

Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung

Stephan Münte-Goussar

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie *Medienbildung in der Schule* zu gestalten ist. Es wird die These vertreten, dass Medienbildung in der Schule mehr sein muss, als Lernen *mit* und *über* Medien. Ausgehend von der in medienpädagogischen Fachkreisen geführten Diskussion über den Begriff der *Medienbildung* im Verhältnis zur *Medienkompetenz*, wird Medienbildung innerhalb des *bildungstheoretischen* Diskurses verortet. Dabei wird die Figur des *selbstbestimmten Subjekts* fragwürdig, welche der Medienpädagogik traditionell als Voraussetzung, Ziel und Standpunkt der *Kritik* dient. Das Subjekt wird vielmehr als Effekt einer *medial konfigurierten Struktur* vorgestellt – als veränderliches Ergebnis spezifischer *Techniken der Subjektivierung*. Ebenso wird Schule als eine struktural verstandene *Schulkultur* gedacht. Schulische Medienbildung sieht sich in dieser Perspektive mit der Herausforderung konfrontiert, grundlegende Organisationsformen von Schule zu befragen und eine *schulische Medienkultur* ausbilden zu helfen – und zwar im Hinblick auf deren *subjektivierende Wirkung*, das heißt zugleich: im Hinblick auf eine *kritische Theorie der Gesellschaft*.

‘Medienbildung in der Schule’

Der Ausdruck ‘Medienbildung’ hat Konjunktur. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass auch ‘Bildung’ sich einer gewissen Renaissance erfreut. Spätestens seit klar ist, dass die ‘Aktivierung und Mobilisierung der Potenziale und Talente des Einzelnen’ von eminenter Bedeutung für die ökonomische Wertschöpfung der Zukunft sind und zugleich soziale Gerechtigkeit versprechen, gilt Bildung als die umfassendste und vornehmste Bezeichnung für diese gleichermaßen wirtschafts- wie sozialpolitische Aufgabe. Entsprechend hatte die amtierende Bundeskanzlerin 2008 die ‘Bildungsrepublik Deutschland’ ausgerufen. Die Botschaft lautet: ‘Wohlstand für alle heißt heute und morgen: Bildung für alle’.

Hier schließt die Rede von der Medienbildung an und betont darin die inzwischen unübersehbare, geradezu epochale Tragweite des nicht zuletzt durch die Entwicklung und allgegenwärtige Verbreitung der digital-vernetzten Medientechnologien angetriebenen sozialen Wandels – ein Wandel, der oft als Übergang von der ‘Industrie- zur Wissensgesellschaft’ beschrieben wird und schon damit unter ein ökonomisches Vorzeichen gestellt ist.

Mit der Veröffentlichung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur *Medienbildung in der Schule* (vgl. KMK 2012) – die im Vergleich zu anderen, inhaltlich kaum unterschiedenen Papieren aus den Jahren und Jahrzehnten zuvor große Aufmerksamkeit erfahren hat – ist Medienbildung nun auch gesellschaftlich klar verortet und das Verhältnis von Medienbildung und Schule offenbar geklärt: Medienbildung findet *in* der Schule statt. Die medienpädagogische

Praxis rückt damit aus der Ecke der Jugendzentren und außerschulischen Projektarbeit ein Stück weit ins Zentrum des nationalen Bildungsgeschehens ein.

Indes ist nicht immer klar, was in dieser Gemengelage mit Medienbildung gemeint ist. Im Folgenden wird dafür plädiert, Medienbildung dezidiert innerhalb einer *Theorie der Bildung* zu verorten. Damit wird allerdings die Figur eines selbstbestimmt-kreativen *Subjekts* fragwürdig, welche der Medienpädagogik traditionell als Voraussetzung, Leitbild, Zielmarke und nicht zuletzt als Standpunkt der Kritik gilt. Auch kann Medienbildung dann nicht mehr umstandslos *in* die Schule eingepflanzt werden. Es gilt vielmehr eine *schulische Medienkultur* auszubilden. Umgekehrt kann von hier aus eine kritische Haltung gegenüber einem auf Effizienz und funktionale Passung ausgerichteten polit-ökonomischen Diskurs umrissen werden, der es tatsächlich gelingt, Distanz zu dem zu halten, was die Medienpädagogik traditionell zu kritisieren beansprucht.

‘Medienbildung’ und ‘Medienkompetenz’

Benjamin Jörissen hat sich mehrfach bemüht, unterschiedliche Bedeutungsebenen, Reichweiten und Verwendungskontexte des Begriffs Medienbildung auszuloten. Er unterscheidet Medienbildung a) “als ‘die Medienbildung’, d.h. als innovationsorientierter Gegenstand von Bildungspolitik und -administration bzw. als Bezeichnung für den Output medienpädagogischer Maßnahmen im Bildungswesen”, b) “als Ziel oder Ergebnis von Lernprozessen im Feld der Medien – etwa als Synonym oder Erweiterung zu ‘Medienerziehung’ oder zur pädagogischen Vermittlung von ‘Medienkompetenz’” – sowie c) als Beschreibung transformatorischer “Bildungsprozesse im Horizont von Medialität”, wodurch Medienbildung hier explizit einem – sogar spezifischen – bildungstheoretischen Diskurs eingeschrieben wird (Jörissen 2011, S. 87). Es geht auf der dritten Ebene um ein Verständnis von Medienbildung, dass darum bemüht ist, neben Sozialisation, Erziehung, Kompetenz und möglichen weiteren erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen *Bildung* als eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Begrifflichkeit in Bezug auf *Medien* auszuweisen.

‘Medienbildung statt Medienkompetenz?’

Die innerfachliche medienpädagogische Diskussion hat das Auftauchen der Bezeichnung Medienbildung zum Anlass genommen, sich über Schlüsselbegriffe und den Standort der eigenen Disziplin zu verständigen. Sie changiert dabei innerhalb der beiden soeben zuletzt genannten Verwendungskontexte, ohne sich allerdings der Aufgabe zu versagen, auch dem bildungspolitischen Diskurs entsprechende Kommunikationsanschlüsse zu bieten – wie dies beispielsweise die Initiative *Keine Bildung ohne Medien* in Deutschland oder in Österreich *Medienbildung JETZT!* in beachtlicher Weise tun.

Medienkompetenz oder Medienbildung? lautete die Frage, die Stefan Aufenanger bereits 1999 stellte und damit – so die gängige Erzählung – die Diskussion um Grundbegriffe eröffnete.

Winfried Marotzki dachte 2004 über einen möglichen Übergang *Von der Medienkompetenz zur Medienbildung* nach. So richtig Fahrt nahm die Debatte auf, als Bernd Schorb sich 2009 anschickte, Medienbildung an die Stelle von Medienkompetenz zu setzen, um sodann aber letztere als Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung auszuweisen. Dieter Spanhel widersprach umgehend und bestimmte Medienbildung auf systemtheoretisch-anthropologischer Grundlage als selbstgesteuerten Prozess und Ziel der Medienerziehung (vgl. Aufenanger 1999; Marotzki 2004; Schorb 2009, Spanhel 2010). Als auch Gerhard Tulodziecki noch einen Diskussionsbeitrag unter der Fragestellung *Medienkompetenz und/oder Medienbildung?* beisteuerte, in dem er versuchte, die Begriffe miteinander zu versöhnen (vgl. Tulodziecki 2010), weitete sich die Auseinandersetzung in der gesamten Community aus und ist nach ihrem vorläufigen Höhepunkt in Form einer entsprechend ausgerichteten Tagung der *Sektion Medienpädagogik* in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* Ende 2010 (vgl. Moser et al. 2011) bis heute virulent (vgl. Tulodziecki 2015; Thomann 2015).

Doch die Varianten dessen, was unter Medienbildung verstanden wird, sind weiterhin zahlreich. Nicht immer gibt es Bezüge zu bildungstheoretischen Denkfiguren. Nicht immer ist man um einen eigenständigen Begriff bemüht. Noch seltener geht es um den Austausch zwischen dezidiert unterschiedlichen Bildungsbegriffen, die der Medienbildung als theoretisch-systematische Grundlage dienen könnten (vgl. Marotzki & Meder 2014). Bezugnahmen auf oder gar Zusammenkünfte mit Vertreterinnen und Vertretern der aktuellen bildungsphilosophischen Diskussion gibt es nur vereinzelt. Oft bekommt man den Eindruck, es wird um Konzepte und Bezeichnungen gestritten, die auf unterschiedlichen Feldern operieren, tatsächlich nicht ineinander überführbar sind, und somit auch schwer gegeneinander ausgespielt werden können (vgl. Fromme & Jörissen 2010).

Der Kern der Debatte besteht letztlich darin, dass der Begriff der Medienkompetenz zur Disposition steht. ‘Medienkompetenz’ hat ihrerseits eine ungemein erfolgreiche bildungspolitische Geschichte hinter sich, deren Erbe nun unter Umständen ‘die Medienbildung’ antritt. Sie kann zudem für die Identität der medienpädagogischen Disziplin wie auch deren Praxis als grundlegend angesehen werden. Die zentrale Sorge, welche von Anbeginn der Debatte bis heute beständig wiederholt wird, ist die, dass Medienkompetenz Gefahr laufe, technizistisch-funktionalistisch verkürzt, d.h. mit pragmatischem Verfügungswissen gleich gesetzt zu werden – mit ‘media literacy’, mit der individuellen Fertigkeit also, sich den “Vorgaben der Medien als digitalen Maschinen” zu unterwerfen (Schorb 2009, S. 50). Medienbildung – speziell die von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki eingeführte *strukturelle Medienbildung* – würde der Medienkompetenz genau diese Verkürzung unterstellen und als Einwand gegen den Begriff vorbringen. Sie betone dem gegenüber “Orientierungswissen”, “Zweckfreiheit” und das Moment der “Unbestimmtheit”, die mit einem weiten Verständnis von Bildung verbunden seien (ebd.; Tulodziecki 2015, S. 33; Thomann 2015, S. 7).

Von wem und in welcher Form die drohende Verengung tatsächlich vorgenommen wird, wird freilich wenig ausgeführt. Eher allgemein werden ‘Politik’ und ‘Wirtschaft’ verantwortlich gemacht. Gemeint sind vermutlich u.a. die großen Kompetenzmessverfahren, wie sie sich in den PISA-Studien paradigmatisch zeigen, und deren Kompetenzbegriff in einen nicht zuletzt

konstruktivistisch inspirierten Diskurs der *Selbstorganisation* und *Selbststeuerung* eingelassen ist (vgl. z.B. Weinert 2001; Klieme & Hartig 2007). Ebenso gemeint sind vielleicht auch die durchaus wirkmächtigen neoliberalen Theoreme, die einer technokratischen Bildungsreform und damit einer *Ökonomisierung der Bildung* Vorschub leisten – namentlich die *Theorie des Humankapitals*, im Rahmen derer *Kompetenz als Kapital* auslegt wird, das dem Individuum als Vermögen zukommt (vgl. z.B. Becker 1995).

Emanzipation und Selbstbestimmung

Tatsächlich spürte bereits Dieter Baacke die Gefahr eines sich anbahnenden Bedeutungswandels des von ihm selbst kreierten Begriffs. Es scheint, als ob ihm dessen Erfolg Angst mache. In einem kleinen Text von 1996 vergewissert er sich entsprechend der ursprünglichen Anliegen von Medienkompetenz und damit der Medienpädagogik ihrer begrifflichen Grundlagen: Diese seien zum einen Chomskys linguistische Theorie der *universellen Grammatik* – die als anthropologische Grundausrüstung garantiere, dass wir von Natur aus alle gleich sind und auch potenziell sein können – sowie zum anderen die *Kritische Theorie* Habermas'scher Prägung und ihre positive Idee der *Kommunikativen Kompetenz*, die für das 'normative Ideal' eines herrschaftsfreien Diskurses – an dem wir alle gleichermaßen teilnehmen können sollen – unabdingbar ist. Entsprechend war das Zielkriterium der Medienpädagogik von Anbeginn – und sollte dies laut Baacke auch zukünftig sein – "die 'Emanzipation des Individuums' aus 'Bewußtseinszwängen', die Förderung seiner 'Selbstbestimmung' und seiner 'Partizipationschancen'" (Baacke 1996, S. 113). Medienpädagogisch erworbene Kompetenz erschließe individuelle Handlungsmöglichkeiten, erweitere ästhetische Erfahrungen und mache schon Kinder anschlussfähig an öffentliche Diskurse und damit fähig, politisch zu denken und zu agieren. Von daher ist Baackes bekannter Auffaltung der Medienkompetenzdimensionen die *innovativ-kreative Mediengestaltung* sowie die *ethisch-reflexive Medienkritik* irreduzibel und unhintergebar eingeschrieben. Medienkompetenz meint keinesfalls nur eine *instrumentell-qualifikatorische Mediennutzung* und *-kunde* – sehr wohl aber auch.

Hinsichtlich der Frage, wie eine so umfassend gedachte Medienkompetenz zu vermitteln sei, greift Baacke selbst schon die Begriffe der *Medien-Bildung* und *-Erziehung* auf. Er denkt darüber nach, wie die "Dimensionen von 'Erziehung' und 'Bildung' in die Medienkompetenz" einzudenken seien (ebd., S. 121). Medien-Bildung habe dabei im Vergleich zur Intentionalität der Erziehung den Vorteil, dass darin die "Unverfügbarkeit des Subjekts" besser aufgehoben sei – die Unverfügbarkeit eines Subjekts, das "sich nach seinen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet" und in "Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status" bestimmt (ebd.).

In vergleichbarer Weise, zum Teil im direkten Bezug auf Baackes Text, wird auch in der aktuellen Debatte im Angesicht der vermeintlichen Vereinnahmungen und Verkürzungen vehement daran festgehalten, dass dem traditionellen Medienkompetenz-Begriff das unterstellte funktional-technologische Kompetenzverständnis eben nicht gerecht werde (Tulodziecki 2011, S. 22). Die Infragestellung von Medienkompetenz beruhe also auf einem Missverständnis. Die Verwendung des Begriffs als anforderungsorientierter Qualifikationsbegriff müsse von dem Kon-

zept unterschieden werden, das ursprünglich gemeint war. Dieses lasse sich nicht nur gegen die auf irrigen Annahmen basierenden Einwände "verteidigen, sondern empfiehlt sich im Gegensatz zur Medienbildung sogar in positiver Weise als Zielwert medienpädagogischer Praxis" (Thomann 2015, S. 12).

Medienbildung wird vor diesem Hintergrund als weitere Dimension oder als Synonym von Medienkompetenz in diese eingedacht – ganz im Sinne Baackes. Medienbildung wird dabei als Prozess verstanden, in dem sich das Individuum aktiv, selbstbestimmt und bewusst in ein Verhältnis zu seiner medialen Lebenswelt setzt. Das heißt, dass das Individuum seine Persönlichkeit entwickelt, indem es eine Position zu sich selbst und zur Welt – wenn nötig immer wieder neu – *autonom* bestimmt, von der aus es auch unter schwierigen Umständen in der Lage ist, frei zu denken und zu handeln (vgl. Thomann 2015, S. 4 und 6). Denn ebenso wie Medienkompetenz habe Bildung nicht allein die Relation 'Mensch-Medien', sondern jene von 'Mensch-Welt' im Blick. Diese sei wiederum nicht ohne die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung zu denken. Medienbildung könne so der Gefahr entgegentreten, dass im Zuge der allgemeinen Ausweitung der Kompetenzorientierung "die von den Medien gestellten Anforderungen zu ihrer Nutzung" im Vordergrund stehen und nicht mehr "das Subjekt" mit seinen kritisch-reflexiven Möglichkeiten (Pietraß 2011, S. 122). Letztlich entspricht dies der KMK-Empfehlung, wenn diese – hier speziell schulische – Medienbildung als fortlaufende Kompetenzentwicklung versteht, die auf ein "sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt" zielt (KMK 2012, S. 3; vgl. Tulodziecki 2015, S. 33f.). Medienbildung ist damit im Begriff der Medienkompetenz aufgehoben bzw. letztere umetikettiert und als eine ausgewiesen, die sich nach wie vor reflexiv, kritisch und insbesondere subjektorientiert versteht.

Kritik, Versöhnung und der Neue Geist des Kapitalismus

Tatsächlich unterstellt die bildungstheoretisch informierte Medienbildung dem Medienkompetenzbegriff gar keine Verengungen und Verkürzungen in dem vermuteten Sinne. Dass dieser in kritischer Absicht konzipiert wurde, ist unbestritten. Sie bietet sich auch nicht als geweitete Alternative an. Sie stellt lediglich die Frage, ob die Verkürzungen und Verengungen oder ob zumindest das, auf was sich alle Abwehrgedächte derjenigen richten, die Medienkompetenz bewahren wollen, ein Betriebsunfall ist – ein Missverständnis, das man aus der Welt schaffen kann, indem man oft genug beteuert, dass es ursprünglich anders gemeint war; oder aber, ob es womöglich einen Grund in der Anlage des Begriffs gibt, der solche Verkürzungen und Verengungen, wie sie vermeintlich von den politischen und ökonomischen Diskursen betrieben werden, geradezu notwendig nach sich zieht. Medienbildung fragt nach diesem Grund nicht zuletzt in Bezug auf die Vorstellung, die sich Medienkompetenz vom Subjekt macht.

Tatsächlich handelt es sich auch gar nicht um Verkürzungen und Verengungen, sondern um eine Verschmelzung, geradezu um eine Versöhnung. Der historische Beitrag der Medienpädagogik der letzten 40 Jahre besteht gerade darin, dass sie – wie dies auch in anderen gesellschaftlichen Feldern geschehen ist – ihr *Projekt der Emanzipation* eines kreativen, kommunikativ-kompetenten, autonomen Subjekts, das nicht zuletzt angetreten war, der "Kapitalisti-

sche[n] Produktion” und der “Kapitalisierung von Kommunikation” kritisch zu begegnen (Baacke 1996, S. 113), mit eben dieser kapitalistischen Produktion vermählt hat. Das Unbehagen bezüglich der Medienkompetenz rührt deshalb vielleicht weniger daher, dass man mit ansehen muss, wie der ehemals kritische Begriff von den polit-ökonomischen Diskursen derjenigen, die man als ‘neoliberale Technokraten’ bezeichnen mag, vereinnahmt, instrumentell umgedeutet und damit die Autonomie des Subjekts gefährdet wird. Viel beunruhigender ist, dass man sich von diesen im Grunde nicht zu unterscheiden weiß.

So geht beispielsweise die Theorie des Humankapitals anders als frühere ökonomische Ansätze nicht vom Menschen als betrieblichem Kostenfaktor, sondern von einem individuellen, autonomen Subjekt aus, das Eigentümer möglichst umfassender Kompetenzen ist, die es investiert. Sie träumt von einem *Unternehmer seiner Selbst*, der aktiv, frei und vernünftig am Markt teilnimmt. Kreativität, selbstständiges, kritisches Urteilen, Unkonventionalität, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstregulation, Selbstwirksamkeitserwartung, Individualität, Selbstverwirklichung, Subjektivität, Optimismus usw. sind längst im Herzen jenes politischen und ökonomischen Denkens und Tuns angekommen. Sie sind Teil jener ‘kapitalistischen Produktion’ – ja, die von diesem Standpunkt aus formulierte *Kritik* ist deren entscheidender Innovationsmotor und ein Garant dafür, dass sie trotz allem noch nicht kollabiert ist. Hier findet nämlich jene Entfesselung der Potenziale des Einzelnen statt, die als maßgebliche Produktivkraft der Wissensgesellschaft über unseren Wohlstand entscheidet. Diese Entfesselung, die als Entfaltung und Selbstverwirklichung zugleich gedacht wird, macht den *Neuen Geist des Kapitalismus* aus (vgl. Boltanski & Chiapello 2006). Das emanzipatorische Projekt der Moderne mag nach wie vor unvollendet sein, aber es befindet sich auf seinem vorläufigen Höhepunkt. Das aufgeklärt-humanistische Bildungsdenken, welches die Freiheit eines selbstbestimmt kreativen Subjekts entdeckt hat, welches wiederum die Medienkompetenz bis heute beseelt, hat zugleich der *Kapitalisierung des Selbst* Tür und Tor geöffnet.

An dieser Stelle kann man – neben anderen möglichen Thematisierungskontexten – mit der aktuellen bildungsphilosophischen Diskussion die Frage nach den Grundlagen wie den Antinomien der aufgeklärten Moderne stellen. Diese Frage steht in einer Linie mit Adornos und Horkheimers 1944 im kalifornischen Exil im Hinblick auf den Faschismus formulierten These:

“Wir hegen keinen Zweifel [...], daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben diesen Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet.” (Horkheimer & Adorno [1944] 1988, S. 3)

Das gegenwärtige Nachdenken über Bildung richtet sich in einer vergleichbaren Bewegung an ihre eigene Begriffstradition, eben an ein aufgeklärt-humanistisches Bildungsideal. Die Debatte um Medienbildung kann – ja, sie sollte – diese Spur aufnehmen. Im Zentrum steht dabei – wie gesagt – die *Frage nach dem Subjekt*.

Das Subjekt der Medienbildung

Die Sorge des “Bildungsbegriff[s] der Aufklärungstradition gilt dem selbstreferenziellen Subjekt und seiner Autonomie” (Kokemohr 2007, S. 21). Hartmut von Hentig bringt diese Selbstbezüglichkeit trefflich und affirmativ auf den Punkt, wenn er formuliert: “Der Mensch bildet sich. [...] Bilden ist sich bilden” (Hentig 1996, S. 39). Bekanntlich hatte auch Wilhelm von Humboldt den wahren Zweck des Menschen – nicht den, der ihm von außen aufgegeben wird, sondern den, dem ihm seine ewig unveränderliche Natur vorgibt – in der Entfaltung der im Menschen angelegten Potenziale, namentlich als die “höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen” bestimmt (Humboldt [1792] 1980, S. 64). Allerdings wusste er schon, dass sich Bildung nicht in einem solipsistischen Kreisen des Selbst um sich selbst verwirklicht, sondern dass das *Selbst* einen Widerstand außer sich braucht, an dem es sich üben kann – namentlich das, was Humboldt die *Welt* nennt und zu der das Selbst die allgemeinste, regeste und freieste Wechselwirkung knüpfen müsse (ders. [1793] 1980, S. 235). Von hier aus begründet sich die Rede von den *Selbst- und Weltverhältnissen*, die von Humboldt, nicht zuletzt über Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen Eingang in die medienpädagogische Debatte gefunden hat.

Bildung als Selbst- und Weltentwurf

Kokemohr versucht nun aber, Bildung als eine *Transformation grundlegender Figurationen des Selbst- und Weltverhältnisses* – die im Übrigen auch das Verhältnis zu den Anderen, das *Anderenverhältnis*, einschließen – vor dem Hintergrund radikaler Fremdheitserfahrung zu fassen. Zentral ist dabei der Versuch, das Selbst nicht als eine vorgängige *Instanz* zu unterstellen, sondern vielmehr als Moment eines – sich stetig wiederholenden – Prozesses der *textuellen Konstitution* dieses Selbst zu beschreiben. Es geht also keineswegs um ein transzendentes Selbst, das sich in einer (selbst-)bestimmten Weise zur Welt verhält, sondern vielmehr um einen sich im Anderen – sich in dem, was dem Selbst nicht eigen ist – vollziehenden *Entwurf* eines Selbst- und Weltverhältnisses. Mit anderen Worten: Entgegen jener cartesianischen-neuzeitlichen Hypothek des modernen, humanistischen Bildungsbegriffs, die sich in der Präsupposition eines *selbstreferenziellen* Subjekts niederschlägt, geht Kokemohr davon aus, dass sich eben diese Unterstellung eines autonomen Subjekts ebenso wie ihr Kontext – das ‘Projekt der Moderne’ – zu Recht einer als *postmodern* zu bezeichnenden Kritik ausgesetzt sehen (vgl. Kokemohr 2007, S. 21f.). Der vorgeschlagene Bildungsbegriff ist vor dem Hintergrund *strukturalistischer* und *poststrukturalistischer* Theorien folglich darum bemüht, die Bildung eines Subjekts als einen fortlaufenden, symbolisch-imaginären Transformationsprozess auszuweisen, d.h. nicht als ein *Selbst-Werden*, sondern vielmehr als ein *Anders-Werden*, welches die Formen und Weisen bestimmt, auflöst und (re-)strukturiert, wie sich ein Subjekt zu sich selbst verhält, wie es in der Welt ist und wie es in Bezug darauf zu denken und handeln in der Lage sein wird. Subjektivität wird hier nicht selbst-, sondern strikt *sozialreferenziell* gedacht. Das Selbst ist nicht in sich selbst, sondern im *Anspruch des Anderen* begründet. Der Topos der Autonomie, die Opposition zwischen Selbst- und Fremdbestimmung wird damit untergraben. Die identi-

tätslogische *Dichotomie* zwischen Selbst und Welt – als zwei getrennte, wengleich interagierende Entitäten – wird differenztheoretisch unterlaufen. Die Trennung von Subjekt und Objekt, zwischen *res cogitans* und *res extensa* wird in eine verflochtene Textur aufgelöst, in ein Kraftfeld, das die Gleichursprünglichkeit all seiner Momente betont, die sich allein aus der *Relation*, eben der *Differenz* zueinander bestimmen.

Es handelt sich hier in der Tat um eine Bildungstheorie “nach der postmodernen Dekonstruktion der ‘modernen’ Subjekthypertrophien”, wie Norbert Meder formuliert (2014, S. 45). Diese Desillusionierung der ‘Allmacht des Ich’ kann wiederum in der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion – wie sie insbesondere im deutschsprachigen Raum geführt wird – als weit hin und seit vielen Jahren geteilte, gemeinsame Arbeitsgrundlage gelten (vgl. z.B. Meyer-Drawe 1990; Schäfer 1996; Koller 2001; Ricken 2006; Wimmer 2006).

Subjekt und Medien

Die Sorge der Medienpädagogik gilt hingegen – wie oben gezeigt – zumeist dem selbstreferenziellen Subjekt und seiner durch die digital-vernetzten Maschinen bedrohten Autonomie. Sie hat ihren Ursprung in einem Denken, in dem ein vorgängiges, zur Selbstbestimmung fähiges sowie zur Selbst-Werdung und -Ermächtigung angehaltenes Subjekt gesetzt ist. Darauf fußen all ihre humanistischen, emanzipatorischen und kritischen Ansprüche. *Medienkompetenz* denkt das Subjekt als Substanz, als geschlossene, mit sich selbst identische Einheit. Diesem Subjekt sind dann die Medien als eine eigene, ebenso klar abgetrennte Entität gegenüber gestellt – als ein Gegenstand. Das Subjekt wendet sich an diese Medien. Es wendet sie an, es nutzt sie, erkennt sie, produziert sie, beurteilt sie kritisch, kommuniziert vermittels ihrer usw. Das kompetente Subjekt entwirft und entfaltet ühend seine Kräfte in die mediale Welt hinein. Medienkompetenz soll das Subjekt befähigen, sich gegenüber den und mittels der Medien als souverän, handlungsmächtig, kreativ und selbstverantwortlich zu behaupten. Dieses Modell ist ebenso der *Medienerziehung* unterlegt – hier vielleicht in besonderem Maße, da die Normativität des Modells offen zu Tage tritt. Aber auch *Mediendidaktik* bzw. *eLearning* bedient sich solcher Vorstellungen. Selbstverständlich wird eine Wechselseitigkeit in Rechnung gestellt. Es handelt sich um eine symbolische Interaktion zwischen Subjekt und dem verallgemeinerten Anderen der Medien. Ziel ist aber stets eine stabile Identität und die Handlungsfähigkeit eines im Ich gegründeten individuellen Selbst. Dies gilt noch dort, wo konstruktivistisch-systemtheoretisch argumentierende Ansätze eher eine Kopplung zwischen autopoetischem personalen System und medialer Umwelt annehmen. Was stets bleibt, ist eine Dichotomie zwischen Selbst und Welt, Individuum und Gesellschaft, Mensch und Dingen – hier zwischen dem medienkompetenten Nutzer und den technischen Medien, zwischen selbstbestimmtem Subjekt und seiner medialen Lebenswelt.

Subjektivität und Medialität

Die Sorge der *Medienbildung* – dort wo sie strukturalistischem Denken und damit der Skepsis gegenüber dem Subjekt als einem universalen, selbstreflexiven Intentionalitätszentrum zuge-

neigt ist – gilt weniger einer bedrohten Orientierung an eben diesem Subjekt. Ihre Aufmerksamkeit gilt vielmehr den – medial konfigurierten – Formen und Weisen der Konstitution von Subjekten. Ein Subjekt ist in diesem Denken ein Effekt symbolischer Ordnungen und sozialer Praktiken. Es ist dabei zwar historisch-konkret, aber nicht notwendig. Um das Kontingente und Prozesshafte der Hervorbringung von Subjekten zu betonen, spricht Medienbildung bevorzugt von *Subjektivitäten*. Michel Foucault hält für die Bildung dieser Subjektivitäten den Begriff der *Subjektivierung* bzw. *Subjektivation* bereit. Den Prozessen der Subjektivierung Aufmerksamkeit zu schenken, bedeutet in Foucaults Worten die “fundamentalen Codes einer Kultur” zu analysieren, “die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen” – denn diese “fixieren gleich zu Anfang für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird” (Foucault 1971, S. 22). Sie fixieren – so könnte man sagen – die Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse, in denen sich der Mensch aller erst als Subjekt erkennt und anerkennt, von denen dem Menschen sein Status als Subjekt aller erst zuerkannt wird. Subjektivierung im Sinne Foucaults ist – darin Kokemohrs Ansatz nahe – von dem unhintergehbaren *Paradox* gekennzeichnet, dass ein Subjekt nur Subjekt wird, insofern es sich jenen Codes unterwirft und im Zuge dieser *Unterwerfung* zugleich Handlungsmacht, *Autonomie* erhält – insofern nämlich jene Kräfte, die das Subjekt hervorbringen, auf sich selbst zurückwirken, sich selbst affizieren. Das Subjekt ist eine *Falte*, ein Aufwurf innerhalb einer beweglichen Struktur.

Medienbildung ist vor diesem Hintergrund die “im Rahmen einer kulturtheoretischen und zeitdiagnostischen Ausrichtung” gestellte “Frage nach den Potentialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse”, wie es Jörissen knapp auf den Punkt bringt (2011, S. 88). Medienbildung meint Bildung in einer von Medien durchzogenen – *mediatisierten* – Welt. Medien sind immer schon in die Hervorbringung einer beliebig gearteten Subjektivität und damit in diese selbst untrennbar einverflochten. Subjekte sind Effekte einer nicht zuletzt *medialen* Struktur. In diesem Sinne ist Medienbildung als *Bildung im Medium* zu verstehen (vgl. Meyer et al. 2008). Von Interesse sind die verschiedenen und historisch veränderbaren Arten und Weisen der Hervorbringung von Subjektivität – also die *Medien der Subjektivierung*.

Damit handelt man sich den Vorwurf ein, Medienbildung habe nicht mehr spezifische Bildungsprozesse im Blick – nämlich die medienbezogenen –, sondern werfe einen spezifischen Blick auf jegliche Bildungsprozesse im Allgemeinen – nämlich jenen, der das Bildungsgeschehen unter der Perspektive ihrer Medialität betrachtet. Das mag sein, scheint aber nicht zuletzt deshalb legitim und sogar angezeigt, da in unserer Gegenwart fast sämtliche Bildungsprozesse von Medien auch im engeren Sinne – also von technischen, digitalen Medien – präfiguriert sind. Diese Medien durchziehen sämtliche unserer Lebensbereiche: von der Arbeit über die Politik, das Soziale, bis hin zur Liebe und hinein in unseren Körper sowie eben die Bildung. Die Codes, von denen Foucault spricht, sind heute nahezu wörtlich zu nehmen. Es handelt sich in zunehmenden Maße um Programmiercodes, um Algorithmen, die unsere Wahrnehmungsschemata, unseren Austausch, unsere sozialen Praktiken beherrschen. Man muss den Medienbegriff also nicht derart weiten und etwa die primären Medien der Sprache oder des Körpers mit hinzunehmen, um zu dem hier gemeinten Begriff von Medienbildung zu gelangen. Man

kann bei jenen ‘Medien’ bleiben, die traditionell zum Gegenstandsbereich der Medienpädagogik gehören.

Medialität und Subjektivität

Und dennoch sind ‘Medien’ – auch die technischen, auf die sich die Medienpädagogik vornehmlich bezieht – keine Geräte. Sie sind nicht als Gegenstände zu denken; schon gar nicht als solche, zu denen sich ein diesen als vorgängig angenommenes Subjekt kritisch-distanziert, selbstbestimmt und kompetent verhalten könnte. Wir sind schon immer mit diesen Medien verwoben. Sie durchdringen uns. Sie sind in uns. Wir sind sie. Sie sind nicht als uns äußerliche Dinge zu analysieren, sondern als Strukturen mit subjektivierender Wirkung: als Wissens-Archive, als Programme sozialer Praktiken, als Sprachspiele, Rhizome, relationale Wirkgeflechte, Versammlungen, als Macht- und Selbsttechnologien. Dies wird umso augenscheinlicher, je kleiner, je immaterieller, je schneller, je allgegenwärtiger, je globaler auch die konkreten Techniken der Medien werden. Um den prozeduralen, fluiden Charakter der Medien anzuzeigen, kann man besser und in Analogie zur Rede von Subjektivität von *Medialität* sprechen.

Diese Medialität ist in unserer Gegenwart zumeist als *Netzwerk* formiert. Eine strukturalistische Betrachtungsweise, die im Kern eine Theorie der Relationen, der Differenz, der Korrelationen, der Referenzierungen und Affizierungen ist, wird in den Infrastrukturen der digitalen Netzwerktechniken ganz praktisch. Umgekehrt inspiriert das Netz – die Erfahrung, die wir alltäglich damit machen – unser Denken und wirkt als Paradigma in allen Lebensbereichen. Die stets anwesenden Netzwerke bestimmen, was wir wissen, wie wir denken, was wir wollen, wie wir entscheiden, was wir tun – letztlich wer wir sind. Man kann sie mit Bruno Latour als hybride, *sozio-technische Netzwerke* ansprechen, die *menschlichen* und *nicht-menschlichen Wesen* ein gemeinsames Zuhause geben (vgl. Latour 2008). Ted Nelson, der als Erfinder des Internets gelten kann, hatte dies in der oft zitierten Formulierung gefasst:

“Everything is deeply intertwined. In an important sense there are no ‘subjects’ at all; there is only all knowledge, since the cross-connections among the myriad topics of this world simply cannot be divided up neatly.” (Nelson 1987)

Vielleicht sollte man gar nicht von Medien sprechen, sondern schlicht von – digitalen, ebenso programmierten wie programmatischen Netzwerk- – Technologien. Wenn man dabei einen weiten Technikbegriff anlegt – nämlich im Sinne eines mehr oder minder strikt festgelegten Verfahrens, das bestimmt, wie eine spezifische Handlung, eine Operation ausgeführt wird, d.h. als eine Handlungsanleitung, eben ein Programm –, ist diese Vorstellung von Medien unmittelbar anschlussfähig an jegliches Nachdenken über Pädagogik wie auch über Bildung. Als Handlungswissenschaft hat Pädagogik ständig mit Techniken zu tun. Mit Foucault bietet sich hier der Begriff der *Technologien des Selbst* an. Die Analyse der Techniken des Selbst ist in besonderem Maße geeignet, der paradoxalen Struktur von Bildung gerecht zu werden, insofern Foucault darunter Handlungsvorschriften versteht, die bestimmen,

“was man mit sich selbst tun, welche Arbeit man an sich verrichten und wie man ‘Herrschaft über sich selbst’ erlangen soll durch Aktivitäten, in denen man selbst

zugleich Ziel, Handlungsfeld, Mittel und handelndes Subjekt ist” (Foucault [1981] 2005, S. 259).

Vor diesem Hintergrund können die komplexen medialen Architekturen, die Jörissen als zentrales Analysefeld der Medienbildung annimmt, als *Dispositiv* beschrieben werden. Foucault hatte das Dispositiv als das *Netzwerk* definiert, welches zwischen Diskursen, Machtpraktiken und Selbsttechniken geknüpft ist (vgl. Münte-Goussar 2015; Othmer & Weich 2015).

Kritik und Medienbildung

Wenn nun Medienbildung auf ein selbstbezügliches Subjekt verzichtet und dieses allein als Effekt, als Komplikation einer spezifischen Struktur, d.h. als ein aus der Unterwerfung unter soziale, diskursive, mediale Strukturen und Praktiken Hervorgegangenes denkt, verzichtet sie dann nicht auch auf einen Standpunkt der Kritik? Wird sie nicht beliebig?

Zumindest entgeht sie der unfreiwilligen Komplizenschaft mit dem, was sie zu kritisieren vorgibt. Sie entgeht der List der Macht, die dafür sorgt, dass der sich außerhalb wählende, positive Standpunkt der Kritik immer schon mit dem zusammenfällt, was von dem, auf das die Kritik zielt, aller erst hervorgebracht wird. Kritik ist stets auf *Immanenz* und *Negativität* verwiesen.

Gerade in seinen frühen Texten betreibt Marotzki Medienbildung als eine “bildungstheoretisch inspirierte Internetkritik in erziehungswissenschaftlicher Absicht”, d.h. in der Nähe einer *Netzkritik* im Sinne Geert Lovinks (vgl. Marotzki & Kluge 1999; Marotzki 2000; nettime 1997). In diesem Kontext kann man schon 1997 lesen, inwiefern das Internet eine kapitalistische Umstrukturierung der Gesellschaft in eine ‘neoliberale Kontrollgesellschaft’ katalysieren und verstärken werde. Dies ist mit dem Aufkommen des *Web 2.0* ein wenig in Vergessenheit geraten, da das neue Web erfolgreich den Anschein erwecken konnte, die radikaldemokratischen Gründungsnarrative des Internets revitalisiert zu haben. In diesem dürfen wir nun nämlich alle als *Prosumenten* mitmachen. Es wird an Berthold Brecht und Walter Benjamin erinnert oder an die *Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace* von John P. Barlow, zu der Lovink und Pit Schultz damals sofort einen *Anti-Barlow* verfasst hatten (vgl. Barlow 1996; Schultz & Lovink 1996). In Alvin Tofflers *Magna Charta of the Knowledge Age* (Toffler et al. [1995] 2007), zu der Baacke in dem besagten Text eine eher zögerlich abwartende Haltung einnimmt (vgl. Baacke 1996, S. 112ff.), erblicken Schultz und Lovink sogleich einen beispielhaften Ausdruck einer ‘neoliberalen Ideologie’, die als Handreichung für die Etablierung einer “deregulierten globalisierten Info-Ökonomie” gelesen werden muss (Schultz & Lovink 1996). Das Web 2.0 hat nur noch deutlicher gemacht, was diese kritischen Stimmen schon vor knapp 20 Jahren als *Kalifornische Ideologie* beschrieben haben, nämlich als die Verschmelzung von neoliberalen Marktfundamentalismus mit Freiheit und Selbstverwirklichung versprechendem, LSD konsumierendem und zugleich technikaffinem Hippietum. Diese Verschmelzung ist der Geschichte der Medienpädagogik nicht unähnlich.

Entscheidend ist aber, dass diese Kritik nicht von einer jenseitigen Position aus formuliert wird. Die Kritik erwächst aus den Strukturen selbst, die sie kritisiert. Die Netzkritik artikuliert

sich aus den Netzen heraus. Es geht um deren *Umwendung*, nicht um deren Zurückweisung, selbstbestimmte Anwendung oder um die individuelle Bewältigung der mit ihnen verbundenen Risiken. Es hat keinen Sinn, dem Unbehagen an den Netzstrukturen ein autonomes Subjekt mit kompetentem, kritischem Nutzungsverhalten entgegen zu stellen. "Netzkritik ist nicht mehr als eine bestimmte offene Textform" (nettime 1997, S. 5). Sie ist eine Umschrift, eine *Reartikulation* der Textur des Internets. Diese gibt sich der praktischen, mitunter beängstigenden Erfahrung hin, dass sich "Begriffe von Subjekt, Wissen, Zeit und Raum und Eigentum im 'Netz' veraendern" (Lovink & Schultz 1997, S. 345).

Medienbildung und Schule

Was bedeutet dies nun für eine Medienbildung in der Schule? Wie 'befördert', wie 'implementiert' und auch wie untersucht man in diesem Horizont Medienbildung in der Schule?

'Medienbildung in der Schule'

Die 'Medienbildung' etwa im Sinne der KMK-Empfehlungen versucht, Schülerinnen und Schüler einen kompetenten Umgang mit Medien zu vermitteln – auch jenseits des Elternhauses und abseits kommerzieller, konsumorientierter Anwendungen – und sie in die Lage zu versetzen, diese für das eigene Lernen und Arbeiten einzusetzen. Schülerinnen und Schüler sollen durch eine 'kluge Pädagogik' und 'guten Unterricht' die Chancen der digitalen Medienangebote für eine Optimierung ihres individuellen – nicht zuletzt selbstgesteuerten – Lernens nutzen und ihren Lernerfolg durch deren gezielten Einsatz als Lern- und auch Lernprozess-Analyse-Werkzeug verbessern. Umgekehrt sollen sie die Risiken der Medien kennen und sich in den digitalen Welten verantwortungsvoll und sicher bewegen. Letztlich geht es um die erfolgreiche Teilhabe an der 'Wissensgesellschaft' jedes Einzelnen. Mit anderen Worten: Die Bemühungen zielen auf ein *Lernen mit und über Medien*. Es geht zum einen darum, die digital-vernetzten Technologien im *mediendidaktischen* Sinne für die Verbesserung der Qualität von Unterricht und zur Erhöhung der Effizienz von Lehr- und Lernprozessen zu nutzen; zum anderen um die Entwicklung von *Medienkompetenz* seitens der Schülerinnen und Schüler. Der 'Einsatz von Medien' scheint in der Schule nur unter dieser Zielsetzung sinnvoll und legitim. Sie müssen – so die allgemein geteilte Forderung – einen pädagogischen 'Mehrwert' erzeugen.

Wenn man Medien unter dieser Maßgabe lediglich als Lerngegenstand und -mittel begreift, hat dies den Vorteil, dass sie sich – zumindest vermeintlich – recht unproblematisch in schulische Strukturen einfügen lassen. Dass selbst diese 'Implementierung' nur schleppend gelingt, dass Medien z.T. regelrecht ausgesperrt werden, hat Gründe, nicht zuletzt diesen: Man ahnt, dass Medien doch mehr sind als ein beherrschbarer Gegenstand, dass ihnen vielmehr eine kaum kontrollierbare Eigendynamik zukommt, dass sie sich in einem rasenden Tempo verändern, dass sie offenbar unendlich vernetzt sind. Man spürt, dass sich in ihnen letztlich ein unabsehbarer Kulturwandel anzeigt.

Schule im Medium

Geht man von einem bildungstheoretisch inspirierten Begriff von Medienbildung in Bezug auf Schule aus, kann es kaum allein um ein Lernen mit und über Medien in überkommenen schulischen Strukturen gehen. Man bekommt eine Ahnung davon, dass der Versuch, subjektive Handlungsmacht gegenüber und mit 'den Medien' zu erwirken, geradezu hilflos erscheint; dass die Förderung individuell zu entwickelnder Fähigkeiten, Medientechnologien selbstbestimmt einsetzen und kritisch reflektieren zu können, nur den Abglanz einer ganz anderen Herausforderung darstellt: Wo die komplexen medialen Architekturen, wo die sozio-technischen Hybridwesen – nicht zuletzt über die Schülerinnen und Schüler – aus der Umwelt der Schule in diese selbst eindringen; wenn sie gar wohl überlegt und mit kritischer Distanz in Form von Internetanschluss, iPad-Klassen, WLAN-Ausleuchtung, Cloud-Diensten oder *Bring Your Own Device (BYOD)* hineingeholt werden, werden die äußeren wie inneren Grenzen der schulischen Ordnung brüchig. Es kommt zur 'Entgrenzung der Schule'. Die Logiken und Logistiken der Netzwerkkultur lassen sich nicht ohne weiteres in tradierte schulische Abläufe integrieren. Sie machen diese nicht einfach nur ein wenig individueller, kreativer, multimedialer und effizienter. Sie stellen die Organisationsweisen des Lernens, die Lehr-/Lernkultur und insbesondere die grundlegenden Organisationsformen der Schule, die *Schulkultur*, selbst in Frage. Sie zeigen, dass bestimmte Grenzen nur mit hohem Energieaufwand aufrechterhalten werden können. Sie greifen jene Notwendigkeiten an, ohne die Schule kaum denkbar ist, die uns zumindest als selbstverständlich, geradezu natürlich erscheinen. Auch die Schule ist ein Effekt bestimmbarer, historisch-konkreter Strukturen. Im Übergang zur *Netzwerkgesellschaft* verändern sich diese. So wie Medienbildung als Bildung im Medium verstanden werden kann, kann auch 'Medienbildung in der Schule' sinnvoll nur als *Schule im Medium* gedacht werden.

Vor diesem Hintergrund muss man die Frage stellen, ob Schule weiterhin auf den hergebrachten Organisationsstrukturen beruhen kann oder aber heute anders werden muss. Medienbildung in der Schule muss in jedem Fall jene Unverträglichkeiten, die notwendig entstehen, wenn das Netzwerk auf Schule stößt, auf schul-struktureller Ebene mitbedenken. Dies erfordert die Reflexion – besser eine Reartikulation – des Selbstverständnisses der Institution Schule, ihrer Akteure und ihrer Organisationsformen. Digitale Vernetzungsmedien haben in diesem Sinne eine *katalytische*, geradezu subversive Funktion (vgl. Hawkrigde 1990; Ulbrich et al. 2015).

Raum, Zeit, Wissen und Soziale Praktiken

Dabei treten zumindest vier Bereiche in den Fokus – und zwar nicht als solche, die quasi naturwüchsig von den digital-vernetzten Technologien umgewälzt werden, um sich sogleich in eine neue, harmonische Struktur zu fügen, sondern ganz im Gegenteil, als solche, wo es zu Spannungen kommt, wo sich Brüche und Inkompatibilitäten zeigen. Diese Spannungsfelder gilt es zunächst als solche zu erkennen, um sie sodann behutsam und umsichtig neu zu gestalten. Dies betrifft *erstens* die *zeitliche Rhythmisierung* der Schule, also etwa Fragen nach der Notwendigkeit eines 45-Minuten-Takts, der Anordnung der Lernzeiten mittels Stundenplänen, aber auch die Notwendigkeit von homogenen Jahrgangsklassen – und zwar u.a. vor dem Hin-

tergrund der medientechnischen Möglichkeiten asynchroner Kommunikation und eines Always-On. Dies betrifft *zweitens* die Verteilung und Bewegung der Individuen im *Raum*, also auch die Architektur, die technische Infrastruktur und damit einhergehend die Frage, wie sich Schule zur Mobilität und Ubiquität digitaler Medien und zu virtuellen Lernorten verhält. Dies betrifft *drittens* die Darbietungsformen und Verarbeitungsprozeduren des *Wissens*, also auch den Fächerkanon und das Curriculum. Hier stellt sich auch die Frage, wie der Umgang mit digitalen Technologien im Sinne einer vierten Kulturtechnik – neben Lesen, Schreiben und Rechnen – praktiziert werden kann. Aber ebenso das schulische Leitmedium Buch muss sich etwa im Verhältnis zu dem neu positionieren, was mit dem Schlagwort ‘Open Educational Resources’ verbunden ist. *Viertens* und schließlich betrifft es die *sozialen Praktiken* der Schule, d.h. die Formen der Kommunikation und des sozialen Austausches, die Verfahren des sowohl individuellen als auch gemeinschaftlichen Lernens und der Kooperation sowie damit nicht zuletzt die Formen der Bewertung individueller Leistungen, also die *Prüfung* (vgl. Jörissen & Münte-Goussar 2015).

Letztlich sind also all jene Ordnungen und Verfahren gemeint, die Foucault als die Machttechniken der industriellen Moderne, namentlich als die *Techniken der Disziplinen* beschrieben hatte. Auch die Schule lässt sich als Dispositiv analysieren (vgl. z.B. Pongratz 1990). Die Ausrichtung dieses Dispositivs lässt sich wiederum nur schwer in dem ausmachen, was Schule als ihre vornehmste Aufgabe begreift, nämlich das Lernen und die Bildung jedes Einzelnen bestmöglich zu fördern. Das Dispositiv zielt vielmehr auf das, worüber Schule weit weniger gern spricht und dennoch erfüllt: ihre Normalisierungs- und Selektionsfunktion. Tatsächlich ist die im Entstehen begriffene partizipatorische Netzkultur (vgl. Jenkins 2009) mit dieser tradierten Schulkultur zunehmend inkompatibel. Folgt letztere den Prinzipien der *Linearität*, der *Hierarchie*, der *Isolation der Einzelnen* und der *Kontrolle* über das Gesicherte, speziell in Bezug auf die Leistungsmessung, ist erstere durch *Kollektivität*, *Vernetzung*, *Teilung von Wissen*, *Zusammenarbeit* und der *Emergenz von Neuem* gekennzeichnet.

Medienbildung und Schulkultur – Medienbildung als Schulentwicklung

Medienbildung in der Schule sollte dort, wo sie als forschende Perspektive verstanden wird, die Nähe zum Begriff der *Schulkultur* suchen, wie ihn nicht zuletzt Werner Helsper angelegt und wie er sich in vielfältigen Forschungsaktivitäten ausdifferenziert hat (vgl. Böhme et al. 2015). In ähnlicher Weise wie die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* Bildung als einen symbolisch-imaginär prozessierenden Welt- und Selbstentwurf begreift; vergleichbar mit dem, wie *Medienbildung* Subjektivierungsweisen im Horizont von struktural gedachter Medialität analysiert, wird hier Schule im Rahmen eines strukturgenetischen Ansatzes eben als *Schulkultur*, d.h. als symbolische Sinnordnung und gleichsam als dynamisches Ergebnis und Ausdruck sozialer Praktiken begriffen. Schulkultur in diesem Sinne wird nicht von handelnden, autonomen Subjekte gemacht. Sie ist unabhängig von den Intentionen der Einzelnen. Die Akteure sind vielmehr innerhalb einer gegebenen, durchaus dynamischen Struktur an spezifischen Subjektpositionen platziert. Schulkultur hat dabei stets einen medientechnischen Zuschnitt. Sie ist nicht nur *soziokulturell*, sondern ebenso *medienkulturell* nachzuzeichnen. In dieser doppel-

ten Perspektivierung kommen die Verwobenheit medialer, schulischer und subjektivierender, also bildender Strukturen und deren Veränderungen in den Blick. Es gibt immer eine *mediale Schulkultur*, die einer *schulischen Medienkultur* unterlegt ist.

Alle drei Ansätze eint zudem ihre Nähe zu ethnographischen Forschungsmethoden. Während die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse eben diese Prozesse in *biographischem* Material aufspürt, hat die strukturelle Medienbildung u.a. das Verfahren der *Online-Ethnographie* entwickelt. Die Schulkulturtheorie unterhält wiederum klare Bezüge u.a. zu Claude Lévi-Strauss' *ethnologischem Strukturalismus* und bedient sich neben hermeneutisch-rekonstruktiven *ethnographischen* Forschungsstrategien. Auch Foucault hatte seine Arbeit als eine innere *Ethnologie der eigenen Kultur* verstanden (vgl. [1967] 2001, S. 767).

Insofern Schulkulturtheorie letztlich einen Blick auf die Institution Schule in ihrer kulturellen Gewordenheit wirft und gleichzeitig auf ihren Beitrag zu eben dieser Kultur, stellt sich für forschendes Arbeiten im Feld der Medienbildung in der Schule die Frage, wie sich ein solcher Beitrag gestaltet: Wie muss Schule sich entwerfen? Neben einer strukturanalytisch-ethnographischen Ausrichtung sollte schulische Medienbildung somit eine *gestaltungsorientierte* Perspektive einnehmen. Sie rückt damit in die Nähe des *Designs* (vgl. Jörissen 2015) und so in die Nähe solcher Ansätze, die unter dem Stichwort *Design Based Research* diskutiert werden. Diese ebenso praktische wie bildungspolitische Aufgabe, zu der sich Medienbildung aufgerufen sieht, kann man auf die Formel bringen: *Medienbildung als Schulentwicklung*. Die Funktion der Wissenschaft besteht dabei aber mitnichten darin, spezifische Maßnahmen zur Neugestaltung von Schule anzuregen oder gar vorzuschreiben, um sie sodann ob ihrer Wirksamkeit und hinsichtlich der Erreichung vorab festgelegter Ziel zu bemessen und zu bewerten. Die Analyse grundlegender Strukturen eröffnet vielmehr Denkmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume. Sie lässt das Anders-Werden von Schulkultur wahrscheinlicher werden.

Design stellt immer auch Angebote bereit, auf bestimmte Weise zum 'Nutzer' eines Dings oder zum Akteur – besser zum *Aktant* im Sinne Latours – innerhalb eines sozialen Zusammenhangs zu werden. Praktiken im Umgang mit Dingen und Strukturen sind auch Praktiken des Selbst, die den 'Nutzer' als eine Weise des Selbstverhältnisses überhaupt erst hervorbringen. Die zu gestaltende Schulkultur ist also auf ihre subjektivierende Wirkung hin zu befragen, also danach, welche verschiedenen Formen von Subjektivität sie hervorbringt, welche sie begünstigt und welche sie ausgrenzt.

Kritik, Medienbildung und Schule: 'School's out!'

Auch der Blick auf Schulkultur kann sich nicht darin erschöpfen, die Verfassung von 'Schule am Ende der Buchkultur' zu konstatieren und das Neue herbeizusehen, welches ohnehin schon an die Tür klopft. Momentan sind es nämlich zumeist ökonomische Rationalitäten, die das Lernen in der Netzwerkgesellschaft vorantreiben. Generell ist die ursprüngliche, verschwenderische *Allmende-Struktur* der Netzwerke, in der Inhalte frei und offen hergegeben und ausgetauscht werden, einer zunehmenden an Effizienz ausgerichteten Ökonomisierung unterstellt: Dabei verdienen diejenigen, die leere Plattformen anbieten und die Aufmerksamkeitsströme

lenken, das Geld, während diejenigen, die die Kultur und Inhalte schaffen, leer ausgehen. Dies wird auch Bildung betreffen. Lewis J. Perelman postulierte bereits 1992 unter dem Eindruck von 'Hyperlearning' und 'New Technology' aus einer offen marktliberalen Perspektive 'the End of Education: *School's out!*'.

Man darf also nicht glauben, dass die neu entstehende Netzwerkkultur eine deliberative Demokratie, gerechte gesellschaftliche Teilhabe und ein friedliches 'Global Village' quasi im Selbstlauf aus sich heraus entlässt. Die von Manuel Castells beschriebene *Netzwerkgesellschaft* kennt vielmehr eine tiefe Spaltung: auf der einen Seite die 'hochtalentierten', 'kreativen' 'reflexiven', 'selbstgesteuerten' "Selbstprogrammierer", auf der anderen Seite die "menschlichen Terminals", die neue Reservearmee des dauerhaft prekarierten 'Dienstleistungs- und Kulturproletariats' (vgl. Castells 2004, S. 392). Gerade weil dem so ist, braucht es einen Ort zur kritischen Vergegenwärtigung und der Ausbildung einer im Zweifelsfall auch widerständigen Haltung.

Wie die Geschichte des Einzuges der jeweils neusten Medien-Techniken in die Schule zeigt, konnten diese sich selten dem Sog entziehen, für die Effektivierung der jeweiligen schulischen und damit der gesellschaftlichen Überwachungs- und Drilltechniken in Dienst genommen zu werden. Das 'Sprachlabor' – das nicht von ungefähr an das von Foucault beschriebene *Panopticon* erinnert – oder der 'Programmierte Unterricht' mit seiner *Teaching Machine* sind hier prägnante Beispiele. Die satirische Neuauflage der *Teaching Machine* als *Tablet Edition* zeigt etwa, dass dies mehr mit uns heute zu tun hat, als man zunächst glauben mag (vgl. Skinner 1954).

Auch die neuen Verfahren und Techniken der Selbststeuerung, Eigenverantwortung und Partizipation, an denen sich die Medienpädagogik traditionell begeistern kann und die mit dem Web 2.0 einen Schub bekommen haben, sind womöglich letztlich nur neue Formen der Kontrolle mit freiheitlichem Aussehen. Gilles Deleuze weist bereits 1990 darauf hin, dass auch Foucault um die kurze historische Dauer der Disziplinartechnologien wusste. Die *Disziplinargesellschaft* wird von der *Kontrollgesellschaft* abgelöst (vgl. Deleuze 1993). Ein individuelles, effizientes Zeitmanagement, unablässige Bilanzierung der je eigenen Kompetenzzuwächse, ständige Verfahren der Selbstoptimierung etc. verbreiten

“eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wetteifer und ausgezeichnete Motivation, die aber die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet” (ebd., S. 257).

Angesichts dieser Selbstkontrollverfahren im offenen, autonomen Milieu erscheinen uns die straffesten disziplinären Einschließungen vielleicht irgendwann als Relikte einer freundlichen und rosigen Vergangenheit.

Verweigert sich Schule aber – aus Borniertheit oder einer falsch verstandenen kritischen Haltung gegenüber jenen wenig erfreulichen Zügen der schönen neuen Medienwelt – der Auseinandersetzung mit der Netzkultur und damit mit ihren eigenen Organisationsprinzipien, droht sie, von den vermeintlichen Notwendigkeiten eben jener neuen Welt überrollt zu werden. Damit läuft sie tatsächlich Gefahr, bestenfalls qualifikatorisch-instrumentelle Medienkompetenzvermittlung zu machen; schlimmstenfalls langfristig ihre Legitimation und am Ende ihr staat-

lich garantiertes Bildungsmonopol zu verlieren. Wo wäre dann aber der kulturelle Ort, um hinsichtlich der sozialen Umwälzungen, die mit dem Übergang zur *Netzwerkgesellschaft* gemeint sind, eine kritische Haltung zu bilden? Wo wäre die kleine Welt, die sich selber ein Netzwerk aufbauen kann, wo man sich in Bescheidenheit in den neuen Umgangsweisen ausprobieren, wo man Fehler machen kann, wo eine *schulische Medienkultur* ausgebildet werden kann? Schule muss jene medialen Strukturen, in die sie eingelassen ist, die sie durchdringen und zersetzen – möglicherweise anders – kultivieren. Dafür gibt es keinen geeigneteren gesellschaftlichen Ort als die Schule selbst. Dafür braucht es Medienbildung in der Schule.

Schluss

Der Versuch einer Unterwanderung der ‘Subjekthypertrophien’ hat ein einfaches Motiv. Die Orientierung am Subjekt verstellt sich die Sicht auf die radikale Abhängigkeit dessen, woran sie sich hält. Sie verkennt, dass dieses Subjekt, welches ihr als fester Grund und als kritischer Zielwert gilt, aller erst bildend hervorgebracht wird. Norbert Ricken formuliert, dass mit der Unterstellung eines selbstbestimmten Subjekts zwar Entfaltung und Entwicklung “wie auch Individualität und Selbstmächtigkeit” in den Blick kommen, “nicht aber Verfall, Abhängigkeit und Sozialität” (Ricken 2006, S. 268). Und dies – so Ricken an anderer Stelle in Bezug auf Emanuel Lévinas –

“läuft auf ein ‘ich kann’ hinaus [...]. Diese Philosophie ist eine Philosophie der Macht, [...] eine Philosophie der Ungerechtigkeit. [...] Sie führt zwangsläufig zu einer anderen Macht, zur imperialen Herrschaft, zur Tyrannei” (Lévinas 1987, S. 55ff., zit. n. Ricken 1999, S. 215).

Schulische Medienbildung sollte nicht darauf zielen, ein selbstbestimmtes, kreatives *Ich-Selbst* zu bilden, welches Medien beherrscht und damit umgehen *kann*. Sie sollte dem Eingeständnis der eigenen *Gewordenheit in einer mediatisierten Welt* Gehör verschaffen, um die *Kultivierung* dieser Welt, der Schule und des Selbst zu ermöglichen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern, *Bertelsmann Briefe*, Heft 142, S. 21-24.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.

- Barlow, John Perry (1996): Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace, *Telepolis*, 8. Februar 1996; abgerufen unter: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/1/1028/1.html> [Stand vom 2-1-2016].
- Becker, Gary S. (1995): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Böhme, Jeanette; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2015) (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boltanski, Luc & Chiapello Eve (2006): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Castells, Manuel (2004): *Jahrtausendwende. Das Informationszeitalter III*. Opladen: Leske+Budrich.
- Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Ders.: *Unterhandlungen. 1972-1990*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 254-262.
- Foucault, Michel (1971): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel ([1967] 2001): Über verschiedene Arten, Geschichte zu schreiben. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*, Band I: 1954-1969. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 48, S. 750-769.
- Foucault, Michel ([1981] 2005): Subjektivität und Wahrheit. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*, Band IV: 1980-1988. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Nr. 304, S. 258-264.
- Fromme, Johannes & Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz – Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. *merz | medien + erziehung*, Jg. 54, Nr. 5, S. 46-54.
- Hawkrige, David (1990): Who needs computers in schools, and why? *Computers and Education*, 15/1990, 1-3, S. 1-6.
- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung. Ein Essay*. München/Wien: Carl Hanser.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. ([1944] 1988): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Humboldt, Wilhelm von ([1792] 1980): Idee zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Band 1. Darmstadt: WBG, S. 56-233.
- Humboldt, Wilhelm von ([1793] 1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Band 1. Darmstadt: WBG, S. 234-240.
- Jenkins, Henry (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts / London, England: The MIT Press.

- Jörissen, Benjamin (2011): 'Medienbildung' – ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten. In: Meyer, Torsten; Tan, Wey-Han; Schwalbe, Christina et al. (Hrsg.): *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-91.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In: Ders. & Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-233.
- Jörissen, Benjamin & Münte-Goussar, Stephan (2015): Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: Wie man ein Trojanisches Pferd zähmt, *Computer+Unterricht*, 25. Jg., Heft 99, S. 4-9.
- Klieme, Eckhard & Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 11-29.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012): *Medienbildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph: (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lévinas, Emmanuel (1987): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg/München: Alber.
- Lovink, Geert & Schultz, Pit (1997): Anmerkungen zur Netzkritik. In: Münker, Stefan & Roesler, Alexander (Hrsg.): *Mythos Internet*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 338-367.
- Marotzki, Winfried & Kluge, Peter (1999): Die Fortsetzung des Projektes der Bildung mit anderen Mitteln. Aspekte einer bildungstheoretisch inspirierten Internetkritik in erziehungswissenschaftlicher Absicht, *Widersprüche*, Heft 73, 19. Jg., Nr. 3, S. 49-70.
- Marotzki, Winfried (2000): Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Ders.; Meister, Dorothee & Sander, Uwe (Hrsg.): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen: Leske + Budrich, S. 233-258.
- Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, Rainer; Kreimeyer, Julia (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: wbw Bertelsmann, S. 63-74.
- Marotzki, Winfried & Meder, Norbert (2014) (Hrsg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Meder, Norbert (2014): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt). In: Marotzki, Winfried & Meder, Norbert (Hrsg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-69.
- Meyer, Torsten; Scheibel, Michael; Münte-Goussar, Stephan et al. (Hrsg.) (2008): *Bildung im Neuen Medium – Education Within a New Medium. Wissensformation und digitale Infrastruktur - Knowledge Formation and Digital Infrastructure*. Münster: Waxmann.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Münte-Goussar, Stephan (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: Othmer, Julius & Weich, Andreas (Hrsg). *Medien – Bildung – Dispositive*. Wiesbaden: Springer VS; S. 109-127.
- Nelson, Theodor (1987): *Computer Lib/Dream Machines*. Redmond, WA: Microsoft Press.
- Nettime (1997) (Hrsg.): *Netzkritik. Materialien zur Internet-Debatte*. Berlin: Edition ID-Archiv.
- Othmer, Julius & Weich, Andreas (2015): *Medien – Bildung – Dispositive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pietraß, Manuela (2011): Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche Positionen und ihre Deutungskraft. In: Moser, Heinz; Grell, Petra & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 121-135
- Pongratz, Ludwig A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66. Jg., S. 289-308.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75. Jg., Heft 1, S. 208-237.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schäfer, Alfred (1996): *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?, *merz | medien + erziehung* 53. Jg., Nr. 5, S. 50-56.
- Schultz, Pit & Lovink, Geert (1996): *Der Anti-Barlow*. 7. Mai 1996, www.nettime.org; abgerufen unter: <http://www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-1-9605/msg00012.html> [Stand vom 2-1-2016].

- Skinner, Burrhus F. (1954): *Teaching machine and programmed learning*; abgerufen unter: <https://youtu.be/jTH3ob1IRFo> und <https://youtu.be/jm9VMdQaAQQ> [Stand vom 2-1-2016].
- Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). *merz | medien + erziehung*, 54. Jg., Nr. 1, S. 49-54.
- Thomann, Marius (2015): Medienkompetenz oder Medienbildung? Zur Frage nach dem Zielwert medienpädagogischer Praxis. *MedienPädagogik*, 23. Feb., S. 1-14; abgerufen unter: <http://www.medienpaed.com/2015/#thomann1502> [Stand vom 2-1-2016].
- Toffler, Alvin; Keyworth, George A.; Gilder, George et al. ([1995] 2007): Cyberspace und amerikanischer Traum. Auf dem Weg zu einer elektronischen Nachbarschaft: eine Magna Charta für das Zeitalter des Wissens. In: Bruns, Karin & Reichert, Ramón (Hrsg.): *Reader Neue Medien*. Bielefeld: transcript, S. 132-137.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *merz | medien + erziehung*, 54. Jg., Nr. 3, S. 49–53.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz; Grell, Petra & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 11-39.
- Tulodziecki, Gerhard (2015): Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. *MedienPädagogik*, 5. Juni, S. 31-49; abgerufen unter: <http://www.medienpaed.com/2015/#tulodzieckil1506> [Stand vom 2-1-2016].
- Ulbrich, Hans-Joachim; Hartmann, Jan; Rosenstock, Roland (2015) (Hrsg.): *Katalysator Medienbildung. Auf dem Weg zur Medienschule in Mecklenburg-Vorpommern*. München: Kopaed.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17-30.
- Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.