

Roberto Simanowski

Medienpädagogik und Medienwissenschaft. Theoretische Vorüberlegungen zu einer Praxis der Medienbildung

2014-04-07

<https://doi.org/10.25969/mediarep/17765>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Simanowski, Roberto: Medienpädagogik und Medienwissenschaft. Theoretische Vorüberlegungen zu einer Praxis der Medienbildung. In: *Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*. Nr. 43, Jg. 16 (2014-04-07), Nr. 1, S. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/17765>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0/ Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Share Alike 4.0/ License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Medienpädagogik und Medienwissenschaft. Theoretische Vorüberlegungen zu einer Praxis der Medienbildung

Von Roberto Simanowski

Nr. 43 – 07.04.2014

1. Mediengesellschaft

Die kommende Gesellschaft ist eine Gesellschaft des kommunikativen Kapitals. Menschen, die über einen hohen meinungsbildenden Einfluss verfügen, werden an Flughäfen bevorzugt einchecken können, als hätten sie business-class gebucht, sie werden in Hotels bessere Zimmer erhalten als sie bezahlt haben, und auch bei anderen Gelegenheiten wird man sie mit "Perks" belohnen, den „rewards given to you from brands in recognition of your influence“, wie es auf der Website der 2008 gegründeten kalifornischen Firma Klout heißt¹ Der Klout Score, den diese Firma aus mehr als 400 Signalen – darunter die Anzahl der Follower und erhaltenen Retweets einer Person auf Twitter, die Anzahl der Kommentare, Likes und Freunde auf Facebook, die Anzahl der Namensnennung im Internet und der In-Links auf der persönlichen Website – errechnet, bezeichnet den kommunikativen Wichtigkeitsgrad einer Person („influence across several social networks“) auf einer Skala von 1 bis 100.² Am Ende steht eine Zahl, die Vergleichbarkeiten herstellt, wozu Klout auch ausdrücklich auf seiner Facebook-Seite aufruft: „Invite your friends to compare your scores.“

Eine Gesellschaft, die auf der Basis von kommunikativem Kapital – das im Kontext von Pierre Bourdieus Kapitalsortentheorie wohl dem sozialen Kapital zuzuordnen ist – Distinktionsunterschiede und gar ökonomische Vorteile schafft, erscheint zunächst besser eingerichtet als eine, die vor allem mittels ökonomischer Macht operiert. Nicht aber, wenn das kommunikative Kapital aus der Perspektive des viralen Marketings fest in die ökonomische Kapitalakkumulation von Hotels und Fluggesellschaften eingebunden wird oder wenn direkte Manipulationen durch den Einsatz des ökonomischen Kapitals – zum Beispiel zum Kauf von Facebook-Freunden und Twitter-Followers – möglich sind. In jedem Fall eine interessante Fragestellung aus soziologischer Perspektive, die spätestens dann auch das

Bildungswesen beschäftigt wird, wenn Schüler ihre Kommunikationsstrategie und Unternehmen ihre Einstellungspolitik nach dem jeweiligen Klout Score ausrichten.

Aus medienwissenschaftlicher Perspektive führt das Phänomen Klout Score geradewegs zur disziplinen-eigenen Grundsatzfrage nach dem Determinationsverhältnis von Technik und Sozialem: Drängt das Medium den Menschen den Klout Score auf oder führen menschliche Praxen unausweichlich dahin? Wenn das Leitmedium einer Gesellschaft den Berechnungstrieb schon im Namen trägt, scheint alles für die technikzentrierte Sichtweise zu sprechen. Andererseits ist es nicht so, als würden Menschen sich erst seit dem Erfolg des Personalcomputers für Statistik und Ranking interessieren. In einer Gesellschaft, die im Rahmen des New Public Management seit den 1980er Jahren zunehmend ihre eigene Rationalisierung betreibt und selbst die Qualität wissenschaftlicher Publikationen primär nach dem „Relative Citation Index“ einstuft, scheint die Erfindung einer Klout Score logische Konsequenz. Es ist nicht primär oder gar monokausal das binäre Operationsmodell des Mediums Computer, sondern auch und vielleicht sogar vor allem das gesellschaftliche Modell der *Numerokratie* (Münch 2011: 13, Porter 1995), das die Erfindung der Klout Score unumgänglich macht.

Um die Gretchenfrage der Medienwissenschaft geht es hier jedoch gar nicht; jedenfalls nicht um *diese*. Es geht weder um die Täterrolle von Technik oder Gesellschaft noch um die Schuldfähigkeit der Gründer von Klout. Es geht um den aktuellen Ort in der Gesellschaft, an dem ein solches Phänomen Gegenstand ausführlicher Diskussion wird. Die Gretchenfrage lautet: Wie hält es die Medienwissenschaft mit dem praktischen Effekt ihrer Forschung in der Gesellschaft und welche Bündnisse schließt sie im Interesse der Vertiefung und Vermittlung ihrer Forschung mit anderen Institutionen gesellschaftlicher Reflexion und Sozialisation? Die Gründung der Arbeitsgruppe *Medienkultur und Bildung* innerhalb der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) und das Positionspapier der GfM zur *Medienbildung* bezeugen das erwachte Interesse der GfM, sich orientierungsgebend in die Gesellschaft zurückzubinden und in der Debatte um ein künftiges Pflichtschulfach Medienbildung mit eigenen Ressourcen der Medienpädagogik und deren Initiative *Keine Bildung ohne Medien* zur Seite zu stehen. Dieses Hinzutreten ist wichtig, denn die verschiedenen Grundwörter ihrer Berufsbezeichnung justieren die Perspektiven der Medienpädagogen und Medienwissenschaftler unterschiedlich, und so wie das Fach Medienbildung die wissenschaftliche Wissensbeschaffung braucht, braucht es die pädagogische Wissensvermittlung. Es sei denn, man entkoppelt die eine Bildungseinrichtung von der anderen und gibt sich – in Schulen wie Universitäten – mit Lehrern zufrieden, die den unbedingten, selbstverliebten Wissensdrang der Akademiker schon während des Studiums mit selbstgenügsam-pragmatischem Vorausblick auf ihre spätere Berufssituation ins Leere laufen lassen. Die Gretchenfrage aller

Bemühungen um Medienbildung, in welcher institutionalisierter Form auch immer, lautet: Wie weit geht diese Bildung über Ausbildung hinaus?

Das Problem lässt sich gut am Eingangsbeispiel illustrieren. Man kann den Klout Score in der Unterrichtssituation mit Blick auf seine Zusammensetzung und mögliche Manipulation diskutieren und somit ein Funktionsverständnis schaffen, das einen entsprechend informierten und kompetenten Umgang mit den neuen Medien erlaubt. Man kann – und sollte – darüber hinausgehend aber auch das Menschenbild diskutieren, das Klout Score repräsentiert, die gesellschaftlichen Gründe für dieses Menschenbild sowie seine kulturellen Konsequenzen. Ersteres entspricht einer funktionalen Medienbildung, die pragmatisches, situationsgebundenes Problemlösungswissen vermittelt, letzteres entspricht einer strukturalen Medienbildung, die ein prinzipielles gesellschaftliches Problembewusstsein schafft. Das Modell der strukturalen Medienbildung wird diskutiert, inwiefern der Klout Score ein Menschenbild symbolisiert, das Individuen im utilitaristischen Sinne als Bürger in ihrer sozialen Eingebundenheit sieht statt im humanistischen Sinne als Menschen als solche, wobei diese aus dem Aufklärungsdiskurs des späten 18. Jahrhunderts bekannte Differenzierung sich wiederum an die soeben vorgenommene Differenzierung zwischen funktionaler und strukturaler Medienbildung rückbinden lässt: als Differenzierung zwischen pragmatischer Ausbildung und Bildung im Humboldtschen Sinne. Wie es sich damit verhält und welche Anschlussmöglichkeiten die Diskussion zur Medienbildung zum Bildungskonzept der Aufklärung eröffnet, wird noch auszuführen sein. Zunächst ein Wort zu den Medien, um die es geht, und zum Begriff der Medienbildung.

2. Medienbildung

Eine Medienbildung, die die medialen Prozesse in der Gesellschaft und den Umbau der Gesellschaft durch diese Prozesse erörtern will, muss vor allem die *neuen* Medien in den Blick nehmen, also einerseits das Internet mit seinen spezifischen Kommunikationsprozessen wie Suchmaschinen, soziale Netzwerke, Blogs, Chats, Wikis, Video-, Musik- und Bildportale, andererseits die technischen Geräte, die Zugang zu diesen immateriellen Technologien schaffen: Computer, Smart Phone, Tablet. Natürlich bleiben Literatur, Musik, Film, Theater wichtige Medien und so auch Literaturunterricht oder Filmerziehung wichtige Orte der Medienbildung. Leit- bzw. Basismedien nicht nur der „digital natives“ sind inzwischen allerdings die neuen Medien, über die nicht zuletzt auch auf die alten – Texte, Filme, Musik – unter veränderten Bedingungen zugegriffen wird. Die Adressaten einer in Schule und Hochschule institutionalisierten Medienbildung sind nicht die Print- oder Fernseh-

und nicht einmal mehr die zwischen 1970 und 1983 geborene Computer-Generation, sondern die „Mobil-Media-Generation“ (Mikos 2012: 47).³

Dass medienpädagogische Standardwerke wie Heinz Mosers 332 Seiten umfassende *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter* 2010 die „digitale Welt der Medien“ auf 17 Seiten abhandelt, illustriert die defizitären Vorstellungen darüber, was heute Aufwachsen im Medienzeitalter bedeutet. Glücklicherweise sind diese Defizite weithin eingestanden und werden durch neuere Publikationen behoben, wie etwa dem Konferenzband der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur der Bundesrepublik Deutschland *Digital native oder digital naive? Medienpädagogik der Generationen* (Ganguin/Meister 2012) und der begleitenden Textsammlung zum Funkkolleg Medien des Hessischen Rundfunks *Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter* (Kemper/Mentzer/Tillmanns 2012). Strittiger als die Frage, welche Medien zentral sind, ist die Frage, was den Kern von Medienbildung ausmacht.

Der doppelte Genetiv des Begriffs sorgt für unterschiedliche Assoziationen, in denen Bildung entweder als Ergebnis der Medien oder Medien als Gegenstand der Bildung gedacht werden. Fall 1 liegt vor, wenn das Schulfernsehen im Sprachunterricht zum Einsatz kommt oder Vorlesungen online gestellt werden, was inzwischen vermehrt unter den Stichworten *Hörsaal 2.0* oder *globaler Lehrer* geschieht⁴ Hier werden Medien funktional zur methodischen ‚Verbesserung‘ des Unterrichts eingesetzt – in der Berichterstattung der Massenmedien oft vollmundig als *digitale Bildungsrevolution* gefeiert,⁵ obgleich die technische Innovation erziehungstheoretisch einen Rückschritt bedeutet, wenn kommunikative Didaktik wieder der Frontalunterricht ersetzt. Der Einsatz der Medien in der Bildung folgt nicht selten einer verordneten Technophilie, die gerade jene kritische Reflexion der Funktion von Medien unterlässt, um die es geht, wenn Medien Gegenstand der Bildung sind.

Dieser Fall liegt vor, wenn nicht mittels Medien, sondern über Medien kommuniziert wird, was wiederum in pragmatischer wie theoretisierender Weise erfolgen kann. Ersteres zum Beispiel mit dem Ziel, Fertigkeiten zu vermitteln zur Änderung der Sicherheitseinstellungen auf Facebook, der Erstellung eines Weblogs, der Bildbearbeitung mit Photoshop oder der effektiven Nutzung einer Suchmaschine. Das theoretisierende Sprechen hingegen wird etwa erörtern, ob das *social reading* und das Lesen am Bildschirm zu oberflächlicher Lektüre führt und zum Verlust des Reflexionsvermögens auch im off-screen-Bereich, wie Nicholas Carr in seinem Buch *The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains*(2010) in Anlehnung an die Hirnforscherin Maryanne Wolf unterstellt⁶

Es wird erörtern, was es für individuelle und gesellschaftliche Kommunikationsprozesse bedeutet, wenn die Privatsphäre – als Ergebnis der Entwicklung des bürgerlichen Individuums – radikaler Transparenz weicht, die

Facebook-Gründer Mark Zuckerberg fordert und Google praktiziert, oder wie sich das Verhältnis zum Wissen ändert, wenn zum einen der Zugang dazu vor allem ergebnisorientiert und instantan über eine Suchmaschine erfolgt, die als börsennotiertes Privatunternehmen auf Gewinnmaximierung aus ist, zum anderen Personalisierungsalgorithmen Anwender im Filter-Bubble als *Daily Me* (Sunstein 2009) und *Ich-Schleife* der Autopropaganda (Pariser 2011) festhalten.

Der medienpädagogische Diskurs beschreibt den bloßen Einsatz der Medien im Unterricht als technologisch-funktionale Position (Aufenanger 2003), während der pragmatische Ansatz als „handlungsorientierte Medienpädagogik“ verstanden wird und die theoretisch-philosophische Reflexion ihr Pendant in der auf die kritische Auseinandersetzung mit den Massenmedien abonnierten „Medienerziehung“ findet (Aufenanger 2004: 304). Andere unterscheiden in der Diskussion von *Medienbildung* zwischen Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde und Medientheorie (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010: 38f.). Mediendidaktik bedeutet dann den Einsatz von Medien mit „pädagogisch relevanter Zielvorstellung“, zum Beispiel die Thematisierung gewaltfreier Konfliktlösung durch entsprechende Filmausschnitte mit identifikationsfähigen Charakteren, während Medienerziehung auf eine Art Hands-on-Reflexion zielt: Man stellt selbst Fotos verschiedener Objekte aus verschiedenen Perspektiven her, um zu erfahren, welche medialen Einflüsse von Bildern ausgehen können. Medienkunde bezieht sich in dieser Typologie auf Nutzungswissen, das sich in Sätzen ausdrückt wie: „Wichtige Daten von einem Computer sollten von Zeit zu Zeit auf einem externen Speicher gesichert werden, damit sie nicht beschädigt werden können, falls der Computer einmal von einem Virus befallen wird.“ (ebd., 38). Demgegenüber liefern medientheoretische Sätze „Deutungszusammenhänge soziologischer, psychologischer, philosophischer oder politikwissenschaftlicher Art“ (ebd., 39). Mediendidaktik und Medienerziehung werden in dieser Perspektive unter Medienpädagogik zusammengefasst, Medienkunde und Medientheorie unter Medienwissenschaft, wobei beide Dachbegriffe wiederum dem Begriff Medienbildung unterstehen (ebd.).

Der hier vorgestellten begrifflichen Differenzierung der verschiedenen Aspekte von Medienbildung stehen andere Perspektiven gegenüber und zur Seite. Die sogenannte Merz-Debatte diskutierte 2009 in der Zeitschrift für Medienpädagogik *merz. medien + erziehung* vor allem die Tragweite der Konkurrenzbegriffe Medienbildung und Medienkompetenz, wobei dem Verständnis von Medienkompetenz als handlungsorientiertes Teilziel der auf Reflexion von Medialität ausgerichteten Medienbildung (Spanhel 2009) eine Definition von Medienkompetenz entgegengehalten wird, die dieser über zweckrationales Verfügungswissen hinaus auch Orientierungs- und Strukturwissen zuordnet (Schorb 2009; Jarren/Wassmer 2009). Hinter dem Begriffsstreit lässt sich also insofern Einigkeit entdecken, als bloße Mediennutzungskompetenz – was auch unter Medienkunde oder im englischsprachigen Raum unter Media Literacy

verstanden wird (Schorb 2009: 56) – als unzulänglich und Medienreflexionskompetenz als unabdingbar betrachtet wird.⁷

Von größerer Wichtigkeit für die anstehende Diskussion zur Medienbildung erscheint der Akzent auf einen prozessualen Bildungsbegriff, der Bildung nicht im Sinne eines formulierbaren Lernziels – als Lernen von oder über etwas – denkt, sondern differenztheoretisch als transformiertes Selbst- und Weltverständnis, in welchem „vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufforderung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden“ (Jörissen 2011: 223 mit Verweis auf Marotzki 1990). Bildung ist somit als Gegenteil instrumenteller Komplexitätsreduktion zu verstehen – mit bildungspolitischen Konsequenzen, wie wiederum der bildungshistorische Blick deutlich macht, den Jörissen und Marotzki an anderer Stelle unternehmen.

3. Bildung

In ihrer Einführung in das Konzept einer strukturalen Medienbildung erinnern Jörissen und Marotzki an die Kritik des utilitaristischen Bildungskonzepts im ausgehenden 18. Jahrhundert durch Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, die auf ein ausgewogenes Selbst- und Weltverhältnis des Individuums jenseits unmittelbarer gesellschaftlicher Nützlichkeitsabwägungen zielt. Der gesellschaftliche Nutzeffekt des Humboldtschen Modells liegt gewissermaßen im Überschuss einer allseitigen und vor allem auch pluralistischen Persönlichkeitsbildung, deren Kernstück die Kenntnis auch anderer Kulturen und Perspektiven ist. Das gewissermaßen destabilisierende Resultat dieser Kenntnis – die Einsicht „dass die eigene Weltsicht nicht die einzige, sondern eine *unter anderen* ist, und dass andere Weltsichten möglicherweise gleichwertige Alternativen darstellen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 12f.) – ist für Jörissen und Marotzki ein durchaus gewolltes, entspricht es doch, wie die weiteren Ausführungen zeigen, den Bedingungen einer Wissensgesellschaft, die mit vermehrtem Verfügungswissen zunehmend Orientierungswissen in Frage stellt (ebd., 15-30). Auch wenn Jörissen und Marotzki diese Überlegungen – die übrigens keine Hinweise auf den Diskurs der Postmoderne enthalten – nicht für die sich anschließende exemplarische Analyse der neuen Medien fruchtbar machen, seien sie hier aufgegriffen, um die bildungsphilosophische Perspektive hinter dem Begriff Medienbildung freizulegen.

Humboldts Bildungstheorie reagierte auf das pragmatische Bildungskonzept der Aufklärung, die nicht auf den Vervollkommnungsanspruch des Menschen, sondern auf seine gesellschaftliche Brauchbarkeit orientiert. Die theoretische Vorlage für diese Einschränkung bietet unter anderem Moses Mendelssohns Essay *Über die Frage: was heißt aufklären?* (1784), der zwischen der Bestimmung des Menschen

als abstraktes Wesen (Mensch) und als soziales Wesen (Bürger) unterscheidet und daraus eine *allgemeine* (uneingeschränkte) und eine *kontextuelle* (Beruf und Stand angemessene) Aufklärung ableitet (Mendelssohn 1968: 248). Dieser Doppelstatus des Menschen begegnet zeitgleich in Kants *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* als Unterscheidung zwischen dem „öffentlichen“ und dem „privaten“ Gebrauch der Vernunft sowie zuvor in Lessings Freimaurergesprächen *Ernst und Falk* als Unterscheidung zwischen *bloßem* und *solchem* Menschen. Er wird Ende des 18. Jahrhunderts unter den Begriffen „ursprüngliche“ und „abgeleitete“ menschliche Kräfte bzw. individuelle *Vollkommenheit* und gesellschaftliche *Brauchbarkeit* diskutiert, wobei unter dem Stichwort *verhältnismäßige Aufklärung* nicht selten gefordert wird, die Vollkommenheit im Interesse der Brauchbarkeit zu opfern (Sauder 1974). Diese Forderung begründet der Popularaufklärer Villaume in seiner Abhandlung „Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?“ 1785 wie folgt (zit. n. Herrmann 1993: 23):

„Man kann von dem Menschen sagen, daß er ein Rad in einer großen Maschine, der Gesellschaft, ist. Das Rad muß genau in die andern Theile greifen; es muß weder zu groß seyn, noch zu sauber ausgearbeitet werden; in dem letzten bricht es leicht. Also muß der Erzieher allemahl auf den Stand seines Zöglings Rücksicht nehmen. Das ist ein bekannter Satz. Aber dieser ist nicht ganz so trivial: Er muß seinen Zögling nicht vollkommener machen, als es sein Stand erlaubt; außer, wenn er sieht, daß dessen Kräfte ihn offenbar zu einem andern Stande bestimmen.“

Auch wenn im „außer“ des Nachsatzes das aufklärerische Prinzip der sozialen Mobilität überlebt, der Fokus dieser Pädagogik liegt offensichtlich weniger in der Vervollkommnung der Individuen als im reibungslosen Funktionieren der Gesellschaft. Wenn Jörissen und Marotzki nun in ihrer Diskussion von Medienbildung an Humboldts Bildungsbegriff anschließen, setzen sie den Akzent nicht auf die Selbstoptimierung des Subjekts im Kontext der Anforderungen des Arbeitsmarktes, sondern auf die Entwicklung der Persönlichkeit jenseits pragmatischer Nützlichkeitsabwägungen. Sie sichern damit nicht nur den Begriff Medienbildung historisch gegen die Verkürzungen einer handlungsorientierten Medienpädagogik, sondern auch das Konzept der Bildung gegen das der Ausbildung, was durchaus als Einspruch zum Bologna-Modell gelesen werden kann, das im Grunde an das Brauchbarkeitsgebot der verhältnismäßigen Aufklärung anschließt. Damit lässt sich zugleich die Frage abweisen, die inzwischen Lehrer gegenüber Schülern wie Eltern in Legitimationsnöte bringt: Wozu muss ich das wissen? Denn aus Sicht des Humboldtschen Bildungsideals ist Praxis- oder Kompetenzorientierung Illoyalität gegenüber der Kultur des Wissens.

Genau diese Orientierung scheint aber die vielfach propagierte Zukunft einer Gesellschaft zu sein, die den Schwerpunkt zunehmend von Bildung auf Wissen und

vor allem Informationsflexibilität verschiebt. Zielpunkt dieser selbstbestimmten, zweckorientierten und karrierebewussten Ausbildung ist der „Edupunk“, der, als Held eines Do it yourself-Bildungskonzept, die mit den digitalen Technologien angebotenen Bildungsangebote außerhalb des klassischen Bildungssystems und seiner formalen Studienanforderungen nutzt. Für die Frage der Medienbildung stellt sich in diesem Kontext um so mehr die Frage, ob eine sich als Mediengesellschaft beschreibende Gesellschaft damit auskommt, Verfügungswissen für das effektive Funktionieren ihrer Medien – und vor allem der Mediennutzer als „Rad“ in der „Maschine“ Gesellschaft – anzubieten, oder darüber hinaus auch unpraktisches, möglicherweise gar hinderliches (weil kritisch orientiertes) Reflexionswissen vermittelt, das die gesellschaftlichen Implikationen medialer Prozesse erörtert und gegebenenfalls Möglichkeiten der Intervention prüft.⁸

Der politische Diskurs entzieht sich dieser Einsicht keineswegs und betont – im zweiten Zwischenbericht der vom Deutschen Bundestag im Mai 2010 eingesetzten Enquete-Kommission *Internet und digitale Gesellschaft* zur Medienkompetenz – die Notwendigkeit, neben „instrumenteller Medienkompetenz“ auch „reflexive Medienkompetenz“ zu entwickeln, also die Fähigkeit, „die eigene Medienrezeption und die damit verbundenen Konsequenzen selbstkritisch zu hinterfragen“ (Deutscher Bundestag 2011: 6). Die Referenzen der Medienpädagogik – die so wie der Bericht insgesamt noch unter dem Begriff Medienkompetenz erfolgen – enthalten alle neben nutzerischen und gestalterischen Aspekten zugleich solche des Medialitätsbewusstseins und der medienbezogenen Kritikfähigkeit.⁹

Ausdrücklich versteht der Bericht unter Medienkompetenz auch die „Mündigkeit des Nutzers gegenüber dem Medium“ und gegenüber anderen Mediennutzern: Es geht „einerseits um die kritische Rezeption von Informationen und andererseits um die kreative Produktion von Medieninhalten“, was die Befähigung zum Erstellen und Verbreiten von Inhalten zu einem zentralen Aspekt der Medienkompetenz macht. „Die Enquete-Kommission“, so heißt es im Anschluss, „versteht Medienkompetenz aber auch als Sozialkompetenz. Medien bilden auf dieser gesellschaftlichen Ebene ein soziales Referenzsystem. Dieses ermöglicht es dem Individuum, komplexe gesellschaftliche Prozesse zu erfassen und sozial verantwortlich zu handeln.“ (ebd., S. 8)

Diese etwas vage formulierte Passage wird interessant durch den Wortlaut, der als Sondervotum der Fraktionen SPD, DIE LINKE und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN nur in der Fußnote aufgenommen wurde:

„Medienkompetenz umfasst auch das Wissen um die (soziale) normensetzende Kraft von Informationstechnik, das Wissen um das Ineinandergreifen von Technik, Recht und Ökonomie sowie um (technische) Kontrollmechanismen. Diese Kenntnisse dienen dem persönlichen Umgang mit den Informa-

tions- und Kommunikationstechniken und sind Voraussetzung für die verantwortungsvolle Gestaltung von IT-Infrastrukturen, Arbeitsorganisation und die Einführung von Software.“ (ebd.)

Warum versagen die Regierungsparteien dieser Aussage die Zustimmung, nachdem sie gerade selbst eine kritische Rezeptionshaltung einforderten? Weil sie diese auf die Inhalte der Medien ausrichten, während die Oppositionsparteien sie auf die „normsetzende Kraft“ der Medien orientieren? Spiegelt die Uneinigkeit der Enquete-Kommission die Uneinigkeit der Medienwissenschaft über den richtigen Medienbegriff? In diesem Falle wird die Kontroverse um die Frage geführt, ob man Medien als neutrale Instrumente betrachten kann, die von ihren Nutzern entsprechend der eigenen Bedürfnisse und Kompetenzen eingesetzt werden, oder ob man den Medien eine eigene „Botschaft“ beziehungsweise „eigene Postulate“ zuschreiben muss, die sie den „Ahnungslosen aufzuzwingen“, wie McLuhans berühmtes Diktum lautet (McLuhan 1994: 33). Die zweite Perspektive ist alarmierender als die Fokussierung auf den richtigen Umgang mit Medieninhalten, unterstellt sie doch Effekte, die weit über die jeweilige Bedeutsamkeit der Inhalte hinaus gehen. Sie zielt diesseits der Inhalte auf eine Reflexion der Strukturen, indem sie fragt, welche Bedingungen die Medien der Situation des Menschen setzen und welche Implikationen dies für die aktuelle und künftige kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung hat. Eine solche Perspektive führt über gegenwärtige Nutzenerwägungen hinaus zu Fragen einer verantwortlichen Gestaltung medialer Systeme und fordert damit Bildung, Wissenschaft und nicht zuletzt die Politik ganz anders heraus, als eine Perspektive, der es ‚nur‘ um die kritische Rezeption und kreative Produktion von Medieninhalten geht. Wie verhält sich in dieser Hinsicht der medienpädagogische Diskurs zur Medienbildung?

4. Medialität

Was McLuhan die Botschaft des Mediums nennt, erscheint im medienpädagogischen Diskurs gelegentlich als Medialität. So listet Groeben „Medialitätsbewusstsein“ als ein Element in seinem Medienkompetenzmodell (Groeben 2002) und so argumentiert Jörissen für eine „Begriffsdifferenz von (lebensweltlich begegnenden und insofern handlungsmäßig zugänglichen) ‚Medien‘ vs. (konstitutiver, nur reflexiv einholbarer) ‚Medialität‘“ (Jörissen 2011: 218). Jörissen führt aus, dass Medien eine „immanente Strukturiertheit aufweisen, in der, wie McLuhan es formulierte, eine eigene, ja die eigentliche ‚Botschaft‘ von Medien zu finden sei“ (ebd., 223). Das Moment der Medien bestehe also darin, dass es „soziale Realitäten (und nicht „nur“ subjektive Wirklichkeiten)“ hervorbringe, die „in kulturelle und soziale Gefüge eingreifen“ und damit „zugleich für *kulturelle*

Subjektivierungspraxen relevant (sind)“ (ebd.). Zusammen mit Marotzki warb Jörissen daher schon 2009 für eine „strukturanalytische Thematisierung von Medienprodukten“, bei der es „weniger um die Inhalte der jeweiligen Medien (geht), sondern um ihre strukturalen Aspekte“ (Jörissen/Marotzki 2009: 39f.). Die Exemplifizierung des geforderten Ansatzes am Beispiel des Internet erfolgte dann in einem eigenen, rund 70 Seiten umfassenden Kapitel, das die Entwicklung des Internet zum deliberativen Kulturraum, das kollaborative Wissensprojekt Wikipedia, die Blogosphäre, Soziale Netzwerke, die Präsentationsstruktur von Avataren und die Erinnerungskulturen im Internet behandelt.

Diese Betrachtung der Medialität der neuen Medien aus einem medienpädagogischen Blickwinkel ist gewiss verdienstvoll, offenbart aus medienwissenschaftlicher Perspektive jedoch vor allem Defizite. Zum einen bleibt der Bericht zu den erwähnten Phänomenen des Internet an der Oberfläche des mittlerweile hinlänglich Bekannten, zum anderen werden eben deswegen die (bildungs)philosophischen Vertiefungsmöglichkeiten übersehen, die diese Phänomene parat halten. So geht die Diskussion zum Verhältnis von On- und Offline-Beziehungen zum Teil nicht über den bloßen Verweis auf einzelne Studien hinaus und übersieht völlig die kritische Diskussion der „romantischen Beziehungen“ im Netz angesichts ihrer Dispositive der Rationalisierung und Effizienz (Illouz 2007: 115-168) und so werden Weblogs vage als „neues kulturelles Feld“ mit „komplexen Bildungseffekten“ beschrieben (Jörissen/Marotzki 2009: 191) ohne Blick für die problematischen Aspekte dieser besonderen Kommunikationsform im Kontext der Aufmerksamkeitsökonomie, wie sie zum Beispiel der Medienwissenschaftler Geert Lovink in seinem Buch *Zero Comments: Blogging and Critical Internet Culture* 2006 vornahm.¹⁰

Der Vorwurf mangelnder Vertiefung erscheint ungerecht angesichts des prinzipiell löblichen Versuchs, den medienpädagogischen Diskurs über Begriffsdebatten und erziehungstheoretische Erörterungen hinaus in die Konkretheit der medialen Phänomene zu überführen. Der Vorwurf wird sich kaum vermeiden lassen, wenn eine Profession die Arbeit der anderen mit zu leisten versucht. Jörissens und Marotzkis Plädoyer für eine auf die Medialität der Medien ausgerichtete Medienbildung empfiehlt gerade durch seine Defizite im Bereich der medientheoretischen Erörterung die Zusammenarbeit von Medienpädagogen und Medienwissenschaftlern im Interesse dieses Ziels. Der Fokus auf die Medialität bzw. Botschaft der Medien läuft ins Leere, wenn Ausmaß und Komplexität dieser Botschaften gar nicht wahrgenommen werden.

Ein positives Beispiel für die Kooperation von Medienpädagogik und Medienwissenschaft ist das Heft *Digitale Welt* der von Hermann Nink herausgegebenen Heftenreihe *Standpunkte der Ethik*, die der Ergänzung des Oberstufenbandes *Standpunkte der Ethik* dient. Dieses Heft didaktisiert medienwissenschaftliche Primärtexte mit eben jenem Ziel, ein

Problembewusstsein für die sozialen, gesellschaftlichen, philosophischen Folgewirkungen der neuen Medien zu schaffen. So wird etwa das Problemfeld Privacy und Transparenz mit einem Interview mit dem Philosophen Byung-Chul Han eingeführt, der sich in verschiedenen Texten kritisch zum Transparenzgebot der aktuellen Gesellschaft und der digitalen Medien geäußert hat. Die Aufgabenstellung ist durchaus anspruchsvoll, wenn der von Han zitierte Handke-Satz „Von dem, was die anderen nicht von mir wissen, lebe ich“ als Einstieg in eine Diskussion dient, die nicht nur die Details der Transparenz erörtert (zum Beispiel die Nachvollziehbarkeit des Einkaufsverhaltens, der Aufenthaltsorte und der Kommunikationsmuster), sondern auch die gesellschaftlichen Folgen problematisiert (zum Beispiel die Datenabfrage durch künftige Arbeitgeber, der Verlust von Innerlichkeit, Spontaneität und Ereignishaftigkeit, die Kultur des Misstrauens) und als notwendige Antwort auf das „Pathos der Transparenz“ ein „Pathos der Distanz“ notiert (Nink 2013: 19). Ebenso wird im gleichen Heft am Beispiel von Nicholas Carrs Buch (Carr 2010) die Auswirkung der digitalen Medien auf die Kulturtechnik des Lesens diskutiert – mit Hinweis auf die Aussagen zur Gedächtnisleistung in Augustinus' *Bekenntnissen* (Nink 2013: 33) – und es wird nach den psychologischen Folgen des Smartphones gefragt – mit Hinweis auf die Obsession, alles Erlebte sogleich berichten zu wollen, und den Glauben, „nur dann einen wirklichen Gedanken zu haben, wenn wir ihn mitteilen“ (ebd., 49).

Dass die benutzten Primärtexte im Heft *Digitale Welt* keine theoretischen Originaltexte sind, sondern Interviews und Zeitungsartikel der bzw. mit den zitierten Medienwissenschaftlern, ist dem didaktischen Gebot der Schülerorientiertheit geschuldet. Dass das Lehrpersonal gleichwohl die jeweiligen akademischen Texte rezipiert hat, ist im Sinne einer kompetenten Medienbildung zu hoffen. In jedem Fall zeigt das Beispiel dieses Lehrmaterials, wie Pädagogen von der Arbeit der Medientheoretiker profitieren können und wie Medienbildung dann über die Kurzatmigkeit einer pragmatisch orientierten Medienkunde hinausgeht hin zu einem Bewusstsein für das, was Medienpädagogen die Medialität und Medienwissenschaftler die Botschaft der Medien nennen.¹¹

Aus dieser Perspektive erledigt sich dann auch der Verdacht der Inkompetenz, der dem Lehrpersonal – als Vertreter der „digital immigrants“ – von Seiten ihrer Schüler – den „digital natives“ – entgegengebracht werden mag. Sobald die neuen Medien nicht funktional, sondern strukturell – also nicht nur wirkungs-, sondern auswirkungsspezifisch – diskutiert werden, profitieren ‚Immigranten‘ am Vorteil der erlebten Kontrastfolie, die Phänomene, welche für ‚Einheimische‘ gegeben und damit natürlich sind, komparatistisch und damit kritisch wahrnehmen lässt. Dieser Vorteil des anderen Blick ermöglicht das, was in Jörissens „strukturelle Medienbildung“ als Gewinn notiert wird: Die Ersetzung „vorhandene[r] Strukturen und Muster der Weltaufforderung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (Jörissen 2011: 223). Es produziert jenen gesellschaftlichen Nutzeffekt des

Humboldtschen Bildungsmodells, den Jörissen und Marotzki als Einsicht, „dass andere Weltansichten möglicherweise gleichwertige Alternativen darstellen“, kennzeichnen (Jörissen/Marotzki 2009: 12f.)

Die willkommene andere Weltansicht – dies ist abschließend festzuhalten – ist im vorliegenden Kontext nicht nur eine der Erfahrung, sondern auch der Spekulation. Eine auf die künftigen Implikationen aktueller Medienentwicklung orientierende Medienbildung ist prinzipiell kritischer als das pragmatisch ausgerichtete Konzept der Medienkompetenz, aber naturgemäß auch spekulativer. Dies führt im Extremfall sogar zum Wechsel der Textsorte, wie die Science Fiction *Next. Erinnerungen an eine Zukunft ohne uns* der Kommunikationswissenschaftlerin Miriam Meckel zeigt (Meckel 2011), in der ein Algorithmus aus der Perspektive der Zukunft berichtet, wie er einst das Unbestimmte des menschlichen Verhaltens berechenbar machte und als entgrenzte Artificial Intelligence die Herrschaft über die Menschen antrat. Meckel illustriert gewissermaßen an der „vorausgesehene(n) Verzerrung des Menschen“ den „davor zu bewahrenden Begriff des Menschen“, wie es Hans Jonas 1979 in seinem Buch *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation* (Jonas 1979: 63) forderte. In einer ähnlichen Konstellation der Unabsehbarkeit der Folgen aktueller Technologieentwicklung konzipierte Jonas damals eine „Ethik der Fernverantwortung“ gekoppelt an eine „Heuristik der Furcht“ (ebd., 63), die aus strategischen Gründen der schlechten Prognose Vorrang vor der guten gibt: Nicht um zu paralisieren, sondern um gegen die übliche handlungspragmatische Kurzsichtigkeit eine entsprechende gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Diskussion zu erzwingen. Als Methode schlug Jonas eine „imaginative Kasuistik“ vor, die hypothetisch und konjunktural, aber wohl informiert, die Ereignisse der Gegenwart hochrechnet (ebd. 67).

Es bleibe dahingestellt, wie sinnvoll es wäre, Jonas' und Meckels Verfahren medienwissenschaftlicher Forschung zugrunde zu legen. Das didaktische Potential dieses Verfahrens indes steht außer Frage. Im spekulativen Weitererzählen stattfindender Prozesse – Google, Facebook, Selbstdarstellung, Wissenserwerb, Transparenz, Online-Dating etc. – lassen sich diese ins Bewusstsein bringen, kontrovers diskutieren und alternativ bewerten. Die Frage lautet nicht, um auf das Eingangsbeispiel zurückzukommen, instrumentell-pragmatisch: Welche Signale gehen in die Klout Score ein und wie lässt sich dieser verändern? Die Frage lautet spekulativ-reflexiv: Welche gesellschaftliche Bedeutung hat der Klout Score in zehn Jahren und wie drückt sich das im täglichen Leben aus? Natürlich erschöpft sich die hier favorisierte, auf strukturelle Prozesse orientierte Medienbildung nicht im Spekulativen. Aber es ist gewiss nicht falsch zu sagen, dass sie darin einen guten Ausgangspunkt findet und dabei ganz ohne Computer auskommt.

Bibliografie

- Aufenanger, Stefan: „Medienpädagogik.“ In: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2004, S. 302-307.
- Aufenanger, Stefan: „Situation und Perspektiven der Medienpädagogik.“ In: medien praktisch 27, 2003, Heft 2, S. 12-14.
- Baake, Dieter: „Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat.“ In: Medien praktisch, Heft 2/1996, S. 4-10.
- Carr, Nicholas: *The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York City, London: W. W. Norton & Company 2010.
- Deutscher Bundestag: Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“: Medienkompetenz; 21.10.2011 – www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Medienkompetenz/Zwischenbericht_Medienkompetenz_1707286.pdf
- Fleschner, F; M. Matting, T. Röll: „Die Universität der Zukunft.“ In: Focus 5/12 (30. 1. 2012).
- Ganguin, Sonja; Dorothee Meister (Hg): *Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen*. München: Kopaed 2012.
- Groeben, Norbert: „Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz.“ In: ders.; Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: 2002, S. 11–22.
- Herrmann, Ulrich: *Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim 1993
- Illouz, Eva: *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurter Adorno Vorlesungen 2004*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2007.
- Jarren, Otfried, Christian Wassmer: „Medienkompetenz – Begriffsanalyse und Modell.“ In: Merz 03/2009, S. 46–51.
- Jonas, Hans: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979.
- Jörissen, Benjamin: „Medienbildung‘ – Begriffsverständnisse und –reichweiten.“ In: Heinz Moser, Petra Grell, Horst Niesyto (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed 2011.
- Jörissen, Benjamin, Winfried Marotzki: *Medienbildung – eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, S. 211-235.

Kemper, Peter, Alf Mentzer, Julika Tillmanns (Hg.): *Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter*. Stuttgart: Reclam 2012.

Lovink, Geert: *Zero Comments: Blogging and Critical Internet Culture*. Routledge Chapman & Hall 2006

Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1990

McLuhan, Marshall: „Das Medium ist die Botschaft“ In: ders.: *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Dresden, Basel: Verlag der Kunst 1994, S. 21-43.

Meckel, Miriam: *Next. Erinnerungen an eine Zukunft ohne uns*. Reinbek: Rowohlt 2011.

Mendelssohn, Moses: „Über die Frage: was heißt aufklären?“ In: ders., *Schriften zur Philosophie, Aesthetik und Apologetik*, 2 Bde., hg. v. Moritz Brasch, Hildesheim 1968, Bd. 2, S. 246-250.

Mikos, Lothar: „Mediengenerationen, Mediennutzung, Medienkompetenz.“ In: Ganguin/Meister 2012, 41-54.

Münch, Richard: *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main, Suhrkamp: 2011

Nink, Hermann (Hg): *Standpunkte der Ethik – brisant. Materialien für den Unterricht: Digital Welt*. Paderborn: Schöningh 2013.

Pariser, Eli: *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. München 2012 (engl. 2011)

Sauder, Gerhard: „Verhältnismäßige Aufklärung“. Zur bürgerlichen Ideologie am Ende des 18. Jahrhunderts.“ In: *Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft* 9, 1974, S. 102-126.

Theodor M. Porter: *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton University Press 1995.

Schorb, Bernd: „Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?“ In: *Merz* 05/2009, S. 50-56.

Spanhel, Dieter: „Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb.“ In: *Merz* 05/2009, S. 49-54.

Simanowski, Roberto und Angelina Hofer: „Theorie und Praxis der Medienbildung.“ In: Roberto Simanowski (Hg): *Digital Media Studies in der Praxis. Wie die Geisteswissenschaften auf die neuen Medien reagieren* (in Vorbereitung für *dichtung-digital.org* Nr. 45 [2014])

Sunstein, Cass: *Republic.com*. Princeton University Press 2009.

Tulodziecki, Gerhard; Bardo Herzig, Silke Grafe: *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn 2010.

White, D.S.; A. Le Cornu: 'Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement'. In: *First Monday*, Vol 16 No 9 (5. September 2011)

Wolf, Maryanne: *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York City: Harper 2007 (dt. 2009: *Das lesende Gehirn*)

Fussnoten

1. <http://klout.com/corp/perks>
2. Für Details zur Berechnung vgl. http://klout.com/corp/klout_score.
3. Die übliche Differenzierung zwischen natives und immigrants ist problematisch, weil sie abstrakt vom Alter ausgeht statt von tatsächlichen Mediennutzungsgewohnheiten, die sich quer durch alle Altersgruppen finden lassen. Für eine alternative Unterscheidung zwischen visitors und residents digitaler Medien vgl. White/Le Cornu 2011)
4. Für diese Begriffe über Sebastian Thuns Online-Unternehmen Udacity und Salman Khans Lehrvideos auf Youtube. vgl. zum Beispiel Fleschner/Matting/Röll 2012: 75 und 77.
5. Ebd. S. 6.
6. Maryanne Wolf: *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, 2008 (dt. 2009: *Das lesende Gehirn*)
7. Selbst das Grußwort der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Kristina Schröder zum Konferenzband der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur der Bundesrepublik Deutschland hält fest, „dass Medienkompetenz mehr bedeutet als Bedienfertigkeiten“ (Ganguin/Meister 2012: 9).
8. Zum Problem des Edupunk – den Anya Kamenetz in ihrem Buch *DIY U: Edupunks, Edupreneurs, and the Coming Transformation of Higher Education* (2010) beschreibt – als Ausdruck eines neoliberalen Konzepts von Bildung im Kontext ihrer Digitalisierung zum Beispiel durch MOOCS (massive open online courses) und OER (open educational resources) vgl. den Beitrag von Petra Missomelius in dieser Ausgabe.

9. Speziell erwähnt werden das dreistufige Medienkompetenz-Modell von Ottfried Jarren und Christian Wassmer (2009), das vierstufige von Dieter Baake (1996) sowie das sechsstufige von Norbert Groeben (2002).
10. Nur zum Phänomen der Avatare findet man interessante bildungsspezifische Problematisierungsansätze bzgl. der Ambivalenz der vorliegenden Interaktionsform und der Rückwirkung der Avatare auf das Verhalten ihrer Nutzer (Jörissen/Marotzki 2009: 217, 221), was dem Umstand zu verdanken ist, dass Jörissen zu diesem Thema an anderer Stelle bereits publiziert hat und das Phänomen vergleichsweise elaboriert entwickeln kann.
11. Für eine ausführlichere Analyse von Lehrmaterial im Kontext der Medienbildung bzw. Medienkompetenz vgl. Simanowski/Hofer 2013.