

JAHR BUCH 21 **Medienpädagogik**

Mit Medienpädagogik in die Zukunft

herausgegeben von
**Claudia de Witt, Sandra Hofhues,
Mandy Schiefner-Rohs, Valentin
Dander und Nina Grünberger**

**Medien
Pädagogik**
Zeitschrift für Theorie und
Praxis der Medienbildung

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft
Sektion Medienpädagogik

Jahrbuch Medienpädagogik 21:

Mit Medienpädagogik in die Zukunft

Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen

Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Valentin Dander und Nina Grünberger



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: Mit Medienpädagogik in die Zukunft. Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen

Herausgebende: Claudia de Witt (FernUniversität in Hagen), Sandra Hofhues (FernUniversität in Hagen), Mandy Schiefner-Rohs (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau), Valentin Dander (Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam) und Nina Grünberger (Technische Universität Darmstadt)

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

Titelgrafik: www.freevector.com

Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland

Reihe, Nummer: Jahrbuch Medienpädagogik (ISSN 2627-5384), 21

ISBN (print): 978-3-03978-125-6

ISBN (online): 978-3-03978-126-3

DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21.X>

© Zürich, 2024 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

Mit Medienpädagogik in die Zukunft. Einleitung in den Band Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Valentin Dander und Nina Grünberger	i
Die Sektion Medienpädagogik. Ein Blick zurück für die Zukunft Stefan Aufenanger	1
Das Normative in der Medienpädagogik. Diskursspezifische Darlegung eines leitenden Motivs Christian Leineweber	19
Medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis. Entwurf einer transformatorischen Perspektive Franziska Bellinger	45
Design als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Medienpädagogik. In digitale Technologien eingeschriebene Zeitgeister, Affordanzen und pädagogische Imaginationen Denise Klinge und Jordi Tost	71
Über Instrumente, Innovationskraft und Interdisziplinarität. Perspektiven der Medienpädagogik zwischen adaptiven Lernumgebungen und algorithmischen Artikulationen Juliane Ahlborn und Dan Verständig	101
YouTube-Fitness als exemplarisches Phänomen einer Kultur der Digitalität. Medienkompetenzanalytische Perspektiven auf eine körperfokussierte Lifeloggingpraxis Bianca Burgfeld-Meise und Lukas Dehmel	129
Medienpraktiken erforschen mit fokussierten Medienethnographien. Eine multimodale Erhebungsmethode zur Analyse der Verwobenheit von Menschen und Medien in der Digitalität Jane Müller	159
Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität Andreas Dertinger	187

Die Transformation des Mensch-Medien-Verhältnisses durch Virtualität. Perspektiven für die Medienpädagogik am Beispiel virtueller Influencer:innen	
Jane Lia Jürgens, Kira Lewandowski und Sandra Aßmann	215
«Wirklich mal aussteigen aus diesem festen Ansatz». Kooperationen zwischen Medienpädagogik und Schule als Zukunftsmodell? Empirische Einblicke in Erfahrungen von Lehrkräften und auserschulischen Medienpädagog:innen	
Christine Nowak	243
Raus aus dem «Loop»! Mögliche Zukünfte für Medienbildung with(out) KI	
Annekatriin Bock, Valentin Dander und Franco Rau	269
Perspektiven von schulischen Akteur:innen für die Gestaltung Digitaler Bildung im Grundschulalter	
Cindy Bärnreuther, Andreas Dertinger und Rudolf Kammerl	293
Für eine «technologiebewusste Medienpädagogik» jenseits der Digitalisierung. Ein Weg in die Archive der Technizität	
Christoph Richter und Heidrun Allert	323

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Mit Medienpädagogik in die Zukunft

Einleitung in den Band

Claudia de Witt¹ , Sandra Hofhues¹ , Mandy Schiefner-Rohs² ,
Valentin Dander³  und Nina Grünberger⁴ 

¹ FernUniversität in Hagen

² Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-
Landau

³ Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam

⁴ Technische Universität Darmstadt

Zusammenfassung

Mit Medienpädagogik in die Zukunft zu gehen, ist angesichts der disruptiven Tendenzen von Künstlicher Intelligenz und weiterer Technologien für Individuum und Gesellschaft unabdingbar. Daher ist es wichtig, dass die medienpädagogische Disziplin und Profession kontinuierlich und breitenwirksam auf ihre vielfältigen Forschungen, Praktiken und Orientierungshilfen aufmerksam macht und mit vielfältigen Bildungsverantwortlichen und diversen Entscheidungsträger:innen in den Diskurs tritt. Dieses Jahrbuch veranschaulicht – anhand einer Reihe vergangener-, gegenwarts- und zukunftsorientierter Beiträge – mögliche Zukünfte der Digitalisierung sowie die Vergewisserung der Medienpädagogik, d.h., sich des Eigenen immer wieder bewusst zu werden, und zugleich die grosse Bedeutung von Medienpädagogik als orientierungsstiftende Disziplin für Individuum und Gesellschaft. Sowohl gegenstandsbezogene Theoriebildung als auch empirische und programmatisch ausgerichtete Beiträge in diesem Jahrbuch machen deutlich, wie das Zusammenspiel von Mensch und Medien zukünftig aussehen und gelingen kann.

Into the Future with Media Education. Introduction to the Volume

Abstract

Moving into the future with Media Education is unavoidable in view of the disruptive tendencies of artificial intelligence and some more technologies for individuals and society. It is therefore particularly important that the discipline and profession of Media Education continuously draws attention to its diverse research, practices and orientation aids and enters into discourse with various (political) educational authorities. This yearbook illustrates a series of present and future-oriented contributions to illustrate, for one, the self-assurance of Media Education to become aware of its own (again and again) and, for another, the great importance of this discipline as a benchmark for individuals and society in a future of digitalisation. Both subject-related theory development and empirically and programmatically orientated contributions in this yearbook clearly show what the interaction between people and media should look like and how it can succeed in the future.

1. Mit Medienpädagogik in die Zukunft? Aber selbstverständlich!

Medienpädagogik als Disziplin und Profession zeichnet sich durch ein weites Wirkungsfeld aus und wurde wiederholt durch gesellschaftliche und technologische Entwicklungen herausgefordert. So verlangen gerade aktuelle Entwicklungen medienpädagogisches Forschen und Handeln und damit auch eine (selbst-)reflexive Auseinandersetzung aus der Perspektive der Erziehungs-/Bildungswissenschaft. Gegenwärtig sind etwa datenintensive Social Media- und Lernplattformen, epistemische Akteure – wie Chatbots und andere selbstlernende Technologien – angesprochen, die uns Menschen Empfehlungen geben, unser künftiges Handeln prognostizieren oder die (teilweise) für uns Entscheidungen treffen (sollen), aber auch Intransparenzen einzelner Praktiken evozieren. Aber auch die Rolle von Digitalität im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen (Stichwort Demokratiebildung) fordert medienpädagogische Expertise.

Eine wissenschaftliche Befassung der Medienpädagogik mit diesen Phänomenen impliziert zudem eine Selbstvergewisserung dahingehend, sich des Eigenen und damit des disziplinären Gedächtnisses (immer wieder) bewusst zu werden und zugleich nach der Produktion von Differenz zu fragen, ohne dabei zum «Ausbildungs- und Reparaturbetrieb» (Niesyto 2017) stets neuer technologischer Entwicklungen und daraus resultierender gesellschaftlicher Problem- und Krisenlagen zu werden. Mit der hier skizzierten Notwendigkeit der disziplinären Selbstvergewisserung reiht sich die Medienpädagogik in erziehungs- und bildungswissenschaftliche Suchbewegungen ein, die sich zyklisch und damit immer wieder mit sich selbst beschäftigen. Ulrich Binder und Wolfgang Meseth (2020) befassen sich beispielsweise mit dem «Strukturwandel der Erziehungswissenschaft» unter wissenschaftstheoretischer Perspektivierung, während zuvor entlang erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe ein Austarieren zwischen Bildung und Erziehung sichtbar wurde (z. B. Terhart 2012). An solchen Beispielen lässt sich verdeutlichen, wie die Erziehungswissenschaft – und mit ihr die Medienpädagogik – zu einem Politikum wird. Werden Grundbegriffe wiederholt besprochen, kann versucht werden, der Tendenz vorzubeugen, dass sie an Substanz in (fach-)öffentlichen Diskursen verlieren. Dies betrifft auch die originären Begriffe medien- und bildungsbezogener Fachdisziplinen. So attestiert Sybille Krämer (2022) diese Inhaltsleere beispielsweise auch dem Begriff der Digitalisierung. Ähnlich dürfte es sich mit «digitaler Bildung», «digitaler Kompetenz» oder «future skills» verhalten, die als Adressierungen an das Fach herangetragen und auf diese Weise zum diskursiven Bestandteil einer erziehungs- und bildungswissenschaftlich gelesenen Medienpädagogik werden (können). So sind es mitunter die Bezüge zu erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Teildiskursen und/oder zu benachbarten Disziplinen, die dazu beitragen, dass sich Medienpädagogik vermehrt in Auseinandersetzung mit den eigenen Prämissen befindet. Eine kritische und demokratietheoretische Ausrichtung dürfte Medienpädagogik ebenso zentral beeinflusst haben wie Konzepte von Medienkompetenz und Medienbildung im Lichte ihrer jeweiligen Zeit (vgl. Moser et al. 2011). Man könnte zugleich attestieren, dass sich Medienpädagogik entlang dieser Diskursformationen erst selbst geformt hat. In von Medien mitbestimmte Zukünfte (Gaub 2023) blickt sie in steter Bezugnahme, aber auch

mit Abgrenzung auf diese Diskursbündel. Nicht zuletzt ist daher zu fragen, wie sich medienpädagogische Wissensproduktion bezogen auf die «Medialität des Pädagogischen» (Meder 2017, 15; siehe auch Jergus 2019) vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse jetzt und in Zukunft selbst verändert. Es sei vorweggenommen, dass die Beiträge dieses Bandes unterschiedliche Vorschläge machen, welche Wandlungsprozesse damit gemeint sein könnten und welche für die Disziplin und Profession der Medienpädagogik Bedeutung tragen.

Blickt die erziehungs- und bildungswissenschaftlich organisierte Medienpädagogik im vorliegenden Band in ihre eigene Zukunft, geht sie von einer vielfältigen, alles andere als eindimensionalen oder gar unterkomplexen Zukunft aus. Die Betonung einer Vielzahl von Zukünften und einer damit einhergehenden Offenheit sowie Gestaltbarkeit scheint uns gegenwärtig besonders bedeutsam, auch vor dem Hintergrund der lange bestehenden Einsichten, dass Erziehung und Bildung immer auf die Zukunft gerichtete Prozesse sind, sich durch Offenheit auszeichnen (sollten) – und dass wir alle Zukunft in vielfältiger Art beeinflussen können. Dies explizit zu betonen, führt die These aus, dass der genannte Zusammenhang zwischen Zukünften und ihrer prinzipiellen Gestaltbarkeit offenbar nicht mehr selbstverständlich ist und in den «neuen» Technologien implizit utopische und dystopische Narrative der Unabwendbarkeit zur Aushandlung kommen, die einer kritischen Bearbeitung bedürfen. Letztere finden ihren Ausdruck sowohl in Technologien selbst als auch in bildungs- und wissenschaftspolitischen Dokumenten. So wird in Strategie- oder Policy-Dokumenten durchaus gefordert, dezidiert(er) zu benennen, was eine Medienpädagogik in Zukunft ist bzw. sein sollte. Anstelle pädagogischer Implikationen schliessen sich nicht selten konkrete Handlungsempfehlungen an. Im Zusammenhang mit einer sogenannten «zeitgemässen Lehrer:innenbildung» soll Medienpädagogik zum Beispiel in Perspektivierung des politisch umkämpften Verständnisses einer «digitalen Bildung» oder in Bezug auf die sogenannten Zukunftskompetenzen mit einer lauten Forderung nach mehr Data bzw. AI Literacy tätig werden (kritisch Kammerl 2019). Auf den Ruf, dass wir alle zu KI-Expert:innen werden oder sog. «future skills» ausbilden sollen, werden dann häufig Antworten bezüglich einer möglichst passgenauen Umsetzung in der medienpädagogischen

Gemeinschaft gesucht (kritisch Jörissen 2020; auch Jörissen und Kammerl 2023; Kalz 2023). Die Medienpädagogik wird damit heute näher an die Informatik gerückt (z. B. Kommer 2018) als tradierte Verständnisse wie Medienkompetenz (z. B. Baacke 1973; Baacke 1996; Baacke 2007) oder Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) mit ihrem Fokus auf Kommunikation und Medialität respektive mediale Artikulationen noch nahelegten. Was Medienpädagogik über Medienkompetenz und Medienbildung hinaus (noch) zu bieten habe, ist folglich eine Fragestellung, mit der auch die ehrenamtliche Arbeit in der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft befasst ist und vielfach – und im Übrigen nicht nur innerwissenschaftlich – adressiert wird (Schiefner-Rohs und Grünberger i. V.). Wer sich mit der eigenen Gewordenheit, das heisst den Überzeugungen und Wissenspraktiken von Medienpädagogik befasst, kommt insoweit nicht umhin, in diesen politischen Adressierungen und Anrufungen ein beständiges Element einer sich professionalisierenden Medienpädagogik mit ihren Ontologien und epistemischen Überzeugungen zu erkennen (Moser et al. 2008; insbesondere Moser 2015). Gleichzeitig erzeugen disziplinen- und professionspolitische Adressierungen eine Geschichtsvergessenheit, wenn sich die Medienpädagogik als Disziplin und Profession am vermeintlich Neuen orientiert und dabei manchmal aus den Augen verloren wird, was bisherige Diskurse als Erkenntnisse und/oder Ergebnisse jeweils hervorgebracht haben. Speziell die technischen Entwicklungen jüngerer Jahre weisen aus, inwieweit sich diese einer genauen, auch rückwirkenden Betrachtung entziehen und sich als opak erweisen. So bewegen sich auch die meisten Beiträge dieses Bandes entlang tradierter Schwerpunktsetzungen und/oder aktueller technologischer Entwicklungen, was für eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit Fokus auf Medien gewiss nicht untypisch ist. Medienpädagogik reiht sich auf diese Weise in die grundlegenden Tendenzen der Pädagogik ein, unter denen beispielsweise auch Böhm eine «geschichtslos gewordene Erziehungswissenschaft» beklagt, die sich immer wieder dem Neuen der Probleme widme und dabei «die in der Scheune des historischen Wissens» längst bereitliegenden Erkenntnisse vergesse (Böhm 2013, 8). Jacobi (2007) äusserte auf einem länger zurückliegenden Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Lektüre schütze vor «Neuentdeckung»; bei Koller

(2014) und vielen weiteren Kolleg:innen finden sich fast schon didaktische Hinweise darauf, wie ein solches Lesen auch entlang bildungstheoretischer Perspektiven angeleitet werden kann. Gleichsam auffallend ist, dass Theoriearbeit heute häufig ausbleibt. Braucht es nicht auch die Praxis theoretischer Arbeit, Räume und Diskurszusammenschlüsse, wenn am Ende das Dazwischen von Medienbildung und Medienkompetenz betont wird? Wie will man der Vereinzelung von Diskursen entkommen, wenn sie sich selbst als Resultat akademischer Wissensproduktion und Distinktionsbemühungen darstellen?

In einer Gegenwart, die für Gesellschaften die Frage aufwirft, wie sie sich angesichts vielfältiger sozialer, politischer und technologischer Entwicklungen verstehen wollen, sind Fragestellungen zwischen tradierten Konzepten auch in der Medienpädagogik wohl so aktuell wie nie. Beschäftigungen mit Medienkompetenz, aber auch mit Medienbildung finden sich in einer Zeit wieder, in der die Befähigung sowie Selbstermächtigung autonomer Subjekte begrenzt ist – denken wir etwa an die Unbestimmtheit und Intransparenz von Algorithmizität und Datafizierung, die sich im Zusammenspiel von Mensch und Technik ergeben. Es steht viel auf dem Spiel, und nicht alle Herausforderungen können durch den vielfach geforderten spielerischen und kreativen Umgang mit Technologie (beispielhaft Ahlborn et al. 2021) bewältigt werden kann. Es wird drängender, dass sich Medienpädagogik als erziehungs-/bildungswissenschaftliche Disziplin immer wieder mit ihrer Disziplinengeschichte und -entwicklung befasst (Swertz et al. 2017) und angesichts sichtbarer Transformationen und Bewegungen entlang ihrer zurückliegenden Erzeugung von Differenz(en) auch Öffnungstendenzen nachgeht, aber auch das *designing the future* (Macgilchrist et al. 2024) nicht aus den Augen verliert.

So gehört zur Medienpädagogik die Dekonstruktion politischer Adressierungen, worauf auch Aufenanger im Kontext der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik zum Thema *Mit Medienpädagogik in die Zukunft* an der FernUniversität in Hagen im September 2023 hingewiesen hat, aber auch die Auffächerung sozialer Wirklichkeiten durch die Rückbesinnung auf das eigene disziplinäre Gedächtnis (Aufenanger 2024). Empirische Erhebungen sind diesbezüglich als Bemühungen zu verstehen, mittels Explorationen den theoretischen Gehalt tradierter Konzepte wiederholt zu

zeigen oder, umgekehrt, der Medienpädagogik neue, empirisch begründete Theorieangebote hinzuzufügen. Sonst besteht die Gefahr, dass es nicht (mehr) um ein Zusammenspiel zwischen Theorie und Empirie geht, sondern die Empirie um ihrer selbst willen durchgeführt wird. Skeptisch betrachtet werden dürfte, sofern an bestehende Theorien zwar methodisch oder methodologisch angeknüpft wird, diese Praxis für die Theoriearbeit jedoch weitgehend folgenlos bleibt. Zugespitzt liesse sich danach fragen, inwieweit es sich um Erkenntnisgewinn handelt, wenn bestehende Theorien lediglich übernommen werden. Folgen viele Veröffentlichungen in der Medienpädagogik der Ausdifferenzierung methodologischer Arbeitsweisen und ziehen dafür Theorien zur Illustration heran, muss letztlich auch diese Praxis als machtvoll gefügt im Kampf um Bedeutung verstanden werden, der nicht zuletzt in Denominationen von Stellen ihren Ausdruck findet (Moser 2015).

Das Jahrbuch Medienpädagogik 21 versteht sich vor dem Hintergrund des bisher Dargelegten als Versuch, aktuelle Strömungen, aber auch technikinduzierte Normalisierungstendenzen in den Fokus der Auseinandersetzung zu rücken und jeweils mögliche zukünftige Ausrichtungen der Medienpädagogik zu adressieren. Damit knüpfen wir auch an die Tradition zurückliegender Jahrbücher an, die sich von Beginn an mit Konzepten der erziehungs-/bildungswissenschaftlich verstandenen Medienpädagogik befassten und interdisziplinäre Bezüge herstellten (unter anderem Aufenanger et al. 2001; Sesink et al. 2007; Rummler et al. 2020). Zugleich legen Jahrbücher immer wieder Leerstellen in Diskussionen offen und/oder perspektivieren Zukunft. Sie übernehmen damit eine spezifische Funktion im Wissenschaftsbetrieb. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung war bereits der Aufruf zur Beteiligung an der genannten Herbsttagung *Mit Medienpädagogik in die Zukunft* als Notwendigkeit zur weiteren Auseinandersetzung damit zu verstehen, inwiefern das interdisziplinäre Zusammenspiel konstitutiv für bisherige Verständnisse war und/oder für zukünftige Verständnisse konstitutiv sein soll. Die Blickrichtung dieser Tagung weist auch das vorliegende Jahrbuch Medienpädagogik 21 aus.

2. Perspektiven der einzelnen Beiträge des Jahrbuchs in Richtung Zukunft

2.1 Die Sektion Medienpädagogik – Ein Blick zurück für die Zukunft

Mit seiner Hommage an die bisherigen Verdienste namhafter Wissenschaftler:innen und etablierter Institutionen rekonstruiert Stefan Aufenanger als Gründungsmitglied der Sektion Medienpädagogik der DGfE deren Entstehung und die Bewährung der Medienpädagogik als akademische Disziplin. Anhand bildungspolitischer und thematischer Meilensteine gibt er einen tiefen Einblick in die Geschichte der Medienpädagogik. Letztlich appelliert er mit Blick auf zukünftige medienpädagogische Forschungen an eine stärkere Anknüpfung medienpädagogischer Diskurse an erziehungs- und bildungswissenschaftliche Debatten und Theorieentwicklungen. Auf diese Weise ebnet er auch den Weg für ganz unterschiedliche Auseinandersetzungen in diesem Jahrbuch.

Nach der Retrospektive auf die Entstehung der Sektion rücken zunächst all diejenigen Beiträge in den Fokus, die sich mit gegenstandsbezogener Theoriebildung in der Medienpädagogik befassen. Im Anschluss daran werden empirische Beiträge aufgeführt, die auch als aktuelle Vorschläge für medienpädagogische und/oder empirische Forschung in Handlungsfeldern der Medienpädagogik einzuordnen sind. Zuletzt werden die Beiträge aufgeführt, die wir als Herausgebende des Jahrbuchs unter einer programmatischen Perspektive einordnen.

2.2 Mit Medienpädagogik in die Zukunft durch gegenstandsbezogene Theoriebildung

Konzepte und Modelle von Medienkompetenz und Medienbildung, die in historischer Perspektivierung auf politische Willens- und Meinungsbildung einer (damals) jungen Demokratie zurückzuführen sind, erweisen sich in der Medienpädagogik mit Blick auf ihre gegenstandsbezogene Theoriebildung als plausibel. Aktuell scheint es von besonderer Bedeutung zu sein, die Verbindungen zwischen beiden Diskursen unter gesellschaftlich

aktuellen Fragestellungen eng(er) herzustellen und die der Medienpädagogik inhärenten Bezugnahmen etwa zu emanzipativer Theoriebildung (Dander 2017) oder zur Mitgestaltung von Medien in der (Post-)Digitalität zu aktualisieren.

So rekonstruiert **Christian Leineweber** (2024) in seinem Beitrag «Das Normative in der Medienpädagogik» ausgehend von Dieter Baackes theoretischen Grundlegungen emanzipative Gehalte in der deutschsprachigen, erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Medienpädagogik. Diese bettet er in Reflexionsbewegungen aus der Kritischen Theorie und allgemeinen Erziehungswissenschaft ein, um insbesondere immanente Kritik im Sinne einer kritischen Ethik und impliziten Normativität als einen gangbaren und gebotenen Modus Operandi sowohl von Bildungsprozessen als auch einer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Medienpädagogik auszuweisen.

Franziska Bellinger (2024) setzt sich in ihrem Beitrag theoretisierend mit Herausforderungen einer medienpädagogischen Professionalisierung und Professionalität auseinander. Sie macht deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der Frage von Professionalität und Professionalisierung der Medienpädagogik inhärent ist. Für die genuin medienpädagogische Professionalisierung fordert sie eine Perspektive ein, die das Transformatorische gesellschaftlicher und medialer Bedingungen nicht ignoriert, sondern ins Zentrum stellt und die Heterogenität der medienpädagogischen Tätigkeitsfelder einbezieht (dazu auch Barth 2020). Medienpädagogische Professionalität wird in ihrem theoretisch-konzeptionellen Beitrag «vernetzend-hybrid» gedacht und exemplarisch auf die Lehrer:innenbildung bezogen.

Theoretisierend mit Blick auf Designpraktiken adressieren **Denise Klinge und Jordi Tost** (2024) «Design als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Medienpädagogik». Die Autor:innen zeigen, wie (eng) medienpädagogische Fragestellungen mit Theorien über Gestaltung – Design – verwoben sind. Bezüge zu aktueller Forschung rund um Imaginäre (hier in der Lesart der Imaginaries, vgl. Jasanoff 2015) sind dem Beitrag zugleich

eingeschrieben. Auf diese Weise verdeutlichen sie zudem, wie Vorstellungen über Design und damit über das Gestalten auch in der Medienpädagogik als Verweis darauf zu verstehen sind, wie Zukünfte technisch designt werden.

Juliane Ahlborn und Dan Verständig (2024) befassen sich unter dem Titel «Instrumente, Innovationskraft und Interdisziplinarität» schliesslich mit der disziplinären Rolle der erziehungswissenschaftlichen und reflektierend-professionellen Medienpädagogik in ihrer spezifischen Position zwischen den Disziplinen. Die Komplexität unserer technisierten Gegenwart, die sich auch in Bildungstechnologien und -institutionen niederschlägt, erfordere ebenso komplexe wie kritische theoretisch-begriffliche Instrumentarien. Historische medienpädagogische, lerntechnologischer und bildungspolitischer Entwicklungs- und Diskurslinien seien hierfür zu berücksichtigen, genauso wie eine interdisziplinäre Perspektivierung oder kritisch-explorative und künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzungen – etwa mit Code oder Algorithmen.

2.3 Zukunft begleiten – empirische Beiträge zu medienpädagogischen Transformationsprozessen

Konstitutiver Bestandteil der Medienpädagogik jüngerer Jahre ist ihr Bemühen um eine Übersetzung theoretischer und konzeptioneller Überlegungen in ihre empirische Forschungspraxis. Auf diese Weise schliesst Medienpädagogik an die allgemeine Tendenz zu empirischer Forschung an, um individuelle und/oder gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse besser zu verstehen. Während prinzipiell auf die gesamte Bandbreite empirischer Forschungsmethoden und -methodologien zurückgegriffen werden kann und wird (vgl. Jahrbuch 10, Hartung et al. 2014), ist in der Medienpädagogik ein Fokus auf qualitative Designs zu verzeichnen. Dieser Fokus lässt sich einerseits mit Theorietraditionen in der Medienpädagogik begründen; andererseits weist er Notwendigkeiten aus, wo Medienpädagogik im Sinne ihrer eigenen Fragestellungen fast schon sprichwörtlich «mehr» wissen möchte. Nichtsdestotrotz gibt es auch innerhalb

der Medienpädagogik immer wieder Bemühungen, das methodische Vokabular um technologiebasierte Erhebungs- oder Auswertungsinstrumente zu erweitern.

Auch daher schlägt **Jane Müller** (2024) in ihrem Beitrag multimediale Erhebungsmethoden vor, um Medienpraktiken mittels fokussierter Medienethnografien zu erforschen. Der Beitrag zeichnet sich durch methodische Setzungen aus und zielt vor diesem Hintergrund auf die Beantwortung der Fragestellung ab, wie in der Medienpädagogik der Zukunft auch (empirisch) weiter ausdifferenziert werden kann.

Bianca Burgfeld-Meise und Lukas Dehmel (2024) wenden sich empirisch «YouTube-Fitnesstrends als Ausdruck einer Kultur der Digitalität» zu. Ihr Beitrag zeigt entlang einer empirischen Fragestellung, wie mit den Werken von Dieter Baacke auch kultur- und körpersociologische Fragen bearbeitet werden können. Mit diesem Verweis zielen die Autor:innen implizit darauf, Dieter Baackes Arbeiten einer Re-Lektüre zu unterziehen.

Andreas Dertinger (2024) fokussiert ein «praxeologisch-wissenssoziologisches Konzept medienpädagogischer Professionalität». Sein Beitrag fusst auf einer breiten Auseinandersetzung mit medienpädagogischer Professionalisierungsforschung. Im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen weist er auf die Notwendigkeit hin, sich nicht nur in Perspektivierung einer Lehrkräftebildung, sondern im Hinblick auf eine generelle medienpädagogische Professionalität dem Transformativen zuzuwenden. Für eine sich an gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen orientierende medienpädagogische Professionalisierung stellt Dertinger drei Kernmerkmale heraus: Orientierungsstruktur, Relation und Transformationspotenzial. Seine Ausführungen knüpfen unmittelbar auch an jene Fragen an, die Franziska Bellinger (2024) in ihrem Beitrag im Jahrbuch vorwiegend theoretisch aufwirft.

Die Transformation des Mensch-Medien-Verhältnisses durch Virtualität steht im Fokus der empirischen Beschäftigung von **Jane Jürgens, Kira Lewandowski und Sandra Aßmann** (2024). Ziel des Beitrags ist, deutlich zu machen, dass Mensch und Medien als Symbiose und nicht in Opposition zueinander gedacht werden können. Exemplarisch machen sie dies anhand von Aspekten zur Selbstvermessung, Vergemeinschaftung und zu Social Media im Kontext von Essen und Ernährung deutlich und leiten daraus Anschlüsse für die medienpädagogische Forschung ab. Zudem veranschaulichen sie anhand von Gesprächen mit Influencer:innen eines der zukunftsrelevanten medienpädagogischen Forschungsfelder.

Ausgehend von der Erwartung, dass zukünftig vermehrt medienpädagogische Akteur:innen in Schulen gefragt sein werden und sich dort positionieren müssen, stellt **Christine Nowak** (2024) schliesslich aus einem Evaluationsforschungsprojekt Erkenntnisse vor, die Kooperationen zwischen Medienpädagogik und Schule als Zukunftsmodell medienpädagogischer Bezugnahme möglich machen können. Mit dem Einsatz der dokumentarischen Methode gelingt ihr, bisher eher theoretisch-normativ vermutete kollisionsträchtig erscheinende Divergenzen empirisch zu fassen und damit herauszuarbeiten, auf welchem «Nährboden» medienpädagogische Angebote in der Schule wachsen könnten.

2.4 Zukunft skizzieren: Medienpädagogische Programmatiken zur Diskussion

Letztlich weisen alle vorliegenden Beiträge im Jahrbuch aus, dass Medienpädagogik stets mit einer politischen Perspektivierung einhergeht, sei dies mit Blick auf die der Disziplin der Medienpädagogik eigenen Theorien oder mit Fokus auf die Begründungen auf empirischer Basis.

Programmatisch und gleichermassen theoretisch fundiert wenden sich **Annekathrin Bock, Valentin Dander und Franco Rau** (2024) den möglichen Zukünften für Medienbildung with(out) KI zu. Der Beitrag zeigt auf, dass und wie sich Diskurse innerhalb von Medienpädagogik aktualisieren. Auf diese Weise arbeiten sie heraus, was Medienpädagogik als

Gemeinschaft (offenbar) ist. Zugleich üben sie am so aufscheinenden Common Sense zwischen Medienkompetenz und Medienbildung auch Kritik: So ist der Beitrag auch als Anregung zu verstehen, wiederholt darüber zu reflektieren, wie wir als Medienpädagog:innen sprechen, kurz: In welchen «Hamsterrädern» läuft aktuelle Medienpädagogik, von welchem scheinbaren «Common Sense» ist sie beeinflusst und wie gelingt es, daraus auszuweichen? Die Fragen sind drängend und nicht nur entlang des vorliegenden Beitragsangebots aus Sicht von Medienpädagogik zu diskutieren.

«Perspektiven von schulischen Akteur:innen für die Gestaltung Digitaler Bildung im Grundschulalter» entwerfen **Cindy Bärnreuther, Andreas Dertinger und Rudolf Kammerl** (2024). Der Beitrag ist gerahmt von programmatisch-praktischen Ausführungen, die auf der empirischen Auseinandersetzung in einem Projekt fussen. So führen sie aus, wie aus empirischen Erkenntnissen bildungspolitische Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung einer Digitalen Bildung im Grundschulalter entwickelt werden können, und reflektieren das darin liegende Spannungsverhältnis, bei der Generierung von Handlungsempfehlungen, die oft an medienpädagogische Forschung herangetragen wird, «zwischen den subjektiven Sichtweisen der befragten Personen, den wissenschaftlichen Zielperspektiven der Neutralität und Objektivität und dem mit den Handlungsempfehlungen verbundenen normativen Charakter zu vermitteln» (in diesem Band).

«Für eine (technologiebewusste Medienpädagogik) jenseits der Digitalisierung» plädieren **Christoph Richter und Heidrun Allert** (2024). Ziel des Beitrags ist, einen kulturalanalytischen Blick auf (digitale) Technologien zu entwerfen, der sich nicht in einem instrumentellen, determinierenden oder informatischen Technikbegriff erschöpft, sondern im Gegenteil gerade die Genese, die Gewordenheit, aber auch Materialität von Technik fokussiert und offenlegt. Eine solche theoretische Perspektive wird anhand von ChatGPT und der Experience API illustriert und damit ihre erkenntnisleitende Kraft auch für die empirische Forschung verdeutlicht. Aus den Ausführungen lässt sich schliessen, dass sich Medienpädagogik Technik(en) in ihrer Komplexität auch kulturalanalytisch zuwenden und Perspektiven gesellschaftlicher Teilhabe und Mitgestaltung womöglich anders als bisher

verstehen sollte. Die Autor:innen stellen somit den potenziellen Eigensinn von Technik in den Raum, der sich nie gänzlich technischen Spezifikationen und Routinen einpasst.

Aus diesen Beiträgen und Debatten medienpädagogischer Disziplin- und Professionsarbeit wird deutlich, dass eine zukunftsorientierte Medienpädagogik Formen der offenen inter- und transdisziplinären (Selbst-) Verständigung benötigt, die mit einer Profilierung der disziplinen-eigenen Perspektiven und deren öffentlichkeitswirksamer Repräsentation einhergehen. Mit *Medienpädagogik in die Zukunft* zu schreiten, scheint allen Beteiligten des Jahrbuchs *Medienpädagogik* 21 dabei (un)ausgesprochen selbstverständlich. Umso wesentlicher sind die einzelnen Selbstvergewisserungen und auch Tiefenbohrungen vor dem Hintergrund der eigenen theoretischen Zugänge und methodischen Herangehensweisen, wenngleich auffällig ist, dass das vorliegende Jahrbuch weniger Aussenperspektiven auf Medienpädagogik, sondern vor allem Binnenperspektiven versammelt. Das stellt einerseits die Bedeutung von Disziplin und Profession heraus, schützt andererseits aber nicht vor Diskussionen, die nach den Beiträgen der Medienpädagogik für die Gegenwartsgesellschaft fragen. Die vorgelegten Beiträge machen hier einige – aus unserer Sicht – profunde Vorschläge. Zugleich reichen diese Vorschläge noch nicht, um auf gesellschaftliche und technologische Herausforderungen zu reagieren und die Frage des Agierens der Medienpädagogik fügt sich unmittelbar an. Stattdessen sind wir überzeugt davon, dass es Medien- und disziplinenpolitische Strategien braucht, um möglichst diverse Zukünfte (mit) zu gestalten. Mit vielen kreativen Ansätzen, mit überzeugenden Forschungsergebnissen, kontextspezifischen Handlungskonzepten und politisch konnotierten Statements lassen sich medienpädagogische Anliegen und Erkenntnisse zweifelsohne in andere Diskursarenen tragen. In dieser Gegenwart bedeutet dies allerdings auch, etwa Debatten mit Fördermittelgebern zu initiieren und Impulse im Rahmen drittmittelorientierter Förderpolitik zu geben, aber ebenso, sich in bildungspolitische Debatten einzumischen und Stellung zu beziehen. In einer hochgradig ökonomisierten Wissenschaftswelt verbreiten sich

medienpädagogische Erkenntnisse und Anliegen erst so *nachhaltig*. Schließen möchten wir daher mit dem Hinweis darauf, dass Voraussetzung für diese Mitgestaltung einer medienpädagogisch wünschenswerten, multi-dimensionalen und komplexen Zukunft verantwortungsbewusste medienpädagogisch Forschende und Handelnde sind, das heisst: jede:r Einzelne mit ganz unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungshorizonten, die sich dieser Tage auch trauen, ihre Stimme wissenschaftlich wie politisch zu erheben.

Literatur

- Ahlborn, Juliane, Maximilian Gröschner, Florian Krückel, und Dan Verständig. 2021. «Digitale Grenzen überwinden: Praktiken der Spätmoderne zwischen Kreativität und Exploration. Ein Standortübergreifendes Lehrforschungsprojekt». In *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*, herausgegeben von Johannes Wahl, Ines Schell-Kiehl, und Thomas Damberger, 150-163. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ahlborn, Juliane, und Dan Verständig. 2024. «Über Instrumente, Innovationskraft und Interdisziplinarität: Perspektiven der Medienpädagogik zwischen adaptiven Lernumgebungen und algorithmischen Artikulationen». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 101–28. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.05.X>.
- Aufenanger, Stefan. 2024. «Die Sektion Medienpädagogik: Ein Blick zurück für die Zukunft». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.01.X>.
- Aufenanger, Stefan, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel, Hrsg. 2001. *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Opladen, Wiesbaden: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz*. Weinheim München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Andreas Rein von, 112-124. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik* (Nachdr.). München: Niemeyer.

- Bärnreuther, Cindy, Andreas Dertinger, und Rudolf Kammerl. 2024. «Perspektiven von schulischen Akteur:innen für die Gestaltung Digitaler Bildung im Grundschulalter: Recommendations for Implementation of Contemporary Digital Education». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 293–321. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.12.X>.
- Barth, Niclas. 2020. *Gesellschaft als Medialität. Studien zu einer funktionalistischen Medientheorie*. Bielefeld: transcript.
- Bellinger, Franziska. 2024. «Medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis: Entwurf einer transformatorischen Perspektive». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 45–69. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.03.X>.
- Binder, Ulrich, und Wolfgang Meseth. 2020. *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bock, Annkatrin, Valentin Dander, und Franco Rau. 2024. «Raus aus dem ‹Loop›! Mögliche Zukünfte für Medienbildung with(out) KI». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 269–91. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.11.X>.
- Böhm, Winfried. 2013. *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart* (4., durchgesehene Edition). München: C. H. Beck.
- Burgfeld-Meise, Bianca, und Lukas Dehmel. 2024. «YouTube-Fitness als exemplarisches Phänomen einer Kultur der Digitalität: Medienkompetenzanalytische Perspektiven auf eine körperfokussierte Lifeloggingpraxis». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 129–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.06.X>.
- Dander, Valentin. 2017. «Wie ‹medienkritisch› ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Konstitution d. Medienpädagogik): 105–38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>.
- Dertinger, Andreas. 2024. «Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 187–213. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.08.X>.
- Gaub, Florence. 2023. *Zukunft: Eine Bedienungsanleitung*. München: dtv.

- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jacobi, Juliane. 2007. «Lektüre schützt vor Neuentdeckung». In *Bildung, Macht, Gesellschaft*, herausgegeben von Micha Brumlik und Hans Merckens, 43–58. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Jasanoff, Sheilahor. 2015. «Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity». In *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*, herausgegeben von Sheilahor Jasanoff und Kim Sang-Hyun, 1–33. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226276663.001.0001>
- Jergus, Kerstin. 2019. «Zur Medialität pädagogischer Beziehungen und der medialen Seite der Bildung». In *Das vergessene Subjekt. Subjektkonstitution in mediatisierten Alltagswelten*, herausgegeben von Peter Gentzel, Friedrich Krotz, Jeffrey Wimmer, und Rainer Winter, 255–275. Wiesbaden: VS.
- Jörissen, Benjamin. 2020. «Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen». *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (3): 341–56.
- Jörissen, Benjamin, und Rudolf Kammerl. 2023. *Hybride Lebenswelten*. Zeitschrift Schüler, Ausgabe Nr. 2023.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens, Jane Lia, Kira Lewandowski, und Sandra Aßmann. 2024. «Die Transformation des Mensch-Medien-Verhältnisses durch Virtualität: Perspektiven für die Medienpädagogik am Beispiel virtueller Influencer:innen». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 215–42. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.09.X>.
- Kammerl, Rudolf. 2019. «Bildung im digitalen Wandel». *Die Deutsche Schule (DDS)* 111 (4): 422–34. <https://doi.org/10.25656/01:20610>.
- Klinge, Denise, und Jordi Tost. 2024. «Design als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Medienpädagogik: In digitale Technologien eingeschriebene Zeitgeister, Affordanzen und pädagogische Imaginationen». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 71–100. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.04.X>.
- Koller, Hans-Christoph. 2014. «Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft». *Zeitschrift für Pädagogik* 60 3: 333–49.
- Kommer, Sven. 2018. «Medienpädagogik und informatische Bildung – Gemeinsam oder besser getrennt?». *merz | medien + erziehung* 62 (4): 11–18. <https://doi.org/10.21240/merz/2018.4.9>.

- Krämer, Sybille. 2022. «Kulturgeschichte der Digitalisierung. Über die embryonale Digitalität der Alphanumerik». *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*: 10–17. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/digitale-gesellschaft-2022/505679/kulturgeschichte-der-digitalisierung/>.
- Leineweber, Christian. 2024. «Das Normative in der Medienpädagogik: Diskurspezifische Darlegung eines leitenden Motivs». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 19–44. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.02.X>.
- Macgilchrist, Felicitas, Juliane Jarke, Heidrun Allert, und Teresa Cerratto Pargman. 2024. «Design Beyond Design Thinking: designing Postdigital Futures When Weaving Worlds with Others». *Postdigital Science and Education* 6 (1): 1–12. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00447-z>.
- Meder, Norbert. 2017. «Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik». Herausgegeben von Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmözl, und Alessandro Barberi. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Konstitution der Medienpädagogik): 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.01.X>.
- Moser, Heinz. 2015. «Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander, 13–31. Weinheim: Beltz.
- Moser, Heinz, Werner Sesink, Dorothee M. Meister, Brigitte Hipfl, und Theo Hug, Hrsg. 2008. *Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91105-2>.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto, Hrsg. 2011. *Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopäd. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20.X>.
- Müller, Jane. 2024. «Medienpraktiken erforschen mit fokussierten Medienethnographien: Eine multimodale Erhebungsmethode zur Analyse der Verwobenheit von Menschen und Medien in der Digitalität». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 159–86. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.07.X>.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder und blinde Flecken): 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.

- Nowak, Christine. 2024. «Wirklich mal aussteigen aus diesem festen Ansatz»: Kooperationen zwischen Medienpädagogik und Schule als Zukunftsmodell? Empirische Einblicke in Erfahrungen von Lehrkräften und ausserschulischen Medienpädagog:innen». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 243–68. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.10.X>.
- Richter, Christoph, und Heidrun Allert. 2024. «Für eine «technologiebewusste Medienpädagogik» jenseits der Digitalisierung: Ein Weg in die Archive der Technizität». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 323–50. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.13.X>.
- Rummler, Klaus, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. 2020. «Editorial: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): i–x. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2021.05.20.X>.
- Schiefner-Rohs, Mandy, und Nina Grünberger (i. V.). «Was wird aus Medienkompetenz und Medienbildung?» In *Erziehungswissenschaft nach ChatGPT*, herausgegeben von Sandra Hofhues und Burkhard Schäffer. Mitteilungsheft Erziehungswissenschaft. Im Erscheinen.
- Sesink, Werner, Michael Kerres, und Heinz Moser, Hrsg. 2007. *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0>.
- Swertz, Christian, Wolfgang Benjamin Ruge, Alexander Schmözl, und Alessandro Barberi. 2017. «Editorial: Konstitutionen der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin». Herausgegeben von Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmözl, und Alessandro Barberi. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Konstitution der Medienpädagogik): 17–34. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.11.16.X>.
- Terhart, Ewald. 2012. ««Bildungswissenschaften». Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff?» *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1): 22–39. <http://doi.org/10.25656/01:10493>.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Die Sektion Medienpädagogik Ein Blick zurück für die Zukunft

Stefan Aufenanger¹ 

¹ Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Geschichte der Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Zugleich ist er ein Rückgriff auf eine Tagung, die unter dem Motto «Mit Medienpädagogik in die Zukunft» stand und vom Autor in Form einer Keynote eröffnet wurde. Im vorliegenden Beitrag reflektiert der Autor zum einen die Bedeutung der medienpädagogischen Forschung über eine Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Themen. Zum anderen blickt er sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive als auch vor einem berufsbiografischen Hintergrund auf die Zeit seit der Gründung der Sektion zurück. Insgesamt schliesst er seinen Beitrag mit Perspektiven für die zukünftige Medienpädagogik zwischen Theorie und pädagogischer Praxis ab.



The Division for Media Education. A Glance Back for the Future

Abstract

This article deals with the history of the division for Media Education of the German Educational Research Association (GERA). At the same time, it is a reference to a conference that took place under the title «With media education into the future» and was opened by the author in the keynote presentation. In this article, the author reflects on the one hand on the importance of media education research in the context of dealing with media educational topics. On the other hand, he looks back on the time since the chapter was founded, both from a scientific perspective and against a professional biographical background. Overall, he concludes his paper with perspectives for the future of media education between theory and educational practice.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag behandelt die Geschichte der Medienpädagogik vor der Gründung der Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und erläutert, welche Entwicklungen dazu beigetragen haben. Er knüpft somit an eine im März 2019 im Rahmen der Frühjahrstagung der DGfE Sektion Medienpädagogik an der Universität Paderborn stattgefundene Podiumsdiskussion an, um das damalige 25-jährige Sektionsjubiläum zu feiern.¹ In dieser Diskussion ging es besonders um die Entstehung der Sektion und ihre Perspektiven. Die Gründung selbst erfolgte durch einen Antrag von Gerhard Tulodziecki und mir, unterstützt durch Dieter Baacke und weitere Kolleg:innen, an den damaligen Vorstand der DGfE bzw. dessen Vorsitzenden Dieter Lenzen.²

1 Die Diskussion wurde von Johannes Fromme und Stefan Iske moderiert, Horst Niesyto, Dieter Spanhel, Gerhard Tulodziecki und Stefan Aufenanger sprachen unterschiedliche Themen in der Entstehungsgeschichte der Sektion an.

2 In der Einleitung zum ersten Band des Jahrbuchs Medienpädagogik (Aufenanger et al. 2001) wird die Übergangsphase von der AG auf Zeit bis zur Anerkennung als Kommission innerhalb der DGfE etwas genauer beschrieben.

Nach der damaligen Satzung der DGfE gab es nur Kommissionen. Wenn eine Gruppe von Erziehungswissenschaftler:innen eine solche gründen wollte, musste man sich erst als eine so genannte Arbeitsgruppe auf Zeit bewähren.³ Dies erfolgte durch eigene Tagungen und Beteiligung an den DGfE-Kongressen. Bis dahin wurden erste Tagungen zweimal jährlich organisiert – 1995 in Hamburg und Dortmund, 1996 in Nürnberg, 1997 in Paderborn und München sowie 1998 in Kassel – und auf den DGfE-Kongressen in Halle 1996 sowie 1998 in Hamburg eigene Sektionen und Arbeitsgruppen veranstaltet. 1999 bekamen wir dann den Status einer Kommission. Die Veröffentlichung eines Jahrbuchs wurde ebenfalls in Erwägung gezogen und die erste Ausgabe erschien dann 2001.

Was geschah alles auf dem Weg dorthin und wie konnte die Medienpädagogik sich als akademische Disziplin bewähren? Zur Geschichte der Medienpädagogik – verstanden als eine handlungsorientierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft – gibt es sehr gute Arbeiten, die zum einen die unterschiedlichen Zeiträume im letzten Jahrhundert bis heute detailliert beschreiben (Schorb 1995; von Gross et al. 2015), zum anderen historisch weit zurückgehen und die Praxis der Medienpädagogik mehr in den Blick nehmen (Meyer 1978). Seit den 1980er-Jahren lassen sich wichtige Entwicklungen innerhalb der Medienpädagogik in Theorie und Praxis skizzieren, die eine Grundlage für den oben aufgezählten Status führten. Dazu werde ich zuerst die Bedeutung der GMK für die Medienpädagogik vor der Gründung der Sektion Medienpädagogik herausstellen, um anschließend auf die Bedeutung der damaligen Forschungsinstitute und Zeitschriften einzugehen. Auch der bildungspolitische Aspekt darf in diesem Zusammenhang nicht fehlen. Darstellungen, welche Rolle der Ausbau der akademischen Pädagogik sowie die damaligen Strömungen in Theorie und Empirie gespielt haben, schliessen sich an. Auch auf die Auseinandersetzungen und Diskussionen in der Öffentlichkeit um mögliche Wirkungen von Medien wird eingegangen. Den Abschluss bildet ein perspektivischer Blick in die Zukunft.

3 Dies wird heute in dem Sinne einfacher gemacht, als dass auf Antrag der Vorstand der DGfE über neue Kommissionen und Sektionen entscheidet.

2. Gründung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)

Die Gründung der *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (GMK) im Jahr 1984, von Dieter Baacke ins Leben gerufen, hatte wesentlichen Einfluss auf die Bildungslandschaft unter medienpädagogischen Aspekten. Sie wurde von vielen Mitgliedern als Dachverband von Institutionen der Medienpädagogik wie auch als Berufsverband gesehen. Ausserdem konnte sie verstanden werden als Netzwerk von Medienpädagog:innen, die sich auf dem jährlich stattfindenden GMK-Forum trafen. Die GMK war immer für zwei Perspektiven offen: für die medienpädagogische Praxis sowie für wissenschaftliche Diskussionen. Dies hat jedoch manchmal zu Unklarheiten geführt, welche Perspektive dominant für die GMK sein sollte. Die Mischung war zwar gut, jedoch fühlten sich manche aus der Wissenschaft nicht ganz heimisch dort. So gab es einmal auf einer Mitgliederversammlung einen Antrag, keinen oder nur maximal einen Professor in den Vorstand zu wählen. Dies war dann auch ein Anlass, sich stärker um eine akademische Profilierung zu kümmern. Ausserdem war die GMK durch ihre Mitglieder, die aus vielfältigen medienpädagogischen Praxisfeldern kamen, nicht der Ort, an dem etwa Fragen der Akademisierung der Medienpädagogik an Hochschulen und Universitäten, entsprechende Studiengänge, die Rolle von Medienpädagogik in der Lehrerbildung oder ein Kerncurriculum Medienbildung diskutiert werden konnten. Es ging also vor allem darum, welchen Benefit eine zusätzliche Gesellschaft im medienpädagogischen Bereich bringen könnte. Zudem gab es Bedenken, dass die Durchschlagskraft einer einheitlichen Stimme verloren gehen und dass gegensätzliche Interessen eine effektive Arbeit behindern könnten. Es dauerte etwas und bedurfte vieler Diskussionen, vor allem mit Dieter Baacke, ihn persönlich zu überzeugen, dass die Gründung einer akademischen Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) keine Konkurrenz für die GMK darstellen würde, sondern im Gegenteil die Medienpädagogik als eine wichtige wissenschaftliche Disziplin stärken und ihr Ansehen in der Gesellschaft heben konnte. Bis heute ist es immer noch so, dass beide – GMK und DGfE – sich gut ergänzen und ihre jeweiligen Themen- und Tätigkeitsfelder gefunden haben. Auch sind viele Vertreter:innen aus dem akademischen

Bereich immer noch aktiv, etwa im Vorstand, in der GMK tätig und waren es auch schon immer.⁴ Was aber besonders gewürdigt werden muss ist, dass die GMK in den 1980er-Jahren die bedeutende Vereinigung der Medienpädagogik war und viel für das Image der Medienpädagogik getan hat, etwa durch das jährlich stattfindende GMK-Forum mit vielen Arbeitsgruppen und Vorträgen sowie Praxis- und kleineren Forschungsprojekten. Auch die vielfältigen Publikationen der GMK haben zum Renommee sowie zur anstehenden Professionalisierung der Medienpädagogik beigetragen.

3. Zentrale Forschungsinstitutionen der Medienpädagogik

Das Aufkommen von Forschungsinstituten mit medienpädagogischen Schwerpunkten hat ebenfalls das medienpädagogische Diskursfeld massgeblich geprägt, darunter insbesondere das «Institut für Medienpädagogik» (JFF), welches 2024 sein 75-jähriges Jubiläum feiert. Geleitet von Bernd Schorb und Helga Theunert, hat sich dieses Institut in einschlägigen Forschungen engagiert, damals hauptsächlich mit Kinderfernsehen sowie den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Dank umfangreicher Weiterbildungsprogramme, Veranstaltungen und Forschungsprojekten konnten relevante Forschungsperspektiven an die Öffentlichkeit gebracht werden.

Als zweites prägendes Institut ist das «Deutsche Jugendinstitut» (DJI) in München zu nennen, das durch die Arbeit von Jürgen Barthelmes und Christine Feil einen entscheidenden Beitrag zur Einbeziehung von Medienthemen geleistet hat. Besonders hervorzuheben ist hier etwa das «Handbuch Medienerziehung im Kindergarten» (Deutsches Jugendinstitut 1995), das dazu beigetragen hat, die Rolle der Medien in Kindergärten zu diskutieren – eine Debatte, die Ende der 1980er-Jahre begann und bis heute öffentlich andauert. Auch viele weitere Projekte und Publikationen des DJI haben zum Ansehen der Medienpädagogik als akademische Disziplin mit einer eigenen empirischen Forschung beigetragen. Darüber hinaus machte das «Hans-Bredow-Institut» in Hamburg mit umfassender

4 So war ich selbst in den 1990er-Jahren viele Jahre im Vorstand der GMK, habe die damalige Arbeitsgruppe (Qualitative Forschung) mitbegründet und war anfangs auch ihr Sprecher.

Forschung in Kooperation vor allem mit der Professur für Medienpädagogik an der Universität Hamburg sowie mit konzentriertem Blick auf juristische Aspekte des Jugendmedienschutzes auf sich aufmerksam.

Zusätzlich zu den genannten Forschungsanstalten spielten die Landesmedienanstalten eine wichtige Rolle. Da sie per Gesetz verpflichtet sind, einen Teil ihrer Finanzierung in die Förderung von Medienkompetenz zu investieren, wurden zum Teil umfangreiche Forschungsprojekte initiiert und finanziert. Dazu zählen neben vielen anderen etwa einige Projekte des schon erwähnten JFF. Schwerpunktmässig war das Thema Mediensozialisation durchgängig, aber die aufkommende Problematik «Kinder und Werbung» wurde aufgegriffen und gefördert, etwa in dem umfangreichen Projekt «Fernsehwerbung und Kinder» der Landesmedienanstalt NRW (Charlton et al. 1995). Somit initiierten die Landesmedienanstalten mit ihrer Förderung vielfältige empirische Studien, die wesentlich auch der akademischen Medienpädagogik zum Ansehen verhalfen.

4. Rolle der medienpädagogischen Zeitschriften

Ein weiterer wichtiger Aspekt bezieht sich auf medienpädagogische Zeitschriften, deren damalige Bedeutung besonders hervorzuheben ist. Denn vor mehr als vier Jahrzehnten gab es nur wenige pädagogische Zeitschriften – zum Beispiel «Zeitschrift für Pädagogik» oder «Neue Sammlung» –, in denen medienpädagogische Themen aufgegriffen wurden. Alternativ dazu spielten jedoch explizit medienpädagogisch orientierte Zeitschriften für die Entwicklung der akademischen Medienpädagogik eine Rolle. Da war zum einen «medienpraktisch», herausgegeben und finanziert vom Gemeinschaftswerk Evangelischer Publizistik (GEP) in Frankfurt mit Johannes Gawert als Redakteur. Sie wurde 1976 gegründet und hatte sich die Aufgabe gestellt, «wissenschaftliches Wissen für die Praxis zu transformieren» (Aufenanger 2001, 5). Interessant ist dabei, dass die beiden grossen Kirchen in Deutschland in den 1980er- und 1990er-Jahren in der Medienpädagogik sehr aktiv waren. Beispiele hierfür sind das schon genannte GEP in Frankfurt mit Barbara Eschenauer und die «Zentralstelle Medien» der Katholischen Kirche in Bonn mit Hella Tompert, die beide wesentlich dazu beigetragen haben, dass medienpädagogische Themen in

Fortbildungen integriert wurden. «medienpraktisch» war eine der Grundlagen dafür. Es gelang dem Redakteur, Diskussionen durch eingeladene Beiträge von damals renommierten Autor:innen anzuregen, ohne dabei ein wissenschaftliches Niveau zu vernachlässigen. Die Zeitschrift wurde vom GEP im Rahmen von Umstrukturierungsmaßnahmen 2003 eingestellt.

Die zweite wesentliche Zeitschrift der Medienpädagogik war damals «merz | medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik», herausgegeben vom «JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis» in München. «merz», wie sich die Zeitschrift von Anfang an abkürzend nennt, bietet «ein Forum für Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik» (Schorb und Theunert 2016, 6); die Zeitschrift gibt es fast 70 Jahre. Auch «merz» hat – ebenso wie «medienpraktisch» – eine sehr gute Verbindung von Beiträgen zur wissenschaftlichen Weiterentwicklung der Medienpädagogik sowie zur medienpädagogischen Praxis geleistet.⁵ Besonders hervorzuheben sind dabei die vielfältigen Publikationen zu den Ergebnissen der empirischen Studien am JFF, die vor allem von Helga Theunert und Bernd Schorb in den Jahrzehnten ab Beginn der 1980er durchgeführt wurden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass solche Foren, die den Austausch von Ideen, Diskussionen und die Präsentation von Publikationen an eine breite Öffentlichkeit ermöglichen, von grosser Bedeutung waren, auch wenn die Leserschaft nicht ausschliesslich aus der Medienpädagogik kam.

5. Bildungspolitik

Ebenfalls bedeutsam für die Entwicklung der Medienpädagogik ist die Bildungspolitik gewesen. Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) hat in den beiden Jahrzehnten von 1980 und 1990 die Bedeutung der Medien in Schule und Unterricht sowie damit verbunden die Medienerziehung entdeckt. Entsprechend wurden Beschlüsse dazu verfasst. Die erste bedeutsame Empfehlung war 1995 «Medienpädagogik in der Schule», die stark von den grundlegenden Arbeiten von Gerhard Tulodziecki bestimmt war (Tulodziecki 1985). Vor allem seine Mitarbeit am Orientierungsrahmen

⁵ Weitere nennenswerte Magazine zur gleichen Zeit waren u. a. «Medienimpulse» in Österreich und «Computer und Unterricht», das von Renate Schulz-Zander Anfang der 1990er-Jahre gegründet wurde.

«Medienerziehung in der Schule» der Bund-Länder-Kommission von 1994 war massgeblich richtunggebend dafür, wie Medienerziehung in Schule und Unterricht gestaltet werden sollte, nämlich als integraler Bestandteil des Unterrichts in allen Schularten. Diese bildungspolitischen Schritte trugen grundlegend dazu bei, die Rolle digitaler Medien im deutschen Bildungssystem zu stärken – neben traditionellen Unterrichtsmitteln wie Tafel und Büchern. In den nachfolgenden Jahren wurde Medienerziehung in fast allen Bundesländern in den Kanon aufgenommen, obwohl Qualität und Verbindlichkeit dieser Massnahme variierten. Ende der 1990er-Jahre konnte Medienpädagogik auch in der Lehrer:innenbildung verankert werden, in verschiedenen Ausprägungen, an denen noch immer gearbeitet wird. Die erwähnte Bund-Länder-Kommission (BLK) war bereits in den 1980er-Jahren sehr aktiv, besonders in Bezug auf die Frage, ob Informatik nicht als integraler Bestandteil des Schulunterrichts angesehen werden sollte. Dies führte zur Einführung der Informationstechnischen Grundbildung in vielen Lehrplänen, abhängig vom Bundesland und oft für nur ein oder zwei Stunden im 6. oder 7. Schuljahr.

Mit diesen bildungspolitischen Beschlüssen sind auch Schlagworte wie Mediendidaktik, Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz insgesamt ins Blickfeld öffentlicher und bildungspolitischer Diskussionen gerückt. Dies drückte sich etwa auch in der vom Deutschen Bundestag 1996 eingesetzten Enquete-Kommission «Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft» aus, in der das Thema Medienkompetenz einen besonderen Raum einnahm (Deutscher Bundestag 1997).⁶ Dass die Bildungspolitik medienpädagogische Thematiken aufgegriffen hat, insbesondere unter den damaligen Schlagworten wie etwa «Informationsgesellschaft» oder den so genannten Neuen Medien, hat der Medienpädagogik einen besonderen Rang gegeben, denn nun wurde sie zum einem auch von der Politik gehört, so zum Beispiel eben in der Enquete-Kommission. Auch auf Länderebene wurden Ansätze und Konzepte für den Einsatz von Medien im Unterricht sowie Formen der Medienerziehung in Bildungspläne und Curricula übernommen. Vor allem die Arbeiten von Gerhard Tulodziecki müssen hier

6 Mit Beiträgen u. a. von Dieter Baacke, Bernd Schorb, Gerhard Tulodziecki, Renate Schulz-Zander und Stefan Aufenanger.

besonders herausgestellt und gewürdigt werden, weil seine Überlegungen häufig diese Ansätze und Konzepte geprägt haben. Zum anderen muss aber auch gesehen werden, dass die schulisch orientierte Medienpädagogik davon abhängig war, dass diese Ansätze und Konzepte auch in Schule und Unterricht umgesetzt wurden, damit sie wirkten. Dieses wechselseitige Zusammenspielt gilt auch heute noch.

6. Ausbau der akademischen Medienpädagogik

Die ersten Professuren, die sich explizit mit medienpädagogischen Themen beschäftigten, waren in vielen Fällen nicht direkt der Erziehungswissenschaft im engeren Sinne zugeordnet, sondern kamen entweder aus anderen Teildisziplinen oder sogar aus Fremddisziplinen. Die Entwicklung der Professuren im Bereich der Medienpädagogik wurde verschiedentlich analysiert (Pietraß und Hannawald 2008) und die Ergebnisse zeigten einige bemerkenswerte Tatsachen. Im Jahr 1994/95 wurde eine der ersten Untersuchungen durchgeführt, welche darauf abzielte, die Professuren in Deutschland aufzulisten, die sich explizit und unabhängig von den Fachhochschulen mit Medienpädagogik beschäftigten (Aufenanger 2015). Überraschenderweise zeigte sich, dass diese Positionen hauptsächlich von Kolleginnen und Kollegen besetzt waren, die ursprünglich nicht aus dem Bereich der Medienpädagogik kamen (auch Moser 2015).

Beispiele dafür sind etwa Wolfgang Sacher in Augsburg, der eine Professur für Schulpädagogik innehatte, oder Peter Diepold, ein Informatiker in Berlin. Auch Ludwig Issing, in der Medienpsychologie verortet, oder Dieter Baacke, aus der Germanistik kommend, aber mit Schwerpunkt auf Jugendforschung, sind zu nennen. Oder aber Professuren für Medienpädagogik waren gänzlich in anderen Fächern als der Erziehungswissenschaft angesiedelt, wie etwa die von Bernd Schorb in Leipzig in der dortigen Kommunikationswissenschaft. Die erste Professur, die ausdrücklich ‹Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik› genannt wurde, ist 1993 in Hamburg eingeführt worden. Sie war auch im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft lokalisiert, wodurch unterstrichen wurde, dass Medienpädagogik eine respektierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist. Die genannte Untersuchung von 1994/1995 hat auch gezeigt,

dass bereits einige medienpädagogische Themen in den Vorlesungsverzeichnissen der pädagogischen Fachbereiche zu finden waren. Diese Entwicklung verdeutlicht das Klima, in dem die Gründung der Sektion stattgefunden hat: Trotz Widerständen an Universitäten und Hochschulen gewannen medienpädagogische Themen zunehmend an Bedeutung. Diese Entwicklungen bildeten den Hintergrund für die Gründung der Sektion Medienpädagogik und markieren entscheidende Punkte in der beruflichen Laufbahn vieler Akademiker:innen in diesem Bereich.

7. Auseinandersetzung mit der bewahrpädagogischen Perspektive in der Öffentlichkeit

Trotz der vielfältigen wissenschaftlichen Ansätze und Studien in der Medienpädagogik darf nicht übersehen werden, dass in der Öffentlichkeit und insbesondere in den Medien, aber auch in vielen pädagogischen Institutionen, eine bewahrpädagogische Perspektive die Diskussionen bestimmt hat. Es ging natürlich vor allem um die so genannte ‚Wirkung‘ von Medien, gemeint war selbstverständlich deren schädlicher Einfluss vor allem auf Kinder und Jugendliche, aber auch insgesamt auf die Gesellschaft. Eine Stimme in diesem Kontext war etwa die von Werner Glogauer, Professor für Pädagogik in Augsburg, der argumentierte, dass «die neuen Medien uns krank machen» (Glogauer 1990). Er trat vehement gegen die Darstellung von Pornografie auf und argumentierte, dass das Kino damals der Hauptverursacher dafür sei.

Eine wichtige Persönlichkeit unter den bewahrpädagogischen Stimmen war Neil Postman, der vor allem in Deutschland erfolgreich war und in New York eine Professur für Medienökologie innehatte. Postman äusserte harsche Kritik an den Medien und bestand darauf, dass das geschriebene Wort wichtiger sei als das Fernsehen. Bekannt in der Öffentlichkeit wurde er durch sein Werk «Das Verschwinden der Kindheit» (Postman 1987). Er reiht sich damit in die Arbeiten des Pädagogen Hartmut von Hentig ein, der mit seinem Buch «Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit» (von Hentig 1984) ebenfalls die ‚realen‘ gegenüber ‚medialen‘ Erfahrungen vor allem für Kinder betonte. In einer weiteren, eher sachdienlichen Auseinandersetzung analysierte Joshua Meyrowitz) Buch «Die

Fernsehgesellschaft» (Meyrowitz 1987) die Veränderungen in der Politik durch das Fernsehen. Er versuchte, die These zu belegen, dass durch das Fernsehen Autoritäten entzaubert, Geschlechterrollen neu definiert und das Generationsverhältnis enthierarchisiert werde.

In diesem Kontext war die Akademisierung der Medienpädagogik ein wichtiger Schritt zur Versachlichung der öffentlichen Diskussion um die vermeintliche Wirkung von Medien. Zwar gab und gibt es immer noch bewahrpädagogische Forderungen in der Öffentlichkeit und pädagogischen Institutionen, aber keine der oben genannten Positionen konnte sich durchsetzen, sondern sie sind eher in Vergessenheit geraten. Vielmehr konnte die Medienpädagogik schon früh auf konstruktive, aber zugleich kritische medienpädagogische Ansätze und Einsätze von Medien in Familie, Kindergarten und Schule sowie dem ausserschulischen Bereich erfolgreich hinweisen.

8. Theorien und Forschungsansätze

Seit den 1980er-Jahren hatten sich neuere Ansätze in der medienpädagogisch-orientierten Forschung etabliert, die sich vor allem an sozial- und medienwissenschaftlichen Forschungsergebnissen orientierten und formal nicht unbedingt in der Erziehungswissenschaft verankert waren. Dabei gab es zwei Stränge: einen quantitativen, zum Teil auch experimentell ausgerichteten Zweig sowie neu aufkommende qualitative Ansätze. Für Erstere steht vor allem die von Heinz Bonfadelli im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführte Studie «Jugend und Medien» (Bonfadelli et al. 1986), welche eine detaillierte und wissenschaftlich fundierte Untersuchung der Mediennutzung von Jugendlichen beinhaltet. Sie differenzierte die in den 1960er-Jahren erhobenen Daten zum Thema «Fernsehen und Großstadtjugend» der Hamburger Erziehungswissenschaftler Stückrath und Schottmaier (1967). Auch die experimentell angelegte Studie von Hertha Sturm zur «fehlenden Halbsekunde» (1984) muss in diesem Kontext genannt werden. Gebündelt wurden diese Ansätze im DFG-Gutachten zur Medienwirkungsforschung (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1986), in dem die quantitative und auf Wirkung ausgerichtete Medienforschung unterstrichen und als «Mainstream» gesetzt wurde. Damit ist gemeint, dass

nur eine quantitativ ausgerichtete Medienforschung – und damit ist implizit auch die medienpädagogisch orientierte Forschung gemeint – als seriös anzusehen sei.⁷

Demgegenüber kam jedoch gleichzeitig eine andere Richtung in einer medienpädagogisch orientierten Medienforschung auf, nämlich die qualitative Ausrichtung in den sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden. Während die traditionelle Medienforschung mit ihren auf Kausalität ausgerichteten Studien entweder fragte, *was machen die Medien mit den Menschen?* oder umgekehrt, *was machen Menschen mit Medien?*, orientierten sich die neueren Ansätze an einem interaktionistischen Paradigma. Die Rezeption von Medien wurde als komplexer Vorgang betrachtet, bei dem sich nicht so einfach von einer Wirkung von Medien auf den Menschen sprechen lässt. Vielmehr sehen diese Ansätze den Menschen in seinem Handeln und Umgang mit Medien als aktiv und nicht als Opfer. Einen Paradigmenwechsel stellten die Arbeiten von Charlton und Neumann (1982, 1986) dar, die den Medienrezeptionsprozess als thematisch voreingenommen kennzeichneten. Sie meinten damit, dass Mediennutzung nicht zufällig oder willkürlich geschieht, sondern durch die Spiegelung symbolischer Themen in den Medien in Bezug auf die eigenen zu bearbeitenden Themen gesehen werden muss. Damit wurde deutlich, dass Konzepte der Medienerziehung zuerst die *handlungsleitenden Themen* – wie der parallel dazu von Ben Bachmair (1994) entwickelte Ansatz genannt wurde – der Mediennutzer:innen betrachten müssen, bevor konkrete Interventionen durchgeführt werden. Beide Ansätze zeichneten sich durch eine gelungene Verbindung von Theorie und Empirie aus. Die Medienpädagogik hat sich jedoch von dieser Einseitigkeit in der Forschungsmethodik nicht irritieren lassen und präsentiert in vielen Forschungsprojekten eine gelungene Verbindung der beiden forschungsmethodischen Ansätze.

Auch theoretisch gut begründet ist der Ansatz von Gerhard Tulodzecki (1995) für Medienerziehung in Schule und Unterricht. Er orientiert sich an situations- und bedürfnisspezifischen sowie sozio-moralischen und entwicklungspsychologischen Aspekten der Mediennutzung bei der Gestaltung von Medienerziehung und hat damit auch eine wichtige Grundlage

7 Charlton und Neumann (1988) haben diese Kontroverse in ihrem Aufsatz mit der Frage *«Wer ritzt wen»* auf den Punkt gebracht.

zur Verbreitung von Medienpädagogik im Bildungsbereich gelegt. Ähnlich müssen auch die Arbeiten von Dieter Spanhel (1999) gesehen werden, der ebenfalls theoretisch von Modellen der Medienkompetenz sowie der Entwicklungspsychologie ausgehend die frühe Kindheit im Kontext der Medienutzung betrachtet hat. Genauso theoretisch stark fundiert waren die Arbeiten der Münchner Arbeitsgruppe von Bernd Schorb, Helga Theunert und Fred Schell, die einen aneignungs- und handlungsorientierten Ansatz für die medienpädagogisch orientierte Kinder- und Jugendarbeit entwickelten (Schell 1999; Schorb 1995). Ebenso bedeutsam ist der medienökologisch ausgerichtete Ansatz in der Jugendforschung in der Arbeitsgruppe um Dieter Baacke gewesen (Baacke et al. 1997). Auf einer eher bildungs- und erziehungstheoretischen Grundlegung der Medienpädagogik beruhen u. a. die Publikationen von Rainald Merkert (1992) oder Claudia de Witt (1999), um nur einige zu nennen.

Neben der Dominanz einer an Schule ausgerichteten sowie der außerschulischen Medienpädagogik spielten allgemeine Themen eine große Rolle in der Medienpädagogik, die auch empirisch gut erforscht wurden. Dazu muss besonders das Kinderfernsehen gezählt werden, welches vor allem durch die empirischen Arbeiten von Helga Theunert (Theunert und Schorb 1994, 1995), Ingrid Paus-Haase (1998) sowie meine eigenen (Aufenanger et al. 1996) erforscht wurde. Auch spezifische Betrachtungsweisen auf medienpädagogische Thematiken kamen damals auf, etwa die Geschlechterrollenproblematik in den Medien (Luca 1993) oder die Analyse von visuellen und ästhetischen Präsentationsformen in der Lebenswelt von Jugendlichen (Niesyto 1991). Besonders hervorheben möchte ich die Studien von Bettina Hurrelmann zum Fernsehen in Familien (Hurrelmann 1989; Hurrelmann et al. 1996), die methodisch sehr differenziert ausgearbeitet sind.

Es kann hier nicht alles genannt werden, was in theoretischer und empirischer Sicht für die Etablierung einer akademischen Medienpädagogik von Bedeutung gewesen ist. Die Auswahl ist sicher sehr subjektiv, aber präsentiert m. E. einige der wichtigsten Trends.

9. Perspektiven

Was offenbart der Blick zurück für die Gegenwart und Zukunft der Medienpädagogik? Auf der einen Seite fällt auf, dass manche Themen heute kaum noch erforscht werden wie vor 30 und 40 Jahren. Dazu gehören vor allem das Kinderfernsehen und die Rezeptionsforschung. Auch Filmbildung und Leseforschung – die hier nicht erwähnt worden sind, aber in den 1980er- und 1990er-Jahren eine beachtliche Rolle gespielt haben – tauchen heute in Forschungskontexten der Medienpädagogik kaum auf. Dagegen sind Themen aufgekommen, die vor allem im Zusammenhang mit der Digitalisierung bedeutsam wurden. Dazu zählen neben den aktuellen Diskussionen zur künstlichen Intelligenz (KI) vor allem Entwicklungen im Bereich von Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR). Diese Themenbereiche sind stark mit medienanthropologischen und kompetenzorientierten Fragestellungen verbunden, wie etwa nach der Veränderung des Menschseins durch diese Medien oder nach den notwendigen Kompetenzen für einen selbstbestimmten Umgang mit ihnen. Sie sollten deswegen vermehrt in den Blick der Medienpädagogik gelangen. Für die Medienerziehung unter dem Aspekt der Digitalisierung bedeutet dies, sich zum einem natürlich konstruktiv-kritisch mit den entsprechenden Entwicklungen auseinanderzusetzen und auch durchaus pragmatisch in die Praxis zur Erprobung einzubringen. Zum anderen regen diese Entwicklungen an, sich in diesen Kontexten mit den wiederaufkommenden bewahrpädagogischen Positionen auseinanderzusetzen, wie es aktuell etwa in der Diskussion um die Folgen der sozialen Medien und Smartphones für Kinder und Jugendliche erkennbar ist (vgl. Haida 2024). Dazu ist es jedoch notwendig, die eigene Position durch wissenschaftliche Studien zu untermauern und argumentativ einzubringen. So etwas wie eine evidenzbasierte medienpädagogische Forschung, die kompetent quantitative und qualitative Ansätze dabei verbindet, wäre sehr hilfreich.

Was mir im Kontext medienpädagogischer Forschung besonders auffällt, ist, dass viele junge Kolleg:innen sehr intensiv mit Theorien aus anderen Disziplinen arbeiten und dazu interdisziplinäre Perspektiven einbringen. Diese helfen zwar bei der Erforschung von Gegenständen oder zur Erklärung solcher Phänomene, für die die Medienpädagogik bisher kaum Antworten aus ihrer Forschung bereithält. Kritisch einwerfen möchte ich

jedoch, dass mir dabei häufig eine pädagogische Fragestellung fehlt, die die Medienpädagogik nicht nur auf medienwissenschaftliche Aspekte reduziert. Es erscheint mir daher einerseits notwendig, hier stärker Medienpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu verstehen und entsprechend Anknüpfungspunkte zu dortigen Debatten und Theorieentwicklungen herzustellen. Andererseits sollte dies nicht ohne Rekurs auf die Binnentheorien bzw. Spezialdiskurse der Medienpädagogik vonstattengehen. Weitere anstehende Themen, die in den Blickpunkt der medienpädagogischen Diskussion(en) gelangen sollten, sind Diversität, soziale Ungleichheit sowie Ökonomisierung der Medienangebote. Es sind also genug Themen da, die in der Sektion Medienpädagogik der DGfE aufgegriffen und bearbeitet werden könnten. Die Potenziale dazu hat die Sektion und haben ihre Mitglieder auf jeden Fall.

Literatur

- Aufenanger, Stefan. 2015. «Zur Entwicklung der Professuren für Medienpädagogik an deutschen Universitäten». Mainz (unv. Papier). <https://aufenanger.de/wp-content/uploads/2024/08/Aufenanger-Zur-Entwicklung-der-Professuren-fuer-Medienpaedagogik-an-deutschen-Universitaeten.pdf>.
- Aufenanger, Stefan. 2001. «25 Jahre medien praktisch». *medien praktisch*, 4, 5–7.
- Aufenanger, Stefan, Claudia Lampert, und Yvonne Vockerodt. 1996. *Lustige Gewalt? Zum Verwechslungsrisiko von realer und inszenierter Fernsehgewalt bei Kindern durch humoreske Programmkontexte*. München: kopead.
- Aufenanger, Stefan, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel. 2001. «Einleitung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 1*, herausgegeben von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel, 9–14. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter, Wilfried Ferchhoff, und Ralf Vollbrecht 1997. «Kinder und Jugendliche in medialen Welten. Prozesse der Mediensozialisation». In *Handbuch Medien: Computerspiele*, herausgegeben von Jürgen Fritz und W. Fehr, 31–57. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bachmair, Ben. 1994. «Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder». In *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten – Teil 1*, herausgegeben von Deutsches Jugendinstitut, 171–84. Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich. <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2009040826862>.
- Bonfadelli, Heinz, Klaus Berg, und Marie-Luise Kiefer. 1986. «Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann-Stiftung». *media Perspektiven*. Frankfurt a.M., Mainz.

- Charlton, Michael, und Klaus Neumann. 1982. *Fernsehen und die verborgenen Wünsche des Kindes. Inhaltsanalyse einer Kinderserie und Untersuchung des Rezeptionsprozesses*. Weinheim: Beltz.
- Charlton, Michael, und Klaus Neumann. 1986. *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen*. München: Psychologie Verlags Union.
- Charlton, Michael, und Klaus Neumann. 1988. «Der Methodenstreit in der Medienforschung: Quantitative oder qualitative Verfahren?» In *Ansichten einer künftigen Medienwissenschaft*, herausgegeben von Rainer Bohn, Egon Müller, und Rainer Ruppert, 91–107. Berlin: Edition Sigma.
- Charlton, Michael, Klaus Neumann-Braun, Stefan Aufenanger, und Wolfgang Hoffmann-Riem. 1995. *Fernsehwerbung und Kinder. Band 1 und 2*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft, Hrsg. 1986. *Medienwirkungsforschung. 2 Bde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutscher Bundestag, Enquete-Kommission «Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft, Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft», Hrsg. 1997. *Medienkompetenz im Informationszeitalter*. Bonn: Zeitungsverlag-Service.
- Deutsches Jugendinstitut, Hrsg. 1995. *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. 2 Bände*. Opladen Leske + Budrich.
- Glogauer, Werner. 1990. *Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien*. Baden-Baden: Nomos.
- von Gross, Friederike, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander. 2015. *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Haida, Jonathan. 2024. *Generation Angst: Wie wir unsere Kinder an die virtuelle Welt verlieren und ihre psychische Gesundheit aufs Spiel setzen*. Hamburg: Rowohlt.
- von Hentig, Hartmut. 1984. *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. Berlin: Hanser.
- Hurrelmann, Bettina. 1989. *Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmweiterung auf den Mediengebrauch*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina, Michael Hammer, und Klaus Stelberg. 1996. *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen*. Weinheim: Juventa.
- Luca, Renate 1993. *Zwischen Ohnmacht und Allmacht. Unterschiede im Erleben medialer Gewalt von Mädchen und Jungen*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Merkert, Rainald. 1992. *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meyer, Peter. 1978. *Medienpädagogik. Entwicklung und Perspektiven*. Königstein i. Ts.: Hain.
- Meyrowitz, Joshua. 1987. *Die Fernsehgesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter*. Weinheim: Beltz.

- Moser, Heinz. 2015. «Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander, 13–31. Weinheim: Beltz.
- Niesyto, Horst. 1991. *Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder – Darstellungsformen – Gruppenprozesse*. Weinheim: Juventa.
- Paus-Haase, Ingrid. 1998. *Heldenbilder im Fernsehen. Zur Bedeutung von Favoritenserien in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pietraß, Manuela, und Sebastian Hannawald. 2008. «Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse». *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 19 (36): 33–51.
- Postman, Niel. 1987. *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Schell, Fred. 1999. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen*. München: kopaed.
- Schorb, Bernd. 1995. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, Bernd, und Helga Theunert. 2016. «60 Jahre merz. Eine Konstante in der Medienpädagogik. Editorial». *merz | medien + erziehung* 60 (2): 6–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2016.2.5>.
- Spanhel, Dieter. 1999. «Der Aufbau grundlegender Medienkompetenzen im fünften Kindesalter». In *Medien-Generation – Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, und Dieter Lenzen, 226–42. Opladen: Leske+ Budrich.
- Stückrath, Fritz, und Georg Schottmaier. 1967. *Fernsehen und Großstadtjugend*. Braunschweig: Westermann.
- Sturm, Hertha. 1984. «Wahrnehmung und Fernsehen: Die fehlende Halbsekunde. Plädoyer für eine zuschauerfreundliche Mediendramaturgie». *Media Perspektiven* 1: 58–65.
- Theunert, Helga, und Bernd Schorb. 1994. *Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalt durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg*. Berlin: Vistas.
- Theunert, Helga und Bernd Schorb. 1995. *Mordsbilder: Kinder und Fernsehinformation. Eine Untersuchung zum Umgang von Kindern mit realen Gewaltdarstellungen in Nachrichten und Reality-TV*. Berlin: Vistas.
- Tulodzecki, Gerhard. 1985. *Unterrichtskonzepte für die Medienerziehung*. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen.
- Tulodzecki, Gerhard. 1995. *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- de Witt, Claudia. 1999. *Neue Medien und die Pädagogik des Pragmatismus*. Dortmund.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Das Normative in der Medienpädagogik Diskursspezifische Darlegung eines leitenden Motivs

Christian Leineweber¹ 

¹ FernUniversität in Hagen

Zusammenfassung

Die leitende These des Beitrags besteht darin, dass Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin unverkennbar einen normativen Geltungsanspruch aufweist, der aufgrund der transformativen Grundzüge des Digitalen und daran geknüpfter empirischer Befragungen von Subjektivität grundsätzlich zu reflektieren ist. Zur Darlegung dieser These wird zunächst der normative Geltungsanspruch der Medienpädagogik aufgearbeitet, um diesen anschliessend in ein Verhältnis zu aktuellen Problemstellungen der Medienbildungsforschung im Kontext von Phänomenen und Phänomenbereichen der (Post-)Digitalität zu setzen. Dies eröffnet einen systematischen Zugang zu der Frage, inwiefern auf die sich derzeit abzeichnenden Herausforderungen des digitalen Wandels der Gesellschaft mit einer normativen Perspektive reagiert werden kann, die sich in letzter Konsequenz für die Emanzipierung des Subjekts unter den Bedingungen des digitalen Wandels der Gesellschaft einsetzt.



The Normative in Media Pedagogy. Discourse-specific Foundation of a Central Paradigm

Abstract

The thesis of this contribution is that media education has a normative claim that must be reflected upon due to the digital transformation and the associated empirical questioning of subjectivity. Firstly, the normative claim of media education is analyzed and placed in relation to current issues in media education research. This is followed by the question of the extent to which the currently emerging challenges of the digital transformation of society can be met with a normative perspective.

1. Einleitung

«Grau, teurer Freund, ist alle Theorie, Und grün des Lebens goldner Baum». (von Goethe, zit. n. Paul 2022, 7)

«Theorie» bezeichnet nicht das andächtige Nachdenken in einer Berghütte, sondern ist eine Form einer sozial eingebetteten Praxis». (Gordon 2023, 76)

Die folgenden Überlegungen handeln von der Notwendigkeit, den Potenzialen und den Schwierigkeiten, Medienpädagogik als eine Wissenschaftsdisziplin¹ (und darin eingebunden: medienpädagogisches Handeln als Praxis) zu verstehen, die sich ohne klare Bekenntnisse zu normativen Positionen und Ideen ihrer gesellschaftlichen Verantwortung entzieht. Sie stellen

1 Wenn im Folgenden von «der» Medienpädagogik gesprochen wird, dann stets unter Berücksichtigung des Sachverhalts, dass es «die» eine Medienpädagogik wohl nicht gibt. Denn erstens sind es «nie ganze Fächer», die «etwas [tun, CL]» (Martus und Spoerhase 2022, 186). Zweitens ist die Disziplin der Medienpädagogik in ihrem Selbstverständnis interdisziplinär konstruiert und in diesem Sinne mindestens von philosophischen, kulturwissenschaftlichen, kommunikationstheoretischen und soziologischen Anleihen geprägt. Entsprechend adressiert die Rede von «der» Medienpädagogik im Folgenden ausgewählte Ansätze innerhalb der Disziplin, denen es sowohl um eine produktive als auch kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem emanzipativen Projekt der Moderne geht.

damit den historisch begründbaren Sachverhalt zur Diskussion, dass sich wesentliche Felder und Debatten der Disziplin durch ihre Zentralstellung des Begriffs der Medienkompetenz von Anfang an der normativen Idee verpflichteten, Subjekte vor dem Hintergrund medialer Veränderungen in der Gesellschaft zu einem emanzipierten Handeln befähigen zu wollen.

Um einen normativen Geltungsanspruch der medienpädagogischen Disziplin einerseits plausibilisieren und andererseits gleichermaßen problematisieren zu können, wird zunächst darzulegen sein, dass die Befähigung der Subjekte zu einer emanzipierten Lebensführung insbesondere dann als Grundmotiv medienpädagogischen Handelns gilt, wenn man Dieter Baackes Habilitationsschrift «Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien» aus dem Jahr 1973 als Gründungsdokument der Disziplin anerkennt (vgl. basal Barberi 2017, 174), dem ein Theorieprogramm zugrunde liegt, das in unverkennbarer Weise den gesellschafts- und gleichsam technologiekritischen Paradigmen der *Frankfurter Schule* folgt (vgl. Kap. 2). Kontextualisiert durch den damit offenkundigen Bezug auf das Theorieprogramm der *kritischen Theorie*² und seiner noch näher herauszuarbeitenden diskurspezifischen Bedeutung für die medienpädagogische Forschung lässt sich die Zielgröße der subjektiven Emanzipation zur Freiheit sodann vor dem Hintergrund der jüngst wieder aufgeworfenen Frage nach der Normativität in der Bildungswissenschaft disziplinar aufarbeiten (vgl. Kap. 3).³ Dies liefert

2 Sofern sich die folgenden Überlegungen in erster Linie emanzipationstheoretischen Fragen widmen, scheint die Rede von einer kritischen Theorie mit kleinem k angemessen (vgl. Demirović 2023, 9, Fn.2). Vor dem Hintergrund, dass der Habilitationsschrift Baackes marxistische Kenntnisse und Bekenntnisse eingeschrieben sind (vgl. Barberi 2017), steht zu vermuten, dass diese durchaus auch Bemühungen einer Kritischen Theorie mit grossem K adressiert, der es übergreifend vor allem darum geht, «die Marxsche Theorie fortzusetzen» (Demirović 2023, 9, Fn.2).

3 Die Literatur, auf die im Folgenden referiert wird, spricht in der Regel von Erziehungswissenschaft als Begriff für die akademisch bzw. wissenschaftlich erschlossene Pädagogik. Demgegenüber soll im Folgenden – abgesehen von direkten Zitaten – der Begriff der Bildungswissenschaft priorisiert werden, um damit den Kritikpunkt zur Geltung bringen zu können, dass wissenschaftliche Reflexionen über Pädagogik in Theorie und Praxis über Fragen nach dem Begriff der Erziehung hinausgehen (vgl. zu dieser Positionierung erst jüngst: Kiefer, Rehfeld und Biermann 2022, i, Fn. 1 im Anschluss an Giesecke und Nieke).

schliesslich eine Basis, um die Potenziale eines normativ ausgerichteten Programms innerhalb der medienpädagogischen Disziplin einerseits und deren Schwierigkeiten im Hinblick auf aktuelle Forschungsbemühungen angesichts der spezifischen Bedingungen der (Post-)Digitalität andererseits gegenüberstellen zu können (vgl. Kap. 4). Hieran knüpfen die Überlegungen mit ersten Antwortversuchen hinsichtlich der Frage an, inwiefern auf die sich gegenwärtig abzeichnenden empirischen Herausforderungen des digitalen Wandels der Gesellschaft mit einer normativen Perspektivierung reagiert werden kann (vgl. Kap. 5).

Auch wenn die Idee medienpädagogischer Normativität (in der Form einer Emanzipation zur Freiheit) in ihrem Ursprung auf der Vorstellung eines stets souveränen und medienkompetenten Subjekts beruht, geht es in den folgenden Überlegungen nicht um die Rehabilitierung eines längst angezählten Subjekts (vgl. dazu jüngst und eindrucksvoll Reißmann und Bettinger 2022). Vielmehr soll die Frage nach der *Zukunft der Medienpädagogik* anhand des Sachverhalts thematisiert werden, dass die Disziplin «einer renovierten normativen Ausstattung bedarf», während ihr zugleich seit geraumer Zeit «die Bezugsquellen ausgehen» (Leschke 2016, 30). Die Position, die es im Folgenden auszuarbeiten gilt, erhebt den Anspruch, die Infragestellungen des Subjekts ernst zu nehmen,⁴ ohne jedoch vollends den Gedanken aufgeben zu müssen, «dass die Moderne – ihres mannigfaltigen Scheiterns zum Trotz – auch die Ressourcen bereithält, die es braucht, wenn sich ihre Versprechen doch noch erfüllen sollen» (Gordon 2023, 12). Auf diese Weise werden die Grundzüge einer Haltung herausgearbeitet, mit der die empirischen Ambivalenzen, Umbrüche und Widersprüche digitaler Wirklichkeiten als Masstab medienpädagogischer Theorie und Praxis anzuerkennen sind.

4 Hinsichtlich möglicher subjekttheoretischer Konsequenzen dieses Anspruchs vgl. Leineweber 2024a.

2. Zurück auf Anfang: Baackes Begriff der Medienkompetenz im Spannungsfeld der Habermas-Luhmann-Debatte

Das vorliegende Untersuchungsvorhaben steht und fällt mit der Idee, die bereits erwähnte Habilitationsschrift Baackes zum Verhältnis von Kommunikation und Kompetenz als Grundlage für das disziplinäre Selbstverständnis der deutschsprachigen Medienpädagogik anzuerkennen. Konstitutiv ist diese Schrift für die medienpädagogische Theorie und Praxis, weil sie gleichsam historisch früh wie programmatisch eindeutig einen «moralisch-vernünftigen» Entwurf vorlegt, in dessen Zentrum das Leitbild einer subjektiven «Emanzipation» (Baacke 1973, 311) auf Basis einer kompetenten «Nutzung der Massenmedien» (ebd., 336) steht. Sofern Bemühungen um emanzipatorische Konzepte angesichts der Herausforderungen digitaler Transformationsprozesse auch heute noch im Rahmen bildungspolitischer Forderungen und wissenschaftlicher Bemühungen fortwährend zur Geltung gebracht werden, soll für die weiteren Betrachtungen zunächst die diskursspezifische Erinnerung daran entscheidend sein, dass es sich bei Baackes Entwurf um eine spezifische Antwort auf die Habermas-Luhmann-Debatte handelt – und zwar eine *normative Antwort*, die sich in letzter Konsequenz zu Habermas und gegen Luhmann positioniert und damit das unvollendete Projekt der Moderne (vgl. Habermas 1985, 11–13) gegen das Bemühen um eine «Abklärung der Aufklärung» (Luhmann 1971, 66) zu verteidigen versucht.

Zweifelsohne gilt die Diskussion zwischen Habermas und Luhmann, die primär durch den Band «Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?» umfassend dokumentiert ist (vgl. Habermas und Luhmann 1971), als äusserst wichtiges Ereignis (vgl. Barberi 2017, 175) eines «langen Sommers der Theorie», der sich in Deutschland zwischen den Jahren 1960 und 1990 in Form einer intellektuellen Revolte unter den politischen und gesellschaftlichen Eindrücken der 1968er-Bewegung auftrat (vgl. Felsch 2016). Die überaus vielschichtigen und theoretisch anspruchsvollen Details dieser Diskussion, die entlang des Politikwissenschaftlers Walter Reese-Schäfer (1999, 133) «in beinahe allen sozialwissenschaftlichen Universitätsseminaren zum bevorzugten Gegenstand» avancierte, lassen sich in einer möglichst pointierten Version wie folgt vereinen

(vgl. bereits ausführlich Leineweber 2024b, 248f.): Luhmann entwickelte im Jahr 1969 in seiner Studie «Legitimation durch Verfahren» eine systemtheoretische Position, die eine Grundvoraussetzung für individuelle und kollektive Handlungssicherheit darin sieht, dass es in erster Linie *Prozesse der zweckdienlichen Rationalisierung* sind, die Ungewissheit partiell minimieren, indem sie die Komplexität einzelner Handlungszusammenhänge systematisch reduzieren (vgl. Luhmann 1969). Hierbei handelt es sich um eine zentrale Prämisse hinsichtlich Luhmanns Verständnis der *funktionalen Methode*, die im Kontext seines Grossprojekts «Systemtheorie der Gesellschaft» davon ausgeht, dass ein in der Gesellschaft wiederkehrendes Phänomen sich sozial bewährt zu haben scheint (vgl. z. B. Luhmann 2017, 1013ff.). Der – mit Blick auf den Aspekt der Normativität wichtig erscheinende – Sachverhalt, dass es sich bei gesellschaftlich wiederkehrenden Phänomenen nicht um etwas genuin Gutes handeln muss, da sich auch schlechte Dinge bewähren können (vgl. Lensing 2021, 85 im Anschluss an Nassehi), sowie der – gesellschaftstheoretisch bedeutsame – Aspekt, dass primär «die funktionalistische Analyse den einzigen zulässigen Weg der Rationalisierung von Entscheidungen weist», wird nun von Habermas als «Hochform eines technokratischen Bewusstseins» gedeutet (Habermas 1971a, 145). Dieses Bewusstsein ist dadurch gekennzeichnet, dass es «praktische Fragen als technische von vornherein zu definieren und damit öffentlicher und ungezwungener Diskussion zu entziehen gestattet» (ebd., 144). Habermas, der die Debatte mit Luhmann initiierte, ging es damit in erster Linie nicht um eine «Infragestellung von Einzelergebnissen oder von einzelnen Hypothesen», sondern um eine kritische Auseinandersetzung mit der methodischen Herangehensweise Luhmanns (Reese-Schäfer 1999, 133). Leitend für diese Infragestellung ist der Vorwurf einer «uneingestandene[n] Verpflichtung [...] auf herrschaftskonforme Fragestellungen» an Luhmanns Systemtheorie der Gesellschaft, die gemäss Habermas zwangsläufig dazu führt, dass sich eine «kritiklose Beugung der Gesellschaftstheorie unter die Zwänge der Reproduktion der Gesellschaft selber bereits im methodologischen Selbstverständnis der Theorie verankert» (Habermas 1971a, 170). Eingebettet in das Theorieprogramm der kritischen Theorie spricht sich Habermas stattdessen für «ein normative[s] Fundament sprachlicher Verständigung» (Habermas 1971b, 140) zwischen den Subjekten aus, dem die

Unterscheidung zwischen individueller Handlungsrationaliät und gesellschaftlicher Rationalisierung vorausgeht (vgl. Habermas 1987a). Im Lichte dieses intersubjektiven Ansatzes kann Habermas schliesslich für eine «Theorie der kommunikativen Kompetenz» (Habermas 1971b, 101) auf Basis einer «in den verständigungsorientierten Sprachgebrauch eingelassenen Vernunft» (Habermas 1987b, 583f.) werben, die sich in letzter Konsequenz kritisch gegen technokratische Strukturen der Gesellschaft positioniert. Denn leitend für die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Strukturen sind hier eben nicht ihre technokratisch ausgerichteten Komplexitätsreduktionen und die damit verbundenen rationalisierten Zwänge, sondern soziale Interaktionen und die mit ihnen mögliche Infragestellung des bereits bestehenden, institutionalisierten Handelns (vgl. Habermas 1971a, 161 und 170).

Die Differenzen zwischen Luhmann und Habermas hinsichtlich der programmatischen Ausrichtung einer Gesellschaftstheorie sind in ihrer Bedeutung für Baackes Begriff der Medienkompetenz im Besonderen und für die Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik im Allgemeinen überaus fundiert in Alessandro Barberis Beitrag «Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik» aus dem Jahr 2017 ausgearbeitet worden. Barberis Anliegen besteht im Wesentlichen darin, Baackes Habilitationsschrift vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, das heisst in ihrem Verhältnis zu den «modernen Medien und im Umfeld der Studierendenrevolte des Mai 1968» zu analysieren, um eine Antwort auf die Frage zu finden, «welche gesellschaftspolitische Rolle die Medienpädagogik» (Barberi 2017, 175) gegenwärtig einzunehmen vermag. Barberis Analyse ist folglich von einem sozialtheoretischen Interesse geleitet. Ein solches Interesse erweist sich insbesondere für Baackes Rezeption der Habermas-Luhmann-Debatte als bedeutsam, da sie die Frage diskutieren lässt, «ob die Medienpädagogik als systemstabilisierende <Sozialtechnologie> (Luhmann) oder systemüberwindende <Kritische Theorie der Gesellschaft> (Habermas) zu begreifen ist» (Barberi 2017, 173; o. Herv.), ob sie also den Logiken des Technischen zu folgen hat oder sich kritisch gegen diese positionieren muss. Für die Frage nach dem Normativen ist dabei in erster Linie Barberis Einsicht von Interesse, dass sich Baackes

Habilitationsschrift zwar in nahezu gleichberechtigten Teilen sowohl mit Luhmann als auch mit Habermas auseinandersetzt (vgl. ebd., 175), jedoch gerade in ihrem zweiten Teil⁵ «im expliziten Bezug auf pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragen einen paradigmatischen Wechsel vom determinierenden System (Luhmann) zur emanzipatorischen Handlung (Habermas) vollzieht» (Barberi 2017, 197). Es ist schliesslich diese Priorisierung, die Baacke den Weg zu einer «Handlungsorientierte[n] Medienpädagogik» weist, das heisst einer Spielart der Medienpädagogik, die sich im Kontext «einer System-, Macht- und Gesellschaftskritik» klar gegen «Systemaffirmation» (Sozialtechnologie) und für «Systemkritik» (kritische Theorie) entscheidet, um so einen «emanzipatorischen und gegen Herrschaft und Macht gerichteten Widerstand leisten zu können» (ebd., 178).

Mit Blick auf die Bedeutung dieses Anspruchs für die medienpädagogische Praxis ist bedeutsam, dass Baacke in Anbetracht einer Theoriepräferenz für Habermas das *Gelingen der Emanzipation* von einer kommunikativen Kompetenz abhängig machen muss, die er zu seiner Zeit durch die sogenannten Massenmedien herausgefordert sah. In diesem Sinne setzt die «emanzipative Nutzung der Massenmedien» gemäss Baacke im Wesentlichen eine «Befähigung zu emanzipativer Kommunikation» und eine «Vermittlung der für sie entwickelten Kriterien auf Massenkommunikation voraus», wobei die Vermittlung durch «eine Mediendidaktik und eine Didaktik der Medien» zu erfolgen hat (Baacke 1973, 336; o. Herv.). Es handelt sich hierbei um eine Perspektive, die auch gegenwärtig noch von grosser Aktualität zu sein scheint, wo – gut 50 Jahre nach dem Erscheinen von Baackes «Kommunikation und Kompetenz» – nach wie vor anhaltende Begriffsdebatten um digitale Mündigkeit, digitale Souveränität, Digital oder Data Literacy usw. immer wieder die Frage einholen, wie Menschen in einer von digitalen Medien geprägten Welt gesellschaftlich handlungsfähig werden können (vgl. überblicksartig Knaus, Merz, und Junge 2023).⁶

Zusammenfassend sind damit die auch heute noch von Relevanz zeugenden *Konturen einer medienpädagogischen Haltung* angedeutet, die «auf einem theoretischen Fundament kritischer Gesellschaftstheorien aufsetzt» (Dander 2017, 105; o. Herv.) und sich so für das normative Projekt

5 Dieser Teil in Baackes Habilitationsschrift trägt den Titel «Kommunikation: Kompetenz und Emanzipation» (vgl. Baacke 1973, 233ff.).

6 Siehe dazu auch der Beitrag von Bock et al. (2024) im vorliegenden Band.

der Emanzipation des Subjekts stark macht. Erachtet man diese Haltung für die medienpädagogische Praxis und ihre Theoretisierung als plausibel, treten jedoch weitere Problemstellungen auf.

3. Normativität als bildungswissenschaftlicher Problemgegenstand

Dass Emanzipation ein erstrebenswertes Ziel (medien-)pädagogischen Handelns ist und damit die Funktion einer Norm einnehmen kann, scheint auf den ersten Blick nahezu unstrittig; ebenso scheint unstrittig zu sein, dass Normen in gewisser Weise alles rahmen, was Menschen denken und tun (vgl. Meseth et al. 2019, 8; Fuchs 2022, 311). Wie dieses Ziel dagegen praktisch erreicht, empirisch beschrieben und theoretisch reflektiert werden kann, scheint jedoch alles andere als eindeutig zu sein (vgl. Meseth et al. 2019, 8). Daran geknüpfte Herausforderungen an eine normativ begriffene Ausrichtung der Medienpädagogik lassen sich zunächst in der Frage bündeln, was (der oben zugrunde gelegten Programmatik Baackes folgend) eigentlich das genuin *Normative* einer Verpflichtung auf eine Emanzipation des Subjekts ist, die ihre Maßstäbe an *gesellschaftskritische Perspektiven* anlegt.

Eine erste begriffliche (und gleichsam sozialtheoretische) Orientierung zur Annäherung an diese Frage liefert Rahel Jaeggis Monografie «Kritik von Lebensformen» aus dem Jahr 2014 (vgl. Jaeggi 2014, 142–99). Jaeggi stellt ihren Betrachtungen die Annahme voran, dass die «Existenz von Normen» als basale Voraussetzung für Gesellschaft und damit für die «Bedingung des Funktionierens sozialer Praxis» anzuerkennen ist (ebd., 144). Daraus lässt sich folgendes begriffliches Gerüst konstruieren: (1) *Normen* erscheinen überall dort bedeutsam, «wo man etwas falsch machen kann» (ebd.). Sie legen demnach fest, wie soziale Wirklichkeiten in einer als richtig anerkannten Art und Weise «beeinflusst oder gestaltet werden soll[en]» (ebd., 145). Entsprechend gelten sie als «von Menschen gemachte Gebilde» (ebd., 147; o. Herv.), die in letzter Konsequenz begründet werden müssen (vgl. ebd., 148). (2) Unter diesen Bedingungen gilt all das als *normativ*, was die soziale Wirklichkeit nicht empirisch beschreibt, sondern ihr «vorschreibt» (ebd., 145), «wie sie sein soll» (ebd., 147). (3) Eine damit

angedeutete, normenbasierte Unterscheidung zwischen Deskription und Präskription eröffnet schliesslich eine *Möglichkeit der Kritik*, die darauf hinweisen lässt, dass bestimmte Dinge in der Gesellschaft nicht so sind, wie sie sein sollen. Im Feld der Normativität setzt Kritik demnach voraus, Differenzen zwischen «Sein und Sollen» erkennen zu können und überwinden zu wollen (ebd.). Sie eröffnet damit den Raum für Alternativen (vgl. ebd., 148) und ist nur dort möglich, wo gesellschaftliche Strukturen kontingent sind.

Jaeggis Begriffsbestimmungen lassen sich dahin gehend zuspitzen, dass der Begriff der Normativität an die Disziplin der Medienpädagogik mit dem Anspruch herantritt, die Vorstellung einer richtigen Wirklichkeit – das heisst zum Beispiel: die Vorstellung einer emanzipierten und emanzipierenden Wirklichkeit – zu entwickeln und die Gesellschaft – das heisst zum Beispiel: eine medialisierte, digitalisierte oder post-digitale Gesellschaft – an dieser Vorstellung zu bemessen. Damit bleibt in erster Linie die Frage, wie man zu Vorstellungen über eine «richtige» Wirklichkeit gelangt (und wer darüber entscheidet) – insbesondere, wenn man bedenkt, dass Normen zwar wohl begründet werden sollen, aber präskriptiv bleiben müssen, also auf den ersten Blick «empirisch nicht zugänglich» erscheinen (Fuchs 2022, 311).

Verwiesen ist hier auf eine Problemstellung, die bildungswissenschaftlichen Betrachtungen keineswegs neu ist und bemerkenswerterweise jüngst wieder verstärkt und gleichsam facettenreich diskutiert wird (vgl. Fuchs 2019, 50), wie vor allem der Sammelband «Normativität in der Erziehungswissenschaft» von Wolfgang Meseth et al. aus dem Jahr 2019 paradigmatisch dokumentiert.⁷ Für die Herausgeber:innen dieses Bandes gilt der Begriff der Normativität auch heute noch als ein genuin «modernes Problem» (Meseth et al. 2019, 1) und demnach als eine zentrale Angelegenheit des Pädagogischen, sofern man die Pädagogik ebenfalls als ein «Kind der Moderne» (ebd., 7) anerkennt (vgl. ausführlicher Leineweber 2023, 39–41). Daraus resultieren zunächst praktisch-reflexive Verstrickungen des Normativen mit dem Pädagogischen auf mindestens drei verschiedenen

7 Ebenso ist in diesem Zusammenhang der sechs Jahre früher von Thorsten Fuchs, May Jehle und Sabine Krause publizierte Sammelband «Normativität und Normative (in) der Pädagogik» zu nennen (vgl. Fuchs, Jehle, und Kraus 2013).

Ebenen: (1) auf der Ebene der «Pädagogik als praktische Aufgabe», deren Handlungen durch Begründungen zu legitimieren sind; (2) auf der Ebene der *Forschung*, die normative «Erwartungen an eine gute und wirksame pädagogische Praxis» stellt und diese somit als Reflexionsraum ihrer Bemühungen anerkennt; (3) auf der Ebene der *konstitutiven Verfasstheit der Bildungswissenschaft* als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Pädagogik, «die in Forschung und Lehre ebenfalls auf das Normproblem bezogen bleibt» (Meseth et al. 2019, 7; Herv. v. CL).

Mit einem klaren, modernen Bekenntnis des Pädagogischen zum Normativen scheinen sich die Problemstellungen jedoch weiter zu verdichten. So sind es insbesondere spätmoderne Formen der Vergesellschaftung und Praktiken der Subjektivierung, die sich sowohl «bei der Rechtfertigung von Normen» als auch «bei der Erklärung von vergangenen Ereignissen oder bei der Gestaltung von Zukunft» immer weniger mit einem «Rekurs auf Transzendenz» und damit auf die Existenz einer allgemeingültigen Ordnung «in Form des Kosmos, der Natur, Gottes oder der Vernunft» begnügen können (ebd., 1). Feste Ordnungen werden so durch eine Ungewissheitsstiftende Unordnung abgelöst, die allenfalls Gewissheit darüber verschafft, dass vieles prinzipiell auch anders sein könnte (vgl. Luhmann 1984, 152). Während die Bedeutung des Normativen für das Pädagogische vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren noch massgeblich auf Basis eines bildungsphilosophischen Interesses diskutiert wurde (vgl. z. B. Bokelmann 1964; Heitger 1966; Ruhloff 1979; zusammenfassend z. B. Meseth et al. 2019, 9ff.; Fuchs 2019, 53ff.), verlagert sich der Schwerpunkt der Betrachtungen angesichts der Flexibilisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen einer verstärkt als krisenhaft erscheinenden (Spät-)Moderne (vgl. Reckwitz und Rosa 2021) dahingehend, dass Fragen der Normativität zunehmend unter Einbezug gesellschaftlicher Entwicklungen und Verhältnisse untersucht werden.⁸ In diesem Sinne konstatieren Meseth et al., dass es im derzeitigen bildungswissenschaftlichen Diskurs um Normativität vor allem darum gehe, «die soziale Tatsache» des Pädagogischen im Anschluss an

⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang z. B. auch die Bemühungen des Forschungsbundes «Normative Orders» an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (z. B. Forst und Günther 2021).

«soziologische Konzepte oder an Gouvernementalitätsstudien [...] empirisch bzw. diskursanalytisch in den Blick zu nehmen. [...] Unter den Stichworten Subjektivierung, Normalisierung oder der Idee, pädagogische Ordnungen zu rekonstruieren, ist neben die grundlagentheoretische Begründung von pädagogischen Normen die empirische Erschließung ihrer sozialen Grammatik und ihrer öffentlichen Thematisierungsformen getreten (Jergus und Thompson 2017)» (Meseth et al. 2019, 10; Herv. v. CL).

Entsprechend zeichnet sich ab, dass die Frage danach, wie man zu Vorstellungen über eine ‹richtige› Wirklichkeit gelangen kann, einerseits nach wie vor relevant zu sein scheint, andererseits aber durch gesellschaftliche Dynamiken und ihren strukturimmanenten Macht- und Herrschaftsstrukturen weiter an Komplexität gewinnt. Eindeutig scheint demnach zunächst nur zu sein, «dass pädagogisch über den Sachverhalt der Normativität das letzte Wort noch nicht gesprochen ist» (Fuchs 2022, 318). Angesichts dieser Voraussetzungen lässt die gegenwärtige bildungswissenschaftliche Forschungslandschaft jedoch eine eindeutige Tendenz dahingehend erkennen, *dass Fragen nach Normativität zunehmend unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Verhältnisse verhandelt werden*. Der Versuch, Normativität als bildungswissenschaftlichen Reflexionsraum zu berücksichtigen, setzt damit den Einbezug sozialer Gegebenheiten und Verhältnisse voraus. Die weiteren Betrachtungen wollen dieser Spur folgen. Im Detail wird zu zeigen sein, dass eine sich herauskristallisierende gesellschaftstheoretisch gerahmte Bedeutung des Normativen im Kontext medienpädagogischer Betrachtungen ganz unterschiedliche Formen der Subjektkritik hervorbringt, die vor allem im Spannungsfeld von Theorie und Empirie als reflexionswürdig erscheinen.

4. Zwischen Theorie und Empirie: Normativität, Bildung, Subjektivität

Das neu aufkeimende bildungswissenschaftliche Interesse am Begriff der Normativität ist zweifellos auch das Verdienst von Thorsten Fuchs, der in den vergangenen Jahren einige inhaltlich fundierte Beiträge zum Thema

publizieren konnte (vgl. Fuchs 2015, 2019, 2022), die gerade auch für eine Reflexion des normativen Selbstverständnisses der Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik von elementarer Bedeutung sind. Fuchs' Betrachtungen kulminieren in der Perspektive, dass alle bildungswissenschaftlichen Felder «unmissverständlich ein normatives Gepräge» aufweisen und damit von «Sollensaussagen imprägniert» sind, «sogar quer durch die verschiedenen Ansätze, Denkformen, methodologischen Programme» (Fuchs 2019, 50). Normativität fungiert dabei einerseits als ein *regulatives Prinzip*. So hebt Fuchs im Anschluss an die Normativitätsstudien Marian Heitgers aus den 1960er-Jahren und deren späterer Rezeption durch Jörg Ruhloff hervor (vgl. z. B. Heitger 1966; Ruhloff 2013), dass sowohl «in der sogenannten pädagogischen Praxis, in empirischen Forschungszusammenhängen» als auch «in theoriebildenden Modellierungen» stets «Geltungsansprüche» und gute «Gründe im Spiel» sind, «die aber nicht schon aus der bloßen Faktizität heraus, aus dem Umstand, dass etwas ist, wie es ist, begründet und gerechtfertigt werden können» (Fuchs 2019, 53f.). Eine darin zum Ausdruck kommende «Unverzichtbarkeit der Normativität der Pädagogik» (ebd., 54) differenziert sich darüber hinaus andererseits aufgrund ihrer divergierenden Handlungsintentionen, aber auch wissenschaftlichen Reflexionen und Forschungsprogramme in unterschiedliche *Spielarten und Anwendungsbe-reiche von Normen* aus, wie Fuchs im Anschluss an die ebenfalls während der 1960er-Jahre publizierten Normativitätsstudien von Hans Bokelmann (z. B. 1964) betont (vgl. Fuchs 2019, 55–57). Auf diese Weise tritt eine «Differenzierung von Normebenen» (ebd., 57; o. Herv.) hervor, der eine durchaus «heterogene Gemengelage von Wissensformen» (ebd., 57f.) zugrunde liegt.

Verdeutlichen lässt sich der damit herauskristallisierende Sachverhalt, dass zum Thema Normativität kein «Einheitsparadigma» besteht (Fuchs 2022, 317), unter anderem anhand der *systematischen Gegenüberstellung von Theorie und Empirie*. In diesem Rahmen grenzt Fuchs die *Wissensform der Theorie* (mit Referenz auf Peter Vogel) massgeblich dahingehend ein, dass sie die Analyse von problemgenerierenden Kategorien und disziplinspezifischen Grundbegriffen, das Aufdecken und die Korrektur von Widersprüchen und Ungenauigkeiten sowie die Adressierung und Begründung von konkreten Fragestellungen intendiert (vgl. Fuchs 2019, 59). Theorie leistet damit eine spezifische Form der «*Aufklärungsarbeit*» (ebd.; Herv. v. CL) und

kommt vor allem dann nicht ohne Normativitätsbezüge aus, wenn sie den Anspruch erheben will, das bereits (faktisch) Bestehende *kritisch* zu reflektieren, zu ergänzen oder zu transformieren.⁹ Normen erscheinen folgerichtig als eine zentrale Reflexionsreferenz von Theorien (vgl. ebd.), womit auch umgekehrt gelten muss, dass Theorien stets «in Normen verstrickt und sogar an ihrer Aufrechterhaltung beteiligt» sind (ebd., 61). Demgegenüber scheint sich Empirie zunächst durch «ihre ausgewiesenen Bemühungen um normative Neutralität» auszuzeichnen, deren Deskriptionen jedoch ebenfalls in letzter Konsequenz nicht ohne normative Annahmen auskommen können, da sie in der Regel auf Theorien oder theoretische Rahmungen referieren und dadurch «normative Bestimmungen» implizit aufnehmen (ebd.). Wenngleich wohl jede wissenschaftliche Disziplin durch die Trennung einer theoretischen von einer empirischen Sphäre charakterisiert werden kann, lassen Fuchs' Überlegungen den Rückschluss zu, dass *das Normative ein gemeinsamer Nenner beider Sphären ist*.

Fuchs' Überlegungen sind an dieser Stelle so ausführlich darzulegen, weil ihre Paradigmen quer liegen zu seiner im Beitrag «Hauptsache anders», «Hauptsache neu»? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse» (vgl. Fuchs 2015) vorgetragenen kritischen Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse – insbesondere in den Spielarten dieser Theorie nach Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (2012). Im Bemühen um eine kurze Definition lässt der Begriff der Transformation im Kontext von Bildung auf eine Perspektivveränderung der Subjekte auf die Welt oder auf sich selbst in der Welt verweisen, die dann notwendig wird, wenn Subjekte sich mit einem Problem konfrontiert sehen, für dessen Lösung sich bislang angeeignete Perspektiven, Strategien und Handlungsmuster als nicht mehr ausreichend erweisen (vgl. exemplarisch Marotzki 1990, 19ff.; Koller 2012, 15ff.). Grundsätzlich ist ein normativer Impetus des Bildungsbegriffs dann anzunehmen, wenn man Bildung als die Selbstentfaltung bzw. -entwicklung der individuellen Persönlichkeit anerkennt (vgl. Giesinger 2022, 29). Gerade vor diesem Hintergrund ist im Rekurs auf Fuchs jedoch kritisch anzumerken, dass normative Fragen

9 Zum auch für Fuchs entscheidenden Sachverhalt, dass sich das Kritische immer schon im «Feld des Normativen» (Menke 2021, 117) bewegt, vgl. bereits Kap. 3.

– das heisst entlang des vorliegenden Beitrags vor allem: Fragen nach Emanzipation und darin eingeschlossen Fragen nach Selbstbestimmung, Autonomie, Selbstwirksamkeit, Souveränität, Mündigkeit usw.¹⁰ – im Forschungsprogramm der transformatorischen Bildungstheorie durch ihren Fokus auf die sozialwissenschaftliche Biografieforschung und die mit ihr intendierte empirische Ermittlung entsprechender individueller «Übergangsbereiche von alten zu neuen Welt- und Selbstverhältnissen» (Fuchs 2015, 15) auf Basis narrativer Interviews sukzessive ausgeklammert worden sind. Eine solche Kritik steht in direktem und indirektem Zusammenhang mit anderen Kritiken am transformatorischen Bildungsbegriff, wie z. B.: Markus Rieger-Ladichs am Fall der Serienfigur Walter White plausibilisierte Frage, ob die transformatorische Bildungstheorie überhaupt für normative Fragen empfänglich sei (vgl. Rieger-Ladich 2014); die darauf reagierende Auseinandersetzung Hans-Christoph Kollers mit der Frage, ob jede Transformation als Bildungsprozess begriffen werden müsse (vgl. Koller 2016); Johannes Giesingers Vertiefung des Arguments, dass der transformatorische Bildungsbegriff normative Figuren zugunsten einer qualitativ-empirischen Erforschung biografischer Bildungsprozesse aufgabe (vgl. Giesinger 2022) oder Dessislava Töpfer-Stoyanovas Versuch, den transformatorischen Bildungsbegriff als normatives Forschungsprogramm auszuweisen (vgl. Töpfer-Stoyanova 2022).

Um schliesslich die *medienpädagogische Bedeutung* dieser kritischen Einsätze erkennen zu können, ist zunächst ein Hinweis darauf hilfreich, dass insbesondere Marotzkis Verständnis von Bildung als Transformation seit seiner gemeinsam mit Benjamin Jörissen im Jahr 2009 publizierten Einführung in die *strukturelle Medienbildung* (vgl. Jörissen und Marotzki 2009) als wichtiger Referenzpunkt im Hinblick auf Frage- und Problemstellungen der Medienbildung gilt. Im Allgemeinen avancierte der Begriff der Medienbildung ab Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts zu einem wichtigen «Kristallisationspunkt», der auch ausserhalb medienpädagogischer Diskurse an Bedeutung gewinnen konnte (Iske 2015, 247). Insbesondere in der Gegenüberstellung von Medienbildung und

¹⁰ Entlang dieser Aufzählung bleibt anzumerken, dass der Begriff der Emanzipation vor allem ein Leitbegriff der 1968er-Bewegung war (vgl. Grabau 2022, 121), der heute oftmals durch die genannten Begriffe der Selbstbestimmung, Autonomie, Selbstwirksamkeit, Souveränität, Mündigkeit substituiert wird.

Medienkompetenz (vgl. Kap. 2) zeigt sich dabei ein Ringen «um medienpädagogische Antworten angesichts eines umfassenden gesellschaftlichen und technologischen Wandels» (Iske 2015, 264), das – angeregt durch Begriffe wie Digitalisierung, Medialisierung, Medialität, Digitalität oder Postdigitalität – bis heute anhält. Als Quintessenz dieses Ringens gilt aktuell die Einsicht, dass Bildung in einer digitalen Welt über ein blosses Lernen mit digitalen Medien und den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen hinsichtlich der Nutzung von Medien hinausgeht (vgl. Hauck-Thum 2023). Digitale Medien stellen demnach vielmehr eine «Strukturbedingung für den Aufbau von Welt- und Selbstverhältnissen» dar (Jörissen 2014, zit. n. Iske 2015, 249) und beteiligen sich auf diese Weise zunehmend an der Genese von subjektiven Bedeutungszuweisungen und Sinnstiftungen (vgl. Stalder 2016; Klein und Liebsch 2022). So sind es beispielsweise Suchmaschinen oder Chatbots, die uns die Welt in «handhabbare Informationslasten» (Gamm 2000, 57) umwandeln und damit aktiv den Zugang zu Wissen ebnen. Digitale Medien entledigen sich auf diese Weise eines blossen Werkzeugcharakters und gehen mit Menschen eine ko-konstitutive Beziehung ein, wodurch sich Selbst- und Weltverhältnisse fundamental neu konfigurieren (vgl. Allert und Asmussen 2017).

Den hier angedeuteten Umbrüchen ist im Anschluss an Marotzkis Spielart des transformatorischen Bildungsbegriffs ganz wesentlich mit einer Forschungsausrichtung zu begegnen, die (medien-)bildungstheoretisches Denken an zwei Aspekten ausrichtet: Einerseits an der *theoretisch und gleichsam normativ orientierten Frage*, wie man Subjekte in Anbetracht gesellschaftlicher Veränderungen (wie z. B. der digitalen Transformation der Gesellschaft) zu einer Lebensführung befähigen kann, die sich an normativen Zielen wie «Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung orientiert, die Leben ermöglicht, gestaltet und bewahrt» (Marotzki 1990, 17); andererseits an der *empirisch orientierten Einsicht*, dass die Problemstellungen gesellschaftlicher Veränderungen in individuellen Biografien verarbeitet und erst durch eine Analyse dieser Verarbeitung reflektierbar werden. Die theoretische Auseinandersetzung mit Bildung ist daher im Anschluss an Marotzki ohne den Einbezug empirischer Erfahrungen nicht zu Ende gedacht, wonach «bildungstheoretische Überlegungen so weit getrieben werden müssen, dass sie empirisch anschlussfähig werden» (ebd.,

18). Sofern der transformatorische Bildungsbegriff dem digitalen Gesellschaftswandel also prinzipiell mit einem normativen und empirischen Anspruch gegenübertritt, lässt sich der von Fuchs konstatierte Bruch mit seinen «normative[n] Implikationen» (Fuchs 2015, 19) ganz wesentlich anhand von *drei Formen der Subjektkritik* nachzeichnen:¹¹

1. Wo Bildungstheorie den Anspruch auf Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung erhebt, dort werden empirische Betrachtungen stets faktisch darauf verweisen müssen, dass dieser Anspruch in letzter Konsequenz nie vollständig einzulösen ist (vgl. basal Honneth 1993). Unsere Gegenwart, so hat es beispielsweise jüngst Christoph Menke auf den Punkt gebracht, profiliert sich in Anbetracht der empirischen Verhältnisse stets als eine «Zeit gescheiterter Befreiungen. Alle Befreiungen, die die Moderne seit ihrem Beginn hervorgebracht hat, haben sich – früher oder später – ins Gegenteil verkehrt. Sie haben neue Zwänge, neue Ordnungen der Abhängigkeit und Knechtschaft hervorgebracht» (Menke 2022, 9).¹² *In empirischer Hinsicht bleiben Normen stets eine Illusion mit utopischem Charakter.* Sofern Normen nämlich eine Welt des Sollens adressieren, bringen sie stets eine Differenz zum Sein der Welt hervor (vgl. Kap. 2). Wo das Subjekt frei sein soll, dort lässt eine Analyse der empirischen Verhältnisse stets darauf hinweisen, dass ein Anspruch auf Freiheit nie gänzlich einzulösen ist. Wo also empirische Forschungsbemühungen die Wissenschaftslandschaft mit deskriptiven Beobachtungen anreichern, dort lauert die Versuchung, sich vom Normativen zu distanzieren.
2. In Anbetracht einer damit angedeuteten empirischen Relativierung des Normativen ist bemerkenswert, dass sich gegenwärtige Spielarten bzw. Modifizierungen der strukturalen Medienbildung verstärkt von «klassischen Vorstellungen, wie etwa dem autonom-vernunftbegabten Reflexivsubjekt [...] abwenden» (Bettinger und Jörissen 2021, 3). Reagiert wird damit auf die bereits erwähnte Einsicht des Postulats der (Post-) Digitalität, wonach sich digitale Medien zunehmend aktiv an der Genese von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und somit sowohl an

¹¹ Hinsichtlich einer knappen Darstellung der ersten beiden Punkte vgl. Leineweber 2024a, 5.

¹² Zu einer ähnlichen Einsicht anhand eines anderen Beispiels kommt beispielsweise Giesinger im Anschluss an Vogel (vgl. Giesinger 2022, 34).

der Konstitution als auch an der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen beteiligen. Nicht individualistische, sondern hybride «Subjektivierungsweisen» bzw. «Relationierungsweisen» (ebd.) zwischen Menschlichem und Digitalem bilden folglich das Zentrum der Medienbildung. Überlegungen zum Begriff der Medienbildung rücken so in die Nähe zu subjektdezentrierenden Perspektiven (vgl. ausführlich Reißmann und Bettinger 2022), die sich aktuell auch über genuin bildungstheoretische Perspektiven hinaus in der Gestalt von «großen Szientifizierungsangeboten» (Martus und Spoerhase 2022, 166) als medienpädagogisch höchst anschlussfähig erweisen. Mit der Bezugnahme auf diese Angebote verändern sich schliesslich auch Fragen nach Subjektivität und Normativität (vgl. Leschke 2016, 27). In besonders drastischer Weise wird diese Veränderung beispielsweise durch eine These von Johannes Drerup zum Ausdruck gebracht, die besagt, dass insbesondere postmoderne und poststrukturalistische Perspektiven zu einer «übergeneralisierte[n] Normativitäts-skepsis – vielleicht gar -phobie» (Drerup 2019, zit. n. Giesinger 2021, 31) geführt haben.

3. Die sich hier abzeichnenden Tendenzen der Normativitätsrelativierung und -skepsis stehen schliesslich auch in einem Zusammenhang dazu, dass die empirischen Verhältnisse der Gesellschaft selbst den Bezug zum Normativen transformieren. Medienpädagogisch einschlägig und gleichsam an gouvernementalitätstheoretische Ansätze anknüpfend hat beispielsweise Patrick Bettinger jüngst darauf hinweisen können, dass insbesondere bildungspolitische Programme und Forderungen mit dem kompetenzorientierten Narrativ einer «emanzipatorischen Selbstentfaltung» korrespondieren, wobei die Plausibilität etwaiger Narrationen in erster Linie auf einer stets drohenden «Gefahr des Scheiterns» an gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen basiert (Bettinger 2021, 45). Der Kern dieser Selbstentfaltung ist gemäss Bettinger darin zu sehen, dass «Subjekte erst durch gesteigerte Anpassungsfähigkeit an äussere Anforderungen in die Lage versetzt werden können, mündige und freiheitliche Subjekte zu werden» (ebd.). Normative Perspektiven auf Subjektivität werden auf diese Weise nicht durch Prozesse der befreienden Emanzipation, sondern durch Prozesse einer anpassenden Normalisierung begründet. Insofern sich theoretische Konzeptionen

von Emanzipation am empirischen Scheitern der Subjekte orientieren, drängen sich folglich Perspektiven auf, die sich der normativen Prägung emanzipativer Konzepte sukzessive entziehen.

Dass die hier in Anschlag gebrachten Positionen und ihre impliziten Differenzen *in summa* ein für die theoretische und empirische Ausrichtung der Medienpädagogik durchaus weiter zu erforschendes Problemfeld konturieren, lässt sich mit zwei abschliessenden Hinweisen verdeutlichen: Zum *Ersten* zeichnet sich ab, dass normative Leitbilder der Medienpädagogik aufgrund der transformativen Grundzüge des Digitalen und daran geknüpfter empirischer Befragungen von Subjektivität grundsätzlich zu reflektieren sind. Damit verbunden ist die Frage nach der Rolle von Theorie und Empirie zur Begründung und Reflexion normativer Positionen.

Zum *Zweiten* ist in diskursorientierter Hinsicht bemerkenswert, dass die dargelegte Notwendigkeit einer sozialtheoretischen Kontextualisierung des bildungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Fragens nach Normativität einen finalen Brückenschlag zur Habermas-Foucault-Debatte der späten 1970er- und frühen 1980er-Jahre ermöglicht, in der Habermas den Vorwurf einer «[v]ernunftkritische[n] Entlarvung der Humanwissenschaften» (Habermas 1985, 279) an Foucault richtete. Grundlage dafür sei ein von Foucault *deskriptiv* (also nicht *normativ!*) verwendeter Machtbegriff, der «einer *empirischen Analyse* von Machttechnologien» diene, die sich wiederum «in methodischer Hinsicht nicht auffällig von einer funktionalistisch verfahrenenden, historisch gerichteten Wissenssoziologie unterscheidet» (ebd., 317). Auf diese Weise bewahre

«die Kategorie der Macht aus ihrer verheimlichten Entstehungsgeschichte auch den Sinn eines *konstitutionstheoretischen* Grundbegriffs, der der empirischen Analyse von Machttechnologien erst ihre vernunftkritische Bedeutung verleiht und der genealogischen Geschichtsschreibung ihren entlarvenden Effekt sichert» (ebd., 318f.).

Dieser Brückenschlag zur Habermas-Foucault-Debatte lässt abschliessend die Behauptung in den Raum werfen, dass sich ein Teil der Medienpädagogik zu Beginn ihrer disziplinären Ausdifferenzierung zu Habermas bekannte, während sich gegenwärtige Bewegungen empirisch orientierter

Bemühungen der (Medien-)Bildungsforschung von *Habermas* abzuwenden scheinen. Wenn damit ein Bogen zum Beginn der vorliegenden Überlegungen geschlagen ist, dann scheint es plausibel, zu einigen abschliessenden Formulierungen überzugehen.

5. Fazit

Sofern die zurückliegenden Betrachtungen den Anspruch erheben, der Frage nach dem Normativen in der Medienpädagogik historisch-systematisch und in gewisser Weise tiefenhermeneutisch zu begegnen, kann der Beitrag mit der Nennung dreier grundsätzlicher Prämissen schliessen, die womöglich für die normative Ausrichtung einer *Medienpädagogik für die Zukunft* von elementarer Bedeutung sind:

1. Die *Disziplin der Medienpädagogik* entzieht sich ohne klare normative Bekenntnisse ihrer gesellschaftlichen Verantwortung, die in ihrem disziplinären Ursprung eine Emanzipierung des Subjekts auf Basis der Sozialkritik adressiert.
2. Das Prinzip der Normativität tritt an *medienpädagogische Forschung* mit dem wissenschaftlichen Anspruch heran, die Vorstellung einer richtigen Wirklichkeit – das heisst zum Beispiel: die Vorstellung einer emanzipierten und emanzipierenden Wirklichkeit – zu entwickeln und die Gesellschaft – das heisst zum Beispiel: eine medialisierte, digitalisierte, digitale oder post-digitale Gesellschaft – auf Basis etwaiger Vorstellungen zu reflektieren und zu analysieren.
3. Empirische Befunde und die an sie gekoppelten Faktizitäten und Evidenzen stellen normative Positionen immer wieder aufs Neue infrage, denn Empirie intendiert zunächst eine normative Neutralität. Sie vernachlässigt damit die Frage, wie die Wirklichkeit sein könnte, gegenüber der Frage, wie die Wirklichkeit ist.

Angesichts des Sachverhalts, dass die medienpädagogische Forschung derzeit (sicherlich aus unterschiedlichen Gründen) von empirischen Fragestellungen dominiert zu sein scheint, drängt sich mit diesen Prämissen nicht zuletzt die Frage auf, «wie mit normativ aufgeladenen Begriffen empirisch anschlussfähige Forschung zu betreiben ist» (Töpfer-Stoyanova

2022, 438). Bemerkenswerterweise schlägt Thorsten Fuchs eine Antwort auf diese Frage im Lichte der kritischen Theorie vor, indem er Rahel Jaeggis Verständnis von immanenter Kritik als leitenden Modus von Bildungsprozessen ausweist (vgl. Fuchs 2015, 28ff.). Gemäss Jaeggi liegt der zentrale «Bezugspunkt immanenter Kritik» darin, eine «implizite Normativität sozialer Praktiken» anzuerkennen und damit anzunehmen, dass Normen stets die «(soziale) Wirklichkeit konstituieren» (Jaeggi 2014, 289). Die Konsequenz dieser Annahme liegt in einem dialektischen Spannungsfeld, das subjektive und kollektive Wirklichkeiten nicht nur an Normen, sondern Normen auch an ebendiesen Wirklichkeiten bemisst (vgl. ebd., 293). Verbunden mit dem Anspruch transformatorischer Bildungsprozesse hat dies letztlich zur Folge, dass die Mittel zur Lösung eines Problems (vgl. Kap. 4) in der Problemsituation selbst verortet ist (vgl. Jaeggi 2014, 302). Transformationen sind daher in gewisser Weise immer von Situationen normativ angeleitet, selbst wenn sie diese überschreiten (vgl. ebd.). Es ist diese Perspektive, die Fuchs auf eine Rückkehr der transformatorischen Bildungstheorie zu ihren normativen Wurzeln hoffen lässt, indem der Modus der immanenten Kritik «einerseits die Erkenntnisproduktion im Horizont der [normativen, CL] Selbstkritik» verortet und andererseits «die entworfenen transformatorischen Bildungsprozesse auch in ihrer dialektischen Struktur in den Blick» nimmt (Fuchs 2015, 30).

Der hier nur angedeutete philosophische Anspruch der Methode der immanenten Kritik zeigt, dass eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit ihr eine eigene Publikation wert ist. Für diejenigen, die Normativität als Leitprinzip der Medienpädagogik anerkennen, bleibt zu prüfen, inwiefern so der Weg zu einer spezifischen Form der *theoretischen Empirie* (vgl. Bellmann 2011; im Kontext soziologischer Forschung vgl. bereits Kalthoff et al. 2008) geebnet werden kann, die es gestattet, normative Ansprüche mit empirisch ausgerichteten Forschungsinteressen zu verbinden. Damit verbunden wäre die Hoffnung, dass Theorie in der Forschungspraxis dazu dient, «etwas richtig», aber «auf andere Weise» zu sehen – «beispielsweise innovativer, interessanter, anregender, gesellschaftskritischer» (Martus und Spoerhase 2022, 185). Sofern immanente Kritik diese Hoffnung einzulösen vermag, wäre dies als ein erneutes Bekenntnis der Medienpädagogik zur kritischen Theorie zu bewerten.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Michael Asmussen. 2017. «Bildung als produktive Verwicklung». In *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen, und Christoph Richter, 27–68. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.25656/01:22151>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder und blinde Flecken): 173–209. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X>.
- Bellmann, Johannes. 2011. «Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie». In *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, herausgegeben von Johannes Bellmann, und Thomas Müller, 197–214. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-58>.
- Bettinger, Patrick. 2021. «Etablierung normativer Ordnungen als Spielarten optimierter Selbstführung? Die Regierung des Pädagogischen am Beispiel des 4K- und 21st-Century-Skills-Diskurses». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 45 (Pädagogisches Wissen): 34–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/45/2021.12.17.X>.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2021. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 1–13. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_10.
- Bock, Annekatrin, Valentin Dander, und Franco Rau. 2024. «Raus aus dem (Loop)! Mögliche Zukünfte für Medienbildung with(out) KI». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Valentin Dander, und Nina Grünberger. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Jahrbuch Medienpädagogik 21)*: 269–91. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.11.X>.
- Bokelmann, Hans. 1964. «Das Normproblem in der Pädagogik». *Zeitschrift für Pädagogik* (5. Beiheft): 60–79. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dander, Valentin. 2017. «Wie (medienkritisch) ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer (Disziplin)». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Konstitution der Medienpädagogik): 105–38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>.
- Demirović, Alex. 2023. *Der nonkonformistische Intellektuelle. Von der kritischen Theorie zur Frankfurter Schule* (2. Aufl.). Wien, Berlin: mandelbaum, kritik & utopie.

- Drerup, Johannes. 2019. «Bildung und Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik». *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 6 (1): 61–90. <https://doi.org/10.22613/zfpp/6.1.3>.
- Felsch, Philipp. 2016. *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Forst, Rainer, und Klaus Günther. 2021. *Normative Ordnungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Fuchs, Thorsten. 2015. «Hauptsache anders», «Hauptsache neu». Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91 (1): 14–37.
- Fuchs, Thorsten. 2019. «No Way Out. Über die normativen (Grundstrukturen) der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas, 49–68. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_3.
- Fuchs, Thorsten. 2022. «Normativität». In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, herausgegeben von Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann, 311–18. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, Thorsten, May Jehle, und Sabine Krause. Hrsg. 2013. *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gerhard Gamm. 2000. *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesinger, Johannes. 2022. «Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs». In *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*, herausgegeben von Douglas Yacek, 29–42. Berlin, Heidelberg: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_3.
- von Goethe, Johann Wolfgang. 1986. *Faust. Erster Teil (Werke, Band III)*. München: C. H. Beck.
- Gordon, Peter E. 2023. *Prekäres Glück. Adorno und die Quellen der Normativität. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2019*. Aus dem Amerikanischen von Frank Lachmann. Berlin: Suhrkamp.
- Grabau, Christian. 2021. «Emanzipation». In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, herausgegeben von Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß, und Kai Wortmann, 119–26. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Habermas, Jürgen. 1971a. «Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, herausgegeben von Jürgen Habermas, und Niklas Luhmann, 142–290. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Habermas, Jürgen. 1971b. «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, herausgegeben von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann, 101–41. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1985. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1987a. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1987b. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen, und Niklas Luhmann. 1971. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hauck-Thum, Uta. 2023. «Digitale Bildung». In *Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken*, herausgegeben von Eva Nöthen, und Verena Schreiber, 123–28. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7_18.
- Heitger, Marian. 1966. «Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik». In *Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 4: 36–47.
- Honneth, Axel. 1993. «Dezentrierte Autonomie. Moralphilosophische Konsequenzen aus der modernen Subjektkritik». In *Zur Verteidigung der Vernunft gegen ihre Liebhaber und Verächter*, herausgegeben von Christoph Menke, und Martin Seel, 149–63. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 247–72. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin, und Christiane Thompson, Hrsg. 2017. *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0>.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf, und Jörg Zirfas, 503-14. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kalthoff, Herbert, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, Hrsg. 2008. *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kiefer, Florian, Steffi Rehfeld, und Ralf Biermann. 2022. «Editorial: Aneignung, Lernen und Bildung und warum es nie nur ums Spielen ging». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien – Spiel – Bildung): i-xviii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.15.X>.

- Klein, Gabriele, und Katharina Liebsch. 2022. *Ferne Körper. Berührung im digitalen Alltag*. Stuttgart: Reclam.
- Knaus, Thomas, Olga Merz, und Thorsten Junge. 2023. «50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp (Editorial)». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 23. 1–20. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/01>.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. «Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 149–61. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8.
- Leineweber, Christian. 2023. «(Die Zukunft kann nicht beginnen). Temporalität, Digitalität, Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 53 (ENT | GRENZ | UNGEN): 35–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.06.11.X>.
- Leineweber, Christian. 2024a. «Eine kritische Bildungstheorie post-digitaler Subjektivität». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 61 (Becoming Data): 1–19. <https://doi.org/10.21240/mpaed/61/2024.06.01.X>.
- Leineweber, Christian. 2024b. «Rationalisierte Individualisierung. Erkundungen eines Schlüsselproblems (schul-)pädagogischen Handelns in der digitalisierten Gesellschaft». In *Datafizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter, 241–60. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839465820-015>.
- Lensing, Felix. 2021. *Das Begreifen begreifen. Auf dem Weg zu einer funktionalistischen Mathematikdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32807-8>.
- Leschke, Rainer 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17–32. Innsbruck: Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.25969/mediarep/1304>.
- Luhmann, Niklas. 1969. *Legitimation durch Verfahren*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Luhmann, Niklas. 1971. «Soziologische Aufklärung». In *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*, herausgegeben von Niklas Luhmann, 66–91. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas 1984. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1998. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (2 Bände). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas. 2017. *Systemtheorie der Gesellschaft*, herausgegeben von Johannes Schmidt und André Kieserling, unter Mitarbeit von Christoph Gesigora. Berlin: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: DSV.
- Martus, Steffen, und Carlos Spoerhase. 2022. *Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften*. Berlin: Suhrkamp.
- Menke, Christoph. 2021. «Zweite Natur. Zu einer kritischen Theorie der Normativität». In *Normative Ordnungen*, herausgegeben von Rainer Forst und Klaus Günther, 117–38. Berlin: Suhrkamp.
- Menke, Christoph. 2022. *Theorie der Befreiung*. Berlin: Suhrkamp.
- Meseth, Wolfgang, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas. Hrsg. 2019. *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>.
- Paul, Morten. 2022. *Suhrkamp Theorie. Eine Buchreihe im philosophischen Nachkrieg*. Leipzig: Spector Books.
- Reckwitz, Andreas, und Hartmut Rosa. 2021. *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Berlin: Suhrkamp.
- Reese-Schäfer, Walter. 1999. *Niklas Luhmann zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Reißmann, Wolfgang, und Patrick Bettinger. 2022. «Editorial: Digitale Souveränität und relationale Subjektivität». *merz | medien + erziehung* 66 (merzWissenschaft 6), herausgegeben von Patrick Bettinger, und Wolfgang Reißmann: 3–12. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.1>.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014. «Walter White aka ‹Heisenberg›. Eine bildungstheoretische Provokation». In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90 (1): 17–32.
- Ruhloff, Jörg. 1979. *Das ungelöste Normproblem. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ruhloff, Jörg. 2013. «Normativität. In memoriam Marian Heitger». In *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*, herausgegeben von Thorsten Fuchs, May Jehle und Sabine Krause, 27–38. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Töpfer-Stoyanova, Dessislava. 2022. «Sackgassen in der Theoretisierung von Bildung. Normativität in der Transformatorischen Bildungstheorie». *Pädagogische Rundschau* 75: 425–40.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis Entwurf einer transformatorischen Perspektive

Franziska Bellinger¹ 

¹ Universität zu Köln

Zusammenfassung

Die Diskussion um medienpädagogisch-professionelles Handeln, Professionalisierung und Professionalität ist konstitutiver Bestandteil der Medienpädagogik und wird auch zukünftig eine zentrale Rolle einnehmen. Als erziehungswissenschaftliche Teil- und Querschnittsdisziplin steht sie vor der Herausforderung, ihr professionelles Selbstverständnis kontinuierlich zu reflektieren, nicht zuletzt, da sich Medien rasant weiterentwickeln. Folglich weist die Medienpädagogik im Allgemeinen und die medienpädagogische Professionalität im Besonderen einen medial mitkonstruierten Charakter auf. Hinzu tritt eine medienpädagogisch-professionelle Expertise, die in nahezu allen pädagogischen Berufsfeldern relevant ist. Dem steht gegenüber, dass diese Ansprüche in verschiedenen formalen und non-formalen Erziehungs- und Bildungskontexten auf höchst divergente Anforderungslagen stossen, die eine einheitliche Bestimmung medienpädagogischer Professionalität unmöglich machen. Daher wird vorliegend die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis in den Blick genommen. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung eines theoretisch-konzeptionellen Entwurfs einer transformatorischen Perspektive auf die medienpädagogische



Professionalitätsentwicklung, die deren Prozesshaftigkeit vor dem Hintergrund heterogener organisationaler Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Bildungspraxis Rechnung trägt und die individuellen berufsbiografischen Voraussetzungen der professionellen Akteur:innen berücksichtigt. Dazu werden Anschlüsse an interdisziplinäre professionstheoretische Ansätze aufgezeigt und für die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung fruchtbar gemacht. Zugleich wird somit eine Forschungsperspektive entwickelt, die es ermöglicht, interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an die medienpädagogische Professionalität innerhalb verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder empirisch zu erschliessen.

Media Pedagogical Professionalism Development in Educational Practice. Outline of a Transformational Perspective

Abstract

The discussion about media pedagogical professional action, professionalisation and professionalism is a constitutive component of media pedagogy and will continue to play a central role in the future. As a sub- and cross-sectional discipline of educational science, it faces the challenge of continuously reflecting on its professional self-image, since media are developing rapidly. Consequently, media pedagogy in general and media pedagogical professionalism in particular have a media co-constructed character. In addition, professional expertise in media education is relevant in various pedagogical fields. On the other hand, these demands are met with highly divergent requirements in various formal and non-formal fields of educational action, making it impossible to define media pedagogical professionalism in a standardised way. Therefore, the development of media pedagogical professionalism in educational practice is examined in this paper. It focusses on the development of a theoretical-conceptual design of a transformational perspective on media pedagogical professionalism development. The elaborated perspective takes the processual nature of media pedagogical professionalism development against the background of heterogeneous organisational requirements as well as the individual professional

biographical prerequisites of professional actors into account. To this end, connections to interdisciplinary professional theory approaches are identified and discussed for the development of professionalism in media education. At the same time, a research perspective is developed that makes it possible to empirically explore interdependent influences on and specific requirements for media pedagogical professionalism within different pedagogical fields of work.

1. Einleitung: Medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis als Forschungsanlass

Die Erforschung, wie sich die medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis entwickelt, stellt im Fachdiskurs ein nach wie vor offenes Desiderat dar. So gibt es, wie Hugger (2020, 28) herausstellt, bisweilen keine empirischen Daten zur «Verberuflichung der Medienpädagogik». Demzufolge fehlt es an einer systematisch aufbereiteten Berufsfeldstudie für das Fach. Eine solche Studie stellt eine besondere Herausforderung dar, da sich ein klar abgrenzbares Handlungs- und Tätigkeitsfeld für Medienpädagog:innen und somit ein genuines medienpädagogisches Berufsbild nur schwer bestimmen lässt (vgl. Wunden 2003, 29f.). Gleichwohl ist die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Querschnittsdisziplin und Querschnittsaufgabe sowie überdies als «Qualifikationsanforderung [...] in nahezu allen pädagogischen Berufen wiederzufinden» (Hugger 2008, 565). Die Querlagerung des Anspruchs an medienpädagogische Professionalität über verschiedene pädagogische Handlungs- und Tätigkeitsfelder hinweg erschwert eine einheitliche Bestimmung ebendieser, da die Anforderungslagen zwischen verschiedenen Erziehungs- und Bildungskontexten – unter anderem Schule, Erwachsenen- und Weiterbildung, frühkindliche Bildung sowie Soziale Arbeit – stark divergieren. Hinzu kommen die individuellen Anliegen und Erfahrungen von professionell tätigen Pädagog:innen, die ebenfalls nicht generalisierbar sind. Folglich ist die medienpädagogische Professionalität sowohl kontextuell – bezogen auf den jeweiligen Bildungskontext sowie auf die historische Einordnung von Medienentwicklungen – als auch biografisch zu reflektieren.

Im Rahmen der akademischen Professionalisierung ist die Medienpädagogik inhaltlich in verschiedenen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen integriert (Niesyto und Imort 2014). Im Zuge dessen sprechen sich über die *Sektion Medienpädagogik* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hinaus weitere Akteur:innen für die Integration einer *Grundbildung Medien* in pädagogische Studiengänge aus, um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Rahmen des Hochschulstudiums zu gewährleisten und zu stärken (Sektion Medienpädagogik 2017; Niesyto et al. 2024 – im Erscheinen). Das Studium stellt somit einen ersten zentralen Anstoss der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung dar, die sich im Rahmen der beruflichen Tätigkeit innerhalb der Bildungspraxis weiter ausformt (vgl. Bellinger 2018, 127f.). In der Medienpädagogik ist die Diskussion um medienpädagogische Professionalität und Professionsentwicklung aufgrund der zuvor genannten Querstruktur medienpädagogisch-professionellen Handelns eng an erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen gekoppelt und wird beispielsweise für die Lehrer:innenbildung (u. a. Blömeke 2000; Herzig und Martin 2018) und das Feld der schulischen Medienbildung (u. a. Dertinger 2023) intensiv geführt sowie jüngst auch für die Soziale Arbeit (u. a. Helbig und Roeske 2020) und die Erwachsenenbildung (u. a. Bolten-Bühler 2021; Bellinger 2023 a, b).

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Diskussion an und fokussiert die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis. Hierbei ist die Fragestellung leitend, wie es gelingen kann, die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern nachzuvollziehen und dabei sowohl die kontextuellen und biografischen Bedingungen des jeweiligen Berufsfelds als auch die Dynamik medialer Entwicklungen reflexiv zu berücksichtigen. In Anlehnung an Dick (2016, 21) wird die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung hierin als ein bildungs- und berufsbiografischer Prozess im Sinne eines beruflichen Lernens über die Lebensspanne hinweg verstanden. Im Zentrum des Beitrags steht die Entwicklung einer transformativen Perspektive (Abschnitt 4), die dazu beitragen soll, interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an die medienpädagogische Professionalität innerhalb verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder

empirisch zu erschliessen. Transformatorisch ist diese Perspektive in zweifacher Hinsicht: Zum einen werden im Zuge eines Modellentwurfs Ebenen aufgezeigt, die Wandlungs- und Transformationsprozessen unterliegen und Einfluss auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis nehmen. Zum anderen wird verdeutlicht, dass die medienpädagogische Professionalität selbst in Transformationsprozesse und daraus hervorgehende Interdependenzen integriert ist und daher nicht als feststehender Zustand verstanden werden kann. Dem Modellentwurf vorausgehend findet eine Betrachtung des professionstheoretischen Feldes statt. Nach einem Rekurs auf professionstheoretische Ansätze aus dem erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs werden professionstheoretische Entwürfe aus der Berufssoziologie und Organisationswissenschaft vorgestellt, um in der Zukunft mögliche interdisziplinäre Anschlüsse für die Professionsforschung in der Medienpädagogik aufzuzeigen (Abschnitt 2). Daran schliesst eine Betrachtung theoretischer Beschreibungsansätze zur medienpädagogischen Professionalität an (Abschnitt 3), auf denen die transformatorische Perspektive aufbaut und die sie um ein vernetzend-hybrides Konzept medienpädagogischer Professionalität erweitert. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick, der Anknüpfungspunkte und Perspektiven der transformatorischen Perspektive für die medienpädagogische Professionsforschung erörtert (Abschnitt 5).

2. Interdisziplinäre Anschlüsse für die medienpädagogische Professionsforschung

Im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung standen bis in die 1980er-Jahre Fragen, die sich mit den spezifischen Merkmalen und Klassifikationen der pädagogischen Profession beschäftigten und zugleich an Zugänge aus der Berufssoziologie anknüpften, die unter anderem von Parsons (1939/1964, 1968 und 1978), Hughes (1958 und 1971) und Abbott (1988), später auch Luhmann (1977, 1981 und 1996) ausgearbeitet wurden. Ab Mitte der 1980er-Jahre rückte die Frage nach dem Strukturkern pädagogisch-professionellen Handelns ins Zentrum, die in Anbetracht der Polyvalenz pädagogischer Berufe und Berufsbilder nicht leicht zu beantworten ist. In dem von Combe und Helsper 1996 herausgegebenen

Sammelband «Pädagogische Professionalität» finden sich insbesondere drei professionstheoretische Ansätze, die in der Erziehungswissenschaft breit rezipiert wurden und sich auch für die Medienpädagogik als anschlussfähig erwiesen haben: die systemtheoretische (Stichweh 1996), die interaktionistische (Schütze 1996) und die strukturtheoretische Sichtweise (Oevermann 1996). Die genannten Ansätze sind sich dahingehend einig, dass pädagogisch-professionelles Handeln kein routiniertes Handeln ist und entsprechend nicht standardisiert werden kann. Zudem stimmen sie diesbezüglich überein, dass mit dem professionellen Handeln in der pädagogischen Praxis eine gewisse Form von Autonomie verbunden sein sollte. Letztere ist jedoch gekoppelt an den jeweiligen Anwendungskontext: pädagogisch-professionelles Handeln zielt auf eine Verbesserung der Lage seiner Klient:innen respektive Adressat:innen ab. Dazu bedarf es der Anwendung professionsimmanenter, auch wissenschaftlich informierten Wissens, das – im Idealfall – über eine entsprechende (Hochschul-)Ausbildung erworben wurde. Die immer weiter voranschreitende Ausdifferenzierung pädagogischer Berufs- und Handlungsfelder führte in der fachwissenschaftlichen Diskussion zu einem gesteigerten Votum gegen fixe Attribute von Professionen. Indes wurde für eine verstärkte Beschäftigung mit dem Begriff Professionalität plädiert (Kraul et al. 2002), vor allem auch unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und organisationaler Rahmenbedingungen, die sich stetig wandeln. Darüber hinaus sind insbesondere für die Medienpädagogik mediale Wandlungsprozesse zu nennen, die die Rahmenbedingungen für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der pädagogischen Praxis beeinflussen.

Aus diesem Grund wird im Folgenden auf vier professionstheoretische Entwürfe rekurriert, die Professionalität und professionelles Handeln in enger Verbindung zum gesellschaftlichen Wandel sowie der steigenden Bedeutung ihrer organisationalen Einbettung erörtern. Die Entwürfe sind im berufssoziologischen und organisationstheoretischen Fachdiskurs zu verorten und werden hierin aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit für die medienpädagogische Professionsforschung diskutiert. Es handelt sich um die Ansätze von Freidson (2001), Evetts (2003; 2008; 2009 und 2011) und Pfadenhauer (2003; 2005; 2014 und 2016) sowie den Ansatz von Noordegraaf (2007; 2013 und 2015).

Mit seinem Werk «Professionalism – The Third Logic» aus dem Jahr 2001 legt Freidson einen machttheoretisch informierten Ansatz vor, der verschiedene Formen von Arbeitsteilung analysiert, die in spezifischen Berufen vorzufinden sind. Der Autor unterscheidet drei Formen von Arbeitsteilung mit jeweils eigenen Handlungslogiken: bürokratisch-managerial, konkurrenzbasiert-konsumeristisch und beruflich-professionell. Sie begründen sich, da sie jeweils verschiedene Aufgaben und Problembezüge sowie folglich unterschiedliche Arten der Kontrolle aufweisen (vgl. Freidson 2001, 69). Den Idealtypus von Professionalität fasst Freidson als dritte Logik der Organisation beruflicher Arbeit, da die professionell tätigen Personen dabei – im Gegensatz zur Logik des Marktes und des hierarchischen Verwaltens – eigenständig über die Ausübung ihrer Aufgaben und die Kontrolle ebendieser bestimmen. Somit betont der Autor die aktive Rolle der professionellen Akteur:innen, um kollektive sowie individuelle Interessen zu verfolgen und diese darüber hinaus auch politisch durchzusetzen. Letzteres markiert die Bezüge dieses Ansatzes zum «power approach», der im angloamerikanischen Professionsdiskurs vor allem die «Entstehung, Etablierung und Durchsetzung von Professionen im sozialen Gefüge von Macht und Ungleichheit» (Bellinger 2023a, 84) in den Fokus rückte. Anschlüsse für die medienpädagogische Professions- und Berufsfeldforschung bietet Freidsons Ansatz insbesondere aufgrund der Betonung der aktiven Rolle der professionellen Akteur:innen im Zuge der Etablierung von Professionen. Da der Bedarf an medienpädagogischer Professionalität und medienpädagogisch-professionellem Handeln eng mit medialen Entwicklungen verwoben ist, wird dieser auch künftig in pädagogischen Handlungsfeldern bestehen, perspektivisch sogar zunehmen und sich weiter ausdifferenzieren.

Einen funktionalistischen Ansatz, der auch machttheoretische Bezüge aufweist, legt Evetts (2003; 2008; 2009 und 2011) in ihren Arbeiten vor. Für die Autorin verweist die steigende Verwendung des Begriffs Professionalität auf einen wirkungsmächtigen Diskurs «from above» (Evetts 2011, 408), der darauf zielt, den Wandel von Organisationen zu forcieren sowie zu legitimieren. Insbesondere den Berufsbildern Berater:innen und Manager:innen wirft sie vor, einen «false or selective discourse» (Evetts 2008, 101) zu betreiben, der als Symbol der (Selbst-)Darstellung verwendet

werde, um zu einer besseren Reputation und Steigerung des eigenen Marktwerts beizutragen. Die Arbeiten von Evetts sind insofern relevant und anschlussfähig für die medienpädagogische Professionsforschung, als sie die Bedeutsamkeit der Rolle von Organisationen im Rahmen der Etablierung neuer wissensbasierter Tätigkeiten herausstellen. Somit wird die forschende Auseinandersetzung mit neuen Berufsformen und -bildern möglich, die aufgrund der fortschreitenden Ausdifferenzierung professioneller Handlungs- und Tätigkeitsfelder auch für die Medienpädagogik von Relevanz sind.

Pfadenhauer (2003; 2005; 2014 und 2016) wiederum hat im Rekurs auf Goffmans «Techniken der Imagepflege» (Goffman 1971, 10–53) sowie anschliessend an den von Marquard (1981) elaborierten Kompetenzbegriff einen inszenierungstheoretischen Ansatz von Professionalität ausgearbeitet. Für die Autorin stellt Professionalität eine Form von *institutioneller Kompetenzdarstellungskompetenz* dar. Ausgehend davon, dass der Zentralwertbezug sowie die Gemeinwohlorientierung nicht mehr als Legitimation professioneller Leistungen ausreichen und die Adressat:innen respektive Klient:innen zunehmend das Vertrauen in professionelle Tätigkeiten verlieren beziehungsweise die professionelle Leistung anzweifeln, sind die professionell tätigen Personen angehalten, ihre Professionalität nach aussen darzustellen, um ebendiese «zumindest situativ zu wahren oder zu verbessern» (vgl. Pfadenhauer 2014, 165). Die Autorin führt dies darauf zurück, dass der moderne Professionalismus aufgrund der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung hin zur Individualisierung und Pluralisierung und der Entstehung neuer Berufsrollen in einer Krise stecke, die Akzeptanzprobleme seitens der Adressat:innen respektive Klient:innen nach sich ziehe (Pfadenhauer 2003, 176). Demzufolge sind professionell tätige Personen angehalten, ihre Leistung über die Kompetenzdarstellungskompetenz symbolisch zu legitimieren, damit andere «sich als seiner [/ihrer/their] Kompetenz <bedürftig> erkennen» (Pfadenhauer 2014, 180). Für die medienpädagogische Professionsforschung kann Pfadenhauers Ansatz eine Perspektive bieten, die dafür sensibilisiert, dass praktisch tätige Medienpädagog:innen aufgrund der nicht ganz eindeutigen Professionszugehörigkeit mitunter um die Anerkennung ihrer medienpädagogisch-professionellen Leistung werben müssen (vgl. Kloke 2014, 320).

Während diese drei Ansätze in der Professionssoziologie zu verorten sind, bringt Noordegraaf (2007; 2013 und 2015) einen organisationswissenschaftlichen Ansatz in den professionstheoretischen Diskurs ein. In seinen Arbeiten fokussiert der Autor die Entwicklung professioneller Arbeit und zugleich veränderte Formen von Professionalität, die eng mit gesellschaftlichen Transformationen und damit einhergehenden sich wandelnden Anforderungen verbunden sind. Infolgedessen plädiert er für eine Reflexion starrer Konzeptualisierungen von Professionalität, auch und gerade, weil «Berufsfelder heterogener und berufliche Karrieren volatiler geworden sind» (Bellinger 2023a, 91). Seiner Analyse folgend haben sich professionelle Tätigkeiten rekonfiguriert, sodass sich Professionalität aufgrund der organisationalen Eingebundenheit hybrid entwickle (Noordegraaf 2013). Zudem betont Noordegraaf (2015) das interdependente Verhältnis, in dem die professionell tätigen Personen zur Organisation, zu anderen professionell tätigen Akteur:innen sowie zu den Adressat:innen respektive Klient:innen stehen. Für den Autor stellt die Überbrückung verschiedener Logiken daher eine zentrale Charakteristik professioneller Arbeit dar, die durch ebendiese Interdependenzen gekennzeichnet ist. Auch dieser organisationswissenschaftliche Ansatz kann Perspektiven für die medienpädagogische Professions- und Berufsfeldforschung bieten, worauf insbesondere in Abschnitt 4 Bezug genommen wird. Zuvor wird allerdings auf analytische Konzepte medienpädagogischer Professionalität und Professionalisierung rekurriert, die sich im medienpädagogischen Fachdiskurs verorten und für den Entwurf einer transformatorischen Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung ebenfalls relevant sind.

3. Ansätze zur Beschreibung medienpädagogischer Professionalität

Im medienpädagogischen Fachdiskurs hat sich insbesondere Hugger (2001, 2001/2017, 2007 und 2021) intensiv mit der Strukturlogik medienpädagogisch-professionellen Handelns beschäftigt. Dabei zeigte er Anschlüsse an den strukturtheoretischen Professionsansatz auf (Overmann 1996; auch Helsper 2004 und 2008), der betont, dass sich professionelles Handeln durch eine antinomische Handlungsstruktur und den daraus

resultierenden Umgang mit Ungewissheit kennzeichnet. Im Zuge dessen hat Hugger vier analytische Konzepte medienpädagogischer Professionalität und Professionalisierung elaboriert, die vom (1) beschützend-vermittelnden über das (2) gesellschaftskritisch-wissenzentrierte und das (3) bildungstechnologisch-optimierende bis zu einem (4) vernetzenden Konzept reichen. Bezugnehmend darauf konstatiert Hugger (2021), dass die Konzepte, obgleich sie «zu bestimmten historischen Zeitpunkten besonders deutlich werden und auch in Mischformen auftauchen können, [...] dennoch *ahistorisch* zu verstehen» (ebd., 114f.; Herv. i. O.) sind.

Beim beschützend-wertevermittelnden Konzept wird das professionelle Handeln ethisch-moralisch ausgerichtet, um negative Folgen der Mediennutzung besonders für Kinder und Jugendliche zu verhindern. Das Handeln ist vor allem von Erfahrungswissen aus der Erziehungspraxis geleitet und wird nicht mit einem wissenschaftlichen medienpädagogischen Wissen verknüpft, das über eine entsprechende (Hochschul-)Ausbildung erworben wurde. Daher beschreibt Hugger (2001) das dem Konzept zugrundeliegende Handlungsverständnis als «eine Art *Fingerspitzengefühl*» (ebd., 88; Herv. i. O.), das keinen expliziten Regeln folgt. Der Autor moniert zurecht, dass das Wissen in dieser Logik «*technisch* auf einen medienpädagogischen Fall angewendet wird, ohne es genauer mit der Lebenssituation [der] Adressat[:innen] abzugleichen» (Hugger 2021, 115; Herv. i. O.).

Das gesellschaftskritisch-wissenzentrierte Konzept hingegen rückt die wissenschaftliche Analyse und Reflexion ins Zentrum. Angelehnt an die Kritische Theorie (Horkheimer und Adorno 1969) verortet sich dieses Konzept innerhalb der kritisch-emanzipativen Strömung und geht davon aus, «dass Medien lediglich Manipulationsinstrumente im Dienste des herrschenden Kapitalismus und die Rezipient[:innen] grundsätzlich ihre manipulierbaren Opfer darstellen» (Hugger 2021, 116). Das professionelle Handeln ist folglich auf die medienbezogene Emanzipation der Klient:innen respektive Adressat:innen ausgerichtet, wobei der wissenschaftlichen Analyse eine grosse Bedeutung beigemessen wird. Diese steht zugleich über der Verknüpfung des wissenschaftlichen Wissens mit einem situationsgebundenem Handlungswissen, weshalb Hugger (2001/2017, 63) von einer «Überlegenheit» des sozialwissenschaftlichen Wissens spricht, da die analytische Betrachtung der medienpädagogischen Praxissituation ausbleibt.

Beim bildungstechnologisch-optimierenden Konzept dominiert eine funktionalistisch-instrumentelle Handlungslogik. Es findet seinen Ursprung in den 1960er- und 1970er-Jahren, die durch einen beträchtlichen Lehrkräftemangel geprägt waren. Entsprechend gross war die Hoffnung, dass Medien einen Beitrag dazu leisten könnten, diesen Mangel zu beheben. Das professionelle Handeln basiert hierin folglich «nahezu alleine auf dem effizienten Einsatz von Medien in Lern- und Bildungsprozessen» (Hugger 2021, 116). Die Klient:innen respektive Adressat:innen medienpädagogisch-professionellen Handelns spielen demzufolge eine eher untergeordnete Rolle, da hier davon ausgegangen wird, dass die jeweilige Praxissituation technisch beherrschbar sei. Anders als bei den zuvor beschriebenen Konzepten, werden weder das Erfahrungswissen noch die kritisch-sozialwissenschaftliche Analyse hervorgehoben. Das Konzept droht daher in der Praxis vor allem dort zu scheitern, «wo zuvor festgelegte Lehr-Lernziele nicht erreicht werden» (Bellinger 2023a, 120).

Das vernetzende Konzept wiederum beschreibt Hugger (2021) als «gegenwärtige Professionalisierungsstrategie», da die Klient:innen respektive Adressat:innen «medienpädagogischen Handelns [hierbei] als Medien-Nutzer[:innen] [betrachtet werden], die ihr Handeln prinzipiell selbst bestimmen können sollen» (ebd., 117; Herv. i. O.). Dieses Konzept wird vom Autor folglich als Idealtypus medienpädagogisch-professionellen Handelns beschrieben. Dabei markiert die Vernetzung die Querstruktur medienpädagogisch-professionellen Handelns und verweist zugleich auf die Fähigkeit, in pädagogischen Berufsfeldern vernetzend zu agieren, was Hugger (2001/2017, 66) als «grundlegend für die Kontur medienpädagogischer Professionalität» herausstellt. Ferner wird die Ungewissheitsproblematik im Sinne eines Wissens um das Nicht-Wissen in diesem Konzept als konstitutives Strukturmerkmal jedweder pädagogischen Praxis verstanden und in das medienpädagogisch-professionelle Handeln einbezogen, sodass die Auswahl der für die jeweilige Situation angemessenen Handlungsstrategie reflexiv «unter den Bedingungen von Unsicherheit und Multiperspektivität» (Hugger 2007, 275) getroffen wird. Somit legt Hugger ein Konzept medienpädagogischer Professionalität vor, das den medial mitkonstruierten Charakter medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigt. Jedoch gilt es ferner, die gesellschaftlichen und organisationalen

Rahmenbedingungen stärker in den Blick zu nehmen, da auch diese Wandlungs- und Transformationsprozessen unterliegen, die Einfluss auf die Entwicklung medienpädagogischer Professionalität in der Bildungspraxis nehmen. Daher wird das vernetzende Konzept in der anschließenden Entwicklung einer transformatorischen Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis berücksichtigt und erweitert.

4. Modellentwurf: Transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis

Ausgehend davon, dass sich die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in verschiedenen pädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern sowie darüber hinaus (beispielsweise im Feld Educational Governance, dem bildungspolitischen Kontext, dem Bereich Bildungs- und Personalmanagement, aber auch im Journalismus, sowie im Social-Media-Marketing und -Management) nicht linear vollzieht, sondern von unterschiedlichen strukturellen Faktoren und Steuerungslogiken beeinflusst wird, wird folgend ein Strukturmodell vorgestellt, welches dazu beiträgt, eine transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis einzunehmen. Diese transformatorische Perspektive ist notwendig, um die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung als berufsbiografischen Prozess zu begreifen, der im praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld von gesellschaftlichen, strukturellen und subjektiven Faktoren beeinflusst wird, sodass die Konturen medienpädagogischer Professionalität in pädagogischen Berufsfeldern zunehmend hybrider werden (Noordegraaf 2015). Gleichwohl ergeben sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit bürokratische, hierarchische und ökonomische Steuerungslogiken, die das medienpädagogisch-professionelle Handeln beeinflussen. Überdies nehmen mediale Entwicklungen Einfluss auf das medienpädagogisch-professionelle Handeln, da dieses darauf ausgerichtet ist, Lern- und Bildungsprozesse in medial-strukturierten Umgebungen zu gestalten. Dieser Argumentation folgend ist eine Orientierung an einer allgemeingültigen medienpädagogisch-professionellen

Handlungslogik nicht möglich. Da sich die medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis im Wechselspiel von gesellschaftlich-staatlichen, organisationalen und subjektiven Einflüssen entwickelt, wird vorliegend ein vernetzend-hybrides Konzept vorgeschlagen. Das Konzept wird nachfolgend in einen Modellentwurf eingebettet, dem eine transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis zugrunde liegt, um zu verdeutlichen, dass die vernetzend-hybride medienpädagogische Professionalität selbst Teil dynamischer Transformationsprozesse und daraus hervorgehender Interdependenzen ist. Zugleich wird mit der systematischen Beschreibung des Modellentwurfs eine Forschungsperspektive eröffnet, die ermöglicht, interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an die medienpädagogische Professionalität innerhalb verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder – wie der frühkindlichen Bildung, der Bildung in der schulischen Primar- und Sekundarstufe, der ausserschulischen und beruflichen Bildung, dem Feld der Sozialen Arbeit sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung – empirisch zu erschliessen.

4.1 Gesellschaftliche Einflüsse

Gesellschaftliche Transformationsprozesse und Trends – wie beispielsweise die Digitalisierung als sozial-kultureller Prozess (Kutscher 2022), aber auch die Globalisierung und die Individualisierung – beeinflussen normative Forderungen und Bestrebungen seitens der (Bildungs-)Politik, die wiederum auf der Ebene der einzelnen Institution umzusetzen sind. Beispielhaft für die Bundesrepublik Deutschland sind dabei unter anderem die KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt» (2016) sowie deren Weiterentwicklung respektive die ergänzenden Empfehlungen zum «Lehren und Lernen in der digitalen Welt» seitens der Ständigen Wissenschaftliche Kommission der Kultusminister:innenkonferenz (2021) zu nennen (KMK 2016; SWK 2021). Darin – sowie ferner im Rahmen der Digitalpolitik der Bundesregierung (2021) und Europäischen Union (European Commission 2020) – wird der Erwerb digitaler Kompetenzen als Voraussetzung zu einer selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe akzentuiert. Letzteres bildet gewissermassen den Rahmen für medienpädagogisch-professionelles

Handeln in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Hinzu kommt die unmittelbare Organisationsumgebung, die einer gewissen Marktlogik unterliegt. Die Logik des Markts orientiert sich an verschiedenen Interessensgruppen (beispielsweise Bildungsträgern) und (Berufs-)Verbänden. Im Fall des außerschulischen Bildungsbereichs treten überdies stärkere wirtschaftliche Aspekte hinzu – etwa Reflexion von Angebot und Nachfrage sowie der Finanzierung des eigenen Bildungsangebots –, die eng mit den Ansprüchen und Erwartungen der Adressat:innen und Teilnehmer:innen verwoben sind (vgl. Breitschwerdt et al. 2019, 89; Breitschwerdt 2022, 443). Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung um einen lebenslangen berufsbiografischen Prozess handelt, der im Idealfall über eine formale Ausbildung (beispielsweise ein Hochschulstudium) angestoßen wird und sich innerhalb der Berufstätigkeit weiter ausformt (Bellinger 2018), liegt nahe, dass die unmittelbare Organisationsumgebung sowie deren Umgang mit normativen Anforderungen der Bildungspolitik und gesellschaftlich-sozialen Wandlungs- und Transformationsprozessen die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der beruflichen Praxis beeinflussen.

4.2 Organisationale Einflüsse

Die jeweilige organisationale Einbettung führt dazu, dass das medienpädagogisch-professionelle Handeln in seiner professionellen Handlungsautonomie eingeschränkt ist. Einerseits ist es abhängig von der Bildungs- sowie Trägerpolitik, andererseits stehen die professionellen Akteur:innen vor der Herausforderung, manageriale, bürokratische und ökonomische Steuerungslogiken der Organisation im medienpädagogisch-professionellen Handlungsvollzug auszutarieren, zu überbrücken und mit den jeweils individuellen Bedürfnissen der Klient:innen respektive Adressat:innen abzustimmen. Hinzukommend wird das medienpädagogisch-professionelle Handeln innerhalb der jeweiligen Organisation zu einem gewissen Teil bürokratisiert und standardisiert. Das hängt massgeblich damit zusammen, dass von Organisationsseite spezifische Steuerungsmechanismen ausgehen, die die professionellen Akteur:innen in ihrer Entscheidungsautonomie begrenzen (Kloke 2014). Demzufolge sind sie angewiesen, das

medienpädagogisch-professionelle Handeln entlang der hierarchischen Strukturen und Ziele der jeweiligen Organisation auszurichten, was mit Blick auf die Frage nach der Entwicklung medienpädagogischer Professionalität entsprechend zu berücksichtigen ist.

4.3 *Subjektive Einflüsse*

Aufseiten der subjektiven Einflüsse sind zunächst die Adressat:innen respektive Klient:innen zu nennen, mit denen die professionellen Akteur:innen in Interaktion treten. Die jeweilige organisationale Einbettung hat folglich Auswirkungen auf die professionelle Arbeit, da die Adressat:innen respektive Klient:innen aufgrund ihrer eigenen Bildungsbiografie und der damit zusammenhängenden individuellen Erfahrungen und Handlungsspielräume andersartige Bedarfe an die medienpädagogisch-professionelle Leistung richten. Daneben stehen die professionellen Akteur:innen, die ebenfalls eine individuelle Bildungs- und auch Berufsbiografie aufweisen, die die Perspektive auf die eigene professionelle Tätigkeit in der Erziehungs- und Bildungspraxis beeinflusst. Ferner sind nicht alle in der pädagogischen Praxis tätigen Personen auch pädagogisch ausgebildet (siehe dazu für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung beispielsweise Benz-Gydat 2017, 50), sodass das professionelle Handlungswissen divergiert. Unter Berücksichtigung des inszenierungstheoretischen Ansatzes von Pfadenhauer (2003 und 2014) lässt sich das medienpädagogisch-professionelle Handeln als eine Form der Kompetenzdarstellungskompetenz verstehen. Den professionellen Akteur:innen obliegt die Aufgabe, die eigenen medienpädagogischen Kompetenzen in der Interaktion mit den Adressat:innen respektive Klient:innen glaubhaft darzustellen sowie bestmöglich zu nutzen. Die Kompetenzdarstellung sollte sich überdies auf die Ungewissheitsproblematik im Sinne des Umgangs mit dem Wissen um das Nicht-Wissen-Können (vgl. Hugger 2021, 117f.) beziehen, das den strukturellen Kern (medien-)pädagogischer Professionalität beschreibt. In der Verknüpfung des wissenschaftlichen medienpädagogischen Fachwissens mit dem an die jeweilige Situation gebundenen Handlungswissen unter einer die Adressat:innen respektive Klient:innen ganzheitlich berücksichtigenden Perspektive und

gleichzeitiger Beachtung der strategischen Ausrichtung der jeweiligen Organisation sowie ihrer Ziele besteht die professionelle Leistung der medienpädagogischen Akteur:innen.

Die hierin beschriebene Form medienpädagogischer Professionalität wird im Anschluss an die von Hugger (2001, 2001/2017, 2007 und 2021) ausgearbeiteten Strategien medienpädagogischer Professionalisierung als «vernetzend-hybrides» Konzept bezeichnet. Somit wird der Prozesshaftigkeit der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung auf struktureller Ebene Rechnung getragen, indem das Zusammenspiel heterogener organisationaler Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erziehungs- und Bildungspraxis sowie die gegenwärtigen Bedingungen der gesellschaftlichen Verfasstheit gleichermassen in den Blick genommen werden. Dementsprechend wird deutlich, dass die vernetzend-hybride medienpädagogische Professionalität in die transformatorische Perspektive integriert ist. Angelehnt an Nittel (2002, 255) wird die medienpädagogische Professionalität daher als «flüchtiger Zustand von Beruflichkeit» gefasst:

«Sie bezeichnet eine situativ immer wieder neu herzustellende berufliche Leistung, die sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit hybrid entwickelt und deren Qualität sich dadurch auszeichnet, dass abstrakt-theoretische medienpädagogische Wissensbestände unter Einbezug des Wissens um Nicht-Wissen im Handlungsvollzug relationiert werden. Die Relationierung erlaubt den professionellen Akteur:innen einen konstruktiven Umgang mit in der Handlungspraxis auftretenden Dilemmata, Spannungen und Widersprüchen.» (Bellinger 2023a, 125)

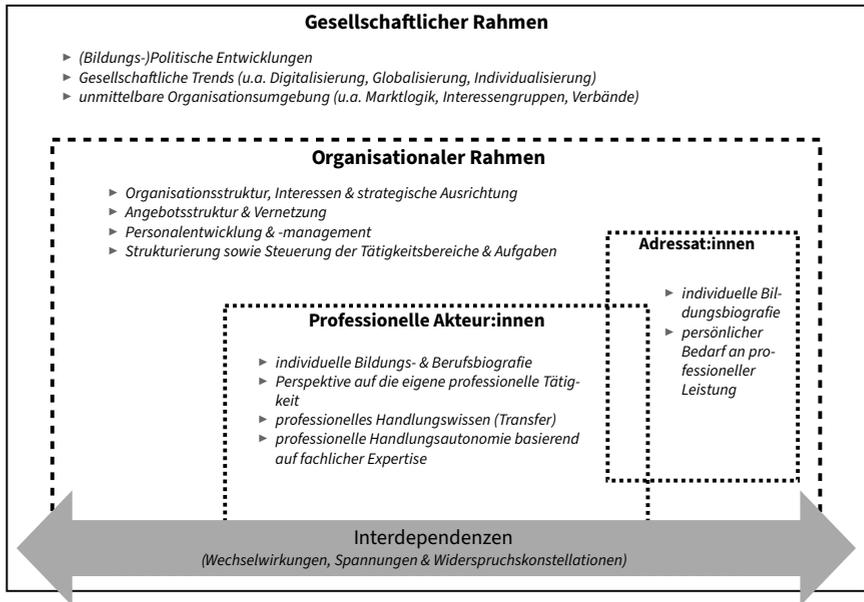


Abb. 1: Modell einer transformatorischen Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis.

Die elaborierte transformatorische Perspektive sensibilisiert für Interdependenzen, die sich aufgrund der gesellschaftlich-staatlichen, organisationalen sowie subjektiven Einflüsse ergeben und die zugleich Auswirkungen auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis haben (vgl. Bellinger 2023a, 124).

Die Einflüsse selbst unterliegen kontinuierlichen Wandlungs- und Transformationsprozessen, die sich gleichermaßen auf den berufsbiografischen Prozess auswirken. Somit lassen sich künftig Wechselwirkungen, Spannungsverhältnisse und für die pädagogische Praxis konstitutive unlösbare Antinomien und Widerspruchskonstellationen (vgl. Helsper 2021, 166ff.) empirisch rekonstruieren sowie für das medienpädagogisch-professionelle Handeln analysieren und reflektieren. Eben solche entstehen und verfestigen sich mitunter aufgrund der engen Verbindung von Gesellschaft – einschliesslich der damit einhergehenden sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen –, der unmittelbaren

Organisationsumgebung und der spezifischen Handlungssituation, in die sowohl die professionellen medienpädagogischen Akteur:innen als auch die Klient:innen respektive Adressat:innen involviert sind.

5. Ausblick: Anknüpfungspunkte für die medienpädagogische Professionsforschung

Die vorliegend modellhaft entworfene transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionsentwicklung in der Bildungspraxis eröffnet zugleich Forschungsperspektiven, die abschliessend beispielhaft illustriert werden. Zuvorderst ist zu konstatieren, dass sich somit interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln und die medienpädagogische Professionalität in verschiedenen pädagogischen Berufsfeldern empirisch erschliessen lassen. Zudem sollte eine solche Perspektive im Rahmen der akademischen Professionalisierung aufgegriffen und als Reflexionsfolie für die perspektivische Berufspraxis mit den Studierenden diskutiert werden. Die benannten Anknüpfungspunkte und Perspektiven werden folgend exemplarisch für zwei pädagogische Handlungs- und Forschungsfelder skizziert: für die Lehrer:innenbildung und die schulische Medienbildung als Forschungs- und Praxisfeld sowie für die wissenschaftliche und praktische Erwachsenen- und Weiterbildung.

Für die akademische Professionalisierung angehender Lehrer:innen sollte die transformatorische Perspektive in der Hochschullehre aufgegriffen werden, indem spezifische Anforderungen an medienpädagogische Professionalität und medienpädagogisch-professionelles Handeln in Schule und Unterricht für verschiedene Schulformen differenziert und mit den Studierenden erarbeitet sowie reflektiert werden. Damit eine vernetzend-hybride Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium angestossen und zugleich gestärkt werden kann, bedarf es der Vermittlung medienpädagogischen Orientierungswissens einerseits, andererseits aber auch der Berücksichtigung praktischer Anwendungsbezüge und Reflexionen. Letzteres ist notwendig, damit die Studierenden die Möglichkeit erhalten, theoretische Konzeptionen und empirische Erkenntnisse der Medienpädagogik vor dem Hintergrund von (eigenen) Praxisbeobachtungen und

-erfahrungen zu diskutieren und zu reflektieren. Im Rekurs auf Aufenanger (1999) empfiehlt Hugger (2007) die Orientierung an einer medienpädagogischen Kasuistik im Sinne einer praxisorientierten Form der Ausbildung, die die Rekonstruktion von praktischen Fällen zum Gegenstand macht. Dabei werden Fallprobleme mit den Studierenden medienpädagogisch analysiert und reflektiert, was dazu beiträgt, ihren Blick für die «Multiperspektivität von Handlungssituationen» (ebd., 278) zu weiten und die für die Erziehungs- und Bildungspraxis konstitutive Ungewissheitsproblematik «nicht als Stör-, sondern Regelfall professionellen medienpädagogischen Handelns anzuerkennen» (ebd.). Die medienpädagogische Kasuistik kann folglich dazu beitragen, dass Studierende eine Ambiguitätstoleranz hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit entwickeln, indem sie lernen, diese auch für das medienpädagogisch-professionelle Handeln als grundlegendes Strukturmerkmal anzuerkennen. Zugleich werden sie über ein kasuistisch-fallrekonstruktives Vorgehen dazu befähigt, mit Antinomien, Spannungen und Widerspruchskonstellationen umzugehen, die in der Erziehungs- und Bildungspraxis unweigerlich hervortreten (Helsper 2004). Auf das Forschungsfeld der schulischen Medienbildung blickend liesse sich empirisch beispielsweise untersuchen, wie sich die Einbindung einer transformatorischen Perspektive innerhalb der akademischen Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung auf die Professionalitätentwicklung in der schulischen Praxis auswirkt. Wie Dertinger (2023) in seiner qualitativ-rekonstruktiven Studie zeigt, überlagern sich unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume in der Schule, die den (medialen) Habitus und somit auch die Handlungspraxis von Lehrer:innen prägen. Insbesondere die normativen Erwartungen, die durch die gesellschaftliche Rahmung und organisationale Einbettung an Lehrpersonen in Schule und Unterricht gerichtet werden, verändern deren Orientierungsschemata. Es scheint daher ertragreich, diese im Anschluss an bestehende Forschungsleistungen nochmals dezidiert empirisch zu rekonstruieren. Somit eröffnen sich ferner Anknüpfungspunkte für die medienpädagogische Organisationsforschung, deren Grundzüge jüngst von Helbig (2023) ausgearbeitet wurden.

Ferner sollen Perspektiven und mögliche Anschlüsse für die Erwachsenenbildungswissenschaft aufgezeigt werden. Auch hierbei sollte die fallrekonstruktive medienpädagogische Kasuistik innerhalb des

Hochschulstudiums eingebunden werden, um Studierende der Studienrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung medienpädagogisch zu professionalisieren. Überdies sollte der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens stärker als bislang im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium verankert werden und dabei insbesondere über eine rein mediendidaktische und -methodische Fokussierung hinaus gehen (vgl. Bellinger 2023b, 548), damit die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis befähigt werden. Das könnte dazu beitragen, dem in der Praxis vorherrschenden «medienpädagogischen Orientierungsvakuum» (Bolten-Bühler 2021, 20) konstruktiv zu begegnen. Neben der Einbindung im Rahmen der akademischen Professionalisierung können Fallstudien in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung dazu beitragen, die interdependenten Einflüsse der gesellschaftlichen, organisationalen, medialen und subjektiven Rahmenbedingungen auf die medienpädagogische Professionalisierung unter Berücksichtigung einer Mehrebenen-Perspektive zu untersuchen. Somit wären Anschlüsse an Forschungsleistungen zu den Konturen der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung möglich (Breitschwerdt 2022), die überdies um eine medienpädagogisch informierte Forschungsperspektive erweitert werden können, um dem komplexen Gegenstand der digitalen Transformation in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis Rechnung zu tragen.

Damit sind exemplarische Anschlüsse der hierin elaborierten transformatorischen Perspektive für die Zukunft der medienpädagogischen Professionsforschung benannt, die interdisziplinären professionstheoretischen Diskursen Rechnung tragen und zugleich die Querstruktur und den medial mitkonstruierten Charakter medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigen. Dementsprechend ist ein theoretisches Modell erarbeitet, dass es künftig auch empirisch zu fundieren gilt, um die Dynamik und Prozesshaftigkeit der Entwicklung medienpädagogischer Professionalität in unterschiedlichen pädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern nachvollziehen und beschreiben zu können.

Literatur

- Abbott, Andrew. 1988. *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University Press.
- Aufenanger, Stefan. 1999. «Medienpädagogische Projekte – Zielstellung und Aufgaben». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, herausgegeben von Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele, 94–97. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bellinger, Franziska. 2018. «Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner». *MedienPädagogik* 30: 116–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X>.
- Bellinger, Franziska. 2023a. *Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung. Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970827>.
- Bellinger, Franziska. 2023b. «Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 46: 537–53. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00259-5>.
- Benz-Gydat, Melanie. 2017. *Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von Hochschule in die berufliche Praxis*. Bielefeld: wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/6004503w>.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: koepaed.
- Bolten-Bühler, Ricarda. 2021. *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763966332>.
- Breitschwerdt, Lisa, Reinhardt Lechner, und Regina Egetenmeyer. 2019. «The (new professionalism) in adult and continuing education – a multilevel perspective». *Adult Education and Development* 46 (86): 88–91. <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-862019-the-good-adult-educator/section-3-in-the-lab/the-new-professionalism-in-adult-and-continuing-education-a-multi-level-perspective/>.
- Breitschwerdt, Lisa. 2022. *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>.
- Bundesregierung. 2021. *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP*. Berlin.

- Combe, Arno, und Werner Helsper. 1996. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dertinger, Andreas. 2023. *Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis. Eine rekonstruktive Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40642-4>.
- Dick, Michael. 2016. «Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld». In *Handbuch Professionsentwicklung*, herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg, 9–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- European Commission. 2020. *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Brussels: EU.
- Evetts, Julia. 2003. «The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World». *International Sociology*, 18 (2): 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>.
- Evetts, Julia. 2008. «Professionalität durch Management? Neue Erscheinungsformen von Professionalität und ihre Auswirkungen auf professionelles Handeln. Ein Nachtrag zum ZSR-Schwerpunktheft 3/2007». *Zeitschrift für Sozialreform* 51 (1): 97–106. <https://doi.org/10.1515/zsr-2008-0107>.
- Evetts, Julia. 2009. «The Management of Professionalism: A Contemporary Paradox». In *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*, herausgegeben von Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall und Alan Cribb, 19–30. London: Routledge.
- Evetts, Julia. 2011. «A new Professionalism? Challenges and Opportunities». *Current Sociology* 59 (4): 406–22. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>.
- Freidson, Eliot. 2001. *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Goffman, Erving. 1971. *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helbig, Christian. 2023. «Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung. Theoretische und empirische Anknüpfungspunkte zwischen Organisation und medienpädagogischer Forschung». *MedienPädagogik*. 1–199. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.ch.X>.
- Helbig, Christian, und Roeske, Adrian. 2020. «Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadja Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann und Isabel Zorn, 333–46. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, Werner. 2004. «Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln». In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, herausgegeben von Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt, 49–99. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, Werner. 2008. «Ungewissheit und pädagogische Professionalität». In *Soziale Arbeit in Gesellschaft*, herausgegeben von Bielefelder Arbeitsgruppe 8, 162–68. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_18.
- Helsper, Werner. 2021. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Herzig, Bardo, und Alexander Martin. 2018. «Lehrerbildung in der digitalen Welt. Konzeptionelle und empirische Aspekte». In *Digitalisierung und Bildung*, herausgegeben von Silke Ladel, Julia Knopf und Armin Weinberger, 89–113. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 1969. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001/2017. «Auf dem Weg zu einer ‹vernetzenden Profession›. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum Selbstverständnis der Medienpädagogik». *MedienPädagogik. Zweitveröffentlichung des Jahrbuchs Medienpädagogik 2*, herausgegeben von Ben Bachmair, Dieter Spanhel und Claudia de Witt, 49–75. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.06.04.X>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Jahrbuch Medienpädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 262–82. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_13.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 564–70. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_82.
- Hugger, Kai-Uwe. 2020. «Medienpädagogik als eigener Beruf». *merz | medien + erziehung* 64 (2): 22–28. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.2.11>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2021. «Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik» In *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel, Anna Schütz und Silvia Thünemann, 83–140. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Hughes, Everett Cherrington. 1958. *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Hughes, Everett Cherrington. 1971. *The Sociological Eye*. New York: Aldine.
- Kloke, Katharina. 2014. *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04183-0>.
- Kraul, Margret, Winfried Marotzki, und Cornelia Schweppe. 2002. *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kultusministerkonferenz – KMK. 2016. *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Bonn: KMK.
- Kutscher, Nadia. 2022. «Digitalität, Digitalisierung und Bildung». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 1071–87, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_59.
- Luhmann, Niklas. 1977. *Funktion der Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1981. «Die Profession der Juristen: Kommentare zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland» In *Ausdifferenzierung des Rechts*, herausgegeben von Niklas Luhmann, 173–90. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1996. «Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt». In *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, herausgegeben von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr, 14–52. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marquard, Odo. 1981. *Abschied vom Prinzipiellen – Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Niesyto, Horst, Franziska Bellinger, und Andreas Spengler. 2024 – im Erscheinen. «Grundbildung Medien in allen pädagogischen Studiengängen – nötiger denn je!». In *Bildung und digitaler Kapitalismus*, herausgegeben von Valentin Dander, Nina Grünberger, Horst Pohlmann, Hans-Dieter Kübler und Horst Niesyto. München: kopaed. https://www.researchgate.net/publication/380762987_Grundbildung_Medien_in_allen_padagogischen_Studiengangen_-_notiger_denn_je.
- Niesyto, Horst, und Peter Imort. 2014. *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed.
- Nittel, Dieter. 2002. «Professionalität ohne Profession? ‹Gekonnte Beruflichkeit› in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen». In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Magret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 253–386. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Noordegraaf, Mirko. 2007. «From ‹Pure› to ‹Hybrid› Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains». *Administration & Society* 39 (6): 761–85. <https://doi.org/10.1177/0095399707304434>.
- Noordegraaf, Mirko. 2013. «Reconfiguring professional work: Changing forms of professionalism in public services». *Administration & Society* 48 (7): 1–28. <https://doi.org/10.1177/0095399713509242>.
- Noordegraaf, Mirko. 2015. «Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts». *Journal of Professions and Organizations* (2): 187–206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>.
- Oevermann, Ulrich. 1996. «Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 70–182. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Parsons, Talcott. (1939/1964). «Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur». In *Beiträge zur soziologischen Theorie*, herausgegeben von Talcott Parsons, 160–79. Neuwied: Luchterhand.
- Parsons, Talcott. 1968. «Professions». *International Encyclopedia of the Social Sciences* (Band 12), 536–47. New York: Macmillan.
- Parsons, Talcott. 1978. *Action Theory and the Human Condition*. New York: Free Press.
- Pfadenhauer, Michaela. 2003. *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, Michaela. 2005. «Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung». In *Professionelles Handeln*, herausgegeben von Michaela Pfadenhauer, 9–22. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, Michaela. 2014. «Professionalität als spezifische Kompetenzdarstellung». In *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe*, herausgegeben von Martin P. Schwarz, Wilfried Ferchhoff und Ralf Vollbrecht, 162–83. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfadenhauer, Michaela. 2016. «Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns» In *Handbuch Professionsentwicklung*, herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg, 40–50. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, Fritz. 1996. «Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 183–275. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sektion Medienpädagogik. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *MedienPädagogik* (Statements and Frameworks). <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2021. *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt»*. Bonn & Berlin: SWK.
- Stichweh, Rudolf. 1996. «Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 49–69. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wunden, Wolfgang. 2003. «Berufsbild «MedienpädagogIn»: Ein Meilenstein der Professionalisierung des Berufs». In *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*, herausgegeben von Norbert Neuß, 27–40. München: kopaed.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Design als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Medienpädagogik

In digitale Technologien eingeschriebene Zeitgeister, Affordanzen und pädagogische Imaginationen

Denise Klinge¹  und Jordi Tost² 

¹ Universität der Bundeswehr München

² Bauhaus-Universität Weimar

Zusammenfassung

Relevant für die Medienpädagogik ist Design, weil es über die Gestaltung von Medien und Prozessen Strukturen des Handelns und Denkens konfiguriert und hervorbringt. Insbesondere das Interaktionsdesign digitaler Technologien ruft bestimmte Nutzer:innen an, macht Identitätsangebote und offeriert Sinndeutungen und Gesellschaftsentwürfe. In dem Beitrag werden aus designhistorischer Perspektive die programmatischen Gesellschaftsentwürfe und pädagogischen Imaginationen von der Industrialisierung bis zur heutigen Zeit nachverfolgt. In der Industrialisierung wuchsen erste Ideen einer planerisch-materiellen Sequenzierung von Denken und Handeln, die sich dann unter anderem in Strömungen des Bauhauses als Ordnung von Lebenswelten weiterentwickelt. Später kamen mit kybernetischen Ansätzen die Steuerungsprogrammatiken von Verhalten und Gesellschaft durch Technologien hinzu und vermischten sich darauffolgend mit Individualisierungsbestrebungen, der Gestaltung von Erlebniswelten und der Idee, dass Computertechnologie das Denken unterstützen sollte. Die Affordanzen digitaler Technologien – also Sinnangebote und nahegelegte Gebrauchsweisen

– spitzen sich in der Delegation der Ordnung und Steuerung sozial-kultureller Lebenswelten immer weiter zu und jene sollen sich qua Design unmerklich durch nutzerfreundliches Design in den Alltag einschmiegen. So werden in stiller Anwesenheit digitaler Technologien eingeschriebene Subjekt- und Gesellschaftsentwürfe unmerklich in der Praxis mithilfe von Technologien aktualisiert. Eine medienpädagogische Möglichkeit, darauf zu reagieren, wird in dem Beitrag mit dem kritischen Design formuliert. Diese zielt darauf ab, die den digitalen Technologien innewohnenden Affordanzen sichtbar und diskutierbar zu machen. Als medienpädagogische Analyse- und Praxis-Methoden ist das kritische Design eine Möglichkeit, gestalterisch-kreativ die in Technologien eingeschriebenen Werte und Gesellschafts- und Subjektentwürfe zu analysieren und darauf basierend, unterschiedliche Zukünfte anhand von fiktiven Design-Artefakten und Narrativen aufzuzeigen.

Design as the Past, Present and Future of Media Education. Zeitgeists, Affordances, and Pedagogical Imaginaries Inscribed in Digital Technologies

Abstract

Design plays a crucial role in media education because it configures and establishes frameworks for action and thought through the deliberate arrangement of media and processes. Particularly, interaction design of digital technologies imagines and addresses specific user groups, fosters identity constructs, and offers meanings and concepts of society. This article adopts a design-historical perspective to explore the evolution of programmatic social designs and pedagogical visions from the era of industrialization to the present. The onset of industrialization sparked the initial concepts of planned, material sequencing of thought and action. These concepts subsequently evolved into the organization of living environments, as exemplified by the Bauhaus movement. Afterwards, cybernetic methodologies enhanced the programming of societal and behavioral control through technologies, which then converged with efforts towards individualization, designing worlds of experience, and the concept that computer technology should augment cognitive processes. The affordances of

digital technologies – defined as the implied meanings and suggested uses – are increasingly prominent in their role of subtly orchestrating and controlling socio-cultural realms, seamlessly integrating into everyday life through user-friendly designs. Within this framework, digital technologies perpetually and unobtrusively update subject and social constructs in practice. In response to these developments, the article advocates for critical design as a media pedagogical strategy. This approach aims to illuminate and critically discuss the affordances embedded in digital technologies. As a method and practice in media education, the critical design facilitates the creative examination of the values and social concepts encoded within technologies. By leveraging fictional design artifacts and narratives, it proposes various future scenarios, encouraging a reimagining of technology's role in society.

1. Einleitung

Digitale Technologien zeichnen sich insbesondere durch eine interaktive Gestaltung aus, die Nutzer:innen zu (bestimmten) Handlungen mit der Technologie anregen soll. Allen voran zielen Visualisierungen auf die Einbindung der Technologien in den Alltag. In der Regel handelt es sich bei Apps, Dienstleistungen, Smartwatches und Plattformen um kommerzielle Produkte, die dazu dienen, verschiedene Lebensbereiche zu organisieren. So koordiniert Airbnb das Reisen, Messenger-Apps unterstützen die Organisation von Kommunikation, Sprachlern-Apps konzentrieren sich auf die Vermittlung von Fremdsprachenfähigkeiten, während Self-Tracking-Geräte die tägliche Bewegung überwachen. Modelle der sozialen Welt, des Gegenübers, des Selbsts und des Gegenstandes der Vermittlung werden dabei von Entwickler:innen und Designer:innen der Produkte vorgenommen.

Relevant für die Medienpädagogik ist Design nicht nur, weil es den Medien selbst, gerade konstruierten «Mediendingen» (Klinge 2023), eine Form gibt und damit Auseinandersetzungen mit und Rahmungen der Welt und des Selbsts strukturiert. Design wird auch als Gestaltungs- und Bewertungspraxis von pädagogischen Veranstaltungen und Prozessen genutzt, wobei den instrumentellen steuernden Designansätzen – unter anderem solchen des Instruktionsdesigns, das Lernumgebungen und den Einsatz

von Medien systematisch und kompetenzorientiert plant – kritische und reflexive Ansätze gegenübergestellt werden können, die das Wünschenswerte und Wertvolle von Bildung diskutieren (Richter et al. 2017, 15). Sinnzuschreibungen kristallisieren sich dann nicht nur in der Technologie. Vielmehr werden «Sinnzuschreibungen gegenüber Technik durch dritte» (also die der potenziellen Nutzer:innen) antizipiert, wenn (pädagogische) Nutzung im Design gestaltet wird (Janda 2018, 47). Das Design der Technologien tritt dabei auf verschiedenen Ebenen in Erscheinung und verweist auf Gesellschaftsentwürfe und daran gebundene pädagogische Vorstellungen von Interaktionszielen und -situationen, sowie auf wünschenswerte Akteurskonstellationen.

Das Design als «Transformation der Dingwelten» (Jörissen 2015, 220) nimmt in der Konstruktionspraxis mögliche Gebrauchsweisen vor dem Hintergrund anthropologischer Annahmen und kulturellen Wissens vorweg. Design wird folglich als entwerferische, prozesshafte, epistemologische Praxis verstanden (Mareis 2011, 2014); nicht nur Produkte, sondern auch Prozesse und Praxis werden (mit den Produkten) gestaltet. Das designerische Entwerfen ist dabei, insbesondere seit den 1960er-Jahren, ein Verfahren des Planens und Problemlösens (Mareis 2011), in dem sowohl Lösungen als auch Probleme konstruiert werden und insbesondere in der Gestaltung von Technologie zutage tritt. Dabei offenbart sich in der Konstruktion von Problemen und Lösungen der Gesellschaft Wissen über die Welt. Als Bewohner:innen der sozialen Welt, aber auch als Akteur:innen bestimmter «Wissenskulturen» (Knorr-Cetina 2002) schreiben Entwickler:innen und Designer:innen milieuspezifisches Wissen in die zu entwickelnden Technologien und Muster der Datenerfassung und -verarbeitung ein, wobei sie selbst in kulturelle und soziale Bedingungen ihrer Zeit eingebunden sind. Sie gehen aber auch mit bereits vorhandenen Technologien und den eingeschriebenen Selbstverständlichkeiten um und schliessen daran an. Das Phänomen lässt sich mit Nohl (2021, 164), der sich auf Dewey und Bentley (1945) bezieht, in einer transaktionalen Forschungsperspektive als «Koevolution von Menschen und Dingen» beschreiben. In transaktionaler Perspektive werden die Verwobenheiten von Praktiken zwischen Menschen und Dingen vor dem Hintergrund sozialer, kultureller und technischer Bedingungen analysiert. Aus dieser

transaktionalen Perspektive wird im weiteren Verlauf konstatiert, dass Geister der Vergangenheit und Gegenwart durch das Design den Technologien eingehaucht werden (Klinge 2024). So zeigt sich in den Anfängen des Industrie- und Produktdesigns und an dessen weiterem Verlauf, wie sich Leitideen von Designpraxis bis zur Entwicklung der Computertechnik und dem Interaktions- oder Interfacedesign verfolgen lassen. Das Interaktions- oder Interfacedesign ist seit den 1980er- und frühen 1990er-Jahren (Moggridge 2006; Norman 2013) eine Disziplin des Designs, das sich mit der Gestaltung von interaktiven Benutzerschnittstellen zwischen Mensch und Maschine beschäftigt. Es geht hier um die Gestaltung interaktiver Produkte oder Services sowie deren visuelle Schnittstellen und entsprechende Interaktionsprinzipien. Gleichwohl werden mit der Interaktionsgestaltung nicht nur die Produkte und deren Interaktionsweisen gestaltet, sondern bestimmte Nutzer:innen angerufen, Identitätsangebote gemacht und Sinndeutungen imaginiert. So zeigen sich nicht nur die eingehauchten Zeitgeister von Vergangenheit und Gegenwart in den Dingen, sondern auch die Geister der Zukunft werden durch Imaginationen von Praktiken und Situationen, in denen die Technologie eine Rolle spielen soll, im Design angerufen. Design und designte Technologien schaffen damit soziotechnische Relationen, die politische und kulturelle Rahmungen mit sich bringen und Möglichkeiten der Partizipation und des Seins bereitstellen. Damit sind sie ontologisch dahingehend zu verstehen, dass Lebenswelt designt ist und wiederum Strukturen des Handelns und Denkens konfiguriert und hervorbringt (Macgilchrist et al. 2024, 15).

Damit ist Design ein wesentlicher Gegenstand für medienpädagogische Überlegungen: Innerhalb von Bildungsinstitutionen werden Strukturen des Lernens, der Organisation und Prozesse über Lernplattformen, Feedbacksysteme (Wrede et al. 2023) sowie weitere designte Educational Technologies bereitgestellt und damit bestimmte lehrende und lernende Subjekte hervorgebracht. Alltagshandeln ist wesentlich durch die ubiquitäre Digitalisierung und permanente Anwesenheit und Mediation des Smartphones strukturiert, welches auf Designprinzipien stiller Anwesenheit basiert. Hierdurch werden eingeschriebene Subjekt- und Gesellschaftsentwürfe in der Nutzerpraxis unmerklich aktualisiert.

Methoden des Designs können aber auch helfen, designte Interaktionsweisen und imaginierte Gesellschaftsentwürfe sichtbar zu machen und neu- oder andersartige Problem- bzw. Fragestellungen, Strategien und Entscheidungsprozesse im Umgang mit komplexen gesellschaftlichen Problemen zu entwickeln. Insbesondere die kritische Designpraxis ist darauf ausgelegt, gestalterisch-kreativ die in Technologien eingeschriebenen Werte und Gesellschaftsentwürfe zu analysieren und darauf basierend unterschiedliche Zukünfte anhand fiktiver Design-Produkte und Narrative aufzuzeigen. Hierbei wird Design als Mittel des spekulativen Fragens benutzt um herauszufinden, wie etwa Technologie, organisationale und gesellschaftliche Strukturen oder Konsumkultur auf andere Weise existieren und funktionieren könnten.

Innerhalb des kritischen Designs gibt es Ansätze, die einen Aspekt (beispielsweise der eingeschriebenen impliziten Werte) sichtbar und diskutierbar machen wollen. Die Serie «Black Mirror» (Brooker 2011–2023) wäre ein typisches Beispiel für solche (diskursiven, kritischen) Entwürfe, die einen Aspekt der vorrangig digitalisierten Gegenwart fokussieren und überspitzt in die Zukunft fortführen. Andere Ansätze gehen einen Schritt weiter und öffnen alternative (wünschenswerte) Zukunftsvorstellungen. Durch das Entwerfen materieller Formen vor dem Hintergrund konzeptueller Überlegungen werden Fragen an das Design der Gegenwart gestellt und neue Designräume und Zukunftsperspektiven geöffnet, entworfen, erfahrbar gemacht und diskutiert. Mittels «materieller Transformation wird etwas Wahrnehmbares geschaffen, das aktive Partizipation ermöglicht, aber auch dezidiert Nutzung kommentiert» (Mazé und Redström 2018, 49). Kritische Designpraxis bringt entsprechend Gegenwartsanalysen und Zukunftsimaginationen miteinander ins Gespräch, so die These des vorliegenden Beitrags. Als Perspektive und Praxis für die Medienpädagogik eignet sich kritisches Design damit, um im gegenwärtigen Design eingeschriebene Gesellschafts- und Subjektentwürfe zu befragen, aber auch, um Zukünfte und wünschenswerte Gesellschaft zu imaginieren. Macgilchrist (2024) verweist beispielsweise auf Initiativen, die beim Design von EdTech Gerechtigkeitsperspektiven im Blick haben:

«The majority of these initiatives orient to enabling democratic processes of co-designing strategies and ethics, to designing inclusive and/or justice-oriented learning scenarios, or to empowering learners to critically reflect on the automated edtech around them». (ebd., 295)

Kritische Designpraxis offeriert entsprechend auch in der Medienpädagogik eine praxisbasierte Strategie der Kritik und Reflexion von Werten oder Annahmen über die soziale Welt – materialisiert in den Mediendingen der Gegenwart. Gleichzeitig bieten materielle Entwürfe als «sociotechnical imaginaries» (Jasanoff 2015) einen Analyserahmen für digitale Materialitäten von Bildung und Bildungsinstitutionen als «product of specifically political acts of imagination, because they act as powerful aspirational and normative visions of preferred forms of social order» (Williamson 2017). Die Konstruktion solcher Imaginaries in medienpädagogischen Kontexten wird vorliegend als bewusste utopische Praxis mit Blick auf die Zukunft verstanden.

Um diese Perspektive von Design als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Medienpädagogik weiter auszuformulieren, folgt zunächst eine designtheoretische Übersicht vom Beginn des Designs in der Industrialisierung bis zur Gegenwart (2). In dem Kapitel geht es zunächst darum, anhand einiger Stationen des Designs soziale und kulturelle Werte und Selbstverständlichkeiten zu rekonstruieren, die in digitalen Medientechnologien zu kumulieren scheinen. Danach werden grundlagentheoretisch Affordanzen der Dinge und im Besonderen des Interaktionsdesigns als Sinn- und Handlungsangebot diskutiert (3). Zuletzt wird der Geist der Zukunft mit dem kritischen und spekulativen Design «beschworen» (4).

2. Designgeschichte als Belang der Medienpädagogik

Im folgenden Abschnitt wird keine lückenlose historische Abhandlung der Designgeschichte verfolgt, sondern es soll vielmehr hervorgehoben werden, wie Entwicklungen des Designs bestimmte Perspektiven auf eine Gesellschaft – die es zu ordnen, zu steuern, zu bespassen oder zu emanzipieren gilt – überhaupt erst ermöglichten. Darüber hinaus werden jene

Perspektiven hervorgehoben, die als Designpraxis und -diskurse im Lauf der Geschichte verbinden und sich in der Gestaltung von Produkten, insbesondere den hier fokussierten digitalen Technologien, fortschreiben.

2.1 Von der planerischen Sequenzierung in der Industrialisierung hin zur ästhetischen Ordnung von Lebenswelten mit dem Bauhaus

Die Anfänge des Designs als tragende Disziplin der Mensch-Computer-Interaktion lassen sich in der Industrialisierung in der Arbeitsteilung zwischen *Gestalten* und *Produzieren* finden, um die Massenproduktion effektiver zu gestalten (Selle 2007). Dabei lässt sich eine planerische Sequenzierung der Produktionshandlungen, aber auch der Dinge ausmachen. Ein Beispiel dafür ist das berühmte Stuhl-Design von Michael Thonet (Abb. 1), das durch die Standardisierung und Typisierung des Gegenstandes – es bedarf weniger Einzelteile, um den Gegenstand zusammenzusetzen – vor dem Hintergrund einer reduzierten Ästhetik eine modulare Produktion ermöglichte (Bürdek 2005, 23). Durch die modulare Massenproduktion entstanden nicht nur neue Gesellschaftsstrukturen – neue urbane Armutsstrukturen entwickelten sich, weil unter anderem ungelernete Arbeiter:innen mit Niedriglohn an den Maschinen beschäftigt werden konnten – und neue Lebensstile: Die massenhaft hergestellten, leichten, preiswerten und einfach zu transportierenden Stühle brachten eine völlig neue kurzweilige Cafékultur hervor. Daneben ermöglichte modulare serielle Produktion abseits des Handwerks eine das Design auszeichnende Praxis des Resamplings kultureller Artefakte, Nutzungsweisen und Bedeutungen. Objekte des Historismus zeugen davon, wie Ornamente aus sehr unterschiedlichen Kunstepochen nach dem Motto *«viel hilft viel»* pompös zusammengebracht wurden (Kurz und Schwer 2022, 16–17). Modularisierung und modulares Denken ist nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für Technikentwicklung, sondern auch eine kulturelle Praxis der Digitalisierung. Dies lässt sich als *Algorithmisierung von Lebenswelten*, aber auch als *Resampling kultureller Artefakte, Praktiken und Bilder* fassen (Stalder 2016). Planerisches Denken wurde dann später, allen voran im *Bauhaus*, auf die ganzheitliche Gestaltung der Lebenswelt angewendet. Das Design entwickelte sich in den

1920er- und 30er-Jahren zu einem holistischen Verständnis, in welches sowohl gesellschaftliche Zusammenhänge als auch andere Disziplinen in die Designpraxis einbezogen wurden (Mareis 2011, 171). Die Programmatik des Bauhauses, welche sich in den Materialisierungen von Lebenswelten zeigt, kann durchaus als erzieherisch beschrieben werden. Das nüchterne Design sollte Spiel- und Freiräume für eigene Gestaltung gewissermassen zumuten (Nohl 2021, 169–71). Die Klarheit und Sachlichkeit der Gebäude und der Dinge sollte darüber hinaus als ästhetische Ordnung auch dem urbanisierten und kriegsgeschüttelten Menschen eine innere Ordnung ermöglichen (Hörning 2014, 29–30). Auch in anderen Designströmungen abseits des Bauhauses sorgte eine «pragmatische und auf die Steigerung des allgemeinen Lebensstandards hin ausgerichtete Haltung» dafür, dass Design jenseits formalästhetischer Kriterien die Bevölkerung und ihre Art des Lebens adressierte (Kurz und Schwer 2022, 61). Das Bauhaus ist dabei in besonderer Weise als pädagogisch imprägnierte Gestaltungspraxis zu verstehen, da nach seiner Philosophie die Lebenswelten und deren Objekte so gestaltet werden sollten, dass sie zur «Bildung wohlgestalteter Menschen» beitragen (Wünsche 1989, 18). An designte Objekte und Lebenswelten wird die Ordnung und Steuerung des Menschen (nach den Vorstellungen der Bauhaus-Designer) delegiert, und das Milieu des «Massenmenschen» soll als «kranke Umwelt» mit Design saniert werden (ebd., 21), was sich als pädagogisch konstruierte Problem-Lösungssemantik interpretieren lässt.



Abb. 1: Thonet Stuhl Nr. 14, ca. 1860 CC BY-NC-ND Emanuela Pulvirenti.

2.2 Von systemisch kybernetischen Ansätzen zur Kommerzialisierung und Gestaltung von Lebenswelten

Nach dem Zweiten Weltkrieg geriet Design zum einen als Qualitätssignum von Produkten, zum anderen als Mitgestaltung der Gesellschaft in den Blick, wodurch sich die Felder Politik, Wirtschaft und Design vermengten. Es kam im Zuge dessen zu Professionalisierungsbestrebungen des Designs (Kurz und Schwer 2022, 75–81). Von den 1940er- bis in die 1960er-Jahre findet eine «Entmaterialisierung des Designs» als System- und Gebrauchsdesign statt (Mareis 2017, 100). Auch materielle Dinge wurden in Bezug auf Nutzungsentwürfe, Vorteilsanalysen und Überlegungen zu ihren systemischen Einbindungen gestaltet, die sich in der Designpraxis als Problemkonzeption und Lösungsentwürfe materialisieren. Designmethoden selbst unterlagen entsprechend Rationalisierungsbestrebungen, innerhalb welcher die Komplexität von Problemlagen reduziert werden sollte (vgl. Janda

2018, 33–35). Mit systemisch-kybernetischen Ansätzen im Rücken wurde Design so zum Planen und Problemlösen «innerhalb artifiziell erzeugter Systeme und Lebenswelten» (Mareis 2017, 100). Kybernetisches Design veränderte auch das Sehen in und durch Designpraktiken, welche Problem, Ursache, Wirkung (der Lösung) und Rückkopplung visualisieren. Rieger (2003, 186) bezeichnet Kybernetik gar als eine «Theorie des Sehens» die dem «Prinzip der bildhaften Steuerung» unterliegt und zum Ziel hat, einen Steuerungskreis abzubilden. Damit erweiterte diese Art des umfassenden Systemdesigns auch Handlungsmacht, denn nicht mehr nur Alltagsobjekte gerieten in den Blick der Gestaltung und Steuerung, sondern auch Städte, Gesellschaften, Körper und menschliches Verhalten (vgl. Janda 2018, 278–82). Exemplarisch für jene Art des Sehens ist sicherlich – auch wenn er kein Designer im herkömmlichen Sinne ist – Skinner. Das zeigt sich nicht nur in seinen Entwürfen der Teaching Machine (Abb. 2), welche durch unmittelbare Rückmeldungen auf Antworten der Nutzer:innen das Lernen bestärken sollte (Skinner 1960), sondern auch in seinem fiktiven technokratischen Gesellschaftsentwurf von «Walden Two» (Skinner [1948] 2005), in welchem umfassende behavioristische Verhaltensmodifikationen zu einer idealen Gesellschaft führen sollen. Wie sich zeigte, spielen nun auch Lerntheorien in der Gestaltung von Dingen und Systemen eine Rolle und sowohl Individuen mittels Teaching Machines als auch Gesellschaften sollten durch Design zu einem wünschenswerten Verhalten gebracht werden. Es zeigt sich in den Maschinen- und Gesellschaftsentwürfen, dass Autonomie zugunsten von Steuerung und Determinismus verworfen wird – die Gestaltung von Lernen und Kultur erscheint als durch Technologien lösbares Problem (Rutherford 2017, 300). Individuelle Autonomie und freier Wille sind dabei gewissermassen Abgrenzungskonzepte gegenüber einem technokratischen bzw. behavioristischen Ideal, die für eine gut funktionierende Gesellschaft von aussen einzuschränken seien:

«(a) both technocracy and the technology of behavior rejected the concept of «autonomous man» and placed the locus of control of human behavior in the environment; (b) both held an ontological position that was essentially materialistic; (c) both disavowed the practical utility of the humanistic values of freedom, dignity, and the right to self-determination in favor of a deterministic view of the individual

and society; (d) both viewed the design of culture as an engineering problem to be solved rationally, scientifically, and with the help of technology; and (e) both upheld the technological ideal of science and believed that the problems created by technology could be solved by new technology.» (ebd.)



Abb. 2: Teaching Machine of B. F. Skinner 1954, National Museum of American History.

Die Teaching Machine erscheint hier als Verkörperung dieses Ideals des vorwegnehmenden Verhaltensdesigns mit gleichzeitiger Delegation designer Steuerungs-elemente an Technologie vor dem Hintergrund pädagogischer Imaginationen von Schüler:innen- und Lehrendenrollen. Skinner (1960) selbst macht verschiedene Charakteristika der Teaching Machine stark, die die scheinbar widerstrebenden Konzepte der Kybernetik und des individuellen Lernens zusammenbringen: Die Maschine hält die Lernenden in konstanter Aktivität.

«In studying by machine something is happening all the time [...] He is active, he gets something positive out which keeps him going» (189), die Maschine gibt den Lehrkräften «the benefit of a remarkable corrective feedback» und damit Daten über die «Lernleistung» der Schüler:innen und

die Maschine kann Anfangslektionen übernehmen und die Schüler:innen schneller auf eine Erfahrungsstufe bringen, sodass die Lehrkräfte Themen behandeln können «which interest him as a human being». Inwiefern sich Diskurse der vermeintlichen Individualisierung des Lernens durch Technologie beispielsweise in Konzepten adaptiver Lernumgebungen fortsetzen, zeigen Ahlborn und Verständig (2024) im vorliegenden Band.

Schon in den 1960ern führte die Verbindung von Kybernetik und Kapitalismus zur Vorstellung der Kontrollierbarkeit des eigenen Lebens und Glücks, aber auch von Verpflichtungen zum gesellschaftlichen Fortschritt (Ehrmanntraut 2019, 199–200), was sich dann auch im Design der 1970er- und 1980er-Jahre fortsetzt. War Designtheorie der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre in Europa und Nordamerika zum Teil noch beeinflusst von Kritik am puren Funktionalismus und beschäftigt mit ökologischen Fragen (die unter anderem der Club of Rome aufwarf), orientierte sich Design nachfolgend immer weiter an Fragen des Konsums. Insbesondere die Technologie-Entwickler:innen und Designer:innen der 1970er-Jahre verstanden sich als Teil einer *counter culture* (Daub 2020) und sahen die Wirtschaft gegenüber dem Militär und der Politik als bessere, weniger missbrauchsanfällige Organisationsform an. Ende der 1970er-Jahre lassen sich dann im Design Strömungen der «Entpolitisierung und Kommerzialisierung» (Stalder 2016, 63) beobachten, die an der Gestaltung von Erlebniswelten orientiert waren. So werden im Design vorgesehene Arten von Konsum imaginiert und Funktionalität mit Ästhetik verknüpft. Im Pop-Design waren konsumistische Ideen schon seit Ende der 1950er-Jahre angelegt: Konsum als Aufstiegsidee, Fernsehen als Freizeitpraxis, Marktanalysen und die Einführung von Fernsehwerbung verbanden ästhetischen Geschmack sowohl mit Individualismus als auch mit Klasse – designte Produkte sollten sich an bestimmte soziale Gruppen richten, Design sollte maximal visuell auffällig sein, was mit einer modischen kurzen Verwertungszeit der Produkte einherging (Whiteley 1985).

In jener Ambivalenz von kybernetischen Kontrollideen, Individualisierungsbestrebungen und der Gestaltung von Erleben und Milieu – so lässt sich zusammenfassen – trägt die Idee der Optimierung des Selbsts und der Umgebung durch Technologien, die sich bis heute in den Verheissungen der Produkte, aber auch als Praxis fortsetzt (Krämer 2023).

2.3 Die Vernetzung von Menschen und die Unterstützung des Denkens als Ansprüche der Computerentwicklung

Die weiteren Technologie-Entwicklungen und Designstudien konzentrieren sich dann seit den 1970ern im Wesentlichen im frühen Silicon Valley im *Xerox Palo Alto Research Center* als Teil des Xerox-Konzerns in einer Art selbstreferenziellen Verbunds aus Studierenden und Studienabbrecher:innen der Stanford University (Daub 2020). In dieser besonderen privatwirtschaftlichen und universitär-wissenschaftlichen Melange gingen technologische Produktentwicklung und Technologieforschung rasant voran. So wurde dort 1959 der erste vollautomatische Kopierer (Xerox 914) auf den Markt gebracht, der nicht nur vielfältiges Kopieren ermöglichte, sondern dessen Einführung die bisherige Praxis ganzer Felder (wie Universitäten) durch die Beschleunigung und Umsetzung bürokratischer Logiken veränderte (Lorenz 2022). Das Arrangieren von *visual data*, das Teilen von Daten (beziehungsweise Kopien), das Speichern, Bearbeiten und Übertragen formte als Aktenlogik die organisatorische Verwaltungspraxis (ebd., 126) und ging Hand in Hand mit der Entwicklung und Nutzung von Computertechnologien. Die bei Xerox entworfenen Computertechnologien wurden weniger als Maschine denn als Medium der Information und Kommunikation gedacht, und das Interface sollte das Maschinelle vergessen lassen (Schelhowe 2007, 44–46). Das Design von Software-Interfaces sollte kein Fachwissen abverlangen, die Nutzung demokratisieren, Denkprozesse unterstützen. Human-Centered-Design für technische Geräte transzendiert die technische Funktionalität durch interaktive visuelle Oberflächen (Bartz et al. 2017). Alan Kay, der Entwickler der grafischen Benutzeroberfläche, begründete diese mit Bruners kognitiver Lerntheorie und seiner Idee von additiven mentalen Repräsentationsmodi: Während die Maus enaktive manipulierende Kognition aktiviert und die Programmiersprachsteuerung das symbolische Begreifen, aktivieren Icons in Kays Konzeption ikonische Kognitionen des schnellen Erkennens und Vergleichens (Manovich 2013, 98–100). In der weiteren Entwicklung des Computers und des Nutzungsdesigns setzte sich die Variante des Mac-Designs durch, das nicht mehr über die Programmiersprache, sondern nur noch über das grafische Interface steuerbar war (Esposito 2013, 129). Gleichzeitig gab es am Xerox Palo Alto Research Center Forschungsprojekte zur

Human-Computer-Interaction wie die von Lucy Suchman (1985), die sich für Studien stark machte, die einfache intuitive Interaktion zwischen Menschen und Technologien erforschen und konzeptionieren sollten.

Im Geiste radikaler Umbruch- und Individualisierungsbestrebungen wurde in den Produkten selbst das Potenzial gesehen, ganze gesellschaftliche Felder umzuwälzen (Mertala 2020). Computer sollten im Sinne der Entwickler:innen des frühen Silicon Valleys für menschliche Denk- und Arbeitsprozesse fruchtbar gemacht werden, wobei eben nicht nur die Technik optimiert, sondern die Nutzung gestaltet werden sollte (Hellige 2008, 37). Die Integration der Computertechnologie in den Alltag vorantreibend wurden ab Ende der 1990er-Jahre die Heimcomputer immer kleiner und als ‹Unterwegscomputer› entwickelt. 1995 brachten IBM und BellSouth das erste Smartphone bzw. den ‹Personal Computer› auf den Markt und Ende der 1990er Jahre setzten sich dann die ersten internetfähigen ‹Featurephones› durch (Böhm 2018, 334–335). Apple führte mit seinem iPhone 2007 das Multitouch-Interface ein und bestimmte damit wesentlich die weiteren Entwicklungen auf dem Markt (Balbi und Magaudda 2018). Das Aufkommen des internetfähigen Smartphones mit intuitiver haptischer Bedienoberfläche und der Einbindung vielfältiger Apps, die den Alltag organisieren und menschliche Regungen durch Sensorik zu erfassen vermögen, treiben dann im Wesentlichen die Digitalisierung des Alltags voran.

Die Anfänge der Computer- und Interfaceentwicklungen sind zusammenfassend mit medienpädagogischen Ideen der Ermächtigung der Nutzer:innen und der Demokratisierung von Wissen einhergegangen. Gerade im Human-Centered-Design und der Gestaltung von grafischen Benutzeroberflächen steht eine selbstbestimmte Mediennutzung im Fokus der Gestaltung, die gleichzeitig auf Intuitivität baut. Inwiefern sich diese Entwicklung mit Affordanzkonzepten als mehrdimensionale Sinn- und Handlungsangebote beschreiben lässt, wird im folgenden Kapitel ausgearbeitet.

3. Affordanz als Sinn- und Handlungsangebot digitaler Medien

Wie die kurze historische Abhandlung deutlich macht, sind die Anfänge der Digitaltechnologie zum einen eng verwoben mit der Geschichte und Diskursen des Designs und nehmen zum anderen immer schon Vorstellungen von Lebensproblemen und Alltagspraxis vorweg. Die Produkte des Designs sollten dabei immer mehr in Felder sozialer Kommunikation eingebunden werden, Wissen demokratisieren und Alltagsprobleme lösen. Die Delegation (Latour 1998, 44) von Interaktion vollzog sich, wenn man die geschichtliche Entwicklung verfolgt, immer vor dem Hintergrund bestimmter Gesellschaftsentwürfe, sozialer Programmatiken oder pädagogischer Imaginationen darüber, wozu Nutzer:innen gebracht werden sollten.

Rückkopplungsschleifen regen zur Interaktion und Dateneingabe an, präsentieren aber auch Ergebnisse ihrer «modellhaften Abstraktion» von der Welt (Allert et al. 2017, 13). Mit Rückmeldungen gehen auch immer Ideen sowohl vom Gegenüber als Konsument:in, Datenlieferant:in, Optimierer:in, als lernwillige oder -unwillige Person usw. als auch Vorstellungen von Umwelt und Gesellschaft einher. Medientheoretisch strukturieren und ermöglichen digitale Technologien damit bestimmte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen (McLuhan 1964). Dabei werden Sinn- und Handlungsangebote im Sinne der Affordanz auf Grundlage der Datenverarbeitung auf der grafischen Oberfläche gemacht (Zillien 2019). Dingen ist demnach ein latentes Handlungsangebot inhärent; ein scharfer Gegenstand lädt dazu ein, etwas zu schneiden (Gibson 1977). Heidegger (1980 [1950]) beschreibt die zu einem selbstverständlichen Umgang einladende gestaltete Eigenschaft von Dingen als «Dienlichkeit» (13), in der Form und Material miteinander konsistent sind, und als «Verlässlichkeit» (19), wenn die Dinge über Gewohnheit zu einem Teil der Welt geworden sind. Visuelle mediale Objekte wie Skizzen oder Fotografien tragen eine doppelte Affordanz, wie Hoklas und Lepa (2017) mit Gibson ([1986] 2015) interpretieren. Digitale Technologien, wie Smartphones sind in jener Theorieperspektive zum einen physische Objekte: Das neueste Smartphone kann als Prestigeobjekt herhalten, gleichzeitig kann man damit eine Buchseite beschweren. Zum anderen affizieren Smartphones medial über die

visuelle Oberfläche und zählen damit auf bestimmtes kulturelles, soziales und symbolisches Wissen seitens der Nutzer:innen (Hoklas und Lepa 2017, 285).

Beide Ebenen sind massgeblich designt und die doppelte Affordanz bezieht sich auf die Benutzerfreundlichkeit durch die «Sichtbarkeit von Gebrauchseigenschaften» (Zillien 2019, 226). Designte Affordanzen ermöglichen so, dass Menschen und digitale Technologien immer mehr miteinander verwoben werden können. Zum einen können die Menschen so angerufen werden und ihre Reaktionen darauf können von digitalen Technologien gelesen werden, zum anderen werden die Anrufungen basierend auf im Design antizipierte Alltagspraktiken immer mehr zum selbstverständlichen Teil der eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten (Kaerlein 2018, 172–73). Neuere Affordanzkonzepte sehen entsprechend in sozialwissenschaftlicher Deutung der Mensch-Maschinen-Interaktion eher die Wechselseitigkeit von Nutzer:innen und den Sinnangeboten digitaler Technologien als dass die Technologie bestimmte Gebrauchsweisen nahelegt und Nutzer:innen dann damit «etwas» machen (Zillien 2008; Zillien 2019). Im Sinne des benutzerfreundlichen Designs müssen die Affordanzen des Interfaces weitestgehend habitusübergreifend verstanden werden. Interfaces versuchen als Anordnung von Praxis und Medieninfrastruktur, die (Medien-)Interaktionen natürlich erscheinen zu lassen. Entsprechend sind sie «Umschlagpunkte, an denen die computerbasierte «Umwelt» und das in Praktiken verkörperte implizite Wissen interagieren» (Ernst 2017, 14). An alle Ebenen der auditiven, haptischen, visuellen und intuitiven Wahrnehmung anknüpfend vermögen es digitale Technologien über ihre Interfaces, gleichzeitig unmerklich abwesend und anwesend zu sein. Unmerklich und still bewohnen sie alle Bereiche des Lebens mit, was Distelmeyer (2017) sowohl als Charakteristik von Computertechnologien als auch als diskursive «Rhetorik der Unmerklichkeit des Allmächtigen» seitens der IT-Industrie und ihrer Vertreter verzeichnet hat, die gerade in dieser Doppelheit die Wirkmächtigkeit von Computertechnologien verorten:

«Während einerseits eine machtvolle Allgegenwart vorbereitet, angelegt und diskutiert wird, was in Begriffen wie *Ubiquitous Computing*, *Internet of Things*, *Ambient Intelligence* oder *Smart Environments* zum Ausdruck kommt, wird zugleich auf eine Unmerklichkeit eben

jener Technologie gesetzt, die diese Omnipräsenz ausmacht. Diese Form der gleichzeitigen An- und Abwesenheit, die Kombination von ›Unsichtbarkeit und Zuhandenheit‹, ist insbesondere seit der Entwicklung sogenannter *Calm Technologies* bekannt. Vielleicht lässt sich dies als eine diskursive Depräsentation von Computertechnologie verstehen.» (Distelmeyer 2017, 45, Hervorhebungen im Original)

In diesem Zuge lässt sich die Unmerklichkeit als Modus Operandi digitaler Technologien mit Kaerlein (2018, 263) in Bezug auf Smartphones weiter dahingehend ausführen, dass jene auf Affekte abzielen und der Gebrauch durch «Prozesse der Habitualisierung und Normalisierung in einen Bereich des Körperlich-Unbewussten absinkt». Dadurch, dass aufseiten der Nutzer:innen nicht nur Handlungen, sondern auch Affekte – also sinnliches Wahrnehmen – affiziert werden, soll eine Mensch-Ding-Beziehung hergestellt werden (Hörning 2014, 43). Jene Form des Beziehungsdesigns zeigt sich erstmals und in besonderer Weise in der Entwicklung des Tamagotchis, das als simuliertes Haustier in Eiform ständig mitgetragen werden musste. Auf der Interfaceebene formulierte es laufend Bedürfnisse nach Nahrung, Schlaf, Hygiene und Beschäftigung, sodass sich eine Fürsorgebeziehung einstellt, die als «Tamagotchi-Effekt» beschrieben wird: Nutzer:innen investieren Zeit, Aufmerksamkeit und Zuwendung in das technologische Gegenüber:

«The relationship of care between the creature and caretaker can create an intimate bond, even when it is just a machine. It is a toy that requires constant attention, and requires constant attention because it may act out in ›bad behaviour‹ if its needs are not met. Successful parenting is measured by the personality of the Tamagotchi throughout its stages of development, and Bandai's official Tamagotchi guidebook directly correlates the behaviours of ›good‹ caretaking with particular Tamagotchi traits.» (Lawton 2017, 3)

Affordanzen, die auf Affekte und im Besonderen auf die Inszenierung sozialer Beziehungen als «artificial companion systems» (Frude und Jandrić 2015, 411) abzielen, kann man neben der materiellen und der visuell-medialen als dritte Ebene der möglichen Affordanz digitaler Technologien

fassen. Smartphones haben in ihrem materiellen und medialen Design alle drei Ebenen erreicht, sodass sie tägliche nahkörperliche Begleiter sind, die selbstverständlich auf soziales und kulturelles Wissen rekurren.

4. Die Geister der Zukunft rufen mit dem Kritischen Design

Designprozesse bieten nicht nur Möglichkeiten, Produkte und Verhalten vor dem Hintergrund bestimmter Programmatiken und Weltansichten zu gestalten, sondern auch über die Beobachtung des und das Experimentieren mit Designhandeln Zukunftsungewissheiten zu extrahieren, zu thematisieren und einen Umgang damit zu erarbeiten. Design ist damit Erfahrungswissen einer bestimmten Disziplin (Mareis 2011), die auf die Praxis und Tradition der Zukunftsvisionierung schaut. Als praxeologische Brücke zwischen Zukunftsvorstellungen und materieller Gestaltung nutzt Design zur Auseinandersetzung nicht zuvorderst mentale Mittel, sondern «die spezifischen, inhärenten Eigenschaften verschiedener symbolischer, visueller und materieller Arbeitsmittel, um diese umfassende Ungewissheit zunächst zu zerlegen» (Janda 2018, 184).

Mit der wachsenden Bedeutung von Design in sozialen, politischen und ökonomischen Bereichen kann kritisches oder spekulatives Design auch als eine Haltung gegen affirmatives Design interpretiert werden. Im Kontext der Medienpädagogik sind solche Ansätze des kritischen Designs interessant, weil sich mittels (der Erschaffung) diskursiver, spekulativer Artefakte durch Irritation des benutzerfreundlichen, bequemen Designs Reflexionsmöglichkeiten und damit medienpädagogische Momente gestalten lassen. Technologische Entwicklungen und gegenwärtige Designs lassen sich in solchen Prozessen nach ihren ethischen, sozialen und politischen Implikationen befragen (Dunne und Raby 2013). Für die Medienpädagogik sind insbesondere solche Zugänge interessant, die sich an der Schnittstelle zwischen Kritik und praxisorientierten Interaktionsdesign (Pierce et al. 2015) bewegen und darauf abzielen, die Grauzonen um «design for use» und «design for debate» (Dunne und Raby 2013) zu nutzen bzw. gar erst aufzuzeigen wissen.

Realität wird als Ausgangspunkt für kritisches Design zunächst als interpretatives Problem, verwickelt in Konflikten und Ideologien, verstanden (How 2003). Kritisches Design verfolgt dementsprechend das Ziel der ethischen Positionierung, deckt «Hidden Agendas» oder dahinterliegende problematische Ideologien auf, untersucht und verbreitet alternative Designwerte und fördert das kritische Bewusstsein von Designer:innen und Konsument:innen durch und mithilfe von Design-Artefakten:

«Critical design is a form of research aimed at leveraging designs to make consumers more critical about their everyday lives, and in particular how their lives are mediated by assumptions, values, ideologies, and behavioral norms inscribed in designs.» (Bardzell und Bardzell 2013, 14–15)

Hier zeigen sich auch für die Medienpädagogik Schnittstellen von Bildungstheorien, die auf Kritikfähigkeit abzielen. Für die kritische Designforschung und -praxis lassen sich Verbindungslinien zwischen den von Büniger (2020) für die Reflexion von Bildung hervorgehobenen Denkfiguren der Kritik einziehen: Als Methode der Erkenntnis und Reflexionsform kann kritisches Design der Transzendalkritik zugesprochen werden, die Mündigkeit als Bedingung von Erkenntnis (Kant 1988) formuliert. Diese Form erhebt ideologiekritische Ansprüche, indem gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten sichtbar gemacht werden sollen, und folgt pädagogischen Ansprüchen nach denen Subjekte sich über Bildungsprozesse «in ein distanzierend-prüfendes Verhältnis setzen können» (Büniger 2020, 168). Gerade diese Ambivalenz der nicht-aufzulösenden Zirkularität von «kritikermöglichendem Subjekt und subjektermöglichender Kritik», eingebunden in praktische Selbst- und Weltverhältnisse und damit in vorhandene Machtstrukturen (ebd.) ist das Spielfeld des kritischen Designs. Praktiken des kritischen Designs bieten medienpädagogische Möglichkeiten, Kritik zum einen über eine Analyseperspektive auf die Gegenwart und ihre Technologien einzuholen, zum anderen über die Gestaltung materieller Artefakte zu erproben und alternative Szenarien der Gegenwartskritik zu entwerfen, die wiederum eine komparative Perspektive auf die Kritik ermöglichen.

In den letzten Jahren wurden insbesondere Mensch-Maschine-Interaktionen in den Fokus der kritischen Untersuchung gerückt (Blythe und Monk 2018). Den gängigen Normen und Standards der User Experience zufolge soll die menschenzentrierte Gestaltung interaktiver Systeme bequem, einfach und nutzerfreundlich sein (ISO 2019) sowie Kriterien der Effektivität und Effizienz, aber auch hedonistischen Qualitäten wie der Freude an der Nutzung folgen (Diefenbach und Hassenzahl 2017). Solche Qualitäten, die sich auf Bequemlichkeit oder Nutzerfreundlichkeit beziehen, müssen nicht per se negativ sein. Während sie dennoch zur Reibungslosigkeit in der Interaktion mit einem Design tendieren, können bewusste *Irritationen* in der Interaktion und Auseinandersetzung medienpädagogische Momente ermöglichen. Hierbei soll Design Fremdartigkeit anstreben (Dunne und Raby 2001), um sich der Unmerklichkeit des bisherigen Designs gewahr zu werden (Cox et al. 2016). Dies umfasst die bewusste Gestaltung von Reibungen (Laschke et al. 2015), Einschränkungen (Spaa et al. 2019), entschleunigten Interaktionen (Grosse-Hering et al. 2013), Unfreundlichkeit (Dunne 1997), Unbequemlichkeit (Benford et al. 2012), Provokation (Raptis et al. 2017) oder Ambiguität (Boon et al. 2018). Solche Ansätze zielen darauf, durch die friktionelle Nutzung Reflexionsmomente und achtsame Interaktion zu fördern (Cox et al. 2016) oder kleine persönliche Dilemmata auszulösen (Ozkaramanli und Desmet 2016). Die Dinge sind dann nicht mehr dienlich und verlässlich, sondern machen Interaktion mit den Technologien sowie deren Affordanz erst durch den Bruch sichtbar und reflektierbar.



Abb. 3: Lock & Light von Annika Rauch. CC BY-NC-ND Annika Rauch.

Ein Beispiel jener Funktionsweise ist das fiktive, diskursive Studierendenprojekt *Lock & Light* von Annika Rauch. *Lock & Light* wurde im Kurs *Stranger Things – Prototyping Inconvenience* an der Fachhochschule Potsdam entworfen. Der forschende Entwurfskurs diente als Fallstudie, um sich kritisch mit dem Convenience-Ideal in der Designbildung

auseinanderzusetzen. Lehrende und Studierende haben während eines Semesters gemeinsam und praxisnah das Potenzial einer unbequemen Designpraxis als diskursiven Ansatz sowie ihre Möglichkeiten und Chancen erforscht (Tost et al. 2022). *Lock & Light* stellt eine Lampe dar, die sich nur dann einschaltet, wenn Nutzer:innen ihr Smartphone darin einschließen (siehe Abbildung 3). Die Interaktion zwischen Nutzer:in und Lampe entspricht der Geste, einen Schlüssel (das Smartphone) zu benutzen, um ein Schloss zu öffnen (die Lampe einzuschalten). Die Interaktion mit der Lampe triggert ein Dilemma (Ozkaramanli und Desmet 2016), indem sich die Nutzer:in zwischen der Nutzung des Lichts und derjenigen des Smartphones entscheiden muss, und fördert ein Irritationsmoment, welcher zur Selbstreflexion anregt. Das erfüllt den diskursiven Zweck des Artefakts: *Lock & Light* stellt auf eine übergeordnete Weise Fragen zur übermäßigen Nutzung von Technologie im Alltag, zur Selbst-Achtsamkeit oder zur abhängigen, persönlichen Beziehung zu dem Smartphone. Dabei geht es in der Gestaltung um die Hervorbringung eines Dilemmas, nicht um die pädagogische Auflösung hin zu einem richtigen Medienverhalten. Natürlich lässt sich die Lampe auch als Smartphone-Ständer instrumentalisieren oder die berechtigte Frage stellen, ob man tagsüber Licht braucht. Widersprüche sind Teil solcher «Material Speculation» (Wakkary et al. 2016) und sollen in die Reflexionsprozesse einbezogen werden. Sie sollen als nicht-kommerzielle Design-Artefakte solche Fragen der Medienpraxis und der mediatisierten Lebenswelt hervorrufen, müssen offene Fragen aber nicht beantworten.

Das Beispiel zeigt, wie durch unbequeme Interaktionen mittels des Designs Unbehagen hervorgerufen werden soll, das eine intensive, fühlbare Interaktion erzeugt, in welcher man sich selbst in der Umwelt gewahr wird. Widerspenstige Dinge «setzen uns Widerstände entgegen» und konfrontieren uns zuerst einmal mit der Erfahrung des Anderen (Han 2021, 61). Aus phänomenologischer Perspektive sind sie – neben anderen Erfahrungsräumen der Fremdheit – Möglichkeiten für Bildungsprozesse (Meyer-Drawe 1999).

Diese Ausführungen verdeutlichen das medienpädagogische Potenzial von Ansätzen des kritischen Designs. Design als Disziplin bietet damit sowohl methodologische Grundlagen für eine interdisziplinäre

Methodenentwicklung als auch für empirische Perspektiven der Medienbildung und der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, um Affordanz zu analysieren. Zum anderen bietet die Designpraxis mit experimentellen, anti-solutionistischen und künstlerischen Methoden, die Entfremdung erzeugen (z. B. Tost et al. 2022) einen Raum für Diskussion und Partizipation an der Gestaltung der digitalisierten Lebenswelt. Mithilfe von Designmethoden und der kritisch-rekonstruktiven Analyse von Designlogiken lassen sich ebenso Fragen von Akteurschaft und Hegemonie bearbeiten, wie es Macgilchrist et al. (2024, 20) für Zugänge von «postdigital Design» formulieren: «Which designs design which worlds? Whose designs are we talking about? And whose futures are at stake?». Im Bereich der Medienbildung können kritisch-diskursive Case Studies, die sich mit Problem- und Fragestellungen sowie spekulativen Artefakten und Gesellschaftsentwürfen auseinandersetzen, wiederum eine epistemologische Praxis für eine Weiterentwicklung von Theorien über die Zukunft der Medienbildung bieten. Dafür sind neue Methoden, Prozesse und ihre Anwendung in konkreten praktischen Case Studies notwendig. Zusammenfassend lässt sich kritisches Design erstens als *Theorieperspektive* für die Medienpädagogik fruchtbar machen, um beispielsweise Affordanzkonzepte phänomenologisch zu befragen. Zweitens bringt die kritische Designpraxis Design gegenwärtiger Technologien, ihre Affordanzen, ihre eingeschriebenen Gesellschafts- und Subjektentwürfe und die impliziten Werte an die Oberfläche und in Diskussion.

«Sociotechnical Imaginaries» (Jasanoff 2015) als Visionen davon, welche sozialen Implikationen und Potenziale Technologie hat, bringen normative, deskriptive, mentale und materielle Perspektiven zusammen, und durch imaginative Arbeiten (in Kunst als auch Wissenschaft) lassen sich Versionen eines gemeinsamen (wünschenswerten) Lebens herstellen. Durch die gestalterische Materialisierung von technologischen und sozialen Zukünften bzw. Imaginaries werden nicht nur Kritik- und Reflexionspotenziale adressiert, sondern spielerisch-künstlerisch alternative Zukünfte (mit Technologie) angeregt, die ihrerseits reflektiert werden können. Diese Praxis eröffnet auch für die Medienpädagogik performative Reflexionsräume, die aus der Perspektive der Medienbildung Selbst- und Weltverhältnisse nicht nur in der Gegenwart, sondern imaginär auch für

die Zukunft flexibilisieren. Kritische Designpraxis ermöglicht damit ebenso einen Umgang mit Zukunftsunsicherheit – gerade in Zeiten multipler Krisen –, ohne den Anspruch zu haben, jene zu lösen.

Literatur

- Ahlborn, Juliane, und Dan Verständig. 2024. «Über Instrumente, Innovationskraft und Interdisziplinarität: Perspektiven der Medienpädagogik zwischen adaptiven Lernumgebungen und algorithmischen Artikulationen». Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs, Valentin Dander, und Nina Grünberger. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 101–28. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.05.X>.
- Allert, Heidrun, Michael Asmussen, und Christoph Richter, Hrsg. 2017. *Digitalität und Selbst – Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439456>.
- Balbi, Gabriele, und Paolo Magaudda. 2018. *A History of Digital Media: An Intermedia and Global Perspective*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bardzell, Shaowen, Jeffrey Bardzell, Jodi Forlizzi, John Zimmerman, und John Antanitis. 2012. «Critical design and critical theory: the challenge of designing for provocation». *Proceedings of the Designing Interactive Systems Conference*, 288–97. <https://doi.org/10.1145/2317956.2318001>.
- Bardzell, Jeffrey, und Shaowen Bardzell. 2013. «What is <critical> about critical design?». *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*, 3297–3306. <https://doi.org/10.1145/2470654.2466451>.
- Bartz, Christina, Timo Kaerlein, Monique Miggelbrink, und Christoph Neubert. 2017. «Zur Medialität von Gehäusen. Einleitung». In *Gehäuse: mediale Einkapselungen*, herausgegeben von Christina Bartz, Timo Kaerlein, Monique Miggelbrink, und Christoph Neubert, 9–32. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Benford, Steve, Chris Greenhalgh, Gabriella Giannachi, Brendan Walker, Joe Marshall, und Tom Rodden. 2012. «Uncomfortable interactions». *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems, 2005–2014*. <https://doi.org/10.1145/2207676.2208347>.
- Böhm, Stephan. 2018. «Smartphone-Evolution: Rückblick Und Ausblick Auf Die Entwicklungen Im Bereich Der Mobile-Media-Technologien». In *Media Management: Ein Interdisziplinäres Kompendium*, herausgegeben von Christoph Kochhan, und Alexander Moutchnik, 327–49. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23297-9_19.
- Boon, Boudewijn, Marco Rozendaal, und Pieter Jan Stappers. 2018. «2. Ambiguity and Open-Endedness in Behavioural Design». *Proceedings of the DRS International Conference 2018: Design as a catalyst for change, Limerick, Ireland*. <https://doi.org/10.21606/drs.2018.452>.

- Brooker, Charlie (2011–2023) [Produzent]. «Black Mirror». United Kingdom: Channel 4.
- Bruner, Jerome. 2004. «A Short History of Psychological Theories of Learning». *Daedalus* 133 (1): 13–20. <https://doi.org/10.1162/001152604772746657>.
- Bünger, Carsten. 2020. «Kritik». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, herausgegeben von Gabriele Weiß, und Jörg Zirfas, 161–73. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_15.
- Bürdek, Bernhard E. 2005. *Design Geschichte, Theorie und Praxis der Produktgestaltung*. Dritte, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Edition form. Basel: Birkhäuser. <https://doi.org/10.1007/3-7643-7680-5>.
- Cox, Anna L., Sandy Gould, J., Marta E.Cecchinato, Ioanna Iacovides, und Ian Renfree. 2016. «Design frictions for mindful interactions: The case for microboundaries. Proceedings of the 2016 CHI Conference». *Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 1389–1397. <https://doi.org/10.1145/2851581.2892410>.
- Daub, Adrian. 2020. *Was das Valley denken nennt*. Berlin: Suhrkamp.
- Dewey, John, und Arthur F. Bentley. 1945. «A Terminology for Knowings and Knowns». *The Journal of Philosophy* 42 (9): 225. <https://doi.org/10.2307/2019897>.
- Diefenbach, Sarah, und Marc Hassenzahl. 2017. *Psychologie in der nutzerzentrierten Produktgestaltung*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53026-9>.
- Distelmeyer, Jan. 2017. «An/Leiten: Implikationen und Zwecke der Computerisierung». In *Medien, Interfaces und implizites Wissen*, herausgegeben von Christoph Ernst und Jens Schröter. Special issue. *Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften* 17. (2): 37–53. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/1769>.
- Dunne, Anthony. 1997. *Herzian tales: an investigation into the critical potential of the electronic product as a post-optimal object* (Doctoral dissertation, Royal College of Art).
- Dunne, Anthony, und Fiona Raby. 2001. *Design noir: The secret life of electronic objects*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.5040/9781350070660>.
- Dunne, Anthony, und Fiona Raby. 2013. *Speculative Everything: Design, Fiction, and Social Dreaming*. Cambridge, Massachusetts London: MIT press.
- Ehrmantraut, Sophie. 2019. *Wie die Computer heimisch wurden: Zur Diskursgeschichte des Personal Computers*. Edition Medienwissenschaft 56. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839445310>.
- Ernst, Christoph. 2017. «Medien und implizites Wissen. Einleitende Bemerkungen zu einer vielschichtigen Beziehung in der Ära des ubiquitous computing». In *Medien, Interfaces und implizites Wissen*, herausgegeben von Christoph Ernst, und Jens Schröter. Special issue, *Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften* 17. (2): 7–36. <https://doi.org/10.25969/mediarep/1766>.

- Esposito, Elena. 2013. «Digital prophecies and web intelligence». In *Privacy, Due Process and the Computational Turn: The Philosophy of Law Meets the Philosophy of Technology*, herausgegeben von Mireille Hildebrandt, und Katja de Vries, 121–42. Hoboken: Taylor and Francis.
- Frude, Neil, und Petar Jandrić. 2015. «The Intimate Machine – 30 years on». *E-Learning and Digital Media* 12 (3-4): 410–24. <https://doi.org/10.1177/2042753015571830>.
- Gibson, James J. 1977. «The Theory of Affordances». In *Perceiving, Acting, and Knowing: Towards an Ecological Psychology*, herausgegeben von Robert Shaw, und John Bransford, 67–83. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gibson, James J. (1986) 2015. *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315740218>.
- Grosse-Hering, Barbara, Jon Mason, Dzmitry Aliakseyeu, Conny Bakker, und Pieter Desmet. 2013. «Slow design for meaningful interactions». *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 3431–3440. <https://doi.org/10.1145/2470654.2466472>.
- Han, Byung-Chul. 2021. *Undinge: Umbrüche der Lebenswelt*. Berlin: Ullstein.
- Heidegger, Martin. (1950) 1980. *Holzwege*. 6., durchgesehene Auflage. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Hellige, Hans Dieter. 2008. «Krisen- und Innovationsphasen in der Mensch-Computer-Interaktion». In *Mensch-Computer-Interface: Zur Geschichte und Zukunft der Computerbedienung*, herausgegeben von Hans D. Hellige. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405642-001>.
- Hoklas, Anne-Kathrin, und Steffen Lepa. 2017. «Welchen Beitrag (leistet) die Materialität der Medien zum soziokulturellen Wandel? Erkenntnistheoretische Potenziale des Affordanzkonzepts für die Mediatisierungsforschung am Beispiel des alltäglichen Musikhörens». In *Mediatisierung als Metaprozess*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 281–302. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_13.
- Hörning, Karl H. 2014. «Praxis und Ästhetik: Das Ding im Fadenkreuz sozialer und kultureller Praktiken». In *Das Design der Gesellschaft: Zur Kultursoziologie des Designs*, herausgegeben von Stephan Moebius, und Sophia Prinz, 29–45. Sozialtheorie. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414835.29>.
- How, Alan. 2003. *Critical Theory*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- ISO. 2019. Ergonomics of human-system interaction – Part 210: Human-centered design for interactive systems. *International Standard ISO 9241-210:2019*. International Organization for Standardization, Geneva, Switzerland.
- Janda, Valentin. 2018. *Die Praxis des Designs: Zur Soziologie arrangierter Umgebungen*. Technik/Körper/Gesellschaft 8. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839444139>.

- Jasanoff, Sheila. 2015. «Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity». In *Dreamscapes of modernity: Sociotechnical imaginaries and the fabrication of power*, herausgegeben von Sheila Jasanoff, und Sang-Hyun Kim, 1–33. Chicago, London: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226276663.003.0001>.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Bildung der Dinge: Design und Subjektivation». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, und Torsten Meyer, 215–33. Medienbildung und Gesellschaft Band 28. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.
- Kaerlein, Timo. 2018. *Smartphones als digitale Nahkörpertechnologien: Zur Kybernetisierung des Alltags*. Digitale Gesellschaft. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839442722>.
- Kant, Immanuel. 1988. *Kritik der reinen Vernunft*. 10. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 55. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klinge, Denise. 2023. «Medien in Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen: Zur Bedeutung von «Mediendingen» für die Biographie(-forschung)». In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*, herausgegeben von Dieter Nittel, Heide v. Felden, und Meron Mendel. 313–27. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klinge, Denise. 2024. *Algorithmische Wissenskonstruktionen und designte Vermittlungsweisen: Pädagogische Modi Operandi digitaler Technologie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knorr-Cetina, Karin. 2002. *Wissenskulturen: Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krämer, Franz. 2023. *Pädagogische Selbstvermessung mit digital-materiellen Artefakten. Zur Theorie und Empirie einer verteilten Lebensführungspraxis zwischen 2016 und 2021*. Uni. Diss., München: Universität der Bundeswehr München.
- Kurz, Melanie, und Thilo Schwer. 2022. *Geschichte des Designs*. München: C.H. Beck.
- Laschke, Matthias, Sarah Diefenbach, und Marc Hassenzahl. 2015. ««Annoying, but in a Nice Way»: An Inquiry into the Experience of Frictional Feedback». *International Journal of Design* 9 (2): 129–40. <https://www.ijdesign.org/index.php/IJDesign/article/view/2099>.
- Latour, Bruno. 1998. «Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie». In *Technik und Sozialtheorie*, herausgegeben von Werner Rammert. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lawton, Laura. 2017. «Taken by the Tamagotchi: How A Toy Changed The Perspective On Mobile Technology». *The iJournal* 2 (2): 1–8. <https://theijournal.ca/index.php/ijournal/article/view/28127>.
- Lorenz, Thorsten. 2022. «Verstreutes Wissen. Die Hochschule der Kopier-Maschinen». In *Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage*, herausgegeben von Sandra Hofhues, und Konstanze Schütze, 122–29. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456323-015>.

- Macgilchrist, Felicitas. 2024. «Design Justice and Educational Technology». In *World Yearbook of Education 2024: Digitalisation of Education in the Era of Algorithms, Automation and Artificial Intelligence*, herausgegeben von Ben Williamson, Janja Komljenovic, und Kalervo N. Gulson, *World yearbook of education*. 295–310. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.
- Macgilchrist, Felicitas, Heidrun Allert, Teresa Cerratto Pargman, und Juliane Jarke. 2024. «Designing Postdigital Futures: Which Designs? Whose Futures?». *Postdigit Sci Educ* 6 (1): 13–24. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00389-y>.
- Malpass, Matt. 2019. *Critical design in context: History, theory, and practice*. London: Bloomsbury Publishing.
- Manovich, Lev. 2013. *Software Takes Command*. New York [u. a.]: Bloomsbury.
- Mareis, Claudia. 2011. *Design als Wissenskultur: Interferenzen zwischen Design- und Wissensdiskursen seit 1960. Studien zur visuellen Kultur*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415887>.
- Mareis, Claudia. 2014. *Theorien des Designs*. Hamburg: Junius.
- Mareis, Claudia. 2017. «Unsichtbares Design und post-optimale Objekte. Interfacedesign und Entmaterialisierungsdiskurse seit circa 1960». In *Gehäuse: mediale Einkapselungen*, herausgegeben von Christina Bartz, Timo Kaerlein, Monique Miggelbrink, und Christoph Neubert, 95–114. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Markussen, Thomas, Eva Knutz, und Tau Lenskjold. 2020. «Design Fiction as a Practice for Researching the Social». *Temes de Disseny* 36: 16–39. <https://doi.org/10.46467/TdD36.2020.16-39>.
- Mazé, Ramia, und Johan Redström. 2018. *SCHWIERIGE FORMEN. Studienhefte Problemorientiertes Design* 8. Hamburg: Adhocs.
- McLuhan, Marshall. 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Mertala, Pekka. 2020. «Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account». *Learning, Media and Technology* 45 (2): 179–92. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362>.
- Meyer-Drawe, Käte. 1999. «Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess». *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (3): 329–36. <https://doi.org/10.25656/01:5953>.
- Moggridge, Bill. 2006. *Designing interactions*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.
- Nohl, Arnd-Michael. 2021. «Das Bauhaus und die Pädagogik der Dinge». In *bauhaus-paradigmen: Künste, design und pädagogik*, herausgegeben von Clemens Bach, Ulrike Buchmann, Donatella Cacciola, Ralph Dreher, Katharina Dutz, Judith Dörrenbächer, Johanna Eder et al., 163–74. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110745054-015>.
- Norman, Don. 2013. *The Design of Everyday Things, Revised And Expanded Edition*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.

- Ozkaramanli, Deger, und Desmet, Pieter 2016. «Provocative design for unprovocative designers: Strategies for triggering personal dilemmas». *Proceedings of the DRS International Conference 2016: Future Focused Thinking*, Brighton, United Kingdom, 2001–2016. <https://doi.org/10.21606/drs.2016.165>.
- Pierce, James, Sengers, Phoebe, Hirsch, Tad, Jenkins, Tom, Gaver, William, und DiSalvo, Carl. 2015. «Expanding and Refining Design and Criticality in HCI». *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '15)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA: 2083–2092. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702438>.
- Raptis, Dimitrios, Rikke Hagensby Jensen, Jesper Kjeldskov, und Mikael B. Skov. 2017. «Aesthetic, functional and conceptual provocation in research through design». *Proceedings of the 2017 Conference on Designing Interactive Systems*, 29–41. <https://doi.org/10.1145/3064663.3064739>.
- Richter, Christoph, Heidrun Allert, und Emanuele Bardone. 2017. «Design as critical engagement in and for education». *Educational Design Research* 1 (1): 1–20. <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1023>.
- Rieger, Stefan. 2003. *Kybernetische Anthropologie: Eine Geschichte der Virtualität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rutherford, Alexandra. 2017. «B. F. Skinner and Technology's Nation: Technocracy, Social Engineering, and the Good Life in 20th-Century America». *History of psychology* 20 (3): 290–312. <https://doi.org/10.1037/hop0000062>.
- Schelhowe, Heidi. 2007. *Technologie, Imagination und Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien*. Münster: Waxmann.
- Selle, Gert. 2007. *Geschichte des Design in Deutschland*. Aktualisierte und erw. Neuausg. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sengers, Phoebe, Kirsten Boehner, Shay David, und Joseph Kaye. 2005. Reflective design. *Proceedings of the 4th decennial conference on Critical computing: between sense and sensibility*, 49–58. <https://doi.org/10.1145/1094562.1094569>.
- Skinner, B. F. 1960. «Teaching Machines». *The Review of Economics and Statistics* 42 (3): 189–91. <https://doi.org/10.2307/1926170>.
- Skinner, B. F. (1948) 2005. *Walden Two*. Repr. Hackett Classics. Indianapolis: Hackett.
- Spaa, Anne, Ron L. Wakkary, Joep W. Frens, Abigail Durrant, und John Vines. 2019. 7 1/2 and weekend alarm: Designing alarm clocks for the morality of sleep and rest. *Proceedings of the 4th Biennial RTD Conference, Delft and Rotterdam*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7855889.v1>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Suchman, Lucy A. 1985. *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Palo Alto: XEROX.
- Tharp, Bruce M., und Stephanie Tharp. 2019. *Discursive design: Critical, speculative, and alternative things. Design thinking, design theory*. Cambridge: The MIT Press.

- Tost, Jordi, Paula L. Schuster, und Frank Heidmann. 2022. «Prototyping Inconvenience: A pedagogical experiment on designing for debate in design education». *Interaction Design and Architecture(s) Journal – IxD&A* 51_ 81–110. <https://doi.org/10.55612/s-5002-051-004>.
- Wakkary, Ron, William Odom, Sabrina Hauser, Garnet Hertz, und Henry Lin. 2016. «Material Speculation: Actual Artifacts for Critical Inquiry». In *5th Decennial Aarhus Conference on Critical Alternatives*, 97–108. <https://doi.org/10.7146/aahcc.v1i1.21299>.
- Whiteley, Nigel. 1985. «Pop, Consumerism, and the Design Shift». *Design Issues* 2 (2): 31–45. <https://doi.org/10.2307/1511416>.
- Williamson, Ben. 2017. *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>.
- Wrede, Silke Elisabeth, Christina Gloerfeld, und Claudia de Witt. 2023. «KI und Didaktik – Zur Qualität von Feedback durch Recommendersysteme». In *Künstliche Intelligenz in der Bildung*, herausgegeben von Claudia de Witt, Christina Gloerfeld, und Silke E. Wrede, 133–54. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8_7.
- Wünsche, Konrad. 1989. *Bauhaus: Versuche, das Leben zu ordnen*. Berlin: Wagenbach.
- Zillien, Nicole. 2008. «Die (Wieder-)Entdeckung der Medien – Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie». *Sociologia Internationalis* 46 (2): 161–81. <https://doi.org/10.3790/sint.46.2.161>.
- Zillien, Nicole. 2019. «Affordanz». In *Mensch-Maschine-Interaktion: Handbuch zu Geschichte – Kultur – Ethik*, herausgegeben von Kevin Liggieri, und Oliver Müller, 226–28. Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05604-7_31.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Über Instrumente, Innovationskraft und Interdisziplinarität

Perspektiven der Medienpädagogik zwischen adaptiven Lernumgebungen und algorithmischen Artikulationen

Juliane Ahlborn¹  und Dan Verständig¹ 

¹ Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Der Beitrag betont die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit digitalen Technologien in der Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen und hebt die Bedeutung der Medienpädagogik hierbei hervor. In einem ersten Schritt wird die Beziehung zwischen Bildung und Digitalität in den Blick genommen. Anschliessend wird der Fokus auf 100 Jahre Teaching Machines gerichtet, um so schliesslich auf das Dazwischen als interdisziplinäre Verortung der Medienpädagogik, auf die zukünftig absehbar entstehenden Spannungen und Transformationen im Hinblick auf Bildungstechnologien und Wissensproduktionen hinzuweisen.



About Instruments, Innovation and Interdisciplinarity. Perspectives of Media Education between Adaptive Learning Environments and Algorithmic Articulations

Abstract

The article emphasizes the need for a critical examination of digital technologies in education against the backdrop of social challenges and highlights the importance of media education in this context. In a first step, the relationship between education and digitality is analyzed. It then takes a historical look at 100 years of teaching machines in order to finally point out the in-between as an interdisciplinary location of media education, the tensions and transformations that are likely to arise in the future with regard to educational technologies and knowledge production.

1. Einleitung

Das digitale Zeitalter ist geprägt von Berechnungen und Automatisierungen. Big Data (Kitchin 2014) und Künstliche Intelligenz (Damberger 2022) zählen zu den massgeblichen Entwicklungen unserer Zeit. Sie haben inzwischen tiefgreifende Auswirkungen auf gesellschaftliche Verhältnisse, auf die Art und Weise, wie wissenschaftliches Wissen entwickelt und kommuniziert wird, und auch darauf, wie Menschen lernen und die Welt wahrnehmen. Während die Welt um uns herum durch die technologischen Verflechtungen immer komplexer wird, die Verschmelzung von Mensch und Maschine immer intensiver wird, nimmt das Verständnis für die technologischen Zusammenhänge ab. Während Stalder (2017) noch von einer Unübersichtlichkeit spricht, ist bei Bridle (2018) von einem neuen dunklen Zeitalter die Rede, in dem das Denken über das Verhältnis von Menschen und Technologie massgeblich von jenem Irrglauben geprägt sei, dass man den Menschen durch *mehr* Daten besser verstehen könne und dass Technologie helfe, um die steigende Komplexität zu reduzieren. Damit polarisiert Bridle nicht nur, er greift auch eine epistemologische Herausforderung unserer Zeit auf, die sich mit der Frage beschäftigt, wie wir mit Informationen und Wissen umgehen. Sie bietet Anlass, um die Grenzen der

Wissensproduktion, insbesondere auch im Kontext von Lernen und Bildung zu adressieren, und das in einer doppelten Weise, denn die Vermittlung von Wissen hängt nicht zuletzt davon ab, wie (wissenschaftliches) Wissen produziert wird.

Mit dem digitalen Wandel ändert sich schliesslich nicht nur die Art und Weise, wie individuell mit Informationen umgegangen wird (Ahlborn und Verständig 2024). Es ändern sich auch grundlegend die Rahmenbedingungen, wie aus Daten überhaupt Informationen konstruiert werden und wie Wissen fabriziert wird, woraus sich auch neue Wissensformationen ergeben. Zudem verschieben sich die Koordinaten für das, was man Lernen (und vielleicht auch Bildung) nennen kann, wenn kommerzielle Interessen durch den Einsatz von Bildungstechnologien die Diskursfelder prägen. Hieraus ergeben sich nicht einfach nur Konsequenzen für Bildung und Technologie. Vielmehr werden auch gesellschaftliche Herausforderungen – wie die Verschärfung von Ungleichheiten, digitale Mündigkeit, Datafizierung (Schiefner-Rohs et al. 2024) oder Teilhabechancen (Kamin et al. 2024) über das mehr oder weniger ausgeprägte pädagogische Denken sowie die Folgen von technologischem Umgang – zum Gegenstand medienpädagogischer Diskussionen. Die angeführten Problemstellungen sind gleichermaßen Gegenstand medienpädagogischer Forschung und Praxis. Diese Entwicklung bringt medienpädagogische Ansprüche an einen kritisch-reflexiven Umgang mit digitalen Technologien in Bildungskontexten mit sich, der sich eben nicht auf Anwendungskompetenzen reduzieren lässt (Braun et al. 2021). Dazu zählen auch eine kritische Betrachtung von Marktbewegungen der Unternehmen (Niesyto 2019) und eine Demystifizierung der Wirkweisen digitaler Technologien sowie ihrer Konsequenzen für das Soziale (Verständig 2021), aber auch die Dekonstruktion von Versprechungen über den Einsatz von digitalen Technologien in Lern- und Bildungskontexten. Doch worin unterscheidet sich die Medienpädagogik von benachbarten Fächern und Disziplinen, in ihrem Blick auf digitale Technologien, wenn sie sich zwischen gesellschaftlichen Herausforderungen, bildungspolitischen Reflexionen und Analysen sowie mediendidaktischen Anwendungsproblemen bewegt? Was sind die singularär medienpädagogischen Akzente? Der Beitrag fokussiert dabei auf eine für die Medienpädagogik immanente Struktur, die sich aus dem Verhältnis von Gesellschaft,

Bildung und Technologie beschreiben lässt. Damit sind verschiedene Linien verbunden, die der Beitrag in drei Schritten nachzuzeichnen versucht. Im ersten Schritt wird die Bedeutung von Medienpädagogik in der ganzen Breite für schulische und außerschulische Bildung vor dem Hintergrund des digitalen Wandels verortet. Dabei wird aufgezeigt, dass gerade auch gesellschaftstheoretische Überlegungen massgeblich für die Auseinandersetzung mit digitalen Strukturveränderungen sind, aber auch, dass Technologie Raum für Exploration und Innovation schaffen kann. Im zweiten Schritt wird mit Blick auf die Geschichte der sogenannten Teaching Machines aufgezeigt (Watters 2021), dass der Diskurs um Bildungstechnologien und technologische Transformation in Lern- und Bildungskontexten bereits eine lange Tradition aufweist und Narrative, die sich darum ranken, Hoffnungen und Vorstellungen wiederholen. Der Beitrag schliesst mit einer Betrachtung der Verbindung zwischen Medienpädagogik, Gesellschaft, Bildung und Technologie sowie einem Ausblick auf zukünftige Analyserahmen und interdisziplinäre Ansätze.

Damit entwirft der Beitrag eine Perspektive auf Medienpädagogik, die sich im Spannungsfeld von gestalterischen Potenzialen und kritischen Reflexionen, zwischen Affirmation und Irritation bewegt und so versucht, einen Ausblick auf zukünftige Analyserahmen zu geben, die ein hohes Mass an Interdisziplinarität bei gleichzeitiger Rückbesinnung auf disziplinäre Wurzeln im Sinne des theoretisch fundierten pädagogischen Denkens (Aufenanger 1990) beschreiben. Medienpädagogik lässt sich aufgrund der historischen Entwicklung genau in diesen Spannungsfeldern oder besser gesagt im *Dazwischen* verorten und wird nicht zuletzt über die Digitalisierung der Gesellschaft und damit die Bedeutung für Lernen und Bildung begründet. Das umfasst Individuen, soziale Gruppen, also auch Organisationen und Strukturen, die den digitalen Wandel in unterschiedlichen Facetten erleben und mitgestalten. Ausgangspunkt ist das Denken über die Gestaltung von Lehr-Lernsettings mit besonderem Fokus auf adaptive Lernumgebungen (Selmanagić und Ahlborn 2023). Dabei wird eine begrifflich-konzeptionelle Diskrepanz zwischen einem Lernen über digitale Technologien und einem Lernen *durch* Interaktion, *durch* eine Auseinandersetzung mit digitalen Technologien zum Anlass genommen, um eine interdisziplinäre Perspektive auf KI-gestützte Kompetenzmodellierung in Lehr-Lernkontexten zu eröffnen.

2. Bildung und Digitalität: Zwischen Standards und Transformationen

Das Verhältnis von Bildung und Digitalität lässt sich in zweierlei Hinsicht als Spannungsfeld bezeichnen. Einerseits kann von einer Anwendungsproblematik gesprochen werden. Schon seit Jahrzehnten fordert der digitale Wandel die Bildungspraxis heraus, indem neue Formen der Zusammenarbeit möglich werden, aber auch Marktbewegungen vollzogen werden, die sich auf die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen sowie eine Vielzahl von Lehr-Lernkontexten auswirken. Die Digitalisierung als rein technischen Prozess und mediendidaktische Herausforderung zu lesen, greift in diesem Zusammenhang zu kurz, wie durch wichtige Impulse und Debatten zum Lernen und zur Bildung insbesondere in der Medienpädagogik hervorgehoben wurde (Mayrberger et al. 2017; Sesink et al. 2007). Auf der anderen Seite zeichnet sich inzwischen mehr und mehr die Notwendigkeit ab, auch in erziehungswissenschaftlichen Kategorien grundlagentheoretisch über die jeweiligen Medien-, Subjekt- und Wissensformationen nachzudenken und damit auch das pädagogische Denken im Horizont der Digitalität grundlegend zu adressieren. Medienpädagogische Impulse sind hier massgebend für einen Brückenschlag zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Sesink 2007, 2008). Darüber hinaus sind sie aber auch bei der Herstellung von Verbindungen zu anderen erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen sowie benachbarten Disziplinen konstitutiv (Aßmann und Ricken 2023; Dander et al. 2020). Zu beobachten ist dabei eine starke Ausdifferenzierung in der theoretischen wie auch empirischen Auseinandersetzung sowie die Herausbildung neuer und mitunter interdisziplinärer Zugänge zu den Gegenstandsbereichen im Schnittfeld von Bildung und Digitalität.

Im nunmehr etablierten Diskurs um Digitalität und Bildung lassen sich nach Kutscher (2022, 1073) im Wesentlichen fünf Perspektiven festmachen: In einer globalisierungsbezogenen Perspektive, wird *erstens* die Bedeutung der Digitalisierung im globalen Wettbewerb und in einer digitalisierten Gesellschaft hervorgehoben. Es wird darauf hingewiesen, dass Qualifikationen im Umgang mit Digitalisierung wichtige Innovationstreiber sind und die Zukunftsfähigkeit eines Landes sichern können. *Zweitens* wird häufig die Bedeutung der sogenannten MINT-Fächer (Mathematik,

Informatik, Naturwissenschaften und Technik) betont und auf die Förderung weiblicher Jugendlicher und Frauen sowie deren Position und Perspektiven in technischen Berufen hingewiesen, um vorherrschende Geschlechterungleichheiten auszugleichen. *Drittens* wird oftmals auf die Bedeutung von Programmierkenntnissen abgestellt, die zu einer umfassenden Bildung gehören und wichtige Kompetenzen für die digitale Welt vermitteln. *Viertens* ist es der instrumentelle Einsatz von Medien in Bildungskontexten, der oftmals Gegenstand der Diskussion ist, was nicht zuletzt an Auseinandersetzungen mit bildungspolitischen Strategiepapieren sichtbar wird. In diesem Zusammenhang findet keine Ausdifferenzierung digitaler Technologien statt. Demgegenüber wird in den Papieren sehr allgemein über Digitalisierung, Technik und digitale Medien gesprochen. Zudem wird nur selten hinterfragt, «wofür welche Art von digitalen Medien mit wem eingesetzt werden sollen» (Macgilchrist 2023, 62). Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass digitale Medien als Werkzeuge und Ressourcen fungieren, um den Lernprozess zu unterstützen und das Lernen *effektiver* zu gestalten. *Fünftens* und *letztens* stellt Kutscher (2022, 1073) heraus, dass die Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit Medien im Sinne einer *kritischen Medienbildung* Gegenstand des Diskurses rund um Bildung und Digitalität ist. Es wird betont, dass Schüler:innen die Fähigkeit entwickeln sollen, Medieninhalte zu hinterfragen und Medien verantwortungsbewusst zu nutzen. Auffällig ist auch, dass in bildungspolitischen Strategiepapieren Begriffe und Konzepte wie *Medienkompetenz*, *Medienbildung*, *Medienpädagogik* offenbar synonym verwendet werden. Diese Entwicklungen haben, wie im Folgenden dargestellt wird, eine längere Tradition.

Spätestens seit Mitte der 1990er-Jahre steht das Verhältnis von Digitalität und Bildung auf der bildungspolitischen Agenda in Deutschland. In der Erklärung der KMK «Medienpädagogik in der Schule» wird der schulischen Medienpädagogik bereits 1995 die Aufgabe zugewiesen, Heranwachsende zu befähigen, «im Umgang mit Medien begründete Orientierungen für das eigene Urteilen und Handeln zu entwickeln und sich als aktiv Gestaltende zu erfahren». Mit dem Beschluss der KMK «Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen» von 1998 wird das Bildungssystem wenige Jahre später erneut herausgefordert, *frühzeitig* auf

Veränderungen zu reagieren und neue Medien als Hilfsmittel zur Gestaltung von Lehr-Lernsettings (hier: telematische multimediale Lehr-/Lernangebote) zu begreifen. Ein verantwortungsvoller, selbstbestimmter und selbstbewusster Umgang mit neuen Medien ist nur mit differenzierten Kenntnissen der Grundlagen möglich. Mit PISA (Programme for International Student Assessment) werden im Jahr 2000 erstmals die Kompetenzen von 15-jährigen Schüler:innen erhoben und international verglichen. Im Mittelpunkt stehen unter anderem die Fragen, ob und wie die Schulen sich auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereiten (können) und inwieweit die Jugendlichen die notwendigen Voraussetzungen für lebenslanges Lernen mitbringen (KMK 2002). Im März 2009 erscheint der Bericht einer Expert:innenkommission des BMBF (Schelhowe et al. 2009), in dem betont wird, dass der Umgang mit digitalen Medien eine unverzichtbare Kompetenz und eine umfassende Medienbildung notwendig ist, die sowohl schulische als auch außerschulische Bereiche berücksichtigt, um den Anforderungen einer digitalen Welt gerecht zu werden. Wenige Jahre später wird schliesslich die Initiative «Keine Bildung ohne Medien!» gegründet, die auf das Medienpädagogische Manifest von 2009 zurückgeht. Darin wird neben einer umfassenden Förderung von *Medienkompetenz* und der Integration von *Medienbildung* in allen Bildungsbereichen auch die Notwendigkeit struktureller Veränderungen für die Etablierung einer nachhaltigen *Medienpädagogik* betont. 2012 wird schliesslich nicht länger von schulischer *Medienpädagogik* gesprochen, sondern über die Rolle der *Medienbildung* in der Schule diskutiert (KMK 2012). Medienbildung wird dabei als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung in (ausser-)schulischen Kontexten verstanden. Es bleibt jedoch ambivalent, inwiefern die transformatorische Kraft der Selbst- und Weltverhältnisse im Rahmen schulischer Bildung und die Erfahrungen von Welt im Sinne außerschulischer und informeller Lernkulturen in Verschränkung gedacht werden können, wenngleich schon im März 2009 ein Bericht einer interdisziplinären Expert:innenkommission erscheint, in dem die Förderung von Medienbildung als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung sowohl in schulischen als auch außerschulischen Kontexten gefasst wird (Schelhowe et al. 2009). Das Strategiepapier «Bildung in der digitalen Welt» (KMK 2016) fokussiert mit einem fächerübergreifenden Kompetenzrahmen auf die

Formulierung von Kompetenzen im Umgang mit *digitalen* Medien, die allerdings nach wie vor als Hilfsmittel bzw. Add-on zum tradierten Unterricht verstanden werden. Medienkulturelle Ausprägungen werden damit gewissermassen ausgeblendet. Darüber hinaus wird auf die Bedeutung der informatischen Bildung als entscheidende Grundlage für die digitale Bildung verwiesen und damit die zunehmende Durchdringung nahezu aller Lebensbereiche mit digitalen Technologien und die Notwendigkeit eines kritisch-reflektierten Umgangs mit digitalen Technologien und Medien anerkannt (vgl. Kutscher 2022, 1073). In Verbindung zu einem instrumentellen Verständnis von digitalen Medien entsteht jedoch eine Reduktion von Lernen und Bildung auf funktionale Aspekte, Effizienzsteigerung und Wettbewerbsfähigkeit am späteren Arbeitsmarkt. Im Jahr 2021 formuliert die KMK eine ergänzende Empfehlung zu dieser Strategie, die unter anderem vorsieht, dass neben veränderten Lehr- und Lernangeboten über fachliche Kompetenzen hinaus verstärkt Kreativität, Kollaboration, kritisches Denken und Kommunikation einzubeziehen sind. Damit werden die Bedeutung von gestalterischen Potenzialen im Umgang mit digitalen Technologien sowie medienkulturelle Entwicklungen zwar in den Blick genommen, die Permeabilität zwischen den gesellschaftlichen Herausforderungen, die Digitalisierung mit sich bringt, und curricularen Anforderungen bleibt jedoch unberührt.

Mit dem europäischen Rahmenplan zu digitalen Kompetenzen von Bürger:innen, dem sogenannten DigComp-Framework, gibt es auch auf europäischer Ebene ein Instrument zur Einschätzung und Verbesserung digitaler Kompetenzen, das seit 2013 kontinuierlich weiterentwickelt wird (Ferrari et al. 2013; Carretero et al. 2017; Vuorikari et al. 2022). In diesem Framework werden insgesamt fünf Kompetenzbereiche abgesteckt, die (1) Informations- und Datenkompetenz (Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren von Daten und Informationen), (2) Kommunikation und Kollaboration, (3) die Erstellung digitaler Inhalte, (4) Sicherheit und (5) Problemlösen und Handeln umfassen. Das Framework in der Fassung von 2013 stellt die Grundlage für das 2016 veröffentlichte Strategiepapier der KMK dar, das auf nationaler Ebene als Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung pädagogischen Handelns dient, in dem Massnahmen zur Integration digitaler Technologien in Lehr- und Lernprozesse präsentiert werden. Die

ursprünglichen fünf Kompetenzbereiche werden in der Fassung von 2016 um den Bereich «Analysieren und Reflektieren» (KMK 2016) ergänzt. Ein zentrales Ziel der Strategie ist die «Vorbereitung auf die heutigen sowie zukünftige Anforderungen der Arbeitswelt» (ebd., 20). In Bezug auf zukünftige Arbeits- und Berufskontexte wird darin konstatiert, dass «[m]onotone bzw. einfache Tätigkeiten [...] immer stärker von intelligenten Systemen unterstützt bzw. durch diese ersetzt» (ebd., 21) werden. In der ergänzenden Empfehlung des Strategiepapiers von 2021 wird schliesslich über den Einsatz von adaptiven Lernumgebungen gesprochen, die dabei unterstützen sollen, Lehren und Lernen zu personalisieren und individualisieren:

«Mit der Einbindung von digitalen Medien und Werkzeugen als Lerngegenstand und Lernmittel ergeben sich erweiterte Möglichkeiten [...]. Aufgaben können effizienter adaptiv gestaltet werden, indem digitale Möglichkeiten im Bereich Diagnostik es erlauben, automatisiert differenzierte Lernangebote zuzuweisen» (KMK 2021, 11).

Dabei drängt sich – vor dem Hintergrund der Fassung von 2016 – einerseits die Frage auf, inwiefern Lehren und Lernen als monotone bzw. einfache Tätigkeiten gefasst werden, die durch vermeintlich intelligente Systeme unterstützt bzw. ersetzt werden können. Andererseits wird daran deutlich, dass bildungspolitische Papiere einen erheblichen Einfluss auf «Hoffnungen, Vorstellungen und zukünftige Entscheidungen» (Macgilchrist 2023, 58) haben. Sie prägen den Diskurs darüber, wie über Lehren, Lernen und Bildung nachgedacht wird und damit einhergehend auch die schulische Praxis, die (ebenfalls) auf Outputorientierung und Effizienzsteigerung ausgerichtet ist – und bereits vor dem Einsatz adaptiver Lehr-Lernumgebungen auf eine Standardisierung und Vergleichbarkeit der Lernenden abzielt, wenn man etwa an das Benotungssystem von 1–6 oder 0–15 denkt. Gleichzeitig wird der Umgang mit «digitalen Medien», die zudem nur wenig differenziert betrachtet werden, in diesen bildungspolitischen Strategiepapieren zumeist instrumentell gedacht. Diese Argumentation und auch die Ausrichtung auf die Ausbildung spezifischer Kompetenzen sind Wegbereiter und Türöffner für den Einsatz adaptiver Lernumgebungen und beruhen auf der Annahme, dass bestimmte, messbare Kompetenzen vermittelt werden können. Hinsichtlich der Art und Weise,

wie Lernen und Bildung in den bildungspolitischen Papieren aufgefasst werden, ist vielleicht weniger der instrumentelle Charakter von digitalen Technologien problematisch als vielmehr der ideologische Aspekt: Hier werden neutralisierende Vorannahmen getroffen, «die den Einsatzpunkt der Digitalisierung als einen technologischen und die Bildungsprogrammatische als eine humanistische darstellen» (Dander 2018, 272). Aus diesem Denken heraus entstehen jedoch konkrete Umsetzungen von Lehr-/Lernumgebungen, die sich in ihrer Struktur nur scheinbar an die Lernenden anpassen und vielmehr durch vermeintliche Objektivierung, Standardisierung und Automatisierung einen versteckten, aber sehr klar definierten Rahmen dessen vorgeben, was gelernt werden kann.

3. 100 Jahre Teaching Machines: Zwischen Instrumenten und Innovationen

Die Bestrebungen, das Lernen zu automatisieren, sind mit Blick auf die Geschichte der sogenannten Teaching Machines (Skinner 1958; 1960) keinesfalls neu. Bereits in den 1920er-Jahren existierte die Idee von Lehrmaschinen, die den Lernenden Inhalte in Form von Multiple-Choice Fragen präsentierten und sie so in Abwesenheit einer Lehrperson unterrichten sollten: «This standardization was meant to ensure that the content, administration, and scoring of tests were objective» (Watters 2021, 37). Auch hier waren es gesellschaftliche Herausforderungen, die insbesondere das US-amerikanische Bildungssystem unter Druck gesetzt haben (vgl. ebd., 43).

Wenngleich die Automatisierung des Lehrens und Lernens immer wieder kontrovers diskutiert wurde und auch die Teaching Machines nicht den erhofften Erfolg erzielten, zeigt sich, dass diese behavioristischen Ansätze, die bereits in diesen frühen Formen der didaktischen Umsetzung eingeschrieben waren, heute fortgeschrieben werden (vgl. Macgilchrist 2023, 65):

«Es geht um das richtige Lösen von Aufgaben mit vorab definierten Antworten. Erfolg wird dem Lernenden vom System gemeldet. Lerninhalte werden so aufbereitet, dass das Lernziel dem Lernenden

klar ist. Lernschritte führen in logischer Abfolge zum Lernziel. Bei adaptiver Software wird so oft wiederholt bzw. iterativ geübt, bis ein Grossteil aller Lerneinheiten erfolgreich bestanden sind.» (ebd., 66)

Neben Instruktionen dieser Art werden Lernende bspw. in explorativen Simulationen oder auch mithilfe spielbasierter Lernobjekte zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Lerninhalten angeregt, damit Lernende das Ziel nicht aus den Augen verlieren und die Bearbeitung an dieser Stelle nicht scheitert. Insofern grenzen adaptive Lernumgebungen, die sich an die Eingaben der Nutzer:innen anpassen, den Raum für Scheitern ein, indem sie nicht mehr nur Vorhersagen über die Zukunft anstellen, sondern vielmehr eine wünschenswerte Zukunft herstellen, «indem abweichende Zukunft nicht zugelassen, sondern korrigiert wird» (Allert und Hartong 2021, 9). Demgegenüber ereignen sich Lern- und Bildungsprozesse genau dort, wo alternative Herangehensweisen gefragt sind, wo Lernende mit Irritationen und Brüchen konfrontiert werden – und gerade nicht auf bestimmte Zielstadien oder Normalverläufe ausgerichtet sind (Hartong 2019, 430). Diese Prozesse sind trotz ihrer komplexitätsreduzierten Darstellungsweise hochkomplex und dynamisch, sodass sie in der Folge «nur unscharf messbar, schlecht bzw. nur unter hohen Einbussen formalisier- und datafizierbar» (Allert und Hartong 2021, 9) sind. Aus dieser Unberechenbarkeit und Kontingenz bei Lern- und Bildungserfahrungen resultiert folglich eine der zentralen Herausforderungen, wenn es um die Modellierung und Automatisierung von Lernprozessen geht (Selmanagić und Ahlborn 2023). Darüber hinaus bleibt auch der Umstand unberücksichtigt, dass Lernen aus Erfahrungen hervorgeht:

«the detail of lived experience becomes lost or embedded into «the machine» with no context in, or connection to, the formal or informal spaces in which learning takes place» (Macgilchrist et al. 2021, 369).

Insofern wirft die Vermessung und Automatisierung menschlichen Lernens aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive in zweifacher Hinsicht Fragen auf, zum einen in Bezug auf die Rolle des Lernenden in eben diesen Prozessen (Darvishi et al. 2024; Verständig 2021; 2023a). «Hierzu gehört schliesslich auch die Betrachtung der Möglichkeiten von

Kontingenz und Widerspruch, die bspw. auch produktive Praktiken des gezielten Austricksens von Algorithmen» (Hartong 2019, 440). Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive gilt es folglich, digitale Technologien über ihren instrumentell-vermittelnden Charakter hinaus in den Blick zu nehmen, Anwendungskontexte zu durchleuchten, kritisch zu hinterfragen und produktiv zu wenden.

Heute zeichnen sich gerade in den Debatten um Bildungstechnologien Zuspitzungen auf Kompetenzorientierungen und Lernsteigerungen ab. Diese Zuspitzung ist keineswegs nur durch die Rhetoriken der EdTech-Unternehmen geprägt, die schon kritisch von Haugsbakk und Nordkvelle (2007) diskutiert wurden, sondern auch ein gesellschaftliches Problem, welches sich in europäischen Kompetenzrastern und Agenda-Settings ablesen lässt. Diese *Instrumentalisierung des lebenslangen Lernens im Interesse der Entwicklung des Humankapitals* und des Wirtschaftswachstums beherrscht gegenwärtig die nationale wie auch internationale Bildungspolitik und steht im Gegensatz zu den Ansätzen 1960er- und 70er-Jahre, in denen der Zugang zu Bildung jenseits von Schule und Universität als ein Menschenrecht angesehen wurde, das mit einer stark emanzipatorischen sozialen Agenda verbunden war, die auch als utopisch bezeichnet werden könnte, wie Bayne (2023, 6) herausstellt. Mit Biesta (2022, 655) gesprochen hat sich das «Recht auf Bildung» inzwischen zu einer «Pflicht zum Lernen» gewandelt, um wettbewerbsfähig zu sein und einen aktiven Beitrag zur Wirtschaft leisten zu können. Dabei spielt es zunächst eine untergeordnete Rolle, wie sich das Menschsein unter diesen Bedingungen konstituiert. Insbesondere mit Blick auf das lebenslange Lernen stellt Bayne (2023) unter Rückbezug auf Williamson (2019) heraus, dass Bildung insbesondere in Grossbritannien in erster Linie als politisierte und kommerzialisierte Dateninfrastruktur gefasst wird, in deren Mittelpunkt die Vermessung von Leistungen und der Wettbewerb stehen. Damit wird eine Programmatik etabliert, die Bildung nicht selten auf eine vermeintlich berechenbare Kausalität reduziert. Der Blick auf die internationalen Debatten ist dabei von besonderer Relevanz, da sich spätestens seit der Pandemie verstärkte Tendenzen abzeichnen, auf dem Markt verfügbare internationale Angebote und Dienste auch im deutschsprachigen Raum losgelöst von ihrem Entstehungszusammenhang zu adaptieren und so in das bestehende

pädagogische Denken zu überführen. Die Verbindung der Diskurslinien, wie wir sie versuchen nachzuzeichnen, ist auch daher relevant, da sich durch die Relation von Gesellschaft und Technologie sehr ähnliche Herausforderungen in der Art und Weise abzeichnen, wie Bildung konturiert und verstanden wird. Mit Bulger (2016) haben diese Räume der Auslegung einen direkten Einfluss darauf, wie Lernumgebungen gestaltet werden und welche Werte mit dem Einsatz implementiert werden:

«Many of the issues plaguing education stem from a lack of consensus over its purpose and these same uncertainties will impact the effectiveness of personalized learning systems. More notably, personalized learning systems will choose and implement these values, even as they are still being debated. This raises a fundamental question: who gets to decide what education should be optimizing for?» (Bulger 2016, 19)

Aus medienpädagogischer Perspektive stellt sich zudem die Frage, inwiefern die Plattformen oder Dienste überhaupt einhalten können, was die dahinterstehenden Unternehmen versprechen. Zudem ergeben sich auch methodische und methodologische Herausforderungen dahingehend, inwiefern überhaupt analytisch gefasst werden kann, ob es Lernerfolge gibt, wenn subjektive Erfahrungen aus dem Rahmen der determinierenden Umgebung fallen. Die Rhetorik der EdTech-Unternehmen konzentriert sich zumeist auf das Versprechen, Technologie sei die innovative Lösung für ein marodes Bildungssystem. Dabei werden Fragen nach dem für die Lernumgebung entworfenen Subjekt ebenso wie solche nach dem Schutz der Privatsphäre für Lernende verdeckt. Die Lernenden und ihre Lernpfade sowie begleitende Herausforderungen zu (er-)kennen, ist dann nicht mehr nur durch Technologie geprägt, sondern von ihr determiniert. Die Produktion von Wissen ist dann eben nicht nur die Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Praktiken in Datenpraktiken und -mechanismen. Vielmehr können Bildungstechnologien mit Ramiel und Fisher (2023) als epistemische Maschinen verstanden werden, die von einer spezifischen epistemischen Kultur und Orientierung beseelt sind und die Umstände festlegen, «wie wir wissen, was wir wissen» (Knorr-Cetina 1999, 1), wie

Ramiel und Fisher (2023) entlang ihrer Untersuchung von zwei Bildungsplattformen und einer Perspektive der algorithmischen Erkenntnistheorie herausgearbeitet haben.

Daraus entsteht schliesslich eine Erwartung an personalisiertes Lernen, welche eben nicht jenen Erwartungen der Lernenden entsprechen muss und schon gar nicht die gesellschaftlichen Herausforderungen im Umgang mit digitalen Technologien adressiert, sondern bestehende Schief lagen nicht nur reproduziert, sondern verstärkt. Damit ist hochgradig fraglich, ob man bei den Versprechungen zum Einsatz von Bildungstechnologien überhaupt von Innovation sprechen kann. Augenscheinlich, so hat auch Watters (2021) herausgearbeitet, hat sich in über 100 Jahren wenig im Denken über die Teaching Machines geändert. Lediglich die Begriffsbestimmungen haben sich von *standardisierten Tests* hin zu *personalisierten Lernumgebungen* gewandelt. Mit der stärkeren Durchdringung von KI ergeben sich gleichsam verlockende Möglichkeiten, dem behavioristischen Denken erneut zu erliegen, denn durch personalisierte Anpassungen – teilweise sehr präzise und schnelle Auswertungen von Interaktionen – treten Automatisierungen an die Stelle von Pädagog:innen. Zugleich erlauben diese Systeme den Lehrenden, sich ihrer pädagogischen Verantwortung zu entziehen, da an ihre Stelle die Maschine mit einer womöglich plausiblen Auswertung und einem Feedbacksystem tritt, welches Lernprozesse lediglich scheinbar effektiviert.

Für die Gestaltung von Lehr-Lernsettings ist daher ein bestimmtes Mass von Offenheit und disziplinärer Geschlossenheit zugleich notwendig. Das scheint zunächst paradox, ergibt sich jedoch aus der Komplexität, die im soziotechnischen Verhältnis eingeschrieben ist. Einerseits ist eine interdisziplinäre Offenheit erforderlich, um schon im Prozess des Designs auf mögliche pädagogische Einschreibungen und technische Machbarkeiten eingehen zu können. Andererseits erfordert der Prozess der Gestaltung ein grundlegend erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis, um die Reflexion über die sozialen Implikationen und emergenten Aushandlungsprozesse im Umgang mit Software (Verständig 2022b) zu ermöglichen. Es erfordert also eine, mit Mittelstraß (2001) formuliert: disziplinäre Identität, um schliesslich interdisziplinär anschlussfähig zu sein und verdeckte pädagogische Implikationen digitaler Technologien (Hartong

2019; Williamson 2022) abschätzen zu können. Damit ist Medienpädagogik aufgefordert, zwischen den Disziplinen zu balancieren. Gerade im Hinblick auf die steigende Durchdringung von digitalen Technologien im Bildungsbereich, die sich gerade bei KI und Bildung abzeichnet, ist Interdisziplinarität eine zwingende Notwendigkeit und Herausforderung zugleich. Sie ist notwendig, weil die Problemstellungen von KI im Kern interdisziplinär sind und weil sie gesellschaftliche Problemstellungen berühren, die eben nicht monokausal sind. Sie ist herausfordernd, weil es im Rahmen der Debatten um KI-Bildung anstelle eines einheitlichen Verständnisses von Bildung ambivalente Auslegungen von Lernen gibt. Dementsprechend bedarf es hier der intensiven Auseinandersetzung und der wissenschaftlichen Akzeptanz dafür, dass die Gestaltung von Technologien massgeblich das pädagogische Handeln prägt und zugleich von einem pädagogischen Denken geprägt ist. Geht man mit Medienpädagogik in die Zukunft, braucht es eine vermittelnde Instanz, die sich sowohl einer disziplinären Identität bewusst ist, gleichermassen Denkräume zwischen den Disziplinen eröffnen und voranbringen kann, ohne dabei lediglich auf eine instrumentelle Sichtweise von Technologien zu fokussieren. Die besondere Qualität ergibt sich dabei aus der Notwendigkeit zur kritischen Reflexion von bestehenden Schiefen, die als vermeintliche Innovationen kommuniziert, verkauft und schliesslich implementiert werden.

4. Medienpädagogisches Denken zwischen den Disziplinen

Die Art und Weise, wie Lernen und Bildung gestaltet werden, wird stark von der Vorstellung darüber beeinflusst, was Lernen ist und wie Wissen konstruiert wird. Die Konstruktion wissenschaftlichen Wissens spielt dabei eine zentrale Rolle, da wissenschaftliche Erkenntnisse oft als Grundlage für Bildungsinhalte und didaktische Rahmungen dienen. Sie ist besonders im Hinblick auf Bildung relevant, da der Einsatz und die didaktische Gestaltung digitaler Technologien einem bestimmten Denken folgen. Im Zusammenhang mit aufkommenden Technologien wie KI erleben wir eine Kontingenzsteigerung – also einen Zuwachs an Unbestimmtheit –, die sich aus einer technologisch getriebenen Komplexitätssteigerung speist.

Technologien werden immer weniger greifbar und nachvollziehbar, weshalb sie im öffentlichen Diskurs oftmals als Black Boxes (Galloway 2011; Pasquale 2015; Christin 2020) diskutiert und damit einhergehend mystifiziert werden. Das Sprechen über diese Technologien ist allerdings konstitutiv dafür, wie wir über diese Technologien denken (Verständig 2023b). Weder die Zuschreibung menschlicher Eigenschaften noch eine Mystifizierung der zugrundeliegenden intransparenten Prozesse der algorithmischen Datenverarbeitung erscheinen angemessen, wenn es um das Verstehen der ineinander verflochtenen Prozesse und Abhängigkeiten geht.

Medienpädagogik geht nicht selten mit dem Anspruch einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse einher (Niesyto 2019). Dementsprechend ist es heute und zukünftig umso bedeutsamer, nicht nur auf die Displays zu schauen, sondern den Blick dahinter zu wagen, also auf die zugrundeliegenden Daten- und Infrastrukturen zu blicken. Es geht dann darum, die digitalen Architekturen zu verstehen, Designprinzipien zu erkennen (Klinge 2024) und die Implikationen digitaler Technologien nicht nur zu erkennen, sondern auch Ansätze zu entwickeln, um diese teils hochgradig abstrakten Phänomene und Problemstellungen erklärbar zu machen. Mit diesem Blick auf die Zukunft ist gleichzeitig die Rückbesinnung auf eine ideologiekritische Medienpädagogik verbunden, wie sie bei Baacke (1997, 27f., 47) hinsichtlich der Weiterentwicklung von Medienpädagogik im Anschluss an sozialwissenschaftliche Diskurse in der Tradition der Kritischen Theorie gefasst wurde, um gesellschaftliche Frage- und Problemstellungen aufzugreifen. Diese Bewegung kann als eine Reaktion auf damals vorherrschende bewahrpädagogische Strömungen und eine eher wahrnehmungspsychologisch eingeengte Medienpädagogik gefasst werden, aus deren Blick die Rolle der Medien für gesamtgesellschaftliche Herausforderungen weitestgehend ausgeblendet wurde. In dieser Linie und inspiriert von den Positionen, wie sie Adorno entwickelt hat, wurde eine medientheoretische Begründung und Fokussierung auf die grundlegend ideologiekritische Auseinandersetzung mit kommerziell organisierten Medien gefordert. Wie Niesyto (2019) im Rahmen der Debatte um aktuelle Entwicklungen im digitalen Kapitalismus herausstellt, hatte jedoch auch die ideologiekritische Medienpädagogik Grenzen, die sich vor allem entlang der medienzentrierten Analysen festmachen lassen. Die Verbindung

dieser historischen Perspektive einer ideologiekritischen Medienpädagogik mit aktuellen Entwicklungen um digitale Technologien liegt jedoch weniger in einer technologiezentrierten Kritik, sondern in der Analyse und Reflexion über *das Verhältnis* von Bildung, Technologie und Gesellschaft, um potenzielle Verschärfungen von Ungleichheiten, aber auch verborgene manipulative Effekte offenzulegen und hegemoniale Strukturen so zu erfassen. Damit wird an den von Horkheimer und Adorno (1944/1960) häufig thematisierten *Verblendungszusammenhang* erinnert, den diese beiden Autoren im Kontext der massenmedialen Strukturen und Inszenierungen beschrieben haben. Die Parallelen ergeben sich durch die Übertragung von Verblendungen auf das aktuelle Verhältnis von Bildung, Technologie und Gesellschaft. Ohne dabei selbst der These von Horkheimer und Adorno blind zu folgen, scheint es dennoch wichtig, auch sozialwissenschaftliche Anschlüsse zu eröffnen, um so weitere Einsichten in die Gestaltungspotenziale von digitalen Technologien zu gewinnen. Wenngleich die Konnotation der Verblendung kontrovers debattiert wurde und man dieser radikalen Auslegung nicht folgen muss, lassen sich heute zumindest *Verzerrungseffekte*, wie es Habermas (1981, 247) im Anschluss an die Thesen von Horkheimer und Adorno und die Machtkonzentrationen im Mediensektor formulierte, aktuell auch im Hinblick auf die Debatten um Bildungstechnologien und ethische Rahmenbedingungen, festmachen (Perrotta und Williamson 2018; Bayne 2023).

Die Rückbesinnung auf eine ideologiekritische Medienpädagogik ermutigt also dazu, nicht nur die technologischen Implikationen für Bildung zu betrachten, sondern auch die sozialen, kulturellen und politischen Dimensionen in den Blick zu nehmen. Es geht dann vor dem Hintergrund von Bildungstechnologien konkret darum zu erfassen, welche Ideologien die technologischen Entwicklungen fördern oder infrage stellen und wie sich Bildung unter diesen Bedingungen überhaupt vollziehen kann und schliesslich auch empirisch so erforschbar wird, dass pädagogische Kontexte und pädagogisches Denken kritisch expliziert und womöglich auch zur Disposition gestellt werden. So werden beispielsweise Fragen zur Kontrolle von Information und Daten zum Gegenstandsbereich von digitalen Technologien und Bildung, aber auch pädagogische Beziehungen und Fragen der Verantwortung adressiert. Verantwortung schliesst dabei die

Bereitschaft und das Bewusstsein zum sozialverträglichen Umgang mit Technologien ein, bei denen bestimmte Möglichkeiten zur Analyse und Informationsbewertung z. B. über automatisierte Auswertungen von Texten oder in der grafischen Aufbereitung von Dashboards gegeben werden oder eben nicht eingeschrieben und damit zwangsläufig ausgeschlossen bzw. ausgeblendet werden.

Sprache spielt bei der kritischen Auseinandersetzung mit digitalen Technologien und ihren Implikationen für Bildung und Gesellschaft eine zentrale Rolle. Wir haben anhand von adaptiven Lernumgebungen verschiedene Positionen zusammengeführt, die sich mit der Rhetorik und den Versprechungen zu Bildungstechnologien auseinandergesetzt haben. Dabei zeigt sich, dass das Sprechen über Lernen und Bildung nicht nur massgeblich von Versprechungen zur Komplexitätsreduktion und Effizienzsteigerung im Rahmen von kommerziellen Tendenzen und Interessen geprägt ist, vielmehr werden Widersprüche im Denken über die Welt deutlich. Knorr-Cetina (2002) spricht entlang ihres Vergleichs von naturwissenschaftlichen Wissensformen von Wissenskulturen. Dabei handelt es sich um wissenschaftliche Bereiche, die sich durch eine gemeinsame Wissenspraxis auszeichnen. Für den Gedanken der Interdisziplinarität ist entscheidend, dass einerseits wissenschaftliche Disziplinen unterschiedliche Wissenskulturen beinhalten können und sich andererseits verschiedene Disziplinen in ihrer jeweiligen Wissenskultur ähneln können. Die Art und Weise, wie Wissenschaftler:innen Wissen konstruieren, hängt dabei einerseits von institutionellen Faktoren und Traditionen ab, die durchaus machtvoll auf die wissenschaftliche Arbeit einwirken.

Die Erklärungskraft der Narrative zu Bildungstechnologien ist dabei stark von Metaphoriken und weitergehenden Zukunftsversprechungen über Lernen und Bildung geprägt. Diese allein auf Kapitalismuskritik zu reduzieren, wäre verkürzend (Selwyn 2013). Schliesslich wird hierbei eine vermeintliche Objektivität durch Berechnung impliziert, insbesondere hinsichtlich der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen, bei dem der Wahrheitsanspruch unter anderem hochgradig von den Methoden und Erkenntnisinteressen abhängt. Daraus ergeben sich komplexe individuelle, organisationale und epistemologische Verflechtungen, die es im Hinblick auf die Frage nach der interdisziplinären Verortung eines Faches

gewinnbringend zu diskutieren gilt. Wenn es schliesslich Überschneidungen in Bezug auf Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse gibt, liegt nahe, den Blick auch auf Methoden und Erkenntnisgewinnung sowie Forschungsdaten und das Kommunikations- und Publikationsverhalten der Fächer oder Disziplinen zu richten, um so Leerstellen, aber auch Gemeinsamkeiten anderer Fächer und Disziplinen zu ergründen.

Während adaptive Lernumgebungen auf die Vermittlung vorab definierter Inhalte und bestimmter digitaler Kompetenzen ausgerichtet sind, argumentieren wir aus einer medienpädagogischen Perspektive für einen offenen und kreativen Umgang mit mehr oder weniger komplexen algorithmischen Systemen. Diese Offenheit muss schon vor dem Instructional Design adressiert werden und sich ganz dezidiert auf die Plattformen und Dateninfrastrukturen beziehen. Eine Anschlussperspektive an die technologischen Gegebenheiten ist möglich, vergibt aber Potenziale, die sich schon in der Gestaltung von Lernplattformen ausmachen lassen. Man kann dies sehr eng auf den kritisch-explorativen Umgang mit adaptiven Lernumgebungen abbilden, man kann dies aber auch in kreativ-ästhetische Felder überführen, da die mathematischen Wirkweisen der Berechnung und Vermessung durchaus auch über die kreative Auseinandersetzung mit neuen Technologien, erfahrbar gemacht werden können. Das Erforschen (meist impliziter) Handlungsmodelle und Mechanismen von Datenpraktiken sowie ein kritisches Hinterfragen der Produktionsbedingungen von Daten schaffen Transparenz und eröffnen somit neue Zugänge zu komplexen Problemlösungsstrategien (Verständig 2020; Ahlborn et al. 2021). Die angeführte Dynamisierung, Performativität und Intransparenz, die diesen Systemen eingeschrieben ist, kann dadurch dekonstruiert und erfahrbar gemacht werden. Das erfordert mitunter die Provokation von Irritationen, wenn man bspw. dazu aufruft, ein System so zu bearbeiten, dass es die Daten nicht mehr verarbeiten kann und sichtbare Fehler produziert. Es ist jedoch gerade auch das Spiel mit der Technologie und damit der Ausbruch aus bestehenden formalen Rahmungen, um das gestalterische Potenzial erst erfahrbar zu machen, um bspw. Informations- und Datenkompetenz entlang lebensweltlicher Problemlagen zu vermitteln und dann nach medienpädagogischen Ansprüchen zu thematisieren.

Eine Verbindung, die sich zwischen Standards und Innovationskraft im Hinblick auf die Forderung nach informatischer Grundbildung bewegt, ist nicht nur die spielerische Auseinandersetzung über Daten, sondern auch die kreative Auseinandersetzung mit dem Programmcode, bspw. durch Creative Coding. In diesem Sinne sind künstlerisch-kreative Zugänge und spielerische Auseinandersetzungen mit und durch Algorithmen und Programmcode auch für die Betrachtung von Lern- und Bildungspotenzialen relevant, und zwar nicht erst auf der Ebene der Implikationen für Individuum, soziale Gruppen und Gesellschaft, sondern schon beim Design von Anwendungen, Oberflächen, aber auch Hardware. So zeigt sich, dass mehr und mehr Eingriffe durch den Code auch Auswirkungen auf öffentliche Debatten haben, wenn es bspw. um Hacks, Whistleblowing oder politischen Protest geht (Marino 2020; Verständig 2022a; Ahlborn und Verständig 2024). Hier zeigen sich Ausdrucksformen, die erst durch die Veränderung von Code möglich werden und zur vollen Entfaltung kommen. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von *algorithmischer Artikulation* (Verständig und Ahlborn 2020); wiewohl Artikulation stets einer gewissen Algorithmik folgt (Schlette 2005, 178 u. 192), verdichtet sich im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen – also auch hinsichtlich der Frage, was Bildung im Horizont der Digitalität ausmacht – die Notwendigkeit zur systematischen Analyse nicht nur von medialen Oberflächen, sondern auch zur kritischen Dekonstruktion von digitalen Architekturen. Medienpädagogik bewegt sich dann zwischen verschiedenen Disziplinen und ist auch methodisch und methodologisch herausgefordert, erziehungswissenschaftliche Begründungen gegenstandsbezogen nicht nur aufzugreifen, sondern erst zu vermitteln. Wenn sich nämlich Problemstellungen oder Phänomene nicht allein über mathematische Modelle und Modellierungen erschliessen lassen, weil bspw. Kommunikation über einen rein objektiven Kontext hinausgeht, Sachverhalte oder Weltzusammenhänge erst auf meta-reflexiver Ebene zugänglich werden wie die Schönheit eines Kunstwerks, oder wenn der interpretative Gehalt einer medialen Artikulation mehrere Auslegungen ermöglicht, dann ergibt sich hierin ein Komplexitätszuwachs, der auch einen reinen Wahrheitsanspruch über Berechenbarkeit zumindest implizit zur Disposition stellt. Schliesslich gelangt der Mensch zu Welterklärungen, welche

ihn stets selbst einschliessen und ihn in eine Verhältnisbestimmung setzen (Krämer 2022). Wahrheit bestätigt sich zumeist dann, wenn Erklärungen erfolgreich verlaufen, und auch daran, ob sie einen Mehrwert für unser Dasein haben. Hieraus ergibt sich insbesondere mit Blick auf die Verflechtung von Bildung im transformatorischen Sinne und digitalen Technologien die Herausforderung zur Reflexion über die Technologien, sei es in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, bspw. über Methoden, sei es über die lebensweltliche Durchdringung von Medien, digitalen Infrastrukturen und Daten, die heute mehr und mehr die Bildungspraxis prägt.

5. Fazit

Mit dem Verweis auf unterschiedliche nationale und internationale Diskurslinien zum Verhältnis von Bildung, Technologien und Gesellschaft haben wir versucht, das Spektrum der medienpädagogischen Auseinandersetzungen abzubilden, welches nicht nur eine Anwendungsproblematik umfasst, sondern auch grundagentheoretische Implikationen hat (Macgilchrist et al. 2021). Dabei sind theoretische und methodische Kongruenzen deutlich geworden, die sich nur ungenau an Fächern oder Disziplinen festmachen lassen. Vielmehr sind die Grenzen von Fächern und Disziplinen geleitet vom Erkenntnisinteresse und geprägt vom Spannungsfeld Bildung – Technologie – Gesellschaft (Kutscher 2022). Wir haben dabei auch bewusst auf *Zwischenräume* verwiesen, die sich gegenstandsbezogen entlang von adaptiven Lernumgebungen aufzeigen lassen, und nicht die disziplinären Zugriffe in den Mittelpunkt gerückt, denn wenn die Problemstellungen um Bildung und Digitalität uns nun nicht den Gefallen tun, sich selbst disziplinär einzusortieren, dann bedarf es besonderer Anstrengungen, um aus der Disziplin herauszutreten und durch Kooperation und Koordination andauernde Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Desiderate lassen sich somit entlang der im Beitrag versammelten Positionen und eröffneten Perspektiven dahingehend zusammenfassen, dass zukünftige Forschungen hierzu neben interdisziplinären Ansätzen auch ethische, methodische und kontextbezogene Aspekte stärker berücksichtigen müssen. Es bedarf dann auch einer breiten gesellschaftlichen Verankerung von

Institutionen und Instanzen, die in der Lage sein müssen, strukturelle Veränderungsprozesse abseits von Schule flexibel zu antizipieren und darauf reagieren zu können.

Die Zukunft der Medienpädagogik wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, von technologischen Entwicklungen, gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, aber auch dem pädagogischen Denken. Auch wenn Zukunftsprognosen mitunter wenig Bestand haben, so kann doch entlang der aktuellen interdisziplinären Strömungen und der Wissenskulturen, die das Verhältnis von Bildung, Gesellschaft und Technologie kritisch in den Mittelpunkt rücken, davon ausgegangen werden, dass die Reproduktion tradierter Praktiken zur Produktion von Wissen an ihre Grenzen stösst (Hartong 2019). Dies zeigt sich an gesellschaftlichen Herausforderungen sowie der Art und Weise, wie das Verhältnis zwischen Bildung und Digitalität die Produktion und Zirkulation wissenschaftlichen Wissens fach- und disziplinenübergreifend schon heute beeinflusst. Medienpädagogik baute immer schon Brücken und stellte Verknüpfungen zwischen Disziplinen her. Auch zukünftig wird sich Medienpädagogik zwischen unterschiedlichen Feldern, Disziplinen und damit schliesslich auch zwischen Affirmation und Irritation bewegen und eine spezifische Wissenskultur prägen, deren zentraler Bezugspunkt gesellschaftstheoretische Anschlüsse sind.

Literatur

- Ahlborn, Juliane, und Dan Verständig. 2024. «Programmierter Protest? Ausdrucksformen des Widerstands im digitalen Zeitalter». In *Populismus und Protest. Demokratische Öffentlichkeiten und Medienbildung in Zeiten von Rechtsextremismus und Digitalisierung*, herausgegeben von Sabrina Schenk, 175–200. Opladen: Budrich.
- Ahlborn, Juliane, Dan Verständig, und Janne Stricker. 2021. «Embracing Unfinishedness: Kreative Zugänge zu Data Literacy». *Medienimpulse* 59 (3): 42 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-03-21-18>.
- Allert, Heidrun, und Sigrid Hartong. 2021. «Alternativlose Zukunft? Wie wichtig es ist, sich kritisch mit den Lösungsversprechen der KI auseinanderzusetzen». *On. Lernen in der digitalen Welt* 5: 8–9.
- Aßmann, Sandra, und Norbert Ricken, Hrsg. 2023. *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0>.

- Aufenanger, Stefan. 1990. «Der Beitrag der Medienpädagogik zum pädagogischen Denken». In *Medienpädagogik als eine weitere Bindestrich-Pädagogik? Der Beitrag der Medienpädagogik zum pädagogischen Denken*. Schriften zur Medienpädagogik 1, herausgegeben von GMK, Bielefeld, 80–84. München: kopaed.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Bd. 1. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Bayne, Sian. 2023. «Digital Education Utopia». *Learning, Media and Technology* Oktober: 1–16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2262382>.
- Biesta, Gert. 2022. «Reclaiming a Future that has not yet been: The Faure Report, UNESCO's Humanism and the Need for the Emancipation of Education». *International Review of Education* 68 (5): 655–72. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>.
- Braun, Tom, Andreas Büsch, Valentin Dander, Sabine Eder, Annina Förschler, Max Fuchs, Harald Gapski, Martin Geisler, Sigrid Hartong, Theo Hug, Hans-Dieter Kübler, Heinz Moser, Horst Niesyto, Horst Pohlmann, Christoph Richter, Klaus Rummler, und Gerda Sieben. 2021. «Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie (Bildung in der digitalen Welt)». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, November, 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>.
- Bridle, James. 2018. *New dark age: technology, knowledge and the end of the future*. London: Verso.
- Bulger, Monica. 2016. «Personalized Learning: The Conversations We're Not Having». *Data & Society*, Dezember. https://datasociety.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf.
- Carretero, Stephanie, Riina Vuorikari, Yves Punie, European Commission, und Joint Research Centre. 2017. *DigComp 2.1 the Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxemburg: Publications Office. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Christin, Angèle. 2020. «The Ethnographer and the Algorithm: Beyond the Black Box». *Theory and Society* 49 (5–6): 897–918. <https://doi.org/10.1007/s11186-020-09411-3>.
- Damberger, Thomas. 2022. «Medienentwicklung und Medienpädagogik: Künstliche Intelligenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 577–84. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_70.
- Dander, Valentin. 2018. «Ideologische Aspekte von (Digitalisierung): Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier (Bildung in der digitalen Welt)». In *Digitale Transformation im Diskurs*, herausgegeben von Christian Leineweber und Claudia de Witt. <https://doi.org/10.18445/20181025-111103-0>.

- Dander, Valentin, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler. 2020. *Digitalisierung – Subjekt – Bildung: kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*. Leverkusen: Budrich academic. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7n3h.4>.
- Darvishi, Ali, Hassan Khosravi, Shazia Sadiq, Dragan Gašević, und George Siemens. 2024. «Impact of AI Assistance on Student Agency». *Computers & Education* 210 (März): 104967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967>.
- Ferrari, Anusca, Yves Punie, Barbara Neza Brecko, Katarzyna Urban Milosz, Marek, Komisja Europejska, Joint Research Centre, und Fundacja ECCC. 2013. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Lublin: Fundacja ECCC.
- Galloway, Alexander R. 2011. «Black Box, Schwarzer Block». In *Die technologische Bedingung: Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt*, herausgegeben von Erich Hörl, 267–80. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2003. Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1981. «Werden wir richtig informiert – Antworten auf vier Fragen (1968)». In *Kleine politische Schriften I-IV*, Jürgen Habermas, 245–48. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hartong, Sigrid. 2019. «Bildung 4.0? Kritische Überlegungen zur Digitalisierung von Bildung als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld». *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (3): 424–44. <https://doi.org/10.25656/01:23950>.
- Haugsbakk, Geir, und Yngve Nordkvelle. 2007. «The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: A Critical Analysis of the Use of ICT in the Curricular Field». *European Educational Research Journal* 6 (1): 1–12. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.1.1>.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno 1944/1960. *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Kamin, Anna-Maria, Jens Holze, Melanis Wilde, Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger, und Mandy Schiefner-Rohs, Hrsg. 2024. *Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Jahrbuch Medienpädagogik 20*. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20.X>.
- Kitchin, Rob. 2014. «Big Data, New Epistemologies and Paradigm Shift». *Big Data & Society* 1 (1). <https://doi.org/10.1177/2053951714528481>.
- Klinge, Denise. 2024. *Algorithmische Wissenskonstruktionen und designte Vermittlungsweisen. Pädagogische Modi Operandi digitaler Technologie*. Weinheim: Beltz.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik]. 1995. *Medienpädagogik in der Schule*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik]. 1998. *Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_10_16-Neue-Medien-HS.pdf.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik]. 2002. *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik]. 2012. *Medienbildung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik]. 2016. *Strategie der Kultusministerkonferenz (Bildung in der digitalen Welt)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik]. 2021. *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz (Bildung in der digitalen Welt)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf.
- Knorr-Cetina, Karin. 1999. *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Harvard University Press.
- Knorr-Cetina, Karin. 2002. *Wissenskulturen: ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille. 2022. «Von der (Lesbarkeit der Welt) (Blumenberg) zur (Maschinenlesbarkeit der Datenkorpora) oder: Sind die Digital Humanities ein genuiner Teil der Geisteswissenschaften?». In *Digitalisierung als Transformation?*, herausgegeben von Tobias Holischka, Klaus Viertbauer, und Christian Preidel, 45–64. Digitalitätsforschung/Digitality Research. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65350-0_4.
- Kutscher, Nadia. 2022. «Digitalität, Digitalisierung und Bildung». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, 1071–87. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_59.
- Macgilchrist, Felicitas. 2023. «Diskurs der Digitalität und Pädagogik». In *Bildung und Digitalität*, herausgegeben von Sandra Aßmann und Norbert Ricken, 47–71. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_3.
- Macgilchrist, Felicitas, John Potter, und Ben Williamson. 2021. «Shifting Scales of Research on Learning, Media and Technology». *Learning, Media and Technology* 46 (4): 369–76. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1994418>.
- Marino, Mark C. 2020. *Critical Code Studies: Initial Methods*. Software Studies. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Mayrberger, Kerstin, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, Hrsg. 2017. *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4>.

- Mittelstraß, Jürgen. 2001. *Wissen und Grenzen: philosophische Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Niesyto, Horst. 2019. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus». *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.313>.
- Pasquale, Frank. 2015. *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*. First Harvard University Press paperback edition. Cambridge: Harvard University Press.
- Perrotta, Carlo, und Ben Williamson. 2018. «The Social Life of Learning Analytics: Cluster Analysis and the ‹Performance› of Algorithmic Education». *Learning, Media and Technology* 43 (1): 3–16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1182927>.
- Ramiel, Hemy, und Eran Fisher. 2023. «The Epistemic Machinery of Educational Platforms». *Learning, Media and Technology* August, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2243812>.
- Schelhowe, Heidi, Silke Grafe, Bardo Herzig, Jochen Koubek, Horst Niesyto, Antje vom Berg, Wolfgang Coy, Heinz Hagel, Joachim Paul Hasebrook, Kurt Kiesel, Gabi Reinmann, und Markus Schäfer. 2009. «Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit». Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Bonn: BMBF.
- Schiefner-Rohs, Mandy, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter. Hrsg. 2024. *Datafizierung (in) der Bildung: kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. Digitale Gesellschaft, Band 59. Bielefeld: transcript.
- Schlette, Magnus. 2005. «Selbstverwirklichung durch Artikulation». In *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Magnus Schlette und Matthias Jung, 160–205. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Selmanagić, André, und Juliane Ahlborn. 2023. «Interdisciplinary Perspectives on the Use of Competency-Based Learning and AI in Personalized Learning Environments». In *INFORMATIK 2023. Designing Futures: Zukünfte gestalten.*, herausgegeben von Maike Klein, Daniel Krupka, Cornelia Winter, und Volker Wohlgemuth, 337: 363–68. Lecture Notes in Informatics (LNI). Bonn.
- Selwyn, Neil. 2013. *Distrusting Educational Technology*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315886350>.
- Sesink, Werner. 2007. «Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik* 6, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 74–100. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_4.

- Sesink, Werner. 2008. «Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 13–35. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90971-4_2.
- Sesink, Werner, Michael Kerres, und Heinz Moser, Hrsg. 2007. *Jahrbuch MedienPädagogik 6*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0>.
- Skinner, Burrhus Frederic. 1958. «Teaching Machines: From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction». *Science* 128 (3330): 969–77.
- Skinner, Burrhus Frederic. 1960. «Teaching machines». In *Higher Education in the United States: The Economic Problems*, 189–91. Harvard University Press.
- Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Verständig, Dan. 2020. «Code As You Are? – Über kreative Praktiken des Codings und deren Bedeutung für Subjektivierungsprozesse». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger und Kai-Uwe Hugger, 87–110. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_5.
- Verständig, Dan. 2021. «Die besten Menschen, die es jemals gab: Die Rede von der Verbesserung des Menschen durch digitale Technologien und ihre Auswirkungen auf das Soziale». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 45 (Dezember): 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/45/2021.12.15.X>.
- Verständig, Dan. 2022a. «Digitale Öffentlichkeiten zwischen Produktion, Umdeutung und Negation – Eine bildungstheoretische Perspektive auf den Umgang mit Welt im Horizont des Digitalen». In *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen*, herausgegeben von Markus Rieger-Ladich, Malte Brinkmann, und Christiane Thompson, 140–56. Weinheim: Beltz Juventa.
- Verständig, Dan. 2022b. «Software und ihre Bedeutung für eine erziehungswissenschaftliche Medienforschung». In *Science Studies*, herausgegeben von Sandra Hofhues und Konstanze Schütze, 18–25. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456323-003>.
- Verständig, Dan. 2023a. «Vom Prinzip der Universalität zur Unberechenbarkeit des Sozialen». In *Bildung und Digitalität*, herausgegeben von Sandra Aßmann und Norbert Ricken, 385–402. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_14.
- Verständig, Dan. 2023b. «Zwischen Deliberation und Desintegration: Eine fallbasierte Untersuchung von Protestbewegungen in der Pandemie». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 19): 29–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.02.X>

- Verständig, Dan, und Juliane Ahlborn. 2020. «Decoding Subjects? Über Subjektivierung und Kreativität im algorithmischen Zeitalter». In *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität: Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*, herausgegeben von Jens Holze, Dan Verständig und, Ralf Biermann, 77–94. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer.
- Vuorikari, Riina, Stefano Kluzer, und Yves Punie, European Commission, und Joint Research Centre. 2022. *DigComp 2.2, The Digital Competence Framework for Citizens: With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*. https://op.europa.eu/publication/manifestation_identifier/PUB_KJNA31006ENN.
- Watters, Audrey. 2021. *Teaching Machines*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Williamson, Ben. 2019. «Policy Networks, Performance Metrics and Platform Markets: Charting the Expanding Data Infrastructure of Higher Education». *British Journal of Educational Technology* 50 (6): 2794–2809. <https://doi.org/10.1111/bjet.12849>.
- Williamson, Ben. 2022. «Afterword: The Future of Datafication in Education? Clouds, Bodies and Ethics». In *Learning to Live with Datafication*, von Luci Pangrazio und Julian Sefton-Green, 209–15. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003136842-13>.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

YouTube-Fitness als exemplarisches Phänomen einer Kultur der Digitalität

Medienkompetenzanalytische Perspektiven auf eine körperfokussierte Lifeloggingpraxis

Bianca Burgfeld-Meise¹  und Lukas Dehmel² 

¹ Fachhochschule Südwestfalen

² Universität Paderborn

Zusammenfassung

Unser Beitrag beschäftigt sich mit dem zeitgenössischen Phänomen des Lifelogging in YouTube-Fitnessvideos und -kanälen, das wir hier als exemplarisches Phänomen der von Stalder beschriebenen «Kultur der Digitalität» vorstellen wollen. In ihr entwickeln die Individuen einen zunehmend medienvermittelten Orientierungsrahmen, wie sie sich zu sich selbst, zueinander und zur Welt positionieren. Mit diesem Verhältnis von Selbst, Bezugsgruppe und Welt sind – mit Blick auf die YouTube-Fitnesskulturen – bereits Bildungsprozesse angesprochen. Diese werden wir aus der medienkompetenztheoretischen Perspektive Baackes herausarbeiten, indem wir die Potenziale eines medienpädagogischen «Klassikers» für die Analyse eines aktuellen und in die Zukunft gerichteten Medienphänomens ausloten. Dabei setzen wir den von Baacke betonten Modus des «In-der-Welt-Seins» mit Stalders Überlegungen zu den Prozessen sozialer Bedeutungsproduktion in einer Kultur der Digitalität in Verbindung und fragen nach den notwendigen Medienkompetenzen, um im Kontext des Lifeloggings in YouTube-Fitnessvideos an diesen Prozessen teilzuhaben. Insgesamt betrachten wir mit der Webformatanalyse für audiovisuelles und vernetzendes Material acht Kanäle und 16 Videos von

Fitnessinfluencer:innen. Die Ergebnisse offenbaren eine geschlechtsspezifische Körperinszenierung auf YouTube und eine äusserst medienkompetente Praxis professionalisierter Videoproduktion. Ein Desiderat bleibt die Medienkritik, die die Verantwortung insbesondere gegenüber jugendlichen Rezipient:innen reflektiert. Wir diskutieren die Ergebnisse im Lichte der medienkompetenztheoretischen Perspektive auf das Lifelogging in einer Kultur der Digitalität und verorten sie abschliessend in einem erweiterten Kontext.

YouTube Fitness as an Exemplary Phenomenon of the Digital Condition. Media Competence Analytical Perspectives on a Body-Focused Lifelogging Practice

Abstract

Our paper deals with the contemporary phenomenon of lifelogging in YouTube fitness videos and channels, which we understand as an exemplary phenomenon of «The Digital Condition» described by Stalder. In this cultural figuration, individuals develop an increasingly media related framework for their relation towards themselves, towards others and towards the world. This relationship between self, reference group and world already addresses processes of «Bildung» in context of YouTube fitness cultures. We will work out these processes with reference to Baacke's theory of media competence by exploring the potential of a «classic» work in media education research for the analysis of a current and future orientated media phenomenon. In doing so, we connect Baacke's emphasized mode of «being-in-the-world» with Stalder's deliberations on the processes of the production of social meaning in the digital condition. Furthermore, we ask for the necessary media competences for being able to participate in these processes in the context of lifelogging in YouTube fitness videos. By analysing the audiovisual material, the connections and interactions we have a closer look at a total of eight channels and 16 videos by fitness influencers. The results reveal a gender specific and a very media competent practice of professionalized video production. A desideratum remains media criticism that reflects on the responsibility especially towards young recipients. We discuss the results against the background of the media competence perspective on lifelogging in the digital condition and finally place them in a broader context.

1. Einleitung

Medienvermittelte Fitnesstrends¹ auf YouTube, z. B. Videos für das eigene Mitmach-Workout zu Hause, zur Dokumentation und Inszenierung des Muskelaufbaus oder eines hyper-körperfokussierten Lebensstils, liegen schon länger im Trend (vgl. Pfadenhauer und Grenz 2012; Döring 2015). Die Variationen dieser Fitnessvideos können von klassischen Aerobic- über Muskelaufbau- bis hin zu Yogavideos reichen. Sie lassen sich als wichtige und hochaktuelle Lifeloggingpraxen zur technologiebasierten Dokumentation von Lebensbereichen (siehe Abschnitt 2) lesen, die ein geradezu prototypisches Beispiel einer «Kultur der Digitalität» abbilden, wie sie Felix Stalder (2016) in seinem vieldiskutierten Theorieansatz entworfen hat. Stalder hat die Strukturen eines tiefgehend medienverwurzelten Zusammenlebens in aktuellen Gesellschaftsformationen analysiert, deren Entwicklungen seit dem Erscheinen relevanter denn je geworden sind. Dies gilt auch für die Strukturbedingungen des körperbezogenen Lifeloggings im Kontext von YouTube-Fitnesspraxen. Obwohl solche medienvermittelten Fitnesstrends zur Dokumentation (und Vermarktung) des Körpers erheblich an Relevanz gewonnen (z. B. Döring 2015) und gerade im Kontext der Coronapandemie nochmals einen erheblichen Bedeutungsschub erhalten haben (Vancini et al. 2022), sind sie bislang kaum zum Thema medienpädagogischer Analysen geworden. Diese Lücke wollen wir in diesem Beitrag ein Stück weit schliessen.

Die eingenommene Perspektive auf das Phänomen bietet sich für das Zukunftsthema des Jahrbuchs unmittelbar an. Wie wir noch genauer erörtern werden, ist in Lifeloggingpraxen jeder Couleur immer auch eine biografisch-selbstreflexive Komponente eingewoben, die auf die *zukünftige* und unabschliessbare Veränderung bzw. Optimierung des Verhaltens, des Körpers, der Leistung etc. zielt (vgl. Meißner 2016, 224; Damberger und Iske 2017, 18). Es ist also nicht nur so, dass das Thema im Kontext eines

1 Fitness- und Sportvideos zum Mitmachen sind auf YouTube sehr populär. Auch während der Corona-Pandemie gab es vermehrt Fitnessvideos für das Training zu Hause, da die Fitnessstudios ihre Räumlichkeiten eine Zeit lang schliessen mussten. Aber nicht nur auf YouTube zeigt sich dieser Trend. Auch auf anderen Social Media-Plattformen und insbesondere an der Vermarktung von speziellen Nahrungsmitteln, etwa proteinreichen Lebensmitteln, Fitnessriegeln, Nahrungsergänzungsmitteln, lässt sich die Popularität von Fitnessthemen nachvollziehen.

gesellschaftlich äusserst relevanten und in Zukunft noch an Bedeutung gewinnenden Fitnesstrends wichtig erscheint. Die hier auf eine individuelle Selbstoptimierung angelegte Zukunftsperspektive ist ein *integraler Bestandteil* des Lifeloggingphänomens, was auch für die zugehörigen Körperpraxen im Kontext von YouTube-Fitness gilt und sich genauso an die von Stalder (2016) entwickelten Zentralprinzipien einer Kultur der Digitalität anschmiegt. Diesen Zusammenhang wird der zweite Abschnitt aufgreifen und den Beitrag so an das Thema des Jahrbuchs anschliessen.

Um in diesem Sinne also «mit Medienpädagogik in die Zukunft» zu schreiten, bedarf dieses Phänomen dringend einer medienpädagogischen Reflexion. Dafür sind verschiedene – insbesondere bildungs- und kompetenztheoretische – Zugänge zum Thema möglich und bieten allesamt wichtige Perspektiven. Wir haben uns für den Medienkompetenzansatz von Baacke (1996) entschieden. Er wird von Barberi (2018, 381) auch als «paradigmatische Gründungsurkunde der Medienpädagogik» (entnommen aus Knaus et al. 2023, 1) beschrieben und lässt sich wohl als *der* «medienpädagogische Klassiker» verstehen. Wie wir bereits an anderer Stelle ausgeführt haben (vgl. Dehmel und Burgfeld-Meise 2023) und auch im weiteren Verlauf dieses Textes nochmals erklären werden, zeigen sich einige Parallelen zwischen Stalders Überlegungen und Baackes theoretischen Hintergrundfolien zum Medienkompetenzbegriff. Sie fokussieren zwar unterschiedliche soziale Ebenen: Stalder entwirft eine übergeordnete Kulturtheorie, die aber auf die Bedeutungsproduktion zwischen den Menschen verweist. Baacke beschäftigt sich mit der Ebene des Individuums, das aber in ein übergeordnetes gesellschaftliches Zusammenleben eingebettet ist. Beide Ansätze können somit komplementär zueinander perspektiviert werden. Wir setzen Baackes (1996, 118–19) Ideen zu einem grundlegenden Modus des «In-der-Welt-Seins» zu Stalders Ideen in Beziehung und interpretieren die von Baacke ausbuchstabierte Kompetenzfacetten als diejenigen Fähigkeiten, um an der von Stalder beschriebenen Kultur der Digitalität teilhaben zu können. Auch Knaus, Merz und Junge (2023, 3) betonen im Editorial der anlässlich des 50-jährigen Jubiläums von Baackes Habilitation der Medienkompetenzdiskussion gewidmeten Ausgabe der *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, dass Baackes

«Modell nicht auf spezifische mediale Erscheinungsformen zu[gespitzt ist], sondern [...] menschliches Handeln und Teilhabe im Blick [hat], die als Handlungs- und Zieldimensionen auch dann weiterhin relevant bleiben, wenn Medien und die ihnen unterliegenden Techniken sich ändern».

Das Modell bietet sich also trotz seiner mittlerweile über 50-jährigen Geschichte sehr gut an, um aktuelle Medienentwicklungen und ihre kulturelle Bedeutung – hier das körperbezogene Lifelogging – in YouTube-Fitnessvideos als zukunftsgerichtetes Phänomen zu analysieren, es muss dabei aber immer wieder neu perspektiviert werden (vgl. ebd.). Wir werden für die Analyse die Fragen in den Mittelpunkt stellen, welche Modi zur aktiven Weltaneignung sich im Sinne Baackes innerhalb des Lifeloggings in YouTube-Fitnessvideos rekonstruieren lassen und welche Medienkompetenzen dabei zur Teilhabe in einer Kultur der Digitalität relevant werden. Diese Fragestellungen werden wir im dritten Abschnitt mit Bezug zu den jeweiligen Theorielinien genauer herleiten.

Der Beitrag verfolgt somit drei Ziele: Er will erstens ein in der medienpädagogischen Fachdebatte eher wenig berücksichtigtes Phänomen aufgreifen und an das Zukunftsthema des Jahrbuchs anbinden, zweitens mit Baackes Medienkompetenzansatz einen zeitlosen medienpädagogischen Ansatz zu dessen Analyse diskutieren und drittens empirisch fundierte Ergebnisse zum Thema liefern. Die Argumentation des Textes stellt sich dementsprechend wie folgt dar: Im folgenden Abschnitt (2) werden wir das Lifeloggingphänomen der YouTube-Fitness in Stalders Theorieentwurf verorten und in das im Jahrbuch fokussierte Zukunftsinteresse einordnen. Daran anschliessend legen wir Baackes Medienkompetenzansatz als analytische Perspektive fest (3). Darauf folgend zeigt der Beitrag entlang der eingeschlagenen Theorieperspektive eine methodische Analysemethode auf, um YouTube-Fitnessvideos zu analysieren (4) und beschreibt die Ergebnisse unserer Analyse genauer (5). Den Abschluss bildet ein Ausblick (6), der die Ergebnisse nochmals in einen weiteren theoretischen Kontext einordnet.

2. Das zukunftsgerichtete Lifelogging auf YouTube in einer Kultur der Digitalität

Für die angekündigte theoretisch-konzeptionelle Verortung greifen wir zunächst einige zentrale Gedanken auf, die wir bereits an anderer Stelle (vgl. Dehmel und Burgfeld-Meise 2023) ausführlich dargelegt haben, und entwickeln diese mit dem Blick auf die uns interessierenden Lifelogging-praktiken zur Körperinszenierung auf YouTube weiter. Dafür scheint zunächst eine etwas ausführlichere Definition des Lifeloggingbegriffs notwendig, mit der wir diesen Abschnitt einleiten.

Aktivitäten im Sinne des Lifeloggings lassen sich als «unterschiedliche Formen digitaler Selbstvermessung und Lebensprotokollierung» (Selke 2016, 1) verstehen, in deren Kontext «Verhaltens- und Datenspuren aufgezeichnet, in einem Speicher abgelegt und zum späteren Wiederaufruf vorrätig gehalten werden» (Selke 2014, 174). Dabei kann es sich um ganz unterschiedliche Praktiken und Lebenskontexte handeln. Gängige Beispiele sind Tracking-Apps etwa zur Protokollierung von Sportleistungen, Körperaktivitäten oder der Nahrungsaufnahme. Aber auch das Anlegen und Teilen von Fotogalerien oder Streaming-Listen, das Posten von Lebensereignissen auf Social Media Plattformen, das Archivieren von Matches in Dating-Apps oder die Dokumentation von Chatverläufen im Instant Messaging sind Praxen, die sich aus der Lifeloggingperspektive analysieren lassen (vgl. Dehmel und Burgfeld-Meise 2023, 5; für genauere Kategorisierung des Phänomens siehe Selke 2014, 177–79).

Wichtig ist, dass beim Lifelogging ein meist offensichtlicher, manchmal aber auch eher subtiler Optimierungsimpetus mitschwingt, das Leben, die eigene Leistung oder den Körper zu steigern oder sich möglichst positiv, sozial eingebunden oder besonders wahrzunehmen und darzustellen (vgl. Meißner 2016, 221–24). Und genau in diesem zentralen Aspekt liegt die Zukunftsperspektive, die das Thema für das aktuelle Jahrbuch Medienpädagogik so relevant werden lässt: Lifeloggingtechnologien lassen sich als biografische Erinnerungsräume modellieren, in denen diverse lebensbezogene Daten im Zeitverlauf gesammelt werden und Entwicklungsverläufe aufgezeichnet werden können (Dehmel und Burgfeld-Meise 2020). Die Individuen werden also in ihre Vergangenheit zurückgebracht und durch die Dokumentation dazu aufgefordert, sich zu erinnern und

über sich selbst zu reflektieren. Diese Daten sind dabei in keinem Fall neutral. Sie lenken den Fokus auf spezifische Lebensbereiche, teilen sie in Subbereiche ein, stellen Zusammenhänge her und produzieren biografische Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung des Körpers, der Leistung, der sozialen Eingebundenheit etc. (vgl. Meißner 2016, 225–27). Sie fordern somit zum permanenten Vergleich mit sich selbst auf, der immer auf die zukünftige Steigerung des Lebens abzielt (vgl. ebd., 224; Damberger und Iske 2017, 18). Gerade beim zahlenorientierten Self Tracking übernehmen Lifeloggingtechnologien wie Tracking-Apps auch ganz explizit die Funktion von Trainer:innen, die die gezeigten Leistungen, Verhaltensweisen, Ernährungsgewohnheiten usw. teils strikt einordnen, bewerten und – mit mehr oder weniger nachgewiesener Expertise – explizite Zielvorgaben für das zukünftige Handeln liefern (vgl. Dehmel und Burgfeld-Meise 2020, 42–44). «Lifelogging ist damit das Versprechen, aus den eigenen [...] Gewohnheiten in ein besseres Leben auf- oder ausbrechen zu können» (Selke 2016, 3). Zugehörige Praktiken haben somit also immer eine biografisch-selbstreflexive Komponente in der dokumentierten Vergangenheit der jeweiligen Individuen und richten den Blick auf die zukünftige Steigerung (vgl. Damberger und Iske 2017, 18). Meißner (2016, 224) bezeichnet diese Steigerungsform auch als «Selbsteffektivierung» im Sinne einer «Selbstoptimierung gegebener Möglichkeiten», die durch Lifeloggingtechnologien gesetzt werden. Die Produktion von lebensrelevanter Bedeutung und das Setzen von in die Zukunft gerichteten Zielen liegt hier also nicht mehr nur in der Hand der Individuen, sondern übergibt sie ein ganzes Stück weit in die Interaktion mit der Lifeloggingtechnologie (vgl. Dehmel und Burgfeld-Meise 2020, 39–41). Noch einen Schritt weiter geht die «Selbststeigerung» als «eine Form der Selbstoptimierung im Hinblick auf unbestimmte, fiktionale und prinzipiell schrankenlose Möglichkeiten des Selbstseins» (Meißner 2016, 224). Diese Perspektive Meißners ist in der erziehungswissenschaftlichen Debatte um Lifelogging- und Optimierungspraktiken mehrfach aufgegriffen worden (vgl. z. B. Dander 2024, 156–57; Koller 2021, 46–47; Schloots 2022, 83–84). Sie bietet – z. B. für bildungstheoretische Beiträge – wichtige Anknüpfungsmomente, um die im Optimierungsimpetus des Lifeloggings angelegte Blickwinkelverschiebung auf das Selbst zu diskutieren (vgl. Koller 2021, 46–52). Im Kontext der Selbststeigerung handeln die Individuen

nicht mehr nur nach vorgegebenen Zielen, sondern legen ihren Fokus viel stärker auf die datenbasierte Selbsterforschung und die nach oben offene Steigerung eines immer besser werdenden, aber prinzipiell nie ausreichenden Lebens in der Zukunft (vgl. Meißner 2016, 224).

«Ist bei der Selbsteffektivierung die Vorstellung eines Optimums als realisierbare Möglichkeit präsent, so beruht Selbststeigerung geradezu im Gegenteil darauf, dass prinzipiell kein Optimum existiert, weil es stets durch andere, noch nicht bestimmte Möglichkeiten überboten werden kann» (ebd.).

Dabei ist gerade die Inszenierung eigener Erfolge, Expertise und insbesondere der in die Zukunft gerichtete, genauso unabschliessbare Wettbewerb mit sich selbst und mit anderen ein wichtiges Teilelement, wie z. B. die Analyse von Werbestrategien einschlägiger Technologieunternehmen zeigt (vgl. Dander 2024, 164). Lifeloggingphänomene bieten somit Anknüpfungspunkte für zukunftsorientierte Forschungen, die protokollierte Entwicklung des Individuums und dessen auf Optimierung ausgelegten Blickwinkel auf das eigene Selbst mithilfe von Daten herauszuarbeiten und zu reflektieren.

Wie einleitend schon begründet, werden wir in diesem Beitrag mit der Körperpraxis im Kontext von «Mitmach»-YouTube-Fitnessvideos eine ganz spezifische Form des Lifeloggings aufgreifen. Hierbei handelt es sich um eine manchmal höchst professionalisierte, manchmal aber auch eher laienhafte, in jedem Fall aber öffentliche Form. Sie zielt auf die medienvermittelte Dokumentation und öffentliche Inszenierung der Körperoptimierung in unterschiedlichen Videotypen. Optimierung kann in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Aspekte bezogen sein. Besonders häufig geht es hierbei um den Muskelaufbau (vgl. Döring 2015). Döring (ebd., 110–11, Herv. i.O.) kommt in ihrer Inhaltsanalyse von YouTube-Fitnessvideos zu dem Schluss, dass dieses Thema insbesondere durch die Inszenierung von «Vorher-Nachher-Bildern» und zugehörigen Erfolgserzählungen zum Ausdruck kommt und immer die «*persönliche Entwicklung bzw. Transformation*» der jeweiligen Protagonist:innen in den Vordergrund stellt. Optimierung kann sich in diesem Zusammenhang allerdings auch auf andere Formen beziehen, z. B. eine verbesserte Dehnbarkeit oder Körperbalance,

eine gesteigerte Regeneration und vieles mehr. Gemeinsam ist ihnen, dass es jeweils um die dokumentierte Arbeit am Körper und um dessen Verbesserung geht. Der zuvor beschriebene zukunftsgerichtete und nach oben offene Optimierungsimpetus der Selbststeigerung (s. o.) wird damit zum konstitutiven Element.

Fitnessvideos als Lifeloggingformat sind darauf ausgelegt, Rezipient:innen an sich zu binden, zum Nacheifern inszenierter Körpersteigerungs- und Schönheitsideale zu animieren und dies ökonomisch nutzbar zu machen (zur ökonomisch fokussierten Mediatisierung eines Fitnesskults siehe z. B. Pfadenhauer und Grenz 2012). Sie inszenieren zudem eine hyperkörperperfokussierte Lebensorientierung, die z. B. auch Ernährungsweisen, Kleidungsstile, Tagesabläufe und vieles mehr mit aufgreift. Insbesondere aus der Marketingforschung lassen sich in diesem Zusammenhang Befunde ableiten, die auf das Entstehen parasozialer Beziehungen von Follower:innen zu Fitnessinfluencer:innen und eine damit verbundene Veränderung der Werthaltung gegenüber – mitunter problematischen – Körperpraktiken und Fitnessprodukten hinweisen (vgl. Sokolova und Perez 2021, 8). Pfadenhauer und Grenz (2012, 92–94) beschreiben hierzu schon vor über 10 Jahren eine «Medialisierung des Geschäftsmodells» Fitness, in dessen Kontext sich spezifische kulturelle Bedeutungszuschreibungen andeuten, die wir nun in Stalders Theorieentwurf verorten.

Dafür erscheint uns zunächst wichtig, Stalders Auseinandersetzung mit dem Kultur-, dem Medien- und dem darauf aufsetzenden Digitalitätsbegriff zu beschreiben, um davon ausgehend seine Überlegungen zu den zentralen Prinzipien einer «Kultur der Digitalität» darzustellen.

«Als Kultur werden [...] all jene Prozesse bezeichnet, in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert wird. In diesen Prozessen legen die Beteiligten mehr oder weniger verbindlich fest, wie sie zu sich selbst, zueinander und zur Welt stehen und an welchem Referenzrahmen sich ihr Handeln orientieren soll» (Stalder 2016, 16–17).

Für die eingenommene Analyseperspektive sind insbesondere zwei Aspekte relevant. Zum einen ist dies die Beschreibung von Kultur im Plural als *Prozesse*, im Zuge derer in der interaktiven Verständigung (Kommunikation) *soziale Bedeutung* ausgestaltet wird. Zum anderen ist dies deren Stellenwert als *Referenzrahmen* zur *Orientierung* der einzelnen Menschen zu sich, zu anderen und zur Welt, was in der Erziehungswissenschaft sonst üblicherweise mit dem Bildungsbegriff theoretisch eingefasst (siehe z. B. Koller 2010) und ebenso von Stalder als Kernelement von Kultur verortet wird. «Medien» beschreibt er weiterführend als

«Technologien der Rationalität, das heißt, sie erleichtern es, bestimmte Arten von Verbindungen zwischen Menschen und zu Objekten zu schaffen. «Digitalität» bezeichnet damit jenes Set von Relationen, das heute auf der Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke [...] realisiert wird» (Stalder 2016, 17–18).

Im Vordergrund von Stalders Auseinandersetzung stehen also nicht Technologien im Sinne von technischen Maschinen, sondern er setzt vielmehr die *Verbindungen* von Menschen zu anderen Menschen (und zu Objekten) zentral in den Fokus seiner Medienkonzeption. Digitalität verweist in diesem Zusammenhang dann auf eine *spezifische Art* dieser Verbindungen, die über technische Infrastrukturen hergestellt werden. YouTube lässt sich als eine prototypische technische Infrastruktur verstehen, die die von Stalder hervorgehobene Verbindung von Menschen fokussiert. Mit Blick auf das Forschungsinteresse dieses Beitrags werden in diesen Verbindungen im Sinne Stalders also auch im Zuge von fitnessbezogenen Lifeloggingpraxen spezifische soziale Bedeutungen insbesondere mit Blick auf den Körper und dessen Optimierung produziert und zwischenmenschlich verhandelt. Sie bringen in der soziomedialen Interaktion zwischen Videoproduzent:innen und Rezipient:innen einen – in diesem Fall hyperkörperfokussierten – Referenzrahmen hervor (siehe Kulturbegriff oben), der für beide Seiten spezifische Orientierungen (zu sich, zu anderen, zur Welt; s. o.) des zukünftige Handelns ermöglicht. Wie dieser Referenzrahmen genau ausgestaltet ist und welche Orientierungsangebote er schafft, lässt sich noch nicht genau sagen und ist das zentrale Analyseinteresse dieses Beitrags.

Im Anschluss an diese grundlegenden Gedanken arbeitet Stalder drei Zentralprinzipien heraus, nämlich die «Referenzialität», die «Gemeinschaftlichkeit» und die «Algorithmizität» (Stalder 2016, 95), die im Zentrum seines Theorieentwurfs stehen. *Referenzialität* beschreibt «eine Methode, mit der sich Einzelne in kulturelle Prozesse einschreiben und als Produzenten konstituieren können» (ebd.). Es geht hierbei also um die Teilnahme an der Erzeugung sozialer Bedeutungen, die in Stalders Überlegungen durch Bezugnahmen und Verweise der Individuen in ihren Handlungen untereinander vollzogen wird (vgl. ebd., 96–97). Der Begriff der *Gemeinschaftlichkeit* kann in Stalders Vokabular schnell zu falschen Assoziationen führen. Es geht nicht um die Entstehung zwischenmenschlichen Zusammenhalts. Stalder (2016, 130) verweist ganz im Gegenteil mit dem Bezug auf Becks (1986) «Risikogesellschaft» darauf, dass sich die Menschen zwar in (medienvermittelten) Gemeinschaften zusammenfinden, dabei aber in marktwirtschaftlichem Wettbewerb zueinander stehen. Sie sind in einer Kultur der Digitalität dazu aufgefordert, sich zu optimieren, sich in Szene zu setzen und ständig abrufbar zu sein. «Der Einzelne muss viel und kontinuierlich kommunizieren [...], sonst bleibt er unsichtbar» (Stalder 2016, 137) und in der Konsequenz bedeutungslos. Das Prinzip der *Algorithmizität* verweist anschliessend darauf, dass Software die de facto unendlich grosse Masse an verfügbaren Inhalten für die Individuen vorordnet, damit sie «durch die menschliche Wahrnehmung überhaupt erfasst werden können» (Stalder 2016, 95–96). Es sind also Algorithmen, die darüber (mit-)entscheiden, was die Menschen überhaupt wahrnehmen (können), zu welchen Bereichen sozialer Bedeutungserzeugung sie sich in Beziehung setzen und sich zu sich selbst, zu anderen und zur Welt (siehe Stalders Kulturbegriff oben) orientieren (vgl. ebd. und für aktuelle medienpädagogische Diskussion z. B. Schiefner-Rohs et al. 2024).

3. Analytische Perspektive: Medienkompetenz nach Baacke

Baacke leitet sein Konzept insbesondere mit Verweis auf Habermas und Chomsky aus dem Begriff der «kommunikativen Kompetenz» ab (vgl. Baacke 1996, 113–17; siehe hierzu auch ausführlich Barberi 2017, 146–50). Er geht in Anlehnung hieran davon aus, dass den Menschen eine allgemeine Fähigkeit zum Sprechen zu eigen ist und dass die Weltaneignung der Menschen über die Kommunikation untereinander vollzogen wird. «Jeder Mensch ist prinzipiell ein ‹mündiger Rezipient›» und ist «zugleich ein kommunikativ kompetentes Wesen» (Baacke 1996, 117). Im Fokus ist für ihn die alltägliche Lebenswelt mit den darin vorkommenden Individuen (vgl. ebd., 118). Diese Lebenswelt ist aber immer in grössere Kontexte eingebettet und wird von übergeordneten Kontexten beeinflusst (vgl. Barberi 2017, 144–46). Wie es Stalder in seinem Entwurf zum Kulturbegriff vornimmt, geht es bereits Baacke zunächst um die zwischenmenschlichen Orientierungen der Menschen, in deren Rahmen sie sich die Welt im *kommunikativen Handeln* miteinander verfügbar machen. Auch wenn Stalder mit seiner Betrachtung Kultur in der Digitalität beschreibt und damit eine grundlegendere Perspektive erarbeitet als Baacke, greift auch er in dieser Kulturtheorie ganz explizit den zentralen Stellenwert von Kommunikation und die dafür zu erlernenden kommunikativen Kompetenzen des Individuums auf (vgl. Stalder 2016, 137–38). Sie werden zum zentralen Element im Kontext der von Stalders Kulturbegriff ins Zentrum gerückten gemeinsamen Bedeutungsproduktion (vgl. ebd.).

Der Mensch wird auch bei Baacke als aktives Wesen, seine Umwelt als soziales Erzeugnis verstanden. Er beschreibt im Anschluss diese beiden für sein Theoriekonzept essenziellen Begriffe «Kommunikation» und «Handeln» als «unterschiedliche Modalitäten des Grundzustandes des In-der-Welt-Seins» (Baacke 1996, 118–19). Damit setzt er den Fokus auf eine Art Modus, um aktiv handelnd an der Welt teilzuhaben und sich im Zuge alltäglicher Lebenspraktiken in sie einzuschreiben. Medien werden von ihm in diesen Zusammenhang als grundlegende Mittel zur Bewerkstelligung dieser aktiven Weltaneignung eingefügt, was ihn zu der Forderung veranlasst, dass sie gerade jungen Menschen zur Verfügung gestellt werden müssen, um ihnen Teilhabe zu ermöglichen (vgl. ebd., 117). Sein

prominent gewordenes Medienkompetenzverständnis ist «grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire einzusetzen» (ebd., 119; Herv. i.O.). Diese Fähigkeiten unterteilt er nochmals in die vielzitierten vier Bereiche der Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. ebd., 120; siehe zur Erklärung z. B. Hugger 2022, 69–70), die in der medienpädagogischen Fachdebatte allgemein bekannt sind.

Obwohl Stalders Konzept eine Gesellschaftsdiagnose darstellt und Baackes Modell vielmehr an Kompetenz- und Bildungsprozessen auf der Ebene des Individuums ausgerichtet ist, korrespondieren diese Überlegungen sehr gut miteinander (vgl. Dehmel und Burgfeld-Meise 2023, 9).² Wenn Baacke vor dem Hintergrund seines kommunikationstheoretischen Ansatzes von Medien als (Ausdrucks-)Mittel zur aktiven Weltaneignung ausgeht, lässt sich dies sehr gut mit dem Medienfokus von Stalder auf die «Verbindungen zwischen Menschen» (siehe Abschnitt 2) beziehen. Sie werden in heutigen Kulturformationen sichtbar mehr über technische Infrastrukturen (z. B. YouTube) hergestellt und die Menschen schreiben sich über sie in kulturelle Bedeutungsproduktion mit ein (Referenzialität). Diese Prozesse zur Erzeugung sozialer Bedeutungen als Referenzrahmen für die Orientierungen der Menschen (zu sich, zu anderen, zur Welt; siehe Abschnitt 2) lassen sich als spezifischer Modus des «Grundzustandes des In-der-Welt-Seins» (s. o.) auffassen, wie ihn Baacke in seinen Überlegungen zum Medienkompetenzbegriff definiert (Dehmel und Burgfeld-Meise 2023, 9). Sein bekanntes Fähigkeitenbündel aus Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (s. o.) wird in dieser Perspektive zur Voraussetzung für die Teilhabe an den zwischenmenschlichen Prozessen zur Erzeugung kultureller Bedeutung im Sinne Stalders (vgl. ebd.). Beide Konzepte erscheinen trotz der vielen Jahre, die zwischen ihnen liegen, hochgradig anschlussfähig. Dabei operieren die Texte von Baacke und Stalder – wie schon einleitend beschrieben – auf unterschiedlichen Ebenen.

2 Wie schon in der Einleitung beschrieben, wäre es ebenso möglich, auf andere Theorien zur Medienkompetenz oder Medienbildung zurückzugreifen. Wir wollen hiermit diskutieren, in welcher Art und Weise das erste und bekannteste Medienkompetenzmodell der Medienpädagogik nach Baacke mit neuen Herausforderungen in einer Kultur der Digitalität verbunden werden kann.

Baacke fokussiert auf individuelle Kompetenzentwicklung innerhalb eines sozialen Systems, wogegen Stalder kulturelle Veränderungen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene beschreibt. Trotz dieser Unterschiede ist es möglich, Stalders Überlegungen als Hintergrundfolie zu betrachten, um Baackes Medienkompetenzmodell zu modernisieren und somit seine Anwendung auf Medienkompetenzanforderungen in einer Kultur der Digitalität zu diskutieren. Beide Theorieansätze lassen sich durch die erörterten theoretischen Parallelen gut komplementär zueinander verstehen. Dies kann auch anhand von körperbezogenen Lifelogging-Praktiken in Fitnessvideos auf YouTube diskutiert werden. Wie zuvor erörtert, konstruieren Produzent:innen und Rezipient:innen in ihrer Verbindung zueinander einen kulturellen Referenzrahmen zur körperbezogenen und immer in die Zukunft gerichteten Orientierung (Stalder), was wir im Anschluss an Baacke als spezifischen Modus des «In-der-Welt-Seins» zur aktiven Weltaneignung rekonstruieren und dabei die relevanten Medienkompetenzen zur Teilhabe an einer Kultur der Digitalität fokussieren.

4. Methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung der fokussierten YouTube-Inhalte ist es forschungsmethodisch geboten, eine Videoanalyse so zu konzipieren, dass sie gleichzeitig ermöglicht, die Plattformstrukturen und ihre Ökonomien einzubeziehen und zudem Kommentare und weitere Interaktionsmomente zwischen Videoproduzent:innen und Follower:innen in den Blick zu nehmen. Für eine solche Interpretation der audiovisuellen Inhalte, deren Vernetzung und kommunikativer Einbettung haben wir die Webformatanalyse nach Schuegraf und Janssen (2017) gewählt. Damit wollen wir diesen unterschiedlichen Dimensionen der medialen und kommunikativen Strukturen gerecht werden.

Diese Analysemethode (vgl. ebd.) betrachtet in einem ersten deskriptiven Zugriff die Dimensionen der Angebote und Formate des jeweiligen Kanals, die ästhetische Gestaltung und das Design, die Popularität des Kanals und dessen Professionalität. Damit wird ein Rahmen für die darauffolgende Analyse erarbeitet (vgl. ebd., 556–57). Um den Analysefokus vorab einzugrenzen, haben wir uns in dieser ersten Annäherung auf YouTube-Kanäle

fokussiert, die im Schwerpunkt «Mitmach»-Videos mit unterschiedlichen Schwerpunkten zur Körperoptimierung anbieten (insb. zum Muskelaufbau, aber z. B. auch zur Verbesserung der Regeneration, Dehnbarkeit, Yogaübungen zur Verbesserung des Verhältnisses zum eigenen Körper) und zum Nachahmen eines hyperkörperperfokussierten Lifestyles auffordern.

Die Elemente der anschliessenden interpretativen Analyse umfassen die Video-, Charakter- und Interaktionsanalyse (vgl. ebd., 559–60). Die Videoanalyse innerhalb der Webformatanalyse legt den Fokus auf die Narration, die Gestaltungsmittel und die Hinweise an das Publikum, um das einzelne Video eingehend zu erforschen. Im Kontext der Videoanalyse wurden auch die videotechnischen Strategien wie Kameraperspektive, Einstellungsgrößen, Kamerabewegung, Schnitte, Texte, Nachbearbeitung etc. in die Untersuchung einbezogen. Mit diesen Analyseschritten wird sowohl die inhaltliche als auch die filmische Gestaltung des Videos betrachtet. Auch die Kameraeinstellungen und Nachbearbeitung der Videos werden so zum Thema der Interpretation. Diese Analyseschritte ermöglichen vielfältige Rückschlüsse auf den Professionalisierungsgrad der jeweiligen Influencerin bzw. des jeweiligen Influencers, was mit Blick auf unsere Fragestellung einige wichtige Perspektiven auf die relevanten Medienkompetenzen zur Teilhabe an kultureller Bedeutungsproduktion zulässt.

Dann folgt eine Charakteranalyse der Content-Creator:innen, in deren Vordergrund insbesondere Äusseres und Auftreten sowie die Art der Moderation stehen. Die Interaktionsanalyse rundet die Analyse ab, indem sie die Kommunikationswege mit den Rezipient:innen (im Video, aber auch sonstige Kommunikation mit Rezipient:innen wie etwa die Kommentarspalte) sowie die Interaktionsformen aufgreift. Zum Beispiel wird in diesem Sinne geschaut, ob es Challenges gibt, Fragen der Fans beantwortet werden und dergleichen mehr (vgl. ebd.). Je nach Fragestellung können diese Analyse-dimensionen dazu genutzt werden, sich einen Eindruck von spezifischen Content-Creator:innen zu verschaffen, sich einen genrespezifischen Kontext zu erschliessen oder darüber hinaus genreübergreifende Stilmittel oder Stereotype herauszuarbeiten (vgl. ebd.). Für die vertiefende Analyse wurden jeweils das beliebteste und das erste Video des Kanals ausgewählt.

Damit wurde einerseits möglich, potenzielle Entwicklungen im Vergleich herausarbeiten, andererseits, die Präferenzen der Nutzer:innen einzubeziehen.

Vor dem Hintergrund des entworfenen Theoriegebäudes (siehe Abschnitte 2 u. 3) geht es uns hierbei darum, den Modus des «In-der-Welt-Seins» im Sinne Baackes zu rekonstruieren, innerhalb dessen sich die Fitnessakteur:innen in kulturelle Zusammenhänge einschreiben. In unserem Untersuchungsdesign haben wir konkret Inhalte sehr erfolgreicher Fitnessinfluencer:innen mit denjenigen verglichen, die sehr wenige Rezipient:innen und Follower:innen haben oder deren Seiten erst gerade eingerichtet wurden. Es geht dabei darum, über die Kontrastierung die Spezifik erfolgreicher Kanäle herauszuarbeiten. Insgesamt wurden acht Kanäle von vier weiblich und vier männlich gelesenen Influencer:innen analysiert. Die Reichweite der Kanäle variierte stark. Innerhalb dieser Auswahl wurden 16 Videos untersucht. Die Altersspanne ist recht weit. Eine Influencerin ist erst 14, eine bereits im fünften Lebensjahrzent. Die erfolgreichsten sind ungefähr Mitte Zwanzig bis Mitte Dreissig.

Ergänzend zum methodischen Vorgehen weisen wir an dieser Stelle noch auf ethische Überlegungen hin. Selbstverständlich sind visuelle Eindrücke immer anschaulich, um die Analysen nachzuvollziehen. Dennoch haben wir uns für die Veröffentlichung gegen die Verwendung der YouTube-Inhalte entschieden. Bei den analysierten Kanälen der Amateur:innen ist das sicher leichter verständlich, weil diese nicht Personen der Öffentlichkeit sind. Da die professionellen Influencer:innen sehr bekannt sind, sind diese durchaus Personen von öffentlichem Interesse. Dennoch zirkulieren die Social Media Inhalte ja gerade in diesen Sphären und werden in diesen Kontexten mit Bedeutungen versehen. Zudem sind auch Influencer:innen Personen, deren Privatsphäre wir respektieren wollen. Ihre Inhalte nun des Ursprungskontexts zu entheben und ausgewählte Inhalte singular herauszugreifen, ist aus unserer Perspektive nicht notwendig. Die Ergebnisse der Analyse sind auch ohne dieses Material nachvollziehbar. Da im Kontext dieses Beitrags nur sehr begrenzt Platz zur Verfügung steht, werden wir die Ergebnisse der Analyse im folgenden Abschnitt auf die Ergebnisse fokussiert darlegen und eine Verschriftung der einzelnen Analyseschritte aussparen.

5. Ergebnisse³

5.1 *Der Modus des «In-der-Welt-Seins» im Sinne Baackes*

Zu Beginn wollen wir nochmals die in der Einleitung aufgestellte Forschungsfrage in Erinnerung rufen, die wir mit unserer Analyse nun beantworten werden: *Welche Modi zur aktiven Weltaneignung lassen sich im Sinne Baackes innerhalb des Lifeloggings in YouTube-Fitnessvideos rekonstruieren und welche Medienkompetenzen werden dabei zur Teilhabe in einer Kultur der Digitalität relevant?*

In der Analyse der Lifeloggingpraxen aus den Videos und Kanälen wird deutlich, dass es bei den weiblich gelesenen Fitness-Influencerinnen einen Fokus gibt, der sich mit den Attributen Sanftheit und Zartheit beschreiben lässt. Dies betrifft zum einen die visuelle Gestaltung der Kanäle und Videos, die sich oftmals in Pastelltönen zeigt. Es wird keineswegs sprachlich offensiv für Produkte geworben, die Übungen werden vorgeführt und visuell dokumentiert. Der rekonstruierte Modus lässt sich hier als äusserst zurückhaltend und leise beschreiben. Die Frauen trainieren sich perfekt gestylt und ohne jede Anstrengung durch ihre Trainingseinheiten. Je professioneller, in unserer Analyse damit einhergehend erfolgreicher die Kanäle sind, desto weniger Redeanteile können gefunden werden. Insgesamt sind die Kanäle der Influencerinnen sehr funktional und sehr professionell gestaltet. Obwohl oder gerade weil die Akteurinnen nicht werblich offensiv agieren, sind sie in der untersuchten Kohorte die erfolgreichsten Influencer:innen. Paradigmatisch manifestiert sich dies in dem Slogan «quick and effective – no talking» einer Influencerin. Zudem werden diese Fitnessübungen scheinbar mühelos von sehr schlanken Frauenkörpern ausgeführt.

Etwas abstrakter betrachtet wird in den Videos der Influencerinnen keine Entwicklung dokumentiert. Videos und Bilder inszenieren vielmehr einen optisch makel- und zeitlosen Eindruck der Frauen: Sie sind jung, weiss, durchtrainiert, dünn, langhaarig, gestylt und körperbetont gekleidet. Der im Lifelogging angelegte und immer in die Zukunft gerichtete

3 An der Analyse hat Frau Annabelle Kreutzer intensiv mitgearbeitet.

Optimierungsimpetus (Meißner 2016; Damberger und Iske 2017; siehe Abschnitt 2) drückt sich über ein langfristiges oder gar dauerhaftes Verweilen im perfekten Moment aus.

Anders gestaltet sich der Modus des «In-der-Welt-Seins» (Baacke 1996; siehe Abschnitt 3) in der Lifeloggingpraxis der männlichen Influencer: Die Videos, Kanäle, Bilder etc. zirkulieren in Kontexten von Tradition (z. B. durch Verweise zu «Legenden» wie Arnold Schwarzenegger) und Entwicklung. Dabei brechen sich häufig stereotype Darstellungen männlicher Härte mit erotisch konnotierten Körperinszenierungen, etwa wenn eher weiblich gelesene Körperposen eingenommen werden oder der Fokus auf den Körper erotisierend inszeniert wird. Die Körper der männlichen Influencer sind rasiert, weiss, überwiegend halbnackt, sehr gestylt und gepflegt. Dennoch wird im Gegensatz zu den weiblichen Pendanten ganz deutlich harte Arbeit durch anstrengendes Training in den Vordergrund gerückt. Dies zeigt sich z. B. im Zurschaustellen leidender Gesichtsausdrücke und schwerer Gegenstände wie Eisenketten in den Video-Thumbnail, der auditiven Inszenierung von Anstrengungslauten oder dem Zeigen von Körperschweiss. Zudem artikulieren die Akteure offensiv eine Expertenrolle, die wiederum von den überwiegend männlichen Rezipienten, häufig unter Verwendung des Vokabulars der Influencer, rezipiert wird.

Das Vokabular stellt eine eigene Fachsprache dar, die aus Wortschöpfungen wie «Supps» (Supplements sind Nahrungsergänzungsmittel), «stoffen» (Anabolika verwenden) oder etwa «zerstören», «töten» und «sterben» als synonyme Umschreibungen für die körperliche Verausgabung und absolute Hingabe zwecks Muskelaufbau verwendet wird. Wichtig ist hierbei, dass die eher negativ codierten Worte wie zerstören, töten, sterben verwendet werden, um den Muskelaufbau möglichst positiv maskulin zu beschreiben.

5.2 Annäherung an Medienkompetenzen in YouTube-Fitnessvideos

Die analysierten Lifeloggingpraxen innerhalb der Videos und Kanäle dokumentieren inhaltlich eine sich selbst zugeschriebene Kompetenz der Influencer:innen im Kontext von Medizin, Sport, Gesundheit, Ernährung

und Lifestyle. Dabei werden durchaus voraussetzungsvolle Diskussionen der Gesundheitskommunikation zu Ernährung, Trainingsplan, medizinischem Wissen und dergleichen getätigt. Die – aus unserer Laienperspektive ebenfalls nur grob einschätzbare – Tragweite von kommunizierten Gesundheitsentscheidungen ist dabei unterschiedlich weit. Zum Teil wird aber etwa die Einnahme sehr unterschiedlicher – einer Internet-Recherche nach – nicht völlig unbedenklicher Präparate oder die radikale Umstellung von Ernährungsplänen thematisiert, deren gesundheitliche Folgen kaum abschätzbar sind. Häufig besitzen die Akteur:innen keine formale Expertise⁴ im Gesundheits- bzw. Sportwesen, die Kompetenzzuschreibung erfolgt vielmehr durch die Follower:innen und Rezipient:innen rein aufgrund der ästhetisch-physischen Präsenz der Influencer:innen. Das bedeutet, dass Kompetenzzuschreibungen ausschliesslich anhand von ästhetischen Kriterien wie z. B. des dokumentierten Muskelaufbaus oder des grundsätzlich sportlich aussehenden Körpers legitimiert werden. Der extrem durchtrainierte Körper wird somit als eine Art Beweis zur Schau gestellt, über Kompetenzen und umfangreiches Wissen zu verfügen, die die Empfehlung von teils folgenreichen Gesundheitsentscheidungen und den damit oftmals assoziierten Kauf entsprechender Produkte (z. B. Nahrungsergänzungsmittel oder Sportkleidung) rechtfertigen. Bei der Betrachtung der Kommentarspalten der Videos finden sich kaum bis gar keine kritischen Stimmen. Vielmehr wird die über die rein ästhetische Körperinszenierung legitimierte Expert:innenrolle vonseiten der Follower:innen reproduziert.

Dies verweist innerhalb der hier vorgestellten Lifeloggingpraxis auf umfangreiche und strategisch genutzte Medienkompetenzen (Baacke 1996; siehe Abschnitt 3), um an den Prozessen kultureller Bedeutungsproduktion im Sinne Stalders (2016; siehe Abschnitt 2) teilzuhaben. Gerade hinsichtlich der *Mediennutzung* und der *Mediengestaltung* gelingt es den Influencer:innen und ihren Medienproduktionsteams sehr geschickt, die Körperinszenierung zielgerichtet und äusserst professionell so zu gestalten, dass sie eine breite Masse von Rezipient:innen anspricht und zu

4 Die formale Expertise ergibt sich aus einschlägigen Berufsausbildungen oder Studiengängen. Auf YouTube und weiteren Social Media Kanälen wird häufig der Lebenslauf der Influencer:innen thematisiert. Wenn an diesen Stellen kein Verweis auf eine berufliche oder akademische Qualifizierung ersichtlich war, werteten wir dies als fehlende formale Expertise.

potenziellen Kund:innen macht. Dazu gehören beispielsweise auch strategisch platzierte Legendenerzählungen, das eigene Übergewicht durch die «richtige Einstellung» überwunden und den immer noch perfekter werdenden Körper erreicht zu haben («gib niemals auf» oder «jeder kann es schaffen»). Dies reicht bis hin zu parareligiösen Bezugnahmen, die insgesamt durch die Videos, Posts, Fotos etc. die unabschliessbare Aufopferung für den Körper quasi «heilig» sprechen. Die Influencer:innen nutzen also ihr Wissen und Können, um ihre Kanäle und Videos zu professionalisieren und damit einhergehend auch zu monetarisieren. Sie wissen um die ästhetischen, vernetzenden und kommunikativen Mechanismen ihrer Inhalte und der unterschiedlichen Plattformen (*Medienkunde*) und setzen dieses Wissen versiert ein, was sich an der Popularität der Influencer:innen gut belegen lässt. Wie im vorigen Abschnitt ausgeführt, zeigen sich hierbei allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Life-loggingpraxen weiblich und männlich gelesener Influencer:innen. Insgesamt bleibt allerdings bei allen untersuchten Kanälen die *Medienkritik* ein Desiderat. Sowohl Rezipient:innen als auch die Influencer:innen selbst thematisieren keinerlei Medienkritik. An keiner Stelle wird die mit steigenden Follower:innenzahlen einhergehende Vorbildfunktion und die damit verbundene Verantwortung für die Gesundheitsfolgen – gerade für junge Rezipient:innen – reflektiert, die die Folgen z. B. des Konsums von Nahrungsergänzungspräparaten oder die radikale Umstellung der Ernährung kaum richtig abschätzen können. Dabei kann die Analyse nur von den Life-loggingpraxen in den YouTube-Videos ausgehen. Gerade aber an dieser öffentlich zugänglichen und teils von hunderttausenden Follower:innen rezipierten Stelle wäre es zentral wichtig und für die Influencer:innen auch leicht möglich, z. B. auf die Bedenklichkeit von Nahrungsergänzungspräparaten oder im extremen Fall auch Anabolika aufmerksam zu machen. Dies bleibt aber flächendeckend aus.

5.3 *Der Referenzrahmen körperbezogener Orientierungen im Sinne Stalders*

In der Zusammenschau der Inszenierungsstrategien der Influencer:innen lässt sich ein wichtiger Referenzrahmen zur körperbezogenen Orientierung (zu sich, zur Welt und zu anderen) in Anlehnung an Stalder (2016; siehe Abschnitt 2) identifizieren. In der Gegenüberstellung weiblicher und männlicher Inszenierungsstrategien ergeben sich zunächst vor allem eindeutig männliche und eindeutig weibliche Darstellungen, die geschlechtsspezifische kulturelle Bedeutungen produzieren und wie folgt beschrieben werden können: *Frauen sind – Männer werden*. Frauen konservieren optische Perfektion, die Darstellung besitzt keine Entwicklung, sondern dokumentiert ein Einfrieren im (perfekten) Moment. Männer kommunizieren in ihrer Lifeloggingpraxis stetige Transformation, die zusätzlich einer dominierenden Steigerungslogik unterliegt. Die Transformation muss also auch immer «krasser, härter, exzessiver» erfolgen. Diese stete Logik einer Selbststeigerung im Sinne Meißners (2016; siehe Abschnitt 2) zeigt sich durch das anstrengende und unermüdliche Training, die Betonung von Selbstaufopferung und religionsähnlicher Hingabe. Wie es für diesen Optimierungsgeist im Lifelogging typisch ist, ist das in Szene gesetzte Narrativ an eine prinzipiell nach oben offene und in die Zukunft gerichtete Steigerungslogik gekoppelt, die nicht verlassen werden kann, obwohl dem Muskelaufbau physische Grenzen gesetzt sind. Wird diese Steigerungslogik aufgegeben, funktioniert das Hauptnarrativ der Kanäle nicht mehr, *einen immer noch perfekteren Körper zu erreichen* und andere zum Mitmachen zu animieren. Dementsprechend kann auch Anabolikakonsum zur Überschreitung dieser Grenzen Teil dieser Aufopferung für den Körper und einer zukünftig immer noch höheren Steigerung sein und wird teils völlig offen zelebriert. Der Referenzrahmen körperbezogener Orientierung ist – die geschlechtsspezifischen Diskurse betrachtend – vor allem eindeutig männlich versus eindeutig weiblich. Zudem sind diese Orientierungen sehr homogen normativ.

Jenseits dieser Einzelbefunde zeigt sich am gesamten Diskurs der Fitnessinfluencer:innen das Versprechen der Voraussetzungslosigkeit: Jeder:r kann es schaffen, einen solchen Körper zu erarbeiten. Gerade dieser Aspekt stiftet Orientierung. Eine Teilnahme erfordert lediglich

Selbstüberwindung und kontinuierliche, aber dafür nicht sehr zeitintensive Trainingseinheiten. Der Konsum und die Bewerbung von Nahrungsergänzungsmitteln stellt dabei sowohl für die Influencer:innen als auch für die Follower:innen eine Art Initiationsritus der Professionalisierung dar. In den Videos wird somit ein Innen und ein Aussen geschaffen.

Bei den Influencer:innen selbst zeigt sich ein hohes Bewusstsein von allgegenwärtigen Positionierungs- und Konkurrenzsituationen auf YouTube, die mit Stalders Ausführungen zu Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität korrespondieren (vgl. Stalder 2016; siehe Abschnitt 2). Die analysierten Influencer:innen sorgen mit ihren Posts, Videos, Bildern und den Kommunikationen ihrer Lifeloggingpraxis für eine permanente Sichtbarkeit mittels kontinuierlicher Präsenz und (Re-)Produktion von Material (Algorithmizität). Sie müssen immer wieder neuen Content produzieren, um in den algorithmischen Logiken von YouTube auffindbar zu bleiben und in den Feeds der Rezipient:innen angezeigt zu werden. Dabei ist auffällig, dass sich der Video-Content selbst kaum verändert und austauschbar wirkt. Nicht der Inhalt ist wichtig, sondern vielmehr die durch *stetige* Inhalte produzierte Sichtbarkeit, um sich in die Kulturformation einzuschreiben und so Aufmerksamkeit und Bedeutung zu erzeugen (Referenzialität bei Stalder). Die enorme Vielzahl an immer wieder neu gegründeten «Mitmach»-Fitnesskanälen zeigt, dass hier ein erheblicher Konkurrenzkampf um Aufmerksamkeit herrscht. Verschwindet ein Kanal, stehen sofort neue Protagonist:innen bereit, den Platz einzunehmen. Nur durch die stetige Produktion von Content und stetiges Stattfinden in den Feeds der Follower:innen und Rezipient:innen können die Influencer:innen – im Sinne Stalders – in den Konkurrenzverhältnissen der Gemeinschaftlichkeit bestehen.

Die grundlegenden Medienkompetenzen in einer Kultur der Digitalität zur Teilhabe an kultureller Bedeutungsproduktion im Kontext der Fitnessvideos auf YouTube lassen sich mit diesen Bezugslinien als *mediale Orientierungsfunktion* (Eindeutigkeit), *Herstellung von Optionen* (Voraussetzungslosigkeit) und schliesslich *Kontinuität und Sichtbarkeit* (Konkurrenz) zusammenfassen. Wichtig daran ist, dass sowohl Influencer:innen als auch Follower:innen in der spezifischen Art der Verbindung auf YouTube (Medien- und Digitalitätsbegriff bei Stalder 2016; siehe Abschnitt 2) diese

sozialen Bedeutungen in Interaktion gemeinsam erzeugen und stetig reproduzieren. Die analysierten Lifeloggingpraxen in den Kanälen und Videos deuten darauf hin, dass dies vonseiten der Influencer:innen und ihren Mediengestaltungsteams auch reflektiert und die Inszenierung strategisch und hinsichtlich der zielorientierten Gestaltung der Inhalte äußerst medienkompetent (in den Bereichen Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung) darauf ausgerichtet wird. Eine kritische Selbstreflexion der eigenen Verantwortung als Vorbild gerade für junge Follower:innen (Medienkritik) findet in diesem Zusammenhang in den YouTube-Videos allerdings nicht statt.

6. Ausblick: Unseren täglichen Rabattcode gib uns heute...

Dieser Beitrag hat drei Ziele verfolgt. Es ging darum, *erstens* Lifeloggingpraktiken in YouTube-Fitnessvideos und -kanälen als einen in der Medienpädagogik bislang wenig ausgeleuchteten Forschungsbereich aufzugreifen und dessen Bedeutung für das Zukunftsthema des Jahrbuchs zu bestimmen. Dafür hat der zweite Abschnitt erörtert, dass im Lifelogging immer eine biografisch-selbstreflexive Komponente enthalten ist, die auf eine *zukunftsgerichtete* Optimierung zielt und eine immer noch besser *werdende* Lebenspraxis vor Augen hat. Das Lifelogging im Kontext von YouTube-Fitness lässt sich dabei als eine Form der von Meißner beschriebenen Selbststeigerung interpretieren, die prinzipiell keinen Endpunkt kennt und unabschliessbar ist. Überdeutlich wird dies insbesondere bei einigen der untersuchten männlichen Fitnessinfluencer. In manchen extremen Fällen wird von ihnen sogar offen Anabolikakonsum thematisiert, um die durch den Körper natürlich gesetzten Grenzen im Sinne der Selbststeigerung zu überwinden. Aus dieser nach oben offenen Zukunftsspirale kann nicht ausgebrochen werden, da sonst das zentrale bedeutungsgenerierende Motiv der Kanäle zur Dokumentation des Muskelaufbaus verloren ginge.

Für die medienpädagogische Analyseperspektive auf dieses hyperkörperfokussierte Lifeloggingphänomen lag ein weiteres Ziel des Beitrags darauf, *zweitens* Baackes traditionsreiches Medienkompetenzmodell vor

dem Hintergrund von Stalders Entwurf einer Kultur der Digitalität zu diskutieren. Dafür haben wir Baackes Überlegungen zu einem grundlegenden Modus des *In-der-Welt-Seins* mit Stalders Kulturbegriff in Verbindung gebracht. Die von Baacke definierten Medienkompetenzbereiche lassen sich in diesem Zusammenhang als konkrete Fähigkeiten auf der individuellen Personenebene interpretieren, um an der von Stalder beschriebenen Kulturformation mit ihren drei Zentralprinzipien der Bedeutungsproduktion teilhaben zu können. Mit Blick auf die Analyse aktueller und zukünftiger Medienphänomene durch die Brille dieses klassischen Ansatzes möchten wir die in der Einleitung aufgegriffene Position von Knaus, Merz und Junge (2023, 3) nochmals explizit stützen: Dadurch, dass das «Modell nicht auf spezifische mediale Erscheinungsformen zu[gespitzt ist], sondern [...] menschliches Handeln und Teilhabe im Blick [hat]» (ebd.), erscheint es zeitunabhängig und wird auch in Zukunft für die medienpädagogische Forschung relevant bleiben. Zentral wichtig erscheint es uns für aktuelle sowie zukünftige Analysen jedoch, das Modell jeweils vor dem Hintergrund zeitgenössischer medienkultureller Entwicklungen zu reflektieren. Diese wandeln sich stark, werden sich auch in Zukunft wohl stark wandeln, und gestalten sich ganz anders aus als noch zu der Zeit, als Baackes Konzeption entstanden ist.

Mit diesem theoretischen Rückgriff auf Baackes Medienkompetenzansatz hat der Beitrag *drittens* das Ziel verfolgt, empirische Erkenntnisse zum aktuellen Lifeloggingthema zu liefern. Hierzu hat die Analyse mithilfe der Kombination unterschiedlicher Forschungsmethoden unterschiedlich reichweitenstarke YouTube-Fitnesskanäle und -videos ausgewertet und ihre Ergebnisse im fünften Abschnitt zusammengefasst. Zum Abschluss dieses Beitrags möchten wir unsere Erkenntnisse nochmals in einen erweiterten theoretischen Kontext einsortieren.

Der Modus des «In-der-Welt-Seins» zur aktiven Weltaneignung im Sinne Baackes, der sich über die Analyse der Kanäle offenbart, lässt sich als eine komplexe Symbiose von Konsum, Selbst und parareligiösen Bezügen beschreiben. Dabei ist sicherlich der Fokus auf das Subjekt nicht neu, auch nicht der Fokus auf Konsum oder parareligiöse Aspekte. Die Veränderung von medialen Selbstthematisierungsdiskursen wurde bereits erforscht und dabei herausgestellt, dass Selbstthematisierung historisch

zunehmend selbstreferenziell verläuft (vgl. etwa Schroer 2006), stetige Selbstoffenbarungen des Individuums erzwingt wodurch zugleich sozialer Anschluss ermöglicht wird (vgl. etwa Bublitz 2010). Zudem sind auf Social Media Selbstthematization, soziale Beziehungen und mediale Architektur tief miteinander verwoben und tragen in der medialen Dokumentation das Potenzial zur Bearbeitung von Selbst- und Sozialbezügen (vgl. etwa Meise 2015). Den Fokus auf Konsum hat ausserdem Byung-Chul Han (2021) eindringlich veranschaulicht. In seiner Perspektive evoziert Social Media eine unhintergehbare Konkurrenzsituation zwischen den Subjekten, da alles ökonomisch vereinnahmt wird. Aspekte dieser Bezüge lassen sich auch in unseren Befunden nachweisen. Jedoch erscheint uns die Verbindung aus parareligiösen Anteilen, körperbasiertem Subjekt und einer ausgeprägten Vermarktung dieser Elemente als besonders bemerkenswert und markiert zudem in dieser Symbiose noch eine weitere Argumentation. Auf der Ebene der Lifeloggingpraxis der Influencer:innen lässt sich dies anhand der stetigen Produktion von Inhalten, dem stetigen Verkauf von Produkten, der monetär orientierten Dokumentation eines hyperkörperfokussierten Lifestyles und der professionellen Inszenierung von konsumbasierten Teilidentitäten nachvollziehen. Nachdem in der Vergangenheit viel über die Konvergenz von Medien (vgl. Schuegraf 2008; Schorb et al. 2010) diskutiert wurde, scheint sich hier eine *mediatisierte Selbstkonvergenz der marktorientierten Subjekte* zu äussern. So werden auf unterschiedlichen Social Media Kanälen Teilaspekte des marktorientierten Subjekts akzentuiert, aber auch immer wieder mit den anderen medial kommunizierten Teilidentitäten verbunden. In unserer Stichprobe sind diejenigen Fitnessinfluencer:innen am erfolgreichsten, die diese Teilaspekte des marktorientierten Subjekts in einer Kultur der Digitalität besonders stringent und medienkompetent-professionell (in den Bereichen Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkunde in Baackes Modell) umsetzen und vor allem *stetige* Bedeutung produzieren. Eine kritische Reflexion (Medienkritik bei Baacke) der eigenen medienvermittelten Vorbildrolle gerade für junge Rezipient:innen scheint dabei keinen Platz zu finden.

Auf der Seite der Follower:innen steht der Kauf von Produkten und in diesem ökonomischen Zusammenhang auch der Konsum der Kommunikationen der Teilidentitäten der Akteur:innen im Vordergrund. Die

Kommentare belegen, wie wichtig das «gemeinsame» Trainieren für die Rezipient:innen in ihrem Alltag ist. Das (gefühlte) gemeinsame Trainieren motiviert die Follower:innen, sorgt für die Ausdauer, das Training nicht abzubrechen, und stellt eine besondere Nähe zwischen Influencer:innen und Follower:innen her. Durch diese parareligiös anmutenden Handlungen haben sie Teil am Leben der Fitnessinfluencer:innen und können durch die Rabattcodes, die zumeist auch den Namen der Influencer:innen enthalten, eines Teils dieser konsumbasierten Selbstkonvergenz habhaft werden. Die Influencer:innen stehen angesichts der vielfältigen Herausforderungen der Risikogesellschaft (Beck 1986) mit den multiplen, unter Umständen miteinander konkurrierenden Lebensoptionen für eine klare Orientierung. Durch die «richtige» Lebensführung, durch den «richtigen» Konsum, entsteht der «richtige» immer noch perfekter werdende Körper: *der Leib Fitness*.

Es wäre nun allzu einfach, diese Lesart auf der Ebene der Fitnessinfluencer:innen verharren zu lassen. Die Ausführungen sollen auch nicht zur Diffamierung der Fitnesskultur beitragen, sondern vielmehr dafür sensibilisieren, wie mediale Inszenierungen Zugehörigkeit und Orientierung erzeugen und geradezu von den Rezipient:innen eingefordert werden. Beide Seiten produzieren diese Orientierungsrahmen (im Sinne Stalders) in der wechselseitigen Dynamik der Verbindung. Eine kritische, aber in keinem Fall bewahrpädagogisch ausgerichtete Medienpädagogik (vgl. Niesyto 2018, 59–61) muss die Faszination anerkennen, die von diesen äusserst kompetenten Inszenierungen von Fitnessinfluencer:innen sowie ihrer Orientierung und Zugehörigkeit stiftenden Funktion für junge Menschen ausgeht. Mit Blick auf die Förderung einer medienkritischen Haltung sollte sie dabei gleichwohl die herausgearbeiteten – äusserst geschickt mit diesen Inszenierungen und parareligiösen Bezugnahmen verwobenen – Vermarktungsstrategien thematisieren und insbesondere jungen Menschen näherbringen, dass mit den Videos ein erhebliches ökonomisches Gewinninteresse einhergeht. Vom Kauf der Fitnessprodukte profitieren vor allem die Influencer:innen und die anbietenden Konzerne. Vor dem Hintergrund einer ausbleibenden Reflexion der Verantwortung gegenüber Follower:innen ist es zudem äusserst wichtig, die den Influencer:innen von ihren Rezipient:innen rein anhand ästhetischer Kriterien zugeschriebene

Gesundheitskompetenz kritisch zu reflektieren. Für ein selbstbestimmtes Agieren ist es unumgänglich, gerade jungen Menschen die meistens fehlende formale Expertise der Fitnessinfluencer:innen sowie die Risiken und zum Teil hochgradigen Gefahren der an einigen Stellen inszenierten Praktiken (z. B. radikale Umstellung der Ernährung oder im Extremfall sogar der Konsum von Anabolika) und hyperkörperperfokussierten Lebensstile bewusst zu machen. Es geht darum, dass junge Menschen ihr eigenes körperbezogenes Handeln kompetent zu reflektieren lernen und eine kritische Haltung gegenüber den rezipierten Fitnessinhalten ausbilden.

Zugleich liessen sich die aufgezeigten Entwicklungen auch auf viele andere Social Media Phänomene übertragen. Ob Ernährung, Kleidung, Meinung, Lifestyle, Heimwerken und dergleichen mehr: Die vorgefundenen konsumbasierten Selbstkonvergenzen finden sich in Lifeloggingpraxen in vielen Social Media Formaten. Jeder: Influencer:in benötigt einen vermarktungsfähigen Wiedererkennungswert, der auf unterschiedlichen Kanälen jeweils anders artikuliert wird. Viele Influencer:innen verkaufen ihren plattformspezifischen (meist kommunikativen) Inhalt, aber auch Rabattcodes bis hin zu eigenen Produkten, die ebenso an die eigene Person und deren dokumentierte Lebenspraxis gebunden sind. Es sind weitere Forschungen notwendig um zu ergründen, ob sich diese Eindrücke weiter verdichten und empirisch fundieren lassen. Zudem ist damit auch die Hoffnung verbunden, dieses Phänomen noch konkreter beschreiben zu können.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft». In *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung*, herausgegeben von Christine W. Trültzsch-Wijnen, 143–62. Baden Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845279718-143>.
- Barberi, Alessandro. 2018. *Performanz und Medienkompetenz. Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik*. Aachen: RWTH Aachen. <http://publications.rwth-aachen.de/record/745830>.

- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine neue Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bublitz, Hannelore. 2010. Im Beichtstuhl der Medien. *Die Produktion des Selbst im öffentlichen Bekenntnis*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413715>.
- Damberger, Thomas, und Stefan Iske. 2017. «Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive». In *Das unkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*, herausgegeben von Ralf Biermann und Dan Verständig, 17–36. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15011-2_2.
- Dander, Valentin. 2024. «Self-Tracking von Kindern und Jugendlichen als disruptive Praxis». In *#YouthMediaLife & Friends. Interdisciplinary research into young people's mediatised lifeworlds/Interdisziplinäre Forschung zu mediatisierten Lebenswelten Jugendlicher*, herausgegeben von Susanne Reichl und Ute Smit, 153–70. Wien: V&R Unipress.
- Dehmel, Lukas, und Bianca Burgfeld-Meise. 2020. «Vergissmeinnicht! Self-Tracking-Apps auf dem Smartphone als Erinnerungsräume junger Erwachsener». *merz | medien + erziehung* 64 (6 *merzWissenschaft*): 38–47. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.6.5>.
- Dehmel, Lukas, und Bianca Burgfeld-Meise. 2023. «Lifeloggung in einer Kultur der Digitalität. Analysen aus der medienkompetenztheoretischen Perspektive Dieter Baackes». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 23: 1–24. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/09>.
- Döring, Nicola. 2015. «Gesundheitskommunikation auf YouTube. Fallstudien zu 25 Lifestyle- und Fitness-Kanälen». In *Gesundheitskommunikation im gesellschaftlichen Wandel*, herausgegeben von Markus Schäfer, Oliver Quiring, Constanze Rossmann, Matthias R. Hastall und Eva Baumann, 105–18. Baden Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845264677-105>.
- Han, Byung-Chul. 2021. *Infokratie. Digitalisierung und die Krise der Demokratie*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hugger, Kai-Uwe. 2022. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 67–80. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_9.
- Knaus, Thomas, Olga Merz und Thorsten Junge. 2023. «50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp (Editorial)». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 23: 1–20. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/01>.
- Koller, Hans-Christoph. 2010. «Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse». In *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*, herausgegeben von Andrea Liesner, 288–300. Stuttgart: Kohlhammer.

- Koller, Hans-Christoph. 2021. «Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung». In *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Henrike Terhart, Sandra Hofhues und Elke Kleinau, 45–61. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742485>.
- Meise, Bianca. 2015. *Im Spiegel des Sozialen. Zur Konstruktion von Sozialität in Social Network Sites*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06245-3>.
- Meißner, Stefan. 2016. «Selbstoptimierung durch Quantified Self? Selbervermessung als Möglichkeit von Selbststeigerung, Selbsteffektivierung und Selbstbegrenzung». In *Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie kulturellem Wandel*, herausgegeben von Stefan Selke, 217–36. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10416-0_10.
- Niesyto, Horst. 2018. «Medienkritik. Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto, und Heinz Moser, 59–76. München: kopaed.
- Pfadenhauer, Michaela, und Tilo Grenz. 2012. «Mediatisierte Fitness? Über die Entstehung eines Geschäftsmodells». In *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 87–109. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_4.
- Schiefner-Rohs, Mandy, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter, Hrsg. 2024. *Dataifizierung(in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839465820>.
- Schloots, Franziska Margarete. 2022. *Mit dem Leben Schritt halten. Eine Analyse des Wearable-Dispositivs*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40902-9>.
- Schorb, Bernd, Matthias Kießling, Maren Würfel, und Jan Keilhauer. 2010. «Medienkonvergenz Monitoring: Soziale Online-Netzwerke-Report 2010». https://www.uni-leipzig.de/~mepaed/sites/default/files/MeMo_SON10.pdf.
- Schroer, Markus. 2006. «Selbstthematization. Von der (Er-)Findung des Selbst und der Suche nach Aufmerksamkeit» In: *Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematization?*, herausgegeben von Günter Burkart, 42–72. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90288-3>.
- Schuegraf, Martina. 2008. *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90805-2>.
- Schuegraf, Martina, und Anna Janssen. 2017. «Webformatanalyse». In *Qualitative Medienforschung*, herausgegeben von Claudia Wegener, und Lothar Mikos, 555–61. Konstanz: UVK.

- Selke, Stefan. 2014. «Lifelogging als soziales Medium? – Selbstsorge, Selbstvermessung und Selbstthematisierung im Zeitalter der Digitalität». In *Technologien für soziale Innovationen. Interdisziplinäre Beiträge zur Informationsverarbeitung*, herausgegeben von Jürgen Jähner und Christian Förster, 173–200. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04745-0_8.
- Selke, Stefan. 2016. «Einleitung. Lifelogging zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel». In *Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie kulturellem Wandel*, herausgegeben von Stefan Selke, 1–21. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10416-0_1.
- Sokolova, Karina, und Charles Perez. 2021. «You follow fitness influencers on YouTube. But do you really exercise? How parasocial relationships, and watching fitness influencers, relate to intentions to exercise». *Journal of Retailing and Consumer Services* 58: 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102276>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vancini, Rodrigo Luiz, Ricardo Borges Viana, Marilia dos Santos Andrade, Claudio Andre Barbosa de Lira, Pantelis Theodoros Nikolaidis, Alexandre Aparecido de Almeida, und Beat Knechtle. 2022. «YouTube as a Source of Information About Physical Exercise During Covid-19 Outbreak». *International Journal of Sport Studies for Health* 4 (2): 1–12. <https://doi.org/10.5812/intjssh.123312>.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Medienpraktiken erforschen mit fokussierten Medienethnographien

Eine multimodale Erhebungsmethode zur Analyse der Verwobenheit von Menschen und Medien in der Digitalität

Jane Müller¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Der Gegenstand medienpädagogischer Forschung ist andauernden Wandlungsprozessen unterworfen. Daran schliesst die Notwendigkeit an, auch die zu seiner Erforschung eingesetzten empirischen Methoden kontinuierlich zu entwickeln. Die Verwobenheit von Menschen und Medien einerseits, Medien und Alltag andererseits empirischen Analysen zugänglich zu machen, stellt derzeit eine wesentliche Aufgabe dar. Vor diesem Hintergrund wird das empirische Verfahren der fokussierten Medienethnographie vorgestellt. Es wurde zur Erforschung aktueller medienpädagogischer Fragestellungen entwickelt. Ausgehend von der Annahme einer tiefgreifenden Mediatisierung setzt sich das Verfahren mit Medienpraktiken in ihrer Verwobenheit mit Alltagspraktiken auseinander. Das Verfahren wird entlang eines laufenden Forschungsprojekts vorgestellt, in dem es in den vergangenen eineinhalb Jahren eingesetzt wurde. Der Artikel arbeitet heraus, dass fokussierte Medienethnographien sehr gut dafür geeignet sind, sich forschend den Alltag und darin zu findende Medienpraktiken zu erschliessen. Die Kombination vielfältiger Erhebungsmodi stellt für diese Eignung eine notwendige Voraussetzung dar.



Exploring Media Practices with Focused Media Ethnographies

Abstract

The focus of media education research is subject to constant change. As a result, the employed empirical methods need to be continuously adapted. Making the interconnectedness of people and media on the one hand, media and everyday life on the other accessible to empirical analysis is currently a key task. Against this background, this paper presents the empirical method of focused media ethnography. This method offers a framework for the investigation of current media pedagogical issues. Based on the assumption of deep mediatisation, the method deals with media practices in their entanglement with everyday practices. The paper presents the method based on an ongoing research project that has used it over the past year and a half. It shows that focused media ethnographies are very well suited to explore everyday life and the media practices found in it. The combination of diverse survey modes is a crucial prerequisite for this suitability.

1. Digitalität als herausfordernder Untersuchungsgegenstand

Durch den kontinuierlichen Wandel der Medienumgebung (vgl. Kammerl und Lampert 2022, 43) verändert sich auch der Gegenstand medienpädagogischer Forschung immerzu. Forschende unserer Disziplin sind es gewohnt, sich neuen oder veränderten Fragestellungen zuzuwenden und immer wieder neue Nutzungsweisen, -kontexte oder Angebote zu betrachten. Dafür hat sich die Disziplin vor dem Hintergrund vielfältiger Erkenntnisinteressen einen breiten Kanon empirischer Forschungsmethoden erarbeitet (u. a. Knaus 2019; Hartung und Schorb 2014). Konsequenterweise müssen mit dem Wandel der Forschungsgegenstände die eingesetzten Verfahren empirischer Forschung weiterentwickelt werden, um erfassen zu können, was die verschiedenen Vertreter:innen der Medienpädagogik interessiert. Andernfalls liefe die Disziplin Gefahr, dass gemessene Daten und zu untersuchende Phänomene nicht mehr verbunden sein könnten

(vgl. Moser 2014). Die Veränderungen, welche den Ausgangspunkt aktueller medienpädagogischer Analysen bilden, sind vielfach beschrieben worden (u. a. Couldry 2004; Stalder 2021; Hepp 2020). Wesentlich an diesen ist nicht, dass neue Angebote insgesamt länger oder durch mehr Personengruppen genutzt werden, sondern dass der Wandlungsprozess auf einer grundlegenden Ebene ansetzt. Während es nicht Ziel dieses Beitrags ist, die umfangreichen Transformationsprozesse vollständig zu systematisieren, können drei Perspektiven aus Sicht medienpädagogischer Forschung als bedeutsam gerahmt werden:

1. Zentral ist, dass Mediennutzung heute aufgrund medialer Ubiquität und der umfassenden Verwobenheit von Digitaltechnik und Alltag kein «natürlich» oder eindeutig begrenztes Phänomen darstellt und entsprechend als solches nicht ohne Weiteres analysiert werden kann. Treffend formuliert Markham (2020, 11): «to study the digital is to study society».
2. Damit zusammen hängt die Lösung bestimmter medialer Modi von spezifischen Endgeräten. In der Digitalität kann am genutzten Gerät nicht mehr abgelesen werden, was die nutzende Person gerade tut. Die Zuwendung zu individuellen Medienrepertoires (Hasebrink und Domeyer 2012) in ihrer Gesamtheit stellt eine Reaktion auf diese Ausgangssituation dar.
3. Im Zuge kontinuierlicher Mediennutzung werden umfangreiche Datenspuren generiert, aggregiert und algorithmisch verarbeitet. Neben den damit aufgeworfenen Fragen nach Privatheit und Verwertungsrechten entstehen durch die Datenauswertung personalisierte Nutzungserlebnisse, welche Mediennutzung zu individualisierten Phänomenen werden lassen. Wie entsprechende Prozesse ablaufen, stellt sich den Nutzenden zunächst gar nicht dar oder bleibt schwer zu durchschauen (Verständig et al. 2022; Breiter und Hepp 2018).

Theoretische Auseinandersetzungen mit diesen und weiteren Konsequenzen einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2020) schlagen sich unter anderem als *practical turn* (Reißmann 2019; Bettinger und Hugger 2020), *relational turn* (Reißmann und Bettinger 2022) oder *material turn* (Bettinger 2020) nieder: Dabei rücken Forschende ab von einer atomistischen Sicht auf Individuen und stellen stärker deren alltägliches Tun (i. S. v.

nicht immer/vollständig bewussten, selbstverständlichen Praktiken), ihre Beziehungen zueinander und zu weiteren (auch nicht-menschlichen) Akteuren (i. S. v. sich kontinuierlich verändernden Relationen) sowie die mediale Materialität ihres Tuns (i. S. einer durchgängigen Berücksichtigung medialer Artefakte) in den Mittelpunkt.

In verschiedenen Arbeiten wurden bereits wesentliche Schritte unternommen, die Verwobenheit von Menschen und Medien einerseits und Medien und Alltag andererseits empirischen Analysen zugänglich zu machen. Es findet sich eine grosse Bandbreite an Ansätzen (u. a. Fromme et al. 2020; Kramer 2020; Schober et al. 2022; Allert 2021; Burgfeld-Meise und Dehmel 2023). Immer wieder spielen ethnographische Verfahren eine Rolle (u. a. Verständig und Holze 2020; Eisenmann, Peter, und Wittbusch 2019; Neto Carvalho, Schiefner-Rohs, und Heymann 2023). Fragen danach, wie Medienpraktiken (Dang-Anh et al. 2017) als selbstverständliche, mitunter unbewusste Prozesse in ihrer Alltagsgebundenheit und die jeweils relevanten Beziehungen zwischen Menschen untereinander und zu Medien adäquat empirisch erfasst werden können, wurden so als zentrale Forschungsinteressen etabliert, aber noch längst nicht abschliessend beantwortet. Mit der Methode der fokussierten Medienethnologien wird ein ebenfalls ethnographisches Verfahren vorgestellt, welches zur Beantwortung dieser Fragen einen Vorschlag unterbreitet.

2. Mediatisierung der Feldforschung

Ethnographie als Verfahren näher zu bestimmen, ist nicht ohne Weiteres möglich. Gemeint sein kann entweder eine Form empirischer Erhebung, ein theoriegenerierendes Methodendesign oder wahlweise die gesamte Gruppe bzw. ein Grossteil aller qualitativen Verfahren (Atkinson und Hammersley 1994; Denzin 1997). Wird Ethnographie als Erhebungsverfahren verstanden, so handelt es sich nicht um eine einzelne Methode, sondern um eine Forschungsstrategie der gegenstandsangemessenen Zusammenstellung verschiedener Methoden. Zulässig sind sowohl reaktive als auch non-reaktive, sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren der Datengewinnung. Die Zusammenstellung der eingesetzten multimodalen Erhebungsmethodik ergibt sich in Abhängigkeit von Forschungsgegenstand

und möglichem Feldzugang. Waren sehr lange Feldaufenthalte und möglichst offene Fragestellungen vor allem für klassische ethnologische oder anthropologische Ethnographien kennzeichnend, wurden mit der Adaption der Methode durch andere Disziplinen die Forschungsfragen konkreter, der Einsatz quantitativer Erhebungsmethoden häufiger und die Feldaufenthalte kürzer (vgl. Thomas 2010). Eine Vielzahl an Varianten der Ethnographie entstand, von denen für die Bearbeitung medienpädagogischer Fragestellungen insbesondere die Medienethnographie bedeutsam ist.

Den Ausgangspunkt für die Notwendigkeit von Medienethnographien sieht Bergmann (2008) darin, dass durch die zunehmende Durchdringung der Gesellschaft mit Medien ein Untersuchen gesellschaftlicher Phänomene, ohne mit Medien in Berührung zu kommen, kaum mehr möglich sei – ein Prozess der sich in den vergangenen Jahren weiter verschärft hat und als *tiefgreifende Mediatisierung* (Hepp 2020) im Zentrum vielfältiger Auseinandersetzungen steht. Darüber hinaus betont Bergmann, dass Ethnographie «darauf ausgerichtet ist, Medien nicht isoliert für sich, sondern in ihrer kontextuellen Einbettung als Medienpraxis zu untersuchen» (Bergmann 2008, 331; vgl. Ardèvol und Roig 2009). Bachmann und Wittel fassen das Wesentliche medienethnografischer Forschung zusammen:

«Allein die Beobachtung wäre in der Erforschung der Mediennutzung eine zu dünne Methode, denn oftmals gibt es hierbei nicht allzu viel zu sehen oder zu hören; allein die Auswertung der eigenen Erfahrung geht kaum über die subjektiven Eindrücke eines Flaneurs hinaus, und allein das Interview verfehlt angesichts alltäglicher und nicht immer bewusster Medienpraktiken häufig die entscheidenden Sachverhalte. In der Kombination allerdings wird das Ganze mehr als die Summe seiner Teile» (2006, 207f.).

(Medien-)Ethnographien sind heute durch Mediatisierungsprozesse verändert. Markham (2020) benennt drei Gründe für die ethnographische Zuwendung zum <Digitalen>: Entweder können Forschende und Beforschte nicht am gleichen physischen Ort sein (a), der Forschungsprozess wird durch den Einsatz digitaler Anwendungen und Werkzeuge gestützt (b) oder das Forschungsinteresse richtet sich auf die Kultur des Digitalen selbst (c) (ebd. 1f.). Das im Beitrag besprochene Verfahren richtet sich auf die dritte

Kategorie. Ayaß (2015, 5) macht deutlich, dass statt von Medienethnographie inzwischen genauer von einer *Ethnographie mediatisierter Lebenswelten* gesprochen werden sollte (ebd.), jedoch konnte sich diese Bezeichnung nicht durchsetzen. Stattdessen finden sich heute neben *Onlineethnographien*, *digitale*, *virtuelle* oder *cross-mediale* bzw. *multi-sided Ethnographien* (um nur einige Varianten zu benennen).

In einem Literaturreview systematisieren Delli Paoli und D'Auria (2021) Formen digitaler Ethnographie und verwandter Konzepte. Sie zeigen, dass die Bezeichnung digitale Ethnographie (international) am weitesten verbreitet ist,¹ der Begriff insgesamt allerdings uneinheitlich verwendet wird, hauptsächlich aber auf reine Onlineethnographien referiert (ebd.). Solche Onlineethnographien eröffnen einen Zugang zu vulnerablen Gruppen und ermöglichen Einblicke in Situationen, die der Forschung andernfalls verschlossen blieben (u. a. Pro-Ana-Community: Crowe und Hoskins 2019; Alkoholgebrauch Jugendlicher: Romo-Avilés, Pavón-Benítez, und Tarancón Gómez 2023; Dark Web: Gehl 2016; Handlungsmacht in Minecraft: Balnaves 2020). Während *cross-media* und *multi-sided Ethnographies* das Zusammenspiel verschiedener Medienangebote ins Zentrum rücken und den Einbezug online wie offline generierter Daten voraussetzen, werden entsprechende Verfahren heute kaum mehr eingesetzt – auch weil die Trennung online/offline theoretisch wie forschungsmethodisch wenig sinnvoll ist. Diese Idee erweiternd verwenden Pink et al. (2016) *Digital Ethnography*, die die Verflochtenheit von Menschen, Medien, Praktiken und Infrastrukturen berücksichtigt, aufbauend auf die Annahme einer ubiquitären Digitalität als Begriff für alle Ethnographien (vgl. auch Tagg und Lyons 2022, die von *post-digital Ethnography* sprechen).

Vor allem Anthropolog:innen setzen sich im Zuge dieser methodischen Entwicklungen vermehrt mit der Frage auseinander, inwiefern sich das Feld als klassischer Ort, an dem Ethnographie stattfindet, wandelt. Deutlich wird, dass besonders die Fülle an Daten verlangt, die Grenzen des eigenen Untersuchungsfelds bewusst zu definieren (Markham 2020), wofür unterschiedliche Wege vorgeschlagen wurden, etwa die Definition des ‚Feldes‘ als eine Reihe von Ereignissen, welche sich im Rahmen

1 Tendenzuell scheint sich international der Begriff der ‚digital ethnography‘ durchgesetzt zu haben, während im deutschsprachigen Diskurs ‚Medienethnografien‘ verbreiteter scheinen (Dahm und Egbert 2021).

verschiedener sozialer Praktiken im Zusammenspiel zwischen Forschenden, Beforschten und Kommunikationstechnologien entwickeln (Ahlin und Li 2019, 4). Stehen die Verwobenheit von Menschen und Medien sowie Medien und Alltag im Mittelpunkt, bietet sich an, mit einem hieran angelehnten Zugang zu arbeiten. Daran anschliessend wird ein methodischer Zugang vorgeschlagen, der zum Zweck der Erforschung medienpädagogischer Fragestellungen entwickelt wurde: die fokussierte Medienethnographie. Das Verfahren ist als fokussierte Ethnographie angelegt (Knoblauch und Vollmer 2022a; Knoblauch 2001). Es ist insofern ‹fokussiert›, dass es (a) mit einer Forschungsfrage arbeitet und sich (b) spezifischen sozialen Situationen widmet. Im Verlauf der Erhebungen findet zusätzlich (c) eine weitere Fokussierung der zu beobachtenden Situationen und eine Weiterentwicklung der Forschungsfrage statt. Erhoben wird in mehreren kurzen, datenintensiven Feldaufenthalten, die neben klassischen Notizen technische Hilfsmittel zur Dokumentation des Geschehens einbeziehen. Das Verfahren wird im folgenden Abschnitt ausführlich vorgestellt und mit Beispielen aus einem laufenden Forschungsprojekt illustriert.²

3. Fokussierte Medienethnographien im Projekt DiSoJu

Im Projekt DiSoJu wurden bisher 25 fokussierte Medienethnographien mit Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren durchgeführt. Diese bestanden jeweils aus mindestens fünf Treffen mit den Jugendlichen, bei denen im ersten Treffen eine Netzwerkkarte in Form eines Soziogrammes (3.1) erstellt wurde. Bei den folgenden Treffen fanden Beobachtungen (3.2) und (Trace)Interviews (3.3) statt. Ein Abschlussinterview rundete die Erhebung ab. Ergänzt wurde die Datenerhebung durch Verfahren zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (3.4). Diese vier Kernelemente der eingesetzten fokussierten Medienethnographien stehen im Zentrum der nachfolgenden Betrachtungen. Für jeden Teilschritt des Verfahrens werden Ablauf und Mehrwert zusammengefasst und wo immer möglich anhand konkreter Beispiele verdeutlicht. Die Beispiele sind aus dem Sample des Gesamtprojekts so ausgewählt, dass sie das Verständnis

² Die Nachwuchsforschungsgruppe ‹Digitale Souveränität Jugendlicher (DiSoJu)› wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

des methodischen Vorgehens unterstützen können. Eine Ableitung von Erkenntnissen im Sinne (auch nur vorläufiger) Ergebnisse ist durch die gewählten Beispiele nicht möglich und steht nicht im Zentrum dieses Beitrags.

3.1 Einstieg in das Feld: Soziogramm

Soziogramme sind eine spezielle Form von Netzwerkdiagrammen (Hogan et al. 2007). Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Interviewtechnik, bei der Untersuchungsteilnehmende die Möglichkeit haben, das eigene soziale Netzwerk zu dokumentieren und zu sortieren. Ursprünglich wurde die Methode zur Unterstützung von Social-Media-Analysen entwickelt (ebd.) und später für den Einsatz gemeinsam mit Traceinterviews (vgl. 3.3) erweitert (Duboise 2016). Das Verfahren wird insbesondere eingesetzt, um allen in der Erhebungssituation beteiligten Personen einen visuellen Anker zu bieten. Der Schwerpunkt liegt nicht auf einer technisch perfekten Umsetzung, sondern auf der Möglichkeit, das Netzwerk schnell und ohne aufwendige Einweisung zu erstellen und im Verlauf einer Erhebung anzupassen.

Zur Untersuchung von Medien- und Alltagspraktiken ist das Abfragen genutzter Anwendungen und Plattformen oder der Dauer der entsprechenden Zuwendung kaum zielführend. Notwendig ist stattdessen ein möglichst offener Impuls, der Raum für Nachfragen lässt, ein Gespräch ermöglicht und ein erstes Kennenlernen leiten kann. Bestimmt werden müssen die konkreten Medienpraktiken, die genutzten Pfade entlang und innerhalb der digitalen Räume und die spezifischen sozialen Kontakte. Soziogramme begegnen diesen unterschiedlichen Anforderungen und stellen somit ein geeignetes Verfahren dar. Im Forschungsprojekt stellten sie den Erhebungsauftakt dar. Dazu erhielten die Jugendlichen folgenden Auftrag:

«Ich möchte dich etwas besser kennenlernen. Daher haben wir zu Beginn eine kleine Aufgabe für dich: Auf dem Papier siehst du mehrere Kreise; der Punkt in der Mitte bist du. Zeichne ein, mit wem du in deinem Alltag in Kontakt stehst, online wie offline. Wenn eine Person sehr nah an der Mitte ist, bedeutet das, dass sie dir auch im echten Leben nahe steht/besonders wichtig ist. Je weiter weg du sie platzierst, umso weniger nah/wichtig ist sie dir bzw. umso seltener stehst du mit ihr in Kontakt.»

Sie konnten daraufhin ihr eigenes Netzwerk einzeichnen oder -kleben und wurden begleitend dazu interviewt. Interessant für die Forschenden war zum einen, in welchem Verhältnis die untersuchte Person zur eingetragenen Person steht, zum anderen, welche Alltags- und Medienpraktiken sie mit der entsprechenden Person teilt. Neben den entstandenen Soziogrammen in Papierform dokumentierten die Forschenden diese fotografisch. Im Anschluss wurden sie zudem als Bild in anonymisierter Form nachgebildet. Ein Beobachtungsprotokoll (siehe 3.2) wurde angefertigt, um den Entstehungsprozess des Soziogramms zu dokumentieren. Die Erhebung wurde mittels Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

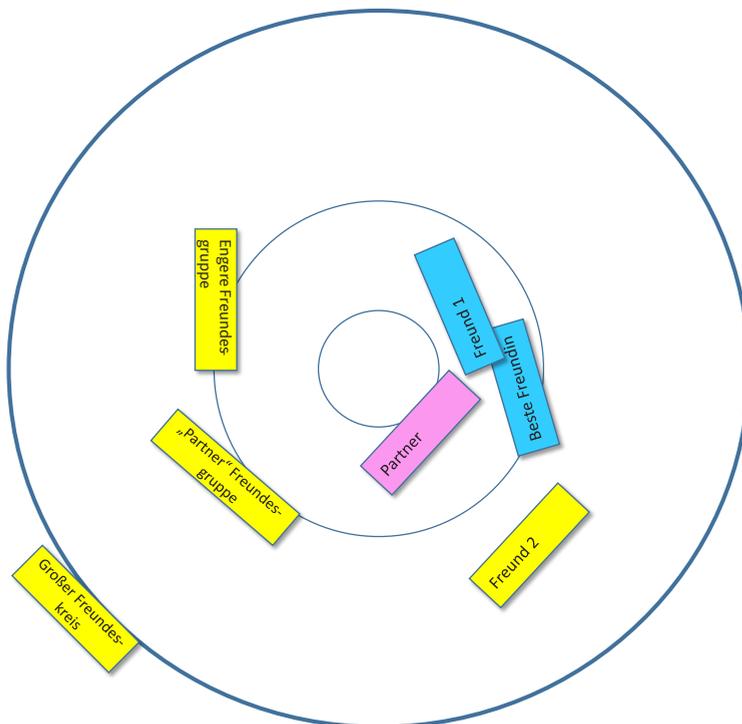


Abb. 1: Soziogramm Romy, 16 Jahre, Fachoberschule.

Die entstandenen Soziogramme bieten Zugang zu den Alltagswelten der Jugendlichen und ihren Relevanzsetzungen in Bezug auf eigene Medienpraktiken. Wie unterschiedlich die entstandenen Ergebnisse aussehen können, zeigen die Abbildungen 1 und 2 exemplarisch.

für thematische Vertiefungen. Im Anschluss an dieses erste Zusammentreffen zwischen Jugendlichen und Forschenden folgten mehrere Beobachtungssitzungen.

3.2 Sehen, was selbstverständlich ist: Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung gilt in ethnographischen Verfahren bis heute als eine der zentralen Erhebungsmethoden (Knoblauch und Vollmer 2022b). In besonderer Weise eröffnen Beobachtungen einen Zugang zum Unaussprechlichen: Unbewusstes, implizites, selbstverständliches Tun und das dazugehörige Wissen werden mittels beobachtender Verfahren zugänglich. Möglich wird dadurch die Erhebung solcher Perspektiven, die weder rational geplant noch nachträglich reflektiert wurden. Damit eignet sich das Verfahren sehr gut, um sich konkreten Medien- und Alltagspraktiken anzunähern (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021). Zentral ist für diese Perspektive auch, dass Beobachtungen nicht auf Retrospektiven angewiesen sind (Schulz 2014), sondern die Entfaltung von Praktiken *in situ* berücksichtigt werden kann.

Mit dem Interesse an der situativen Konstruktion relationaler Agency stand im Projekt DiSoJu der Einsatz von Beobachtungen von vornherein fest. Von der zweiten bis zur vorletzten Erhebungssitzung trafen sich die Forschenden mit den Jugendlichen, um diese in ihrem Alltag zu beobachten. Die Beobachtung von Medienpraktiken, wie sie im Alltag verankert waren, stand im Mittelpunkt dieser Beobachtungen. Leitend waren die Fragen, wie und welche Medienpraktiken situativ sichtbar wurden, wie und welche (relationalen) Affordanzen (Schröder und Richter 2022) bedeutsam waren sowie wie und welche Beziehungen aufschienen. Die Forschenden fertigten während der Erhebungssituation Feldnotizen an. Diese nutzten sie im Nachgang der Erhebung zur Erstellung eines ausführlichen, reflektierten Beobachtungsprotokolls (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021). Beobachtung in ethnographischen Verfahren bedeutet häufig nicht nur teilnehmende, sondern teilhabende Beobachtung (Schulz 2014). Im Projekt DiSoJu wurde die Beobachtungssituation daran anschliessend als Ausgangspunkt für Interaktionen und zur Ko-Konstruktion genutzt. Dazu nahmen die Forschenden die Rolle eines in Bezug auf die beobachteten Medienpraktiken

und genutzten Anwendungen unerfahrenen Gegenübers ein. Dies veranlasste die Jugendlichen häufig, ihr Verhalten zu verbalisieren (siehe 3.3). Beobachtungs- und Interviewtechniken waren damit im gesamten Forschungsprozess eng verzahnt. Zusätzlich dokumentierten die Forschenden im Laufe ihrer Beobachtungen bedeutsame mediale Artefakte, wenn die Jugendlichen diese als solche kennzeichneten. Gespeichert wurden unter anderem von den Jugendlichen selbst angefertigte Fotos und Videos, Screenshots von Kommunikationsverläufen oder Nutzungsstatistiken (aus Anwendungen, welche dies aufzeichnen). Zur Nachvollziehbarkeit der Situation wurden zudem Raumskizzen der jeweils beobachteten Situationen angefertigt.

Die entstandenen Beobachtungsprotokolle wurden nach der Erstellung jeweils durch eine:n Forschende:n gelesen und auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit geprüft. Jedes Protokoll bestand neben Beschreibungen der Ausgangssituation und des Erhebungsabschlusses aus zwei zentralen Elementen: Das erste Element bildete eine fortlaufende chronologisch-sequenzielle Beschreibung. Deren Fokus lag auf der Darstellung der nicht-sprachlichen Ebenen mit einem hohen Grad der Detaillierung. Das zweite Element stellten analytische Memos dar. In diesen setzten sich die Beobachter:innen mit der Frage auseinander, ob und inwiefern sich aus der Beobachtungssituation methodische Konsequenzen für die weitere Erhebung ergaben, und sie hielten erste (vorläufige) Interpretationsansätze und Einblicke in Vergleichsebenen fest. Damit sind sie Dokumente der Erhebung und Auswertung zugleich, da die Beschreibungen zum Verständnis der Beobachtungen notwendig sind und insbesondere in den Memos erste Analysegedanken festgehalten werden konnten. Tabelle 1 zeigt einen exemplarischen Ausschnitt eines Beobachtungsprotokolls und illustriert, wie die beiden Elemente ineinandergreifen.

Fortlaufende chronologisch-sequenzielle Beschreibungen		Analytische Memos	
Orte / Zeit / Raum	Ethnografische Beschreibungen	Reflexion der eigenen Rolle & Befindlichkeit	Theoriereflektion Praktikenanalyse:
Zimmer der ethnographierten Person; zwei Stühle am Schreibtisch; die Stühle sind schräg zueinander angewinkelt	<p>#00:02:53-9# Eigener Snap «Ingwershot»</p> <p>Das Video wurde an einem Küchentisch aufgenommen, der von einer Sitzbank umgeben ist, auf der die ethnographierte Person sitzt. Es wurde der gleiche Filter eingesetzt wie der, den wir vorab bereits im Video der Freundin gesehen haben.</p> <p>Auf dem Tisch steht ein Ingwershot, den die ethnographierte Person trinkt. Im Anschluss verzieht sie sehr stark ihr Gesicht.</p> <p>#00:04:04-2#</p> <p>Ida zeigt mir auf Snapchat die Kamerafunktion und wischt neben dem «Auslösebutton» nach rechts, um einen anderen Filter einzustellen.</p>		Das Video finde ich interessant, da es irgendwie durch den Ingwershot und den Trinkspruch auch das Thema «Alkohol trinken» verhandelt.

Fortlaufende chronologisch-sequenzielle Beschreibungen		Analytische Memos	
Orte / Zeit / Raum	Ethnografische Beschreibungen	Reflexion der eigenen Rolle & Befindlichkeit	Theoriereflektion Praktik tikanalyse:
Zimmer der ethnographierten Person; zwei Stühle am Schreibtisch; die Stühle sind schräg zueinander angewinkelt	<p>#00:06:29-7# Antwort-Snap an [Freundin 5]</p> <p>Ida nimmt das Handy in ihre rechte Hand und streckt den Arm von sich. Sie wählt den Bildausschnitt zunächst so, dass nur sie zu sehen ist. Zu Beginn des Videos («Willst du hallo sagen?») dreht sie die Kamera so, dass auch ich kurz zu sehen bin. Ich winke mit meiner rechten Hand und sage hallo.</p> <p>Daraufhin dreht sie die Kamera wieder zurück und nimmt ihre Nachricht weiter auf. Abschliessend bekommt sie eine Liste angezeigt, in der sie die Empfänger:innen auswählen kann. Sie wählt den Namen von [Freundin 5] aus und versendet den Snap.</p> <p>Wir sind wieder zurück auf dem Startscreen von Snapchat.</p>	<p>Für mich ein Schlüsselmoment – auch über die Ethnographiesitzungen hinweg. In der Situation wusste ich nicht genau, wie ich mich verhalten soll, und habe sehr stark situativ entschieden: zunächst wollte ich, dass sich die Person so sicher fühlt, das Video aufzunehmen, und gleichzeitig sollte sie auch ihrer Freundin gegenüber transparent machen können, dass ich mit dabei sitze. Auch in der Retrospektive kann ich noch nicht abschliessend bewerten, ob ich angemessen gehandelt habe.</p>	

Tab. 1: Auszug Beobachtungsprotokoll, Fall Ida, 14 Jahre, Gymnasium, Sitzung 4.

In den Beobachtungen offenbarte sich vor allem die Geschwindigkeit, mit der die Jugendlichen (wie vermutet, ganz selbstverständlich) ihren Medienpraktiken nachgingen. Es wurde deutlich, dass eine Trennung zwischen Medien- und Alltagspraktiken im Leben der Jugendlichen nicht vorkam. Vielmehr zeigte sich, wie beide miteinander verschränkt sein können. Insgesamt zeigte sich, dass das Verfahren der Beobachtung und deren Dokumentation für die bearbeitete Forschungsfrage im Projekt DiSoJu einen weitreichenden Nutzen boten. Das Beobachtungsprotokoll fördert die Nachvollziehbarkeit und erlaubt, die Perspektive des Getanen mit der Perspektive des Gesagten zu kontrastieren. Systematisch in die Datenanalyse einbezogen erlaubt es dementsprechend eine Perspektivenerweiterung gegenüber rein sprachbasierten Verfahren.

3.3 Digitalen Spuren folgen: Traceinterview

Dass die Erweiterung von teilnehmenden Beobachtungen durch Interviewtechniken ein umfangreicheres Bild der Gesamtsituation eröffnet, wird in der Methodenliteratur wiederholt deutlich (u. a. Knoblauch und Vollmer 2022b, 669). Nur im Sprechen über das Beobachtete lernen Forschende die Sprache des Feldes kennen und nur durch Aussagen der Teilnehmenden wird die Möglichkeit eröffnet, deren Sicht auf das, was passiert, zu verstehen. Im Forschungsprojekt DiSoJu kamen neben dem Soziogramm (vgl. 3.1) im Wesentlichen zwei Interviewformen zum Einsatz: (a) Traceinterviews (Latzko-Toth et al. 2022; Duboise und Ford 2015) und (b) ein problemzentriertes Interview (Witzel 2000) zum Abschluss jeder Erhebung. Die Traceinterviews stellen eine sehr gute Möglichkeit dar, Fragen zu bearbeiten, welche die Digitalität als Ausgangspunkt oder relevanten Faktor einbeziehen. Als bisher weniger verbreitetes Verfahren stehen sie deshalb im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

Die kontinuierlich generierten Daten, die sich aus der Interaktion von Menschen mit und über Medienangebote ergeben, liefern vielversprechende Ansatzmöglichkeiten für die empirische Forschung. Sie werden in der Literatur als digitale Spuren, *Traces*, gefasst. Latzko-Toth et al. (2022) verweisen darauf, dass nicht nur durch die Nutzung informationstechnischer Systeme automatisch generierte Daten als *Traces* gefasst werden sollten,

sondern auch *user-generated content* den Kriterien digitaler Spuren entsprechen. Der Unterschied bestehe darin, dass automatisch generierte Daten Rückschlüsse auf Aktivitäten zuließen, während bei selbst erstellten Inhalten die Erstellung der Daten selbst die Aktivität darstellt (ebd.).

Im Forschungsprojekt kamen zwei Formen von Traceinterviews zum Einsatz. Sie unterscheiden sich vor allem bezogen auf die vorausgegangene Auseinandersetzung mit den jeweiligen Spuren. Bei den spontanen ethnographischen Traceinterviews nutzten die Forschenden Daten, welche sie in den Beobachtungssitzungen zu sehen bekamen dazu, Medienpraktiken besser zu verstehen. Zu diesem Zweck stellten sie – angelehnt an Spradleys Vorschlag ethnographischer Interviews (2011) – Fragen, zu den jeweils ins Auge gefassten Spuren (Bilder, Chatverläufe, Nutzungszeiten o. ä.) mit dem Ziel, diesen Spuren zu folgen. Die Jugendlichen hatten damit die Gelegenheit zu verdeutlichen, inwiefern die gefundene Spur das Ergebnis einer typischen Medienpraktik oder eher eine Ausnahme darstellte, welche Menschen und medialen Aktanten am Entstehungsprozess beteiligt waren und welche weiteren Medienpraktiken um den Trace entstanden sind.

Die zweite Form des Traceinterviews war dem abschliessenden problemzentrierten Interview vorgelagert und beruhte auf einer reflektierten Auswahl und Vorbereitung. In diesem Intensiv-Traceinterview wählten die Forschenden in Auseinandersetzung mit dem Forschungsteam (vgl. 3.4) eine digitale Spur des Falles aus, die besonders typisch für den Fall stand und dessen Medienpraktiken repräsentierte. Ausgangspunkt waren zumeist selbst erstellte Inhalte, etwa Social-Media-Posts, Snaps, Screenshots oder ähnliches. Im Interview hatten die Teilnehmenden ausgehend von einem offenen Erzählimpuls die Möglichkeit, ihre eigene Beschreibung und Interpretation der Spur darzulegen. Abbildung 3 zeigt exemplarisch einen solchen Erzählimpuls: Zu sehen ist ein so genannter *Roundsnap*, den die Jugendliche, Kaya, mit ihren Snapchatkontakten geteilt hatte.

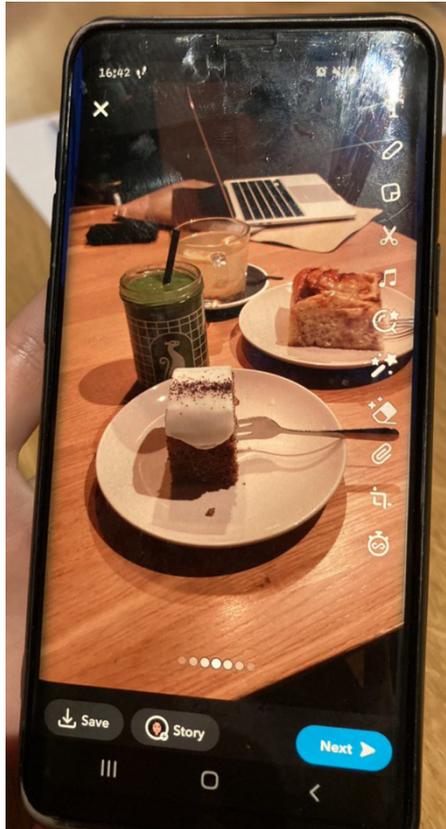


Abb. 3: Erzählstimulus für Intensiv-Traceinterview, Fall Kaya, 15 Jahre, Mittelschule.

Anschliessend stellte die:der Forschende vertiefte Nachfragen. Dieses Verfahren eröffnete die Möglichkeit, die Einordnung eigener Medienpraxis durch die Teilnehmenden zu erfassen und sie mit Beobachtungen und spontanen Aussagen während der Beobachtungen zu kontrastieren. Im Beispiel erläutert Kaya (15 Jahre, Mittelschule), was ihr wichtig ist, wenn sie Roundsnaps anfertigt:

«Also, zu dem Bild, das ich gemacht habe. Man, man sieht, dass ich halt mit einer anderen Person da bin, die irgendwie am Laptop ist oder irgendwas zu arbeiten hat, und dass wir beide zusammen etwas trinken, einen Kuchen essen. Ich würde nicht sagen, dass man direkt erkennt, dass wir in einem Café sind, sondern man könnte das

auch so zu Hause gemacht haben. [...] Also, viele Personen machen als Round Snap auch so einfach ein schwarzes Bild oder irgendwie irgendwas Verschwommenes. Aber ich mag das irgendwie, wirklich ein Bild dazuhaben von irgendwas, was ich auch mache, wenn ich zum Beispiel am Lernen bin, draussen bin oder in der Schule. Ja. Also manche machen es so, manche machen es so» (Kaya, Sitzung 5, Transkript)

Insgesamt boten beide Arten der Traceinterviews sehr gute Möglichkeiten, den Jugendlichen entlang ihrer eigenen Medienpraktiken zu folgen und ihren Alltag kennenzulernen. Damit wurde einerseits möglich, vergangene Medienpraktiken entlang der dokumentierten Spuren zurückzuverfolgen, andererseits eröffneten die verschiedenen Spuren die Chance, Medienpraktiken plattformübergreifend zu erfassen. Ein weiterer zentraler Vorteil des Verfahrens ist die Berücksichtigung ethischer Implikationen bei der Verwendung z. T. öffentlich zugänglicher Daten. In enger Abstimmung mit den Jugendlichen selbst konnte für jede einzelne Spur sichergestellt werden, ob diese in die Datenanalyse einbezogen werden durfte.

3.4 Verstehen und verständlich sein: Reflexion im Forschungsteam

Ein zentraler Kritikpunkt an ethnographischen Studien wird an der Frage festgemacht, wie es gelingen kann, die Erkenntnisse aus dem Feld von der Perspektive des:der zumeist einzelnen Forschenden zu lösen, die:der das Feld betreten hat. Waren frühere anthropologische und soziologische Ethnographien noch deutlich von rein männlichen Narrativen durchzogen, änderte sich dies seit dem «reflexive turn» der 1980er-Jahre (Pink et al. 2016). Inzwischen gehört ein gewisses Mass an Reflexivität zum Standartrepertoire ethnographisch Forschender. Es dient einerseits dem Zweck, den durch die Forschungsperson dem Feld entgegenstehenden *bias* zu reduzieren. Andererseits wird durch reflexive Praktiken heute die kollaborative Wissensproduktion bei der Analyse ethnographischer Daten transparent gemacht, was diese gleichermassen zu ethischen Praktiken macht (ebd.). Eine dritte Notwendigkeit zur Reflexion des eigenen ethnographischen

Forschens ergibt sich aus dem in der Literatur zur Feldforschung bereits umfassend besprochenen *going native* (etwa Thomas 2010). In der Feldforschung erarbeiten sich Ethnograph:innen eine Binnenperspektive. Durch das tiefe Eintauchen in fremde (Lebens-)Welten entstehen vertrauensvolle Beziehungen. Zusätzlich führte die intensive Auseinandersetzung mit den Medienpraktiken der Jugendlichen zu einem besseren Verstehen dieser Handlungen. Was einerseits mit einem verbesserten Verständnis des Feldes einhergeht, führt andererseits zur Herausforderung einer Gewöhnung, die selbstverständliche Prozesse auch für Forschende *un-sichtbar* werden lässt.

Neben den drei vorgestellten Erhebungsmethoden vervollständigte daran anschliessend ein reflexiver Ansatz die fokussierte Medienethnographie. Umgesetzt wurde dieser in Form regelmässig stattfindender angeleiteter Treffen des gesamten Forschungsteams. In den Reflexionssitzungen wurde das Ziel verfolgt, Erkenntnisse der Erhebungen zu interpretieren und Annahmen über das Feld zu treffen (vgl. Knoblauch und Vollmer 2022b, 665). Für jeden Fall fanden mehrere Reflexionssitzungen statt. Diese waren als strukturierte halbstündige Gespräche aller am Projekt beteiligten Forschenden angelegt und fanden idealtypisch nach der Soziogrammerstellung, nach der zweiten und nach der vierten Beobachtung statt. Die jeweils erhebende Person stellte den weiteren Forschenden zunächst vorbereitendes Material aus den vergangenen Sitzungen zur Verfügung. In der Reflexion selbst gab sie einsteigend einen Überblick über diese Erhebung und kennzeichnete Themen und Schwerpunkte aus den Treffen und der Erstellung der Beobachtungsprotokolle. Entlang einer geleiteten Diskussion erarbeiteten sich anschliessend alle Beteiligten gemeinsam ein geteiltes Verständnis des Falls und grenzten aus Sicht des Forschungsinteresses besonders relevante Aspekte ein, die in den folgenden Sitzungen fokussiert werden konnten. Daneben blieb innerhalb der Sitzungen Raum für die Reflexion des methodischen Vorgehens und konkreter Herausforderungen im Zusammenhang damit. Neben diesem für alle Reflexionssitzungen charakteristischen Ablauf hatten die drei aufeinanderfolgenden Treffen je Fall unterschiedliche Schwerpunktsetzungen: Die erste Teamreflexion im Anschluss an die Erstellung des Soziogramms diente vordergründig dem Kennenlernen des Falls. Die zweite Reflexion sollte die erhebende Person

unterstützen, im Sinne einer Fokussierung einen Schwerpunkt für die beiden folgenden Beobachtungen zu setzen. Die dritte Teamreflexion diente der Rekapitulation der bis dahin gelaufenen Erhebungen und der Vorbereitung des Abschlussinterviews.

Alle eingesetzten Teamreflexionen waren ein sehr hilfreiches Instrument im Erhebungsverfahren. Neben der Möglichkeit für die Forschenden, Erhebungssitzungen inhaltlich und methodisch zu reflektieren, sicherten sie die Nachvollziehbarkeit der verschiedenen Erkenntnisse. Ausserdem boten sie eine Plattform zur Identifikation zentraler Vergleichsperspektiven über den Einzelfall hinaus.

4. Beziehungen – Entwicklungen – Komplexität: Fokussierte Medienethnographien als lohnender Forschungszugang

Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Überarbeitung und Anpassung des medienpädagogischen Forschungsrepertoires bildet in diesem Beitrag den Ausgangspunkt für den Entwurf einer Erhebungsmethode, die der gesellschaftlichen Entwicklung gesteigerter Komplexität begegnen kann. Dabei liegt der Schwerpunkt der vorgestellten fokussierten Medienethnographie auf der Berücksichtigung einer umfassenden Verwobenheit von Menschen und Medien im Alltagsgeschehen, was nur durch ein multimodales Verfahren ermöglicht wird. Im Beitrag wurden zu diesem Zweck alltägliche Medienpraktiken als zentrale Analyseeinheiten gekennzeichnet. Stehen diese im Zentrum, wird die Tatsache bedeutsam, dass physische und soziale Welt heute nicht mehr notwendigerweise gekoppelt sind (Markham 2020). Damit geht eine Reihe von Herausforderungen für die empirische Erforschung einher, etwa:

- Medienpraktiken finden heute durchweg in komplexen Gefügen aus Menschen und Medien statt. Was auf Smartphone, PC oder anderen Geräten zu sehen ist, bildet immer nur einen Teil des Geschehens ab.
- Mobile Endgeräte, die meist eher klein sind, sind Teil des persönlichen Nahraums. Soziale Beziehungen werden jedoch vielfach erst durch einen Blick ins Smartphone und die genutzten Anwendungen sichtbar.

- Medienpraktiken finden als selbstverständliche Elemente der Alltagsgestaltung häufig in privaten Wohnungen oder in pädagogischen bzw. Freizeiteinrichtungen (Schule, Vereine o. ä.) statt und unterliegen somit mehr oder weniger weitgehenden Zugangsbeschränkungen.

Hilfreich sind fokussierte Medienethnographien vor diesem Hintergrund, sofern sie zum einen die Verbindungslinien zwischen sozialen Beziehungen und genutzten Anwendungen erfassen, wie sie bei der Erstellung der Soziogramme aufgeschlüsselt werden. Zum anderen liefert die Kombination aus Beobachtungen und Traceinterviews ein umfassendes plattformübergreifendes Bild der mediatisierten Alltagsgestaltung.³

Im Rahmen der vorgeschlagenen Erhebung entstand eine Fülle forschungsrelevanter Daten. Erst im Verlauf der Beobachtungen fokussierten die Forschenden spezifische Themenfelder. Die Notwendigkeit, mit diesem Datenumfang umzugehen, stellte eine Herausforderung im Forschungsprozess dar, eröffnete aber auch Chancen, da sie erlaubte, Gesagtes mit Beobachtetem zu vergleichen. Beide Erhebungsmodi und digitale Artefakte konnten so gleichberechtigt in den Analyseprozess einbezogen werden und den Verstehensprozess erweitern. Gleichzeitig findet sich eine Vielfalt an Daten, wie sie im Austausch mittels digitaler Anwendungen entstehen, z.T. offen im Netz, was den Zugang zu interessierenden Informationen zwar vereinfacht, aber – insbesondere im Rahmen der Erforschung vulnerabler Gruppen – forschungsethische Fragen aufwirft. Mit der Entscheidung, fokussierte Medienethnographien als Feldforschung vor Ort durchzuführen, kann der Zugang zum Feld insgesamt ebenso wie zu einzelnen Datenpunkten durch die Beforschten aktiv mitbestimmt werden. Über die Erstellung eines Soziogramms entscheiden sie zudem selbst, was und wie viel sie aus dem eigenen Leben in den Forschungsprozess einbringen. Damit stellt die Methode auch im Hinblick auf forschungsethische Fragen ein fundiertes Verfahren dar.

3 Interessiert hingegen der konkrete Körpereinsatz in Medienpraktiken, empfiehlt sich unter Umständen der Einsatz von Videokameras, um konkrete Gesten berücksichtigen zu können. Auch Eye-Tracking-Verfahren befinden sich zu diesem Zweck in der Erprobung (Neto Carvalho et al. 2023) und könnten Mehrwert bieten.

Insgesamt zeigt sich, dass fokussierte Medienethnographien sehr gut dazu geeignet sind, medienpädagogische Fragestellungen in einer mediatisierten Welt zu bearbeiten. Sie können darüber hinaus eingesetzt werden, wenn in einer weiteren Perspektive Aufwachen und Alltagsgestaltung im Zentrum stehen sollen. Besonderer Mehrwert ergibt sich dadurch, dass

- die verschiedenen Erhebungsmodi und Datenarten in ihrer Verbundenheit geeignet sind, der bestehenden Komplexität des Alltags gerecht zu werden, indem unterschiedliche genutzte Geräte, Anwendungen und Inhalte ebenso berücksichtigt werden können wie die Einbindung in und Verbindung über digitale Infrastrukturen;
- die intensive Auseinandersetzung mit Personen als Element in einem umfassenden sozio-medialen Gefüge nicht nur einen breiten und sehr vertieften Zugang zu deren Alltag und Lebenswelt eröffnet, sondern über den Einbezug vielfältiger Verbindungen auch die Beziehungen ins Zentrum rücken, in welche diese Personen eingebunden sind;
- die untersuchten Menschen über einen längeren Zeitraum wiederholt beobachtet werden, wodurch es möglich wird, Entwicklungen und Prozesse dezidiert nachzuzeichnen.

So können Medienpraktiken auf mehreren Ebenen in den Blick genommen und implizite und explizite Vorstellungen ebenso berücksichtigt werden wie die medialen Artefakte, auf die sich diese beziehen. Diese medialen Inhalte dienen als Spuren, um Praktiken im Zeitverlauf und über verschiedene digitale Orte hinweg nachzuzeichnen und erweitern so die Perspektive auf diese.

Die Entscheidung für ein Erhebungsverfahren fokussiert einen forschungsrelevanten Ausschnitt, verschliesst jedoch einen anderen. Das Verfahren kann und muss entlang der jeweils gegebenen Umstände erweitert werden. Dabei steigen die Anforderungen an die Rekrutierung und das Sampling, je nachdem, wie viele an konkreten Praktiken beteiligte Personen beobachtet werden sollen. Im Projekt DiSoJu werden derzeit die letzten der insgesamt 30 geplanten fokussierten Medienethnographien beendet. Parallel dazu werden die ersten Daten ausgewertet. Zum Einsatz kommt die Methodik der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996; Charmaz 2006) in Kombination mit einem Verfahren der mikrosprachlichen

Agency-Rekonstruktion (Lucius-Hoene 2012) und mit bildanalytischen Verfahren (Müller et al. 2023). Die Ergebnisse werden anschliessend triangulativ zusammengeführt (vgl. Schreiber 2020) – ein Auswertungsverfahren, das nur aufgrund der Multimodalität des Erhebungsverfahrens möglich wurde. Der vorgestellte Zugang stellt über diesen Projektkontext hinaus ein aussichtsreiches methodisches Verfahren vor, was das Spektrum etablierter Verfahren erweitert und vor allem geeignet scheint, die Verflochtenheit von Menschen untereinander und mit digitalen Angeboten in routiniert stattfindenden Medienpraktiken für die Forschung aufzuschliessen.

Literatur

- Ahlin, Tanja, und Fangfang Li. 2019. «From field sites to field events». *MAT* 6 (2). <https://doi.org/10.17157/mat.6.2.655>.
- Allert, Heidrun. 2021. «Optimierung als digital-kapitalistisch». *MedienPädagogik* 42 (Optimierung): 301–26. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.06.24.X>.
- Ardevol, Elisenda, und Antoni Roig. 2009. «Researching media through practices: an ethnographic approach». *Digitium* 11. <https://doi.org/10.7238/d.voi11.84>.
- Atkinson, Paul, und Martyn Hammersley. 1994. «Ethnography and Participant Observation». In *Handbook of qualitative research.*, herausgegeben von N.K. Denzin und Y.S. Lincoln, 248–60. Thousand Oaks: Sage.
- Ayaß, Ruth. 2015. «Medienethnografie». In *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*, herausgegeben von Stefanie Averbek-Lietz und Michael Meyen, 1–10. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05723-7_21-1.
- Bachmann, Götz, und Andreas Wittel. 2006. «Medienethnographie». In *Qualitative Methoden der Medienforschung*, herausgegeben von Ruth Ayaß und Jörg Bergmann, 183–219. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek: Rowohlt.
- Balnaves, Kim. 2020. «Digital Ethnography Development Investigating Children's Agency in Minecraft». In *Proceedings of the 13th European Conference on Game Based Learning: ACI*.
- Bergmann, Jörg. 2008. «Medienethnographie». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 328–34. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_48.
- Bettinger, Patrick. 2020. «Materialität Und Digitale Medialität in Der Erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Ein Praxeologisch-Diskursanalytisch Perspektivierter Vermittlungsversuch». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 15): 53-77. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.04.X>.

- Bettinger, Patrick und Kai-Uwe Hugger, Hrsg. 2020. *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>.
- Breiter, Andreas, und Andreas Hepp. 2018. Die Komplexität der Datafizierung: zur Herausforderung, digitale Spuren in ihrem Kontext zu analysieren. In *Neue Komplexitäten für Kommunikationsforschung und Medienanalyse: Analytische Zugänge und empirische Studien*, herausgegeben von C. Katzenbach, C. Pentzold, S. Kannengießler, M. Adolf und M. Taddicken, 27-48. Berlin. <https://doi.org/10.17174/dcr.v4.2>.
- Burgfeld-Meise, Bianca, und Lukas Dehmel. 2023. «Lifelogging in einer Kultur der Digitalität. Analysen aus der medienkompetenztheoretischen Perspektive Dieter Baackes». In *50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp*, herausgegeben von Thomas Knaus, Olga Merz und Thorsten Junge. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 23: 1–24. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/09>.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Introducing qualitative methods. London: SAGE.
- Couldry, Nick. 2004. «Theorising Media as Practice». *Social Semiotics* 14 (2): 115–32. <https://doi.org/10.1080/1035033042000238295>.
- Crowe, Nic, und Kate Hoskins. 2019. «Researching Transgression: Ana as a Youth Subculture in the Age of Digital Ethnography». *Societies* 9 (3): 53. <https://doi.org/10.3390/soc9030053>.
- Dahm, Sebastian, und Simon Egbert. 2021. «Das Digitale und seine Ethnografie(n): Theoretische und methodologische Überlegungen zum ethnografischen Forschungsstil im algorithmischen Zeitalter». In *Gesellschaft unter Spannung: Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*, herausgegeben von Birgit Blättel-Mink.
- Dang-Anh, Mark, Simone Pfeifer, Clemens Reisner, und Lisa Villioth. 2017. «Medienpraktiken. Situieren, erforschen, reflektieren. Eine Einleitung». <https://doi.org/10.25969/mediarep/1702>.
- Delli Paoli, Angela, und Valentina D'Auria. 2021. «Digital Ethnography: A Systematic Literature Review». 243 Pages. *Italian Sociological Review* 11 (4). <https://doi.org/10.13136/isr.v11i4S.434>.
- Denzin, Norman K. 1997. *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousands Oaks: SAGE. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0658/96025245-d.html>.
- Duboise, Elizabeth. 2016. «Trace Interviews Step-By-Step». <https://ethnographymatters.net/blog/2016/05/03/trace-interviews-step-by-step>.
- Duboise, Elizabeth, und Heather Ford. 2015. «Trace Interviews: An Actor-Centered Approach». *International Journal of Communication* 9: 2067–91. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3378>.
- Eisenmann, Clemens, Jan Peter, und Erik Wittbusch. 2019. «Ethnomethodological Media Ethnography: Exploring Everyday Digital Practices in Families with Young Children». <https://doi.org/10.25969/mediarep/16211>.

- Fromme, Johannes, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß, und Klaus Rummler, Hrsg. 2020. *Jahrbuch Medienpädagogik 15: Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung: Herausforderungen und Perspektiven*. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15.X>
- Gehl, Robert W. 2016. «Power/freedom on the dark web: A digital ethnography of the Dark Web Social Network». *New Media & Society* 18 (7): 1219–35. <https://doi.org/10.1177/1461444814554900>.
- Hartung, Anja, und Bernd Schorb. 2014. «Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches». In Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Bd. 10. Jahrbuch Medienpädagogik. 7–24. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_1.
- Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Bd. 10. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4>.
- Hasebrink, Uwe, und Hanna Domeyer. 2012. «Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments». *Participations. Journal of Audience & Reception Studies* 9 (2): 757–79. <https://www.participations.org/09-02-41-hasebrink.pdf>.
- Hepp, Andreas. 2020. *Deep Mediatization: Key Ideas in Media and Cultural Studies*. Key Ideas in Media and Cultural Studies. Milton: Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5989390>.
- Hogan, Bernie, Juan Antonio Carrasco, und Barry Wellman. 2007. «Visualizing Personal Networks: Working with Participant-aided Sociograms». *Field Methods* 19 (2): 116–44. <https://doi.org/10.1177/1525822X06298589>.
- Knaus, Thomas, Hrsg. 2019. *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: = Projects - theories - methods*. München: kopaed.
- Knoblauch, Hubert. 2001. «Fokussierte Ethnographie». *Sozialer Sinn* 2 (1): 123–42. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>.
- Knoblauch, Hubert, und Theresa Vollmer. 2022a. «Fokussierte Ethnographie». In *Handbuch Soziologische Ethnographie*, herausgegeben von Angelika Pofel und Norbert Schröer, 353–66. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5>.
- Knoblauch, Hubert, und Theresa Vollmer. 2022b. «Ethnographie». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius, 659–76. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>.
- Kramer, Michaela. 2020. *Visuelle Biografiearbeit: Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive*. 1. Auflage. *Lebensweltbezogene Medienforschung Band 8*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748910237>.

- Latzko-Toth, Guillaume, Claudine Bonneau, und Mélanie Millette. 2022. «Small Data, Thick Data: Data Thickening Strategies for Social Media Research». In *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*, herausgegeben von Anabel Quan-Haase und Luke Sloan, 157–72. London: Sage.
- Lucius-Hoene, Gabriele. 2012. «Und dann haben wir's operiert». Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen». In *Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*, herausgegeben von Stephanie Bethmann, Cornelia Helfferich, Hoffmann, Heiko und Debora Niermann, 40–70. Edition Soziologie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Markham, Annette N. 2020. «Doing Ethnographic Research in the Digitale Age». https://www.researchgate.net/publication/347430220_Doing_digital_ethnography_in_the_digital_age.
- Moser, Heinz. 2014. «Die Krise der Repräsentation und ihre Folgen für die medienpädagogische Forschung». In Hartung, Anja, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, Hrsg. 2014. *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Bd. 10. Jahrbuch Medienpädagogik. 55–73. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_3.
- Müller, Jane, Katrin Potzel, Paul Petschner, und Rudolf Kammerl. 2023. «Haltungen als Ausdruck kommunikativer Figurationen in familialen Kontexten». In *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, herausgegeben von Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Christine Demmer und Christine Wiezorek, 227–44. Opladen: Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2021/12/9783847417668.pdf>.
- Neto Carvalho, Isabel, Mandy Schiefner-Rohs, und Carina Heymann. 2023. «Kein Unterricht, aber Schule: (Mediale) Praktiken an der Peripherie von Schule-halten». *MedienPädagogik* 53: 115–38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.08.10.X>.
- Pink, Sarah, Heather A. Horst, John Postill, Larissa Hjorth, Tania Lewis und Jo Tacchi. 2016. *Digital Ethnography: Principles and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2021. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Lehr- und Handbücher der Soziologie. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>.
- Reißmann, Wolfgang. 2019. «Der ‹practice turn› und die qualitative Jugendmedienforschung der handlungsorientierten Medienpädagogik». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 14 (3-2019): 271–92. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i3.03>.
- Reißmann, Wolfgang, und Patrick Bettinger. 2022. «Digitale Souveränität und Relationale Subjektivität: Neue Leitbilder für die Medienpädagogik? Editorial». *merz | medien + erziehung* 66 (6): 3-12. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.1>.

- Romo-Avilés, Nuria, Laura Pavón-Benítez, und Pilar Tarancón Gómez. 2023. ««Keeping Your Composure»: A Digital Ethnography of Gendered Alcohol Norms on Instagram». *The International journal on drug policy* 112:103936. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2022.103936>.
- Schober, Maximilian, Achim Lauber, Louisa Bruch, Simon Herrmann, und Niels Brügger. 2022. *«Was ich like, kommt zu mir». Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen. Qualitative Studie im Rahmen von «Digitales Deutschland»*. München: kopaed.
- Schreiber, Maria. 2020. *Digitale Bildpraktiken*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30788-2>.
- Schröder, Christoph, und Christoph Richter. 2022. «Relationale Affordanzen». In *Spuren digitaler Artikulationen*. Bd. 44, herausgegeben von Nick Böhnke, Christoph Richter, Christoph Schröder, Martina Ide und Hei-drun Allert, 139–70. Digitale Gesellschaft. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459744-005>.
- Schulz, Marc. 2014. «Ethnografische Beobachtung». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger, 225–35. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0>.
- Spradley, James P. 2011. *The Ethnographic Interview*. Nachdr. Belmont: Wadsworth.
- Stalder, Felix. 2021. *Kultur der Digitalität*. Originalausgabe, 5. Auflage. edition suhrkamp 2679. Berlin: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Tagg, Caroline, und Agnieszka Lyons. 2022. *Mobile Messaging and Resourcefulness*. New York: Routledge.
- Thomas, Stefan. 2010. «Ethnografie». In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 462–75. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8>.
- Verständig, Dan, Jens Holze, Christian Swertz, und Alessandro Barberi. 2020. «Understanding Digital Media: 10 Thesen zu ethnografischen Verfahren im Hinblick auf die Online-Forschung». In *Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung: Herausforderungen und Perspektiven*, herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, Therese Leik, Steffi Rehfeld, Jasmin Bastian, Manuela Pietraß, und Klaus Rummler, 121–45. Jahrbuch Medienpädagogik 15. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.06.X>.
- Verständig, Dan, Christina Kast, Janne Stricker und Andreas Nürnberger. 2022. *Algorithmen und Autonomie*: Barbara Budrich.
- Witzel, Andreas. 2000. «Das problemzentrierte Interview». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität

Andreas Dertinger¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Konzepte medienpädagogischer Professionalität werden in der Medienpädagogik vorwiegend aus kompetenztheoretischer Perspektive diskutiert. Dabei weist ein wachsendes Korpus an theoretischen und empirischen Arbeiten darauf hin, dass implizites Wissen, habituelle Orientierungen und die Auseinandersetzung mit institutionellen Rahmenbedingungen einen wichtigen Einfluss auf die professionelle Tätigkeit medienpädagogischer Akteur:innen haben. Diese Aspekte können nur eingeschränkt mit kompetenztheoretischen Professionskonzepten erfasst werden. Der aktuelle professionstheoretische Diskurs in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik bietet fruchtbare Anknüpfungspunkte für eine differenziertere Konzeption medienpädagogischer Professionalität. Vor allem aktuelle Perspektiven einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung erscheinen vielversprechend.

Der Artikel stellt zentrale Konzepte der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung vor und entwirft hierauf aufbauend ein erstes tentatives Konzept medienpädagogischer Professionalität aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. Grundlage ist eine empirische Studie, die mit den entsprechenden metatheoretischen Ansätzen arbeitete und den Einfluss norma-

tiver Orientierungsschemata und relationaler Beziehungen zwischen habituellen Handlungsorientierungen auf das unterrichtliche Medienhandeln von Lehrpersonen nachweisen konnte. Im Artikel werden zentrale Ergebnisse der Studie zusammenfassend präsentiert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Prozess der medienpädagogischen Professionalisierung diskutiert. Hiervon lassen sich aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive drei Merkmale professionellen medienpädagogischen Handelns ableiten: Orientierungsstruktur, Relationalität und Transformationspotenzial. Diese Merkmale können eine Grundlage für weiterführende Arbeiten bieten, die auf die Erstellung eines (berufsfeldübergreifenden) Konzepts medienpädagogischer Professionalität hinarbeiten.

A Praxeological-Sociological Concept of Media Pedagogical Professionalism

Abstract

In media pedagogy, concepts of media pedagogical professionalism are discussed primarily from the perspective of competency theory. A growing body of theoretical and empirical work indicates that implicit knowledge, habitual orientations and dealing with institutional conditions have an important influence on the professional activities of media educators. These aspects can only be described to a limited extent in terms of competence theory. Here, the current discourse on professionalism in educational science and school pedagogy offers fruitful starting points for a more differentiated conception of media pedagogical professionalism. In particular, current perspectives of praxeological-sociological research on professions seem to be promising.

The article introduces central concepts of praxeological-sociological research on professions and develops on this base a first, tentative concept of media pedagogical professionalism from the perspective of the praxeological sociology of knowledge. This concept is based on an empirical study, which worked with corresponding metatheoretical approaches and was able to demonstrate the influence of normative orientation schemes as well as relational relationships between habitual action orientations on the media practice of teachers in the classroom. The article presents a summary of the central results of the

study and discusses their significance for the process of media pedagogical professionalization. From a praxeological-sociological perspective, three characteristics of professional media pedagogical practice can be derived: Orientation Structure, Relationship, and Potential for Transformation. These characteristics can serve as a basis for further work towards the creation of a (cross-professional) concept of media pedagogical professionalism.

1. Gegenwärtiger Diskurs zur medienpädagogischen Professionalität

Unsere Gesellschaft ist inzwischen so tiefgreifend durch die Digitalisierung geprägt, dass kulturelle Praktiken grundlegend mit den Auswirkungen der digitalen Datenverarbeitung verwoben sind (Stalder 2024). Die Praktiken einer Kultur der Digitalität, die durch Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität gekennzeichnet sind, prägen unser alltägliches Handeln und betreffen auch das pädagogische Handeln. Sowohl Lernende als auch Lehrende agieren innerhalb der Bedingungen der Digitalität, die eine binäre Unterscheidung zwischen analogem und digitalem Raum obsolet macht. Einerseits haben Lehrende die Aufgabe, pädagogisch auf eine Klientel einzuwirken, die in einer durch die Digitalität geprägten Welt agiert, wodurch Anforderungen wie die Medienkompetenzförderung pädagogisch relevant werden (z. B. Kultusministerkonferenz 2017). Andererseits handeln Lehrende grundsätzlich in einem durch die Digitalität geprägten Raum, in dem pädagogische und didaktische Fragen zunehmend mit technologisch-medialen Entwicklungen verknüpft sind (Grünberger und Münte-Goussar 2017). Für das pädagogische Handeln in einer Kultur der Digitalität stellt die medienpädagogische Professionalisierung deshalb einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Entwicklung von Pädagog:innen dar (Bellinger 2023; Hugger 2001). In der Medienpädagogik werden Fragen der medienpädagogischen Professionalisierung häufig mit Blick auf zu entwickelnde Kompetenzdimensionen diskutiert (u. a. Blömeke 2000; Döbeli Honegger 2021; Lorenz und Endberg 2019; Mishra und Koehler 2006; Rohs et al. 2017; Irion, Böttinger, und Kammerl 2023). Auch bildungspolitische Konzepte knüpfen meist an ein solches Professionsverständnis an und nutzen entsprechende Kompetenzmodelle

(Kultusministerkonferenz 2021; Redecker 2017). Im Kontrast zu einer solchen Fokussierung auf kompetenztheoretische Konzepte, die Kompetenzen als individuelle und erlernbare Dispositionen konzipieren (Dietrich 2014, 77–103; Klieme und Hartig 2007), weist die Forschung einen deutlichen Einfluss impliziter, habitueller Orientierungen auf das professionelle Handeln nach, die sich unter dem Einfluss sozialer Kontexte konstituieren (u. a. Biermann 2009; Bolten-Bühler 2021; Brüggemann 2013; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Kommer 2010; Knüsel Schäfer 2020).

Die Berücksichtigung dieser durch Sozialisation und Erfahrungen bedingten habituellen Orientierungen in einem Konzept medienpädagogischer Professionalität stellt in der Medienpädagogik gegenwärtig ein Desiderat dar. So wird zwar stellenweise auf den Einfluss entsprechender Wissensbestände verwiesen (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion Medienpädagogik 2017; Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018, 30–39; Tulodziecki 2017, 62–63), ein systematisches Konzept, das die habituellen Orientierungen von Pädagog:innen als prägende Aspekte der professionellen *medienpädagogischen* Entwicklung und Handlungspraxis berücksichtigt, steht aber aus.¹ Für die zukünftige Entwicklung der Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft (Tulodziecki, Herzog, und Grafe 2021, 47–49) ist eine disziplinspezifische Konzeption medienpädagogischer Professionalität essenziell. Neben der zukünftigen Gestaltung wissenschaftlicher Konzeptentwicklung und Forschung ist nämlich die Bearbeitung dieses Desiderats ebenso erforderlich, um Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Akteur:innen zu gestalten. Der professionstheoretische Diskurs der allgemeinen Erziehungswissenschaft bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für eine solche Konzeption, die in der Medienpädagogik bisher nur ansatzweise genutzt werden.

Der vorliegende Artikel will einen Impuls zur zukünftigen Auseinandersetzung mit diesem Desiderat geben. Hierzu wird eine Studie vorgestellt, die einen differenzierten Einblick in die Rolle habitueller

1 Auch Huggers (2001) Konzept medienpädagogischer Professionalität erfüllt diese Anforderung nicht. Aus strukturtheoretischer Perspektive beschreibt dieses zwar die Relevanz des habituellen Handelns in antinomischen Strukturbedingungen. Wie vorhandene habituelle Orientierungen von Pädagog:innen konzeptionell und empirisch in dieses Konzept integriert werden können, wird hiermit aber nicht geklärt.

Orientierungen für das medienbezogene Handeln von Lehrpersonen eröffnet. Die metatheoretische Grundlage der Studie ermöglicht, konzeptionell an erziehungswissenschaftliche Professionsdiskurse anzuschließen. Die Studienergebnisse können dadurch gemeinsam mit konzeptionellen Perspektiven in ein erweitertes Konzept medienpädagogischer Professionalität überführt werden.

2. Habituelle Orientierungen und pädagogisches Medienhandeln

Die medienpädagogische Forschung macht den Einfluss impliziter habitueller Wissensbestände auf den (pädagogischen) Umgang mit digitalen Medien deutlich. Im vorliegenden Kapitel werden diese Erkenntnisse aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie reflektiert.

2.1 Die Rolle habitueller Orientierungen aus medienpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Prägend für den medienpädagogischen Diskurs zum Einfluss habitueller Orientierungen war die Studie von Kommer (2010). Darin wurde der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden erforscht, der ausgehend von Bourdieu als strukturierte und strukturierende Struktur konzipiert wird (Kommer 2010, 60–85). Es wird angenommen, dass diese Struktur insbesondere durch die Sozialisationsprozesse in der Familie geprägt wird und für die Handlungspraxis mit Medien ausschlaggebend ist. In der Studie wurden drei Typen des medialen Habitus rekonstruiert:

Typ 1: Die ambivalenten oder überforderten Bürgerlichen, die aufgrund ihrer bürgerlichen Kapitalkonfiguration eine grundsätzlich distanzierte Haltung gegenüber elektronischen Medien aufweisen.

Typ 2: Die hedonistischen Pragmatiker:innen, die ausgehend von einer geringeren Kapitalausstattung, einen pragmatischen Umgang mit elektronischen Medien pflegen.

Typ 3: Die kompetenten Medienaffinen, deren Hintergrund auf einer durch die postmodernen Bedingungen veränderten Kapitalausstattung beruht und deren Mediennutzung sich durch eine kompetente und selbstverantwortliche Mediennutzung auszeichnet.

Weitere Arbeiten knüpften an diese Ergebnisse an und bestärken die Erkenntnis, dass habituelle medienbezogene Orientierungen in unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern einen entscheidenden Einfluss auf das Medienhandeln haben (u. a. Bolten-Bühler 2021; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Grubestic 2013; Marci-Boehncke, Rath, und Müller 2012; Mutsch 2012; Swertz, Kern, und Kováčová 2014). Der Fokus entsprechender Arbeiten richtet sich vorwiegend auf die Beschreibung der akteursspezifischen habituellen Orientierungen. Wenig erforscht ist dagegen, (1.) wie diese Orientierungen durch alltagsbezogene und berufsspezifische Erfahrungen – also jenseits der (familialen) Kapitalkonfiguration – geprägt werden sowie (2.) wie diese Orientierungen mit den institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns in Wechselwirkung treten und sich hierdurch spezifische pädagogische Handlungspraktiken entwickeln.

Allerdings liegen zur Bedeutung dieser beiden Fragestellungen erste empirische Hinweise aus der medienpädagogischen Forschung vor. Im Kontext der ersten Fragestellung wurde etwa das Potenzial berufsbiografischer Ansätze zur Beschreibung entsprechender Erfahrungen ersichtlich (Dehmel 2023). Im Hinblick auf die zweite Fragestellung gibt es Hinweise darauf, dass idealtypische, normative Rollenvorstellungen (Kulcke 2020) und Organisationsbedingungen (Helbig 2022) die habituelle Handlungspraxis pädagogischer Akteur:innen mit Medien beeinflussen. Zudem unterstreicht ein erweiterter Blick auf die erziehungswissenschaftliche Forschung die Bedeutsamkeit der beiden Desiderata. So wurde im Hinblick auf die erste Fragestellung gezeigt, dass berufliche Erfahrungen und Entwicklungsaufgaben die habituellen Orientierungen von Pädagog:innen beeinflussen und eine grundlegende Bedeutung für die Professionalisierung haben (Hericks 2006; Košinár 2014). Im Kontext der zweiten Fragestellung konnte in unterschiedlichen pädagogischen Berufsfeldern gezeigt werden, dass die gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen

Gegebenheiten pädagogischen Handelns, Erwartungen und Normvorstellungen konstituieren, welche die Tätigkeit der pädagogischen Akteur:innen auf habitueller Ebene beeinflussen (u. a. Bauer und Wiezorek 2024; Bonnet und Hericks 2022; Rothe 2024; Wilken 2022; Sturm 2024).

Somit wird deutlich, dass einerseits habituelle Orientierungen einen bedeutenden Einfluss auf die medienpädagogische Tätigkeit haben. Andererseits bestehen klare Desiderata hinsichtlich einer differenzierteren Auseinandersetzung mit der Entwicklung und Manifestation personenbezogener habitueller Orientierungen innerhalb der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns. Zur Bearbeitung dieser Desiderata ist ein theoretisch und empirisch zuverlässiges und differenziertes Konzept erforderlich, das beschreibt, wie genau habituelle Orientierungen auf die medienpädagogische Praxis wirken, welche Möglichkeiten zur Veränderung dieser Orientierungen bestehen und wie diese Möglichkeiten zur Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen genutzt werden können. In der allgemeinen Erziehungswissenschaft hat sich die Metatheorie und Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie als fruchtbar erwiesen, eine Auseinandersetzung mit diesen Desiderata zu initiieren. Um die Tragfähigkeit dieses Ansatzes für die medienpädagogische Forschung zu diskutieren, werden im Folgenden die zwei zentralen methodologischen Grundlagen der Praxeologischen Wissenssoziologie vorgestellt: das *Konzept zum Verhältnis von Habitus und Norm* und das *Konzept zur Relationalität habitueller Orientierungen*, welche die Grundlage der im Folgenden diskutierten Studie darstellen.

2.2 Zentrale Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie

Verhältnis von Habitus und Norm

Die Praxeologische Wissenssoziologie nimmt an, dass die habituelle Handlungspraxis aus einem Wechselspiel von Habitus und Norm resultiert. Ausschlaggebend sind zwei Wissensformen, die im erweiterten Orientierungsrahmen miteinander in Beziehung stehen. Das implizite (oder auch

konjunktive) Wissen prägt habituelle Orientierungen (Bohnsack 2017, 102–8), die im Folgenden in Anschluss an Nohl, Rosenberg, und Thomsen (2015) unter dem Begriff *Handlungsorientierungen* diskutiert werden. Allerdings bedingen die Handlungsorientierungen nicht unmittelbar eine spezifische Handlungspraxis, da die habituelle Handlungspraxis zudem durch das kommunikative Wissen beeinflusst wird. Aus dem kommunikativen Wissen resultieren subjektiv wahrgenommene normative Erwartungen an die Handlungspraxis der Akteur:innen. Hierbei kann es sich zum Beispiel um gesellschaftlich etablierte Vorstellungen zum Lehrberuf handeln – etwa von ihrer Rolle als Wissensvermittler:innen im Frontalunterricht. Für diese wahrgenommenen normativen Erwartungen wird im Anschluss an Bohnsack (2017) der Begriff Orientierungsschemata verwendet. Im erweiterten Orientierungsrahmen stehen habituelle Handlungsorientierungen und normative Orientierungsschemata in Wechselwirkung zueinander. Dieses Verhältnis wird von den Akteur:innen implizit bearbeitet und ist – in der Regel – nicht der Reflexion zugänglich. Aus der impliziten Bearbeitung dieses Wechselverhältnisses im erweiterten Orientierungsrahmen resultiert die habituelle Handlungspraxis. Für diese wird im Folgenden der Begriff des Modus Operandi verwendet.

Das praxeologisch-wissenssoziologische Konzept von Habitus und Norm bietet das Potenzial für eine differenzierte Beschreibung der pädagogischen Mediennutzung, da es die habituellen Handlungsorientierungen im Verhältnis zu den gegebenen Rahmenbedingungen und den aus ihnen resultierenden Normen analysiert.

Relationalität habituellder Orientierungen

Das zweite zentrale Konzept der Praxeologischen Wissenssoziologie beruht auf dem Ansatz der relationalen Typenbildung (Nohl 2013). Nohl, Rosenberg, und Thomsen (2015) gehen davon aus, dass Handlungsorientierungen auf spezifische Weltausschnitte bezogen sind. Der Habitus eines Menschen setzt sich demnach aus verschiedenen Handlungsorientierungen im Kontext unterschiedlicher Weltausschnitte zusammen. Die verschiedenen Handlungsorientierungen können durchaus widersprüchlich sein. Es ist aber auch möglich, dass Handlungsorientierungen, die sich

auf unterschiedliche Weltausschnitte beziehen, miteinander in Beziehung – also in Relation zueinander – stehen und sich gegenseitig beeinflussen (Nohl 2013). So könnten beispielsweise berufliche und private Handlungsorientierungen miteinander relationiert sein und sich wechselseitig beeinflussen.

Insgesamt eröffnen die beiden dargestellten methodologischen Konzepte neue Perspektiven, um die habituelle Prägung der pädagogischen Mediennutzung differenzierter zu beschreiben. Die Grundlage ist, dass der Habitus nicht als ein feststehendes Gesamtkonstrukt beschrieben wird, sondern als Zusammenspiel verschiedener Orientierungen, deren Relationen, Wechselwirkungen aber auch Widersprüche einen spezifischen Modus Operandi bedingen. Um diese methodologischen Konzepte in eine professionstheoretische Betrachtung zu überführen, wird im Folgenden eine Studie vorgestellt, in der diese Konzepte zur Erforschung des unterrichtlichen Medienhandelns von Lehrpersonen genutzt wurden.

3. Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen

3.1 Studiendesign

Die Studie «Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis» erforschte die Bedeutung des erweiterten Orientierungsrahmens für das unterrichtliche Medienhandeln von Lehrpersonen (Dertinger 2023). Ausgangspunkt waren drei Forschungsfragen:

1. Wie wirken sich Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata der beforschten Lehrpersonen auf das unterrichtliche Medienhandeln aus?
2. Wie stehen die betreffenden Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata zueinander in Beziehung?
3. Wie stehen die Handlungsorientierungen zum unterrichtlichen Medienhandeln mit weiteren medienbezogenen Orientierungen in Zusammenhang?

Die ersten beiden Forschungsfragen fokussieren das Verhältnis von Habitus und Norm, die dritte die Relationen medienbezogener Handlungsorientierungen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Zeitraum von 2018 bis 2020 in zwölf Fällen² narrativ ausgerichtete leitfadengestützte Interviews (Nohl 2017) mit Lehrpersonen an bayerischen Sekundarstufen durchgeführt. Das Sample wurde aus einer Kombination eines Stichprobenplans mit einem Theoretical Sampling zusammengestellt (Kruse 2015, 237–49). Die Strukturierung des Samples erfolgte anhand der Schulform, an der die Interviewten unterrichteten (Mittelschule, Realschule und Gymnasium), sowie ihrer beruflichen und medienpädagogischen Erfahrungen. Die Interviews waren thematisch auf die Rolle und Bedeutung digitaler Medien im pädagogischen Kontext ausgerichtet. Die aufgezeichneten Gespräche wurden transkribiert und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2021; Nohl 2017). Relevante Interviewabschnitte wurden aufgrund ihrer thematischen Relevanz, ihrer komparativen Bedeutung, einer erhöhten interaktiven Dichte und der Verwendung von Fokussierungsmetaphern im Interviewverlauf identifiziert. Diese Textabschnitte wurden mit den sequenzanalytischen und komparativen Verfahren der Dokumentarischen Methode im Rahmen einer formulierenden und reflektierenden Interpretation analysiert.

Aus den rekonstruierten Orientierungsrahmen konnten zwei sinngetische Typiken entwickelt werden (Nentwig-Gesemann 2013): Eine Typik formiert sich vor dem Hintergrund des Tertium Comparationis des *unterrichtlichen Medienhandelns*, die andere vor dem Tertium Comparationis der *persönlichen Wahrnehmung und Bewertung des digitalen Wandels*. Aus der Zusammenführung beider Typiken konnte eine relationale Typik gebildet werden (Nohl 2013).

2 Ein Interview wurde mit zwei Lehrpersonen durchgeführt. Somit umfassen die zwölf Fälle ein Sample von 13 Lehrpersonen. In der Analyse des Interviews mit den zwei Lehrpersonen zeigte sich ein inkludierender Modus der Diskursorganisation (Przyborski 2004), weshalb das Interview als ein Fall ausgewertet werden konnte.

3.2 Zentrale Ergebnisse zum unterrichtlichen Medienhandeln

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Studie zusammenfassend diskutiert.³ Ziel der Darstellung ist die Veranschaulichung des Potenzials der zwei methodologischen Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie für eine differenzierte Beschreibung der Rolle habitueller Orientierungen für das unterrichtliche Medienhandeln von Lehrpersonen.

3.2.1 Unterrichtliches Medienhandeln im Verhältnis von Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata

Die Ergebnisse zu den ersten beiden Forschungsfragen zeigen die prägende Funktion des erweiterten Orientierungsrahmens für das unterrichtliche Medienhandeln. In der Studie wurden unterschiedliche erweiterte Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen rekonstruiert und typisiert (Abb. 1). Die Typik zeigt auf, dass die beiden Komponenten des erweiterten Orientierungsrahmens (Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata) jeweils unterschiedlich ausgeprägt sind und verschiedene Verhältnisse zueinander aufweisen (Passung und Spannung). Hieraus resultieren je typenspezifische Modi Operandi des unterrichtlichen Medienhandelns.

3 Eine ausführliche Ergebnisdarstellung findet sich in Dertinger (2023).

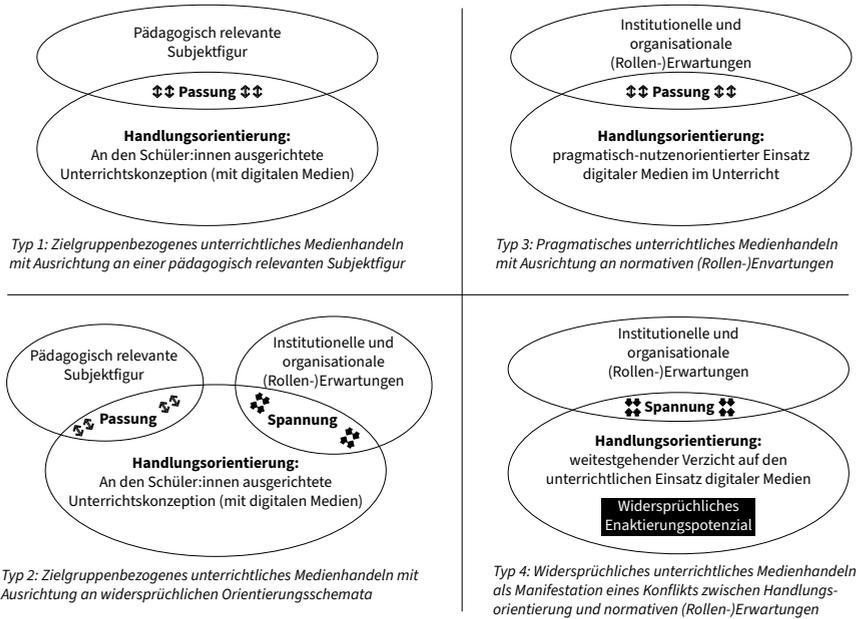


Abb. 1: Typik unterrichtliches Medienhandeln (Dertinger 2023, 316).

Auf der Ebene des impliziten Wissens dokumentieren sich drei Handlungsorientierungen:

1. die Orientierung an einer an den Schüler:innen ausgerichteten Unterrichtskonzeption, zu deren pädagogisch-didaktischer Umsetzung digitale Medien genutzt werden,
2. eine pragmatische Nutzung digitaler Medien, die sich an einer Kosten-Nutzen-Betrachtung hinsichtlich des pädagogischen Erfolgs orientiert,
3. die Orientierung an einem möglichst umfassenden Verzicht auf die pädagogisch-didaktische Nutzung digitaler Medien.

Diese Ergebnisse zu den habituellen Handlungsorientierungen weisen klare Parallelen zur bisherigen Forschung zum medialen Habitus auf. Auch diese Studie zeigte den Einfluss impliziter Wissensbestände auf, die pointiert zusammengefasst eine schüler:innenbezogene Unterrichtsgestaltung mit Medien, eine pragmatische unterrichtliche Mediennutzung oder eine kritisch-skeptische Positionierung gegenüber der pädagogischen Nutzung digitaler Medien bedingen (Brüggemann 2013; Knüsel Schäfer 2020; Kommer 2010). In Ergänzung zeigen die vorgestellten Ergebnisse

allerdings, dass das habituelle unterrichtliche Medienhandeln keine direkte Konsequenz der betreffenden Handlungsorientierungen ist, sondern von den vorliegenden Orientierungsschemata beeinflusst wird. Die Daten der narrativ ausgerichteten Interviews offenbaren, dass die Orientierungsschemata, die aus den subjektiv wahrgenommenen normativen Erwartungen resultieren, mit den vorliegenden Handlungsorientierungen in Wechselwirkung stehen. Die Orientierungsschemata der befragten Lehrpersonen resultieren aus zwei übergeordneten Kontexten: (1.) aus pädagogischen bzw. gesellschaftlichen Konzepten und (2.) aus institutionellen und organisationalen Rollenerwartungen.

Beim ersten Bereich handelt es sich um implizite Annahmen und Konzepte der Lehrpersonen über gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und pädagogische Ansätze. Da mit diesen Annahmen und Konzepten Ideal- und Zielvorstellungen über die pädagogische Praxis verknüpft sind, wirken sie in Form von Subjektfiguren (Geimer und Amling 2019) prägend auf das unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen (Typ A und C). So orientieren sich manche der betreffenden Lehrpersonen an pädagogischen Ideen (z. B. reformpädagogischen Konzepten), für deren Umsetzung sie insbesondere digitale Medien nutzen. Für andere von ihnen ist die Zielvorstellung leitend, ihre Schüler:innen in einer durch den digitalen Wandel geprägten Welt zum selbstständigen Handeln zu befähigen.

Der zweite Bereich relevanter Orientierungsschemata resultiert aus den institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen der beruflichen Arbeit. Aspekte dieser Rahmenbedingungen erleben die Interviewten im Sinne von Bohnsack (2017) als normative implizite Rollenerwartungen an ihr berufliches Handeln. Die erlebten Rollenerwartungen sind dabei abhängig von der erfahrungsbedingten individuellen Wahrnehmung der Akteur:innen. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass auch Lehrpersonen, die an derselben Schule tätig sind und somit unter vergleichbaren Rahmenbedingungen arbeiten, sehr heterogene Rollenerwartungen erleben. In der Studie dokumentierten sich zwei Pole dieser institutionell und organisational bedingten Rollenerwartungen: die *Rahmenbedingungen der Unterrichtsgestaltung* und die *Erwartungen an den unterrichtlichen Medieneinsatz*. Zu den *Rahmenbedingungen der Unterrichtsgestaltung* zählen unter anderem die fachlichen Vorgaben durch Bildungs- und Lehrpläne,

die Struktur der Unterrichtsfächer sowie zeitliche und organisatorische Vorgaben zum Unterricht. Manche der interviewten Lehrpersonen (Typ B) erleben diese Rahmenbedingungen als starke Einschränkung ihrer unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten. Sie nutzen deshalb digitale Medien, um neue Freiheitsräume bei der Unterrichtsgestaltung zu erschliessen, indem sie etwa mithilfe digitaler Medien alternative Themen bearbeiten oder indem sie über Ansätze der aktiven Medienarbeit projektbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht gestalten. Für andere Lehrpersonen (Typ C) dagegen fungieren eben diese vorhandenen Rahmenbedingungen als wichtige Orientierungshilfen, anhand derer sie ihre Unterrichtsgestaltung und insbesondere ihre pädagogische Mediennutzung ausrichten. Der zweite Pol der institutionellen und organisationalen Rollenerwartungen – *die Erwartungen an das unterrichtliche Medienhandeln* – repräsentiert sich als explizite oder implizite Erwartungen der Schulleitung oder des Kollegiums zur Nutzung bestimmter Medienangebote und -inhalte. Auch hier fungieren entsprechende Erwartungen für manche Lehrpersonen als wichtige Orientierungshilfen ihrer medienbezogenen Unterrichtsgestaltung (Typ C), wogegen andere Lehrkräfte vergleichbare Erwartungen in einem Widerspruch zu ihrer am Medienverzicht ausgerichteten habituellen Handlungsorientierung erleben (Typ D).

Die Studienergebnisse verdeutlichen somit, dass nicht ausschliesslich die habituellen Handlungsorientierungen ausschlaggebend für das unterrichtliche Medienhandeln sind, sondern dass erst das spezifische Wechselverhältnis von habituellen Handlungsorientierungen und normativen Orientierungsschemata der entscheidende Faktor für den in der Unterrichtspraxis auftretenden Modus Operandi ist. Diese Erkenntnis verdeutlicht die empirische und theoretische Notwendigkeit, die subjektiv wahrgenommenen und habituell verarbeiteten normativen Erwartungen als wichtige Faktoren des (medien-)pädagogischen Handelns und der professionellen Persönlichkeitsentwicklung zu berücksichtigen. Mit dem Konzept des erweiterten Orientierungsrahmens bietet die Praxeologische Wissenssoziologie einen adäquaten methodologischen Ansatz zur Analyse dieses Wechselverhältnisses.

Darüber hinaus zeigt die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf, dass der Modus Operandi der Handlungspraxis vom relationalen Verhältnis unterschiedlicher Handlungsorientierungen abhängig ist. Dieser Aspekt wurde in der durchgeführten Studie anhand der dritten Forschungsfrage untersucht. Die zentralen Erkenntnisse hierzu werden im Folgenden dargestellt.

3.2.2 *Relationen unterrichtlichen Medienhandelns*

In allen narrativ ausgerichteten Interviews konnten Handlungsorientierungen zur persönlichen Wahrnehmung und Bewertung des digitalen Wandels rekonstruiert werden. Diese sind nicht auf das Handlungsfeld Schule beschränkt, sondern erstrecken sich ebenfalls auf den privaten Umgang mit digitalen Medien und umfassen die Ausgestaltung der Beziehungen der Interviewten mit ihren Familienmitgliedern wie den Eltern oder den eigenen Kindern. Hieraus wurde eine zweite sinngenetische Typik mit drei Handlungsorientierungen gebildet:

1. die (pro-)aktive Positionierung gegenüber dem digitalen Wandel,
2. die Akzeptanz der durch den digitalen Wandel bedingten Veränderungen,
3. die Ablehnung der durch den digitalen Wandel bedingten Veränderungen.

In den Interviews dokumentiert sich eine Relation zwischen den sinngenetischen Typiken des unterrichtlichen Medienhandelns und der persönlichen Wahrnehmung sowie Bewertung des digitalen Wandels. Die beiden Typiken wurden deshalb in einer relationalen Typik zusammengeführt (Nohl 2017). Die Grundlage der Relationierung bilden die Konzepte der Interviewten zur menschlichen Handlungsfähigkeit in einer durch den digitalen Wandel geprägten Gesellschaft. Je nach Relation liegen unterschiedliche Konzepte der Interviewten darüber vor, über welche Freiräume Menschen in dieser Welt verfügen und wie sie bei der Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit (pädagogisch) unterstützt werden können oder sollten. Bei der *ersten Relation* steht eine proaktive Positionierung gegenüber dem digitalen Wandel im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung

einer an den Schüler:innen ausgerichteten Unterrichtskonzeption. Die Grundlage der Relation ist das implizite Konzept der Interviewten, dass der Mensch prinzipiell handlungsfähig ist und innerhalb sich ändernder Rahmenbedingungen (pädagogisch) zu einem souveränen Handeln befähigt werden kann und soll. Die *zweite Relation* ist gekennzeichnet durch den Zusammenhang zwischen der Handlungsorientierung der Akzeptanz des digitalen Wandels mit einem pragmatischen unterrichtlichen Medienhandeln. Ausschlaggebendes Merkmal dieser Relation ist die pragmatische Wahrnehmung, dass der digitale Wandel neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet, und die damit verbundene Annahme, dass Heranwachsende keiner besonderen pädagogischen Unterstützung bedürfen, um unter diesen veränderten Bedingungen handlungsfähig zu werden. Ausgangspunkt der *dritten Relation* ist die Handlungsorientierung der Ablehnung des digitalen Wandels. Diese ist daran ausgerichtet, aufgrund der Gefahren, die mit den gesellschaftlichen Veränderungen einhergehen, möglichst umfassend auf die Nutzung digitaler Technologien zu verzichten und im Alltag etablierte und gewohnte Medienpraktiken beizubehalten. Die Relation zum pädagogischen Handeln resultiert aus der Vorstellung, dass die Schüler:innen vor diesen Gefahren – zumindest partiell – geschützt werden können, indem in der Schule möglichst wenig digitale Medien genutzt werden.

Auch diese Betrachtung der Relationen von Handlungsorientierungen macht deutlich, dass der Modus Operandi des unterrichtlichen Medienhandelns mit weiteren Orientierungen auf der Ebene des impliziten Wissens in Wechselwirkung steht und eine differenzierte Betrachtung dieser Relationen erforderlich ist, um das Zusammenspiel der Handlungsorientierungen empirisch angemessen zu beschreiben.

4. Einordnung der Ergebnisse in den erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs

Die dargestellten Ergebnisse ermöglichen eine differenzierte Beschreibung der Rolle habitueller Orientierungen für das pädagogische Medienhandeln auf zwei Ebenen. *Zum einen* beschreiben sie Zusammenhänge der medienbezogenen pädagogischen Orientierungen mit den weiteren konjunktiven Erfahrungsräumen des privaten Alltags. In Erweiterung zum

Konzept des medialen Habitus (Kommer 2010) konnte somit der über die familiäre Sozialisation hinausgehende Einfluss konjunktiver Erfahrungen empirisch nachgewiesen werden. *Zum anderen* zeigte sich, dass die habituellen Orientierungen des pädagogischen Medienhandelns (im Sinne von Handlungsorientierungen) nicht unmittelbar die Praxis prägen und somit nicht direkt enaktiert werden. Stattdessen stehen die Handlungsorientierungen in Wechselwirkung mit subjektiv erlebten Erwartungen, die aus den gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen Bedingungen des pädagogischen Handelns resultieren. Nicht die habituelle Handlungsorientierung selbst bedingt das unterrichtliche Medienhandeln, sondern ein durch die normativen Erwartungen beeinflusster bzw. gebrochener Habitus (Bohnsack 2014, 43).

Diese Erkenntnisse können zu einem differenzierteren Verständnis medienpädagogischer Professionalität beitragen. Fruchtbar ist hierfür eine Bezugnahme zum erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs. In diesem kann nach Bonnet und Hericks (2022) zwischen vier aktuellen professionstheoretischen Perspektiven unterschieden werden: kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen, berufsbiografischen und praxeologisch-wissenssoziologischen Ansätzen. Ausgehend von einem funktional-psychologischen Kompetenzverständnis (Klieme und Hartig 2007) fokussiert der kompetenztheoretische Ansatz auf den individuellen Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im beruflichen Entwicklungsprozess, die den pädagogischen Akteur:innen ermöglichen, professionell zu handeln. Pädagogische – bzw. medienpädagogische – Professionalität wird somit als der erfolgreiche Erwerb spezifischer, empirisch und/oder theoretisch definierter Kompetenzen verstanden. Dabei werden Kompetenzen als grundsätzlich erlernbar konzipiert und es wird angenommen, dass sich die erworbenen Kompetenzen mit fortschreitendem Expertisegrad weiterentwickeln (Helsper 2021, 80–89; Krauss und Bruckmaier 2014; Stürmer und Gröschner 2018). Eine solche kompetenztheoretische Perspektive ist wichtig, um unter einem normativen Horizont den erforderlichen Entwicklungsprozess und den erreichten Expertisegrad von (medien-)pädagogischen Fachkräften zu beschreiben. Wie dargestellt, ist der medienpädagogische Professionsdiskurs vorwiegend von einer solchen Sichtweise geprägt (u. a. Blömeke 2000; Döbeli Honegger 2021; Lorenz und

Endberg 2019; Mishra und Koehler 2006; Rohs et al. 2017; Irion, Böttinger, und Kammerl 2023). Blinde Flecken weist diese Perspektive allerdings auf, wenn es darum geht, die persönlichen und organisationalen Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs aus einer professionstheoretischen Perspektive zu erfassen (Helsper 2021, 89).

Zu diesen Bedingungsfaktoren zählen insbesondere die habituellen Orientierungen, die einen entscheidenden Einfluss auf den personenspezifischen Kompetenzerwerb und die handlungspraktische Anwendung dieser Kompetenzen nehmen. Eben diese einflussreiche Rolle habitueller Orientierungen wird von strukturtheoretischen und berufsbiografischen Professionsansätzen berücksichtigt. Der strukturtheoretische Ansatz versteht den Habitus als wichtiges Merkmal professioneller Tätigkeit, auf dessen Basis die pädagogischen Akteur:innen routiniert innerhalb widersprüchlicher Strukturbedingungen agieren (Helsper 2021, 103–9). Je nach Ausprägung kann dieser Habitus als Gelingensbedingung oder Hemmnis pädagogischer Professionalität betrachtet werden (Idel, Schütz, und Thünemann 2021, 28). Der berufsbiographische Ansatz nimmt vor diesem Hintergrund die Entwicklung der pädagogischen Akteur:innen in den Blick und fokussiert insbesondere darauf, wie berufliche Anforderungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben die professionelle Entwicklung und den damit verbundenen Habitus prägen (u. a. Hericks 2006; Košinár 2014). Die berufsbiografische Perspektive ergänzt somit den strukturtheoretischen Ansatz um die Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich bestimmte habituelle Orientierungen entwickelt haben (Bonnet und Hericks 2022, 72–73).

Aus den berufs- und strukturtheoretischen Professionsansätzen ergeben sich offene Fragen hinsichtlich der Entwicklung des Habitus im Zusammenspiel unterschiedlicher habitueller Orientierungen und nach der Rolle etablierter gesellschaftlicher Handlungskontexte, die als exteriore normative Erwartungen mit der habituellen Handlungspraxis verwoben sind. In den letzten Jahren wurden zur Auseinandersetzungen mit diesen offenen Fragen der pädagogischen Professionalität verstärkt praxeologisch-wissenssoziologische Ansätze genutzt (u. a. Bohnsack 2020; Bohnsack, Bonnet, und Hericks 2022; Bonnet und Hericks 2022; Hinzke et al. 2023). Auf diesen theoretischen und methodologischen Grundlagen der

Praxeologischen Wissenssoziologie basiert die vorgestellte Studie. In ihr konnte exemplarisch gezeigt werden, wie (1.) gesellschaftliche, institutionelle und organisationale Bedingungen und (2.) relationale Einflüsse das pädagogische Medienhandeln beeinflussen. Erste Implikationen dieser Ergebnisse für die Konzeption der medienpädagogischen Professionalität werden im Folgenden diskutiert.

5. Konzeptionelle Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität

Aus den vorangegangenen Überlegungen wird ersichtlich, dass für die Modellierung medienpädagogischer Professionalisierungsprozesse ein Verständnis über mögliche Entwicklungsverläufe und Veränderungspotenziale des Habitus wichtig ist. Helsper (2019) geht davon aus, dass Habitustransformationen im professionellen Entwicklungsprozess durch Irritationen im Habitus bzw. im Verhältnis von Habitus und Feld initiiert werden (können). Die dargestellten Studienergebnisse können vor dem Hintergrund dieser Annahme betrachtet werden. Unter einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive lassen sich aus ihnen drei Merkmale zur Beschreibung eines professionellen medienpädagogischen Handelns ableiten (Dertinger 2023, 353–80):

- Orientierungsstruktur
- Relationalität
- Transformationspotenzial.

Die *Orientierungsstruktur* beschreibt das Verhältnis der handlungsleitenden Orientierungen im erweiterten Orientierungsrahmen. Je nachdem, wie habituelle Handlungsorientierungen und normative Orientierungsschemata ausgeprägt sind und miteinander in Beziehung stehen, wird der Orientierungsrahmen durch unterschiedliche Strukturen geprägt, wodurch sich der Modus Operandi des unterrichtlichen Medienhandelns variierend konstituiert. Die Charakteristika der Orientierungsstruktur definieren somit die habituellen Bedingungen der pädagogischen Handlungspraxis mit digitalen Medien. Je nach Ausprägung der Orientierungsstruktur können habituelle Umgangsformen mit digitalen Medien

gegeben sein, die medienpädagogischen Ansprüchen an ein professionelles Handeln mehr oder weniger entsprechen. Empirisch ersichtlich wird dies in der vorgestellten Studie anhand der sinngenetischen Typik unterrichtlichen Medienhandelns, die ausgehend vom Verhältnis zwischen Handlungsorientierung und Orientierungsschema unterschiedliche habituelle Handlungspraktiken mit Medien beschreibt.

Das Merkmal der *Relationalität* beschreibt das Verhältnis zwischen Handlungsorientierungen im erweiterten Orientierungsrahmen des unterrichtlichen Medienhandelns und Handlungsorientierungen innerhalb weiterer Weltausschnitte. Hinsichtlich dieses Aspekts konnte in der durchgeführten Studie der relationale Einfluss der persönlichen Wahrnehmung und Bewertung des digitalen Wandels nachgewiesen werden. Entsprechende Relationen zwischen den Handlungsorientierungen stabilisieren vorhandene Orientierungsstrukturen, da sie aufgrund ihrer relationalen Beziehung die Handlungsorientierungen im erweiterten Orientierungsrahmen bestärken.

Das Merkmal des *Transformationspotenzials* beschreibt das im erweiterten Orientierungsrahmen angelegte Potenzial zur Veränderung habituellder Orientierungen. In der Studie zeigten sich unterschiedliche Beziehungen zwischen Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata, die in Anlehnung an Geimer und Amling (2019) als Passung und Spannung beschrieben wurden. Bei Passungsverhältnissen stimmt der wahrgenommene normative Horizont der Orientierungsschemata grundsätzlich mit den eigenen habituellen Handlungsorientierungen überein. Für die pädagogische Mediennutzung bedeutet dies, dass die eigenen habituellen Orientierungen mit den wahrgenommenen Erwartungen und Rahmenbedingungen in Einklang stehen. Im Anschluss an Helsper (2019) ist anzunehmen, dass innerhalb der habituellen Orientierungen in diesem Fall ein geringes Irritationspotenzial vorliegt, das zu einer Transformation des Modus Operandi beitragen könnte, und eine mögliche Veränderung der habituellen Handlungspraxis eher unwahrscheinlich erscheint. Das Transformationspotenzial ist in diesem Fall als niedrig einzuschätzen. Liegen im erweiterten Orientierungsrahmen Spannungsverhältnisse vor, widersprechen sich habituelle Handlungsorientierungen und wahrgenommene exteriore Erwartungen. Aufgrund des impliziten Charakters

von Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata müssen diese Spannungsverhältnisse implizit bearbeitet und bewältigt werden (Bohn-sack 2017). Nach Helsper (2019) kann für diesen Fall vermutet werden, dass eine höhere Wahrscheinlichkeit für mögliche Irritationen gegeben ist, die zu einer Transformation des Modus Operandi beitragen könnten. Zur abschliessenden Klärung der dargestellten Überlegungen hinsichtlich eines möglichen Transformationspotenzials sind allerdings weiterführende längsschnittliche Betrachtungen erforderlich, die den Verlauf einer entsprechenden Veränderung des Modus Operandi im Verhältnis mit den für diese Veränderung verantwortlichen Orientierungen erforschen.

Die drei dargestellten Merkmale ermöglichen, den Stand und die Entwicklung der medienpädagogischen Professionalität von Lehrpersonen – und eventuell weiterführend anderer Berufsgruppen – aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zu beschreiben und empirisch zu erforschen. Für den medienpädagogischen Diskurs bieten sie eine Grundlage für eine differenzierte weiterführende Auseinandersetzung mit der Rolle habitueller Orientierungen in der pädagogischen Mediennutzung. Komplementär zur kompetenztheoretischen Betrachtung würde eine solche Perspektive die subjektspezifischen Voraussetzungen und deren Entwicklungsmöglichkeiten unter der Zielperspektive des Erwerbs medienpädagogischer Kompetenz beschreiben. So könnte die vorgestellte praxeologisch-wissenssoziologische Sichtweise dem Desiderat eines Einbezugs habituel-ler Orientierungen in ein Gesamtkonzept medienpädagogischer Professionalität Rechnung tragen.

6. Fazit

Im Artikel wurden konzeptionelle, methodologische und empirische Perspektiven diskutiert, mit denen der Einfluss impliziter Wissensbestände und Orientierungen auf die medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen differenziert erfasst werden kann. In einem weiteren Schritt könnten diese Überlegungen, die den Bildungskontext Schule fokussieren, mit Konzepten einer allgemeinen, berufsfeldunabhängigen medienpädagogischen Professionalität (Bellinger 2023; Hugger 2001) in Beziehung gesetzt werden. Entsprechende Arbeiten würden der Medienpädagogik

sodann ermöglichen, ein umfassendes Konzept medienpädagogischer Professionalität zu entwickeln, welches diese als einen auf Erfahrungen basierenden biografischen Entwicklungsprozess versteht, in dem sich habituelle Orientierungen im Zusammenspiel mit normativen Erwartungen transformieren und relevante medienpädagogische Kompetenzen erworben werden. Ein solches Konzept wäre für die Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft eine wichtige Grundlage, um zukünftig – insbesondere im Rahmen der Entwicklungen einer Kultur der Digitalität – die medienpädagogische Professionalität von Pädagog:innen wissenschaftlich zu beschreiben und deren Professionalisierungsprozesse zu gestalten.

Literatur

- Bauer, Petra, und Christine Wiezorek. 2024. «Teambesprechungen in der Beratung». In *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, und Benjamin Wagener, 351–66. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786273.16>.
- Bellinger, Franziska. 2023. *Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung: Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien* 52. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970827>.
- Biermann, Ralf. 2009. *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandel angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2>.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Bohnsack, Ralf. 2014. «Habitus, Norm und Identität». In *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung*, herausgegeben von Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, und Sven Thiersch, 33–55. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>.
- Bohnsack, Ralf. 2020. *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>.

- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>.
- Bohnsack, Ralf, Andreas Bonnet, und Uwe Hericks, Hrsg. 2022. *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25638>.
- Bolten-Bühler, Ricarda. 2021. *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004790w>.
- Bonnet, Andreas, und Uwe Hericks. 2022. «Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie». In *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, und Uwe Hericks, 59–85. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25641>.
- Brüggemann, Marion. 2013. *Digitale Medien im Schulalltag: Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. München: kopaed.
- Dehmel, Lukas. 2023. *Medienpädagogische Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung: Eine Studie aus Perspektive der biografischen Medienforschung* 52. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43069-6>.
- Dertinger, Andreas. 2023. *Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis: Eine rekonstruktive Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40642-4>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion Medienpädagogik. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Dietrich, Fabian. 2014. *Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>.
- Döbeli Honegger, Beat. 2021. «Das DPACK-Modell». <https://mia.phsz.ch/DPACK/WebHome>.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2016. *Medienerziehung in Kindertagesstätten: Habitusformationen angehender ErzieherInnen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12307-9>.

- Geimer, Alexander, und Steffen Amling. 2019. «Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies: Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung». In *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, herausgegeben von Alexander Geimer, Steffen Amling, und Saša Bosančić, 19–42. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_2.
- Grubestic, Katharina. 2013. «Medienbildung in der Volksschule: Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen». *Medienimpulse* 51 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-05>.
- Grünberger, Nina, und Stephan Münte-Goussar. 2017. «Medienbildung in der Schule» oder «Schule im Medium». *MedienPädagogik* 27: 121–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.05.X>.
- Helbig, Christian. 2022. «Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung: Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung». *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*. <https://doi.org/10.21243/MI-03-22-10>.
- Helsper, Werner. 2019. «Vom Schüler- zum Lehrerhabitus: Reproduktions- und Transformationspfade». In *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, herausgegeben von Rolf-Torsten Kramer, und Hilke Pallesen, 49–72. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner. 2021. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>.
- Hericks, Uwe. 2006. *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, und Dominique Matthes, Hrsg. 2023. *Dokumentarische Schulforschung: Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopäd.
- Idel, Till-Sebastian, Anna Schütz, und Silvia Thünemann. 2021. «Professionalität im Handlungsfeld Schule». In *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel, Anna Schütz, und Silvia Thünemann, 13–82. Opladen: Barbara Budrich.
- Irion, Thomas, Traugott Böttinger, und Rudolf Kammerl, Hrsg. 2023. *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG*. Münster, New York: Waxmann.

- Klieme, Eckhard, und Johannes Hartig. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs». In *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, herausgegeben von Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin, und Heinz-Hermann Krüger, 11–29. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2.
- Knaus, Thomas, Dorothee Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2018. «Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesen aus medienpädagogischer Sicht». In *Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee Meister, und Kristin Narr, 23–49. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:17191>.
- Knüsel Schäfer, Daniela. 2020. Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20271>.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich.
- Košinár, Julia. 2014. *Professionalisierung in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat* 38. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>.
- Krauss, Stefan, und Georg Bruckmaier. 2014. «Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland. 2 überarb. und erw. Aufl., 241–60. Münster: Waxmann.
- Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. 2. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz.
- Kulcke, Gesine. 2020. *Kinder. Medien. Kontrolle: Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.
- Kultusministerkonferenz. 2021. «Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz <Bildung in der digitalen Welt>». Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Lorenz, Ramona, und Manuela Endberg. 2019. «Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? Theoretische Diskussion Unter Berücksichtigung Der Perspektive Lehramtsstudierender». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*: 61–81. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.16.X>.

- Marci-Boehncke, Gudrun, Matthias Rath, und Anita Müller. 2012. «Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 22: 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2012.12.27.X>.
- Mishra, Punya, und Matthew J. Koehler. 2006. «Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge». *Teachers College Record* 108 (6): 1017–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Mutsch, Ursula. 2012. *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern: Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns*: Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.23971>.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2013. «Die Typenbildung der dokumentarischen Methode». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl. 3. Aufl., 295–323. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13.
- Nohl, Arnd-Michael. 2013. *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>.
- Nohl, Arnd-Michael. 2017. *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>.
- Nohl, Arnd-Michael, Florian von Rosenberg, und Sarah Thomsen. 2015. *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>.
- Przyborski, Aglaja. 2004. *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>.
- Redecker, Christine. 2017. «European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu». <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
- Rohs, Matthias, Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin erwachsenenbildung.at* 30. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
- Rothe, Antje. 2024. «Förderprogramme zwischen Orientierungsangebot und Zumutung». In *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, und Benjamin Wagener. Opladen: Barbara Budrich.
- Stalder, Felix. 2024. *Kultur der Digitalität*. 6. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

- Sturm, Tanja. 2024. «Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability: Zur Relation gesellschaftlich-institutioneller (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlicher Praxen». In *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, und Benjamin Wagener. Opladen: Barbara Budrich.
- Stürmer, Kathleen, und Alexander Gröschner. 2018. «Lehrerinnen und Lehrer». In *Handbuch Schulpädagogik*, herausgegeben von Marius Haring, Carsten Rohlf, und Michaela Gläser-Zikuda, 328–40. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586984>.
- Swertz, Christian, Gudrun Kern, und Erika Kováčová. 2014. «Der mediale Habitus in der frühen Kindheit». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 22: 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik». *merz | medien + erziehung* 61 (3): 59–65. <https://doi.org/10.21240/merz/2017.3.15>.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838557465>.
- Wilken, Anja. 2022. «Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzerfahrungen». In *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, und Uwe Hericks, 130–54. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Die Transformation des Mensch-Medien-Verhältnisses durch Virtualität

Perspektiven für die Medienpädagogik am Beispiel virtueller Influencer:innen

Jane Lia Jürgens¹ , Kira Lewandowski¹  und Sandra Aßmann¹ 

¹ Ruhr-Universität Bochum

Zusammenfassung

Im Zuge der zunehmenden Durchdringung von Lebenswelten mit digitalen Artefakten veränderte sich das Verhältnis zwischen Menschen und Medien sukzessive und befindet sich weiterhin in einem Transformationsprozess. Virtuelle Lebenswelten sind dabei nicht als Gegenwelten zu begreifen, sondern als unsere Alltagswelten, in denen das Virtuelle bereits ein legitimer Bestandteil geworden ist (vgl. Rieger et al. 2021). Bezogen auf das konkrete Phänomen Ernährungspraktiken haben wir mithilfe eines systematischen Reviews einschlägige Forschungsliteratur gesichtet, um Phänomene zu identifizieren, anhand derer sich dieser Transformationsprozess exemplarisch analysieren lässt. Im Beitrag konzentrieren wir uns auf virtuelle Influencer:innen in sozialen Medien und geben einen Einblick in das Material, bevor wir die Erkenntnisse theoretisch rahmen und einordnen. Abschliessend formulieren wir Implikationen für zukünftige medienpädagogische Forschungsfelder.



The Transformation of the Human-Media Relationship through Virtuality. Perspectives for Media Education Using the Example of Virtual Influencers

Abstract

As digital artefacts increasingly permeate our living environments, the relationship between people and media has gradually changed and is still undergoing a process of transformation. Virtual worlds are not to be understood as counter-worlds, but as our everyday worlds, in which the virtual has already become a legitimate component (cf. Rieger et al. 2021). With regard to the specific phenomenon of eating practices, we have used a systematic review to examine the relevant research literature in order to identify phenomena that can be used to analyse this transformation process. In this article, we focus on virtual influencers on social media and provide an insight into the material before framing and categorising the findings in terms of theory. Finally, we formulate implications for future fields of media education research.

1. Einleitung

Medien verändern sich im und mit dem Alltag und dieser verändert sich durch die Medien (vgl. Hübner 2015, 10). So wirkt sich die Mediennutzung z. B. auf Essgewohnheiten und Gesundheitsverhalten aus (vgl. Chang et al. 2016; Bertschi und Levin-Zamir 2020). In der Mediatisierungsforschung wird die Veränderung des Alltags als eine von zwei Transformationskomponenten betrachtet (vgl. Krotz 2021, 4). Neben der Transformation «von Alltag, Kultur und Gesellschaft, also von all dem, was auf menschlichem Kommunizieren bzw. auf gesellschaftlichen symbolischen Operationen beruht» (ebd.), wird eine «technische und organisatorische Transformationen der Medien [...] und der dabei entstehenden veränderten Medienangebote sowie der Erwartungen und Nutzungsformen der Menschen» (ebd.) berücksichtigt.

Anschlussfähig an die Mediatisierungs- sowie Digitalisierungsforschung ist das Konzept der *Virtualität*. In medienpädagogischen Diskursen wurde Virtualität zunächst häufig mit der Verbreitung des Internets

sowie der Erforschung virtueller Welten verbunden (vgl. Möller 2001). Das ursprünglich prominente Gegensatzpaar *virtuell* und *real* löste sich im Diskurs sukzessive auf. So verweist Dander im Rückgriff auf Schmitt auf die Obsoletheit dieses binären Denkens (vgl. Dander 2016, 25): Virtuelle Lebenswelten werden also nicht mehr zwingend als Gegensatzpaar zur Realität gedacht, vielmehr gilt das Virtuelle als ein legitimer Bestandteil unserer Lebenswelten (vgl. Rieger et al. 2021; Kasprowitz und Rieger 2020). Ausgehend von dieser Annahme widmet sich der vorliegende Beitrag damit einhergehenden Transformationsprozessen des Verhältnisses von Menschen und Medien.

Dazu erfolgt zunächst ein Einblick in unser empirisches Material. In einem grösseren Forschungszusammenhang¹ erfassen wir Entwürfe zu Ernährung, Körper und Selbst mit einem Mixed-Methods-Verfahren: Neben qualitativen Interviews und einer Fragebogenstudie dienen Artefaktanalysen (vgl. Lueger und Froschauer 2018) sowie ein systematisches Literaturreview als Basis für die Betrachtung des Mensch-Maschinen-Verhältnisses und dessen Transformation. Im Beitrag stellen wir zunächst die Anlage des systematischen Literaturreviews vor und konzentrieren uns dann auf ein Phänomen, auf das wir durch das Review aufmerksam geworden sind: (virtuelle) Influencer:innen und Virtual Tubers als Spezialform. Anhand dreier Beispiele stellen wir dieses Phänomen vor, bevor eine theoretische Rahmung im Hinblick auf Virtualität in Abgrenzung zu Digitalisierung und Digitalität erfolgt und ein Medienbegriff herausgearbeitet wird, der prospektiv zur vertieften Analyse virtueller Influencer:innen genutzt werden kann. Der Beitrag schliesst mit möglichen Implikationen für gegenwärtige und zukünftige Diskussionen im Feld der Medienpädagogik.

¹ <https://www.virtuelle-lebenswelten.de/>.

2. Empirische Zugänge

2.1 Systematisches Literaturreview als Ausgangspunkt

Im Rahmen eines Forschungsprojektes² haben wir ein systematisches Literaturreview zu *ernährungsbezogener Selbstvermessung und Vergemeinschaftung* durchgeführt. Dabei spielten die Themenkomplexe (1) Selbstvermessung im Kontext von Essen und Ernährung, (2) Social Eating und (3) Social Media im Kontext von Essen und Ernährung eine zentrale Rolle.

Das Systematische eines Literaturreviews äussert sich in der Methodengeleitetheit, welche den Rechercheprozess strukturiert und von den Forschenden zwecks Herstellung von Transparenz über das Vorgehen offengelegt wird (vgl. Gough et al. 2017; Gough und Richardson 2018).

Die Recherche fand in elf einschlägigen Datenbanken statt.³ Diese wurden ausgewählt, da sie sowohl erziehungswissenschaftliche als auch psychologische und soziologische Perspektiven abdecken und einen umfassenden Blick auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld ermöglichen. Zur Recherche wurden zwei Suchstränge erstellt, die jeweils aus einem *teilprojektübergreifenden* Strang und einem *teilprojektspezifischen* Strang zusammengesetzt waren, wobei diese mit logischen Operatoren verknüpft worden sind (vgl. Abb. 1). Während der Recherche in den verschiedenen Datenbanken wurden die Suchstränge stets auf die Besonderheiten der jeweiligen Datenbanken angepasst und so bspw. bei der Datenbank International Encyclopedia of Education auf insgesamt acht Schlagwörter reduziert.

2 Das Teilprojekt CO1 *Essen in der virtuellen Lebenswelt. Food Studying in der Universität* ist im Sonderforschungsbereich 1567 *Virtuelle Lebenswelten* angesiedelt. Es fokussiert u. a., inwiefern Ess- und Ernährungspraktiken von Studierenden unter besonderer Berücksichtigung der Phänomene Selbstvermessung, Vergemeinschaftung/Social Eating und Social Media in und durch Virtualität mitbestimmt werden.

3 EBSCO, ERIC, EW Enzyklopädie Online, FIS Bildung, International Encyclopedia of Education, JSTOR, Sociological Abstracts, SocioHub, Web of Science, Pedocs und Periodicals Index

((Essen OR Ernährung OR food OR nutrition OR “eating behavi*r) AND (track* OR “self track*” OR selbstvermess* OR praktik* OR practice* OR apps OR wear-able))

((Essen OR Ernährung OR food OR nutrition OR “eat- ing behavi*r) AND (“social eating” OR Praktiken OR “soziale Funktion” OR “social function” OR “social media” OR influencer))

Abb. 1: Suchstränge für das systematische Literaturreview.⁴

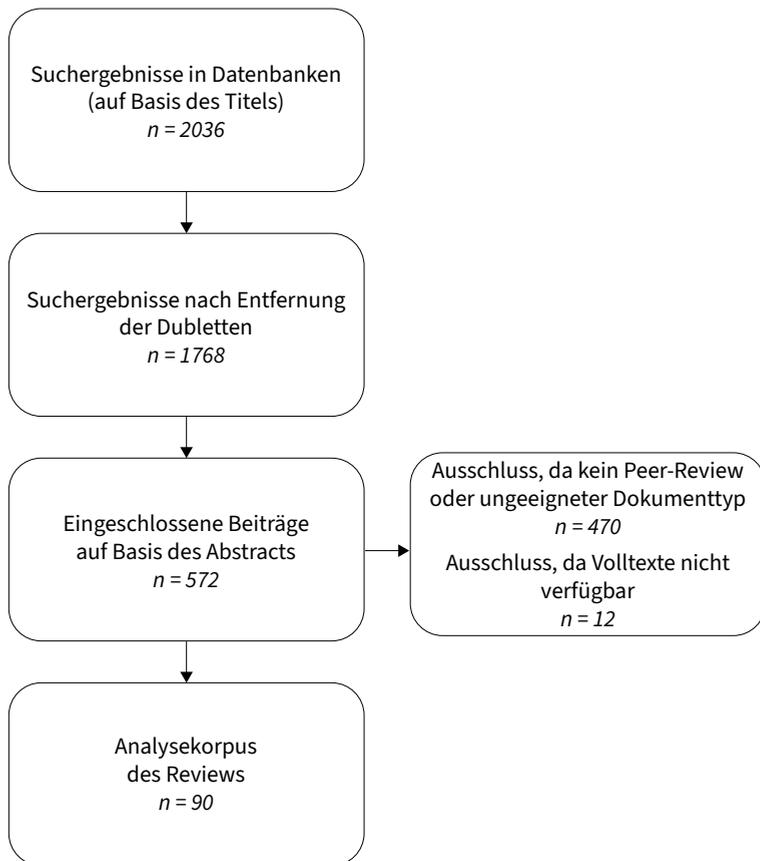


Abb. 2: Prozess zur Zusammenstellung des Analysekorpus.

⁴ Die Abbildungen 1 und 2 sind eigene Darstellungen der Autorinnen. Die sonstigen Abbildungen sind Fotos oder Screenshots von Videomaterial der jeweiligen Influencerinnen.

Der Zeitraum der Suche wurde auf die Jahre 1990 bis Mai 2023 begrenzt, wobei ausschliesslich deutsch- und englischsprachige Veröffentlichungen berücksichtigt wurden. Die 1990er-Jahre waren für das Review als zeitlicher Ausgangspunkt insofern vielversprechend, als zu dieser Zeit verschiedene Zukunftsentwürfe für Computertechnologien formuliert wurden und die Entwicklung digitaler Technologien somit eine neue Phase erreichte (vgl. Sprenger 2018), was für die Projektthemen relevant ist. Neben der Berücksichtigung von datenbankspezifischen Besonderheiten wurden weitere Eingrenzungsmöglichkeiten genutzt: Zunächst wurden Treffer auf Basis des Titels eingeschlossen und im weiteren Verlauf wurde eine kriteriengeleitete Eingrenzung auf Basis des Abstracts unternommen. Anschliessend wurde geprüft, ob es sich bei den Treffern um peer-reviewte Veröffentlichungen handelt und es wurden Dubletten ausgeschlossen. Auf diese Weise entstand ein Analysekorpus von 90 Treffern (vgl. Abb. 2).

2.2 (Virtuelle) Influencer:innen im Kontext des Reviews

Aus dem Review lassen sich verschiedene Anknüpfungspunkte ableiten, die für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung relevant sind. Im Rahmen dieses Beitrags legen wir den Schwerpunkt auf das Phänomen der virtuellen Influencer:innen, auf das wir durch das Review gestossen sind. Es handelt sich dabei um ein Forschungsthema, an dem exemplarisch die Transformation des Mensch-Medien-Verhältnisses durch Virtualität herausgearbeitet werden kann. Dabei soll zunächst der virtuelle Raum (Becker 2004) betrachtet werden, der das Habitat für (virtuelle) Influencer:innen darstellt: Soziale Medien.

Soziale Medien sind Plattformen, die unterschiedliche Sinneskanäle bedienen und gleichsam textuelle, auditive und bildliche Repräsentationen enthalten. Exemplarisch sei hier bezüglich Studien aus dem Review, die die textliche Dimension in den Fokus rücken, auf eine Untersuchung verwiesen, in der die sprachlichen Beschreibungen von fleischlichem und pflanzlichem Konsum auf sozialen Medien analysiert wurden (vgl. Davis und Papies 2022). Als Beispiel für eine Studie, die textliche und bildliche

Dimensionen berücksichtigte, um das Konsumverhalten umfassender zu erforschen, kann die Arbeit von Arellano-Covarrubias et al. (2022) genannt werden.

Bei der Analyse der Texte aus unserem Review, die sich mit sozialen Medien beschäftigen, sind wir auf das Phänomen der (virtuellen) Influencer:innen gestossen.

Folgt man dem Verständnis von Anders et al. (2022, o.S.) lässt sich konstatieren: «virtual influencers may be described as artificial media personas that are created by single programmers or whole media agencies, who often decide to remain anonymous». Diese Definition ist hoch anschlussfähig an das, was Sesink bereits vor 20 Jahren in seiner kritischen Bildungstheorie der Medien formuliert hat:

«Die Medien, die entwickelt werden und die wir nutzen, gehören jemandem, sind jemandes Eigentum, der an ihnen und ihrer Nutzung ein spezifisches Eigentümerinteresse hat; ihre Entwicklung und Nutzung unterliegt dem Regiment der Instanz, die darüber zu befinden hat, was denn mit ihnen gemacht werden soll und darf. Und «das Medium», das den Ermöglichungsraum für die Entwicklung und Nutzung «der Medien» bereitstellt, ist selbst Folge und Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse, zu deren wesentlichen Eigenschaften es gehört, eben diese medialen Ermöglichkeiten sowohl zu schaffen als auch zu brauchen.» (Sesink 2004, 14)

Bei der Analyse von virtuellen Influencer:innen stellt sich automatisch die Frage, wem sie «gehören» und welche, insbesondere ökonomischen, Eigentümerinteressen verfolgt werden.

Die Texte, auf die wir durch das Review aufmerksam geworden sind, diskutieren zunächst generell die Relevanz von Influencer:innen in Verbindung mit (digitalem) Lebensmittelmarketing. Eine Vielzahl der Studien fokussiert lebensmittelbezogenes Marketing und Marketingstrategien für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen (vgl. u. a. Amson et al. 2023; De Backer et al. 2022; Fleming-Milici und Harris 2020). Untersuchungen betrachteten bspw. das Aufkommen so genannter «child influencers» als Strategie, um junge Verbrauchende zu erreichen (vgl. Meyerding und Marpert 2023), oder Werbung von Influencer:innen, die bei Kindern als beliebt

gelten (vgl. Coates et al. 2019). Dabei zeigte sich u. a., dass insbesondere kalorienreiche Produkte (vgl. Meyerding und Marpert 2023) und v.a. Desserts oder Fast Food beworben wurden (vgl. Coates et al. 2019). Weiterhin zentral für die Betrachtung von Marketing(strategien) für Kinder und Jugendliche war die Berücksichtigung genderanalytischer Perspektiven, wobei u. a. die Resonanz von unterschiedlichen Marketingstrategien (vgl. Amson et al. 2023) oder genderstereotypische Postings (vgl. Cavazza et al. 2020) herausgearbeitet wurden. Entsprechend der Annahme, dass Kinderinfluencer:innen v.a. Kinder als Verbrauchende ansprechen sollen (vgl. Meyerding und Marpert 2023), ist zu bedenken, dass theoretisch dafür erst einmal entsprechende kindliche Vorbilder gefunden werden müssen. Mit dem Aufkommen virtueller Influencer:innen erübrigt sich dies. Diese neue technische Option eröffnet der Wirtschaft Möglichkeiten, virtuelle Influencer:innen für Marketingstrategien sowie potenziell für personalisierte Werbung einzusetzen, was es ebenfalls zu untersuchen gilt.

Das Posieren von erwachsenen Menschen mit (virtuellen) Influencer:innen (zu Werbezwecken) im Kontext von Essen und Ernährung ist auf sozialen Medien eine gängige Praxis, auf die wir durch den Suchbegriff Social Eating stiessen. Dies gab den Ausschlag dafür, virtuelle Influencer:innen genauer anzusehen.

2.3 Explorationen im Feld: Wie begegnen uns virtuelle Influencer:innen auf Sozialen Medien?

An virtuelle Influencer:innen richten sich verschiedene ästhetische Ansprüche: Diese reichen von Supermodels, Künstler:innen sowie «regular people» aesthetic» bis hin zu «cartoon- or anime-like characters» (Anders et al. 2022). Bei der ethnografischen Untersuchung von virtuellen Lebenswelten ist neben der Analyse der Social Media-Profile auch die Berücksichtigung der Akteur:innen erforderlich, die diese Lebenswelten geschaffen und konstruiert haben, sowie die jeweiligen Rahmensetzungen (vgl. Dellwing 2016, vgl. auch den Medienbegriff von Sesink 2004).

Im Folgenden werden drei virtuelle Influencerinnen vorgestellt, die sich hinsichtlich ihrer Gestaltung und Transparenz der Creator:innen und des Offenlegens des Mensch-Medien-Verhältnisses unterscheiden:

1. Shudu (Instagramname: shudu.gram)
2. Youna Kang mit ihrem Avatar CodeMiko (Instagramname: thecodemiko)
3. Virtual Malive (Instagramname: virtual.malive).

Dazu werden Einblicke in die Profile der virtuellen Influencer:innen gegeben und diese hinsichtlich ihrer Darstellung und Praktiken, Interaktion mit Follower:innen sowie der Darstellung des Möglichen und Unmöglichen betrachtet und verglichen. Für den letzten Aspekt ist insbesondere das Konzept der Virtualität tragend, was im anschließenden Kapitel theoretisch eingebettet wird.

2.3.1 «Digital Supermodel»: Mode mit virtuellen Influencer:innen (shudu)

Neben Lil Miquela (lilmiquela) oder Imma (imma.gram) zählt die als Model auftretende Shudu als prominentes Beispiel für virtuelle Influencer:innen, die modebezogene Inhalte und gemeinsame Fotos mit menschlichen Influencer:innen fokussieren. Profile mit ebendiesen Inhalten versprechen im Vergleich zu sonstigen inhaltlichen Ausrichtungen einen besseren kommerziellen Erfolg (vgl. Anders et al. 2022). Ihrem Instagram-Profil (@shudu.gram) mit 146 Beiträgen folgen 341.000 Personen (Stand: Januar 2024). Sie wurde u. a. in der Modezeitschrift «Vogue» abgebildet.



Abb. 3: Fotos aus der digitalen Modelmappe von Shudu.

Bei Shudu handelt es sich um eine weiblich gelesene PoC-Person, die sich in ihrer Instagram-Bio als «The World's First Digital Supermodel» (Shudu 2024) bezeichnet. Neben dieser Selbstbeschreibung ist der Link zu der Agentur für virtuelle Models *The Diigitals* hinterlegt, der u. a. zu der digitalen Modelmappe von Shudu führt (vgl. Abb. 3). Hierbei handele es sich um «The World's First All Digital Modelling Agency» (@shudu.gram). Geschaffen wurde Shudu 2017 vom Modefotografen Cameron-James Wilson, der auch die eben genannte Agentur mitgegründet hat.

Auf der Webseite der Agentur finden sich Interviews mit verschiedenen Akteur:innen, die Shudu miterschaffen: Ama Badu als Story-Writerin von Shudu verweist auf die Relevanz von PoC-Models als Identifizierungsmöglichkeit für PoC-Personen sowie die Möglichkeit von nachhaltigen Fashionshows. Virtuelle Models könnten zu mehr Diversität beitragen: So kann auch die Frage in den Raum gestellt werden, ob hierdurch menschliche Models weniger Jobmöglichkeiten erhalten könnten. Ziel der Erzählungen für virtuelle Models sei es, Authentizität und Identifizierungsmöglichkeiten zu schaffen.

Shudu solle sich in ihren Mittzwanzigern befinden. Ihr Aussehen sei an menschliche Models angelehnt: International bekannte PoC-Models wie Naomi Campbell, Alek Wek, Iman sowie «South African Princess Barbie» hätten als Inspiration gedient. Im Rahmen des Story-Highlights wird zudem auf die Software *Daz3DCLO3D Photoshop* verwiesen, die für die Erstellung der Posts genutzt werde. Zu dieser Software besteht ein gesondertes Story-Highlight. In diesem wird erklärt, wie ein virtual runway entwickelt werden kann und Shudu so auf einem Catwalk laufen kann. Auf dem YouTube-Channel des Entwicklers Cameron-James Wilson ist hierzu ein Tutorial (vgl. DAZ 3D 2020) zu finden. Die Follower:innen können Runways und Models in einem Bundle kaufen, so bspw. *The Swimsuit Fashion Bundle by The Diigitals and LavieByCk* (vgl. Abb. 4). Hinterlegt ist ein Interview mit den Entwickler:innen des Bundles (Claude Kameni und Cameron-James Wilson).



Abb. 4: The Swimsuit Fashion Bundle by The Diigitals and LavieByCk.

Das Profil von Shudu ist deutlich von Werbung (bspw. für ASUS, Samsung, Vogue) geprägt. Unter diesen Werbeposts erfolgen einzelne Interaktionen mit den Follower:innen, indem z. B. von Shudu nachgefragt wird, welches Produkt gekauft wurde oder die Kommentare geliked werden. Unter den jeweiligen Posts sind die Profile der beteiligten Akteur:innen (z. B. Production, Photography, Model) verlinkt. Das Mensch-Medien-Verhältnis bei Shudu ist deutlich verwoben: Neben der Nennung der jeweils beteiligten (menschlichen) Akteur:innen werden die Fotos von Shudu u. a. mit einem menschlichen Model erstellt und anschliessend bearbeitet. Shudu selbst spricht nicht – sehr wohl wird aber von ihren Schaffenden und Mitgestaltenden für sie und in ihrem Namen – mit *Shudu's voice* gesprochen.

Die Praktiken der virtuellen Influencerin sind stark an menschlichem Handeln ausgerichtet: So übt Shudu den Beruf des Models aus, woran wiederum konkrete Praktiken wie bspw. das Modellstehen oder das Anlegen einer Modelmappe geknüpft sind. Bei Shudu zeigt sich die Interaktion insbesondere unter Werbevideos, indem bspw. Kommentare geliked werden oder explizit nachgefragt wird, welche Produkte gekauft worden sind. Interessant am Fall shudu ist, dass im Namen von Shudu durch *menschliche* Akteur:innen gesprochen wird.

2.3.2 «giving them a soul»: Mein Avatar und ich (CodeMiko)

Die Influencerin Youna Kang ist eine südkoreanisch-amerikanische Twitch-Streamerin (915.739 Follower:innen) und YouTuberin (603.000 Abonnierende, 413 Videos), die ebenfalls auf Instagram (@thecodemiko; 134.000 Follower:innen, 222 Beiträge) vertreten ist. Sie präsentiert sich nicht nur in ihrer menschlichen Erscheinungsform, sondern nutzt darüber hinaus eine humanoide Avatar-Form namens *CodeMiko* (vgl. Abb. 5). Dadurch ist sie den sogenannten VirtualTubers (kurz: VTubers) zuzuordnen. Die Fortschritte der Motion-Tracking-Technologien und dreidimensionaler Computergrafik-Software tragen zur steigenden Beliebtheit der Kommunikation mit Avataren bei (vgl. Lee und Lee 2023). VTubers gewinnen dabei an Popularität und streamen oder posten YouTube-Videos mit 3DCG⁵-Avataren, die insbesondere Anime-Figuren ähneln. Die 3DCG-Software kann die Gesichtsausdrücke und Bewegungen der VTubers erkennen und überträgt diese in ein 3D-Modell, wodurch die Animation der VTubers als Avatare ermöglicht wird und Videos mit natürlich wirkenden 3D-Animationen aufgenommen werden können. Das Potenzial von VTubers wird darin gesehen, dass ihr Aussehen an das jeweilige Setting und die Wünsche angepasst werden kann, sie zugleich aber auch als Mensch agieren können (vgl. Liudmila 2020).

5 Damit sind dreidimensionale Computergrafiken gemeint.



Abb. 5: Youna Kang und ihr Avatar CodeMiko.

Avatare können verstanden werden als «Verkörperungen einer personalen Instanz in einer anderen Welt oder Sphäre» (Jörissen 2008, 277, Herv. i. O.) oder auch als «virtuelle Selbst-Körper» (Breil 2024, 65). Insbesondere in Spielwelten wird ihnen die Funktion zugeschrieben, «das Anwesend-sein, die Fortbewegung innerhalb des virtuellen Spielraums und damit die aktive Teilhabe am Spiel [zu ermöglichen, Anm. der Autorinnen], und sie

fungieren als Kommunikationsagenten sowie als Verkörperung der Spieler» (Misoch 2014, 181). Avatare können dabei als Werkzeuge oder zweite Persönlichkeiten in Anspruch genommen werden (vgl. Neitzel 2010, 196).

Die Influencerin Youna Kang und ihr Avatar CodeMiko lassen sich dementsprechend wie folgt begreifen: Der Avatar CodeMiko bietet Youna Kang erweiterte Möglichkeiten, sich auf ihren sozialen Plattformen zu zeigen, auszuleben und mit Follower:innen zu interagieren. Sie selbst beschreibt sich als *Technikerin* und rückt ihren Avatar als Hauptakteur auf sozialen Medien in den Vordergrund, während sie selbst als die Person zu begreifen sei, die dies inszeniert und umsetzt. Entsprechend der Beschreibung ihres YouTube-Channels erwartet ihre Follower:innen Folgendes: «You will find the future of AI inside games in this channel by showing off their personalities and ways they can learn by giving them a soul» (Code Miko 2024).

Coenen (2017) diskutiert in einem Beitrag verschiedene Vorstellungen des Mensch-Maschine-Verhältnisses und spannt dabei das Feld auf, inwiefern Maschinen als Ergänzung des Menschen oder «der zukünftige Mensch als Prothese der Maschine» (Coenen 2017, 72) zu verstehen seien. Werden für das vorliegende Beispiel Avatare als Maschine verstanden, lassen sich hier durchaus beide Vorstellungen wiederfinden: Einerseits zeigt sich der Avatar CodeMiko als Ergänzung zu Youna Kang, andererseits kann Youna durchaus als «Prothese» des Avatars verstanden werden. Menschen und Medien/Maschinen zeigen sich hier in einem wechselseitigen Ergänzungsverhältnis, in dem der Avatar als Ergänzung der Influencerin, aber auch die Influencerin als Belebung des Avatars fungieren kann. Dies manifestiert sich u. a. in den Bewegungen, die von Youna Kangs Avatar ausgeführt werden, weil hierfür die Bewegungen von Youna Kang mittels Echtzeit-Motion Capture und Gesichtserkennung erfasst werden (vgl. Abb. 5). Wenn sie vergisst, diese technischen Hilfsmittel abzunehmen oder sich weiter vom PC entfernt, bleibt ihr Avatar hängen und das Gesicht verzerrt sich (Code Miko 2023).

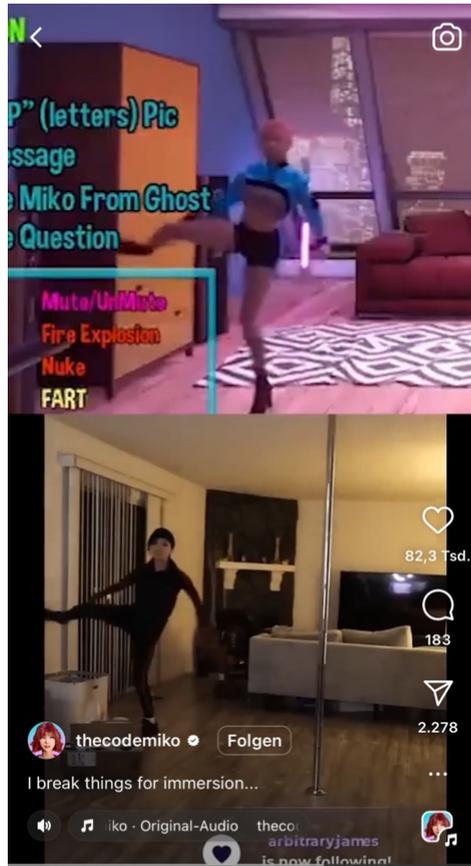


Abb. 6: Bewegungsausführungen von Youna Kang und ihrem Avatar CodeMiko.

Die Nutzung der technologischen Hilfsmittel erlaubt es, in einer virtuellen Umgebung mit dem Möglichen und Unmöglichen zu spielen. In einem Reel auf Instagram tritt CodeMiko gegen einen Schrank und zerstört diesen, wogegen Youna Kang gegen eine Wand tritt, die keinen Schaden nimmt (vgl. Abb. 6). So weist der virtuelle Raum, in dem sich ihr Avatar fortbewegt, einerseits Ähnlichkeiten mit dem physischen Raum auf, jedoch unterscheiden sich andererseits einzelne Elemente, was mit jeweils unterschiedlichen Konsequenzen einhergeht.

2.3.3 «*running on bits & bytes*»: *I am alive (Virtual Malive)*

Virtual Malive ist eine virtuelle Influencerin aus dem deutschsprachigen Raum, die auf Instagram (4.968 Follower:innen) und TikTok (3.129 Follower:innen) aktiv ist. Sie wurde von der deutschen Digitalagentur konstruktiv erstellt, wobei sich ihr Name aus dem Satz «I am alive» ableite (<https://www.konstruktiv.de/social-media/virtuelle-influencerinnen-chancenreicher-hype/>). In der Bio ihrer beiden Social Media Kanäle beschreibt sie dies als «now & forever». Bei Instagram beschreibt sie sich zusätzlich als «running on bits & bytes» und teilt ihren Follower:innen mit, dass sie «fashion, art & earth» liebt. Im Gegensatz zu CodeMiko wird hier die (Selbstbeschreibung) von der Digitalagentur vorgenommen, wogegen Youna Kang ihren eigenen Avatar rahmt. Ihr Instagramaccount weist mehrere Story-Highlights auf, darunter auch eines, mit dem sie auf die menschliche Influencerin Klaudia Giez verweist. Diese wurde durch ihre Teilnahme bei der Castingshow *Germany's Next Topmodel* als *Klaudia mit K* bekannt. Sowohl Malive als auch Klaudia posten auf ihren Kanälen gemeinsame Bilder (vgl. Abb. 7).



Abb. 7: Virtual Malive und Klaudia Giez beim Pizza essen.

Die Interaktionen mit der menschlichen Influencerin verweisen auf eine freundschaftliche Beziehung sowie gemeinsame Erlebnisse und hieran geknüpfte Erinnerungen und eine Vergangenheit (also de facto Unmögliches). Weitere Interaktionen erfolgen mit den Follower:innen: Beispielsweise ist Virtual Malive in einem Post in einem Restaurant abgebildet (vgl. Abb. 8). Auf die Aussage eines:einer Follower:in, das Bild lade zum Menü ein, erfolgt die Antwort: «Danke! War auch lecker». Anhand derartiger Konversationen werden neben dem für Influencer:innen charakteristischen Austausch zwischen Influencer:in und Follower:in auch menschliche Bedürfnisse wie die Nahrungsaufnahme sowie der Genuss von Nahrung imitiert.



Abb. 8: Virtual Malive in einem Restaurant.

2.3.4 Virtuelle Influencer:innen zwischen Erweiterung des Selbst und eigener Persönlichkeit

Bei allen drei vorgestellten Influencerinnen ist eine Orientierung an gängigen weiblichen Schönheitsidealen vorzufinden. Bezogen auf ihr körperliches Erscheinungsbild dominieren schlanke Körper, womit im öffentlichen Diskurs Attraktivität verbunden wird (vgl. Schüttel 2020). Bei Youna Kang und ihrem Avatar CodeMiko zeigt sich insbesondere für den Avatar, der nicht nur an Animezüge angelehnt ist, ein tendenziell freizügiges Erscheinungsbild (vgl. Mae et al. 2016). Breil argumentiert, dass dadurch virtuelle Influencer:innen als «Produkt eines male gaze» entlarvt werden können (Breil 2024, 62).

Darüber hinaus lassen sich den beschriebenen virtuellen Influencerinnen unterschiedliche «Dimensionen der Vermenschlichung» zuschreiben:

1. Bei Youna Kang und CodeMiko handelt es sich um eine menschliche Person, die durch eine Avatarverkörperung ergänzt wird und vice versa. Beide könnten ohne einander auskommen (Youna Kang als ‹rein menschliche Influencerin› und CodeMiko als programmierter Avatar), stehen aber in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander, sofern CodeMiko durch Youna Kang ‹belebt› wird und Youna Kang sich durch CodeMiko auf vielfältige Arten präsentieren kann. Es werden also vielfältige Aspekte virtueller Lebenswelten erzeugt und ausgestaltet.
2. Während CodeMiko durch Youna Kang in Echtzeit gesteuert wird, basiert Shudu auf bewegten Bildern. Die Fotos von menschlichen Modells werden um das digital erzeugte Gesicht von Shudu ergänzt, das wiederum aus mehreren menschlichen Gesichtern besteht. Hierin zeigt sich eine weitere Differenz zu Youna Kang und ihrem Avatar: Erfolge bei letzterer Live-Streams, werden die Fotos von Shudu nach dem Fotoshooting überarbeitet. Es zeigt sich demnach eine Spannweite von virtuellem Handeln in Echtzeit bis hin zu einem zeitversetzten Handeln. Durch die Zeitversetzung ergeben sich weitere Möglichkeiten als in Echtzeit, z. B. die Option digitaler Nachbearbeitungen.
3. Die Grundlage zur Präsentation der virtuellen Influencerinnen ist eine jeweils andere, die sich aus einem je differierenden Zusammenspiel von Mensch und Medien/Technik ergibt. Für die Präsentation von CodeMiko müssen Youna Kang als Mensch sowie die digitalen Technologien, die die Existenz des Avatars erst ermöglichen, «zusammenarbeiten». Für Shudu müssen Models und Programmierende involviert sein. Für Virtual Malive müssen auch Programmierende (die Digitalagentur) beteiligt sein, die Grundlage der Influencerin ist jedoch rein digital erzeugt.

Die Praktiken von virtuellen Influencer:innen orientieren sich, wie die Beispiele gezeigt haben, stark an menschlichem Verhalten. Hier wird mit dem Möglichen gespielt. Obgleich jegliches Verhalten und auch das Erscheinungsbild von virtuellen Influencer:innen denkbar und gestaltbar wäre (z. B. müsste ein virtuelles Model keine Modelmappe haben, ein

Avatar muss nichts essen etc.), sind die konkreten Ausgestaltungen an gängigen Konventionen und Sehgewohnheiten orientiert. Auch der Avatar von CodeMiko orientiert sich überwiegend an der VTuberin.

3. Theoretische Einbettung und Diskussion

3.1 Virtualität und Digitalität

Virtualität ist «in die unterschiedlichen Bereiche des Alltags vorgedrungen und legitimer Teil einer Lebenswelt geworden [...], zu der man sich verhalten muss» (Rieger et al. 2021, 2). Dementsprechend lässt sich die dichotome Gegenüberstellung von «real» und «virtuell» nicht mehr in der altbekannten Schärfe aufrechterhalten (Kasprowicz und Rieger 2020, 1) bzw. sollte «Virtualität» aus dem irreführenden Dualismus Realität/Virtualität herausgelöst werden» (Dander 2016, 31).

Zentral ist, dass die Begriffe Virtualität und Digitalität nicht synonym zu denken sind. So führt Massumi (2002) aus: «Nothing is more destructive for the thinking and imaging of the virtual that equating it with the digital» (ebd., 149). Obgleich der Virtualitätsbegriff zumeist «mit Web- und Digitaltechnik in Verbindung gebracht wird» (Beiler und Sanders 2020, 502), unterscheiden sich beide Begrifflichkeiten hinsichtlich ihrer Vorgeschichten: Widmet sich Virtualität ontologischen Fragen – Bild und Rolle des Menschen betreffend –, beschäftigt sich die Vorgeschichte der Digitalität mit analogen Rechentechniken (Kasprowicz und Rieger 2020, 14).

Hofhues und Rittiens (2024) grenzen den Begriff der Digitalität von dem der Digitalisierung ab. Ihnen zufolge bietet sich der Begriff einerseits an,

«[...] um auf sich verändernde Praktiken durch digitale Medien hinzudeuten. Andererseits adressiert Digitalität gleichsam eine Gegenwart, in der sich das Digitale bereits derart in die alltäglichen Praktiken und Infrastrukturen eingefügt hat, dass es Teil von Alltagserfahrungen ist» (Hofhues und Rittiens 2024, 318).

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Virtualität: Auch das Virtuelle ist ein Bestandteil der alltäglichen Erfahrungswelt. Es ist nicht als Gegensatz zum Digitalen zu denken, vielmehr ermöglichen digitale Medien, nicht nur Digitalität, sondern auch Virtualität hervorzubringen, sofern durch digitale Medien, bspw. Social Media Apps, virtuelle Selbstbilder hervorgebracht werden können.

Im vorliegenden Beitrag verstehen wir Virtualität im Rückgriff auf Hug und Hipfl als «auf Digitalisierungsprozessen beruhend» (Hug und Hipfl 2006, 14). Darüber hinaus schliessen wir uns Breil an, die von einem «Virtualitätskontinuum» spricht, wenn sie «computergestützte Zugänge zum verkörperten Selbst» (Breil 2024), u. a. am Beispiel virtueller Influencer:innen, diskutiert.

3.2 Mensch-Medien-Verhältnisse

Medien als «Instrumente permanenter Selbstbeobachtung der Gesellschaft» (Krämer 2021, 34) führen zur Omnipräsenz des Zugangs zu Informationen und Darstellungen von Ereignissen (vgl. Krämer 2021). Das Mensch-Medien-Verhältnis ist Bestandteil unterschiedlicher disziplinärer Diskurse. So werden aus philosophischer Perspektive ethische Dimensionen aufgezeigt (vgl. Urbansky 2021), die Wirtschafts- und Technikforschung sowie Techniksoziologie fokussieren die «Handlungsträger:innenschaft» von technischen Systemen unter Rückbezug auf die Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. Latour 2007). Weiter wird thematisiert, inwiefern die Maschine als eine Ergänzung des Menschen fungiert oder «der zukünftige Mensch als Prothese der Maschine» (Coenen 2017, 72) verstanden werden könne. Konkret werden u. a. Smart Homes, Smart Cities oder Self-Tracking als Ausformungen des Mensch-Medien-Verhältnisses betrachtet (vgl. Bader 2016).

Tillmann (2010) attestiert virtuellen Medienangeboten die Besonderheit, «dass der Körper nicht involviert, sondern im Cyberspace repräsentiert ist und es sich um immaterielle, haptisch nicht zugängliche und territorial nicht gebundene Räume handelt, die sich erst über kommunikative Handlungsakte konstituieren» (Tillmann 2010, o.S.). Mit dem Aufkommen neuer Phänomene, bspw. Virtual Tubers (VTubers) oder virtuellen Influencer:innen (VI), finden solche kommunikativen Handlungsakte nicht

mehr ausschliesslich digital vermittelt zwischen Menschen statt, sondern auch zwischen Menschen bzw. menschlichen Repräsentant:innen und Maschinen. Es geht «um typische Anwendungsszenarien, aber auch darum, wie Menschen sich die neuen Möglichkeiten aneignen und die Rahmenbedingungen ihrer Lebenswirklichkeiten neu bestimmen» (Bader 2016, 11). Virtuelle Influencer:innen können demnach als neue Teile der Lebenswirklichkeiten und neue mögliche Interaktionspartnerinnen und -partner sowie Vorbilder fungieren. Dementsprechend liesse sich die Vorstellung des nicht involvierten Körpers (s. o.) ergänzen durch die Konzeption eines «Körper-Anderen» (Breil 2024). Ein Anschluss an die Überlegungen von Meyer-Drawe, insbesondere bezogen auf die Differenzierung zwischen «Körper» und «Leib» erweist sich als fruchtbar (Meyer-Drawe 2004).

Das Phänomen virtuelle Influencer:innen lässt sich als Vermischung der beiden Ebenen Mensch und Maschine beschreiben: Begreift man den Menschen als «ein sich selbst transformierendes Projekt» (Lutz 2016, 26) und Maschinen als «Transformation von Information» (ebd., 29), befinden sich virtuelle Influencer:innen an der Schnittstelle von Mensch und Maschine. Nicht nur transformieren sie Information(en), sondern werden als inszenierte Menschen auch als sich selbst transformierende Projekte repräsentiert.

4. Fazit und Anschlüsse für die Medienpädagogik der Zukunft

Die Transformation des Mensch-Medien-Verhältnisses in einer von Virtualität durchzogenen und (mit)bestimmten Lebenswelt hat zu einer Veränderung von Selbstbildern beigetragen. Mensch und Medium können dabei durchaus als Symbiose und nicht als Opposition gedacht werden: Am Beispiel der virtuellen Influencerin Youna Kang und ihres Avatars CodeMiko konnte eine reziproke Beziehung von menschlichem und virtuellem Körper aufgezeigt werden. Auch bei der virtuellen Influencerin Shudu ist keine klare Abgrenzung zwischen Mensch und digitaler Repräsentation erkennbar: So wird die Darstellung ihres Gesichts über das Foto eines menschlichen Models gelegt. Hieraus ergibt sich die Frage, an welcher Stelle der virtuelle Körper beginnt und der humanoide Körper endet. An diesem

Beispiel zeigt sich nicht nur eine Transformation des zu untersuchenden Phänomens, sondern zugleich stellt sich die Frage, ob/wie diese Transformation method(olog)isch erforscht werden kann. Gleichzeitig drängt sich bei den ausgewählten virtuellen Influencer:innen die Konstruktion von Geschlecht(sidentitäten) als Thema auf (vgl. Haraway 1995).

Als Zukunftsaufgaben für die Medienpädagogik ergeben sich aus den empirischen und theoretischen Analysen u. a. folgende Fragen:

- Wie kann und muss das Verhältnis von Menschen und Medien mit Bezug auf bestehende Diskurse nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch neu konzeptualisiert werden? Bei der Fokussierung auf virtuelle Influencer:innen spielt eine zentrale Rolle, welche Akteur:innen im Hintergrund relevant sind (z. B. Programmierende) und wie diese in das Forschungsdesign eingebunden werden können und sollten. Vordergründig ist der Untersuchungsgegenstand ein humanoid anmutendes Artefakt, hintergründig ist es ein Kollektiv beteiligter Personen(gruppen) mit spezifischen Interessen und Fähigkeiten.

«Die Akteur:inneneigenschaften, die der VI auf Sozialen Plattformen zweifelsohne zukommen, liegen nicht allein bei der VI, sondern im Dazwischen von virtuellem Körper und seiner gestaltgebenden Inszenierung.» (Breil 2024, 62)

Potenziale bietet hier beispielsweise die Situationsanalyse nach Clarke (2012), wonach systematisch auch nicht-menschliche Akteur:innen forschungsmethodisch erfasst werden.

- Wie geht man in einem qualitativ orientierten Forschungsdesign mit KI-generierten Daten um? Inwiefern sind die Algorithmen bzw. die Teams von Softwareentwickelnden in die Forschung einzubeziehen?
- Welche Rolle werden zukünftig Themen wie Algorithmisierung, Ökonomisierung, personalisierte Werbung, Vertrauen in Technik, Umgang mit Deep Fakes usw. in medienpädagogischen Überlegungen spielen? Welche mediendidaktischen und medienerzieherischen Implikationen lassen sich ableiten?

Das durch Virtualität transformierte und sich weiter transformierende Verhältnis von Mensch(en) und Medien wird die medienpädagogischen Diskussionen der nächsten Jahre weiterhin bestimmen. Es zeigen sich auf das Mensch-Medien-Verhältnis gewendet vielfältige anschlussfähige Aspekte aus unserer Forschung, bspw. für den Bereich des Social Eatings. So gilt es u. a., die Frage zu verfolgen, inwiefern das Posieren von Menschen mit virtuellen Influencer:innen (zu Werbezwecken) im Kontext von Essen und Ernährung bedeutsam ist/sein wird. An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Zukunft der Medienpädagogik inter- und transdisziplinär gedacht werden muss. In der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung zwischen u. a. Informatik, Science & Technology Studies, Philosophie sowie Medien- und Erziehungswissenschaft lassen sich Phänomene wie virtuelle Influencer:innen in ihrer Komplexität erfassen und beschreiben.

Literatur

- Amson, Ashley, Elise Pauzé, Lauren Remedios, Meghan Pritchard, und Monique Potvin Kent. 2023. «Adolescent exposure to food and beverage marketing on social media by gender: a pilot study». *Public Health Nutrition* 26 (1): 33–45. <https://doi.org/10.1017/S1368980022002312>.
- Anders, Nora, Priska Linda Breves, und Jan-Philipp Stein. 2022. «Parasocial interactions with real and virtual influencers: The role of perceived similarity and human-likeness». *New Media & Society* 26 (6). <https://doi.org/10.1177/14614448221102900>.
- Arellano-Covarrubias, Araceli, Héctor B. Escalona-Buendía, Carlos Gómez-Corona, und Paula Varela. 2022. «Pairing beer and food in social media: Is it an image worth more than a thousand words?». *International Journal of Gastronomy and Food Science* 27 (März): 100483. <https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2022.100483>.
- Bader, Roland. 2016. «Algorithmisierte Lebenswelten». *merz | medien + erziehung*, 60 (4): 10–18. <https://doi.org/10.21240/merz/2016.4.7>.
- Becker, Claudia. 2004. Raum-Metaphern als Brücke zwischen Internetwahrnehmung und Internetkommunikation. In *Internetgeographien. Beobachtungen zum Verhältnis von Internet, Raum und Gesellschaft*, herausgegeben von Alexandra Budke, Detlef Kanwischer und Andreas Pott, 109–24. Stuttgart: Franz Steiner.
- Beiler, Frank, und Olaf Sanders. 2020. «Virtuelle Pädagogik». In *Handbuch Virtualität*, herausgegeben von Dawid Kasprowicz und Stefan Rieger, 501–20. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16358-7_1-1.

- Bertschi, Isabella, und Diane Levin-Zamir. 2020. «Der Umgang mit Gesundheitsbotschaften aus traditionellen und digitalen Medien – Media Health Literacy und digitale Gesundheitskompetenz». In *Health Literacy im Kindes- und Jugendalter: Ein- und Ausblicke*, herausgegeben von Torsten M. Bollweg, Janine Bröder, und Paulo Pinheiro, 225–38. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29816-6_13.
- Breil, Patrizia. 2024. Digitale Körper. Computergestützte Zugänge zum verkörperten Selbst. In *Digitale Lebenswelt*, herausgegeben von Maria Schwartz, Meike Neuhaus und Samuel Ulbricht, 59–71. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68863-2>
- Cavazza, Nicoletta, Anna Graziani, und Margherita Guidetti. 2020. «Impression formation via #foodporn: Effects of posting gender-stereotyped food pictures on instagram profiles». *Appetite* 147 (Dezember): 104565. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104565>.
- Chang, Fong-ching, Nae-fang Miao, Ching-me Lee, Ping-hung Chen, Chiung-hui Chiu, und Shu-ching Lee. 2016. «The association of media exposure and media literacy with adolescent alcohol and tobacco use». *Journal of Health Psychology*, 21 (4): 513–25. <https://doi.org/10.1177/1359105314530451>.
- Coates, Anna E., Charlotte A. Hardman, Jason C. G. Halford, Paul Christiansen, und Emma J. Boyland. 2019. «Food and Beverage Cues Featured in YouTube Videos of Social Media Influencers Popular With Children: An Exploratory Study». *Frontiers in Psychology* 10. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02142>.
- Clarke, Adele. 2012. *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Code Miko (@thecodemiko). *Instagram Kanal*. <https://www.instagram.com/thecodemiko?14614448221102900igsh=MW9hbmM4Y2Zzam9zaQ==>.
- Code Miko (@thecodemiko). *Instagram Video*. 11. Juni 2023. <https://www.instagram.com/reel/CtWZpLS0K6N/?igsh=MTVwOGkwZnBoZTEyZw%3D%3D>
- Code Miko. 2024. *YouTube Kanal*. <https://www.youtube.com/@CodeMiko>
- Coenen, Christopher. 2017. Mensch-Maschine-Visionen und «Über-Maschinen» zwischen Utopie und Dystopie. In *Mensch-Maschine-Interaktion. Handbuch zu Geschichte – Kultur – Ethik*, herausgegeben von Kevin Liggieri, und Oliver Müller, 71–80. Wiesbaden: Springer.
- Dander, Valentin. 2016. «Zones Virtopiques. Die Virtualisierung der Heterotopien und eine mediale Dispositivanalyse am Beispiel des Medienkunstprojekts Zone*Interdite». Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Davis, Tess, und Esther K. Papies. 2022. «Pleasure vs. identity: More eating simulation language in meat posts than plant-based posts on social media #foodtalk». *Appetite* 175 (August): 106024. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.106024>.
- DAZ 3D. 2020. *YouTube Video*. 11. Dezember 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=ww4i88EjQ-0>

- Dellwing, Michael. 2016. «Das digitale Looking-Glass: Einige Notizen zur Ethnografie online». In *Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung*, herausgegeben von Ronald Hitzler, Simone Kreher, Angelika Pofner und Norbert Schröer, 453–64. Essen: Oldib.
- Fleming-Milici, Frances, und Jennifer L. Harris. 2020. «Adolescents' engagement with unhealthy food and beverage brands on social media». *Appetite* 146 (März): 104501. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104501>.
- Gough, David, Sandy Oliver, und James Thomas. 2017. «Introducing systematic reviews». In *An introduction to systematic reviews*, herausgegeben von David Gough, Sandy Oliver, und James Thomas, 1–18. 2. Auflage. London: Sage.
- Gough, David, und Michelle Richardson. 2018. «Systemic reviews». In *Advanced research methods for applied psychology*, herausgegeben von Paula Brough, 63–75. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517971-8>.
- Haraway, Donna. 1995. *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*, übers. v. Dagmar Fink. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Hofhues, Sandra, und Lilli Rittiens. 2024. «Digitalität». In *Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Markus Dederich und Jörg Zirfas, 317–21. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67307-2_45.
- Hübner, Edwin. 2015. *Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Hug, Theo, und Brigitte Hipfl. 2006. «Medien-Gemeinschaften: Aktuelle Diskurse und konzeptionelle Analysen». *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2006.04.26.X>.
- Jörissen, Benjamin. 2008. «The Body is the Message. Avatare als visuelle Artikulationen, soziale Aktanten und hybride Akteure». *Paragrana* 17 (1): 277–95. <https://doi.org/10.1524/para.2008.0016>.
- Kasprowicz, Dawid, und Stefan Rieger. 2019. «Einleitung». In *Handbuch Virtualität*, herausgegeben von Dawid Kasprowicz und Stefan Rieger, 1–22. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16358-7_1-1.
- Krämer, Sybille. 2021. «Der Verlust des Vertrauens. Medienphilosophische Perspektiven auf Wahrheit und Zeugenschaft in digitalen Zeiten». *Medien und Wahrheit*: 25–42. <https://doi.org/10.5771/9783748923190-25>.
- Krotz, Friedrich. 2020. «Medienpädagogik und Mediatisierungsforschung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 1–9. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_22-1.
- Latour, Bruno. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lea (@leaannelie). 2024. *TikTok Video*, 31. Januar 2024. <https://www.tiktok.com/@leaannelie/video/7330297401514675489>

- Lee, Sebin, und Jungjin Lee. 2023. «Ju. T'aime» My Idol, My Streamer: A Case Study on Fandom Experience as Audiences and Creators of VTuber Concert». *IEEE Access* 11: 31125–31142. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3252563>.
- Liudmila, Bredikhina. 2020. «Designing identity in VTuber era». *ConVRgence (VRIC) Virtual Reality International Conference Proceedings*. https://shs.hal.science/halshs-03781967/file/Designing_identity_in_VTuber_Era%20%283%29%2019.28.14.pdf.
- Lueger, Manfred, und Ulrike Froschauer. 2018. «Methodologische Grundlagen der Artefaktanalyse». In *Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren*, herausgegeben von Manfred Lueger und Ulrike Froschauer, 35–58. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5_3.
- Lutz, Klaus. 2016. «Der Mensch transformiert sich ohnehin: Ein Interview mit Benjamin Jörissen, Universität Erlangen-Nürnberg». *merz | medien + erziehung* 60 (4): 26–29. <https://doi.org/10.21240/merz/2016.4.9>.
- Mae, Michiko, Elisabeth Scherer, und Katharina Hülsmann. 2016. «Einleitung: Japanische Populärkultur und Gender». In *Japanische Populärkultur und Gender: Ein Studienbuch*, herausgegeben von Michiko Mae, Elisabeth Scherer und Katharina Hülsmann, 1–18. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10063-6>.
- Massumi, Brian. 2002. «Parables for the virtual: Movement, affect, sensation.» Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822383574>.
- Meyerding, Stephan, und Jasmin Marpert. 2023. «Modern pied pipers: Child social media influencers and junk food on YouTube: A study from Germany». *Appetite* 181 (Februar): 106382. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.106382>.
- Meyer-Drawe, Käte. 2004. «Der Mensch = imago machinae?». *Journal für Psychologie* 12 (2) 102–14. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-17333>.
- Misoch, Sabine. 2014. «Avatare: Spiel(er)figuren in virtuellen Welten.» In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 175–93. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_10.
- Möller, Svenja. 2001. «Virtualität und Bildung». *DIE-Zeitschrift für die Erwachsenenbildung* 8 (41). <http://www.die-bonn.de/id/1082>.
- Neitzel, Britta. 2010. «Wer bin ich? Thesen zur Avatar-Spieler Bindung». In «See? I'm real...» *Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von «SILENT HILL»*, herausgegeben von Neitzel, Britta, Matthias Bopp, und Rolf F. Nohr, 193–212. Münster: Lit.
- Rieger, Stefan, Armin Schäfer, und Anna Tuschling. 2021. «Virtuelle Lebenswelten: Zur Einführung». In *Virtuelle Lebenswelten: Körper – Räume – Affekte*, herausgegeben von Stefan Rieger, Armin Schäfer, und Anna Tuschling, 1–10. Berlin, Boston: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110638127>.

- Schüttel, Anna-Maria Theres. 2020. «Schönheitsideal schlank?! Das weibliche Körperideal und dessen mediale Darstellung im historischen Wandel». In *Gesundheitskommunikation und Geschichte: interdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Doreen Reifegerste und Christian Sammer, 1–10. Stuttgart: Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e.V. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70275>.
- Sesink, Werner. 2004. *In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft*. Münster u. a.: Lit.
- Shudu (@shudu.gram). 2024. *Instagram Account*. <https://www.instagram.com/shudu.gram/>.
- Shudu (@shudu.gram). *Instagram Storyhighlight FAQ*. <https://www.instagram.com/shudu.gram/>
- Sprenger, Florian. 2018. «Ubiquitous Computing vs. Virtual Reality». In *Handbuch Virtualität*, herausgegeben von Dawid Kasprowicz und Stefan Rieger, 1–13. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16358-7_9-1.
- Tillmann, Angela. 2010. «Virtuelle Erfahrungsräume: Über das Verhältnis von Medien und Raum». *Sozialraum.de* 2. <https://www.sozialraum.de/virtuelle-erfahrungsräume.php>.
- Urbansky, Eva. 2021. «Kann KI als menschlich betrachtet werden? Eine Diskussion, angeregt durch den humanoiden Roboter Sophia». *Ethik & Unterricht* 32 (2): 46–49.
- Virtual Malive (@virtual.malive) 2024. *Instagram Account*. <https://www.instagram.com/virtual.malive>.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

«Wirklich mal aussteigen aus diesem festen Ansatz»

Kooperationen zwischen Medienpädagogik und Schule als Zukunftsmodell? Empirische Einblicke in Erfahrungen von Lehrkräften und außerschulischen Medienpädagog:innen

Christine Nowak¹ 

¹ IFIB, Institut für Informationsmanagement Bremen

Zusammenfassung

Wenn außerschulische medienpädagogische Akteur:innen mit Schule kooperieren, treffen unterschiedliche Programmatiken, Aufträge, Rahmenbedingungen und Rollenerwartungen aufeinander. Im Beitrag wird danach gefragt, ob und wie sich diese auf theoretisch-normativer Ebene kollisionssträchtig erscheinenden Divergenzen auch empirisch zeigen und welche Implikationen für die Medienpädagogik hiervon abgeleitet werden können. Im Zuge einer gesteigerten schulischen Förderung von Digitalisierung und MINT kann davon ausgegangen werden, dass Kooperationen mit außerschulischen medienpädagogischen Akteur:innen zukünftig verstärkt angefragt werden und diese sich gegenüber Schule entsprechend positionieren müssen. So wird der Schwerpunkt auf die Perspektive der Lehrkräfte gelegt. Im Rahmen eines Evaluationsprojekts, das sogenannte Media Spaces untersucht hat, wurden mithilfe der dokumentarischen Methode handlungsleitende Orientierungen der für die Media Spaces relevanten Akteursgruppen rekonstruiert und zu drei Orientierungsfiguren verdichtet. Neben Erkennt-



nissen in Bezug auf die Irritierbarkeit von Schullogiken werden unterschiedliche Vorstellungen von Bildung zwischen den Medienpädagog:innen und Lehrkräften deutlich. So geben die Ergebnisse erste Hinweise darauf, auf welchen ‹Nährboden› medienpädagogische Angebote fallen können, und erhellen Herausforderungen und Potenziale für zukünftige Kooperationen.

‹Really Getting Out of This Fixed Approach›. Cooperation between Media Education and Schools as a Model for the Future? Empirical Insights into the Experiences of Teachers and Extracurricular Media Educators

Abstract

When extracurricular media education actors cooperate with schools, different programs, mandates, framework conditions and role expectations collide. This article asks whether and how these seemingly conflicting divergences on a theoretical-normative level also manifest themselves empirically and what implications this has for media education. In the course of increased school promotion of digitalization and STEM, it can be assumed that cooperation with extracurricular media education actors will be increasingly in demand in the future and that they will have to position themselves accordingly vis-à-vis schools. The focus is therefore placed on the perspective of teachers. As part of an evaluation research project, action-guiding orientations were reconstructed using the documentary method and condensed into orientation figures. The result is a multi-perspective picture to be gained. For teachers, it was possible to reconstruct orientations in the field of tension between habitus transformation and agency on the one hand and a lack of agency and resignation on the other. At the same time, very different ideas of education between the media educators and teachers become clear. The insights gained so far provide initial indications of the ‹breeding ground› on which media education offers can fall and shed light on challenges and potential for future cooperation.

1. Kooperation zwischen Schule und medienpädagogischen Bildungsakteur:innen als Ausgangslage

Laut bildungspolitischer Programmatik besteht der Kern von Bildung und Erziehung in allgemeinbildenden Schulen darin, Lernende «angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen» (KMK 2017, 10), wie die Kultusministerkonferenz den «Bildungsauftrag der Schule in der digitalen Welt» formuliert. Folgt man dem darin grundgelegten (Medien-)Bildungsverständnis, geht es vornehmlich darum, durch (Medien-)Bildung Kompetenzen¹ zu erwerben, die jene Anforderungen adressieren, die eine «digitale Welt» bzw. gar die «digitale Revolution» (KMK 2017, 8, 11) resp. digitalisierte, globalisierte Arbeitsmärkte an das Individuum stellen. Dem durch Digitalisierung erhöhten «Anpassungsdruck» (ebd., 21) soll mit entsprechenden *Skills* begegnet werden. Obwohl Anspruch an die und Auftrag der Schule in Bezug auf Teilhabe und Medienbildung explizit festgeschrieben sind, sind Teilhabechancen im deutschen Bildungswesen nach wie vor ungleich verteilt. Hierauf verweist eine breite Studienlage (u. a. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; OECD 2018; Baumert et al. 2006; Becker 2016; Becker und Lauterbach 2016; Bittmann und Schindler 2021; Ditton 2016; Maaz et al. 2011). Soziodemografische Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht und Bildungsstand gehen auch mit spezifischen Nutzungsweisen und computer- sowie informationsbezogenen Kompetenzniveaus einher, wie verschiedene aktuelle Forschungsergebnisse, etwa die internationale, digitale Kompetenzen untersuchende ICILS-Studie, belegen (Eickelmann u. a. 2019, 327 ff.). So herrscht im Diskurs zu empirischer Bildungsforschung und Medienpädagogik Konsens darüber, dass Schulen vor grossen

1 Der grundgelegte Kompetenzrahmen orientiert sich an drei etablierten Kompetenzmodellen: DigComp (EU) (Ferrari 2013), Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung der Länderkonferenz MedienBildung (LKM 2015), sowie Computer- und informationsbezogene Kompetenzen der ICILS-Studie von 2013 (Bos u. a. 2014)

Herausforderungen stehen, den eingangs zitierten Auftrag² zu erfüllen und Disparitäten in Bezug auf (digitalbezogene) Teilhabechancen entgegenzuwirken (Eickelmann, Gerick, und Vennemann 2019; Heinen und Kerres 2017; Senkbeil u. a. 2020). Vor diesem Hintergrund wird Schulen – und aufgrund des erhöhten Kompensationsbedarfs insbesondere an prekären Standorten – im Hinblick auf *Kooperationen* mit ausserschulischen Bildungsakteur:innen hohe Bedeutung beigemessen (Drossel, Eickelmann, und Vennemann 2019, 400). Dies gilt besonders im Hinblick auf Medienbildung und MINT-bezogene Themen (BMBF 2019; Nationales MINT-Forum 2022). Studien aus der Perspektive der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verweisen jedoch auf das Risiko, dass ausserschulische Angebote als *zuarbeitende* Dienstleistungen verstanden werden können, sodass der *eigene* Bildungsanspruch zugunsten der kompensatorischen Aspekte kaum noch vertreten werden könne (Lembeck und Lindenberg 2015; Rother 2019; Sturzenhecker, Karolczak, und Richter 2014; May 2011). Während nämlich Schule u. a. den expliziten Auftrag der Qualifikation, Selektion und Allokation erfüllen soll und ein formaler Bildungsbegriff grundgelegt ist (Fend 2009, 49 ff.), liegt der Beitrag non-formaler oder informeller Bildung darin, *andere* Zugänge zu Bildung und Lernen zu eröffnen und einem *breiten* Bildungsbegriff (zum Überblick beispielsweise: Bauer, Bittlingmayer, und Scherr 2022; Rauschenbach u. a. 2004) zu folgen. Hiernach stehen die *«emanzipatorische Praxis»* (Cloos und Schulz 2011, 248) sowie die Stärkung der *«Lebensführungscompetenz auch im Kontext von Teilhabe am und [...] Integration in das Gemeinwesen»* (Pothmann und Deinet 2021, 84) im Vordergrund. In aktuellen medienpädagogischen Diskursen wird die Einführung des (Medien-)Bildungs- und Digitalisierungsbegriffs (Dander 2020; Fromme und Jörissen 2010; Schiefner-Rohs, Hofhues, und Breiter 2023) und dessen Orientierung an *«marktliberalen Wirtschaftsinteressen»* (Dander 2018, 267) – insbesondere in Bezug auf das Strategiepapier

2 Der Beitrag schliesst an medienpädagogische Diskurse an, die den bildungspolitischen Zuschnitt des Auftrags auf marktliberale Interessen und einem eingeführten Verständnis von (Medien-)Bildung resp. Digitalisierung kritisieren (u. a. Braun u. a. 2021). Diese Diskurse werden an anderer Stelle des Beitrags aufgegriffen und in Kapitel 4 diskutiert.

der KMK – kritisch kommentiert und in zahlreichen Stellungnahmen diskutiert (Braun et al. 2021; Dander 2018; GfM – Gesellschaft für Medienwissenschaft 2013; kBoM! 2019).

Ein Vergleich der Programmatiken und Rahmenbedingungen der außerschulischen medienpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit und ihrer Prämissen wie «Freiwilligkeit, Hierarchiearmut, Subjektorientierung und Partizipation» (Ingold und Maurer 2019, 61; May 2011, 193) mit dem Auftrag von Schule und dem dort grundgelegten Bildungsverständnis erscheint *kollisionsträchtig*. Somit wird die Frage virulent, ob und inwiefern sich derart inkompatibel erscheinende Normative auch *empirisch* zeigen. Dies soll der Beitrag erhellen.

In Kapitel (2) werden der Forschungsgegenstand, sowie die Grundzüge der dokumentarischen Methode als Forschungsmethodologie und -methode erörtert. Empirische Einblicke in die Ergebnisse der umfangreichen Untersuchung werden in Kapitel (3) präsentiert und der Fokus dabei auf drei kontrastierende Orientierungsmuster bei Lehrkräften gelegt (3.1, 3.2, 3.3). Diese werden mit den Orientierungen der Mitarbeitenden der Media Spaces³ in Bezug gesetzt (3.4). Die Ergebnisse werden in Kapitel (4) unter Bezugnahme auf die eingangs skizzierte Ausgangslage eingeordnet und entlang der Fragestellung diskutiert, mit welchen Implikationen diese Erkenntnisse für die zukünftige Positionierung medienpädagogischer Akteur:innen verbunden sein könnten.

2. Forschungsgegenstand, -methode und -design

Die untersuchten Media Spaces verstehen sich als non-formale Lernorte in sogenannten prekären Stadtteilen einer Grosstadt. Laut Selbstbeschreibung soll mit digitalen und partizipativen Formaten der

3 Das in der BMBF-Förderlinie «Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe» angesiedelte Evaluationsforschungsprojekt ist multiperspektivisch, mehrbenenanalytisch, formativ und partizipativ angelegt und in drei Teilprojekte gegliedert. Im Projekt soll evaluiert werden, wie mithilfe von medienpädagogischen Angeboten spezifischer Medienwerkstätten (Media Spaces) sogenannte bildungsbenachteiligte Jugendliche adressiert werden können. Im Beitrag werden Zwischenergebnisse eines Teilprojekts auszugsweise vorgestellt, das die organisationale Ebene der Media Spaces sowie der Schulen als deren Kooperationspartner:innen fokussiert,

Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen in eigenen Räumen, im öffentlichen Stadtraum sowie als Kooperationsangebot in Schulen begegnet werden. Damit positionieren sich die Media Spaces im heterogenen Feld außerschulischer medienpädagogischer Bildungsakteur:innen. Hierzu zählen beispielsweise Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) (Deinet et al. 2021), Museen (Gröschke und Fankhändel 2022), FabLabs (The Fab Foundation 2023), Makerspaces (Schön, Ebner, und Narr 2016) sowie solche Labs und Makerspaces, die teilweise in Kooperation mit Schulen (Ingold, Maurer, und Trübny 2019) oder Hochschulen (Gärtner 2022) entstehen.

Mithilfe der dokumentarischen Methode kann rekonstruiert werden, inwiefern sich die kollisionsträchtig erscheinende Konstellation zwischen Schule und Medienpädagogik auch in den die Praxis strukturierenden Orientierungen niederschlägt. Die Methodologie folgt dem Paradigma der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017, 181) und weist eine enge Verknüpfung zur Kulturosoziologie Pierre Bourdieus (2014 [1979]) und dessen Theorie des Habitus auf. Für die dokumentarische Methode ist hierbei die Differenz zwischen dem kommunikativen/expliciten Wissen (Orientierungsschemata bzw. Norm) und konjunktivem/implizitem Wissen (Orientierungsrahmen bzw. Habitus) grundlegend (Bohnsack 2017, 181). Das habitualisierte Orientierungswissen hat seine Genese in konjunktiv geteilten oder strukturidentischen Erfahrungsräumen der Akteur:innen (Bohnsack 2017, 104). Das implizite Wissen ist dabei nur bedingt reflexiv verfügbar und wird erst in einem mehrschrittigen, rekonstruktivem Analyseverfahren zugänglich (Bohnsack, Nentwig-Gesemann, und Nohl 2013, 13). Dies geschieht in den aufeinanderfolgenden Auswertungsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation, in denen die Analyseperspektive vom *Was* (explizite/propositionale Ebene) zum *Wie* (implizite/performative Ebene) gerichtet wird (Przyborski 2004, 50). Die Analyse zielt u. a. darauf, Fokussierungsmetaphern (Nentwig-Gesemann 2020, 70) zu identifizieren sowie positive (erstrebenswerte) und negative (abgelehnte) Horizonte zu rekonstruieren. Der interpretative Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen erfolgt über die Suche nach eben jenen Horizonten als Strukturmerkmale von Orientierungen (Przyborski 2004, 56): Was wird wie angestrebt oder abgelehnt und wie wird dessen

Realisierungspotenzial eingeschätzt? Die Rekonstruktion und Relationierung dieser Strukturmerkmale gibt Aufschluss über die Orientierungen, auf die der Fokus im Beitrag gerichtet wird. Über eine möglichst frühe komparative fallinterne und -übergreifende Analyse konnten Gemeinsamkeiten und Differenzen im Umgang mit verschiedenen Herausforderungen des beruflichen Alltags bzw. des kooperativen Settings als Muster identifiziert, verdichtet und typologisiert werden (Schäffer 2020, 67).

Um die Frage beantworten zu können, ob und inwiefern die unterschiedlichen Aufträge bzw. Prämissen von Schule und Medienpädagogik in der kooperativen Praxis relevant werden und welche Implikationen daraus hervorgehen, greift der Beitrag Teilergebnisse aus dem Evaluationsforschungsprojekt auf.

Im Zuge der bildungspolitisch angestrebten verstärkten Förderung von Medien- und MINT-Kompetenzen durch die Schule, sowie der damit gleichermassen verbundenen «Hoffnung auf eine Relevanzsteigerung» (Dander 2018, 254) der Medienpädagogik wird dem Feld Schule eine hohe Bedeutung beigemessen. Aus diesem Grund wird im nachfolgenden Kapitel (3.) auf die Perspektive der Lehrkräfte fokussiert und mit jenen der Media Space-Mitarbeitenden knapp pointiert kontrastiert (Kap. 3.4).

3. Empirische Einblicke

Anhand der Analyse dyadischer Interviews mit Lehrkräften an weiterführenden Schulen konnten Orientierungen rekonstruiert und über die komparativen Analysen (Nohl 2013) zu den folgenden drei Mustern verdichtet werden: (A) pragmatische Visionär:innen, (B) resignierte Visionär:innen und (C) pragmatische Schullogiker:innen. Die Analyse der Daten legte dabei verschiedene Gradationsstufen von *Irritation* aufseiten der Lehrkräfte offen, die durch die Kooperation mit dem Media Space initiiert und im Folgenden als *Tertium Comparationis* angelegt wurde (Nohl 2013, 273). Im Verlauf der fallinternen und fallübergreifenden Komparation wurde dies folglich als Vergleichsdimension herangezogen (Schäffer 2020, 69), und hierüber wurden die differenten Orientierungen konturiert. Während in Fall A durch die Irritation von Handlungsroutinen die *Neugestaltung* von Unterricht und die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft oder derjenigen der

Schüler:innen initiiert werden, führt die Irritation in Fall B zu Frustration und *Resignation*. In Fall C treten hingegen keine Verweise auf Irritationen hervor und die Kooperation dient vielmehr dazu, den Status quo von Schule zu *stabilisieren* und reibungslose, bruchlose Abläufe zu gewährleisten. Die Vergleichsdimension der Irritierbarkeit und der Blick auf negative und positive Horizonte sowie das diesen zugesprochene Realisierungspotenzial lassen die Orientierungen deutlich hervortreten (Przyborski 2004, 56).

Die Rekonstruktionsergebnisse werden im Folgenden exemplarisch durch ausgewählte, metaphorisch und interaktiv dichte Sequenzen (Bohnsack 2001, 250) und entlang einander begrenzenden Horizonte und den dazwischen aufscheinenden Orientierungen (Przyborski ebd.) empirisch bebildert.

3.1 Fall A: Von der Irritation zur Transformation: «Es eröffnet einen Horizont, den man vielleicht gar sehen wollte.»

Das Angebot des Media Spaces (MSP) wird im Rahmen eines Fachprojekts realisiert, das sich über den Zeitraum von zwei Jahrgängen (9.–10. Klasse) und zwei Unterrichtsstunden pro Woche erstreckt. Hierdurch soll ein Raum zur kreativen Entfaltung eröffnet werden, wie die befragten Lehrkräfte an verschiedenen Stellen des Interviews artikulieren. Am Ende des zweiten Jahres (10. Klasse) erfolgt eine Benotung. Hier sind die Jugendlichen dazu aufgefordert, eine Ergebnispräsentation zu einem ausgewählten Thema zu realisieren. Insgesamt zeigt sich im Interview, dass durch die Kooperation mit dem Media Space die Unterrichts- und Handlungsroutinen der Lehrkräfte teilweise massiv irritiert werden. So diente der Umgang mit Irritation zunächst als fallinterne Vergleichsdimension, die später auch als fallübergreifender Analysefokus angelegt wurde (Nohl 2013). Obwohl die Lehrkräfte die Irritationen zeitweise als Grenzerfahrungen erleben (als Schüler:innen beispielsweise Suizid oder Kriegsspiele als bisher unterrichtsferne Themen einbringen und sich die Lehrkräfte nach einem angemessenen Umgang damit fragen), werden diese nicht abgewertet oder als illegitim abgewiesen, sondern regen zur kritischen Selbstreflexion der eigenen Rolle sowie der Institution Schule an. Über den gesamten Diskursverlauf hinweg dokumentiert sich (Przyborski 2004, 57) ein offener,

produktiver Umgang mit Störungen von Handlungsrou­tinen. So erscheint im positiven Horizont, dass Schüler:innen «auf einmal damit glänzen [können], dass man irgendwelche Videogeschichten kann. Das ist in der Schule ja sonst eher verpönt» (I/H Zeile 398–400). Hierin dokumentiert sich, dass erst durch die Kooperation mit den Media Spaces produktive Fähigkeiten, die sich Jugendliche in informellen und Peer-Kontexten ausserhalb von Schule aneignen, für die Lehrkräfte unerwartet sichtbar («glänzen») und aner­kennbar werden. Dies hat Implikationen für die Adressierung von Chancenungleichheit und Benachteiligung: Nunmehr werden Fähigkeiten aner­kennbar, die den engen Korridor konventioneller *Schulleistung* erwei­tern. Hierin dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte Chancenungleichheit und Benachteiligung implizit als Problem der Leistungsanerkennung reflektieren und sich gegenüber Änderungen vormaliger unterrichtlicher Praxis offen zeigen. Auf impliziter Ebene dokumentiert sich die Vorstellung eines Media Space als Ort des Fähigkeitserwerbs, der genutzt werden soll, um nicht nur *irgendein* mediales Produkt, sondern von nun an *unterhaltsamere* Produkte («nicht nur Vorträge mit Plakat», «wirklich irgendwas Buntes») (I/H Zeile 106-107) herzustellen. Die Lehrkräfte arbeiten hier diskursiv (am Widerspruch): Einerseits dokumentiert sich die Orientierung an einem bewertungsfreien, explorativen Raum, der an anderer Stelle als «Spielwiese» (I/H Zeile 30; 31) gerahmt wird, andererseits an schulkonformer Einpassung der Media Spaces in die Kriterien der Bewertbarkeit, was sich später in der Metapher der «Probezeit» (I/H Zeile 109) dokumentiert. Diese klaffende Lücke – zwischen einerseits einer *expliziten* Befürwortung der Media Spaces als (benotungs-)freie Experimentier­räume, andererseits einer gesteigerten Produktorientierung auf *impliziter* Ebene – verweist auf die Bearbeitung des konstitutiven Spannungsfeldes zwischen kollisions­trächtigen Ansprüchen (Nentwig-Gesemann 2022, 391). Die habituellen Muster der Lehrkräfte sind zwar in Bewegung geraten, allerdings nicht gewissermassen (revolutionär) (struktursprengend), sondern pragmatisch (strukturkonform) ausgerichtet. Dass hierbei starke Anpassungsleistungen zu erbringen sind, markieren die Lehrkräfte an verschiedenen Stellen des Interviews immer wieder, als z. B. die Interviewerinnen am Ende re­sumieren, dass die Media Spaces offensichtlich eine Bereicherung zu sein scheinen (I/H Zeile 704–709):

- LK1: Ja es ist auf der einen Seite Frust und Bereicherung. Frust, weil man sieht, was alles möglich wäre, wenn die Rahmenbedingungen an Schule einfach besser wären.
- I1: Es öffnet einen Horizont, den man
- LK2: So
- LK1: Den man vielleicht gar nicht sehen wollte.
- Alle: Lachen
- [...]
- LK1: Und das machen wir zum ersten Mal im Jahrgang.
- LK2: Mhm.
- LK1: Und dafür müssen wir noch ein bisschen kämpfen dafür, dass es nicht so läuft wie es normalerweise läuft.
- LK2: Joa
- LK1: Oder zumindest gucken Leute uns auch seltsam dazu an oder

Hierin dokumentiert sich, dass die Perspektiven und Selbstverständnisse der Lehrkräfte in Neuausrichtung begriffen sind und eine neue Handlungsnorm Relevanz gewinnt: Sie positionieren sich als handlungsmächtige Akteur:innen, die Irritationen produktiv nutzen. Dies dokumentiert sich insbesondere in der Metapher des ‹Kampfes› und der Rolle der ‹Aussenseiter›, die durch die Formulierung des ‹seltsam gucken[s]› der konstruierten ‹Anderen› (‹die Leute›) hervortritt. Dennoch bleiben die Orientierungen einer produktorientierten Verwertbarkeit verhaftet und blenden bestehende Widersprüche aus. Dies lässt sich zur Figur der *pragmatischen Visionär:innen* verdichten, die produktive, gangbare Wege (im Widerspruch) gefunden haben. Diese so veranschaulichte Figur (Nentwig-Gesemann 2013, 299) gewinnt in der kontrastierenden Komparation mit Fall B weiter an Kontur, wie nachfolgend gezeigt wird.

3.2 Fall B: Von der Irritation zur Resignation: «Hauptsache, er stört wenigstens nicht»

Das dyadische Interview wurde mit zwei Lehrkräften geführt, die im Rahmen des ‹Profilunterrichts› Erfahrungen mit dem Media Space (MSP) gemacht haben. Hierfür kommt jeweils ein:e MSP-Mitarbeiter:in in die Klasse

und führt ein Angebot mit Microbits, Lego-Robotik o.ä. durch, die Lehrkraft ist dabei anwesend. Der Profilunterricht wird grundsätzlich benotet. Wie eingangs skizziert, teilen die befragten Lehrkräfte in Fall B die gleiche Vision wie in Fall A: Die Angebote der Media Spaces sollen durch eine offenere Gestaltung *alle* Schüler:innen bestmöglich erreichen und ihnen kreative Freiräume eröffnen. In Fall B erscheint die Vision von Schule, die die Lehrkräfte im Lauf des Gesprächs diskursiv entfalten, von noch höheren normativen Ansprüchen geprägt als in Fall A. Es wird ein Bild von Schule als Ort der Anerkennung entworfen, an dem die Perspektiven der Jugendlichen grosse Aufmerksamkeit erfahren und Freude und Neugier am Experimentieren entstehen kann («Es muss so ‹Wow, was ist das ist? Das will ich auch machen› Dieser Effekt muss kommen») (I/U Zeile 1129–1130). Dies wird über den gesamten Diskursverlauf anhand von Beschreibungen und Narrationen elaboriert (Przyborski 2004, 69) und scheint im positiven Horizont auf (ebd., 56). Dieses Ideal kontrastiert stark zum negativen Horizont, in dem Irritationen von Handlungsrouninen aufscheinen. So wird von den Lehrkräften herausgestellt, die notwendige Unterstützung in Bezug auf die digitalen Angebote für die Schüler:innen sei nicht zu leisten; die verstärkt geforderte Aufmerksamkeit wird von den Lehrkräften als Belastung konstruiert. In den durch die Lehrkräfte in einer interaktiv dichten Sequenz verwendeten Metaphern (Nentwig-Gesemann 2013, 312) – *stocken, laufen, rennen, warten, abarbeiten* – dokumentiert sich eine Orientierung an reibungslosen Prozessen, die durch den Media Space irritiert und gestört wurden (I/U, Zeile 435–443). Dies tritt vor allem im fallübergreifenden Vergleich zwischen Fall A und B deutlich hervor (Nohl 2013, 273). Während die Lehrkräfte in Fall A durch die Kooperation mit den Media Spaces die erfahrenen Irritationen mit einem Gewinn an Freiräumen assoziieren, konstruieren die Lehrkräfte in Fall B keinen Autonomiegewinn, z. B. in Bezug auf offenere Aufgabenstellungen oder zeitweise veränderte Rollenverhältnisse. Vielmehr dokumentiert sich die gemeinsame Erfahrung der Lehrkräfte (Przyborski 2004, 48) darin, dass durch die Kooperation neue Belastungen entstehen und sie den (neuen) Anforderungen nicht gerecht werden können. Dies wird beispielsweise in einer Sequenz sichtbar, in der es darum geht, dass eine bessere Vorab-Planung mit den Mitarbeiter:innen des Media Space nötig gewesen wäre (I/U Zeile 456–463):

LK1: Wo man immer noch mal brieft, okay, das sind nicht die, die freiwillig zu euch kommen, die motivierten, guten Schüler. Das sind die, die hier sitzen, die auch müssen, die aber nicht wollen. Und man kann nicht alle einfangen, das funktioniert nicht. Also, das wäre schön, aber man muss da auch manchmal akzeptieren, dass da einer in Anführungsstrichen nicht mitmacht. Hauptsache er stört wenigstens nicht

LK2: Ist halt so.

LK1: Ja.

Die ausgewählte Sequenz illustriert exemplarisch ein Muster, das sich durch den Diskursverlauf hinweg abzeichnet: Es dokumentieren sich Verweise darauf, dass die Lehrkräfte ihre Erwartungen an die Schüler:innen reduzieren – sogar soweit, dass sie ihren Anspruch und Auftrag aufgeben, *alle* Jugendlichen mitzunehmen. Dies wird auch in der Formulierung «Hauptsache er stört wenigstens nicht» als einzige noch einlösbare Anforderung deutlich. Es werden keine pädagogischen Lösungsvisionen entwickelt, sondern gemeinsam die Unmöglichkeit einer umfassenden Partizipation der Schüler:innen konstatiert. Zugleich wird in der darauffolgenden Sequenz eine Gruppe von «Auserwählte[n]» (I/U Zeile 742 u. a.) konstruiert, die sich vom allgemeinen, an anderer Stelle als «unterirdisch» (I/U Zeile 201) bezeichneten Niveau der Schule abhebe und durchaus von den MSP-Angeboten profitiere. Damit ist eine dichotome, homogenisierende und essenzialisierende Konstruktion von Kindern und Jugendlichen grundgelegt, vor deren Horizont die eigene Zuständigkeit abgewiesen wird, Teilhabe *für alle* zu ermöglichen. Folglich werden die Media Spaces *nicht* als Orte konstruiert, an denen Bildungsbenachteiligung adressiert wird, sondern gewissermassen *Elitenförderung unter Deprivilegierten* realisiert werden könne. Im *positiven Gegenhorizont* (Przyborski 2004, 56) zu den derzeit bestehenden Bedingungen wird ein dauerhafter Media Space ohne enge Vorgaben an Zeit und Raum im Schulgebäude visioniert. Das Realisierungspotenzial dieser Orientierung wird jedoch erneut – mit Verweis auf bestehende Handlungszwänge und mangelnde Optionen – als unmöglich gerahmt. Mit Blick auf die einander begrenzenden Horizonte (ebd.) dokumentiert sich ein Klaffen zwischen einerseits der *Vision* eines

freiwilligen, lustvollen Beteiligens der Jugendlichen, die Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer Interessen und Werke, andererseits den strukturellen Zwängen und Un-Möglichkeiten. Die Lehrkräfte verstehen sich in Fall B nicht als wirksame Mit-Gestalter:innen von Schule, sondern erleben Irritationen von Handlungsroutrinen als zusätzliche Belastung. Folglich dokumentiert sich das Deutungsmuster der Handlungssohnmacht, das sich zur Figur der *resignierten Visionär:innen* verdichten lässt.

3.3 Von der Irritationsresistenz zur Pausendisziplinierung: «Weil [...] in den Pausen irgendwie das Angebot fehlt»

Während sich in den bisher dargestellten Fällen eine Irritation von Handlungsroutrinen und Rollenerwartungen bei den Lehrkräften dokumentiert, werden in einem Interview an einer weiterführenden Schule, in denen die Media Space Angebote in den Unterricht integriert werden und zusätzlich als freiwillige AG stattfinden, keine Hinweise auf Irritationen oder gar habituelle Transformationen sichtbar. In Bezug auf die Erwartungen und Anforderungen an die medienpädagogischen Angebote dokumentiert sich eine Orientierung an schulischen Leistungs- und Bewertungslogiken. Dies zeigt sich während des gesamten Diskursverlaufs an verschiedenen Stellen. So sollen Schüler:innen möglichst «sinnvolle» Zeichnungen auf dem Tablet anfertigen oder entsprechende Programmierungen erzeugen und in den Media Spaces sollte vor allem «sinnvoll gearbeitet» werden (I/V, Zeile 81–84; 269, 608 u. a.). Dabei soll selbst der als außerschulisch konzipierte, non-formale Bildungsort der Media Spaces im Stadtquartier den Prämissen dieser Schullogik folgen und vor allem «bewertbare» Arbeit hervorbringen. Dieses Muster ist durch eine starke Zweck- und Funktionsorientierung grundiert. Freie Experimentierräume werden – anders als in den Vergleichsfällen – nicht visioniert. Vielmehr erscheinen reibungslose, störungsfreie Abläufe im Unterricht sowie nahtlose Übergänge zwischen Unterricht und Pause im positiven Horizont, wogegen Konflikte, ungeordnete, nicht eingehetzte Peer-Praktiken im negativen Horizont erscheinen. Als idealer Media Space wird ein Pausenangebot entworfen, das durch die medienpädagogischen Kooperationspartner:innen gestaltet werden sollte. Vor dem Hintergrund der Vergleichsfälle A und B, in denen je ein ganzer

Tag («Friday») oder ein eigener, jederzeit offener Media Space im Raum Schule von den Lehrkräften als Ideal visioniert wurde, dokumentiert sich in dem Wunsch nach einem medienpädagogischen Angebot *in den Pausen* – der kleinsten, noch freien Zeiteinheit in der Schule – eine nahtlose Einbindung der Kinder und Jugendlichen in pädagogisch gesteuerte, regulierte Settings, wie die exemplarisch ausgewählte Sequenz offenlegt:

«Wenn man da so ein-, zwei-, drei-, viermal die Woche eine Pause hätte, wo jemand da ist, der irgendwie so ein offenes Angebot macht, das wird am Anfang bestimmt wahnsinnig chaotisch und schleppend und anstrengend, aber ... [...]. Sowas könnte ich mir total gut vorstellen als Wunsch. Weil ganz oft unseren Schülern in den Pausen irgendwie das Angebot fehlt. Wir haben ein sehr kleines Schulgelände, wo ja, wo die Schüler dann oft in den Pausen einfach deswegen, weil sie nichts zu tun haben, in Stress und Konflikte geraten.» (I/V, Zeile 554–566)

Die Media Spaces werden durch das hierin entworfene «Ideal» eines Pausenangebots anders als in Fall A («Spielwiese») und B («Wow, was ist das?») nicht als verlockende Freiräume konzeptioniert, sondern als Möglichkeit einer durchgehenden Absorption der Kinder und Jugendlichen in regulierende, befriedende Beschäftigungsformate. Die «Pausenbespielung» wird entsprechend mit dem Potenzial der Einhegung der Kinder verbunden. Der Media Space wird folglich als Disziplinierungsmassnahme konstruiert, über den der Status quo von Schule – reibungslose und konfliktfreie Einbindung der Schüler:innen und die Sicherung der sozialen Ordnung – stabilisiert werden kann. Visionen von Veränderungen und Transformationen von Schule scheinen in diesem Muster nicht auf. Es wird von der Sicherung der schulischen Ordnung aus gedacht, und hierüber der Sinn der Media Spaces konstruiert.

Im Kontrast zu Fall A und B dokumentiert sich hier die Orientierung an einer pragmatischen Subsumierung der Media Space-Angebote unter die Schullogik. Die Media Spaces werden vor dem positiven Horizont der Disziplinierung und Ordnungssicherung konstruiert. Die sich hierin dokumentierende handlungsleitende Orientierung lässt sich zugespitzt zur Figur der *pragmatischen Schullogiker:innen* kondensieren.

3.4 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Durch die fallübergreifende Komparation kann ausschnittsweise gezeigt werden, dass die Kooperation zwischen medienpädagogischen Akteur:innen und Schule mindestens dreierlei zu initiieren vermag: Irritation, die zur Neugestaltung anregt, Irritation, die in Resignation mündet, sowie eine Funktionalisierung der Media Spaces vor dem Horizont der Stabilisierung der schulischen Ordnung. Irritationserfahrungen dokumentieren sich – anders als in Fall A und B – im dritten Muster nicht.

In zwei identifizierten Mustern dokumentiert sich homolog der gleiche positive Horizont: So entwerfen die Lehrkräfte in Fall A und B (pragmatische und resignierte Visionär:innen) jeweils eine Vision von Schule, in der Kinder und Jugendliche frei von Zeit- und Bewertungsdruck Freude am Experimentieren und Lernen entwickeln können und sich dabei als selbstwirksam und anerkannt erleben sollen. Dieser Orientierung wird von den Lehrkräften jedoch auf sehr unterschiedliche Weise Realisierungspotenzial zugesprochen. So konnten im Zuge der komparativen Analyse in den ersten beiden Fällen Verweise auf ein basistypisches Spannungsverhältnis⁴ identifiziert werden: Die eigenen normativen Ansprüche werden im Kontrast zu ihrer Realisierbarkeit – folglich in Spannung – konstruiert. Die Lehrkräfte rahmen ihre Vision entsprechend entweder als realisierbar oder unrealisierbar, und schreiben sich *Handlungsmacht* (Fall A) respektive *-ohmacht* (Fall B) zu. Dies dokumentiert sich u. a. in Entwürfen der eigenen Rolle oder Erwartungen an das medienpädagogische Angebot.

Während in Fall A die Umsetzbarkeit des Ideals der schulkonformen Handlungsweisen (Bewertung) *eingepasst* und lediglich die Anerkennbarkeit von Leistungen durch die Kooperationsangebote *erweitert* wird, konstruieren die Lehrkräfte in Fall B Veränderungen von Schule als unmöglich und positionieren sich *resignativ*. Diese Umgangsweisen lassen sich im Sinne eines Kontrasts in der Gemeinsamkeit auf die Figur der *Handlungs(ohn)macht* kondensieren. Dort wo wie in Fall A die Ziele kleiner, realistischer

4 Die dokumentarische Methode geht grundsätzlich von einem Spannungsfeld zwischen normativen Erwartungen und handlungspraktischen Realisierungen aus – kurz gefasst, zwischen Norm und Habitus (Bohnsack et al. 2018, 16). Das Spannungsfeld wird als *basistypisch* bezeichnet, wenn es sich als Gemeinsamkeit quer durch die Daten dokumentiert und sich als konstitutive Herausforderung erweist.

und messbarer – oder *schulkonformer* – konstruiert werden, können sie auch eher erreicht und kann Handlungsmacht erlebt werden, was sich zur Figur der *pragmatischen Visionär:innen* kondensieren lässt. Im Kontrast dazu stehen die Lehrkräfte des Falls B, die ihre Wünsche und normativen Erwartungen einerseits hoch anlegen, dieses Ideal andererseits als unerreichbar konstruieren und sich als *resignierte Visionär:innen* gewissermaßen in Stagnation positionieren: Sie visionieren keine Handlungs- und Interventionsoptionen. Gerade in Fall B werden die Inkongruenzen zwischen dem gesetzlichen Bildungsauftrag von Schule (Norm) und dem eigenen Bildungsanspruch (Habitus) der befragten Lehrkräfte besonders deutlich sichtbar: Sie führen hier zu einem ‹Verharren›, nicht zu einer produktiven Bearbeitung des Spannungsverhältnisses. Durch die Media Spaces werden entsprechend kollisionssträchtige Anforderungen an die Lehrkräfte herangezogen, zu denen sich diese in Fall A produktiv und im Fall B resignativ positionieren. In Fall C hingegen konnte kein vergleichbares Spannungsfeld zwischen Norm und Habitus, zwischen eigenem Anspruch einer Veränderung von Schule und dessen Umsetzbarkeit rekonstruiert werden. Vielmehr wird im Muster der *pragmatischen Schullogiker:innen* eine Resistenz gegenüber Irritationen deutlich, die durch die Kooperation mit medienpädagogischen Akteur:innen potenziell entstehen können. Es dokumentiert sich nicht nur eine Orientierung an einer Einpassung der Angebote in die schulische Ordnung, sondern darüber hinaus auch an der Indienstnahme der Media Spaces für die Ordnungssicherung im Raum Schule, um potenziell konflikträchtige Freiräume der Kinder (die Pause) auch noch einzunehmen. Somit nimmt die Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte in Fall C die Funktion einer Stabilisierung der institutionellen Ordnung ein.

Werden die Orientierungen der Lehrkräfte mit jenen der externen Medienpädagog:innen relationiert, erscheinen die Kontraste noch deutlicher profiliert. So zeigen die hier kondensiert dargestellten Ergebnisse

der umfangreichen Analysen⁵ des aus insgesamt 18 Erhebungen bestehenden Datenkorpus übergreifend auf, dass die Mitarbeiter:innen der Media Spaces

1. Kinder und Jugendliche als bildungsfähige Subjekte konstruieren,
2. an der leistungsunabhängigen Anerkennung von Kindern und Jugendlichen,
3. deren Interessen,
4. Lebenswelten,
5. peerkulturellen Praktiken,
6. sowie einer non-direktiven, *offenen* Media Space-Gestaltung orientiert sind. Kontrastierend zu allen drei Fällen der Lehrkräfte-Orientierungen (Fall A, B und C) rücken auf Ebene der Medienpädagog:innen die Dimensionen der gemeinschaftlichen, bewertungs- und wettbewerbsfreien Gestaltung in den Vordergrund und das Anliegen, Erfahrungen zu ermöglichen, die sonst in Schule nicht möglich sind.

Mit diesen knapp skizzierten Einblicken zeigt sich das eingangs als normativ kollisionssträchtig umrissene Feld zwischen ausserschulischen und schulischen Programmatiken demnach *auch* in der Empirie. Diese Erkenntnisse werden nachfolgend eingeordnet und diskutiert.

4. Einordnung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag stellte im Anschluss an bildungspolitische sowie medienpädagogische Diskurse zur Digitalisierung im Hinblick auf Bildung die Frage danach, ob und wie sich die in Kapitel (1) skizzierten Divergenzen und unterschiedlichen, programmatischen Prämissen auch empirisch in

5 Detaillierte Analysen auf Ebene der Mitarbeitenden der Media Spaces vorzustellen, würde das Volumen des Beitrags sprengen und wird im Rahmen der an das Projekt angegliederten Dissertation geleistet. Die Orientierungen der Medienpädagog:innen sind hier lediglich knapp skizziert, um das konstatierte Kollisionspotenzial (Kap. 1) auch empirisch zu bebildern und Herausforderungen für die Medienpädagogik am Ort Schule prägnant herausarbeiten zu können. Der Fokus des Beitrags liegt darauf, den ‹Nährboden› zu beschreiben, auf dem Kooperationen im Ort Schule gedeihen können/müssen. Da davon auszugehen ist, dass Konstellationen dieser Art zukünftig vermehrt an Relevanz gewinnen, wurden Lehrkräfte in den Blick gerückt.

der kooperativen Praxis zwischen Schule und Medienpädagogik identifizieren lassen. Hierzu wurde auf Datenmaterial aus Gruppendiskussionen und Interviews mit Lehrkräften und Mitarbeitenden der Media Spaces zurückgegriffen. Auf Ebene der Lehrkräfte konnte anhand der dokumentarischen Analyse ein durch die Kollaboration mit den Medienpädagog:innen evoziertes (mindestens potenzielles) Spannungsfeld identifiziert werden: Die Spannung zwischen Habitus und Norm, respektive zwischen Anspruch und Handlungspraxis. Dies korrespondierte im vorliegenden Fall mit dem je unterschiedlichen zugeschriebenen Umsetzungspotenzial: zwischen Handlungsmacht oder Handlungsohnmacht sowie der Offenheit oder Resistenz gegenüber Irritationen. Die Ergebnisse der dyadischen Interviews mit Lehrkräften wurden zu drei Orientierungsfiguren verdichtet – den pragmatischen (Fall A) versus resignierte Visionär:innen (Fall B) sowie die pragmatischen Schullogiker:innen (Fall C), denen die Media Space-Mitarbeitenden kontrastierend gegenübergestellt wurden. Jene zeichnen sich wiederum durch eine Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen und einer *leistungsunabhängig* anerkennenden Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen als bildungsfähigen Subjekten aus. Dabei wurde deutlich gemacht, dass sich die – in Kapitel 1 zunächst lediglich theoretisch behaupteten – kollisionssträchtigen Divergenzen in Bezug auf das (Medien-)Bildungsverständnis zwischen Akteur:innen formaler und non-formaler Bildung nicht nur auf normativer Ebene, sondern auch auf Ebene der handlungsleitenden Orientierungen – also *empirisch* – zeigen. Damit erhellt der Beitrag die Frage, ob und in welcher Weise die theoretisch konstatierten Kollisionen auch – in konkreten, überinstitutionellen Kollaborationen – empirische Relevanz haben. Damit ist ein empirisch verbrieftes Schlaglicht auf die besonderen Herausforderungen für auserschulische medienpädagogische Akteur:innen am Schauplatz Schule geworfen. Diesen Herausforderungen muss die Medienpädagogik begegnen und sich – mit Blick auf bildungspolitische Tendenzen, MINT und Medienbildung (respektive Medienkompetenz) zukünftig sogar verstärkt durch auserschulische Kooperationen zu fördern – in Stellung bringen: Einerseits ist die verstärkte Anfrage an medienpädagogische Akteur:innen als mögliche Kooperationspartner:innen für Schulen mit einer gesteigerten Relevanz der Medienpädagogik verbunden. Andererseits ist das Risiko

gross, dass ihr dabei eine *Indienstnahme* für schulische Belange (widerfährt), indem gefordert wird – explizit oder implizit – ihre Angebote in die Strukturlogiken von Schule einzupassen, wie beispielsweise in Fall C gezeigt werden konnte. Wenngleich sich Lehrkräfte, wie im Beitrag empirisch bebildert wurde, teilweise offen für Veränderungen zeigen – z. B. für alternative Unterrichtsmethoden, freie Experimentierräume oder Rollenwechsel –, steht die Zweck- und Bewertungsfreiheit, die Lebenswelt- und Peer-Orientierung im Widerspruch zu programmatischen, bildungspolitischen Zielsetzungen hinsichtlich einer angestrebten (Medienkompetenz) bzw. (Medienbildung): So sollen Schüler:innen für den digitalen globalisierten Arbeitsmarkt (fit gemacht) werden und sich die dafür nötigen, (digitalen) Kompetenzen aneignen. Folgt man der in Kapitel 1 aufgeworfenen Kritik am Strategiepapier der KMK (Braun u. a. 2021), wird Bildung dort als individuelle «Anpassungsleistung» (Dander 2018, 267) an als unaufhaltsam konstruierte Ökonomisierungsprozesse verstanden. Diese Sichtweise legt Anschläge an Konzepte wie den *Ableismus* (Buchner und Pfahl 2017) und den im kindheitspädagogischen Diskurs breit diskutierten *Investive Turn* (Hendrick 2014; Walgenbach 2019) nahe. Aus dieser Perspektive lässt sich eine Ausrichtung an *Employability* in den kritischen Blick rücken, die Kinder zuvorderst als Humankapital und zukünftige Arbeitnehmende betrachtet und sozial- sowie bildungspolitische Investitionen entsprechend am Primat wirtschaftspolitischer Interessen ausrichtet (Klinkhammer 2010, 211). Demgegenüber lässt sich eine Auffassung von Medienbildung in Stellung bringen, die Bildung u. a. versteht als Orientierungswissen (Marotzki und Jörissen 2008), als Transformation (Leineweber 2020), der ein breites, lebensweltorientiertes Verständnis zugrunde liegt, und Bildung nicht vorrangig auf messbare, sichtbare *Skills* und funktionalistische Kompetenzen verengt. Wird den vorgelegten Ergebniseinblicken gefolgt, so können Medienpädagog:innen einer dominierenden Produktorientierung und damit möglicherweise einhergehenden Bestrebung von Rationalisierung und Vermessung von Bildung vor dem Hintergrund von Digitalisierung entgegenwirken (Niesyto 2023; Czejkowska und Seyss-Inquart 2022). Hierbei sollte ein weit gefasster Bildungsbegriff grundgelegt werden, der auch Prozesse der Persönlichkeitsbildung und der Peer-Interaktionen einblendet und grundsätzlich den Fokus vom Produkt auf den Prozess lenkt.

In diesem Zuge wäre ebenso eine klare Positionierung zugunsten einer umfassenden Medienbildung gegenüber der funktionalistischen Förderung von Medienkompetenz wünschenswert. Damit wäre die Perspektive auf ‚Gelingen‘ eine andere und könnte zudem dem Phänomen entgegenwirken, mit medienpädagogischen Angeboten lediglich privilegierte, bereits an Medienprojekten interessierte Jugendliche zu adressieren. So wird im medienpädagogischen Diskurs von einigen Autor:innen konstatiert, dass zwar zahlreiche Formen der Kooperation zwischen ausserschulischen Akteur:innen der Medienbildung und Schulen bestehen, darüber jedoch kaum eine wissenschaftliche Auseinandersetzung stattfindet (Brüggen, Bröckling, und Wagner 2017, 7). Zudem existiere kein «breitenwirksames Programm medienpädagogischer Projekte für sozial und kulturell benachteiligte Kinder und Jugendliche und gegen soziale Ungleichheit» trotz «guter Ansätze von Stiftungen, Vereinen, Initiativen, Wohlfahrtsverbänden und auch der Wirtschaft» (Bröckling 2020, 37). Ebenso wird eine fehlende «systematische Reflexion zu Erfahrungswerten medienpädagogischer Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen aus sozial und kulturell benachteiligten Verhältnissen» (ebd.) unter Bezug u. a. auf Kutscher (2009), Hafener (2008) und Niesyto (2000) konstatiert. Diesen Gedanken aufgreifend kann gefragt werden, inwiefern die von den Lehrkräften positiv konnotierte *Erweiterung der Anerkennbarkeit* kindlicher Kompetenzen als Zielkategorie oder Ausgangspunkt von Bildungsprozessen gedacht werden sollte. Würde von letzterem ausgegangen, so könnten sich, dem Vorschlag von Kramer (2023) folgend, insbesondere von sozialer Ungleichheit betroffene Kinder und Jugendliche in einem anerkennenden, unterstützenden, wettbewerbs- und bewertungsfreien Raum als bildungsfähige Subjekte erfahren. Im Zuge von Kooperationen zwischen ausserschulischen medienpädagogischen Akteur:innen und Schule könnten solche Erfahrungen Anschlüsse an formale Bildungssettings eröffnen: Eine – durch medienpädagogische Angebote evozierte – positive Lernerfahrung könnte aufgegriffen und mit Vorkenntnissen, die durch Peer-Interaktionen und die Lebenswelt der Jugendlichen geprägt wurden, im und mit dem Unterricht verknüpft werden (Kramer 2023). Im Rahmen einer frühzeitigen Aushandlung gegenseitiger Erwartungen aller beteiligten Akteur:innen (*auch* der Kinder und Jugendlichen) könnte eruiert werden, wie in kooperativen

Settings zumindest ansatzweise Prämissen der non-formalen Bildung (wie etwa Partizipation) auch in Schule berücksichtigt werden können. Wie in Fall B gezeigt werden konnte, stehen Medienpädagog:innen zudem vor der Herausforderung, zunächst Zuversicht stiften zu müssen und gemeinsam mit den Lehrkräften und Schüler:innen eine gemeinsame Vision eines alle einladenden Angebots zu entwickeln, die ihnen auch realisierbar erscheint. Mit einem tieferen Verständnis für die hier skizzierten Herausforderungen können Medienpädagog:innen ihre Positionierung reflektieren, vertreten und eine responsive Erwartungshaltung entwickeln, mithilfe derer gemeinsam Räume für partizipative Angebote eröffnet werden können.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. 2022. «Bildung in Deutschland 2022». wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>.
- Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, Hrsg. 2022. *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9>.
- BMBF. 2019. «Mit MINT in die Zukunft! Der MINT-Aktionsplan des BMBF». https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31481_Mit_MINT_in_die_Zukunft.html.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. utb Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>.
- Bohnsack, Ralf, Nora Friederike Hoffmann, und Iris Nentwig-Gesemann. 2018. «Typenbildung und Dokumentarische Methode». In *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann, und Iris Nentwig-Gesemann, 9–50. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g>.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl. 2013. «Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 9–32. Wiesbaden: Springer VS.
- 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.

- Bourdieu, Pierre. 2014. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 24. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, Tom, Andreas Büsch, Valentin Dander, Sabine Eder, Annina Förschler, Max Fuchs, Harald Gapski, u. a. 2021. «Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie ‹Bildung in der digitalen Welt›». *MedienPädagogik (Statements and Frameworks)*, 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>.
- Bröckling, Guido. 2020. «Inwiefern reproduziert die Medienpädagogik soziale Ungleichheit?». *merz | medien + erziehung* 64 (3): 33–40. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.3.10>.
- Brüggen, Niels, Guido Bröckling, und Ulrike Wagner. 2017. «Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung». 43. <https://www.medien-in-die-schule.de/bildungspartnerschaften/>.
- Buchner, Tobias, und Lisa Pfahl. 2017. «Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik». In *Handbuch Inklusive Kindheiten*, herausgegeben von Donja Armipour und Andrea Platte, 210–22. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587134>.
- Cloos, Peter, und Marc Schulz. 2011. «Forschende Zugänge zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Methodologie und Methoden empirischer Forschung». In *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Holger Schmidt, 1. Aufl., 239–68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92714-5>.
- Czejkowska, Agnieszka, und Julia Seyss-Inquart. 2022. «Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung». In *Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung*, herausgegeben von Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon, und Jürgen-Matthias Springer. Jahrbuch für Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:23757>.
- Dander, Valentin. 2018. «Ideologische Aspekte von ‹Digitalisierung›. Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier ‹Bildung in der digitalen Welt›». In *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, herausgegeben von Christian Leineweber und Claudia de Witt, 252–79. <http://www.medien-im-diskurs.de>.
- Dander, Valentin. 2020. «Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung». In *Digitalisierung - Subjekt - Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 19–37. Opladen Berlin: Barbara Budrich.
- Deinet, Ulrich, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, Hrsg. 2021. *Handbuch Offene Kinder- Und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6>.
- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2019. «Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive». *DDS – Die Deutsche Schule* 111 (4): 391–404. <https://doi.org/10.31244/dd5.2019.04.03>.

- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland: computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster New York: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Julia Gerick, und Mario Vennemann. 2019. «Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013». *Journal for educational research online* 11 (1): 118–44. <https://doi.org/10.25656/01:16790>.
- Fend, Helmut. 2009. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., Durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>.
- Ferrari, Anusca. 2013. «DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe». https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz | medien + erziehung* 54 (5): 46–54. <https://doi.org/10.21240/merz/2010.5.19>.
- Gärtner, Bettina. 2022. «Der pädagogisch-didaktische Makerspace: Durch kreative Projekte im Kunstunterricht für Technik begeistern». *merz | medien + erziehung* 66 (1): 71–77. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.1.17>.
- GfM - Gesellschaft für Medienwissenschaft. 2013. «Medienkultur und Bildung. Positionspapier der GfM». <https://gfmedienwissenschaft.de/sites/default/files/pdf/2017-10/2013-GfM-Positionspapier.pdf>.
- Gröschke, Sophia, und Friederike Fankhändel. 2022. «Fachgruppe Digitale Bildung und Vermittlung in Museen: Wofür wir stehen und was wir machen». <https://www.museumspaedagogik.org/fachgruppen/digitale-bildung/>.
- Hafeneger, Benno. 2008. «Soziale Frage(n) und Ungleichheit aus der Perspektive der Jugendbildung». Herausgegeben von JFF und PH Ludwigsburg. *Dokumentation des Fachkongresses Medienpädagogik – Partizipation, 17./18.10.2008*, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn, Teil 2, 26–40. https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2008_Soziale_Ungleichheit_Medienpaedagogik_Dokumentation_Teil2.pdf.
- Heinen, Richard, und Michael Kerres. 2017. «„Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule». *DDS – Die Deutsche Schule* 109 (2): 128–45.
- Hendrick, Harry. 2014. «Die sozialinvestive Kindheit.» Herausgegeben von Meike Sophia Baader. *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt u. a.: Campus-Verlag.
- Ingold, Selina, und Björn Maurer. 2019. «Making in der Schule - Reibungspunkte und Synergieeffekte». In *Chance Makerspace: Making trifft auf Schule*, herausgegeben von Selina Ingold, Björn Maurer, und Daniel Trüby, 9–15. München: kopaed.

- Ingold, Selina, Björn Maurer, und Daniel Trüby, Hrsg. 2019. *Chance Makerspace: Making trifft auf Schule*. München: kopaed.
- kBoM! 2019. «Medienpädagogisches Manifest Addendum 2019». *Keine Bildung ohne Medien!* (blog). 2019. <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medi-enpaedagogisches-manifest-2019/>.
- Klinkhammer, Nicole. 2010. «Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat‘ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien?». In *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, herausgegeben von Doris Bühler-Niederberger, Johanna Mierendorff, und Andreas Lange, 205–28. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6_10.
- KMK. 2017. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/broschueren.html>.
- Kramer, Christine. 2023. «Teilhabe in der Kultur der Digitalität: Kinderarmut und die Chancen digitaler Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 52 (Februar): 217–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.11.X>.
- Kutscher, Nadia. 2009. «Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede): 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.04.17.X>.
- Leineweber, Christian. 2020. «Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 38–56. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742350>.
- Lembeck, Hans-Josef, und Michael Lindenberg. 2015. «Die beste Schulpause». Qualitative Weiterentwicklung der Kooperation von Schule und Offener Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) im Ganztage. Forschungsbericht. Hamburg.
- LKM. 2015. «Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier». https://lkm.lernnetz.de/files/Inhalte/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Wissen, Artikulation und Biografie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 6: 51–70. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- May, Michael. 2011. «Offene Kinder- und Jugendarbeit als Bildung». In *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Holger Schmidt, 189–200. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92714-5>.

- Nationales MINT-Forum. 2022. «Impulspapier MINT-Bildung im Ganzttag». <https://www.nationalesmintforum.de/projekte/impulsgruppen/veroeffentlichung-mint-bildung-im-ganzttag>.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2013. «Die Typenbildung der dokumentarischen Methode». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3. Aufl., 294–323. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2020. «Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung». In *Dokumentarische Evaluationsforschung: theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*, herausgegeben von Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann, 2., durchgesehene Auflage, 67–79. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2022. «Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur «Fachkraft für Kinderperspektiven»». In *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, und Uwe Hericks, 389–409. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973>.
- Niesyto, Horst. 2000. «Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen». Herausgegeben von mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden, Ludwigsburg. <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-erziehungswissenschaft/medienpaedagogik/forschung-und-projekte/abgeschlossene-projekte/medienpaedagogik-und-soziokulturelle-unterschiede>.
- Niesyto, Horst. 2023. «Vermessung als bildungspolitisches Narrativ im Kontext digital-kapitalistischer Strukturen». In *Datafizierung (in) der Bildung: Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter, 59: 177–94. Digitale Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839465820>.
- Nohl, Arnd Michael. 2013. «Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3. Aufl., 271–93. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Pothmann, Jens, und Ulrich Deinet. 2021. «Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, 79–93. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_3.

- Przyborski, Aglaja. 2004. *Gesprächsanalyse Und Dokumentarische Methode – Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen Und Anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>.
- Rauschenbach, Thomas, Hans Rudolf Leu, Sabine Lingenauber, Wolfgang Mack, Matthias Schilling, Kornelia Schneider, und Ivo Züchner. 2004. «Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter». Herausgegeben von BMBF. *Bildungsreform* 6. <https://d-nb.info/971374708/34>.
- Rother, Pia. 2019. *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schäffer, Burkhard. 2020. «Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode». In *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, herausgegeben von Jutta Ecaarius und Burkhard Schäffer, 65–88. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwxw2zx>.
- Schiefner-Rohs, Mandy, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter, Hrsg. 2023. *Datifizierung (in) der Bildung: Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. Bd. 59. Digitale Gesellschaft. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839465820>.
- Schön, Sandra, Martin Ebner, und Kristin Narr, Hrsg. 2016. *Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen: Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten*. 2. Auflage. Norderstedt: Books on Demand. https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=58718.
- Senkbeil, Martin, Kerstin Drossel, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2020. «Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich». Februar. <https://doi.org/10.25656/01:18328>.
- Sturzenhecker, Benedikt, Martin Karolczak, und Elisabeth Richter. 2014. «Koooperative Steuerung des Ganztags zwischen Jugendarbeit und Schule.» *deutsche jugend* 7-8: 297–304. <https://doi.org/10.3262/DJ1408297>.
- The Fab Foundation. 2023. «The Fab Foundation». 2023. <https://fabfoundation.org>.
- Walgenbach, Katharina, Hrsg. 2019. *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert: zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Frankfurt New York: Campus.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Raus aus dem ‹Loop›!

Mögliche Zukünfte für Medienbildung with(out) KI

Annekatriin Bock¹ , Valentin Dander²  und Franco Rau¹ 

¹ Universität Vechta

² Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Beobachtung, dass sich immer dann, wenn neue Technologien (wie aktuell u. a. GPT-Assistenzsysteme) einen Aufschwung in unserer Gesellschaft erleben, in der medialen Öffentlichkeit reflexartig Chancen-Risiken-Debatten entspinnen. Das Verhältnis von Mensch und Maschine, die Auswirkungen für Bildungs- wie auch Subjektivierungsprozesse, aber auch Interventionsbedarfe, um nur einige zu nennen, werden scheinbar neu verhandelt. Wiederkehrende Argumente werden ausgetauscht, bis ein gesellschaftlicher Umgang mit den ‹neuen› Technologien gefunden wird. Dieser Zyklus beschleunigt sich und wird aktuell an Beispielen von GPT-basierten Assistenzsystemen und der Debatte um die Chancen und Risiken von KI für die Bildung erneut sichtbar. Wir erkennen in den wiederkehrenden Diskussionen eine Art Endlosschleife, einen ‹Loop›, den wir anhand von drei Themenfeldern problematisieren, die wir für zukünftige, medienpädagogisch informierte Forschung für wichtig erachten: anhand (1) des ‹Chancen-Risiken-Loops›, (2) des ‹Kompetenzmodelle-Loops› und (3) des ‹Theorie-Loops›. Ziel des Beitrags ist, auf mögliche Alternativen zu diesen ‹Loops› hinzuweisen, um aus vergangenen Erfahrungen, bildungspraktischen und -politischen Ansätzen sowie Theorien perspektivisch für plurale Zukünfte lernen zu können.



Get out of the ‹Loop›! The Possible Futures of Media Education With(Out) AI

Abstract

The departure point for this article is the observation that whenever new technologies (such as currently GPT assistants) are experiencing an upswing in our society, debates about opportunities and risks seem reflexively to arise in the public. The relationship between wo:man and machine, the effects on educational and subjectivation processes, as well as the need for intervention, to name but a few, are apparently being renegotiated. Recurring arguments are exchanged until a societal handling of the ‹new› technologies will be found. This loop is accelerating and is currently becoming visible once again in examples of GPT-based assistance systems and the debate about the opportunities and risks of AI for education. In the recurring discussions, we recognize a kind of endless ‹loop›, which we problematize on the basis of three topics that we consider important for future research, informed by media education: (1) the ‹opportunities risks loop›, (2) the ‹competence model loop› and (3) the ‹theory loop›. The aim of the article is to point out possible alternatives to these ‹loops› in order to learn perspectives for pluralistic futures from past experiences, practical and political educational approaches and theories.

1. Einleitung

Im Jahr 2021 waren *Generative Pre-trained Transformers* (GPT) oder generative Textgeneratoren noch weitgehend unbekannt und die Diskussion über Künstliche Intelligenz (KI) wurde häufig sehr abstrakt geführt. Seit der Veröffentlichung von ChatGPT durch OpenAI im November 2022 haben sich sowohl die Bekanntheit als auch die technischen Möglichkeiten entsprechender Systeme rasant weiterentwickelt. Während Assistenzsysteme wie «Call Annie»¹ zunächst nicht in der Lage waren, einen britischen Akzent zu imitieren, können KI-Anwendungen wie «HeyGen»² mittlerweile

1 Eine App, die u. a. Avatar- und Chatfunktion kombiniert; siehe <https://callannie.ai/> [letzter Abruf am 04.05.2024].

2 Eine App, die Avatare und Stimmen generiert; siehe <https://www.heygen.com/> [letzter Abruf am 04.05.2024].

in Sekundenschnelle selbst aufgenommene Videos in eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen übersetzen, indem sie entweder einen Avatar wie «Annie» oder Videomaterial menschlicher Sprecherinnen oder Sprecher animieren. Das hohe Tempo technologischer Innovationen erschwert eine sachliche und mit Bedacht strukturierte Auseinandersetzung. Wie kann sich an Medienbildung interessierte Forschung und Praxis auf die nächsten Entwicklungsschritte konzentrieren, *next practice* entfalten oder gute Antworten finden auf Fragen danach: Was ist zukunftsorientierte Medienbildung in einer von KI durchdrungenen Welt? Wie wollen wir welche Art von Wissen vermitteln, wenn sich das, was wir wissen (sollen), in Wochen oder Monaten ändert? Obwohl es unerlässlich erscheint, auf diese und weitere Fragen empirisch fundierte Antworten zu geben, braucht die Theoretisierung von Konzepten und das Schaffen praktischer Anwendungsgelegenheiten Zeit – zum Nach- und Überdenken, Zeit, welche die an Theoriebildung und Praktiken interessierte Forschung vermeintlich nicht hat. Wenn nämlich der Forschungsprozess beginnt oder praxistheoretisch informierte Projekte erste empirische Erkundungen wagen, wird die nächste Technologie entwickelt oder findet breite Anwendung und setzt scheinbar alle Forschungsbemühungen wieder auf «Null»: Der Prozess beginnt vermeintlich erneut. Die Beschleunigung der medienöffentlich geführten Debatten und der damit verbundene Handlungsappelle laden dazu ein, schnell – wenn nicht reflexartig – in wiederkehrenden Mustern zu argumentieren. Zum Beispiel diskutieren wir (wieder) die Möglichkeiten und Gefahren von KI für das Lehren und Lernen (u. a. Keller u. a. 2019; Looi, Chan, und Wu 2021; Schmohl, Watanabe und Shelling 2023). Oder wir wägen (wieder) die inklusiven oder exklusiven Potenziale der Technologie ab (Hase u. a. 2022). Oder wir fragen uns (wieder), ob KI wichtige Bildungsaufgaben übernehmen sollte (u. a. Komljenovic 2021; Selwyn 2019).

Ausgangspunkt unserer Überlegungen im Beitrag ist die Beobachtung, dass sich immer dann, wenn neue Technologien einen Aufschwung in unserer Gesellschaft erleben, in der medialen Öffentlichkeit Chancen-Risiken-Debatten entspinnen. Das Verhältnis von Mensch und Maschine, die Auswirkungen für Bildungs- wie auch Subjektivierungsprozesse, aber auch Interventionsbedarfe werden scheinbar neu verhandelt, wiederkehrende Argumente werden von den «Apokalyptikern» und «Integrierten»

nach Umberto Eco ausgetauscht (Eco 1989), für mehr Medien- oder [*insert-neues-Einzelmedium-]kompetenz appelliert oder Verbote gefordert, bis ein gesellschaftlicher Umgang mit den ‹neuen› Technologien gefunden wird.³ Dieser Zyklus beschleunigt sich und wird aktuell an Beispielen von GPT-basierten Assistenzsystemen erneut sichtbar. Wir erkennen in den wiederkehrenden Diskussionen eine Art Endlosschleife, einen ‹Loop›, den wir anhand von drei für Medienbildung wichtigen Themenfeldern problematisieren und ansatzweise durchbrechen wollen: (1) ‹Chancen-Risiken-Loop›, (2) ‹Kompetenzmodelle-Loop› und (3) ‹Theorie-Loop›.

Zunächst erläutern wir für die drei Bereiche die für uns erkennbaren Wiederholungstendenzen und überlegen anschliessend, welche Ansätze, Fragen oder Konzepte zukünftige medienpädagogische Forschung alternativ fokussieren könnte, um dem Denken in ‹Loops› mögliche Deutungsfolien entgegenzustellen. Ziel des Beitrags ist demnach, mögliche Alternativen zu den zirkulären ‹Loops› zusammenzutragen und dadurch die Debatten (und ihre Phänomenbereiche) für medienpädagogisch informierte Interventionen oder Theoriearbeit (besser) bearbeitbar zu machen. Auf diese Weise vollziehen wir zwar ebenfalls einen ‹Loop› der fachwissenschaftlichen, medienpädagogischen Selbstreflexion, insofern auch dieses Vorhaben nicht zum ersten Mal verfolgt wird. Allerdings versuchen wir, den ‹Loop› in Richtung einer Spirale im Sinne eines hermeneutischen Zirkels zu verschieben, um aus vergangenen Erfahrungen, Theorien, bildungspraktischen und -politischen Ansätzen für plurale Zukünfte zu lernen.

2. Vom ‹Chancen-Risiken-Loop› zu Ambivalenzen, Brüchen, Spannungen

In den folgenden Überlegungen zum ‹Loop› in den wissenschaftlich und öffentlich geführten Debatten möchten wir zunächst die sich bisher abzeichnenden Diskussionsstränge zu Chancen und Risiken von KI versachlichend zusammenfassen, indem wir die Parallelen der aktuellen Debatte über ‹KI und Bildung› zu bereits geführten Diskussionen um ‹Digitalisierung und

3 Vgl. hierzu etwa das ‹Moratorium der Digitalisierung für KITAs und Schulen› vom November 2023: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/wissenschaftler-fordern-moratorium-der-digitalisierung-in-kitas-und-schulen.html> [letzter Abruf am 28.01.2024].

Bildung» aufzeigen. Daran anschliessend werfen wir erste Fragen für medienpädagogische Interventionsgelegenheiten als Impulse auf. Wir diskutieren, welche Dis-/Kontinuitäten im Sprechen über Chancen und Risiken von Technologie für Bildung in empirischer Forschung sichtbar werden. Anhand von drei Beispielen für Pro- und Contra-Argumentationen in Bezug auf Technologieeinsatz zeigen wir exemplarisch drei Dualismen; die nicht zwingend zusammengedacht werden müssen, aber inhaltlich verwoben erscheinen: (1) Bildungsgelegenheiten und Ende der Bildung, (2) beschleunigte Effizienz und Reproduktion von Vorurteilen sowie (3) Wettbewerbsfähigkeit und Kompetenzbedarf. All jene, die in Ansätzen in den letzten Jahren mit Digitalisierung im Bildungskontext zu tun hatten oder sich für medial und wissenschaftlich geführte Debatten zur Verwendung von Technologien interessiert haben, kennen die Argumente, die nun folgen. Sie haben diese Argumente je nach Kohortenzugehörigkeit bei der Einführung des Lehrfilms, des Taschenrechners, der digitalen Whiteboards und der Laptop- bzw. Tablet-Klassen auf die ein oder andere Weise bereits gehört (u. a. Kabaum und Anders 2020).

Das erstes Pro-Argument, das wir aktuell zum Beispiel in der medienöffentlichen Diskussion um ChatGPT im Bildungskontext erkennen, adressiert die Chancen von KI für die Medienbildung – ohne dass im Detail präzisiert würde, ob es konkret um unterrichtliches Arbeiten mit/in/durch Medien, um eine bildungspolitische Zielsetzung oder fachwissenschaftliche Forschung geht. Hier werden die Möglichkeiten von KI für kreative Schreibprozesse oder Bilderstellung und Reflexionsgelegenheiten zum Umgang mit Quellen und geistigem Eigentum hervorgehoben (u. a. Nuxoll 2023). Neben den Gestaltungsmöglichkeiten besteht als erstes Contra-Argument die Sorge um das *Ende der schöpferischen Freiheit, der Erkenntnis, vielleicht sogar der Bildung*. KI, so die Bedenken, werde durch den Rückbezug auf immer Gleiches in den Trainingsdatensätzen wenig neue Inhalte «outside the box» generieren. Dabei wird KI zugesprochen «Bildung grundlegend zu transformieren». Wer sprechfähig ist und wem genau hier welches Transformationspotenzial zugesprochen wird, bleibt meist unreflektiert. Aktuell versprechen vorwiegend Tech-Konzerne oder Start-ups, jenseits von (medien-)pädagogischem Fachwissen, durch ihre KI-Anwendungen (u. a. in Form von GPT-basierten Assistenzsystemen oder adaptiven

Lernsystemen) einfache Lösungen für komplexe Probleme des Bildungssystems. Diese Darstellung reiht sich in eine gewisse «Tradition» ein, neue Technologien in Bildungskontexten als «technical fix» zu diskutieren, wie u. a. Gouseti (2010) oder Morozov (2014) für bereits vergangene Technologietrends skizzierten. In den Medien weniger zu Wort kommt die an Medienbildung interessierte Forschung und Praxis und vergibt ein Stück weit die Gelegenheit, KI als Gesprächsanlass zu nutzen, um über die Rolle von Technologieverwendung für Medienbildung öffentlichkeitswirksam nachzudenken. Erste wissenschaftliche Beiträge laden bereits zu Problematisierungen ein und plädieren unter anderem für die Neujustierung pädagogischer Fokussierung, beispielsweise für einen Paradigmenwechsel «von der Problemlösung zur Urteilsfähigkeit» (in Bezug auf Dewey 1916/2004/2011 de Witt und Leineweber 2020, 44).

Als zweites Pro- und Contra-Gegensatzpaar erkennen wir auf der einen Seite das Sprechen über Beschleunigungs- und Effizienzpotenziale. Durch KI – so die Versprechen von nahezu allen aktuell auf dem Markt vertretenen Anbietern – würden Prozesse beschleunigt und effizienter gestaltet. Im Bildungskontext wird im Anschluss an die Diskussionen um adaptive Lernsysteme danach gefragt, wie KI als hilfreiches Tool effizientes Lehren und Lernen unterstützen kann (u. a. Macgilchrist u. a. 2023). Erneut erkennen wir hier eine stark aus kognitionspsychologischer Sicht befeuerte Tool-Debatte – gegen die diverse Medienpädagog:innen seit geraumer Zeit anzuschreiben suchen (u. a. Allert und Richter 2011). KI werde unter anderem Lehrenden Zugang zu ungeahnten Möglichkeiten eröffnen, die es zu nutzen gelte. Als Beispiele werden unter anderem «didaktische Impulse für (1) Online-Lehre, (2) Präsenzlehre und (3) Blended Learning» beschrieben (Mah, Hense, und Dufentester 2023; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) 2024). Oder es werden beispielhaft Bilder einer Lehrkraft bemüht, die sich ihren Aufgabentext innerhalb von Sekunden in unterschiedlichen Anforderungsstufen und Sprachniveaus produzieren lässt und so diversitätssensibel im Fachunterricht arbeiten kann. Mit den Möglichkeiten für inklusiv zu gestaltende Bildungskontexte wird auf der anderen Seite die Sorge um den Zugang zu Technologie verknüpft. Technologie ist eben nicht immer «für alle» nutzbar. Auch in Bezug auf den Zugang zu KI – wie zuvor zu Smartphone, Tablet oder

technischer Infrastruktur – werden Inequality- und Bias-Debatten aktualisiert (u. a. Dixon-Román, Nichols, und Nyame-Mensah 2019). Wenig diskutiert werden in dem beschriebenen Spannungsfeld zwischen Tool-Effizienz und technologischer Exklusion solche Tendenzen, die technologische Entschleunigung oder Diskussionen um *convivial technologies* mitdenken: Zu denken wäre beispielsweise an alternative, mit KI durchwirkte, aber eben nicht von Technologien getriebene Zukünfte und ein kritisches Hinterfragen der Überbietungslogik technologischer Beschleunigung (u. a. Guenot und Vetter 2019; Bock et al. 2024).

Innerhalb des dritten Gegensatzpaares, wird ein drittes Pro-Argument neben anderen Zielsetzungen unter anderem in Positionspapieren formuliert und aktuell in der Diskussion um KI aktualisiert: Schule der Gegenwart müsse für den Arbeitsmarkt einer ungewissen Zukunft ausbilden (u. a. OECD 2019; KMK 2021). KI, wie zuvor Digitalisierung, wird unter anderem als ökonomisches Potenzial entworfen, das es für den Erhalt und Ausbau (inter-)nationaler Wettbewerbsfähigkeit zu nutzen gelte. Verwoben mit dem Blick auf das Potenzial von KI für den Erhalt von Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit ist die als Risiko markierte Sorge, nicht auf die KI-Entwicklungen vorbereitet zu sein. Hier wiederholen sich die Bedenken, «Deutschland sei abgehängt» oder hätte «Nachholbedarf», wie sie jüngst im Kontext der aktuellen PISA-Ergebnisveröffentlichung aktualisiert wurden. Reflexartig werden dann Forderungen nach neuen Kompetenzen oder Literacies laut. War es zuvor die Medienkompetenz, so sind es Datenkompetenz, Informationskompetenz und perspektivisch Zukunftskompetenzen, deren Förderung nun eingefordert wird. Was in diesem Chancen-Risiken-Paar weniger diskutiert wird, ist die Frage danach, *worauf* vorbereitet werden müsse, *wer* dieses Wir denn überhaupt ist und *wodurch* genau ein Abhängen wovon genau zustande kommt.

Die Pauschalisierung der Argumentationen – mit wenig Augenmass für ihre Ambivalenzen, Spannungen und Brüche – vergibt die Gelegenheit, vertiefte Antworten auf konkret formulierte Probleme zu finden und dabei auf die Erfahrungen von Theorie und Praxis der Medienbildung zurückzugreifen.

3. Vom ‹Kompetenzmodelle-Loop› zur medienpädagogischen Praxis(forschung)

Eine weitere wiederkehrende Schleife bezeichnen wir als ‹Kompetenzmodelle-Loop›. Darunter verstehen wir Diskurse über die wiederkehrende Entwicklung von Kompetenzmodellen, die sich insbesondere an der Bedienung neuer Technologien orientieren, mitunter ohne existierende medienpädagogische Modelle zu berücksichtigen. In den folgenden Überlegungen wird dafür plädiert, existierende Ressourcen und bestehende Aufmerksamkeit weniger in die zyklische Entwicklung neuer Kompetenzschemata und -modelle zu investieren und stattdessen die Entwicklung und Analyse von Handlungspraktiken in der (medien-)pädagogischen Praxis stärker zu fokussieren. Wie bereits kritisch angemerkt wurde, erscheint es aus medienpädagogischer Perspektive verkürzt, bestehende bildungspolitische Kompetenzmodelle (u. a. OECD 2019; KMK 2017) verstärkt an den Anforderungen einer durch technologische Innovationen geprägten Arbeitswelt auszurichten und diese für jede Technologie neu zu entwerfen. Trotz technologischer Entwicklungen haben medienpädagogische Zielperspektiven – wie das Ermöglichen eines «sachgerechte[n], selbstbestimmte[n], kreative[n] und sozial verantwortliche[n] Handeln[s] in einer von Medien mitgestalteten Welt» (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2023, 79) – ihren Wert als orientierende Leitidee für pädagogisches Handeln seit 30 Jahren nicht verloren (Tulodziecki 1993). Zugleich scheint sich der Fokus in der Praxis vielfältiger Bildungsinstitutionen – trotz aktueller wie etablierter Modelle – auf die Befähigung und das Training sogenannter Nutzer:innen zu beschränken, die bestenfalls lernen, ein weiteres ‹Werkzeug› oder System zu bedienen.

Die Debatte um neue Schemata- und Kompetenzmodelle in der öffentlichen und bildungsorganisatorischen Sphäre sowie die damit verbundene Diskrepanz zur existierenden Praxis erstaunt umso mehr, als eine Vielzahl medienpädagogischer und interdisziplinärer Modelle bereits seit Jahren existiert (u. a. Moser, Grell, und Niesyto 2011). Diese Modelle bieten ein erhebliches Potenzial für die Formulierung pädagogischer Ziele und die Analyse aktueller Technologien, werden aber in Diskussionen über neue Technologien oft übersehen oder im Kontext des akademischen Innovationszwangs «vergessen». Das eigentliche Problem liegt daher nicht in der

Erstellung von Modellen, die für zielgerichtetes pädagogisches Handeln und empirische Forschung essenziell sind. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, dass bestehende medienpädagogische Modelle, die als Orientierungshilfe in Diskursen zur Digitalisierung und speziell zur Künstlichen Intelligenz (KI) dienen könnten, häufig keine Berücksichtigung finden. Klassische Modelle wie die vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke (1996) – Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung und Mediennutzung – können durchaus für das Verständnis und die Einordnung von KI-Technologien adaptiert werden. In diesem Kontext könnte Medienkritik beispielsweise die ethischen und sozialen Auswirkungen von KI-Systemen hinterfragen, während Medienkunde das technische und funktionale Verständnis von KI umfasst. Mediengestaltung könnte sich auf die kreative und verantwortungsvolle Entwicklung von KI-Anwendungen beziehen, und Mediennutzung die kompetente und reflektierte Anwendung von KI-Systemen im Alltag einschließen. Darüber hinaus existieren interdisziplinäre Konzepte wie das Dagstuhl-Dreieck (GI 2016) oder das Frankfurt-Dreieck (Brinda, Torsten u. a. 2020), die eine multidimensionale und interdisziplinäre Betrachtungsweise ermöglichen. Diese Modelle erlauben, KI in pädagogischen Kontexten als komplexes Untersuchungsobjekt zu betrachten, indem sie (1) technologische und mediale Strukturen und Funktionen, (2) gesellschaftliche und kulturelle Wechselwirkungen sowie (3) Interaktionen in Bezug auf Nutzung, Handlung und Subjektivierung beleuchten. In Anbetracht dieser umfangreichen, bereits existierenden Modelle stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit eines weiteren KI-Kompetenzmodells, wie es beispielsweise von der UNESCO (2024) vorgeschlagen wird. Diese Diskussionen erinnern teilweise an die Debatten um das «richtige» Modell für zukunftsorientierte Bildung – sei es das 4K-Modell, future skills oder 21st century skills (Fadel, Bialik, und Trilling 2015; Ehlers 2022; Ananiadou und Claro 2009) –, welche scheinbar dann besonders intensiv geführt werden, wenn die praxisorientierte Gestaltung wenig mitgedacht wird. Differenzierte und kritische Positionen aus dem Feld der Medienpädagogik bzw. der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung erhalten in diesen bildungspolitischen Diskursen weniger Aufmerksamkeit (Bettinger 2021; Hug 2022; Kalz 2023).

Die wiederkehrende Diskussion in öffentlichen, bildungsorganisatorischen sowie fachwissenschaftlichen Diskursen um das jeweils ‹beste› und aktuellste Modell erscheint dann problematisch, wenn die Praxis der Akteur:innen vernachlässigt wird. Wenn die pädagogische Handlungspraxis in grossen Studien berücksichtigt wird, geschieht dies ferner in einer Weise, die die Komplexität der jeweils aktuellen Kompetenzmodelle nicht angemessen abbildet. Dies wird insbesondere im Schulkontext deutlich. Beispielsweise konzentriert sich die Large-Scale-Studie ICILS trotz des durchaus diskussionswürdigen Kompetenzrahmens der KMK (2017) hauptsächlich auf ‹computer- und informationsbezogene Kompetenzen› (u. a. Eickelmann et al. 2019b). Aber selbst in diesem begrenzten Bereich scheint sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass trotz der Selbstverpflichtung der Länder im Jahr 2016 bisher nicht alle Schüler:innen die in der Strategie der KMK (2017) formulierten Kompetenzen erwerben konnten (Eickelmann et al. 2019a). Die Feststellung, dass deutsche Schüler:innen den komplexen Anforderungen nicht gerecht werden, erinnert ebenfalls an einen wiederkehrenden Diskurs. Bereits in dem für gescheitert erklärten Versuch, Informationstechnische Grundbildung (ITG) im Unterricht zu etablieren (Schulz-Zander 2001), wurden insbesondere anwendungsbezogene Nutzungs- und Bedienkompetenzen spezifischer Softwareprodukte gefördert. Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Auswirkungen von Informations- und Kommunikationstechnik, wie von der BLK (1987) explizit gefordert, wurde hingegen nur selten fokussiert. In diesem Kontext erscheint eine gezielte Weiterentwicklung der Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Praxis als zentral (Schulz-Zander 2001), wobei medienpädagogische Ansätze eine Schlüsselrolle spielen könnten.

Die skizzierte Problematik bezüglich begrenzter Kompetenzen und notwendiger institutioneller Angebote zeigt sich auch auf der Ebene der Lehrkräfte und Lehrkräftebildung: Verschiedene Studien (z. B. Kammerl und Mayrberger 2011) sowie aktuelle Fortbildungsangebote verdeutlichen exemplarisch die Fokussierung auf (mediendidaktische) Bedien- und Nutzungskompetenzen. In Niedersachsen wurden bis Februar 2024 Fortbildungsangebote für Lehrkräfte über die Veranstaltungsdatenbank VeDaB angeboten: Innerhalb des Zeitraums vom 20.09.2023 bis zum 26.03.2024 wurden zum Zeitpunkt der Recherche im September 2023 genau 47

Veranstaltungen zum Thema KI gelistet. Von dazugehörigen Veranstaltungsbeschreibungen enthielt nur ein einziges Angebot explizit den Begriff «Medienbildung», das Forum Medienethik: «Lernen mit KI! Warum machen wir das noch selbst, wenn Maschinen es doch besser können?» (VeDaB 2024a). Dieses Angebot stellt eine Ausnahme unter den verfügbaren Fortbildungen dar, die sich spezifisch an Lehrkräfte richteten. Die Mehrheit der Angebote fokussiert anwendungsbezogene Aspekte spezifischer Anbieter, wie an der folgenden Veranstaltungsbeschreibung exemplarisch deutlich wird:

«Titel: ChatGPT im Klassenzimmer: Künstliche Intelligenz für den Unterricht

Beschreibung: ChatGPT ist ein künstliches Intelligenzsystem, das auf tiefem Lernen und Sprachmodellierung basiert und die Fähigkeit hat, menschenähnliche Antworten zu generieren. In diesem interaktiven Webinar werden die Möglichkeiten des Einsatzes von ChatGPT im Unterricht und bei der Unterrichtsvorbereitung erörtert. Zu Beginn erfolgt eine grundlegende Erklärung der Funktionsweise von ChatGPT, gefolgt von der ausführlichen Vorstellung von Einsatzszenarien im Schulalltag. Zudem werden auch die Grenzen der künstlichen Intelligenz im Unterricht thematisiert und diskutiert.

Das erwartet dich: Einführung zur Funktionsweise von der künstlichen Intelligenz ChatGPT, Ideen zur Nutzung von ChatGPT für den Unterricht und zur Unterrichtsvorbereitung & Diskussion der pädagogischen und didaktischen Chancen und Grenzen

Das musst du mitbringen: keine Vorkenntnisse nötig» (VeDaB 2024b)

Das zentrale Problem, das anhand der vorherigen Veranstaltungsbeschreibung exemplarisch sichtbar wird, liegt nicht in ihrer Existenz, sondern vielmehr im eklatanten Mangel an medienpädagogischen Angeboten, die über die Vermittlung rein technischer Fähigkeiten hinausgehen. Die Beispiele illustrieren, wie es an praktischen Fortbildungen für Lehrkräfte mangelt, die auf reflexive Kompetenzen abzielen und die Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben in einer zunehmend digital und KI-durchdrungenen Welt schärfen. Zudem fehlt es auf forschungspraktischer Ebene an Projekten, die Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse in

ihren vielfältigen Dimensionen in den Blick nehmen (Spanhel 2007; Petko 2011; Niesyto 2014). Nach Sesink (2015) erscheinen insbesondere drei Dimensionen von Entwicklungsprozessen interessant: (1) die kreative Gestaltung digitaler Angebote und medienpädagogischer Strukturen (z. B. OER, Curricula, Workshops), (2) die persönliche Entwicklung als Lern- und Bildungsprozesse der Lernenden, initiiert durch eigene Erfahrungen im Rahmen der entwickelten Angebote und pädagogischen Strukturen, und (3) die reflexive Betrachtung sowohl der Lernenden über ihre eigenen Fortschritte als auch der Lehrenden über die Wirksamkeit ihrer Methoden in einem gemeinsamen Prozess.

4. Vom ‹Theorie-Loop› zum Rückbezug auf bekanntes Theoretisieren

In Abgrenzung von gängigen ‹Loops› um neue Medien- und Kompetenzentwicklungen, die für die Medienpädagogik kaum auszublenden sind, geht es in diesem Abschnitt nun um das Allgemeine und Überdauernde in der (Medien-)Bildung. Es stellt sich die Frage: Worin bestehen Konstanten von (Medien-)Bildung, die jenseits von Mediendynamiken und technologischen Entwicklungen ihre Gültigkeit behaupten (können). Auf welche Bildungsziele können wir uns anhaltend berufen, ohne sie mit der neuesten Version von ChatGPT erneut hinterfragen zu müssen? Gleichwohl rückt damit ebenfalls die Frage in den Blick, welche Konjunkturen und ‹Loops› bildungstheoretische Debatten aufweisen und ob sich gegenwärtig eine Rückbesinnung auf die Formulierung explizit normativ aufgeladener Bildungsziele abzeichnet – im Feld der Medienbildung, aber auch in angrenzenden Bildungsbereichen wie der politischen Bildung, der inklusiven Bildung oder der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE).

Die Blütezeit der Kritischen Erziehungswissenschaft mit grossem ‹K› ist passé und entsprechend sind emphatisch formulierte Bildungsziele bildungstheoretisch in Verruf geraten. So ist die ‹kritisch-konstruktive Didaktik› Wolfgang Klafkis zwar weiterhin geläufig, die bekannten Leitziele Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit wie auch der dezidiert gesellschaftskritische Anspruch (Klafki 2019, 89) gelten jedoch als umstritten. Diese Skepsis reicht bis hin

zum Befund, «daß eine kritische Erziehungswissenschaft gar nicht möglich» sei (Winkler 1999, 295). Ähnlich erscheint die Kritik gegenüber einer kritischen Bildungstheorie in der Tradition Heydorns, die gleichermaßen der «großen Erzählung menschheitlicher Emanzipation die Treue» hält (Euler 2004, 21). Dass die Legitimation kritischer Pädagogiken mitunter heftigen Be- und Hinterfragungen ausgesetzt war, bedeutet freilich nicht, dass es keine aktuellen Positionen in dieser Traditionslinie gäbe: Beiträge in der «kritischen Kulturpädagogik» (Fuchs 2017), kritische Ansätze in der Medienpädagogik (Niesyto 2017; Leineweber und Wunder 2021) oder auch Ansätze einer kritischen politischen Bildung (Eis et al. 2015) zeugen davon.

An die Stelle positiv benannter Bildungsziele traten im Verlauf der Theorieentwicklung jedoch häufiger formal formulierte Momente im Bildungsprozess. Beispielhaft können hier die auch im medienpädagogischen Feld viel rezipierten theoretischen Entwürfe von – zugegebenermaßen wenig diversen – Autoren wie Marotzki (1990), Marotzki und Jörissen (2008), Nohl (2006) und Koller (1999) aus dem Paradigma der transformativen Bildungstheorie(n) angeführt werden (vergleichend zur Frage der Normativität siehe Koller 2016). Bildungsprozesse werden in diesen Vorschlägen an der Reflexivität und Komplexitätssteigerung von Selbst- und Weltverhältnissen, an der Offenheit für weitere Transformationen oder daran festgemacht, – mit Lyotard – dem Widerstreit im Diskurs gerecht zu werden und zur Artikulation zu verhelfen.

Angesichts neuer oder re-aktualisierter gesellschaftlicher Krisenmomente geraten politische und bildungsbezogene Zielperspektiven jedoch von Neuem und mit Vehemenz auf den Plan, stossen auf breite Akzeptanz und fordern solche formalen bildungstheoretischen Positionen heraus: Deutlich wird diese Entwicklung etwa erstens an der Klimakatastrophe und entsprechenden normativen Positionierungen im Feld der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Rieckmann 2017), die auch auf andere Bildungsbereiche abstrahlen – nicht zuletzt auf die Medienpädagogik (Beinsteiner et al. 2023; Grünberger und Dander 2024). Zweitens ist das anhaltende Erstarken rechtspopulistischer und rechtsextremer Ideologien in Staat und Gesellschaft zu benennen, angesichts dessen sich etwa die Zentralen für politische Bildung (2020) zu einem deutlichen Statement veranlasst sahen. Die Verbindung zwischen politischer und Medienbildung

wird in einem späteren Positionspapier explizit hergestellt (Zentralen für politische Bildung 2022). Drittens haben Inklusionsdiskurse und intersektionale Ungleichheitsperspektiven vor dem Hintergrund multidimensionaler Exklusionsverhältnisse und Diskriminierungsformen zu einer Reaktualisierung der Ungleichheitsforschung geführt – wie auch zu deutlichen Positionierungen innerhalb der Erziehungswissenschaft (Budde, Hackbarth, und Tervooren 2023) und der Medienbildung (Bosse et al. 2019). Inhärente Ambivalenzen und Unbestimmtheiten geraten hierbei oftmals in den Hintergrund (Boger 2017). Schliesslich lässt sich anhand digital-kapitalistischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse illustrieren, inwiefern diese Krisenmomente zueinander in Relation stehen, wenn etwa der kapitalistische Wachstumszwang die Ausbeutung von Mensch und Natur vorantreibt, Social-Media-Plattformen populistische und menschenfeindliche Affektökonomien bedienen oder der neoliberalen *«Freiheit»* Vorrang gegenüber einer Gleichheit im Sinne von *«equity»* zugewiesen wird (Initiative Bildung und digitaler Kapitalismus 2023).

Zuletzt wurde Mündigkeit als Begriff in verschiedenen Bildungsbereichen aufgerufen und Begriffen wie Partizipation und Teilhabe beigelegt. Mündigkeit solle durch Bildungsprozesse als Zielkategorie angestrebt werden, mündige Bürgerin, mündiger Mediennutzer, mündige, aufgeklärte Menschen und Nachhaltigkeitsbürger:innen sind die Subjektfiguren, die aufgerufen werden (Rieckmann 2017; Zentralen für politische Bildung 2022). So formuliert etwa Petra Missomelius, dass Medienbildung *«die Befähigung zur kulturellen Teilhabe»* beabsichtige. Das Ziel hierfür bestehe in der *«Entselbstverständlichung technologischer Prozesse [...], um diese zu verstehen und sich mündig im Binären zu orientieren»*. Zu ergänzen sei diese um Kritikfähigkeit (Missomelius 2022, 181f.).

Setzen nun wiederum erneut die Infragestellungen aufklärerischer Grundbegriffe ein, würde sich die Debatte unweigerlich im Kreise drehen – im *«Normativitäts-Loop»* sozusagen – und wir kämen einer akzeptablen Lösung keinen Schritt näher. Carsten Bünger versucht sich in seiner bildungstheoretischen Studie *«Die offene Frage der Mündigkeit»* an einer metareflexiven Vermittlungsposition anhand einer *«Mündigkeit im *«Vollzug»*»* (Bünger 2013, 183) und endet mehr fragend als antwortend:

«Statt den ubiquitären Gebrauch von Bildung allein mit einem positiv ausgeführten Gegenentwurf zu kontrastieren oder ausschliesslich negativ die optimistischen Lösungsformeln des Bildungsgerechten zu problematisieren, liegt der spezifische Einsatz des Bildungsdenkens darin, das Verhältnis zu den je vorfindlichen Verhältnissen als kritisches Motiv zu bewahren. Die vorliegenden Studien und Neuinterpretationen verfolgen dieses Anliegen unter dem Begriff der Mündigkeit. Sofern es gelungen ist, die Frage nach Mündigkeit als Frage zu aktualisieren und systematisch zu stärken, wurde sie nicht beantwortet, sondern als öffnende gestellt». (ebd., 227)

Inwieweit eine solche Perspektive auf Bildung und Mündigkeit als ihre mögliche Zielkategorie den Anforderungen der benannten multidimensionalen Krisen Genüge tun kann (oder das möchte), kann hier nicht erschöpfend diskutiert werden. Ohne notwendig eine eindeutige Position beziehen zu wollen, möchten wir dafür plädieren, sowohl am Thema (Mündigkeit als Bildungsziel) als auch am fragenden und öffnenden Gestus festzuhalten.

In einem solchen Sinne lassen sich einige Leitfragen zur Bearbeitung neuer (auch Medien-)Phänomene wie KI formulieren und produktiv bearbeiten: (Inwiefern) steht KI in Verbindung mit der Ökologie? Wie und mit welchen Wechselwirkungen wird KI von verschiedenen (auch politischen) Akteur:innen genutzt? Welche Macht- und Herrschaftseffekte spielen beim Einsatz von KI eine Rolle? Welche Personen oder Personengruppen werden besonders stark benachteiligt, ausgeschlossen oder diskriminiert? An welchen systematischen Positionen kapitalistischer (oder anderer) Wirtschaftssysteme spielt KI welche Rolle? Und welche Rolle kommt in all diesen Relationen medienpädagogischer Forschung und Praxis zu?

Diese und weitere Fragen bedürfen einer Bearbeitung ohne Geschichtsvergessenheit, was auf die grosse Relevanz historischer Forschung zu Bildungstechnologien und bildungspraktischen, -wissenschaftlichen und -politischen Diskursen darüber verweist (Hof 2018; Kabaum und Anders 2020). Nur dann eröffnen sie einer an Theoriebildung interessierten Medienbildung einen weiten Raum, um über mögliche Zukünfte der

Medienbildung mit und ohne [*insert neues Einzelmedium] nachzudenken. Der «Theorie- und Vergangenheits-Loop» ist ein wichtiger Schlüssel, um den «Loop als Zirkel» zu einem «Loop als Spirale» zu transformieren.

5. Zusammenführung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag konnten wir an drei Beispielen – (1) dem «Chancen-Risiken-Loop», (2) dem «Kompetenzmodelle-Loop», und (3) dem «Theorie-Loop» – zeigen, wie sich in Bezug auf KI im Bildungskontext bereits geführte Debatten aktualisieren und reproduzieren. Abschliessend möchten wir daran anschliessend auf zwei Aspekte hinweisen, die mit den «Loops» im Kontext technologischer Transformation in Bezug stehen und die wir hier besonders hervorheben und problematisieren möchten:

Erstens ist auch unser Beitrag in gewisser Weise Teil eines «Loops», den die fachwissenschaftliche medienpädagogische Selbstreflexion in sich wiederholenden Schleifen unterschiedlicher inhaltlicher Färbung regelmässig durchläuft. Jedoch unternehmen wir hier mit unseren Überlegungen den Versuch, aus diesem «Loop» in eine andere – eher spiralförmige – Form der Denkbewegung überzuleiten, die es der fachwissenschaftlichen Diskussion erlaubt, gewonnene Erkenntnisse, Theorien und zudem medienöffentlich reproduzierte bildungspraktische wie bildungspolitische Einsichten für plurale Zukünfte fruchtbar zu machen. Insbesondere medienöffentliche, aber auch fachwissenschaftliche Diskurse vergeben durch das wiederkehrende Denken in «Loops» in Bezug auf technologische Veränderungen im Bildungskontext die Gelegenheit, über Transformationen als nicht linear nachzudenken und in der Prozesshaftigkeit eines vor-zurück, eines gleichzeitig, spiralförmig oder anti-zyklisch verlaufenden Denkens mögliche Interventionsgelegenheiten für (Medien-)Bildung zu entdecken. Welche Erkenntnisse haben wir bereits gewonnen, welche Debatten bereits (erfolgreich) ausdiskutiert? Wie können und wollen wir an diese anschliessen, um uns eben nicht immer wieder mit «Wein aus alten Schläuchen» oder «Bumpy roads» oder [*insert your most favourite Wiederholungsmethapher] zu befassen?

Zweitens problematisieren alle ‹Loops› das Spannungsverhältnis von Wirtschaftsinteressen und Bildungskontextbesonderheit. Im Kern machen wir im vorliegenden Beitrag – wie andere vor uns (u. a. Niesyto 2017; Initiative Bildung und digitaler Kapitalismus 2023; Dander et al. 2020) – darauf aufmerksam, dass jene, denen an kritischer Medienbildung gelegen ist, sich stärker in Debatten zu Wort melden sollten, die aktuell von Akteur:innen jenseits des Bildungskontextes über die Zukunft von Bildung – als gebe es nur DIE EINE – geführt werden. Genau genommen werden diese Positionen häufig nicht expliziert, sondern implizit eingeschrieben, beispielsweise in die Technologien, die KI-Trainingsdatensätze, die Schulungsangebote und die Verkaufsmaterialien. Eine der wichtigen Aufgaben zukünftiger medienpädagogischer Forschung wird somit (weiterhin) sein, die impliziten, latenten, unartikulierten Weltannahmen oder Wirkmechanismen, die in die Versprechen von KI eingeschrieben sind, sichtbar zu machen, kontrovers zu diskutieren und mit zu gestalten. Die medienpädagogische Forschung hat hierfür – wie wir im Beitrag hoffentlich zeigen konnten – bereits wichtige Beiträge geleistet, auf die es zukünftig aufzubauen gilt.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2011. «Designentwicklung – Anregungen aus Designtheorie und Designforschung». *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. <https://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/50>.
- Ananiadou, Katerina, und Magdalena Claro. 2009. «21st century skills und competences for new millennium learners in OECD countries». *OECD education working papers*, no. 41. OECD Publishing (NJ1). <https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und Sozialer Wandel». In *Medienkompetenz Als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beinsteiner, Andreas, Nina Grünberger, Theo Hug, und Suzanne Kapelari. Hrsg. 2023. *Ökologische Krisen und Ökologien der Kritik*. Innsbruck: Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.15203/99106-086-4>.
- Bettinger, Patrick. 2021. «Etablierung Normativer Ordnungen als Spielarten optimierter Selbstführung? Die Regierung des Pädagogischen am Beispiel des 4K- und 21st-Century-Skills-Diskurses». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 45 (Pädagogisches Wissen): 34–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/45/2021.12.17.X>.

- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1987. «Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung» (16): Materialien zur Bildungsplanung.
- Bock, Annekatrin, Felicitas Macgilchrist, Kerstin Rabenstein, und Nadine Wagener-Böck. 2024. «Hoping for Community in a Technologically Decelerated World - A Critical Utopian Approach». *Futures* July, 103434. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2024.103434>.
- Boger, Mai-Anh. 2017. «Theorien der Inklusion – eine Übersicht». *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Bosse, Ingo, Anne Haage, Anna-Maria Kamin, Jan-René Schluchter, und GMK-Vorstand. 2019. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK)». In *Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt*, herausgegeben von M. Brüggemann, S. Eder, und A. Tillmann, 207–19. kopaed. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2019/07/gmk55_bosse_etal.pdf.
- Brinda, Torsten, Niels Brüggem, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2020. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell». In *Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Merz, 157–67. München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:22117>.
- Budde, Jürgen, Anja Hackbarth, und Anja Tervooren. 2023. «Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung». *Erziehungswissenschaft* 34 (1).
- Bürger, Carsten. 2013. *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dander, Valentin, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, Hrsg. 2020. *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnb7n3h.4>.
- de Witt, Claudia, und Christian Leineweber. 2020. «Zur Bedeutung Des Nichtwissens Und Die Suche Nach Problemlösungen: Bildungstheoretische Überlegungen Zur Künstlichen Intelligenz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 39 (Dezember): 32–47. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.03.X>.
- Dewey, John. 1916/2004. «Einleitung zu den «Essays in experimenteller Logik»». In *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*, hrsg. und übersetzt v. Martin Suhr, 93–144. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John. 1916/2011. *Demokratie und Erziehung*, übers. von Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz.

- Dixon-Román, Ezekiel, T. Philip Nichols, und Ama Nyame-Mensah. 2019. «The Racializing Forces of/in AI Educational Technologies». *Learning, Media and Technology*, September: 1–15. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1667825>.
- Eco, Umberto. 1989. *Apokalyptiker und Integrierte. Zur Kritischen Kritik der Massenkultur*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2022. «Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung». https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_Vs_final.pdf.
- Eickelmann, Birgit. 2018. «Digitalisierung in der schulischen Bildung – Entwicklungen, Befunde und Perspektiven für die Schulentwicklung und die Bildungsforschung». In *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen*, herausgegeben von Nele McElvany, F. Schwabe, W. Bos und H.G. Holtappels, 11–25. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, und Amelie Labusch. 2019a. «Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven». In *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil und J. Vahrenhold, 7–31. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold. 2019b. «Anlage, Forschungsdesign und Durchführung der Studie ICILS 2018». In *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil und J. Vahrenhold, 33–77. Münster: Waxmann.
- Eis, Andreas, Bettina Lösch, Achim Schröder, und Gerd Steffens. 2015. «Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung». *Politische Jugendbildung*. <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung/>
- Euler, Peter. 2004. «Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik». In *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, herausgegeben von Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, 9–28. Wiesbaden: Springer.
- Fadel, Charles, Maya Bialik, und Bernie Trilling. 2015. «Die Vier Dimensionen Der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen». Übersetzt von Jöran Muuß-Merholz. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign. <https://www.joeran.de/wp-content/dox/sites/10/4K-Skills-Vier-Dimensionen-der-Bildung-Kap-4.pdf>.
- Fuchs, Max. 2017. «Brauchen wir eine (kritische Kulturpädagogik)? Eine Skizze». In *Kritische Kulturpädagogik: Gesellschaft – Bildung – Kultur*, herausgegeben von Max Fuchs und Tom Braun, 11–33. München: kopaed.

- GI – Gesellschaft für Informatik. 2016. «Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt». <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung>.
- Grünberger, Nina, und Valentin Dander. 2024. «Über die Diskutierbarkeit bevorzugter Zukünfte in einer nachhaltigen Digitalität». In *Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse*, herausgegeben von Björn Maurer, Marco Rieckmann, und Jan-René Schluchter, 42–56. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Guenot, Nicolas, und Andrea Vetter. 2019. «Digital Konvivial. Digitale Technologien für eine Postwachstumsgesellschaft». In *Was Bits und Bäume verbindet: Digitalisierung nachhaltig gestalten*, herausgegeben von Anja Höfner und Vivian Frick, 100–06. München: oekom.
- Hase, Alina, Leonie Kahnbach, Poldi Kuhl, und Dirk Lehr. 2022. «To use or not to use Learning Data: A Survey Study to Explain German Primary School Teachers' Usage of Data from Digital Learning Platforms for Purposes of Individualization». *Frontiers in Education* 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.920498>.
- Hof, Barbara. 2018. «From Harvard via Moscow to West Berlin: Educational technology, programmed instruction and the commercialisation of learning after 1957». *History of Education* 47 (4): 445–65. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2017.1401125>.
- Hug, Theo. 2022. «Facing Futures Literacy. 10th Budapest Visual Learning Conference – Facing the Future, Facing the Screen». Budapest, HU. http://www.hunfi.hu/nyiri/FFF/papers/Hug_paper.pdf.
- Initiative Bildung und digitaler Kapitalismus. Hrsg. 2023. *Bildung und digitaler Kapitalismus – Ein Positionspapier*. <https://bildung-und-digitaler-kapitalismus.de/positionspapier>.
- Kabaum, Marcel, und Petra Anders. 2020. «Warum die Digitalisierung an der Schule vorbeigeht: Begründungen für den Einsatz von Technik im Unterricht in historischer Perspektive». *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (3): 309–23.
- Kalz, Marco. 2023. «Zurück in Die Zukunft? Eine Literaturbasierte Kritik Der Zukunftskompetenzen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 2023 (Occasional Papers): 332–52. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.11.19.X>.
- Kammerl, Rudolf, und Kerstin Mayrberger. 2011. «Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 29 (2): 172–84.
- Keller, Birte, Janine Baleis, Christopher Starke, und Frank Marcinkowski. 2019. «Machine Learning and Artificial Intelligence in Higher Education: A State-of-the-Art Report on the German University Landscape». Düsseldorf: Heinrich-Heine-University». https://www.sozwiss.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Sozialwissenschaften/Kommunikations-_und_Medienwissenschaft_I/Dateien/Keller_et_al._2019_-_AI_in_Higher_Education.pdf.

- Klafki, Wolfgang. 2019. *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen*, herausgegeben von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23165-1>.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in Der Digitalen Welt. Strategie Der Kultusministerkonferenz». Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2021. «Lehren Und Lernen in Der Digitalen Welt. Die Ergänzende Empfehlung Zur Strategie «Bildung in Der Digitalen Welt»». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: W. Fink.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. «Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse». In *Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 149–62. Wiesbaden: Springer VS.
- Komljenovic, Janja. 2021. «The Rise of Education Rentiers: Digital Platforms, Digital Data and Rents». *Learning, Media and Technology* 46 (3): 320–32. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1891422>.
- Leineweber, Christian, und Maik Wunder. 2021. «Zum optimierenden Geist der digitalen Bildung: Bemerkungen zu adaptiven Lernsystemen als sozio-technische Gefüge». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42: 22–46. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.08.X>.
- Looi, Chee-Kit, Shiao-Wei Chan, und Longkai Wu. 2021. «Crisis and Opportunity: Transforming Teachers From Curriculum Deliverers to Designers of Learning». In *Radical Solutions for Education in a Crisis Context*, herausgegeben von Daniel Burgos, Ahmed Tlili, and Anita Tabacco, 131–45. Lecture Notes in Educational Technology. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_9.
- Macgilchrist, Felicitas, Sieglinde Jornitz, Ben Mayer, und Jasmin Troeger. 2023. «Adaptive Lernsoftware oder adaptierende Lehrkräfte? Das Ringen um Handlungsspielräume». In *Die datafizierte Schule*, herausgegeben von Annetkatrin Bock, Andreas Breiter, Sigrid Hartong, Juliane Jarke, Sieglinde Jornitz, Angelina Lange, und Felicitas Macgilchrist., Wiesbaden: Springer VS.
- Mah, Dana-Kristin, Julia Hense, und Christian Dufentester. 2023. «Didaktische Impulse zum Lehren und Lernen mit und über Künstliche Intelligenz». In *Künstliche Intelligenz in der Bildung*, herausgegeben von Claudia De Witt, Christina Gloerfeld, und Silke Elisabeth Wrede, 91–108. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8_5.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. Medienbildung. In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 100–109. Wiesbaden: VS.
- Missomelius, Petra. 2022. *Bildung – Medien – Mensch. Mündigkeit im Digitalen*. V & R unipress.
- Morozov, Evgeny. 2014. *To save everything, click here: Technology, solutionism and the urge to fix problems that don't exist*. London: Penguin Books.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto. 2011. «Vorwort zu Medienbildung und Medienkompetenz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung-Medienkompetenz): 7–9. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.10.X>.
- Niesyto, Horst. 2014. «Medienpädagogische Praxisforschung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 173–91. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_9.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Nohl, Arndt-Michael. 2006. Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (1): 91–107. <https://doi.org/10.25656/01:4447>.
- Nuxoll, Florian. 2023. «ChatGPT kann Lehrkräfte entlasten» – Interview von Anja Reiter». *Plan BD. Online-Magazin für Schule in der Kultur der Digitalität*. <https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/florian-nuxoll-chatgpt-kann-lehrkraefte-entlasten/>.
- OECD. 2019. *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en.
- Petko, Dominik. 2011. «Praxisorientierte Medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung-Medienkompetenz): 245–58. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.22.X>.
- Rieckmann, Marco. 2017. «Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen-Vivir- und Postwachstumdiskursen». In *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*, herausgegeben von Oliver Emde, Uwe Jakubczyk, Bernd Kappes, und Bernd Overwien, 147–59. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hpp>.
- Schmohl, Tobias, Alice Watanabe, und Kathrin Schelling. 2023. «Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens». <https://doi.org/10.25656/01:26427>.

- Schulz-Zander, Renate. 2001. «Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 1*, herausgegeben von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel, 263–81. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5_17.
- Selwyn, Neil. 2019. *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Digital Futures. Cambridge, UK; Medford, MA, USA: Polity Press.
- Spanhel, Dieter. 2007. «Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 33–54. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_2.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. 2024. «Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz». SWK: Bonn. <https://doi.org/10.25656/01:28303>.
- Tulodziecki, Gerhard. 1993. «Medienerziehung in der Schule – Zielsetzungen, Strategien, Methoden». In *Medien als Bildungsaufgabe in Ost und West: Medienpädagogisches Gespräch der Bertelsmann Stiftung in Kooperation mit der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung am 25. und 26. Juni 1992 in Gütersloh*, herausgegeben von I. Hamm, 59-66. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in der Schule. Grundlagen und Beispiele*. 3. durchges. u. aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- UNESCO. 2024. «AI Competency Frameworks for School Students and Teachers» <https://www.unesco.org/en/digital-education/ai-future-learning/competency-frameworks>.
- VeDaB – Veranstaltungsdatenbank des Landes Niedersachsen 2024a. «Forum Medienethik: Lernen mit KI! Warum machen wir das noch selbst, wenn Maschinen es doch besser können?». <https://vedab.de/veranstaltungsdetails.php?vid=139504>.
- VeDaB – Veranstaltungsdatenbank des Landes Niedersachsen 2024b. «ChatGPT im Klassenzimmer: Künstliche Intelligenz für den Unterricht». <https://vedab.de/veranstaltungsdetails.php?vid=140592>.
- Winkler, Michael. 1999. «Reflexive Pädagogik». In *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, herausgegeben von Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger, 270–300. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zentralen für politische Bildung. 2022. *Positionspapier Politische Medienbildung*. <https://www.berlin.de/politische-bildung/politikportal/perspektiven-politischer-bildung/artikel.1193810.php>.

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Perspektiven von schulischen Akteur:innen für die Gestaltung Digitaler Bildung im Grundschulalter

Cindy Bärnreuther¹ , Andreas Dertinger¹  und
Rudolf Kammerl¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Im Sinne der Strategien der EU und der Kultusministerkonferenz sollen in Schulen ab dem Grundschulalter eine Digitale Bildung in das Curriculum integriert und digitale Kompetenzen der Schüler:innen gezielt gefördert werden. Zum Stand dieser Entwicklung liegen kaum empirische Beiträge vor. Der Beitrag führt Perspektiven schulischer Akteur:innen zusammen, die mittels Fokusgruppeninterviews befragt und in einem partizipativen Verfahren beteiligt waren, um Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung einer Digitalen Bildung im Grundschulalter zu entwickeln. Die Studienergebnisse machen deutlich, dass Schulen eine bessere technische Ausstattung, zuverlässigen Internetzugang und klare, curriculare Vorgaben für den Einsatz digitaler Medien benötigen. Zudem wurde die Bedeutung von multiprofessionellen Teams und gezielter Fortbildung für Lehrkräfte hervorgehoben. Pädagogisch betonten die Befragten eine veränderte Rolle der Lehrkräfte hin zu Begleiter:innen im digitalen Lernprozess und die Notwendigkeit, die digitalen Kompetenzen der Schüler:innen zu fördern. In der Studie wurden verschiedene partizipative Methoden genutzt, um vielfältige Perspektiven einzubeziehen. In diesem Rahmen wurden die Ergebnisse triangu-

liert. Die daraus entwickelten Handlungsempfehlungen, welche Bildungspolitik, Schuladministration und die konkreten Schulen gleichermaßen adressieren, repräsentieren Orientierungspunkte für die Gestaltung der Digitalen Bildung im Grundschulalter.

Perspectives of School Stakeholders for the Design of Digital Education at Primary School Age

Abstract

In line with the strategies of the EU and the Conference of Ministers of Education, schools should integrate digital education into their curricula from primary school onwards and specifically promote the digital skills of pupils. There is little empirical evidence on the status of this development. This article brings together the perspectives of school stakeholders who were interviewed in focus groups and involved in a participatory process in order to develop recommendations for the further development of digital education in primary schools. The results of the study show that schools need better technical equipment, reliable internet access and clear curriculum guidelines for the use of digital media. The importance of multi-professional teams and targeted further training for teachers was also highlighted. From a pedagogical point of view, the respondents emphasized a change in the role of teachers towards that of facilitators of digital learning and the need to promote digital skills among students. The Study used participatory methods to include a variety of perspectives. The findings were triangulated within this framework. The resulting recommendations for action, which equally address education policy, school administration and the specific schools, provide points of reference for the design of digital education at primary school level.

1. Einleitung

Im Kontext der tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2018) und unter dem Einfluss der COVID-19-Pandemie stehen Bildungsinstitutionen vor neuen Herausforderungen und Chancen, die insbesondere den Bereich der Digitalen Bildung betreffen. Während – gerade in der Zeit der Pandemie – der

instrumentelle Einsatz digitaler Medien mit dem Ziel verfolgt wurde, bestehende Unterrichtsinhalte und -ziele zu vermitteln, verweisen die tiefgreifende Mediatisierung und der digitale Wandel auf die Notwendigkeit, Ziele und Inhalte einer formalen Bildung weiterzuentwickeln und die Zukunft des Bildungssystems zu gestalten. Insbesondere Medienbildung und Informatische Bildung adressieren die Rolle digitaler Medien und die dahinter liegenden informatischen Systeme.

Mit dem Begriff «Digitale Bildung» wird der Terminus des «Digital Education Action Plans» (European Commission 2020) aufgegriffen, der sowohl medienpädagogische als auch informatische Perspektiven umfasst und Zusammenhänge zwischen diesen verdeutlicht. Zentrale Elemente sind die Förderung digitaler Kompetenzen im Sinne des europäischen Referenzrahmens DigCompEdu (Redecker 2017) und die Stärkung der hierfür erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften. Im deutschsprachigen Fachdiskurs wurden diese Fachperspektiven in der Dagstuhl-Erklärung zusammengeführt (zu einer technologischen, einer anwendungsbezogenen und einer gesellschaftlich-kulturellen Perspektiven) und später im Frankfurt-Dreieck (Brinda et al. 2019) erweitert. Dabei wurde allerdings statt der Kurzformel «Digitale Bildung» der Ausdruck «Bildung in der digital vernetzten Welt» verwendet, um einerseits das Adjektiv nicht auf die Bildung zu beziehen, andererseits um bildungstheoretische Verkürzungen zu vermeiden. In diesem Zusammenhang gibt es auch Befürchtungen, dass die mit dem Digitalpakt forcierte Ausstattungsoffensive eher den Interessen der IT-Wirtschaft folge als dem Primat der Pädagogik (Kammerl und Irion 2021; Niesyto 2020). Ein Konsens besteht aber darin, dass sowohl medienpädagogische wie informatische Zugänge nötig sind, um den veränderten Bildungsanforderungen im Zuge des digitalen Wandels gerecht zu werden. Ebenso werden mittlerweile in fachdidaktischen Zusammenhängen integrative Ansätze entwickelt, um den Fachunterricht in der digital vernetzten Welt weiterzuentwickeln. Neben diesen terminologischen und fachlichen Positionierungen ist aber zu klären, ob und inwiefern in Schulen gegenwärtig eine Digitale Bildung umgesetzt wird und welchen Stand die Unterrichts- und Schulentwicklung in diesem Kontext aufweist. Nach dem Bericht der EU-Kommission (2019) war bereits im Schuljahr 2018/2019 in den meisten europäischen Ländern eine gezielte Förderung digitaler

Kompetenzen in den Bildungsplänen enthalten. Über die konkrete Umsetzung und die Entwicklungslinien der Unterrichtsentwicklungen sind aber insgesamt wenig empirische Befunde bekannt. Diesem Desiderat will der vorliegende Beitrag mit dem Fokus auf den Grundschulunterricht nachgehen, indem er Einschätzungen der Akteur:innen einer schulischen Bildung zu Entwicklungen und Gestaltungsperspektiven für eine Digitale Bildung untersucht.

2. Digitale Bildung in der Grundschule

Gemäss dem Digital Education Action Plan (European Commission 2020), dem Beschluss Bildung in der digitalen Welt (Kultusministerkonferenz 2017) der Ständigen Kultusministerkonferenz sowie den jeweiligen Strategien der einzelnen Bundesländer sowie den ergänzenden Empfehlungen für das Lehren und Lernen in der digitalen Welt (Kultusministerkonferenz 2021) ist für das Schulsystem Digitale Bildung bzw. Bildung in der digitalen Welt beginnend mit der Grundschule als verpflichtende Bildungsaufgabe definiert. Als Zielkategorie der Digitalen Bildung an deutschen Schulen definiert die KMK ein Rahmenmodell zu den Kompetenzen in der digitalen Welt, das auf dem europäischen DigComp Modell (Vuorikari et al. 2022), dem Modell der computer- und informationsbezogenen Kompetenz der ICILS (Bos et al. 2014) und dem Positionspapier der Länderkonferenz Medienbildung (Länderkonferenz MedienBildung 2015) basiert. Bereits im Grundschulalter sollen den Kindern entsprechende Bildungsangebote gemacht werden, die systematisch aufeinander aufbauen (Kultusministerkonferenz 2017, 2021; Eickelmann et al. 2014). Dies ist allerdings nicht unumstritten. Eine Reihe von Wissenschaftler:innen forderte zuletzt

«ein Moratorium der Digitalisierung insbesondere der frühen Bildung bis zum Ende der Unterstufe (Kl. 6): Es müssen zuerst die Folgen der digitalen Technologien abschätzbar sein, bevor weitere Versuche an schutzbefohlenen Kindern und Jugendlichen mit ungewissem Ausgang vorgenommen werden. Diese haben nur ein Leben, nur eine Bildungsbiografie und wir dürfen damit nicht sorglos umgehen.» (Gesellschaft für Bildung und Wissen 2023, 1)

Befürworter einer bereits im Grundschulalter ansetzenden Bildung in der digitalen Welt hingegen verweisen auf den notwendigen Lebensweltbezug der Grundschule. Kinder wachsen heute in digital vernetzten Haushalten auf und nutzen digitale Medien schon früh und vielfältig (Feierabend et al. 2022). Während in den Familien Kinder häufig wenig Begleitung und Kontrolle erfahren, könne in Schulen ein gezielter Einsatz ausgewählter Bildungsmedien zum Lernen mit und über Medien erfolgen, der durch professionell geschulte Lehrkräfte gestaltet werde. Weitere Aspekte betreffen die das Grundschulalter kennzeichnenden entwicklungspezifischen Merkmale und die damit einhergehenden Konstruktionen von Kindheit und Bildung. Die kognitiven Kompetenzen und die Fähigkeiten zur Selbstregulation beispielsweise entwickeln sich von der 1. bis 4. Klasse deutlich und entsprechend den Fähigkeiten und Bedarfen, die den Kindern zugeschrieben werden, werden Bildungsmöglichkeiten und erzieherische bzw. strukturierende Massnahmen gestaltet (Kammerl et al. 2023; Dertinger 2024). Digitale Bildung in dieser Altersphase steht in einem besonderen Spannungsverhältnis von Beschützen und Befähigen (Kammerl et al. 2020).

Über die besonderen Voraussetzungen aufseiten den Schüler:innen hinaus zeigen sich bei der Implementierung und Umsetzung der Digitalen Bildung an Grundschulen vielfältige Herausforderungen. Diese ergeben sich aus strukturellen Problemen, der verfügbaren Ausstattung und der technischen Infrastruktur, der fachspezifischen Implementierung sowie der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und deren Einstellungen sowie habituellen Orientierungen (Brandt et al. 2022; Breiter et al. 2013; Schmid et al. 2017; Schiefner-Rohs 2023; Irion et al. 2023; Thumel et al. 2020; Kulcke 2020).

Während der COVID-19-Pandemie wirkten die Schulschliessungen als Katalysator für die verstärkte Nutzung digitaler Medien für die schulische Bildung, aber auch für die Mediennutzung von Kindern insgesamt. Das wirft die Frage nach möglichen langfristigen Veränderungen und neuen Bedingungen für die Digitale Bildung in der Grundschule auf. Dabei ist von möglichen Folgen auf unterschiedlichen Ebenen auszugehen und es ist anzunehmen, dass die verstärkte behelfsmässige Nutzung digitaler Medien während der Lockdowns für die Umsetzung einer Digitalen Bildung in den Grundschulen günstige, aber auch ungünstige Folgen haben

könnte. Entsprechend den Vorüberlegungen sollen im weiteren Verlauf vor allem die individuellen Voraussetzungen und Merkmale der Schüler:innen (z. B. verstärkte Fertigkeiten und Vorläuferkompetenzen im Umgang mit digitalen Medien), das pädagogische Handeln der Lehrkräfte (z. B. Handlungswissen und -routinen beim Einsatz digitaler Medien) und die Rahmenbedingungen der Schulen (z. B. Ausstattung mit mobilen Endgeräten) hervorgehoben werden (Bärnreuther, Kammerl, und Dertinger 2023).

Die Covid-19-Pandemie und die mit ihr verknüpften Schulschliessungen führten zur Notwendigkeit, (grund-)schulische Bildungsangebote unter den erschwerenden Bedingungen physischer Distanz umzusetzen, und bedeuten eine massive Irritation der etablierten schulischen Rahmenbedingungen und Handlungsrouinen. In der Zeit der Pandemie wurde die Nutzung digitaler Technologien zu einem relevanten Bestandteil der Organisation von Schule und Unterricht. So machen Studien aus diesem Zeitraum deutlich, dass vermehrt digitale Technologien zur Umsetzung des Distanz-Unterrichts genutzt wurden und – unter anderem im Kontext staatlicher Förderprogramme – die technische Ausstattung und Infrastruktur der Schulen als wichtige Rahmenbedingungen verbessert wurden (Forsa Politik- und Sozialforschung 2020, 2021; Schneider et al. 2021). Diese Entwicklungen zeigten sich sowohl an Grund- als auch an weiterführenden Schulen. Deutlich wurde allerdings auch, dass die entsprechenden Veränderungen an weiterführenden Schulen stärker und an Grundschulen schwächer ausgeprägt waren (Forsa Politik- und Sozialforschung 2020, 2021; Schneider et al. 2021; Bauer et al. 2020). Ein systematisches Review (Dertinger et al. 2023b), das im Kontext des in diesem Artikel vorgestellten Projekts durchgeführt wurde, zeigt hieran anknüpfend klare Desiderata für die weitere Forschung auf. Zwar wurden viele Aspekte des Distance Schoolings untersucht. Ob und inwiefern die Veränderungen der technischen und didaktischen Rahmenbedingungen Einfluss die Umsetzung der KMK-Ziele zu einer Digitalen Bildung mit der gezielten Förderung der von der KMK definierten Kompetenzbereiche (Kultusministerkonferenz 2017) an deutschen Grundschulen hatten, wurde bislang kaum beforscht.

Für die Gestaltung kompetenzfördernder Bildungsangebote und die Bereitstellung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen sind die Handlungsperspektiven der dafür verantwortlichen Akteur:innen

entscheidend. Deshalb sollen im Folgenden zunächst die Perspektiven der Akteur:innen schulischer Bildungsangebote anhand einer empirischen Studie näher beleuchtet werden. Dabei stand die übergeordnete Fragestellung im Fokus:

Welche Veränderungen, Gestaltungspotenziale und Herausforderungen sehen schulische Akteur:innen, um die Digitale Bildung in Grundschulen zu integrieren in den Bereichen

- a. *schulische Rahmenbedingungen,*
- b. *pädagogisch-erzieherisches Handeln?*

Die folgenden Kapitel legen den Status quo der Entwicklung der Digitalen Bildung an Grundschulen dar, indem anhand der Auswertung von Fokusgruppendifkussionen die Perspektiven der Akteur:innen dargestellt werden. Im Anschluss wird skizziert, wie Handlungsempfehlungen für eine nachhaltige Entwicklung der Digitalen Bildung an Grundschulen in einem partizipativen Verfahren zur Diskussion gestellt wurden, und es werden Möglichkeiten und Grenzen praxisorientierter Ableitungen reflektiert.

3. Methodische Vorgehensweise

Das Verbundprojekt verfolgte das Ziel, Zukunftsperspektiven für die Gestaltung Digitaler Bildung im Grundschulalter zu entwickeln. Digitale Bildung stellt eine notwendige Voraussetzung für die Teilhabe in einer zunehmend digitalen Gesellschaft dar. Für eine gezielte Förderung von Kompetenzen in Bezug auf ein kritisch-reflexives medienbezogenes Handeln besteht noch weitreichender Handlungsbedarf. Das Projekt zielte darauf ab, multiperspektivisch und interdisziplinär die längerfristigen intendierten und nicht-intendierten Folgen dieser Veränderungen für die Digitale Bildung im Grundschulalter zu untersuchen. Gerade für die Bildungsangebote im Grundschulalter – einer besonders sensiblen Entwicklungsphase – ist es wichtig, Fortschritten wie auch nicht-intendierten Folgen der Digitalisierung präziser nachzugehen, um Impulse für die Sicherstellung der Qualität einer Digitalen Bildung und für eine vorausschauende Weiterentwicklung und Umsetzung der bildungspolitischen Strategien zu

liefern. Mit einem Fokus auf die Förderung der Kompetenzentwicklung bei Grundschulkindern und den Rahmenbedingungen dazu bedarf es einer multiperspektivischen Herangehensweise, welche nicht allein auf Schule gerichtet ist, sondern auch deren Bedingungen untersucht. In der Studie wurden daher Fokusgruppeninterviews mit verschiedenen Akteur:innen der Digitalen Bildung im Grundschulalter durchgeführt. Die Interviews fanden nach der Phase des pandemiebedingten Distance-Schoolings statt und geben somit Einblicke in die aktuelle Umsetzung einer Digitalen Bildung an deutschen Grundschulen nach einem möglicherweise erfolgten «digitalen Schub» aufgrund der Covid-19-Pandemie.

Zwischen Juli 2022 und Februar 2023 fanden zehn Fokusgruppeninterviews (Merton et al. 1956; Merton et al. 1990) mit einer Gruppenstärke von drei bis sechs Personen statt (Tabelle 2 im Anhang). Die Fokusgruppeninterviews wurden mit relevanten Statusgruppen aus dem Kontext Schule durchgeführt (Schulleitung, Lehrkräfteverbände, Schuladministration), um einen multiperspektivischen und interdisziplinären Blick auf die Fragestellung zu erhalten. Insgesamt nahmen 14 Schulleiter:innen, 16 Vertreter:innen von Lehrkräfteverbänden und 15 Vertreter:innen der Schulverwaltungen aus 13 der 16 deutschen Bundesländer teil. Die Gruppeninterviews wurden online durchgeführt und als Audiodatei aufgezeichnet. Die Interviewaufzeichnungen wurden transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) unter Verwendung der Software MAXQDA 2022 ausgewertet. Dabei wurde eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen angewendet.

Zur Beschreibung der Bedingungen für Digitale Bildung wurden deduktiv drei heuristische Kategorien entwickelt (Bärnreuther et al. 2023): «Medienbezogene Schulentwicklung und Rahmenbedingungen», «Pädagogisch-erzieherisches Handeln» sowie «Individuelle und familiäre Lebensumstände der Kinder». Die Oberkategorie *Medienbezogene Schulentwicklung und Rahmenbedingungen* umfasst Aspekte der technischen Infrastruktur, der schulischen Konzepte und Kooperationen mit bildungspolitischen Akteur:innen. *Pädagogisch-erzieherisches Handeln* bezieht sich auf die Organisation des Unterrichts und die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen im Kontext digitaler Medien. *Individuelle und familiäre Lebensumstände der Kinder* berücksichtigen die individuellen

Voraussetzungen und den sozialen Hintergrund der Schüler:innen. Für diesen Beitrag werden die hier relevanten Oberkategorien der medienbezogenen Schulentwicklung und des Pädagogisch-erzieherischen Handelns näher betrachtet.

Innerhalb der drei Oberkategorien wurden im induktiven Vorgehen Unterkategorien entwickelt. In diesem Prozess entstand ein komplexes Unterkategorie-System mit weiteren Kategorien auf dritter Ebene. Um die Komplexität zu begrenzen, wird lediglich die zweite Ebene der Unterkategorien vorgestellt. Auf dieser Ebene finden sich die folgenden sechs Unterkategorien (Abbildung 1 im Anhang). Die Analyse der Oberkategorie Pädagogisch-erzieherisches Handeln ergab ebenfalls sechs Unterkategorien (Abbildung 2 im Anhang).

Die Interviews wurden von vier Personen kodiert, und die Intercoder-Reliabilität wurde für jede Unterkategorie berechnet (Kuckartz 2018). Hierfür wurde aus jeder Akteursgruppe ein Interview ausgewählt und von zwei Personen in verschiedenen Tandems kodiert, um die Intercoder-Reliabilität für drei der zehn Interviews zu gewährleisten. Die berechneten Intercoder-Reliabilitäten für die betrachteten Unterkategorien liegen zwischen $\kappa = .86$ und $\kappa = 1.00$ (Tabelle 1). Basierend auf diesen Ergebnissen wurde das entwickelte Kategoriensystem im gesamten Forschungsteam diskutiert und überarbeitet. Die Kodierung des gesamten Datenmaterials erfolgte nach dem finalisierten Kategoriensystem, wobei zwischen den Forschenden kontinuierlich Austausch und Diskussion stattfanden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews bezüglich der medienbezogenen Schulentwicklung und des pädagogischen Handelns vorgestellt.

Unterkategorie	Schulleitung (Interview SLGD03)	Lehrkräftever- bände (Interview LKVG03)	Schuladmini- stration (Interview SAGD02)
Oberkategorie: Medienbezogene Schulentwicklung			
Medienausstattung der Schule	$\kappa = .94$	$\kappa = .96$	$\kappa = .92$
Medienbezogene Curricula / Medienkonzept	$\kappa = .91$	$\kappa = 1.00$	$\kappa = 1.00$
Koordination der Ministerien / Sachaufwandsträger:innen	$\kappa = .86$	$\kappa = .96$	$\kappa = 1.00$
Unterstützung ext. Akteurs- gruppen	$\kappa = 1.00$	$\kappa = 1.00$	$\kappa = 1.00$
Aus- und Fortbildung	$\kappa = 1.00$	$\kappa = 1.00$	$\kappa = 1.00$
Pandemiebedingte Chancen / Herausforderungen	$\kappa = .93$	$\kappa = 1.00$	$\kappa = .89$
Oberkategorie: Pädagogisch-erzieherisches Handeln			
Pandemiebedingte Chancen / Herausforderungen	$\kappa = .97$	$\kappa = 1.00$	$\kappa = .92$
Unterrichtsgestaltung mit dig. Medien	$\kappa = .87$	$\kappa = .94$	$\kappa = .94$
Individuelle Voraussetzungen der Lehrkräfte	$\kappa = .93$	$\kappa = 1.00$	$\kappa = .93$
Stärkung Medienkompetenz Schüler:innen	$\kappa = .92$	---*	$\kappa = 1.00$
Kooperation der Lehrkräfte / im Kollegium	$\kappa = .89$	$\kappa = .86$	$\kappa = 1.00$
Veränderte Kommunikation / Interaktion der Lehrkräfte mit Schüler:innen / Eltern	$\kappa = .86$	$\kappa = 1.00$	$\kappa = 1.00$
*Anmerkung: Unterkategorie Stärkung Medienkompetenz Schüler:innen in Interview LKVG03 nicht vorhanden			

Tab. 1: Intercoder-Reliabilitäten der Unterkategorien.

Hervorzuheben sind die beteiligungsorientierten Komponenten im Projekt, die im Sinne eines partizipativen Forschungsdesigns (Hartung et al. 2020; Unger 2014) zwei Funktionen erfüllten: Erstens ging es darum, über die Fokusgruppen unterschiedliche und einander ergänzende Perspektiven in den Prozess der Wissensgenerierung einzubeziehen (Bär et al.

2020). So wurde in Form einer praxisbasierten Evidenz ein breites Spektrum an Praxiswissen von den Akteur:innen bezüglich einer gelingenden Digitalen Bildung in die Analyse integriert. Zweitens zielten die partizipativen Komponenten darauf ab, die Handlungsempfehlungen zu validieren und zugleich den Transfer in die Bildungspraxis zu unterstützen. So wurde die Perspektive von in der Praxis relevanten Akteursgruppen systematisch in die Ergebnisse einbezogen. Die Rückmeldungen der Akteur:innen wurden in dieser Phase offen dokumentiert, um Transparenz sicherzustellen. Dies diente zugleich der Wahrung wissenschaftlicher Standards angesichts der Herausforderung der Grenzziehung (Unger 2014) zwischen wissenschaftlichem Arbeiten und der ggf. durch Akteursgruppen intendierten Einflussnahme, die dadurch transparent wird.

Bestandteil der Triangulation war die Validierung der gewonnenen Ergebnisse sowie die Reflexion des methodischen Vorgehens. Die Analysen wurden durch die Zusammenschau vertieft. Hierbei wurden die aus den Fokusgruppeninterviews gewonnenen verschiedenen Sichtweisen (Perspektivtriangulation) zusammengeführt und unter Einbezug des ausgearbeiteten Forschungsstands hinsichtlich ihrer Übereinstimmung, Komplementarität, Widersprüchlichkeit und Expansion untersucht (Creamer 2018, 75).

Die Analyse der Interviewdaten zielte darauf, Erkenntnisse über die bestehenden pädagogischen Praktiken mit digitalen Medien an Grundschulen und die damit verknüpften strukturellen und administrativen Rahmenbedingungen zu generieren, um Orientierungspunkte für eine zukünftige Digitale Bildung an Grundschulen zu erarbeiten.

4. Zentrale Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews

Die Fokusgruppeninterviews gewähren Einblicke in die aktuellen Herausforderungen und Chancen zur Umsetzung einer Digitalen Bildung im Grundschulbereich. Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für zukünftige Entwicklungsstrategien und bieten Orientierung für Schul- und Unterrichtspraktiken in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft. Im Folgenden werden Aussagen von Akteur:innen der Schulleitung (SL), der Lehrkräfteverbände (LKV) und der Schuladministration (SA) dargestellt.

4.1 Schulentwicklung im Kontext der Digitalen Bildung

Die Fokusgruppeninterviews geben mit Blick auf den Obercode der medienbezogenen Schulentwicklung im Bereich der Digitalisierung einen Einblick in aktuelle Einschätzungen und Bedürfnisse hinsichtlich Ausstattung und Rahmenbedingungen an deutschen Grundschulen. Konsens besteht in der klaren Forderung nach einer verbesserten Medienausstattung an Schulen. Diese umfasst nicht nur die Hardware, sondern auch einen zuverlässigen Internetzugang und eine angemessene WLAN-Infrastruktur, um zeitgemässe Technologien effektiv nutzen zu können. So kritisiert etwa ein:e Vertreter:in eines Lehrkräfteverbandes deutlich die vorhandene technische Ausstattung im Bundesland:

[...] also bei uns in Bayern ähm gab es keine Ausstattung, ähm die gibt es auch immer noch nicht, äh ich kann von [...] sagen, achtzig Prozent der Schulen haben immer noch keinen äh Glasfaserinternet äh Anschluss, das sind alles Insellösungen, die da immer noch gefunden werden. (LKVGDO1, Pos. 36)

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist die wahrgenommene Notwendigkeit curricularer Vorgaben für den Einsatz digitaler Medien im Grundschulunterricht. Die Interviewten betonen, verbindliche Leitlinien in Lehr- und Bildungsplänen würden sicherstellen, dass digitale Elemente systematisch in den Unterricht integriert werden. Die enge Zusammenarbeit mit Bildungsministerien und Sachaufwandsträgern wurde als wichtige Voraussetzung einer nachhaltigen medienbezogenen Schulentwicklung hervorgehoben. Diese Kooperationen sollen sicherstellen, dass notwendige Ressourcen bereitgestellt werden und die schulische Strategie mit den übergeordneten Bildungszielen in Einklang steht. Hier weist ein:e Vertreter:in der Schuladministration etwa auf Probleme durch die vielfältigen und unklaren Zuständigkeiten hin:

Ähm, was ja in den Flächenstaaten ganz oft das Problem ist, dass die Schulträger zuständig sind für die Ausstattung, das Personal, äh, aber vom Ministerium bezahlt wird. Äh, sodass dann natürlich immer ein Hin- und Herschieben von Pflichten passiert. (SAGDO3, Pos. 43)

Ein weiterer Aspekt ist der Bedarf der Schulleitungen nach professioneller Beratung und Begleitung, wobei multiprofessionelle Teams und IT-Support als wesentliche Unterstützungsfaktoren im Grundschulbereich genannt wurden. Diese Teams sollen sicherstellen, dass Schulen umfassend unterstützt und Hindernisse bei der Implementierung digitaler Technologien überwunden werden. Zusätzlich wurde ein gesteigerter Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte betont. Die Interviewten betonen die Wichtigkeit gezielter Schulungen, um Lehrkräfte mit den notwendigen Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten, die für einen effektiven Einsatz digitaler Medien im Unterricht erforderlich sind. Vor allem niedrigschwellige und schulinterne bzw. schulbezogene Angebote (z. B. in Form von SchiLFs – Schulinternen Lehrkräftefortbildungen) werden beispielsweise von Interviewten der Schuladministration als zielführend erachtet:

Also deswegen, ähm, tatsächlich, ich finde, die Lehrer, die noch nicht so den Zugang dazu haben, kriegt man besser in SchiLFs, vielleicht auch in diesen Mini-SchiLFs, die man an den Schulen auf die Schnelle anbietet, [...] innerhalb der Schulen den Kol/ den paar Kolleg:innen einfach eine Anwendung zeigen, zwanzig Minuten, ähm: «Probiert das mal aus!» Unterrichtshospitation. Und tatsächlich, also ich finde, generell bei dieser medienbezogenen Schulentwicklung wäre das Perfekteste, wenn man eine Schule ganz konkret begleiten könnte. (SAGD03, Pos. 30)

Die Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews bieten einen differenzierten Einblick in die aktuellen administrativen und strukturellen Anforderungen und Herausforderungen an eine grundschulische Digitale Bildung in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft. Sie werden im Folgenden ergänzt um Erkenntnisse zum pädagogischen Handeln.

4.2 Pädagogisches Handeln im Kontext der Digitalen Bildung

Entlang der Oberkategorie pädagogisch-erzieherischen Handelns weisen die Daten im Kontext der Digitalisierung grundlegende Veränderungen in der Rolle von Lehrkräften und Schüler:innen der Grundschulen aus, auf deren Basis folgende Rückschlüsse gezogen werden können. Eine zunehmende Umgestaltung der Lehrkräftenrolle hin zu einer begleitenden und moderierenden Rolle des Lernprozesses wird als wichtig angesehen. Diese Entwicklung betont die Notwendigkeit einer unterstützenden Rolle von Lehrkräften im digitalen Lernumfeld, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch aktiv den Lernprozess begleitet, wie eine Vertreter:in der Schuladministration berichtet:

Und da hat dann der Lehrer sozusagen, also (,) quasi als Begleiter war der unterwegs, um diese Technik oder diese Recherche mit zu unterstützen und ähm tatsächlich als Begleiter dabei zu sein. Und ich sehe diese Person zwischen den Zahnrädern als Lehrkraft, die die Kinder begleitet im Rahmen von diesen digitalen Prozessen, ähm Internetrecherchen, je nachdem, was gerade stattfindet im Unterricht. (SAGD01, Pos. 22)

Die Vielfalt der medienpädagogischen Kompetenzniveaus der Grundschullehrkräfte wird beispielsweise von Akteur:innen der Lehrkräfteverbände als bedeutend identifiziert. Dies unterstreicht die Notwendigkeit von gezielten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen um sicherzustellen, dass alle Lehrkräfte über das erforderliche Wissen und die notwendigen Fähigkeiten verfügen, digitale Medien effektiv im Grundschulunterricht einzusetzen. Des Weiteren wird betont, wie wichtig es ist, die Voraussetzungen der Grundschulkinder bei der Auswahl digitaler Lehrmittel zu berücksichtigen. Insbesondere wird der Games-Charakter von Lern-Apps als motivierender Aspekt hervorgehoben, auch um den Unterricht an den Interessen der Schüler:innen auszurichten und somit ihre Motivation zu steigern. So äussert eine Vertreter:in der Lehrkräfteverbände:

Und in der Grundschule, gerade für diese Programmierung mit diesen Bee-Bots oder sonstiges oder ähm Lego Education und diese Roboter, die es da alle gibt, die die Kinder programmieren können, das ist ja was ganz Faszinierendes. (LKVGDO1, Pos. 78)

Schliesslich werden neben der Bedeutung von Schulentwicklungsmaßnahmen zur Förderung der kollegialen Unterstützung ebenso Aspekte der Kooperation von Schulleiter:innen betont, besonders im Bereich der Digitalen Bildung der Grundschulen. Ein unterstützendes Netzwerk für den Austausch von Erfahrungen und bewährten Praktiken wird als entscheidend angesehen, um die Herausforderungen der digitalen Transformation in Grundschulen gemeinsam zu bewältigen. Ein:e Vertreter:in der Schulleitung stellt fest:

Also geblieben ist bei uns zum Beispiel, dass wir äh digitale Meetings machen. Äh dadurch, dass wir eben ganz leicht so ein Meeting in unseren Messenger äh pushen können. Und das nutzen Kolleg:innen einfach zum Austausch auch jetzt weiterhin. Ähm ich denke, da ist dann viel mehr Kommunikation einfach möglich durch diese Technik. (SLGDO3, Pos. 31)

Die dargestellten Ergebnisse ergänzen den aktuellen Diskurs zur Digitalen Bildung an Grundschulen, indem sie einen differenzierten Einblick in das pädagogisch-erzieherische Handeln im unterrichtlichen Kontext und die dieses Handeln konstituierenden Rahmenbedingungen geben. Insbesondere unterstreichen sie die Relevanz einer adäquaten medienpädagogischen Professionalisierung der Lehrpersonen an Grundschulen (Junge und Niesyto 2019; Schiefner-Rohs 2023; Kulcke 2023) und verweisen auf das Vorhandensein herausfordernder struktureller und administrativer Rahmenbedingungen (Breiter et al. 2013; Schmid et al. 2017). Im Besonderen zeigen sie auf, wie strukturelle und administrative Rahmenbedingungen Einfluss auf die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten nehmen und welche Relevanz der Schulentwicklung, der Koordination und Kommunikation unter den beteiligten Akteur:innen für eine adäquate Implementierung und Umsetzung einer Digitalen Bildung an Grundschulen zukommt. Insgesamt zeigt sich in den Aussagen im Vergleich der verschiedenen

schulischen Akteur:innen (Schulleitung, Lehrkräfteverbände, Schuladministration) ein Konsens. Unterschiede lassen sich nur zwischen einzelnen Personen, nicht aber deren Funktionen oder Positionen feststellen.

5. Partizipatives Feedback und Triangulation

5.1 *Partizipatives Feedback: Einbeziehung von Interessen und Meinungen durch vielfältige Formate*

Bei der Anlage des Projekts wurde ein partizipatives Forschungsdesign (Hartung et al. 2020; Unger 2014) gewählt, das auf die aktive Beteiligung unterschiedlicher Akteur:innen abzielte. Bereits die Methode der Fokusgruppen ermöglicht, unterschiedliche und einander ergänzende Perspektiven einzubeziehen (Bär et al. 2020). Die Aussagekraft der Ergebnisse sollte darüber hinaus durch ein partizipatives Verfahren erhöht werden. Dazu wurde in mehreren Schritten den unterschiedlichen Akteur:innen die Möglichkeit gegeben, sich aktiv am Prozess zu beteiligen.

Zunächst erfolgte die Veröffentlichung von Ergebnistendenzen auf der Webseite des Projekts. Diese Ergebnisse wurden in einem speziellen Ergebnisforum zugänglich gemacht, das den Beteiligten ermöglichte, sich über die ersten Schlussfolgerungen aus dem Projekt zu informieren. Über eine Kommentierungsfunktion wurden Rückmeldungen, Anmerkungen oder weitere Gedanken von Interessierten zu den präsentierten Tendenzen gesammelt.

Ein weiterer partizipativer Ansatz bestand aus Plakatsessions mit Kindern zu ausgewählten Ergebnissen. Diese Sessions ermöglichten, die Resultate in einem visuellen Format zu präsentieren und direktes Feedback von Grundschüler:innen einzuholen. So konnten die Kinder ihre Sichtweisen, Meinungen und Ideen zu den Ergebnissen aktiv äussern.

Um auch die Perspektiven aus dem schulischen Umfeld einzubeziehen, wurde eine Online-Konsultation durchgeführt. In diesem Rahmen erhielt die so entstandene Gruppe die Möglichkeit, sich aktiv an Diskussionen zu

beteiligen, ihre Ansichten darzulegen und spezifische Fragen oder Anliegen zu äussern. Diese Konsultation ermöglichte eine breitere Partizipation und erweiterte die Perspektive.

Durch die Verwendung dieser verschiedenen Formate wurde eine breite Palette an Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen um sicherzustellen, dass Einschätzungen aller relevanten Akteur:innen berücksichtigt werden konnten. Die Rückmeldungen wurden dabei zur Sicherstellung von Transparenz und wissenschaftlichen Standards dokumentiert (Unger 2014). Häufig genannte Aussagen wurden als besonders relevant betrachtet, aber auch einzelne Meinungen fanden Beachtung.

5.2 Triangulation zur Gewährleistung der Forschungsqualität: Validierung, Reflexion und Zusammenführung von Perspektiven

Die Triangulation im Projekt umfasste mehrere Schlüsselaspekte, darunter die Validierung der Ergebnisse und die Reflexion des methodischen Vorgehens. Die Methodentriangulation, die dabei angewendet wurde, bezieht sich auf die Kombination und den Vergleich unterschiedlicher methodischer Ansätze, um die Forschungsergebnisse zu validieren und die Komplexität des Untersuchungsgegenstands besser zu erfassen. Durch die Methodentriangulation konnten die aus den Fokusgruppeninterviews gewonnenen verschiedenen Sichtweisen (Perspektiventriangulation) zusammengeführt werden. Dieser Prozess erfolgt unter Einbezug des ausgearbeiteten Forschungsstands, der insbesondere durch das im Rahmen der Studie durchgeführte systematische Literaturreview identifiziert wurde (Dertinger et al. 2023a; Dertinger et al. 2023b). So konnten Übereinstimmungen, Komplementaritäten, Widersprüchlichkeiten und Expansionen der Sichtweisen untersucht werden (Creamer 2018).

Die Methoden zur Partizipation und der Triangulation bestätigen die zentralen Aussagen der Auswertung der Gruppendiskussionen.

6. Reflexion der empirischen Ergebnisse als Grundlage praxisrelevanter Orientierungspunkte

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie machen vielfältige aktuelle Herausforderungen für eine systematische Implementierung der Digitalen Bildung an Grundschulen deutlich. Eine angemessene Bearbeitung dieser Herausforderungen ist auf (medienbezogene) Schulentwicklungsprozesse angewiesen, in der vielfältige Akteur:innen kooperieren. Die identifizierten Herausforderungen können vor dem Hintergrund des «Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung» betrachtet werden, das die Organisations- (OE), Unterrichts- (UE) und Personalentwicklung (PE) umfasst (Rolff 2023, 14–19). Die drei interviewten Akteursgruppen thematisieren gleichermaßen Bedarfe an die Entwicklung einer für Grundschulen angemessenen technischen Ausstattung und Infrastruktur (OE), der Weiterbildung und Professionalisierung des Kollegiums zur Gestaltung einer grundschulgemässen Digitalen Bildung (PE) und hinsichtlich einer Unterrichtsentwicklung, in der die pädagogischen Potenziale digitaler Medien unter Berücksichtigung der persönlichen Beziehung zu den Lehrpersonen genutzt werden (UE). Im bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurs dominieren gegenwärtig Konzepte der Schulentwicklung als «Organisationsentwicklung» oder als «Rechenschaftslegung», nach denen in erster Linie die Einzelschule die Verantwortung für ihre schulischen Entwicklungsprozesse trägt und Bildungspolitik sowie Schuladministration dafür verantwortlich sind, die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen bzw. die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf eine durch die Bildungspolitik normierte «Schulqualität» zu überprüfen (Abs und Klein 2022). Entgegen der diesem Konzept inhärenten Verantwortungszuschreibung gegenüber den Schulen beschreiben die dargestellten Studienergebnisse allerdings eine Wahrnehmung der schulischen Akteur:innen, wonach eine starke Abhängigkeit der schulischen Entwicklungsmöglichkeiten von den bildungspolitischen und schuladministrativen Rahmenbedingungen besteht. Im Sinne von Herzig (2022) offenbaren die Ergebnisse somit das komplexe und teilweise hindernisreiche Wechselspiel zwischen den drei Ebenen der Schulentwicklung im Kontext einer digitalen Bildung: (1.) der schulspezifischen Rahmenbedingungen, (2.) der regionalen und kommunalen Rahmenbedingungen und (3.) der Rahmenbedingungen des Bundes und der Bundesländer.

Die Studienergebnisse verweisen somit auf den relevanten Einfluss, den das Wechselspiel zwischen bildungspolitischen sowie schuladministrativen Rahmenbedingungen und der konkreten pädagogischen Handlungspraxis im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen auf die erfolgreiche Implementierung der Digitalen Bildung an Grundschulen hat. Weitere Forschungsaktivitäten sollten hieran anschliessen, indem sie, anknüpfend an die dargestellten Ergebnisse, intensiver die gegenseitige Abhängigkeit dieser Faktoren erforschen. So existieren zwar konzeptionelle Modelle zum Zusammenspiel der Faktoren (Breiter und Averbek 2016; Lorenz et al. 2022), die Empirie fokussiert bisher aber stärker auf die Untersuchung der einzelnen Teilbereiche als auf eine empirische Klärung der Wechselbeziehungen zwischen ihnen.

Neben diesen Ergebnissen zu den (herausfordernden) Bedingungen medienbezogener Schulentwicklungsprozesse geben die Daten Hinweise zu Gelingensbedingungen der zukünftigen Gestaltung einer digitalen Bildung an Grundschulen. Im Projekt wurden diese Hinweise in Handlungsempfehlungen für eine Digitale Bildung an Grundschulen überführt. Dieser Prozess ist mit einigen methodologischen und erkenntnistheoretischen Herausforderungen verknüpft, da die Studienergebnisse Erfahrungen, Einschätzungen und Empfehlungen heterogener Akteur:innengruppen repräsentieren. Dies resultiert insbesondere aus dem spezifischen Zusammenwirken zwischen den subjektiven Sichtweisen der befragten Personen, den wissenschaftlichen Zielperspektiven der Neutralität und Objektivität und dem mit den Handlungsempfehlungen verbundenen normativen Charakter. Eben dieses Spannungsverhältnis beschreibt aber gleichermaßen eine der Medienpädagogik inhärente disziplinäre Anforderung. Die Medienpädagogik ist als Handlungs- und Reflexionswissenschaft zugleich an der Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Entwicklung von Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis ausgerichtet (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021, 47–49; Sektion Medienpädagogik 2017). Ziel der Medienpädagogik ist es somit, «sowohl potenzielles Reflexions- als auch Gestaltungswissen bereitzustellen» (Tulodziecki et al. 2021, 47). Die Entwicklung von Orientierungspunkten für die Praxis – z. B. in Form von Handlungsempfehlungen – kann somit als eine genuine Aufgabe

der Medienpädagogik verstanden werden, aber auch abgelehnt werden, insbesondere wenn der normative Charakter zu sehr in den Vordergrund gestellt wird.

Im Projekt wurden zur Entwicklung der Handlungsempfehlungen die dargestellten Ergebnisse hinsichtlich gemeinsamer Herausforderungen für die Umsetzung einer Digitalen Bildung an Grundschulen reflektiert. Dieser Prozess war davon angeleitet, zugrundeliegende Problemlagen zu identifizieren. Zum Beispiel wurde aus den vielfältig geschilderten Schwierigkeiten und zeitlichen Aufwendungen für den Umgang mit administrativen Gegebenheiten die Forderung nach einheitlichen rechtlichen Rahmenbedingungen abgeleitet (s.u.). Diese Überlegungen wurden vor dem Hintergrund des den Projektbeteiligten bekannten und im systematischen Literaturreview identifizierten medienpädagogischen Forschungsstands sowie unter Berücksichtigung des partizipativen Verfahrens reflektiert, um die normative Tragfähigkeit der entwickelten Empfehlungen sicherzustellen.

Dieses Vorgehen unterliegt unterschiedlichen Herausforderungen und Problemen, zu denen insbesondere die Kombination nicht-repräsentativer Daten mit einem nicht in seinem vollen Umfang bekannten Forschungsstand gehört. Aber auch die Subjektivität aller am Entwicklungsprozess beteiligten Personen ist als eine zentrale Einschränkung zu nennen. Nichtsdestotrotz erlaubt das gewählte Vorgehen anhand der erhobenen Ergebnisse, Orientierungspunkte für die Gestaltung der medienpädagogischen Praxis auszuweisen. Vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Entwicklungen ist die Möglichkeit der Medienpädagogik, sich wissenschaftlich fundiert in die Gestaltung von institutionellen Bildungsangeboten einzubringen, eine wichtige Anforderung, auf welche die zukünftige Entwicklung der Disziplin unter kritischer Berücksichtigung des Einflusses bildungspolitischer und wirtschaftlicher Interessen (Niesyto 2017; Hartung-Griemberg 2017) ausgerichtet sein sollte. Deshalb werden im Artikel abschliessend zusammenfassend übergeordnete Perspektiven der Handlungsempfehlungen aus dem Projekt vorgestellt, die auch zu einem kritischen Diskurs über die Rolle der Medienpädagogik einladen sollen.

7. **Schlussfolgerungen und Orientierungspunkte für die Digitale Bildung an Grundschulen**

Die schulische Umsetzung einer Digitalen Bildung gehört zum pädagogischen Auftrag der Grundschulen in Deutschland. Wie eingangs dargestellt, zeigten sich im Rahmen der Covid-19-Pandemie an allen Schulformen tendenziell fortschreitende Prozesse einer medienbezogenen Schulentwicklung, die vor allem die technische Infrastruktur betreffen und an Grundschulen insgesamt schwächer ausgeprägt sind als im Sekundarbereich. Auch wird die Digitale Bildung an Grundschulen trotz ihrer bildungspolitischen Verankerung im frühen und mittleren Kindesalter weiterhin kontroverser diskutiert als in höheren Altersgruppen. Anhand von Daten aus Fokusgruppeninterviews wurden im vorliegenden Artikel Einschätzungen unterschiedlicher Akteursgruppen zum gegenwärtigen Stand und zur zukünftigen Entwicklung der Digitalen Bildung an deutschen Grundschulen dargestellt und diskutiert. Anhand dieser Daten wurden vor allem Herausforderungen einer grundschulspezifischen Digitalen Bildung deutlich, welche die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung betreffen.

Hiervon ausgehend wurden im Projekt Handlungsempfehlungen entwickelt, die über die Projekthomepage der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen.¹ Sie adressieren pädagogische Akteur:innen auf zwei Ebenen: (1) die Akteur:innen in Schuladministration, Bildungspolitik und Institutionen der Lehrpersonenaus-, -fort- und -weiterbildung sowie (2) die Akteur:innen an Schulen in ihrer Verantwortung für die pädagogische Handlungspraxis und den Massnahmen für eine medienbezogene Schulentwicklung.

Handlungsempfehlungen auf der ersten Ebene betonen insbesondere die Notwendigkeit, an Grundschulen eine angemessene technische Infrastruktur zu etablieren. Sie muss einerseits an die pädagogischen Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst sein sowie die Anforderung Kommunikations- und Arbeitsstrukturen zwischen den verschiedenen schuladministrativen Instanzen vereinfachen, etwa im Hinblick auf bürokratische

1 Die Handlungsempfehlungen sind online einsehbar unter: <https://dibiga-insight.de/leitlinien-gesamt/>

oder datenschutzrechtliche Aspekte. Zudem werden Massnahmen zur Lehrpersonenaus-, -fort- und -weiterbildung thematisiert, die den medienpädagogischen Professionalisierungsprozess unterstützen.

Die zweite Ebene betrifft Massnahmen, mit deren Hilfe die Digitale Bildung pädagogisch angemessen und zielführend im Grundschulunterricht implementiert werden kann. Hier geht es auf didaktischer Ebene darum, wie Lehrpersonen digitale Medien motivierend und lernförderlich einsetzen können. Auf pädagogischer Ebene liefern die Handlungsempfehlungen Hinweise zur systematischen Ausgestaltung der Digitalen Bildung im Kontext der medienbezogenen Schulentwicklung.

An die dargestellten Ergebnisse knüpft das Desiderat an, detaillierter zu klären, wie eine solche Kompetenzförderung im Grundschulunterricht systematisch und fachspezifisch umgesetzt werden kann. Hier kommt der Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft zukünftig eine wichtige Rolle zu, diese Fragestellung in Balance zwischen objektiver Wissenschaftsdisziplin, bildungspolitischen Anforderungen und normativen Zielperspektiven zu bearbeiten.

Literatur

- Abs, Hermann Josef, und Esther Dominique Klein. 2022. «Schulentwicklung». In *Handbuch Schulpädagogik*, herausgegeben von Marius Haring, Michaela Gläser-Zikuda, und Carsten Rohlf. 2. Aufl., 748–59. Münster, New York: Waxmann.
- Bär, Gesine, Azize Kasberg, Silke Geers, und Christine Clar. 2020. «Fokusgruppen in der partizipativen Forschung». In *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*, herausgegeben von Susanne Hartung, Petra Wihofszky, und Michael T. Wright. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_7.
- Bärnreuther, Cindy, Rudolf Kammerl, und Andreas Dertinger. 2023. «Digitale Bildung: (k)ein Schub durch Covid-19?». *On lernen digital* (15): 34–35.
- Bärnreuther, Cindy, Rudolf Kammerl, Melanie Stephan, und Sabine Martschinke. 2023. «Professionalisierung für Digitale Bildung: Ein Rahmenmodell zur Untersuchung der Kompetenzen angehender Lehrpersonen». In *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter*, herausgegeben von Thomas Irion, Traugott Böttinger, und Rudolf Kammerl, 235–250. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26208>.

- Bauer, Martin, Stefan Schmid, und Gregor Weinbacher. 2020. «digi.folio – digitale Kompetenzen bei Lehrkräften aufbauen. Das maßgeschneiderte Fortbildungsprogramm für digital kompetente Lehrkräfte in Österreich». *Journal für LehrerInnenbildung* 20 (1): 78–86. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_06.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julis 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://doi.org/10.25656/01:11459>.
- Brandt, Birgit, Leena Bröll, und Henriette Dausend. Hrsg. 2022. *Digitales Lernen in der Grundschule III. Fachdidaktiken in der Diskussion*. Unter Mitarbeit von DIPP | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:25830>.
- Breiter, Andreas, Stefan Aufenanger, Ines Averbek, Stefan Welling, und Marc Wedjelek. 2013. *Medienintegration in Grundschulen: Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 73. Berlin: Vistas. <https://www.medienanstalt-nrw.de/zum-nachlesen/forschung/abgeschlossene-projekte/schriftenreihe-medienforschung/medienintegration-in-grundschulen.html>.
- Breiter, Andreas, und Ines Averbek. 2016. «Erfolgsfaktoren der Medienintegration in Grundschulen aus Perspektive der Organisationsentwicklung». In *Neue Medien in der Grundschule 2.0: Grundlagen - Konzepte - Perspektiven*, herausgegeben von Markus Peschel, und Thomas Irion, 65–78. Beiträge zur Reform der Grundschule Band 141. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt: Ein interdisziplinäres Modell». In *Informatik für alle. 18. GI-Fachtagung Informatik und Schule: Lecture Notes in Informatics (LNI)*, herausgegeben von Arno Pasternak, 25–33. Bonn: Köllen. <https://doi.org/10.25656/01:22117>.
- Creamer, Elizabeth G. 2018. *An Introduction to Fully Integrated Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071802823>.
- Dertinger, Andreas. 2024. «Digitale Schulentwicklung: Basiskompetenzen an Grundschulen stärken: Expertise». https://www.bildung.digital/sites/default/files/inline-files/Expertise%20%232_Digitale%20Grundbildung_o.pdf.
- Dertinger, Andreas, Michaela Kramer, und Rudolf Kammerl. 2023b. «Ein Mosaik an Erkenntnissen». *MedienPädagogik* (Jahrbuch Medienpädagogik 20): 461–94. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.18.X>.
- Dertinger, Andreas, Michaela Kramer, Franziska Koschei, Lena Schmidt, Susanne Eggert, und Rudolf Kammerl. 2023a. «Wie hat sich das pandemiebedingte Distance-Schooling auf die Digitale Bildung im Grundschulalter ausgewirkt? Ein systematisches Review». *ZfG* 16 (2): 449–64. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00182-1>.

- Eickelmann, Birgit, Stefan Aufenanger, und Bardo Herzig. 2014. *Medienbildung entlang der Bildungskette: Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf.
- Europäische Kommission. 2019. «Digitale Bildung an den Schulen in Europa». <https://data.europa.eu/doi/10.2797/175193>.
- European Commission. 2020. *Aktionsplan digitale Bildung 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan>.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheremand, und Stephan Glöckler. 2022. «KIM-Studie 2022: Kindheit, Internet, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland». https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf.
- Forsa Politik- und Sozialforschung. 2020. «Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT». <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2021/01/Deutsches-Schulbarometer-Folgebefragung.pdf>.
- Forsa Politik- und Sozialforschung. 2021. «Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung». http://docs.dpaq.de/18110-deutsches_schulbarometer_corona_spezial_september_2021-1.pdf.
- Gesellschaft für Bildung und Wissen. 2023. «Wissenschaftler fordern Moratorium der Digitalisierung in KITAs und Schulen». https://xn--die-pdagogische-wende-91b.de/wp-content/uploads/2023/11/moratorium_pub_17nov23.pdf.
- Hartung, Susanne, Petra Wihofszky, und Michael T. Wright, Hrsg. 2020. *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7>.
- Hartung-Griemberg, Anja. 2017. «Medienpädagogische Forschung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung, und Christine Dallmann. 6., neu verfasste Auflage, 247–53. München: kopaed.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung: Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung». In *Kommunikation - Medien - Konstruktion: Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?* herausgegeben von Jo Reichertz, und Richard Bettmann, 27–46. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Herzig, Bardo. 2022. «Institutionen der Medienpädagogik: Schule und Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. 2. Aufl., 841–51. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-995>.

- Irion, Thomas, Traugott Böttinger, und Rudolf Kammerl, Hrsg. 2023. *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter*. Münster: Waxmann.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, und Michaela Kramer. 2023. «Wie verändern sich Kindheit und Grundschule in einer durch Digitalität geprägten Welt? Digitale Bildung als Herausforderung für pädagogische Akteur:innen». In *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele*, herausgegeben von Thomas Irion, Markus Peschel, und Daniela Schmeinck, 54–67. Frankfurt am Main: Grundschulverband. <https://doi.org/10.25656/01:25820>.
- Kammerl, Rudolf, Andreas Dertinger, Melanie Stephan, und Mareike Thumel. 2020. «Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als referenzpunkte für Kindheitskonstruktionen Mediatisierungsprozess». In *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 21–48. München: kopaed. <https://doi.org/10.25593/978-3-86736-543-7>.
- Kammerl, Rudolf, und Thomas Irion. 2021. ««Digitale Bildung». Eine kurze Replik zum Beitrag «Digitale Bildung» wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft von Horst Niesyto». *merz | medien + erziehung* 65 (3): 58–63. <https://doi.org/10.21240/merz/2021.3.15>.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kulcke, Gesine. 2020. *Kinder. Medien. Kontrolle: Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule*. Pädagogik: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839451076>.
- Kulcke, Gesine. 2023. «Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen über den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule». *LBzM* 23:1–9. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/14>.
- Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 7. Mai 2020. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf.
- Kultusministerkonferenz. 2021. «Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie «Bildung in der digitalen Welt»». https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Länderkonferenz MedienBildung. 2015. «Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung: LKM-Positionspapier Stand 29.01.2015». https://lkm.lernnetz.de/positionen.html?file=files/Inhalte/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf&cid=594.

- Lorenz, Ramona, Sittipan Yotyodying, Birgit Eickelmann, und Manuela Endberg, Hrsg. 2022. *Schule digital – der Länderindikator 2021: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995449>.
- Merton, Robert King, Marjorie Fiske, und Patricia L. Kendall. 1956. *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe: Free Press.
- Merton, Robert King, Marjorie Fiske Lowenthal, und Patricia L. Kendall. 1990. *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. Second edition. A report of the Bureau of Applied Social Research, Columbia University. New York, London: Free Press Macmillan Publishers.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik* 27: 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Niesyto, Horst. 2020. «Grundbildung Medien in der Primarstufenbildung: Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg-SL». In *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*, herausgegeben von Mareike Thumel, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, 191–215. München: kopaed.
- Redecker, Christine. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Edited by Europäische Kommission. EUR, Scientific and technical research series 28775. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rolff, Hans-Günter. 2023. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2023. «Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung - ein Blick auf Gelingensbedingungen entlang der Lehrer:innenbildungskette». In *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter*, herausgegeben von Thomas Irion, Traugott Böttinger, und Rudolf Kammerl, 31–47. Münster: Waxmann.
- Schmid, Ulrich, Lutz Goertz, und Julia Behrens. 2017. «Monitor Digitale Bildung: Die Schulen im digitalen Zeitalter». <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/teilhabe-in-einer-digitalisierten-welt/projektthemen/projektthemen-monitor/>.
- Schneider, Rebecca, Karoline A. Sachse, Stefan Schipolowski, und Florian Enke. 2021. «Teaching in Times of COVID-19: The Evaluation of Distance Teaching in Elementary and Secondary Schools in Germany». *Front. Educ.* 6:1–17. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2021.702406>.
- Sektion Medienpädagogik, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *MedienPädagogik* (Statements and Frameworks). <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.

Thumel, Mareike, Rudolf Kammerl, und Thomas Irion, Hrsg. 2020. *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*. München: kopaed. <https://doi.org/10.25593/978-3-86736-543-7>.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 3., durchgesehene und aktualisierte Auflage. utb 3414. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

von Unger, Hella. 2014. *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>.

Vuorikari, Riina, Stefano Kluzer, und Yves Punie. 2022. «DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens: With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes». EUR JRC128415. <https://doi.org/10.2760/115376>.

Förderhinweis

Die berichteten Ergebnisse stammen aus dem vom BMBF-geförderten Verbundprojekt «DiBiGa – Zukunftsperspektiven für die Digitale Bildung im Grundschulalter» (Fördernummer: 16INS109A) unter der Leitung von Prof. Dr. Rudolf Kammerl (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) und Dr. Susanne Eggert (JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis).

Anhang

Fokus- gruppe	Interessens- vertreter:innen	Anzahl Teilneh- mende	Bundesländer	Alter
SLGD01	Schulleitung	5	Bayern, Rheinland-Pfalz	45–57
SLGD02	Schulleitung	5	Bayern, Berlin, Sachsen	46–61
SLGD03	Schulleitung	4	Bayern, Baden-Württ- emberg, Hamburg	49–67
LKVG01	Vertreter:innen Lehr- kräfteverbände	4	Bayern, Brandenburg, Rheinland-Pfalz	37–61
LKVG02	Vertreter:innen Lehr- kräfteverbände	3	Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein	30–56
LKVG03	Vertreter:innen Lehr- kräfteverbände	5	Bayern, Baden-Württ- emberg	36–63
LKVG04	Vertreter:innen Lehr- kräfteverbände	4	Bayern, Baden-Württ- emberg, Mecklenburg- Vorpommern	36–55
SAGD01	Vertreter:innen Schul- admininstration	6	Bayern, Baden-Württ- emberg, Hamburg, Hessen, Nordrhein- Westfalen	42–59
SAGD02	Vertreter:innen Schul- admininstration	5	Bayern, Baden- Württemberg, Berlin, Brandenburg, Rhein- land-Pfalz	31–58
SAGD03	Vertreter:innen Schul- admininstration	4	Bayern, Niedersachsen, Saarland	40–61

Tab. 1: Sampleübersicht.

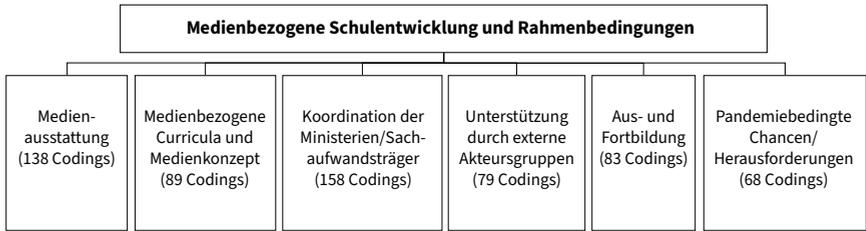


Abb. 1: Unterkategorien der Oberkategorie Medienbezogene Schulentwicklung

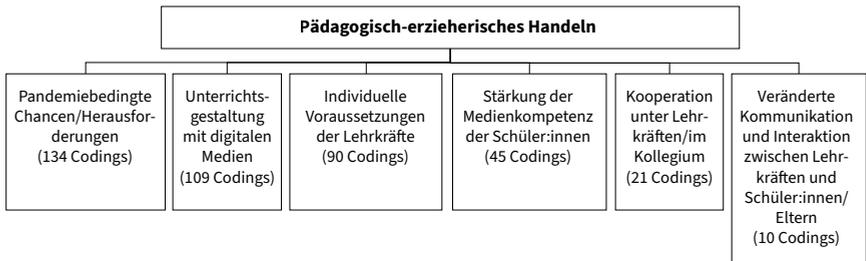


Abb. 2: Unterkategorien der Oberkategorie Pädagogisches Handeln

Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Für eine ‹technologiebewusste Medienpädagogik› jenseits der Digitalisierung

Ein Weg in die Archive der Technizität

Christoph Richter¹  und Heidrun Allert¹ 

¹ Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Zusammenfassung

Ungeachtet der breiten Diskussion um Digitalisierung und (Post)Digitalität bleibt die Frage nach einem (medien-)pädagogischen Verständnis digitaler Technologieverhältnisse umstritten. Trotz der vielfach betonten Notwendigkeit einer ‹technologiebewussten Medienpädagogik› gerät die Technik als eigen- und widerständige Größe dabei oftmals in Vergessenheit. Vor diesem Hintergrund skizziert der vorliegende Beitrag eine technikgenetische Position, die die (Weiter-)Entwicklung digitaler Technologien als sukzessive Ausbildung technischer Objekte und damit verbundener praktischer und soziokultureller Milieus betrachtet. Digitale Technologien werden hierbei als kulturhistorisch kontingenter Rückgriff auf die jeweils verfügbaren ‹Archive der Technizität› verstanden, in denen sich algorithmische Techniken und repräsentationale Formen akkumulieren. Ausgehend von der Materialität digitaler Technologien umreißt der Beitrag einen analytischen Zugang, der zwischen der spezifischen Struktur und Operationsweise einer Technologie und ihrer praktischen Funktion und sozialen Bedeutung unterscheidet. Dies wird an den Beispielen von ChatGPT und der Experience API (xAPI)



als zwei spezifischen technischen Objekten illustriert. Der Beitrag schliesst mit Überlegungen zu den theoretischen und forschungsmethodischen Implikationen sowie möglichen Einsatzpunkten neuer Formen informatischer Medienbildung.

For a ‹Technology-Aware Media Education› beyond Digitalization. A Path into the Archives of Technicity

Abstract

Regardless of the broad discussion about digitalization and (post)digitality, the understanding of digital technological relationships in (media)education remains contentious. Despite the frequently emphasized need for a ‹technology-aware media education›, the substantive and resistant dimension of technology is of often forgotten. In response, this article sketches a technogenetic position that grasps the continuous development of digital technologies as the successive formation of technical objects and associated practical and socio-cultural milieus. Digital technologies are understood to be a culturally and historically contingent recourse to the available ‹archives of technicity›, accumulating algorithmic techniques and representational forms. Addressing the materiality of digital technologies, the article introduces an analytical approach that distinguishes between a technology›s specific structure and mode of operation and its practical function and social significance. This is illustrated using the examples of ChatGPT and the Experience API (xAPI) as specific technical objects. The article concludes by reflecting on theoretical and research methodological implications and potential applications for new forms of digital media education.

1. Einleitung

Auch wenn wir uns bereits seit einiger Zeit in einem Prozess der (Post) Digitalität befinden, in dem das Digitale zu einem ‹Medium› geworden ist, dessen wir uns nicht mehr einfach bedienen, sondern in dem wir leben und uns bewegen (z. B. Hubig 2000; Meyer 2014), sind wir zugleich mit einer fortwährenden Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung digitaler Technologien konfrontiert (z. B. Roberge und Seyfert 2017; Bucher 2018;

Edwards 2018). Verfahren zur Verarbeitung sehr grosser Datenbestände, Blockchain-Technologien, teilautonome Waffensysteme und generative KI-Systeme sind nur einige der Beispiele, die unsere digitalen Technologieverhältnisse in den vergangenen Jahren nachhaltig verändert haben. Wie von verschiedenen Autor:innen herausgearbeitet worden ist, kann sich eine medienpädagogische Auseinandersetzung nicht auf Fragen des (kollektiven) Umgangs mit den digitalen Dingen beschränken, sondern muss sich auch mit den zugrundeliegenden technischen und informatischen Prozessen befassen (z. B. Sesink 2004; Schelhowe 2007; Jörissen und Verständig 2016; Knaus 2018). Ungeachtet der Forderung nach einer ‹technologiebewussten Medienpädagogik› (Schelhowe 2007), schwankt die medienpädagogische Auseinandersetzung mit den (digitalen) ‹Technologieverhältnissen› (Zorn 2014) jedoch zwischen Versuchen einer funktionalistischen Bestimmung der Digitalität als technischem Korrelat gesellschaftlicher Grundstrukturen (z. B. Niesyto 2017; Nassehi 2019) und sozialkonstruktivistischen Modellen einer konstitutiven Verwicklung von Mensch und Technik (z. B. Bettinger 2020; Decuyper 2021). Beide Zugänge vernachlässigen jedoch sowohl die Widerständigkeit und den Eigensinn der den digitalen Produkten zugrundeliegenden technischen Verfahren, die sich der intentionalen Zurichtung durch ihre Entwickler:innen auch immer wieder entziehen, wie auch die Leistungen, die auf der Seite der Anwender:innen erbracht werden müssen, um deren praktische Funktionsfähigkeit zu gewährleisten (vgl. Richter 2022; Richter und Allert 2014).

Vor diesem Hintergrund geht dieser Beitrag der Frage nach, wie sich die digitalen Technologieverhältnisse in einer Weise bestimmen lassen, die sowohl der kulturhistorischen Bedingtheit als auch der Eigensinnigkeit von digitalen Technologien Rechnung trägt, die sich nicht in ihrer praktischen Funktion und sozialen Bedeutung erschöpft. Als mögliche Antwort skizziert dieser Beitrag eine technikgenetische Position, die Prozesse der (Weiter-)Entwicklung digitaler Anwendungen, Systeme und Infrastrukturen in der sukzessiven Ausbildung generischer technischer Verfahren und hierauf bezogener praktischer und soziokultureller Milieus verortet. Ausgangspunkt hierfür bildet die Vorstellung von der Entwicklung digitaler Technologien als einem kulturhistorisch kontingenten Rückgriff auf die jeweils verfügbaren ‹Archive der Technizität› (Rieder 2020), die die

Möglichkeiten der technischen Formbildung und der realisierbaren Operationen in grundlegender Weise limitieren. Unter Bezugnahme auf die Arbeiten des Medien- und Kommunikationswissenschaftlers Bernhard Rieder und des Informatikers Paul Dourish werden hierbei ‹algorithmische Techniken› (Rieder 2020) sowie ‹repräsentationale Formen› (Dourish 2017) als wesentliche digitale Materialien in den Archiven der Technizität identifiziert. Der Beitrag setzt sich entsprechend auf theoretischer Ebene mit der Frage nach der Materialität des Digitalen als einem aktuellen Desiderat der (medien-)pädagogischen Forschung und Theoriebildung auseinander. Er wendet sich hierbei sowohl gegen eine funktionalistische Bestimmung des Digitalen wie auch gegen sozialkonstruktivistische Auflösungen der Differenz von Mensch und Technik und verweist stattdessen auf das komplexe Spannungsverhältnis zwischen der ‹technologischen› und der ‹ökologischen Dimension der menschlichen Lebensform› (Sesink 2012, 95, Herv. i.O), zwischen der Möglichkeit eines zielgerichteten Eingreifens in die jeweiligen Lebensbedingungen und einer existenziellen Abhängigkeit von eben jenen Bedingungen (ökologische Dimension). Jenseits entsprechender grundagentheoretischer Fragen, die sich den digitalen Technologieverhältnissen aus einer (medien-)pädagogischen Perspektive nähern (z. B. Sesink 2004, 2012; Schelhowe 2007; Zorn 2014), ist der Beitrag aber auch darum bemüht, einen konzeptuellen Rahmen zu schaffen, der es durch den Blick in die Archive der Technizität ermöglicht, neben den medialen auch die technologischen Momente der Digitalisierung forschungsmethodisch zu erschliessen. Der Beitrag lässt sich insofern auch als Ergänzung aktueller forschungsmethodischer Zugänge wie etwa zur Rekonstruktion der Topologien von Datenpraktiken (Decuyppere 2021) oder für Medienkonstellationsanalysen (Weich 2022) verstehen. Darüber hinaus liefert der Blick auf die Archive der Technizität einen Ansatzpunkt für eine alternative Form informatischer Medienbildung, die sich nicht einem technischen Machbarkeitsimperativ unterwirft, sondern Möglichkeiten aufzeigt, den Einfluss digitaler Technologien in ihrer Formbarkeit, aber auch in ihrer Widerständigkeit zu (de-)codieren (vgl. Iversen et al. 2018; Sander 2023).

Der Beitrag befasst sich zunächst mit der eigentümlichen Technikvergessenheit in der (medien-)pädagogischen Auseinandersetzung mit Fragen der Digitalisierung und markiert dabei die Materialität digitaler

Technologien als eine wesentliche konzeptuelle Leerstelle. Hieran anschließend werden die Grundzüge einer technikgenetischen Position dargelegt. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der Bedeutung und kulturhistorischen Evolution der technischen Archive, auf denen die Entwicklung konkreter digitaler Technologien basiert. Um die zunächst auf theoretischer Ebene entwickelten Gedanken zu konkretisieren, werden diese anhand von zwei Beispielen diskutiert. Während ChatGPT als Beispiel für die Rolle algorithmischer Techniken dient, wird anhand der «Experience API (xAPI)» die Bedeutung einer bestimmten repräsentationalen Form für Datafizierung von Lern- und Bildungsprozessen nachgezeichnet. Der Beitrag schliesst mit einer Diskussion der theoretischen und forschungsmethodischen Implikationen wie auch möglicher Einsatzpunkte für neue Formen informatischer Medienbildung.

2. Eine eigentümliche Form der Technikvergessenheit

Die Frage nach den «digitalen Technologieverhältnissen» und den damit verbundenen Möglichkeiten einer Technikkritik ist ein zentrales Thema der medienpädagogischen Diskussion und als solche keineswegs neu. So ist seit den frühen neunziger Jahre von sehr unterschiedlichen Autor:innen immer wieder die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit digitalen Technologien eingefordert worden, die, wie es etwa Thomas Knaus (2018, 91, Herv. i.O.) formuliert hat, «nicht auf der Ebene des Mediums – der «äusseren Erscheinung» respektive dem *Interface* von Technik – enden» darf (u. a. Sesink 2012, 2004; Herzig 2001; Schelhowe 2007; Zorn 2014; Jörissen und Verständig 2016). Auch wenn die Auseinandersetzung mit den (medien-)pädagogischen und auch bildungstheoretischen Implikationen von Digitalisierung und Digitalität aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs nicht mehr wegzudenken und der Beschäftigung mit den «Funktionsprinzipien und Strukturen der digitalen Artefakte» (Brinda et al. 2019, 4) ein fester Platz im Rahmen digitaler Medienbildungskonzepte eingeräumt worden ist, treten doch gerade diese «technischen» Funktionsprinzipien und Strukturen digitaler Technologien als Gegenstand von Forschung und Theoriebildung oftmals in den Hintergrund.

Die eigentümliche Form der Technikvergessenheit, um die es uns hier geht, bezieht sich nicht auf eine mangelnde Auseinandersetzung mit den sozialen Bedeutungen und praktischen Funktionen digitaler Technologien oder mit machttheoretischen Fragen ihrer Entwicklung, sondern vielmehr auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen eben diesen Bedeutungen und Funktionen und den jeweiligen technischen Artefakten. Diese Frage impliziert sowohl die Suche nach einer systematischen Bestimmung der Spezifika digitaler Technologien als auch eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher Arten digitaler Technologien. Weder der Verweis auf das allen digitalen Technologien zugrundeliegende binäre Schema aus Einsen und Nullen (z. B. Nassehi 2019) noch der Rückgriff auf «fundamentale Ideen der Informatik», etwa in Form der Algorithmisierung, Sprache und strukturierter Zerlegung (z. B. Schubert und Schwill 2011) liefern ausreichende analytische Bezugspunkte, um digitale Artefakte sowohl hinsichtlich ihrer kulturhistorischen Bedingtheit als auch in Bezug auf ihr operatives Verhalten hinreichend genau bestimmen und ausdifferenzieren zu können.

Neben entsprechenden funktionalistischen Ansätzen sind im Zuge des «material turns» in der (medien-)pädagogischen Diskussion um die Rolle der (technischen) Dinge aber auch zunehmend soziomaterielle Theorieangebote rezipiert worden, die von einer konstitutiven Verwicklung des Menschen in die soziale und materielle Welt ausgehen (u. a. Meyer-Drawe 1999; Fenwick et al. 2011; Röhl 2015; Nohl und Wulf 2013). Entsprechende Ansätze folgen dabei, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, der techniksoziologischen Grundintuition, «dass keine Technik ohne ihre Einbindung in Konstellationen aus sozialer Praxis, bestehenden und adaptierten Sinnzusammenhängen und Institutionen Effekte haben kann» (Passoth und Rammert 2020, 313). Die hiermit verbundene Vorstellung der (digitalen) Technologieverhältnisse als einem dynamischen Beziehungsgeflecht, in dem soziale Praktiken und digitale Technologien in unauflösbarer Weise ineinander verwoben sind, findet in der aktuellen medienpädagogischen Diskussion unter anderem in der Forderung Ausdruck, dass «Technologien, Medialitäten, kulturelle Praktiken, materielle, räumliche und körperliche Bedingungen [...] als interdependentes Ensemble aufgefasst werden [müssen]» (Bettinger und Jörissen 2022, 84).

Forschungsmethodisch richtet sich der Blick entsprechend vermehrt auf die Analyse komplexer Medienkonstellationen (Weich 2022) und Topologien (Decuyper 2021).

So hilfreich die Idee einer konstitutiven Verwicklung von Mensch und Technik auch ist, um technik- wie auch sozialdeterministischen Engführungen zu entgehen, so bergen entsprechende relationale Ansätze, wie etwa Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl (2016, 30) argumentiert haben, jedoch die Gefahr, die Dinge, Substanzen und auch die technischen Artefakte «als austauschbare Produkte dieser Relationen anzusehen». Sie laufen Gefahr, entgegen ihrer Intention die Materialität der Dinge, ihre Widerständigkeit und ihren Eigensinn aus dem Blick zu verlieren und neigen dazu, digitale Technologien auf soziale oder kulturelle Epiphänomene zu reduzieren oder aber umgekehrt soziale Praxis selbst auf ihre Technizität zu reduzieren (vgl. Richter und Allert 2020). Indem sie sich auf die soziale Bedeutung und praktische Funktion der jeweiligen Technologien konzentrieren, begreifen sie Technik in erster Linie als *kristallisierte oder geronnene soziale Beziehungen* (Mackenzie 2005) und klammern damit die *ontologische Objektivität bzw. Autonomie* (Vaccari 2013) technischer Artefakte weitgehend aus, die sich in ihrer spezifischen Struktur und Operationsweise manifestiert (vgl. Gero und Kannengiesser 2014). Infolgedessen geraten Fragen nach der technischen Realisierbarkeit bestimmter operativer Zusammenhänge, aber auch nach ihrer praktischen Abschirmung gegenüber möglichen Störungen in den Hintergrund.

Diese grundlegende Problematik soziomaterieller Theorieangebote wird in Bezug auf die Auseinandersetzung mit digitalen Technologien besonders deutlich, da sich hier noch drängender die Frage stellt, wie sich die Materialität, die Widerständigkeit und Eigensinnigkeit digitaler Technologien verstehen lässt, die sich nicht in den Wünschen und Ideen ihrer Entwickler:innen erschöpft und auch nicht blosser Ausdruck sozialer und kultureller Verhältnisse ist (z. B. Leonardi 2010, 2013). Weder die Vorstellung des Digitalen als einem «material without qualities» (Löwgren und Stolterman 2004, 3), in das im Zuge der Programmierung beliebige Qualitäten eingeschrieben werden können (vgl. Jörissen und Verständig 2016), noch die Identifikation des «Digitalen» mit anderen generischen kulturellen Formen, wie etwa strukturierten Datenbeständen (z. B. Manovich

1999), Algorithmen (z. B. Gillespie 2014) oder Code (z. B. Introna 2011), bieten einen Antwort auf die Frage nach der Materialität des Digitalen. Entsprechend wird auch in der (medien-)pädagogischen Diskussion, die Frage nach der Widerständigkeit und dem Eigensinn der technischen Artefakte weitgehend ausgeklammert. Die Materialität des Digitalen wird dabei zumeist in den physischen (Infra-)strukturen und Schnittstellen verortet, die bestimmten Medienkonstellationen zugrunde liegen (z. B. Weich 2022) oder aber das Digitale wird selbst als ein Stoff bzw. Trägermedium verstanden, «worin sich die technische Form einprägt» (Rammert 2016, 74; vgl. Meder 2011).

Um die Vielfalt, aber auch die Dynamik der digitalen Technologieverhältnisse differenzierter erfassen und analysieren zu können, bedarf es vor diesem Hintergrund neuer Modelle digitaler Technologien, die «[d]ie strukturierende Wirkung der Digitalisierung auf unsere Alltage» (Koch 2023, 31) nicht allein in sozialen Aushandlungsprozessen verorten, sondern vielmehr der Widerständigkeit und Eigensinnigkeit technischer Artefakte und ihrer Genese Rechnung tragen.

3. Technikgenese und die Archive der Technizität

Mit dem Ziel einer differenzierten Betrachtung digitaler Technologien sind in den vergangenen Jahren verschiedene Versuche unternommen worden, die spezifische Materialität digitaler Artefakte theoretisch in einer Weise zu fassen, die sie nicht in ihrer sozialen Bedeutung oder praktischen Funktion auflöst (z. B. Leonardi 2010; Kallinikos 2012).

Der theoretische Ansatz, der uns für (medien-)pädagogische Fragestellungen besonders vielversprechend erscheint und auf den wir uns im Weiteren beziehen, ist die von dem Medien- und Kommunikationswissenschaftler Bernhard Rieder (2020) im Anschluss Gilbert Simondon (2012) vorgeschlagene Konzeption digitaler Artefakte als einer stabilen und (im technischen Sinne) funktionsfähigen Integration verfügbarer «technischer Elemente». Die einzelnen Elemente, aus denen sich die Artefakte, oder in der Terminologie Rieders und Simondons, die «technischen Objekte», zusammensetzen, übernehmen dabei bestimmte Aufgaben innerhalb der jeweiligen technischen Funktionszusammenhänge. So dient etwa die

Nockenwelle als technisches Element eines Verbrennungsmotors dem zeitlich abgestimmten Öffnen und Schliessen der Ventilkappen, während der Keilriemen unter anderem für die Übertragung von Bewegungsenergie an die Lichtmaschine sorgt. Als Verkörperung spezifischer Wirkprinzipien und Funktionszusammenhänge sind nach Simondon jedoch weder die einzelnen Elemente noch das gesamte technische Objekt als isolierte Entitäten zu verstehen, sondern ähnlich einem Organ jeweils auf ein natürliches und technisches Milieu angewiesen, «das ihre Funktionsweise garantiert und bedingt» (Schick 2019, 92; vgl. Simondon 2012). Aufgrund der notwendigen Verwiesenheit der technischen Elemente und Objekte auf ein mit ihnen assoziiertes Milieu geht die Technikgenese aus dieser Perspektive nicht in der sozialen Bedeutung oder der praktischen Funktion der technischen Artefakte auf, sondern vollzieht sich vielmehr unter Rückgriff auf bereits existierende Elemente und Objekte entlang kontingenter Entwicklungslinien, deren Verlauf nur eingeschränkt planbar ist.

Bernhard Rieder (2020) hat diese Grundgedanken der *«Mechanologie»* Simondons aufgegriffen und auf die Genese digitaler Technologien übertragen. Entgegen der Vorstellung der Softwareentwicklung als einem weitgehend in sich geschlossenen Prozess und der *«Programmierung»* als genuinem Moment der Entwicklung digitaler Technologien betont Rieder den Umstand, dass auch die Entwicklung digitaler Produkte im Wesentlichen auf der Re-Kombination und Integration bereits bestehender technischer (Teil-)Lösungen basiert. Deutlich wird dies unter anderem, wenn Softwareentwickler:innen auf Programmiersprachen, Softwarebibliotheken, Systemarchitekturen oder auch auf Designmuster zurückgreifen, um neue Produkte zu schaffen. Auch die Entwicklung digitaler Produkte, etwa in Form von Anwendungen oder Plattformen, basiert insofern auf einem vorgängigen historischen Prozess der Akkumulation und Verbreitung jener technischen Elemente, auf denen dann in einzelnen Projekten zurückgegriffen werden kann. Es sind insofern jene *«constructive and cumulative archives»* of technicity and knowledge [that] shape the paths of possibility for the making of technical objects» (ebd., 55f.). Die Materialität des Digitalen wie auch die hieraus resultierenden *«Formbildungsmöglichkeiten eines Mediums»* (Schwemmer 2005, 55) sind keine festen oder fixierbaren Grössen, sondern wandeln sich entsprechend den Möglichkeiten,

die die ‹Archive der Technizität› in einem bestimmten kulturhistorischen Moment bieten. Rieder wendet sich somit explizit gegen die Reduktion digitaler Technologieentwicklung auf ein singuläres Prinzip oder die Anwendung fundamentaler Ideen der Informatik, sondern betont stattdessen ihren ‹kontinuierlichen, kontingenten und konstruktiven Charakter›, der immer wieder neue technische Elemente und Objekte sowie damit verbundene Milieus hervorbringt. Der wesentliche Punkt der von Bernhard Rieder formulierten technikgenetischen Position besteht in der damit verbundenen Verschiebung des analytischen Fokus, der sich sowohl von der Idee des Digitalen als einer generischen Technologie der computerbasierten Datenverarbeitung als auch von der Betrachtung einzelner anwendungsbezogener Entwicklungsprojekte löst und digitale Technologien stattdessen als ‹historically accumulated archive of technical possibilities› (Rieder 2020, 51) versteht. Der Blick richtet sich damit auf die spezifischen Eigenschaften der in diesen Archiven versammelten technischen Elemente wie auch auf die zu ihrer produktiven Anwendung erforderlichen Rahmenbedingungen in Form der mit ihnen assoziierten Milieus.

Als wesentliche Elemente in den Archiven digitaler Technologien identifiziert Rieder das, was er als ‹algorithmic techniques› bezeichnet. Diese ‹algorithmischen Techniken› versteht er dabei als ‹ways of carrying out tasks that are specified, designed, and materialized in software, but invented and arranged by human creators› (Rieder 2020, 83). Algorithmische Techniken, wie etwa verschiedene Sortier- und Suchverfahren oder Verfahren zur Erstellung von Empfehlungen, sind hierbei jedoch nicht als einzelne Algorithmen, sondern vielmehr als kollektiv anerkannte Prinzipien und Strategien zur Lösung bestimmter Arten von Problemstellungen zu verstehen. Während algorithmische Techniken sich zwar in unterschiedlichsten Darstellungsformen, Anwendungen und Konfigurationen wiederfinden können, nimmt die Menge algorithmischer Techniken zwar kontinuierlich zu, ist aber jeweils begrenzt (vgl. Rieder 2020, 100). Als Elemente digitaler Technologien beinhalten algorithmische Techniken nicht nur abstrakte Lösungsverfahren für wiederkehrende Problemstellungen, sondern auch das Wissen um mögliche Einsatzfelder und Entwicklungshorizonte sowie die Möglichkeiten und Voraussetzungen ihrer konkreten Umsetzung und Anwendung. Algorithmische Techniken sind insofern, wie

Rieder (2020, 17) formuliert, «at the same time material blocks of technicity, units of knowledge, vocabularies for expression in the medium of function, and constitutive elements of developers' technical imaginaries».

Während Bernhard Rieder im Anschluss an Nikolaus Wirths (1976) Konzeption eines Programms als Produkt aus Algorithmen und Datenstrukturen auch Datenstrukturen als Teil algorithmischer Techniken versteht, scheint es uns nicht zuletzt vor dem Hintergrund der oft vagen Abgrenzung von Prozessen der Digitalisierung und Datafizierung im (medien-)pädagogischen Diskurs sinnvoll, hier eine schärfere Unterscheidung vorzunehmen. Einen Ansatzpunkt hierfür liefert das von dem Informatiker Paul Dourish (2017) vorgeschlagene Konzept der «repräsentationalen Formen». Diese beziehen sich auf die Art und Weise, in der Daten organisiert werden müssen, damit sie von Datenbanken oder anderen Informationssystemen verarbeitet werden können. Das Spektrum repräsentationaler Formen reicht von Listen und Tabellen über verschiedenste spezifische Dateiformate bis hin zu Schnittstellen und Protokollen, über die Daten in definierter Weise ausgetauscht werden. Der Kerngedanke, um den es Paul Dourish geht, besteht darin, dass die jeweils verwendete repräsentationale Form einen wesentlichen Einfluss auf die Möglichkeiten der technischen Datenverarbeitung und damit auch auf den praktischen Umgang mit Daten hat. Wie Dourish (2017) am Beispiel von Pixel- und Vektorgrafiken als digitalen Formen der Repräsentation von Bildern verdeutlicht, wirkt sich das jeweilige Format nicht nur auf die Grösse des Datensatzes aus, sondern auch darauf, welche Operationen, wie etwa Skalierung oder Rotation, ausgeführt werden können. Sofern die repräsentationalen Formen «constrain, enable, limit, and shape the ways in which those representations can be created, transmitted, stored, manipulated, and put to use» (Dourish 2017, 16), bilden sie eine zu den von Rieder beschriebenen algorithmischen Techniken komplementäre Klasse von Elementen in den Archiven digitaler Technizität.

Der hier in äusserst groben Zügen umrissene technikgenetische Zugang impliziert, wie bereits gesagt, eine Verschiebung des analytischen Fokus hin zu den konkreten historischen Linien, entlang derer sich digitale Technologien und die ihnen zugrunde liegenden algorithmischen Techniken und repräsentationalen Formen entwickeln. Dieser Perspektivwechsel

steht aber weder im Widerspruch zu Ansätzen, die Softwareentwicklung als Prozesse der informatischen Modellierung, Formalisierung und Implementierung konzeptualisieren, noch zu jenen, die die sozialen, praktischen und politischen Verwicklungen spezifischer Entwicklungsvorhaben hervorheben, sondern ergänzt diese vielmehr, indem er den Blick auch auf die Widerständigkeit und den Eigensinn der Technik richtet, die sich entlang eigener Entwicklungslinien vollzieht. Die *ontologische Autonomie der Technik* (Vaccari 2013) zeigt sich dabei, so liesse sich zugespitzt formulieren, insbesondere in dem Umstand, dass all jenes, für das sich in den Archiven der Technizität (noch) keine Lösung findet, technisch auch (noch) nicht realisierbar ist. Zugleich betont eine entsprechende technikgenetische Position aber auch, dass es jenseits der Fragen technischer Machbarkeit, nicht nur eines entsprechenden «technisch-geografischen Milieus» (Simondon 2012, 52) mit jeweils lokal verfügbaren technischen wie auch natürlichen Gegebenheiten und Ressourcen, sondern auch eines praktischen und soziokulturellen Milieus bedarf, in dem eine Technologie als funktionell und bedeutsam erscheint und das die Abschirmung des technischen Kerns digitaler Technologien garantiert (vgl. Schulz-Schaeffer 2004; Richter und Allert 2024).

4. Der Weg in die Archive der Technizität am Beispiel von ChatGPT und xAPI

Um den zunächst auf theoretischer Ebene und noch weitgehend in abstrakter Form entwickelten technikgenetischen Zugang zu konkretisieren, wollen wir im Folgenden anhand von zwei Beispielen zeigen, wie der Weg in die Archive der Technizität aussehen kann und welche Implikationen dies für die (medien-)pädagogische Auseinandersetzung mit Prozessen der Digitalisierung und Datafizierung haben könnte. Dabei werden wir zum einen anhand von ChatGPT auf die Bedeutung der zugrundeliegenden algorithmischen Techniken eingehen und zum anderen anhand der sogenannten «Experience API (xAPI)» die Bedeutung und Genese einer bestimmten repräsentationalen Form nachzeichnen. In beiden Fällen werden wir uns auf eine skizzenhafte Darstellung beschränken müssen.

4.1 ChatGPT als (Zwischen-)Produkt technischer Entwicklungslinien

Der vom US-amerikanischen Unternehmen OpenAI im November 2022 veröffentlichte Chatbot ChatGPT hat in kürzester Zeit ein immenses Interesse nicht nur unter Anwender:innen, der technisch interessierten Fachöffentlichkeit und in den Medien, sondern auch im (medien-)pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs gefunden. Die Bandbreite der adressierten Fragestellungen reicht hierbei von grundsätzlichen Fragen nach der Art und Weise, «wie wir leben wollen» (Ehlers 2023) bis hin zu Positionsbestimmungen hinsichtlich der Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes von ChatGPT im Kontext verschiedener Anwendungsszenarien (z. B. Kasneci et al. 2023; Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK 2024).

Löst man sich von der Fokussierung auf die soziale Bedeutung und praktische Funktion von ChatGPT, so lassen sich dessen «beeindruckende Leistungen» als «das Ergebnis einer ganzen Reihe unterschiedlicher Algorithmen und Methoden sowie vieler teils sehr kleinteiliger Tricks» (Linde 2023, o. S.) verstehen. Hinter der «einfachen» Grundidee, unter Rückgriff auf enorm umfangreiche Textsammlungen auf stochastischem Wege das jeweils nächste passende Wort vorherzusagen (vgl. ebd.), verbergen sich in der Terminologie Rieders verschiedenste algorithmische Techniken, die sich entlang komplexer Entwicklungslinien herausgebildet haben. ChatGPT ist als technisches Produkt tief in der Entwicklung künstlicher neuronaler Netze verwurzelt, deren Ursprünge sich bis in die 1940er-Jahre zurückverfolgen lassen, die aber erst mit der Verfügbarkeit sehr grosser Datenmengen wie auch entsprechender Rechenkapazitäten seit etwas mehr als 10 Jahren auch an praktischer Bedeutung gewonnen haben und mittlerweile zum dominierenden Paradigma der KI-Forschung geworden sind. ChatGPT fällt hierbei in die Gruppe der grossen Sprachmodelle (Large Language Models), einer Klasse von KI-Systemen, die auf die maschinelle Analyse, Transformation und Generierung natürlicher Sprache spezialisiert sind (z. B. Luitse und Denkena 2021; Seemann 2023).

Die Entwicklung der grossen Sprachmodelle ist massgeblich von der Erfindung der sogenannten «Transformer-Architekturen» geprägt (vgl. Wolf et al. 2020). Einem bei Google angesiedelten Forschungsteam gelang

es dabei, durch die Einführung einer ‹Aufmerksamkeitsebene› den textuellen Kontext eines Wortes bzw. einer Wortfolge wesentlich besser zu berücksichtigen und zugleich das Training der Modelle stärker zu parallelisieren und damit auch zu beschleunigen (Vaswani et al. 2017). Die hieran anknüpfende Entwicklungsarbeit von OpenAI hat zunächst mit dem sogenannten ‹Generative Pretrained Transformer (GPT)› die Architektur des Transformers vereinfacht, in dem das Sprachmodell zuerst an einer sehr grossen Textmenge in unsupervidierte Weise ‹vor-trainiert› wird, während in einem zweiten Schritt ein aufgabenspezifisches und supervidiertes ‹Finetuning› des Modells erfolgt (Radford et al. 2018). Um das Sprachmodell als Chatbot einsetzen zu können, wurde für das ‹Finetuning› zudem ein ‹Reinforcement-Learning-Verfahren› entwickelt, das es dem System durch Rückgriff auf einen weiteren supervidierten Lernprozess ermöglicht, die Qualität seiner eigenen Textproduktion einzuschätzen und entsprechend zu optimieren (Ouyang et al. 2022).

Betrachtet man ChatGPT als ein technisches Objekt, in dem verschiedene algorithmische Techniken miteinander integriert sind, so wird deutlich, wie die ‹beeindruckenden Leistungen›, aber auch grundlegende Limitationen von ChatGPT aufs Engste mit den verwendeten Techniken verknüpft sind. So macht eine technikgenetische Analyse unter anderem deutlich, dass die mangelnde Transparenz und Interpretierbarkeit der ‹Arbeitsweise› von ChatGPT weder auf die strategischen Interessen der Entwickler:innen noch auf das technische Desinteresse der Anwender:innen reduziert werden kann, sondern wesentlich in den eingesetzten Verfahren des maschinellen Lernens selbst begründet ist (vgl. Burrell 2016). Die Frage der ‹Erklärbarkeit› bezieht sich dabei nicht nur darauf, wie ChatGPT lernt, sondern auch darauf, was es lernt (vgl. Boge 2022).

Auch wenn grosse Sprachmodelle anhand des Trainingsmaterials nicht nur etwas über die Form von Sprache, sondern in gewisser Weise auch über Bedeutungszusammenhänge lernen (vgl. u. a. Bajohr 2023), verhindert die ChatGPT zugrunde liegende Arbeitsweise ein umfassenderes ‹Verständnis› der jeweils produzierten Texte. Die schrittweise Vorhersage des jeweils wahrscheinlichsten nächsten Wortes in einer Wortfolge führt vielmehr zu Phänomenen wie ‹Halluzinationen›, im Sinne der Generierung faktisch falscher oder unsinniger Aussagen (vgl. OpenAI et al. 2023), wie

auch zur Unmöglichkeit einer umfassenderen Form kreativer Textproduktion (Goertzel 2023). Insofern verbleibt auch ChatGPT in seiner technischen Funktionsweise auf der Ebene eines ‹stochastischen Papageien› (Bender et al. 2021). Aus technikgenetischer Sicht ist hierbei interessant, dass Probleme wie ‹Halluzinationen› zwar prinzipiell lösbar bzw. vermeidbar sind, eine entsprechende Lösung aber eine Veränderung des technischen und/oder des praktischen Milieus erfordern würde, in dem das Sprachmodell zum Einsatz kommt.

Ein weiterer Aspekt, in dem sich die digitale Materialität und ontologische Autonomie von Systemen wie ChatGPT manifestiert, betrifft den Umstand, dass die Struktur des technischen Objekts in einem nicht beliebig variablen Verhältnis zu den für seine Herstellung und Einsatz notwendigen Ressourcen steht, etwa in Form verfügbarer Rechenkapazitäten und damit verbundener Infrastrukturen. In Bezug auf ChatGPT zeigt sich dies, wie Dieuwertje Luitse und Wiebke Denkena (2021) in ihrer technikgenetischen Analyse dargelegt haben, etwa darin, dass durch die Transformer-Architektur wesentliche Schritte des Trainingsprozesses parallel verarbeitet werden können, sodass der Zugriff auf entsprechende Rechenkapazitäten und Infrastrukturen zu einer wesentlichen Voraussetzung für die Herstellung entsprechender Sprachmodelle geworden ist. Ähnliches gilt für deren Einsatz. So steht die Grösse des ‹Kontext-Fensters›, d. h. die Menge des Textes, der für die Vorhersage des jeweils nächsten Wortes berücksichtigt wird (Seemann 2023), in unmittelbarer Abhängigkeit zur erforderlichen Speicherkapazität und Rechenleistung (vgl. Child et al. 2019) und ist somit nicht beliebig erweiterbar.

Die hier nur cursorisch ausgeführten Überlegungen verweisen auf die komplexen technischen Entwicklungslinien, in die ChatGPT als technisches Objekt eingewoben ist, und die seine Struktur und sein Verhalten bestimmen. Sie machen auch deutlich, dass technische Entwicklungen, etwa durch die Kombination bestehender Sprachmodelle mit kontrollierten Datenbeständen (z. B. Lewis et al. 2021), das technische Verhalten entsprechender Systeme verändern können, sodass neue Nutzungsformen möglich werden. Ebenso sind auch gänzlich andere technische Ansätze denkbar, deren Verhalten und praktische Anwendungsmöglichkeiten sich nicht aus ChatGPT oder anderen grossen Sprachmodellen ableiten lassen (z. B. Goertzel 2023).

4.2 Die Experience API als technisches Element zur Entwicklung von Verfahren zur Analyse von Lernprozessen

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das *Experience Application Programming Interface* (xAPI) als einer repräsentationalen Form, die dazu dient, Lernprozesse über die Grenzen einzelner digitaler Systeme hinweg zu dokumentieren und einer weiterführenden Analyse zugänglich zu machen. Die Experience API stellt hierbei ein generisches Datenformat dar, das es auf technischer Ebene ermöglicht, Daten aus unterschiedlichen Quellen zu übermitteln und zu aggregieren (Rustici Software o.J.a). Der Fokus der Experience API liegt auf der systematischen Aufzeichnung und Dokumentation von Lernprozessen. Als ein standardisiertes Format zum Austausch von Daten ist ein Datenformat wie die Experience API eine zentrale Voraussetzung für die Herstellung technischer Interoperabilität zwischen unterschiedlichen Systemen und damit auch für die Skalierbarkeit entsprechender Infrastrukturen (z.B. Mongili und Pellegrino 2014). Mit der Fokussierung auf Lernprozesse bildet die Experience API ein grundlegendes technisches Element für die Entwicklung von Verfahren und Technologien im Bereich der *Learning Analytics* (vgl. Rustici Software o.J.a).

Die Entwicklung der Experience API basiert auf der Annahme, dass (prinzipiell) alle lernrelevanten Ereignisse mittels eines einheitlichen Datenformats beschrieben werden können. Folgt man den Vorgaben der Experience API, so ist für die Dokumentation eines lernrelevanten Ereignisses lediglich die Angabe eines *Subjekts* mittels einer Referenz auf eine eindeutig identifizierbare Person oder Gruppe von Personen, eines *Verbs*, das Auskunft darüber gibt, was das Subjekt getan hat, sowie des *Objekts* erforderlich, auf das sich die jeweilige Tätigkeit bezieht (Rustici Software o.J.b). So bildet etwa die Aussage, «Christoph liest das Buch, *Die Herrschaft der Regel* von Bettina Heintz» ein (informelles) xAPI-Statement, das sich je nach Bedarf durch weitere Informationen, etwa zum Zeitpunkt des jeweiligen Ereignisses oder auch der dokumentierenden Institution ergänzen liesse (ADL 2016). Aus pädagogischer wie auch aus praktischer Sicht stellt sich hier durchaus die Frage, ob sich tatsächlich alle lernrelevanten Ereignisse, wie in der Experience API unterstellt, als transitive Prozesse der Form *Subjekt – Verb – Objekt* darstellen lassen, oder ob nicht vielmehr

durch diese konzeptuelle Setzung alternative Perspektiven auf Lern- und Bildungsprozesse systematisch ausgeblendet werden (Richter, Raffel, und Allert 2021).

Von einem technikgenetischen Standpunkt aus wird aber auch deutlich, dass das der Experience API zugrunde liegende Datenformat und damit auch die repräsentationale Form auf keiner pädagogisch begründeten Entscheidung beruht, sondern im Wesentlichen an vorhergehende technologische Entwicklungen anschliesst. So stellt die Experience API letztlich nichts anderes dar als eine Weiterentwicklung der W3C Activity Streams-Spezifikation, die ihrerseits dem Austausch und der Aggregation von Aktivitäten in Sozialen Medien dient (W3C 2017). Auf technischer Ebene bietet dies u. a. den Vorteil, dass die Hürden für die Integration von Social Media Anwendungen in Systeme zur Analyse von Lernprozessen deutlich reduziert werden, da die gleiche Grundstruktur verwendet werden kann. Die Experience API fügt sich insofern sehr gut in ein bereits etabliertes technisches Milieu ein, auch wenn dabei ein extrem vereinfachendes Modell von Lern- und Bildungsprozessen reproduziert wird (vgl. Bowe 2013).

Zugleich hat die Experience API als ‹technisches Element› aber auch unmittelbar Einfluss auf die Entwicklung entsprechender digitaler Lehr-Lern-Anwendungen, da es in der Konzeption und Umsetzung nun nicht mehr nur darum geht zu überlegen, welche Interaktionsmöglichkeiten die Lehrenden und Lernenden benötigen, sondern immer auch zu prüfen, welche Ereignisse hierbei zu aussagekräftigen Daten für eine spätere Analyse führen. Neben den hierfür notwendigen technischen Übersetzungsschritten von einem generischen Datenformat in ausführbaren Code erfordert die Experience API von den Entwickler:innen insbesondere ein ‹Mindset›, das sie dazu anhält, stets zu prüfen,

«what useful data could be collected about that experience, how the experience might be altered based on data from other experiences and how data from different experiences might be compared within your analytics» (Rustici Software o.J.b).

Besonders wichtig erscheint uns an diesem Beispiel der Umstand, dass technische Datenformate und Standards zwar durchaus Produkte sozialer Aushandlungen sind und immer auch eines praktischen Milieus bedürfen,

in dem ihr Einsatz bedeutsam ist, dass sie aber zugleich technisch gesehen unabdingbar sind, da nur so technische Interoperabilität zwischen digitalen Informationssystemen hergestellt werden kann (vgl. Star und Ruhleder 1996; Mongili und Pellegrino 2014).

5. Theoretische, forschungsmethodische und bildungspraktische Implikationen

Der im Rahmen dieses Aufsatzes skizzierte Weg in die Archive der Technizität ist Teil unseres Versuchs, einen theoretischen wie auch empirischen Zugang zu den digitalen Technologieverhältnissen zu finden, der der Widerständigkeit und Eigensinnigkeit des <Digitalen> Rechnung trägt und Technik weder als blosses Korrelat gesellschaftlicher Grundstrukturen begreift noch soziale Praktiken und Technologien ineinander auflöst (vgl. Richter und Allert 2020, 2022). Die hier vertretene Position versteht dabei das Digitale nicht als ein einheitliches Medium und digitale Technologien nicht als in sich geschlossene Entitäten, sondern begreift die Genese digitaler Technologien als einen eigenständig evolvierenden Prozess, der in sich ebenfalls kontinuierlich verändernde technische wie auch praktische und soziokulturelle Milieus eingebunden ist. Zwischen dem operativen Verhalten einer digitalen Technologie sowie ihrer praktischen Funktion und sozialen Bedeutung besteht infolgedessen eine uneinholbare Differenz, sodass entsprechende Passungen immer nur temporärer Natur sind und aktiv erzeugt werden müssen, während es immer wieder zu Friktionen und damit verbundenen «konflikthafte[n] Prozesse[n] der An- und Enteignung natürlicher und kultureller Ressourcen sowie praktischer und theoretischer Fertigkeiten und Wissensbestände» (Ladewig und Seppi 2020) kommt. Bezogen auf die Beispiele von ChatGPT und xAPI zeigen sich entsprechende Friktionen sowohl hinsichtlich der notwendigen Anpassungen und Veränderungen der technischen Milieus als auch in den Auseinandersetzungen, etwa um die praktischen Anwendungsszenarien der Technologien oder die Möglichkeiten einer rechtlichen Regulierung.

Die mit einem techniken genetischen Ansatz verbundene Annahme einer ontologischen Autonomie technischer Elemente und Objekte konkretisiert auf theoretischer Ebene das Verständnis von Technologie als einer

«Basisdimension der menschlichen Lebensform» (Sesink 2012, 94), indem sie zwar das Moment einer konstitutiven Verwicklung von Mensch und Technik betont, ohne jedoch die Weltverhältnisse auf ihre technische Dimension zu reduzieren. Zugleich bietet die Konzeption der Technikgenese als einem kontinuierlichen, kontingenten, konstruktiven und insofern kulturhistorischen Prozess die Möglichkeit, digitale Technologien weder (allein) als Ausdruck eines grundlegenden (Denk-)Prinzips noch als funktionales Produkt sozialer Aushandlungsprozesse zu verstehen (Rieder 2020). Zwischen die Reduktion digitaler Technologien auf die Anwendung generischer und unveränderlicher Grundprinzipien auf der einen Seite und sozialkonstruktivistischen Analysen der Konzeption, Herstellung und Nutzung digitaler Technologien als beliebig formbaren Artefakten auf der anderen Seite tritt stattdessen eine differenzierte Betrachtung der jeweils spezifischen und ihren eigenen Dynamiken folgenden Konfiguration technischer Elemente – einschliesslich ihrer Verwicklung in die jeweiligen technischen, praktischen und soziokulturellen Milieus. Hiermit gehen sowohl Fragen nach den konkreten Eigenschaften und Qualitäten der jeweiligen technischen Objekte einher wie auch solche nach der Beschaffenheit der praktischen und soziokulturellen Milieus, innerhalb derer diese Objekte als potenziell anschlussfähig erscheinen. Entsprechend greift die Diskussion etwa um die Potenziale grosser Sprachmodelle im Bildungssystem (z. B. Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK 2024) zu kurz, wenn sie nicht auch das operative Verhalten der technischen Objekte sowie die soziokulturellen Praktiken der Textproduktion reflektiert, die durch den Einsatz von ChatGPT herausgefordert, unterlaufen oder aufgelöst werden. Die Differenz zwischen operativem Verhalten, praktischer Funktion und sozialer Bedeutung eröffnet zudem einen analytischen Zugang, der ermöglicht, in der forschenden wie auch gestaltenden Auseinandersetzung (Spielräume) für andere Technologien, Praktiken und Diskurse auszuloten.

Der Rückgriff auf eine technikgenetische Konzeption eröffnet auch neue empirische Zugänge zur Untersuchung (post)digitaler Transformationsprozesse. Zentral ist hierbei der Umstand, dass (algorithmische Techniken) und (repräsentationale Formen) keine (latenten) Konstrukte darstellen, sondern sich als technische Elemente nicht nur in Form technischer Notationen oder Code realisieren, sondern immer auch Gegenstand

fachlicher Diskurse sind, in denen die jeweiligen technischen Elemente wie auch ihre Funktionsweisen in einer zwar fachspezifischen, aber natürlichen Sprache verhandelt werden. Insofern erschliesst sich der empirische Weg in die Archive der Technizität immer auch über jene sozialen Plattformen, auf denen die jeweiligen technischen Entwicklungen vorgestellt und diskutiert werden. Wie die in den Beispielen referenzierten Quellen zeigen, finden wesentliche Teile dieser ‹technikzentrierten› Diskussion tatsächlich in einem öffentlichen Raum statt und sind damit einer externen Analyse zugänglich (vgl. Rieder 2020). Gleichzeitig erfordert ein technikgenetischer Ansatz aber auch eine Modifikation bzw. Erweiterung bestehender methodischer Ansätze. So bildet die Analyse softwaretechnischer Modelle zwar einen wichtigen Anhaltspunkt für die Rekonstruktion von Annahmen über den Anwendungskontext eines Produkts (z. B. Weich et al. 2021), sie bleibt aber unvollständig, wenn sie nicht auch den Bezug zu den algorithmischen Techniken und repräsentationalen Formen herstellt, vor deren Hintergrund die jeweiligen Modelle entwickelt werden.

Darüber hinaus bietet ein technikgenetischer Zugang schliesslich auch einen Ansatzpunkt für eine alternative Form informatischer Medienbildung. Wesentlich für eine solche Form informatischer Medienbildung wäre die Einsicht, dass sich die kulturelle Dimension digitaler Technologien weder in den Intentionen und Ideen der Entwickler:innen noch in den unterschiedlichen praktischen Nutzungsformen und sozialen Deutungen erschöpft, sondern die technischen Elemente, die in digitalen Objekten zum Einsatz kommen, selbst historisch gewordene und damit kontingente kulturelle Produkte darstellen. In einer so verstandenen informatischen Medienbildung ginge es also im Wesentlichen darum, die technischen Entwicklungslinien, die kulturhistorisch kumulierten Archive sowie die jeweiligen Milieus nachzuzeichnen und mögliche Alternativen zu erkunden. Hierbei ginge es nicht zuletzt darum, ein Verständnis für die sich wandelnden technischen Funktionsweisen zu entwickeln und auch die praktischen und soziokulturellen Implikationen (noch) nicht existierender technischer Produkte zu reflektieren (vgl. Sander 2023).

6. Fazit

Das Anliegen dieses Beitrags war, ausgehend von aktuellen Überlegungen zur Materialität digitaler Technologien einen theoretischen wie auch empirischen Weg in die Archive der Technizität aufzuzeigen, der es ermöglicht, technische Entwicklungen in ihrer Vielfalt und Dynamik auch aus (medien-)pädagogischer Perspektive zu adressieren. Der Beitrag richtet dabei den Blick auf die digitalen Technologieverhältnisse als ein notwendiges Moment für das Verständnis von Kommunikations- und Interaktionsprozessen unter den Bedingungen der (Post)Digitalität. Der Beitrag markiert jedoch keinen Endpunkt, sondern ist vielmehr als Einladung zu weiterführenden theoretischen, forschungsmethodischen wie praktischen Auseinandersetzungen gemeint. Zu denken wäre hier beispielsweise an weiterführende theoretische Überlegungen im Hinblick auf die «Ko-Evolution» von Technologien und Praktiken sowie die hiermit verbundenen individuellen und kollektiven Transformationsprozesse, aber auch an die Adaptierung und Weiterentwicklung empirischer Zugänge.

Ungeachtet all dieser noch offenen Fragen stemmt sich der hier skizzierte technikgenetische Zugang jedoch gegen die Idee einer ausweglosen technischen Assimilation aller Lebensverhältnisse (vgl. Edwards 2018). Der vorgeschlagene Weg in die Archive radikalisiert vielmehr die Vorstellung von Technik als «evokativem Objekt» (Schelhowe 2007), in dem sich nicht «einfach» gesellschaftliche Prinzipien widerspiegeln, sondern das uns gemeinsam herausfordert, uns aktiv mit der Frage zu befassen, was diese Prinzipien sind und welche technologischen Alternativen wir für denkbar und wünschenswert halten. Mehr als eine (weitere) grundlagentheoretische Reflexionsfolie fordert ein technikgenetischer Zugang die Medienpädagogik als Disziplin heraus, sich in aktiv gestaltender Weise mit den digitalen Technologieverhältnissen zu befassen.

Literatur

- ADL. 2016. «*Experience API – Version 1.0.3*». <https://github.com/adlnet/xAPI-Spec>.
- Bajohr, Hannes. 2023. «Dumb Meaning: Machine Learning and Artificial Semantics ». *IMAGE* 37 (1): 58–70. <https://doi.org/10.1453/1614-0885-1-2023-15452>.
- Bender, Emily M., Timnit Gebru, Angelina McMillan-Major, und Shmargaret Shmitchell. 2021. «On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?». In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–23. Virtual Event Canada: ACM. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.
- Bettinger, Patrick. 2020. «Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 15): 53–77. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.04.X>.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2022. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 81–93. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9>.
- Boge, Florian J. 2022. «Two Dimensions of Opacity and the Deep Learning Predicament». *Minds and Machines* 32 (1): 43–75. <https://doi.org/10.1007/s11023-021-09569-4>.
- Bowe, Megan. 2013. «xAPI vs. Activity Streams». *xAPI.com* (blog). June 11, 2013. <https://xapi.com/blog/tin-can-vs-activity-streams/>.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digitalen Welt». <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>.
- Bucher, Taina. 2018. *If ... Then – Algorithmic Power and Politics*. New York: Oxford University Press.
- Burrell, Jenna. 2016. «How the Machine *Thinks*: Understanding Opacity in Machine Learning Algorithms». *Big Data & Society* 3 (1): 205395171562251. <https://doi.org/10.1177/2053951715622512>.
- Child, Rewon, Scott Gray, Alec Radford, und Ilya Sutskever. 2019. «Generating Long Sequences with Sparse Transformers». arXiv. <http://arxiv.org/abs/1904.10509>.
- Decuyper, Mathias. 2021. «The Topologies of Data Practices: A Methodological Introduction». *Journal of New Approaches in Educational Research* 10 (1): 67–84. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.650>.
- Dourish, Paul. 2017. *The Stuff of Bits: An Essay on the Materialities of Information*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Edwards, Paul N. 2018. «We Have Been Assimilated: Some Principles for Thinking About Algorithmic Systems». In *Living with Monsters? Social Implications of Algorithmic Phenomena, Hybrid Agency, and the Performativity of Technology*, herausgegeben von Ulrike Schultze, Margunn Aanestad, Magnus Mähring, Carsten Østerlund, und Kai Riemer, 543:19–27. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04091-8_3.
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2023. «Wie wollen wir leben?» In *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens*, herausgegeben von Tobias Schmohl, Alice Watanabe, und Kathrin Schelling, 271–78. Hochschulbildung: Lehre und Forschung 4. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457696-015>.
- Fenwick, Tara, Richard Edwards, und Peter Sawchuck. 2011. *Emerging Approaches to Educational Research – Tracing the Sociomaterial*. Milton Park: Routledge.
- Gero, John S., und Udo Kannengiesser. 2014. «The Function-Behaviour-Structure Ontology of Design». In *An Anthology of Theories and Models of Design*, herausgegeben von Amaresh Chakrabarti und Lucienne T. M. Blessing, 263–83. London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-6338-1_13.
- Gillespie, Tarleton. 2014. «The Relevance of Algorithms». In *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality and Society*, herausgegeben von Tarleton Gillespie, Pablo J. Boczkowski, und Kirsten A. Foot, 167–94. Cambridge, MA: MIT Press.
- Goertzel, Ben. 2023. «Generative AI vs. AGI: The Cognitive Strengths and Weaknesses of Modern LLMs». arXiv. <http://arxiv.org/abs/2309.10371>.
- Herzig, Bardo. 2001. «Medienbildung und Informatik– Zur Fundierung einer integrativen Medienbildungstheorie». In *Informatikunterricht und Medienbildung, INFOS 2001, 9. GI-Fachtagung Informatik und Schule*. <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/30893>.
- Hubig, Christoph. 2000. «Mittel oder Medium? Technische Welterzeugung und ihre verkürzten Theorien». In *Entwerfen*, herausgegeben von Holger van den Boom, 71–83. Jahrbuch 4 der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Köln: Salon.
- Introna, L.D. 2011. «The Enframing of Code: Agency, Original and the Plagiarist». *Theory, Culture & Society* 28(6):113–41. <https://doi.org/10.1177/0263276411418131>.
- Iversen, Ole Sejer, Rachel Charlotte Smith, und Christian Dindler. 2018. «From Computational Thinking to Computational Empowerment: A 21st Century PD Agenda». In *Proceedings of the 15th Participatory Design Conference: Full Papers – Volume 1*, 1–11. Hasselt, Genk (Belgien): ACM. <https://doi.org/10.1145/3210586.3210592>.
- Jörissen, Benjamin, und Dan Verständig. 2016. «Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis (digitaler Bildung)». In *Das Umkämpfte Netz*, herausgegeben von Ralf Biermann und Dan Verständig, 1-35: 37–50. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15011-2_3.

- Kallinikos, Jannis. 2012. «Form, Function, and Matter: Crossing the Border of Materiality». In *Materiality and Organizing*, herausgegeben von Paul M. Leonardi, Bonnie A. Nardi, und Jannis Kallinikos, 67–87. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199664054.003.0004>.
- Kalthoff, Herbert, Torsten Cress, und Tobias Röhl. 2016. «Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft». In *Materialität – Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Torsten Cress, und Tobias Röhl, 11–41. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Kasneji, Enkelejda, Kathrin Seßler, Stefan Küchemann, Maria Bannert, Daryna Dementieva, Frank Fischer, Urs Gasser, et al. 2023. «ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education». Preprint. EdArXiv. <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>.
- Knaus, Thomas. 2018. «Technikkritik und Selbstverantwortung – Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto und Heinz Moser, 11: 91–107. Schriftenreihe Medienpädagogik Interdisziplinär. München: kopaed.
- Koch, Gertraud. 2023. «Digitalisierung aus kulturanalytischer Sicht. Forschungszugänge für die empirische Bildungsforschung». In *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven*, herausgegeben von Sandra Aßmann, und Norbert Ricken, 21–46. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0>.
- Ladewig, Rebekka, und Angelika Seppi, Hrsg. 2020. *Milieu Fragmente: technologische und ästhetische Perspektiven*. Leipzig: Spector.
- Leonardi, Paul M. 2010. «Digital materiality? How Artifacts without Matter, Matter». *First Monday*. <https://doi.org/10.5210/fm.v15i6.3036>.
- Leonardi, Paul M. 2013. «Theoretical Foundations for the Study of Sociomateriality». *Information and Organization* 23 (2): 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2013.02.002>.
- Lewis, Patrick, Ethan Perez, Aleksandra Piktus, Fabio Petroni, Vladimir Karpukhin, Naman Goyal, Heinrich Küttler, Mike Lewis, Wen-tau Yih, Tim Rocktäschel, Sebastian Riedel, und Douwe Kiela. 2021. «Retrieval-Augmented Generation for Knowledge-Intensive NLP Tasks». arXiv. <http://arxiv.org/abs/2005.11401>.
- Linde, Helmut. 2023. «So funktioniert ChatGPT». *Golem.de* (blog). February 6, 2023. <https://www.golem.de/news/kuenstliche-intelligenz-so-funktioniert-chatgpt-2302-171644.html>.
- Löwgrén, Jonas, und Erik Stolterman. 2004. *Thoughtful Interaction Design: A Design Perspective on Information Technology*. New York: MIT Press.
- Luitse, Dieuwertje, und Wiebke Denkena. 2021. «The Great Transformer: Examining the Role of Large Language Models in the Political Economy of AI». *Big Data & Society* 8 (2): 205395172110477. <https://doi.org/10.1177/20539517211047734>.
- Mackenzie, Adrian. 2005. «Problematizing the Technological: The Object as Event?». *Social Epistemology* 19 (4): 381–99. <https://doi.org/10.1080/02691720500145589>.

- Manovich, Lev. 1999. «Database as Symbolic Form». *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 5 (2): 80–99. <https://doi.org/10.1177/135485659900500206>.
- Meder, Norbert. 2011. «Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung». In *Medialität und Realität*, herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, und Winfried Marotzki, 67–81. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92896-8_5.
- Meyer, Torsten. 2014. «Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 149–70. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_7.
- Meyer-Drawe, Käte. 1999. «Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess». *Zeitschrift Für Pädagogik* 45: 329–36. <https://doi.org/10.25656/01:5953>.
- Mongili, Alessandro, und Giuseppina Pellegrino. 2014. «The Boundaries of Information Infrastructures: An Introduction». In *Information Infrastructure (s): Boundaries, Ecologies, Multiplicity*, herausgegeben von Alessandro Mongili und Giuseppina Pellegrino, xviii–xlvi. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Nassehi, Armin. 2019. *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*. 2. Auflage. München: C.H. Beck.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Januar): 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Nohl, Arndt-Michael, und Christoph Wulf. 2013. «Die Materialität ädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0406-0>.
- OpenAI, Josh Achiam, Steven Adler, Sandhini Agarwal, Lama Ahmad, Ilge Akkaya, Florencia Leoni Aleman, et al. 2023. «GPT-4 Technical Report». arXiv. <http://arxiv.org/abs/2303.08774>.
- Ouyang, Long, Jeff Wu, Xu Jiang, Diogo Almeida, Carroll L. Wainwright, Pamela Mishkin, Chong Zhang, Sandhini Agarwal, Katarina Slama, Alex Ray, John Schulman, Jacob Hilton, Fraser Kelton, Luke Miller, Maddie Simens, Amanda Askell, Peter Welinder, Paul Christiano, Jan Leike, und Ryan Lowe. 2022. «Training Language Models to Follow Instructions with Human Feedback» arXiv. <http://arxiv.org/abs/2203.02155>.
- Passoth, Jan-Hendrik, und Werner Rammert. 2020. «Digitale Technik entspricht digitaler Gesellschaft? Symposiumsbeitrag zu: Armin Nassehi, Muster. Theorie der Digitalen Gesellschaft». *Soziologische Revue* 43 (3): 312–20. <https://doi.org/10.1515/srsr-2020-0045>.
- Radford, Alec, Karthik Narasimhan, Tim Salimans, und Ilya Sutskever. 2018. «Improving Language Understanding by Generative Pre-Training». Preprint. OpenAI. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:49313245>.

- Rammert, Werner. 2016. *Technik – Handeln – Wissen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11773-3>.
- Richter, Christoph. 2022. «Soziale Medien und Digitale Technologien». In *Spuren digitaler Artikulation – Interdisziplinäre Annäherungen an Soziale Medien als kultureller Bildungsraum*, herausgegeben von Nick Böhnke, Christoph Richter, Christoph Schröder, Martina Ide, und Heidrun Allert, 171–223. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459744-006>.
- Richter, Christoph, und Heidrun Allert. 2020. «Bildung an der Schnittstelle von kultureller Praxis und digitaler Kulturtechnik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 39 (December): 13–31. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.02.X>.
- Richter, Christoph, und Heidrun Allert. 2022. «Überlegungen zur Ästhetik digitaler Technologien aus einer techniken genetischen Perspektive». In *Ästhetik Digitaler Medien*, herausgegeben von Martina Ide, 153–79. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453612-009>.
- Richter, Christoph, und Heidrun Allert. 2024. «Die Illusion der Regel – Datafizierung als Form technischer Welterzeugung». In *Datafizierung (in) Der Bildung – Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, und Andreas Breiter, 43–61. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839465820-004>.
- Richter, Christoph, Lars Raffel, und Heidrun Allert. 2021. «Towards a Closer Look at the Pipes and Joints of Educational Data Infrastructures: A Technogenetic Analysis of the Experience API». *Seminar.net* 17 (2). <https://doi.org/10.7577/seminar.4232>.
- Rieder, Bernhard. 2020. *Engines of order: a mechanology of algorithmic techniques*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Roberge, Jonathan, und Robert Seyfert. 2017. «Was sind Algorithmenkulturen?». In *Algorithmenkulturen – Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*, herausgegeben von Robert Seyfert und Jonathan Roberge, 7–40. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839438008-001>.
- Röhl, Tobias. 2015. «Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht». *Zeitschrift für Soziologie* 44 (3): 162–79. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0302>.
- Rustici Software. o.J.a. «Overview». xAPI.com (blog). <https://xapi.com/overview/>.
- Rustici Software. o.J.b. «xAPI Statements 101». xAPI.com (blog). <https://xapi.com/statements-101/>.
- Sander, Ina. 2023. «Critical Datafication Literacy – a Framework for Educating about Datafication». *Information and Learning Sciences*, November. <https://doi.org/10.1108/ILS-06-2023-0064>.
- Schelhowe, Heidi. 2007. «Interaktion und Interaktivität. Aufforderungen zu einer technologiebewussten Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 144–60. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_7.

- Schick, Johannes. 2019. «Vom Homo Faber zum Homo Coordinans: Intuition, Technik und Erfindung bei Gilbert Simondon». In *Technik, Ereignis, Material: Neue Perspektiven auf Ontologie, Aisthesis und Ethik der stofflichen Welt*, herausgegeben von David Magnus, und Sergej Rickenbacher, 87–102. Kaleidogramme, Band 163. Berlin: Kadmos.
- Schubert, Sigrid, und Andreas Schwill. 2011. *Didaktik der Informatik*. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Schulz-Schaeffer, Ingo. 2004. «Regelmässigkeit und Regelmässigkeit. Die Abschirmung des technischen Kerns als Leistung der Praxis». In *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, herausgegeben von Karl H. Hörning und Julia Reuter, 108–26. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402436-007>.
- Schwemmer, Oswald. 2005. *Kulturphilosophie: Eine medientheoretische Grundlegung*. München: Wilhelm Fink.
- Seemann, Michael. 2023. «Künstliche Intelligenz, Large Language Models, ChatGPT und die Arbeitswelt der Zukunft». *Working Paper Forschungsförderung 304*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Sesink, Werner. 2004. *In-Formatio: Die Einbildung des Computers – Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft*. Vol. 3. Bildung und Technik. Berlin: Lit.
- Sesink, Werner. 2012. *Menschliche und Künstliche Intelligenz – Der kleine Unterschied*. Re-Edition der Printfassung Stuttgart 1993. https://www.researchgate.net/publication/349223877_Menschliche_und_kunstliche_Intelligenz_Der_kleine_Unterschied.
- Simondon, Gilbert. 2012. *Die Existenzweise technischer Objekte*. 2. Aufl. Zürich: diaphanes.
- Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK. 2024. «Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz». Bonn, Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:28303>.
- Star, Susan Leigh, und Karen Ruhleder. 1996. «Steps Toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces». *Information Systems Research* 7 (1): 111–34. <https://doi.org/10.1287/isre.7.1.111>.
- Vaccari, Andrés. 2013. «Artifact Dualism, Materiality, and the Hard Problem of Ontology: Some Critical Remarks on the Dual Nature of Technical Artifacts Program». *Philosophy & Technology* 26 (1): 7–29. <https://doi.org/10.1007/s13347-011-0059-y>.
- Vaswani, Ashish, Noam Shazeer, Niki Parmar, Jakob Uszkoreit, Llion Jones, Aidan N. Gomez, Lukasz Kaiser, und Illia Polosukhin. 2017. «Attention Is All You Need». arXiv. <http://arxiv.org/abs/1706.03762>.
- W3C. 2017. «Activity Streams 2.0». May 23, 2017. <https://www.w3.org/TR/activitystreams-core/>.

- Weich, Andreas. 2022. «Bildungsbezogene Medienkonstellationsanalyse: Konturen einer vermittelnden Herangehensweise angesichts der Grenze zwischen Subjekt Und Medien». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 98 (4): 457–73. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703065>.
- Weich, Andreas, Philipp Deny, Marvin Priedigkeit, und Jasmin Troeger. 2021. «Adaptive Lernsysteme zwischen Optimierung und Kritik: Eine Analyse der Medienkonstellationen Bettermarks aus informatischer und medienwissenschaftlicher Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 44 (Oktober): 22–51. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.27.X>.
- Wirth, Niklaus. 1976. *Algorithms + Data Structures = programs*. Prentice-Hall Series in Automatic Computation. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Wolf, Thomas, Lysandre Debut, Victor Sanh, Julien Chaumond, Clement Delangue, Anthony Moi, Pierric Cistac, Tim Rault, Rémi Louf, Morgan Funtowicz, Joe Davison, Sam Shleifer, Patrick von Platen, Clara Ma, Yacine Jernite, Julien Plu, Canwen Xu, Teven Le Scao, Sylvain Gugger, Mariama Drame, Quentin Lhoest, und Alexander M. Rush. 2020. «HuggingFace’s Transformers: State-of-the-Art Natural Language Processing». arXiv. <http://arxiv.org/abs/1910.03771>.
- Zorn, Isabel. 2014. «Selbst-, Welt- und Technologieverhältnisse im Umgang mit digitalen Medien». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 91–120. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_5.