

Mobilität und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Konzeptuelle Überlegungen

Theo Hug

Zusammenfassung

Medialisierte Lebenswelten und physische, geographische, technologische, kulturelle, soziale und kognitive Formen der Mobilität bringen neue Herausforderungen für die Bildung mit sich. Das Spektrum entsprechender Konzeptualisierungen in der Bildungsforschung und -praxis reicht von innovativen Konzepten der Medienbildung und des mobilen Lernens, inklusionspädagogischen und ökonomie- oder technologiegetriebenen Ansätzen über Auffassungen von Bildung als Hacking oder Medienaktivismus bis hin zu Bildungskonzepten, die die Tragweite von Prozessen der Digitalisierung und Medialisierung verkennen oder ignorieren. Der Beitrag beginnt mit (1) Überlegungen zu einigen paradoxen Aspekten im Zusammenhang aktueller Bildungsthemen, gefolgt von (2) einer Auseinandersetzung mit ausgewählten Dimensionen von Mobilität und der Frage nach pädagogischen Relevanzformeln. Auf diesem Hintergrund werden aktuelle Trends der Literalisierung problematisiert. Schließlich zielt der Beitrag (3) auf eine kritische Reflexion von Konzepten und Praktiken des Medienaktivismus und (handlungsorientierter) Medienpädagogik als unterschiedlichen Interventionsformen. Im Fazit wird für eine konsequente Berücksichtigung von transversalen und transmedialen Dimensionen, vielfältigen Aspekten der Mobilität in einer nachgesellschaftlichen Ära sowie für die Kontextgebundenheit aller Wissensformen plädiert.¹

1. Einführung

Dass mediale Dynamiken im Zusammenhang alltagsweltlicher Lebensvollzüge, kultureller Praktiken, institutioneller Entwicklungen und Prozessen der Arbeit, Kommunikation, Wirtschaft und Politik zunehmend Bedeutung erlangt haben, wird inzwischen weithin anerkannt. Analoges gilt für die mannigfaltigen Prozesse der Sozialisation, Erziehung und Bildung. Entsprechend wurden auch in der Bildungsforschung und -praxis in den letzten Jahren neue Themenfelder erschlossen und Aspekte der Mobilität sowie Dynamiken der Digitalisierung, Medialisierung, Mediatisierung und Globalisierung mitberücksichtigt. Einerseits ist dabei ein breites Spektrum von Thematisierungen auszumachen, das von Strategien des E-Learning und der E-Inklusion über Diskurse zu Medienkompetenz, Medienbildung, mobilem Lernen und neuen Lernkulturen bis hin zu korrespondierenden Handlungsorientierungen und unterschiedlichen

¹ Eine englischsprachige Fassung des Beitrags ist 2015 unter dem Titel "Mobility and Media Education in a Digital Age: Conceptual Considerations and Perspectives between Media Activism and Adjustment by means of Learning Technologies" erschienen in: Bachmair, Ben & Scott, Howard (Eds.): Digital Mobility – Media education quo vadis? Special Issue of the Journal - *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche*. Vol. 6, n. 2, pp. 224-247. Übersetzung: Mag. Susanne Toelken-Mettauer.

Medienpraktiken reicht. Andererseits besteht, abgesehen von weit verbreiteten Relevanzbeurteilungen in Bezug auf “Medien” in verschiedensten Diskurszusammenhängen, keine Einigkeit über die Bedeutung, Reichweite und Brauchbarkeit zentraler Begrifflichkeiten.²

So wird allgemein eingeräumt, *dass* Medien für Prozesse des Heranwachsens und die Entwicklung von Identitäten, Werten und Alltagsästhetiken sowie von Selbst- und Weltbezügen relevant sind. Ebenso steht die Bedeutung von Medien im Zusammenhang kultureller Mobilität (vgl. Caron & Caronia 2007), der Schaffung von Wirklichkeiten und der Gestaltung von Kommunikationsprozessen außer Frage. Bemerkenswert ist dabei, dass den Medien besonders dann konstruktive Eigenschaften zugestanden werden, wenn ihre faktischen oder vermuteten Einflüsse und Auswirkungen als destruktiv gelten. Insgesamt bestehen sehr divergente Auffassungen im Hinblick darauf, *wie* die Bedeutsamkeiten konzeptualisiert und bewertet werden sollen, *wie* spezifische Gesichtspunkte definiert und entsprechende Dynamiken beschrieben werden können, *welche* Begriffe von Medium und Medien überhaupt relevant sind, *welche* situationsbezogenen und gesellschaftlichen Beschreibungen angemessen sind und *welche* Ziele und Zwecke von Bildung (wenn überhaupt) bevorzugt werden sollten und *warum* und *in welchen Hinsichten*. Die Auffassungen unterscheiden sich erheblich, insbesondere hinsichtlich ihrer expliziten oder impliziten Vorstellungen von Bildsamkeit, Konstruktivität, Kontextualität, Mobilität und Medialität.

In dieser Situation von teils kompatiblen oder komplementären und teils inkommensurablen Auffassungen von Medienpädagogik und (Medien-)Bildung sowie von ihren zentralen Fragestellungen entstehen neue Herausforderungen und auch widersprüchliche Tendenzen. Kulturell spielen Ambivalenzen und Paradoxien in der Geschichte der Bildung seit den Anfängen ihrer Theoretisierung eine wichtige Rolle (vgl. Vogel 1925; Winkel 1986; Hug 2011). Polaritäten und Widersprüchlichkeiten zwischen Freiheit bzw. Entwicklungsspielräumen auf der einen und Einschränkungen und Zwängen auf der anderen Seite wurden mit Blick auf pädagogische Handlungsformen in vielfältiger Art und Weise diskutiert – man denke nur an Platons Erziehungsstaat, an Kants These von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und entsprechenden Erfordernissen der Disziplin, Unterweisung und moralischen Schulung, oder an neuere Auseinandersetzungen mit dem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung anhand von Bildungs- und Kompetenzbegriffen (vgl. Lederer 2014). Zu den aktuellen widersprüchlichen oder paradoxen Aspekten zählen unter anderem:

- EntscheidungsträgerInnen in der Bildungspolitik und in Bildungseinrichtungen beteuern zwar die Relevanz von Medienkompetenz und Medienbildung, Ressourcen werden aber hauptsächlich für technologische Entwicklungen oder für Öffentlichkeitsarbeit und

² Darüber hinaus fällt auf, dass Medien selbst in jüngster Zeit auch in differenzierten Untersuchungen zum Schlüsselbegriff ‘Bildung’ nicht einmal erwähnt werden (vgl. Stojanov 2014) oder allenfalls im Zusammenhang von Didaktiken der Erleichterung (vgl. Lederer 2014, S. 705) und der “Bewusstseinsbewirtschaftung” durch Massenmedien sowie in Erinnerung der Kritik der “Kulturindustrie” vorkommen (ebd., S. 713).

Imagepflege bereit gestellt und nur marginal zur Förderung der theoretischen und anwendungsorientierten medienpädagogischen Forschung.

- Verschiedenste Medien-Hypes und Technologieversprechungen werden verbreitet, während im Kontrast dazu differenzierte wissenschaftliche Analysen, umsichtige Betrachtungen und wohlüberlegte pädagogische Anwendungen eher spärlich kommuniziert werden.
- In akademischen Handlungsfeldern werden gerne Wahrheitsansprüche erhoben und hehre wissenschaftliche Motive in den Vordergrund gestellt, während zugleich marketingstrategische und darstellungspolitische Überlegungen sowie Bereitschaften zur Unterwerfung unter Medienlogiken der Unterhaltungsindustrie faktisch handlungsrelevant sind.
- Informationskompetenz wird mitunter beworben, ohne dabei über Fragen der Personalisierung und Tendenzen zur gesteigerten Selbstähnlichkeit von Suchergebnissen nachzudenken, wenn die Suchmaschine einer der weltgrößten Technologiefirmen verwendet wird oder Bibliotheksdienste auf Technologien basieren, die ursprünglich zur Förderung von Konsumkulturen und Wirtschaftswachstum hergestellt wurden.
- EU-weite Initiativen wie der Bologna-Prozess, die unter anderem auf die Förderung der Mobilität von Studierenden abzielen, stehen im Kontrast zu Tendenzen der curricularen Verschulung und der gesteigerten Verwaltungsbürokratie.
- Allgemeine Behauptungen oder Forderungen in medienpädagogischen sowie lern- und bildungstechnologischen Diskurszusammenhängen gründen bei näherer Betrachtung oft auf *pars pro toto*-Argumenten, wobei Limitationen und alternative Positionen ignoriert werden und auf eine Klärung der Relation eigener Sichtweisen zu denen anderer Denkkollektive, Mediengemeinschaften und Wissenschaftskulturen verzichtet wird.
- Kontinuierlich steigende Zahlen von InternetnutzerInnen in den meisten Teilen der Welt,³ neue Formen der Mobilität, Medienkonvergenz und transversalen Mediendynamik kontrastieren mit einer Bildungspolitik, die weiterhin auf herkömmliche Unterrichtsfächer und Wissensarchitekturen aus einer typographischen Zeit ausgerichtet ist und die Tragweite laufender Veränderungsprozesse in medialisierten Lebenswelten, neuer Lebensstile in digitalen Kontexten und Formen von offline-online-Beziehungen sowie von Verflechtungen globaler Öffentlichkeitssphären in ihrer Relevanz für Lern- und Bildungsprozesse völlig verkennt.
- Internettrends weisen mobile Applikationen als dominante Form des digitalen Medienkonsums aus (vgl. u.a. comScore 2014) und neue Formen mobiler Kommunikation entstehen, während im Mainstream des Bildungswesens digitale Mobilität weiterhin als "Ausnahme" behandelt und die Nutzung mobiler Internetgeräte in Bildungseinrichtungen vielerorts verboten wird.

Die Liste könnte leicht fortgesetzt werden. Solche und ähnliche widersprüchliche oder paradoxe Aspekte befördern die Suche nach pädagogischen Antworten und viablen Didaktiken und

³ Vgl. Internet Live Stats, abrufbar unter: <http://www.internetlivestats.com/internet-users/> [Stand vom 30-04-2016].

Bildungskonzepten in den Medienkulturen. So wurden im Zusammenhang der jüngsten Entwicklungen digitaler Mobilität zahlreiche Zugänge und Lösungsansätze entworfen und erprobt. Das Spektrum umfasst Konzepte des mobilen Lernens, Mikrolernens und des Augmented Learning (vgl. Karacapilidis 2009), der Medienkompetenz, der “digitalen Literalität” (*Digital Literacy*) und vieler anderer Arten der “Literalität” sowie eine Vielzahl von Ansätzen von MOOCs, BYOD und Learning Analytics etc. Allerdings scheinen angesichts bildungstheoretischer Fragen nach Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklungen jenseits von Kompetenzentwicklung, Qualifikation oder Wissensreproduktion etliche dieser Ansätze und Zugänge eher Teil des Problems denn Teil der Lösung zu sein.

Auf diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag auf ein Angebot begrifflich-konzeptueller Klärungen zwischen der Skylla medienphobischer Traditionen und der Charybdis medieneuphorischer Bestrebungen der technologischen Lösung pädagogischer, sozialer, kommunikativer, kultureller oder wirtschaftlicher Probleme.

2. Digitale Mobilität und die Frage nach pädagogischen Relevanzformeln

Aspekte der Mobilität sind in der Geschichte der Pädagogik weitgehend vernachlässigt geblieben.⁴ Erst im Laufe der letzten zehn bis fünfzehn Jahre spielten mit der Ausbreitung und Ubiquität von mobilen digitalen Technologien auch Schlüsselbegriffe wie mobile Kommunikation, mobiles Lernen (m-Learning) und Mikrolernen in pädagogisch-praktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen eine Rolle. Vor allem Konzepte und Anwendungen des mobilen Lernens waren häufig auf technologische Aspekte fokussiert. Von Mobilität zu sprechen bedeutete und bedeutet oft immer noch die Ausrichtung auf miniaturisierte, stromnetzunabhängige Multimediageräte, zumeist Tablets oder Smartphones, neuerdings auch Datenbrillen und Smartwatches. Dabei wird mobiles Lernen gerne als Teilbereich von e-Learning aufgefasst und als Lernen unter Verwendung oder mit Unterstützung von mobilen Computergeräten definiert (vgl. Pinkwart et al. 2003). Dagegen betonen Pachler et al. (2010), dass es beim mobilen Lernen nicht primär um Technologie oder die Übermittlung von Inhalten über mobile Geräte geht,

“but, instead, about the processes of coming to know and being able to operate successfully in, and across, new and ever changing contexts and learning spaces.

⁴ Die historische Bedeutung geographischer und kultureller Mobilität für die Entstehung moderner Bildungsverständnisse wurde sowohl in der bildungstheoretischen Diskussion als auch in den Diskursen über mobiles Lernen vernachlässigt. Das betrifft insbesondere auch die Verwendung von Berufsbeamten im Zusammenhang der Gestaltung internationaler Beziehungen und die Entstehung von Diplomatenakademien im 18. Jahrhundert. Bislang wurden lediglich einige Aspekte dieser Desiderate aufgegriffen (vgl. Azurmendi 2003; Mattig 2012).

And, it is about understanding and knowing how to utilise our everyday life-worlds as learning spaces.” (Pachler et al. 2010, S. 6)

Während marktnahe Stimmen (vgl. Bitkom-Arbeitskreis 2014) oft in technologieorientierten Zugängen verfangen bleiben,⁵ wird in wissenschaftlichen Diskursen versucht, solche blinden Flecken zu überwinden. Das trifft auch auf historische Aspekte zu. Obwohl Crompton (2013) sich nur mit der neueren Geschichte nach der Jahrtausendwende beschäftigt, räumt sie ein, dass die historischen und kulturellen Wurzeln von mobilem Lernen zurückverfolgt werden könnten “through history far beyond the invention of Gutenberg’s printing press and the influence of the Industrial Revolution” (Crompton 2013, S. 3). Ihre Definition von m-Learning als “learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices” (ebd., S. 4) bietet vielfältige Möglichkeiten für die Analyse und Gestaltung von mobilem Lernen. Nichtsdestotrotz möchte ich diese Definition leicht modifizieren: *Mobiles Lernen ist Lernen in mannigfaltigen, miteinander verschränkten Kontexten durch soziale und inhaltsbezogene Interaktionen unter Verwendung von mobilen Geräten und Behelfen.*

Diese Definition kann zumindest als eine vorläufige Definition auch für Langzeitanalysen quer durch verschiedene Kulturen dienen und ein breites Spektrum von Phänomenen abdecken, von prähistorischen und antiken Traditionen hin zu neueren Entwicklungen und der Zukunft von m-Learning und Bildung. Es sind nicht nur oder unbedingt elektronische Geräte, die hier relevant sind. In punkto Mobilität und transportable Behelfe können im Zusammenhang mit Lernen und Bildung sehr unterschiedliche Kombinationen und Modalitäten eine Rolle spielen, darunter die folgenden:

- Handeln⁶ mit Zählmarken aus Ton (sog. *tokens*) für Verwaltungszwecke in der Frühgeschichte,
- soziales und religiöses Lernen im Umgang mit den Paulusbriefen,
- Fernunterricht mittels portabler Lernmaterialien,
- das Stehlen oder Ausborgen von (Leih-)Ausstellungen oder die Zirkulation von Artefakten mittels Wanderausstellungen oder Roadshows,

⁵ Vgl. zum Beispiel auch gesammelte Stellungnahmen in “Mobile Education – Lessons from 35 Education Experts on Improving Learning with Mobile Technology”, abrufbar unter: <http://de.slideshare.net/DavidRogelberg/mobile-education-27782655> [Stand 15-04-2016].

⁶ Der Terminus ‘Handeln’ drückt hier allenfalls die beiden Bedeutungen ‘Geschäfte treiben mit’ und ‘handeln’ im Sinne eines absichtsvollen Tuns aus, nicht aber das ganze Spektrum der Anspielungen, die mit dem englischen Ausdrucks ‘dealing with’ verknüpft werden können (vgl. spending time together, bothering, acting, working on, distributing, trading, doing business). MacGinnis et al. (2014) betonen, dass diese *tokens* in der Neuassyrischen Reichsverwaltung auch nach der Entwicklung der Keilschrift bedeutsam waren. Außerdem waren sie auch für Bildungsprozesse relevant, weil sie die Partizipation in administrativen Prozessen von Menschen ohne formale Bildung ermöglichten. Sie schreiben dazu: “The tokens thus constituted a system for the keeping of tallies and dynamic totals over extended periods of time providing, at the same time, a wider base for simple literacy which allowed those without formal education to participate in the administrative process” (MacGinnis et al. 2014, S. 303).

- Lernen bei Ausflügen und Exkursionen,
- die Interaktion und Kommunikation mittels Ethno-Portalen,
- die Verwendung von Audiogeräten oder Smartphones in modernen Museen und Science Centers,
- das Lernen über formelle und informelle Kontexte hinweg mithilfe von Mobilgeräten,
- Augmente Learning, mobil-digitale Kompetenzentwicklung, Verkörperungsprozesse bei der Verwendung von Datenbrillen usw.

Diese Auflistung relevanter Beispiele und Aspekte von den Schnittstellen zwischen Mobilität, Bildung und Lernen verdeutlicht, dass hinter diesem komplexen Thema eine lange und kaum überschaubare Geschichte steht. Meines Wissens gibt es bis heute keine systematische Untersuchung dieser Phänomenbereiche, weder in m-Learning-Diskursen noch in der Bildungstheorie oder in der Theorie mobiler Kommunikation. Eine solche Analyse ist zugegebenermaßen schwierig zu bewerkstelligen, besonders wenn wir bedenken, dass der Begriff 'Bildung' sich in analytischen und normativen Hinsichten auf eine große Bandbreite an Phänomenen beziehen kann, wie etwa: die Vorbereitung auf das Leben, das Lernen des Lernens, die Transformation von Selbst- und Weltbezügen, die Kapazitätsentwicklung, Selbstverwirklichung, persönliche Reifung, Qualifikation, den Wissenserwerb, die Schullaufbahn und den Lernerfolg, die Ausbildung sowie die Vermittlung von Fertigkeiten, Werten oder Gewohnheiten durch Unterricht. Als ein "essentially contested concept" (Gallie 1956) können Bildungsprozesse insbesondere auf Mündigkeit, Verantwortung, Autonomie, Selbstbestimmung, vernünftiges und besonnenes Handeln, Selbstreflexivität, Selbstverwirklichung, Selbsttransformation und Kompetenzentwicklung abzielen. *Pars pro toto*-Argumentationen im Dienste von partikulären Interessen sind dabei weit häufiger anzutreffen als kontext-sensitive Argumentationen unter Berücksichtigung der Pluralität von Auffassungen.

Diese beispielhaften Hinweise zeigen, dass Mobilität für Bildung und Lernen in vielerlei Hinsicht relevant sein kann. Im weiteren Sinne steht Mobilität für Bewegungspotenziale, Bewegungen und Bewegungsfähigkeit oder für Positionsveränderungen in physischen, geographischen, technologischen, kulturellen, sozialen, kognitiven oder virtuellen Räumen, einschließlich Formen der Bewegung von Menschen innerhalb oder zwischen sozialen Schichten und Milieus, vorübergehende oder permanente Migration, Kulturen in Bewegung und Medienpraktiken in Veränderung, bewegliche technische Geräte und Technologien oder die flexible Verwendung kognitiver Strukturen in komplexen Situationen oder unter heterogenen Lebensbedingungen. *Alle* diese Aspekte beziehen sich auf besondere Merkmale in historischen Medienkonstellationen. Im Hinblick auf digitale Medienkonstellationen, transversale Mediensysteme und den *Digital Turn* (Kossek & Peschl 2012) sind Merkmale der digitalen Mobilität eng verbunden mit Dynamiken der Medienkonvergenz, mit der Skalierbarkeit und großangelegten Verbreitung von Inhalten, mit der Pfadabhängigkeit in der Medienwirtschaft und mit *Share Economies*, mit neuen Formen der Konnektivität, Multimodalität und soziotechnischen Integration, und nicht zuletzt mit der Arbeit von Algorithmen (vgl. Seaver 2014).

Eine hilfreiche Möglichkeit des Umgangs mit der komplexen Lage ist in diesem Zusammenhang die Konzentration auf Leitmetaphern und Relevanzformeln für Bildung in Vergangenheit

und Gegenwart. Einen entsprechenden geschichtlichen Überblick für den deutschsprachigen Bereich hat Veith (2003, S. 183-201) verfasst. Darin zeigt er, wie gesellschaftliche Funktionen und Bedingungen der Reproduktion mit wesentlichen Interessen handelnder Individuen oder Gruppen und mit pädagogischen Praktiken korrespondieren. Für ihn sind begriffliche Veränderungen, terminologische Vorlieben, die Akzentuierung bestimmter Themen sowie Bedeutungsverschiebungen nicht nur eine Frage der logischen Verdeutlichung, sondern auch eine der Art und Weise, wie Konzepte in einem bestimmten historischen Kontext verwendet werden.

“Solche historischen Kontextbindungen lassen sich für alle erziehungs- und bildungstheoretischen Leitkonzepte und Zielformeln, von den frühneuzeitlichen humanistischen Sprachbildungsidealen der ‘Eloquenz’ über die konfessionellen ‘Disziplinierungsforderungen’ und die staatswirtschaftlich begründeten ‘Geschicklichkeitskonzepte’ bis hin zur ‘Charakterstärke der Sittlichkeit’ im restaurierten Ständestaat des 19. Jahrhunderts oder zu den variantenreichen Ideen der individuellen ‘Persönlichkeitsentwicklung’ im 20. Jahrhundert nachweisen. Dies gilt auch für das Konzept der ‘Kompetenzentwicklung’, das sich – selbst dort, wo es nur auf berufliche Tätigkeiten zugeschnitten wird – bruchlos in die Tradition des modernen Bildungsdenkens einreicht, weil es auf aktuelle gesellschaftliche Reproduktionsfragen Bezug nimmt und diese durch die Implementierung von lernkulturellen Arrangements und die Mobilisierung der entsprechenden Humannressourcen zu lösen versucht.” (Veith 2003, S. 184)

Der Überblick hat zwar seine Schwächen⁷; trotzdem ist er hilfreich, weil er bei der Beantwortung von Fragen nach *Wozu* und *Quo vadis* durch ein Bewusstsein für *unde venis* helfen kann, die Geschichtsvergessenheit und entsprechende blinde Flecken in der Medienpädagogik zu überwinden.⁸ Veiths (2003) Ausführungen und seine Kommentare zu den Überlegungen von Jäger & Tenorth (1987) zum Wandel des Denkens über Formen der Erziehung und Bildung regen in doppelter Weise zu weiteren Ausdifferenzierungen an: Einerseits im Hinblick auf Fragen nach der “Entwicklung des Erziehungsdenkens von der aufklärenden Reflexion der philosophierenden Gebildeten zur spezialisierten Lehre der beamteten Pädagogen” (Jäger & Tenorth 1987, S. 72) und der Wiederkehr bekannter Muster zur “Sicherung und Stabilisierung eines bürokratisch-obrigkeitlichen Verwaltungsstaates” (ebd., S. 72) und neuen Lagen prekär beschäftigter, unterbezahlter PädagogInnen, und andererseits im Hinblick auf Fragen nach der Relevanz medialer Formen in transversalen Mediensystemen (vgl. Leschke 2010).

⁷ Zum Beispiel fehlen Hinweise auf Reproduktionsprobleme und Pädagogisierungsformeln in unterschiedlichen Ländern und Regionen sowie vergleichende Analysen. Außerdem werden Interdependenzen und Interferenzen unterschiedlicher Relevanzformeln in nationalen, internationalen, transnationalen und globalen Kontexten nicht berücksichtigt.

⁸ Vgl. zum Beispiel Beiträge zu einer kürzlich abgehaltenen Konferenz der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft über “Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung” (Aachen, 19.-20.03.2015), <https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/>.

Heute stehen wir einer großen Zahl von Zeitdiagnosen und gesellschaftstheoretischen Selbstbeschreibungen gegenüber, die oft mit Schlüsselbegriffen wie Wissensgesellschaft, reflexive Modernität, Netzwerkgesellschaft oder Medienkulturgesellschaft gekennzeichnet werden. Jede von ihnen betont andere Kernprobleme und Aspekte von Reproduktionskrisen, und jede legt anders akzentuierte Leitmetaphern und Pädagogisierungsformeln nahe. Außerdem gibt es auch Ansätze, die über traditionelle soziologische Perspektiven hinausdenken und Probleme einer “nach-gesellschaftlichen Ära” diskutieren. Urry beispielsweise präsentiert in seinem Buch *Sociology beyond Societies* (2000) ein

“manifesto for a sociology that examines the diverse mobilities of peoples, objects, images, information and wastes; and of the complex interdependencies between, and social consequences of, these diverse mobilities.” (Urry 2000, S. 1)

In ähnlicher Weise hinterfragt Faßler (2009) das traditionelle soziologische Denken über Möglichkeiten der Vererbung und Reproduktion von Gesellschaften. In seinem Buch *Nach der Gesellschaft* (2009) stellt er die Hypothese auf, dass die rationale Vorhersehbarkeit von sozialen und wirtschaftlichen Prozessen sich immer öfter als Phantasma herausstellt und dass komplexe wirtschaftliche, künstlerische, kollaborative und projektbezogene informationelle Realitäten zunehmend bedeutsamer werden, besonders weil ihre Innovationskapazitäten und selektiven Vernetzungsformen jenseits von gesellschaftlichen Legitimationsbasen funktionieren.

Welche Möglichkeiten für Pädagogisierungsformeln haben wir angesichts einer “world in flux” (Bachmair & Pachler 2014)? Zumindest im englischsprachigen Bereich wird der Begriff *Literacy* zurzeit weithin bevorzugt. Auch Bachmair & Pachler (2014) haben als Ziel eine “educationally motivated practice of literacy as critique, creativity, participation, self-control of media consumption, and so on” (ebd., S. 1). Dabei unterstreichen sie, dass die Allgegenwart von mobilen Geräten und die

“ongoing transformation of the fields of ‘media,’ ‘public,’ ‘citizen,’ and ‘education’ requires a rethinking of these definitional elements and their interrelationship, especially as a result of the emergence of the Internet and its social media.” (Bachmair & Pachler 2014, S. 1)

In Anbetracht unterschiedlicher Literalitäten und einer breiteren Auffassung von “multi-modaler Literalität” sowie der Tatsache, dass der “process of delimitation through mobile, individualized, convergent mass communication blurs any distinct relationship between competencies and types of modality” (ebd., S. 6), kommen sie zum vorläufigen Schluss, “that the concept of literacy retains a certain degree of legitimacy because it is widely used and linked to a wide range of pedagogical practices” (ebd., S. 6).

Aus einem weniger theoretisch ausgearbeiteten Blickwinkel vertritt Parry (2013) eine Auffassung von *Mobile literacy* als Verstehen von Informationszugang, Hyperkonnektivität und der neuen Bedeutung von Raum. Obwohl auch er einige begriffliche Zweifel hat, betont er, dass “the ability to use social media, and particularly social media as amplified through the power of the mobile web, has become a key literacy” (ebd., S. 14).

Die Liste von Literalitäten könnte leicht fortgesetzt werden,⁹ und zusätzlich zu “multimodaler Literalität” und “mobiler Literalität” gibt es weitere Alternativen, die als gegenwärtige Pädagogisierungsformeln vorgebracht werden könnten, so zum Beispiel “new literacies” (vgl. Jenkins et al. 2006; Street & Lefstein 2007, S. 45-47), “transliteracy” (Thomas et al. 2007), “metaliteracy” (Mackey & Jacobson 2011) oder “post-literacy” (Tucker 2012). Obwohl viele AutorInnen, die sich um Verbesserungen bei der Konzeptualisierung von Literalität(en) bemühen, wichtige Ideen und Anknüpfungspunkte für partielle Klärungen bieten, haben die metaphorischen Erweiterungen insgesamt eher einen verschleiernenden als erläuternden Charakter. Die laufenden Prozesse der “Literalisierung von allem” (*literacification of everything*) erweisen sich bei näherer Betrachtung als reflexionswürdig. Es stellt sich auch hier die Frage, inwieweit die Vielzahl der Literalitäten Teil des Problems ist und inwieweit Teil der angestrebten Lösung. Meines Erachtens müssen wir Konzeptualisierungen auch jenseits von Literalitäten in Erwägung ziehen (Hug 2012a) und beachten, dass Gesten, Buchstaben, Wörter, Abbildungen, Bilder, Icons, Geräusche, Zahlen, Formeln, etc. mit unterschiedlichen Formen der Artikulation, Sinnbildung, Bedeutungszuschreibung, Schemabildung, Wissensmanagement und Wissensserzeugung verknüpft sind. Wir sollten deshalb die Charakteristika von Literalität, Numeralität, Piktorialität und Oralität sowie ihre Beziehungen zu Kognition, Kultur, Formen des Wissens und Modalitäten des Verstehens, der Verständigung und der Orientierung in medialisierten Lebenswelten klären.

3. Medienpädagogik – Überlegungen zu einem Rahmenkonzept für Pädagogisierungsformeln zwischen Kontinuität und Erneuerung

Die Relevanz von unterschiedlichen Formen der Mobilität in einer “nach-gesellschaftlichen Ära” wird in den etablierten medienpädagogischen Diskursen bislang noch kaum beachtet. Das gilt auch für deren Zusammenhänge untereinander und teilweise auch im Hinblick auf spezielle Formen von Mobilität wie zum Beispiel freiwillige oder erzwungene Migration, Mobilisierung von Individuen und Gruppen, ungleiche Verteilung von Mobilitätspotentialen, “immobile Mobilität” im Sinne kognitiver und sozialer Mobilität ohne viel Reiseaktivität, und unsere Freuden und Sorgen mit *Living inside mobile social information* (Katz 2014). Auf der einen Seite spielen Rufe nach kritischem Denken eine wichtige Rolle, wenn das *Quo vadis* sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch im Kontext von Initiativen und Statements beantwortet

⁹ Besonders im Englischen ist die Liste der einschlägigen zusammengesetzten Begriffe lang: *art literacy, computer literacy, consumer literacy, cultural literacy, cyber-literacy, digital literacy, diversity literacy, ecological literacy, emotional literacy, environmental literacy, fashion literacy, film literacy, financial literacy, food literacy, geographical literacy, hacking literacy, health literacy, information literacy, intercultural literacy, internet literacy, library literacy, management literacy, mobile literacy, multicultural literacy, multi-literacy, multimodal literacy, numerical literacy, political literacy, sexual literacy, situated literacy, television literacy, visual literacy, zoological literacy, etc.*

wird.¹⁰ Auf der anderen Seite ist, zumindest im Kontext institutionalisierter Bildung, die Bewahrung vor angenommenen oder tatsächlichen negativen Medieneinflüssen ebenso wie die Anregung zur Verwendung digitaler Lernobjekte, Lernplattformen und Bildungs-Apps eher auf bildungspolitische Maßnahmen ausgerichtet, im Normalfall, ohne besondere Berücksichtigung von Dynamiken transversaler Mediensysteme, der Medienkonvergenz, medialisierter Lebenswelten, globaler Medienökologien oder mobiler Kommunikation.

Paradoxerweise haben weite Teile des Diskurses über Innovation in der Bildung und entsprechende Richtlinien und Medienpraktiken tendenziell strukturkonservative Auswirkungen. Andererseits gibt es auch progressive, zukunftsorientierte Stimmen. Meyer (2015) zum Beispiel verwendet Baeckers *Studien zur nächsten Gesellschaft* (2007) als zentralen Ausgangspunkt und argumentiert mit Blick auf die *Next Art Education* (2015): “The hero of the Next Society – it’s neither the intellectual of the Enlightenment who appeals to public reason nor is it the critic as the sole judge over real and ideal –, it’s the hacker” (Meyer 2015).

In ähnlicher Weise fragt Missomelius nach “forms and practices of subversive knowledge” (Missomelius 2015), die mobilisiert werden können. Und Giroux, um ein drittes Beispiel zu nennen, verwendet *Border crossings* (2005) als Metapher im Sinne einer Pädagogisierungsformel mit dem Ziel, alternative öffentliche Bereiche zu schaffen, die relevant sind für die “formation and enactment of social identities” und die Bedingungen, “in which social equality and cultural diversity coexist with participatory democracy” (Giroux 2005, S. 14). Entsprechend erörtert Wimmer (2009) die Positionen von Giroux im Kontext von Medienaktivismus.

Aus systematischer Perspektive können Fragen nach dem *Wozu* und dem *Quo vadis* unter Bezugnahme auf Polaritäten wie Kontinuität und Erneuerung, Anpassung und Innovation, Reform und Revolution sowie holistische und partikularistische Sichtweisen beantwortet werden. Was Konzepte und Praktiken von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik betrifft, so lassen sich diese als unterschiedliche gesellschaftliche Interventionsformen verstehen. Je nach konkreter Auffassung handelt es sich um mehr oder weniger kontrastierende, (teilweise) identische oder miteinander (un-)verträgliche Bereiche, in denen medienpädagogische Bestrebungen verortet werden können. Grundsätzlich gibt es drei Möglichkeiten (vgl. Hug 2012b):

(1) Es handelt sich dann um *weitgehend disjunkte Bereiche*, wenn institutionalisierte Formen von (handlungsorientierter) Medienpädagogik nur am Rande oder gar nichts damit zu tun ha-

¹⁰ Vgl. “Manifesto for Media Education” in Großbritannien (<http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/>), “Keine Bildung ohne Medien! Medienpädagogisches Manifest” in Deutschland (<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/Manifesto-on-Media-Education.pdf>), “Medienbildung JETZT!” in Österreich (<http://www.medienbildungjetzt.at/>), “Déclaration de Bruxelles pour l’éducation aux Médias tout au long de la vie” in Belgien (<http://csem.cediti.be/sites/default/files/files/declaration%20de%20bruxelles%20-%20fr.pdf>) oder Aussagen im Rahmen der Vorbereitung der internationalen Konferenz “Media – Knowledge – Education: Why Media Education?” an der Universität Innsbruck, 27.-28. Februar 2015 (http://media.brainity.com/uibk2/mwb2015/?page_id=32) usw.

ben, Schwachstellen der Demokratie aufzuzeigen, zivilen Ungehorsam zu proben und Zivilcourage und Widerstand gegenüber problematischen Mainstream-Entwicklungen zu fördern.

(2) Umgekehrt können die beiden Sphären auch als *weitgehend ident* beschrieben werden, wenn wir Medienpädagogik als Vorbild für die Schaffung von gegenöffentlichen, sozialkritischen pädagogischen Interventionen und Initiativen und die Beförderung von Eigensinn, Selbstbestimmung, Selbstermächtigung und emanzipatorischer Transformation verstehen.

(3) Nicht zuletzt lassen sich *partielle Überschneidungen der Bereiche* insofern argumentieren, als medienkritische Motive, die Erweiterung von Handlungsspielräumen und die teilweise Überwindung von hegemonialen Tendenzen und Machtinteressen in beiden Bereichen eine Rolle spielen. Als prototypisches Beispiel sei hier auf Hackerspaces und entsprechende informelle Lern- und Bildungskontexte verwiesen.

Obwohl Medien auch als Widerstandsmedien aufgefasst worden sind (Süzl 2011) und Medienkritik in schulischen Bildungskontexten zumindest dem Anspruch nach eine gewisse Rolle spielt, sind gegenseitiger Austausch und Begegnungen zwischen den beiden Bereichen selten. Andererseits zeigen die drei Optionen, dass konzeptuelle Gegenüberstellungen im Sinne von affirmativer Medienpädagogik und Lerntechnologie vs. kritischer Medienaktivismus oder emanzipatorischer Maker Space und konformistische Kritik vs. hemdsärmelige, aber effektive Intervention zu kurz greifen. Auf den ersten Blick mag es möglich erscheinen, die Indikatoren in der Tabelle 1 eindeutig den Bereichen Medienaktivismus oder Medienpädagogik zuzuordnen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber schnell, dass eine solche strikte Trennung nur dann zutrifft, wenn von besonders gegensätzlichen Auffassungen der beiden Bereiche die Rede ist. Ansprüche der Kritik und Demokratisierung sind in beiden Bereichen bedeutsam, und handlungsorientierte Medienpädagogik beschäftigt sich nicht nur mit differenzierter Wahrnehmung, Interpretation, Analyse und Reflexion, sondern auch mit der Gestaltung von Medien und veränderungsorientierten Interventionsformen. Andererseits lassen sich auch Unterschiede hervorheben, so zum Beispiel im Hinblick auf Aspekte der Temporalität wie kurz-, mittel- oder langfristig sowie flüchtig und nachhaltig, der Reichweite von Handlungen, der individuellen und institutionellen Verantwortung, des gesetzlichen Auftrags, der Bedeutung kultureller Ressourcen und Autonomieansprüchen und der Reichweite von Forderungen nach Bildung für alle, viele oder einige.

Destabilisierung	–	Stabilisierung
Diskontinuität	–	Kontinuität
kurzfristige Intervention	–	langfristige Intervention
flüchtige Effekte	–	nachhaltige Entwicklung
Revolution	–	Evolution (Reform)
Subversion	–	Transparenz

Ungehorsam	–	Gehorsam
Eigensinn	–	Solidarität
Widerstand (Widerständigkeit)	–	Anpassung
Verweigerung	–	Partizipation

Tabelle 1: Medienaktivismus und Medienpädagogik – tendenzielle Indikatoren

Das Spektrum von Formen des Medienaktivismus ist breit und umfasst u.a. Graffiti, Radioaktivismus, Community Medien, Internet-Aktivismus (Meikle 2002), visuellen Aktivismus, taktische Medien (Garcia & Lovink 1997), alternative Medien (Lievrouw 2011) und in jüngster Zeit auch Medieninterventionen, die die Funktionsweisen von Biomacht hinterfragen (Da Costa & Philip 2008; Sützl & Hug 2012). Was mobilen Aktivismus betrifft, gibt es eher verstreute Initiativen und hauptsächlich politisch motivierte kollektive Aktionen (Rheingold 2008; Ekine 2010; Liu 2013) als systematische Anwendungsszenarien oder Angebote für pädagogische Zwecke. Untersuchungen der sozialisierenden Dimensionen von Widerstand im Kontext von Mediennutzung (vgl. Bell 2011) sind selten. Selbst wenn wir disruptive Innovation als eine wichtigen Trend im mobilen Aktivismus (vgl. Kreuz 2008) und auch im Bildungswesen insgesamt betrachten, sollten wir zumindest dann stabile und instabile, konservative und fortschrittliche Mediendynamiken sowie besondere Auswirkungen wie zum Beispiel Erschütterungen, Spaltungen, Umbrüche usw. berücksichtigen (vgl. Rusch 2007), wenn unser Ziel in der Förderung von nachhaltigen Formen von Medienpädagogik besteht.

Angesichts aktueller medienkultureller Dynamiken, Fragen der informationellen Selbstbestimmung und Kommerzialisierung von Informationsprozessen, vernetzter Kapitalformen und Tauschökonomien sowie Grammatiken des Teilens, institutionalisierter Trancephänomene im Gefolge von Ideologien und Machtstrategien, der Abschaffung der Netzneutralität und Tendenzen der Überwachung und Kontrolle ergibt es nicht viel Sinn, Medienpädagogik auf Programme für technologiegestütztes Lernen (TEL), Leitlinien der *Digital Literacy* oder auf Strategien des politisch motivierten Aktivismus oder einer neurowissenschaftlich “begründeten” Bewahrpädagogik zu beschränken. Jeder Versuch der Reduktion von (Medien-)Bildung auf einen primären oder alleinigen Zweck erweist sich früher oder später als problematisch. Andererseits können wir nicht alle wünschenswerten und wohlbegründeten Bildungszwecke¹¹ zugleich verfolgen. Wir müssen auswählen, und wir tun meines Erachtens gut daran, die begründeten Ziele und Zwecke immer auch in einer kreativen Spannung zu zweckfrei gedachten Bildungsprozessen zu konzipieren und letztere *auch* als Momente der Lebenskunst aufzufassen.

¹¹ Vgl. zum Beispiel die Forderungen und Stellungnahmen, abrufbar unter <http://purposed.org.uk/>, <http://educationforthe crisis.wikispaces.com/>, http://www.ted.com/conversations/20241/what_is_the_purpose_of_educati.html oder http://media.brainity.com/uibk2/mwb2015/?page_id=32 [Stand vom 08-05-2016].

Viable Strategien für eine gelingende Medienbildung und Medienerziehung können am ehesten dann geschaffen werden, wenn wir aufhören den stets neuen Technologieversprechungen und pädagogischen Hypes atemlos hinterher zu laufen und wenn wir von obsoleten Vorstellungen eines strikten Gegensatzes zwischen technophoben Geisteswissenschaften und technologie-euphorischen Ingenieurs- und Naturwissenschaften ablassen. Analoges gilt für einseitige Perspektiven auf die Reproduktion von Instantwissen als Musterbeispiel für (schulische) Bildung oder für allzu hehre Bildungsideale einer wohlgeformten Persönlichkeit, die Transformationen von Selbst-, Sozial- und Weltbezügen in mustergültiger Weise bewältigt. Die Kluft zwischen den Herausforderungen im Umgang mit den eigenen heterogenen Lebensbedingungen und besonders heroischen Bildungskonzepten kann leicht zur Überforderung werden.

Wir sollten nicht außer Acht lassen, dass mit den Bildungsprozessen ambivalente und dialektische Dynamiken verknüpft sind. Einerseits gibt es keine Bildung ohne Mobilität und Bindung. Auf der anderen Seite sind die Chancen, Bildung zu verhindern, hoch, wenn wir das Augenmerk nur auf eine strikt effizienzorientierte Förderung von Kapitalsorten und Mobilitäten aller Art oder auf allzu starke Beziehungen und Bindungen legen. Anders gesagt: gelingende Bildung hängt notwendigerweise mit dem Ausbalancieren von ambivalenten Dynamiken zusammen. Das betrifft zum Beispiel Momente der Mobilität und des Innehaltens, der Stimulation und der Stabilisierung, der Verbindung und der Abkopplung, des Festhaltens und des Loslassens, der Nähe und der Distanz, der Identität und der Differenz, der Erfüllung und der Versagung.

Was die vielfältigen Herausforderungen durch das Ausbalancieren in Bildungskontexten betrifft, scheint *Bricolage* ein hilfreiches Konzept zu sein. Ursprünglich wurde es von Lévi-Strauss (1968) in der Anthropologie und Wissenstheorie eingeführt. Es charakterisiert eine handlungsorientierte Wissensform, die zwischen regelgeleiteter Planung und kreativer Spontaneität angesiedelt ist und örtlich vorhandene Ressourcen verwendet (vgl. Perger 2003). Jahrzehnte später verwendeten Turkle & Papert (1992) den Begriff, als sie zwei unterschiedliche Problemlösungsstile in einem Programmierkurs evaluierten. Als Gegensatz zum analytischen Problemlösen beschrieben sie einen eher spielerischen Stil, bei dem Studierende Dinge ausprobieren und behelfsmäßig testen und sondieren konnten –, unter Verweis auf die *bricoleurs* von Lévi-Strauss, die “construct theories by arranging and rearranging, by negotiating and renegotiating with a set of well-known materials” (Turkle & Papert 1992, S. 7). Kincheloe & Berry (2004) verwendeten den Begriff ‘Bricolage’ in der Bildungsforschung für die Bezeichnung multiperspektivischer Forschungsmethoden, um einen transformativen Modus multimethodologischer Untersuchung zu ermöglichen.

Ich verstehe unter *Bildung als Bricolage* ein Konzept von Allgemeinbildung, in dem drei Dimensionen eine zentrale Rolle spielen: (1) transversale Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Bedingungen, verschiedenen Codes, Formaten und medialen Formen, (2) multiperspektivische (Selbst-)Reflexion von Lernprozessen und (3) viable Umgangsformen mit diskursiven Einschränkungen und Zwängen sowie mit verschiedenen Referenzmodalitäten in medialisierten Lebenswelten (vgl. Hug 2010). Der Begriff ‘Bricolage’ verweist dabei auf einen antifundamentalistischen Zugang (vgl. Heyting 2001), der vorwiegend auf mittelfristige Perspektiven

und – soweit möglich – umsichtige, selbstreflexive, kontextspezifische, selbstbestimmte und befriedigende Modalitäten der Erwägung und Entscheidung von Alternativen zielt. Dabei spielt Handlungswissen für den improvisierenden Umgang mit begrenzten Ressourcen und räumlich-zeitlichen Beschränkungen eine wichtige Rolle.

In Bezug auf professionelle Arbeit auf dem Gebiet der (Medien-)Pädagogik möchte ich einige Anknüpfungspunkte für weitere Überlegungen hervorheben:

- Wenn heutzutage Bildungsfragen ohne Berücksichtigung von Dynamiken der Medialisierung, Mediatisierung, Medienkonvergenz und (digitalen) Mobilität diskutiert werden, ermöglicht das selbst in den edelsten und kultiviertesten Spielarten bestenfalls Halbbildung, schlimmstenfalls Einladungen zum Segeln mit Navigationsinstrumenten von gestern durch die unerforschten Gewässer von morgen.
- Die Frage nach der Qualität von massenhaften Medien(bildungs)angeboten angesichts kostengünstiger Möglichkeiten der großangelegten Verbreitung von Inhalten hat zweifellos ihre Berechtigung. Trotzdem sollten wir die Bildungspotenziale in diversen medien- und populärkulturellen Kontexten nicht übersehen. Letztere weisen mitunter Bildungswerte auf, die für Individuen oder Gruppen wichtig sein können, selbst wenn sie strengen lehr- oder schulmeisterlichen Beurteilungskriterien nicht genügen mögen.
- Mobilität ist kein Wert an sich – weder in physischer, geographischer, technologischer, kultureller, sozialer oder kognitiver Hinsicht. Mobilitäten erhalten ihre Bedeutung in spezifischen Kontexten und in Abhängigkeit von den Kriterien der handelnden Akteure. Dabei ist keine allgemeine Entwicklungslogik in eine bestimmte Richtung auszumachen. Entsprechend können Mobilitäten im Sinne vernetzter Entwicklungen (vgl. Lüpke & Voß 2000) und mit Blick auf das Verhältnis zwischen Mobilitätspotenzialen und tatsächlichen Leistungen (vgl. Kaufmann 2002) konzeptualisiert werden.
- Was die pädagogischen Lernkontexte betrifft, so sollten wir Unterschiede zwischen selbstgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen beachten. *Selbstgesteuertes Lernen* bezeichnet Lernprozesse, in denen Lernende möglichst autonom Handlungen planen, steuern, regulieren, überwachen und evaluieren mit dem Ziel, Information, Wissen oder Fähigkeiten zu erwerben, die Expertise zu erweitern oder ihre Leistungen zu verbessern. Dabei können Ziele, Handlungsspielräume und Arten der Zusammenarbeit von den Lernenden selbst oder von anderen definiert werden. Im Gegensatz dazu verweist *selbstbestimmtes Lernen* auf Lernprozesse, in denen Lernen von den Lernenden selbst initiiert, geplant, organisiert und evaluiert wird, indem sie von ihren eigenen Erfahrungen ausgehen und für sich selbst entscheiden, was, wieso, wie, wann, wo und mit wem zusammen gelernt wird. Dabei verfolgen die Lernenden selbstgesetzte Ziele, allem voran die Verbesserung der Handlungsfähigkeit.¹²

¹² Allgemein gesagt kann Lernen unter anderem konzeptualisiert werden (1) als Prozess des Aufbaus und der Organisation von Wissen, (2) als Transformationsprozess auf der Grundlage der Herstellung von

- Unter den bildungsrelevanten Mobilitäten spielt die Migration von medialen Formen eine zentrale Rolle für das Verständnis zeitgenössischer Arten der Wissenserzeugung, -vermittlung und -dynamik. Es ist problematisch geworden, Wissenssysteme mit spezifischen Medien und ihren Dispositiven zu verknüpfen (vgl. Leschke 2010, S. 303). Deshalb sind transversale und transmediale Dimensionen in medientheoretisch informierten Wissens-Debatten mittlerweile bedeutsam geworden. Nach Leschke (2008) eignen sich mediale Formen perfekt als Klassifizierungsmittel in transversal verknüpften Mediensystemen (2010, S. 305). Er veranschaulicht das mithilfe des Beispiels von Angeboten der massenmedialen Unterhaltung wie folgt:

“Basierte der Komplex von Interpretationswissen, Identitätskonstruktion und Selbstkonzept der Geisteswissenschaften noch weitgehend auf der medienhistorischen Konstellation des Buchdrucks, die die allgemeine Lektürefähigkeit und Sinnsetzungskompetenz nach sich zog, so erfordern und generieren die gegenwärtigen medialen Konstellationen mit Augmented Reality, intermedialer Formmigration und den unmerklichen Übergängen zwischen Unterhaltungs- und Gebrauchsmedien vor allem Formwissen.” (Leschke 2008, S. 49)

In diesem Sinne können mediale Formen¹³ als Ordnungsinstrumente in transversal verknüpften Mediensystemen verstanden werden. Als Beispiele seien an dieser Stelle die strukturellen Elemente von Comics oder Spielen in Filmen oder die Verwendung von Icons in verschiedenen Medienkonstellationen erwähnt. Die medialen Formen können auf der Ebene von Theorien mittlerer Reichweite beschrieben und analysiert werden. Sie figurieren in vielen Hinsichten als Mittler in transversalen Mediensystemen.

- Wie Bachmair & Pachler (2014) hervorheben, ist Kontextbewusstsein – “becoming aware of the frames under my construction, constructed under the conditions of ubiquitous mobility at the interface of formal and informal contexts” (ebd., S. 23-24) – ein Kernthema in der Pädagogik im allgemeinen und besonders im Zusammenhang nutzergenerierter Kontexte. Letzteres meint “processes by which users of mobile digital devices are afforded the synergies of knowledge distributed across people, communities, location, time and life-course, social contexts, sites of practice, networks and systems, and so on” (ebd., S. 21). Aus metatheoretischer Perspektive ist es wichtig, dieses Kontextbewusstsein

Bedeutung und Prozessen der Sinngebung in spezifischen Kontexten, oder (3) als Prozess, der relativ dauerhafte Veränderungen von Fähigkeiten, Vermögen und Verhaltensweisen jenseits “rein” biologischer Reifung oder Alterung ermöglicht oder mit sich bringt. Unabhängig davon, ob wir die Veränderungsprozesse in Bezug auf Verhalten, Einstellungen, Werte, Mobilitäten, geistige Fähigkeiten, die Bewältigung von Aufgaben, Wahrnehmungsstrukturen, emotionale Reaktionen, Handlungsmuster oder soziale Dynamiken konzeptualisieren: In allen Fällen ist es möglich, Lernprozesse auf Mikro-, Me-so- oder Makroebenen zu beschreiben und zu relationieren.

¹³ Im Gegensatz dazu bezeichnet der Begriff ‘mediale Form’ normalerweise einen Teilbereich der Medien, zum Beispiel Wikis oder Podcasts als Formen von sozialen Medien.

im Hinblick auf forschertInnengenerierte sowie epistemologische und methodologische Forschungskontexte zu erweitern, wenn wir die Fallstricke willkürlicher Setzungen und des epistemologischen Fundamentalismus¹⁴ vermeiden möchten. Ein nicht-fundamentalistischer oder *antifundamentalistischer* Zugang, wie ihn Heyting (2001) und Goor et al. (2004) beschreiben, scheint hier nützlich zu sein. Dieser undogmatische Ansatz berücksichtigt den unentscheidbaren Charakter vieler Fragen und hilft dabei, voreiligen, simplifizierenden “Lösungen” oder Strategien der Beliebigkeit entgegenzutreten, indem spezifische Probleme und Themen dreifach kontextualisiert werden: durch Reflexion über den Bedeutungs-, Persönlichkeits- und Diskurskontext (vgl. Goor et al. 2004, S. 176).

- Bisher weisen medienpädagogische Diskurse überwiegend Charakteristika von Monologen auf, manchmal von Dialogen, die partielle wechselseitige Einflussnahmen zulassen. Aber ähnlich wie “nach den Bedingungen der Möglichkeit systematischer Philosophie unter der Voraussetzung differenter kultureller Prägungen zu fragen ist, welche auf jeder Ebene der Reflexion und Argumentation wirksam werden können” (Wimmer 2001, S. 382), sollten auch die Wirkungen von impliziten Annahmen und kulturspezifischen Denkweisen in Bildungsdiskursen analysiert und reflektiert werden. Außerdem legt Forschung in einer “world in flux” (Bachmair & Pachler 2014) *per se* polylogische Orientierungen nahe, die umfangreiche gegenseitige Einflussnahmen auf verschiedene Positionen erlauben und Situationen fördern, in denen alle grundlegenden Konzepte, Voraussetzungen, Ausgangspunkte und Methoden diskutierbar sind. Polylog bedeutet also, dass für jede Tradition “jede andere ‘exotisch’ [ist] in dem Sinn, dass jede für jede andere fremd ist und keine von ihnen außer Frage steht” (Wimmer 2001, S. 392).

4. Fazit

Die Bewältigung der vielfältigen pädagogischen Herausforderungen angesichts komplexer Mediendynamiken und Konstellationen von “mediated mobilites” (Keightley & Reading 2014) mag im Lichte idealistisch überhöhter Konzepte von (Medien-)Bildung als Transformation von Selbst- und Weltbezügen problematisch erscheinen. Es bestehen aber durchaus aussichtsreiche Perspektiven für Konzepte der Medienpädagogik und Medienbildung im Spannungsfeld von medienaktivistisch motivierten Ansätzen und der affirmativen Nutzung von Lerntechnologien. Im Hinblick auf zukunftsorientierte Leitmetaphern und Pädagogisierungsformeln können sich Konzepte der Kontextsensitivität und der Bildung als *Bricolage* als besonders fruchtbringend erweisen. Sie eröffnen jedenfalls flexible Möglichkeiten für kritische Bildung an den Nahtstellen von individuellem und kulturellem Gedächtnis (vgl. Schäfer 2009) sowie von menschlicher Handlungsfähigkeit und der Arbeit von Algorithmen (vgl. Seaver 2014). Auch wenn es Anzei-

¹⁴ Vor fast 40 Jahren wies Rorty (1979) in *Philosophy and the Mirror of Nature* auf die Probleme des klassischen empirischen Fundamentalismus in Bezug auf Empirismus, Rationalismus und Transzendentalismus hin.

chen dafür gibt, dass Konzepte des *Seamless Learning* (Wong et al. 2015), die auf die Überbrückung formeller und informeller Lernkontexte oder eine stärkere Verbindung von Konsumkulturen der Studierenden und ihrem universitären Leben abheben, zumindest teilweise ihr Ziel verfehlen (vgl. Caronia 2009, S. 30), ist die Berücksichtigung von transversalen und transmedialen Dimensionen in der Medienpädagogik wesentlich geworden. Dasselbe gilt für Dynamiken der Medienkonvergenz und der Medialisierung von Wissen. Im Übrigen mag die ernsthafte Berücksichtigung der Auffassung, dass *alles* Wissen kontextgebunden ist, dazu beitragen, dass in Zukunft einige Mythen über die Distribution von Bildung und den Transfer von Wissen überwunden werden können.

Literatur

- Azurmendi, Joxe (2003): Ein Denkmal der Achtung und Liebe. Humboldt über die baskische Landschaft. Abgerufen unter: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/48/48125142.pdf> [Stand vom 15-04-2016] (zuerst 1998).
- Bachmair, Ben & Pachler, Norbert (2014): Literacy in a Culture of Delimitation and Provisionality. *International Journal of Learning and Media*, 4 (3). Sonderband 'New Media, New Literacies, New Forms of Learning'. S. 19-32. Abgerufen unter: http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/IJLM_a_00099 [Stand vom 15-04-2016].
- Baecker, Dirk (2007): *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bell, Martha (2011): The Feel of Mobility: How Children Use Sedentary Lifestyles as a Site of Resistance. *Sport, Education and Society*, 16 (3), S. 385-397.
- Bitkom-Arbeitskreis (Hrsg.) (2014): Sieben gute Gründe für mobiles Lernen. Abgerufen unter: https://www.bitkom.org/Publikationen/2014/Studien/Sieben-gute-Gr%C3%BCnde-f%C3%BCr-mobiles-Lernen/BITKOM-Whitepaper_Sieben_gute_Gruende_fuer_mobiles_Lernen.pdf [Stand vom 15-04-2016].
- Caron, Andre H. & Caronia, Letizia (2007): *Moving Cultures. Mobile Communication in Everyday Life*. Montreal / Quebec: McGill-Queen's University Press.
- Caronia, Letizia (2009): The Cultural Roots of Knowledge vs. the Myths Underlying the Contemporary Digital Turn in Education. In: EuroMeduc (Hrsg.): *Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives*. Brüssel, S. 25-33. Abgerufen unter: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf [Stand vom 15-04-2016].
- comScore (Hrsg.) (2014): *The U.S. Mobile App Report*. Abgerufen unter: <http://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2014/The-US-Mobile-App-Report> [Stand vom 15-04-2015]

- Crompton, Helen (2013): A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In: Berge, Zane L. & Muilenburg, Lin Y. (Hrsg.): *Handbook of mobile learning*. Florence, KY: Routledge, S. 3-14.
- Ekine, Sokari (2010): *SMS Uprising. Mobile Activism in Africa*. Cape Town: Pambazuka.
- Faßler, Manfred (2009): *Nach der Gesellschaft*. München: Fink.
- Gallie, Walter B. (1956): Essentially Contested Concepts. In: *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, S. 167-198.
- Giroux, Henry A. (2001): *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*. Westport/London: Bergin and Garvey. (Original work published 1983)
- Giroux, Henry A. (2005): *Border crossings*. 2. Aufl. New York: Routledge.
- Goor, Roel van; Heyting, Frieda G. & Vreeke, Gert-Jan (2004): Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education. *Educational Theory* 54 (2), S. 173-192. (doi:10.1111/j.1741-5446.2004.00013.x)
- Heyting, Frieda G. (2001): Antifoundationalist Foundational Research: Analysing Discourse on Children's Rights to Decide. In: Heyting, Frieda G.; Lenzen, Dieter & White, John (Hrsg.): *Methods in the Philosophy of Education*. London: Routledge, S. 108-124.
- Hug, Theo (2010): Mikrolernen und bricolierende Bildung – Theoretische Reflexionen und Praxisbeispiele. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Wiesbaden: VS, S. 197-212.
- Hug, Theo (2011): Die Paradoxie der Erziehung. Theo Hug über den Konstruktivismus in der Pädagogik. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS, S. 463-483.
- Hug, Theo (2012a): Media Competence and Visual Literacy – Towards Considerations Beyond Literacies. *Periodica Polytechnica: Social and Management Sciences*, 20 (2), S. 115-125. Abgerufen unter: <http://www.pp.bme.hu/so/article/viewFile/1574/892> [Stand vom 15-04-2016].
- Hug, Theo (2012b): Explorations in the Tension Between Media Activism and Action-Oriented Media Pedagogy. *Journalism and Mass Communication*, 2 (3), S. 457-463.
- Jäger, Georg & Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Pädagogisches Denken. In: Jeismann, Karl-Ernst & Lundgreen, Peter (Hrsg.): *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, Band 3 (1800 – 1870). Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*. München: C.H. Beck, S. 71-103.
- Jenkins, Henry et al. (2006): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. White paper co-written for the MacArthur Foundation. Abgerufen unter: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF [Stand vom 15-04-2016].

- Karacapilidis, Nikos (2009): *Solutions and Innovations in Web-Based Technologies for Augmented Learning: Improved Platforms, Tools, and Applications*. PA: IGI Global.
- Katz, James E. (Hrsg.) (2014): *Living inside mobile social information*. Dayton, OH: Greyden Press. Abgerufen unter: <http://sites.bu.edu/cmcs/files/2014/01/Living-Inside-Mobile-Social-Information.pdf> [Stand vom 15-04-2016].
- Kaufmann, Vincent (2002): *Re-thinking Mobility. Contemporary Sociology*. Aldershot: Ashgate.
- Kincheloe, Joe L. & Berry, Kathleen (2004): *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*. London: Open University Press.
- Keightley, Emily & Reading, Anna (2014): Mediated mobilities. *Media, Culture & Society*, 36 (3), S. 285-301.
- Kossek, Brigitte & Peschl, Markus F. (Hrsg.) (2012): 'Digital turn'? – Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden. Wien: Vandenhoeck & Ruprecht, V&R Vienna University Press.
- Kreuz, Christian (2008): Future trends of mobile activism. Abgerufen unter: [iuphttp://www.crisscrossed.net/2008/12/15/future-trends-of-mobile-activism/](http://www.crisscrossed.net/2008/12/15/future-trends-of-mobile-activism/) [Stand vom 15-04-2016].
- Lederer, Bernd (2014): *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: iup.
- Leschke, Rainer (2008): Medienformen und Medienwissen: Zwischen Interpretation und Formerkennung. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Media, knowledge & education. Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies*. Innsbruck: iup, S. 36-50.
- Leschke, Rainer (2010): *Medien und Formen: Eine Morphologie der Medien*. Konstanz: UVK.
- Lévi-Strauss, Claude (1968): *Das wilde Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (French original published 1962).
- Lievrouw, Leah A. (2011): *Alternative and Activist New Media*. Malden: Polity Press.
- Liu, Jun (2013): Mobile Activism and Contentious Politics in Contemporary China. Abrufbar unter SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2258519> [Stand vom 15-04-2016].
- Lüpke, Hans von & Voß, Reinhard (Hrsg.) (2000): *Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung*. 3. Aufl. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- MacGinnis, John; Monroe, M. Willis; Wicke, Dirk & Matney, Timothy (2014): Artefacts of Cognition: The Use of Clay Tokens in a Neo-Assyrian Provincial Administration. *Cambridge Archaeological Journal*, 24 (2), S. 289-306.

- Mackey, Thomas P. & Jacobson, Trudy E. (2011): Reframing Information as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72 (1), S. 62-78. Abgerufen unter: <http://crl.acrl.org/content/72/1/62.full.pdf> [Stand vom 15-04-2016].
- Mattig, Ruprecht (2012): Wilhelm von Humboldts 'Die Vasken'. Anmerkungen zu Theorie, Methode und Ergebnissen eines Klassikers kulturalanthropologischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (4), S. 807-827.
- Meikle, Graham (2002): *Future Active. Media Activism and the Internet*. New York: Routledge.
- Meyer, Thorsten (2015): Next Art Education: 9 Essential Theses. Abgerufen unter: <http://whatsnext.net/245> [Stand vom 08-04-2016].
- Missomelius, Petra (2015): Media Education, quo vadis? In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*. Abgerufen unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/797> [Stand vom 15-04-2016].
- Parry, David (2011): Teaching Mobile Literacy. Abgerufen unter: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1120.pdf> [Stand vom 15-04-2016].
- Perger, Josef (2003): Schlüsseltexte zu "bricolage". In: Hug, Theo & Perger, Josef (Hrsg.): *Instantwissen, Bricolage und Tacit Knowledge... Wissensformen in der westlichen Medienkultur*. Innsbruck: Studia, S. 152-171.
- Rheingold, Howard (2008): Mobile media and political collective action. In: Katz, James E. (Hrsg.): *Handbook of mobile communication studies*. Cambridge: The MIT Press, S. 225-240.
- Rorty, Richard (1979): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rusch, Gebhard (2007): Mediendynamik. Explorationen zur Theorie des Medienwandels. *Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, 7 (1), S. 13-93.
- Schäfer, Christoph (2009): *Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*. Münster: Waxmann.
- Seaver, Nick (2014): Knowing algorithms. Preprint abrufbar unter <http://nickseaver.net/s/seaverMiT8.pdf> [Stand vom 15-04-2016].
- Stojanov, Krassimir (2014): Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. *Erwägen - Wissen - Ethik (EWE)*, 25 (2), S. 203-212.
- Street, Brian V. & Lefstein, Adam (2007): *Literacy. An Advanced Resource Book for Students*. London: Routledge.

- Sützl, Wolfgang (2011): Medien des Ungehorsams: Zur Geschichtlichkeit von Medienaktivismus. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*. Abgerufen unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/290> [Stand vom 15-04-2016].
- Sützl, Wolfgang & Hug, Theo (Hrsg.) (2012): *Activist Media and Biopolitics. Critical Media Interventions in the Age of Biopower*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Thomas, Sue et al. (2007): Transliteracy: Crossing Divides. *First Monday*, 12 (12). Abgerufen unter: <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2060/1908> [Stand vom 15-04-2016].
- Tucker, Patrick (2012): The Dawn of the Postliterate Age. Abgerufen unter: <http://www.wfs.org/node/1000> [Stand vom 15-04-2016].
- Turkle, Sherry & Papert, Seymour (1992): Epistemological Pluralism and the Revaluation of the Concrete. *Journal of Mathematical Behavior*, 11 (1) März, S. 3-33. Abgerufen unter: <http://www.papert.org/articles/EpistemologicalPluralism.html> [Stand vom 08-05-2016].
- Urry, John (2000): *Sociology beyond Societies. Mobilities for the Twenty-first Century*. London/New York: Routledge.
- Veith, Hermann (2003): Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation. Begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung*. (= QUEM-report 82). Berlin, S. 179-229. Abgerufen unter: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-82.pdf> [Stand vom 08-05-2016].
- Vogel, Paul (1925): *Die antinomische Problematik des pädagogischen Denkens*. Leipzig: Reissland.
- Wimmer, Franz Martin (2001): Polylogische Forschung. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 3. Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 382-393.
- Wimmer, Jeffrey (2009): Henry A. Giroux: Kritische Medienpädagogik und Medienaktivismus. In: Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich & Thomas, Tanja (Hrsg.): *Schlüsselwerke der cultural studies*. Wiesbaden: VS, S. 189-199.
- Winkel, Rainer (1986): *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann.
- Wong, Lung-Hsiang; Milrad, Marcelo & Specht, Marcus (Hrsg.) (2015): *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. New York: Springer.