

# Digitale Bildungskulturen: Lernen in Zeiten der Netzwerkmedien – Szenarien und Potentiale

Von Petra Missomelius

Nr. 43 – 07.04.2014

## Abstract

Das Verständnis medialer Bedingtheit heutiger Gesellschaften, welches in der Medienbildung seinen Ausdruck findet, ist insbesondere in bildungstheoretischer Hinsicht unerlässlich. In der Unzufriedenheit mit vorhandenen Bildungsinstitutionen angesichts der jüngsten gesellschaftlichen Transformationen tritt deutlich hervor, dass die uns vertrauten Bildungsinstitutionen wie Schule und Universität aus dem durch den Buchdruck ausgelösten Wissenszuwachs hervorgegangen und damit medienkulturell geprägt sind. Das mit Ungleichzeitigkeiten behaftete Wechselspiel zwischen der Ausdifferenzierung digitaler Medienkulturen und der zunehmenden Veränderung der Bildungspraxis (in Zusammenhängen wie Technologien, Gemeinschaften, Individualisierung und Lebensphasen) bringt Spannungsfelder hervor: wir haben es mit einem kulturellen Wandel in der Beschreibung und Problematisierung von Bildungsprozessen zu tun.

Anhand aktuell diskutierter mediengestützter Bildungsszenarien wie MOOCs (massive open online courses) und OER (open educational resources) wird die Relevanz medienwissenschaftlicher Forschungsergebnisse für Pädagogik und Bildungspolitik anschaulich gemacht.

## Verortung: Bildung und Medienkultur

Die mediale Verfasstheit ist ein nicht zu leugnender Aspekt unserer heutigen Kultur: Medien prägen den Blick auf die Welt und auf das Selbst, formen Eigen- und Weltbilder sowie das Denken. Inhalte, Kommunikationsformen, Wahrnehmungsordnungen sowie Verfahren und Programme sind Ausdruck der Mediengebundenheit von Wissen: sie setzen sowohl Wissen voraus und sind zugleich auch Formen von Wissen. Medienkulturen definieren Möglichkeitsräume,

in welchen sich Subjekte sich selbst und ihrer Umwelt gegenüber positionieren und Identitäten ausbilden können. Für ein Verständnis unterschiedlicher kultureller Identitätskonzepte sind Kenntnisse dieser medialen Bedingtheiten grundlegend. Darüber hinaus konfigurieren Medientechnologien menschliche Sinne sowie die Art und Weise wie Medien und Umwelt wahrgenommen werden. Neben der grundsätzlich identitätsstiftenden Dimension von Medien sind Medienpräferenzen Ausdruck sozialer Ausdifferenzierung. D.h. so wie, nach medienwissenschaftlichem Verständnis, Identitätsmuster und Identifikationsprozesse an sich medial codiert sind, basiert auch soziale Differenzierung unter anderem auf medialen Praktiken. Da Medienbiografien Identitäten mit bestimmen, betrifft dies ebenso Generationendynamiken. Daher sind die Kenntnis und die Interpretation medialer Praktiken sowohl allgemein gesellschaftlich als auch insbesondere in Bildungskontexten von enormer Wichtigkeit. Einerseits finden über Medien Komplexitätsreduktionen, aber auch gesellschaftliche Differenzbildungen statt: alte und neue Ungleichheiten werden durch die normative Dimension von Medien reproduziert bzw. ausgebildet. Unabdingbare Voraussetzung für gesellschaftliches, politisches oder soziales Handeln ist die bewusste Nutzung medialer Strategien, die Aneignung von Medienpraktiken sowie das Erkennen medialer Strukturen.

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

Zentral ist zunächst das Verständnis medienkultureller Gesellschaften. Medien sind sowohl an der Produktion als auch an der Strukturierung und Verfügbarkeit von Wissen maßgeblich beteiligt. An Foucault orientierte medienwissenschaftliche diskursanalytische Forschung hat gezeigt, wie sehr historische Wissensformen an spezifische Medien und Phänomene von Medialität gebunden sind (vgl. etwa Nohr 2004). Daher fokussiert medienwissenschaftliche Medienbildung nicht nur die

medial geprägte Speicherung und Verfügbarmachung von Wissen, sondern befragt darüber hinaus Prozesse der Wissensproduktion sowie Vermittlungsprozesse auf ihre mediale Bedingtheit.

Ein weiterer Fokus liegt auf den historischen Dynamiken von Medienkulturen. Trotz aller Epochenspezifika sind im Bereich der Bildungsdiskurse von Angst und Euphorie geprägte Positionen als Konstanten angesichts von Medienumbrüchen bzw. der Einführung neuer Medien in bestehende Medienkulturen festzustellen. So werden regelmäßig die aktuell neuen Mediennutzungen Heranwachsender (Radio, Kino, Comic, Fernsehen, Computerspiele etc.) für die Wirkungslosigkeit von Erziehungsbemühungen verantwortlich gemacht. Das Schwinden der dem Buchdruck eigenen Diskursstrukturen wird dementsprechend beispielsweise als „Zerfall der Grundlagen einer Bildung, in deren Mittelpunkt das langsame gedruckte Wort stand“ (Postman 1985, S. 177) bezeichnet. Vor dieser Folie wird selbst der Gebrauch von Medien als Instrumente des Lehrens und Lernens als pädagogische Bankrotterklärung deklariert. Das Aufrechterhalten der Arbeits- und Denkweisen der Schriftkultur unter Auslassung der Reflexion der eigenen kulturellen Buchfixiertheit führen aktuell neben populistisch auftretenden Medienkritikern wie Manfred Spitzer auch wissenschaftliche Autoren wie Nicolas Carr, Sherry Turkle, Geert Lovink und Katherine Hayles fort. So laufen auch Nutzungspraxen der Alltagsmedienkulturen zum einen der traditionellen Ausrichtung von Unterrichtskonzepten auf die Person der Lehrenden entgegen und geraten zum anderen mit der grundsätzlichen Medienvergessenheit, wenn nicht sogar Medienablehnung, schulischer Lernsituationen in Konflikt.

Die Mediengeschichte hingegen weiß um den diskursiv zu erzielenden kulturellen Konsens was Verwendungsweisen und gesellschaftliche Akzeptanz hinsichtlich dynamisch sich entwickelnder Medientechnologien angeht. So ist medienhistorisches Wissen geeignet, eine Verortung angesichts des durch allgegenwärtige Beschleunigungsphänomene drohenden Orientierungsverlusts zu leisten. Die aktuelle Entwicklung ist mit der Herausforderung verbunden, medientechnologischen Entwicklungen entsprechende adäquate Kompetenzen der Decodierung ebendieser Medienkulturen zu vermitteln, um eine Partizipation an und die Gestaltung der Mediengesellschaft zu ermöglichen.

Im Lernort Schule findet – kollektiv vermittelt – die individuelle Aneignung von Kultur durch Bildung statt. Dabei sind Bildungsprozesse im Sinne der Medienwissenschaft als Auseinandersetzungen mit der medialen Verfasstheit kultureller Kommunikation zu verstehen und haben damit die eigene Medienvermitteltheit zum Gegenstand. Um Lernende in der medienkulturell geprägten Gesellschaft handlungsfähig machen zu können und in die Lage zu versetzen, Strukturen gegenwärtiger Medienkulturen theoretisch zu analysieren und diese konstruktiv zu nutzen, ist die Vermittlung medienwissenschaftlicher Forschungsergebnisse zur Medientheorie, zur Medienanalyse, der Mediengeschichte sowie der Medienästhetik

notwendig. Als Ort interaktiven Lernens und als sozialer Treffpunkt hat die Institution Schule die Aufgabe, medienkulturelle Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren und im Sinne einer medienkulturellen Analyse professionell zu hinterfragen und zu verarbeiten. Insofern sind die Lernenden als Experten ihres eigenen Medienhandelns konzeptionell zu integrieren, während Lehrende die Rolle eines hinterfragenden Begleiters und Experten für die reflexive Ebene kompetenten Medienkonsums und –handelns ergreifen. Dieser Rollenwechsel mag aus traditioneller Rollenperspektive im Sinne eines instruktiven Selbstverständnisses der Lehrperson eine Verunsicherung bedeuten, jedoch macht sich die direkte Kommunikation, welche die schulische Unterrichtssituation bietet, in einem wertschätzenden Miteinander gegenseitigen Lehrens und Lernens frucht- und unverzichtbar.

## **Pädagogische Grundbedingungen versus Medienkulturen**

Das Technologiedefizit der Erziehung (vgl. Luhmann und Schorr 1979) mag insofern fachlich begründet sein, als Traditionen, Idealen und Werten im Sinne von Langfristigkeit gegenüber vom Zeitgeist geprägten Erscheinungen und Veränderungen der Vorzug gegeben wurde. Überwiegend ist es jedoch durch den Umstand verankert, dass die Bildungsinstitution Schule auf die Schriftkultur zurückgeht und insbesondere in ihrem Selbstverständnis und Bildungsbegriff auf dieser basiert. Insofern ist schulische Bildung immer noch überwiegend über das Buch strukturiert und von diesem geprägt, auch wenn sich das gesellschaftliche Interesse verändert hat und das Buch nur noch eines unter vielen um Meinungsführerschaft und Orientierung konkurrierenden Medien darstellt. Aus diesem Grund verfehlen oftmals ambitionierte schulpädagogische Projekte ihren verdienten Erfolg, wenn sie die Lebenswirklichkeit und die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schule ignorieren und nicht an diese anknüpfen. Nachdem im Zuge der Evaluationen schulischer Bildung eine stärkere Berücksichtigung der Medienkultur eingefordert und der Einsatz von Medientechnologien finanziell gefördert wird, halten Medientechnologien Einzug in die Klassenzimmer und erweitern somit das Spektrum verfügbarer Lehrmittel. Dies kann kaum darüber hinweg täuschen, dass Strukturierungs- und Ordnungsparameter, welche den Unterricht und das Lernen formen, weiterhin an der literalen Kultur orientiert sind, welche medienkulturelle Parameter konzeptionell nicht berücksichtigt. Insofern ist weiterhin von der Schule als einer „zweiten Sozialisation“ (vgl. Luhmann 2004, S. 121) zu sprechen, in welcher das schadlose Durchlaufen der Institution nach ihren eigenen Spielregeln im Mittelpunkt steht. Schulunterricht unterliegt (und erliegt) der

Diskrepanz zwischen jener dem System Schule inhärenten Struktur und der Dynamik schulischer Wirklichkeit. Einen weiteren Zwiespalt eröffnen gesellschaftliche Funktionen von Schule wie die Überlieferung von (Hoch-)Kultur, welche der Integration von Heranwachsenden in die Gesellschaft sowie der Legitimität dieses Systems dienen sollen (vgl. Klafki 2002, S. 46-57).

Laut Dieter Baake schätzt die Erziehungswissenschaft Massenmedien als Konkurrenten und heimliche Miterzieher ein (vgl. Baake 2000, S. 329). Das Konkurrenzverhältnis betrifft dabei vor allen Dingen die Funktion als Sozialisationsinstanz. Die Frage der Medienwirkung auf Heranwachsende wird im öffentlichen Diskurs nicht selten mit dem monokausalen Verständnis eines Stimulus-Response-Modells diskutiert, worauf auch in populistisch vereinfachenden Darstellungen gern zurück gegriffen wird. Gegen die massenmediale Verdummung und damit einhergehende gesellschaftliche Verrohung sowie Verwahrlosung wiederum sei, so auch die mediale Darstellung dieses Paradoxons, allein die Erziehung in der Lage, Auswege zu finden. Im Bereich der Erziehung bringt das Verständnis von Erziehungskonkurrenz Ängste und Vorbehalte gegenüber neuen Medienentwicklungen hervor. Der pädagogische Blick betrachtet somit digitale Medien, allen voran das Internet, in erster Linie als risikobehaftet für Heranwachsende: als nicht zensierbare Vermittlungsinstanz jugendgefährdender Inhalte, als Metapher für Orientierungslosigkeit und völlige Beliebigkeit, als Bedrohung direkter zwischenmenschlicher Kommunikation und jener, als natürlich verstandener, Primärerfahrung, als Suchtmittel, als Reizüberflutung durch Bilder und in seiner Gefährdung von Aufmerksamkeit und Konzentration jeglichen begrifflich-abstrakten Bildungsbestrebungen diametral entgegenstehend.

Dies führt unmittelbar zur Frage nach dem diesen Bildungsbestrebungen zugrundeliegenden Subjektmodell, welches auf dem Wissensvorsprung zwischen Lernendem und Lehrendem aufbaut (Rancière 2009, S. 18). Dieses Wissensgefälle betrifft ebenfalls die Gewissheit darum, wie – nämlich innerhalb der traditionellen Strukturen, Bewertungsparameter und Hierarchien – dieses Lernen stattzufinden habe.

Die konstruktive Auseinandersetzung der Medienpädagogik bringt einen Diskurs um die Erziehung zur Medienkompetenz bzw. Medienbildung (Merz-Debatte<sup>1</sup>) hervor, welche als Alternativstrategie zum bewahrpädagogisch-bevormundenden Umgang in den Blickpunkt gerät. Neben subjekt- und handlungsorientierten Ansätzen, der ethischen Studie von Medieninhalten sowie qualitativen und quantitativen Forschungen spielen auch Analyse und Kritik der Medienindustrie in ihrer politischen und ökonomischen Funktion eine Rolle in der Medienpädagogik.

Fand das Einbringen von Medien in Schule und Bildung lange Zeit durch Gebrauchsentfremdung in Form von Literalisierung statt, so betrachtet eine positiv besetzte erziehungswissenschaftliche Medienpädagogik Medien als geeignete Instrumente für selbstbestimmtes und lebensbegleitendes Lernen in der Mediengesellschaft und schafft damit neue Perspektiven für einen handlungsorientierten erziehungswissenschaftlichen Umgang mit Medientechnologien. Eine sich der Komplexität der Medienwirkung stellende Medienpädagogik kann entgegen traditionell eher technologiefeindlichen Erziehungswissenschaften konstatieren, dass Medien zwar nicht grundsätzlich bildende Eigenschaften zugesprochen werden, diese jedoch unter bestimmten Bedingungen durchaus befördert werden können. Das Denken von Medien in erziehungswissenschaftlichen Praxisfeldern bringt darüber hinaus mit sich, dass Lernräume und Rollen neu überdacht werden. Mediennutzung genießt unter Lernenden zumeist eine hohe Attraktivität, nicht zuletzt, da sie auch mit Unterhaltung und Freizeit verbunden wird. Neu und damit kritisch an der Mediennutzung im Bildungskontext ist fraglos die Instinkthaftigkeit, hohe Bildlichkeit, oftmals Irrationalität, Emotionalität und Lustbetontheit im subjektiven Umgang. Zugleich bietet sie durch zeitliche und räumliche Unabhängigkeit das Versprechen einer größtmöglichen Unabhängigkeit. Schulische Kontexte wiederum werden eher mit Widerwille in Verbindung gebracht, in ihnen werden Zwang und Kontrolle manifest. Eine medienwissenschaftliche Informiertheit über die mediale Verfaßtheit von Bildungskulturen im Bewußtsein, dass Medien heute besonders die soziale Welt Heranwachsender maßgeblich mit konstruieren und vor allem sozialisierend wirksam sind, bildet einen wichtigen Ansatzpunkt für subjekt- und handlungsorientierte Ansätze medienpädagogischen Arbeitens.

## **Mediengestützte Lernszenarien**

Im Fokus neuerer Lernsettings in Reaktion auf veränderte Lernanforderungen und -gewohnheiten stehen die subjektive Zielsetzung und virtuelle Lerngemeinschaften, Lernmanagement und Lernbiografien, medial geprägte Arbeits- und Wahrnehmungsprozesse sowie die Querschnittsaufgabe, zunehmende Komplexitäten bewältigen zu können. Die Integration von Medientechnologien in das Lernen und Lehren ist eine immer wieder von verschiedenen Stellen hervorgebrachte Forderung zur Aktualisierung von Unterrichtsinstrumenten, jedoch in ihren Resultaten noch mässig erfolgreich. So konnten Projekte wie *Schulen ans Netz* oder diverse e-learning-Szenarien keine nachhaltige Wirkung erzielen. Was die Diskussion neuester Bildungstechnologien betrifft, so fokussieren diese zur Zeit Massive Open Online Courses (MOOCs). Dabei handelt es sich um online-Lernangebote mit hohen Teilnehmerzahlen, welche über

Vernetzung, interaktive Videosequenzen, Teamaufgaben und self-Assessments organisiert sind. „MOOCs verfolgen das Ziel, hochqualitative Online-Kurse in großem Maßstab unabhängig von Standort und Vorbildung der Teilnehmenden anzubieten und werden aufgrund ihrer hohen Sichtbarkeit und ihres Potenzials, eine bisher unvorstellbare Zahl von Lernenden zu erreichen, mit großem Enthusiasmus aufgenommen.“ (Johnson: Horizon Report 2013, S. 12)

Neuere mediengestützte Lernsettings wie MOOCs machen Lernende zum Subjekt ihrer eigenen Lernhandlungen. Somit transportieren sie auch das Versprechen zur Freiheitlichkeit institutioneller Bildung beizutragen. Spielarten von MOOCs können aber auch Techniken sein, die im Rahmen einer unternehmerischen Wissensgesellschaft neue Ein- und Ausschlüsse reglementieren. Sie können dazu aufrufen, das in Sozialen Netzwerkseiten übliche Selbstmarketing im Bereich der eigenen Bildung fortzuführen. Ansätze zu dieser Praktik finden bereits im Einsatz von ePortfolios Anwendung, in welchen Menschen ihre Bildungsbiografie in eine normierte Form gießen. Weiter ausbuchstabiert werden kann eine solche Metainformation über den Bildungsgrad und das individuelle Lernverhalten durch die Nutzung der in MOOCs generierten Big Data (Learning Analytics), wie sie von der beteiligten Bildungsindustrie als win-win-Situation für Kursanbieter, Lernende und potentielle Arbeitgeber skizziert wird.

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

Die zunächst angeführte normative Offenheit dieser Lernszenarien betrifft die rechtlichen Nutzungsaspekte sowie die Seite der Technik (vgl. Foote 2005). Primär geht es dabei auf der einen Seite um die Kompatibilität verschiedener Ressourcen und Systeme, wobei sich hier die Verwendung proprietärer Software oder Formate maßgeblich beschränkend auswirkt. Diese steht der Idee des Teilens grundsätzlich entgegen, weshalb bevorzugt FLOSS (free libre open source software) genutzt wird. Auf der anderen Seite ist mit der Offenheit auch der Lizenzierungsrahmen von Bildungsressourcen, beispielsweise in Form von „Creative Commons“, gemeint.

Was die Lernenden innerhalb dieser Szenarien betrifft, so geht es auf ihrer Seite einerseits um die Freiheit *von* etwas (philosophisch die „negative Freiheit“): nämlich frei von (bildungs-)institutionellen Zwängen und Bürokratien. Darüberhinaus sind viele der Angebote gebührenfrei, so dass die Nutzung derartiger Angebote von dem Vorhandensein persönlicher finanzieller Ressourcen unabhängig ist. Im

Hegel'schen Sinne handelt es sich zwar um eine Phase ohne Zwang (insoweit etwa entsprechend dem Begriff der negativen Freiheit), aber unter Einsicht in die Notwendigkeit: Lernende haben die Freiheit *zu* etwas. Diese positive Freiheit betrifft die eigene Gestaltung von Lebenswegen und wird in diesen Lernkontexten als Selbstverwirklichung durch Selbstermächtigung und Unabhängigkeit im Lernen beschrieben. Dies findet sich am deutlichsten anhand des Begriffs der Selbststeuerung beschrieben. Genau besehen handelt es sich um eine Freiheit in der Auswahl, aber eine Pflicht zur Wahl. Auffällig ist hierbei, dass diese Lernszenarien nicht nur überschwänglich die individuelle Selbstbestimmung als signifikantes Charakteristikum beschwören, sondern diese sogar für ein Gelingen zwingend voraussetzen. Die ‚Freiheitstechnologie‘ ermöglicht angeblich freiheitliche Lebensformen und selbstbestimmte Lebensstile, bei denen der Einzelne sich zu seinen Fähigkeiten, Talenten und Begabungen bekennt, sich beraten, belehren und evaluieren lässt und normative Bildungsanforderungen wie das lebensbegleitende Lernen und die regelmäßige Pflege des individuellen Lern-Portfolios als selbstverständliche Selbstinszenierung akzeptiert. Bezeichnend für den postindustriellen Westen sind, so Klaus Krippendorff, die Narrative „des freien Zugangs zu Information, des unbegrenzten Kontaktes [...] der Machbarkeit der Welt, einschließlich der eigenen Identität“. (Krippendorff 2013, S. 258) Dazu zählt auch das zeitgenössische Narrativ der Wahlmöglichkeiten – auch wenn die Auswahlmöglichkeiten gar nicht ausgeschöpft werden – allein dass es sie gibt, ist schon positiv. Mit diesen Narrativen wird die Beteiligung der Menschen an einer technologisierten Kultur gelenkt. Klaus Krippendorff bezeichnet diese Mythologien als eigentliche ‚Antriebsquellen‘ (Krippendorff 2013, S. 259).

Die Publizistin Anya Kamenetz spricht von ‚edupunks‘ und ‚edupreneurs‘ im Zusammenhang mit do-it-yourself Lernkulturen im Bereich der höheren Bildung, wie sie die lernerzentrierten Bildungskonfigurationen nennt. Auf dem Buchrücken ihres 2010 erschienenen Buches „DIY U: Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education“ prangt der Slogan “a revolution in higher learning: affordable, accessible, and learner-centered.” Der Edupunk ist dabei eine Figur, welche sich dem formellen Bildungssystem durch die Nutzung freier Bildungsmedien entzieht, während er als Edupreneur für sich und andere Bildungsmedien unternehmerisch erstellt und ihnen einen institutionellen Rahmen innerhalb von online-Lernangeboten gibt. Dadurch sollen Mängel des bisherigen Bildungssystems überwunden und technologisch gestütztes, selbstbestimmtes Lernmanagement zu innovativem Denken führen. Die Erwartungen hier lauten: ein mangelhaftes System soll ersetzt werden, damit Transformationsprozesse innerhalb der Höheren Bildung greifen können und deren Bildungsziele erreicht werden. Wie die Verwendung der Figur des Punk bereits nahe legt, sollen diese Veränderungen auf individueller Ebene statt finden, indem alternative „Vertriebswege“ von Bildung etabliert werden. Die neuen Möglichkeiten sollen ein maßgeschneidertes Bildungsprogramm für die Bedürfnisse des Einzelnen

gewährleisten. Die Eigenschaften, welche von erfolgreich Lernenden erwartet werden, beinhalten Motivation, Fokussierung und Entschlossenheit. Den Angeboten an Lernszenarien stehen jedoch keine Unterstützungsangebote (etwa lernpsychologischer Art) gegenüber, wie etwa hinderliche Konstellationen von den Lernenden überwunden werden können, um diesen Erwartungen zu entsprechen. Damit ist der eigentliche Prozess des Lernens und der Motivation sehr stark von Erwartungen geprägt, verbleibt jedoch offenbar in der Formulierung von Idealen: eine Just-do-it-Einstellung wird hier vorausgesetzt. Es bleibt der Eindruck, dass es weniger um die Transformation des Bildungssystems als vielmehr der Lernenden im subjektiven Lernprozess (vgl. Holzkamp 1995) geht, die nun im Namen von Selbstermächtigung, Souveränität und Autonomie in die Pflicht genommen werden.

Die Anforderungen, die aus lerntheoretischen Erkenntnissen entstehen, werden mit freien Bildungsmedien ganz in die Hände der Lernenden übergeben, während der Reiz für die Lernenden zunächst in der Fokussierung auf persönlichen Präferenzen und Ungebundenheit liegt.

Damit entstehen Allianzen zwischen einem an ökonomischen Interessen orientierten neoliberalen Menschenbild im Dienste einer pädagogisch eingefärbten Selbststeuerung. Wie Stephan Münte-Goussar anhand von E-Portfolios zeigt, handelt es sich hierbei jedoch um einen Konflikt zwischen dem klassischen abendländischen Subjektmodell, das Differenz betont und für Selbstbestimmung eintritt, und neoliberalen Selbststeuerungsforderungen (Münte-Goussar 2011). Auf diese Schiefelage in der Einschätzung der Potentiale von Selbststeuerung weisen auch Holzkamp und Häcker hin: "Man kann nicht die eigene Selbstbestimmung erweitern, indem man von anderen gesteckte Ziele verfolgt." (Holzkamp, 1997, 5. 130) sowie "Die Annahme, selbstgesteuertes Lernen sei gleichzusetzen mit einer emanzipatorischen Erziehung, ist kurzschlüssig. [...] Dazu ist es notwendig, die Begriffe *Selbststeuerung* und *Selbstbestimmung* gegeneinander abzugrenzen". (Häcker 2007: 63) Inwiefern diese Begriffsunterscheidung tatsächlich hilfreich sein kann, schätzt Münte-Goussar im weiteren Verlauf seiner Studie ambivalent ein (Münte-Goussar 2011).

Wird das Streben nach einer Optimierung der eigenen Lebensbedingungen und eine Fokussierung auf die Erhöhung des persönlichen Vorteils zu einem maßgeblichen Konzept von Lernmodellen, so agiert Bildung als Gehilfe eines liberalen Subjektmodells und erhebt das Wettbewerbskonzept des Marktes auf die Ebene individueller Bildungsbestrebungen. Vor diesem Hintergrund ist auch die Initiative des Deutschen Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft e.V. zu betrachten, welche zusammen mit der Firma iversity das MOOC Production Fellowship eingerichtet hat und damit beabsichtigt „die Hochschullehre ins digitale Zeitalter“ zu führen (vgl. <http://www.iversity.org>). Der zunehmende Anteil kommerziell Interessierter wie Coursera, Udacity, edX und andere im Bereich der MOOC-Anbieter legt nahe, dass diese Förderungen ebenfalls als politische Maßnahme zur bereits in

der Folge von Bologna angestrebten Durchlässigkeit des Bildungssystems zu verstehen sind. Auf lange Sicht ist somit auch die Verwischung von Wertigkeiten zwischen öffentlichen und kommerziellen Bildungsabschlüssen durchaus intendiert.

## **Fazit und Ausblick: Standortbestimmung medienwissenschaftlicher Medienbildung**

Eng verbunden mit neuen Medientechnologien und der Open Source Bewegung entwickeln sich etwa mit konnektivistisch ausgerichteten MOOCs Strukturen, welche sich parallel zum institutionalisierten Bildungssystem bewegen. Diese können sich als Impulsgeber erweisen, welche das alte System im Sinne eines „Hacking“<sup>2</sup> zur Veränderung zwingen. Diese Veränderungen beinhalten sowohl die Rahmung von Lehr-/Lernprozessen als auch das Lernszenarien innewohnende Subjektmodell.

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

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

## Literatur

Baake, Dieter (2000): Die Medien. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) : Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs. 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 314-339.

Foote, Terry (2005): Wikipedia. Utah: Open Education Conference. <http://cosl.usu.edu/media/presentations/opened2005/OpenEd2005-Foote.ppt> (Stand: 12.06.2013).

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

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

Holzcamp, Klaus (1995): Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt / Main; New York: Campus Verlag.

Holzcamp, Klaus (1997): "We don't need no education ... ". In: Klaus Holzcamp (Hrsg.): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg, Berlin, S. 122-135.

Johnson, Larry et al. (2013): New Media Consortium Horizon Report: 2013 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann). Austin, Texas: The

New Media Consortium. <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE-DE.pdf> (Stand 11.06.2013).

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

Kamenetz, Anya (2010): DIY U: Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education. Chelsea Green Publishing: VT.

Krippendorff, Klaus (2013): Die semantische Wende. Basel-Berlin: Birkhäuser De Gruyter.

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

Luhmann, Niklas; Karl Eberhard Schott (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Luhmann, Niklas; Dieter Lenzen (2004) (Hrsg.): Schriften zur Pädagogik, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Münste-Goussar, Stephan (2011): Ambivalente Selbst-Techniken. Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung. In: Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münste-Goussar et al. (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von e-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 229-254.

Nohr, Rolf (2004) (Hrsg.): Evidenz – »...das sieht man doch!«. Münster: LIT, Reihe Medien Welten Bd.1.

Oelkers, Jürgen (1992): Aufklärung als Lernprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 28, S. 9-24.

Postman, Neil (1985): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Rancière, Jacques (2009): Der emanzipierte Zuschauer. Wien: Passagen Verlag.

## Fussnoten

---

1. Mit der merz-Debatte ist jene Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung in der Medienpädagogik gemeint, welche in der Zeitschrift *medien + erziehung* anlässlich Bernd Schorbs Beitrag «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?» (Ausgabe 5/2009) begann und nachfolgend bis 2011 von Diskutanten wie Dieter Spanhel, Gerhard Tulodziecki, Johannes Fromme und Benjamin Jörissen fortgeführt wurde.
2. „Die Bildung hacken“ als eine „selbstorganisierende Unkonferenz“ fand im Sommer 2009 in Berlin statt (hierzu Martin Lindner 2011: 366).