

Petra Missomelius

Unruhestiftendes Wissen. Medien zwischen Bildung und Unbildung

2013

<https://doi.org/10.17192/ep2013.4.1331>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Missomelius, Petra: Unruhestiftendes Wissen. Medien zwischen Bildung und Unbildung. In: *MEDIENwissenschaft: Rezensionen | Reviews*, Jg. 30 (2013), Nr. 4. DOI: <https://doi.org/10.17192/ep2013.4.1331>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

Perspektiven

Petra Missomelius

Unruhestiftendes Wissen. Medien zwischen Bildung und Unbildung

*Also lautet der Beschluß,
Daß der Mensch was lernen muß.
(Wilhelm Busch: Max und Moritz,
1865).*

Das Unbehagen an der Bildung

Im alltäglichen Sprachgebrauch und in der öffentlichen Diskussion um ‚Bildungspolitik‘ ist Bildung zu einem Synonym von Erziehung verflacht. Erziehungsbestrebungen zielen grundsätzlich auf die Gruppe von Kindern und Jugendlichen. Den Terminus ‚Erziehung‘ vermeidet man eher, da er doch so unglaublich verstaubt und unsexy ist. Immer unter Legitimationsdruck, nie frei von Macht und Hierarchie, oft von Schuld und Fehlschlag begleitet, kann auch das wohlmeinendste erzieherische Tun negative Konsequenzen für das Individuum nicht ausschließen und ist für Innovationsrhetorik wenig geeignet. Bildung hingegen wird in den ‚Bildungsdebatten‘ zumeist als persönliche Entwicklungsperspektive im Sinne beruflicher Ausbildung, individueller Karrierebestrebungen und gesellschaftlicher Nützlichkeit gedacht. Als oberstes

Gebot von Bildungsbemühungen gilt soziale Gerechtigkeit unter dem Leitbild des Vielfaltsmanagements.

Dem Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts oder Georg Wilhelm Friedrich Hegels widmet man sich eher aus historischem Interesse, weshalb man daraus folgend mit Bildung überwiegend den Wert von Allgemeinbildung sowie idealisierten hochkulturellen Inhalten verteidigt. Im Hegelschen Verständnis ist Bildung durchaus ein selbstgesteuerter, unabschließbarer und lebenswährender Prozess schmerzhafter, individueller Weltaneignung. Die Individualbildung findet in der Auseinandersetzung mit der Komplexität der Welt statt. Im Sinne Wilhelm von Humboldts ist Bildung unmittelbar mit einem positiven Verständnis produktiver Unruhe verbunden (Humboldt in seinem Memorandum *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* 1810). Einer ernstzunehmenden Konzeption von Bildung stehen heute, immer den Gedanken von Chancengleichheit vor Augen, sozial disperse Schülerkohorten sowie zahlenmäßig überbordende Studierendenmassen gegenüber. Ler-

nende absolvieren einen bürokratischen Spießrutenlauf durch das etablierte Bildungssystem, um letztlich eines rechnerisch aus absolvierten Teilmodulen ermittelten Zeugnisses habhaft zu werden. Dem Bildungssystem, von Luhmann als „Erziehungssystem“ (Luhmann 2002) bezeichnet, wird die Fähigkeit zur Bildung als Produktivkraft und Unruhestiftung unter diesen Umständen kaum mehr zugestanden, es bleibt lediglich der Aspekt, qua Bildung einen Beitrag zur Qualifikation eines bestimmten Lebenslaufes beizutragen.

Die Frage nach dem Wissen ist und war Gegenstand philosophischer und wissenschaftlicher Reflexionen, affiziert jedoch jeden denkbaren Lebensbereich. Was gilt es zu wissen? Wird in Bildungsinstitutionen Wissen vermittelt? Wenn ja, welche Art von Wissen ist dies?

Wissen als ‚Weltwissen‘ wird nicht selten in Relation zu Medien gedacht. So schreibt Sybille Krämer: „Alles, was wir über die Welt sagen, erkennen und wissen können, das wird mit Hilfe von Medien gesagt, erkannt und gewusst“ (Assmann/Assmann 1990, S.2). Die aktuellen Diskurse thematisieren gefährdende Potentiale etwa in der Verbreitung von Halb- oder Pseudowissen, der Kommerzialisierung von Wissen oder der drohenden Banalisierung durch die Betonung des Spielrischen in Vermittlungsszenarien.

In aktuellen Wissensdiskursen kursieren unterschiedliche Wissensbegriffe, was Bezugnahmen untereinander erschwert und einen sowohl

umfassenden wie auch ausdifferenzierten Überblick über den Stand der Diskussionen erschwert. Darum soll an dieser Stelle auf zwei unterschiedliche Wissensbegriffe hingewiesen werden: der Position von Michel Foucault und jener von Nico Stehr.

Nach Foucaults Analyse ist Wissen kein Gegenstand von Ver- oder Aushandlung (Foucault 1973). Er sieht in ihm ein argumentatives Reservoir angesichts von Machtbeziehungen, aus denen dieses jedoch nicht herausführen kann. Nach Foucault ist Wissen also dem diskursiven Bereich zugehörig. Um zu Wissenschaft zu werden, seien demnach vier Schwellen zu durchlaufen: die Schwelle zur Positivität, zur Epistemologisierung, der Wissenschaftlichkeit sowie der Formalisierung (Foucault 1973, S.265f.). Foucault vertritt die These, dass Wissensproduktion keineswegs Machtverhältnisse überwinden kann. Wissensvermittlung wird bei Foucault als Aufnahme des Wissens durch das Subjekt gedacht, ohne dass dieses sich selbst verändert. Bilden kann Wissen jedoch nur dann, wenn sich das Subjekt verändert und sich von seiner bisherigen Perspektive und dem bisherigen Verhältnis zu sich selbst lösen kann (Foucault 2005, S.71). Dazu müssen bestehende Denkmuster und Dichotomien verlassen werden. Aus Foucaultschem Blickwinkel ist Pädagogik ebenso wie die Wissenschaft per se nicht zur Transformation des Subjekts geeignet. Sie produziert mit ihren subjektzentrierten Fragestellungen zu Erziehung und Lernen, dem Psychologisieren und Moralisieren selbst Wissen, das neue Machtverhältnisse

konstituiert. Der von ihm vorgeschlagene Ausweg liegt in dem Konzept der sogenannten ‚Ethik der Selbstsorge‘, welche auf die Paideia der griechischen Antike zurückgeht.

Der Kulturwissenschaftler und Soziologe Nico Stehr erweitert den Wissensbegriff auf soziale Interaktion als anthropologische Konstante. Nach Stehr ist Wissen, was den Menschen in die Lage versetzt, Routinen zu durchbrechen und Neues zu erschaffen. Insofern ist Wissen bei Stehr immer als Handlungsvermögen gedacht. Im Handlungsprozess ist es Voraussetzung, aber auch Mittel und/oder Resultat (vgl. Stehr 1991). Im Rahmen der Definition von Wissen als sozialer Größe fragt Stehr nach den Akteuren und Märkten der ‚Wissensgesellschaft‘ (siehe Stehr 2007), welche Wissen als ökonomisches Gut, strategische Ressource sowie als Mittel zur Effizienzsteigerung betrachtet. Stehr macht keinen Hehl daraus, dass emanzipatorisches Potenzial von Wissen auch mit Risiko behaftet ist und eine Vielzahl von Unsicherheiten mit sich bringt: „Die zunehmende Zerbrechlichkeit von Wissensgesellschaften wird neuartige moralische Fragen (wie zum Beispiel das Recht auf Unwissen oder das Recht, Fehler zu machen) sowie die Frage nach der politischen Verantwortung für die häufig schon heute konstatierte politische Stagnation aufwerfen. Wenn Wissen und im Prinzip strittige Erkenntnisse zu *dem* konstitutiven Merkmal der modernen Gesellschaft werden, kann sich die Produktion, Reproduktion, Verteilung und Realisation von Wissen explizit politischen Auseinandersetzungen nicht mehr ent-

ziehen. Eines der wichtigsten Themen der nächsten Jahrzehnte wird daher die Frage nach der Überwachung und Kontrolle des Wissens sein.“ (Stehr 2001, S. 13, Herv. im Original)

Vor dem Hintergrund, dass Bildung und Erziehung zunehmend an Bedeutung in allen Lebensbereichen gewinnen, werden damit grundlegende Fragen nach der Konzeption von Lernprozessen aufgeworfen. Die dabei aufscheinenden Szenarien, Potentiale, aber auch Probleme sind nicht nur auf der Subjektebene sondern auch im gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang relevant. Immer wieder kreist die öffentliche Diskussion darum, was Bildungsziele sind: je nach Perspektive umfassen diese Information und Faktenwissen, Employability, Kontextualisierungsfähigkeiten, Anwendungswissen, Metaperspektive, kritisches Denken. Hinzu kommt die Betonung der Bildung über die gesamte Lebensspanne hinweg. Dies alles fördert Erwartungshaltungen gegenüber neuen Bildungsszenarien, mit Michael Giesecke gesprochen sogenannte „posttypografische Bildungsideale“: „Die posttypographische Bildungspolitik braucht posttypographische Konzepte von Wissen, Wissensschöpfung und Kommunikation. Diese Konzepte werden sich nicht ausschließlich wissenschaftsimmanent begründen lassen. Ihnen liegen letztlich Wertentscheidungen zugrunde. Notwendig ist eine Beschäftigung mit der Frage: Welche Form von Information, Wahrnehmung, Darstellung und Weitergabe von Informationen wollen wir prämiieren?!“ (Giesecke 2001, S. 17)

Mit dem Unbehagen an der Bildung¹ rückte die Erzeugung, die Verarbeitung und die Verbreitung von Wissen verstärkt in den Fokus film-, medien- und kulturwissenschaftlicher Untersuchungen. Dabei stehen mediale und medientechnische Aspekte von Wissen im Mittelpunkt des medienwissenschaftlichen Forschungsinteresses. Die Auseinandersetzung der Medienwissenschaft mit bildungstheoretischen Fragen hat erst in den letzten Jahren langsam an Kontur gewonnen. Lange Zeit überwog die rein pädagogische Beschäftigung mit Medien in schulischen Kontexten im Rahmen der an den Erziehungswissenschaften angesiedelten Medienpädagogik. Diese stark an Kindern und Jugendlichen orientierten methodischen, didaktischen und praktischen Zugänge sind von der Medienwissenschaft kaum rezipiert worden, ebenso wie die Medienpädagogik medienwissenschaftliche Theoriebildung selten in Anschlag gebracht hat.

Medienwissenschaftliche Irritationen gegenüber der Medienpädagogik hingen oftmals mit der erziehungswissenschaftlich begründeten pädagogischen Fokussierung des Schutzes vor vermeintlichen Gefahren zusammen, welche den Medientechnologien und den medial distribuierten Inhalten zugeschrieben wird. Die heute als überholt geltende bewahrpädagogisch hergeleitete Angst vor der zersetzenden Wirkung von Medien sowie die unter-

stellte Unmündigkeit und Inkompetenz im Mediengebrauch prägt die medienwissenschaftliche Rezeption der medienpädagogischen Medienerziehung in Teilen noch heute stark. Dabei bildet ‚Emanzipation‘ nicht nur den Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischen, sondern auch medienpädagogischen Handelns (vgl. Baacke 1973).

Der Diskurs um Medienkompetenz und Medienbildung und das Verhältnis beider zueinander wurde im Zuge der merz-Debatte² in der Medienpädagogik intensiv geführt. Unumstritten ist, wie medienwissenschaftliche Beiträge leider dennoch fälschlicherweise gerne unterstellen, dass auch aus medienpädagogischem Blickwinkel jegliche Form von Medienvermittlung nicht ausschließlich im Sinne einer Lesekompetenz zu verstehen ist und weit über reines Anwendungswissen hinaus geht. Die ermächtigende Wirkung wurde bereits in den ersten Ausführungen zur Medienkompetenz von Dieter Baacke 1973 explizit formuliert und beinhaltet schon hier den Bereich der Medienkritik.

Herangehensweisen der Mediendidaktik mit ihrem Interesse an kompetenzorientierter Unterrichtspraxis greifen auf ein reduktionistisches, nämlich operatives, Verständnis von Medienkompetenz zurück.

1 Vergleiche hierzu auch Norbert Ricken (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik (Wiesbaden 2007).

2 Mit der merz-Debatte ist jene Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung in der Medienpädagogik gemeint, welche in der Zeitschrift *medien + erziehung* anlässlich Bernd Schorbs Beitrag „Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?“ (Ausgabe 5/2009) begann und nachfolgend bis 2011 von Diskutanten wie Dieter Spanhel, Gerhard Tulodziecki, Johannes Fromme und Benjamin Jörissen fortgeführt wurde.

Medienwissenschaft und Medienpädagogik: zwei unterschiedliche Forschungsinteressen

Die angesprochene mediale Verfasstheit ist ein nicht zu leugnender Aspekt unserer heutigen Kultur: Medien prägen den Blick auf die Welt und auf das Selbst, formen Eigen- und Weltbilder sowie das Denken. Inhalte, Kommunikationsformen, Wahrnehmungsordnungen sowie Verfahren und Programme sind Ausdruck der Mediengebundenheit von Wissen: sie setzen sowohl Wissen voraus und sind zugleich auch Formen von Wissen. D.h. es handelt sich nicht schlicht um einen weiteren Bereich wie Politik, Sexualität oder Privatheit der „mediation of everything“ (Livingstone 2009). Medienkulturen definieren Möglichkeitsräume, in welchen sich Subjekte selbst und ihrer Umwelt gegenüber positionieren.

Bekanntermaßen sind – nicht erst mit der omnipräsenten Digitalisierung – Wissensordnungen immer schon an medienspezifische Repräsentations- und Gestaltungsformen gebunden, durch welche sie sich auch erst konstituieren: man denke nur an Kreide und Tafel. Im Zuge der medialen Durchdringung der Lebenswelten prägen Medien in hohem Maße das Denken, das Wahrnehmen und das Kommunizieren sowie das Erinnern. Damit sind sie unmittelbar in Prozesse des Lernens involviert – ob dies bewusst und gesteuert geschieht oder nicht.

Im Lernort Schule findet die individuelle Aneignung von Kultur durch Bildung statt. Um Lernende in der

medienkulturell geprägten Gesellschaft handlungsfähig machen zu können und in die Lage zu versetzen, Strukturen gegenwärtiger Medienkulturen theoretisch zu analysieren und diese konstruktiv zu nutzen, ist die Vermittlung medienwissenschaftlicher Forschungsergebnisse zur Medientheorie, zur Medienanalyse, der Mediengeschichte sowie der Medienästhetik notwendig. Als Ort interaktiven Lernens und als sozialer Treffpunkt hat die Institution Schule die Aufgabe, medienkulturelle Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren und im Sinne einer medienkulturellen Analyse professionell zu hinterfragen und zu verarbeiten. Insofern sind die Lernenden als Experten ihres eigenen Medienhandelns konzeptionell zu integrieren.

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

Die Medienpädagogik hingegen ist ein Teilbereich der Pädagogik. Sie formierte sich innerhalb dieser Disziplin erst in den letzten 50 Jahren. Laut Dieter Baacke schätzt die Erziehungswissenschaft Massenmedien als Kon-

kurrenten und heimliche Miterzieher ein (vgl. Baacke 2000, S.329). Das Konkurrenzverhältnis betrifft dabei vor allen Dingen die Funktion als Sozialisationsinstanz.

Das Technologiedefizit der Erziehung³ (vgl. Luhmann und Schorr 1979) mag insofern fachlich begründet sein, als Traditionen, Idealen und Werten im Sinne von Langfristigkeit gegenüber vom Zeitgeist geprägten Erscheinungen und Veränderungen der Vorzug gegeben wurde. Flankiert wird dies durch den Umstand, dass die Bildungsinstitution Schule auf die Buchkultur zurück geht und insbesondere in ihrem Selbstverständnis und Bildungsbegriff auf dieser basiert. Insofern ist schulische Bildung immer noch überwiegend über das Buch strukturiert und von diesem geprägt, auch wenn sich das gesellschaftliche Interesse verändert hat und das Buch nur noch eines unter vielen um Meinungsführerschaft und Orientierung konkurrierenden Medien darstellt. Aus diesem Grund verfehlen oftmals ambitionierte schulpädagogische Projekte ihren verdienten Erfolg, wenn sie die Lebenswirklichkeit und die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler ignorieren und nicht an diese anknüpfen. Nachdem im Zuge der Evaluationen schulischer Bildung eine stärkere Berücksichtigung der Medienkultur eingefordert und der Einsatz von Medientechnologien finanziell gefördert wird, halten Medientechnologien Einzug in die Klassenzimmer und erweitern somit das Spektrum ver-

fügbaren Lehrmittel. Dies kann kaum darüber hinweg täuschen, dass Strukturierungs- und Ordnungsparameter, welche den Unterricht und das Lernen formen, weiterhin an der literalen Kultur orientiert sind, welche medienkulturelle Parameter konzeptionell nicht berücksichtigt. Insofern ist weiterhin von der Schule als einer „zweiten Sozialisation“ (vgl. Luhmann 2004, S. 121) zu sprechen, in welcher das schadlose Durchlaufen der Institution nach ihren eigenen Spielregeln im Mittelpunkt steht. Schulunterricht unterliegt (und erliegt) der Diskrepanz zwischen jener dem System Schule inhärenten Struktur und der Dynamik schulischer Wirklichkeit.

Das Forschungsinteresse der pädagogisch geprägten Medienbildung ist überwiegend auf Bildungsinstitutionen ausgerichtet. Fand das Einbringen von Medien in Schule und Bildung lange Zeit durch Gebrauchsentfremdung in Form von Literalisierung statt, so betrachtet eine positiv besetzte Medienpädagogik Medien als geeignete Instrumente für selbstbestimmtes und lebensbegleitendes Lernen in der Mediengesellschaft und schafft damit neue Perspektiven für einen handlungsorientierten bildungswissenschaftlichen Umgang mit Medientechnologien. Medienpädagogische Forschung fokussiert die didaktische Einbindung in die Fächer Deutsch, Kunst und Musik und untersucht konkrete Szenarien und Bildungspotentiale von Medienarbeit im schulischen Unterricht. Bedingt durch die Bezugnahme auf Lehrpläne und deren Rhetorik schulisch zu erwerbender Kompetenzen findet sich in der Medienpädagogik die häufige Verwen-

3 Ebenso technikfern zeigt sich die aktuelle Bildungstheorie.

derung des Terminus Medienkompetenz. Eine sich der Komplexität der Medienwirkung stellende Medienpädagogik kann entgegen tendenziell eher technologiefeindlichen Erziehungswissenschaften konstatieren, dass Medien zwar nicht grundsätzlich bildende Eigenschaften zugesprochen werden, diese jedoch unter bestimmten Bedingungen durchaus befördert werden können. Das Denken von Medien in erziehungswissenschaftlichen Praxisfeldern bringt darüber hinaus mit sich, dass Lernräume und Rollen neu überdacht werden.

Wissen und Bildung im medialen Wandel

Von Anfang an war die Medienwissenschaft in Deutschland mit den kulturkritischen Tendenzen der Geistes- und Sozialwissenschaften konfrontiert. Diese, überwiegend geprägt von der Frankfurter Schule, begegneten der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Populärkultur zumindest mit Ressentiments und siedelten Massenmedien schlicht außerhalb des Kulturbereiches an. Trotz aller Epochenspezifika sind im Bereich der Bildungsdiskurse von Angst und Euphorie geprägte Positionen als Konstanten angesichts von Medienumbrüchen bzw. der Einführung neuer Medien in bestehende Medienkulturen festzustellen. So werden regelmäßig die aktuell neuen Mediennutzungen Heranwachsender (Radio, Kino, Comic, Fernsehen, Computerspiele etc.) für die Wirkungslosigkeit von Erziehungsmaßnahmen verantwortlich gemacht. Das Schwinden der dem Buchdruck eigenen

Diskursstrukturen wird dementsprechend beispielsweise als „Zerfall der Grundlagen einer Bildung, in deren Mittelpunkt das langsame gedruckte Wort stand“ (Postman 1985, S.177) bezeichnet. Vor dieser Folie wird selbst der Gebrauch von Medien als Instrumente des Lehrens und Lernens als pädagogische Bankrotterklärung deklariert. Das Aufrechterhalten der Arbeits- und Denkweisen der Schriftkultur unter Auslassung der Reflexion der eigenen kulturellen Buchfixiertheit führen aktuell auch wissenschaftliche Autoren wie Nicolas Carr, Sherry Turkle, Geert Lovink und Katherine Hayles fort.

Die insbesondere auf den schulischen Bereich extrapolierten Ressentiments gegenüber medialen Gegenwartstendenzen haben aktuell in den Thesen des populistisch auftretenden Manfred Spitzers zu digitalen Medienkonfigurationen (Spitzer 2012) ihren Ausdruck gefunden.

Nicht zuletzt im weiteren Umfeld dieser kritischen Perspektiven sind es tagesaktuelle Medienvorfälle und Skandale, die den Ruf nach ethischen Regeln für Medieninstitutionen und produzierte Inhalte hervorbringen. Medienethische Theoriebildung greift Praxisprobleme auf und versucht, anhand der Diskussion zugrundeliegender Maximen medienethische Konzepte zu entwerfen. Das angedeutete gesellschaftliche Rechtfertigungsverlangen macht dabei eine metatheoretische Perspektive notwendig, um sich Steuerungs- und Legitimationsdiskursen gewahr zu werden (Leschke 2001; Schicha/Brosda 2010).

Die medienwissenschaftliche Perspektive ist auch dort von hoher Relevanz, wo es um die Diskussion von Bildungskonfigurationen geht, in welchen Medien zum Einsatz gelangen, wie dies beispielsweise im Gebrauch elektronischer Tafeln, dem Einsatz von E-Learning, der Benutzung freier Bildungsmedien oder der derzeit verhandelten *Massive Open Online Courses* der Fall ist (hierzu unten mehr). Der Beitrag medienwissenschaftlicher Expertise liegt hier darin, die „Denkarbeit“ (Engell 2011, S.84) der Medien in ihren jeweiligen Operationsformen sichtbar zu machen und auszuloten. Da bereits mit der Tafel und der Stimme Medien zum Einsatz kommen, die Wissen nicht neutral vermitteln, sondern aktiv mit konstruieren, ist im Grunde keine reflektierte Bildungsarbeit ohne Verständnis der damit inhärenten sinnlichen Wahrnehmung gestaltender Bedeutungsproduktion denkbar. Medienwissenschaftliche Bildungsforschung untersucht dezidiert bildungstheoretische Implikationen der neuen kulturellen Techniken und Praxen. Im Unterschied zur Medienpädagogik widmet sie sich hingegen eher selten den spezifischen Settings institutionalisierter Bildungsprozesse (Rolle der Lehrperson, konkreten Abläufen von Lehr-/Lernprozessen u.a.).

Mit der Digitalisierung, der Ausbreitung von Netzwerkmedien und der Medienkonvergenz schließlich werden auch bisher in der Medienforschung genutzte Gegensatzpaare wie massenmediale Kommunikation versus Face-to-Face-Dialog, passiver Kon-

sum versus Interaktivität brüchig. Die im Zuge der Digitalisierung und Medienkonvergenz sich verändernden Kontexte, Mischformen und transformierten Wahrnehmungs- und Partizipationskonfigurationen fordern Forschung und Theoriebildung gleichermaßen heraus. Spätestens zu diesem Zeitpunkt ist die Frage nach der Medialität der Medien verstärkt auf der Forschungsagenda und erweitert die produktive Vielfalt des medienwissenschaftlichen Forschungsprogramms kulturwissenschaftlicher Prägung.

Bildungstheoretisch relevante Forschungsansätze der Medienwissenschaft

Laut Selbstverständnis auf der Homepage des Fachverbandes betreibt die Medienwissenschaft die „Auseinandersetzung mit Medien, mit ihren technischen und ästhetischen, ihren symbolischen und kommunikativen Eigenschaften“, weiter: „Medienwissenschaft untersucht deshalb die historische Herausbildung und Wandlung von Medien in Verzahnung mit kulturellen, wissenschaftlichen, ökonomischen, politischen und sozialen Prozessen; im internationalen und interkulturellen Vergleich erforscht sie den Stellenwert von Medien für die Kultur, für die Produktion von Wissen, von Wahrnehmungsformen sowie für gesellschaftliche Reproduktion.“ Einen Kernbereich der fachspezifischen Beschäftigung mit Medien bildet ihr Anteil an der Generierung, Speicherung, Wieder- und Weitergabe von Wissen und Wahrnehmungen. Zur Analyse und

Beschreibung von Wissensprozessen wie beispielsweise zur Popularisierung und zur Transformation von Wissen liegen in der Medienwissenschaft diskurstheoretische, kommunikationstheoretische, systemtheoretische und kulturwissenschaftliche Ansätze und Instrumentarien vor. Einen Eindruck der Vielzahl von Phänomenbereichen und Themenfeldern medienwissenschaftlicher Erforschung von Bildungsprozessen vermittelt die Fülle der Beiträge auf der GfM-Jahrestagung 2008 ‚Was wissen Medien?‘ (2. – 4. Oktober 2008, Institut für Medienwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum).

Darüber hinaus fokussiert der Bereich der Filmbildung sinnliche und ästhetische Erfahrung in Bildungsprozessen⁴. Die ästhetische Filmvermittlung französischer Provenienz nimmt in der medienwissenschaftlichen Filmbildung eine prominente Rolle in Deutschland ein. Dabei spielen jene, der Tradition der Cinephilie verpflichteten, filmpädagogischen Konzepte Alain Bergalas eine große Rolle. Diese Konzepte aktiver Pädagogik und Filmforschung verbinden Filmtheorie und Ästhetik, Phänomenologie und Semiotik miteinander. Darüber hinaus widmet sich die Filmbildung etwa den pädagogischen Momenten und Elementen, welche dem Film an sich innewohnen und so etwas

wie implizites Filmwissen vermitteln. Medienwissenschaftliche Forschung untersucht Wissenspopularisierung als eine Form der Vermittlung und Präsentation. Dabei spielt der Aspekt eine Rolle, dass man immer weniger von einer hierarchischen Vermittlung durch Experten ausgeht, sondern zunehmend konstruktivistische und interaktive Modelle zur Untersuchung der medialen und medientechnischen Präsentation von Wissen heranzieht (vgl. Boden/Müller 2009). Dies beinhaltet TV-Wissenssendungen, Lehr- und Gebrauchsfilm und die hieraus abzuleitenden medialen Praxen als Einflussfaktoren populären Wissens. Die historische Perspektive erlaubt es, medienbedingten Wandlungsprozessen in der Wissenspräsentation nachzugehen.

Dem Erkenntnisgewinn und Evidenz versprechenden Einsatz von Medien zur Wissensgenerierung und –konstitution in bildgebenden Verfahren und Datensammlungen (wie etwa in den Digital Humanities) sowie die Befragung des mit ihnen produzierten Wissens wird außerhalb der Medienwissenschaft und der Wissenschaftstheorie bislang nur wenig Aufmerksamkeit zuteil. So weist etwa Hans-Jörg Rheinberger auf das (medien-),„technische Momentum“ hin, das im Kontext „einer grundsätzlichen technologischen Verfaßtheit der naturwissenschaftlichen Erkenntnisproduktion“ (Rheinberger 2009, S.127) festzustellen ist. Die Wissensgenese zeigt sich aus medienwissenschaftlicher Forschungsperspektive als den medienspezifischen Rahmenbe-

⁴ Einschlägige Publikationen zu dem medienpädagogisch kaum untersuchten Bereich der Ästhetik liegen etwa vor von Autoren Hanne Walberg, Bettina Henzler/Winfried Pauleit/Christine Ruffert/Karl-Heinz Schmid/Alfred Tews, Raphael Spielmann, Manuel Zahn und Gudrun Sommer/Vinzenz Hediger/Oliver Fahlke.

dingungen unverändert. Aus diesem Grund sind angesichts digitaler Netzwerke weiterhin grundlegende Transformationen von Wissen zu erwarten. Diese betreffen beispielsweise neben Prozessen der Generierung von Wissen auch Umschichtungen, etwa durch die Aufhebung der Trennlinie zwischen Laien- und Expertenwissen oder der Bedeutung feststehender Wissensbestände, aber auch expliziten, informellen und non-formalen Bildungsprozessen.

Mediengestützte Wissensvermittlung

Aktuelle Redeweisen vom Wissen rufen oftmals den Einsatz von ‚Wissensmedien‘ auf den Plan. Die kritisch-reflexive Erforschung dieser ist Teil einer medienwissenschaftlichen Beschäftigung mit der Herstellung, Präsentation, Analyse, Bewertung und Geschichte von Wissen (vgl. etwa Hug 2003).

Medienpädagogische Studien untersuchen den Mehrwert von Medien als Elemente des Unterrichts, während medienwissenschaftliche Ansätze fokussieren, wie sich die verwendeten Medientechnologien sowohl in den Unterricht selbst als auch in den zu vermittelnden Stoff einschreiben.

Angesichts der Medialisierung von Bildungsprozessen bedarf es der Wahrnehmung dieses Bereiches als medienkulturwissenschaftliches Forschungsfeld, denn wo die Rede von ‚Wissensmedien‘ Modalitäten und

Thematisierungen von Bildung betrifft, ist zu fragen, inwieweit diese Herangehensweisen bereits einen signifikanten Teil des Problems ausmachen.

Neuere Lernsettings wurden in Reaktion auf veränderte Lernanforderungen und –gewohnheiten im Zuge strukturkonservativer Verwaltungsaktivitäten befördert. Im Fokus dieser stehen subjektive Zielsetzung und virtuelle Lerngemeinschaften, Lernmanagement und Lernbiografien, medial geprägte Arbeits- und Wahrnehmungsprozesse sowie die Querschnittsaufgabe, zur Bewältigung der zunehmenden Komplexitäten zu befähigen. Die Integration von Medientechnologien in das Lernen und Lehren ist eine immer wieder von verschiedenen Stellen hervorgebrachte Forderung zur Aktualisierung von Unterrichtsinstrumenten, jedoch in ihren Resultaten mäßig erfolgreich. So konnten Projekte wie *Schulen ans Netz* oder diverse E-learning-Szenarien keine nachhaltige Wirkung erzielen. Was die Diskussion neuester Bildungstechnologien betrifft, so fokussieren diese zurzeit *Massive Open Online Courses* (MOOCs). Dabei handelt es sich um online-Lernangebote mit hohen Teilnehmerzahlen, welche über Vernetzung, interaktive Videosequenzen, Teamaufgaben und self-Assessments organisiert sind. „MOOCs verfolgen das Ziel, hochqualitative Online-Kurse in großem Maßstab unabhängig von Standort und Vorbildung der Teilnehmenden anzubieten und werden aufgrund ihrer hohen Sichtbarkeit und ihres Potentials, eine bisher unvorstellbare Zahl von Lernenden zu erreichen, mit großem Enthusiasmus aufgenommen.“ (John-

son: Horizon Report 2013, S.12). Diese in Innovationsrhetorik angepriesenen mediengestützten Lernsettings machen Lernende zum Subjekt ihrer eigenen Lernhandlungen. Somit transportieren sie auch das Versprechen zur Freiheitlichkeit institutioneller Bildung beizutragen. Spielarten von MOOCs können aber auch Techniken sein, die im Rahmen einer unternehmerischen Wissensgesellschaft neue Ein- und Ausschlüsse reglementieren. Sie können dazu aufrufen, das in Sozialen Netzwerkseiten übliche Selbstmarketing im Bereich der eigenen Bildung fortzuführen.

So ist aus medienwissenschaftlicher Perspektive interessant, wie in den aktuellen Diskussionen um online-Lernen über MOOCs und OER (*Open Educational Resources*) eine Fortführung des bereits früh dem Internet zugesprochenen Narrativs der Freiheitstechnologien festzustellen ist. Die Verbindung von Technologie und individueller bzw. gesellschaftlicher Verbesserung erfährt als pädagogisches Unternehmen noch eine weitere Steigerungskomponente: „Daß die Gesellschaft sich verbessert ohne ihr Personal, ist für die pädagogische Theorie undenkbar“. (Oelkers 1992, S.13)

Die zunächst angeführte normative Offenheit (*Massive Open Online Courses*) dieser Lernszenarien betrifft die rechtlichen Nutzungsaspekte sowie die Seite der Technik (vgl. Foote 2005). Primär geht es dabei auf der einen Seite um die Kompatibilität verschiedener Ressourcen und Systeme, wobei sich hier die Verwendung proprietärer Software oder Formate maßgeblich beschrän-

kend auswirkt. Diese steht der Idee des Teilens grundsätzlich entgegen, weshalb bevorzugt FLOSS (*Free Libre Open Source Software*) genutzt wird. Auf der anderen Seite ist mit der Offenheit auch der Lizenzierungsrahmen von Bildungsressourcen, beispielsweise in Form von *Creative Commons*, gemeint.

Die neuen Möglichkeiten sollen ein maßgeschneidertes Bildungsprogramm für die Bedürfnisse des Einzelnen gewährleisten. Darüber hinaus legt der zunehmende Anteil kommerziell Interessierter wie Coursera im Bereich der MOOC-Anbieter nahe, dass diese Förderungen ebenfalls als politische Maßnahme zur bereits in der Folge von Bologna angestrebten Durchlässigkeit des Bildungssystems zu verstehen sind. Auf lange Sicht ist somit auch die Verwischung von Wertigkeiten zwischen öffentlichen und kommerziellen Bildungsabschlüssen durchaus intendiert.

Es bleibt der dezidiert zu untermauernde Eindruck, dass es sich um eine massive Marktkapitalisierung des Bildungssystems handelt, welche mit einer Transformation der Lernenden im subjektiven Lernprozess (vgl. Holzkamp 1995) einhergeht, die nun im Namen von Selbstermächtigung, Souveränität und Autonomie in die Pflicht genommen werden. Die Lösung der entstehenden lerntheoretischen Anforderungen werden mit freien Bildungsmedien ganz in die Hände der Lernenden übergeben, während der Reiz für die Lernenden zunächst in der Fokussierung auf persönlichem Interesse und der raum-zeitlichen Ungebundenheit liegt. Damit entstehen Allianzen zwischen

einem an ökonomischen Interessen orientierten neoliberalen Menschenbild im Dienste einer pädagogisch eingefärbten Selbststeuerung. Auf die Schiefelage in der Einschätzung der Potentiale von Selbststeuerung weisen auch Holzkamp und Häcker hin: „Man kann nicht die eigene Selbstbestimmung erweitern, indem man von anderen gesteckte Ziele verfolgt.“ (Holzkamp, 1997, S.130) sowie „Die Annahme, selbstgesteuertes Lernen sei gleichzusetzen mit einer emanzipatorischen Erziehung, ist kurzschlüssig. [...] Dazu ist es notwendig, die Begriffe *Selbststeuerung* und *Selbstbestimmung* gegeneinander abzugrenzen“. (Häcker 2007, S. 63, Herv. im Original).

Fazit: Standortbestimmung medienwissenschaftlicher Medienbildung

Wenngleich die ausdrückliche Auseinandersetzung der Medienwissenschaft mit bildungstheoretischen Fragen erst in den letzten Jahren an Kontur gewonnen hat, so macht die fachliche Anknüpfung an die Erziehungswissenschaften im Rahmen der Lehrerbildung bereits ein etabliertes Arbeitsgebiet der noch jungen Disziplin aus. Die systematische Erforschung der Geschichte, Ästhetik und Theorie der Medien leistet einen grundlegenden Beitrag zum tiefgreifenden Verständnis von Kultur und Gesellschaft. Ziel der analytischen Herangehensweise an kulturelle Praktiken und mediale Kontexte komplexer heterogener Gesellschaftsstrukturen

ist es, die medial voraussetzungsreichen Komplexitätssteigerungen, gesellschaftlichen Dynamiken und Flexibilitätsanforderungen näher zu bestimmen und dabei Orientierung herzustellen. Als Reflexionsinstanz ist sie somit essenziell für Überlegungen zur Bildung in der Medienkultur – besonders hinsichtlich der Medienvergessenheit der Pädagogik.

Aus medienwissenschaftlicher Perspektive sind Bildungstheorie, Bildungspolitik und Bildungspraxis aufgefordert, die mediale Konfiguration der Generierung, der Vermittlungs-, Aneignungs- und Legitimationsformen von Wissen zu reflektieren. Die sich bietenden und durchaus auch genutzten Anknüpfungspunkte zur Medienpädagogik sind, wie gezeigt werden konnte, sehr vielfältig und befinden sich in einem permanenten Entwicklungsprozess.

Angesichts der wiederholt festgestellten Erstarrung des institutionalisierten Bildungssystems können sich parallele Strukturen, wie sie sich angesichts beispielsweise von konnektivistisch ausgerichteten cMOOCs – eng verbunden mit neuen Medientechnologien und der Open Source Bewegung – manifestieren, als Impulsgeber erweisen, welche das alte System im Sinne eines „Hacking“⁵ zur Veränderung zwingen. Diese Veränderungen beinhalten sowohl die Rahmung von Lehr-/ Lernprozessen als auch das Lernszenarien innewohnende Subjektmodell. Ziel der medienwissenschaftlichen Medienbil-

5 „Die Bildung hacken“ als eine „selbstorganisierende Unkonferenz“ fand im Sommer 2009 in Berlin statt (hierzu Martin Lindner 2011, S.366).

derung ist die Herausbildung kritischen Verstehens und reflektierten Handelns in Medienkulturen. Damit ist der Fluchtpunkt weniger Medienkompetenz als vielmehr – wenn man im Diskursfeld der Kompetenzerlangung bleiben will – medienkulturelle Kompetenz, welche auch Bildungsangebote kritisch hinterfragt. Die Herangehensweise hierbei ist grundsätzlich normenkritisch, ohne jedoch wertorientiert zu sein und sogleich zu werten.

Rahmenbedingungen sich verändernder Bildungskonfigurationen und Bildungseinrichtungen sind angesichts der Pluralität parallel existierender Medienkulturen zu hinterfragen und zu reflektieren. Dies macht einen Teil des *Lernen lernens* in Medienkulturen aus: Bedeutung und Konsequenzen der Veränderung von Wahrnehmungskonfigurationen und Wirklichkeitskonstruktionen sind unter Berücksichtigung der vorhandenen Komplexität von Lernenden in zukunftsfähigen Bildungsszenarien auszuloten. Da sich die gesellschaftliche Relevanz von Bildung über die gesamte Lebensspanne hinweg ausdehnt, erscheint eine reine Fokussierung auf schulische und institutionalisierte Bildung wenig sinnvoll, solange hierbei die Bedeutung des informellen Lernens, Aspekte der Selbstbildung, des selbstbestimmten Lernens und des persönlichen Lernmanagements weitgehend ausgeblendet bleiben. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, ob Bildungsszenarien, zusammen mit den veränderten Bedingungen, Gewohnheiten und Möglichkeiten, einen Impuls für eine aufklärerische Bildung bedeuten

können oder als Rhetorik des Neoliberalismus betrachtet werden müssen.

Für die medienwissenschaftliche Forschung ist Medienbildung insofern ein hoch relevantes Gebiet, als die mediengeprägte Verfasstheit heutiger Gesellschaften zwar im Bereich der Bildung manifest ist, es jedoch an geeigneten Zugängen sowohl der Bildungspolitik, der traditionellen Bildungsinstitutionen, neu entstehender Bildungskontexte im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens als auch der Bildungstheorie mangelt. Hier ist und wird medienwissenschaftliche Expertise aus Kernbereichen des Faches – wie, um nur einige wenige zu nennen, Medienanalyse, Mediengeschichte, Mediennutzung, Mediensoziologie – mehr denn je gefragt sein, was nicht zuletzt hinsichtlich beruflicher Perspektiven von Absolventinnen und Absolventen zu berücksichtigen ist.

Ausblick

Wie gezeigt werden konnte, bietet das Spannungsfeld von Medien und Wissen einen reichhaltigen Steinbruch medienwissenschaftlich herausfordernder Fragestellungen fernab von verkürztem Kulturpessimismus. Die vorhergehenden Ausführungen schließen mit einem Plädoyer für ein Forschungsfeld der metareflexiven audiovisuellen Bildungskultur. Dieses beinhaltet Aspekte wie Wissensdynamiken, die Legitimationen sozialer Neuverteilung von Wissen, die Generierung von Wissen mittels digitaler Werkzeuge, die Ideo-

logisierung und Marktkapitalisierung von Bildung und Bildungsinstitutionen im Zuge der Nutzung von Medientechnologien, um hier nur einige zu nennen. Der Forschungskontext Medienkultur und Bildung ist daher im Sinne einer Unruhe erzeugenden Bildung zu verstehen.

Es ist das Privileg gerade der kulturwissenschaftlich orientierten Medienbildungsforschung, das Themenfeld der Bildung im 21. Jahrhundert jenseits von Zweckrationalität und Employability denken zu können, die Auswirkungen neoliberaler Bildungsideologien zu explizieren und die Fragwürdigkeit traditioneller Bildungsinstitutionen heute bis hin zur (Selbst-)Abschaffung von Bildungsmonopolen auf die Agenda zu bringen.

Zitierte Literatur:

Aleida Assmann/Jan Assmann: „Einleitung: Schrift – Kognition – Evolution. Eric A. Havelock und die Technologie kultureller Kommunikation“ (In: Eric A. Havelock: *Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution*, Weinheim 1990, S. 1-35).

Dieter Baacke: *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* (München 1973).

Dieter Baacke: „Die Medien“. (In: Dieter Lenzen (Hg.): *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs*. 4. Auflage, Reinbek 2000, S. 314-339).

Petra Boden/Dortig Müller (Hg.): *Populäres Wissen im medialen Wandel seit 1850* (Berlin 2009).

Lorenz Engell: „Kinematographie und Medialitätsphilosophie in Orson Welles' Film »Im Zeichen des Bösen«“ (In: Till A. Heilmann/Anne von der Heiden/Anna Tuschling (Hg.): *medias in res. Medienkulturwissenschaftliche Positionen*, Bielefeld 2011, S. 83-95).

Terry Foote: *Wikipedia* (Utah 2005). <http://cosl.usu.edu/media/presentations/opened2005/OpenEd2005-Foote.ppt> (Stand: 12.09.2013).

Michel Foucault: *Archäologie des Wissens* (Frankfurt 1973).

Michel Foucault: *Schriften in vier Bänden – Dits et Ecrits 4* (Frankfurt 2005).

Michael Giesecke: *Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen*. (In: *ZfPäd.*, 51. Jg. Heft 1/2001, S. 14-29).

Thomas Häcker: „Portfolio - ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens“ (In: Michaela Gläser-Zikuda/Tina Hascher (Hg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Bad Heilbrunn 2007, S. 63-85).

Bettina Henzler/Winfried Pauleit/Christine Ruffert/Karl-Heinz Schmid/Alfred Tews (Hg.): *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung* (Berlin 2010).

Klaus Holzkamp (1995): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. (Frankfurt am Main/New York 1995).

Klaus Holzkamp: „We don't need no education ...“ (In: Klaus Holzkamp (Hg.): *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg, Berlin 1997, S. 122-135).

Theo Hug: „Kritische Erwägungen zur Medialisierung des Wissens im digitalen Zeitalter“ (In: Brigitte Kossek/Markus F. Peschl (Hg.): *Digital Turn?*

Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden. Wien 2012, S. 23-46).

Theo Hug/Josef Perger (Hg.): *Instantwissen, Bricolage und Tacit Knowledge – Ein Studienbuch über Wissensformen in der westlichen Medienkultur* (Innsbruck 2003).

Larry Johnson et al.: *New Media Consortium Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. (Austin, Texas 2013).

<http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE-DE.pdf> (Stand 14.09.2013).

Wolfgang Klafki: *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext*. (Weinheim und Basel 2002).

Rainer Leschke: *Einführung in die Medienethik* (München 2001).

Martin Lindner: „Die Bildung hacken“ (In: Torsten Meyer/Wey-Han Tan/Christina Schwalbe/Ralf Appelt (Hg.): *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*. Wiesbaden 2011, 364-371).

Sonia Livingstone: „On the mediation of everything: ICA presidential address 2008“ (In: *Journal of Communication* 59/1, 2009, S. 1-18).

Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. (Frankfurt am Main 1979).

Niklas Luhmann/Dieter Lenzen (Hg.): *Schriften zur Pädagogik* (Frankfurt am Main 2004).

Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Dieter Lenzen (Hg.) (Frankfurt 2002).

Stephan Münte-Goussar: „Ambivalente Selbst-Techniken. Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung“ (In: Torsten Meyer/Kerstin Mayrberger/Stephan Münte-Goussar et al. (Hg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden 2011, S. 229-254).

Jürgen Oelkers: „Aufklärung als Lernprozess“ (In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 28/2012, S. 9-24).

Neil Postman: *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie* (Frankfurt 1985).

Hans-Jörg Rheinberger „Sichtbar Machen. Visualisierungen in den Naturwissenschaften“ (In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.): *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*, Frankfurt/Main 2009, S. 127-145).

Norbert Ricken (Hg.): *Über die Verachtung der Pädagogik* (Wiesbaden 2007).

Christian Schicha/Carsten Brosda (Hg.): *Handbuch Medienethik* (Wiesbaden 2010).

Gudrun Sommer/Vinzenz Hediger/Oliver Fahle (Hg.): *Orte filmischen Wissens* (Marburg 2011).

Raphael Spielmann: *Filmbildung! Traditionen · Modelle · Perspektiven* (München 2011).

Manfred Spitzer: *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen* (München 2012).

Nico Stehr: *Praktische Erkenntnis* (Frankfurt 1991).

Nico Stehr: *Die Moralisation der Märkte* (Frankfurt 2007).

Nico Stehr: „Moderne Wissensgesellschaften“ (In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 36/2001, S. 7-14).

Hanne Walberg: *Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik* (Bielefeld 2011).

Manuel Zahn: *Ästhetische FilmBildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse* (Bielefeld 2012).