

Skizzen zu einem Kultur-Paradigma für Pädagogik in einer Kultur *disparater Transformation*

Ben Bachmair

Zusammenfassung

Die aktuellen Prozesse der massenmedialen Transformation hin zu einer *ubiquitären und individualisierten digitalen Mobilität* fordern von Pädagogik und Medienpädagogik theoretische und praktische Ansätze, um in diese disparaten Prozesse zu intervenieren. Der Beitrag schlägt dazu ein Paradigma vor, das auf Bildung als Aneignung und Mitwirkung der Menschen in und mit den neuen Repräsentationsformen aufbaut. Mit ihrer Aneignung und Mitwirkung greifen die Menschen in die Prozesse der *ubiquitären und individualisierten digitalen Mobilität* ein, vielleicht medienkompetent im bekannten Sinne. Der Beitrag stellt jedoch Fragen in eine andere Richtung. Ausgangspunkt dafür sind neue Repräsentationsformen, die in Prozessen der Detraditionalisierung und Entgrenzung auftauchen. Dabei entsteht eine provisorische Gemengelage von Repräsentationsformen, für die u.a. mobile und nutzergenerierte Kontexte typisch sind. Die Analyse solcher Repräsentationsformen, auch eine Analyse als kulturelle Ressourcen, führt zur Diskussion von Subjektivität und den damit verbundenen Aneignungs- und Mitwirkungsformen. Bildung als Entstehungsform von Subjektivität wird dabei zu einer bestimmenden “signifying practice”.

1. Die Fragestellung

Im deutschsprachigen Raum gab es mit dem Begriff der Medienbildung den argumentativen Schub, sich von der *kritischen Medienkompetenzförderung* als Kern der Medienpädagogik zurück zu ziehen und mit *Bildung* nicht nur ein neues Paradigma für Medienpädagogik zu entwickeln, sondern Medienpädagogik auch als Kern einer Pädagogik zu denken, bei der die Lebensbewältigung in unserer – schlagwortartig gesagt – digitalen, vernetzten Medien-Welt vorrangig ist. Im anglophonen Bereich steht mit *Literacy* die Text-Tradition mit den Veränderungen durch Medien und mit deren digitalen Fortentwicklung zur Debatte. Literacy ist substantiell mit dem *Citizen* verbunden, also mit dem Bürger, der sich seiner sozialen und gesellschaftlichen Einbettung bewusst wird oder bewusst ist. Ein weiterer paradigmatischer Zugang, und zwar der des deutschen Jugendmedienschutzes, stellt die Kind-Medien-Beziehung in den Vordergrund. Ausgangspunkt ist der Gedanke der Entwicklung der Kinder und die Frage, ob Medien diese Entwicklung beeinträchtigen oder gefährden. Hierbei stand Rousseaus Gärtnermodell der Erziehung Pate, eine Erziehung, die Kinder in einer dominanten *Medienwelt* dennoch beschützt in ihrer eigenen Entwicklungsdynamik wachsen lässt. Leider hat Medienpädagogik dieses Entwicklungsmodell nie ernst genommen. Mit der Unübersichtlichkeit und Grenzenlosigkeit des Internet scheint sich nun auch für den Jugendmedienschutz das Kompetenz-Paradigma durchzusetzen. Das heißt, Kinder erwerben Medienkompetenz, müssen Medienkompetenz erwerben und steuern mit dieser, ihrer Medienkompetenz ihre Beziehung zu Medi-

en. Eltern und Bildungseinrichtungen sind dafür verantwortlich, dass die Kinder, dass jedes Kind medienkompetent wird.

Damit sind wir bei einem der zentralen Punkte der augenblicklichen kulturellen Dynamik, bei dem der Individualisierung in einer fragmentierten, *entgrenzten* Welt. In dieser Logik wird es zur Aufgabe der Pädagogik und der jeweils Verantwortlichen, das Methoden-Repertoire für das medienkompetente Kind bereitzustellen und es an Kinder zu vermitteln. Sollte und muss in dieser Situation Pädagogik und Medienpädagogik diesen Trend der Individualisierung der Risiken der Medienentwicklung nicht hinterfragen? Sollte und muss Pädagogik und Medienpädagogik nicht Alternativen dazu entwickeln, dass Kindern Medienkompetenz auferlegt wird? In dieser Denklinie geht es auch darum, auf welcher argumentativen Basis, aufgrund welchen wissenschaftlichen Paradigmas Pädagogik und Medienpädagogik auf die aktuelle massenmediale Transformation reagiert, wenn das vertraute Fernsehmodell der Massenkommunikation seine Prägekraft verliert und Mobilität zusammen mit dem Internet dominieren.

2. Argumentativer Ausgangspunkt: Bildung im Prozess der Detraditionalisierung und Entgrenzung

Als erstes gilt es, die Prozesse der massenmedialen Transformation zu erläutern. Es geht dabei vor allem darum, zentrale Punkte eines pädagogischen Paradigmas zu skizzieren, mit dem Pädagogik in die Transformationsprozesse intervenieren kann. In einer kritischen Erörterung zur Wissenschaftstheorie der aktuellen Soziologie angesichts von *Big Data*, der digitalen Datenschwemme, stellt Carlos Frade (2013) im Rahmen eines Arbeitspapiers des kulturkritischen britischen Centre for Research on Socio-Cultural Change (CRESC, <http://www.cresc.ac.uk>) eine breite und kritische Diskussion zum methodologischen Selbstverständnis der Soziologie fest, die es einem nicht leicht macht, einen Überblick über den aktuellen Diskussionsstand zu gewinnen. Deswegen folge ich seiner Entscheidung, einen Text zu schreiben, der vor allem intervenieren will statt zu berichten. Das Feld meiner Intervention ist Pädagogik, deren Spezialgebiet, die Medienpädagogik, sich der intensiven Diskussion um die – im weitesten Sinne – ‘medialen’ Veränderungen unserer Kultur stellt. Ein Zweig dieser Diskussion richtet sich auf das Lernpotential der digitalen Interventionen im Rahmen des Internet. Ein anderer Zweig bemüht sich mit der Frage nach Bildung, konkret nach Medienbildung und Medienkompetenz, darum, die eigene Rolle als Disziplin im Bildungsfeld der digitalen Innovationen und die Rolle von Pädagogik im kulturellen Wandel zu verstehen und zu bestimmen.¹

¹ Überblick über die Diskussion findet sich u.a. bei Marotzki & Meder (2014); Weich & Othmer (2014); Simanowski & Missomelius (2014); Grell et al. (2010); Bachmair (2010); Zeitschrift *Medien+Erziehung* (Heft 03, 2009 und Heft 6, 2014); Sesink et al. (2007).

2.1 Big Data im Prozess von Mobilität und Individualisierung

Um bei der aktuellen Diskussion des britischen Centre for Research on Socio-Cultural Change (CRESC) anzuknüpfen - diese Diskussion bezieht sich auf "the digital world, the world of online, live data generation devices [...] including its self-feeding data processes" (Frade 2013, S. 5). Sie bezieht sich, eingängig formuliert, auf *Big Data* (Frade 2013, S. 2):

"it all comes down to the exponential growth of the automated production, use and analysis of transactional and other digital and online data by private corporations, governments and researchers working for them or, at any rate, working outside academia" (Frade 2013, S. 3).

Für die sozialwissenschaftliche Theorie ergibt sich daraus ein grundlegendes Problem, weil, so Frade, sie keinen Einfluss auf dieses Big-Data-System hat. In dieser Argumentationslinie geht es dann um die sozialwissenschaftliche Forschungs- und Interventions-Methodik, also um die wissenschaftliche Eigenständigkeit in Abgrenzung zu *Big Data*. Was heißt Eigenständigkeit? Bei *Big Data* steht das Problem der Algorithmierung des Handelns nicht nur im Vordergrund, sondern definiert dessen Kern. Algorithmierung des Handelns geht einher mit dem allgegenwärtigen Daten-Sammeln und der Daten-Auswertung für Kontrolle, Vorhersage und Steuerung möglichst allen Handelns. Frade (2013, S. 2) macht sich angesichts von *Big Data* für "Machiavellian social theory" stark, für eine "more combative social theory".

Dies ist ein bemerkenswerter, weil unerwarteter Vorschlag. Es ist jedoch auch ein Vorschlag, der die Chance von Wissenschaft, sich auf kritische Reflexion und kritische Diskurse zu konzentrieren, eher in den Hintergrund schiebt. Mein Vorschlag versucht nicht so weit greifend wie mit Algorithmierung des Handels den pädagogischen, auch den medienpädagogischen Aufgabenkern festzulegen. Es geht mir im ersten Schritt vor allem um einen paradigmatischen Wandel, der sich von *Medien* als Leitkategorie abwendet und sich auf *Kultur* ausrichtet. Der Humboldtsche Bildungsgedanke von 1792 (Humboldt 2002) verknüpft Kultur und ihre Produkte, zu denen auch Medien gehören, mit Pädagogik. Bildung ist Aneignung und Mitwirkung bei Kultur. Damit kommt der Gedanke eines Kultur-Paradigmas in die Diskussion, der dem von Frades *Machiavellian social theory* entspricht. Wenn Bildung als Aneignung und Mitwirkung substanziell für Kultur ist, dann ist Bildung auch ein Hebel, vermutlich sogar *der* Hebel, um der aktuellen Definitionsmacht von Informationstechnologie und Ökonomie eine kompensatorische Kraft entgegenzusetzen. Bildung als Aneignung und Mitwirkung darf man jedoch nicht mit der schlichten Version des geprüften schulischen Wissens und standardisierter Kompetenzen verknüpfen.

Mit einem Kultur-Paradigma kann Medienpädagogik eine gewichtige Funktion für die Aktualisierung von Pädagogik übernehmen, weil sie mit dem Thema Medien die mediale und, in den letzten Jahren auch die digitale Technologisierung unserer Kultur kritisch und praktisch begleitet. Algorithmierung ist ein Punkt, vielleicht der wesentliche Punkt, den man vermutlich jedoch nur über die Dynamik der Mobilität unserer Gesellschaft und Kultur verstehen kann. Mobilität hat sich mit dem Auto individualisiert und mit dem Alltag prägend verbunden, hat damit Fernsehen vorbereitet (Bachmair 1986, 1991, 1993) und legt jetzt in der digitalen, ubiquitären Form

des Smartphones die individualisierte, medienkonvergente Massenkommunikation fest. Individualisierte, medienkonvergente Massenkommunikation ist eine Linie in der aktuellen kulturellen Entwicklung, zu der *Big Data* gehört. In diese kulturhistorische Entwicklung ist eine Logik eingebettet, die Individualisierung verstärkt und zunehmend mehr definiert. In der Entwicklungslogik der Mobilität entstehen mit der Individualisierung auch Systemstrukturen wie Netze. Ausgehend von Straßennetzen und dem Google-System der Wissensgenerierung zusammen mit der Smartphone-Mobilität entwickelt sich ein ubiquitäres, mobiles, individualisiertes System, das mit *Big Data* im Moment seine Herrschaftsstruktur erhält. (In diesen zusammenfassenden Formeln fehlen Hinweise auf die handelnden Subjekte, die Netze usw. generieren. Ich will es mir hier als Schreiber jedoch nicht einfach machen und mich auf Passivkonstruktionen zurückziehen, bin mir aber nicht sicher, ob es im Moment möglich ist, den Passivmodus zu verlassen.)

In dieser kulturellen Entwicklungslogik reicht die pädagogische Ausrichtung auf ein wie auch immer definiertes Lernen und auf den Erwerb von Kompetenzen, auch kritischer Kompetenzen, keinesfalls aus. Mein Vorschlag: Pädagogik braucht die paradigmatische Ausrichtung auf Kultur, auf eine Kultur der mobilisierten, ubiquitären, systemisch strukturierten und systemisch kontrollierten Individualität. Im Moment steht ubiquitäre Mobilität im sichtbaren Vordergrund. Mit der Ausrichtung auf Bildung in dieser kulturellen Entwicklungslogik tritt die Frage in den praktischen Vordergrund, welche Chancen z.B. die Smartphone-Nutzer mit ihren Aneignungsformen haben und was Pädagogik dabei für eine Rolle einnehmen soll.

2.2 Bildung und Subjektivität

Mit der Idee eines Kultur-Paradigmas für Pädagogik knüpft dieser Beitrag auch an den Cultural Studies an (vgl. Hepp et al. 2009), obwohl, so meine einleitende Vermutung, die vertrauten Cultural Studies selber nicht mehr erklärungsmächtig sind für das, was mit der aktuellen Entwicklung von Individualisierung im Kontext der Mobilität einher geht. Ein zweiter Anknüpfungspunkt ist, wie schon angesprochen, der Gedanke der Bildung, wie er vor mehr als 200 Jahren von Wilhelm von Humboldt formuliert wurde (Humboldt 2002). *Bildung* war ein kultursoziologisch pädagogischer Gedanke, der auf Dauer wenig mit den Lehrplänen der Gymnasien zu tun hatte. Humboldts Analyse, heute würde man wahrscheinlich von einer kultursoziologischen Analyse sprechen, konzentrierte sich während der Französischen Revolution und ihren Folgejahren auf eine neue Form von Subjektivität. Diese neue Form von Subjektivität entstand mit der Ablösung des Untertanen des Feudalstaats durch den Bürger, den Citoyen, in einer neuen Staatsform, dessen Aktionszentrum die Bürger, die Citoyens sind. (In diesem Zusammenhang steht, wie oben formuliert, letztlich die Ausrichtung von *Literacy* auf *Citizenship*.) Wenn man einen gewaltigen Bogen schlagen will, dann geht es um den Bürger, der mit Goethes *Werther* zwei Jahrzehnte zuvor die europäische Jugend in Bann geschlagen hatte, weil der Protagonist *Werther* sich selbst erlebend und fühlend bewusst wurde.

Humboldts Analyse lässt sich folgendermaßen in einem *Aneignungsmodell* zusammenfassen: Kinder entfalten ihre 'Kräfte', indem sie sich Kulturressourcen aneignen. Dazu brauchen sie eine Orientierung hin zu einer 'mannigfaltigen Ganzheit'. Sie gestalten mit ihren eigenen Spu-

ren und Kulturressourcen die Welt, was Freiheit und die Realisierung von Vernunft zu Bedingungen für Bildung macht (Bachmair 2009, S. 161 ff.).

Auf der Basis der Bildungs-Idee gründete dann Humboldt als preußischer Schulminister mit dem Humanistischen Gymnasium und der Universität einen neuen Schultyp, der der neuen politisch staatlichen Ordnung entsprach. Dieser auf *klassische* Kulturressourcen, die sich die Schüler aneignen, ausgerichtete Schultyp führte den neuen Staat Preußen dann auch in die Industriegesellschaft. Die bildungsorientierte Schule war auch wichtig für eine expansive Wissenschaft, für eine blühende Ästhetik, trug zu einer effizienten Verwaltung, aber auch zur preußischen Vorbereitung eines Militärsystems mit desaströsen Folgen bei.

2.3 Vom ‘Encoding/Decoding’ der alltäglichen Massenkommunikation zur ubiquitären Mobilität

Für ein Kultur-Paradigma halte ich zudem zwei zentrale Themen der vertrauten Cultural Studies bzw. von Stuart Hall als Denkanlässe für wichtig, die es weiterzudenken und neu zu denken gilt. Das ist zum einen das Basisthema zur Medienorganisation und Mediennutzung, das ‘Encoding/Decoding’-Modell (Hall 1980), und zum anderen der Transfer vom Begriff des Mediums zum Begriff der Repräsentation (Hall 1997). Für die Medienpädagogik kommt der Agency-Gedanke² in Verbindung mit Citizenship bei Buckingham als drittes Thema hinzu (z.B. Buckingham 2008; Bachmair & Burn 2009).

Für die Cultural Studies in Sinne von Hall war dabei Medienherstellung oder Mediennutzung immer eine “cultural practice”, bei der es um die Produktion von Bedeutung (“signifying practices”) geht. So löste das Paradigma der Cultural Studies das Lasswellsche Transportmodell der Massenkommunikation ab und führt das Modell der “signifying practices” der Medienproduktion (Encoding) und der Mediennutzung (Decoding) ein. Dabei ist Mediennutzung eine Form des Lesens, “mode of reading”, bei dem sich Mediennutzer aktiv gegenüber dem vorgegeben Medien-Text positionieren. Diese Logik der “signifying practices” entspricht der Aneignungs- und Entäußerungsdynamik von Bildung im Humboldtschen Sinne (siehe Bachmair 2009, S. 161 ff., S. 227). Mit dieser Positionierung der Mediennutzer zum Medientext konnte sich Medienpädagogik in die Tradition der Literacy einordnen und die didaktische Unterstützung von Kindern oder Jugendlichen gegenüber Medientexten entwickeln. Dabei ist es wichtig, die *Agency* der Kinder und Jugendlichen, also ihre Handlungsoptionen und Handlungskompetenzen in ihren kulturellen Praktiken zum Kern der didaktischen Unterstützung zu machen. Hier verbindet sich Bildung als Aneignung und Mitwirkung mit dem Gedanken der Agency. In der Literacy-Logik der Massenkommunikation mit dem Leitmedium TV ist es möglich, Internet und Social Media medienpädagogisch mit dem Gedanken der *Multiliteracy* neu auszutarieren. Aber macht das Sinn, auf Medien-Vielfalt mit Literacy-Vielfalt antworten? Das ist sicher nicht falsch aber auch nicht hinreichend, so meine Vermutung.

² Hengst (2013, S. 15) übersetzt den Begriff ‘Agency’ mit “Akteur-Status [...] von Kindern in der Gegenwartsgesellschaft.”

2.4 Ein vorläufiges Fazit

Das Konzept der Multi-Literacy ist wie Frades machtpolitisch ausgerichtetes epistemologisches Paradigma eine mögliche theoretische Reaktion auf aktuelle Detraditionalisierungs- und Entgrenzungspänomene. Mit Multi-Literacy zerfasert der Kompetenz-Begriff, was jedoch der Medienkonvergenz entspricht. Bei Frades "Machiavellian social theory" tritt mit dem Gedanken einer "more combative social theory" die Kategorie der Macht als der Kennzeichnung der leitenden Transformations-Dynamik in die sozialwissenschaftlichen Überlegungen. Mein Vorschlag ist, bei dem Begriff der Macht als Transformations-Dynamik an ubiquitäre Mobilität im Zusammenspiel mit systemisch kontrollierter Individualität zu denken; also eher an Google, Apple und Smartphone als an NSA und Geheimdienst. Wenn man diese Überlegung zu einem Paradigma verdichten will, dann sollte dieses Paradigma auf die fortschreitende Individualisierung durch Mobilität in Systemstrukturen reagieren. Dazu gehören die pädagogische Kategorie der Bildung als Aneignung ebenso wie die kulturhistorischen Kategorien der Mobilität und der Individualisierung. Die Aufgabe ist nun, nach den Hebeln zu suchen wie Bildung mit Macht konkurrieren kann. Dazu sollte Pädagogik den bzw. die *Citizen* als die sich bewusst werdenden und im Gemeinwesen Handelnden im Auge habe.

3. Disparate Transformation: Entgrenzung und stetige Vorläufigkeit als Trend aktueller symbolischen Formen

Die sich bewusst werdenden und im Gemeinwesen handelnden Menschen stehen in einer kulturellen Dynamik, bei der der Gedanke der Aufklärung, sich bewusst zu werden und im Gemeinwesen zu handeln, doch reichlich altmodisch erscheint. Wie diesen Gedanken neu fassen? Dazu ist der Blick auf unseren aktuellen kulturellen Rahmen hilfreich, auf den Rahmen, der die aktuelle disparate Transformation bedingt und beeinflusst. Hierzu ist Ulrich Becks et al. (1994) Paradigma der "reflexiven Moderne", also der "Modernisierung der Moderne" (Beck et al. 2003, S. 2) erklärungsmächtig.

3.1 Disparate Transformation

Im Kern geht es dabei um die Detraditionalisierung unserer Gesellschaft der Moderne, bei der sich vertraute und stabile Strukturen und Funktionszusammenhänge auflösen oder aufgelöst werden. So muss z.B. das redaktionell verantwortete Fernsehen mit Kanälen auf YouTube konkurrieren. Sind auf YouTube Amateure oder irgendwie geartete Profis massenhaft erfolgreich? Wird man zum TV-Profi über massenhafte Downloads auf YouTube? Taugt denn der Begriff des Experten oder der Expertin als Profi denn überhaupt noch? Weiterhin erleben wir gewaltige Flüchtlingsströme, die Bevölkerungen und Grenzen erodieren lassen und gleichzeitig zementieren. Banal erscheint dagegen das Handy, das Mobilität in seiner neuen Form allgegenwärtiger Verfügbarkeit ermöglicht oder erzwingt. Ein Strang der aktuellen Entgrenzungs-

dynamik verschmilzt das bislang vertraute Medium Fernsehen mit dem Internet, mit Mobilisierung und Individualisierung zu einer ubiquitären symbolischen Form der Repräsentation.

Bringt man diese Beispiele der aktuellen gesellschaftlich-kulturellen Transformation auf den Punkt, dann geht es um eine Entgrenzung der Lebensbereiche und um eine Entgrenzung in allen Lebensbereichen. "Standard- und Normalformen" (Beck et al 2004, S. 25) verlieren ihre eindeutige oder anerkannte Verbindlichkeit, indem sich Grenzziehungen auflösen. Es entsteht eine "unstrukturierte Pluralität" (Beck et al. 2004, S. 37), die von den Menschen bzw. den Institutionen einen Fluss von Entscheidungen und ständige Abgrenzungen und Zuordnungen verlangen. Es entstehen dabei auch vorläufige "Hierarchien" eines "geordneten Pluralismus" (Beck et al. 2004, S. 35), um zumindest kurzfristig handlungsfähig zu bleiben oder um es wieder zu werden. Die Menschen kommen dabei nicht um eine "Verschränkung von Alternativen" (S. 38) umhin; "Grenzauflösung und Synthese" sind miteinander verschränkte Denk- und Handlungsaufgaben. Die Entgrenzung, noch allgemeiner formuliert: Die disparate Transformation wird zur generalisierenden sozialen und kulturellen Struktur; sie wird es vermutlich bleiben. Wir müssen uns auf "unstrukturierte Pluralität", auf verschränkte Alternativen und Entscheidungshierarchien einstellen. Den Rahmen liefern die von Hall schon für die traditionelle Mediennutzung angesprochenen "signifying practices" als provisorische Kontexte der individualisierten Herstellung von Bedeutung. Hier wird die Aneignungsdynamik der von Humboldt formulierten Bildung wichtig. Bildung wird zur bestimmenden "signifying practice". Frades Gedanke der *Machiavellian social theory* liefert einen interessanten Impuls um die politische Dimension von Bildung als "signifying practice" zu entdecken.

3.2 Die Eindeutigkeit "symbolischer Formen" löst sich auf – ubiquitäre, individualisierte digitale Mobilität entsteht

Mit dem von Ernst Cassirer (1990, Original 1944) stammenden Konzept, Kulturen als typische symbolische Formen zu untersuchen, bekommen wir die Chance, den aktuellen Prozess der Detraditionalisierung mit früheren Kulturformen zu vergleichen. Ziel ist es, Bildung als *Signifying Practice* in unserer aktuellen Kultur zu rahmen. Ernst Cassirers Theorie der *Symbolischen Formen* aus der Mitte des vergangenen Jahrhunderts beschäftigt sich mit der historischen Entwicklung von Ausdruck und Gestaltung der Menschen (S. 64), wie sie sich als objektivierte Kultur manifestiert. Dieses Konzept ordnet die symbolischen Formen historisch nach spezifischen Phasen der Zivilisationsentwicklung (S. 50 f.): Mythos und Religion, Sprache, Kunst, Geschichte, Wissenschaft. Sicher trifft Cassirers Phasenbildung und seine Vorstellung von einer zivilisatorischen Höherentwicklung nicht den Kern einer Kultur disparater Transformation. Cassirer gibt jedoch Anregungen für eine kulturhistorische Einordnung. Sein Ausgangspunkt ist ein Modell der symbolischen Beziehung der Menschen zu ihrer Umwelt, bei der spezifische symbolische Formen entstehen. Was trifft für die aktuelle kulturhistorische Phase zu, was steht im Vordergrund? Hier ein Überblick:

- Medien wie das redaktionell produzierte Fernsehen sind Varianten von Repräsentationen, so der Vorschlag von Stuart Hall (1997) in *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*.
- Alltagsästhetik (Schulze 1992; Bachmair 2009, S. 29 ff.) liefert einen vorgeordneten Rahmen für die sozialkulturelle Abgrenzung oder Zuordnung der Menschen. Ästhetische Figurationen von Repräsentation³ liefern eine geordnete Pluralität von Handlungsvollzügen, sozialen Gruppen, Medien, Konsumgüter usw.
- Traditionelle linearen Mediennutzung ist Teil der individualisierten und vernetzten digitalen Mobilität (Medienkonvergenz).
- Die Menschen verlassen das dichotome Aktiv-Passiv-Schema der von Lasswell 1948 beschriebenen, von Radio und TV dominierten linearen Massenkommunikation.

Eine kurze Anmerkung: Was waren das noch für einfache Fragestellungen, als Medienpädagogik aus passiven TV-Konsumenten aktive, verantwortliche TV-Nutzer machen sollte und wollte.

- Provisionality und Bedeutungskonstitution wird Grundlagen des individuellen Handelns.

Der Londoner Sozialesemiotiker Gunther Kress kennzeichnet die disparate Transformation mit dem Begriff der Provisionality, der Vorläufigkeit, die er folgendermaßen erläutert:

“Contemporary social conditions in Anglophone and Western European societies are markedly different to those of some four decades ago. Stability – even though that had only ever been relative – has given way to instability; homogeneity has given way to often radical diversity; permanence has given way to provisionality, a condition in which crucial characteristics of the environments of communication may vary from one moment to the next.” (Kress 2010, S. 171)

Diese Vorläufigkeit verlangt von den Menschen nicht nur bei medienbezogenen Aktivitäten, sondern fortwährend selber Bedeutung herzustellen, wozu sie Kontexte, das sind provisorische Räume, aufgreifen oder entwickeln.

3.3 Der Kontext als provisorischer Raum und als Artefakt

Verbindet man argumentativ den Gedanken der *signifying practices* mit dem Gedanken provisorischer Räume, in denen Menschen handeln, dann ist man bei von Nutzern generierten Kontexten (user generated contexts, siehe Cook 2010).

Worum geht es bei Kontexten? In einem ersten Erklärungsschritt sind Kontexte Situationen, die sich vom konkreten Hier-und-Jetzt ablöst haben. In der Didaktik ist uns mittlerweile das

³ Als Denkmöglichkeit der Medienpädagogik wurde weder der Begriff der Repräsentation noch der der Alltagsästhetik als die soziale Ordnung der Repräsentationsvielfalt aufgegriffen.

Konzept der Situation mit Hilfe des *Situierten Lernens* (Lave & Wenger 1991), ein Denkvorläufer für Kontexte, bekannt und wird praktiziert. Dabei sind Lernsituationen klar verortet. Lösen sich Lernende jedoch von dieser definierten Verortung, dann entstehen Kontexte. Sie sind provisorische Artefakte, die ich folgendermaßen definiere:

A context is a frame under construction for optional combinations of actions, representational resources inclusive media and literacy, virtual and local sites or social sites like socio-cultural milieus.

Bei dieser Definition erinnere ich mich an Schulprojekte (Bachmair & Peters 2014; Bachmair 2015), bei denen Schülerinnen und Schüler sich eigene Kontexte erstellten, indem sie z.B. ihre Erfahrungen mit *Whatsapp* und ihre persönlichen Handys einbrachten oder eines der Klassen-Tablets verwendeten. So nutzten Schülerinnen und Schüler das Smartphone-App *Whatsapp* für die Organisation ihre Schreib- und Rap-Werkstatt, um sich nach dem Unterricht über ihre Arbeitsverteilung bei dem Projekt und ihren Zeitplan zu verständigen. Sie schickten sich aber auch aktuelle Fotos zu und verwiesen einander auf Freizeitangebote. Mit *Whatsapp* verbindet sich flexibel und kommunikativ der jeweilige Schüleralltag mit Schule. Eine definierte Gruppe von Schülerinnen und Schülern schafft sich mit *Whatsapp* ihren flexiblen Kontext.

Ein anderes Beispiel: In einer Förderschule hat der 15-jährige Jermaine Probleme damit, im ständigen Austausch mit den Schülern seiner Tischgruppe zu sein. Es überfordert ihn. Deswegen grenzt er sich mit YouTube-Videos von der Gruppe ab und schreibt in seinem YouTube-Kontext - gleichzeitig - konzentriert. In diesem Kontext fasst er auch seine Internet-Recherche zum Unterrichtsthema zusammen. Gelegentlich und selbst gewählt kommuniziert er auch mit seiner Tischgruppe. Auf dem iPad laufen Musikvideos von Youtube, die nichts mit dem Thema, an dem er arbeitet, zu tun haben. Er klinkt sich nach seinen eigenen Bedürfnissen ein und aus. Der Lehrer interpretiert dies als Jermaines "personal workspace". Es ist sein individueller Arbeitskontext. Es ist ein Kontext, den Schülerinnen und Schüler seitdem es Radio im Alltagsleben gibt, sich z.B. für ihre Hausaufgaben herstellen. Es ist also nichts Neues, jedoch für eine Kultur disparater Transformation etwas Typisches.

Prägend für das Konzept der Kontexte als provisorischer Räume der Bedeutungskonstitution war der Beitrag des Computerwissenschaftlers Paul Dourish (2004), der Kontexte als semiotische Beziehung (Dourish 2004, S. 5) mit folgenden Merkmalen einordnet (hier nur mit Stichworten zusammengefasst):

- "*relational property* that holds between objects or activities";
- "*defined dynamically*";
- "*context is an occasioned property*";
- "*context arises from the activity*".

3.4 Context Awareness

Die neue pädagogische Chance besteht nun darin, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sich ihres Handelns und Lernens bewusst zu werden (context awareness), wie sie Kontexte herstellen, wie sie darin und damit agieren (vgl. dazu Bachmair & Pachler 2014b). Eine einfache Unterstützung, wie sich Lehrer, Lehrerinnen und Schüler, Schülerinnen der von ihnen einstellten und genutzten Kontexte auch reflexiv annähern, sind z.B. Foto-Portfolios. In den beiden Beispielen für Kontexte, Whatsapp und YouTube als 'personal workspace', begannen die Lehrer damit, sich bewusst zu machen, was Whatsapp auf den persönlichen Handys der Schülerinnen und Schüler didaktisch bedeutet. Ein anderer Zugang zu Context Awareness: Einige Schüler machten sich Gedanken, ob sie denn Lehrer in ihrem Whatsapp-Chat dabei haben wollen. Die Beobachtungen zu benennen ist eine weiter einfache Form. So findet der Förderschullehrer die Bezeichnung "Jermaine's personal workspace".

4. Wissen und Subjektivität als Ressource. Auf der Suche nach einer kulturökologischen Praxis für Pädagogik

Die aktuelle *disparate Transformation* unserer Kultur hat eine ausgeprägte Triebkraft, nämlich zunehmend mehr Objekte und Prozesse als nützliche und verwertbare Ressourcen zu definieren. Im Vordergrund stehen dabei die ökonomische und die technologische Definition von Ressourcen. Etwas als Ressource zu definieren, z.B. Wissen, erzeugt Eindeutigkeit, was im krassen Gegensatz zu den Kontexten als provisorischen Artefakten steht. Die Definition von Wissen als Ressource, auch als globaler Ressource, zieht selbstverständlich Standardisierung und Kontrolle nach sich. Im Gegensatz zur Standardisierung und Kontrolle stehen die vielfältigen und auch disparaten Prozessen der Bedeutungskonstitution in flexiblen und von Nutzern generierten Kontexten. Angesichts der Unübersichtlichkeit dieser Kontexte ist dann die von Apple hergestellte Eindeutigkeit der iPads und iPhones richtiggehend entlastend. Schülerinnen und Schüler erleben das Entlastung versprechende Apple-Design jedoch anders als die Umgestaltung von Schule in ein Assessment-Centre mit globaler Vergleichbarkeit von Wissensergebnissen als definierter Ressource. Aber auch ein didaktisches Assessment-Centre produziert Eindeutigkeit.

Pädagogik ist im Moment mit der Umgestaltung des Schulwesens unter dem Ressourcen-Aspekt konfrontiert. Pierre Bourdieu machte uns seit den 1970er Jahren mit dem Gedanken und den Phänomenen des *kulturellen Kapitals* und der damit verbundenen Sozialisationsprozesse und Habitusformen vertraut. Zu dem, was Bourdieu als kulturelles Kapital beschreibt und was ökonomisch gesehen verwertbare Ressourcen sind, gehört auch die Art und Weise, wie wir als Persönlichkeiten in dieser globalen Welt leben. So gesehen ist auch Subjektivität eine Ressource. Die Intensivierung der Individualisierung trägt dazu bei, dass die Menschen sich selber zur optimierten Ressource umwandeln. Ein wichtiger Mechanismus ist, dass sich Individualisierung im Konsum zum egozentrischen Erleben in subjektiven Lebenswelten (Bachmair 2009, S. 237 ff.) wandelt. Egozentrisches Erleben in subjektiven Lebenswelten folgt jedoch nicht

narzistischen Zielen, sondern passt sich in eine neoliberal legitimierte Selbstoptimierung (Butterwegge u.a. 2008) der Menschen ein. Erfolgreiche Menschen gestalten und vermarkten sich als ihre eigene ökonomische Ressource. Diesen Zweck unterstützen ubiquitäre digitale Kleinstcomputer, eben Handy oder Tablet: Immer erreichbar, immer mit allen Datenarchiven verbunden, immer den Organizer zur Hand. Fotos von roboterähnlichen Menschen mit Daten-Brillen und Daten-Handschuhen liefern die Science-Fiction-Bilder zum selbstoptimierten Menschen in egozentrischen Lebenswelten. Zu dieser Selbstoptimierung gehört auch das Selfi-Foto, bei dem die für eine auf Individualisierung ausgerichtete Gesellschaft die flexible, bildhaft reflektierende Selbst-Repräsentation ermöglicht. Natürlich nicht nur mit dem Selfi-Foto, sondern auch mit Whatsapp, Facebook usw. als dem selbstgewählten Kontext der Selbstrepräsentation: Ich zeige mir und anderen, wer ich bin und erfahre gleichzeitig, wer um mich herum agiert. Das Selfi-Foto konstituiert einen Kontext, indem sich jeder als soziale Ressource einbringt. Bei Facebook geschieht das vornehmlich als Alltagsmensch, bei www.linkedin.com zum Beispiel unter dem Gesichtspunkt professioneller Leistung.

4.1 Kulturökologie

Versuche, eine Kulturökologie zu skizzieren (Cook, Pachler, Bachmair 2011; Bachmair et al. 2013; Bachmair et al. 2014; Bachmair & Pachler 2014a) reagieren im Bereich der Kulturressourcen nicht zuletzt auf ökologisches Denken und Handeln angesichts von Umweltzerstörung, die mit der Ausbeutung von Natur und Energie als billiger Ressourcen einhergehen. Hierzu gibt es erlebbare und diskutierte Erfahrungen wie globale Erwärmung oder die Standardisierung der Ernährung, die bei bestimmten Bevölkerungs- und Altersgruppen ein ökologisches Umdenken gefördert hat. Das hat dann zu einer breiten Palette ökologischer Handlungs- oder Organisationsformen geführt wie z.B. zu Slow Food, der Bio-Abteilung im Supermarkt, zum unauffälligen *Urban Gardening*, zu politischen Organisationsformen wie *Campact* und zum politisch ökonomisch technologischen Komplex der *Energiewende*. Wie kann oder soll Pädagogik diese Erfahrungen und Formen für eine pädagogische Kulturökologie fruchtbar machen?

Eigensinn des Lernens

Was ist nun angemessen, wenn man ökologisches Denken und Handeln auf Kultur und hier auf Bildung im weitesten Sinne übertragen will? Hier gilt es als erstes, den *Eigensinn* von Lernen bewusst zu machen (Bachmair, Pachler & Cook 2014, S. 146f.) und damit aus dem Verfügungsdenken von Lernen als ökonomischer Ressource herauszubrechen. Dazu gibt es breite Diskussionen, die im anglophonen Bereich zum Beispiel mit Lev Vygotskys Entwicklungsgedanken der "Zone of Proximal Development" einen Schlüssel gefunden haben (Vygotsky 1978/1930, S. 84ff.). In dieser Denklinie geht es darum, bei Kindern einzuschätzen, was denn in ihrer aktuellen Entwicklungsphase als Lernooptionen angelegt ist. Schule bietet hierzu ein didaktisches Gerüst an, englisch formuliert: Scaffolding (Wood et al. 1976), das diesen lernenden Entwicklungsschritt unterstützend begleitet. Weiterhin gibt es aktuell auch eine breite pädagogisch didaktische Diskussion, die Reformpädagogik ebenso einschließt wie Lernerorientierung. Gunther Kress hat in der Sicht der Sozialsemiotik skizziert, wie sich der Eigensinn des Lernens als Bedeutungskonstitution erschließt (Kress & Bezemer 2015).

Kontexte und Bedeutungskonstitution

Eine weitere Möglichkeit, sich einer Kulturökologie des Lernen anzunähern, geht einher mit der Dynamik der Entgrenzung und Individualisierung, die, wie oben ausgeführt, im medialen Digitalbereich zu nutzergenerierten Kontexten beiträgt. Schon *Situiertes Lernen* (Lave & Wenger 1991) ist nahe an der Logik nutzergenerierter Kontexte mit den auf Lernen als Bedeutungskonstitution angelegten Aneignungsformen. In dieser Logik konzentriert sich ein kulturökologisches Denken auf die Grundlage jeden Lernens, nämlich auf Lernen als Bedeutungskonstitution in vorfindlichen Situationen oder in generierten Kontexten. In der Argumentation von Stuart Hall in den Cultural Studies handelt es sich dabei, wie oben ausgeführt, um “signifying practices”. Bedeutungskonstitution / “signifying practices” sind Aneignungsformen, die immer mit entäußernder Mitwirkung verbunden sind. Aneignung und entäußernde Mitwirkung sind Basisfunktionen von Bildung.

In der Pädagogik taucht ein vergleichbarer Gedanken mit dem situierten Lernen auf (Lave & Wenger 1991), jedoch ohne Kontextbezug. Für Lave und Wenger war Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre noch nicht absehbar, dass in der Verbindung von Internet und individuell verfügbaren mobilen Endgeräten die Generierung von Kontexten zu einer prägenden wie disparaten sozialen Grundform wird. Es war noch nicht abzusehen, dass eine Form der gesellschaftlichen Arbeit das Generieren von und das Handeln in und mit Kontexten werden wird.

Über ein engeres pädagogisches Denken geht in diesem Zusammenhang Jörn Lamla (2010) hinaus und untersucht “digitale Konsumwelten als politische Bildungsräume”. Lamla klinkt sich mit dem Konzept der *Bildungsräume* in die Denklinie von “Kulturräumen”, “sozialen Welten und Arenen” ein (S. 149) und beschreibt in diesem Zusammenhang das “Internet” als “offenen Prozess sozialer Ordnungs- und Grenzbildung, an dem eine Vielzahl sozialer Welten (und Praktiken) durch Segmentierung, Intersektion und Aushandeln beteiligt ist” (S. 149). Zwar verwendet Lamla seine eigene Terminologie, der Grundgedanke entspricht jedoch der obigen Definition von “context” als provisorischem Artefakt und “frame under construction” für Prozesse der Bedeutungskonstitution und als provisorisches Ergebnis von Bedeutungskonstitution. Ökologisch bemerkenswert werden die von Lamla empirisch festgestellten Typen von “Online-Praktiken von Verbrauchern” (S. 150). Diese Online-Praktiken sind “signifying practices” und damit auch Formen der Aneignung bzw. entäußernder Mitwirkung. “Online-Praktiken von Verbrauchern” sind auch Teil der “Alltagsökonomie” von Verbrauchern, die “in unterschiedlichen Maße ihre Autonomie gegenüber expansiven Marktentwicklungen im Internet” einsetzen. Man muss wohl hinzusetzen: oder dies auch nicht tun. Schule oder anderweitig institutionalisierte Bildung hat hier die Chance, den Schul-Kontext des formalen Lernens mit den verschiedenen Online-Praktiken von Schülerinnen und Schülern als Verbrauchern zu vernetzen. In anderen Worten, Schüler und Schülerinnen als Verbraucher generieren mit ihren digitalen und sonstigen kommunikativen Ressourcen nutzergenerierte Kontexte und brechen damit die vorgegebene Konsumlogik auf oder auch nicht. Online-Praktiken werden so zu Bestandteilen des Aneignungsprozesses und verlieren damit ihren ausschließlichen Vollzugcharakter für Konsumlogik und Marktdominanz.

Soziale Gerechtigkeit

Dieses Aufbrechen kann auch die einfache Form des Copy & Paste haben, so meine These. Ja, wirklich, diese schlichteste aller Aneignungsformen, indem Schüler bzw. Schülerinnen nur etwas aus dem Internet kopieren und auf ihr Handy verschieben? Hat Medienpädagogik mit dem aktiven und kritischen Mediennutzern nicht genau das Gegenteil angestrebt? Wenn und weil es bei Copy & Paste um soziale Gerechtigkeit geht, stellt sich in einem kulturökologischen Denkrahmen die Frage neu. Gerechtigkeit ist im Bereich des Digitalen nicht nur eine Frage der Verteilungsgerechtigkeit, sondern auch eine Frage der sozialen Anerkennung von unterschiedlichen Lebensweisen (Sen 2009). Mit Lebensweisen verbundene unterschiedliche Aneignungsformen wie 'verbale, kritische Auseinandersetzung' oder 'kopieren was mich anspricht' bedürfen der Perspektive sozialer Gerechtigkeit der schulischen Anerkennung, obwohl sie in der Tradition der Schule eher wünschenswert oder eher abzulehnen sind. Hier der Verweis auf ein Beispiel nicht aus dem Feld des Konsums, sondern aus einem Schulprojekt zum kreativen Schreiben (Bachmair & Pachler 2014b; Bachmair 2014, S. 279f).

In einer *Text+Bilder-Werkstatt* suchten und entdeckten acht Jungen einer 8. Hauptschulklasse im Internet ständig neue Bilder. Sie speicherten sie nicht, sondern begannen gleich wieder andere Bilder zu suchen. Ihr Aneignungsmuster war das der Erkundung nicht das des Sammelns. Suchen, Anschauen, schnell und einfach Bewerten und wieder etwas Neues Suchen sind dabei die Handlungsformen. Sie gilt es in einem ersten didaktischen Schritt anzuerkennen. Eine einfache Möglichkeit besteht darin, sich als Lehrer oder Lehrerin interessiert anzuschauen, was die Schüler auf ihren Bildschirm 'zaubern'. Ein Foto-Portfolio des Lehren oder der Lehrerin passt dazu als Form der Anerkennung. Natürlich ist es Aufgabe der Schule, diese Schüler darin zu unterstützen, ihre Aneignungsmuster auszuweiten, zum einen um die Erkundung zu verstetigen, zum anderen damit sie zu einem eigenen schriftlichen Text gelangen. In der Perspektive der Jungen und ihrer Ausrichtung auf schon im Internet vorhandene, also fertige Bilder kommt die multimodale Textform des Fotoplakats als didaktisches Ziel infrage. Die Verstetigung des Copy&Paste ließ sich mit dem Ziel, ein Fotoplakat zu machen, bei den Schülern gut in Gang setzen. Mit vorhandenen Fotos eigene Collagen zusammenzustellen blieb für die Jungen noch akzeptabel nahe an ihrem Suchen im Internet als Ausgangsmuster ihrer Aneignung. Die Zielvorstellung, die Fotoplakate auszustellen, also sich selber mit den Collagen zu repräsentieren, traf bei den Jungen auf hohe Akzeptanz. Engagiert produzierten sie multimodale Texte mit ausgesprochen sensiblen, wenn auch eigenwilligen bis grotesken Bildern aus dem Internet.

Diese *Text+Bilder-Werkstatt* entspricht dem "Deference"-Ansatz zur sozialen Gerechtigkeit, bei dem die Ausdrucksformen der Schülerinnen und Schüler als ihre Kulturressource von der Schule akzeptiert werden. Für Schule kommt als weitere Aufgabe hinzu, diese den Schülern bzw. Schülerinnen verfügbaren Kulturressourcen weiter zu entwickeln. In der internationalen Debatte (Rymes 2011) zeigen sich zwei für die Didaktik relevante Strategien, mit individualisierten Ressourcen z.B. aus der Jugendkultur in der Schule umzugehen: *deference* (Respekt, Ehrerbietung) und *denial* (Ablehnung, Verweigerung). Der *Denial*-Ansatz entspricht der kritischen Medienkompetenzförderung, bei der Lehrer und Lehrerinnen die Schüler motivieren,

sich kritisch mit den massenmedialen Angeboten auseinander zu setzen, um zu einem originalen Ausdruck zu kommen. Der *Deference*-Ansatz ist demgegenüber didaktisch auf Assimilation der jugendlichen Kulturressourcen ausgerichtet. Er führt nicht nur zu einer Anerkennung der jugendkulturellen Ressourcen, sondern auch von nicht-deutschen Familiensprachen oder Traditionen der nicht-deutschen Herkunftskultur, sondern auch zu deren Assimilation in den Unterricht. Zudem öffnet der *Deference*-Ansatz, mit subjektiven Kulturressourcen in der Schule anerkennend umzugehen, den Blick auf informelles Lernen, das z.B. mit sozialen Internetnetzwerken einhergeht. Zudem wird es für Lehrer und Lehrerinnen leichter, Alltagskompetenzen im Sinne naiver Expertenkompetenzen von Schülern oder Schülerinnen an den Unterricht heranzuführen und zugleich die Unterrichtsziele an die Entwicklungsprozesse der Schüler oder Schülerinnen anzunähern.

5. Zusammenfassende Schlussfolgerung: Die pädagogische Chance, über den Prozess der Aneignung auf den Zivilisationsprozess Einfluss zu nehmen

Abschließend will ich mich auf den Gedanken der Aneignung konzentrieren um zu versuchen, die bislang skizzierten Denklinien zusammenzufügen und praktisch als pädagogische Einflussnahmen im Zivilisationsprozess erkennbar zu machen. Der Begriff des Zivilisationsprozesses bindet den Versuch eines pädagogischen Paradigmas an Norbert Elias' Sozialisationskonzept an. Im "Gewebe von Aktionsketten" (Elias 1979, 2. Band, S. 319) entstehen Kulturprodukte, die wiederum angeeignet (Elias 1979, 1. Band, S. 3) im Sozialisationsprozess der Menschen dazu beitragen, typische Formen von Subjektivität, also Formen in dieser Gesellschaft zu sein, auszuprägen und wiederum Aktionsketten in Gang zu setzen. Diese Zusammenfassung entspricht dem pädagogischen Gedanken der Bildung wie ihn Wilhelm von Humboldt 1792 in seinen "Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" ausgebreitet hat (Humboldt 2002, als Modell zusammengefasst Bachmair 2009, S. 227). Dabei scheint mir der Begriff der Aneignung von Kulturprodukten im Vordergrund zu stehen; Aneignung deswegen, weil wir moderne und westliche Subjektivität in Aktionsketten denken. Zu diesen Aktionsketten gehört substantiell verbunden die Entäußerung, die Einflussnahme auf den Zivilisationsprozess mit unseren Mitteilungen und Einflussnahmen auf Kulturprodukte.

Will man versuchen, diesen Gedanken in die anglophone Diskussion einzubringen, dann lässt sich auf Lev Vygotskys Entwicklungs- und Lernmodell von 1930 verweisen, mit dem Vygotsky (1978) die Entwicklung komplexer psychischer Prozesse wie Lernen als Internationalisierung und Externalisierung fasst. Lernen als Prozess der Internalisierung besteht aus einer Abfolge von Transformationen:

“(a) An operation that initially represents an external activity is reconstructed and begins to occur internally.[...]

(b) An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one.[...]

(c) The transformation of an interpersonal process into an intrapersonal one is the result of a long series of developmental events.” (Vygotsky 1978, S. 56f.)

Den überindividuellen Zusammenhang kennzeichnet Vygotsky dabei mit Stichworten wie diesen (auch 1978, S. 57): “internalization of cultural forms of behavior”, “internalization of socially rooted and historically developed activities”.

In der Humboldtschen oder der Vygotskyschen Version des Aneignungskonzepts, das immer die Teilnahme in und an der Außenwelt substanziell einschließt, geht es um die, wie es Ernst Cassirer nannte, symbolischen Formen einer Kultur, oder wie es Norbert Elias auf den Punkt bringt, um den *Prozess der Zivilisation*. Die Menschen als sich Kulturprodukte aneignende Subjekte, als sich dabei entwickelnde Subjekte, als dabei in die Welt eingreifende Subjekte in ihren “Aktionsketten” – halten den Prozess der Zivilisation in Gang. Es ist eine Machtfrage, welche Akteure dabei an Schaltstellen und an Weichen stehen oder verschoben werde. In unserer kulturellen Form disparater Transformation steht Entgrenzung und Vorläufigkeit im Vordergrund. Dabei läuft alles auf Mobilität in Netzen hinaus. Zudem geht es um die ökonomische Ausbeutung kultureller Ressourcen. Im Prozess der Individualisierung mittels ubiquitärer Mobilität entstehen neue und der Pädagogik wenig vertraute Ressourcen wie nutzergenerierte und provisorische Kontexte. Entgrenzung und Individualisierung machen es unumgänglich, Aneignungsprozesse aus Routinen - persönlichen und institutionell erzwungenen - herauszunehmen und als Bedeutungskonstitution an die Menschen zu delegieren. An diesem Entwicklungspunkt unserer symbolischen Form disparater Transformation explodieren sozusagen die Handlungsmöglichkeiten der Menschen. Die Chancen, den Eigensinn von Lernen zu entfalten, die Chance auf Teilhabe stehen gut, so meine ich. Pädagogik kann als Impulsgeber und Schutz aktiv werden, indem sie den Gedanken der Cultural Studies aufgreift und sich in *Signifying Practice* sperrig einordnet.

Die praktische Frage drängt sich sofort auf: Und was macht Pädagogik und Medienpädagogik im Sinne der Kinder und Jugendlichen, die von der Daueranstrengung der mobilen Bedeutungskonstitution überfordert sind? Dramatisch wird eine andere Frage an Pädagogik, wie denn die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu verorten sind, die aus dem Schul- und Jugendalltag mit Handy und YouTube ausscheren und in den allen pädagogischen Denkvorstellungen zuwider laufenden Krieg der ISIS ziehen; in einen Krieg, in dem die disparate Transformation unserer Kultur im Zusammenspiel von archaischem Horror mit Smartphone-Selbstrepräsentation und Internet-PR zur Groteske wird.

Literatur

- Bachmair, Ben (1986): Auto und Fernsehen - Objekte der Begierde. Kulturhistorische Gedanken zur Technologisierung von Mobilität und Kommunikation. *Pädagogik heute*, Heft 7-8, S. 4-11.
- Bachmair, Ben (1991): From the Motor Car to the Television. Cultural-historical Arguments on the Meaning of Mobility for Communication. *Media, Culture and Society*, 13, pp. 521-533.
- Bachmair, Ben (1993): Vom Auto zum Fernsehen - Kulturhistorische Argumente zur Bedeutung von Mobilität für Kommunikation, In: Abarbanell, Stephan, Cippitelli, Claudia, Neuhäus, Dietrich (Hrsg.): *Fernsehen verstehen. Arnoldshainer Texte 76*. Frankfurt a. M.: Haag+Herrchen, S. 33-50.
- Bachmair, Ben (2009): *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, Ben (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, Ben (2014): Mobilität und Schule - eine didaktische Annäherung. In: Susanne Eichner, Elizabeth Prommer (Hrsg.): *Fernsehen: Europäische Perspektiven. Festschrift für Prof. Dr. Lothar Mikos*. Konstanz: UVK, S. 269-285.
- Bachmair, Ben (2015): Learning Expedition. Re-interpretation of war - a Rap-workshop on creative writing. download at www.ben-bachmair.de.
- Bachmair, Ben & Burn, Andrew (2009): Medienerziehung in den sich ändernden Kulturen von Kindheit und Jugend - David Buckinghams Integration der Medienerziehung in die Cultural Studies. In: Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich & Thomas, Tanja (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 120-137.
- Bachmair, Ben & Peters, Jack (2014): *Report Workshop Animals In War*. Project at Lansdowne School, London, Lambeth, School for Special Educational Needs. www.ben-bachmair.de.
- Bachmair, Ben; Pachler, Norbert & Cook, John (2013): Mobile Medien als Kulturressourcen für Lernen, ein kulturökologischer Beitrag zur Medienbildung. In: Marotzki, Winfried & Meder, Norbert (Hrsg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209-233.
- Bachmair, Ben; Pachler, Norbert & Cook, John (2014): Kulturökologie, Medien und Medien-nutzung. In: Angela Tillmann; Sandra Fleischer & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-151.
- Bachmair, Ben & Pachler, Norbert (2014a): A cultural ecological frame for mobility and learning. In: Meister, Dorothee; Hug, Theo & Friesen, Norm (Eds.): *Educational Media Ecolo-*

- gies: *International Perspectives. MedienPädagogik* 24 (4. Sept.), pp. 53-74. URL: www.medienpaed.com/24/#bachmair1409 [Stand vom 19-05-2015].
- Bachmair, Ben & Pachler, Norbert (2014b): Literacy in a culture of delimitation and provisionality. *International Journal of Learning and Media*, 4 (3), Special Issue on 'New Media, New Literacies, New Forms of Learning'. Pp. 19-32. URL: http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/IJLM_a_00099 [Stand vom 19-05-2015].
- Bachmair, Ben & Pachler, Norbert (2015): Framing ubiquitous mobility educationally: mobile devices and context-aware learning. In: Wong, Lung-Hsiang; Milrad, Marcelo & Specht, Marcus (Eds.): *Seamless learning in the age of mobile connectivity*. Singapore: Springer Singapore, pp. 57-74.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1994): *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich; Bonss, Wolfgang & Lau, Christoph (2003): The theory of reflexive modernization: Problematic, hypotheses and research programme. *Theory, Culture & Society*, 20 (2), pp. 1-33. URL: <http://tcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/2/1> [Stand vom 19-05-2015].
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang & Lau, Christoph (2004): Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck, Ulrich, Lau, Christoph (Hrsg.): *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 13-62.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: les éd. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1993): *The field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David (2008): Children and Media: A Cultural Studies Approach. In: Drotner, Kirsten & Livingstone, Sonia (eds.): *Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage, pp. 219-236.
- Butterwegge, Christoph; Löscher, Bettina & Ptak, Ralf (2008): *Kritik des Neoliberalismus*. 2. verbesserte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cassirer, Ernst (1990/1944): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Frankfurt a. M.: S. Fischer. Englische Originalausgabe: *An Essay on Man*, New Heaven: Yale University Press (1944).
- Cook, John (2010): Mobile Learner Generated Contexts: Research on the Internalization of the World of Cultural Products. In: Bachmair, Ben (Hrsg.) (2010): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113-125.

- Cook, John; Pachler, Norbert & Bachmair, Ben (2011): Ubiquitous Mobility with Mobile Phones: a cultural ecology for mobile learning. *E-Learning and Digital Media, Special Issue - Media: digital, ecological, epistemological*, 8 (3), pp. 181-196 (www.worldwords.co.uk/ELEA).
- Dourish, Paul (2004): What we talk about when we talk about context. *Personal and Ubiquitous Computing*, 8 (1), pp. 19-30, URL: <http://www.ics.uci.edu/~jpd/publications/2004/PUC2004-context.pdf> [Stand vom 19-05-2015].
- Elias, Norbert (1979 / 1937): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bände. 6. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frade, Carlos (2013): *Time and Method: After Survival, For a Renewed Praxis of Social Theory*. CRESC Working Papers 132. Centre for Research on Socio-Cultural Change (CRESC). Faculty of Social Sciences, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, UK. URL: <http://www.cresc.ac.uk/publications/working-papers/year/2013> [Stand vom 19-05-2015].
- Grell, Petra; Marotzki, Winfried & Schelhowe, Heidi (Hrsg.) (2010): *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, Stuart (1980): 'Encoding/Decoding'. In: Hall, Stuart et al. (Eds.): *Culture, media, language*. London: Hutchinson, pp. 128-139.
- Hall, Stuart (Ed.) (1997): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London/Thousand Oaks: Sage.
- Hengst, Heinz (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hepp, Andreas, Krotz, Friedrich, Thomas, Tanja (Hrsg.) (2009): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hipfl, Brigitte & Ernst, Katharina (Hrsg.) (2004): Der Beitrag der Cultural Studies für die Medienpädagogik. Themenheft 8 der Zeitschrift MedienPädagogik. <http://www.medienpaed.com/de/Themenhefte/#8>.
- Humboldt, Wilhelm v. (2002 / 1792): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke. In: Flitner, A., Giel, K. (2002) (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 4. Aufl., 234-240.
- Humboldt, Wilhelm von (2002 / 1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, Andreas & Giel, Klaus (2002) (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 4. Aufl.. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56-233.

- Kress, Gunther (2010): Learning and Environments of Learning in Conditions of Provisionality. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171-182.
- Kress, Gunther & Bezemer, Jeff (2015): *A Social Semiotic Multimodal Approach to Learning*. London: Sage.
- Lamla, Jörn (2010): Digitale Konsumwelten als politische Bildungsräume? Zur Typologisierung der Online-Praktiken von Verbrauchern. In: Grell, Petra; Marotzki, Winfried & Schelhowe, Heidi (Hrsg.): *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-167.
- Lasswell, Harold D. (1948): The Structure and the Function of Communication in Society. In: Bryson, Lyman (ed.): *The Communication of Ideas*. New York, Institute for Religious and Social Studies: Harper, pp. 37-51.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marotzki, Winfried & Meder, Norbert (Hrsg.) (2014): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rymes, Betsy (2011): Deference, denial, and beyond. A repertoire approach to mass media and schooling. *Review of Research in Education*, 35 (1), pp. 208-238. URL: <http://rre.sagepub.com/content/35/1/208> [Stand vom 19-05-2015].
- Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Campus.
- Sen, Amartya (2009): *The Idea of Justice*. Harvard University Press & London: Allen Lane.
- Sesink, Werner; Kerres, Michael & Moser, Heinz (Hrsg.) (2007): *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Simanowski, Roberto & Missomelius, Petra (Hrsg.) (2014): Grundlagen der Medienbildung. Szenarien und Potentiale. In: *Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*. Nr. 43. URL: <http://www.dichtung-digital.de/journal/archiv/?issue=43> [Stand vom 19-05-2015].
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Edited by Cole, Michael et al., Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weich, Andreas & Othmer, Julius (2014): Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags. In: *Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*. Nr. 43. URL: <http://www.dichtung-digital.de/journal/archiv/?postID=2226> [Stand vom 19-05-2015].

Wood, David, Bruner, Jerome S., Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving.
Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17 (2), pp. 89-100.

Zeitschrift *Medien+Erziehung*, Heft 3, 2009: *Wie gut ist Medienpädagogik?* und Heft 6, 2014:
Bildung mit und über Medien. München: Kopaed.