

Medienbildung wozu?

Hat Medienbildung Zwecke und wenn ja, wer legt diese warum fest?

Rudolf Kammerl

Zusammenfassung

Der Mensch ist ein unbestimmtes Wesen. Er hat keine Bestimmung. Seine Bildsamkeit ist anthropologisches Merkmal und konstitutives Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns. Da der Mensch von Natur aus nicht festgelegt ist, ist er zur Selbstbestimmung aufgefordert. In diesem Sinne hat Bildung sich selbst zum Zweck. Aus der Bildsamkeit resultiert die Notwendigkeit einer Entwicklung zur individuellen wie gesellschaftlichen Selbstbestimmung. Anthropologisch betrachtet ist das Verhältnis zum sozialen Anderen und der Welt stets schon medial vermittelt. Da Mediatisierung alle Lebensbereiche durchdringt, sind technische Medien vermehrt Inhalt und Rahmenbedingung von Bildungsprozessen. Medienbildung hat im Kontext einer mediatisierten Gesellschaft den Zweck, die individuelle wie gesellschaftliche Selbstbestimmung zu sichern.

1. Aufwachsen in einer mediatisierten Gesellschaft

Mit dem Begriff der Mediatisierung¹ werden quantitativ darstellbare Medien-Entwicklungen (u. a. Zunahme der Medienausstattung und der Mediennutzungszeiten) und eine Reihe qualitativer Transformationen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen beschrieben. Im Rahmen der Theorie der Mediatisierung von Krotz (2007, S. 11) wird die Entstehung eines umfassenden, persistenten und ubiquitären Kommunikationsraums dargestellt. Mit dem Wandel der gesellschaftlich verfügbaren Medienausstattung werden aber auch Trends wie die Ausdifferenzierung und Vervielfältigung der Medien, die Unmittelbarkeit und Omnipräsenz von Medien, die Konnektivität und Konvergenz oder die Datafizierung herausgestellt. Als mögliche Folgen werden u. a. Beschleunigung, Kontingenzsteigerung, Raumveränderungen, Rollenverschiebungen und Entgrenzung von Wirklichkeitsbereichen diskutiert.

¹ Die Mediatisierungsforschung bietet unterschiedliche Ansätze zur Erfassung der Transformationsprozesse. In der institutionalistischen Tradition werden Medien als Institutionen der Massenkommunikation verstanden und der Wandel der Medien in den Mittelpunkt gestellt. Mediatisierung wird unter dem Gesichtspunkt von Institutionenentwicklungen konzipiert und als (weitgehend lineare) Ausbreitung einer Medienlogik in verschiedene weitere Institutionen von Gesellschaft verstanden. Kritisch hierzu Couldry (2008) und Lundby (2009). In diesem Beitrag wird das sozial-konstruktivistische Verständnis (vgl. Krotz 2007, Hepp 2011) geteilt, nach dem Mediatisierung als Wandel kommunikativen Handelns konzipiert wird. Damit wird der Wandel der kommunikativen Strukturen in den zentralen Sozialisationsinstanzen als Bedingung des Aufwachsens unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zugänglich.

2. Medien in formalen und non-formalen Bildungskontexten

Welche Bedeutung Mediatisierungsprozesse für Sozialisation, Erziehung und Bildung haben, wird aktuell kontrovers diskutiert. Dass es auch im Bildungssystem Reaktionen bedarf, scheint (mittlerweile) unstrittig. Sowohl die Diskussion um die Inhalte und Zwecke von Medienbildung, aber auch die praktische Ausgestaltung von Bildungsangeboten in formalen und non-formalen Kontexten zeugen von einer Zunahme pädagogischer Bemühungen einerseits und einer Vielfalt der jeweils präferierten Zielsetzungen andererseits.

Exemplarisch benannt seien die Aktivitäten zur Verstärkung schulischer Medienbildung. Einige deutsche Bundesländer haben Medienpässe eingeführt – teilweise mit verpflichtendem Charakter². Weiter lässt sich beobachten, dass im Rahmen unterschiedlicher landesweiter IT-Offensiven die Internetverbindung von Schulen verbessert, Interactive Whiteboards angeschafft und 1:1 Computing gefördert wurden. Ob diese Entwicklungen als “Erfolg medienpädagogischer Bemühungen“ (vgl. Schiefner-Rohs 2014, S. 74) interpretiert werden können, kann kontrovers diskutiert werden. An der Frage der IT-Ausstattung beispielsweise lässt sich zeigen, dass es von “politischer und ökonomischer Seite [...] starke Bemühungen [gab; rk], die Anzahl an Computern und den Internetzugang in Schulen zu verbessern” (Meister 2013, S. 48). Während sich die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages “Internet und Digitale Gesellschaft” beispielsweise für die Ausstattung aller Schülerinnen und Schüler mit persönlichen Endgeräten aussprach³, findet sich diese Forderung in dem “Medienpädagogischen Manifest” der Initiative “Keine Bildung ohne Medien!” nicht. Unter Berücksichtigung des oben skizzierten gesellschaftlichen Transformationsprozesses lässt sich die Mediatisierung von Schulen als ein Teil der Mediatisierung begreifen, der im Kontext einer pluralisierten und ausdifferenzierten Gesellschaft nicht als geplanter (medienpädagogischer) Handlungsentwurf zu betrachten ist.

3. Medienbildung und Bildungstheorie

Mit Menze können die Anfänge einer pädagogischen Bildungstheorie auf die Mitte des 18. Jahrhunderts datiert werden. Damals fand eine Übertragung des Bildungsbegriffs⁴ in die pädagogische Fachsprache und damit in die Pädagogik der Aufklärung statt, die Bildung aus theo-

² Z. B. gibt es in Hamburg 15 verpflichtende Doppelstunden (<http://li.hamburg.de/medienpass-verbindlichkeit/>), in Thüringen ist ab Klassenstufe 5 der Kurs Medienkunde im Umfang von mindestens zwei Jahreswochenstunden pro Doppelklassenstufe verbindlich.

³ “Der Lösungsvorschlag der Enquete-Kommission ist ein ganz zentraler Punkt: Es sollen nicht mehr die Schulen, sondern die Schüler ausgestattet werden. Jede Schülerin und jeder Schüler soll einen eigenen Laptop oder einen eigenen Tablet-PC bekommen preisgünstig produziert in großen Losen und unterstützt durch staatliche Mittel.” (Enquete-Kommission “Internet und Digitale Gesellschaft” 21.10.2011, S. 2).

⁴ Seine Anfänge hatte der Bildungsbegriff in der theologischen Bestimmung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen.

logischen, mystischen und mythischen Zusammenhängen löste (vgl. Menze 1970, S. 136). Den Erfolg der aufklärerischen Bildungstheorie erklärt Menze mit der Herausbildung des Bürgertums als drittem Stand. Seit der Aufklärung sind sowohl der transitive (jemanden nach einem vorab bestimmten Bilde / Bildungskanon bilden, das sog. „Handwerkermodell“), wie auch der reflexive bzw. klassische Bildungsbegriff (sich selber bilden) bekannt. Während ersterer vor allem auf Bildung in formalen Kontexten mit ihren räumlichen und zeitlichen Abgrenzungen zu ihrer Umwelt fokussiert und eine im engeren Sinne schulpädagogische Auffassung des Bildungsbegriffs widerspiegelt, ist in der zweiten Tradition, die in der aktuellen Bildungstheorie dominiert und der hier gefolgt wird, diese Limitierung im Sinne einer kontextübergreifenden und lebenslangen Weiterentwicklung des reflexiven Verhältnisses zu sich selbst, zum Anderen und der Welt nicht bekannt. In der Bildungsforschung werden heute die verschiedenen Kontexte und Formen durch die Unterscheidung zwischen formaler Bildung (Kontext: Bildungsinstitutionen mit anerkannten Abschlüssen), non-formaler Bildung (außerschulische Angebote, zum Beispiel von Vereinen) und informeller Bildung (Kontext Familie oder Peergroups) markiert (BMBF 2008) und in entsprechenden Forschungsfeldern berücksichtigt. Anthropologisch betrachtet ist das Verhältnis zum sozialen Anderen und der Welt stets schon medial vermittelt (Spanhel 2003). In dem Sinne, in dem Mediatisierung als breit angelegter Transformationsprozess zunehmend alle Lebensbereiche durchdringt, sind technische Medien vermehrt Inhalt und Rahmenbedingung von Bildungsprozessen.

Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre wurden sowohl der objektorientierte wie auch der subjektorientierte Bildungsbegriff (nicht nur) in der Erziehungswissenschaft sehr kritisch betrachtet. Mit der kritischen Theorie wurde die Möglichkeit von Bildung unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen grundsätzlich negiert. Stattdessen sollten die Bedingungen, die Bildung verhindern, kritisch reflektiert werden. Dabei wurde aufgrund der Verstrickung der Individuen in gesellschaftliche Zwänge zum einen grundsätzlich die Möglichkeit von Bildung in Frage gestellt, zum anderen wurde die ungleiche Verteilung von gesellschaftlichen Zwängen problematisiert. Die Rede von Bildung wurde als Legitimationsmuster für Klassenunterschiede und als Distinktionsmittel des Bildungsbürgertums in der Klassengesellschaft betrachtet. Auch in der Bildungspolitik wurde der Bezug zum theoretischen Überbau des Begriffs vermieden. So bestimmte der Deutsche Bildungsrat Bildung als wissenschaftsbestimmtes Lernen (Deutscher Bildungsrat 1970). Kritisch-konstruktive Beiträge zur Allgemeinbildung in den 1980ern z. B. von Klafki (1986) trafen bald auf die Einwände der Beiträge zur Postmoderne. In der Gegenüberstellung zur Moderne, die von einem einheitlichen Bildungsverständnis ausging (statt von Bindestrich-Bildungen) und mit Erziehung und organisierten Bildungsangeboten die Entwicklung des „Subjekts“ erreichen wollte, wird in der Postmoderne die Möglichkeit von Ganzheit und Einheit in einer ausdifferenzierten und pluralisierten Gesellschaft in Frage gestellt.

Begünstigend für die Verbreitung des Begriffs „Medienbildung“ waren unterschiedliche Faktoren: Zum einen können gegenwärtig im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Bemühungen um Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs festgestellt werden. Es werden Anknüpfungen an die in der Tradition der Bildungstheorie benannten Fragestellungen gesucht und in der Auseinandersetzung mit neueren Diskussionen (z. B. der Postmoderne) fortgeführt (vgl. Hansmann & Marotzki 1988). Dabei lässt sich für den medienpädagogischen Fachdiskurs

zeigen, dass diese Bemühungen direkt in die Entwicklung einer Theorie der Medienbildung eingegangen sind. Marotzki entwickelte erst seinen Entwurf einer allgemeinen strukturalen Bildungstheorie; darauf aufbauend wurde diese Theorie auf den Bereich der Medienbildung angewandt (vgl. Marotzki 2004, Marotzki & Jörissen 2008). Ähnlich schließt bei Pietraß (2005) Medienbildung an die bildungstheoretisch bestimmte reflexive Mensch-Welt-Relation an.

Eine ganz andere “Traditionslinie” weist der Begriff der schulischen Medienbildung auf. Ist von Medienbildung im formalen Bildungskontext die Rede, wird meist dem schulpädagogischen Verständnis gefolgt. Bis Ende des letzten Jahrhunderts galten Medien als Bestandteil schulischer Bildung bestenfalls als eine “wichtige Nebensache” (Eschenauer 1989). Wenn überhaupt Medien als Gegenstand des Unterrichts aufgegriffen wurden, dann im Sinne einer “Film- oder Fernseherziehung” oder einer “Pädagogik der Massenmedien” (Hettinger 1999). Computer und Internet wurden lange unabhängig davon als “informationstechnische Grundbildung”, später als “informatische Bildung” aufgegriffen. Um diese beiden Handlungsfelder und die Lehrerbildung in diesem Kontext zusammenzuführen, wurde laut Tulodziecki der Begriff der Medienbildung“ eher aus pragmatischen, denn aus bildungstheoretischen Gründen eingeführt” (Tulodziecki 2011, S. 27). Die Diskussion um dessen theoretische Präzisierung hat sich erst in den folgenden Jahren entwickelt, z. B. durch die Arbeiten von Aufenanger (2000), Marotzki (2004) Schorb (2009), Spanhel (2010) und Jörissen (2014).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich jenseits der Theoriedebatte in Beiträgen aus Praxis und Bildungspolitik eine Vielfalt alternativer Begriffs- und Zweckbestimmungen findet: Medienbildung wird mit Medienkompetenzförderung und Medienerziehung gleichgesetzt (medienpädagogische Bemühungen im engeren Sinne). Es finden sich aber unter dem Label “Medienbildung” auch technologie-inspirierte Ansätze zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht und präventiv orientierte Angebote (z. B. Prävention von “Internetsucht” oder Cybermobbing, aber auch Aktionswochen zum “Digitalen Fasten”). Im schulpädagogischen Diskurs werden Angebote zur schulischen Medienbildung konzipiert als Beitrag zur beruflichen Qualifizierung, zur Studierfähigkeit, zum Verbraucherschutz, zur informatischen Bildung, zur Datenschutzkompetenz, zum Jugendmedienschutz, zur religiösen und ethischen Bildung, zur Civic Education, zur Persönlichkeitsbildung, zur digitalen Souveränität u. a. Dabei wird aktuell darum gerungen, welche Bildungsinhalte und -gehalte unter dem Label “Medienbildung” in das Bildungssystem integriert werden und in welchem Maße. Angesichts der inhaltlichen Breite der Zweckbestimmungen von Bildung scheint es, dass Medienbildung mindestens an die Zweckmäßigkeit eines Schweizer Taschenmessers heranreichen muss. Das Gegenteil ist der Fall. Wie im Folgenden dargestellt wird, gibt es gute Gründe für die Auffassung, dass es denjenigen, welche die Zweckmäßigkeit von Bildung – für Beruf, Jugendmedienschutz usw. – betonen, eher weniger um die Bildung des Menschen geht und zwar umso weniger, je stärker die Zweckmäßigkeit der Medienbildung betont wird.

4. Wozu Medienbildung? Bildungstheoretische Bestimmungen

Welche Zwecke verfolgt das menschliche Dasein? Anknüpfend an pädagogische Anthropologie ist der Mensch als ein unbestimmtes Wesen zu fassen. Er hat keine Bestimmung. In Anlehnung an Rousseau und Fichte fasst Benner (2001) in seiner Allgemeinen Pädagogik die Bildsamkeit als anthropologisches Merkmal und als konstitutives Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns. Da der Mensch unbestimmt ist, ist er zur Selbstbestimmung – bzw. zur Mitwirkung an der menschlichen Praxis und an seinem eigenen Bildungsprozess – bestimmt. In diesem Sinne hat Bildung sich selbst zum Zweck. Aus der Bildsamkeit resultiert die Notwendigkeit einer Entwicklung zur individuellen wie gesellschaftlichen Selbstbestimmung. Nach Benner ist diese Zweckbestimmtheit anthropologisch gegeben (vgl. Abb. 1).

	Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	
	Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite
A Theorie der Erziehung (2): (3)	(2) Aufforderung zur Selbstständigkeit	(3) Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination
B Theorie der Bildung (1): (4)	(1) Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zur Selbstbestimmung	(4) Nichthierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis
	C Theorie pädagogischer Institutionen und ihre Reform (1)/(2) : (3)/(4)	

Abb. 1: Prinzipien und handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik (Benner 2001, S. 128)

Auf der gesellschaftlichen Seite ist in der Systematik Benners für die Bestimmung von Bildung ein weiteres Faktum bedeutsam. Er unterteilt die Gesamtheit der für menschliches Handeln grundlegenden Praxisformen in ökonomische, ethische, pädagogische, politische, ästhetische und religiöse Praxis und betrachtet sie als Grundphänomene menschlicher Koexistenz. Als regulative Prinzipien des Zusammenlebens kann keiner dieser Bereiche über den anderen einen Herrschaftsanspruch legitimieren. Es ist von einem nicht-hierarchischen Verhältnis auszugehen. Nur wenn die Bereiche gleichermaßen in der Gesellschaft entfaltet sind, ist eine humanitäre gesellschaftliche Praxis möglich. Deshalb ist es notwendig, die individuelle Selbstbestimmung auf eine gesellschaftliche zu erweitern.

Der Mensch bildet sich – das reflexive Verhältnis zu sich selbst, zum Anderen und der Welt – lebenslang und in formalen, non-formalen und informellen Kontexten. Wenn aus Bildsamkeit die Selbstbestimmung folgt, dann hat Medienbildung allein den Zweck, im Kontext einer mediatisierten Gesellschaft die individuelle wie gesellschaftliche Selbstbestimmung zu sichern.

Medienbildung drückt sich performativ aus als Mitwirkung an (individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher) Selbstbestimmung in ihren moralischen, kognitiven, ästhetischen und praktischen Dimensionen unter den Bedingungen einer mediatisierten Gesellschaft, die auf einem reflexiven, zunehmend medial vermittelten Verhältnis zum sozialen Anderen, zur Natur, zu sich selbst beruht. Wird Bildung als von Gesellschaft bestimmt oder als von gesellschaftlichen Bedingungen losgelöst konzipiert, bleibt sie affirmativ. Nicht-affirmative Bildung passt Heranwachsende weder an die sogenannten Sachgesetzmäßigkeiten eines Lebens im Zeitalter wissenschaftlich-technischer Zivilisation funktional an, noch verführt sie Heranwachsende zu der irrigen Überzeugung, sie könnten sich von diesen emanzipieren, indem sie diese durch individuelle Lernprozesse durchschauen lernen (vgl. Benner 2001, S. 178f). Medienbildung ist deshalb nicht nur keine Anwenderschulung, sie kann auch nicht zum individuellen Selbstschutz hinreichend befähigen oder gesellschaftlich begründete Problemlagen durch individuelle Bildungsprozesse lösen.

Nicht-affirmative Bildung hält an der Ausdifferenzierung der Teilbereiche menschlicher Praxis fest, sie distanziert sich aber von der Regionalisierung der Probleme menschlichen Handelns in einzelne Praxisbereiche sowie von der Universalisierung einzelner Praxisbereiche zur obersten Sinnstiftungsinstanz (ibid.). In diesem Sinne ist Medienbildung nicht isoliert zu betrachten. Medien-Bildung ist mit Blick auf die Mediatisierung der verschiedenen Praxisbereiche als querliegende Bildungsaufgabe zu verstehen, ohne die Differenzen der verschiedenen Praxen aus dem Blick zu verlieren.

Wird der Zweck von Bildung vom Subjekt aus konzipiert⁵, legt dies den Schluss nahe, dass eine Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten Qualifikationen) gleichermaßen untauglich sind, um Bildung zu bestimmen. Deshalb komme ich zur (zugespitzten) These, dass es denjenigen, welche die Zweckmäßigkeit von Bildung – für Beruf, Jugendmedienschutz usw. – postulieren, umso weniger um die Bildung des Menschen geht, je stärker sie die Zweckmäßigkeit der Medienbildung betonen. In dem Maße, in dem die Zwecke von Medienbildung fremdbestimmt werden oder eine Fremdbestimmung versucht wird, wird die Bildung des Menschen gefährdet.

⁵ Selbst wenn man der Position folgt, dass das normativ aufgeladene "Subjekt" in Zeiten von Pluralismus und Postmoderne nicht mehr als Kategorie zur *Beschreibung* von Bildungsprozessen taugt, wird es schwierig, hieraus weiterführende Schlüsse zur Bestimmung der *Zwecke* von Medienbildung zu ziehen. Weder scheint geklärt werden zu können, wer das Subjekt der Schlussfolgerung ist und wie die Kriterien ihrer Anerkennung oder Ablehnung bestimmt werden können. Noch scheint die Annahme, dass der Glaube an die Richtigkeit einer (De-)Konstruktion eine Brücke zwischen Sachaussagen und Soll-Sätzen bilden könne, plausibel. Selbst die meta-normativen "Brückenprinzipien" (Albert 1968) fallen letztlich dem Relativismus und "heillosen Subjektivismus" (Habermas 1985, S. 324) zum Opfer. So bleibt es letztlich nicht überraschend, dass aus der Dekonstruktion der Voraussetzungen pädagogischer Handlungstheorie keineswegs das Ende gesellschaftlichen Engagements folgt. Selbst Foucault engagierte sich politisch für mehr Selbstbestimmung!

Mit dieser Anwendung des Begründungsmusters Benners auf die Frage nach den Zwecken von Medienbildung und Medienerziehung soll in diesem Beitrag keineswegs behauptet werden, dass unter den Rahmenbedingungen von Ausdifferenzierung und Pluralisierung der von post-modernen Theoretikern vertretenen These zu widersprechen sei, dass Bildung nicht mehr einheitlich zu denken sei. Aber auch die Frage nach der Bestätigung dieser Annahme soll offenbleiben. Hier geht es lediglich um die Frage, ob die Argumentation Benners in der medienpädagogischen Diskussion um die Theoriebildung zur Medienbildung einen Orientierungspunkt liefern könnte, mit dem medienpädagogische Zielbestimmungen von "Fehlformen" abzugrenzen wären. Ob Benners Modell in anderen pädagogischen Handlungsfeldern unter den Bedingungen einer pluralisierten Gesellschaft noch anwendbar sein könnte, steht an dieser Stelle nicht zur Diskussion.

Weiter soll hier nicht die Behauptung aufgestellt werden, unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft positivistisch konkretisieren zu können, was genau für die einzelnen Individuen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen Medienbildung beinhaltet. Der Nutzen des Fokus liegt in der Abgrenzung unangemessener Zweckbestimmungen per Negation. Benner weist darauf hin, dass eine Theorie der Bildung die Aufgaben und Zwecke pädagogischen Handelns nicht hervorbringt, sondern individuell und gesellschaftlich vorgegebene Zweckbestimmungen analysiert, ob sie das konstitutive Prinzip der individuellen Bildsamkeit und das regulative Prinzip eines nicht-hierarchischen Verhältnisses der Einzelpraxen ausdifferenzierter Humanität berücksichtigen oder nicht. Entsprechend gilt es, die Gefährdungen der individuellen und kollektiven Selbstbestimmung zu reflektieren. Analytisch können so (unterschiedlich stark ausgeprägte) Fehlformen pädagogischer Handlungstheorien ausgewiesen werden. Blockaden von Bildungsprozessen sind auch Bestandteil eines Programms der empirischen Bildungsforschung (Koller 2012, S. 21). Will man nicht angesichts der zunehmenden Verstrickung von Individuen innerhalb der Zwänge einer mediatisierten Gesellschaft resignieren, müssen im Rahmen medienpädagogischen Handelns in Praxis und Forschung die Gefährdungen für die Selbstbestimmung und die Möglichkeiten von Subversion, Reaktanz und Medienverzicht ausgelotet werden.

5. Gefährdungen von Medienbildung und Fehlformen pädagogischer Theoriebildung

Anschließend an diese Bestimmungen lassen sich Gefährdungen der Medienbildung ausweisen. Diese sind zum einen in der Gefährdung der individuellen und gesellschaftlichen Souveränität im Mediatisierungsprozess zu sehen, zum anderen aber in der Gefährdung durch Fehlformen pädagogischer Handlungstheorien.

Gefährdungen der gesellschaftlichen Souveränität werden in den letzten Monaten immer deutlicher durch Berichte über die Abhörprogramme Prism und Tempera, mit denen US-amerikanische bzw. britische Geheimdienste systematisch den digitalen Datenverkehr abschöpfen. Die Internet- und Kommunikations-Konzerne scheinen dabei nicht nur eine erstaunliche

Kooperationsbereitschaft zu zeigen, sondern sind selbst wesentliche Treiber einer enormen Ansammlung privater Daten und deren Auswertung für ökonomische Zwecke. Auch auf individueller Ebene werden Gefährdungen der Selbstbestimmung sichtbar, etwa durch die Erwartung einer permanenten Erreichbarkeit oder durch den scheinbaren Verlust der Selbstkontrolle bei exzessiver Mediennutzung.

Als weitere Gefährdung sind die benannten Versuche zu sehen, unter dem Label “Medienbildung” eine Instrumentalisierung von Bildungsangeboten vorzunehmen. Zum einen sind diese aus den hier skizzierten bildungstheoretischen Gesichtspunkten zurückzuweisen. Zum anderen herrscht in der Praxis der “Medienbildung” bezüglich der pädagogischen Reaktionen auf das “Neuland”⁶ Internet – zumindest in Teilen – “Wild West” (im positiven und negativen Sinne). Die Entwicklung der medienpädagogischen Praxis ist stärker von der Dynamik des digitalen Wandels geprägt als durch eine Entwicklung der theoretischen Disziplin. So ist es zu verstehen, dass “Medienbildung”, “Medienerziehung”, aber auch “Medienkompetenzförderung” heute nicht mehr trennscharf verwendet werden. Eine Verwässerung der unterschiedlichen Sachverhalte ist aber nicht nur für die Fortschreibung medienpädagogischer Theorie, sondern auch mittelfristig für ihre Praxis problematisch. Aus theoretischer Perspektive wären die in der Praxis formaler und non-formaler Bildung behandelten inhaltlichen Fragestellungen in der Regel an die Erziehungstheorie weiter zu verweisen. Häufig steht “Medienbildung” drauf, wo bestenfalls “Medienerziehung” drin ist!

6. Nicht-affirmative Erziehung als Programm formaler und non-formaler “Medienbildung”?

In Abgrenzung zur Bildungstheorie beschreibt Benner die Prinzipien “Aufforderung zur Selbsttätigkeit” und “Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination” als konstitutiv für die Erziehungstheorie. Sofern die Aufarbeitung von vermeintlichen und tatsächlichen Medieneinflüssen und das Entgegenwirken hierzu in der medienpädagogischen Praxis intendiert sind, scheint es, dass die gesellschaftliche Determination in eine pädagogische überführt werden soll. Eine relative Abkopplung von sozialisatorischen Einflussfaktoren soll erreicht werden. In Rahmen einer nicht-affirmativen Erziehungstheorie (Abgrenzung zur funktionalen Erziehung) ist aber auch ein rein intentionales Erziehungsverständnis abzulehnen und als Problemverkürzung bzw. Fehlform pädagogischer Handlungstheorien zurückzuweisen (Benner 2001, S. 132).

Das Generationenverhältnis in der Erziehung darf nicht in einer hierarchischen Asymmetrie (Erziehender auf der einen und zu Erziehende auf der anderen Seite) wurzeln, in der die ältere Generation die künftige Bestimmung der nachwachsenden Generation festlegt. Die Intentiona-

⁶ Ein inzwischen geflügeltes Wort, das auf die Aussage von Angela Merkel am 19.06.2013 zurückgeht: “Das Internet ist für uns alle Neuland.” Es wurde und wird als Beleg für die Rückständigkeit der Politik gegenüber der dynamischen Medienentwicklung verwendet.

lität pädagogischen Handelns muss in eine intergenerationale Fragedimension überführt werden, mit der die heranwachsende Generation aufgefordert wird, selbst zur Bearbeitung der Probleme ihrer Zeit tätig zu werden. Nur so kann die Legitimität pädagogischer Interaktion und pädagogischen Wirkens begründet werden (ebd., S. 147).

Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit muss gesellschaftlich klar formuliert werden. Hier klaffen aber die Durchdringung aller Lebensbereiche mit digitalen Medien auf der einen Seite und die gesellschaftlich organisierten Angebote zur kreativen und kritischen Bearbeitung der damit einhergehenden Fragen auf der anderen noch weit auseinander. Die durch den Kulturrat erfolgte Anerkennung von digitalen Spielen als Kulturgut beispielsweise muss von der Aufforderung begleitet werden, sich an der Kultivierung der Computerspielekultur zu beteiligen und hierfür Möglichkeiten zu schaffen. Obwohl aber E-Games heute ohne Zweifel zum festen Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zählen, ist dies gegenwärtig kaum der Fall. Es gibt keine mit dem Film vergleichbaren Traditionen von Festspielen, Besprechungen und Clubs. Während der Film in Deutschland jährlich mit über 200 Millionen Euro gefördert wird (vgl. Seufert & Gundlach 2012), findet eine nennenswerte Förderung von Computerspielen weder statt, noch wird sie offenbar ernsthaft in Erwägung gezogen (vgl. Kammerl 2014). Die Aktivierung der ästhetisch-kreativen und moralisch-kritischen Fähigkeiten im Rahmen einer nicht-affirmativen medienerzieherischen Praxis kann aber als Voraussetzung für die Möglichkeit von Medienbildung – nicht nur des Einzelnen, sondern der Gesellschaft – angesehen werden.

Literatur

- Albert, Hans (1968): *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: Mohr Siebeck
- Aufenanger, Stefan (2000): Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. *medien praktisch*, 24 (93), S. 4-8.
- Benner, Dietrich (2001): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland*. Bonn/Berlin.
- Couldry, Nick (2008): Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. *New Media & Society*, 10 (3), S. 373-391.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn.

- Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages (2011): *Zweiter Zwischenbericht – Medienkompetenz*. Drucksache 17/7286 vom 21.10.2011. Online verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/072/1707286.pdf>, zuletzt geprüft am 27.5.2015.
- Eschenauer, Barbara (1989): *Medienpädagogik in den Lehrplänen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Habermas, Jürgen (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hansmann, Otto & Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1988): *Systematische Markierungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hepp, Andreas (2011): *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hettinger, Jochen (1999): Neue Medien und Medienerziehung. In: Ballier, Ralph; Busch, Rainer; Meyer-Albrecht, Hans & Pacher, Susanne (1999): *Schule, Netze und Computer*. Loseblattwerk. Neuwied, S. 1-29.
- Jörissen, Benjamin (2014): *Medialität und Subjektivierung. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts*. Habilitationsschrift. Magdeburg.
- Kammerl, Rudolf (2014): Enkulturationshilfen in der digitalen Gesellschaft. Diskurse als/oder Orientierung? In: Kammerl, Rudolf; Unger, Alexander; Grell, Petra & Hug, Theo (Hrsg.): *Produktive und kollaborative Praktiken in der digitalen Kultur*. Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 11. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-34.
- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), S. 455-476.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 19-34.
- Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lundby, Knut (2009): Media Logic. Looking for Social Interaction. In: Lundby, Knut (Hrsg.): *Mediatization. Concept, changes, consequences*. New York: Peter Lang, S. 101-119.
- 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 & Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe; von Gross, Frederike & Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-73.

- Meister, Dorothee M. (2013). Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche. In: BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin, S. 65–70.
- Menze, Clemens (1970): Bildung. In: Speck, Josef & Wehle, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel, S. 134-184.
- Pietraß, Manuela (2005): Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: Kopaed, S. 39-50.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Grenzenlose Medienbildung in der Schule? (Pädagogisches) Medienhandeln unter Bedingungen der Bildungsinstitution Schule. *merz Wissenschaft*, 58 (6), S. 74-82.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. *merz medien + erziehung*, 53 (5), S. 50-56.
- Seufert, Wolfgang & Gundlach, Hardy (2012): *Medienregulierung in Deutschland*. Baden-Baden: Nomos.
- Spanhel, Dieter (2003): Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik. In: Pirner, Manfred & Rath, Matthias (Hrsg.): *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*. München: Kopaed, S. 91-106.
- Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz medien + erziehung*, 54 (1), S. 49-54.
- 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*. München: Kopaed, S. 11-40.