medienbildungsräumen sensu Spanhel als auch nach Fragen des ethischen und moralischen Handelns. Bildungsinstitutionen, die auf «Systemerhalt und Programmkopie orientiert sind, werden in solchen Situationen [Veränderung von Umweltbedingungen oder/und internen Strukturen von Gesellschaften] zu einem Risiko» (Giesecke 2005, 14). Daher reichen einzig Schulentwicklungsperspektiven nicht aus, sondern im Fokus steht die Diskussion um Schule in einer Kultur der Digitalität.

Implikationen für Schule und Medienpädagogik als Profession und Disziplin

Was heisst dies nun für die Gestaltung von Schule «im Medium» (Jörissen/Münte-Goussar 2015; Grünberger/Münte-Goussar 2017) bzw. auch für die Medienpädagogik als Profession und Disziplin für das Bearbeiten des Forschungs- und Praxisfeldes Schule?

Herausforderungen für die Schule

Schule in einer digitalisierten Gesellschaft erfordert es, die Blickrichtung zu weiten: Es geht nicht primär um die Frage der Integration digitaler Medien in die Schule und dementsprechende «Re-Formen» und Schulentwicklungsprojekte, sondern es geht sowohl um die Anerkennung und Analyse aktueller Handlungspraktiken als auch um ein Neu- und Anders-Denken von Schule bzw. schulischen Medienbildungsräumen und damit um nichts anderes als eine Transformation von Schule als Organisation.

Medienbildung in der Schule ist dann kein Fachinhalt oder Teil des Curriculums, sondern die Auseinandersetzung mit Haltungen und (Schul-)Kultur. Heidrun Allert und Christoph Richter machen sich dafür stark, «nicht die Beziehung zwischen Technologie und Subjekt, sondern die Praktiken der Subjektivierung in sozio-techno-ökonomischen Systemen zu betrachten» (Allert/Richter 2017, 23) und diese Praktiken zu unterscheiden von offenen Praktiken im Netz. Dies bedeutet aber zweierlei: Zum einen, dass eigensinniges, individuelles und gemeinsames Medienhandeln in der Schule zentral ist. Notwendig wird ein Blick auf Medien, welcher Medien nicht nur als Teil von Unterricht, Mediendidaktik oder Lehr-Lerninhalt sieht, sondern Teil schulischer Kommunikation. Und zum anderen impliziert dies, dass Medienbildung nur zu einem gewissen Teil in der Schule adressiert werden kann. Medienbildung

besteht damit in einem permanenten Aushandeln von Praktiken – sowohl in der Schule als auch ausserhalb von Schule sowie in einer Verbindung der beiden Pole (vgl. Aßmann 2013).

Notwendig wird ein permanentes Aushandeln und Ermöglichen von (kreativen und kritischen) Prozessen in der Schule, was auf einer expliziten Ebene die Schaffung von Gelegenheiten für Medienbildung ohne eine für die Schule übliche Sanktionierung bzw. Pathologisierung «alternativer» Bildungsgelegenheiten oder Handlungspraktiken meint. Das Testen bzw. Spielen mit Software im Sinne des Austricksen von Systemen sensu Allert und Richter (2017), aber auch das Agieren in Gemeinschaften innerhalb und ausserhalb der Schule sowie deren Reflektion wären Möglichkeiten, vielfältige Wissenspraktiken sichtbar zu machen. Dies impliziert für Lehrpersonen und Schüler/innen aber neben den dementsprechenden Kompetenzen auch eine offene Haltung für derartige Prozesse.

Für die Schule impliziert es eine bewusste Reflexion der ihr inhärenten Ambivalenzen, die sich aus ihrer Funktion für die Gesellschaft ergeben. Während auf der einen Seite Schule (noch) zertifizieren muss, dementsprechende Handlungsweisen also notwendig sind, ist sie aber auch ein Ort, an dem kreativ-kritische Bildungserfahrungen gemacht werden sollen. Medienhandeln in der Schule kann damit als antinomisches Handeln verstanden werden, welches immer wieder zwischen verschiedenen Anforderungen oszilliert (vgl. Schlömerkemper 2010). Wichtig erscheint es aber, auch Grenzen medienpädagogischen Handelns in der Schule anzuerkennen (vgl. Helsper 1990), denn es gibt einen Unterschied zwischen schulischen und ausserschulischen (medialen) Handlungspraktiken.

Diese Auseinandersetzung und dementsprechende Veränderung von Schule sind aber nur möglich, wenn kultureller Wandel angestossen wird. Dies meint auch eine reflektierte Auseinandersetzung mit Kommunikationsformen, hidden curricula und Rollen. Schulentwicklung ist dann nicht Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung unter einer instrumentellen Perspektive der Veränderungsnotwendigkeit, sondern adressiert eher Schulkulturgestaltung als Schaffen von Bildungsgelegenheiten und eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Regelsystem Schule. Hierzu leistet dann nicht nur die Medienpädagogik ihren Teil, sondern Fragen der Veränderung von Schule werden immer mehr interdisziplinär zwischen Medienpädagogik, Schulpädagogik, Fachdidaktik und Soziologie nötig.

Herausforderungen für die Medienpädagogik

Dies schliesst ein, dass bisherige Ambivalenzen, Spannungsfelder und Grenzen im (medien-)pädagogischen Handeln in der Schule nicht eingeebnet, sondern als Teil der Veränderung der Gesellschaft anerkannt werden müssten. Es impliziert aber gleichzeitig veränderte (Forschungs-)Perspektiven auf Medien in der Schule und damit die Überwindung bisheriger Blinder Flecken: Zusätzlich zur Beschreibung der

Mediennutzung sowohl von Schüler/innen als auch von Lehrpersonen wird die Rekonstruktion von medialen Handlungspraktiken bedeutsam, um zu validem Wissen über Medienhandeln in der Schule zu gelangen und Medienhandeln von Schüler/innen ebenso wie das von Lehrpersonen mit ihren je eigenen Perspektivierungen zu verstehen. Dies kann als Grundlage dienen, um sowohl Zugänge zu Medien als auch organisationale Bedingungen in der Schule sichtbar zu machen. Medienhandeln von Schüler/innen und Lehrpersonen lässt sich gerade nicht auf simple Nutzungstypologien reduzieren, sondern folgt einem eigenen Sinn sowie schulischen Bedingungen. Notwendig werden damit die stärkere Reflexion methodologischen Auseinandersetzung mit Verfahren und Formen der Untersuchung von Medienhandeln in der Schule durch entsprechende Forschungsmethoden. Um tieferliegende Strukturen von Medienhandeln in der Schule zu rekonstruieren und zu interpretieren, sind neben methodologischen Fragen aber verstärkt Forschungsinstrumente und -verfahren an veränderte Handlungspraktiken anzupassen und mit aufzunehmen (vgl. Marres 2012; Marres/Gerlitz 2016), indem man z. B. den Beitrag erweiterter, (medien-)ethnographischer oder partizipativer Verfahren im Zusammenspiel von Handeln und Medien prüft. Narrationen, Beobachtungen, Visualisierungen und Interpretation vorhandener Artefakte und Strukturen, aber auch kontextuelle Rahmungen wie Affordanzen von Medien, materielle Arrangements, Aneignungskontexte usw. könnten dann einen vertieften Zugriff auf zugrundeliegende Einstellungen von Lehrenden und Schüler/innen und ihrem Medienhandeln liefern, aber zeitgleich auch Ambivalenzen von Schule in einer Kultur der Digitalität sichtbar und bearbeitbar machen.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2017. «Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution». *Pädagogische Rundschau* 1: 19–32.
- Abmann, Sandra. 2013. *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bachmair, Ben. 2014. «Mobile Lernressourcen? Ein kulturökologischer Blick auf Handys in der Schule». *Lernchancen* 17: 27–29.
- Bastian, Jasmin, und Stefan Aufenanger, Hrsg. 2017. *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7>.
- Beck, Ulrich, Wolfgang Bonß, und Christoph Lau. 2004. «Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?» In *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?*, herausgegeben von Ulrich Beck und Christoph Lau, 13–62. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bertow, Andreas. 2008. *Schüler, Lehrer und Neue Medien in der Grundschule. Mediennutzung im Kontext von Entwicklungstendenzen sowie technischer Voraussetzungen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Biermann, Ralf. 2008. *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: Kopäd.
- Blömeke, Sigrid, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik, und Werner Sacher, Hrsg. 2009. *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid, Christiane Müller, und Dana Eichler. 2003. «Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 4*, herausgegeben von Ben Bachmair, Peter Diepold, und Claudia De Witt, 229–44. Opladen: Leske & Budrich. <http://www.medienpaed.com/article/view/545>.
- Bohl, Thorsten, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels, und Carla Schelle, Hrsg. 2010. *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, Jeanette. 2005. «E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen eine Entschulung der Gesellschaft». *Zeitschrift für Pädagogik* 51: 30–44.
- Böhme, Jeanette. 2006. *Schule am Ende der Buchkultur: medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1958. «Wagnis und Scheitern in der Erziehung». *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher* 10: 337–49.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, Hrsg. 2014. *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Ramona Lorenz, Manuela Endberg, Birgit Eickelmann, Rudolf Kammerl, und Stefan Welling, Hrsg. 2016. *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Ramona Lorenz, Manuela Endberg, Heike Schaumburg, Renate Schulz-Zander, und Martin Senkbeil, Hrsg. 2015. *Schule digital - der Länderindikator 2015: vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich*. Münster New York: Waxmann.
- Bosse, Ingo. 2012. «Medienbildung im Zeitalter der Inklusion». Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.
- Bremer, Claudia, und Alexander Tillmann. 2014. «Mobiles Lernen in Hessen (MOLE) - Einsatz von Tablets in Grundschulen: Projektumsetzung und Ergebnisse aus der Erstbefragung». herausgegeben von Christoph Rensing und S. Trahasch, 156–63.
- Büsching, Nicole, und Andreas Breiter. 2011. «Ergebnisse der Befragungen von Schulen und Lehrkräften in Bremen zum Themenbereich Digitale Medien». http://www.ifib.de/publikationsdateien/IT-Gov_-_Bericht_zu_den_Umfragen.pdf.
- Chwalek, Burkard. 2016. «„Digitales“ Befreiungspathos als Instrument der Unfreiheit – die „digitale Bildungsrevolution“ aus Sicht einer Lehrkraft». http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2016/01/chwalek_digitales_befreiungspathos.pdf.
- Deimann, Markus. 2014. «Open Education and Bildung: Ideas, Assumptions, and Their Vigour to Transform Higher Education». *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 24 (0): 94–113. doi:10.21240/mpaed/24/2014.09.15.X.
- Deimann, Markus, Jörg Neumann, und Jöran Muuss-Merholz. 2015. «Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland - Bestandsaufnahme und Potenziale». <https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/Whitepaper-OER-Hochschule-2015.pdf>.
- Döbeli Honegger, Beat. 2016. *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- Dräger, Jörg, und Ralf Müller-Eiselt. 2015. *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlagsanstalt.

- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, und Julia Gerick. 2017. «Predictors of Teachers' Use of ICT in School – the Relevance of School Characteristics, Teachers' Attitudes and Teacher Collaboration». *Education and Information Technologies* 22: 551–573.
- Eickelmann, Birgit. 2010. *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Empirische Erziehungswissenschaft. 19. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Julia Gerick, Kerstin Drossel, und Wilfried Bos, Hrsg. 2016. *ICILS 2013: vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen*. Münster New York: Waxmann.
- Feierabend, Sabine, und Walter Klingler. 2003. «Lehrer/-Innen und Medien 2003: Nutzung, Einstellungen, Perspektiven». Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Fend, Helmut. 1986a. «Gute Schulen - schlechte Schulen». Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit». *Deutsche Schule* 3: 275–93.
- Fend, Helmut. 1986b. «Was ist eine gute Schule?» *Westermanns Pädagogische Beiträge* 7: 8–12.
- Fend, Helmut. 2009. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giesecke, Michael. 2005. «Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen». *Zeitschrift für Pädagogik* 51: 14–29.
- Grünberger, Nina, und Stephan Münte-Goussar. 2017. «Medienbildung in der Schule» oder «Schule im Medium». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (0): 121–32. doi:10.21240/mpaed/27/2017.04.05.X.
- Günther, Dorit, und Mandy Schiefner-Rohs. 2017. «Mediale (Bildungs-)Räume in der Schule: Herausforderung mimetischer Konzeptionen». In *Jahrbuch Medienpädagogik 14*, herausgegeben von Manuela Pietraß, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug. Wiesbaden: Springer VS.
- Gysbers, Andre. 2008. *Lehrer - Medien - Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin: Vistas.
- Hawkrige, David. 1990. «Who needs computers in schools, and why?» *Computers & Education* 15: 1–6.
- Helsper, Werner. 1990. «Schule in den Antinomien der Moderne». In *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, 175–94. Opladen: Leske+Budrich.
- Herrlitz, Hans-Georg, Wulf Hopf, und Hartmut Titze. 1997. «Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*, herausgegeben von Martin Beaethge und Knut Nevermann, 5:55–71. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft., Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart: Klett Cotta.
- Herzig, Bardo. 2010. «Digitale Medien im Unterricht». In *Handbuch Schulentwicklung*, herausgegeben von Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels, und Carla Schelle, 342–45. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Herzig, Bardo, und Sandra Aßmann. 2012. «Medienpädagogik und Schule». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft EEO Online*, herausgegeben von Dorothee M. Meister, Friederike von Gross, und Uwe Sander, 1–20. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Herzig, Bardo, und Silke Grafe. 2010. «Digitale Lernwelten und Schule». In *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger und Markus Walber, 1. Aufl., 115–27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hölterhof, Tobias, und Mandy Schiefner-Rohs. 2014. «Partizipation durch Peer-Education: Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-)Bildungsprozessen». In *Partizipative Medienkulturen*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Dan Verständig, 283–99. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

- Jenkins, Henry. 2006. «Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century». In , xv, 129. The MIT Press.
- Jörissen, Benjamin. 2011. ««Medienbildung» - Begriffsverständnisse und -reichweiten». In *Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 211–35. München: kopaed Verlag. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>.
- Jörissen, Benjamin, und Stephan Münte-Goussar. 2015. «Medienbildung als Schulentwicklung». *Computer und Unterricht* 99: 4–9.
- Kammerl, Rudolf. 2016. «Digitalisierung, Digitales Lernen, Digitale Bildung?» *medien + erziehung (merz)* 60: 9–15.
- Kammerl, Rudolf, und Sandra Ostermann. 2010. «Medienbildung – (k)ein Unterrichtsthema Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen in HH und SH.» https://www.ma-hsh.de/infotek/publikationen/medienkompetenz-expertisen.html?file=files/infotek/publikationen/Kammerl%20Studie_web.pdf.
- Kommer, Sven, und Ralf Biermann. 2012. «Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander und Birgit Eickelmann, 81–107. Wiesbaden: Springer.
- Krommer, Axel. 2015. ««Bring your own device!» und die Demokratisierung des Beamers. Deutschdidaktische Dimensionen digitaler Technik». In *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*, herausgegeben von J. Knopf, 36–47. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Krüger, Heinz-Hermann, und Rainer Lersch. 1982. *Lernen und Erfahrung. Perspektiven e. Theorie schulischen Handelns*. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz».
- Lembke, Gerald, und Ingo Leipner. 2015. *Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen*. München: Redline Verlag.
- Li, Xian, Xin Luna Dong, Kenneth Lyons, Weiyi Meng, und Divesh Srivastava. 2012. «Truth Finding on the Deep Web: Is the Problem Solved?» *Proceedings of the VLDB Endowment* 6 (2): 97–108. doi:10.14778/2535568.2448943.
- Lorenz, Ramona, Manuela Endberg, und Birgit Eickelmann. 2016. «Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich. Aktuelle Ergebnisse für 2016 und der Trend seit 2015». In *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*, herausgegeben von Wilfried Bos, Ramona Lorenz, Manuela Endberg, Birgit Eickelmann, Rudolf Kammerl, und Stefan Welling, 80–109. Münster: Waxmann.
- Löwis, Martin von, und Josef Kraus. 2015. «Computereinsatz schon in der Grundschule?» *Grundschule* 47: 34–35.
- Marres, Noortje. 2012. «The Redistribution of Methods». *The Sociological Review* 60: 139–65.
- Marres, Noortje, und Carolin Gerlitz. 2016. «Interface methods: renegotiating relations between digital social research, STS and sociology». *The Sociological Review* 64: 21–46. doi:10.1111/1467-954X.12314.
- Mayrberger, Kerstin, und Kerstin Linke. 2014. «Partizipationserleben mit Social Software. Erste Befunde zu einem (pseudo-)partizipativen Unterricht mit digitalen Medien». *merz wissenschaft*.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (0): 1–29. doi:10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X.
- Reichenbach, Roland. 2014. «Schulkritik - Eine «metaphorologische» Betrachtung». In *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, herausgegeben von Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers, Zeitschrift für Pädagogik:226–40. Weinheim: Beltz Verlag.

- Rolff, Hans-Günter. 2007. *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. «Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Horst Niesyto, Horst Moser, und Petra Grell, 355–84. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2013. «Das Social Web und (schulische) Bildung.» *Magazin Digital Lernen*, online. <http://www.digital-lernen.de/nachrichten/diverses/artikel/gastbeitrag-das-social-web-und-schulische-bildung.html>.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2014. «„Grenzenlose“ Medienbildung in der Schule – (Pädagogisches) Medienhandeln unter Bedingungen der Bildungsinstitution Schule». *merz wissenschaft*, 74–82.
- Schlömerkemper, Jörg. 2010. *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Stuttgart: UTB.
- Schulz-Zander, Renate. 2001. «Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung». In *Jahrbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel, 1:263–81. Opladen: Leske & Budrich.
- Siller, Stefan. 2013. «Digitale Medien und Modellbildung - Herausforderung für einen modernen Mathematikunterricht». *Der Mathematikunterricht* 59: 25–30.
- Somers, Margaret R. 1994. «The narrative constitution of identity: A relational and network approach». *Theory and Society* 23: 604–49.
- Spang, André J. 2014. «Einfach mal machen! Explore.create.share - es muss nicht immer 0815 sein». *LA-Multimedia* 11: 29–31.
- Spanhel, Dieter. 2007. «Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen - die deutschsprachige und britische Diskussion*, herausgegeben von Ben Bachmair, 1:1–5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spanhel, Dieter. 2010. «Mediale Bildungsräume. Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik». In *Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*, herausgegeben von Petra Bauer, Hannah Hoffmann, und Kerstin Mayrberger, 29–44. München: kopäd.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine Wijnen. 2013. «Mediendidaktik». In *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*, herausgegeben von Daniel Süss, Claudia Lampert, und Christine Wijnen, 149–72. Wiesbaden: Springer VS.
- Tulodziecki, Gerhard. 2010. «Medien im Unterricht». *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online Schulpädagogik* (Mai): 1–31. doi:10.3262/EEO09100076.
- Tyack, David, und William Tobin. 1994. «The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?» *American Educational Research Journal* 31 (September): 453–79. doi:10.3102/00028312031003453.
- Wagner, Ulrike, und Niels Brügger. 2012. «Von Alibi-Veranstaltungen und «Everyday Makers». Ansätze von Partizipation im Netz». In *Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik*, herausgegeben von Klaus Lutz, Eike Rösch, und Daniel Seitz, 21–42. München: kopäd.

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

Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus?

Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz

Alessandro Barberi

Zusammenfassung

Ausgehend von Dieter Baackes Habilitationsschrift «Kommunikation und Kompetenz» (1972/1973) werden in diesem Artikel die Forschungsergebnisse eines Close Readings von Baackes Diskursbegründung der Medienpädagogik präsentiert, das seine Theoriebildung diskursanalytisch und wissenssoziologisch im Kontext ihrer zeitgeschichtlichen Entstehung analysiert. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Rollen und Funktionen gelegt, die Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik als historische Voraussetzungen in Baackes Begründung der Medienpädagogik übernommen haben. In diesem Zusammenhang wird vor allem die wissensgeschichtliche Rolle der «Homöostase» herausgearbeitet, die in der Kybernetik und/als Systemtheorie die Annahme stützt, ein System strebe aus sich selbst «autopoietisch» zu einem Gleichgewicht. Dem steht bei Baacke selbst die aus dem Marxismus kommende Annahme entgegen, dass das kapitalistische System gerade nicht auf ein Gleichgewicht zustrebt, sondern hochgradig krisenanfällig ist. Dies ist von eminenter Bedeutung, wenn im Rückgriff auf die dem Mai 1968 folgenden Debatten der frühen 1970er Jahre vor Augen geführt werden kann, dass sich auch heute noch die politische Frage stellt, ob Medienpädagogik als systemstabilisierende «Sozialtechnologie» (Luhmann) oder systemüberwindende «Kritische Theorie der Gesellschaft» (Habermas) zu begreifen ist. Dabei wird auch gezeigt, dass die heutigen Debatten zur «Medienkompetenz» schon bei Baacke archäologisch mit der Marxschen Philosophie der Praxis verbunden sind, weshalb dahingehend vorgeschlagen wird, Baackes Theoriebildung über Habermas und Bourdieu im Sinne einer praxeologischen und handlungsorientierten Medienpädagogik zu verbinden, in welcher die handelnden Akteure/innen gegenüber Systemen und Strukturen theoretisch und praktisch in ihr Recht gesetzt werden.

**Media Pedagogics as Social Engineering in the Digital-Cybernetic Age?
Cybernetics, System Theory, and Social Criticism in Dieter Baacke's
*Kommunikation und Kompetenz (Communication and Competence)***

Abstract

Starting from Dieter Baacke's habilitation treatise «communication and competence» (1972/1973), the research results of a close reading of Baacke's founding of media education are presented in this article, which analyses his theory in the context of its contemporary historical origin in the framework of a discourse analysis as a sociology of knowledge. Particular attention is paid to the role and function of cybernetics, systems theory and social criticism as a historical condition of Baacke's founding of media education. In this context, especially the specific role of the term «homeostasis» is worked out, which marks in cybernetics and systems theory the presumption, that any system tends «autopoietic» to an equilibrium. On the contrary Baacke himself refers to the Marxist assumption, that the capitalist system is not headed towards a balance, but is highly vulnerable to crises. This is of paramount importance, if we can show, that the debates of the early 1970s, following May 1968, raise the political question even today of whether media education is a system-stabilizing «social technology» (Luhmann) or a system-conquering «Critical theory of society» (Habermas). It is also shown that the current debates on «media literacy» go back to Baacke, who is archaeologically associated with the Marxian philosophy of praxis. The paper proposes to connect Baacke's theory with Habermas and Bourdieu in the terms of a «praxeological» and «action-oriented media education», which should theoretically and practically set in their right the «practices» of the «Actors» in opposition to systems and structures.

Einleitung

We have decided to call the entire field of control and communication theory, whether in the machine or in the animal, by the name *Cybernetics* [...] Norbert Wiener, *Cybernetics* (1948)

Dieter Baacke's an der Universität Göttingen eingereichte Habilitationsschrift *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* aus dem Jahre 1972 – publiziert und in der Folge zitiert nach Baacke 1973 – wird von mehreren Seiten als eine der Gründungsurkunden der deutschsprachigen Medienpädagogik als Disziplin gelesen. Baacke stellt mithin auch als Person eine Gründungsfigur der Medienpädagogik dar, weshalb seine Habilitationsschrift hier als historische Quelle analysiert und hinsichtlich ihrer Aktualität diskutiert werden soll. Denn angesichts der in seinem Werk später einsetzenden

Verwendung des Begriffs «Medienkompetenz»¹ ist Baackes differenzierte Theoretisierung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz im Verhältnis zu modernen Medien und im Umfeld der Studierendenrevolte des Mai 1968² insofern äusserst aktuell, als sich nach wie vor die Frage stellt, welche gesellschaftspolitische Rolle die Medienpädagogik im digital-kybernetischen Kapitalismus³ am Beginn des 21. Jahrhunderts einnehmen soll und kann. Unter dem Eindruck der für die westdeutsche Sozialwissenschaft äusserst wichtigen Diskussion zwischen Jürgen Habermas und Niklas Luhmann (Habermas/Luhmann 1971), die den diskurs- und sozialgeschichtlichen Hintergrund für Baackes Göttinger und – seit der Professur, die er 1972 antrat – auch Bielefelder Diskussion des Kompetenzbegriffs abgab, stellt sich nach wie vor die auch in Baackes *Kommunikation und Kompetenz* aufgeworfene Frage, ob Medienpädagogik – in deren aktuellen (sub-)disziplinären Rahmen «Medienkompetenz» einen Schlüsselbegriff darstellt – als (macht- und gesellschaftskritische) «Theorie der Gesellschaft» oder als (systemaffirmierende) «Sozialtechnologie» zu begreifen ist. Dabei teilt Baacke seine Habilitationsschrift genau in zwei Teile, welche die Habermas-Luhmann-Debatte gleichsam verlängern. Handelt der erste Abschnitt von Kommunikation als «System und Evolution» (Baacke 1973, ab 41) und lehnt er sich mithin stark an Luhmann an, so untersucht der zweite Abschnitt Kommunikation als «Kompetenz und Emanzipation» (ebd., 233 ff.) und verlängert damit das gesellschaftskritische, marxistische und systemüberwindende Paradigma der Frankfurter Schule.

Als akademische Anerkennungsschrift, die bezeichnenderweise mit Marx-Zitaten beginnt und endet (ebd., 11 und 364), ist *Kommunikation und Kompetenz* mithin eine bemerkenswerte wissenschaftsgeschichtliche Quelle zum sozial-, kommunikations- und medienwissenschaftlichen Stand der Dinge an der Universität Göttingen und in Helmut Schelskys dezidiert sozialwissenschaftlich ausgerichteter Universität Bielefeld der frühen 1970er Jahre. Darüber hinaus steht diese Entwicklung im Kontext der globalen und nationalen Ereignisse des Jahres 1968. Dabei ist bemerkenswert, dass Baacke nach *Kommunikation und Kompetenz* auf breiter Front dem «emanzipatorischen» Paradigma zuspricht, etwa wenn er 1974

1 Der Begriff der «Medienkompetenz» findet sich in Baackes Gesamtwerk erst in den späten 1980er und 1990er Jahren (vgl. Baacke 1994). In der Folge taucht der Begriff in Baackes Bibliografie gehäuft auf. Oft zitiert wird nicht zuletzt, ob Baackes Standards setzender Unterscheidung von Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung und Mediennutzung, der Text «Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz» (Baacke 1998).

2 Zu einer rezenten und luziden Analyse der «vier» Stränge der globalen Revolte des Mai 1968 vgl. die diesbezügliche Publikation von Alain Badiou (2011, insbesondere 35–51).

3 Der Begriff des digital-kybernetischen Kapitalismus wird in diesem Zusammenhang in Anlehnung an das französische Autorenkollektiv Tiqqun (2007) verwendet. Nach einem langen Kapitel zur «Biopolitischen Produktion» des Kapitalismus (22–41) formulieren auch die Kommunisten Hardt und Negri: «Interactive and cybernetic machines become a new prosthesis integrated into our bodies and minds themselves. The anthropology of cyberspace is really a recognition of the human condition.» (Hardt/Negri 2000, 291) Vgl. dazu auch den Cyber-Feminismus als Cyber-Sozialismus von Donna J. Haraway (1991).

«Kritische Medientheorien» – durchaus im Sinne des Neomarxismus und der Kritischen Theorie – herausgibt (Baacke 1974).⁴ Dahingehend geht die hier vorgestellte Argumentation davon aus, dass eine neomarxistische Diskursstrategie zwar in *Kommunikation und Kompetenz* angelegt ist, sich allerdings im ersten Teil in einem die Kybernetik und/als Systemtheorie⁵ affirmierenden Schwanken artikuliert, der erst im zweiten Teil aufgelöst wird. Dies hat auch gravierende Konsequenzen hinsichtlich der aktuellen Debatten zur Konzeption einer «Handlungsorientierten Medienpädagogik» (Niesyto 2006; Schorb 2008; Hug 2011)⁶, da – im Gegensatz zur Systemtheorie – die von Marx' Feuerbachthesen (Marx 1983) inspirierte marxistische «Philosophie der Praxis» (Gramsci 1995) bei Habermas und mithin in der zweiten Generation der Frankfurter Schule (nach Walter Benjamin, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno) in eine an *Aktoren/innen* orientierte «Theorie des kommunikativen Handelns» mündet (Habermas 1995). Hervorzuheben ist dabei mit allem Nachdruck das auch bei Baacke diskutierte Problem der «Homöostase» des (kapitalistischen) Systems, nach der «das System» in seiner «Autopoiese» alle Störfunktionen und Irritationen – wie jene der rebellischen Studenten/innen im Mai 1968 – wieder reintegrieren soll, um sie in ein systemstabilisierendes «Gleichgewicht» zu bringen.⁷

Deshalb soll im Folgenden gezeigt werden, wie vornehmlich der erste Teil von *Kommunikation und Kompetenz* dieses Problem der «Homöostase» aus Kybernetik und/als Systemtheorie übernimmt und dabei wissenschaftsgeschichtlich unter anderem in drei Paradigmen (Kuhn 1967) bzw. drei diskursive Formationen

4 Bemerkenswert ist in diesem Band nicht nur der Beitrag von Oskar Negt und Alexander Kluge zu «Wertabstraktionen und Gebrauchswert in den Zerfallsformen der bürgerlichen Öffentlichkeit» (22–73), sondern auch Friedrich W. Räukers Beitrag, der «Kritische Medientheorien» als «Instrumente des Klassenkampfes» diskutiert (226–238). Im Sinne eines hier vorgeschlagenen Neomarxismus sei daher festgehalten, dass auch im digital-kybernetischen Kapitalismus des 21. Jahrhunderts schichtspezifische Ressourcenkämpfe nach wie vor als Klassenkämpfe begriffen werden können (Vgl. Žižek 2015 und Losurdo 2016).

5 Mit der im Folgenden durchgehaltenen Schreibung von «Kybernetik und/als Systemtheorie» wird von Beginn an auf die intrinsische historische Überlappung beider wissenschaftlicher Paradigmen im Rahmen der Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts verwiesen. Dies wird im Rahmen der folgenden Ausführungen an mehreren Stellen erläutert.

6 Ganz in diesem Sinne stellt auch die praxeologische Theorie des «Medialen Habitus» in der Nachfolge Baackes eine handlungsorientierte Theorie des «Medienumgangs» dar. Vgl. dazu in seinem Gesamtwerk nur beispielhaft Kommer 2013.

7 Genau in der marxistischen Absetzung von dieser Annahme bestand der grundlegende politische Impuls der 1968er Generation mit ihrer vielfältigen «Systemkritik». Vgl. dazu zeitlich parallel zu Baackes Habilitationsschrift: Brückner/Krovoza 1972: «Als eine einst mächtige Organisation nationaler (Wirtschafts-)Interessen hat der politische Staat jedenfalls einen spürbaren Bedeutungsschwund erlitten. Es wird für ihn immer schwieriger, inländische Industrien oder einzelne Produktionsbereiche in eine Richtung zu drängen, in die das Gesamtsystem «Weltmarkt» nicht drängt – die nationale Strukturkrise [sic! A. B.] als Dauererscheinung.» (73–74). Dies nur als ein Beleg dafür, dass die marxistische Kritik seit dem 19. Jahrhundert immer davon ausging, dass das kapitalistische System als Gesamtsystem «Weltmarkt» mit der Krise (und das ist das nicht homöostatische Ungleichgewicht) identisch ist und nur ein grundlegender Systemwechsel ein echtes Gleichgewicht zwischen den Menschen garantieren kann.

(Foucault 1990) eingelagert ist, die den historischen Möglichkeitsraum von Baackes Habilitationsschrift abgeben und dabei mit Ausnahme der Kritischen Theorie hinsichtlich des (kapitalistischen) «Systems» homöostatisch argumentieren.

Mit Foucault lässt sich deshalb auch angesichts der (wissenshistorischen) Voraussetzungen und Möglichkeitsbedingungen von Baackes Diskurs von einem archäologischen bzw. epistemischen (besser: «epistemosozialen») Raum im Sinne eines «historischen Apriori» sprechen, sofern man Foucaults Konzepte wissenssoziologisch und damit – wie der späte Foucault – handlungstheoretisch bzw. praxeologisch umwertet, um – etwa die hart struktural konzipierte «Episteme» aus *Die Ordnung der Dinge* (Foucault 1974) – an die aktiven und kreativen «Subjektivierungen» von Akteure/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen als «habituierte» Träger/innen des Wissens anzubinden.⁸ Nach reiflicher Überlegung wird deshalb hier vorgeschlagen, den Kantischen Begriff der «Archäologie» – der beim Königsberger in der Akademieausgabe genau zwischen Transzendentalphilosophie und Anthropologie gesetzt ist – epistemologisch/erkenntniskritisch aufrechtzuerhalten, ihn aber mit einer handlungsorientierten/praxeologischen Mediensoziologie des Wissens im Sinne einer Diskursanalyse als Diskurssoziologie zu verbinden.

Diese drei genannten und hier im Sinne von Kuhn und Foucault methodisch eingegrenzten Paradigmen bzw. diskursiven Formationen in *Kommunikation und Kompetenz* sind nun:

- die Kybernetik von Stafford Beer, Norbert Wiener und Horst Reimann (homöostatisch),
- die Systemtheorie von Talcott Parsons und Niklas Luhmann (homöostatisch),
- und die Kritische Theorie der Gesellschaft/Frankfurter Schule von Karl Marx bis Jürgen Habermas (nicht homöostatisch).

Nach einer Diskussion dieser drei für Baackes Diskursgeschichte relevanten Paradigmen, deren Analyse und Kritik auf einem *Close Reading* von Baackes Habilitationsschrift beruht, und im Rückgriff auf die genannten Autoren sollen die hier präsentierten Forschungsergebnisse dann hinsichtlich ihrer Bedeutung für die «Handlungsorientierte Medienpädagogik» im Sinne einer System-, Macht- und Gesellschaftskritik knapp zusammengefasst werden. Im Zuge der folgenden Ausführungen liegt der Fokus der Analyse nicht auf Baackes (an Harry Pross angelehnter) Medientheorie, sondern auf den Rollen und Funktionen, welche Kybernetik,

8 Insofern überkreuzen und verbinden sich im «epistemosozialen Raum» die widerständigen «Subjektivierungen» Foucaults mit Bourdieus «Habituiierungen». Zur eingehenden Auseinandersetzung mit Bourdieus Praxeologie als Medientheorie vgl. Barberi 2012. In diesem Sinne versteht sich auch dieser Artikel als ein Beitrag zu einer radikal an Akteure/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen – und ihrer Mediengestaltung (Produktion) respektive Mediennutzung (Konsumtion) – orientierten Gesellschafts-, Kultur- und Medientheorie im Sinne einer «Handlungsorientierten Medienpädagogik». Der Begriff «Akteure/innen» bezieht sich dabei auf Bourdieu, «Aktoren/innen» auf Habermas und «Agenten/innen» auf Marx. Daher wird in diesem Papier die diesbezügliche Schreibung durchgehalten.

Systemtheorie und Kritische Theorie als «epistemosozialer Background» im Rahmen seiner Ausführung(en) übernehmen.⁹ Die Hauptthese dieses Beitrags besteht darin, dass man sich im Rahmen der Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum und angesichts der sozialen und ökonomischen Devastierungen des Neoliberalismus nach wie vor zwischen Systemtheorie (Sozialtechnologie) und Frankfurter Schule (Theorie der Gesellschaft) deutlich entscheiden muss, um zwischen Systemkritik und Systemaffirmation im digital-kybernetischen Kapitalismus des frühen 21. Jahrhunderts klar unterscheiden und emanzipatorischen und gegen Herrschaft und Macht gerichteten Widerstand leisten zu können.

Baackes Einführung der «Homöostase» in *Kommunikation und Kompetenz*

Ein entscheidender solcher Begriff ist nachzutragen: der der *Homöostase* (des Gleichgewichts) von Systemen.

Dieter Baacke, *Kommunikation und Kompetenz* (1972)

Massgeblich für den inneren Aufbau und die Argumentationsstrategie Baackes in *Kommunikation und Kompetenz* – und dabei vor allem für den ersten an der Systemtheorie orientierten Teil – ist die Rezeption der «Homöostase» im Rahmen einer Lektüre von Kybernetik und/als Systemtheorie. Das diesbezügliche bezeichnende Kapitel «Der «kybernetische Ansatz» in der Systemtheorie» formuliert deshalb:

Nach diesen Festsetzungen [zu wissenschaftstheoretischen Funktionen von Modellen und Theorien, A. B.] – die für *unsere* Zwecke erfolgt sind – kann die Frage entschieden werden, welche Theorie das jeder Art von Kommunikation zugrunde liegende Prinzip der kybernetischen Rückkopplung so aufnimmt, daß sowohl intrapsychische Kommunikation, Kommunikation in der Interaktion zwischen Personen und Gruppen sowie Kommunikation der Gesellschaft vor allem in ihren publizistischen Massenmedien angemessen dargestellt, verglichen und, soweit möglich, aufeinander bezogen werden können. Überblickt man die theoretischen Ansätze der neuesten soziologischen, sozialpsychologischen sowie psychopathologischen Kommunikationsforschung, so kann man feststellen, daß sie durchweg *systemtheoretisch* orientiert sind. Die Systemtheorie macht bestimmte Aussagen zu Funktion und Leistungen von Rückkopplungen in biologischen, technischen, sozialen und gesellschaftlichen Einheiten sowie Verbindungen von Einheiten. (Baacke 1973, 59–60)

⁹ Vgl. aber schon hier die Rekapitulation der Unterscheidung von primären, sekundären und tertiären Medien, die Harry Pross in die Debatte eingeführt hat, in: Baacke 1973, 12 ff.

An dieser Stelle legt Baacke mithin Kybernetik und/als Systemtheorie im Sinne der «Rückkopplung» jeder Kommunikation zugrunde und kommt deshalb auch im selben Atemzug erstmals in *Kommunikation und Kompetenz* auf das Phänomen der «Homöostase» zu sprechen:

Diese Theorien [bezeichnenderweise jene der evolutionstheoretischen Bio-kybernetik, A. B.] konnten nicht erklären, wieso Sinnesorgane auch ohne Reiz Erregung zeigen können; desgleichen nicht, wieso Reizungen keinen Effekt in dem beobachteten Funktionsbereich haben, obgleich sie, wie man später sah, durchaus eine Aufgabe in ihm hatten: vor allem die der Homöostase, der Bewahrung eines biologischen Gleichgewichts des Organismus, das nur dann erhalten wurde, wenn der Reiz in bestimmten Fällen wirkungslos blieb. (ebd., 60)

Genau an diesem diskursgeschichtlichen bzw. archäologischen Punkt setzt Baacke mithin in der Rezeption und Übernahme von Kybernetik und/als Systemtheorie axiomatisch das später in der Systemtheorie «autopoietisch» genannte, also «selbststeuernde» und «selbstregulierende» Gleichgewicht des Systems/der Systeme im Sinne der «Homöostase» und entwirft in der Folge einen Baum von kommunikationstheoretischen Axiomen, welcher durch das Grundaxiom der «kommunikativen Kompetenz» fundiert wird. Bevor in diesem Beitrag näher auf Kybernetik und/als Systemtheorie eingegangen wird, soll daher dieser Baackesche Baum der Axiome kurz vorgestellt und an einem entscheidenden Kontrollpunkt diskutiert werden.

Baackes «homöostatische» Hierarchie der Axiome der kommunikativen Kompetenz

Die formale Struktur der Mathematik ist ein Kalkül; die Metamathematik die sprachliche Formulierung dieses Kalküls.

Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation (1969)

Baackes Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien besteht nicht zuletzt in der Durcharbeitung von elf kommunikationstheoretischen Axiomen, die auf das Grundaxiom der kommunikativen Kompetenz folgen und sich dahingehend als eine grundlagenforschende «Metamathematik» (ebd., 98) der Kommunikation verstehen (ebd., 98–166):

Tab. 1.: Dieter Baackes Hierarchie der kommunikationstheoretischen Axiome

Grundaxiom	Kommunikative Kompetenz
Axiom 1	Permanenz-Axiom
Axiom 2	Beziehungs-Axiom
Axiom 3	Festlegungs-Axiom
Axiom 4	Ökonomie-Axiom
Axiom 5	Institutions-Axiom
Axiom 6	Erwartbarkeits-Axiom
Axiom 7	Regel- und Rollen-Axiom
Axiom 8	Inhalts-Beziehungs-Axiom
Axiom 9	Kontroll-Axiom
Axiom 10	Noise-Axiom
Axiom 11	Instrumentale versus konsumatorische Kommunikation

Dabei ist von Beginn an hinsichtlich der Geschichte des aktuellen Begriffs «Medienkompetenz» bemerkenswert, dass Baacke – auch im Sinne der heutigen «Handlungsorientierten Medienpädagogik» – gerade im Umfeld der Rezeption von Kybernetik und/als Systemtheorie das Grundaxiom der kommunikativen Kompetenz über Noam Chomskys Begriff der Kompetenz einführt (Chomsky 1971 und 1981) und angesichts des «kreativen Aspekt(s) des Kommunikationsverhaltens» (Baacke 1973, 100)¹⁰ die praktische, handlungsorientierte und mithin *pragmatische* Ebene der Sprache – genauer: des Sprechens, der *parole* – ins Zentrum seiner Betrachtungen stellt, wenngleich diese Ebene in Systemtheorie und/als Kybernetik ob ihres Funktionalismus eine dezidiert untergeordnete und aus dem Blickfeld gedrängte Rolle spielt:

Während Chomsky seinen Kompetenzbegriff hypothetisch für die Ableitung einer aus universellen Regeln [sic! A. B.] bestehenden Grammatik benutzt und demnach die *syntaktische* Struktur der Sprache untersucht [...], bezieht sich der hier eingeführte Kompetenzbegriff auf die *pragmatische* Ebene von Sprache *und* Wahrnehmung im Rahmen von Situation und Verhalten gegenüber Kommunikationen. Auch psychologische, soziale und andere Faktoren als nicht-linguistische und sensorische Variablen spielen eine Rolle, zudem andere Zeichensysteme (wie Gestik, Klanghöhe und Frequenz usw.), da die

¹⁰ Ausgehend von diesem «kreativen Aspekt» kann auch eine Linie zur aktuellen bildungswissenschaftlichen Kreativitätsforschung gezogen werden (vgl. Stenning/Schmoelz et al. 2016). Noch 1998 wird Baacke den Begriff der aktiven Mediengestaltung (Produktion) in eine «innovative» und eine «kreative» Unterdimension teilen. Baacke nennt in diesem Zusammenhang hinsichtlich der Kreativität und Aktivität der Gestaltung die «Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-Gehen, neue Gestaltungs- und Thematisierungsdimensionen» (Baacke 1998). Für intensive Diskussionen zum Kreativitätsbegriff – als Grundlage jeder Handlung und jeder Praxis – danke ich Alexander Schmölz auf das Herzlichste.

pragmatische Ebene nicht ‹linguistisch rein› ist, sondern verschiedene Formen von Kommunikation [...] sowie Interaktion verbindet. (Baacke 1973, 100–101)

In diesem Zusammenhang wendet sich Baacke durch die Setzung der *Pragmatik* gerade mit dem kommunikativen Kompetenzbegriff gegen Chomsky und unterscheidet deshalb – mit einem sprachphilosophischen Seitenblick auf den Saussureschen Strukturalismus,¹¹ den symbolischen Interaktionismus¹² und die Cassirersche Sprachphilosophie¹³ – zwischen der Ebene der Regel als Kompetenz (in ihrer Sprach-, Verhaltens- und Wahrnehmungsdimension) und der Ebene der Kommunikation und Interaktion als Performanz.¹⁴ Deshalb ist hervorzuheben, dass Baacke bereits hier im Umfeld der Rezeption von Kybernetik und/als Systemtheorie die eingehende Auseinandersetzung mit Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz, die im Grunde gegen Luhmann vorgetragen worden war (vgl. Habermas 1971, 101–141), vorzieht und sie ‹vorwegnehmend› (Baacke 1973, 105) als Grundlage (erstes Axiom) seiner Theorie vorstellt. Gerade daran zeigt sich Baackes Schwanken zwischen Habermasscher progressiver Emanzipation (Kritische Theorie) und Luhmanns durchaus konservativer Systemaffirmation (Sozialtechnologie) im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz*.

Es muss einer eigenen Publikation überlassen werden, alle elf Axiome Baackes eigens durchzudiskutieren, interessant aber ist in unserem Zusammenhang vor allem das auf Stafford Beer und Norbert Wiener rekurrierende neunte ‹Kontroll-Axiom›, das direkt mit dem Problembereich der ‹Homöostase› verbunden ist, eben weil Baacke wissenschaftsgeschichtlich durch die Systemtheorie hindurch die Voraussetzungen der Kybernetik – u. a. als Biokybernetik – übernimmt und in diesem

11 Baacke schreibt hier explizit und mit Kursivsetzung vom ‹Bereich der parole› (vgl. Baacke 1973, 102). Zur klassischen Unterscheidung von *langue* (Sprache) und *parole* (Sprechen) vgl.: Saussure 1931/1967, 9–18.

12 Baacke hebt hervor, dass die Symbolischen Interaktionisten betont haben, dass Menschen als soziale Wesen in und durch Kommunikation existieren (Baacke 1973, 104). Vgl. in diesem Zusammenhang auch Mead 1973 und dabei insbesondere das Kapitel ‹Denken, Kommunikation und das signifikante Symbol› von 107–115.

13 Vgl. dazu Cassirer 1994. Baackes Anthropologie des ‹homo communicator› ist insofern auch als eine Verlängerung von Cassirers ‹animal symbolicum› zu verstehen. Der Mensch ist in (s)einer gegebenen Gesellschaft bzw. Kultur ein Symbole setzendes Tier als denkendes, sprechendes und arbeitendes Lebewesen.

14 Vgl. dazu Baackes schematische Darstellung des Zusammenhangs von kommunikativer Kompetenz und Performanz auf Seite 103 von ‹Kommunikation und Kompetenz›. Es sei hier angemerkt, dass ganz im Sinne dieser individuellen Äusserungsmomente einer diskurspragmatischen Wende von System- oder Strukturfunktionen im Umfeld der Wiener Medienpädagogik seit geraumer Zeit ‹Entscheidungsimpulse setzende Akteure/innen bzw. Autoren/innen bzw. Agenten/innen› diskutiert werden, um der sozial-, kultur- und medienwissenschaftlichen Tatsache gerecht zu werden, dass Systeme und Strukturen sich einzig und allein durch die und in der Praxis der singular handelnden Menschen produzieren und reproduzieren.

Zusammenhang eine gesellschafts- und machtkritische Analyse von Kybernetik und/als Systemtheorie als Herrschaftstechnologie¹⁵ aus dem Blick verliert. Hinsichtlich des globalen und nationalen zeitgeschichtlichen Kontexts von *Kommunikation und Kompetenz* im Sinne einer Herrschaftskritik an der Kybernetik sei deshalb darauf verwiesen, dass Baacke 1972 gerade nicht auf die Geschichte der Kybernetik als Überwachungstechnologie zu sprechen kommt. Dabei ist die Umsetzung der kybernetischen Steuerungsgrundlagen im Rahmen der polizeilichen Verfolgungstechnologien zwischen USA und UdSSR von eminenter Bedeutung. Diese Konstellation spiegelte sich im Kalten Krieg in der deutschen Geschichte zwischen BRD und DDR (Zum allgemeinen Kontext des Kalten Krieges vgl. Hobsbawm 1995, 285–323). Dabei habilitiert Baacke zu einem Zeitpunkt, als das Bundeskriminalamt (BKA) unter Horst Herold («Wir kriegen sie alle!») Anfang 1972 die kybernetische Datenbank INPOL einrichtet, die eine technologiegeschichtliche Voraussetzung der (negativen) Rasterfahndung darstellt, welche zur Kriminalisierung der (radikalen) Linken nach dem Mai 1968 eingesetzt wurde (vgl. Herold 1985).¹⁶ Auf deren Seite wurde mit der Rezeption des französischen Marxismus eben diese Heroldsche Kybernetik maschinen-theoretisch und im Rekurs auf Louis Althusser's *Ideologische Staatsapparate* als Repressionsapparat begriffen (Althusser 1977).¹⁷ So war die Auseinandersetzung zwischen BKA und RAF in der Bundesrepublik der 1970er Jahre im internationalen Kontext des *Cyberwars* zwischen Moskau und Washington ebenfalls ein deutsch-deutscher Krieg der Steuerung(en), in dem eine gegenläufige paranoische Verfolgungsmaschine (vgl. Hauser 1997; Vogl 1998, 41; Horn 2007, 328–419; Baumgärtel 2013) als kybernetische Schlacht mit Notstandsgesetzen und Berufsverboten den gesamten westdeutschen Staat samt seinen Gegnern auf das Brutalste im Klassenkampf radikalisierte (und damit im Übrigen auch eine – am Grundgesetz orientierte – Demokratisierung und Sozialisierung des westdeutschen Wissenschaftsbetriebs verhinderte). In diesem diskurs-, medi- und sozialgeschichtlichen Kontext bezieht Baacke sich 1972 im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* indes affirmativ auf die Kontrollfunktionen der Kybernetik von Stafford Beer und Norbert Wiener und diskutiert sie vor allem über die Rezeption von Horst Reimann, der 1968 seine (kybernetischen) *Kommunikations-Systeme* (Reimann 1968) vorgelegt hatte.

¹⁵ Vgl. deshalb den nach wie vor aktuellen Text: Habermas 1968/1989.

¹⁶ Dass die Kybernetik als Überwachungstechnologie in den sozialen und medialen Raum «hineingesteuert» hat, setzt diskurgeschichtlich eine ganze geopolitische Topologie des Verbrechens voraus. Dazu der frühe Text: Herold 1968.

¹⁷ Vgl. dazu meinen mit Marx und Engels einsetzenden Exkurs zu «Staatsmaschine(n)» in: Barberi 2013a.

Kybernetik und «Homöostase»: Von Stafford Beer über Norbert Wiener zu Horst Reimann

Homeostasis is the tendency of a complex system to run towards an equilibrium state.

Stafford Beer, Platform for Change (1975)

Für die Geschichte der Kybernetik ist es entscheidend, dass Stafford Beers *Kybernetik und Management* (Beer 1959)¹⁸ aus dem Jahr 1959 permanent auf die systemstabilisierende «Homöostase» zu sprechen kommt und sich dabei – auch in der Diskussion von «Kontrollhierarchien» – direkt auf den Homöostaten aus «Design for a Brain» von Ross W. Ashby (1954) bezieht.¹⁹ Denn auch nach Beer strebt jedes System – im mehrfachen Rekurs auf zoologische und physiologische Beispiele der «Selbstregulation» – aus sich selbst heraus zur «Homöostase», indem Störungen und Irritationen des Systems verhindert und ausgeglichen werden: «Einfach ausgedrückt, besteht die Ashbysche Maschine aus vier Schalteinheiten, die durch einen Zufallseinfluß gestört [sic! A. B.] werden. Nach dieser Störung [sic! A. B.] aber veranlaßt die Homöostasis die Maschine, sich wieder in ihre Ausgangslage zurückzufinden. [...]» (Beer 1959, 144)

Störungen werden so über die Schaltung auf die Stabilität des Systems zurückgeführt. Die Rolle der «Homöostase» bei Beer müsste eigens analysiert werden. Hier mag es indes genügen darauf zu verweisen, dass Beer für das Management eine – durchaus technokratisch und kapitalistisch umsetzbare – «Skizze einer kybernetischen Fabrik» (ebd., 171–182) entwarf, in der die kybernetische Maschine am Ende die Unwägbarkeiten und Ambiguitäten der menschlichen Entscheidungen von Managern – als Akteuren/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen – ersetzen sollte, indem diese selbst zu Homöostaten erklärt wurden:

Die Manager – sie sind Homöostaten, intelligent und lernfähig – müssen mit der Wirklichkeit Schritt halten. Darüber hinaus sind sie zerstreut, von Emotionen bewegt und häufig auf Improvisationen angewiesen. Wir erwarten von der kybernetischen Maschine, daß sie in derselben Zeit etwas besser arbeitet. (ebd., 182)

Und auch wenn Beer seine Vorstellungen in Chile mit dem Projekt *Cybersyn* in den Dienst des Sozialismus stellte (vgl. Pickering 2010, 256–261), woraufhin noch

18 Zur kybernetischen – und durchaus epistemologisch falsifizierbaren – Axiomatik, nach der ein Hirn ein Computer und die Computer einer (kapitalistischen) Firma samt Management mithin ein Hirn sind vgl. auch Beer 1972/1981. Dabei insbesondere die Frage der Kontrolle im Kapitel «Hierarchies of Control», 63 ff. Zu Stafford Beer vgl. auch die schöne Geschichte der Kybernetik, die eingehend davon erzählt, wie Beer von der kybernetischen Fabrik zum Tantra-Yoga überging: Pickering 2010, 215–308.

19 Vgl. hier vor allem die Kapitel zu «Stability» und «Adaptation as Stability» (43–71), in denen – so wie bei Talcott Parsons zeitgleich – nach wenigen Zeilen die «Homöostase» in Korrelation zur Adaptationsfähigkeit eines gegebenen Verhaltens begriffen wird. Vgl. dazu auch Ashbys Abhandlung zu den Phänomenen der «Stabilität» und der «Störung» in: Ashby 1974, 114–131. Selbstredend geht es hier durchgängig um Gleichgewichte und Homöostaten, vgl. ibid. 126 ff.

die sozialdemokratische Kybernetik Salvador Allendes im Kalten Krieg von der CIA durch den Militärputsch am 11. September 1973 zerschlagen wurde, so hat Beer doch mit dem Modell eines kybernetischen Managements vorweggenommen, was zu den Machttechnologien und Kontrolldispositiven in den *Ops-Rooms* des digital-kybernetischen Kapitalismus werden sollte. Kybernetik stellt mithin eine Technologie zur disziplinierenden Raum- und Zeitkontrolle zur Verfügung, die im Rahmen des Finanzmarktkapitalismus als «Fabrik 2.0» ihre macht- und gesellschaftspolitische Anwendung fand und findet.²⁰

Es sei deshalb darauf verwiesen, dass Gilles Deleuze 1990 eine Machtkritik eben dieses kybernetischen «Kontrolldispositivs» vorlegte und dabei formulierte:

Die alten Souveränitätsgesellschaften gingen mit einfachen Maschinen um: Hebel, Flaschenzüge, Uhren; die jüngsten Disziplinargesellschaften waren mit energetischen Maschinen ausgerüstet, welche die passive Gefahr der Entropie und die aktive Gefahr der Sabotage [sic! A. B.] mit sich brachten; die Kontrollgesellschaften operieren mit Maschinen der dritten Art, Informationsmaschinen und Computern, deren passive Gefahr in der Störung [sic! A. B.] besteht und deren aktive Gefahr Computer-Hacker und elektronische Viren bilden. Es ist nicht nur eine technologische Entwicklung, sondern eine tiefgreifende Mutation des Kapitalismus. (Deleuze 1993, 259)²¹

Kybernetik und/als Systemtheorie sind/ist insofern als Sozialtechnologien diskurs-, medien- und sozialgeschichtlich Teil der Kontrollgesellschaft(en) des digital-kybernetischen Kapitalismus. In diesem Sinne halten auch Tiqqun fest, dass die Kybernetik eine unterwerfende Steuerungstechnologie und -ideologie des Kapitalismus ist:

Wie jeder Diskurs konnte sich die kybernetische Hypothese nur verifizieren, indem sie sich mit Daseinsformen oder Ideen verband, die sie stützten, indem sie sich im Kontakt mit ihnen erprobte, wobei sie die Welt in einem kontinuierlichen Prozeß der Selbstermächtigung ihren Gesetzen unterwarf.

²⁰ Vgl. dazu die nach wie vor blendende Analyse der klassischen Fabrikmachine des 19. Jahrhunderts in Marx' *Kapital* und im Kapitel «Maschinerie und große Industrie»: Marx 1968, 391–440. An der inneren Dynamik der Ausbeutungsverhältnisse im Klassenkampf haben sich seit dem Erscheinen von Marx' *Kapital* nur die Produktionsbedingungen (Technik/Maschinerie) verschoben. Die sozialen Technologien der Überwachung und Bestrafung von Arbeitern/innen bzw. Lohnabhängigen in der «kybernetischen Fabrik» – nach der dritten industriellen Revolution durch Computertechnologien in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – haben sich transformiert und intensiviert, sind der Sache nach aber im Sinne einer modernen Sklavenhaltergesellschaft gleichgeblieben. An der (globalen, kontinentalen, nationalen und regionalen) Ausbeutung des Prekariats, des Kognitariats und mithin des aktuellen Proletariats und Dienstleistungsproletariats durch Mehrwertakkumulation im digital-kybernetischen Kapitalismus hat sich – seit der «ursprünglichen Akkumulation von Kapital» im 16. Jahrhundert – nicht das Geringste geändert. Vgl. die herausragende Analyse des gegenwärtigen Kapitalismus von: Berardi, Franco «Bifo» 2009.

²¹ Vgl. dazu auch Deleuze 1991. Dass Deleuze deshalb bis zu seinem Tod und seinem intellektuellen Testament, das fragmentarisch von der Größe Marx' handelte, als Teil der *gauche radicale* und 68er Marxist geblieben ist und mehrfach mit Kommunisten/innen sympathisierte, sei hier nur am Rande angemerkt.

Sie bildet nun bereits einen Komplex von Dispositiven, der die Gesamtheit der Existenz und des Existierenden zu übernehmen beabsichtigt. (Tiqqun 2007, 16)

Insofern ist Norbert Wiens im Umfeld der Macy-Konferenzen (vgl. Pias 2003; Pias 2004 und Hagner/Hörl 2008) veröffentlichter Klassiker *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* (Wiener 1948) schon vom Titel her Teil dieses kybernetischen Kontrolldispositivs. Kriegsgeschichtlich war die Kybernetik immer schon ein Steuerungsinstrument zur «Kontrolle» und Abwehr des Feindes im Zweiten Weltkrieg und setzte diese Funktion im amerikanischen Antikommunismus (McCarthy und *Red Scare*) des Kalten Krieges fort (vgl. Gallison 2001 und den hervorragenden Band von Müller 2008). Um die kybernetische Schlacht des Kalten Krieges im Kontext der Globalgeschichte des 20. Jahrhunderts als *Cyberwar* zwischen Washington (Kapitalismus) und Moskau (Kommunismus) zu begreifen, wäre deshalb eine intensivere Aufarbeitung der Institute für Kybernetik in den realsozialistischen Staaten vonnöten (vgl. Segal 2004 und o. J.).

Im Kontext dieses «Kontrolldispositivs» geht Baacke nun über das «Kontroll-Axiom» im Rekurs auf diesen archäologischen, diskursgeschichtlichen Hintergrund erneut *grundlegend* davon aus, dass Kommunikation und/als Interaktion immer schon Kontrolle *ist* und beruft sich dabei auf Norbert Wiens Diktum: «Communication and control go together». Deshalb ist es bemerkenswert, dass Baacke im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* die kybernetische Hypothese (Tiqqun) verlängert und in der Ausformulierung des Kontroll-Axioms buchstäblich *unkritisch* die Steuerungstechnologie der kybernetischen Vision über Norbert Wiener, Stafford Beer und Talcott Parsons in die intra- und interpersonale Kommunikation einschreibt und sozusagen implementiert. So kollidieren zwei axiomatische Grundlegungen Baackes – sein erstes und sein neuntes Axiom – zwischen Kompetenz und Performanz, zwischen Regel und Anwendung der Regel, da er durch die Wiedereinführung des – zeitgleich auch im «harten» Strukturalismus von Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss und dem frühen Michel Foucault präsenten²² – Begriffs der struktur- bzw. systemfunktionalen «Regel» seine eigene von ihm axiomatisch *grundgelegte* Theorie der individuellen und pragmatischen «Regelmässigkeit» der Performanz als «kommunikative Kompetenz» durchkreuzt und unterwandert:

²² Die – in allen Wortbedeutungen – «Härte» des Strukturalismus bestand gerade in der Annahme, Akteure/innen bzw. Autoren/innen bzw. Agenten/innen – und mithin ihre Entscheidungsimpulse – wären nichts anderes als Effekte einer hart determinierenden Struktur im Sinne eines unbewussten Regelsystems. So ordnet Hans-Ulrich Gumbrecht im Blick auf die «Strukturelle Anthropologie» von Claude Lévi-Strauss den Strukturalismus einem inzwischen aufgeweichten «harten» Paradigma zu, das den «weichen» Ansätzen von Hermeneutik und New Criticism gefolgt sei. Er formuliert: «Darauf folgten jedoch seit den ausgehenden 1950er Jahren simultane Wellen anscheinend «härterer» Paradigmen. Hierhin gehört die literaturwissenschaftliche Rezeption des Strukturalismus, der strukturalen Linguistik und des sogenannten «russischen Formalismus.» Vgl. Gumbrecht 2004, 67.

Norbert Wieners Satz «communication and control go together» bezieht sich sowohl auf Maschinen, in denen die Ablaufgesetzmäßigkeiten des rückgekoppelten Regelmechanismus [sic! A. B.] das Funktionieren des Apparates derart überwacht [sic! A. B.], daß Abweichungen sofort kalibriert werden, als auch auf Menschen. Der «rückgekoppelte Regelmechanismus» wird hier durch die Form der Interaktion ersetzt: «The interacting is the control» (Follet 1951, S. 290). Auch Parsons sieht Kontrollfunktionen [sic! A. B.] in jeder Interaktion (1949), also in den direkten Formen der Beziehung, die auch der Kommunikation zugrunde liegen. (Baacke 1973, 150)

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Baacke an dieser Stelle das Problem der kybernetischen Überwachung und Kontrolle von Devianz und abweichendem Verhalten gerade *nicht* «emanzipatorisch» oder «gesellschaftskritisch» in Frage stellt und – etwa im Sinne des Mai 1968 – durchbricht, sondern – wie eben Kybernetik und/als Systemtheorie – übernimmt, fortsetzt und affirmiert. Insofern steht der erste Teil seiner Habilitationsschrift im wissenschaftsgeschichtlichen Rahmen des Booms der kybernetischen Hypothese als kapitalistische Steuerungsideologie und technokratische Vision nach dem Ende des 2. Weltkriegs. So entgeht Baacke der Umstand, dass er mit dem «rückgekoppelten Regelmechanismus» buchstäblich auch ein kybernetisches und/als systemtheoretisches Kontrolldispositiv der Überwachung übernimmt und hart in den Menschen einschreibt, was keinesfalls einer Kritischen Theorie bzw. einer radikalen Machtkritik entspricht.²³ Hatte Baacke axiomatisch und grundlegend die Ebene der strukturalen bzw. systemtheoretischen «Regel» als Kompetenz über die pragmatische Ebene des Sprechens als Performanz bereits verlassen – wie es annähernd zeitgleich in Frankreich auch der Poststrukturalismus mit dem klassischen Strukturalismus getan hatte,²⁴ ohne dass Baacke stark auf diese französischen Diskurszusammenhänge rekurrieren würde – holt er über Kybernetik und/als Systemtheorie im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* eben diesen (harten) Begriff der «Regel» wieder in seinen Diskurs und seine Hierarchie der Axiome zurück.

Konsequenterweise zitiert Baacke nun an dieser Stelle affirmativ die *Kommunikations-Systeme* von Horst Reimann (1968) und stösst so erneut – im Sinne des autopoietischen und restabilisierenden Gleichgewichts von Systemen – auf das Problem der «Homöostase»:

23 Vgl. zu dieser Frage natürlich die zeitlich parallel zu Baackes Habilitationsschrift modellierte Konzeption der Überwachung bei: Foucault 1994. Vgl. dazu auch Ballhausen/Barberi 2014.

24 Dass etwa der «Post- bzw. Neostrukturalismus» Jacques Derridas als Diskurspragmatik ausformuliert war, sei hier nur an einer Stelle gezeigt: «Seit langem versuche ich die alte Alternative zu verschieben zwischen einer «externen» Geschichtsschreibung oder Soziologie einerseits, die im allgemeinen unfähig sind, sich mit jenen Philosophemen zu messen, die sie erklären wollen, und der «Kompetenz» einer «internen» Lektüre andererseits, die wiederum blind für die politisch-historische Einordnung und vor allem für die Pragmatik des Diskurses [sic! A. B.] ist.» (Derrida 1988, 86)

Für Talcott Parsons bedeutet soziale Kontrolle [sic! A. B.] vom Standpunkt des Handelnden aus gesehen dessen Motivation, von der Norm abweichendes Verhalten zu verhindern oder zu bekämpfen [sic! A. B.], vom System-Aspekt her die Summe der Kräfte, die das Gleichgewicht des Systems erhalten oder wiederherstellen, kybernetisch ausgedrückt: die die Homöostase des Systems regeln [sic! A. B.]. (Reimann 1968, S. 10). (Baacke 1973, 152)

Liest man nun bei Reimann weiter, so ist hervorzuheben, dass der Soziologe und Kommunikationssystematiker selbst die von mehreren Seiten vorgetragene Kritik am «Äquilibrium» der «Homöostase» thematisiert, aber schlussendlich – und Baacke wird ihm hier im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* folgen – argumentativ blockiert:

Der von einer Reihe von Kritikern des strukturell-funktionalen Ansatzes, so von Dahrendorf und vor allem Gunnar Myrdal vorgebrachte Einwand, daß der Gebrauch von Begriffen wie Gleichgewicht, Anpassung, Fehlanpassung, Organisation, Angleichung, Funktion, sozialer Prozeß, «cultural lag» u. a. sowie die Feststellung, daß sich ein soziales System im Gleichgewichtszustand befinde und daß seine Kräfte einander angepaßt seien, notwendigerweise die Vorstellung, daß eine Art von Idealzustand erreicht worden sei und daß eine bestimmte Situation, der Status Quo, als gut und ein Fortschritt in der gleichen Richtung als wünschenswert anzusehen sei, und damit einen Konservatismus oder eine prinzipiell positive Einstellung zur bestehenden sozialen Ordnung beinhalte, ist kein theoretischer Einwand. (Reimann 1968, 62–63)

Der von Dahrendorf, Myrdal (und Habermas) vorgebrachte Einwand kann indes gerade aus politischer *und* theoretischer Perspektive nach wie vor fruchtbar eingebracht werden. Angesichts der «Homöostase» überspringt aber auch Baacke im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* diesen diskursgeschichtlichen Zusammenhang und den Umstand, dass kybernetische Kontrolle gerade im Kontext des Kalten Krieges in Gang gesetzt wurde, um abweichendes Verhalten auf die (kapitalistischen) «Normen und Normierungen» (vgl. Barberi et al. 2013b) einer gegebenen Gesellschaft bzw. Kultur zurückzuführen. Dies soll nun auch in der Geschichte der Systemtheorie untersucht werden, da sie neben der, nach der und als Kybernetik eine eminente Voraussetzung und historische Möglichkeitsbedingung von Baackes Diskurs darstellt. Nach einer Diskussion von Talcott Parsons und Niklas Luhmann soll dann über den zweiten Teil von Baackes *Kommunikation und Kompetenz* die Kritische Theorie der Gesellschaft davon abgesetzt und aktualisierend affirmiert werden.

Systemtheorie und «Homöostase» I: Talcott Parsons und die Mechanismen der Kontrolle

The theory of social control is the obverse of the theory of the genesis of deviant behavior tendencies.

Talcott Parsons, *The Social System* (1951)

Im Sinne des soeben herausgearbeiteten «Kontrolldispositivs» der Kybernetik und der Kritik am Konzept der «Homöostase» ist mehr als bezeichnend, dass Talcott Parsons in *The Social System* (1951) mit einem eigenen Kapitel auf «Deviant Behaviour» dezidiert und ausschliesslich mit den «Mechanisms of Social Control» reagiert (vgl. Parsons 1951/1991, 169–219). Deviant und also für das System gefährlich sind (mehr als bemerkenswert) Psychopathen, Neurotiker, Landstreicher, Bohemiens, romantische Utopisten oder Revolutionäre (Communists). Als Beleg dafür nur eine Stelle, die Kommunisten am Beginn des Kalten Krieges konsequenterweise als deviant erklärt, weil sie das (kapitalistische) «System» denunzieren und in Frage stellen:

Communists certainly often quite self-consciously exploit the patterns of freedom of speech and the like in liberal societies, but certainly in the rank and file there is widespread feeling that in justice they have a right to expect every «consideration» from the law. But at the same time that they insist on this right they indulge in wholesale denunciation of the «system» of which it is an institutionalized part. (ebd., 199)

Demgemäss unterscheidet Parsons grundlegend zwischen «Conformative Dominance» und «Alienative Dominance», wobei letztere deutlich mit «Rebelliousness» und «Withdrawal» in Zusammenhang gebracht wird (ebd., 176). Um dies hinsichtlich der später einsetzenden Revolte des Mai 1968 infrage zu stellen, sei an dieser Stelle auf den revolutionären «Anti-Ödipus» von Gilles Deleuze und Félix Guattari (1972) verwiesen, der im Gegensatz zu Parsons eine solidarische Affirmation von «Withdrawals» und «Rebellen» – namentlich amerikanischen Black-Power-Kommunisten/innen wie George Jackson (1970/1994) oder Angela Yvonne Davis (2003) – artikulierte:

Doch der Revolutionär weiß, daß die Flucht revolutionär ist, *withdrawal*, *freaks*, sofern man nur die Decke mit sich reißt [oder ein Stück des Systems [sic! A. B.] fliehen läßt. Durch die Mauer brechen, und sei es, daß man sich zum Neger macht nach Art von John Brown. George Jackson: «Es mag sein, daß ich fliehe, aber während meiner ganzen Flucht suche ich eine Waffe!». (Deleuze/Guattari 1972/1974, 358)

Im Gegensatz dazu entgeht Baacke 1972 zeitgleich in der Rezeption von Kybernetik und/als Systemtheorie im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* ihr systemstabilisierender und politisch konservativer Charakter. Denn der «Ausstieg der Revolutionäre und Rebellen» – und wie viele 68er sind ganz in diesem Sinne

aus dem «System» ausgestiegen?²⁵ – samt seiner «rebellischen» Störfunktionen muss schon nach Parsons – lange vor dem Mai 1968 – systemstabilisierend verhindert werden. Dies gilt auch noch für Parsons AGIL-Schema, welches entlang von Anpassung/*adaptation* (A), Zielrealisierung/*goal-attainment* (G), Integration/*integration* (I) und Normenerhaltung/*Latent-Receptive Meaning Integration and Energy Regulation* (L)²⁶ das abweichende Verhalten über die Mechanismen der sozialen Kontrolle in die Konformität des sozialen Systems zurückführen soll, weil es die Stabilität, das Äquilibrium und damit die «Homöostase» des (kapitalistischen) Systems gefährdet.²⁷ Parsons spricht daher in überaus zahlreichen Fällen vom «equilibrium» (vgl. Parsons 1951/1991, u. a. etwa 23, 84, 141 oder 170 f.), kommt aber auch auf die «Homöostase» explizit zu sprechen. Bemerkenswert ist dabei, dass Parsons das Newtonsche Trägheitsgesetz mit der «Homöostase» verknüpft, die ihrerseits direkt aus der Physiologie übernommen wird:

Theory, relative to such [social, A. B.] systems, is directed to the analysis of the conditions under which such a given constant system pattern will be maintained and conversely, the conditions under which it will be altered in determinate ways. This, we may surmise, is the fundamental basis of the assumption of our «law of inertia» of social process. (ebd., 324)

In der Anmerkung zu diesem Satz hält Talcott Parsons knapp fest: «This conception is similar to that of homeostasis in physiology.» (ebd.)

Besonders wichtig ist daher bei der wissenschaftsgeschichtlichen Einordnung von Parsons «homöostatischem» Diskurs, dass er sich mehrfach auf die Arbeiten des Biologen Alfred E. Emerson bezieht (vgl. 1956 und 1968). Das lebenswissenschaftliche Konzept der selbstregulierenden «Homöostase» – als historische Voraussetzung und Möglichkeitsbedingung des systemtheoretischen Konzepts der

25 Vgl. dazu auch den hervorragenden Dokumentarfilm: Dambeck 2004: Das Netz. Dambeck präsentiert ganz im Sinne des hier vorliegenden Beitrags eine eingehende Kritik der Kybernetik im Sinne einer «Systemkritik» und stellt dabei Interviews mit massgeblichen Mitgliedern der amerikanischen «kybernetischen Elite» (etwa John Brockman, David Gelernter und Heinz von Foerster) vor. Parallel dazu steht der Regisseur im Briefverkehr mit dem ehemaligen Berkeley-Assistenzprofessor für Mathematik und später als Unabomber bekannten Theodore Kaczynski und rekonstruiert so gegenläufig die Überlappungen von Kybernetik, Hippie-Kultur, Systemtheorie, Anarchismus, künstlerischem Feld, medizinischen LSD-Experimenten sowie Militär und Bewusstseinskontrolle im Amerika des 2. Weltkriegs und des Kalten Kriegs. Vgl. dazu auch die Buchpublikation: Dambeck 2010.

26 Talcott Parsons hat die vier Funktionen des AGIL-Schemas in Kooperation mit Gerald M. Platt systematisch ausformuliert in der Einleitung zu Parsons/Platt 1973 (10–29). Die vier Funktionen des AGIL-Schemas entsprechen dabei auch vier zu stabilisierenden Systemebenen: 1. das Verhaltenssystem, 2. das persönliche System, 3. das kulturelle System und 4. das soziale System. Im Sinne der «Homöostase» sprechen die Autoren deshalb vom «functional equilibrium of the social system», *ibid.* 251. Ganz in diesem Sinne verlängert Baacke im ersten Teil von Kommunikation und Kompetenz Kybernetik und/als Systemtheorie in die kommunikativen und intrakommunikativen Systeme, wie weiter oben schon gezeigt und zitiert wurde.

27 Vgl. dazu auch Bergmann 1967, 38–55, der hier eingehend von «Struktur und Funktionen des gleichgewichtigen Systemmodells» bei Parsons handelt. Zur Erweiterung des AGIL-Schemas vgl. auch Parsons 1968, 135–160.

«Autopoiese» im Sinne der inneren Stabilität und Konstanzhaltung eines gegebenen (biologischen und später sozialen) Systems bzw. Milieus (Umwelt) – geht dabei wissenschaftsgeschichtlich auf die Studien des französischen Physiologen Claude Bernard (1813–1878) zurück, dessen Konzept des «milieu intérieure» sachlich vorwegnimmt, was danach auf breiter Ebene mit dem Begriff der «Homöostase» beschrieben wird (vgl. 1878). Systematisch ausformuliert wird das Konzept der «Homöostase» in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Walter B. Cannon (1932/1967).²⁸ In der Folge war für die historischen Voraussetzungen der Systemtheorie hinsichtlich der biologischen «Homöostase» auch Ludwig von Bertalanffy Konzept des «Fließgleichgewichts» von grosser Bedeutung (Bertalanffy 1953)²⁹. Es handelt sich also angesichts der «Homöostase» (des Systems/der Systeme) schon bei Talcott Parsons um einen wissenschaftsgeschichtlichen Import aus den Lebenswissenschaften, wie noch die Luhmannsche Rezeption und Übertragung (auf soziale Systeme) der selbststeuernden und selbstkontrollierenden «Autopoiesis» von Maturana und Varela belegt (1987)³⁰. Baacke steht mit seiner teilweisen Affirmation von Kybernetik und/als Systemtheorie im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* in eben diesen diskurs- und wissenschaftsgeschichtlichen Formationen und schwankt mithin zu diesem Zeitpunkt (1972) – im dennoch bemerkenswert elaborierten ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* – zwischen Systemtheorie und Kritischer Theorie.

Systemtheorie und «Homöostase» II: Niklas Luhmann und die «Autopoiese» des Systems

Das ist mit dem Konzept der Autopoiesis formuliert.

Niklas Luhmann, *Soziale Systeme* (1987)

Da die «Autopoiese»³¹ nach Maturana, Varela und Luhmann von ihrer begriffsgeschichtlichen Herkunft her nichts Anderes meint, als den Prozess der (biologischen) «Selbsterschaffung» und «Selbsterhaltung» eines Systems – und nicht der einzelnen Akteure/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen – ist sie begriffs- und wissenschaftsgeschichtlich als Ableger der Modellierung von «Homöostase(n)» zu

28 Ausgehend von der physiologischen bzw. zoologischen «Homöostase» des Bluts gipfelt die Darstellung Cannons in einem Epilog, der die Beziehungen von biologischer und sozialer «Homöostase» eingehend vor Augen führt. Damit dürfte Cannon wissenschaftsgeschichtlich einer der ersten sein, der dieses lebenswissenschaftliche Konzept direkt in die Sozial- und Humanwissenschaften «überträgt».

29 Insbesondere die Erwägungen zu «Fließgleichgewicht, Homöostasis und Rückkopplung» bei Bertalanffy sind wissenschaftsgeschichtlich bedeutsam, *ibid.* 37–39. In der Konzeptualisierung von stabilen Gleichgewichten kommt auch Baacke auf Bertalanffy zu sprechen, vgl. Baacke 1973, 67.

30 Maturana hat die Übertragung seiner Konzepte auf soziale Systeme im Übrigen nicht goutiert.

31 Luhmann übernimmt in «Soziale Systeme» den Begriff der «Autopoiese» direkt aus: Maturana 1982. Vgl. Luhmann 1987, 57, Anmerkung 58.

begreifen, gerade weil diese Autoren vorgeschlagen haben, den Begriff der «Homöostase» durch den der «Homöodynamik» zu ersetzen, um der statischen *stasis* prozessual und biokybernetisch «evolutionär» zu begegnen. Bemerkenswert sind daher Luhmanns lange Ausführungen zur biosozialen Evolution (Luhmann 1971, 361–377).³²

Denn evolutionär und damit biologisch/zoologisch war schon die Konzeptualisierung der «Autopoiesis» in Maturana und Varelas «Autopoiesis and Cognition» (1972/1980). In einem bezeichnenderweise von Stafford Beer eingeleiteten Kapitel zu «Machines» und «Living Machines» halten Maturana und Varela deshalb apodiktisch fest:

Autopoietic machines are homeostatic machines. [...] It follows that an autopoietic machine continuously generates and specifies its own organization [sic! A. B.] through its operation as a system of production of its own components [sic! A. B.], and does this in an endless turnover of components under conditions of continuous perturbations and compensation of perturbations. Therefore, an autopoietic machine is an [sic] homeostatic (or rather a relations-static) system which has its own organization [sic! A. B.] (defining network of relations) as the fundamental variable which it maintains constant. (ebd., 78–79)

Insgesamt finden sich in diesem Grundlagentext von Maturana und Varela rund 30 Stellen, die von der «Homöostase» und ebenso viele, die von «Dynamik» handeln. Was daher in der Begriffsgeschichte der Sozialwissenschaft von der «Autopoiesis» auf die «Homöostase» übertragen wurde, ist eben der «kybernetisch selbstregulierende Mechanismus» der «Selbstreferenz» eines gegebenen Systems (und sei es – im Sinne des Neomarxismus – des «kapitalistischen Systems»), das *sich* aus *sich* selbst heraus – und ohne Zutun der Akteure/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen – «selbst» produziert und reproduziert und also autopoietisch «selbst» steuert und regelt. Die «Autopoiese» des Systems bei Luhmann ist mithin – auch vermittelt über die Kybernetik bei Parsons – ein Fortdauern homöostatischer Grundannahmen. Dies zeigt sich etwa an folgender signifikanten Stelle zur Selektivitätsverstärkung bei Luhmann: «Ein System, das über eigene Strukturen und Prozesse verfügt, kann *alle* Elemente, die es produziert [sic! A. B.] und reproduziert [sic! A. B.], diesen Formen der Selektivitätsverstärkung zuordnen. Dadurch kann es [sic! A. B.] seine eigene [sic! A. B.] Autopoiesis regulieren [sic! A. B.].» (Luhmann 1987, 74–75)

Es ist mithin das System *selbst*, das seine eigene Reproduktion (mechanisch/mechanistisch) steuert und im Sinne eines kybernetischen Regelkreises, der – fragwürdig genug – eine Epistemologie darstellen soll, immer nur auf sich selbst und

³² Zur Kritik an einer solchen Biologisierung sozialer Gegenstandsbereiche vgl. auch: Barberi 2010. Demgemäss begreifen wir hier Kybernetik und/als Systemtheorie im Sinne einer Verlängerung der Regierungsmentalität des Dispositivs der Biopolitik im digital-kybernetischen Kapitalismus des 20. und 21. Jahrhunderts. Vgl. dazu Foucault 2006.

nie auf die Intentionen oder Intuitionen von Entscheidungsimpulse setzenden Akteuren/innen bzw. Autoren/innen bzw. Agenten/innen im Sinne ihrer (emanzipatorischen und systemverändernden) Handlungen bzw. Praktiken verweist:³³ «Auf der Ebene der Emergenz sozialer Systeme werden diejenigen Elemente erst konstituiert, aus denen diese Systeme sich [sic! A. B.] produzieren [sic! A. B.], und diese Autopoiesis erfordert die Konstitution der Einheit des Systems als selbstreferentieller Zirkel.» (Luhmann 1987, 168)

Dieser selbstreferenzielle Zirkel ist freilich nichts Anderes als der Import einer «biologischen Epistemologie» (Maturana) als «naturalistische Epistemologie» (Luhmann)³⁴ der kybernetischen Rückkopplung von Inputs und Outputs innerhalb eines Systems, das sich einzig und allein aus sich selbst heraus produziert und reproduziert. Dies ergibt bei Luhmann eine ganze diskursstrategische Rhetorik der «Aktivität» von Systemen, denen auch diskursstrategisch und syntaktisch Eigenschaften zugeordnet und zugeschrieben werden, die streng genommen nur menschlichen Handlungsträger/innen zukommen: Das System – und nicht ein handelndes Subjekt oder Individuum – reguliert seine eigene Produktion/Reproduktion als «Autopoiesis» und mithin als «Selbststeuerung» seiner Regeln.

Der Überhang kybernetischer und/als systemtheoretischer Annahmen im ersten Teil von Baackes *Kommunikation und Kompetenz* kann nun anhand der

33 Deshalb sei hier angesichts einer deutschen Publikation zu Bourdieu und Luhmann soziologisch angemerkt, dass es – auch angesichts einer «Handlungsorientierten Medienpädagogik» – vielmehr um Bourdieu oder Luhmann geht: Vgl. Nassehi/Nollmann 2004. Ist Luhmanns (hegelianisch begriffene) Theorie der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher «Teilsysteme» mutatis mutandis vergleichbar mit Bourdieus gesellschaftlichen «Teilfeldern» als (marxistisch begriffenen) Produktionsfeldern, so sind die beiden Soziologien eindeutig und grundlegend dort voneinander unterschieden, wo nach Bourdieu die «Singularität der Handelnden» nicht durch die «Autopoiesis des Systems» bzw. der «Strukturen» ersetzt wird, sondern die Produktion und Reproduktion von Systemen/Strukturen durch die – durchaus auch unbewusste – «Aktivität» von «Akteuren/innen» in ihren «Akten» praktisch gewährleistet wird. Deshalb kritisierte Bourdieu auch mit allem Nachdruck und politisch den «Konservatismus» des «Funktionalismus» der Systemtheorie (wie er es davor schon angesichts des «harten» klassischen Strukturalismus in Frankreich getan hatte): «Eisenstadt steht in einer Tradition, die die Soziologen als strukturfunktionalistisch bezeichnen und die von Parsons und seinem Begriff der «Profession» verkörpert wird, einer Tradition, die die grundlegenden Charakteristika aller politischen Systeme aufzudecken versucht. [...] Diese funktionalen Erfordernisse gehen mit den strukturalen Eigenschaften einher. Tatsächlich sind die Strukturfunktionalisten, im politischen Spektrum eher Konservative, [...] (Eine Neuauflage dieser Theorie wird aus Deutschland zu uns herüberschwappen, in Gestalt der neofunktionalistischen Theorie Niklas Luhmanns, die sehr allgemein ist und alles auffrisst. Diese Parenthese soll Sie [die Zuhörer/innen der Vorlesung, A. B.] vorbeugend impfen, ehe es soweit ist ...)» Vgl. Bourdieu 2014, 140–141.

34 Im Rekurs auf die Biologie – der durchaus als Biologismus bezeichnet werden kann und insofern kybernetische Biopolitik ist – hat Luhmann die Systemtheorie «selbst» so genannt: Vgl. *ibid.* 10. Aus der Perspektive grundlagenforschender Epistemologie und/als Erkenntniskritik kann diese «Biologisierung» und «Naturalisierung» freilich in Frage gestellt, mit Kant und Foucault als Setzung einer «empirischen Quasi-Transzendentalie» des Lebens begriffen und damit epistemologisch und erkenntniskritisch distanziert werden. Vgl. Foucault 1974, 307 ff. Im Sinne der Epistemologie/Erkenntniskritik sei daher gegen verschiedene Fehlinterpretationen in der Foucault-Rezeption mit voller Wucht daran erinnert, dass schon der deutsche Titel «Die Ordnung der Dinge» Teil des europäischen Neokantianismus ist. Die von Foucault geforderte «Zweite Kritik der reinen Vernunft» muss mithin noch geschrieben werden.

schematisierten Darstellung von «Soziale(n) Systeme(n) (Gesellschaft) als Information» deutlich gemacht werden, die im allgemeinen Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Systeme Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Recht, Massenmedien, Wissenschaft, Familie, Gesundheitswesen, Kunst, Erziehung und Religion den *Interaktionen* von Primärgruppen eine sekundäre Funktion zuordnet, auch wenn Systeme in dieser Darstellung nur über das Erleben und Handeln konkret werden können, was die Ausführungen des zweiten Teils vorwegnimmt (Abb.1):

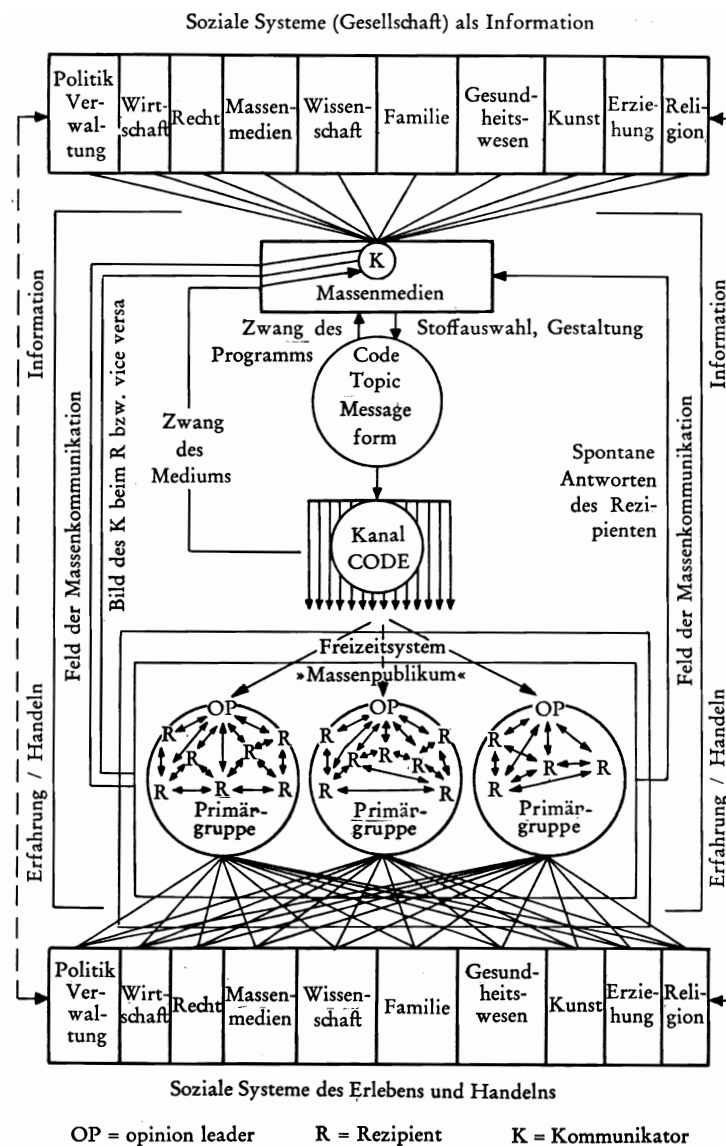


Abb. 1.: System der Massenkommunikation und System der Gesamtgesellschaft (Baacke 1973, 191)

Deshalb sei hier noch einmal hinsichtlich einer «Handlungsorientierten Medienpädagogik» darauf verwiesen, dass Luhmanns Systemtheorie sich gerade *nicht* auf eine Handlungstheorie stützt (die indes bei Baacke über die Diskurspragmatik der «kommunikativen Kompetenz» epistemologisch *grundlegend* ist, wie weiter oben gezeigt wurde). Deshalb distanzierte sich Luhmann in *Soziale Systeme* explizit vom Symbolischen Interaktionismus und mithin von einer soziologisch grundlegenden Handlungstheorie:

Ebensowenig, wengleich aus ganz anderen Gründen, befriedigt der «symbolische Interaktionismus». Diese Theorierichtung baut ein alter Ego als kontingent handelnd in das Ego ein und sieht, sehr zu Recht, im Symbolgebrauch [sic! A. B.] den Vermittlungsvorgang. Aber sie behandelt das Problem nur auf der einen Seite der Interaktion, unterstellend, daß es auf der anderen Seite dasselbe sei. Sie behandelt sozusagen nur die halbierte doppelte Kontingenz und bleibt damit Handlungstheorie. Soziale Systeme entstehen jedoch dadurch (und nur dadurch), daß *beide* Partner *doppelte* Kontingenz erfahren [...]. Das ist mit dem Grundbegriff der Handlung nicht zu fassen. (ebd., 154)

Die autopoietische Selbststeuerung der Systeme im Sinne einer kybernetischen Soziologie meint mithin ohne die Handlungen von Akteuren/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen auskommen zu können. Insofern ist es von eminenter Bedeutung, dass Luhmann in der Eröffnung der Diskussion der «Autopoiese» Anthony Giddens zwar hinsichtlich der Selbstreferenz positiv zitiert, ihm aber sofort den Vorwurf macht, «noch» an die Vorstellung eines subjektiven Trägers (agent) gebunden zu sein:

Siehe die zentrale Position des Begriffs des reflexive monitoring of action bei Anthony Giddens, *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, London 1979, hier freilich noch [sic! A. B.] gebunden an die Vorstellung eines subjektiven Trägers [sic! A. B.]. (ebd., 58, Anmerkung 59)³⁵

Auch daran zeigt sich die Herabstufung der Akteure/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen als Voraussetzung gesellschaftsverändernder und in diesem Sinne «revolutionärer» Praxis in Luhmanns Systemtheorie, deren schöpferische «Creatio» und «Poiesis» theoretisch zerstört, in der Nachfolge der Kybernetik auf das «Auto» des Systems/der Systeme übertragen und damit ausgeklammert wird. So ist es auch bezeichnend, dass Luhmann in der Habermas-Luhmann-Debatte gerade den Begriff der «Emanzipation» – der seit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts und seit

³⁵ Vgl. in diesem soziologischen Zusammenhang auch: Giddens 1999. Dabei insbesondere die Kapitel «Schichtung und Klassenstruktur» (263–307) und «Revolutionen und soziale Bewegungen» (541–558).

der Französischen Revolution eine widerständige und emanzipatorische Subjektivität benötigt – in Frage stellt:

Ein wichtiger Einzelpunkt scheint mir zu sein, daß damit die Vorstellung des 19. Jahrhunderts, etwa Spencers, aufgegeben werden muß, daß der Mensch als Einzelwesen einem *«law of indefinite variation»* gehorche und damit Quelle aller gesellschaftlichen Dynamik sei. Ob nach Verabschiedung dieser Annahme und nach Überwindung des Herr/Knecht-Kontextes der Begriff der *«Emanzipation»* noch brauchbar ist, müßte [überprüft werden]. (Habermas/Luhmann 1971, 365, Anmerkung 116)

Deshalb macht Luhmann sich noch 1995 daran, den «Menschen» im Sinne des Struktur- bzw. Systemfunktionalismus buchstäblich «durchzuschneiden»:

Die Konsequenz dieser Theorieentwicklungen, in denen sich heute all das sammelt, was intellektuell fasziniert, ist meines Erachtens, daß man von verschiedenen emergenten Ebenen des Ordnungsaufbaus der Realität ausgehen muß, die den Menschen sozusagen durchschneiden. (vgl. Luhmann 1995, 270–271)

Wenn mithin der Mensch/die Menschen als Entscheidungsimpulse setzende Akteure/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen nicht mehr Quelle der gesellschaftlichen Dynamik sind, wovon trotz der Luhmannschen Verwerfung immer noch *soziologisch* ausgegangen werden kann und muss, wird mit dem Menschen Emanzipation nicht nur als Begriff, sondern auch als politische Forderung verabschiedet und aus dem Feld gedrängt. Die theoretische Fassung der Menschen als Entscheidungsimpulse setzende Akteure/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen, die gegen «Systeme» oder «Strukturen» Veränderung durchsetzen können, ist daher auch demokratietheoretisch angesichts der Partizipation und d. i. Emanzipation von Bürgern/innen eminent *politisch*.

Dass Baacke im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* Kybernetik und/als Systemtheorie gerade wegen der «Homöostase» affirmiert – und nicht gesellschafts- oder machtkritisch aushebelt – sei hier noch einmal an einer Stelle vor Augen geführt. Nach einem affirmativen Rekurs auf Bertalanffys homöostatisches «Fließgleichgewicht» hält Baacke fest:

Unter Homöostase ist bei genauerer Unterscheidung zweierlei zu verstehen: zum einen ist sie Ziel, Zweck oder erstrebter Endzustand; zum anderen versteht man unter ihr zugleich das *Mittel*, das – durch negative Rückkopplung – Veränderungen ausgleicht (Davis 1958). Das erste Verständnis von Homöostase wird durch die systemtheoretische Annahme abgedeckt, daß jedes System nach Konstanz und Stabilität strebt, also danach, zu überleben. Homöostase als *Mittel* hat eine in zwei Richtungen weisende Leistung: sie kann als negative Rückkopplung Veränderungen ausgleichen oder als positive neue Informationen in das System aufnehmen und es auf diese

Weise verändern. Im ersten Begriff der Homöostase steckt das statische, im zweiten das dynamische Prinzip, die beide zusammengenommen ein System funktionieren lassen. (Baacke 1973, 68)

Damit affirmiert Baacke, was er doch im gleichen Atemzug – zumindest der Ahnung nach – kritisiert und wiederholt das weiter oben vorgestellte Argument von Horst Reimann:

An dieser Stelle ist es jedoch wichtig zu fragen, inwieweit das systemtheoretische, durch Beobachtungen an Apparaten und Organismen für diese erhärtete Postulat, Systeme strebten nach größtmöglicher Homöostase (Äquilibrium, Gleichgewicht), doch in Hinsicht auf soziale Systeme zu überprüfen ist. Gegen den strukturell-funktionalen Ansatz Parsons' und anderer wurde von Myrdal, Dahrendorf und – mit eigener Argumentation – von Habermas eingewendet, daß er Begriffe wie «Ausgleich», «Konstanz», «Harmonie», «Entsprechung», «Organisation» und «Funktion» derart betone und zur Leitlinie technologischer Gesellschaftsdeutung mache, daß Kategorien wie «Konflikt», «Abweichung», «Veränderung», «Autonomie» usw. keinen Platz mehr fänden. Die Folge sei eine Reifizierung der bestehenden sozialen Ordnung, ein Konservatismus [sic! A. B.], der sich auf informationstheoretische, biologische und technische Forschungen berufe und sich so wissenschaftlich unwiderstehlich zu machen suche (vgl. Reimann 1968, S. 62 ff.). (ebd., 68–69)

Bemerkenswert ist in unserem Zusammenhang, dass Baacke – nach wie vor im affirmativen Bezug auf Reimann³⁶ – diese hoch interessante Kritik von Dahrendorf, Myrdal und Habermas (die der Tendenz nach auch mit Bourdieu argumentiert werden kann) im nächsten Satz bereits wieder distanziert und mithin – im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* – Kybernetik und/als Systemtheorie buchstäblich «restabilisiert»: «Dieser Einwand greift allerdings insofern zu kurz, als er übersieht, daß in den Prinzipien der Variation, der Veränderung, Neukalibrierung, zusammengefasst in den Begriff vom «fließenden Gleichgewicht» durchaus soziale Veränderungen impliziert sind; sie gelten ja sogar als *Bedingung* des Überlebens von Systemen.» (Baacke 1973, 69)

Insgesamt kann demgegenüber mit allem Nachdruck das Argument gestärkt werden, nach dem Kybernetik und/als Systemtheorie hinsichtlich des (kapitalistischen) Systems homöostatisch, systemerhaltend, affirmativ und der Tendenz nach

³⁶ Reimann hält am Ende des von Baacke hier zitierten Kapitels zur «Kritik am Äquilibrium-Modell» fest: «Es scheint schwer vorstellbar, daß ein Modell konstruierbar wäre, das den Konflikt als die Regel und das Gleichgewicht als Ausnahme postulierte.» Reimann 1968, 65. Was aber, wenn gegenwärtig und angesichts der neoliberalen Durchsetzung des angeblich «freien» Spiels der Marktkräfte das System der Wirtschaft Konflikte (sagen wir ganz bewusst: Klassenkämpfe) erneut zur Regel werden lässt? Was wenn der Kapitalismus als System Ungleichgewichte (also Krisen) als Regel in sich trägt und nur die Regulierung dieser Regelung der freien Märkte und mithin ein reformistischer oder revolutionärer Systemwechsel zur tatsächlichen «Homöostase» führt? Dies verweist auch darauf, dass – nicht zuletzt nach der System-Krise von 2008 – die radikal antikapitalistische Systemfrage durchaus wieder gestellt werden kann und muss.

politisch konservativ argumentieren, weil sie eine grundlegende Alternative zum «System» blockieren und die Veränderung des Systems in das System verlagern. Deshalb ist es von grosser Bedeutung für die Baacke-Forschung und mithin für die Disziplingeschichte der Medienpädagogik, dass Baacke genau an dieser Stelle die Frage der «menschlichen Entscheidung» auf den zweiten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* verschiebt: «Jedoch: es bleibt zu fragen, wieweit Rationalität in den Funktionen des Systems [sic! A. B.] aufgeht, wieweit sie nicht das handelnden, rational auch gegen das System [sic! A. B.] und seine Notwendigkeiten entscheidenden [sic! A. B.] Menschen bedarf – ein Problem, das im zweiten Teil wieder aufgegriffen werden muß.» (ebd.)

So wird Baacke erst im zweiten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* deutlich den emanzipatorischen Charakter der Kritischen Theorie betonen und herausarbeiten. Damit kehrt er zurück zu seiner an Habermas orientierten Theorie der «kommunikativen Kompetenz», die im ersten Teil als Axiom grundlegend – aber zur Seite gedrängt – war, und kann so im zweiten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* in der Fluchtlinie marxistischer Theoriebildung nachdrücklich Kompetenz und/als Emanzipation im Sinne einer Systemüberwindung bzw. -veränderung denken und durchargumentieren.

Kritische Theorie der Gesellschaft/Frankfurter Schule: Systemüberwindung von Karl Marx bis Jürgen Habermas

Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*; es kömmt drauf an, sie zu *verändern*.

Karl Marx, Feuerbachthese 11 (1845)

In diesem Zusammenhang ist es mehr als bezeichnend, dass der zweite Teil von *Kommunikation und Kompetenz*, der Kommunikation als Kompetenz und Emanzipation zum Gegenstand hat, im expliziten Bezug auf pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragen einen paradigmatischen Wechsel vom determinierenden System (Luhmann) zur emanzipatorischen Handlung (Habermas) vollzieht, um durch Kybernetik und/als Systemtheorie hindurch auf das *pragmatische* Grundaxiom der kommunikativen Kompetenz zurückzukommen, das im ersten Teil nur «vorweggenommen» worden war. Denn, so Baacke nun deutlich:

Pädagogische Begriffe wie: Emanzipation, Selbständigkeit, Autonomie, Mündigkeit, Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Individualität, Ich-Identität, Reife – wir fügen hinzu: Entspannung, Selbsterfahrung, Glück – greifen zu kurz, sieht man Kommunikation der System-Rationalität anvertraut. [...] Diese pädagogischen Begriffe decken jedoch mögliche Realität im Spielraum *individuellen* Erlebens und Handelns, im Bereich von Intra- und Interkommunikation. Es sind mikrosoziologische Phänomene, auf die hin sie Sinn

haben und von denen aus die makrosoziologische System-Komplexität in den Blick genommen werden muss. (ebd., 236)

Konsequenterweise stellt Baacke mit diesem Blickwechsel von der soziologischen Makro- auf die Mikroebene nun in der Abfolge seines Diskurses handlungstheoretisch auf die konkreten «Entscheidungen» von Akteuren/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen um, wie er es im ersten Teil schon vorweggenommen hatte. Nun thematisiert er im Sinne eines Grundtheorems des Marxismus, dass «jede Kommunikations-Situation Entfremdung mit sich bringen kann» (ebd., 252) und betont im Rekurs auf Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas, dass Kommunikationsbeziehungen Menschen als Individuen eben «nicht im Sinne einer Unterwerfung» systemfunktional determinieren, sondern die verändernde und kreative Potenz in sich tragen «Unterwerfung aufzuheben» (ebd., 254). Denn das menschliche Handeln, die Praxis kann die Funktion(en) von Systemen (mit)bestimmen, die Herrschaftsverhältnisse einer Kritik unterwerfen und sie im Sinne der menschlichen Emanzipation progressiv transformieren, sie also – in der Sprache Marx' – praktisch-kritisch «revolutionieren»:³⁷

Da auch menschliches Handeln die Funktion von Systemen bestimmen und verändern *kann*, indem diese es in sich enthalten, kann nur von ihm aus kritische Kommunikation initiiert werden. Während der Bezugsgesichtspunkt der Systemtheorie Selektion von neuem Sinn (Handeln) und Bewahren von altem, vorgegebenem (Erleben) durch die Systeme ist – die dieses auf funktional-struktureller Ebene auch leisten –, ist der in diesem Teil unserer Untersuchungen gewählte Bezugsgesichtspunkt nicht die Systemreferenz,

³⁷ Genau darin bestand eben der buchstäblich «revolutionäre» Charakter von Marx' erster Feuerbachthese, die den Deutschen Idealismus insgesamt so auf die Praxis verpflichtete wie Bourdieu es im 20. Jahrhundert mit der radikalidealistischen Philosophie von Ernst Cassirer praxeologisch wiederholt hat. Daher sei die erste Feuerbachthese hier noch einmal zitiert und damit in Erinnerung gerufen: «Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus – den Feuerbachschen mit eingerechnet – ist, daß der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit, nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefaßt wird; nicht aber als menschliche sinnliche Tätigkeit, Praxis, nicht subjektiv. Daher geschah es, daß die tätige Seite, im Gegensatz zum Materialismus, vom Idealismus entwickelt wurde – aber nur abstrakt, da der Idealismus natürlich die wirkliche, sinnliche Tätigkeit als solche nicht kennt. Feuerbach will sinnliche, von den Gedankenobjekten wirklich unterschiedene Objekte; aber er faßt die menschliche Tätigkeit selbst nicht als gegenständliche Tätigkeit. Er betrachtet daher im «Wesen des Christentums» nur das theoretische Verhalten als das echt menschliche, während die Praxis nur in ihrer schmutzig-jüdischen Erscheinungsform gefaßt und fixiert wird. Er begreift daher nicht die Bedeutung der «revolutionären», der praktisch-kritischen Tätigkeit.» (Marx 1983, 3). Die von Marx übernommene und verteidigte «schmutzig-jüdische Erscheinungsform» der Praxis bezieht sich dabei schon im 19. Jahrhundert auf die «Kreativität» der Tätigkeit, die nach Feuerbachs säkularisierender Transformation von Theologie in Anthropologie in direktem Zusammenhang mit der «Bedeutung der Kreation im Judentum» steht. So auch der Titel des entscheidenden Kapitels bei Feuerbach (vgl. Feuerbach, 1841, 142–153). Archäologisch ist dieser wissenschaftlich aufgewiesene Zusammenhang von «Kreativität» und «Praxis» bei Feuerbach und Marx mithin eine der Voraussetzungen für Baackes handlungsorientierte «Kreativität» der Mediengestaltung als menschliche Produktion in und mit Medien. Zur handlungstheoretischen Umwertung von Ernst Cassirers «Radikalidealismus» in der praxeologischen «Soziologie der symbolischen Formen» Bourdieus vgl. den herausragenden Beitrag von: Magerski 2005.

sondern das Handeln [sic! A. B.] und Entscheiden [sic! A. B.] von Personen.
(Baacke 1973, 255)

Gerade für eine «Handlungsorientierte Medienpädagogik» ist es an dieser Stelle mehr als bedeutsam, dass Baacke in diesem Zusammenhang deutlich den Regelbegriff von Kybernetik und/als Systemtheorie, der doch im ersten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* von einiger Bedeutung war, nunmehr *pädagogisch* durchbricht und sprengt: «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.» (ebd., 253)

Denn wenn Pädagogik – respektive Medienpädagogik – nichts Anderes tut, als zu regeln und zu steuern, was regelbar und steuerbar ist, wird sie im Sinne technokratischer Ideologie wie Kybernetik und/als Systemtheorie nichts anderes als systemstabilisierende Normalisierungs- und Disziplinartechnologie gewesen sein, welche die «Homöostase» des (kapitalistischen) Systems gegen alle Störfunktionen und (rebellischen) Irritationen aufrechterhält.³⁸ Demgegenüber ist die Geschichte des Marxismus seit Marx und Engels und bis hin zur Kritischen Theorie mit der Grundannahme verbunden, dass die kapitalistische Produktionsweise gerade *nicht* zu einem «homöostatischen Gleichgewicht» führt, sondern fast schon gesetzmässig das «Ungleichgewicht» der Krise(n) mit sich bringt.³⁹ Im direkten Anschluss an die (marxistische) Revolte des Mai 1968 stellte sich mithin die nach wie vor radikale und militante Notwendigkeit einer «Systemkritik», die nichts an Aktualität eingebüsst hat. Sie ist drängender als je zuvor.

So ist auch bei Baacke der Rekurs auf das konkrete Handeln und singuläre Entscheiden von Personen der buchstäblich *entscheidende* Wendepunkt, an dem sein Diskurs im zweiten Teil von *Kommunikation und Kompetenz* die Möglichkeit einer kritischen Systemüberwindung thematisiert und deshalb im Aufbau seiner Kompetenztheorie der Emanzipation deutlich auf Grundterminologien der Marxschen «Philosophie der Praxis» rekurriert:

Diese Definitorien [fünf Bestimmungen der Emanzipation, A. B.] widersprechen zwar nicht der Marxschen Konzeption, aber in ihnen ist das spezifisch marxistische Element ausgespart. «Emanzipation» kann bedeuten die punktuelle Entlassung von einzelnen aus Herrschaft (so in der römischen Antike), den historischen Prozeß der Befreiung von Klassen aus der Macht der Herrschenden (Marx) und die am Horizont individuellen Bewußtseins

38 Von hier aus verlängert sich nun auch Baackes eminent wichtiges und politisches Engagement für randständige Jugendkulturen im Sinne ihres abweichenden und devianten Verhaltens. Vgl. dazu schon Baacke 1968.

39 Insofern ist es bedeutsam, dass Pierre Bourdieu in seinem Spätwerk in genau dieser Fluchtlinie zu Friedrich Engels – und einer sehr einfachen Sprache – zurückkehrt, wenn er die brutalen Devastierungen des Spätkapitalismus in Frankreich im Rekurs auf die «Lage der englischen Arbeiterklasse» diagnostiziert. Vgl. Bourdieu 1997, passim.

stattfindenden Erfahrungen und Handlungen einzelner und ganzer Gruppen [sic! A.B.]. Da wir das ursprünglich römische Verständnis von Emanzipation ausgeschlossen haben, stehen die beiden übrigen Auffassungen zur Debatte. Zwischen ihnen steht das Problem, inwieweit die Emanzipation einer Klasse die des einzelnen einschließt, da ja vorausgesetzt werden muß, daß nicht auf der Grundlage des Schon-emanzipiert-Seins gehandelt wird: dann gäbe es strenggenommen keine Klassen mehr. (ebd., 313)

Dass es also Klassen und Klassenkämpfe gibt, ist für Baacke – ganz im Gegensatz zu Luhmann – an dieser Stelle auch *politisch* ausgemacht. Es wird eine eigene wissenschaftsgeschichtliche Studie nötig sein, den zweiten Teil von Baackes *Kommunikation und Kompetenz* hinsichtlich des Wechsels von Kybernetik und/als Systemtheorie zur Kritischen Theorie akribisch durchzuarbeiten. In unserem Zusammenhang und im Rahmen dieses Artikels sei nur noch einmal darauf verwiesen, dass Baacke als 68er seinen Diskurs im Rekurs auf den «Historischen Materialismus» explizit *politisch* abschliesst. Der letzte Satz von *Kommunikation und Kompetenz* lautet:

[...] das Bewußtsein von dieser Notwendigkeit der Korrektur wie «Bedürfnis und Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen» [ist] nicht nur ein ideelles, vielmehr als «gesellschaftliches Produkt» (Marx) Resultat und Movens materieller Bedingungen [sic! A.B.] – der *homo educandus* und *communicator* kommt zu sich selbst als *homo politicus*. (ebd., 364.)

So kann in diesem diskursgeschichtlichen Kontext der «materiellen Bedingungen» abschliessend daran erinnert werden, dass Habermas schon 1971 in der Habermas-Luhmann-Debatte einen Exkurs über Grundannahmen des «Historischen Materialismus» (Habermas/Luhmann 1971, 285–290) anstellte und in der Nachfolge von Benjamin, Horkheimer und Adorno mithin deutlich in der marxistischen Tradition des Linkshegelianismus von Marx und Engels stand, der mit dem «18. Brumaire des Louis Bonaparte» (1852) diskursbegründend für die handlungsorientierte bzw. praxeologische «doppelte Konstitution der sozialen Wirklichkeit»⁴⁰ gewesen ist. Alles beginnt mit einer einfachen Einsicht: «Die Menschen machen ihre eigene

40 Dieser praxeologische Begriff hat sich in der Geschichtswissenschaft vor allem durch die Rezeption Bourdieus durchgesetzt und damit sachlich eine Transformation eingeleitet, die auch in der Medienpädagogik als Sozial- und Kulturwissenschaft von grossem Interesse ist. So wie Baacke etwa den «Alltag» von Jugendlichen in ihrer Mediennutzung und -gestaltung beschrieb, so überwand auch die «Alltagsgeschichte» den Strukturfunktionalismus der klassischen Sozialgeschichte und setzte die Akteure in ihr Recht ein. So hob Reinhard Sieder der Sache nach bereits 1994 die «Entscheidungsimpulse setzenden Akteure» gegenüber den «Strukturen» im Sinne dieser – an mehreren Stellen wiederholten – doppelten Konstitution der sozialen Wirklichkeit hervor: «Die «soziale Wirklichkeit» – so der neue, aus der verstehenden Soziologie übernommene Grundbegriff – erschien nun doppelt konstituiert: Zum einen aus den Gegebenheiten, die sich als Strukturen des Sozialen, des Ökonomischen, des Politischen beschreiben lassen, und zum anderen aus dem Handeln und Deuten der Akteure, die diese strukturierenden Gegebenheiten (die Strukturen) hervorbringen, reproduzieren oder verändern.» Vgl. Sieder 1994, 448.

Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen.» (Marx 1972, 115)

In diesem Sinne «dialektisiert» und «verdoppelt» auch der zweite Teil von *Kommunikation und Kompetenz* die im ersten Teil modellierten allgemeinen makrosoziologischen Funktionen von Kybernetik und/als Systemtheorie und ermöglicht so der Sache nach die Infragestellung der Annahme, Systeme würden aus sich selbst heraus die «Homöostase» anstreben. Damit thematisiert Baacke genau jene Problemzone, in der in Frankreich Bourdieu über die «Singularität der Handelnden» im Sinne (s)eines «Konstruktivistischen Strukturalismus» (Bourdieu 1992, 135) eine praxeologische Absetzbewegung von der «Regel» des klassischen/harten Strukturalismus eingeleitet hatte. Baacke bezieht sich in *Kommunikation und Kompetenz* (noch) nicht auf Bourdieu bzw. die französische Wissenschaftsgeschichte. Sachlich aber wurden spätestens nach 1945 zwischen Kompetenz und Performanz in der französischen, der deutschen und auch der angelsächsischen Wissenschaftskultur vor allem hinsichtlich des «Primärmediums der Sprache» (Baacke) die gleichen sprachphilosophischen Problematisierungen aufgeworfen.⁴¹

Und so ist es der an Habermas orientierte starke Akteurenbezug im zweiten Teil von *Kommunikation und Kompetenz*, der die Ausrichtung an der «systemüberwindenden» Kritischen Theorie von der «systemstabilisierenden» Kybernetik und/als Systemtheorie im ersten Teil trennt. Es wurde gezeigt, dass mit Kybernetik und/als Systemtheorie die «Autopoiesis» und damit die kreative Kraft der Akteure/innen bzw. Akteuren/innen bzw. Agenten/innen auf das System/die Systeme «übertragen» wird. Die Annahme der «Homöostase» spielt dabei die diskurgeschichtliche Rolle einer Verdeckung der grundlegenden Möglichkeit, dass ein System – und sei es das der kapitalistischen Produktionsweise – nicht auf ein «Gleichgewicht» zustrebt, sondern vielmehr von einer grundlegenden Krisenanfälligkeit gekennzeichnet ist. Gegen Struktur- bzw. Systemfunktionalismus ist es daher nach wie vor wissenschaftlich, politisch und ethisch vonnöten, Entscheidung(en) weder theoretisch noch praktisch, weder kybernetisch noch systemtheoretisch auf Maschinen und Computer zu «übertragen», sondern die Entscheidungsimpulse setzenden Akteure/innen bzw. Akteuren/innen bzw. Agenten/innen mit voller intellektueller

41 Hinsichtlich des angelsächsischen Raums sei hier nur knapp daran erinnert, dass der späte Wittgenstein darauf insistierte, dass im Sinne einer «pragmatischen Wende» die Bedeutung eines Wortes in einem gegebenen Sprachspiel in der Regel seines «Gebrauchs» zu suchen und zu finden ist. Vgl. etwa Wittgenstein 1984. Auch sei hier nur knapp auf die Sprechaktttheorie von John Langshaw Austin verwiesen, die als Diskurspragmatik auch handlungsorientiert bzw. praxeologisch eingebunden werden kann (Austin 2002).

Kraft wieder in ihr (auch demokratiepolitisches) Recht zu setzen.⁴² Wenn der Pilot Niklas Luhmann daher 1987 meinte, von oben herab makrosoziologisch «ein größeres Stück Landschaft mit den erloschenen Vulkanen des Marxismus» (Luhmann 1987, 13) überfliegen zu können, so stellt sich heute angesichts des digital-kybernetischen Kapitalismus aus handlungstheoretischer (marxistisch nach Habermas) und praxeologischer (marxistisch nach Bourdieu) Perspektive von unten und mikrosoziologisch die Frage: Was, wenn ein rebellischer und emanzipatorischer Funkenschlag die revolutionären Vulkane des Marxismus wieder entzündet?

Conclusio und Ausblick

Es genügt hierzu, sich *in* «die wirkliche, sinnliche Tätigkeit als solche», d. h. *in* ein praktisches Verhältnis zur Welt zu versetzen [...]

Pierre Bourdieu, Entwurf einer Theorie der Praxis (1972)

Es sei im Rahmen dieses Artikels abschliessend angemerkt, dass Baacke mehrfach die Möglichkeit betonte, seine *pragmatische Performanztheorie* als Kompetenztheorie und Handlungsorientierung im Habermasschen Sinne mit der Praxeologie von Pierre Bourdieu zu verbinden:

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1970) erweiterte die Debatte um soziologische Aspekte. Bourdieu bezog sich wie Habermas (und Baacke in seiner Schrift «Kommunikation und Kompetenz» 1972) auf Chomskys Begriff und Konzept der «Kompetenz». Bourdieu betonte freilich stärker die «generative Grammatik» und verstand «Habitus» als ein System von Mustern, die der Mensch verinnerlicht hat und die es ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen. [...] Bourdieu meinte, durchaus marxistisch [sic! A. B.], daß der Habitus nicht frei verfügbar sei, sondern der Mensch je nach sozialer Klassen- und Schichtzugehörigkeit sich jene Deutungsmuster zuordne, die nach dem zugeteilten «Bildungskapital» für ihn zugänglich seien. [...] Dieser soziologische Diskurs ist in vielfältiger Hinsicht anschlussfähig. (Baacke 1999, 31–35)

Ganz in diesem Sinne hat Baacke – in Kontinuität zur Diskurspragmatik in *Kommunikation und Kompetenz* – bereits in den frühen 1990er Jahren explizit die Handlungsorientierung der Medienpädagogik gefordert (Baacke 1992). Dem schliessen sich – wie einleitend angemerkt – im Ensemble aktueller pädagogischer Debatten mehrere Modellierungen einer «Handlungsorientierten Medienpädagogik» an. Ist mithin über Baacke und Habermas im deutschsprachigen Raum eine (marxistische)

⁴² Vgl. dazu die luziden Anmerkungen in Schimank 1985. Bezeichnenderweise rekurriert – und dies ist vom Titel her eine hoch politische Frage – Axel Honneth noch im Rahmen seiner Reaktivierung des Sozialismus im Jahr 2015 auf Schimank. Vgl. Honneth 2015, 147. Zur Frage (parteilichter) Lagerungen in der aktuellen Medienpädagogik vgl. daher auch den erhellenden Artikel: Ruge 2015.

Diskurspragmatik und Handlungsorientierung der Medienpädagogik argumentierbar, werden künftige Forschungen im Bereich der Grundlagenforschung – und d. i. immer auch eine (historische) Epistemologie der Medienpädagogik im Sinne ihrer wissenssoziologischen Geschichte – die von Baacke so genannte «Anschlussfähigkeit» mit französischen Praxistheorien ausbauen können.⁴³ Eines scheint aber bereits jetzt sicher zu sein: In der Überkreuzung der (marxistischen) Handlungstheorie der Frankfurter Schule und der (marxistischen) Praxeologie der Bourdieuschen Machtkritik (vgl. Bauer et al. 2014) kündigt sich in der Nachfolge von Baackes emanzipatorischer Diskurspragmatik eine kommende Medienpädagogik – im Sinne eines «Neomarxismus 2.0» – an, die sich ihrer Indienstnahme im digital-kybernetischen Kapitalismus als Verwaltungs- und Sozialtechnologie radikal entzieht, indem anstelle der (kapitalistischen) «Systemaffirmation» eine (sozialistische) «Systemkritik» reaktiviert wird, um die Medienpädagogik den aktuellen Erfordernissen und Zwängen der neoliberalen Wissens- und Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts (in der deutschen Tradition) *gesellschaftskritisch* und (in der französischen Tradition) *machtkritisch* entgegenzusetzen. Dabei ist die Einsicht grundlegend, dass auf den deregulierten Märkten des Kapitalismus vieles geschieht, aber sicher keine «Homöostase» hergestellt wird. Im Gegenteil: Die «Höllmaschine» (Deleuze/Guattari 1972/1974, 107, 141 und 268) des Kapitalismus stellt permanent krisenhafte und keineswegs «homöostatische» Ungleichgewichte her, reproduziert im Klassenkampf auf das Brutalste soziale Unterschiede und überantwortet uns – *atheologisch* gesprochen – dem Teufel.⁴⁴ Nur eine globale Übernahme der Märkte durch die *öffentliche*, damit *politische* – und gerade nicht *unsichtbare* – Hand könnte sich dem im Sinne eines «Sozial- und Wohlfahrtsstaats 2.0» (Bourdieu 2014, passim) als Teil einer «Neuen Internationale» (Derrida 1995 und 2003, passim) unter Berufung auf die «Idee des Sozialismus» (Honneth 2015, passim) sowie die «kommunistische Hypothese» (Badiou 2011, passim) entgegenstellen, um in Zukunft nach dem Ideal der französischen und russischen Revolution wahre – sprich: nicht nur formale, sondern sozioökonomische – *Freiheit*, *Gleichheit* und *Solidarität* zwischen den Menschen herzustellen. Nur wenn die Medienpädagogik sich dieser Einsicht in all ihren Konsequenzen stellt, kann der überwachungstechnologischen Durchsteuerung unserer Lebenswelten durch den digital-kybernetischen

43 Damit kehren wir zur Einleitung zurück. Denn so wie Habermas ist schlussendlich auch Pierre Bourdieu Praxeologie im Sinne des hier vorgeschlagenen Neomarxismus eine an den Feuerbachthesen orientierte «Reflexive Anthropologie», die als «Diskurspragmatik» ausformuliert wurde. Vgl. daher abschliessend und im Blick auf weitere Forschungen: Bourdieu 1979 und Bourdieu/Wacquant 2006.

44 Walter Benjamin lehrte uns, dass der Kapitalismus auf die «endliche völlige Verschuldung Gottes» zuläuft und sie vollständig zu verantworten hat. Wenn im Domesday Book auf den Konten Gottes (Sozialismus) endgültig all unsere Schulden in roten Zahlen eingetragen und verbucht sind, hat der Teufel (Kapitalismus) am Tag der Apokalypse und mithin am «Judgement Day» das Spiel in den schwarzen Zahlen gewonnen. Dann aber landen wir alle – säkular betrachtet: auch in dieser Welt – nicht im Paradies des Sozialismus, sondern in der Hölle des Kapitalismus. Vgl. Benjamin 2003, passim.

Kapitalismus des 21. Jahrhunderts genauso effektiv Widerstand entgegengesetzt werden, wie es in der klassischen Arbeiter/innenbewegung und in der Nachfolge des Mai 1968 – also in der Alten wie der Neuen Linken – schon geschah. Medienpädagogen/innen aller Länder, vereinigt Euch!

Literatur

- Ashby, Ross. W. 1974. *Einführung in die Kybernetik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Austin, John Langshaw. 2002. *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Baacke, Dieter. 1968. *Beat – Die sprachlose Opposition*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1992. «Handlungsorientierte Medienpädagogik.» In: *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, hrsg. v. Wolfgang Schill, Gerhard Tulodziecki und Rolf-Rüdiger Wagner, 33–58. Opladen: Leske und Budrich.
- Baacke, Dieter. 1994. «Sprachlose Bürger? Medienkompetenz als zentrales Ziel von Medienpädagogik.» In *Öffentlichkeit und Kommunikationskultur. Beiträge zur Medienethik*, hrsg. Wolfgang Wunden, 231–243. Band 2. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik. Hamburg: Steinkopf.
- Baacke, Dieter. 1998. *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz*. http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke_operationalisierung.shtml.
- Baacke, Dieter (1999): «Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten.» In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, hrsg. von Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günther A. Thiele, 31–35. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baacke, Dieter. Hrsg. 1974. *Kritische Medientheorien: Konzepte und Kommentare*. Weinheim/München: Juventa.
- Badiou, Alain. 2011. *Die kommunistische Hypothese. Morale provisoire #2*. Berlin: Merve.
- Ballhausen, Thomas, und Alessandro Barberi. Hrsg. 2014. *Steuerung, Kontrolle, Disziplin. Medienpädagogische Perspektiven auf Medien und/der Überwachung*. Schwerpunkt-ausgabe 4/2014 der MEDIENIMPULSE. <http://www.medienimpulse.at/ausgaben/4-2014-steuerung-kontrolle-disziplin-medienpaedagogische-perspektiven-auf-medien-und-der-ueberwachung>.
- Barberi, Alessandro. 2010. «Zur Biologisierung des Sozialen.» In *ZUKUNFT* 10/2010, 22–26. <https://homepage.univie.ac.at/alessandro.barberi/Publikationen/Artikel%20-%20Zur%20Biologisierung%20des%20Sozialen.pdf>.
- Barberi, Alessandro. 2012. «Von Medien, Übertragungen und Automaten. Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 1.» In *MEDIENIMPULSE* 4/2012. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/605>.
- Barberi, Alessandro. 2013a. «Von Fotografien, Televisionen und symbolischen Maschinen. Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 2.» In *MEDIENIMPULSE* 1/2014. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/629>.

- Barberi, Alessandro, Christine Trültzsch-Wijnen, und Christian Swertz. Hrsg. 2013b. *Normen und Normierungen*. Schwerpunktausgabe 1/2013 der MEDIENIMPULSE. <http://www.medienimpulse.at/ausgaben/1-2013-normen-und-normierungen>.
- Bauer, Ulrich, Uwe H. Bittlingmayer, Carsten Keller, und Franz Schultheis. Hrsg. 2014. *Bourdieu und die Frankfurter Schule*, Bielefeld: transcript.
- Baumgärtel, Tilman. 2013. «Kommissar Computer (Rasterfahnder Horst Herold).» In *Zeit-Online*. <http://www.zeit.de/digital/datenschutz/2013-10/horst-herold-bka-rasterfahndung>.
- Benjamin, Walter. 2003. «Kapitalismus als Religion.» In *Kapitalismus als Religion*, hrsg. v. Dirk Becker, 15–18. Berlin: Kadmos.
- Beer, Stafford. 1959. *Kybernetik und Management*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Beer, Stafford. 1972/1981. *Brain of the Firm*. Chichester/New York/Brisbane/Toronto: John Wiley & Sons.
- Berardi, Franco «Bifo». 2009. *Precarious Rhapsody. Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*. London: Minor Compositions.
- Bergmann, Joachim E. 1967. *Die Theorie des sozialen Systems von Talcott Parsons*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bernard, Claude. 1878. *Leçons sur les phénomènes de la vie communs aux animaux et aux végétaux, Tome 1/Tome 2*, hrsg. v. Albert Dastre. Paris: J.-B. Baillière et fils. Digital verfügbar gemacht vom MPI für Wissenschaftsgeschichte in Berlin. <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit37861>.
- Bertalanffy, Ludwig von. 1953. *Biophysik des Fließgleichgewichts. Einführung in die Physik offener Systeme und ihre Anwendung in der Biologie*. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *Entwurf einer Theorie der Praxis (auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1992. *Rede und Antwort*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre. 2014. *Über den Staat*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, und Loïc J. D. Wacquant. 2006. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brückner, Peter, und Alfred Krovoza. 1972. *Staatsfeinde. Innerstaatliche Feinderklärung in der BRD*. Berlin: Wagenbach.
- Cannon, Walter B. 1932/1967. *The Wisdom of the Body. How the human body reacts to disturbance and danger and maintains the stability essential to life*. Norton: The Norton Library.
- Cassirer, Ernst. 1994. *Philosophie der symbolischen Formen. Teil 1. Die Sprache*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Chomsky, Noam. 1971. *Cartesiansche Linguistik: Ein Kapitel in der Geschichte des Rationalismus*. Tübingen: Niemeyer.
- Chomsky, Noam. 1981. *Regeln und Repräsentationen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dammbeck, Lutz. 2004. *Das Netz*. Hamburg: Lutz Dammbeck Filmproduktion. Infos online: http://www.t-h-e-n-e-t.com/start_html.htm.
- Dammbeck, Lutz. 2010. *Das Netz – Die Konstruktion des Unabombers: Die industrielle Gesellschaft und ihre Zukunft (Unabomber-Manifest)*. Hamburg: Edition Nautilus.
- Davis, Angela Yvonne. 2003. *Are Prisons obsolete?* New York: Seven Stories Press.

- Deleuze, Gilles. 1991. «Was ist ein Dispositiv?» In *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*, hrsg. v. François Ewald und Bernhard Waldenfels, 153–162. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles. 1993. «Postskriptum über Kontrollgesellschaften.» In *Unterhandlungen. 1972–1990*, 254–261. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles, und Félix Guattari. 1972/1974. *Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques. 1988. «Die Hölle der Philosophie» In *Die Heidegger-Kontroverse*, hrsg. v. Jürg Altweg, 83–93. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Derrida, Jacques. 1995. *Marx' Gespenster: Der verschuldete Staat, die Trauerarbeit und die neue Internationale*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques. 2003. *Marx & Sons*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Emerson, Alfred E. 1956. «Homeostasis and comparison of systems.» In *Toward a Unified Theory of Human Behavior: An Introduction to General Systems Theory*, hrsg. v. Roy Grinker, 147–163. New York: Basic Books.
- Emerson, Alfred E. 1968. «Dynamic homeostasis: a unifying principle in organic, social, and ethical evolution.» In *Zygon* 3, Nr. 2, Juni 1968, 129–168.
- Feuerbach, Ludwig. 1841. *Das Wesen des Christentums*. Leipzig: Wigand. http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/feuerbach_christentum_1841?p=7.
- Foucault, Michel. 1974. *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1990. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2006. *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frank, Manfred. 1984. *Was ist Neostrukturalismus?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Galison, Peter. 2001. «Die Ontologie des Feindes: Norbert Wiener und die Vision der Kybernetik.» In *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte*, hrsg. v. Michael Hagner, 433–485. Frankfurt/M.: Fischer.
- Giddens, Anthony. 1979. *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, Anthony. 1999. *Soziologie*. Graz/Wien: Hausner & Hausner.
- Gramsci, Antonio. 1995. *Philosophie der Praxis. Gefängnishefte 10 und 11*. Hrsg. v. Wolfgang Fritz Haug unter Mitwirkung von Klaus Bochmann, Peter Jehle und Gerhard Kuck. Hamburg: Argument.
- Gumbrecht, Hans-Ulrich. 2004. *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna J. 1991. *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*. New York: Routledge.
- Habermas, Jürgen. 1968/1989. *Technik und Wissenschaft als «Ideologie»*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1983. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1995. *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen, und Niklas Luhmann. 1971. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Hagner, Michael, und Eric Hörl. Hrsg. 2008. *Die Transformation des Humanen – Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hardt, Michael, und Toni Negri. 2000. *Empire*. London: Harvard University Press.
- Hauser, Dorothea. 1997. *Baader und Herold: Beschreibung eines Kampfes*. Berlin: Fest.
- Herold, Horst. 1968. «Kriminalgeographie – Ermittlung und Untersuchung der Beziehungen zwischen Raum und Kriminalität.» In *Kriminalistische Akzente* (Grundlagen der Kriminalistik 4), hrsg. von Herbert Schäfer, 201–244. Hamburg: Steintor.
- Herold, Horst. 1985. «Information und Staat.» In *Festschrift für Rudolf Wassermann zum sechzigsten Geburtstag*, hrsg. von Christian Broda, 359–370. Neuwied et al.: Kommentator/Luchterhand,
- Hobsbawm, Eric. 1995. *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. Aus dem Englischen von Yvonne Badal*. München/Wien: Hanser.
- Honneth, Axel. 2015. *Die Idee des Sozialismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Horn, Eva. 2007. *Der geheime Krieg. Verrat, Spionage und moderne Fiktion*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Hug, Theo (2011): «Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik.» In *MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik 2009–2011*, hrsg. von Alessandro Barberi, Christian Berger, Jennifer Berger, Susanne Krucsay, Herbert Rosenstingl, und Christian Swertz, 306–314. Wien: Braumüller. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/308>.
- Jackson, George. 1970/1994. *Soledad Brother. The Prison Letters of George Jackson*, Chicago/Ill.: Lawrence Hill Books.
- Stenning, Keith, Alexander Schmoelz, Heather Wren, Elias Stouraitis, Theodore Scaltsas, Konstantine Alexopoulos, und Amelie Aichhorn 2016. «Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity?» In *Digital Culture & Education*, July 1/2016. <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2016/07/stenning.pdf>.
- Kommer, Sven. 2013. «Das Konzept des «Medialen Habitus»: Ausgehend von Bourdieus Habitusstheorie Varianten des Medieumgangs analysieren.» In *MEDIENIMPULSE* 4/2013. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/602>.
- Kuhn, Thomas S. 1967. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Losurdo, Domenico. 2016. *Der Klassenkampf oder die Wiederkehr des Verdrängten? Eine politische und philosophische Geschichte*. Köln: Papy Rossa.
- Luhmann, Niklas. 1987. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1995. «Die Soziologie und der Mensch.» In *Soziologische Aufklärung*. Bd. 6. Die Soziologie und der Mensch, 265–274. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Magerski, Christine. 2005. «Die Wirkungsmacht des Symbolischen. Von Cassirers Philosophie der symbolischen Formen zu Bourdieus Soziologie der symbolischen Formen.» In *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 34, Heft 2, April 2005, 112–127.
- Marx, Karl. 1968. *Das Kapital*. Bd. 1. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl. 1972. *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. MEW. Bd. 8, 115–123. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl. 1983. *Thesen über Feuerbach*. MEW. Bd. 3, 3–7. Berlin: Dietz.

- Maturana, Humberto R. 1982. *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit: Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Maturana, Humberto R., und Francisco J. Varela. 1972/1980. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht/Boston/London: D. Reidel.
- Maturana, Humberto R., und Francisco J. Varela. 1987. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern/München: Goldmann.
- Mead, George H. 1973. *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Müller, Albert. Hrsg. 2008. *Geschichte der Kybernetik*. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (ÖZG) 19/2008/4. <http://www.studienverlag.at/page.cfm?vpath=zeitschriften/oezg&genericpageid=27477>.
- Nassehi, Armin, und Gerd Nollmann. Hrsg. 2004. *Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Niesyto, Horst. 2006. «Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit.» In *medien + erziehung*, 50. Jhg., Nr. 5, 29–37.
- Parsons, Talcott. 1951/1991. *The Social System*. London: Routledge.
- Parsons, Talcott. 1968. «On the Concept of Value-Commitments.» In *Sociological Inquiry*, 38, Issue 2 (Spring), 135–160.
- Parsons, Talcott, und Gerald M. Platt. 1973. *The American University*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Pias, Claus. Hrsg. 2003. *Cybernetics/Kybernetik 1, The Macy-Conferences 1946–1953*. Band 1. Transactions/Protokolle. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Pias, Claus. Hrsg. 2004. *Cybernetics/Kybernetik 2, The Macy-Conferences 1946–1953*. Band 2. Documents/Dokumente. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Pickering, Andrew. 2010. *The Cybernetic Brain. Sketches of another Future*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Reimann, Horst. 1968. *Kommunikations-Systeme: Umriss einer Soziologie der Vermittlungs- und Mitteilungsprozesse*. Tübingen: Mohr.
- Ruge, Wolfgang B. 2015. «Eine politische Farbenlehre medienbezogener Begründungen.» In *MEDIENIMPULSE 2/2015*. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/799>.
- Saussure, Ferdinand de. 1931/1967. *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Schimank, Uwe. 1985. «Der mangelnde Akteurbezug systemtheoretischer Erklärungen gesellschaftlicher Differenzierung – Ein Diskussionsvorschlag.» In *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 14, Heft 6, Dezember 1985, 421–434.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik.» In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Segal, Jérôme. 2004. «Kybernetik in der DDR: Dialektische Beziehungen.» In *Cybernetics/Kybernetik 2, The Macy-Conferences 1946–1953*. Band 2. Documents/Dokumente, hrsg. v. Claus Pias, 227–251, Zürich/Berlin: diaphanes.
- Segal, Jérôme. (o. J.) *Die Einführung der Kybernetik in der DDR. Begegnung mit der marxistischen Ideologie*. <http://jerome-segal.de/Publis/Kyb-DDR.htm>.

- Swertz, Christian, und Katharina Mildner. 2015. «Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch Schüler*innen an Neuen Mittelschulen in Wien aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems.» In: *MEDIENIMPULSE*, 4/2015. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/864>.
- Tiqun. 2007. *Kybernetik und Revolte*. Zürich/Berlin.
- Vogl, Joseph. 1998. «Grinsen ohne Katze. Vom Wissen virtueller Objekte.» In *Orte der Kulturwissenschaft*, hrsg. v. Hans-Christian von Herrmann und Matthias Niddel, 41–53. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Wiener, Norbert. 1948/1965. *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wittgenstein, Ludwig. 1984. «Das Blaue Buch (diktiert 1933–1934).» In *Werkausgabe*, Bd. 5. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Žižek, Slavoj. 2015. *Der neue Klassenkampf: Die wahren Gründe für Flucht und Terror*. Berlin: Ullstein.

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

Warum Computerspielen trotzdem gut ist

Neutralisierungsstrategien von Computerspielabhängigen und sozialwissenschaftlichen Forschern

Paula Bleckmann und Nadine Jukschat

Zusammenfassung

Im folgenden Text werden zunächst verschiedene wissenschaftliche Perspektiven auf das Phänomen der Computerspielabhängigkeit vorgestellt und die Position der Autorinnen, die Computerspielabhängigkeit in der Tradition sozialwissenschaftlicher Suchtforschung als virtuelle (Schein-)Lösung verschiedener biografischer Problemkonstellationen sowie als unwahrscheinlichen Prozess verstehen, hiervon abgegrenzt. Zweitens werden innerhalb des als «unwahrscheinliche Karriere» verstandenen Prozesses verschiedene hier als Neutralisierungsstrategien bezeichnete Deutungsmuster in den Fokus genommen, die zu einem Nichtergreifen von Karriereabbruchmöglichkeiten führen. Es sind vielfältige Neutralisierungsstrategien aus dem Material rekonstruierbar, mit denen Spieler/innen plausibilisieren, «warum Computerspielen trotzdem gut ist», trotz der Konflikte also, die sich zunehmend mit Normen und Werten des sozialen Umfelds oder der Gesellschaft ergeben. Dabei ist zwischen offensiveren und defensiveren, wie auch zwischen jene Normen aushebelnden oder aber diese anerkennenden Strategien zu unterscheiden, wobei verschiedene Strategien auch zugleich von ein und derselben Person eingesetzt werden. Drittens wird die Frage aufgeworfen, inwieweit die Argumentationslinien der durch Kommerzialisierungsinteressen getriebenen Medienanbieter, wie auch der Medienpädagogik und ihrer Nachbardisziplinen Parallelen zu diesen Neutralisierungsstrategien aufweisen. Kann diese gewagte Parallelisierung die Medienpädagogik zu einer kritischen Selbstreflexion anregen, um sich in einem Diskurs um Medienrisiken reflektierter positionieren zu können, statt Hinweise zu Risiken der Bildschirmmediennutzung, die vorwiegend aus anderen Disziplinen stammen, entweder zu ignorieren oder aber reflexartig zu neutralisieren, indem begründet wird, «warum Computerspielen trotzdem gut» sei?

Why gaming is good nonetheless – strategies of neutralization among video game addicts and researchers in the social sciences

Abstract

In a first step, different current approaches toward describing the phenomenon of video game addiction are briefly characterized, including the authors' own position: Understanding it, in the tradition of socio-scientific addiction research, as a virtual (mock) solution for different biographical problem constellations and an unlikely outcome in a process model. Secondly, we describe how a certain type of attribution pattern, which we call strategies of neutralization, contributes to the non-exploitation of chances to abandon the unlikely addiction career. A multitude of different strategies of neutralization can be reconstructed from interviews with (addicted) gamers which corroborate the attribution that «gaming is good nonetheless», i.e. in spite of the increasing conflicts with norms and values of their immediate social and larger societal environment. The strategies can be classified according to whether they are more aggressive or defensive, whether they tend to accept or lever out these norms and values. One interviewee is often found to use several strategies in parallel. Thirdly, we investigate to what extent parallels to these strategies of neutralizing can be found in the structure of arguments used by media providers driven by commercial interests, but also by media education research and practice and its neighbouring disciplines. Can this daring comparison assist a critical self-reflection within the media education scene and lead to a more reflected self-positioning in the face of concerns about screen media risks which mainly originate from other disciplines, instead of ignoring or rejecting them in a knee-jerk impulse to argue «why gaming is good nonetheless»?

Einleitung

Der erste Teil des folgenden Beitrags wird innerhalb eines qualitativ-empirisch fundierten Modells suchtartiger Computerspielpraxis verschiedene Neutralisierungsstrategien charakterisieren und voneinander abgrenzen, welche von Computerspielenden am kritischen Punkt eines möglichen Karriereabbruchs bewusst oder unbewusst eingesetzt werden. Die Neutralisierungsstrategien begleiten und ermöglichen dabei die Fortsetzung und Ausweitung der Computerspielpraxis, indem sie plausibilisieren helfen, «warum Computerspielen trotzdem gut ist». Dieser erste Teil könnte gut für sich allein stehen, oder nur durch einen kurzen Hinweis ergänzt werden, dass ein Vergleich dieser individuellen Neutralisierungsstrategien mit den Argumentationslinien «im Grossen» lohnend sein könnte, die sich in der öffentlichen Debatte in den Medien, in den Darstellungen einzelner grosser Medien- und insbesondere Computerspielanbieter oder der Verbände kleinerer Anbieter

finden, in denen heute ebenfalls mit Nachdruck und Raffinesse begründet wird, «warum Computerspielen trotzdem gut ist», also trotz der sich mehrenden Hinweise auf kontraproduktive und problematische Nutzungsformen und ihre Auswirkungen. Anstelle dieses einfachen und innerhalb der Medienpädagogik vermutlich auf breite Akzeptanz stossenden Wegs der Kritik am teilweise stark vereinseltigen und manipulativen «Public Perception Management» grosser Konzerne wird das Wagnis eingegangen, in einem zweiten Teil dieses Beitrags exemplarisch Parallelen zu den individuellen Neutralisierungsstrategien zu benennen und zu diskutieren, die nicht nur aus dem Bereich der Argumentationslinien der Konzerne, sondern auch in der wissenschaftlichen Debatte innerhalb der Medienpädagogik und ihren Nachbardisziplinen zu finden sind. Bei einem solchen Wagnis ist Vorsicht geboten, so dass bereits an dieser Stelle erste Hinweise auf die unten noch genauer zu erläuternden Limitationen dieser Vorgehensweise erlaubt seien: Während die Neutralisierungen im ersten Teil innerhalb eines fundierten empirischen oder theoretischen Gesamtrahmens dargestellt werden, setzt der zweite Teil lediglich einzelne provokante Impulse als Einladung und Anregung zum Weiterdenken. Schliesslich noch eine wichtige Klärung vorab: Neutralisierungsstrategien werden hier anhand ihrer *Funktion* zur Verhinderung eines Karriereabbruchs als solche einsortiert, womit gerade nicht geklärt ist, ob sie sich im weiteren biographischen Verlauf normativ als *hilfreich* oder *problemverschärfend* erweisen werden.

Deutungsmodelle suchtartigen Computerspielverhaltens.

Im Jahr 2013 wurde suchtartiges Computerspielen unter der Bezeichnung IGD (Internet Gaming Disorder) als Forschungsdiagnose im DSM-5 aufgenommen (American Psychiatric Association 2013). Das Forschungsfeld wird derzeit durch eine quantitative, pathogenetisch¹ orientierte medizinisch-psychologische Suchtforschung beherrscht, die im Einzelfall so weit geht, dass man hofft, die Krankheit durch Psychopharmaka neuropsychologisch therapieren zu lernen: «By discovering the brain molecules that control the development of [...] addiction, we hope to identify new treatment approaches» (O'Brien 2014). Unter weitgehender Ausblendung bzw. Vernachlässigung der Analyse von Mediensozialisationsforschung, In-Game-Verhaltensweisen und der ausgedehnten Literatur dazu droht sich eine Idee von Computerspielsucht als Krankheit, gar als Hirnfunktionsstörung, die von Experten therapiert werden müsse, als dominantes Deutungsmuster für dieses neue Phänomen zu etablieren (vgl. Jukschat 2013).

In der Forschungstradition der Games Studies dagegen werden In-Game-Verhaltensweisen und Spielmotivation aus der Sicht der Spieler differenziert beschrieben, auch mit ethnographischen Methoden als neue Kulturform, ja gar als subversive

1 Die Pathogenese beschreibt die Entstehung und Entwicklung einer Krankheit.

Subkulturen charakterisiert wie z. B. im World of Warcraft Reader (Corneliusen/Rettberg 2008). Die Biographie der Computerspielenden ausserhalb ihrer In-Game-Aktivitäten wird dabei in der Regel kaum einbezogen. Die Existenz des Phänomens Computerspielsucht bzw. Internetsucht wurde innerhalb der Games Studies und den ihr nahe stehenden Teildisziplinen der Medienpädagogik eher prinzipiell in Frage gestellt und allenfalls aus einer konstruktivistischen Perspektive betrachtet (Cover 2006; Dellwing 2013; Walter/Schetsche 2003; Wimmer 2013). Inzwischen erfolgt jedoch parallel dazu auch eine Auseinandersetzung mit den Phänomenen ausufernder Computerspielpraxis in (Medien-)Pädagogik und Sozialwissenschaften, bei der die Frage, ob es sich um eine Sucht handle, nicht im Zentrum steht, sondern die Charakterisierung des Erlebens der Computerspielenden und ihres sozialen Umfelds (Chappell et al. 2006; Domahidi/Quandt 2014; Hussain/Griffiths 2009; Kammerl et al. 2012; Schmidt et al. 2011). Dabei werden problematische Aspekte der Spielpraxis eher als Symptom denn als zugrundeliegendes Problem verstanden, z. B. als Reaktion auf kritische Lebensereignisse, als vorübergehende exzessive Nutzungsphase in der Adoleszenz oder als Symptom einer problematischen Familiensituation.

Eine zwischen Pathologisierung und Normalisierung vermittelnde Position nimmt die aufgrund biographischer Interviews innerhalb qualitativer Längsschnittstudien generierte Grounded Theory von Bleckmann und Jukschat (2015) ein: Das «integrierte (Dys-)Funktionalitätsmodell der suchartigen Computerspielnutzung» beschreibt suchartiges Computerspielverhalten als virtuelle (Schein-)Befriedigung der (Sehn-)Sucht nach Zugehörigkeit, nach Anerkennung für Leistungen und nach Autonomie, wobei es in der Regel durch das Computerspielverhalten gerade nicht zu einer Lösung, sondern einer Verschärfung der biographischen Problemlage kommt, entsprechend des Konzepts einer versuchten virtuellen Selbstmedikation in der Tradition der sozialwissenschaftlichen Suchtforschung (Dollinger/Schmidt-Semisch 2007).

Konfliktentstehung, Vertuschungs- und Neutralisierungsstrategien

Im Folgenden sollen verschiedene Neutralisierungsstrategien im Fokus stehen, die innerhalb einer Computerspielabhängigkeitskarriere in dem Moment bedeutsam werden, in dem die entwickelte Spielpraxis in ihrer Intensität mit Ansprüchen der Gesellschaft und konstitutiven Erwartungen an Teilhabe des sozialen Umfeldes in Konflikt gerät und dies von anderen oder den Spielenden selbst bemerkt wird. Sie sind Teil eines auf derselben Datengrundlage wie das «integrierte (Dys-)Funktionalitätsmodell» erstellten komplexen Prozess- oder Karrieremodells, das sich an dem sozialwissenschaftlichen Konzept der Karriere (vgl. Becker 1963; Dollinger 2002; Gerhardt 1991; Goffman 1977) orientiert und die Entstehung und Verstetigung

einer Computerspielabhängigkeit als unwahrscheinlichen Prozess begreift (Jukschat 2016).² Hat der Spieler eine Spielpraxis entwickelt, die in ihrer Intensität mit Ansprüchen des sozialen Umfelds bzw. der Gesellschaft ernsthaft in Konflikt gerät, so stellt sich die Frage, warum an dieser Stelle nicht interne und externe soziale Kontrollinstanzen greifen und die Computerspielabhängigkeitskarriere nicht an diesem Punkt abbricht. Beispiele im Material für solche Konflikte sind Schul- oder Beziehungsschwierigkeiten, Gefährdung oder Verlust des Arbeitsplatzes, Kreislauf- und Schlafprobleme, starke Gewichtszunahme oder -abnahme und anderes mehr. Im Interviewmaterial werden eine Reihe kommunikativer und lebenspraktischer Techniken sichtbar, die das Konfliktpotenzial neutralisieren bzw. aushebeln, das sich durch die Abweichung von bestimmten geteilten Werten und Normen sowie dem Bruch mit an sie gerichteten konstitutiven Erwartungen ergibt. Diese Neutralisierungsstrategien wurden vorwiegend anhand von Interviews mit aktuell an diesem Punkt im Karriereverlauf befindlichen Personen ausgearbeitet und später durch Hinzunahme von Interviews mit ehemals suchartig Spielenden erweitert. **Isolations- bzw. Vertuschungsstrategien.** Diese Strategien liegen auf der Handlungsebene und zielen darauf ab, ein Konfliktpotenzial gar nicht erst zum Tragen kommen zu lassen, indem eine Konfrontation mit Kontrollinstanzen vermieden wird. Bei allein lebenden, nicht berufstätigen Spieler/innen lassen sich vorwiegend solche Isolationsstrategien beschreiben, bei welchen realweltliche Sozialkontakte auf ein Mindestmass eingeschränkt werden, z. B. beim wöchentlichen Nahrungsmittleinkauf. Bei nicht allein wohnenden Spieler/innen wird die eigene Spielpraxis vertuscht, z. B. durch nächtliches Spielen und/oder in der Kommunikation gegenüber den sozialen Kontrollinstanzen gänzlich ausgeklammert.

- «das kriegt keiner mit»/ «ich spreche gar nicht darüber».

Neutralisierungsstrategien. Greifen diese handlungspraktischen Strategien nicht (mehr) und wird das Konfliktpotenzial der abhängigen Spielpraxis für den oder die Spielende selbst oder sein/ihr soziales Umfeld sichtbar, so werden die hier als eigentliche Neutralisierungsstrategien (vgl. techniques of neutralization nach Sykes und Matza 1957) bezeichneten, weniger auf Handlungs- und stärker auf Deutungsebene ansetzenden Techniken bedeutsam. Sie werden bewusst oder unbewusst eingesetzt, um den Konflikt gerade nicht handlungsleitend im Sinne eines Karriereabbruchs werden zu lassen – im Sinne der Selbstvergewisserung: «warum Computerspielen (für mich) trotzdem gut ist». Diese Neutralisierungsstrategien werden in Abbildung 1 anhand zweier dimensionalisierender Achsen eingeordnet. Die horizontale Achse bezeichnet dabei, in welcher Weise sich die

2 Auf eine Schilderung der rekonstruktiven Methodik bei der Arbeit mit den Transkripten und Einzelfallrekonstruktionen wird hier verzichtet, da diese vielfach ausführlich (u.a. Bleckmann, Eckert, und Jukschat 2012; Bleckmann und Jukschat 2015; Jukschat 2014; Jukschat 2016) dargestellt wurde.

Neutralisierungstechnik zur sozialen Kontrollinstanz bzw. den durch sie vertretenen sozialen Normen und Werten verhält, nämlich zwischen Anerkennung (links) und Nicht-Anerkennung (rechts). Die vertikale Achse steht für die Art und Weise, in der die Spieler ihre Erfahrung von Abweichung neutralisieren, oben die defensiven Formen, unten die offensiven Formen. Jede der Neutralisierungsstrategien wird mit einem kurzen Titel benannt (jeweils fett), innerhalb der Abbildung 1 eingeordnet, kurz beschrieben, ggf. mit Transkriptauszügen (jeweils kursiv) illustriert, jedenfalls aber stets zum Abschluss mit einer charakteristischen, verkürzten Aussage zur Wiedererkennung (jeweils mit bullet point) versehen.



Abb. 1.: Neutralisierungsstrategien von suchartig Computerspielenden im Überblick.

a) Abwehr von Eigenverantwortung für das Spielverhalten

Diese Neutralisierungsstrategie ist durch eine starke Anerkennung der gesellschaftlichen Werte und Normvorstellungen sowie ihrer Kontrollinstanzen charakterisiert und es wird ausgeprägt defensiv auf der Erfahrung von Abweichung reagiert. Spieler/innen, die diese Neutralisierungstechnik aufweisen, problematisieren ihre Spielpraxis zumeist selbst und bezeichnen sich als computerspielsüchtig. Sie weisen jedoch jegliche persönliche und individuelle Verantwortung zurück, indem sie beispielsweise auf externe Umstände oder süchtig machende Spielstrukturen als Ursache verwiesen oder biologistische Erklärungen für ihr Verhalten anführen. Die für diese Neutralisierungstechnik charakteristische Grundaussage lautet:

- «ich bin nicht schuld daran/Ich kann nicht anders».

b) Bagatellisierende Umdeutung des Spielverhaltens.

Das zweite in diesem Quadranten verortete Muster ist etwas weniger defensiv. Die Abweichung kann dabei erstens durch den Vergleich mit anderen, schlimmeren Fällen bagatellisiert werden, und/oder den Verweis, dass die derzeitige eigene Spielpraxis keine negativen Auswirkungen auf andere Lebensbereiche habe, die Funktionsfähigkeit also noch erhalten sei:

[...] hab ich vom Gymnasium auf die Sekundarschule gewechselt, dadurch konnte ich halt auch weiterhin ganz normal spielen, [...] sechs, sieben Stunden am Tag, ohne dass meine schulischen Leistungen gelitten haben. (Tim, 20)

Die Bagatellisierung erfolgt jedoch auch durch Abwehr einer Pathologisierung des Spielverhaltens, indem ein Vergleich mit anderen Tätigkeiten herangezogen wird, die von anderen Personen ausufernd ausgeübt würden, ohne dass dies als problematisch bewertet werde

[...] das ist vielleicht krankhaft, aber [...] andere sammeln Deckel von Milchkännchen, und fahren Wochenenden irgendwo hin, in die Schweiz, um Milchkännchendeckel auszutauschen. [...] Und das auch exzessiv. Da sagt keiner, dass die süchtig sind. (Ben, 28)

- «bei mir ist es nicht so schlimm (wie bei Person/Tätigkeit xy)»/ «das machen jetzt alle»/ «ich bin nicht süchtig»

c) Positive Umdeutung des Spielverhaltens

Dies ist die dritte Neutralisierungstechnik, die die sozialen Kontrollinstanzen und die durch sie vertretenen sozialen Normen und Werten ebenfalls grundsätzlich anerkennt. Der Umgang mit dem eigenen Spielverhalten ist jedoch sehr offensiv. Das Computerspielverhalten wird als eine Möglichkeit interpretiert, bestimmte gesellschaftlich geteilte Werte zu erreichen, oder sollten auch Wirkungen entstehen, die diesen Werten entgegenstehen, so werde jedenfalls in der Summe eine positive Wirkbilanz erzielt. Hierfür werden negative Effekte angezweifelt oder jedenfalls in ihrer Bedeutung heruntergespielt, und positive Effekte des Computerspielens auf den Erwerb von Fähigkeiten betont, die gesellschaftlich positiv bewertet werden, wie z. B. Sprachkenntnisse oder die Fähigkeit zu strategischem Denken.

- «ich lerne so viel anderes durch das Spiel»/ «Ich lerne mich gut in den Medien zurechtzufinden».

d) Umwandlung der Abweichung in eine selbstbestimmte Entscheidung

Standen bisher jene Neutralisierungstechniken im Fokus, die an bestimmte gesellschaftlich geteilte Vorstellungen und Erwartungen anschliessen und die sie vertretenden sozialen Kontrollinstanzen grundsätzlich anerkennen, kommt nun die erste Neutralisierungstechnik in den Blick, die das durch die Spielpraxis entstehende Konfliktpotenzial neutralisiert, indem sie diese nicht anerkennt. Die Spielenden deuten ihre Normabweichung in eine selbstbestimmte Entscheidung um, indem sie bestimmte gesellschaftlich geteilte Werte etwa mit Verweis auf ihre eigenen Bedürfnisse («ich brauch das nicht») in ihrem Geltungsbereich für sich zurückweisen. So wird angeführt, dass man sich ohnehin alleine ohne bindende Sozialbeziehungen wohler fühle oder ohnehin nicht nach beruflichem Erfolg strebe.

- «ich bin eben anders»/ «ich bin kein Workaholic»/«ich bin sowieso lieber für mich»

e) Disqualifizierung der Kontrollinstanz

Etwas weniger offensiv wird bei dieser Neutralisierungsstrategie mit der Abweichung umgegangen. Hier ist es eher die Kontrollinstanz selbst, die disqualifiziert wird. Damit wird die Aufmerksamkeit in der Auseinandersetzung weg von einer möglichen Problematik des eigenen Verhaltens gelenkt und/oder inhaltlich begründet, warum der Kontrollinstanz jegliches Recht abgesprochen werden muss, das eigene Spielverhalten zu beurteilen, es wird aber auch eine Disqualifizierung der Gesellschaft begründet, die diese Normen und Werte vertritt. Allerdings ist dabei oft eine Nähe zu den Strategien der positiven Umdeutung gegeben, wenn die Argumentationslinie lautet, dass nach Einschätzung des Spielenden die Vorteile gegenüber den Nachteilen der Spielpraxis klar überwiegen, die Kontrollinstanz aber nicht in der Lage sei, diese Vorteile überhaupt zu erkennen und zu benennen:

Irgendwann wird das, was man in diesen Spielen leistet wirklich gesellschaftlich anerkannt. Dass man wirklich in eine Bewerbung schreibt, hier schaut, ich hab das und das im Spiel erreicht, hier ist der Ausdruck. Und dass die, die einen einstellen, dann halt schon wissen, so, hey (anerkennend), der kann auch mal 100 Stunden die Woche durchziehen. (Ben, 28)

- «meine Eltern haben mich sowieso auf dem Kieker»/ «Meine Lehrer haben keine Ahnung»/ «Die Gesellschaft versteht das nicht»

Insgesamt fällt über alle aufgezeigten Neutralisierungstechniken hinweg auf, dass sie das sich aus der suchtartigen Spielpraxis ergebende Konfliktpotenzial nur scheinbar auflösen. Bei den Analysen der Aussagen der Befragten treten bereits zum Zeitpunkt des möglichen Karriereabbruchs latent nach wie vor bestehende Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen sowie innere wie äussere Konflikte ans Licht (Jukschat 2014).

Re-Evaluation der Neutralisierungsstrategien im weiteren Verlauf. Und wie geht es danach in der Karriere weiter? Das beschriebene Raster der Neutralisierungsstrategien wurde vorwiegend aus Interviews mit aktuell an diesem Punkt im Karriereverlauf befindlichen Personen rekonstruiert. Durch anschließende Hinzunahme von Interviews mit ehemals suchartig Spielenden konnte die Analyse erweitert werden. Eine Gemeinsamkeit ist die entweder vor der Reduktion des Spielverhaltens (Aussteiger) oder nachher (Ausschleicher) erfolgende kritische Re-evaluierung der eigenen neutralisierenden Argumentationslinien (vgl. Bleckmann und Fenner 2013). Re-Evaluation bedeutet in den meisten Fällen, dass die ausufernde Computerspielpraxis rückblickend erheblich negativer bewertet wird, kann aber zugleich zusätzlich durch ein positives Ergreifen von Lernpotentialen auf Meta-Ebene erfolgen, z. B. bei der Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten zum Thema suchartige Computerspielnutzung, die das Erlebte verarbeiten und einordnen helfen. Eine rückblickend vielleicht übertrieben negative Bewertung der eigenen Spielpraxis kann dabei auch im Sinne einer Rückfallprophylaxe gedeutet werden.

- «ich habe mir damals selbst etwas vorgemacht»/«ich verstehe warum das damals für mich Sinn gemacht hat»/«ich habe viel daraus gelernt».

Parallelen zu Argumentationslinien von Medienkonzernen und -forschern?

Als Sherry Turkle ihr Buch «Alone together» (2011) veröffentlichte, hätte man annehmen können, durch ihre Hinweise auf nachteilige Auswirkungen galoppierender technologischer Entwicklungen auf das menschliche Sozialverhalten kämen auch bisherige Technik-Euphoriker ins Grübeln, ins Bremsen, ins Abwägen. Technik-Euphoriker könnten die Professorin des Massachusetts Institute of Technology (MIT) und Techniksoziologin durchaus als «eine von ihnen» betrachten. Aus der Tatsache, dass in einer Forschungstradition, die sich seit Jahrzehnten mit der Rezeption neuester technologischer Entwicklungen befasst, nun (auch) problematische Auswirkungen gesehen werden und ein Umdenken empfohlen wird, könnte geschlossen werden, dass sich die Zeiten geändert haben, dass Risiken und Probleme tatsächlich zunehmen, Auswirkungen der technologischen Entwicklung tatsächlich immer mehr in Konflikt mit bestehenden Werte- und Normensystemen treten. Turkle, die es mit ihren früheren Werken bis auf die Titelseite von «Wired» geschafft hatte, berichtete nun in einem Interview, «Wired» habe ihr neuestes Buch nicht einmal rezensiert (de Lange 2013). Sie ist jetzt «[...] the one-time <cyber-diva> who some now call a <technophobe>» (ebd.), so der Titel des Artikels. Ist Sherry Turkle wirklich technophob geworden? Sie selbst attestiert sich keine Technophobie, sondern ein auf zahlreichen, auch eigenen Forschungsbefunden basiertes Umdenken. Aber: Wenn schon eine der weltweit führenden Techniksoziologinnen öffentlich als technophob bezeichnet wird, sobald sie (auch) einmal Einschränkungen der Nutzung

empfiehlt, wäre für andere Forscher jedenfalls ein Grund zur Angst vorhanden, die innerhalb bestimmter Professionen eine «Deformation professionelle» begünstigen würde, «die dazu führt, dass aus der Angst, als KulturpessimistIn gelabelt zu werden, geradezu reflexhaft jegliche mediale Artikulation und Nutzungsform überbewertet und bei öffentlicher Kritik verteidigt wird» (Kommer 2014, 2), wie es für die Medienpädagogik als Befürchtung bereits formuliert wurde. Das wäre eine besorgniserregende Entwicklung. Ebenso besorgniserregend wäre andererseits ein reflexartiges Zustimmung zu einer möglicherweise unbegründeten Medienschelte. Die Idee, im Diskurs um Chancen und Risiken von Computerspielen Parallelen zu den Neutralisierungsstrategien suchtartiger Computerspieler herauszupicken, könnte hilfreich sein, um den Blick für das möglicherweise reflexhaft positiv Überbewertende in eigenen Argumentationslinien zu schärfen. Um bei dieser Schärfung die Abgrenzung zu Positionen des oftmals auch von den Kommerzialisierungsinteressen grosser Medienanbieter dominierten öffentlichen Diskurses zu ermöglichen, werden nicht nur Parallelen zur Forschungslandschaft, sondern auch aus der öffentlichen Diskussion in den Medien herangezogen. Vor dem Einstieg in die Beschreibung ausgewählter Parallelen sollen zwei wichtige Einschränkungen dieser Vorgehensweise genannt werden: Erstens, es wird nicht der Anspruch erhoben werden, dass die Parallelisierung sich auf eine systematische und umfassende Darstellung einer Position «der Medienpädagogik» beziehen würden, allein schon weil deren grosse Traditionslinien (grob: Mediensozialisationsforschung, Medienkompetenzforschung, Mediendidaktik) mit ihren sehr unterschiedlichen zugrundeliegenden Theoriebezügen bereits nur sehr bedingt miteinander vereinbare Positionen im Diskurs einnehmen. Die Medienkompetenzforschung und die Mediendidaktik zeigen eher Parallelen zu den Neutralisierungsstrategien der Bagatellisierung und positiven Umdeutung auf der linken Seite, die Mediensozialisationsforschung eher zu Neutralisierungsstrategien auf der rechten Seite, unter Ablehnung des Normen- und Wertesystems. Ziel ist also nicht eine umfassende Parallelisierung von Handlungs- und Argumentationsmustern, sondern die Anregung zum (selbstkritischen) Weiterdenken. Zweitens, um es noch einmal zu wiederholen, ist den oben beschriebenen Neutralisierungsstrategien gerade nicht gemeinsam, dass sie an sich falsch oder selbsttäuschend wären. Gemeinsam ist ihnen auf dem Weg einer immer stärker das Leben dominierenden Spielpraxis die Funktion der Verhinderung eines Karriereabbruchs. Doch nun zur Parallelisierung:

Isolation/Vertuschung. Kann eine ausschliessliche Fokussierung auf In-Game-Verhaltensweisen in der wissenschaftlichen Untersuchung von Computerspielverhalten als Parallele zur Konfliktvermeidung durch Isolation bzw. Vertuschung angesehen werden? In der Forschungstradition der Game Studies lag lange Zeit und z. T. auch heute noch der einzige Fokus auf dem In-Game-Verhalten von Computerspielenden. Insofern konnten Konflikte, die sich zwischen der Spielpraxis und der

Ausbildung, dem Beruf, den Beziehungen, anderen Hobbies oder der Gesundheit der Computerspieler ergeben haben, überhaupt nur insoweit als Untersuchungsgegenstand der Game Studies bearbeitet werden, wie sie von den Spielern selbst ‹ins Spiel hineingeholt› und In-Game thematisiert wurden.

Abwehr von Eigenverantwortung. Inzwischen wird auch von Computerspielherstellern die Existenz suchtartiger Nutzungsformen meist bejaht, nachdem über Jahrzehnte die bagatellisierende Umdeutung (s. u.) die dominante Argumentationslinie war. Zeichnet sich hier wiederum eine Parallele zu den beschriebenen Neutralisierungsstrategien der Computerspieler selbst ab? Die Verantwortung für die suchtartige Nutzung wird von den Spieleherstellern jedenfalls nicht auf der Seite der Spiele und ihrer Spielstruktur gesehen, sondern in einer kranken Persönlichkeitsstruktur oder im ungünstigen Umfeld. Bei jugendlichen Spielern werden dabei in Publikationen der Computerspielverbände explizit die Eltern als Verursacher genannt: ‹eine Suchtgefährdung entsteht vor allem dann, wenn der Erziehungsauftrag in verschiedenen Bereichen nicht verantwortungsbewusst wahrgenommen wird›, so der GAME in seiner Broschüre ‹Richtig Spielen›.

Findet sich etwa noch eine ganz andere Variante der Abwehr von Eigenverantwortung, und zwar in der Medienpädagogik, wenn am Beginn vieler Veröffentlichungen steht, die Computerspiele bzw. allgemeiner *digitale Medien gehören zum Alltag von Kindern heute einfach dazu* (exemplarisch etwa das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis o. J. auf seiner Homepage)? Man verweist auf die aktuellen Nutzungsdaten aus den KIM-Studien. Das durchschnittliche Ausmass der familiären Bildschirmmediennutzung, besonders in benachteiligten sozialen Schichten, wird dabei in der Regel nicht gutgeheissen, sondern kritisiert, jedoch als durch Medienpädagogik nicht beeinflussbar angesehen, nach dem Motto ‹es gibt ein Problem, aber wir können daran nichts ändern›/ ‹alle machen das jetzt›.

Bagatellisierende Umdeutung. Weisen vielleicht auch die historisch älteren Argumentationslinien der Medienhersteller, in denen ausuferndes Computerspielverhalten verharmlost wird, Parallelen zu den Neutralisierungsstrategien der suchtartigen Computerspieler selbst auf? Jedenfalls finden sich in der öffentlichen Debatte in den Medien wie auch in den Darstellungen der Computerspielhersteller und ihrer Verbände ähnlich wie der oben erwähnte ‹Milchkännchendeckel-Sammel-Vergleich› gehäuft Vergleiche zu anderen ‹Hobbies›, die ebenfalls exzessiv ausgeübt, jedoch von der Gesellschaft nicht als problematisch bewertet würden, z. B. immer wieder der Vergleich mit Fussballspielen: ‹Warum sagt eigentlich nie jemand, dass ein Junge süchtig sei, wenn er jeden Nachmittag nach der Schule auf dem Fußballplatz verbringt? Weil er mit anderen zusammenspielt? Das tun Computerspieler auch› (Buse et al. 2014, 64). In diesen Vergleichen werden nicht ernsthaft zwei exzessiv ausgeübte Tätigkeiten genau charakterisiert und bzgl. ihrer

langfristigen Auswirkungen verglichen, sondern der Vergleich wird eher als rhetorische Figur angeführt.

Positive Umdeutung. Könnten Argumentationslinien in der Öffentlichkeit, die die Chancen des Computerspielens hervorheben und die Risiken ausblenden oder abschwächen, als Parallelen zur Neutralisierungsstrategie der positiven Umdeutung gezählt werden? In den Publikationen der Computerspielhersteller und ihrer Verbände finden sich zahlreiche Darstellungen mit Betonung von Chancen und Negierung oder Abschwächung der Risiken der Computerspielnutzung, z. B. in der USK-Plakatkampagne «Games und Gamer – ich spiele auch», die inzwischen nicht mehr online, aber in dem von dem Medienpädagogen Thomas Feibel herausgegebenen Elternratgeber zum Thema «Kind und Computerspiele» (2005) abgebildet ist. Eine der extremsten Betonungen positiver Computerspieleffekte findet sich in dem Buch «Besser als die Wirklichkeit» der Gamedesignerin McGonigal (2012). Computerspiele machten schlau, gesund, sportlich, schön, hilfsbereit, innovativ, glücklich und sozialkompetent, um nur einige der von ihr vertretenen mehr als ein Dutzend Behauptungen zu nennen, die in Form kurzer, als «Fixes» bezeichneter Thesen formuliert werden.

Negative Medienwirkungen werden ausgeblendet. Ebenfalls als Parallele zur Neutralisierungsstrategie der positiven Umdeutung könnte die Positionierung medienpädagogischer Institutionen zu «medieneuphorischen» wie «medienkritischen» Publikationen bezeichnet werden. Dies sei hier einmal exemplarisch an den Reaktionen des Landesmedienzentrums in Baden-Württemberg auf zwei Bücher dargestellt, McGonigals o. g. «Besser als die Wirklichkeit» und Spitzers «Digitale Demenz» (2012), in dem negative Auswirkungen der Nutzung von Bildschirmmedien auf Schulleistungen, Schlaf, Übergewicht etc. dargestellt werden. In der Stellungnahme zu Spitzer finden sich die folgenden Wörter und Phrasen: «verkürzt, falsch, demagogisch, billig, weltfremd, monokausal, Verdrehung der Tatsachen, vielfach fehlen Belege» (Bounin 2012). McGonigals Buch dagegen wird vom LMZ nicht kommentiert, sondern in der Rubrik «Wie wirken Computerspiele?» im Sinne einer kurzen Inhaltsübersicht dargestellt (Heinz o. J.).

Zwei methodische Randbemerkungen seien an dieser Stelle erlaubt:

Erstens: Es scheint hier mit zweierlei Maß gemessen zu werden: ein hoher wissenschaftlicher Anspruch wird eingefordert, wenn negative Wirkungen behauptet werden, die auf diese Weise entkräftet werden können. Wieso kann dieser Anspruch bei den positiven Wirkungen entfallen?

Und zweitens: In der Mediendidaktik wird immer wieder gefragt, inwieweit eine Übertragung, des am Bildschirm Gelernten, langfristig ins Leben gelingt (beim Gaming: intermondialer Kompetenztransfer). Einen solchen Transfer nehmen die Computerspielenden implizit an, wenn sie über ihre Lernerfolge, z. B. in Englisch, berichten. In einer Studie von Lampert und Kollegen werden Items abgefragt wie:

«Weil ich solche Spiele spiele, fällt es mir leichter, auf andere Menschen zuzugehen.» «Seit ich solche Spiele spiele, kann ich mich auch ausserhalb des Spiels besser auf bestimmte Dinge konzentrieren.» Bei Vielspielern ist dabei die Zustimmung zu Selbsteinschätzung eines gelingenden Transfers deutlich höher als bei Gelegenheitsspielern (Lampert et al. 2011). Aber Achtung: Dies erscheint konsistent mit der Deutung der Zustimmung als positiv umdeutende Neutralisierungsstrategie, ist aber keinesfalls ein stichhaltiger Beleg für einen tatsächlich stattfindenden Kompetenztransfer.

Umdeutung in selbstbestimmte Entscheidung. In der Mediensozialisationsforschung wird das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen über längere Zeiträume aus der Sicht der Handelnden ausführlich charakterisiert, und daraufhin untersucht, welche Rolle es bei Prozessen der Emanzipation, der Identitätskonstruktion, der Herausbildung subversiver Jugendkulturen einnimmt. Die stark qualitativ-biographisch orientierte Forschungsmethodik dieser Disziplinen führt mitunter zu einer Pauschalabwehr aller quantitativen Methoden der Medienwirkungsforschung inklusive der gesamten medizinisch-psychologischen Computerspielsuchtforschung. Diese beruhen auf der falschen Frage («was machen die Medien mit dem Menschen?»), man wisse aber inzwischen um die Bedeutung individuellen Medienhandelns, die richtige Frage laute also «Was machen die Menschen mit den Medien?». Hier könnte eine Parallele zu den Neutralisierungsstrategien gesehen werden, bei denen die Computerspieler deutlich machen, dass sie nicht aus Zwang, sondern aufgrund ihrer eigenen selbstbestimmten Entscheidung, sich nicht an den Normen des sozialen Umfelds bzw. der Gesellschaft zu orientieren, immer mehr Computerspiele spielen.

Disqualifizierung der externen Kontrollinstanzen. Ähnlich wie die Eltern oder Partner der Computerspieler als Kontrollinstanzen disqualifiziert werden («die haben sowieso keine Ahnung»), fällt in der öffentlichen Debatte als mögliche Parallele die Disqualifizierung der Person der Autoren (epikur 2009) als Reaktion auf Veröffentlichungen von diesen Autoren auf, in denen auf Gefahren und Probleme der Computerspielnutzung hingewiesen wird. Ebenso könnte man die Labelling-Debatte, s. o. (Wimmer 2013, 93), an dieser Stelle einordnen. Ein Problem hätten dabei nicht die intensiv Computerspielenden, sondern die Gesellschaft, die deren Verhalten nicht versteht.

Fazit

Die Impulse zur kritischen Selbstreflexion der Medienpädagogik, die sich durch die Beispiele der ausgewählten Parallelisierungen ergeben könnten, gehen u. E. in zwei gänzlich unterschiedliche Richtungen: Der Blick auf die linke Seite in der Abb. 1 unterstreicht, wie wichtig es ist, den vielleicht noch aus historischen Traditionen

abgeleiteten Wunsch bzw. die Annahme der Medienpädagogik, durch Computerspiele doch zumindest in der Bilanz überwiegend positive Effekte zu erzielen, durch eine saubere wissenschaftliche Methodik (umfassende Literaturrecherche, Beleg durch peer-review Veröffentlichungen, alternative-treatment Kontrollgruppen, Längsschnittdaten, Berücksichtigung vieler Variablen in einem komplexen Wirkmodell, Offenlegung von Interessenkonflikten, Untersuchungen auch an besonders vulnerablen Gruppen, Nachweis des intermondialen Kompetenztransfers etc.) abzusichern, und dabei nicht, wie oben beschrieben, je nach Erwünschtheit des Outcomes mit zweierlei Mass zu messen. Einen Schritt in die richtige Richtung stellt dabei u. E. z. B. das zunehmende «Hereinholen der realweltlichen Biographie» und die Bearbeitung der dadurch sichtbar werdenden Konflikte in die Game Studies dar. Auf der rechten Seite dagegen ist vielleicht eher die typische Gefahr einer Subkulturforschung gegeben: Wenn die untersuchte Subkultur wächst, gedeiht, finanzkräftig wird, kann sie Teile der sie untersuchenden Forschungsgemeinschaft für ihre Zwecke instrumentalisieren, die ihr mit ihrer wissenschaftlichen Credibility helfen, den Anstrich des Subversiven zu behalten. Wo immer Konflikte zwischen einer Computerspielpraxis und der Gesundheit, der Bildungs- oder Berufsbiographie, der Beziehung etc. aufscheinen, können sie problemlos mit Verweis darauf, das seien Werte, die die Subkultur ohnehin nicht teile, neutralisiert werden. Die milliardenschwere Games-Industrie ist zwar längst Mainstream, aber den alten Anstrich zu behalten, könnte sich für sie zusätzlich noch lohnen, allein schon weil für das Marketing an jugendliche Zielgruppen gerade dieses Subversive, die Atmosphäre der Abgrenzung von gesellschaftlichen Normen einen Vorteil darstellen dürfte. Die Medienpädagogik muss sich an dieser Stelle tatsächlich fragen, ob die «Forschung und Theoriebildung nicht streckenweise zu einer mehr oder weniger unreflektierten Affirmation des je aktuellen medienkulturellen oder medientechnischen Hypes» (Kommer 2014, 2) regrediert ist.

Literatur

- American Psychiatric Association. 2013. «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5TM».
- Becker, Howard S. 1963. *Outsiders. Studies in Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Bleckmann, Paula, Judith Eckert, und Nadine Jukschat. 2012. «Futile search for a better life? Two biographical case studies on women with depression and video game dependency». *Advances in Dual Diagnosis* 5 (3): 137–146.
- Bleckmann, Paula, und Irmela Fenner. 2013. «Verankerung und Vertreibung in realen und virtuellen Welten. Biographische Längsschnittinterviews zu Bewältigung bei Computerspielsucht». *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 26 (1): 77–109.

- Bleckmann, Paula, und Nadine Jukschat. 2015. «The Integrated Model of (Dys-) Functionality: Reconstructing Patterns of Gaming as Self-Medication in Biographical Interviews with Video Game Addicts». *FQS* 16 (3).
- Bounin, Ingrid. 2012. «Stellungnahme zu Manfred Spitzers Thesen». <https://www.lmz-bw.de/medienbildung/aktuelles/mediaculture-blog/blogeinzelansicht/2012/stellungnahme-zu-manfred-spitzers-thesen.html>.
- Buse, Uwe, Friederike Schröter, und Jonathan Stock. 2014. «Du sollst spielen!» *Der Spiegel*, Nr. 3: 60–67.
- Chappell, Darren, Virginia Eatough, Mark N. O. Davies, und Mark Griffiths. 2006. «EverQuest—It's Just a Computer Game Right? An Interpretative Phenomenological Analysis of Online Gaming Addiction». *International Journal of Mental Health and Addiction* 4 (3): 205–216. doi:10.1007/s11469-006-9028-6.
- Corneliussen, Hilde G., und Jill Walker Rettberg. 2008. *Digital Culture, Play, and Identity. A World of Warcraft Reader*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Cover, Rob. 2006. «Gaming (Ad)diction: Discourse, Identity, Time and Play in the Production of the Gamer Addiction Myth». *Games studies the international journal of computer game research* 6 (1). <http://gamestudies.org/0601/articles/cover>.
- Dellwing, Michael. 2013. «Addiction Diagnoses as Involvement Controls: The Pragmatic Value of Psychiatric Definitions of the Situation». *RESET - Recherches en sciences sociales sur Internet* 1 (2): 103–129.
- Dollinger, Bernd. 2002. *Drogen im sozialen Kontext. Zur gegenwärtigen Konstruktion abweichenden Verhaltens*. Augsburg: MaroVerlag.
- Dollinger, Bernd, und Henning Schmidt-Semisch, Hrsg. 2007. *Sozialwissenschaftliche Suchtforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Domahidi, Emese, und Thorsten Quandt. 2014. ««And all of a sudden my life was gone...»: A biographical analysis of highly engaged adult gamers». *New Media & Society*, Februar. doi:10.1177/1461444814521791.
- epikur. 2009. «Pfeiffer die Pfeife». <http://www.zeitgeistlos.de/zgblog/2009/pfeiffer-die-pfeife/>.
- Gerhardt, Uta. 1991. «Krankheits- und Patientenkarrieren». In *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, hrsg. v. Uwe Flick, Ernst v. Kardorff, Heiner Keupp, Lutz v. Rosenstiel, und Stephan Wolff, 312–316. München: Psychologie Verlags Union.
- Gerstenberger, K.-Peter, Marek Klingelstein, und Thomas Feibel, Hrsg. 2005. *Crashkurs - Kind und Computerspiele*. 1., Aufl. Stuttgart: Klett, Ernst, Verlag GmbH.
- Goffman, Erving. 1977. «Die moralisch Karriere des Geisteskranken». In *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, hrsg. v. Erving Goffman, 3:125–167. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Heinz, Daniel. o.J. «Wie wirken Computerspiele?» <https://www.lmz-bw.de/wirkung-computerspiele.html>.
- Hussain, Zaheer, und Mark D. Griffiths. 2009. «The Attitudes, Feelings, and Experiences of Online Gamers: A Qualitative Analysis». *CyberPsychology & Behavior* 12 (6): 747–753. doi:10.1089/cpb.2009.0059.
- JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. o.J. «Medien gehören zum Alltag». zappen klicken surfen. http://www.zappen-klicken-surfen.de/?BE_ID=1.

- Jukschat, Nadine. 2013. «Extending the Study of Videogame Dependency: Social Meaningfulness of «Addictive» Gaming and Self-Analyses of Dependency.» *RESET - Recherches en sciences sociales sur Internet* 1 (2): 73–102.
- Jukschat, Nadine. 2014. «Addictive Gaming: Self-analyses of addiction and techniques of neutralizing deviance». Vortrag gehalten auf der XVIII ISA World Congress of Sociology vom 13. bis 19. Juli, Yokohama, Juli 16.
- Jukschat, Nadine. 2016. «Computerspielabhängigkeit als unwahrscheinliche Karriere. Weichenstellungen und Mechanismen im Prozess der Entstehung und Verstetigung. Erste Ergebnisse biografischer Fallanalysen». In *Qualitative Gesundheitsforschung. Beispiele aus der Forschungspraxis*, hrsg. v. Carsten Detka. ZBBS-Buchreihe. Studien zur qualitativen Bildungs-Beratungs- und Sozialforschung. 279–297. Verlag Barbara Budrich.
- Kammerl, Rudolf, Lena Hirschhäuser, Moritz Rosenkranz, Christiane Schwinge, Sandra Hein, Lutz Wartberg, und Kay Uwe Petersen. 2012. *EXIF - Exzessive Internetnutzung in Familien*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Kommer, Sven. 2014. «Call for Papers zur Frühjahrstagung. Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung.»
- Lampert, Claudia, Christiane Schwinge, und Sheela Teredesai. 2011. «Kompetenzförderung in und durch Computerspiele(n)». In *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: gefordert, gefördert, gefährdet*, hrsg. v. Jürgen Fritz, Jan-Hinrik Schmidt, und Claudia Lampert, 117–179. Schriftenreihe Medienforschung der LfM 66. Berlin: Vistas.
- Lange, Catherine de. 2013. «Sherry Turkle: «We're losing the raw, human part of being with each other». Face to face with the one-time «cyber-diva» who some now call a «technophobe»». <http://www.theguardian.com/science/2013/may/05/rational-heroes-sherry-turkle-mit>.
- McGonigal, Jane. 2012. *Besser als die Wirklichkeit!: Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern*. München: Heyne Verlag.
- O'Brien, Scott. 2014. «Autism-related protein shown to play vital role in addiction». http://www.eurekalert.org/pub_releases/2014-05/mh-aps050914.php.
- Schmidt, Jan-Hinrik, Marius Drosselmeier, Wiebke Rohde, und Jürgen Fritz. 2011. «Problematische Nutzung und Abhängigkeit von Computerspielen». In *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: gefordert, gefördert, gefährdet*, hrsg. v. Jürgen Fritz, Jan-Hinrik Schmidt, und Claudia Lampert, 201–251. Schriftenreihe Medienforschung der LfM 66. Berlin: Vistas.
- Spitzer, Manfred. 2012. *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Verlag.
- Sykes, Gresham M., und David Matza. 1957. «Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency». *American Sociological Review* 22 (6): 664–670. doi:10.2307/2089195.
- Turkle, Sherry. 2011. *Alone together: Why we expect more from technology and less from ourselves*. New York: Basic Books.
- Walter, Susanne, und Michael Schetsche. 2003. «Internetsucht – eine konstruktionistische Fallstudie». *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle* 14 (1): 5–40.
- Wimmer, Jeffrey. 2013. *Massenphänomen Computerspiele*. Konstanz und München: UVK Verlagsanstalt.

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

Medienpädagogische Aufgabenfelder hinsichtlich der Visualität im digitalen Zeitalter

Desiderate im Umgang mit visuellen Medienkulturen

Petra Missomelius

Zusammenfassung

Die bildungskulturell leitende Funktion des Buches diffundiert im digitalen Zeitalter mobiler und transversaler Systeme von Netzwerkmedien. Zudem sind soziokulturelle Lebenswelten wie Bildungsinstitutionen, Familie und Peers durch Heterogenität gekennzeichnet. Indem auch diese Teil des Geflechts medienkultureller Architekturen werden, geraten ehemals gültige Unterscheidungsparameter wie explizites und implizites, formelles und informelles Wissen ins Wanken. Grenzziehungen und konkurrierende Auffassungen gegenüber diesen, vormals als der Bildung entgegengesetzt wahrgenommenen, Bereichen erweisen sich nunmehr als problematisch.

So spielt Visualität im Kontext multimodal zusammengesetzter Bildungsmaterialien eine zunehmende Rolle und wird als Möglichkeit des Umgangs mit Komplexität eingesetzt. Wenngleich somit die Zurückhaltung gegenüber (Bewegt-)Bildmedien in der pädagogischen Praxis schwindet, so haben sich mit der Digitalisierung medienkulturell bedeutsame Felder eröffnet, welche erziehungswissenschaftlicher Beachtung bedürfen. Eine sich der Komplexität digitaler Medienkulturen stellende Medienpädagogik bringt mit sich, dass auch Funktion und Gebrauch visueller Medien im Kontext von Bildungsprozessen reflektiert stattfinden. Medienpädagogisch informiertes Agieren in visuellen Medienkulturen ist darüber hinaus heute gerade deshalb essentiell, da es sich bei digital generierter Visualität um eine neue Qualität im Unterschied zu traditionellen Bildmedien handelt, welche der Logik der Repräsentation entsprachen. Der Beitrag thematisiert Desiderate, die sich hinsichtlich des Visuellen datenbasierter Medien für die Medienpädagogik ergeben, und geht dabei auf kommunikative Bildlichkeit, auf paradigmatische mediale Formen und auf datengestützte Wissensgenerierung ein.

Areas needing work from Media Education with regard to visibility in the digital age. Desiderata in dealing with visual media cultures

Abstract

The leading role of the book in educational culture is diffusing in this digital age of mobile and transversal network media systems. In this context, sociocultural realms of experience, such as educational institutions, families, and peers, are marked by heterogeneity. When these are also made into parts of the web of media-cultural architectures, then formerly valid distinguishing parameters, such as explicit and implicit, formal and informal knowledge, begin to totter. Limitations and competing ideas of these areas, which used to be seen as antithetical to education, are now proving to be problematic.

For instance, visibility is playing an ever larger part in the context of multimodal educational materials, and is being used as one possible way to deal with complexity. Although this eliminates the reticence toward (moving) pictures and visual media in pedagogical practice, digitization has opened up fields that are of significance to media culture, and which call for attention from educational science. Media education that takes on the complexity of digital media cultures also entails a reflection on the function and use of visual media in an educational context. Actions informed by media education in visual media cultures is now, moreover, particularly essential because digitally generated visibility has a new quality as opposed to traditional pictorial media, which used to conform to the logic of representation. The theme of this paper is the desiderata in media education arising from visual aspects of data-based media, also addressing issues of communicative imagery, paradigmatic media forms, and data-supported knowledge generation.

Historische Perspektivierung: Bildwissen

Das Visuelle spielte schon früh eine signifikante Rolle in der Weitergabe von Wissen, von Geschichte(n) sowie von Handlungsanleitungen. Beginnend mit den Höhlenmalereien über die Wandteppiche bis zu Comenius' *Orbis sensualium pictus* 1658, die Bilderbibeln und die Bilderbögen aus der Mitte des 19. Jahrhunderts lässt sich diese Verknüpfung von Bild und Wissensvermittlung beobachten. Die historische Perspektive macht deutlich, dass der iconic turn (Boehm 1994) zurecht eine der Relevanz des Bildes (nicht nur in der Bildung) adäquate wissenschaftliche Aufmerksamkeit für die bildlichen Dimensionen bei der Generierung und Vermittlung von Wissen einforderte.

In den folgenden Ausführungen soll es überwiegend um das Visuelle in Bildungskontexten gehen. Ist zum einen der Zeige-Charakter des visuellen vor-Augen-Führens

in der pädagogischen Veranschaulichung massgeblich, so kommt zusätzlich beim Denken von Visualität und Bildung die Rolle des Bildes in der Gedächtnis- und Vorstellungsbildung hinzu, was allerdings im vorliegenden Kontext ebenso wenig Beachtung finden kann, wie die Erörterung des Welt- und Selbstbildes, das für den Bildungsbezug maßgeblich ist.

Die pädagogische Marginalisierung des Bildes

Die Bildskepsis der Pädagogik geht auf Platon zurück und prägte diese bis weit ins kulturkritische 20. Jahrhundert. Pädagogische Vorbehalte gegen das Visuelle sind eng mit der buchulturellen Entstehung des Bildungsgedankens verknüpft. So wird dem Visuellen das Denken behindernde Instinkthaftigkeit und Emotionalität im subjektiven Umgang mit Bildmedien attestiert und als Antipode zu vermeintlicher Rationalität betrachtet. Der die Kultur des Buchdrucks bezeichnende Modus der Rationalität und Linearität wird hierbei als Inbegriff von Bildung und untrennbar mit Bildungsbemühungen gedacht. Monomediale Schriftlichkeit blendet bewusst andere Formen der Sinnlichkeit (Triebabwehr) aus, welche als störende Wahrnehmungen in Bildungsprozessen taxiert werden. «‹Vergnügen›, ‹Ablenkung›, ‹Faszination›, oder ‹Spaß› sind keine Kategorien in pädagogischer Argumentation.» (Baacke 1995, 83)

Diese Haltung ist lange Zeit auch Teil der Ablehnung von Populärkultur in Bildungskontexten. In der Tradition der Frankfurter Schule wird Unterhaltung als der Reflexion und Bildung diametral entgegengesetzt betrachtet und populäre Alltagskultur als anti-aufklärerische und umnebelnde Bewusstseinsindustrie normativ gebrandmarkt. Somit ist es naheliegend, Bildern pädagogisches Gefährdungspotential zuzusprechen. So wird bereits in den 1950er Jahren eine von den elektronischen Medien ausgelöste

Bilderschwemme (Bamberger 1958, 140) als Gefahr für die heranwachsende Generation betrachtet. Dreißig Jahre später geht man mit einem derartigen pädagogischen Reinheitsgebot humorvoll-ironisch um, indem etwa der österreichische Künstler Gottfried Helnwein konstatiert: ‹In retrospect I would say from Donald Duck I have learned more about life than from all the schools that I ever attended.› (Helnwein 1989)

Andreas Gruschka beschreibt seinen Eindruck populärkultureller Bildlichkeit folgendermassen:

Einstein wird über eine Limonade als der bedeutendste Physiker der Epoche bekannt gemacht. Kate Moss posiert als Mona für Saint Laurent und der siegreiche Fußballer Cantona als auferstehender Christus nach Piero Della Francesca für eine Versicherung. Wer danach ein Museum besucht, hat den Eindruck, die Bilder bereits gesehen zu haben. (Gruschka 2001, 632)

Der Verbreitung von Populärkultur und populären Artefakten einer positiv besetzten Konsumkultur kann Bildung demnach nur neidvoll gegenüber stehen.

Vor diesem Hintergrund verwundert es wenig, dass die Anfänge der Medienpädagogik im Spannungsfeld von kulturpessimistischer Ablehnung und dem bewahrpädagogischen Schutz vor den Gefahren des damals neuen Mediums Film und den damit verbundenen kritischen Diskursen geprägt waren (Baacke 1995, 82f.). Die möglichen Gefahren – und diese Argumentationsmuster lassen sich anlässlich von Medienwechseln regelhaft wiederfinden (Welther 2013) – werden zunächst den Medientechnologien und den durch sie distribuierten Inhalten attestiert, um schliesslich einer unterstellten Unmündigkeit und Inkompetenz im eigenständigen Mediengebrauch eine pädagogische Professionalität zur Seite zu stellen. Diese Annäherung und Akzeptanz konnten sich einstellen, nachdem – im Falle des Films und im weiteren Fortgang ganz ähnlich für weitere Bildmedien wie das Fernsehen – der mögliche Nutzen für die Volksbildung diskutiert wurde und auch die Arbeiterbewegung das neue Medium für sich entdeckte (vgl. Hüther/Podehl 2005). Inzwischen – und nicht zuletzt durch das Vorbild der französischen Filmbildung – ist der Film als Bildungsgegenstand und das Kino als Lernort zur Wahrnehmungsbildung unumstritten (Henzler et al. 2010, Spielmann 2011, Sommer et al. 2011).

In enger Verzahnung der Geschichte des Bildungswesens mit Werten und Zielgrößen der Kultur des Buchdrucks schreiben sich auch die hermeneutischen Herangehensweisen in den Bildungsgebrauch des Visuellen ein. Insofern kann der Einsatz des Bildes als Bildungsmedium in Ergänzung zum Buch oder als dessen Bestandteil betrachtet werden. Einbindungen des Bildes in die Produkte der Buchkultur werden in dessen Entwicklungsgeschichte zunehmend durch Text-Bild-Relationen, Beschriftungen und Legenden standardisiert, das Bild dabei in eine überwiegend textunterstützende und illustrative Funktion versetzt. Diese wird beispielsweise durch Weblinks in Lehrbüchern, welche auf Online-Bildmaterial verweisen, medial vom Buch in das Internet verlagert.

Die visuelle Einheit in der Simultanität von Bild und Text, die Durchdringung und Überlagerung von Schriftzeichen und Bildercodes, verbaler und nonverbaler Elemente, greift in den 1980er Jahren die Typografie auf, behandelt die Schrift als Bild und deklariert das Ende des Buchdrucks (Carson/Blackwell 1995).

Bildpädagogik und Medienpädagogik

Neben den oben angeführten kritischen Stimmen, gab es in der Pädagogik auch Akteure, die sich vorurteilsfrei den Möglichkeiten der Visualität zuwendeten. Als Pionier der «visuellen Kommunikation» hatte Otto Neurath bereits 1946 programmatisch formuliert: «I believe that the day of «eye-consciousness» is rapidly approaching. Communication of knowledge through pictures will play an increasingly

large part in the future.» Seine Arbeit galt der Etablierung einer Wissenschaft, welche durch eine neue grafische Bildersprache auch bildungsferne Schichten adressieren und durch visuelle Argumente aufklären könne. Dabei dachte er an Museen und Ausstellungen (1851 hatte man mit den Weltausstellungen zur internationalen Präsentation industrieller Neuheiten begonnen), Abbildungen und Filme (Neurath 1933, 239). Seine Vorstellungen gingen so weit, dass er von einem «Bilder-Esperanto» zur unmittelbaren Informationsvermittlung schrieb. Neben der schnellen Erfassbarkeit und leichten Verständlichkeit sollte laut Neurath auch die aktive Beteiligung an der Bedeutungskonstruktion den bildenden Effekt der Bildpädagogik ausmachen. Er hielt diese für besonders geeignet, um der Komplexität von Ursache-Wirkung-Beziehungen in der Erläuterung der Mechanismen der Gesellschaft und der Wirtschaft, der Technik und der Hygiene zu begegnen. Kein geringeres Ziel als soziale Aufklärung stand dabei im Fokus seiner Bestrebung, durch visuelle Kommunikation Bildung zu vermitteln:

Der moderne Mensch ist vor allem Augenmensch. Die Reklame, das Aufklärungsplakat, Kino, illustrierte Zeitungen und Magazine bringen einen Großteil aller Bildung an die breiten Massen heran. Auch die, welche viele Bücher lesen, schöpfen immer mehr Anregung aus Bildern und Bilderreihen. Der ermüdete Mensch nimmt rasch etwas zur Kenntnis, was er lesend nicht mehr auffassen könnte. Darüber hinaus ist die bildhafte Pädagogik ein Mittel, weniger vorgebildeten Erwachsenen, die optisch empfänglicher zu sein pflegen, und auch der weniger begünstigten Jugend Bildungschancen zu eröffnen, die für sie sonst nicht in Frage kommen. [...] Worte trennen, Bilder verbinden. (Neurath 1931, 179)

Damals begann der Siegeszug der Bildstatistik, die als Vorläufer der heute journalistisch allgegenwärtigen Infografik gilt. Auch wurden erste Schritte zur Visualisierung von Daten unternommen (s. u.). Vermittels der Übersetzung von Daten in Bildmodelle eine rasche Erfassung von Informationen zu ermöglichen, wurde dabei zu einer vorrangigen, wenn auch inzwischen kaum mehr transparent gelösten, Aufgabe.

Otto Neurath hat einerseits bewusst das visuelle Argumentieren gegenüber der textlichen Argumentation forciert, andererseits war er auch Schlüsselfigur bei der Übersetzung medialer Transformationsprozesse in Bildungskonfigurationen, was man heute als visuelle Kompetenz bezeichnen oder «visuelle Medienkompetenz» nennen würde («Pionier für die Ausbildung visueller Medienkompetenz»; Hartmann 2015, 48). Darüber hinaus hat er das Prinzip der Montage, das bis dahin als mediale Form filmischer und bildlicher Narration vorbehalten war, als Form in die wissenschaftliche Nutzung als kontrastierende und verbindende Argumentation überführt. Da es zum «Lesen» dieser Verbindungen notwendig ist, diese Verbindungen gedanklich herzustellen, kommt dieser Form ein aktivierender Charakter

zu (siehe hierzu auch weiter unten die Neukombination durch «copy & paste» und Mashup)

Diese Montagen dienen dem Zweck, andernfalls nicht sicht- und wahrnehmbare kausale Zusammenhänge (etwa zwischen Hygiene und Sterblichkeit) anschaulich zu machen. Neuraths erklärtes Ziel dabei war es, durch Aufklärung zu einem kritischen gesellschaftlichen Diskurs beizutragen (Hartmann 2015, 45).

Mag die Allgegenwart von Bildern auch eine Allgemeinverständlichkeit suggerieren (Nohr 2004), so erweist sich diese schon im interkulturellen Vergleich als fragwürdig. Obwohl es unumstritten ist, dass in der bilddominierten Gegenwart die Befähigung zum mündigen Umgang mit Bildern ein Topos der pädagogischen Tradition ist und Bildkompetenz ein Bildungsziel darstellt, so wenig besteht Einigkeit darüber, worin sich diese Fähigkeit und ein «gebildeter» Umgang mit Bildern ausdrückt und wie dieser fassbar gemacht werden könnte. So wird dann – leider den von Neurath begonnenen Weg verlassend – auch zunächst einmal auf das Bild das im Umgang mit der Schrift bewährte Muster angewandt: es wird gelesen und es gilt, seine spezifische Grammatik zu erschliessen (Doelker 2015). Die Ver- und Entschlüsselungskompetenz ist allerdings noch überwiegend auf die Verwendung von Buchstaben und deren Kombinationen ausgerichtet. Hinsichtlich des Bildes liegt es dagegen nahe, von einem weit verbreiteten Bild-Analphabetentum sprechen (Robinson 1967, 16; Hanig 1989, 28).

Neben die Bild-Funktion der Vermittlung tritt jene als Speicher von Wissen. In der Medienfunktion des Speicherns schaffen Medien neue Bedingungen für das kulturelle Gedächtnis (Assmann 2002, 209). Der Medienwissenschaftler Uwe Pörksen untersucht die zunehmende Bildlichkeit und beschreibt die Verwendung von Bildern im Sinne von Stereotypen, von schnell zu erfassenden Kurzformeln, die er Visiotypen nennt (Pörksen 1997). Dies beinhaltet alle nur erdenklichen Bildformen, die wie Icons Verkürzungen darstellen, aber auch zu kollektiven kulturellen Symbolen werden können (wie z.B. das Peace-Zeichen). Diese visuellen Stereotype können in einem solchen Verständnis als Teil des kulturellen Gedächtnisses auch entlastende Funktionen erfüllen und sind ebenso wenig normativ abzuwehren oder auszublenden wie die Populärkultur.

Die Medialität des Visuellen, Aspekte der Produktion und Ästhetik spielen bisher allenfalls in der Medienwissenschaft sowie in pädagogischen Subdisziplinen wie der ästhetischen Erziehung, der Kunstpädagogik und der kulturellen Bildung eine Rolle, Felder deren Berührungspunkte mit der Medienpädagogik bislang eher punktuell sind. Einschlägige Werke zur Bildtheorie verzeichnen keinerlei Erwähnung der Begriffe «Erziehungswissenschaft» oder «Pädagogik». «Bildung» erscheint ausschliesslich in den Zusammensetzungen «Abbildung», «Einbildungskraft», «Ausbildung» und «Theoriebildung».

Welche weiteren Annäherungen an das Bild im Kontext von Bildung sind zu verzeichnen? Autoren wie Klaus Mollenhauer haben sich mit dem Bild als Quelle auseinandergesetzt und den hermeneutischen Zugang für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht (Mollenhauer 1983). Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive untersucht Klaus Sachs-Hombach das Bild im kommunikativen Kontext (Sachs-Hombach 2013). Kompetenzmodelle und Konzepte, etwa Bildkompetenz und visual literacy, schaffen eine Sensibilisierung für Visualisierungen in der Wissensvermittlung, welche durchaus auch Eingang in den Lern- und Erkenntnisprozess finden sollte. Die englischsprachige Bezeichnung «visual literacy», die in diesem Kontext weit verbreitet ist, verharrt allerdings in der Ausrichtung auf eine buchkulturell bedingte Sprachmetaphorik. Der Kunsthistoriker James Elkins bezeichnet dies vorsichtig als «slightly dubious expression» (Elkins 2008, 8). Bereits bei der Medienkompetenz ist deutlich geworden, dass diese nicht in der Komplementarität zur Schriftkompetenz aufgeht. Auch wenn in der Vergangenheit Medien wie der Film, der Fernsehbeitrag und der YouTube-Clip in die Schule Einzug gehalten haben, so doch stets unter den Vorzeichen des buchähnlichen Produktes als Analysegegenstand, Interpretationsvorlage oder inhaltlicher Impulsgeber. Sowohl das Bild als auch codebasierte digitale Medien rein philologisch zu analysieren, vermag jedoch nicht (mehr) zu überzeugen.

Medienbildung und Medienkultur: Bilder als Instrumente des Zeigens

Davon ausgehend, dass die Herstellung und Distribution von Wissen ein historischer und vor allen Dingen ein diskursiver Prozess ist, der mit den Produktionsmitteln und -methoden medialer Vermittlung verhandelt wird, ist es für eine fächerübergreifende Forschung unabdingbar notwendig, visuelle Medien in eine selbstreflexive Analyse von Lehr-/Lernmitteln miteinzubeziehen. In der Konzeption von Lehr-/Lernmaterialien werden Bewegtbilder und visuelle Medien zwar immer häufiger verwendet und ihr einprägender, den visuellen Sinn ansprechender und komplexitätsreduzierender Charakter hervorgehoben. Dabei steht im Vordergrund, wie ein festgelegtes Lernziel bestmöglichst erreicht und wie hierfür interaktive und animierte Bilder effektiv in multimediale Angebote integriert werden können. Diese Fokussierung auf den Gegenstandsbereich steht allerdings dem Umstand gegenüber, dass diese Bilder in ihrer wahrnehmungsformenden und darstellenden Funktion selbst nicht thematisiert werden.

Medienpädagogische Forschung zur visuellen Wissensvermittlung steht demgemäß noch weitgehend aus. Bild-Text-Kombinationen sind in der kondensierten Wissensvermittlung unserer heutigen Alltagskultur geradezu selbstverständlich. Beispielhaft sollen hier nur einige genannt sein: Schaubilder, Infografiken, Diagramme, Erklärvideos und Simulationen etwa. Was jedoch – besonders vor dem

Hintergrund der Medienbildung – ein Desiderat bleibt, ist die bewusste Nutzung und Reflexion dieser Formen in Lehr-/Lernszenarien. Grafische Darstellungen dienen der Bewältigung von Komplexität und Abstraktion und gewinnen auch neben der Wissenschafts- und Wissensvermittlung zunehmend an Relevanz, wenn es um die Kommunikation von Sachverhalten geht. Bei der Erörterung von Produktionsmitteln und -methoden medialer Vermittlung ist es für eine fächerübergreifende Forschung unabdingbar, visuelle Medien in eine selbstreflexive Analyse von Lehr-/Lernmitteln mit einzubeziehen.

Was die Produktion und Nutzung von Videocasts im Kontext von Lehren und Lernen angeht, so dienen diese zumeist zu Informationszwecken innerhalb von Lernszenarien oder zur selbstständigen Vorbereitung in flipped classroom-Arrangements. Das eigenständige Erstellen von Videocasts durch Lernende findet bislang allenfalls vereinzelt statt (Rummler/Wolf 2012, Könitz/Diel 2014), wobei der den Videos implizite Aufforderungscharakter, der Anwendungsbezug des Gezeigten, die Kontextualisierung von Wissen und die einhergehenden Reflexionsmöglichkeiten bezüglich Inhalt und medialer Inszenierung sowie deren Zusammenspiel in der Medienbildung fruchtbar gemacht werden können. Grundsätzliche Fragen der medialen Wirklichkeitskonstruktion sowie soziokulturell und historisch bedingte Verständnisse von Objektivität und Wahrheit können ebenfalls an diese medialen Konfigurationen gerichtet werden. Was im Bereich des Lehrens und Lernens erst langsam Einzug hält, ist bereits seit längerer Zeit fester Bestandteil informeller Lernkontexte jugendkultureller Szenen (siehe Fan Studies und Autoren wie Jenkins 2009, Busse 2014).

Bildkulturen des Digitalen

Geht man davon aus, dass im vom Buchdruck gekennzeichneten Zeitalter auch die Bildverwendung unter den Massgaben des Buches als Analysegegenstand, als Illustration oder Erläuterung, als Gegenstand von Lesbarkeit und Ausdrucksmittel mit impliziter Bildgrammatik verhandelt wurde, so stellt sich die Frage, was das Bild im durch Digitaltechnologien geprägten Zeitalter charakterisiert.

Bisherige medienpädagogische Konzepte zur Beschäftigung mit Bildkulturen beinhalten die Veränderbarkeit des Bildes (Stichwort Manipulation), die Gestaltung zum Selbsta Ausdruck und die Bearbeitbarkeit des Bildes, soweit sie auch als Elemente der Medienlogik relevant und konstitutiv für Medienkompetenz sind. Image Processing und Simulation sind ebensolche Mittel zur Erschließung der Welt und des Selbst wie es vorhergehende Bildmedien waren und sollten ebenso produktiv – auch im Bildungskontext – genutzt werden.

In den 1950er Jahren publizierte Marshall McLuhan den Text «Culture without Literacy» (McLuhan 1953/1997), dessen Titel fälschlicherweise mit «Kultur ohne Schrift» ins Deutsche übersetzt wurde, in welchem er feststellt, dass durch die damals neuen Medien Radio und Fernsehen jenseits der Typografie eine visuelle Kultur die Bildungsidee durch neue Formen des Speicherns affiziert. In seiner Schrift fokussiert er die kulturelle Dimension der Schriftlichkeit, die über das Schreiben an sich hinaus geht und liefert die erste nicht kulturpessimistische Diagnose einer Medienkultur. Er stellt fest, dass sich Formen und Funktionen internationaler Kommunikationskulturen grundlegend verändern, was zeitgenössische und nachhaltige Bildung berücksichtigen müsse.

Digitale Medien sind Medien der Abstraktion, da ihnen binärer Code, Programmstrukturen und Algorithmen zugrunde liegen. Dies gilt ebenso für die digitalen Bildern. Lediglich die Ausgabeformen und Schnittstellen knüpfen an traditionelle Rezeptionsmodalitäten an. So zielt die Bildausgabe des binären Codes auf die etablierten Wahrnehmungsgewohnheiten der NutzerInnen und ermöglicht durch diese Oberfläche einen Zugang zum abstrakten und strukturorientierten digitalen System. Angesichts der digitalen Grundlagen aktueller Bildwelten ist entscheidend, dass diese nicht länger der Logik der Repräsentation entsprechen, sondern jener der Simulation (Gramelsberger 2008, Krämer 2009).

Dabei fällt aus medienwissenschaftlicher Perspektive zunächst auf, dass das Bild als Artefakt überwiegend in seiner Rezeption pädagogische Aufmerksamkeit erhält, seine Produktion, deren Bedingungen und Grundlagen bleiben jedoch von der Medienpädagogik (weitgehend) unbeachtet. Allenfalls im Rahmen der pädagogischen Untersuchung von Manipulationsabsichten als Motivation der Produktion wird diese in den Blick genommen.

Die folgenden Thesen können im weiteren Verlauf nur kurz angerissen werden:

- Das Bild im Kontext digitaler Medien dient als Kommunikat.
- Das Bild als Instrument im Umgang mit Daten entwirft, schematisiert und lässt Muster erkennen.
- Das datenvisualisierende Bild macht Theoriemodelle anschaulich.

Die erste These wird anhand des aktuellen kulturellen Phänomen Selfie, also dem selbst erstellten Porträt mithilfe eines mobilen Aufnahmegerätes, deutlich. Die Herangehensweise an das Selfie als Unterrichtsgegenstand kann hier nur angedeutet werden: Sie erstreckt sich über die Bereiche der online-Selbstdarstellung und des Selbstaudrucks, des verantwortungsvollen Bildhandelns und des Jugendschutzes sowie der Imitation von Stereotypen und Rollenbildern. Darüber hinausgehend würde die Berücksichtigung der historischen Dimension von Bildmedien Zugänge eröffnen, welche Prozesse des Wandels in der Funktion, aber auch im Status des Visuellen, besonders des Fotografischen, thematisieren. Der Wechsel zum digitalen Bild verdeutlicht dabei einmal mehr, wie weitreichend die medienkulturelle

Transformation ist – und wie stark sie mit diskursiven Praktiken verbunden ist: das Selfie erfüllt die Funktion des Kommunikats in Instant-Messaging-Anwendungen der Alltagskommunikation, welches sich von derjenigen des historischen (Selbst-) Portraits durch seine Beliebigkeit und Allgegenwart unterscheidet und eine Art Piktogramm des eigenen Erlebens darstellt. Es ist eine Momentaufnahme und augenblickliche Feststellung des «hier bin ich», «ich und xy», «ich denke an dich», «ich halte Augenblick xy fest». Anhand des Selfie wird deutlich, wie sehr die Vorstellungen von Authentizität kulturelle Aushandlungen darstellen und wie temporär begrenzt diese sind.

Darüber hinaus lassen sich anhand von online-Bildkulturen kulturelle Aushandlungsprozesse gesellschaftsbestimmender Werte beobachten, wenn es sich etwa um das Zeigen des Osama Bin-Laden Tötungsvideos, die Faszination von IS-Videos, im Netz kursierende kompromittierende Videos und die öffentliche Berichterstattung darüber handelt.

Basierte der Komplex von Interpretationswissen, Identitätskonstruktion und Selbstkonzept der Geisteswissenschaften noch weitgehend auf der medienhistorischen Konstellation des Buchdrucks, die die allgemeine Lektürefähigkeit und Sinnsetzungscompetenz nach sich zog, so erfordern und generieren die gegenwärtigen medialen Konstellationen mit Augmented Reality, intermedialer Formmigration und den unmerklichen Übergängen zwischen Unterhaltungs- und Gebrauchsmedien vor allem Formwissen. (Leschke 2008, 49)

Durch die digitale Medienkulturen kennzeichnende Kulturtechnik des «copy & paste» hat sich die vormalige Einschätzung der Kopie verändert. Spielte sie zuvor zwar auch eine Rolle, so war diese eher marginal. Im Mashup werden einzelne kopierte Elemente neu kombiniert. Dass diese Praktiken weitreichende kulturelle Transformationen mit sich bringen, zeigt beispielsweise der öffentliche Diskurs um neue Lizenzmodelle (creative commons, Urheberrecht etc.). Anhand des Mashup (oder remix) lassen sich erkennbare und wirksame Strukturen, Mechanismen, Wechselwirkungen, Logiken usw. untersuchen, welche für digitale Medienkulturen paradigmatisch sind. Das Zusammenfügen bereits vorhandener Elemente unterschiedlichster Provenienzen macht deutlich, wie sehr diese Medienkulturen auf der Fluidität neuer Zusammensetzungen basieren und hilft, das oben angesprochene Formwissen transversaler Mediensysteme anzueignen.

Schliesslich haben Datenbilder (algorithmisch generierte Bilder, wie sie etwa im Bereich von Big Data, aber auch in den Digital Humanities relevant sind), aber auch datenbasierte Visualisierungen, wie sie etwa in bildgebenden Verfahren gebräuchlich sind, wissensgenerierende Funktion im Wissenschafts- und Technikalltag (Display-Anzeigen), was sie für die Bildung hochrelevant macht. So gehören bereits jetzt Diagramme zum Standardinventar der Repräsentation komplexer

Sachverhalte, bringen aber auch jeweils mediale Logiken, Ein- und Ausschlüsse mit sich, die für ein Verständnis ihrer Aussagekraft und deren Bewertung essentiell sind. Den größten Unterschied zu analogen Bildern weisen wohl Simulationen auf, welche Bewegtbilder sozusagen antizipieren – in Form einer Flugsimulation etwa, welche nicht einen durchgeführten Flug darstellt, sondern einen zukünftig durchzuführenden vorbereitet. Als (Aus-)Bildungsmittel in der Architektur, im Maschinenbau und im Design sind sie inzwischen essentiell.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zur wissensvermittelnden Funktion des Bildes im Zeitalter digitaler Medienkulturen und Netzwerkmedien der Aspekt der Form jenen der Medienontologie ablöst, das Bild selbst zum Kommunikat in Alltag und Bildung sowie zum Angelpunkt von Wertaushandlungen und Zukunftsvorstellungen einer Gesellschaft wird. Ein dahingehend visualitätskompetenter Mensch weiss demnach um die kulturellen Hintergründe der Produktion, Distribution und Rezeption von digitalen sowie analogen Bildern und ist in der Lage, demgemäß zu handeln. So einfach dies auch klingen mag, so steht die Medienbildung noch vor vielfältigen Aufgaben, wenn es um Fragen der Vermittlung und Aneignung dieser Fähigkeiten und des ebenso befähigten Umgangs der Pädagogik mit (Bewegt-)Bildern in Lehr-Lern-Prozessen geht.

Die vorherigen Ausführungen haben bildgebundene Bildungsanlässe aufgezeigt, die über die Funktion als Bildungsinstrument sowie die eigene Gestaltungstätigkeit hinausgehen. Um dieser ausgeführten Breite des Themenbereichs visuelle Bildung gerecht zu werden, bietet es sich an, die Medialität der in allen Disziplinen und Bildungskontexten verwendeten Lehr-Lernmaterialien hin und wieder zu thematisieren, ihnen analytisch zu begegnen und den Prozess ihrer Entstehung transparent zu machen. Im schulischen Kontext würde das etwa bedeuten, dass sowohl die ästhetische und inszenatorische Qualität eines im Unterricht genutzten veranschaulichenden YouTube-Videos zu einem Thema im Unterricht gemacht wird oder verwendete grafische Darstellungen auf ihre medientechnologischen Grundlagen und Entstehungsprozesse, mögliche Alternativen und ihre Evidenzwirkung hin zu untersuchen sind. Dies setzt die Qualifikation und Sensibilisierung aller Lehrenden im Umgang mit ihren Lehr-Lern-Materialien voraus.

Literatur

- Assmann, Aleida. 2002. «Das Bildgedächtnis der Kunst - seine Medien und Institutionen». In *Bild, Medien, Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*, hrsg. v. Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann und Michael Scheibel, 209–222. München: Kopaed.
- Baacke, Dieter. 1995. «Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn». In *GMK-Rundbrief 37/38*, 80–94.
- Bamberger, Richard. 1958. «Das Kind vor der Bilderflut des Alltags». In *Das Kind in unserer Zeit*, hrsg. v. Richard Bamberger, 135–150. Stuttgart: Kröner.

- Boehm, Gottfried, Hrsg. 1994. *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Busse, Kristina. 2014. «Media Fan Studies: Eine Bestandsaufnahme». In *Creative Crowds. Perspektiven der Fanforschung im deutschsprachigen Raum*, hrsg. v. Vera Cuntz-Leng, 17–34. Darmstadt: BÜCHNER-Verlag.
- Carson, David, und Lewis Blackwell. 1995. *The end of print*. München: Bangert.
- Doelker, Christian. 2015. *Bild Bildung. Bilder betrachten, Bilder lesen. Grundzüge einer Semiotik des Visuellen*. Elsau: Alataverlag.
- Elkins, James. 2008. «Introduction. The Concept of Visual Literacy, and its Limitations». In *Visual Literacy*, hrsg. v. Elkins, James, 1–9. New York: Routledge.
- Gramelsberger, Gabriele. 2008. *Computerexperimente. Zum Wandel der Wissenschaft im Zeitalter des Computers*. Bielefeld: Transcript.
- Gruschka, Andreas. 2001. «Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend». *Zeitschrift für Pädagogik* 47, 621–639.
- Hanig, Jürgen. 1989. «Bilder, die Geschichte machen». *GWU* 40. 10–32.
- Hartmann, Frank. 2015. ««Bilder-Esperanto» – Gestaltung und posttypografische Form». In *Sachbild und Gesellschaftstechnik. Otto Neurath*, hrsg. v. Frank Hartmann, 29–48. Hamburg: Avinus Verlag.
- Helwein, Gottfried. 1989. «Mickymaus unter dem Roten Stern». *Zeit Magazin*. Hamburg, 12. Mai 1989. Zugriff 10.06.2016 http://www.gottfried-helwein.at/texts/quotes_by_helwein/.
- Henzler, Bettina, Winfried Pauleit, Christine Ruffert, Karl-Heinz Schmid, und Alfred Tews, Hrsg. 2010. *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2005. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 116–127. 4. Auflage. München: kopaed.
- Jenkins, Henry. 2009. *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Krämer, Sybille. 2009. «Operative Bildlichkeit. Von der «Grammatologie» zu einer «Diagrammatologie»? Reflexionen über erkennendes «Sehen»». In *Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft*, hrsg. v. Martina Heßler und Dieter Mersch, 94–123. Bielefeld: transcript.
- Könitz, Christopher, und Jakob Diel. 2014. «Videopodcasts als Bildungskatalysatoren in der Lehre». In *Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Der Qualitätspakt E-Learning im Hochschulpakt 2020. Tagungsband GML² 2014*, hrsg. v. Nicolas Apostolopoulos Harriet Hoffmann, Ulrike Mußmann, Wolfgang Coy, und Andreas Schwill, in Zusammenarbeit mit Ina Gray und Jürgen Cleve, 79–89. Münster: Waxmann Verlag. http://www.gml-2014.de/tagungsband-gml-2014/Tagungsband_GML2014-Web-final2.pdf.
- Leschke, Rainer. 2008. «Medienformen und Medienwissen: Zwischen Interpretation und Formerkennung». In *Media, knowledge & education: Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies*, hrsg. v. Theo Hug, 36–50. Innsbruck: iup.
- Leschke, Rainer. 2010. *Medien und Formen: Eine Morphologie der Medien*. Konstanz: UVK.
- McLuhan, Marshall. 1953/1997: «Culture without Literacy». In *Explorations 1:117–127*, Toronto. Deutsch in: *Medien verstehen. Der McLuhan Reader*, hrsg. v. Baltes, Martin et al., 68–76. Mannheim: Bollmann.
- Mollenhauer, Klaus. 1983. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.

- Neurath, Otto. 1933. «Soziale Aufklärung nach Wiener Methode». In *Gesammelte bildpädagogische Schriften*, hrsg. v. Rudolf Haller und Robin Kinross, 234f. Wien: HTP.
- Neurath, Otto. 1931: «Bildstatistik nach Wiener Methode». In *Gesammelte bildpädagogische Schriften* (1991), hrsg. v. Rudolf Haller und Robin Kinross, 189f. Wien: HTP.
- Nohr, Rolf, Hrsg. 2004. *Evidenz... Das sieht man doch!* Münster, Hamburg, London: Lit Verlag.
- Pörksen, Uwe. 1997. *Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Robinson, Saul B. 1967. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Rummler, Klaus, und Karsten D. Wolf. 2012. «Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche». In *MEDIA, KNOWLEDGE AND EDUCATION: Cultures and Ethics of Sharing. MEDIEN – WISSEN – BILDUNG: Kulturen und Ethiken des Teilens*, hrsg. v. Wolfgang Sützl, Felix Stalder, Ronald Meier, und Theo Hug, 253–266. Edited Volume Series. Universität Innsbruck: Innsbruck University Press. http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf.
- Sachs-Hombach, Klaus. 2013. *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. 3., überarb. Neuaufl. Köln: von Halem.
- Schröter, Jens. 2004. *Analog/Digital - Opposition oder Kontinuum? Zur Theorie und Geschichte einer Unterscheidung*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sommer, Gudrun, Vinzenz Hediger, und Oliver Fahle, Hrsg. 2011. *Orte filmischen Wissens*. Zürcher Filmstudien (26), Marburg: Schüren.
- Spielmann, Raphael. 2011. *Filmbildung! Traditionen - Modelle - Perspektiven*. München: kopaed.
- Welther, Tilman. 2013. *Medienrevolutionen und Redereflexe. Die Etablierung neuer Medien im Spiegel ihrer Diskurse*. München: Grin Verlag.

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

Berufsfelder von Medienpädagogin/-en

Befunde einer quantitativ-empirischen Verbleibstudie von Studierenden der «Medienbildung»

Johannes Fromme

Zusammenfassung

Die akademische Medienpädagogik weiss relativ wenig darüber, wo die Absolventen/-innen ihrer Studienprogramme beruflich tätig sind. Zwar wurden schon Ende der 1980er Jahre erste Diskussionen über den neuen Beruf «Medienpädagoge» geführt (z. B. GMK 1988; Schorb 1989), aber bis heute dominieren in den Veröffentlichungen zu diesem Thema theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Berichte einzelner Medienpädagogin/-en über ihre Aufgaben und Tätigkeiten in ausgewählten Handlungsfeldern. Die bisherige Bilanz im Bereich empirischer Studien ist dagegen bescheiden. Es liegen einzelne Berufsfeldstudien vor (Aufenanger 2003; Bauer et al. 2012), die einen Überblick über Tätigkeiten und Qualifikationen von Medienpädagogin/-en in als medienpädagogisch eingestuften Einrichtungen vermitteln. Aber es finden sich keine Verbleibstudien, die Absolventen/-innen medienpädagogischer Hochschulprogramme fokussieren und Auskunft darüber geben, in welche Arbeits- und Berufsfelder diese tatsächlich einmünden.

In diesem Beitrag werden Befunde aus einer quantitativ-empirischen Verbleibstudie vorgestellt, die 2014 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt wurde. Das Sample bestand aus Absolventen/-innen des Magdeburger BA- und MA-Studiengangs «Medienbildung». Es zeigt sich, dass die Mehrheit von ihnen zwar mit Medien arbeitet, aber überwiegend nicht in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen tätig ist. Diese und weitere Befunde deuten darauf hin, dass die Absolventen/-innen zumeist in Einrichtungen tätig sind, die mit Hugger den Randbereichen des medienpädagogischen Arbeitsmarktes zuzuordnen wären und nicht dem sog. Kernbereich (2008, 569). Daher wird am Ende des Beitrags die Frage aufgeworfen, ob die Absolventen/-innen in fachfremde Berufe einmünden. Vielleicht bedürfen aber auch die Vorstellungen der Medienpädagogik über den Arbeitsmarkt ihrer Absolventen/-innen einer Revision?

Occupational fields of media educators: Results of a quantitative empirical study of career entries and careers of «Medienbildung» graduates

Abstract

Knowledge about their alumni is comparatively small in the academic community of media education. Indeed the new vocation «media educator» has been lively debated already in the late 1980ies (e.g. GMK 1988; Schorb 1989), but to date in publications on this topic there is a predominance of either theoretical concepts or practical descriptions of occupations and tasks that media educators are responsible for in selected fields. The sum of empirical studies, on the other hand, is quite unobtrusive. At least there are a few individual studies about the occupational field of media education (Aufenanger 2003; Bauer et al. 2012) which impart insights into tasks and qualifications of media educators in institutions which are concerned with media education. But we do not find studies which focus on the careers of media education students after their graduation and provide well-grounded information on the actual occupational fields they have been lead into.

This article presents findings from a quantitative empirical study of career entries and careers that has been conducted at the University of Magdeburg in 2014. The sample consists of alumni of the bachelor and the master program «Medienbildung». We found that the majority of the respondents are working with media, but predominantly not in educational institutions. So there is evidence that our former students mostly work in institutions which, according to Hugger (2008, 569), would be attributed to the border areas of the occupational field of media education rather than to the so-called core area. From there the article finally raises the question whether or not the alumni are being discharged into professions outside of their subject area. Or may the picture that media education has of the occupational fields of their students need a revision?

Einleitung: Pädagogen/-innen auf dem Arbeitsmarkt

Ausserhalb der Erziehungswissenschaft begegnet uns bis heute häufig die Ansicht, dass berufliche Pädagogik in Schulen stattfindet und der Beruf des Pädagogen/der Pädagogin mit dem der Lehrerin/des Lehrers gleichgesetzt werden kann. Das mag damit zu tun haben, dass angehende Lehrer/innen schon seit Beginn des 19. Jahrhunderts an Lehrer/innenseminaren und Universitäten ausgebildet werden (Krüger/Rauschenbach 2004a), das entsprechende pädagogische Berufsbild somit gesellschaftlich etabliert und das Berufsfeld ausserdem durch die eigene Schulzeit allgemein bekannt ist. Das gilt für ausserschulische pädagogische Berufsfelder nicht in gleicher Weise. «Eigene akademische Studiengänge zur Qualifizierung von Fachkräften für berufliche Tätigkeiten jenseits von Schule [...] sind

für die Pädagogik ein vergleichsweise junges Phänomen» (ebd., 9). Erst seit der Einführung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge ab 1969 sind in nennenswerter Anzahl Pädagogik-Studierende zu verzeichnen, die eine berufliche Tätigkeit ausserhalb von Schule und Hochschule anstreben. Für dieses akademisch ausgebildete Personal wurde damals mit Blick auf die Bildungsreform ein gesellschaftlicher Bedarf im expandierenden Sozial-, Erziehungs- und Bildungswesen konstatiert, wenn auch zunächst eher von den ausbildenden Hochschulen als von den Praxiseinrichtungen (vgl. Rauschenbach 2002, 32). Die ersten Verbleibstudien zeigten aber, dass «der Start für die Diplom-PädagogInnen gar nicht so schlecht verlief, wie er damals von einigen vielleicht erlebt oder befürchtet wurde» (ebd., 33f.). Auch die Bilanz der gross angelegten quantitativen Studie zum beruflichen Verbleib der Absolventen/-innen erziehungswissenschaftlicher Diplom- und Magisterstudiengänge, die kurz nach der Jahrtausendwende durchgeführt wurde (Krüger et al. 2003; Krüger/Rauschenbach 2004), fällt weitgehend positiv aus. Dort werden der Diplomstudiengang Pädagogik wie auch die in den 1970er-Jahren eingeführten Fachhochschulstudiengänge für Sozialpädagogik/Sozialarbeit als Erfolgsmodelle bezeichnet, sowohl was die «Nachfrage auf Seiten der Studierenden» als auch was die Elastizität des entsprechenden Teilarbeitsmarktes angeht, der «in der Lage war, einen großen Teil der immerhin mehr als 60.000 universitären Hauptfach-PädagogInnen und der rund 215.000 FachhochschulabsolventInnen – in allen Fällen mehrheitlich Frauen – aufzunehmen» (Rauschenbach/Zürchner 2004, 278). Die Autoren sprechen insofern von einer gelungenen Akademisierung des (oft weiblichen) Personals im Sozial-, Erziehungs- und Bildungswesen, die aber, so ihre Vermutung, wohl nur unter der Bedingung eines expansiven (öffentlichen bzw. öffentlich geförderten) Arbeitsmarktes möglich war. Die Wachstumsbranche der Sozial- und Erziehungsberufe sei aber aufgrund des massiven Umbaus sozialstaatlicher Leistungen seit der Jahrtausendwende erheblich unter Druck geraten (ebd., 281).

In dieser Studie sind der Arbeitsmarkt und die Berufstätigkeiten von Absolventen/-innen mit einem medienpädagogischen Schwerpunkt – zumindest in den mir bekannten Veröffentlichungen – nicht gesondert ausgewiesen worden. Das mag damit zu tun haben, dass die Medienpädagogik nicht zu den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der ersten Stunde gehörte, sondern sich im akademischen Bereich erst im Laufe der 1990er-Jahre konstituiert und mit eigenen Professuren und Studienprofilen seither zunehmend etabliert hat.¹ Daher wird der Anteil der Diplom- und MagisterpädagogInnen mit diesem Schwerpunkt zum Zeitpunkt

1 Ein Indikator für die Konstitution als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ist die Gründung einer medienpädagogischen Arbeitsgemeinschaft auf Zeit in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 1994 (auf Initiative von Stefan Aufenanger und Dieter Baacke). Diese AG wurde 1999 in eine dauerhafte Kommission (der Sektion Medienpädagogik und Umweltpädagogik) und 2010 in eine eigene Sektion Medienpädagogik der DGfE überführt.

der Datenerhebung von Krüger et al. recht gering gewesen und somit als nicht so relevant angesehen worden sein.

Die Entwicklung der Medienpädagogik kann 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. Sie geht davon aus, dass dieser mediale Wandel pädagogisch zu reflektieren und bei der Entwicklung von Bildungskonzepten zu berücksichtigen sei. Weiterhin unterstellt sie, dass in diesem Kontext neue berufliche Herausforderungen und auch Berufsfelder entstehen (Hugger 2001; Möller/Sander 2002; Neuß 2003). Allerdings weiss die akademische Medienpädagogik bis heute relativ wenig darüber, wo die Absolventen/-innen ihrer Studienprogramme beruflich tätig sind.² Die vorliegenden Veröffentlichungen zu dieser Frage sind meistens theoretisch-konzeptioneller Art (etwa von Wensierski 1997; Hugger 2003, 2008; Wunden 2003; Schorb/Kakar 2003) und werden z. T. ergänzt durch Berichte über Tätigkeiten und Erfahrungen von einzelnen Medienpädagogen/-innen in ausgewählten Handlungsfeldern (vgl. exemplarisch Neuß 2003). Empirische Studien zu den Arbeitsmarktchancen der Absolventen/-innen von Hochschulstudiengängen mit medienpädagogischem Schwerpunkt sind ab und an gefordert worden (Wunden 2003, 36), aber bislang liegen keine entsprechenden Verbleibstudien vor. Immerhin wurden vereinzelt sog. Berufsfeldstudien realisiert (Aufenanger 2003; Bauer et al. 2012), die einen Einblick in die Aufgaben und Tätigkeiten von Medienpädagogen/-innen in ausgewählten, als medienpädagogisch eingestuften Institutionen vermitteln. Allerdings handelt es sich bei den Befragten hier nicht nur um Absolventen/-innen pädagogischer Hauptfachstudiengänge, sondern z. B. auch um solche aus Lehramtsstudiengängen oder aus der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Ausserdem können diese Studien weder etwas darüber sagen, wie gross der Anteil der Absolventen/-innen der Medienpädagogik ist, der in solchen Einrichtungen arbeitet, noch darüber, wo die Alumni sonst noch tätig sind.

Einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke sollte eine quantitativ-empirische Verbleibstudie leisten, die 2014 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg konzipiert und durchgeführt wurde. Das Sample besteht aus Absolventen/-innen des Magdeburger BA- und MA-Studiengangs «Medienbildung: audiovisuelle Kultur und Kommunikation». In diesem Beitrag werden ausgewählte Befunde aus dieser Studie vorgestellt.³

2 Soweit es sich um medienpädagogische Anteile in der Lehrerbildung handelt, ist klar, dass die Schule zumindest das angestrebte Berufsfeld der Studierenden ist. Um diese Studienprogramme geht es hier aber nicht, sondern lediglich um pädagogische Hauptfachstudiengänge mit medienpädagogischer Ausrichtung oder Vertiefungsmöglichkeit und ihre Absolventen/-innen.

3 Für die Unterstützung bei der Auswertung der Daten und die kritische Durchsicht dieses Textes bedanke ich mich bei Ralf Biermann! Da wir einen Grossteil der Berechnungen mit SPSS gemeinsam durchgeführt haben, verwende ich im Text bei der Darstellung der empirischen Befunde in der Regel die Wir-Form.

Medienbildung als Studienprogramm

Bevor ich auf das Sample und die methodische Anlage der Studie eingehe, soll das Studienprogramm kurz vorgestellt werden, damit die Untersuchung und die Befunde besser eingeordnet werden können. Anders als an den meisten anderen Hochschulstandorten ist Medienpädagogik in Magdeburg ein grundständiges Studienangebot auf Bachelor- (seit 2004) und auf Masterebene (seit 2007), und nicht (nur) ein Studienschwerpunkt in einem erziehungswissenschaftlichen (oder anderen) Studiengang. Neben der «Medienbildung» wird in Magdeburg mit dem Bachelor- und dem Masterstudiengang «Bildungswissenschaft» auch ein erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium angeboten. Medienpädagogische Anteile finden sich dort nur im BA-Studiengang, nicht im Master. Diese Anteile werden im Wesentlichen durch Öffnung von Veranstaltungen aus dem BA Medienbildung realisiert. Wenn Absolventen/-innen des BA Bildungswissenschaft die entsprechenden Wahlpflichtmodule belegt haben, können sie sich für den MA Medienbildung bewerben.

Die Bezeichnung «Medienbildung» verweist darauf, dass in die Entwicklung des Studienangebots Überlegungen zu einer Konzeption von Medienpädagogik Eingang gefunden haben, die inzwischen unter der Bezeichnung «strukturelle Medienbildung» mit dem Standort Magdeburg assoziiert wird. Das Konzept des (BA) Studiengangs wurde bereits in den Jahren 2003 und 2004 entwickelt, also bevor die disziplinäre Konturierung der Magdeburger Medienbildung durch einschlägige Veröffentlichungen (Marotzki 2007; Marotzki/Jörissen 2008; Jörissen/Marotzki 2009; Fromme 2009; Fromme/Jörissen 2010) in den Fachdiskurs eingebracht worden war.⁴ Ein Studium der Medienbildung kann auf Bachelorebene als Einführung in die professionelle Wissensarbeit (North et al. 2016) unter den Bedingungen einer zunehmenden technisch-medialen Vermittlung von Wissen und Informationen verstanden werden. Dabei wird ein klarer Schwerpunkt im Bereich digitaler und audiovisueller Medien gesetzt, der seinen Ausdruck u. a. darin findet, dass zu den Pflichtmodulen Grundlagen der Informatik im Umfang von 20 ECTS-Punkten gehören, damit die Studierenden basale Konzepte der Informatik, vor allem aber informatische Denk- und Arbeitsweisen sowie ausgewählte Anwendungssoftware kennen und anwenden lernen, um in multidisziplinären Teams und Projekten kommunizieren und professionell agieren zu können. Das Bachelorstudium ist dabei sehr projektorientiert angelegt, was eigene thematische Schwerpunktsetzungen ermöglicht, aber auch dazu beitragen soll, dass nicht nur deklaratives und

4 Winfried Marotzki hat freilich bereits seit der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre immer wieder zu Fragen publiziert, die das Verhältnis von Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie und Bildungsforschung zu den neuen Medien (insbesondere zum Internet) betreffen (z. B. Marotzki 1997; 1998; 2001). Der erste mir bekannte Beitrag, der in diesem Kontext prominent (im Titel) den Begriff der Medienbildung verwendet, ist in einem wissenschaftlichen Magazin der Universität Magdeburg erschienen (Marotzki 2003).

reflexives, sondern auch prozedurales Wissen erworben wird. Die medienpraktischen Skills, die für die Umsetzung der verschiedenen Medienprojekte im Studium benötigt werden, sind i. d. R. nicht Gegenstand der wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, können aber in Tutorien anderer Studierender oder in Workshops und Kursen des Medienzentrums der Universität erworben werden (Fromme/Biermann 2016, 300f.).

Das Masterstudium dient der forschungsorientierten Vertiefung der zuvor erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Vor allem bei den Masterstudierenden, die vorher den BA-Studiengang Medienbildung absolviert haben, ist zumeist ein ausgeprägtes Interesse an Grundagentheorien, an Forschungsmethoden und -methodologien sowie an einer Erweiterung des eigenen kritischen Reflexionshorizontes zu beobachten. Entsprechende Kenntnisse erwerben sie zunächst im Rahmen von sieben Pflichtmodulen, im Wahlpflichtbereich können die Studierenden diese Kenntnisse dann in einem der drei angebotenen Forschungsschwerpunkte anwenden und erproben: Digital Game Studies, Strukturen medialer Kommunikation (mit Fokus Film oder Internet) und mediale Marktkommunikation. Der letztgenannte Bereich wird von der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften verantwortet.⁵

Für den Bachelorstudiengang gehen jährlich im Durchschnitt 200 bis 250 Bewerbungen ein, was die vorhandenen Kapazitäten weit übersteigt. Daher gibt es seit 2005 eine örtliche Zulassungsbeschränkung auf 35 Studienplätze. Diese Grenze wurde in den letzten Semestern allerdings regelmässig deutlich überschritten. Im Masterstudiengang haben wir jährlich im Durchschnitt zwischen 70 und 100 Bewerber/innen, die aber nicht alle die fachlichen Zulassungsvoraussetzungen erfüllen. Die Zahl der Immatrikulationen im Masterstudiengang lag in den vergangenen Jahren in der Regel zwischen 25 und 30 Studierenden pro Studienjahr (bei einer errechneten Kapazität von 20).

Die methodische Seite der Absolventenstudie

Die Untersuchung verfolgte primär einen explorativen Ansatz und zielte weniger darauf, Theorien oder Hypothesen zur Berufsfeldentwicklung von Medienpädagogen/-innen zu überprüfen. Das Ziel der quantitativ-empirischen Studie war es, Informationen über den (beruflichen) Verbleib aller Studierenden der Medienbildung zu erhalten, die zum Stichtag 30.6.2014 mindestens einen unserer beiden Studiengänge absolviert hatten. Zu den Befragten gehörten somit auch Absolventen/-innen des Bachelorstudiengangs Medienbildung, die zum Befragungszeitpunkt noch in einem Masterstudiengang studierten und daher die Teile des Fragebogens, die sich auf die Berufseinmündung und die aktuelle

⁵ Weitere Informationen zu beiden Studienprogrammen finden sich auf der Studiengangswebseite <http://www.ovgu.de/medienbildung/>

Berufssituation bezogen, nicht beantworten konnten und mussten.⁶ Die Grundgesamtheit umfasste zum einen 209 Studierende, die nach Angaben des Prüfungsamtes das Bachelorstudium bis zum Stichtag erfolgreich abgeschlossen hatten, und zum anderen 60 Absolventen/-innen unseres Masterstudiengangs. Da von den Masterabsolventen/-innen 42 Personen zuvor den BA Medienbildung absolviert hatten und somit bereits als Absolventen/-innen zählten, bestand die Grundgesamtheit aus 227 Personen (209+60-42).

Zu den ersten Arbeitsschritten der Untersuchung gehörte die Recherche der aktuellen E-Mail-Adressen der Absolventen/-innen, um auf diesem elektronischen Wege den Kontakt herzustellen und zur Teilnahme an der Befragung zu ermuntern. Im Verlauf des Sommersemesters 2014 konnten aktuelle E-Mail-Adressen von 215 Absolventen/-innen recherchiert und verifiziert werden. Die übrigen zwölf konnten nicht sicher bestätigt werden, es gab aber keine Fehlermeldung beim Mailversand an diese Adressen. Für die Recherche war es von Vorteil, dass die Studierenden während des Studiums häufiger eine private als ihre universitäre E-Mail-Adresse verwenden. Viele der im Studium verwendeten Adressen erwiesen sich bei der Recherche noch als aktuell.

Die Datenerhebung wurde mit Hilfe des Umfrageportals SoSci Survey über eine Online-Fragebogenerhebung realisiert (www.soscisurvey.de). Bei der Entwicklung des Fragebogens habe ich mich an Mustern orientiert, die in anderen Studien verwendet werden, insbesondere am Fragebogen des Kooperationsprojektes Absolventenstudien (KOAB) der Universität Kassel aus dem Jahr 2014 (KOAB 2014; Alesi et al. 2014). Dieses Kooperationsprojekt, in dessen Rahmen jährlich etwa 70.000 Hochschulabsolventen/-innen ca. eineinhalb Jahre nach ihrem Studienabschluss zum Studium und Berufsweg befragt werden, wird vom International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) koordiniert (vgl. KOAB 2017) und nimmt im Bereich der Absolventenforschung im deutschen Sprachraum derzeit eine führende Rolle ein. Bei der Entwicklung des Fragebogens waren aber einige Anpassungen erforderlich, u. a. weil BA- und MA-Absolventen/-innen mit dem gleichen Instrument befragt werden sollten, aber keine Absolventen/-innen anderer Studiengänge der Universität Magdeburg oder anderer Hochschulen (das hätte die Kapazitäten dieses Eigenprojektes überschritten). Der Magdeburger Online-Fragebogen umfasste letztlich neun Fragebereiche mit insgesamt 83 Einzelfragen. Aufgrund diverser einprogrammierter Filterfragen musste aber niemand alle Fragen beantworten (Fromme 2015, 8). Nach zwei Pretests und den anschließenden Überarbeitungen wurde der Fragebogen Anfang September 2014 freigeschaltet. Dies geschah nicht durch die Veröffentlichung eines Links, sondern durch

⁶ Zur Studie gehören auch Fragen zum Studienverlauf, zu den Studienerfahrungen und zur retrospektiven Einschätzung des Medienbildung-Studiums, die auch jene Absolventen/-innen beantworten konnten/sollten, die zum Befragungszeitpunkt in einem Masterstudiengang eingeschrieben waren. Auf diese Aspekte wird im vorliegenden Beitrag aber nicht weiter eingegangen.

Serienmails. Die E-Mails enthielten individualisierte Zugangslinks für den Fragebogen, so dass keine anderen Personen den Fragebogen aufrufen und ausfüllen konnten. Nach zwölf und nach 24 Tagen wurden automatisierte Erinnerungsmails an die Mailadressen derjenigen verschickt, die ihren Zugangslink noch nicht verwendet hatten. Der Befragungszeitraum endete nach vier Wochen am 3.10.2014. Insgesamt haben 191 Personen den Fragebogen aufgerufen und zumindest teilweise ausgefüllt. Aufgrund zu vieler fehlender Angaben sind vier Datensätze ausgeschlossen und bei der Auswertung nicht berücksichtigt worden. Mit 187 Fällen beträgt die Ausschöpfungsquote des bereinigten Datensatzes 82,4%. Die erhobenen Daten sind nach Ablauf des Erhebungszeitraums vom Onlineportal in Form einer Syntax-Datei auf einen mit Passwort geschützten Universitätsrechner heruntergeladen und mit Hilfe von SPSS ausgewertet worden. Den Anforderungen des Datenschutzes wurde in allen Phasen der Erhebung und Auswertung Rechnung getragen (Fromme/Biermann 2016, 304).

Die Aussagekraft der Daten schätzen wir als sehr hoch ein. Dafür spricht zunächst die hohe Rücklauf- und Ausschöpfungsquote. Ergänzend haben wir die Stichprobe und die Grundgesamtheit anhand der Merkmale Geschlecht, Studiengangskombination (BA/MA) und Jahr des Abschlusses verglichen und nur sehr geringe Abweichungen (durchschnittlich 1,3%) gefunden, so dass wir von einer für die Grundgesamtheit repräsentativen Stichprobe ausgehen (Fromme 2015, 9f.).

Ausgewählte Befunde

Zusammensetzung des Samples

Da die Stichprobe sowohl Bachelor- als auch Masterabsolventen/-innen umfasst, soll zunächst geklärt werden, welchen Studiengang oder welche Studiengänge die Befragten absolviert haben (vgl. Tab. 1). Die grösste Einzelgruppe bilden mit gut 37% zwar diejenigen, die lediglich den Bachelorstudiengang und kein Masterstudium abgeschlossen haben, rechnet man aber die Absolventen/-innen zusammen, die nach dem Bachelorabschluss unseren oder einen anderen Masterstudiengang absolviert haben, dann verfügen bereits 39% der Befragten über einen Masterabschluss. Weitere 23,5% studieren derzeit in einem Masterstudiengang, so dass eine deutliche Mehrheit (knapp 63%) sich mit dem Bachelorabschluss nicht zufrieden gibt und zusätzlich einen Masterabschluss anstrebt oder bereits erworben hat.

<i>In Magdeburg wird Medienbildung sowohl als Bachelors auch als Masterstudiengang angeboten. Geben Sie bitte hier an, welchen Studiengang bzw. welche Studiengänge Sie aufgenommen und ggf. auch bereits abgeschlossen haben.</i>	Anzahl	Prozent
BA Medienbildung abgeschlossen, kein Masterstudium	70	37,4
BA Medienbildung abgeschlossen, aktuell in einem Masterstudiengang	44	23,5
BA und MA Medienbildung abgeschlossen	37	19,8
BA Medienbildung und anderen Masterstudiengang abgeschlossen	20	10,7
Anderen BA Studiengang und MA Medienbildung abgeschlossen	16	8,6
Gesamt	187	100,0

Tab. 1: Abgeschlossene Studiengänge.

Ein Blick auf die Teilgruppe derjenigen, die bereits ein Masterstudium absolviert hat (73 Personen), verdeutlicht, dass etwa die Hälfte von ihnen (36) nach dem Bachelorabschluss in einen anderen Studiengang gewechselt ist, sei es vom Magdeburger BA- in einen anderen MA-Studiengang, sei es aus einem anderen BA- in den MA-Studiengang Medienbildung. Die andere Hälfte (37) hat in Magdeburg sowohl den BA- als auch den MA-Studiengang Medienbildung absolviert. Es könnte sich lohnen, die Wechsler in weiteren (auch qualitativ-empirischen) Studien genauer zu betrachten. In den vorliegenden Daten fällt z. B. auf, dass unsere Bachelorabsolventen/-innen bislang nie in einen anderen Masterstudiengang an der Universität Magdeburg übergegangen sind (z. B. den MA Bildungswissenschaft). Wer nach dem Bachelorabschluss ein Masterstudium an der Universität Magdeburg aufnimmt, studiert konsekutiv Medienbildung. Fast alle Wechsler an andere Hochschulen haben Masterprogramme ausgewählt, die im Titel einen Medienbezug ausweisen (z. B. Medienwissenschaften, Corporate Media, MultimediaProduction). Das gilt auch für diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt noch in einem externen Masterprogramm studierten. Nur ein Absolvent des BA Medienbildung hat sich für einen externen erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang entschieden. Dies deutet darauf hin, dass ein relevanter Teil der BA-Studierenden der Medienbildung ein starkes Interesse an Medien hat (oder im Studium entwickelt hat), das nach dem BA-Abschluss in Form eines entsprechenden Masterstudiums weiter vertieft wird. Da an der Magdeburger Universität im gleichen Institut ein Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft und ein Bachelorstudiengang Medienbildung angeboten werden, liegt die Vermutung nahe, dass sich für die Medienbildung von vornherein relativ «medienaffine» Studieninteressierte entscheiden. Das könnte an Standorten, wo Medienpädagogik (nur) als Studienschwerpunkt in einem pädagogischen Studienprogramm angeboten wird, anders sein. Die Studierenden dürften

dort (zunächst) eher an pädagogischen Fragen interessiert sein, zumindest wenn man davon ausgeht, dass sich Studieninteressierte bei der Studienwahl eher an den Studiengängen (und ihren Namen) als an einer bestimmten Vertiefungsmöglichkeit darin orientieren.

Ein etwas anderes Bild vermitteln die Daten zu den Absolventen/-innen des MA Medienbildung, die vorher einen anderen BA-Studiengang absolviert haben. Hier halten sich Absolventen/-innen pädagogischer und anderer Studienprogramme etwa die Waage, was auch mit den in der Prüfungsordnung definierten fachlichen Zulassungsvoraussetzungen zusammenhängen dürfte, zu denen ein Mindestumfang erziehungs- oder sozialwissenschaftlicher Vorkenntnisse gehört. Da diese Gruppe in unserem Sample aber relativ klein ist ($n=16$; mittlerweile ist sie deutlich angewachsen) und die Zulassungsvoraussetzungen 2012 noch mal etwas verändert wurden, soll auf weitere Interpretationen an dieser Stelle verzichtet werden.

Was können wir auf der Basis der Erhebung noch über diejenigen sagen, die in Magdeburg Medienbildung studiert haben? Einige statistische Merkmale seien im Folgenden stichpunktartig genannt (für genauere Informationen siehe Fromme 2015):

- Fast alle Befragten (97,8%) verfügen über eine allgemeine Hochschulreife.
- Eine knappe Mehrheit von 52,2% hat das erste Studium direkt nach dem Abitur (bzw. im gleichen Jahr) aufgenommen. Etwa ein Viertel gibt an, vor dem Studium Wehroder Zivildienst geleistet zu haben, andere (13,4%) haben ein Praktikum vorgelagert oder sogar eine Berufsausbildung abgeschlossen (7,5%).
- Auf den Studiengang Medienbildung werden die meisten (64%) im Rahmen eigener Internetrecherchen aufmerksam. Immerhin 31,2% geben aber an, dass Freunde oder Bekannte sie auf den Studiengang hingewiesen haben.
- Die grösste Gruppe im Sample bilden mit 27,2% diejenigen, die im ersten Durchgang (WS 2004/05) das Studium aufgenommen haben. Das spiegelt die Verhältnisse in der Grundgesamtheit wider und lässt sich damit erklären, dass es im ersten Jahr noch keine Zulassungsbeschränkung gab und wir zum Auftakt über 100 Erstsemester im BA Medienbildung begrüßen konnten – weit mehr als angenommen und von der nominellen Kapazität her zu verkraften.
- Mehrheitlich kommen die (ehemaligen) Studierenden aus Sachsen-Anhalt (65,1%), weitere 12,4% kommen aus den übrigen neuen Bundesländern (ohne Berlin). Der Anteil derjenigen, die aus anderen Bundesländern als Sachsen-Anhalt kommen, hat sich innerhalb von fünf Jahren aber von 25% (Absolventen/-innen, die 2004/05 ihr Studium aufgenommen haben) auf gut 41% erhöht (Absolventen/-innen, die 2009/10 ihr Studium in Magdeburg begonnen haben).
- Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 28,6 Jahren.
- 61,7% des Samples sind Frauen und 38,3% Männer.
- Zum Befragungszeitpunkt sind über 90% ledig, 12,7% geben an, dass sie mindestens ein Kind haben.

Fit für das Masterstudium?

In einem Bachelorstudium soll nicht nur ein erster berufsqualifizierender Abschluss, sondern es sollen auch die Voraussetzungen für die Aufnahme eines Masterstudiums erworben werden. Daher wurden diejenigen im Sample, die nach dem Bachelorabschluss ein Masterstudium abgeschlossen haben, danach gefragt, wie gut oder schlecht sie sich durch ihr Bachelorstudium auf das Masterstudium vorbereitet fühlten. Dabei wurde eine Einschätzung auf einer Skala zwischen 1 (sehr schlecht) und 5 (sehr gut) erbeten. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse im Überblick und differenziert nach den unterschiedlichen BA-MA-Kombinationen.

	alle	BA und MA Medienb.	anderer BA, MA Medienb.	BA Medienb., anderer MA
5 (sehr gut)	21,1	28,6	18,8	10,0
4	46,5	54,3	37,5	40,0
3	16,9	5,7	18,8	35,0
2	14,1	11,4	25,0	10,0
1 (sehr schlecht)	1,4	0,0	0,0	5,0
Gesamt (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Gesamt (N)	71	35	16	20

Tab. 2: Bachelor als Vorbereitung auf das Masterstudium (Angaben in Prozent).

Gut zwei Drittel dieser Teilgruppe des Samples geben an, durch ihr Bachelorstudium gut (4) bis sehr gut (5) auf das folgende Masterstudium vorbereitet gewesen zu sein. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den drei Typen von Masterabsolventen/-innen, die allerdings aufgrund der teilweise kleinen Fallzahlen in den einzelnen Feldern mit Vorsicht zu interpretieren sind. Erwartungsgemäss fühlen sich die Absolventen/-innen des BA Medienbildung im Durchschnitt besser auf den MA Medienbildung vorbereitet als diejenigen, die vor dem MA Medienbildung ein anderes BA-Studium absolviert haben. Auch diejenigen, die nach dem BA Medienbildung an einer anderen Hochschule ihren Masterabschluss erworben haben, sehen sich nicht ganz so gut vorbereitet. Auch wenn die Angaben der Wechsler insgesamt nicht beunruhigend sind, zeigen sie doch, dass ein Wechsel des Studienfaches oder -schwerpunktes beim Übergang vom Bachelor in den Master mit Herausforderungen verbunden sein kann. Die hier Befragten haben diese Herausforderungen gemeistert, denn sie haben das Masterstudium erfolgreich abgeschlossen. Aber es mag auch Fälle des Scheiterns bzw. des Studienabbruchs im Master geben, die wir hier nicht erfasst haben. Insofern legen es diese Befunde ebenfalls nahe, sich in weiteren Studien genauer mit der Gruppe der Wechsler zu beschäftigen.

Berufseinstieg

In diesem Abschnitt steht der Übergang in das Berufsleben im Mittelpunkt des Interesses. Der Online-Fragebogen war so programmiert, dass man die entsprechenden Fragen nur beantworten konnte, wenn man vorher nicht angekreuzt hatte, noch in einem Masterstudiengang zu studieren. Insgesamt 143 Befragte hatten ihre Studien zum Befragungszeitpunkt abgeschlossen. Die folgenden Daten basieren auf den Angaben dieser Teilgruppe. Zunächst wurde nach der Art der Beschäftigung unmittelbar nach Beendigung des Studiums gefragt, um zu erfahren, welche Wege in das Berufsleben die Absolventen/-innen beschreiten bzw. ausprobieren. Da manche dieser Beschäftigungen parallel laufen können, bot der Fragebogen hier die Möglichkeit der Mehrfachnennung.

<i>Welche Art von Beschäftigung haben Sie unmittelbar nach dem Abschluss Ihres (letzten) Studiums aufgenommen? (Mehrfachnennung möglich)</i>	Anzahl	Prozent	davon zugleich arbeitssuchend (Anzahl)
Regulär berufstätig als Angestellte/r	63	44,1	5
Freiberufliche/selbstständige Beschäftigung	31	21,7	5
Gelegenheitsjob	12	8,4	5
Volontariat	11	7,7	1
Praktikum	31	21,7	7
Fort- oder Weiterbildung	4	2,8	1
Promotionsvorhaben begonnen	6	4,2	
Beschäftigung als Trainee	4	2,8	
Geringfügige Beschäftigung	9	6,3	1
Arbeitssuchend	29	20,3	
Sonstiges	11	7,7	1

Tab. 3: Art der Beschäftigung nach dem Studium (n=143).

Bemerkenswerterweise gibt fast die Hälfte (44,1%) der Befragten an, direkt im Anschluss an das Studium bereits als Angestellte/r beschäftigt (gewesen) zu sein. Jeweils gut ein Fünftel ist bzw. war nach dem Studium freiberuflich oder selbstständig tätig (21,7%) oder in einem Praktikum (21,7%). Ebenfalls rund ein Fünftel gibt an, arbeitssuchend (gewesen) zu sein, aber die grosse Mehrheit dieser Gruppe gibt neben «arbeitssuchend» noch eine andere Beschäftigung an (siehe Tab. 3). Die Suche nach einer passenden Beschäftigung ist also in den meisten Fällen eine Phase, in der bereits etwas gemacht wird, das zur Sicherung des Lebensunterhalts und vermutlich auch zum erfolgreichen Übergang in eine angemessene Berufstätigkeit beitragen soll. Auffällig ist der relativ hohe Anteil der freiberuflich

bzw. selbstständig Beschäftigten direkt nach dem Studium. Es scheint aber, dass es sich in vielen Fällen um ein Übergangsphänomen handelt, denn bei der Frage nach der aktuellen beruflichen Beschäftigung zum Befragungszeitpunkt geben lediglich 10,5% eine freiberufliche bzw. selbstständige Tätigkeit an. Freiberufliche Tätigkeiten werden daher offenbar auch als Möglichkeit gesehen, berufsrelevante Erfahrungen zu sammeln und den Weg in eine Anstellung zu ebnen.

Einer Absolventenbefragung der DIW econ GmbH aus dem Jahr 2011 zufolge haben ost- und westdeutsche Hochschulabsolventen/-innen die gleichen Karrierechancen, aber in den neuen Bundesländern brauchen sie nach dem Studium länger, bis sie einen passenden Job finden, als in den alten Bundesländern.⁷ «Im Bundesdurchschnitt mussten die Hochschulabsolventen 2,8 Monate nach ihrer ersten Stelle suchen, wobei die Bewerbungsphase der Absolventen ostdeutscher Hochschulen durchschnittlich 4,3 Monate betrug, die der Absolventen der alten Bundesländer hingegen nur 2,5 Monate» (DIW econ 2012, 12). Wie lange dauert es bei unseren Absolventen/-innen, bis sie ihre erste Beschäftigung finden, die sie nicht nur übergangsweise ausüben, sondern als vollwertige Berufstätigkeit ansehen? Zu den überraschenden Ergebnissen gehört zunächst, dass eine relativ grosse Gruppe von 27,5% schon während des Studiums eine solche Beschäftigung hatte (siehe Tab. 4). Den Übergang ins Berufsleben haben sie zum Zeitpunkt der Abschlussprüfung so gesehen also schon hinter sich. Das traf nur auf 9% der ostdeutschen und 14% der westdeutschen Absolventen/-innen der DIW econ-Studie zu (ebd., v).

Addiert man zu dieser Gruppe diejenigen hinzu, die innerhalb von drei Monaten eine Stelle oder Beschäftigung gefunden haben (26,1%), dann hatten deutlich mehr als die Hälfte der Absolventen/-innen der Medienbildung (53,6%) innerhalb eines Vierteljahres einen Job, den sie nicht mehr als Übergangstätigkeit ansehen. Aus unseren Daten lässt sich kein Durchschnittswert für die Dauer der Stellensuche errechnen, aber sie lassen die Annahme zu, dass unsere Absolventen/-innen etwas schneller in den Beruf einsteigen als der Durchschnitt ostdeutscher Absolventen/-innen.

⁷ Die Studie wurde im Auftrag der Hochschulinitiative Neue Bundesländer durchgeführt und besteht aus zwei repräsentativen Umfragen, zum einen einer «Befragung von Absolventen der Abschlussjahrgänge zwischen 2001 und 2011 aus dem gesamten Bundesgebiet», zum anderen einer «Befragung von Personalverantwortlichen mittlerer und großer Unternehmen» (DIW econ, iv).

Wie lange hat es nach Abschluss des Studiums gedauert, bis Sie Ihre erste Stelle gefunden haben bzw. Ihre erste Beschäftigung (ggf. auch freiberuflich) aufnehmen konnten? Mit Stelle oder Beschäftigung sind nicht (studienferne) Jobs oder Tätigkeiten gemeint, denen Sie nur übergangsweise nachgehen oder nachgegangen sind (z. B. Praktika). Mehrfachnennung möglich (bei Bedarf).	Anzahl	Prozent
Hatte Stelle/Beschäftigung schon im Studium	39	27,5
Im Anschluss an ein Praktikum eingestellt worden	21	14,8
Im Anschluss an ein Volontariat übernommen worden	10	7,0
Innerhalb eines Monats Stelle/Beschäftigung gefunden	24	16,9
Ein bis unter drei Monate auf der Suche	13	9,2
Drei bis unter sechs Monate auf der Suche	15	10,6
Sechs bis zwölf Monate auf der Suche	15	10,6
Mehr als zwölf Monate auf der Suche	10	7,0
Bisher keine Stelle/Beschäftigung gefunden	7	4,9
Nach dem Studium keine Berufstätigkeit angestrebt	4	2,8
Sonstiges	10	7,0

Tab. 4: Dauer bis zur ersten vollwertigen Stelle/Beschäftigung (n=142).

In Tabelle 4 wird weiterhin sichtbar, dass für gut ein Fünftel der Weg in den Beruf über ein Praktikum oder Volontariat geführt hat. In der öffentlichen Debatte ist seit den 1990er Jahren gelegentlich von der «Generation Praktikum» die Rede, um der Annahme Ausdruck zu verleihen, dass junge Akademiker/-innen vielfach ein Praktikum nach dem anderen absolvieren müssen, weil sie keine feste Anstellung finden. Dieses Bild wird hier nicht bestätigt. Es zeigt sich, dass ein nennenswerter Anteil unserer Absolventen/-innen durch ein Praktikum den Übergang in eine dauerhaftere Anstellung geschafft hat. Möglicherweise wäre der Berufseinstieg allein auf Basis des Studienabschlusses in diesen Fällen nicht gelungen. Praktikum und Volontariat bieten offenbar eine realistische Chance, sich in der jeweiligen Einrichtung zu bewähren und im Anschluss eine Stelle angeboten zu bekommen.

Für die Relevanz von Praktika sprechen auch die Einschätzungen der Befragten zur Wichtigkeit verschiedener Punkte für das Finden der ersten Stelle. Über die Hälfte (50,5%) derjenigen, die ein freiwilliges (also nicht durch die Studienordnung vorgeschriebenes) Praktikum absolviert haben (das trifft auf ca. zwei Drittel der Befragten zu), schätzen dieses als wichtig oder sehr wichtig für die Berufseinmündung ein. Ein Pflichtpraktikum, wie es z. B. im BA Medienbildung vorgeschrieben ist, war für knapp 44% derjenigen wichtig oder sehr wichtig, die eines absolviert haben. Die grössere berufliche Bedeutung freiwilliger Praktika könnte damit

zusammenhängen, dass die Praktikumsstellen hier gezielter im Hinblick auf eine mögliche Berufstätigkeit ausgewählt werden als bei Pflichtpraktika. Eine grössere Relevanz als freiwillige Praktika haben aber klassische Bewerbungen (für 61% wichtig oder sehr wichtig), ein Arbeitsverhältnis während des Studiums (für 55% wichtig oder sehr wichtig) und andere berufliche Erfahrungen (für gut 52% wichtig oder sehr wichtig).

Um zu erfahren, was die Befragten im Anschluss an ihr Studium zuerst beruflich gemacht haben, enthielt der Fragebogen eine offene Frage nach der Bezeichnung der ersten beruflichen Tätigkeit. Die Angaben wurden nachträglich kategorisiert. Die Daten dokumentieren eine recht grosse Vielfalt an Tätigkeits- bzw. Berufsfeldern und weisen keinen deutlichen Schwerpunkt in einem Bereich aus. Bezeichnungen, die auf pädagogische Tätigkeiten verweisen (z.B. Jugendbildungsreferent, Medienpädagogin, Fachdozent berufliche Bildung), machen mit knapp 18% zwar die grösste Gruppe aus, aber die auf andere Bereiche verweisenden Berufsbezeichnungen summieren sich auf über 81%, wenn man die (ggf. mit Lehraufgaben verbundene) «wissenschaftliche Tätigkeit» herausrechnet auf gut 73% (vgl. Abb. 1). Das ist für Absolventen/-innen eines (medien-)pädagogischen Studiengangs ein überraschendes Ergebnis, das die Frage nach der Passung zwischen Studium und Berufstätigkeit aufwirft. Da sich die aktuelle berufliche Situation aber evtl. anders darstellen könnte als die Situation direkt nach dem Studium, wird diese Frage zunächst zurückgestellt.

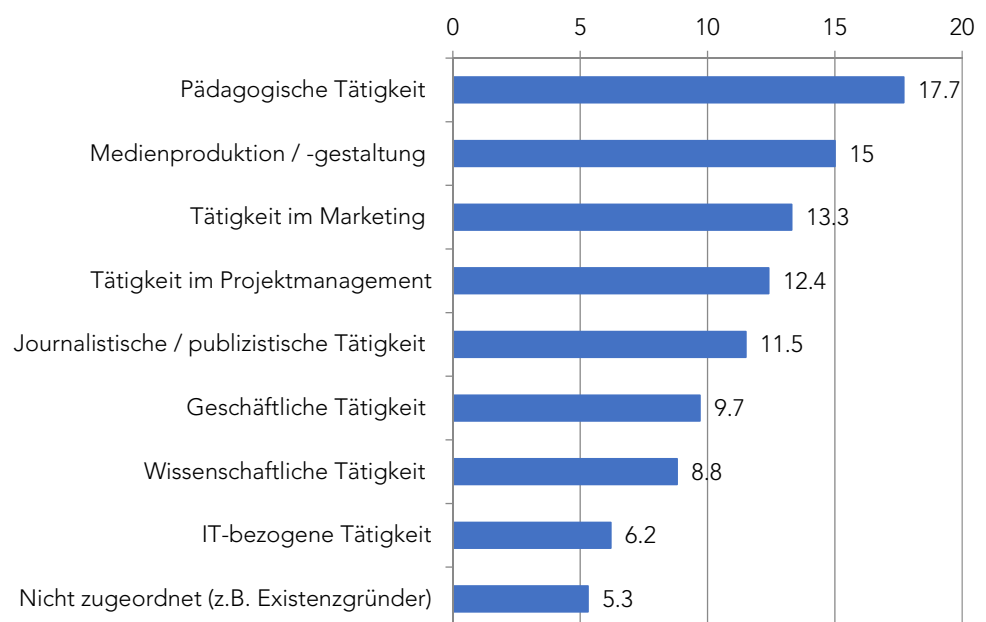


Abb. 1: Erste berufliche Tätigkeit (n=113) (Angaben in Prozent).

Berufliche Situation

Welche Informationen haben wir nun über die berufliche Situation der (nicht mehr in einem Masterprogramm studierenden) Absolventen/-innen zum Zeitpunkt der Befragung? Es sei zunächst darauf hingewiesen, dass unser Sample bezogen auf die seit dem (letzten) Studienabschluss vergangene Zeit recht heterogen ist. Die ersten Absolventen/-innen haben 2007 die Hochschule verlassen, mehr als ein Drittel der Befragten (36,4%) hat den (letzten) Hochschulabschluss 2010 oder früher erworben. Ihnen stehen aber Absolventen/-innen gegenüber, die das Studium erst im Jahr der Befragung beendet haben (10,5%) und insofern erst über wenig Berufserfahrung (maximal acht bis neun Monate) verfügen können.⁸

Einen stichpunktartigen Einblick in die formalen Merkmale der aktuellen beruflichen Situation der Absolventen/innen vermitteln die folgenden Informationen:

- Die grosse Mehrheit der Befragten (92,5%) ist berufstätig, hat also eine Stelle oder geht einer anderen (z. B. freiberuflichen) Beschäftigung nach. Als «arbeits-suchend» haben sich lediglich 4,5% eingestuft, 3% geben an, aus persönlichen Gründen nicht berufstätig zu sein.
- Die meisten Berufstätigen (80,5%) sind vollzeitbeschäftigt, Teilzeitbeschäftigungen sind mit 13,8% deutlich seltener.
- Als Art der Beschäftigung geben vier von fünf Befragten (79%) eine Berufstätigkeit als Angestellte/r an, etwa ein Zehntel (10,5%) ist freiberuflich tätig bzw. hat sich beruflich selbstständig gemacht, die Übrigen sind in einem Volontariat (4%) oder in anderer Weise berufstätig (6,4%).
- Immerhin knapp zwei Drittel (65,9%) sind unbefristet beschäftigt, knapp ein Fünftel (19,5%) ist befristet mit einer Vertragslaufzeit von maximal zwölf Monaten beschäftigt, 14,6% haben einen befristeten Vertrag mit längerer Laufzeit.
- Wenn man die Angaben zum Stellenumfang und zur Befristung kombiniert, dann sind 58,2% der Absolventen/-innen unbefristet und in Vollzeit beschäftigt. Rechnet man hier die freiberuflich Tätigen heraus, kommt man auf einen Wert von 52,2% für (in einem Angestelltenverhältnis) berufstätige Befragte. Im Vergleich mit den Ergebnissen der Absolventenstudie von Krüger et al. zeigt sich, dass dies ein recht guter Wert ist: Dort wurden 46,8% (Magister) bzw. 46,0% (Diplom) der Absolventen/-innen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge als unbefristet vollzeitbeschäftigte Angestellte identifiziert (Fuchs 2004, 81).
- Gut 60% der Absolventen/-innen sind noch auf der ersten Stelle, die sie im bzw. nach dem Studium bekommen haben, die anderen haben mindestens einmal die Stelle gewechselt.

⁸ Insgesamt sind die Absolventen/-innen der Medienbildung erst vergleichsweise kurz auf dem Arbeitsmarkt. Aussagen über die Situation fünf oder gar zehn Jahre nach dem Studienabschluss, wie sie z. B. für Diplom- oder Magisterpädagoginnen/-innen vorliegen, sind daher noch kaum oder gar nicht möglich.

Schon dieser letzte Befund lässt die Vermutung zu, dass die aktuellen beruflichen Tätigkeitsbereiche sich nicht grundlegend von denen unterscheiden, die oben bezogen auf die erste Stelle skizziert wurden (vgl. Abb. 1).

Den Einstieg in den Teil des Fragebogens, der sich auf die inhaltlichen Merkmale der aktuellen Berufstätigkeit bezog, bildete wieder eine offene Frage nach der Berufsbezeichnung. Für die nachträgliche Sortierung konnten die gleichen Kategorien verwendet werden wie oben. Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse im Überblick und führt zum Vergleich auch die Angaben zur ersten Stelle mit auf. Es fällt zunächst auf, dass der Anteil der auf eine primär pädagogische Tätigkeit verweisenden Berufsbezeichnungen im Vergleich zur ersten Stelle noch geringer ist. Weiterhin ist der Anteil der Nennungen, die auf Tätigkeiten im Bereich von Medienproduktion und Mediengestaltung verweist, deutlich höher: mit fast einem Viertel aller Angaben ist das nun die grösste Gruppe. Insgesamt ist der Anteil der Tätigkeiten, die von den Bezeichnungen her auf nicht pädagogische Aufgaben- und Handlungsfelder verweisen, sehr gross (ohne «wissenschaftliche Tätigkeit» 81,3%). Üben die meisten Absolventen/-innen also eine dem absolvierten Studiengang nicht adäquate Berufstätigkeit aus? Dieser Frage wird im Folgenden anhand ausgewählter Aspekte der Studie nachgegangen, die dazu Hinweise geben können.

Wie ist Ihre aktuelle Berufsbezeichnung? Offene Frage, Antworten wurden nachträglich kategorisiert	Aktuelle Stelle (n=122)	Erste Stelle (n=113)	Differenz
Medienproduktion/-gestaltung	24,6	15,0	+ 9,6
Journalistische/publizistische Tätigkeit	15,6	11,5	+ 4,1
Pädagogische Tätigkeit	13,9	17,7	- 3,8
Tätigkeit im Marketing	10,7	13,3	- 2,6
Geschäftliche Tätigkeit	10,7	9,7	+ 1,0
Tätigkeit im Projektmanagement	8,2	12,4	- 4,2
IT-bezogene Tätigkeit	7,4	6,2	+ 1,2
Wissenschaftliche Tätigkeit	4,9	8,8	- 3,9
Nicht zugeordnet (z. B. Angestellter im Tourismus)	4,1	5,3	- 1,2
Gesamt	100,0	100,0	

Tab. 5: Aktuelle Berufstätigkeit (Angaben in Prozent).

Die Befragten selbst scheinen zwischen Studium und aktueller Berufstätigkeit mehrheitlich keine gravierende Diskrepanz wahrzunehmen. Sie fühlen sich durch das Studium jedenfalls durchschnittlich bis gut auf die aktuelle Tätigkeit vorbereitet. Der errechnete Mittelwert der Angaben auf einer fünfstufigen Skala mit den Enden

1 (sehr schlecht) und 5 (sehr gut) liegt bei 3,3. Interessant ist, dass sich diejenigen, die den BA- und den MA-Studiengang Medienbildung absolviert haben, besser vorbereitet fühlen (Mittelwert 3,8) als der Durchschnitt. Da der Masterstudiengang aufgrund seiner Forschungsorientierung eine grössere Distanz zur Berufspraxis aufweist als der projektorientierte Bachelorstudiengang, lassen diese Befunde darauf schliessen, dass die (meisten) Befragten «Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit» hinreichend weit (im Sinne eines Hochschulstudiums) und nicht eng (im Sinne einer Berufsausbildung) interpretiert haben.

Darauf weisen auch die Einschätzungen der Befragten bei der Frage hin, wie gut sie sich in verschiedenen fachübergreifenden Kompetenzbereichen auf das (Berufs-) Leben vorbereitet fühlen. Erbeten wurde für jeden abgefragten Kompetenzbereich eine Einschätzung zwischen 1 (sehr schlecht) und 5 (sehr gut). Die Absolventen/-innen des BA Medienbildung fühlen sich demnach besonders gut vorbereitet in den Bereichen Team- und Kooperationsfähigkeit (Mittelwert 4,39), Präsentieren von Ergebnissen bzw. Produkten (4,29), Selbstständigkeit (4,25), Kommunikationsfähigkeit (4,18) und Entwicklung bzw. Umsetzung neuer Ideen (3,99). Die Absolventen/-innen des MA Medienbildung fühlen sich bei den meisten dieser sog. Schlüsselkompetenzen noch besser vorbereitet. Bei 13 der 18 Items liegt der Mittelwert über 4, also im Bereich zwischen gut und sehr gut. Am besten werden im Mittel die Kompetenzbereiche Präsentieren von Ergebnissen bzw. Produkten (4,59), Selbstständigkeit (4,59), Kommunikationsfähigkeit (4,49), Team- und Kooperationsfähigkeit (4,43) und Analytische Fähigkeiten (4,39) eingeschätzt (für weitere Ergebnisse siehe Fromme 2015, 38-41). Wir können annehmen, dass sich die Absolventen/-innen nicht zuletzt aufgrund solcher fachübergreifenden Fähigkeiten recht gut für die aktuelle Berufstätigkeit gerüstet fühlen.

Ergänzend zur Frage nach der aktuellen Berufsbezeichnung wurden die Befragten gebeten, anhand einer Ratingskala von 1 (gar nichts) bis 5 (sehr viel) einzuschätzen, wie viel sie beruflich mit bestimmten Aufgabenbereichen zu tun haben. Hier liegen drei Bereiche deutlich vor allen anderen, erstens «Medienproduktion/-gestaltung» (66,7% haben hier 4 oder 5 angekreuzt), zweitens «Projekt-/Wissensmanagement» (61,8%) und drittens «Werbung/Marketing» (51,6%). Mit allen anderen Bereichen haben die Absolventen/-innen im Durchschnitt deutlich weniger zu tun. Allerdings haben mehrere davon doch für nennenswerte Anteile der berufstätigen Absolventen/-innen eine grosse Bedeutung. Immerhin knapp ein Drittel (32,5%) hat beispielsweise viel oder sehr viel mit dem Aufgabenbereich «Beratung/Coaching» zu tun (entspricht Rang 4), und etwa ein Viertel (25,2%) ist viel oder sehr viel mit Fort- und Weiterbildungsaufgaben befasst (Rang 9). Vergleichsweise wenig haben sie aber mit Tätigkeiten wie soziale Arbeit, Betreuung oder Familienbildung zu tun, die man als sozialpädagogische Aufgaben bezeichnen kann. Die errechneten Mittelwerte für alle abgefragten Aufgabenbereiche zeigt im Überblick Abbildung 2.

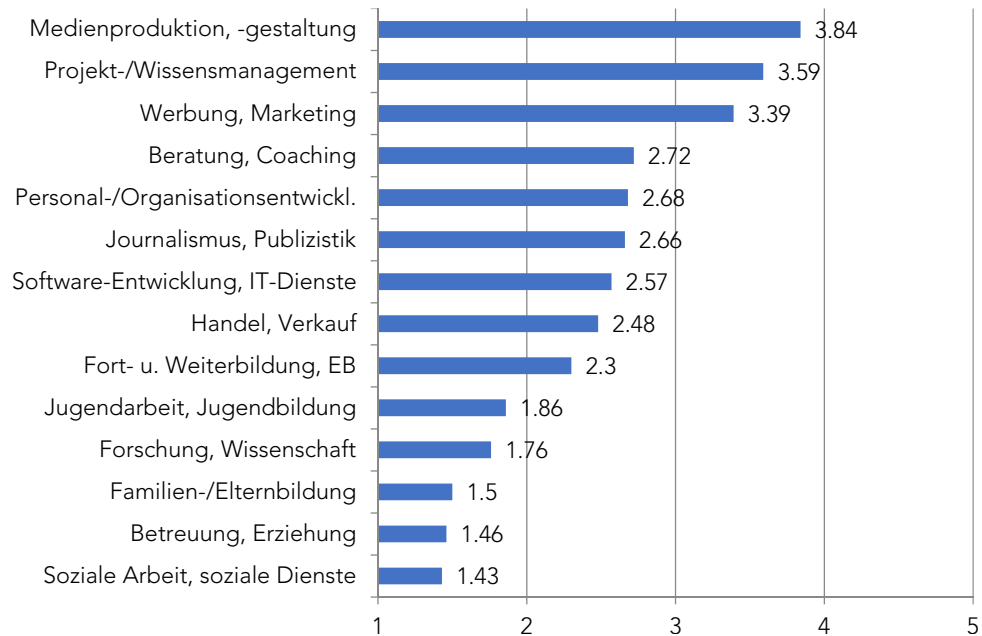


Abb. 2: Relevanz verschiedener Aufgabenbereiche im aktuellen Beruf (Mittelwerte, absteigend sortiert).

Offenbar haben auch viele von denen, deren Berufsbezeichnung nicht unmittelbar auf Tätigkeiten in der Medienproduktion oder -gestaltung, im Projekt- oder Wissensmanagement oder im Bereich Marketing und Werbung schliessen lässt, mit solchen Aufgaben zu tun. Für diese (bzw. alle hier abgefragten) Tätigkeiten sind neben den oben genannten fachübergreifenden Kompetenzen weitere Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich. Einen Teil der Kompetenzen und praktischen Skills, die benötigt werden, können Studierende im Studium der Medienbildung beiläufig erwerben, etwa wenn sie ein Medienprodukt (z. B. Film oder Webseite) statt einer Hausarbeit anfertigen und als Studienleistung einreichen. Andere Kompetenzen können auch im Rahmen entsprechender Lehrveranstaltungen erworben werden. So ist das Thema Projekt- und Wissensmanagement in der Medienbildung mit zwei eigenen Modulen verankert, allerdings nur im Masterstudiengang. Dort besteht im Wahlpflichtbereich auch die Möglichkeit, zwei von der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät angebotene Module im Bereich E-Commerce und mediale Marktkommunikation zu belegen. Allerdings sind unter denen, deren berufliche Aufgaben viel oder sehr viel mit Marketing oder Projektmanagement zu tun haben, auch etliche Absolventen/-innen, die nur das Bachelorstudium Medienbildung abgeschlossen haben und diese Mastermodule nicht

belegen konnten.⁹ Wahrscheinlich haben diese Studierenden die erforderlichen Kenntnisse zum Teil im Rahmen von Praktika oder anderen Tätigkeiten vor dem oder parallel zum Studium erworben. Diese Vermutung wird gestützt durch Fallbeispiele, die mir aus Kontakten im Netzwerk Xing und auch aus Gastvorträgen von Absolventen/-innen, die ich im Sommersemester 2015 und 2016 organisiert habe, bekannt sind.

Wie einleitend erwähnt, wird die insgesamt erfolgreiche Berufseinmündung universitärer Hauptfachpädagogen und -pädagoginnen bis Anfang der 2000er von Rauschenbach und Zürchner nicht zuletzt damit erklärt, dass es bis dahin einen stark expandierenden öffentlichen bzw. öffentlich finanzierten Arbeitsmarkt im Sozial- und Bildungswesen gab. Absolventen/-innen pädagogischer Diplom- und Magisterstudiengänge waren vor rund 15 Jahren mehrheitlich bei öffentlichen oder gemeinnützigen Trägern oder Organisationen beschäftigt, lediglich gut ein Viertel (26,1%) war in einem Wirtschaftsunternehmen tätig (Fuchs 2004, 84). Bei den Absolventen/-innen der Medienbildung verhält es sich umgekehrt: Lediglich gut ein Viertel (25,7%) sind bei öffentlichen oder frei-gemeinnützigen Trägern tätig, gut 70% dagegen in einem Wirtschaftsunternehmen. In Tabelle 6 werden die in den beiden Studien ermittelten Prozentsätze etwas differenzierter dar- und gegenübergestellt.

	Absolv. Medienbildung 2014	Absolv. Diplom / Magister Päd. 2003
Wirtschaftsunternehmen	70,2	26,1
Kirche, Wohlfahrtsverband	2,5	17,6
Sonstiger freier/gemeinnütziger Träger	8,3	24,3
Öffentlicher Träger (Bund, Land, Stadt, Gemeinde ...)	14,9	26,0
Sonstige	4,1	6,1
Gesamt	100,0	100,0

Tab. 6: Art der Organisation bzw. des Unternehmens (Angaben in Prozent).

Die Ergebnisse der Magdeburger Studie könnte man als Bestätigung der These von Rauschenbach und Zürchner lesen, dass der öffentlich finanzierte Arbeitsmarkt nach der Jahrtausendwende unter Druck geraten und nicht

⁹ Die Hälfte derjenigen, die Angaben zur aktuellen Berufstätigkeit gemacht haben (n=124), sind Absolventen/-innen des BA Medienbildung ohne Masterabschluss (n=62), die anderen haben auch einen Masterabschluss (42 den MA Medienbildung, 20 einen anderen MA). In der Teilgruppe derjenigen, die nach eigener Einschätzung viel (4) oder sehr viel (5) mit Werbung/Marketing zu tun haben (51,6%), sind die BA-Absolventen/-innen (ohne MA) mit 55,5% sogar etwas überrepräsentiert. In der Teilgruppe, die viel oder sehr viel mit Projekt-/Wissensmanagement zu tun hat (61,8%), liegt der Anteil der BA-Absolventen/-innen bei immerhin 44,7%.

weiter expandiert ist. Allerdings dürfte der Zugang zu diesem Teil des Arbeitsmarktes für Medienpädagogen/-innen grundsätzlich schwieriger sein als für Hauptfachpädagogen/-innen mit anderen Schwerpunkten. So sind beispielsweise die beruflichen Aufgaben von Sozialpädagogen/-innen im Wesentlichen durch die Sozialgesetzgebung geregelt und liegen somit in öffentlicher Verantwortung. Für die Medienpädagogik fehlen vergleichbare Rahmenbedingungen. Zwar ist in den letzten Jahren immer wieder ein gesellschaftlicher Bedarf an Medienbildung formuliert worden, etwa von der Initiative Keine Bildung ohne Medien (z. B. im «Medienpädagogischen Manifest», KBoM 2009) oder von der Kultusministerkonferenz, die 2012 eine Empfehlung zur Medienbildung in der Schule (KMK 2012) und 2016 eine Strategie zur Bildung in der digitalen Welt beschlossen hat (KMK 2016). Allerdings haben diese bildungspolitischen Forderungen und Strategien bislang nicht zu einer sichtbar steigen den Nachfrage nach qualifizierten medienpädagogischen Fachkräften in den verschiedenen öffentlichen Bildungseinrichtungen geführt. Dies mag auch damit zu tun haben, dass beim Thema Förderung der Medienbildung – speziell seitens der KMK – vor allem die Schule und dort die medienpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte (sowie die notwendige technische Infrastruktur) in den Blick genommen wird. Ausserschulische Handlungsfelder spielen in den Debatten bislang eine eher nachgeordnete Rolle, und auch über die Möglichkeit, medienpädagogische Fachkräfte aus erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen nicht nur im Rahmen einzelner Projekte, sondern in nachhaltigeren Konstellationen (z. B. analog zu Schulsozialarbeiter/innen) in Schulen einzusetzen, wird bisher kaum nachgedacht.¹⁰

Solange der öffentlich finanzierte Arbeitsmarkt für Absolventen/-innen medienpädagogischer Studiengänge nur begrenzte Beschäftigungschancen bietet, ist die in der Magdeburger Studie erkennbare Orientierung am privatwirtschaftlichen Arbeitsmarkt verständlich und auch konsequent. Anders und positiver formuliert kann man sagen, dass ihre Berufsperspektiven nicht vom öffentlich finanzierten Arbeitsmarkt abhängig sind. Während für die These, dass es Pädagogen/-innen zunehmend gelingt, Berufsfelder in der Privatwirtschaft zu erschliessen und dort auch professionell zu arbeiten, in der Vergangenheit zumeist auf einzelne Fallbeispiele verwiesen wurde (Nittel/Marotzki 1997; Bittkau-Schmidt 2009), haben wir es bei den hier untersuchten Medienpädagogen/-innen nicht mehr mit Einzelfällen, sondern beinahe mit dem Normalfall zu tun. Mit Blick auf die Arbeitgeberseite lassen sich die Befunde so deuten, dass privatwirtschaftliche Unternehmen vor dem Hintergrund der zunehmenden Mediatisierung und Digitalisierung aller

¹⁰ Ich persönlich halte gerade diesen Weg aus verschiedenen Gründen für vielversprechend. Medienbildung läge dann nicht allein in der Verantwortung von Lehrer/innen, die dafür oft nur unzureichend ausgebildet sind (vgl. die Bestandsaufnahme bei Imort/Niesyto 2014) und darin z. T. eine Zusatzbelastung sehen. Durch die Kooperation mit medienpädagogischen Experten/-innen in den Schulen liesse sich die Breite und Qualität schulischer Medienbildung m. E. nachhaltig steigern.

Lebensbereiche offenbar zunehmend Fachkräfte suchen, die im Umgang mit digitalen Medien, medialen Kommunikationsformen und im Bereich medienbasierter Wissensarbeit versiert sind. Das gilt für öffentliche und gemeinnützige Träger und Einrichtungen bislang offenbar nicht, jedenfalls bei weitem nicht im gleichen Masse. Das Studienprogramm der Medienbildung wird sowohl regional als auch überregional nachgefragt. Wie bereits erwähnt, haben von den befragten Absolventen/innen der Medienbildung rund 65% vor Aufnahme des Studiums an der Universität Magdeburg in Sachsen-Anhalt gelebt (mit abnehmender Tendenz). Betrachten wir nun, in welchem Bundesland diejenigen, die aktuell berufstätig sind, ihre Beschäftigung gefunden haben.

* In welchem Bundesland befindet sich Ihre derzeitige Arbeitsstelle? (Persönlicher Arbeitsort, nicht Firmensitz) (n=124)	Aktueller Arbeitsort*	Herkunft**
** Wo haben Sie vor Aufnahme des Medienbildungs-Studiums gelebt? (Filter: nur die aktuell Berufstätigen) (n=123)		
Ausland	5,6	0,8
Baden-Württemberg	3,2	2,4
Bayern	1,6	0,8
Berlin	25,0	4,9
Brandenburg	3,2	3,3
Hessen	2,4	0,0
Hamburg	3,2	0,0
Mecklenburg-Vorpommern	1,6	0,8
Niedersachsen	4,0	6,5
Nordrhein-Westfalen	6,5	5,7
Sachsen	7,3	4,1
Sachsen-Anhalt	33,1	67,5
Schleswig-Holstein	3,2	0,0
Thüringen	0,0	3,3
Summe	100,0	100,0

Tab. 7: Derzeitiger Arbeitsort und Herkunft nach Bundesland (Angaben in Prozent).

Tabelle 7 zeigt, dass ein Drittel in Sachsen-Anhalt berufstätig ist. Das ist zwar die grösste Gruppe, aber es sind nur etwa halb so viele wie vor Aufnahme des Studiums in diesem Bundesland gelebt haben. Wir wissen nicht, aus welchen Gründen Absolventen/-innen Sachsen-Anhalt nach dem Studium verlassen haben. Es mag sein, dass sie dort keine passende Stelle gefunden haben, es sind aber auch viele

andere Gründe denkbar, etwa das Interesse, sich zu verändern und in einer anderen Stadt oder Region zu leben. Dies könnte beispielsweise für die eine oder den anderen aus jener Gruppe zutreffen, die in Berlin arbeitet (immerhin ein Viertel aller Absolventen/-innen). Berlin liegt nur rund 150 km von Magdeburg entfernt und scheint nach dem Studium ein relativ attraktiver Ort zum Leben und Arbeiten zu sein. Insgesamt haben 45,2% der Befragten in den neuen Bundesländern eine Beschäftigung gefunden (ohne Berlin), in den alten Bundesländern (ohne Berlin) arbeiten 24,1%, im Ausland 5,6%.

Abschliessend wende ich mich der Frage zu, wie zufrieden die Absolventen/-innen mit ihrer aktuellen Arbeitssituation sind. Die Arbeitszufriedenheit beruht vereinfacht gesagt auf einem Abgleich der realen mit der erwünschten Arbeitssituation. Die abgefragten und als relevant für die Arbeitszufriedenheit angesehenen Aspekte orientieren sich an von Rosenstiel (2000, 394ff.). Die Befragten sollten ihre Einschätzungen wiederum mit Hilfe einer Skala mit den Enden 1 (sehr unzufrieden) und 5 (sehr zufrieden) vornehmen. In der Abbildung 3 wurde der mittlere Wert (3) herausgelassen, die positiven (4 und 5) sowie die negativen (1 und 2) Einschätzungen wurden für alle Items zusammengerechnet. So werden sowohl die Aspekte veranschaulicht, die im Durchschnitt aller Befragten überwiegend positiv gesehen werden, als auch der Anteil der kritischen Bewertungen.

Besonders hohe Zufriedenheitswerte finden sich bei den Punkten Arbeitsaufgaben, Arbeitsinhalt (82%), Betriebs- und Arbeitsklima (72,7%) und der Chance, eigene Ideen umzusetzen (71,1%). Insgesamt verweisen die Angaben auf ein recht hohes Mass an Zufriedenheit mit den Tätigkeiten und Entfaltungsmöglichkeiten, aber auch mit den Rahmenbedingungen (Klima, Arbeitsumgebung). Immerhin gut 60% sind mit der erreichten beruflichen Position (bereits) zufrieden, ebenso mit den Arbeitszeiten. Mit der Chance, die im Studium erworbenen Qualifikationen einzusetzen, sind knapp 46% zufrieden, gut ein Fünftel (22,5%) sieht diesen Aspekt aber negativ. Ebenfalls nennenswerte Anteile an negativen Bewertungen finden sich bei den Punkten Zusatzleistungen der Arbeitgeber (35,3%), Aufstiegsmöglichkeiten (28,1%), Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben (24,6%), Sicherheit des Arbeitsplatzes (22,5%) und Einkommen (22,3%). Es handelt sich hier im Wesentlichen um formale Merkmale der Beschäftigung, nicht um die ausgeübten Tätigkeiten. Diese Einschätzungen können vermutlich so interpretiert werden, dass zwischen 20 und 25% der Absolventen/-innen noch nicht die gewünschte Form der Beschäftigung (inkl. Bezahlung) erreicht haben.

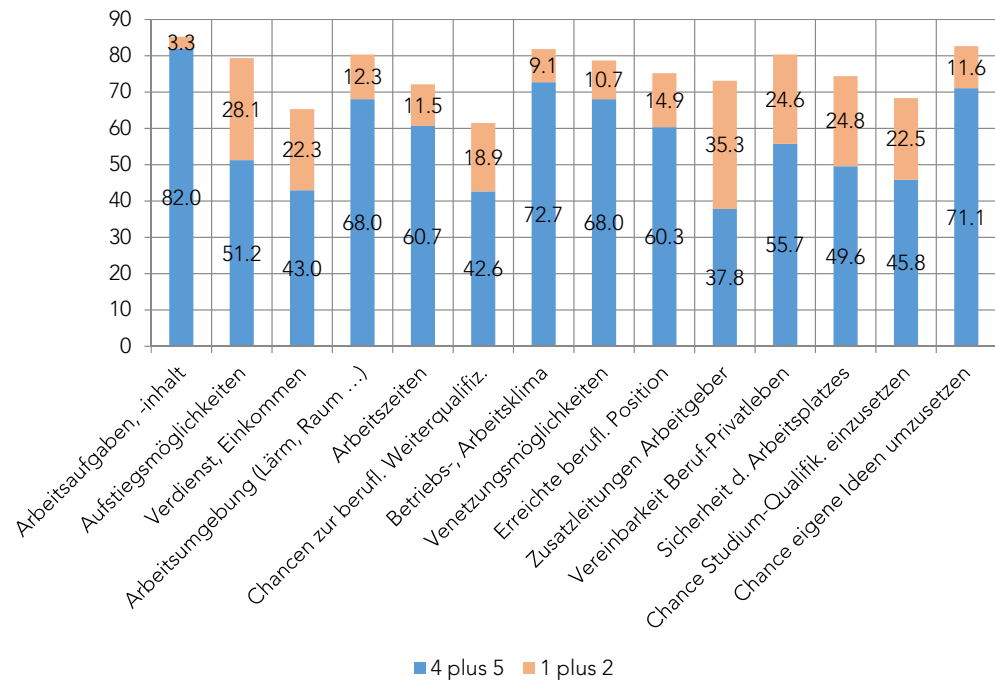


Abb. 3: Arbeitszufriedenheit – Vergleich der positiven und negativen Bewertungen (Angaben in Prozent).

Wenn auf der anderen Seite bei allen Punkten die positiven Bewertungen überwiegen (in vielen Aspekten um den Faktor zwei oder mehr), dann spricht das dafür, dass die Mehrheit der Absolventen/-innen derzeit wenig Anlass zur Klage oder zum Wechseln des Arbeitsplatzes sieht.

Was tragen diese Befunde bei zur Beantwortung der Frage nach der studienadäquaten oder nicht-adäquaten Beschäftigung? Es lässt sich nicht wegdiskutieren, dass die Absolventen/-innen der Medienbildung in der überwiegenden Mehrheit nicht in pädagogischen Handlungsfeldern oder Bereichen arbeiten. Das hängt sicher auch damit zusammen, dass grosse Bereiche des öffentlich finanzierten pädagogischen Arbeitsmarktes den Medienpädagogen/-innen nicht in gleicher Weise offen stehen wie beispielsweise Sozialpädagogen/-innen, und dass die bildungspolitischen Forderungen nach einer Stärkung der Medienbildung noch nicht zur Etablierung eines neuen Arbeitsmarktsegmentes geführt haben. Beim Blick auf die Tätigkeiten wird zum einen sichtbar, dass die Befragten auch ausserhalb pädagogischer Bereiche durchaus mit pädagogischen Aufgaben zu tun haben, insbesondere wenn nicht nur die klassischen vermittelnden Tätigkeiten, sondern auch solche im Kontext von Beratung und Wissens- und Projektmanagement mit berücksichtigt werden. Besonders auffällig ist aber, dass die Handlungsfelder wie auch die Tätigkeiten der Absolventen/-innen überwiegend auf die professionelle

Arbeit mit (digitalen) Medien verweisen. Offenbar gelingt es den Studierenden im Studium der Medienbildung auch genügend Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben, die sich auf den ersten Wortbestandteil (Medien) beziehen und sie in die Lage versetzen, in Bereichen wie Medienproduktion, Webdesign, Marketing oder Journalismus zu arbeiten. Sie treten damit auf dem Arbeitsmarkt eher in Konkurrenz zu Absolventen/-innen medienwissenschaftlicher, publizistischer oder auch germanistischer Studiengänge als (anderer) erziehungswissenschaftlicher Programme. Auch wenn danach nicht explizit gefragt wurde, lassen sich die vorgestellten Befunde doch so interpretieren, dass unsere ehemaligen Studierenden selbst sich in diesen Handlungsfeldern offenbar nicht inadäquat beschäftigt fühlen.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse einer 2014 durchgeführten Studie zum beruflichen Verbleib von Absolventen/-innen des Bachelor- und des Masterstudiengangs Medienbildung vor und vermittelt damit erstmals einen empirisch fundierten Einblick in die Arbeits- und Berufsfelder akademisch ausgebildeter Medienpädagogen/-innen. Das Sample kann für die Grundgesamtheit als repräsentativ eingestuft werden, es handelt sich aber um eine lokale Untersuchung, so dass die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf Absolventen/-innen anderer medienpädagogischer Studienprogramme oder -schwerpunkte übertragen werden können. Gleichwohl regen die Ergebnisse dazu an, die in unserer Teildisziplin gängigen Vorstellungen vom Arbeitsmarkt von Medienpädagogen/-innen zu überdenken. Der Übergang von der Hochschule in den Beruf gelingt den meisten Absolventen/-innen in einer überschaubaren Frist. Lediglich 7% der Befragten haben im Anschluss an das Studium mehr als zwölf Monate nach einer Stelle oder Beschäftigung suchen müssen. Die Wege in den Beruf verlaufen dabei aber sehr unterschiedlich. Ein relativ grosser Anteil von 27,5% gibt an, schon während des Studiums eine Stelle bzw. Beschäftigung gehabt zu haben, die nicht mehr als Übergangstätigkeit betrachtet wird. Das Studium dient hier nicht nur der beruflichen Orientierung, sondern auch bereits dem Einstieg in das Berufsleben. Aber auch das Modell der klassischen Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle im Anschluss an das Studium hat weiterhin eine grosse Bedeutung. Für eine Reihe von Absolventen/-innen haben sich auch ein Praktikum oder ein Volontariat als Türöffner erwiesen.

Die aktuelle berufliche Situation kann von den formalen Merkmalen her als relativ gut bezeichnet werden. Unsere Medienpädagogen/-innen stehen z. B. hinsichtlich des Status unbefristet vollzeitbeschäftigt etwas besser da als Diplom- und Magister-Pädagogen/-innen zu Beginn der 2000er Jahre (vgl. Fuchs 2004). Auffällige

Unterschiede sind aber vor allem in Bezug auf die Anstellungsträger und die ausgeübten Tätigkeiten zu finden. Während von den Magister- und Diplompädagogen/-innen lediglich gut ein Viertel bei einem Wirtschaftsunternehmen beschäftigt war, trifft dies für über 70% der Medienbildner/innen zu. Umgekehrt ist das Verhältnis bei öffentlichen und frei-gemeinnützigen Organisationen und Trägern (67,9% zu 25,7%). Der Arbeitsmarkt und die Berufschancen für Hochschulabsolventen/-innen stehen in einem engen Zusammenhang mit Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Rauschenbach und Zürchner gehen z. B. davon aus, dass die von ihnen untersuchten Absolventen/-innen sich nur aufgrund eines expansiven (öffentlich finanzierten) Arbeitsmarktes für Sozial- und Erziehungsberufe so erfolgreich platzieren konnten (2004, 278). Die erfolgreiche Platzierung der Absolventen/-innen des Bachelor- und des Masterstudiengangs Medienbildung beruht dagegen vor allem darauf, dass sie von privatwirtschaftlichen Unternehmen eingestellt werden. Eine vergleichbar starke Nachfrage ist bei öffentlichen und gemeinnützigen Einrichtungen bislang nicht erkennbar, obwohl die gesellschaftliche Relevanz von Medienbildung seit einigen Jahren von verschiedener Seite konstatiert wird. Daher ist zu vermuten, dass auch Absolventen/-innen anderer (ausserschulisch orientierter) medienpädagogischer Studiengänge und -schwerpunkte im öffentlichen und gemeinnützigen Bereich auf einen begrenzten Arbeitsmarkt stossen und insofern hier bislang begrenzte Berufschancen haben. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie vermitteln freilich nicht den Eindruck, dass die ausgeprägte Hinwendung zur Privatwirtschaft nur als zweite Wahl angesehen wird. Vielmehr scheinen die Magdeburger Studierenden diese Option überwiegend als Normalität zu betrachten.

Die Absolventen/innen arbeiten zu einem grossen Teil in Berufsfeldern, die nicht als klassische Handlungsfelder von Pädagogen/-innen angesehen werden. Die von ihnen angegebenen Berufsbezeichnungen lassen lediglich bei etwa 14% auf einen pädagogischen Bereich schliessen. Wenn nach der Relevanz verschiedener Aufgaben im aktuellen Beruf gefragt wird, erreichen Tätigkeiten mit pädagogischen Bezügen höhere Werte: Knapp ein Drittel der Befragten haben demnach viel oder sehr viel mit «Beratung, Coaching» und rund ein Viertel mit «Fort- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung» zu tun. Das könnte darauf hinweisen, dass pädagogische Tätigkeiten auch in anderen (nicht-pädagogischen) Handlungsfeldern eine Rolle spielen können. Vielleicht haben wir beim Thema pädagogisches Handeln aber auch zu sehr das Modell einer direkten Interaktion von Lehrenden mit Lernenden im Kopf. Grunert und Krüger haben darauf hingewiesen, dass Dienstleistungs- und Managementaufgaben als übergeordnete Tätigkeiten an Bedeutung gewonnen haben und «in pädagogischen Arbeitsfeldern Beratungstätigkeiten sowie organisationsbezogene Tätigkeiten [...] ein größeres Gewicht als pädagogische Kernaktivitäten wie Erziehen, Unterrichten oder Helfen» haben (2004, 322; siehe auch Timmermann/Strikker 2010). Wenn knapp 62% der Medienbildner angeben,

beruflich viel oder sehr viel mit «Projekt-/Wissensmanagement» zu tun zu haben, dann verweist das m. E. auf die Relevanz übergeordneter Tätigkeiten auch in ihren Berufsfeldern, und zwar sowohl in pädagogischen wie in nicht-pädagogischen Kontexten.¹¹

Eine weitergehende These lautet, dass bei Absolventen/-innen pädagogischer Studiengänge auch ein Trend hin zu nicht-pädagogischen Berufsfeldern zu konstatieren ist. Fuchs (2004, 92) hat einen solchen Trend vor allem bei Magister-Pädagogen/-innen ausgemacht, von denen knapp ein Viertel in solchen Berufsfeldern arbeitet. Fuchs spricht in diesem Zusammenhang von Entgrenzungstendenzen und spielt damit auf die von Lüders, Kade und Hornstein bereits in den 1990er Jahren formulierte Diagnose einer Entgrenzung des Pädagogischen an.

Gemeint ist damit, dass die historisch entstandenen Formen pädagogischen Denkens und Handelns sich von den in den letzten 40 Jahren so vertraut gewordenen Bezügen und Bereichen, von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden (Lüders et al. 2010, 226).

Beispielsweise seien weite Teile des Fernsehens und auch viele kommerzielle Freizeitangebote «pädagogisch arrangiert» (ebd.). Wir finden den Trend zu nicht-pädagogischen Berufsfeldern – wesentlich stärker ausgeprägt als bei Magisterpädagog/-innen – auch bei unseren Absolventen/-innen. Wenn man dem Erklärungsmodell der Entgrenzung des Pädagogischen folgt, dann scheinen Medienpädagog/-innen – zumindest aus den beiden Magdeburger Studiengängen – beruflich von dieser Entwicklung zu profitieren. So gesehen sprechen die Befunde dafür, die bisherigen Vorstellungen vom Arbeitsmarkt für Medienpädagog/-innen zu erweitern und den Bereichen, die Hugger (2008) als Randbereiche identifiziert hat, sowohl mehr Aufmerksamkeit zu widmen als auch mehr Gewicht zuzuerkennen.

Es ist aber davon auszugehen, dass allein pädagogisches Wissen in diesen Feldern nicht ausreicht. Da die beruflichen Tätigkeiten überwiegend im Zusammenhang mit Medien und medialer Kommunikation stehen, werden auch medienbezogene Kenntnisse, Kompetenzen und Skills – sowie überfachliche Kompetenzen (siehe oben) – benötigt. Die Möglichkeit zu ihrem Erwerb ist in grundständigen medienpädagogischen Studiengängen, in denen 180 (Bachelor) oder 120 (Master) ECTS-Punkte zu vergeben sind, sicher grösser als in Studiengängen, in denen Medienpädagogik bzw. Medienbildung lediglich als Vertiefungsoption angeboten wird. Daher spricht Einiges dafür, dass die Magdeburger Absolventen/-innen

¹¹ Im Rahmen der erwähnten Gastvortragsreihe hat eine BA-Absolventin ihr Berufsfeld vorgestellt, die als Referentin für berufliche Bildung arbeitet. Sie ist ausschliesslich mit Managementaufgaben befasst und selber gar nicht als Lehrende tätig.

speziell für medienaffine Berufsfelder i. d. R. bessere Voraussetzungen mitbringen als Absolventen/-innen von Studienprogrammen, in denen Medienpädagogik nur ein Teilaspekt des Studiums ist. Diese Hypothese kann aber nur im Rahmen anderer Verbleibstudien überprüft werden.

Allerdings gilt es im Blick zu behalten, dass für die berufliche Entwicklung nicht allein das im Studium Gelernte von Bedeutung ist, sondern auch informelles Lernen und biographische Bildungsprozesse. Das haben die Fallstudien im Sammelband von Nittel und Marotzki (1997) exemplarisch veranschaulicht. Wir sollten den beruflichen Erfolg oder auch Misserfolg von Hochschulabsolventen/-innen daher auch nicht allein auf das Studium zurückführen.

Literatur

- Alesi, Bettina, Sebastian Neumeyer, und Choni Flöther. 2014. *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011*. Kassel: INCHER-Kassel, Universität Kassel. http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/INCHER-Studie_Studium_und_Beruf_in_NRW_2011.pdf.
- Aufenanger, Stefan. 2003. «MedienpädagogInnen im Beruf – Ergebnisse einer empirischen Studie». In *Beruf Medienpädagoge*, hrsg. v. Norbert Neuß, 55-66. München: kopaed.
- Bauer, Petra, Lydia Andres, und Silke Hamann. 2012. *Berufsfeldstudie Medienpädagogik. Eine Studie der AG Medienpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/bauer_berufsfeldstudie/bauer_berufsfeldstudie.pdf und <http://www.blogs.uni-mainz.de/medienpaedagogik/berufsfeldstudie-medienpaedagogik/>.
- Bittkau-Schmidt, Susan. 2009. *Wissen und Handeln in virtuellen sozialen Welten. Neue berufliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume von PädagogInnen*. Wiesbaden: VS.
- DIW econ. 2012. *Karrierechancen der Absolventen ostdeutscher Hochschulen. Ergebnisse repräsentativer Absolventen- und Unternehmensbefragungen*. http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/DIW_econ_Karrierechancen_ostHSabsolventen_01.pdf.
- Fromme, Johannes. 2009. «Mediale Bildung». In *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. v. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm und Volker Ladenthin, bearb. v. Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof, 1043-1054. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Fromme, Johannes. 2015. *Medienbildner/innen auf dem Arbeitsmarkt. Untersuchung zum beruflichen Verbleib der Absolventen/innen des Bachelor- und des Masterstudiengangs Medienbildung*. Forschungsbericht. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:ma9:1-6027>.
- 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*, hrsg. v. Dan Verständig, Jens Holze und Ralf Biermann, 297-330. Wiesbaden: Springer VS.

- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte». *medien + erziehung*, 54(5), 46-54.
- Fuchs, Kirsten. 2004. «Magister-PädagogInnen im Beruf. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung». In *Pädagogen in Studium und Beruf*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach, 75-105. Wiesbaden: VS.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). Hrsg. 1988. *GMK-Rundbrief* Nr. 20, Oktober 1988.
- Grunert, Cathleen, und Heinz-Hermann Krüger. 2004. «Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität. Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 309-325.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession*. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe. 2003. «Medienpädagogik zwischen Kompetenz und Profession». In *Beruf Medienpädagoge*, hrsg. v. Norbert Neuß, 41-54. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Groß und Kai-Uwe Hugger, 564-570. Wiesbaden: VS.
- Imort, Peter, und Horst Niesyto. Hrsg. 2014. *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KBoM – Keine Bildung ohne Medien. 2009. *Medienpädagogisches Manifest*. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/medienpaed-manifest/>.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2012. *Medienbildung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2016. *Bildung in der digitalen Welt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.
- KOAB. 2014. *Materialien zum Projekt. Absolventenbefragung 2014*. <http://koab.uni-kassel.de/downloads> (Übersichtsseite) und http://koab.uni-kassel.de/images/jg12w1_fb_master_fertig.pdf (PDF-Version des allgemeinen Fragebogens, Erstbefragung des Prüfungsjahrgangs 2012).
- KOAB. 2017. *Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB)*. <http://koab.uni-kassel.de/was-ist-koab.html>.
- Krüger, Heinz-Hermann, Thomas Rauschenbach, Kirsten Fuchs, Cathleen Grunert, und Andreas Huber. 2003. *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa.
- Krüger, Heinz-Hermann, und Thomas Rauschenbach. Hrsg. 2004. *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Krüger, Heinz-Hermann, und Thomas Rauschenbach. 2004a. «PädagogInnen in Studium und Beruf – eine einleitende Skizze». In *Pädagogen in Studium und Beruf*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach, 9-30. Wiesbaden: VS.
- Lüders, Christian, Jochen Kade, und Walter Hornstein. 2010. «Entgrenzung des Pädagogischen». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper, 223-232. Opladen & Farmington Hill: Barbara Budrich/UTB, 9. Auflage.

- Marotzki, Winfried. 1997. «Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten». In *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, hrsg. v. Niklas Luhmann und Dieter Lenzen, 175-198. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried. 1998. «Zum Bildungswert des Internet». In *Report 42. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Erwachsene – Medien – Bildung*, hrsg. v. Hannelore Faulstich-Wieland u.a., 82-95. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Marotzki, Winfried. 2001. «Bildung unter den Bedingungen elektronischer Konfigurationen». In *Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers*, hrsg. v. Wolfgang Nieke, Jan Masschelein und Jörg Ruhloff, 27-39. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried. 2003. «Medienbildung und digitale Kultur». *Magdeburger Wissenschaftsjournal*, 1-2/03, 3-8.
- Marotzki, Winfried. 2007. «Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film)». In *Mit Spielern. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik*, hrsg. v. Dietmar Hartwig, Christian Swertz und Monika Witsch, 127-140. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 100-109. Wiesbaden: VS.
- Möller, Renate, und Uwe Sander. 2002. «Neue Medien». In *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*, hrsg. v. Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel, 119-130. Opladen: Leske + Budrich und UTB.
- Neuß, Norbert. Hrsg. 2003. *Beruf Medienpädagoge*. München: kopaed.
- Nittel, Dieter, und Winfried Marotzki. Hrsg. 1997. *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- North, Klaus, Stefan Gülndenberg, und Michael Dick. 2016. «Wissensarbeit(er)». In *Handbuch Professionsentwicklung*, hrsg. v. Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg, 125-138. Heilbronn: Klinkhardt und UTB.
- Otto, Hans-Uwe, Thomas Rauschenbach, und Peter Vogel. Hrsg. 2002. *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*. Opladen: Leske + Budrich und UTB.
- Rauschenbach, Thomas. 2002. «Diplom-PädagogInnen – Gewinner oder Verlierer auf dem Arbeitsmarkt?». In *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*, hrsg. v. Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel, 31-42. Opladen: Leske + Budrich und UTB.
- Rauschenbach, Thomas, und Ivo Züchner. 2004. «Das Ende der Erfolgsgeschichte? Zur Zukunft pädagogisch-sozialer Berufe». In *Pädagogen in Studium und Beruf*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach, 277-284. Wiesbaden: VS.
- Schorb, Bernd. 1989. «Berufsbild, Berufsfeld, Arbeitsfeld? Was sollen, können und sind Medienpädagogen, wer braucht sie und wer will sie?». *medien + erziehung*, 43(1), 46-47.
- Schorb, Bernd, und Steffi Kakar. 2003. «Medienpädagogik: Das Studium und seine beruflichen Konsequenzen». In *Beruf Medienpädagoge*, hrsg. v. Norbert Neuß, 75-85. München: kopaed.
- Timmermann, Dieter, und Frank Strikker. 2010. «Organisation, Management, Planung». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper, 151-170. Opladen & Farmington Hill: Barbara Budrich/UTB, 9. Auflage.

- von Rosenstiel, Lutz. 2000. *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. 4. Auflage.
- von Wensierski, Hans-Jürgen. 1997. «Medien- und Kulturpädagogik: Medienerziehung, Kulturarbeit, jugendkulturelle Bildung». In *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft*, 2. durchgesehene Auflage, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach, 159-176. Opladen: Leske + Budrich und UTB.
- Wunden, Wolfgang. 2003. «Berufsbild «MedienpädagogIn»: ein Meilenstein der Professionalisierung des Berufs». In *Beruf Medienpädagoge*, hrsg. v. Norbert Neuß, 27-40. München: kopaed.

Abbildungen

- Abb. 1: Erste berufliche Tätigkeit (n=113) (Angaben in Prozent).
- Abb. 2: Relevanz verschiedener Aufgabenbereiche im aktuellen Beruf (Mittelwerte, absteigend sortiert).
- Abb. 3: Arbeitszufriedenheit – Vergleich der positiven und negativen Bewertungen (Angaben in Prozent).

Tabellen

- Tab. 1: Abgeschlossene Studiengänge.
- Tab. 2: Bachelor als Vorbereitung auf das Masterstudium (Angaben in Prozent).
- Tab. 3: Art der Beschäftigung nach dem Studium (n=143).
- Tab. 4: Dauer bis zur ersten vollwertigen Stelle/Beschäftigung (n=142).
- Tab. 5: Aktuelle Berufstätigkeit (Angaben in Prozent).
- Tab. 6: Art der Organisation bzw. des Unternehmens (Angaben in Prozent).
- Tab. 7: Derzeitiger Arbeitsort und Herkunft nach Bundesland (Angaben in Prozent).

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

Didaktik – Bildung – Technik – Kritik **Medienpädagogik und Antinomien der Moderne**

Edwin Keiner

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert mit Mitteln der Wissenschaftsforschung die ambivalente disziplinäre Lage der Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Wissenschaftskulturelle Vergleiche und organisationstheoretische Überlegungen lassen vermuten, dass auch die Medienpädagogik Probleme disziplinärer Identität und Grenzziehungen sowie das Theorie-Praxis-Problem eher im Modus binnendisziplinärer Differenzierung bearbeitet als im Modus der Vernetzung von Problemstellungen oder des öffentlichen Angebots von Problemlösungskapazitäten. Die ambivalente disziplinäre Lage könnte darüber hinaus indizieren, dass das deutsche disziplinäre Modell sich in einer Phase der Transformation, vielleicht sogar an einem erneuten «Ausgang einer Epoche» (Dahmer/Klafki) befindet. Der Beitrag versucht, dieses Problem anhand zweier Beispiele - Interdisziplinarität und Internationalität der deutschen Medienpädagogik - zu verdeutlichen und Anschlussmöglichkeiten im Blick auf vier Leitbegriffe - Bildung, Didaktik, Technik, Kritik - zu skizzieren. Im Ergebnis plädiert er dafür, Defizitklagen durch thematische, theoretische und methodologische Anschlussoperationen zu ersetzen, in Relationen zu denken, die Brüche, Widersprüche und Paradoxien ernst nehmen, und kritische und nachdenkliche Fragen gegenüber vorschnellen, einfachen und wohlfeilen Antworten zu verteidigen.

Didaktik – Bildung – Technology – Critique. Media Education and Antinomies of Modernity

Abstract

The paper analyses the ambivalent disciplinary situation of media education within educational research in Germany using means and methods of research on educational research. Reflections on different research cultures and organisational theories lead to the assumption that patterns of dealing with disciplinary identity and with the relationship between theory and practice consist more of internal disciplinary differentiation and demarcation than of networking according to particular research problems or of offering problem-solving capacities. Moreover, the ambivalent situation of media education also could indicate that the German disciplinary model of

organising research and scholarly communication is currently in a phase of transition, even in a process of an exit from an older into a new epoch. The paper takes two examples – interdisciplinarity and internationality of the German media education at universities – in order to show such problems. Referring to four German educational core concepts – Didaktik, Bildung, Technology, Critique – it tries to sketch possibilities of interdisciplinary and international connections. As a result, the article argues to substitute complaints about deficiencies by thematic, theoretical and methodological connections, to strengthen a kind of relational thinking, which considers breaks, contradictions and paradoxes, and to defend critical and thought-provoking questions against overhasty, simple and trite answers.

Wissenschaftskulturen – Variationen in Zeit und Raum

Mit dem Rahmenthema «Spannungsfelder und blinde Flecken» greift die Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einen Gegenstandsbereich auf, der sich dezidiert um fachliche Selbstvergewisserung, partialdisziplinäre Bilanzierung und Positionsbestimmung als Wissenschaft bemüht.

Sie tut dies als erziehungswissenschaftliche Partialdisziplin, die sich einem praktischen Reflexions- und Handlungsbereich verpflichtet sieht, der in besonderer Weise durch Entwicklungsdynamiken unterschiedlichster Art gekennzeichnet ist. Ja, in ihrem Bezug auf einen weiten Begriff des Mediums, auf Bildung, auf allgemeine Didaktik und auf die Analyse von Prozessen der Subjektkonstitution könnte man sie mit wenig Begründungsaufwand zu einem Teilbereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft rechnen.

Auf der anderen Seite aber bringt dieser Bezug zum praktischen Feld – vielleicht ähnlich der Erwachsenenbildung oder der Sozialpädagogik – auch das Problem mit sich, dass der wissenschaftliche Blick und die theoretische und empirische Arbeit Gefahr laufen, vorschnell durch Prozesse der Politisierung und Popularisierung verengt zu werden (Drerup/Keiner 1999). Darüber hinaus – mit durchaus sachlichem und fachlichem Eigensinn – unterliegt sie aufgrund ihres engen Konnexes zur technischen und technologischen Entwicklung dem Risiko, sich selbst präsentistisch zu verdichten. Auch die Medienpädagogik scheint damit ein Problem der Erziehungswissenschaft insgesamt zu teilen, sich durch hohe Resonanzbereitschaft gegenüber politischen Themen auszuzeichnen (Bourdieu 1998, 19; Stroß/Thiel 1998, 16). Es ist zu erwarten, dass solche Prozesse disziplinärer (Selbst-)heteronomisierung immer wieder (und vermutlich zyklisch) Phasen der Selbstvergewisserung hervorrufen, die zumindest auf der Ebene der reflexiven Selbstbeobachtung Prozesse der disziplinären Identitätssuche und Versuche der (Selbst-)

autonomisierung initiieren. Für die Erziehungswissenschaft lassen sich mehrere solcher Phasen identifizieren (vgl. Keiner 1999; 2015).

Vor mehr als 20 Jahren hat die deutsche Erziehungswissenschaft über ihre Leistungen, Defizite, Grenzen und Zukunftsperspektiven bereits einmal Bilanz gezogen.¹ Dies tat sie im Kontext der Expansion des Bildungssystems und der Erziehungswissenschaft, von Reformbemühungen und teilweise Scheitern, von generationalen Lagerungen und Umschichtungen, und auch im Hinblick auf offene Zukünfte vor dem Hintergrund politischer Wenden und Neuanfänge. Diese Bilanz konnte nur begrenzt dazu beitragen, das Profil der Erziehungswissenschaft einheitlicher und strukturierter zu entwickeln. Im Kontext neoliberaler Dynamiken und damit verbundener Änderungen der Lehr-, Forschungs- und Universitätslandschaft ebenso wie infolge europäischer und internationaler Entwicklungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich seit den 1990er Jahren, aber auch im Zusammenhang disziplinärer Eigenheiten sind die Konturen der deutschen Erziehungswissenschaft eher diffuser als schärfer geworden. Insofern lassen sich aktuelle Überlegungen zum «Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in Geschichte und Gegenwart» (Fatke/Oelkers 2014) erneut als Indikatoren für Krisenwahrnehmungen, angenommene Identitätsveränderungen, Selbstvergewisserungsbemühungen etc. lesen.

Nun scheint auch die Medienpädagogik in einen solchen Zyklus eingetreten zu sein, der ihre disziplinäre Verortung sowie ihre Leistungen und Schwächen zu beobachten und zu bilanzieren sucht. Für die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die ja die Disziplin insgesamt in Deutschland repräsentiert, ist dabei zu bemerken, dass bereits Mitte der 1970er Jahre eine Kommission Wissenschaftsforschung gegründet wurde, die sich solche Formen der (Selbst-)Beobachtung zur Aufgabe gemacht hat und dies auch heute noch im Rahmen der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft tut. Während in angloamerikanischen Wissenschaftskulturen Wissenschaftsforschung überwiegend unter dem Aspekt der Evaluation und Leistungsmessung gesehen wird, haben sich innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft Perspektiven der historischen, theoretischen, empirischen und vergleichenden (Selbst-)Beobachtung herausgebildet, die interessante theoretische und wertvolle methodologische Instrumentarien der Wissenschaftsforschung entwickelt haben. Insofern verfügt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit Vorstandkommissionen ebenso wie mit der Kommission Wissenschaftsforschung über starke Instrumente zur Bündelung der wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft. Über eine solche institutionalisierte Form der Selbstbeobachtung verfügen andere europäische Erziehungswissenschaften nicht. Wenn es etwas Vergleichbares gibt, und die ständigen Evaluationskommissionen etwa in den Niederlanden liessen

¹ Vgl. z. B. die Reihe der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Achtenhagen et al. 1991; Fromm/Hoffmann 1991; Drerup et al. 1991.

sich dazu zählen, dann dient es in erster Linie der indikatorgestützten Messung der Forschungs- oder Lehrleistung und der Bewertung einzelner Hochschulstandorte. Solche Formen und Ergebnisse der disziplinären Selbstbeobachtung können dann auch zur disziplinären Selbststeuerung genutzt werden, indem sie – jenseits von Programmen, Proklamationen und Protesten – Daten und Forschungsergebnisse bereitstellen und für diese auch die interpretative Deutungshoheit beanspruchen, Entwicklungsperspektiven nach «innen» und nach «ausen» begründen und die Ressourcenfrage in wissenschaftspolitischer Anschlussfähigkeit zu stellen erlauben. Aspekte der Wissenschaftsforschung im Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind auch der Ausgangspunkt für diesen Beitrag zur ambivalenten Lage der Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Dabei sind mir Erfahrungen in der Wissenschaftsforschung eine ausserordentliche Hilfe, inkorporiert diese doch selbst eine strukturell ambivalente, ja «janusköpfige» Perspektive. Man ist zugleich drinnen und draussen, Teilnehmer und Beobachter, engagiert und distanziert. Man kann sich wie ein freundlicher «Teufel» verhalten, wie ein Diabolus, dessen Spezialität schon etymologisch im diabolien liegt, dem Auseinandersetzen und dem Hin- und Herwerfen (Villeneuve 1991, 91 ff.). In übertragenem Sinne kann das für die Wissenschaft vielleicht bedeuten: die Dinge nicht zu trennen, aber sie doch analytisch zu unterscheiden; die Perspektiven zu wechseln; die Fragen und den Zweifel gegenüber den vorschnellen Antworten zu verteidigen.

Der Kontext, in dem die Tagung und der Tagungsband stehen, indiziert, dass sich nun auch die Medienpädagogik gerne das anzutun scheint, womit sich die deutsche Pädagogik selbst gerne beschäftigt: mit sich selbst. Um nicht missverstanden zu werden: das ist keine Kritik sondern erst einmal eine Beschreibung. Wie eigene Analysen (Keiner 1999) schon gezeigt haben, beziehen sich fast 40 % der Artikel in der *Zeitschrift für Pädagogik* zwischen 1955 und 1990 auf die Disziplin selbst und ihre sozialen, thematischen und methodischen Grundlagen. Man wird aber auch sagen müssen: nirgendwo auf der Welt gibt es eine so stark ausgebaute Pädagogik an Universitäten und Hochschulen wie in Deutschland. Nur in Deutschland gibt es eine akademische Fachgesellschaft, die für eine ordentliche Mitgliedschaft die Promotion voraussetzt und die sich – ohne dafür über entsprechende Professuren zu verfügen – eine eigene Kommission Wissenschaftsforschung eingerichtet hat. Sie leistet sich einen wiederkehrenden «Datenreport Erziehungswissenschaft» und zeigt damit, dass sie sich auch forschend intensiv mit sich selbst beschäftigt. Eine solche Selbstreflexion hat wohl einiges mit disziplinären Expansions- und Kontraktionsprozessen zu tun, einiges auch mit Generationsverhältnissen, einiges sicher auch mit dem Problem des recht diffusen kategorialen und methodologischen Gegenstandsbezug des Faches.

Dieses Phänomen bedarf einer Erklärung, die nur im wissenschaftskulturellen Vergleich zu haben ist. Ich rufe dafür nur kurz eine (alte) Typologie in Erinnerung, die immer noch – so pauschal sie auch sein mag – eine erhebliche Plausibilität aufweist (vgl. Schriewer/Keiner 1993; Keiner 1999):

	Fächerübergreifend- umfassend	disziplinär	pragmatisch feld-/ professionsbezogen
Kulturbezug	Französisch	Deutsch	Angloamerikanisch
Allgemeine sozialwiss. Profil	Pro theoretisch und empirisch fundierte Soziologie. Gegen einzeldisziplinäre Segmentierung und professionsbezogene Spezialisierung.	Pro disziplinäre und systematische Organisation des Wissens; Thematische, theoretische und methodische Eigenständigkeit.	Pro undogmatische Arbeitsteilung ohne aufw. Metatheorie. Pro Wissens- und Ausbildungsbedarf der ‹professions› sowie Lösung ges. Probleme.
Profil der Pädagogik	Teil einer umfassenden Sozialwissenschaft; Interdisziplinäres, sozialwiss.-technologisches Forschungsfach.	Disziplinäre Eigenständigkeit durch Abgrenzungen: Pro geisteswissenschaftlich/kritisch inspirierte Hermeneutik und Reflexion.	Verbindung von praktischem Erfahrungswissen + empirischer Forschungsorientierung; Viele interdisziplinäre + praxisbezogene Anschlüsse.
Folgeprobleme	Nur schwache fachliche Institutionalisierung.	Disziplinäre Grenzen, Theorie-Praxis-Problem.	Systematische Ordnung, Marktabhängigkeit.
Entlastungsstrategien	Vernetzung von Problemstellungen + Forschungsaktivitäten.	Weitere disziplinäre Differenzierung.	Angebot wissenschaftlicher Problemlösungskapazitäten.

Tab. 1.: Typologie.

Es wäre vor diesem Hintergrund also zu vermuten, dass (auch) die deutsche Medienpädagogik Probleme disziplinärer Identität und Grenzziehungen sowie das Theorie-Praxis-Problem eher im Modus disziplinärer Differenzierung, Ein- und Abgrenzung, zu bearbeiten sucht als im Modus der Vernetzung von Problemstellungen oder indem sie Politik und Gesellschaft ihre Problemlösungskapazitäten anbietet.

Disziplinäre Autonomie ‹under siege›?

Solche, eben genannten Unterscheidungen der Wissenschaftskulturen geraten aber gegenwärtig in Fluss und bedrohen insbesondere die deutschen Vorstellungen disziplinärer Autonomie. Laut Bourdieu besteht die Autonomie eines wissenschaftlichen ‹Feldes› in der ‹Fähigkeit, äußere Zwänge oder Anforderungen zu

brechen, in eine spezifische Form zu bringen. [...] Der entscheidende Hinweis auf den Grad der Autonomie eines Feldes ist also seine Brechungstärke, seine Übersetzungsmacht.» Umgekehrt bedeutet dies auch, dass sich

die Heteronomie eines Feldes [...] wesentlich durch die Tatsache [zeigt], dass dort äußere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen. Das bedeutet, dass die ›Politisierung‹ eines wissenschaftlichen Faches eben nicht auf eine große Autonomie des Feldes schließen lässt (Bourdieu 1998, 19).

Nun wird man in diesem Sinne der Erziehungswissenschaft angesichts ihrer hohen Resonanzbereitschaft und -fähigkeit gegenüber politischen Themen keine hohe Autonomie wissenschaftlicher Problembearbeitung attestieren können. Neuere Entwicklungen jedoch scheinen die schon schwache disziplinäre Autonomie weiter zu bedrohen. Dies zeigt sich insbesondere an veränderten Organisationsstrukturen und ihren Folgen. Ich füge deshalb zum wissenschaftskulturellen Argument ein organisationstheoretisches hinzu.

Man kann diese Veränderungen sehr einfach an der Umstellung von einer Rektoratsverfassung zu einer präsidialen Verfassung der Universität illustrieren: die Rektoratsverfassung konstruiert die Universität in Analogie zu den mittelalterlichen Handwerks-Zünften und -Gilden. Der Schneider-, Bäcker-, Schreiner-Meister versteht sein Handwerk unabhängig von der Stadt in der er arbeitet. Dies entspricht der disziplinären Verfassung der Wissenschaften im deutschen Sprachraum. Sie entkoppelt die Infrastruktur (Universität) von der Disziplin (Kommunikation, wissenschaftliche Gemeinschaft jenseits des Standortes) (vgl. Schriewer/Keiner 1993; Stichweh 1994).

Demgegenüber entspricht die präsidiale Verfassung dem «new public Management». Es kombiniert administrative Steuerung und Leistungserbringung. Die Steuerung läuft nicht mehr über die wissenschaftlichen Gemeinschaften sondern in administrativer Hierarchie über standortbezogenes Kontraktmanagement, Zielvereinbarungen, performance und accountability. Die Disziplin wird sozusagen mehr und mehr zu einer Funktion des Standorts.

Die deutsche Pädagogik und auch die Medienpädagogik sind dabei in mehrfacher Hinsicht betroffen.

- a) Sie leidet an einem «Normativitäts-Bias» im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Fächern. Die pädagogische Denkform hat gewisse Affinitäten zur theologischen (auch in Form von «Systematiken»). Blankertz und Mollenhauer haben das Diktum geprägt, dass «für die Pädagogik die Gegenwart stets der defiziente Modus ihrer Möglichkeiten» sei.
- b) Die Pädagogik ist ein disziplinärer «late-comer» in der Wissenschaft; sie rangiert nicht auf den ersten Rängen der Fächerhierarchie, unterliegt hohen Zukunft-, Praxiswirksamkeits- und Veränderungserwartungen (die mit Mitteln der

Wissenschaft kaum eingelöst werden können) und leidet an vergleichsweise hohem aktualistisch-präsentistischen Verschleiss (und befindet sich deshalb auch häufig in einer Defensiv-Position).

- c) Ähnlich den Lehrpersonen in der Schule gibt es auch in der Pädagogik einen hohen Anteil sozialer «up-climber», die im Kontrast zu historisch gewachsenen disziplinären Standards anderer Disziplinen ihr eigenes fachliches Profil durch hohe Reformbereitschaft, Ungewissheitsmanagement (vgl. Keiner 2006) und schwache Autonomie der Problembearbeitung entwickeln. Die Pädagogik verhält sich in den Mustern der Problembearbeitung ausgesprochen inklusiv unter Beibehalt selbstdefinierter disziplinärer oder schulenspezifischer Grenzen; sie erzeugt damit das Problem, über wissenschaftliche Qualität reden, über klare Grenzziehungen und auch über Exklusion, z. B. über Kriterien von Wissenschaftlichkeit, aber schweigen zu wollen.
- d) Die disziplinäre Ordnung über «Felder» bindet die Pädagogik an die Profession und über ihre Ausbildung auch an Institutionen der pädagogischen Praxis. Von besonderer empirischer Bedeutung, auch für die Medienpädagogik, dürfte die Lehrer/innenbildung sein (über die sich auch gut wissenschaftliches Personal begründen lässt). Nur wenigen Partialpädagogiken ist es halbwegs gelungen, Autonomie über fachliche Differenzierung und interne Abgrenzung zu erreichen; der Bezug zum pädagogischen Feld, insbesondere zum Bildungssystem regiert auch die disziplinäre Ordnung. Dies gilt – in unterschiedlichen Graden der Abhängigkeit, die noch zu untersuchen wären – nicht nur für die Sozialpädagogik oder die Erwachsenenbildung, sondern auch für schulaffine Zweige wie die Sonderpädagogik, aber auch die Fachdidaktiken, die sich von der Allgemeinen Didaktik emanzipieren konnten (und sie fast zum Verschwinden gebracht haben). Hier lohnte sich auch ein Blick auf die Praxis der «empirischen Bildungsforschung» mit ihrem Schwergewicht auf der ebenfalls schulaffinen Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung. Was gegenüber solch feldaffinen Partial-Ordnungen dann in Anschlag gebracht wird, sind die «Universalisierung des Pädagogischen», Behauptung der Interdisziplinarität oder transversale Ansprüche der Allzuständigkeit: Bildung über die Lebenszeit, aber auch das medienpädagogische Manifest «Keine Bildung ohne Medien!». Solche Programme sind gerade wegen ihrer universalen und transversalen Reichweite bis heute überwiegend Programme geblieben.

Das Problem besteht darin – soziologisch-systemtheoretisch gedacht – in Folgendem: nach der fundamentalen Unterscheidung a) von Laien und Professionellen Anfang des 19. Jahrhunderts und b) der von professionellen Rollen und Establishments (universitären Rollen) Anfang des 20. Jahrhunderts wird c) gegenwärtig diese Unterscheidung innerhalb des hochschulischen Establishments wiederholt (vgl. Schriewer/Keiner 1993; Keiner 2002). Damit bilden sich neue Unterscheidungen

zwischen praxisbezogenen Eliten und wissenschaftsbezogenen Eliten (mit neuen Hierarchien) heraus. Vielleicht ist für die Medienpädagogik ein Blick auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihre (relative) Emanzipation von der Volkshochschule von Nutzen, die m. E. ähnliche Muster der Selbstemanzipation durchlaufen hat (und noch durchläuft).

Solche Befunde und Überlegungen indizieren auch, dass scheinbar das deutsche disziplinäre Modell sich in einer Phase der Transformation, vielleicht sogar an einem erneuten «Ausgang einer Epoche» (vgl. Dahmer/Klafki 1968) befindet.

Eine solche Transformation ist umso schmerzhafter, wenn die eigene Lage (zum Beispiel im Modus der Dezentrierung und Analyse im Vergleich) nicht im Licht verfügbarer Alternativen gesehen, modifiziert oder offensiv vertreten werden kann. Für die Medienpädagogik versuche ich, dieses Problem nur an zwei kleinen Beispielen in Bezug auf Interdisziplinarität und Internationalität zu zeigen.

Der interdisziplinäre Blick könnte sozusagen Transformationsprozesse und alternative Bearbeitungsmodi disziplinärer Identität in anderen Disziplinen zeigen; der internationale Blick könnte zeigen, dass und wie der eigene disziplinäre Bereich im Lichte räumlich-kultureller Alternativen erscheint. Die dritte Variante, der Alternativen disziplinärer Formierung im Zeitverlauf zeigen könnte, den historischen Blick, ignoriere ich hier.

Interdisziplinarität

Interdisziplinarität ist kein Ausweg aus disziplinären Dilemmata, weil schon im Begriff des Interdisziplinären das Disziplinäre vorausgesetzt wird. Es ist auch kein Ausweg aus dem Problem der Fächerhierarchien – man denke etwa an den wahrscheinlich seltenen Fall einer Kooperation von Medienpädagogen und Hirnforschern »auf gleicher Augenhöhe«.

Man muss sich nur das Handbuch der Medienwirkungsforschung (Schweiger/Fahr 2013) ansehen, um einen Beleg für die Asymmetrie interdisziplinärer Inklusionsbereitschaft zu finden: die 39 Autor/innen des Bandes entstammen samt und sonders aus der Kommunikationswissenschaft, der Politikwissenschaft, der Psychologie etc.; kein einziger aus der Medienpädagogik! «Spiel nicht mit den Schmuttelkindern?» Oder wollen die Schmuttelkinder eher unter sich bleiben? Dabei zeigt doch schon der Alltagsverstand, dass Erziehung und Bildung ein zentrales Feld für die Analyse von Medienwirkungen ist. Umgekehrt findet man in Handbüchern der Medienpädagogik im Autorenverzeichnis durchaus eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren, die benachbarten bzw. anderen Wissenschaftsbereichen entstammen. Ist das ein Beleg für die Interdisziplinarität der Medienpädagogik? Ich glaube: noch nicht! Die Frage der Disziplinarität bleibt ja nach wie vor ungeklärt, und auch die Frage, ob diese Frage überhaupt geklärt werden kann, bleibt

unbeantwortet – man könnte sich die Medienpädagogik (vielleicht sogar die ganze Erziehungswissenschaft) ja auch als eine «composite area of studies» vorstellen.

Internationalität

Der internationale und interkulturelle Vergleich könnte ebenfalls die Kontingenz aktueller Transformationsprozesse und alternativer Bearbeitungsmodi des Problems disziplinärer Identität aufweisen und mögliche Alternativen sichtbar machen. Blickt man in dieser Hinsicht auf die Medienpädagogik, so zeigt sich, dass die Rezeption von wissenschaftlichem Wissen aus anderen wissenschaftlichen Kultur- und Sprachräumen in der Medienpädagogik sicherlich zugenommen hat, aber immer noch relativ schwach bleibt. Zunächst kann man sagen, dass es der englischsprachige Raum ist, der, wenn überhaupt, intensiver rezipiert wird. Die Rezeptionsquoten – abgelesen an den Literaturverzeichnissen von Beiträgen einschlägiger und leicht erreichbarer Bücher – schwankt zwischen 16 % und 27 %.

Titel/Referenz	N Titel in Literaturlisten	Davon NICHT deutsch	% von N
Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W Wijnen. 2010, 2013: <i>Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung</i> . Wiesbaden: Springer.	419	68 (55 englisch, 9 ungarisch, 1 französisch, 3 italienisch)	16
Hugger, Kai-Uwe. Hrsg. 2010, 2014. <i>Digitale Jugendkulturen</i> . Wiesbaden: Springer	710 (18 Beiträge unterschiedlicher Autor/innen)	170 (169 englisch, 1 schwedisch)	24
Tillmann, Angela, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger. Hrsg. 2014. <i>Handbuch Kinder und Medien</i> . Wiesbaden: Springer	1.204 (40 Beiträge unterschiedlicher Autor/innen)	191 (190 englisch, 1 niederländisch)	16
Biermann, Ralf, Johannes Fromme, und Dan Verständig. Hrsg. 2014. <i>Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe</i> . Wiesbaden: Springer	536 (13 Beiträge unterschiedlicher Autor/innen)	146 (146 englisch)	27

Tab. 2.: Prozentualer Anteil von nicht-deutschsprachigen Literaturverweisen in aktuellen deutschen Publikationen der Medienpädagogik.

Trotz der unsystematischen Auswahl der medienpädagogischen Titel zeigt sich doch, dass der deutsche bzw. deutschsprachige, nationale bzw. kulturelle Bezugshorizont in deutschsprachigen medienpädagogischen Arbeiten dominiert. Die Sprache allein ist freilich kein angemessener Indikator für ein spezifisches disziplinäres Profil der Medienpädagogik in Deutschland. Deshalb habe ich untersucht,

in welcher Weise die deutsche Medienpädagogik in der European Educational Research Association (EERA) bzw. der jährlichen European Conference on Educational Research (ECER) repräsentiert und in entsprechenden Netzwerken abgebildet ist.

Zunächst kann man feststellen, dass es kein eigenständiges Netzwerk «media education» gibt. Dies könnte indizieren, dass die Medienpädagogik sich auf europäischer erziehungswissenschaftlicher Bühne noch nicht disziplinär formiert hat. Es könnte aber auch bedeuten, dass die Medienpädagogik bereits ein erstes «Opfer» gegenwärtiger Transformation disziplinärer Kommunikation ist: sie kann sich gar nicht mehr disziplinär formieren, weil sie als transversale Perspektive überall «irgendwie» zum Thema gemacht wird – ein Prozess, den man auch bei der «comparative education», zumindest im europäischen Raum, beobachten kann. Man wird annehmen können, dass die meisten Beiträge zu medienpädagogischen Themen im Netzwerk sechs (Open Learning: Media, Environments and Cultures) und/oder im Netzwerk 16 (ICT in Education and Training) vertreten sein werden, zumindest indiziert das die Häufung einschlägiger Themen.

Immerhin zeigt sich für die ECER-Kongresse 2013 und 2014, dass die deutsche Erziehungswissenschaft mit 18 von 81 Beiträgen recht ansehnlich in diesen beiden Netzwerken vertreten war (allerdings mit besonderem Schwerpunkt 2013, Istanbul). Blickt man auf die Themen aus Deutschland, die im Netzwerk sechs vorgelesen wurden, so sind diese weitgehend allgemein gehalten, eher als Diskursangebote, weniger als Forschungspräsentationen, und auch die Verteilung der Standorte ist recht heterogen (München, Tübingen, Heidelberg, Hamburg, Ludwigshafen, Freiburg, Darmstadt, Duisburg Essen, Köln, Bielefeld, Paderborn). An länderübergreifenden Projekten des Netzwerks ist Deutschland überhaupt nicht beteiligt. Ein Blick auf Netzwerk 16, das eher technisch-technologisch orientiert ist, bietet interessante andere Einsichten: dort ist Deutschland mit neun von 149 Beiträgen vertreten, nahezu ausschliesslich aus Köln! Dreimal gibt es auch länderübergreifende Beiträge (mit Litauen, Spanien und Holland). Dies bedeutet, dass im technisch-technologischen Bereich der Medienpädagogik Deutschland sehr unterrepräsentiert ist und offensichtlich nicht einmal seine technik-kritischen oder kritisch-bildungstheoretischen Positionen im internationalen Diskurs offensiv vertritt.

Austria (5)	<p>COOL – COoperative Open Learning in Commercial Education. A Multilevel Analysis of 1st Grade Students' Learning Outcomes. Open Education (OE) and Open Educational Resources (OER): A new Call for Education of All? Media Habitus at pre-school age. Observing Learning Strategies in Online Learning Environments with the Optimal Matching Algorithm.</p>
Germany (18) (2014: 4)	<p>Openness To New Experiences And Computer Use Among Older Adults (München/ Tübingen). Access to Scientific Publications (Heidelberg). The Genesis of Interest among Adults: Inspired by Manga Casting Shows and Movies? (Hamburg). Informal Learning in Youth Organisations (Hamburg). Esthetics as a Tacit Dimension of Media Education (Ludwigsburg). Urban Traces. Parkour Self-Mediatization and Body Knowledge (Freiburg PH). Open Educational Resources – And Their Impact On Higher Education (Darmstadt). Are Resistance and Reluctance Good Signs? An Investigation of Implementation Failures of Digital Technology in Teaching and Learning. (Darmstadt). Open Educational Resources and Informational Ecosystems: Impacts on Education (Duisburg-Essen). Learning Architecture - Offline and Online (Köln). New Challenges of Analysing Learning Paths as Processes (Köln). Attitudes Perceptions and Activities of Future Kindergarten Teachers Concerning Media Education (Bielefeld).. Process as Object of Educational Research: Overview and Outlook (Köln). Some Ideas on Combining Creatively the Methods of Markov-Chains and Sequence Analysis by Optimal-Matching (Köln). Parallel Spaces? How Students Use Social Network Sites to Organize Learning in the Context of University Courses (Köln). `From Body to Body´ – The Interactional Acquisition of Rhythmic Patterns (Freiburg). The »Researching School« – Exploring Tacit Dimensions of Pedagogy in and by the Means of New Media (Ludwigsburg). The Situation of Media Education in Kindergartens and the Effect of Trainings for Kindergarten Teachers (Paderborn).</p>
Länderübergreifend (6) (Germany: 0)	<p>Hey World! Skype And Weblog - Tools For Developing Communicative Competences In A Primary School In Sweden (Sweden/Finland). How To Support Grassroots Innovators And Scout Bottom-up Innovative Uses Of ICT For Learning? Lessons From ELIG Learning@Work Exploratorium Lab (Unis+ Wirtschaft). The Rise of New Online Populism Among Young People in Europe: Is there Room for (Media) Education? (Italien/Slovenien). The Myth of the Brave New Web Man: Net Generation in between immanence and transcendence (Portugal/Spanien). Women In Online Social Networks: Meanings And Experiences Of Use In Their Daily Lifes (Portugal/Spanien). Analysing Learning Interactions in Digital Learning Ecosystems based on Learning Activity Streams (Estland/Georgien).</p>
N total = 81	

Tab. 3.: Beiträge im EERA Network 06 (Open Learning: Media, Environments and Cultures); ECER 2013 (Istanbul) und ECER 2014 (Porto).

Deutschland (9): 1x Paderborn/Dortmund; 8x Köln
Länderübergreifend; deutsche Beteiligung (15): 1xLitauen/D (Wismar); 1x Spanien/D (LMU); 1x Netherlands/D (RWTH Aachen, Würzburg, Koblenz-Landau)
N total = 149

Tab. 4.: Beiträge im EERA Network 16 (ICT in Education and Training); ECER 2013 (Istanbul) und ECER 2014 (Porto).

Damit dürfte der Befund für die deutsche Medienpädagogik – zugespitzt – klar sein: wenig disziplinäres Profil, schwache (und relativ beliebige) Interdisziplinarität, gering ausgeprägte Internationalität in Rezeption und Produktion. Ein solcher Befund ist noch nicht notwendigerweise ein Indiz für einen Mangel, wenn man diese Eigenheiten mit entsprechenden Theoriemitteln begreift und analysiert und als Spezifikum etwa der deutschen Medienpädagogik mit entsprechenden Begründungen akzeptiert und dann auch offensiv verteidigt.

Erst kürzlich haben wir zum Beispiel über die Unterscheidung von «fractured-porous disciplines» und «unified-insular disciplines» geforscht und nachgedacht (Keiner/Schaufler, 2014; Knaupp et al. 2014). Die einen – und man wird Pädagogik und Medienpädagogik dazurechnen können – lassen sich charakterisieren durch hohen internen Dissens über Theorien und Methoden, schwache Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen, negative Wissensimportbilanz, aber hohe Kreativität und innovatives Potenzial. Die anderen – und dazu gehörten wohl die Psychologie, standardorientierte Sozialforschung oder auch die empirische Bildungsforschung – zeichnen sich durch einen hohen Grad an internem Konsens über grundlegende Theorien, Methoden, Forschungsstandards und Evaluationskriterien aus, verfügen über eine klare und strikte disziplinäre Ab- und Eingrenzung, pflegen wenig interdisziplinären Austausch (zumindest mit Disziplinen differenten paradigmatischen und methodologischen Zuschnitts), folgen im Modus der Abarbeitung von Forschungsprogrammen einer «Normalwissenschaft» und verfügen über vergleichsweise wenig Kreativität und innovatives Potenzial.

Solche Profile sind insbesondere dann nicht als Defizit zu bewerten, wenn man sie offensiv in einem interdisziplinären und internationalen Raum vertritt und sie über Rezeption und Produktion anschlussfähig hält.

Gerade der internationale Vergleich unterschiedlicher Wissenschaftskulturen zeigt nämlich, dass die deutsche Erziehungswissenschaft vieles an flexibler Systematisierung, theoretischer und methodischer Originalität, philosophischer Grundlegung und begrifflicher Differenzierung zu bieten hätte, wenn sie es denn dem kommunikativen Raum bzw. dem Markt des internationalen Diskurses anbieten könnte. Vielleicht muss sie sich dann freilich über manche ihrer kulturellen Eigenheiten selbst aufklären und sich vielleicht von manchen geliebten sprachlichen, nationalen und kulturellen Eigenheiten verabschieden oder sie in der lingua franca, Englisch, so formulieren, dass sie auch international anschlussfähig werden.

Medienpädagogik und die Antinomien der Moderne

Für die Pädagogik sind die «Antinomien der Moderne» im Kern gar nichts Neues. Wenn man erste Anleihen bei Klassikern der Pädagogik macht, dann kommt man zu einfachen Überlegungen: Pädagogik hat es mit Relationen zu tun; Pädagogik hat es mit Paradoxien zu tun. Damit sind Gegenstände der Pädagogik schon einmal formal bestimmt.

Wenn man eine zweite Anleihe bei Werner Helsper (1998) macht, dann findet man eine kluge Systematisierung des pädagogischen Handelns in der Moderne, relational (!) eingespannt zwischen Gesellschaft, Kultur, Person und Natur. Die von ihm angeführten Paradoxien kennzeichnen meines Erachtens sehr gut Problemdiskurse auch der Medienpädagogik. Es bedarf also gar nicht einer neuen Systematik, sondern der Anschlussmöglichkeiten, Transferleistungen und Analogiebildungen, die stets höheres kreatives Potenzial entfalten als Versuche der systematischen Schliessung und Ordnung.

So könnte man finden, dass die Kritik am bewahrpädagogischen Diskurs der Medienpädagogik selbst ein Teil dieses Diskurssegments ist und sein muss; das Denken in Verhältnissen und das «Relationieren von Relationen», wie man es aus der Methodologie des Vergleichs kennt, könnte dazu beitragen wechselseitige (Stereo-)Typisierungen und Abwertungen zu vermeiden.

Die immer komplexere Zurichtung von Verhalten durch die Logik der Booleschen Algebra, Algorithmen und die Logik der ICT – inklusive moderner Varianten der Fuzzy logic und loosely bzw. tightly coupled system (Schnittstellenproblem) – schliesst konsequenterweise die Interdependenzunterbrechung dieser linearen Logik durch Diskretes, Besonderheiten, Irritationen, durch Nicht-einschliessbares ein. Jede Standardisierung und «Rationalisierung» hat einen «dirty backyard» (Stadler-Altman/Keiner 2010), den man auch als subversives Element von Bildung (so schon Koneffke 1969) oder als Produktivkraft interpretieren kann.

Die Frage der Differenzierung und Integration ist ein Kernproblem der Medienpädagogik, wenn es um das Verhältnis von Information und Wissen, aber auch um Meinung und Urteil geht. Konstruktion und Dekonstruktion von Ordnungssystemen sind essenziell für den Aufbau von Schemata und die Entwicklung von Bildungsprozessen. Beides ist also als Relation zum Thema zu machen.

Gerade die mediale Kommunikation erzeugt besondere Formen von Distanz und Nähe; sie strukturiert affektiv-emotionale Beziehungen und Körperverhältnisse. So erfährt man parallel zur unmittelbaren Omnipräsenz und Kontaktbereitschaft im Internet oder via Smartphone eine steigende Anzahl distanzierender, zumindest zeit-räumlich entkoppelter Kommunikationsformen (SMS, E-Mail etc.).

Bildung – Didaktik – Technik – Kritik

Vor dem skizzierten Hintergrund frage ich abschließend knapp und kursorisch nach Anschlussmöglichkeiten und Übersetzungsmöglichkeiten in einen interdisziplinären und internationalen Raum anhand von vier Leitbegriffen der Pädagogik, die auch für die Medienpädagogik von besonderer Bedeutung sind.

Bildung

Im deutschsprachigen Raum wird man sagen müssen, dass «Bildung» nicht der Pädagogik alleine gehört. Interdisziplinarität und Transversalität sind sozusagen als Begriffe mit eingebaut. Wenn man die Frage nach dem Problem der Bildung in den Sprach- und Literaturwissenschaften oder in der Theologie aufwirft, wird man sich auch der Frage widmen müssen, ob es einen spezifischen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen/medienpädagogischen Begriff der Bildung gibt, der sich von einem soziologischen oder psychologischen unterscheidet!

International ist das Wort Bildung zwar bekannt, es wird aber nicht in seine begrifflichen, historischen oder systematischen Kontexte eingeordnet. Es besteht dringender Bedarf, diesen Begriff theoretisch, aber auch empirisch anschlussfähig zu machen; wenn man in einer Sprache das Wort nicht hat, könnte man vielleicht über funktionale Äquivalente, Symbole, Metaphern, Bilder etc. nachdenken.

Didaktik

Anders als man im deutschsprachigen Raum glaubt, ist der Begriff Didaktik nicht universell. Im englischen Sprachraum ist das Wort «didactics» unüblich; erst vor einigen Jahren wurde in der EERA ein Netzwerk «Didactics - Learning and Teaching» mit massgeblicher Beteiligung deutscher Kolleginnen und Kollegen gegründet (mit grossem Unverständnis seitens unserer britischen Kollegen). Und auch im Italienischen meint Didaktik nahezu alles was irgendwie und unbestimmt mit Vermitteln, Lehren und Lernen zu tun hat; der Begriff hat also nicht die gleiche theoretische und historische Tiefenschärfe in anderen Wissenschafts- und Sprachkulturen als im deutschen Sprachraum. Gerade Mediendidaktik in einem breiten Sinne, die nicht nur auf die technische Seite der Vermittlung abzielt, sondern sich auch auf Subjektkonstitution und «die Aufforderung zur Selbsttätigkeit» (Fichte) bezieht, wäre ein dringendes Exportdesiderat. Gleiches gilt für Aspekte der Aneignung und Anverwandlung, die ja selbst zur wissenschaftlichen Kultivierung von Diversität, Verstehen und Verständigung beitragen. Dies könnte auch dazu führen, dass über eine Mediendidaktik auch die über die Schulfächer partialisierten und segmentierten fachspezifischen Didaktiken (inklusive aller Folgeprobleme) wieder in eine transversale und integrierende Allgemeine Didaktik überführt werden könnte.

Technik

Gerade die deutsche, «kritische» pädagogische Denkform enthält viel an normativen Ladungen (etwa zugunsten des sogenannten Subjekts) gegenüber Technik und Technologie. Damit verbundene Abwertungen der Technik sind in der Regel mit Fächerhierarchien und universitären Machtverhältnissen zu erklären. Die kritische Attitüde verhindert aber sowohl interdisziplinäre Anschlussmöglichkeiten (die freilich auch die Differenz im Anschluss markieren müssen) wie Anschlussmöglichkeiten an den internationalen Diskurs. Internationale, insbesondere englischsprachige Diskurse stehen der Technik und Technologie entweder pragmatisch gegenüber und betrachten sie als eine Art tool, oder sie diskutieren Technik und Technologie in einer grundsätzlichen, kritischen Perspektive, die den Sozialwissenschaften und Technikwissenschaften selbst entnommen sind und nicht einer normativen, stellvertretenden Abgrenzung entspringen. Die Kritik der Technik bedarf insofern einer wissenschaftlichen «Technik der Kritik», die diese Kritik als eine spezifische Form der wissenschaftlichen Analyse begreift.

Kritik

Vor diesem Hintergrund ist Kritik m.E. zu allererst Selbstbezug, Selbstreflexion und Selbstkritik, die dann auch wissenschaftspolitisch in eine Klugheit der Self-Governance münden kann. Die Themen Bildung, Didaktik, Technik, lassen sich im Medium der Kritik sozusagen auf einer Metaebene wieder aufnehmen. Dies schliesst Bezüge zur Ästhetik, aber auch zu Forschungsstandards, zum cultural und spatial turn in den Kulturwissenschaften, aber auch zur Kritik an «selbstgenügsamen» Schulen und Revieren ein. In interdisziplinärer Perspektive wäre darüber hinaus zu fragen, inwiefern Medienpädagogik aufgrund ihrer disziplinspezifischen Fragestellungen und Gegenstandskonstitutionen auch eine Kritik von Methoden (in einem philosophischen Sinne) und Forschungstechniken (in einem instrumentellen Sinne) der Erforschung medienpädagogischer Sachverhalte leisten muss. Dies schliesst die Frage nach einer spezifischen Methodologie zur Erforschung medienpädagogischer Sachverhalte angesichts moderner Technologien ein. Das bisherige Instrumentarium liegt doch sehr nah an klassischen und/oder daraus weiterentwickelten Angeboten der Human- und Sozialwissenschaften. Gerade in dieser Hinsicht hielte ich eine Kooperation mit der Technik für ausserordentlich sinnvoll, deren Möglichkeiten der Entwicklung von Forschungsinstrumentarien mir noch lange nicht ausgeschöpft zu sein scheinen.

In internationaler Perspektive wird man schnell sehen, dass man sich mit gesellschaftstheoretischer «Kritik» an Medien und ihrer Funktionalität für kapitalistische Interessen sehr schnell in bester Gesellschaft befindet. Gerade aus Grossbritannien, deren Erziehungswissenschaft unter erheblichem ökonomischen und

staatlichen Druck stehen, hört man kontinuierliche Klagen über die Folgen solcher marktwirtschaftlichen Strukturen, denen die Forschung und die Universitäten unterliegen. Ein genauere Blick könnte aber schnell zeigen, dass es gar nicht nur »die Anderen« sind, die diesen ökonomischen und politischen Druck erzeugen. Es ist häufig an der gleichen Universität der Kollege im Nebenzimmer, der genau diese Struktur nutzt, um sich Geld und Macht und Einfluss zu verschaffen und Nachwuchs in diesem Sinne auszubilden. Bevor man das Andere zum Thema macht, sollte man vielleicht prüfen, ob man nicht zuerst das Eigene zum Thema machen sollte.

In diesem Sinne plädiere ich zum einen dafür, in Relationen zu denken, Brüche und Paradoxien (im Gegensatz zu allen deutschen Einheitsvorstellungen) interessant zu finden. Zum anderen scheint es mir sinnvoller, kritische und nachdenkliche Fragen gegenüber einfachen Antworten zu verteidigen – und dies besonders in Zeiten, in denen unter hohem Erwartungsdruck oft vorschnelle Antworten geliefert werden, die dann bei näherem Hinsehen doch meist mehr Fragen aufwerfen als sie beantworten könnten.

Literatur

- Achtenhagen, Frank, Adolf Kell, und Klaus Beck, Hrsg. 1991. *Bilanz der Bildungsforschung: Stand und Zukunftsperspektiven*. Bd. 10. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Universitätsverlag Konstanz: Konstanz.
- Dahmer, Ilse, und Wolfgang Klafki, Hrsg. 1968. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger*. Weinheim: Beltz.
- Drerup, Heiner, und Edwin Keiner, Hrsg. 1999. *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*. Bd. 22. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Drerup, Heiner, Dietrich Hoffmann, und Helmut Heid, Hrsg. 1991. *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung: Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*. Bd. 8. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Fatke, Reinhard, und Jürgen Oelkers, Hrsg. 2014. *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Bd. 60. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fromm, Martin, und Dietrich Hoffmann, Hrsg. 1991. *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft: Leistungen, Defizite, Grenzen*. Bd. 9. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Helsper, Werner. 1998. »Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne«. In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper, 3. durchges. Aufl., 3:15–35. Einführungskurs Erziehungswissenschaft 1. Opladen: Leske und Budrich.

- Keiner, Edwin, und Sarah Schaufler. 2013. «Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und NeufORMATIERUNGEN». In *Die Idee der Universität - revisited*, hrsg. v. Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, und Edwin Keiner, 269–301. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-531-19157-7_14.
- Keiner, Edwin. 2002. «Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II». *European Educational Research Journal* 1 (1): 83–98. doi:10.2304/eerj.2002.1.1.14.
- Keiner, Edwin. 2007. «The Science of Education – Disciplinary Knowledge on Non-Knowledge/Ignorance?» In *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*, hrsg. v. Paul Smeyers und Marc Depaepe, 171–186. Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-1-4020-5308-5_11.
- Keiner, Edwin. 1999. *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Bd. 21. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Keiner, Edwin. 2015. «Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte». In *Unscharfe Grenzen - eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung*, hrsg. v. Edith Glaser und Edwin Keiner, 37:13–34. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Knaupp, Monika, Sarah Schaufler, Susann Hofbauer, und Edwin Keiner. 2014. «Education research and educational psychology in Germany, Italy and the United Kingdom - an analysis of scholarly journals». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 36 (1): 83–108.
- Koneffke, Gernot. 1969. «Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft». In: *Das Argument* 54, 389-430.
- Schriewer, Jürgen, und Edwin Keiner. 1993. «Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland». In *Sozialer Raum und akademische Kulturen / A la recherche de l'espace universitaire européen* hrsg. v. Jürgen Schriewer, Edwin Keiner, und Christophe Charle. 277-341. Frankfurt am Main, Bern: Peter Lang.
- Schweiger, Wolfgang, und Andreas Fahr. Hrsg. 2013. *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Stadler-Altman, Ulrike, und Edwin Keiner. 2010. «The Persuasive Power of Figures and the Aesthetics of the Dirty Backyards of Statistics in Educational Research». In *Educational Research - the Ethics and Aesthetics of Statistics*, hrsg. v. Paul Smeyers und Marc Depaepe, 129–44. Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-90-481-9873-3_9.
- Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main.
- Stroß, Annette M., und Felicitas Thiel. 1998. «Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994». In *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit: Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*, hrsg. v. Annette M. Stroß und Heide Appelsmeyer, 9:9–32. Bibliothek für Bildungsforschung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Villeneuve, Johanne. 1991. «Der Teufel ist ein Spieler oder: Wie kommt ein Eisbär an die Adria?» In *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche: Situationen offener Epistemologie*, hrsg. v. Hans Ulrich Gumbrecht und K. Ludwig Pfeiffer, 925:83–95. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.