



# Einleitung: Medienbildung im 21. Jahrhundert

Von Petra Missomelius und Roberto Simanowski

Nr. 43 – 07.04.2014

Polizisten kommen jetzt öfter in die Schulen. Früher für den Verkehrsunterricht, heute auch, um Schüler über die Gefahren des Datenhighways aufzuklären: über Cyber-Mobbing, Datenschutz und sexuelle Belästigung.<sup>1</sup> Dagegen ist nichts einzuwenden. Auch nicht gegen die Pädagogik der Abschreckung, die gern an einem ausgewählten Schüler zeigt, wie viel man über ihn erfährt allein aus dem, was er selbst dem Netz anvertraut hat. Das Staunen ist dann so groß wie die Einsicht. Erfahrungen am eigenen Leib oder dem der Mitschüler sind so eindrucksvoll wie die clever gemachten bewahrpädagogischen Aufklärungsvideos der [actioninnocence.org](http://actioninnocence.org) oder der EU-Initiative [klicksafe.de](http://klicksafe.de) zu den Gefahren des Internet. Und sie sind alle unverzichtbar, denn viele wissen nicht einmal dies.

Risikofolgenabschätzung und -vermeidung erfolgt allerdings immer schon im Rahmen einer zwangsläufig akzeptierten medialen Konstellation, die durch ‚verkehrspolizeiliche‘ Hinweise keineswegs in Frage gestellt wird. Worauf zielt der kompetente und kritische Umgang mit den digitalen Medien, den Initiativen für einen „Medienpass“, „Surfschein“ oder „Medienführerschein“ in Deutschland und der Schweiz vermitteln wollen?<sup>2</sup> Um bei der Metapher des Eingangsbeispiels zu bleiben: Polizisten sind nicht die erste Adresse, wenn es um die städtebaulichen, kulturellen und gesundheitlichen Folgen des individuellen Autoverkehrs geht. Dazu befragt man Architekten, Soziologen, Mediziner. Ebenso erwartet man, wenn es um die sozialen, ethischen oder politischen Implikationen der digitalen Medien geht, natürlich keine Aussagen von der Polizei zu den Langzeitfolgen einer Kultur der radikalen Transparenz, der Hyper-Attention, des Big Data Mining, der *predictive analytics* und *algorithmic regulation*. Jede Schuldirektion, die der Polizei das Feld der Medienbildung überließe, würde sich bildungspolitisch strafbar machen. Schuldirektionen und Lehrpersonal wissen das und bemühen sich vielerorts längst um ein umsichtigeres Engagement in Sachen Medienbildung. Auch der medienpädagogische Diskurs hat, daran erinnern die hier versammelten Beiträge, längst geklärt, dass sich die Beschäftigung mit Medien in der Schule nicht in der Vermittlung von Funktionswissen erschöpfen darf.

Die verkehrspolizeiliche Metaphorik der genannten Bildungsoffensiven suggeriert die Ausrichtung auf einen effizienten, reibungslosen Verkehr auf der

Datenautobahn. Es sei keineswegs unterstellt, dass diese Metapher die aktuellen bildungspolitischen Bemühungen zutreffend beschreiben würde. Es sei eingeräumt, dass ein solcher Ansatz aus pragmatischen Erwägungen unverzichtbar ist und sicher auch aus didaktischen nicht unbegründet. Denn der Vergleich des Internet mit dem Straßenverkehr, und der E-Mail mit Taxis und Linienbussen – so im *Medienkompas 1* der Schweizer interkantonalen Lehrmittelzentrale<sup>3</sup> – schafft gute Anschlussmöglichkeiten für den Einstieg in ein neues Thema. Es ist aber zugleich festzuhalten, dass aus medienwissenschaftlicher Perspektive ein solcher Zugang allein nicht befriedigend wäre.

Denn die Gründungsthese der Medienwissenschaft – dass Medien kulturstiftend sind – verlangt eine Diskussion dazu, welche kulturellen Werte und Normen die digitalen Medien schaffen und abschaffen und wie wir uns dazu verhalten sollen. Sie verlangt, über die Frage „Was kann ich mit den neuen Medien machen und wie mache ich es richtig?“ hinaus zu fragen: „Was machen die Medien mit mir?“ Gerade diese Frage wird, das zeigen nicht nur ältere Lehrbücher und Studien zur Praxis der Medienbildung, kaum gestellt. So ist Heinz Straufs Lehrmittel *Medienkompetenz entwickeln* noch deutlich bewahrpädagogisch ausgerichtet und so offenbart eine Studie zum Stand der Medienbildung in der Züricher Volksschule, dass die digitalen Medien zwar häufig zur Textverarbeitung, Internetrecherche und Präsentation eingesetzt werden, aber selten als Gegenstand der Diskussion eine Rolle spielen. Es kommt kaum zu Anschlusskommunikationen bezüglich der Erfahrungen der Schüler oder zur Auseinandersetzung mit kurz- und langfristigen Medienwirkungen.<sup>4</sup>

Es wäre, das ist der Ausgangspunkt dieser Publikation, falsch, diese Diskussion nicht auch und vor allem dort zu führen, wo Sozialisation in Ergänzung oder Konkurrenz zu Familie und Medien maßgeblich stattfindet: in der Schule. Zugleich, auch davon sind die Autoren der hier versammelten Texte überzeugt, wäre es unangemessen, von der Schule etwas zu erwarten, was noch kaum in der Medienwissenschaft geleistet ist, geschweige denn Eingang in die Ausbildung von Lehrern gefunden hat.

Man kann nicht davon ausgehen, dass Lehrer, selbst dann wenn sie keine Scheu vor neuen Medien haben und sich im Selbststudium medienwissenschaftliche Kenntnisse angeeignet haben, für die zu führenden Diskussionen schon gewappnet sind. Selbst Absolventen des inzwischen eingerichteten Erweiterungsstudienganges Medienpädagogik sind für die Diskussion der philosophischen, sozialen, ethischen, politischen, ästhetischen Implikationen der digitalen Medien kaum vorbereitet, wenn die Fragen ihres Studiums vorrangig handlungsbezogener statt theoretischer Natur sind. Dabei geht es um die Relevanz von Fragen wie: Wie nutzen Kinder und Jugendliche die modernen Medien? Worin liegt deren Faszination? Wie kann ganzheitlich ein kompetenter Umgang gefördert werden?

Es reicht auch nicht, als Lehrer – und „digital immigrant“ – mit dem Zusatzwissen des ‚Herkunftsortes‘ die Kulturtechniken und gesellschaftlichen Praxen zu thematisieren, in die die Schüler – die „digital natives“, um bei dieser nicht unproblematischen Gegenüberstellung zu bleiben – automatisch hineinwachsen. Gewiss, man hat als „immigrant“ – wenn man es so sieht und auch so vermitteln kann und wenn man Medienbildung nicht auf Mediennutzungskompetenz reduziert – einen klaren Wissensvorsprung. Lehrende mögen sich reflektierter zur SMS verhalten, wenn sie selbst noch Briefe geschrieben haben, und sie mögen das Transparenzgebot der digitalen Medien kritischer sehen, wenn sie in den 1980er Jahren noch gegen die Volkszählung als Symptom des Überwachungsstaats protestierten. Gleichwohl: Tiefgreifende Medienbildung braucht so sehr eine grundlegende Ausbildung wie der Literatur-, Kunst- oder Ethikunterricht.

Als Ausgangsort einer solchen Ausbildung vermutet die Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) zu Recht gerade diejenige Wissenschaft, deren zentraler Forschungsgegenstand Geschichte, Theorie und Ästhetik der Medien sind, also die Medienwissenschaft. Das Positionspapier zur Medienbildung, das auf der Jahrestagung der GfM im Oktober 2012 in der Arbeitsgruppe „Medienkultur und Bildung“ diskutiert wurde, fordert daher zweierlei: Die Konzipierung der Curricula für schulische und außerschulische Medienbildung vor dem Hintergrund medienwissenschaftlicher Erkenntnisse sowie die Konzipierung umfassender Ausbildungsangebote von Seiten der Medienwissenschaft für Akteure schulischer und außerschulischer Bildung.

Damit zielt die GfM auf die Rückführung ihrer Forschungsergebnisse in die Bereiche der Gesellschaft, in denen sie für die Vermittlung eines reflektierten Welt- und Selbstverständnisses dringend gebraucht werden. Sie tritt so zugleich der Medienpädagogik zur Seite, die bisher mit Initiativen wie *Keine Bildung ohne Medien* auf das Defizit aufmerksam machte. In diesem Sinne ist seit Frühjahr 2014 die AG „Medienkultur und Bildung“ innerhalb dieser Initiative, die mit der Bildungspolitik auf Bundes- und Länderebene im Gespräch steht, an der Entwicklung von Leitlinien zur „Grundbildung Medien für pädagogische Fachkräfte“ beteiligt.

Die Forderung nach einem eigenen Schulfach Medienbildung ist für die GfM nicht mit dem Ruf nach anforderungsgerechter Ausstattung und technischem Support verbunden. Denn primäres Ziel ist nicht, mit den SchülerInnen die Sicherheitseinstellungen bei Facebook zu analysieren, sondern die kulturelle und soziale Bedeutung der Privatsphäre zu thematisieren. Aus medienwissenschaftlicher Sicht sind Medien nicht vorrangig Mittel, sondern Gegenstand des Unterrichts. Didaktiker wissen, dass auch dies mit dem Medium beginnen muss: auf der Facebook-Seite, in Googles Suchmaske, auf Wikipedia. Sie wissen zugleich, dass dazu nicht jeder Schüler hinter einem Computer sitzen muss.

Wie auch immer man Medienbildung im 21. Jahrhundert konzipiert, es ist unverkennbar, dass digitale Medien bisherige Bildungsbegriffe und Funktionszusammenhänge des Bildungssystems in Frage stellen. Die aus der Schriftkultur entstammenden Bildungsideale und Bildungspraktiken sind zu diskutieren angesichts der Lehr- und Lernformen der digitalen Medien. Für das lernende Subjekt bedeuten die neuen mediengestützten Lernszenarien einerseits die Freiheit der Auswahl, die andererseits jedoch auch eine grundsätzliche Pflicht zur Wahl beinhaltet. So bieten MOOCs (Massive Open Online Courses) dem Einzelnen die Möglichkeit, jenseits der Zwänge und Bürokratien herkömmlicher Bildungsinstitutionen in freier Wahl und eigener Entscheidung modulierte Bildungsangebote zu nutzen. Dass dies nicht unproblematisch ist, wenn das Konzept der Selbststeuerung von neoliberalen Selbstinszenierungsgeboten und einer in Entstehung begriffenen Bildungsindustrie bestimmt wird, macht Petra Missomelius in ihrem Beitrag deutlich.

Den in der Medienpädagogik oft eher vernachlässigten Bereich der ästhetischen Bildung thematisieren zwei Beiträge dieser Ausgabe: Malte Hagener lässt in seinen Ausführungen die historische Genese der Filmbildung in Deutschland und Frankreich Revue passieren. In den vergangenen 100 Jahren, so wird deutlich, konnten sich ausdifferenzierte Konzepte der Filmbildung etablieren, die es schafften, jenseits von Institutionalisierungen und pädagogischen Inanspruchnahmen die Eigenständigkeit einer ästhetischen Grundbildung im Bereich des Filmes zu bewahren. Der Aufsatz mündet schließlich in die Frage, was Filmbildung heute im digitalen Zeitalter sein kann, und rückt Spielarten des Medienaktivismus, aber auch Fragen der Zugänglichkeit von Filmen in den Fokus der Filmbildung.

Ein konkretes Projekt im Schnittpunkt von Medien und Ästhetik stellt Daniela Reimann unter Mitarbeit von Miriam Burkhart und Andrea Wüst mit dem MBBF-Forschungsprojekt *MediaArt@Edu* am Institut für Berufspädagogik und Allgemeiner Pädagogik (IBP) des Karlsruher Institut für Technologie (KIT) vor. Dieses Projekt, das in Kooperation mit dem Zentrum für Kunst und Medientechnologie ZKM mit TeilnehmerInnen außerschulischer Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen (BVB) der Arbeitsgruppe realisiert wird, bringt künstlerische Entwurfs- und Gestaltungsarbeit sowie informatische Modellierung zusammen und nutzt das künstlerische Portfolio, um ästhetisches Handeln als prozesshafte Suchbewegungen abzubilden. Konstruktions- und Modifikationsprozesse, von den technischen Artefakten hin zu bedeutungsvollen Medienobjekten, werden durch die Lernenden selbst zum Ausdruck gebracht, was auch den Lernprozess als Teil einer gelebten Lernkultur wahrnehmbar macht.

Vor dem Hintergrund, dass Bildung und Erziehung zunehmend an Bedeutung in allen Lebensbereichen gewinnen, stellen sich grundlegende Fragen nach der Konzeption von Lernprozessen. 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 im 21. Jahrhundert sind. Je nach Perspektive lautet die Antwort: Information und Faktenwissen, Employability, Kontextualisierungsfähigkeiten, Anwendungswissen, Metaperspektive, kritisches Denken. Hinzu kommt der Fokus auf das lebenslange Lernen. Dies alles schafft sehr spezifische Erwartungshaltungen gegenüber neuen Bildungsszenarien.

Für die aktuelle Situation ist festzuhalten: Im Zuge der Evaluationen schulischer Bildung wird eine stärkere Berücksichtigung der Medienkultur eingefordert und der Einsatz von Medientechnologien finanziell gefördert. Damit halten Medientechnologien Einzug in die Klassenzimmer und erweitern das Spektrum verfügbarer Lehrmittel. Gleichwohl sind die Strukturierungs- und Ordnungsparameter, die den Unterricht und das Lernen formen, weiterhin an der literalen Kultur orientiert und lassen medienkulturelle Parameter konzeptionell unberücksichtigt. Schulunterricht unterliegt (und erliegt) der Diskrepanz zwischen der dem System Schule inhärenten buchkulturell verankerten Struktur und der Dynamik schulischer Wirklichkeit, welche unweigerlich auch durch den medialen Alltag der Schüler geprägt ist.

Die medienwissenschaftliche Perspektive ist also von Relevanz sowohl hinsichtlich der Bildungsinhalte als auch mit Blick auf die medialen Bedingungen von Bildung. Weil Medien in einem medienkulturwissenschaftlichen Verständnis nichts sind, was dem Subjekt gegenübertritt, sondern konstitutives Element jedweder Selbst- und Weltbezüge sind, kann sich Medienbildung nicht in Fragen nach den Wirkungen von Medieninhalten erschöpfen. Sie ist auch als Aufklärung über die ‚Verkehrsregeln‘ zu verstehen, die unseren Selbst- und Weltbezug bestimmen, einschließlich unserer Entscheidung über die Relevanz oder Irrelevanz bestimmter Wissensformen. Medienbildung muss, so argumentieren Andreas Weich und Julius Othmer, den grundlegenden Beziehungen zwischen Medialität und Bildung Rechnung tragen. Um dies angemessen theoretisch fassen zu können, ist ein Dialog zwischen Medien- und Bildungswissenschaften auf der Ebene der Grundlagenforschung notwendig, der in Weichs und Othmers Beitrag durch eine Zusammenführung der Strukturalen Medienbildung nach Jörissen und Marotzki und der kumulativen Mediendefinition nach Winkler theoretisch zu intensivieren versucht wird.

Idealerweise verbindet Medienbildung den theoretischen bzw. reflexiven und den praktischen, kompetenzorientierten Ansatz. Ein Beispiel dafür liefert Katja Grashöfer in ihrem Beitrag zu Wikipedia, dem populärsten Beleg für den Wandel der Wissenskultur digitaler Prägung. Wikipedia bezeugt, als Übergang vom fixierten Expertenwissen zum kollaborativen, niemals abgeschlossenen Schreibprozess das Aufeinadertreffen von gesellschaftlicher Bedürfnislage und medientechnologischen Eigenschaften und spiegelt technologisch die Kontingenzerfahrung des postmodernen Subjekts. Wie Grashöfer zeigt, lässt sich dieser Kontingenzaspekt in

doppelter Weise im Unterricht nutzbar machen: Zum einen als Ausgangspunkt einer Reflexion über die Funktion und Funktionsweise fester Wissensbestände und ihre zunehmende Ablösung durch das Modell des situativen, pragmatischen Wissens; zum anderen als Ort der Kontingenzerfahrung durch die Teilnahme an Löschkonversationen zu bestimmten Lemmata und die Mitgestaltung von Lemmata. Wikipedia wird damit als Kennzeichen der digitalisierten modernen Gesellschaft und ihrer Individualisierungskonzepte diskutiert; zugleich werden medien- und zeitspezifische Kompetenz von Partizipation und Kontingenzoffenheit geklärt.

Die Frage ist, in welchem Maße und zu welchem Zweck digitale Medien als Unterrichtsmittel zum Einsatz gelangen. E-Learning, MOOCs und die Benutzung freier Bildungsmedien werden aktuell als mediengestützte Lernsettings angepriesenen, die die Lernenden zu Subjekten ihrer eigenen Lernhandlungen machen. Diese Innovationsrhetorik transportiert das Versprechen zur Freiheitlichkeit institutioneller Bildung beizutragen. Allerdings können Spielarten von MOOCs sich auch als Techniken erweisen, die im Rahmen einer unternehmerischen Wissensgesellschaft neue Ein- und Ausschlüsse reglementieren. Sie können dazu führen, das auf Sozialen Netzwerkseiten übliche Selbstmarketing im Bereich der eigenen Bildung fortzuführen. In dieser Funktion wären sie ein problematisches Pendant zur Bologna-Reform, im Sinne eines zwar eigenverantwortlichen, aber auch rein zweckorientierten, karrierebezogenen Lernens.

Dieses Bildungskonzept entspräche nicht mehr Humboldts Bildungstheorie der allgemeinen und pluralistischen Persönlichkeitsbildung, die Benjamin Jörissen und Benjamin Marotzki in ihrem Einführungsbuch *Medienbildung* (2009) favorisieren. Vielmehr folgte es dem utilitaristischen Bildungskonzept der „verhältnismäßigen Aufklärung“, die empfiehlt, die „Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern“. Der Kontext digitale Medien und Bildung, darauf verweist Roberto Simanowskis Beitrag, stellt somit auch die Frage, ob sich Medienbildung im Sinne der erwähnten verkehrspolizeilichen Metaphorik in der Selbstoptimierung des Subjekts als effizientem ‚Verkehrsteilnehmer‘ erschöpft oder auch, jenseits pragmatischer Nützlichkeitsabwägungen, auf das Verständnis kultureller und gesellschaftlicher Zusammenhänge setzt.

Festzuhalten bleibt, und dies ist der Anlass der vorliegenden Publikation: Trotz der manifesten mediengeprägten Verfasstheit heutiger Gesellschaften mangelt es an geeigneten Zugängen der Bildungspolitik und der traditionellen Bildungsinstitutionen zu den neu entstehenden Bildungskontexten im Rahmen der digitalen Medien und des gesellschaftlich zentralen lebensbegleitenden Lernens. Es ist evident, dass eine reflektierte Bildungsarbeit ohne Verständnis der eingesetzten Medien nicht denkbar ist. Schon Tafel und Stimme vermitteln Wissen nicht neutral, sondern konstruieren es in spezifischer Weise. Umso mehr ist es unerlässlich, die konfigurierende Funktion der digitalen Medien reflexiv zu behandeln: als

Konfiguration der Gesellschaft, in der wir leben, und als Konfiguration der Art und Weise, wie wir diese Gesellschaft wahrnehmen.

Die Beiträge dieser Ausgabe dienen dem Verständnis dieser Konfigurationen, indem sie die bildungspolitischen Implikationen der neuen kulturellen Techniken und gesellschaftlichen Praxen medienwissenschaftlich behandeln. Ihr Ziel und Angebot ist die Diskussion medienkulturwissenschaftlicher Positionen und Leitbegriffe und eine Verdeutlichung ihrer Anschlussfähigkeit an den Diskurs der Medienpädagogik. Die Beiträge sind methodisch theoretisch-argumentativ und fallanalytisch angelegt und behandeln Aspekte wie die Wissensdynamiken digitaler Medien, die Legitimationen sozialer Neuverteilung von Wissen, die Generierung von Wissen mittels digitaler Werkzeuge sowie die Ideologisierung und Marktkapitalisierung von Bildung und Bildungsinstitutionen im Zuge der Nutzung von Medientechnologien.

## Fussnoten

---

1. <http://www.polizei.bs.ch/praevention/jugend-gewalt/internet-handy.htm>.
2. [www.medienfuehrerschein.bayern.de](http://www.medienfuehrerschein.bayern.de); [www.medienfuehrerschein.de](http://www.medienfuehrerschein.de); [www.medienpass.nrw.de](http://www.medienpass.nrw.de); [www.internet-abc.de/kinder/surfschein.php](http://www.internet-abc.de/kinder/surfschein.php). Einen „Medienführerschein“ als Bestandteil des Schweizer Lehrplan 21 forderte die Motion des Ständerats Rolf Schweizer, die Anfang 2011 am Nationalrat mit 66 gegen 88 Stimmen scheiterte mit der Begründung, Medienbildung sei Teil der elterlichen Erziehungsverantwortung.
3. Medienkompass 1, Zürich 2008, S. 24f.
4. Heinz Strauf: Medienkompetenz entwickeln: Soziale Netzwerke. Verantwortungsbewusst im Netz kommunizieren, Hamburg: Persen Verlag 2012. Thomas Merz: Befragung von Lehrpersonen zur Nutzung von Medien im Unterricht, in: *ph/akzente* 3/2011, S. 12-15.  
([http://profil.phtg.ch/Publikationen/10364/1/11\\_Befragung\\_Lehrpersonen\\_ZH\\_tme\\_phakzente.pdf](http://profil.phtg.ch/Publikationen/10364/1/11_Befragung_Lehrpersonen_ZH_tme_phakzente.pdf))