

Werner Sesink · Michael Kerres
Heinz Moser (Hrsg.)

Jahrbuch Medienpädagogik 6

Medienpädagogik –
Standortbestimmung einer
erziehungswissenschaftlichen
Disziplin



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Werner Sesink · Michael Kerres · Heinz Moser (Hrsg.)

Jahrbuch Medienpädagogik 6

Werner Sesink · Michael Kerres
Heinz Moser (Hrsg.)

Jahrbuch Medien- Pädagogik 6

Medienpädagogik –
Standortbestimmung einer
erziehungswissenschaftlichen
Disziplin



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Die Herausgabe erfolgt im Auftrag der Kommission Medienpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

1. Auflage Januar 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Monika Mülhausen / Tanja Köhler

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-15364-3

Inhalt

<i>Michael Kerres, Hans Moser, Werner Sesink</i>	
Editorial	7

I Standortbestimmung und Standortsuche

<i>Theo Hug, Innsbruck</i>	
Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht	10
<i>Dieter Spanhel, Nürnberg</i>	
Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht	33
<i>Norbert Meder, Duisburg</i>	
Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik	55
<i>Werner Sesink, Darmstadt</i>	
Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik	74

II Forschungsfelder

<i>Gerhard Tulodziecki, Paderborn</i>	
Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik – theoretische Grundlagen, Umsetzungen und Forschung	102
<i>Ben Bachmair, Kassel</i>	
Mediensozialisation – die Frage nach Sozialisationsmustern im Kontext dominanter Medienformen	118
<i>Heidi Schelhowe, Bremen</i>	
„Interaktion“ und Interaktivität. Aufforderungen zu einer technologiebewussten Medienpädagogik	144
<i>Michael Kerres, Duisburg</i>	
Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?	161
<i>Gabi Reinmann, Augsburg</i>	
Wissen – Lernen – Medien: E-Learning und Wissensmanagement als medienpädagogische Aufgaben	179

III Forschungsmethoden

Heinz Moser, Zürich

Die qualitative Medienforschung – ihre Stärke und ihre Defizite 200

Horst Niesyto, Ludwigsburg

Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer
Praxisforschung 222

Sigrid Blömeke, Berlin

Empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung 246

IV Ausbildung und Professionalität

Kai Hugger, Bielefeld

Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung 262

Bardo Herzig, Paderborn

Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung 283

V Transdisziplinäre Kontexte

Frieder Nake/Susanne Grabowski (Informatik), Bremen

Abstraktion, System, Design. Prinzipien von Bildung,
aus informatischer Sicht 300

Ingrid Paus-Hasebrink (Kommunikationswissenschaft), Salzburg

Medienpädagogik aus der Perspektive der Kommunikationswissenschaft.
Eine Standortbestimmung mit Konsequenzen für Forschung und Praxis..... 315

Peter Winterhoff-Spurk (Psychologie), Saarbrücken

Medienpsychologie: Bilanz und Perspektiven 330

Petra Gehring (Philosophie), Darmstadt

Lesen und Schreiben: Alte Rückkopplungen in Neuen Medien 342

Über die Autorinnen und Autoren 361

Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin – Editorial –

Michael Kerres, Hans Moser, Werner Sesink

Dass oder ob sich Medienpädagogik als eine erziehungswissenschaftliche „Disziplin“ etabliert hat, wird man – je nachdem, wie man Disziplin bestimmt – unterschiedlich bewerten können. Wir beziehen uns zunächst auf den einfachen Tatbestand, dass sich Medienpädagogik seit geraumer Zeit als eigenständige Kommission innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) organisiert hat und inzwischen bei langsam, aber stetig steigender Mitgliederzahl mit regelmäßigen Fachtagungen, einer eigenen, im *peer review*-Verfahren herausgegebenen wissenschaftlichen Zeitschrift „MedienPädagogik“ und dem Jahrbuch Medienpädagogik, dessen 6. Band hiermit vorliegt, eine konsolidierte und funktionierende Praxis des wissenschaftlichen Austauschs vorzuweisen hat.

Es gibt also empirisch nachweislich Bedarf für einen regelmäßigen und institutionalisierten wissenschaftlichen Austausch über das Verhältnis von Pädagogik und Medien, der im Disziplingefüge der Erziehungswissenschaft anderswo nicht (hinreichend) gedeckt scheint. Damit ist die Frage, was denn die Medienpädagogik als Disziplin nun in ihrem Kern ausmacht, ob sie überhaupt eine erziehungswissenschaftliche Disziplin ist oder nur wie eine solche gehandelt wird, selbstverständlich nicht beantwortet.

Entstanden ist die wissenschaftliche Medienpädagogik in den 1970er Jahren als Antwort auf die pädagogischen Fragen und Aufgaben, die sich aus der Verbreitung der Massenmedien, insbesondere des Fernsehens ergeben hatten. Mit dem Vordringen der computer- und netzwerkgestützten Medien seit den 1990er Jahren wurden Ansätze und Befunde, die sich auf die älteren analogen Medien und auf die Massenmedien bezogen, zwar nicht obsolet. Aber angesichts der durch die Digitalisierung und technische Bidirektionalität ermöglichten interaktiven und konstruktiven Nutzung dieser Medien und der Dynamik der Veränderungen, die die Neuen Technologien in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen hervorbringen, musste und muss die Medienpädagogik ein erweitertes Medienverständnis entwickeln und sich auf Beiträge aus einer Reihe anderer Disziplinen einlassen, die sich ebenfalls mit der Medienthematik befassen.

Dieser Prozess ist im Gange; Medienpädagogik verändert zwangsläufig ihr „Gesicht“. Damit gehen Unsicherheiten einher, was eine genuin erziehungswissenschaftliche Perspektive auf das Medienthema ausmacht. Es stellt sich die Frage, welche Relevanz ihre Erkenntnisbestände letztlich haben, wenn mediale Phänomene sich derart schnell verändern, und wie wichtig noch eine spezifisch pädagogische Befassung mit ihnen ist, wenn immer mehr andere Disziplinen sich ebenfalls mit ihnen beschäftigen. Die Medienpädagogik steht hier durchaus in einem gesellschaftlichen Wettbewerb mit nicht-erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Da ist es Zeit für eine Standortbestimmung der Medienpädagogik. Diese wird im vorliegenden Jahrbuch in unterschiedlichen Aspekten und von unterschiedlichen Positionen her unternommen.

Medienpädagogik zeigt sich dabei als ein in den Erziehungswissenschaften verankertes wissenschaftliches Forschungs- und Tätigkeitsfeld, das ein sich ständig erweiterndes Spektrum von Medienphänomenen in den Blick zu nehmen und dabei Bezüge zu einer Vielzahl anderer Disziplinen herzustellen hat. Sie behandelt mit den Medien sowohl ein Spezialthema als auch als ein Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft. Demnach grenzt sie sich einerseits ab von anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, greift andererseits aber in deren Themenfelder ein. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie sich als äußerst heterogen darstellt, sowohl in ihren theoretischen Ansätzen und methodischen Zugängen als auch in ihren Gegenständen.

Wir sehen in dieser Heterogenität durchaus Schwierigkeiten für die Entwicklung eines stabilen Selbstverständnisses von Medienpädagogik. Wir betrachten sie aber keinesfalls als Schwäche, der im Sinne einer Vereinheitlichung unbedingt begegnet werden müsste. Die – zugegeben teilweise verwirrende – Vielfalt der Zugänge und Perspektiven auf das Medienthema macht eine Qualität aus, die vielmehr als Leistung der erziehungswissenschaftlichen Medienpädagogik erkannt werden sollte. So kann sie sich als plural verfasste, durch die Fülle der Perspektiven lebendige Disziplin zeigen, deren Stärke darin liegt, offen und aufnahmefähig für gesellschaftliche Herausforderungen zu sein.

I Standortbestimmung und Standortsuche

Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht

Theo Hug, Innsbruck

- 1 Einleitung
- 2 Medien – Mediengesellschaft
- 3 Mediatic turn – Eine Diskurs-Skizze
- 4 Konsequenzen und Optionen für die Medienpädagogik
- 5 Ausblick

1 Einleitung

Die Medienpädagogik hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten an vielen Universitäten und Hochschulen etabliert. Sie wird heute überwiegend als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft aufgefasst und seltener als bereichsbezogene Konkretisierung allgemeiner Pädagogik oder Bildungstheorie. Was ihre Grundlagen, Aufgaben und Zielsetzungen betrifft, so ist die Entwicklungsdynamik einerseits von Prozessen der Ausweitung und Ausdifferenzierung gekennzeichnet. Neue Fragestellungen und Forschungsthemen sind dazu gekommen, zahlreiche neue Ansätze und Konzeptionen in unterschiedlichen paradigmatischen Ausrichtungen werden entwickelt, manche Bereiche werden tendenziell sozialpädagogisch akzentuiert, andere werden lernpsychologisch ausgerichtet (oder unterwandert), und wiederum andere firmieren – teils unter dem Primat didaktischer Orientierungen, teils in mehr technologie-getriebener Weise – in Form von „E-Aktivitäten“.

Andererseits zeichnen sich auch Konvergenzen ab, die als Hinwendungen aufgefasst werden können

- von zu schützenden Opfern zu kompetenten Nutzer/innen,
- von Kontroll- zu Handlungsorientierungen,
- zu Aspekten und Dimensionen der Medienkompetenz im Sinne prominenter Zielwerte und Relevanzformeln,

- von der Konzentration auf Kinder und Jugendliche zur Berücksichtigung aller Altersgruppen,
- von geisteswissenschaftlichen zu medien-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Orientierungen einschließlich cultural studies sowie
- von disziplinären sowie Länder und Sprachgruppen bezogenen hin zu inter- und transdisziplinären sowie internationalen Ausrichtungen.

Wenn in vielen gesellschaftlichen Bereichen und vor allem im Bildungswesen auch andere Tendenzen zu beobachten sind (z.B. Technologie- oder Kontrollorientierungen), so soll das nicht darüber hinweg täuschen, dass in der wissenschaftlich motivierten Medienpädagogik die diskursiven Dynamiken durchaus um die genannten Tendenzen kreisen.

Konvergenzen zeichnen sich auch im Hinblick auf angenommene oder behauptete Zusammenhänge von Medien und Gewalt ab. Zwar werden in den Alltagsdiskursen der Massenmedien weiterhin hoffnungslos vereinfachende und völlig irreführende Darstellungen von „der“ Wirkung „der“ Medien oder eines Medienangebots auf „den“ Menschen kolportiert; in der medienpädagogischen Forschung besteht hingegen Einigkeit darüber, dass hier wie bei allen Fragen nach Medienwirkungen von komplexen Prozessen, Zusammenhängen und Figurationen ausgegangen werden muss. Die heutige Medienpädagogik versucht mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Graden der konzeptionellen Ausdifferenzierung dieser Komplexität Rechnung zu tragen.

Was die Gewichtung von Trends und Zeitdiagnosen betrifft, so unterscheidet sich die Medienpädagogik vom Mainstream der Erziehungswissenschaft. So genannte Megatrends wie Individualisierung, Globalisierung oder Digitalisierung und Trends zur weiteren Steigerung von Technologie-Investments, zur Europäisierung von Arbeitsmärkten und nationalen Bildungssystemen, zur Professionalisierung pädagogischer Berufsfelder, zur Entstehung neuer Öffentlichkeiten, zur Gender-Sensibilisierung oder zur demographischen Entwicklung werden in der Erziehungswissenschaft durchaus unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet. Damit korrespondieren verschiedene zeitdiagnostisch-soziologische Beschreibungen. Das verfügbare Auswahlpektrum reicht hier von der Erlebnis- und Kommunikations- über die Informations- und Wissens- bis hin zur Medien- und Weltgesellschaft (s. Schimank/Volkman 2000, 2002). In der Medienpädagogik hingegen stehen Fragen nach der Bedeutung von Medien im Prozess der Sozialisation und Lebensbewältigung sowie im Selbst- und Weltverhältnis einzelner Menschen oder ganzer Gruppen und insbesondere die Frage nach der Rolle von Medien im Zusammenhang von Erziehungs-, Lehr-/Lern-, Wissens- und Bildungsprozessen im Vordergrund. Entsprechend nehmen Prozesse der Medialisierung und Fragen nach dem Umgang mit Medienwelten einen besonderen Stellenwert ein.

Es fällt allerdings auf, dass dabei häufig implizit und explizit einige Denkfiguren und Argumentationsmuster tradiert werden, die das Verhältnis von Wirklichkeit und Medienwirklichkeit so darstellen, als ob Medien zur „eigentlichen“ Wirklichkeit gleichsam hinzu kommen könnten oder auch nicht. Hier besteht meines Erachtens ein Reflexionsbedarf in der Medienpädagogik, der einige Rückgriffe auf medientheoretische und medienphilosophische Überlegungen erfordert.

Die Relevanz entsprechender Klärungen betrifft nicht nur die Medienpädagogik, sondern die Erziehungs-, Sozial- und Kulturwissenschaften insgesamt. Die Tragweite wird deutlich, wenn wir uns die aktuellen Diskurse um eine neue Wende vergegenwärtigen. Im Anschluss an die Beobachtungen, die zur Rede von der Medialisierung der Lebenswelten geführt haben, zeichnet sich seit einigen Jahren unter den Titeln *media turn*, *medial turn* und *mediatic turn* ein weiterer paradigmatischer Wandel ab. In Analogie zu bekannten Fokussierungen auf Sprache (*linguistic turn*), Kognition (*cognitive turn*), Zeichen (*semiotic turn*) oder Bilder (*pictural turn*, *iconic turn*) wird hier das Augenmerk auf Medien gelegt. Die Rede von einer „medialen Wende“ meint auf einer meta-theoretischen Ebene eine Alternative und Ergänzung der etablierten Paradigmen, die sich durch eine Konzentration auf Medien, Medialität und Medialisierung auszeichnet.

Der vorliegende Beitrag skizziert unterschiedliche Versionen und Konzeptionen der „medialen Wende“ und reflektiert einige Konsequenzen für die Medienpädagogik.

2 Medien – Mediengesellschaft

Angesichts der Bandbreite von Zeitdiagnosen und der multi-optionalen Ausgangslage will ich für den vorliegenden Beitrag die Komplexität so weit reduzieren, dass das Grundgerüst der Argumentation in überschaubarer Weise skizziert werden kann. Nachdem eine einzelne Definition des Medienbegriffs den Spielraum zu sehr einschränken würde und eine integrative Darstellung der Vielzahl der diskutierten Medienbegriffe (vgl. Neumann-Braun 2000, Hoffmann 2002, Leschke 2003) hier nicht in Betracht kommt, will ich einige Unterscheidungen treffen, die mir wichtig erscheinen. Die weitere Ausdifferenzierung von Medien als „multiplexen Systemen“ (Rusch 2002: 80-82) im Sinne einer transdisziplinären Medienwissenschaft bleibt als Aufgabe vorerst erhalten.

Mit gewissen Vorbehalten lassen sich medienphilosophische von medienwissenschaftlichen Begriffen unterscheiden. Zu den ersten zählen allgemein-abstrakte Konzepte, in denen Medien als Anschauungsformen oder sinnliche

Wahrnehmungsmedien (Raum, Zeit) aufgefasst werden. Auch allgemeine Charakterisierungen mit mehr oder weniger universellen Ansprüchen – etwa von Medium als Mitte, Mittel und Mittler – lassen sich hier nennen, oder Luhmanns Medium/Form-Unterscheidung (1997: 190-201).

In medienwissenschaftlicher Absicht lassen sich semiotisch-kulturalistische und technisch-apparative Akzentsetzungen in der Begriffsbildung unterscheiden: Zu den ersteren zählen semiotische Kommunikationsmittel (Bild, Sprache, Schrift, Musik), und zu den letzteren technische Herstellungs-, Speicher- und Übertragungsmedien (Buchdruck, Radio, Film, TV, Computer, Internet, etc.). Hinzu kommen die Medienangebote als Resultate der Verwendung von Kommunikationsmitteln wie Texten, Radio-/Fernsehsendungen oder Websites, in denen beide Akzentsetzungen in vielfältiger Weise aufgehoben sein können, sowie Medieneinrichtungen.

In der Luhmann'schen Konzeption spielen neben den Verbreitungsmedien auch symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien (Anerkennung, Macht, Liebe, etc.) eine ausgezeichnete Rolle als gesellschaftliches Bindemittel und funktionales Äquivalent zur Moral (s. Luhmann 1997: 316f).

Was die Medienpädagogik betrifft, so stand lange Zeit ein Verständnis von Medien im Sinne technischer Kommunikationsmittel im Vordergrund. Mit der Verbreitung der digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien wurde diese Tendenz vor allem im Kontext von e-Learning-Entwicklungen weitergeführt, andererseits kamen in der Medienpädagogik vermehrt auch andere Medienbegriffe zum Tragen bis hin zu expliziten Auseinandersetzungen mit medientheoretischen und medienphilosophischen Ansätzen. Eine systematische Entfaltung von Medienbegriffen und deren Relevanz für medienpädagogische Fragestellungen, die breite Akzeptanz findet, liegt allerdings nicht vor.

Was die Vielfalt der verfügbaren Zeitdiagnosen und gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen betrifft, so halte ich eine eindimensionale diagnostische Festlegung mit daraus abgeleiteten Therapievorschlügen oder ohne sie für problematisch. Vielmehr sollten wir unterschiedliche Beschreibungsperspektiven und deren Relation und Brauchbarkeit für Theorie und Praxis der Medienpädagogik in Erwägung ziehen. Gerade in multi-optionalen Ausgangslagen eröffnen Ansätze der Gestaltung von Erwägungskulturen (Blanck 2002, Blanck/Schmidt 2005) weit eher viable und tragfähige Entwicklungsdynamiken als salopp vorgebrachte Behauptungen über die „wirkliche“ Verfassung der gesellschaftlichen oder medialen Wirklichkeit.

Wenn wir von der Verwendung zeitdiagnostischer Ausdrücke im Sinne leerer Worthülsen einmal absehen, dann eröffnen die jeweiligen Beschreibungen unterschiedliche Reflexionshorizonte und Möglichkeiten der Kontingenzverarbeitung. Insgesamt haben wir es mit einer Inflation verschieden griffiger Selbst-

beschreibungen von gesellschaftlichen Trends zu tun. Siegfried J. Schmidt spricht in diesem Zusammenhang von „operativen Fiktionen“ (Schmidt 2006: 4), die er als reflexive Strukturen auffasst. Damit wird die doppelte Perspektive der Unerlässlichkeit solcher Beschreibungen für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen und der Unvermeidlichkeit ihres fiktionalen Charakters betont.

Auf diese Weise rücken dynamische, prozessuale und transversale Aspekte im Umgang mit zeitdiagnostisch-soziologischen Beschreibungen in den Vordergrund. Tatsachen-Ansprüche werden so probeweise vorausgesetzt und auf ihre Anschließbarkeit überprüft und nicht als Faktum hingestellt. Analoges gilt für Beschreibungen, die auf Transformationsprozesse abheben: Auch hier liegt der Akzent auf der sukzessiven Beobachtung dieser Prozesse und deren Bedingungen und nicht auf einer einmal getroffenen Transformationsdiagnose, die in der weiteren Folge unterstellt wird.

Vorderhand erscheinen auf diesem Hintergrund drei Beschreibungsperspektiven besonders relevant:

- Die Perspektive *Medienkulturgesellschaft* fokussiert die Ko-Evolution medialer, sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Veränderungen. Die Einführung neuer Medien schafft historisch immer wieder neue Spielräume der Kommunikation und Kognition sowie der Politik und Ökonomie. Die historischen Medien-Konstellationen stellen dann jeweils für gewisse Zeiträume Strukturbedingungen der Vergesellschaftung und der Wirklichkeitskonstruktion dar (vgl. Schmidt 2000: 175 ff, 2005).
- In der Perspektive *Wissensgesellschaft* werden Dimensionen der Schaffung, Verfügung, Verteilung und Tradierung von Wissen problematisiert. Dabei geht es vor allem um die Bedeutung unterschiedlicher Wissensformen sowie um deren Zusammenspiel und deren Stellenwert als Produktionsfaktoren. Gerade die Vielgestaltigkeit des Wissens, seiner Repräsentationsformen und seiner sozialen Verteilung stellt eine besondere Herausforderung für die Pädagogik dar. Diese lässt sich nicht mit euphorischen Wissensgesellschafts-Verkündungen, sondern nur mit differenzierten Reflexions- und Orientierungsangeboten bewältigen (vgl. Höhne 2004, Kübler 2005).
- In der Perspektive *Netzwerkgesellschaft* wird eine uralte menschliche Praxis weiter gedacht (vgl. Fassler 2001, Barney 2004, Castells 2005). Durch den Einfluss der Informationstechnologien entwickeln sich aus traditionellen Netzwerken heute Informationsnetzwerke, die weit reichende Transformationsprozesse in Arbeits-, Bildungs- und Lebenswelten in Gang gesetzt haben.

Als Beispiel für eine zukunftsweisende Arbeit, die wichtige Aspekte aller drei Beschreibungsperspektiven ansatzweise verbindet, sei hier auf die Analyse

von „Wissensprozessen in der Netzwerkgesellschaft“ (Gendolla/Schäfer 2005) verwiesen.

3 *Mediatic turn* – Eine Diskurs-Skizze

3.1 Zur Fragwürdigkeit der Thematik

Unter Gesichtspunkten empirischer Wissenschaftsforschung ist die Ankündigung oder Ausrufung von Wenden aus mehreren Gründen fragwürdig. Abgesehen von historisch bedeutsamen Beispielen wie der Kopernikanischen Wende stehen Anspruch und Duktus der Darstellung in vielen Fällen in einer seltsamen Relation zur faktischen Rezeption und Verbreitung derselben. Nicht selten bleiben die Wirkungen beschränkt auf das nähere Umfeld eines Lehrstuhls oder eines freiberuflich schaffenden Akteurs. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass einige verkannte Genies zu Unrecht noch nicht für einen Nobelpreis vorgeschlagen worden sind, lässt die Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung mitunter Zweifel und gemischte Gefühle aufkommen. Auch mit der Spannung zwischen medientauglichen Formen der Selbstdarstellung und oberflächlichen Theorie-Darstellungen verhält es sich ähnlich. Insgesamt scheinen im Zusammenhang von Wende-Verkündungen forschungspolitische Interessen, narzißtische Getriebenheit oder karrierestrategische Überlegungen oftmals wichtiger zu sein als problemadäquate Versuche der Klärung und sachliche Motive des wissenschaftlichen Arbeitens.

Freilich kann hier eingewendet werden, dass heute ohne „visibility“, strategisches Networking und geschicktes Forschungsmarketing keine nennenswerten Drittmittel zu bekommen sind und ohne solche keine guten Evaluierungsergebnisse oder adäquaten Ausstattungen. Aber auch in Zeiten der Ökonomisierung der Wissenschaften im Allgemeinen und der betriebswirtschaftlich ausgerichteten Reorganisation von Universitäten im Besonderen wird der (meta-)theoretische Reflexionsbedarf nicht weniger. Im Gegenteil: Gerade angesichts der Schattenseiten im tertiären Sektor und der fragwürdigen Entwicklungen des Primats bürokratischer Verwaltungen gegenüber wissenschaftlich relevanten Prozessen, der Reduktion von Bildung auf (scheinbar) marktgerechte Qualifizierung, der Demotivierung und Innovationsbehinderung durch Hierarchie-Orientierung und Entscheidungscentralisierung, der beschleunigten Lähmung und Leistungsbeschneidung durch Kritikverbote und falsch verstandene Leistungsorientierungen usw. – gerade angesichts solcher Entwicklungen sind die Klärung von Forschungsinteressen und deren Kontexte und Hintergründe sowie die Prüfung der Angemessenheit von Formen der strategischen Kommunikation in wissenschaftspolitischer oder karrierebezogener Absicht allemal wichtige

Aufgaben. Die Bewertung von Kriterien der (Un-)Angemessenheit und (Un-)Zulässigkeit von Handlungsweisen und Kommunikationsformen wird künftig nicht nur in der Wissenschaftsforschung verstärkt ins Blickfeld rücken. Sie wird in vielen theoretisch und pragmatisch motivierten Zusammenhängen zu diskutieren sein.

Zu den fragwürdigen Aspekten der Thematisierung von Wenden zählt auch deren Häufung. Wenn man jene wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten einmal ausnimmt, in denen Behauptungen paradigmatischer Innovation mehr mit Vermessenheit und besonders ausgeprägten Selbstwertgefühlen als mit wissenschaftlicher Kompetenz und argumentativer Überzeugungskraft zu tun haben, dann bleiben immer noch zahlreiche „turns“, die überwiegend in der jüngeren Denkgeschichte artikuliert worden sind.¹ Mit den verschiedenen Wenden sind jeweils thematische Akzentverschiebungen, Aufmerksamkeitsverlagerungen, veränderte Aufgabenbereiche und Methodologien sowie neue Problemkonstellationen und Formen der Problembearbeitung verbunden. Je nach Temperament, kognitivem Stil und Rahmenbedingungen wird diesen Veränderungen mehr ein Charakter von Reformen oder von Revolutionen zugeschrieben.

Insgesamt scheint es, dass im 20. Jahrhundert ein beschleunigter Verbrauch an Wenden entstanden ist – Turns werden offenkundig in immer kürzeren Abständen thematisiert. Auch wenn dies per se noch keine intensivierte Reflexivität und erst recht nicht ein Indiz für gesteigerte meta-reflexive Aktivitäten bedeutet, so kann umgekehrt die Rede vom *mediatic turn* nicht so ohne weiteres als kognitives Epiphänomen einer technisierten *conditio humana*, als Nebeneffekt mediengesellschaftlicher Verhältnisse oder als Ausdruck jener allgemeinen Rastlosigkeit und Getriebenheit abgetan werden, die viele Medienkulturen auszeichnet.

Hier geht es um mehr als um Momentaufnahmen aus spezifischen Netzkulturen oder um Gelegenheitsargumentationen von Hobby-Epistemolog/innen, die mit solchen Kurzschlüssen pauschaliter ad acta gelegt werden könnten.

3.2 *Mediatic turn – Versionen und Varianten*

Die Fragwürdigkeit der Thematik mag durch weitere skeptische Argumente etwa im Hinblick auf den relativ geringen Differenzierungsgrad mancher Darstellungen oder die Vieldeutigkeit des Ausdrucks ‚Medien‘ noch verstärkt wer-

1 Hier ein paar Beispiele aus der Pädagogik ohne Anspruch auf Vollständigkeit: *realistische Wende* (G. Roth), *anthropologische Wende* (F. Bollnow), *emanzipatorische Wende* (K. Mollenhauer), *alltagstheoretische Wende* (H. Thiersch), *postmoderne Wende* (D. Baacke) und *environmental turn* (Ch. Doelker).

den. Insgesamt überwiegen jedoch die Gründe für eine Auseinandersetzung, zu denen ich insbesondere die folgenden zähle:

- In einigen der genannten Turns sind Teilbereiche und Aspekte medienbezogener Argumentationen enthalten, die in einen Zusammenhang gebracht werden können. Aber nicht nur die neuerliche Konjunktur kulturwissenschaftlicher und kulturphilosophischer Grundlagendiskurse oder der Stellenwert von Bildern sind hier von Bedeutung; auch medienökologische Zugänge und die Problematisierung von Medien als Umwelten im Sinne eines „Environmental turn“ (vgl. Doelker 2005: 267-273) verweisen auf die Thematik des mediatic turn und behandeln Teilaspekte derselben.
- Die Frage nach einem mediatic turn ist in mehreren Ländern (z.B. Kanada, Schweden, Deutschland, Australien, Österreich und die Niederlande) – teilweise zeitgleich und teilweise zeitversetzt – ein Topos geworden, der zumindest einige Autor/innen beschäftigt.
- Die veröffentlichten Argumentationen zur Thematik sind mitunter knapp, aber wohlgedacht und stichhaltig (z.B. Krämer 1998a und 1998b, Margreiter 1999), und sie fordern auf zur vertiefenden Auseinandersetzung.
- Hand in Hand mit der Vernunftkritik der letzten 20 Jahre erfolgte eine breite Diskussion der Grundlagen der Moderne und des Pluralismus von Wissens-, Denk- und Lebensformen. In epistemologischer Hinsicht ist die konstruktivistische Einsicht, dass Erkenntnis allemal einen blinden Fleck in der Optik aufweist, und dass diese Blindheit nicht zeitgleich zum Gegenstand derselben Optik werden kann, unübersehbar virulent geworden.² Insofern ist das wissenschaftliche Wissen genauso kontingent wie jede andere Form des Wissens (vgl. Gumbrecht 1991: 844). Der mediatic turn fokussiert nun die bislang vielfach vernachlässigten medialen Dimensionen im Zusammenhang der diversen Formen der Kontingenzbewältigung, Wissensproduktion und Selbstvergewisserung.

Nach dieser Abwägung stellt sich die Frage, was den *mediatic turn* nun auszeichnet. In einer ersten Annäherung lässt sich in Analogie zum *linguistic turn*, der die Sprachvermitteltheit menschlicher Geistestätigkeit in den Vordergrund stellt, als Kurzformel die Medienvermitteltheit aller Bemühungen um Erkenntnis, Wissen und Klärung von Selbst- und Weltverhältnissen nennen. Letzteres ist durchaus doppeldeutig zu verstehen und meint sowohl das Selbst- und Weltverhältnis einzelner Akteure als auch die Ebene von Verhältnissen, Konstellationen und (Möglichkeits-)Bedingungen. Während beim *linguistic turn* über weite Strecken sprachwissenschaftliche Dimensionen und in den sprachanalytischen Ausrichtungen vor allem Begriffsanalysen im Vordergrund stan-

2 Vgl. dazu die Erkundung des „blinden Flecks im Mediengebrauch“ in Auseinandersetzung mit den Medientheorien von McLuhan und Luhmann von Krämer (1998b: 73-94).

den, rücken beim *mediatic turn* – ähnlich wie beim *symbolic turn* oder beim *cultural turn* – symbolische, materiale und soziale Dimensionen verstärkt ins Blickfeld. Zwar zeichnet sich in der Sprachphilosophie mit den Gebrauchstheorien von Bedeutung eine Relativierung von geisteswissenschaftlichen Zugängen ab – symbolische und materielle Praktiken, prozessorientierte Sichtweisen kultureller Programme und Produkte sowie technologische Gesichtspunkte bekommen allerdings erst im Zusammenhang des *symbolic turn*, des *cultural turn* und des *mediatic turn* jenes Gewicht, das ihnen nach den Postmoderne-Debatten und der „Ausreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften“ (Kittler 1980) zukommen sollte.

In diesem Sinne meint die Rede von einer „medialen Wende“ auf einer meta-theoretischen Ebene eine Alternative und Ergänzung der etablierten Paradigmen, die sich durch eine Konzentration auf Medien, Medialität und Medialisierung auszeichnet. Auf einer empirischen Ebene wird die Bedeutung der Medien für Prozesse der Kommunikation, des Wissensaufbaus und der Wirklichkeitskonstruktion hervorgehoben. Der Ausdruck „Medialisierung der Lebenswelten“ beinhaltet gewissermaßen beide Aspekte: Die erfahrbare Alltagswelt und Beobachtungen der „Mediendurchdringung“ sowie die Unhintergebarkeit medialisierter Welten und deren Funktion als Ausgangspunkte für unsere Erkenntnisbestrebungen.

Bei näherer Betrachtung lassen sich Versionen des *mediatic turn* unterscheiden, wobei zwischen impliziten und expliziten Varianten differenziert werden kann. Zu den impliziten Varianten zähle ich jene, die sich in ihren Arbeiten nicht ausdrücklich auf einen *medial* oder *mediatic turn* beziehen oder einen solchen proklamieren, die aber der Sache nach einschlägige Diskursstränge bearbeiten und deren Argumentationen ähnliche Reichweiten wie die der expliziten Varianten behandeln. Hier soll es genügen, exemplarisch auf vier relevante Diskursstränge des 20. Jahrhunderts zu verweisen, die nahe an den expliziten Auseinandersetzungen mit dem *mediatic turn* angesiedelt sind.³

- Da ist zunächst die universell anwendbare Medium/Form-Unterscheidung, die Niklas Luhmann (1997: 190-201) im Anschluss an Fritz Heider (2005) fruchtbar gemacht hat, der seinerseits bereits 1926 die Unterscheidung zwischen Ding und Medium im Kontext einer Theorie der Wahrnehmung der physikalischen Welt gebraucht hat. Wie bei Heider die Dinge feste Kopplungen in lose gekoppelten „Medien“ darstellen (z.B. Schallwellen als Form im Medium Luftmoleküle), sind auch bei Luhmann Medien Ansammlungen lose gekoppelter Elemente, die die Bildung von Formen im Sinne temporärer oder dauerhafter Kopplungen solcher Elemente ermöglichen (z.B. Sätze

3 Eine etwas anders akzentuierte Auflistung von „Basistheorien für den ‚Medial Turn‘“ hat Weber (1999) erstellt.

als Formen im Medium von Wörtern, die ihrerseits Formen im Medium von Buchstaben darstellen). Die systemtheoretische Fassung der Denkfigur von Formen als festen Kopplungen von Elementen, die als solche nicht verbraucht werden und die ansonsten lose gekoppelt sind, wird insbesondere von Dirk Baecker weiterentwickelt. Dabei bestimmt sich der Medienbegriff „aus der Differenz zur Form, und dies als Differenz zwischen loser und enger Kopplung“ (Baecker 1994: 174).

- Bei Marshall McLuhan (1992) wird die Form der Medien einerseits auf technologische und apparative Dimensionen eingeschränkt und andererseits im Sinne der „Ausweitung unserer eigenen Person“ (ebd.: 17) ausgedehnt.⁴ Elektronische Medien erweitern die sinnliche Wahrnehmung und das Handlungsvermögen, wobei räumliche und zeitliche Unterschiede relativiert oder neutralisiert werden. „Das Medium ist die Botschaft“ (McLuhan 1992: 17) lautet die bekannte Botschaft, denn „die ‚Botschaft‘ jedes Mediums oder jeder Technik ist die Veränderung des Maßstabs, Tempos oder Schemas, die es der Situation des Menschen bringt“ (ebd.: 18). In diesem Sinne werden McLuhan zufolge Botschaften durch Medien geformt, wobei der „Inhalt“ eines Mediums „immer ein anderes Medium ist“ (ebd.: 18).
- Die zeitgenössische Kunst-Soziologie bietet mit dem Konzept der digitalen Mediamorphose (vgl. Blaukopf 1982, 1989; sowie Smudits 1994, 2002) vergleichsweise stärker fokussierte Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit dem *mediatic turn*. Diese materialistisch akzentuierten Überlegungen heben auf eine Produktivkrafttheorie der Medien ab und behandeln die mediale Formbestimmung des Kulturschaffens und der kulturellen Kommunikation auf dem Hintergrund von Einflüssen der historisch jeweils neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die damit verbundenen Veränderungen des Beziehungsgefüges zwischen Kreation und Produktion sowie Distribution und Rezeption.
- Unter den konstruktivistischen Gesprächsangeboten sind hier jene von Siegfried J. Schmidt in besonderer Weise anschlussfähig. Im Hinblick auf den gesamten Prozess von Wirklichkeitskonstruktionen unterscheidet er analytisch drei Bereiche: Poiesis (Handlung und Interaktion), Kognition und Kommunikation (Schmidt 2000: 42). Er schreibt dazu:

„Wichtig ist nun, daß in allen drei Bereichen die Systemspezifik und nicht die »Realitätsspezifik« dominiert. Das Gelingen oder Misslingen von Poiesis setzt Zwecke und Kriterien voraus, die wiederum aus Handeln und Interagieren

4 Schultz (o. J.) setzt den ersten medial turn in den 60er Jahren mit den Arbeiten von Marshall McLuhan, Douglas Engelbart, Dick Higgins u. a. an und kritisiert im Zusammenhang des „second medial turn“ der 90er angemessene Bezugnahmen auf diese Arbeiten im deutschen Sprachraum.

gewonnen worden sind, das heißt, die im Lichte von Wissen und Erfahrung beurteilt werden. [...] Zentral für die Einschätzung von Kognition ist die Trennung von Körper, Gehirn und Bewusstsein sowie die doppelte Schematisierung kognitiver Prozesse durch angeborene und erworbene kognitive und kulturelle Schemata“ (Schmidt 2000: 42).

In diesem zirkulär gedachten Zusammenhang dieser Prozessbereiche tritt an die Stelle des Rekurses auf „die Realität“ eine Pluralisierung von Wirklichkeitsmodellen, die nach Kriterien wie Viabilität, Operationalisierungsmodus und Problemlösungsrelevanz beurteilt werden können.

Was nun die expliziten Auseinandersetzungen mit dem *mediatic turn* betrifft, so will ich mich ebenfalls auf vier ausgewählte Diskursstränge des 20. Jahrhunderts beschränken, die hier kurz skizziert werden sollen:

- Göran Sonesson hat 1995 mit Blick auf die medialen Herausforderungen für kultursemiotische Überlegungen als einer der ersten explizit von einem „failure of the mediatic turn“ gesprochen (s. Sonesson 1997). Er geht davon aus, dass keine andere Disziplin für das Studium der Medien so angemessen erscheint wie die Semiotik (ebd.). Andererseits gelinge der *mediatic turn* nicht angesichts der gewichtigen Rolle von Kommunikationsmodellen, die in der mathematischen Informationstheorie wurzeln. Wegen der starken Konzentration auf Massenmedien werden Feinheiten der direkteren Kommunikationsformen nicht erfasst und raum-zeitliche Dimensionen nur inadäquat behandelt. Im Rückgriff auf Edmund Husserl und Alfred Schütz sowie Algirdas Greimas und James Gibson plädiert er stattdessen für eine Anknüpfung an die Lebenswelt-Diskurse und eine Befassung mit der Opposition Medien – Lebenswelt in Nachfolge der System-Lebenswelt-Opposition.

„However, the prototypical Lifeworld would be immediate (or as little mediate as possible) and taken for granted but more than science and social institutions, media may well be able to transform secondary interpretations into significations taken for granted. Media, rather than the system world, may already be colonizing the Lifeworld“ (Sonesson 1997: ebd.).

Entsprechend geht es um die Entwicklung von Konzepten der Abstufung von relativen Graden der Vermittlung und die Entwicklung einer Mediensemiotik im Sinne einer erweiterten Proxemik auf der Ebene der Kommunikation von Individuen und auf kultureller Ebene.

- Eine Reihe von medienphilosophischen Beiträgen zur Thematik hat Sybille Krämer (1998a, 1998b, 2004) verfasst. „Von der sprachkritischen zur medienkritischen Wende?“ fragt sie im Titel des Einleitungsbeitrags zu ihrem Sammelwerk „Über Medien“ (1998a) und entwickelt ihre Überlegungen in Auseinandersetzung mit dem *linguistic turn* und dem *cultural turn*.

„Was zuvor als Sprache, Text oder Kommunikation beschrieben wurde, kommt nun als Performanz kultureller Praktiken in den Blick“ (Krämer 1998a: 1),

und an anderer Stelle heisst es:

„So, wie die ‚linguistische Wende‘ die Präferenz für Bewußtseinsphänomene ablöste durch eine Hinwendung zur Sprache, so scheint nun das Thema der Sprache selbst eine mediale Umakzentuierung zu erfahren“ (Krämer 1998b: 73).

Einer ihrer zentralen Ausgangspunkte im Anschluss an Jan und Aleida Assmann lautet:

„Alles, was wir über die Welt sagen, erkennen und wissen können, das wird mit Hilfe von Medien gesagt, erkannt und gewusst“ (Krämer 1998b: 73).

Sie problematisiert allerdings die Annahme, „Medien seien nicht nur Vehikel, sondern auch Quelle von Sinn“ (Krämer 1998b: 73), und distanziert sich von „fundamentalistischen“ Versionen eines *medial turn*, bei dem Medien das, was sie vermitteln, auch erzeugen und so zum Apriori unseres Welt- und Selbstverhältnisses werden. Sie plädiert für eine gemäßigte Version, bei der Medien nicht als autonome Gegebenheiten und weniger als Mittel, sondern als Mitte und Mittler mit heteronomer Charakteristik aufgefasst werden, die im Wege unterschiedlicher Übertragungsmodalitäten Verbindungen zwischen heterogenen Welten stiften (vgl. Krämer 2005: 17). Entsprechend rückt die Boten-Metapher ins Zentrum der Überlegungen, wobei unterschiedliche Typen medialer Übertragung differenziert werden. Als Beispiele für solche Übertragungsmodalitäten fungieren etwa die Übertragung durch Hybridisierung im Fall göttlicher Botschaften durch Engel, die Eigentumsübertragung mittels Geld durch Indifferentiaität oder die Übertragung durch Transkriptivität in Fällen von Krankheit oder Störung durch biologische und technische Viren (vgl. Krämer 2005: 16ff).

- Im deutschen Sprachraum hat insbesondere Reinhard Margreiter (1999) den Ausdruck „medial turn“ geprägt und in ersten Ansätzen auch in einer eigenen Fassung entfaltet. Er stützt seine Überlegungen auf ein Bündel medien-theoretischer und medienphilosophischer Arbeiten und skizziert im Anschluss vor allem an die Symbolphilosophie von Ernst Cassirer⁵ die Umriss eines „Medien-Apriori“ wie folgt:

5 Die Arbeiten von Cassirer sind zusammen mit denen von Saussure und Luhmann auch zentraler Referenzpunkt für die Theorie „Symbolischer Systeme“ von Helmut Willke (2005). Allerdings werden hier materiale Aspekte eher am Rande behandelt, während Margreiter das Augenmerk konsequent auf das Zusammenspiel von Symbolsystem und Medium richtet (Margreiter 1999: 16f).

„Die – in empirischen Phänomenanalysen zu treffende – Unterscheidung eines sprach-, schrift-, buch-, bild- und rechnergestützten Denk- und Kulturtypus führt zwangsläufig zum Konzept eines (geschichtlich relativen) *Medien-Apriori*. Nicht nur die Neuen Medien, sondern auch die ‚alten‘ Medien Oralität, Literalität und Buchdruck – genauer: die jeweilige historische *Konstellation interagierender Medien* – sind als dieses Apriori zu begreifen und funktional zu beschreiben. Medienphilosophie stellt somit weitaus mehr dar als eine sogenannte Bereichsphilosophie, denn *Medialität* ist nicht eine periphere, sondern *die* zentrale Bestimmung des menschlichen Geistes“ (Margreiter 1999: 17; kursiv im Org.).

Dabei geht es um zeitgemäße Fassungen der Frage nach der „Erfahrung der Wirklichkeit und der Wirklichkeit der Erfahrung“, die Sichtung, Ordnung und weitere Bearbeitung der „bereits verfügbaren Einsichten in die mediale Verfassung des Denkens und der Kultur“ und nicht zuletzt um die medienphilosophische Rekonstruktion der Philosophie als Theorieunternehmen (ebd.: 17).

- In den Niederlanden ist eine Arbeitsgruppe um Wim Binsbergen und Jos de Mul damit befasst, unter dem Titel „mediatic turn“ und unter Berücksichtigung globalisierungstheoretischer Positionen eine Ontologie der Medialisierung auszubuchstabieren (Binsbergen/de Mul o. J.). Eine der zentralen Annahmen lautet, dass die Informations- und Kommunikationstechnologien in der zweiten Hälfte der 20. Jahrhunderts in vielen Gesellschaften nicht nur das Leben der Einzelnen und die Organisation sozialer Einrichtungen, sondern auch die Weisen verändert haben, wie wir uns selbst und die Welt wahrnehmen und interpretieren. In Abgrenzung von sprach- und zeichenrelativistischen Auffassungen des *linguistic turn* und des *semiotic turn* gehe es beim *mediatic turn* weniger um Fragen der Determinierung von Prozessen der Wahrnehmung und Interpretation einer gegebenen Welt durch Medien. Mit dem *mediatic turn* verlagert sich die Fragestellung entsprechend der Annahme, dass Medien zunehmend die Welten werden, in denen wir leben. So richtet sich das Augenmerk der Analyse beispielsweise nicht auf Formen des Mediengebrauchs, sondern auf Zusammenhänge von Gebrauchsformen und medialisierten Strukturen und deren Implikationen.

Diese und weitere Diskursstränge, die gegenwärtig entfaltet werden, stellen auch für die Medienpädagogik eine Herausforderung dar. Wichtig erscheint mir dabei, dass es bei den ernst zu nehmenden Diskursen rund um den *mediatic turn* mehr um eine kritische Weiterführung und reflektierte Auslotung von Ergänzungen zu bekannten Paradigmen geht als um einen Paukenschlag, bei dem alle bisherigen Klärungsbemühungen kurzer Hand vom Tisch der Geschichte gewischt werden, um dann den frei gewordenen Raum mit einem neuen Paradigma (vgl.

Mitterer 1992: 18) oder mittels Worthülsen-Marketing flink zu befüllen. Die Verbreitung verschiedener Formen der Memephoria⁶ ist auch in Wissenschaftskreisen bereits weit fortgeschritten. Sehen wir zu, dass der *mediatic turn* in Fachkreisen für Medienkompetenz und Medienbildung eher Anlass zu differenzierten Auseinandersetzungen als zur Beförderung von Memephoria gibt.

4 Konsequenzen und Optionen für die Medienpädagogik

Was bedeutet der *mediatic turn* für die Medienpädagogik, und was heisst es in diesem Zusammenhang, wenn wir Medialität nicht als eine optionale Dimension auffassen, die zur Bestimmung von Erziehung, Bildung, Sozialisation, Kommunikation, Gesellschaft und Kultur quasi hinzukommen kann oder auch nicht? Ich gehe bei meinen Überlegungen davon aus, dass eine zeitgenössische Medienpädagogik sowohl in theoretischer als auch in gegenstandsbezogener Hinsicht Schnittstellen-Arbeit bedeutet. In theoretisch-konzeptioneller Hinsicht meint das, dass der Rekurs auf eine umfassende Erziehungs-, Bildungs-, Sozialisations-, Kultur- oder Medientheorie für eine problemadäquate Bearbeitung aktueller Fragestellungen nicht ausreicht. Wir brauchen mehrperspektivische Vorgangsweisen, Verknüpfungsleistungen mit unterschiedlichen theoretischen Reichweiten sowie inter- und transdisziplinäre Auseinandersetzungen – kurzum: begrifflich-theoretische Schnittstellenarbeit. Eine Medienpädagogik im Sinne anwendungsorientierter Konkretisierungen einer (welcher?) allgemeinen Pädagogik würde nicht weniger zu kurz greifen als jene bildungstechnologischen Versionen, deren Reflexionshorizonte auf eine Selektion von „Neue-Medien-Aphorismen“ oder überhaupt in alltagstheoretischer Weise auf eine Auswahl der jeweils neuesten Software-Releases fokussiert bleiben.

Ähnlich müssen auch die Gegenstandsbereiche der Medienpädagogik als relationale beschrieben werden. Statische Festlegungen wären angesichts der sozio-kulturellen und medien-technologischen Entwicklungsdynamiken in den meisten Fällen wohl im Moment ihrer Festschreibung schon überholt. Entsprechend scheint mir eine Auffassung von Medienpädagogik angemessener, die in theoretischer und praktischer Hin- und Absicht auf eine Bearbeitung der Schnittstellen des Aufwachsens, der Arbeit, der Bildung, der Erziehung, des Lernens und der Verständigungsprozesse zu den medialen Entwicklungen und Medialisierungsprozessen ausgerichtet ist.

6 Thomas Vander Wal hat diesen Ausdruck geprägt und charakterisiert ihn wie folgt: „Memephoria is the state of believing that spreading the latest meme as a mantra will earn you transcendence. Memephoria does not require one to understand the term used in the meme mantra, just to use it (correctly or in-correctly)” (Vander Wal 2006).

Die Überlegungen zum *mediatic turn* betreffen diese Schnittstellenarbeit auf unterschiedlichen Reflexionsniveaus der Medienpädagogik und im Hinblick auf verschiedene Formationen derselben

- als Teilbereich der Erziehungswissenschaft in Gestalt von Lehre und Forschung, in dem konzeptionelle Dimensionen, wissenschaftliche Ansprüche und theoretische Motive sowie die Produktion, Verbreitung und Tradierung kritischen Reflexions- und Orientierungswissens im Vordergrund stehen,
- als Bereich schulischer Bildung, in dem Medien und medienbezogene Fragen zu Unterrichtsgegenständen werden, und
- als praktisches Arbeits- und Handlungsfeld, in dem es um die kontinuierliche medienpädagogische Versorgung von Kindergärten, Schulen, Elternvereinen, Familienverbänden und den diversen Einrichtungen der Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung, der Altenbildung und der Sozial- und Kulturarbeit geht.

Auf den unterschiedlichen Anspruchs- und Abstraktionsebenen dieser Bereiche besteht eine zentrale Herausforderung darin, die Suche nach pädagogischen Schonräumen jenseits medienimprägnierter Lebenswelten aufzugeben und aus dem Netz medialer Verstrickungen heraus Angebote zur kritischen Reflexion, Nutzung und Gestaltung von Bildungs- und Lernräumen zu machen. Was bedeutet dies nun in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht?

Zunächst scheint mir eine Auseinandersetzung mit dem Diskurs des *mediatic turn* relevant. Die potenziellen Konsequenzen dieses Diskurses sind weitreichend. Es ist aber alles andere als ausgemacht, dass Medienphilosophie sich als neue Leitdisziplin für die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften etablieren wird. Im Gegenteil: Die wissenschaftsdynamischen Konsequenzen des geschwätzigen Markts spekulativer Rhetorik, pseudo-theoretischer Gelegenheitsargumentation und inspirierender Aphoristik dürften sich in Grenzen halten, und die differenziert und umsichtig argumentierten konzeptionellen Überlegungen sind über die Medientheorie hinaus bislang kaum wahrgenommen worden. Die Medienpädagogik hat hier eine gute Chance zur Mitgestaltung des *mediatic turn* Diskurses und zur Verbesserung ihrer Theorie-Import-/Export-Bilanz.

Der Diskurs des *mediatic turn* bietet Anlässe und Anhaltspunkte zur Klärung medienpädagogischer Grundlagen. Die Medienpädagogik hat sich bislang wenig Sorgen um andere Turns gemacht und theoretische Entwicklungen tendenziell eher im Kielwasser der Bezugswissenschaften mit- und nachvollzogen als angeleitet. Auch wenn eine kohärente und gemeinhin akzeptierte Theorie der Medienpädagogik nicht in Sicht ist, so ließen sich die Eigenwerte der Medienpädagogik im Zuge von aufeinander bezogenen, kritisch abwägenden und *auch*

theoretisch motivierten Teildiskursen prägnanter bestimmen und wirkungsvoller durchsetzen als dies gegenwärtig der Fall ist.⁷

Solche Teildiskurse betreffen u. a. folgende Fragen und Problembereiche:

- Welche Begriffe und Konzepte von Medien, Medialität und Medialisierung sind für welche Problemstellungen in der Medienpädagogik brauchbar und relevant? Hochabstrakte, kategoriale Bestimmungen wie „Orts-/Zeitmedien“ oder Medium als „Mitte“ helfen im Kontext empirischer Untersuchungen kaum weiter. Die Medium/Form-Unterscheidung eröffnet fruchtbare Perspektiven der Theoriebildung, aber wie lässt sie sich sinnvoll mit medienwissenschaftlichen Medienbegriffen verknüpfen? Welche „Koordinatensysteme“ erweisen sich für medienpädagogische Fragestellungen als fruchtbar und wie können sie sich ergänzen?
- Im Diskurs des *mediatic turn* werden Fragen nach der (Un-)Mittelbarkeit von Erfahrung, der Wirklichkeit der Erfahrung in Relation zur Erfahrung der Wirklichkeit und dem Verhältnis von Wirklichkeit und Medienwirklichkeit neuerlich zugespitzt. Antworten verlangen hier generell eine begriffliche Sorgfalt und reflexive Umgangsformen mit Common-sense-Darstellungen. Der Rekurs auf „die Realität“ und die Warnung von deren Verlust mutet da seltsam an. Konzepte von Wirklichkeit, Realität und Virtualität müssen expliziert werden, wenn wir der Komplexität der Erfahrungszusammenhänge und der Entwicklungsdynamiken gerecht werden wollen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich schnell, dass Wirklichkeit und Realität nicht nur in Philosophie und Wissenschaft, sondern auch in alltagsweltlichen Kontexten im Plural vorkommen (vgl. Slade 2002).
- Dies bedeutet auch in medienepistemologischer Hinsicht einen Reflexionsbedarf für die Medienpädagogik. Dabei geht es um Klärung von Referenzmodalitäten (Schmidt 1999: 134-139) im doppelten Sinne und nicht um die Beschwörung einer referenzlosen Epistemologie. Einerseits ist damit die Beschreibung von alltagsweltlichen Weisen der Referentialisierung von Wahrnehmungen (Beobachtungen erster Ordnung) gemeint, und andererseits die Klärung der Referenzmodalitäten im Wissenschaftskontext (Beobachtungen zweiter Ordnung). Wir müssen dabei eine Vielfalt kultureller Einstellungen in Betracht ziehen, wenn wir den alltäglichen Lebenswelten als medialiserten Wirklichkeitsbereichen Rechnung tragen wollen, die mehr oder weniger wache Akteure verschiedener Altersgruppen und Herkünfte in ihren Common-sense-Einstellungen als mehr oder weniger frag-

⁷ Das neu eingerichtete Theorieforum der DGfE-Sektion Medienpädagogik stellt einen solchen Beitrag im deutschen Sprachraum dar; auch auf internationaler Ebene spielen jedoch praktisch motivierte Projektkooperationen eine weit größere Rolle als theoretisch motivierte Verständigungsbemühungen.

los erleben. Der Rekurs auf „den“ geschlechtsunspezifischen „wache[n] und normale[n] Erwachsenen in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes“ (Schütz 1979: 25) erscheint mir bei aller Wertschätzung für die zahlreichen Anknüpfungspunkte in der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz auch für die Erforschung von Lebenswelten als Medienwelten problematisch.

- Auch wenn die Versuche der eindeutigen Wesensbestimmung „des“ Menschen über weite Strecken längst differenzierten und historisch- wie kulturkritischen Betrachtungsweisen gewichen sind, so steht die Medienanthropologie erst am Anfang (Keck/Pethes 2001, Albertz 2002, Pirner/Rath 2003). Die Diskussionen über den Umgang mit intelligenten Maschinen, Cyborgs und e-dwarfs, „Mixed-Reality“-Technologien und Mensch-Maschine-„Symbiosen“ machen aber jetzt schon deutlich, dass hier gewichtige Konsequenzen für viele konzeptionelle und pragmatische Fragen der Medienpädagogik absehbar sind.
- In methodologischer Hinsicht birgt der Diskurs des *mediatic turn* eine Neubestimmung des Stellenwerts von Werkzeugen im Forschungsprozess (z.B. Software-unterstützte Verfahren der Datenanalyse), der Gegenstandskonstitution und deren kommunikativer Stabilisierung im Forschungsprozess (z.B. Entstehen und Vergehen von Internet-Teilkulturen oder spezifischen Musikkulturen), des Sonderstatus der Schriftsprache im Wissenschaftsprozess, der Übergänge und Abgrenzungen von wissenschaftlichen und künstlerischen Darstellungen (z.B. literarisch vs. wissenschaftlich motivierte Weblogs) bis hin zu den Darstellungsmodalitäten von Forschungsergebnissen (z.B. Datei auf einem Datenträger vs. gebundene Schrift).
- Auch in der Mediensozialisationsforschung ergeben sich neue Akzentsetzungen etwa im Hinblick auf Fragen nach der relativen Bedeutung gesellschaftlicher Bindemittel, nach den Formen individueller Bindung, Verbindung und Verbundenheit, nach der Bedeutung von Mediendynamiken für die (Nicht-)Veränderung von Kommunikationsprozessen, nach den (un-)gleichzeitigen Erfahrungswirklichkeiten globaler Mediengenerationen (Volkmer 1999, 2006) oder nach der Relevanz von Prozessen der „Ludifikation“ für die individuelle und kulturelle Identitätsentwicklung (Raessens 2006).
- Die Medienpädagogik hat die Chance, im Zusammenhang des *mediatic turn* die Medienkompetenz-Diskurse neu zu beleben. Bei aller Vielfalt an Konzepten und Komponenten-Modellen, die inzwischen vorliegen, wurde der Bedeutung der sprachtheoretischen Wurzeln des Medienkompetenz-Begriffs kaum Beachtung geschenkt (vgl. Niedermair 2000: 178-180). Weder die massive Verbreitung technologisch reduzierter Varianten noch die

strategischen Einsätze des Ausdrucks in bildungs-, sozial-, rechts-, wirtschafts- und wissenschaftspolitischen Zusammenhängen sollten die Medienpädagogik davon abhalten, die blinden Flecken, die mit dieser Verwurzelung verbunden sind, näher unter die Lupe zu nehmen und konzeptionelle Erweiterungen und Alternativen zu entwickeln.

- Die Frage nach dem Selbst- und Weltverhältnis ist in der Bildungs- und in der Medientheorie gleichermaßen bedeutsam. Wenn wir probeweise davon ausgehen, dass Medien „die historische Grammatik unserer Interpretationsverhältnisse“ (Krämer 1998b: 90) sind, dann lässt sich Medienbildung nicht sinnvoll auf einen Teilbereich von Bildung beschränken. Vielmehr stellt sich dann die Frage, wie Bildung ohne Medien heute überhaupt sinnvoll gedacht und modelliert werden kann. Die Medienpädagogik hat meines Erachtens das Potenzial zur erheblichen Belebung sowohl der bildungstheoretischen als auch der medientheoretischen Grundlagendiskussionen. Einige Anhaltspunkte liegen bereits vor (vgl. exemplarisch Westphal 1998, Sesink 2004, Kerres/de Witt 2006). Die Anerkennung des epistemologischen Pluralismus und der Tragweite der Medialisierungsprozesse legen einen Bildungsbegriff nahe, für den zumindest drei Aspekte wichtig sind: Pluralitätskompetenz, reflexive Lernfähigkeit und Überwindung diskursiver Zwänge (vgl. Hug 1996: 55 ff).

	Bildung als Pluralitätskompetenz	Bildung als reflexive Lernfähigkeit	widerstrebende Bildung
Erläuterung	transversale Kompetenz, Befähigung zum gedeihlichen Umgang mit und zur geschickten Intervention in pluralen Lagen	Befähigung zur mehrperspektivischen Reflexion von Lernprozessen	Überwindung diskursiver Zwänge, Verzicht auf harmonisierende Ideale
thematische Relevanz	Umgang mit Lebenswelten als Medienwelten, Formaten, Codes, Metaphernkompetenz	(Re-)Organisation von Lernprozessen, Medien-, Affekt- und Aufmerksamkeitsmanagement	Referenzmodalitäten, Modularisierung und Modalisierung der Wirklichkeitserfahrung
deshalb	Bildung als Medienbildung – Bildung mit Medien statt gegen Medien Bildung als Fähigkeit und Befähigung zum Differenzmanagement		

Tabelle 1: Bildung im Zeichen des epistemologischen Pluralismus (Hug 1996)

Harmonisierende Tendenzen haben in diesem Konzept eine relative Bedeutung. Der Akzent liegt eher auf der Entwicklung von Kompetenzen zum Differenzmanagement (vgl. Schmidt 2002: 92).

Die Liste von Fragen und Problembereichen ließe sich ausdifferenzieren und erweitern. Wichtig scheint mir, dass eine Medienpädagogik, die um die Relativität und Kontingenz ihrer Beschreibungen weiß (vgl. Gumbrecht 1991: 844), auch unter den Auspizien des *mediatic turn* gute Chancen zur Komplexitätsbewältigung und zu einer soliden Standortbestimmung hat.

5 Ausblick

Die Medienpädagogik kann sich freilich nicht mit medienanthropologischen Reflexionen oder medienphilosophischen Betrachtungen medienimprägnierter Erfahrungszusammenhänge begnügen. Ihre Aufgaben sind seit je her in den Spannungsfeldern wissenschaftlich theoretischer und gesellschaftlich praktischer Anforderungen angesiedelt. Daran ändert sich nichts, wenn die grundlegende Medialität unserer Selbst- und Wirklichkeitsbezüge angesichts technologischer und medienkultureller Entwicklungsdynamiken in besonderer Weise fragwürdig geworden ist. Wenn man sich jedoch das Gros der Diskussionen im Anschluss an die PISA-Ergebnisse („Programme for International Student Assessment“) im deutschsprachigen Raum, die zahlreichen alltagstheoretisch „fundierte“ e-Learning-Implementierungen in vielen Bildungsinstitutionen und Betrieben oder etwa die Verbreitung von Trivialisierungsangeboten und naiven Medienwirkungstheorien in medialen Alltagsdiskursen vor Augen führt, dann wird der Bedarf an differenzierten Verständnissen medieninduzierter Wissensformationen, an nachvollziehbaren Beschreibungen medialer Hintergrundstrukturen sowie an Beiträgen zur „Lesbarkeit der Welt“ (Blumenberg 1981) nicht nur für Medienpädagog/innen klar. Zu ihren Aufgaben zählt es, ihre Potenziale zur Beförderung von Medienkompetenz und Medienbildung auf breiter Basis, ihre Beiträge zur Orientierung in zunehmend globalisierenden Medienpraxen und zur Sicherung von Media Literacy und Digital Fluency als Global Public Goods, ihre Leistungen der Integration fachnaher Beiträge zur Bearbeitung der aktuellen Problemkonstellationen des Aufwachsens, des Lernens und der Bildung, ihre Konzepte zur Vernetzung informeller und (nicht-)formeller Lernformen sowie ihre Potenziale der Unterstützung und Mitgestaltung von Educational „Smart Populations“ (Faßler 2006) auch fachübergreifend deutlich zu machen. Die Gefahr, dass sie zu sehr auf strategische Kommunikation und publikumswirksame Medieninszenierungen setzt und sich so am Ausverkauf wissenschaftlicher Wissensbestände beteiligt, ist dabei größer als die Gefahr, dass sich ihre

Vertreter/innen in abgehobenen Welten selbstgenügsamer Medientheorie verirren. Vielleicht liegt die zentrale Herausforderung für Medienpädagogik ebenso sehr im geschickten Umgang mit diesen Gefahren wie in der erfolgreichen Verdeutlichung ihrer Potenziale zur zukunfts-offenen Bearbeitung theoretischer und praktischer Anforderungen in Mediengesellschaften.

Literatur

- Albertz, Jörg (Hg.) (2002): Anthropologie der Medien – Mensch und Kommunikationstechnologien. Berlin: Schriftenreihe der Freien Akademie
- Baecker, Dirk (1994): Kommunikation im Medium der Information. In: Maresch, Rudolf/Werber, Niels (Hg.): 174-191
- Barney, Darin D. (2004): The Network Society. Oxford: Polity Press
- Bauer, Walter u. a. (Hg.) (1998): Weltzugänge: Virtualität – Realität – Sozialität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Binsbergen, Wim van/Mul, Jos de (eds.) (o. J.): The mediatic turn: Aspects of the ontology of mediation. (s. Buchankündigung unter http://www.shikanda.net/general/gen3/index_page/philosop.htm [Stand: 2005-05-15])
- Blank, Bettina (2002): Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Blank, Bettina/Schmidt, Christiane (2005): „Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen“ im virtuellen Wissensraum ^{open}s Team. In: Tavangarian, Djamshid/Nölting, Kristin (Hg.): 67 – 76
- Blaukopf, Kurt (1982): Musik im Wandel der Gesellschaft, München: Piper
- Blaukopf, Kurt (1989): Beethovens Erben in der Mediamorphose. Kultur- und Medienpolitik für die elektronische Ära. Heiden: Verlag Arthur Niggli AG
- Blumenberg, Hans (1981): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Doelker, Christian (2005): media in media. Texte zur Medienpädagogik. Ausgewählte Beiträge 1975-2005, Hg. von Georges Ammann und Thomas Hermann. Zürich: Verlag Pestalozianum
- Faßler, Manfred (2001): Netzwerke. Einführung in Netzstrukturen, Netzkulturen und verteilte Gesellschaftlichkeit. München: UTB (Wilhelm Fink)
- Faßler, Manfred (2006): Smart Populations. Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://www.myzel.net/Mengenlehre/smartsmpop.html> [Stand: 2006-07-07]
- Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gendolla, Peter/Schäfer, Jörgen (Hg.) (2005): Wissensprozesse in der Netzwerkgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag

- Gumbrecht, Hans Ulrich (1991): Epistemologie/Fragmente. In: Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, Ludwig K. (Hg.): 837–850
- Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, Ludwig K. (Hg.) (1991): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche: Situationen offener Epistemologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Heider, Fritz (2005): Ding und Medium. Berlin: Kadmos Kulturverlag (zuerst erschienen 1926 in: Symposion. Philosophische Zeitschrift für Forschung und Aussprache 1, 109-157)
- Hoffmann, Stefan (2002): Geschichte des Medienbegriffs. Hamburg: Felix Meiner
- Höhne, Thomas (2004): Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1830/> [Stand: 2006-05-19]
- Hug, Theo (1996): Wissenschaftsforschung als Feldforschung – ein erziehungswissenschaftliches Projekt. In: Störfaktor. Zeitschrift kritischer Psychologinnen und Psychologen. Jg. 8 / H. 3, Nr. 32, 45 – 63
- Hug, Theo (Hg.) (2000): Medienpädagogik in der Globalisierung / Media Education and Globalization. (= H. 2 / 2000 der Zeitschrift SPIEL) Frankfurt am Main u. a.: Lang
- Hug, Theo (Hg.) (o. J.): Mediatic turn – Claims, Concepts and Cases. Frankfurt am Main u. a.: Lang (im Erscheinen)
- Kappus, Helga (Hg.) (2002): Nützliche Nutzlosigkeit. Bildung als Risikokapital. Wien: Passagen
- Keck, Annette/Pethes, Nicolas (Hg.) (2001): Mediale Antinomien: Menschenbilder als Medienprojektionen. Bielefeld: Transcript
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2006): Perspektiven der „Medienbildung“. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hg.): 209-220
- Kittler, Friedrich A. (1980): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften: Programme des Poststrukturalismus. Paderborn u. a.: Schöningh
- Krämer, Sybille (1998a): Von der sprachkritischen zur medienkritischen Wende? Sieben Thesen zur Mediendebatte als eine Einleitung in diese Textsammlung. In: Krämer, Sybille (Hg.): 1-3, Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~sybkram/medium/kraemer1.html> [Stand: 2006-06-29]
- Krämer, Sybille (Hg.) (1998b): Über Medien. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Berlin, Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~sybkram/medium/inhalt.html> [Stand: 2006-06-29]
- Krämer, Sybille (1998b): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, Sybille (Hg.): 73-94
- Krämer, Sybille (Hg.) (1998b): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Krämer, Sybille (2004): Über die Heteronomie der Medien. Grundlinien einer Metaphysik der Medialität im Ausgang einer Reflexion des Boten, Journal Phänomenologie, Heft 22, 18-38
- Krämer, Sybille (2005): Boten, Engel, Geld, Computerviren. Medien als Überträger. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Themenheft: Körpermaschinen – Maschinenkörper. Mediale Transformationen, Bd. 14, Heft 2, Berlin: Akademie-Verlag: 15-24

- Kübler, Hans-Dieter (2005): *Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Leschke, Rainer (2003): *Einführung in die Medientheorie*. München: Fink
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Bd.1, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Maresch, Rudolf/Werber, Niels (Hg.) (1994): *Kommunikation, Medien, Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Margreiter, Reinhard (1999): Realität und Medialität: Zur Philosophie des „Medial Turn“. In: *Medien Journal* 23, Nr. 1, 9 -18
- McLuhan, Marshall (1992): *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Düsseldorf u. a.: Econ [engl. Erstausgabe 1964]
- Mitterer, Josef (1992): *Das Jenseits der Philosophie. Wider das dualistische Erkenntnisprinzip*. Wien: Passagen Verlag
- Neumann-Braun, Klaus (2000): Medien – Medienkommunikation. In: Neumann-Braun, Klaus/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): 29-40
- Neumann-Braun, Klaus /Müller-Doohm, Stefan (Hg.) (2000): *Medien- und Kommunikationssoziologie. Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien*. Weinheim/München: Juventa.
- Niedermair, Klaus (2000): Ist Medienkompetenz *die* Meta-Kompetenz in einer individualisierten und globalisierten Lebenswelt? In: Hug, Theo (Hg.): 175-189
- Nöth, Winfried (Ed.) (1997): *Semiotics of the Media. Proceedings of an international congress, Kassel, March 1995*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter
- Pirner, Manfred L./Rath, Matthias (Hg.) (2003): *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*. München: Kopaed
- Platon (1986): *Phaidros oder Vom Schönen*. Ditzingen: Reclam
- Raessens, Joost (2006): Playful Identities, or the Ludification of Culture. In: *Games and Culture. A Journal of Interactive Media*. Vol. 1, No. 1, 52-57
- Rusch, Gebhard (2002): Medienwissenschaft als transdisziplinäres Forschungs-, Lehr- und Lernprogramm. In: Rusch, Gebhard (Hg.): 69-82
- Rusch, Gebhard (Hg.) (2002): *Einführung in die Medienwissenschaft. Konzeptionen, Theorien, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Rusch, Gebhard/Schmidt, Siegfried J. (Hg.) (1999): *Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. (= Delfin 1997)* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (Hg.): (2000/2002) *Soziologische Gegenwartsdiagnosen*. 2. Bände, Opladen: Leske + Budrich
- Schmidt, Siegfried J. (2000): „Kalte Faszination“. *Medien. Kultur. Wissenschaft in der Mediengesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Schmidt, Siegfried J. (2002): Von Bildung zu Medienkompetenz – und retour? In: Kap-pus, Helga (Hg.): 63 – 96
- Schmidt, Siegfried J. (1999): Blickwechsel. Umriss einer Medienepistemologie. In: Rusch, Gebhard/Schmidt, Siegfried J. (Hg.): 119-145
- Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: C. Auer

- Schmidt, Siegfried J. (2006) „Zwischen Fundamentalismus und Beliebigkeit.“ Gesprächsnotizen. Auszüge aus einem Gespräch zwischen Thomas Feuerstein und Siegfried J. Schmidt, das im Oktober 2005 stattfand. Erstabdruck in: Thoman, Klaus (Hg.) (2006): Thomas Feuerstein. Outcast of the Universe, Wien: 221–226; auch als WWW-Dokument abrufbar unter:
<http://www.myzel.net/Narration/schmidt.html> [Stand: 2006-02-09]
- Schultz, Oliver Lerone (o. J.): Augmented Embodiment. Excavated Dynamics of Media Theory – Critical Inlets to the (Second) Medial Turn. Erscheint in: Hug, Theo (Hg.) (o. J.)
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Sesink, Werner (2004): In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: Lit
- Slade, Christina (2002): The Real Thing. Doing Philosophy with Media. Frankfurt am Main u. a.: Lang
- Smudits, Alfred (1994): Medien, Kodierungen, Mediamorphosen. Die mediale Formbestimmung der Kommunikation. In: Semiotische Berichte, Jg. 18, 1-4
- Smudits, Alfred (2002): Mediamorphosen des Kulturschaffens. Kunst und Kommunikationstechnologien im Wandel. Wien: Braumüller
- Sonesson, Göran (1997): The multimediation of the lifeworld. In: Nöth, Winfried (Ed.): 61-78, abrufbar auch im Internet unter:
http://www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/media_1.html [Stand: 2005-05-15]
- Tavangarian, Djamshid/Nölting, Kristin (Hg.) (2005): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Vander Wal, Thomas (2006): Memephoria. Weblog-Eintrag in „vanderwal.net“, abrufbar unter: <http://www.vanderwal.net/random/entrysel.php?blog=1829> [Stand: 2006-06-19]
- Volkmer, Ingrid (1999): International Communication Theory in Transition: Parameters of the New Global Public Sphere. Internet-Dokument, abrufbar unter:
<http://web.mit.edu/comm-forum/papers/volkmer.html> [Stand: 2006-06-29]
- Volkmer, Ingrid (Ed.) (2006): News in Public Memory. An International Study of Media Memories Across Generations. Frankfurt am Main u. a.: Lang
- Weber, Stefan (1999): Die Welt als Medienpoiesis. Basistheorien für den ‚Medial Turn‘. In: Medien Journal 23, Nr. 1, 3-8
- Westphal, Kristin (1998): Grundlegende bildungsphilosophische Überlegungen zu einer Theorie der medialen Erfahrung und Bildung. In: Bauer, Walter u. a. (Hg.): 97-116.
- Willke, Helmut (2005): Symbolische Systeme. Grundriss einer soziologischen Theorie. Weilerswist: Velbrück

Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht

Dieter Spanhel, Nürnberg

- 1 Positionierung der Medienpädagogik im Wissenschaftssystem
- 2 Systemtheorie als begrifflicher Bezugsrahmen
- 3 Anthropologische Grundlegung
- 4 Ziele und Aufgaben der Medienpädagogik aus bildungswissenschaftlicher Sicht

Die Medienpädagogik hat sich erst seit Ende der 60er Jahre allmählich als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin etabliert. Sie ist ein Ergebnis der Ausdifferenzierung im Bereich der Erziehungswissenschaft als Reaktion auf die pädagogischen Konsequenzen der rasanten Entwicklung der Medien im 20. Jahrhundert. Die medienpädagogische Theoriebildung ist jedoch bisher aus verschiedenen Gründen nicht so recht vorangekommen.

Eine Schwierigkeit liegt darin, dass die Medienpädagogik im Spannungsfeld vieler Wissenschaften steht, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit den Medien befassen: Medienwissenschaft, Semiotik, Kommunikationstheorie, Medienpsychologie und -soziologie. Der Medienpädagogik ist es bisher nicht ausreichend gelungen, ihre eigene medienpädagogische Fragestellung, ihren spezifischen theoretischen Zugriff und die daraus folgenden genuinen Forschungsfragen zu verdeutlichen.

Die andere Schwierigkeit: Medienpädagogik ist eine pädagogische Disziplin und darf sich daher nicht nur auf Erkenntnisgewinnung im Rahmen von Grundlagenforschung ausrichten. Vielmehr gehört es zu ihren zentralen Aufgaben, sich auch um eine Verbesserung der Erziehungs- und Bildungspraxis in einer immer mehr von Medien dominierten Gesellschaft zu kümmern. Sie steht damit im Schnittpunkt zentraler pädagogischer Fragen, die aufgrund der Medienentwicklungen und der damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen neu diskutiert werden müssen (Kleber 2000). In der Folge davon gerät die Medienpädagogik in mehrfacher Hinsicht unter Druck.

Bezüglich der traditionellen Medien wurde die Medienpädagogik immer wieder in eine Reparaturfunktion der Gesellschaft gedrängt, wie das Beispiel der Diskussion um die Gewaltproblematik in den Medien zeigt. Hinsichtlich der Entwicklung der neuen Medien wurde sie sehr stark für wirtschaftliche Zwecke instrumentalisiert. Computer und Internet werden nur in ihren positiven Seiten gesehen und entsprechende Kompetenzen als unabdingbare berufliche Qualifikationen betrachtet. Von politischer Seite wurde mit großem Nachdruck die rasche Einführung der neuen Medien in allen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen vorangetrieben. Dies geschah meist ohne ausreichende organisatorische, materielle und personelle Unterstützungsleistungen. Daher sind in den allgemein bildenden Schulen die Programme zur Medienerziehung ebenso wie die der Informationstechnischen Bildung weitgehend gescheitert (vgl. zusammenfassend Spanhel 2005). Inzwischen nehmen immer neue pädagogische Fragestellungen und Probleme in der Folge ständiger Innovationen im Medienbereich (Laptop-Klassen, Handy-Verbot an Schulen, Fernsehangebote für Zweijährige, Rapid E-Learning, virtuelle Fortbildungen) die Aufmerksamkeit und Kräfte der Medienpädagogik in Beschlag. So kommen ihre dringendsten Anliegen immer wieder zu kurz: Die Weiterentwicklung ihrer begrifflich-theoretischen Fundierung und genuin medienpädagogischer Forschungsmethoden sowie eine klare Standortbestimmung im Feld derjenigen Wissenschaften, die sich mit Medien befassen. Erst auf dieser Grundlage können begründete und Erfolg versprechende Konzepte für die Praxis entwickelt werden.

1 Positionierung der Medienpädagogik im Wissenschaftssystem

1.1 Medienpädagogik als pädagogische Disziplin

Ich gehe davon aus, dass die Medienpädagogik eine pädagogische Disziplin ist, also in den Bereich der Erziehungswissenschaft oder besser Bildungswissenschaft gehört, weil sie nach der Bedeutung der Medien in Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen fragt, die sich über die gesamte Spanne des Lebenslaufs erstrecken. Aber die anthropologischen Voraussetzungen und kulturellen, sozialen und institutionellen Bedingungen für diese Bildungsprozesse verändern sich infolge des sich beschleunigenden kulturellen und gesellschaftlichen Wandels, insbesondere auf Grund der rasanten Entwicklungen im Medienbereich.

Damit steht die Erziehungswissenschaft vor bisher nicht gekannten Herausforderungen und Aufgaben. Es geht nicht mehr nur um die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen in einer von Medien und Informations- und Kommunikationstechniken geprägten Alltagswelt, sondern vor allem auch um die sich über die gesamte Lebensspanne bis ins hohe Alter erstrecken-

den Entwicklungsaufgaben und Lernzwänge, Erfahrungsmöglichkeiten und Lernchancen in dieser medialen Lebenswelt. Hinter der häufig erhobenen Forderung nach „lebenslangem Lernen“ verstecken sich Bildungschancen, aber auch Entwicklungs- und Lernprobleme bis hin zu existentiellen Krisen bei Erwachsenen und älteren Menschen. Die erforderlichen pädagogischen Hilfen zur Bewältigung dieser Aufgaben und Probleme kann nur eine Erziehungswissenschaft bieten, die sich als Bildungswissenschaft versteht. Sie muss sich am selbstständigen Aufbau und der Entwicklung der als autonom gedachten Person in ihrem lebenslangen Bildungsprozess orientieren. In diesem Zusammenhang tritt die konstitutive Bedeutung von Medien (im weitesten Sinne) für alle Lern- und Entwicklungsprozesse, Erziehungs- und Bildungsprozesse ins Bewusstsein.

Die zentrale Stellung der Medienpädagogik in der Bildungswissenschaft, ergibt sich zum einen aus der Erkenntnis, dass Entwicklungs-, Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse auf Kommunikation beruhen, also symbolisch vermittelt sind. Medien sind die Träger dieser Kommunikationsprozesse. Medienpädagogische Theoriebildung muss daher alle Medien in ihrem kommunisationstheoretischen Zusammenhang in den Blick nehmen: die gesprochene Sprache, das Buch, Bilder oder Fotos ebenso wie Rundfunk und Fernsehen, Hörkassetten oder Videos, aber auch die neuen Informations- und Kommunikationsmedien, Computer und Internet.

Zum anderen resultiert die Bedeutung der Medienpädagogik für die Bildungswissenschaft aus der Tatsache, dass der Mensch in symbolischen Sinnwelten lebt (Luhmann 1991). Medien sind Zeichensysteme, mit deren Hilfe der Mensch seine Wirklichkeit konstruiert. Unsere gesamte Kultur beruht auf symbolischen Objektivationen. Diese medial konstruierte Wirklichkeit wirkt auf den Menschen zurück und bestimmt seinen Bildungsprozess im gesamten Lebenslauf.

Medienpädagogik als Bildungswissenschaft hat deshalb die Aufgabe, die Voraussetzungen und Ziele, Bedingungen und Formen medial konstruierter pädagogischer Kommunikationsprozesse und ihre spezifischen Bedeutungen im Kontext der modernen Mediengesellschaft zu beschreiben. Sie muss die Auswirkungen der Multimedia-Gesellschaft auf Lern- und Bildungsprozesse in allen Phasen des Lebenslaufs untersuchen und für die daraus resultierenden Aufgaben und Probleme angemessene medienpädagogische Konzepte und Programme entwickeln, erproben und evaluieren.

1.2 Medienpädagogik als Handlungswissenschaft

Medienpädagogik muss sich der Tatsache bewusst sein, dass sie als eine pädagogische Disziplin im Sinne von D. Benner (1990) sowohl eine Wissenschaft

vom medien-pädagogischen Handeln als auch eine Wissenschaft *für* das medienpädagogische Handeln darstellt. Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Teilbereichen einer Medienpädagogik als Handlungswissenschaft wurde bisher sträflich vernachlässigt.

Als Wissenschaft *vom* medienpädagogischen Handeln ist sie eine empirisch begründete Wissenschaft mit dem Ziel der Beschreibung der Medienaneignung und des Medienhandelns der Menschen und der Folgen für ihren Bildungsprozess sowie der Erkenntnisgewinnung über die Voraussetzungen und Bedingungen, Formen, Methoden und Wirkungen medienpädagogischen Handelns. Als Wissenschaft *für* das medienpädagogische Handeln müsste sie auf der Grundlage einer medienpädagogischen Evaluationsforschung begründete Bewertungskriterien zur Entwicklung, Auswahl, Durchführung und Qualitätssicherung medienpädagogischer Maßnahmen, Konzepte und Programme für die Praxis in den verschiedensten pädagogischen Feldern bereitstellen. Zu ihrer Umsetzung richtet sich die Medienpädagogik als Handlungswissenschaft auf die „Selbstaufklärung“ der Medienpädagogen, Lehrer und Erzieher (D. Benner, D. Schmied-Kowarzik). Es genügt daher nicht, wissenschaftliche Erkenntnisse im Rahmen von Fortbildung zu vermitteln, damit sie nachher umgesetzt werden. Dieser Prozess der Selbstaufklärung muss vielmehr fachlich begleitet und schließlich in seinen konkreten Auswirkungen im alltäglichen Erzieherhandeln beobachtet und kontrolliert werden.

Für diese Aufgaben als Handlungswissenschaft muss die Medienpädagogik eine eigene *Evaluationsforschung* begründen. Sie hat die Aufgabe, medienpädagogische Curricula, Programme und Handlungskonzepte zu entwickeln, in den pädagogischen Praxisfeldern zu erproben und hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit, Nützlichkeit und Zielerreichung zu bewerten (Spanhel 1999). Im Gegensatz zur Grundlagenforschung ist diese Evaluationsforschung selbst ein praktisches Handeln, das sich aufgrund seiner Vielfalt und Vielschichtigkeit letztlich einer stringenten und voll zufrieden stellenden Beschreibung entzieht. Sie steht zwischen Wissenschaft und Praxis und kann nur aus dieser besonderen Position heraus prozedurales Wissen bereitstellen, das bisher in der Medienpädagogik stark vernachlässigt wurde. Sie muss sich dabei an Modellen einer offenen, formativen Evaluation als Entwicklungsprozess ausrichten (Spanhel 2001).

2 Systemtheorie als begrifflicher Bezugsrahmen

2.1 Medienpädagogik als Sinnsystem

Für eine Medienpädagogik als Handlungswissenschaft erscheint ein systemtheoretischer Zugang geeignet, der sich auf die Schnittstelle zwischen der Person als

psychischem System und den sozialen Systemen der Gesellschaft konzentriert (Spanhel 1999: 36 ff.). In Anlehnung an die Theorie von N. Luhmann (1991) werden soziale Systeme als Sinnsysteme betrachtet. Sie funktionieren auf der Grundlage von Kommunikation, die an Medien gebunden ist. Sinn ist Ergebnis und Steuerungselement der Kommunikationsprozesse in einem sozialen System. Medien sind Repräsentationen von Sinn zur Erzeugung, Interpretation und Tradierung von (Alltags-) Wissen. Sie bestimmen die Art und Weise und die Möglichkeiten der Teilhabe des Einzelnen an diesen Kommunikationsprozessen und damit am sozialen Zusammenleben und an der Kultur. Kinder, Jugendliche und Erwachsene können sich nur durch die aktive Teilhabe an den auf Medien gestützten Kommunikationsprozessen zu einer Persönlichkeit entwickeln und eine Identität aufbauen. Nur auf dieser Basis können sie ihre individuellen Formen des Menschseins und der Selbstverwirklichung entwerfen, erproben und stabilisieren und ihren Beitrag zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft und der Kultur leisten (Spanhel 2006: 21ff.).

Ein systemtheoretischer Bezugsrahmen im Sinne eines strukturalistischen Ansatzes (Bateson 1990; Fetz 1988; Büeler 1994) gibt die Möglichkeit, die Auswirkungen der Medienentwicklungen sowohl auf die Ontogenese wie auch auf die Phylogenese in ihrem Zusammenhang zu beschreiben. Gleichzeitig ermöglicht es dieser Bezugsrahmen, sowohl die empirischen Forschungsergebnisse der Erziehungswissenschaft als auch die Erkenntnisse der Bildungstheorie zu integrieren und damit aufzuheben.

Auf der Grundlage einer systemtheoretischen Betrachtungsweise stellt sich eine Theorie der Medienpädagogik selbst als ein symbolisches Sinnsystem dar. Es umfasst eine spezifische Präferenzordnung, ein System aus Werten, Normen, Erkenntnissen, Regeln und Handlungsorientierungen, das die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen von Pädagoginnen und Pädagogen in medienpädagogischen Praxisfeldern steuert. Mittels systeminterner Kommunikationsprozesse wird ein pädagogischer Sinn erzeugt, der medienpädagogische Handlungssysteme (eine familiäre Erziehungssituation, ein Medienprojekt im Kindergarten, eine Laptopklasse oder eine virtuelle Fortbildungsveranstaltung) von ihrer Umwelt abgrenzt und die systeminternen Prozesse reguliert. Der spezifische Sinn medienpädagogischer Kommunikation muss entsprechend der besonderen Lebenssituation und dem individuellen Entwicklungsstand der handelnden Personen und ihrer jeweiligen Umwelt immer wieder neu erzeugt, d.h., medial konstruiert werden.

Infolge der Medienentwicklungen der letzten Jahrzehnte haben sich die Strukturen der Kultur und der Gesellschaft tief greifend gewandelt. Gleichzeitig verändern sich auch Art und Form der Teilhabe des einzelnen Menschen an den sozialen Systemen, in die er im Laufe seines Lebens integriert ist (Familie,

Schule, Peergroup, Betrieb, Vereine, Kirche). Daher wäre im Rahmen medienpädagogischer Forschung vorrangig zu untersuchen,

- wie die neuen Medien die Formen, Voraussetzungen und Möglichkeiten, die Schwierigkeiten und Grenzen aktiver Teilhabe an den sozialen Systemen im Lebenslauf verändern,
- welche positiven oder negativen Folgen sich daraus für die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse des einzelnen ergeben und welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben daraus abzuleiten sind.

Medienpädagogik als Handlungswissenschaft hätte dann zu fragen: Wie müsste diese Teilhabe gestaltet werden, damit sich Gesellschaft und Kultur stabilisieren und weiter entwickeln können und dies gleichzeitig so, dass die eigene Entwicklung des einzelnen als Person gefördert, seine Identität gesichert und eine vernunftgeleitete und selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens ermöglicht wird. In diesem Sinn könnte von einem *curricularen Bildungsprozess* gesprochen werden, der durch medienpädagogisches Handeln angeregt, gestützt und gefördert werden sollte (Spanhel 2006: 88).

2.2 *Kommunikation und Kommunikationsmedien als Grundbegriffe*

Aus systemtheoretischer Sicht sind Medien Kommunikationsmedien. Sie prägen die Mitteilungen und formen den gesamten Kommunikationsprozess mit. Daher benötigt die Medienpädagogik einen Kommunikationsbegriff, der eine differenzierte Beschreibung der Leistungen der Medien für Kommunikation ermöglicht.

Was Kommunikation durch Medien grundsätzlich für den Menschen leistet, gründet nach Luhmann in dem Umstand, dass Kommunikation ein höchst selektiver Prozess zur Reduktion von Sinn ist. Damit löst Kommunikation das Problem der „doppelten Kontingenz“ in den menschlichen Beziehungen. Sie macht die Reaktionen bzw. Verhaltensweisen der Partner in einem Interaktionsprozess erwartbar. Sie ermöglicht auf diese Weise den Aufbau von Interaktions- bzw. Handlungsmustern und führt so zur Konstituierung sozialer Systeme auf der Grundlage gemeinsamer Sinnorientierungen, wie sie in unserer Kultur und Tradition verankert sind. Der Begriff der Kommunikation wird folgendermaßen bestimmt:

„Begrift man Kommunikation als Synthese dreier Selektionen, als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, so ist die Kommunikation realisiert, wenn und soweit das Verstehen zustande kommt.“ (Luhmann 1991: 203)

Die Frage ist nun, was dieser Kommunikationsbegriff für einen Begriff von Medien bedeutet. Nach Luhmann gibt es viele Unwahrscheinlichkeiten, Hinder-

nisse und Schwierigkeiten, die es erschwert haben, dass Kommunikation in der Evolution des Menschen überhaupt zustande kam und gelingen konnte:

„In Entsprechung zu den drei Arten der Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation muss man drei verschiedene Medien unterscheiden, die einander wechselseitig ermöglichen, limitieren und mit Folgeproblemen belasten ... Sprache, Verbreitungsmedien und symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien sind mithin evolutionäre Errungenschaften, die in Abhängigkeit voneinander, die Informationsverarbeitungsleistungen begründen und steigern, die durch soziale Kommunikation erbracht werden können. Auf diese Weise produziert und reproduziert sich Gesellschaft als soziales System.... Die Entwicklung dieser Medien betrifft nicht nur ein äußeres „Mehr“ an Kommunikation, sie verändert auch die Art und Weise der Kommunikation selbst.“ (Luhmann 1991: 220f.)

Wie die Medienentwicklungen die Kommunikation verändern, lässt sich am besten mit dem Medienbegriff von K. Boeckmann beschreiben, der sich nahtlos an die systemtheoretische Fundierung bei Luhmann anschließt. Er kennzeichnet die funktionale Struktur, die allen Kommunikationsmedien gemeinsam ist: „Ein Kommunikationsmedium – das, was den Bezug zwischen den Gedanken der Kommunikationspartner ermöglicht – stellt sich als ein System dar, in dem drei Komponenten zusammenwirken“ (Boeckmann 1994: 35):

- Eine *kognitiv-semiotische Komponente* ermöglicht den gedanklichen Bezug. Sie bezieht sich auf die wahrnehmbaren Zeichen, die auf einer Verknüpfung von Materie und Bedeutung beruhen. Weil die Verbindung zwischen einem Zeichen und seiner Bedeutung nur im Bewusstsein der Zeichenbenutzer besteht, müssen im Kommunikationsprozess Sender und Empfänger über den gleichen Zeichenvorrat verfügen, wenn sie sich miteinander verständigen wollen.
- Eine *materiell-sensorische Komponente* ermöglicht die Wahrnehmung: Die Signale sichern die Übertragung der Bedeutungen vom Sender zum Empfänger. In diesem Bereich der Signale vollzieht sich die mediale Revolution, die wir seit einigen Jahrzehnten beobachten. Sie betrifft die ungeahnten technischen Möglichkeiten der Aufzeichnung, Speicherung, Übertragung, Verbreitung, Be- und Verarbeitung und Produktion von Zeichensystemen und zwar nicht nur bezogen auf sprachliche Zeichen, sondern auch auf Bilder, Töne, Musik, gesprochene Sprache, indexikalische Zeichen.
- Eine *soziale Komponente* bildet die Grundlage des medialen Prozesses. Das ist der Kontakt, der auf das physisch-psychische Engagement der Kommunikationspartner verweist. In den jeweils möglichen Kontaktformen realisieren sich mediale Unterschiede von sozialer Bedeutung.

Wichtig ist, dass für das Funktionieren eines Mediums stets alle drei Komponenten zusammenwirken und sich dabei wechselseitig bedingen und formen.

Die Veränderungen im Signalfeld wirken auf die Ebene der Zeichen und des Kontakts zurück: Die Digitalisierung ermöglicht die Darstellung beliebiger Kombinationen von Zeichensystemen, ihre Speicherung, Verbreitung und Bearbeitung. Daraus resultiert eine bisher nicht gekannte Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Medien, auch schon für Kinder. Damit ändern sich auch die Kontaktformen, die mehr und mehr technisch vermittelt, unabhängig von Zeit und Ort, flüchtig und oberflächlich sind (Email, SMS, Chat). Die neuen Kommunikationsmedien, insbesondere das Internet, ermöglichen im Bereich der interaktiven Funktion öffentliche Beziehungsbotschaften und neue Kontaktformen in einem nie gekannten Ausmaß. Unterschiedliche Kombinationen von virtuellen und realen sozialen Gemeinschaften gewinnen an Bedeutung. Internet und Handy hat Boeckmann in seinen Analysen allerdings noch nicht berücksichtigt. Gerade diese neuesten Medienentwicklungen revolutionieren die Strukturkomponente „Kontakt“, mit bisher kaum absehbaren Folgen (vgl. Hamann 2006: 21f.)

Für die Medienpädagogik ergeben sich aus diesen Bestimmungen des Medienbegriffs weiter reichende Konsequenzen:

- Als erstes folgt zwingend, dass *alle Medien* zum Thema der Medienpädagogik gemacht und in ihren wechselseitigen Bedingungs- und Wirkungsverhältnissen erforscht und für das pädagogische Handeln genutzt werden müssen.
- Mit Hilfe dieses medientheoretischen Ansatzes müssen die Unterschiede und die pädagogischen Konsequenzen bei der Nutzung der repräsentationalen, *diskursiven Medien* (auf dem abstrakten Symbolsystem der Sprache beruhend) im Gegensatz zur vermehrten Nutzung der präsentativen Medien (der Bilder, Töne, Geräusche) untersucht werden. Diese *analogen Medien* beruhen überwiegend auf „registrativen Zeichen“ (Boeckmann 1994: 46ff.). Sie wirken direkt über die Wahrnehmungseindrücke, die sehr viel stärker das Emotionale und Unbewusste im Menschen ansprechen.
- Das wichtigste Medium aus systemtheoretischer Perspektive ist die *Sprache*. Sie ist das einzige Medium der Meta-Kommunikation: Nur mittels Sprache können die neuen Formen mediengestützter Kommunikation und ihre Möglichkeiten und Probleme zum Thema gemacht werden. Nur mit ihrer Hilfe können sich die Menschen auf eine distanzierte, reflektierte und kritische Weise mit den unterschiedlichen Medien und mit ihrem eigenen Medienhandeln auseinander setzen. Deshalb muss Sprachförderung als das wichtigste Fundament jeglicher Medienerziehung angesehen werden.

2.3 Mediensozialisation als Bezugsrahmen

Ein systemtheoretischer Ansatz trägt der Tatsache Rechnung, dass soziale Systeme ständig in Entwicklung begriffen sind. Eine medienpädagogische Theorie muss darstellen, wie das Medienhandeln auf den individuellen Bildungsprozess im Lebenslauf einerseits und auf die Entwicklung des sozialen Systems andererseits einwirkt. Bezüglich der Medienaneignung im individuellen Entwicklungsprozess dient der Begriff der Mediensozialisation als Bezugsrahmen (Spanhel 2006: 111ff.). Mediensozialisation beschreibt die Prozesse des Erfahrungsaufbaus im Medienhandeln, die sich über den gesamten Lebenslauf hin erstrecken. Dadurch wird der Mensch auf zweierlei Weise in die Gesellschaft integriert: Er übernimmt nach dem gängigen Verständnis von Sozialisation die Verhaltensmuster, Rollen, Normen und Werte der Gesellschaft, aber zugleich auch Elemente der Kultur. Mediensozialisation ist stets mit Enkulturationsprozessen, also mit kultureller Integration verbunden. Auf der Grundlage eines Begriffs von Entwicklung als Transformation der inneren Strukturen als Folge ständiger Interaktionen mit der relevanten Umwelt lässt sich die Bedeutung der Medien für den Sozialisationsprozess klar erkennen: Die symbolischen bzw. virtuellen Medienwelten bieten als Teil der alltäglichen Lebenswelt zugleich dingliche, soziale und symbolische Erfahrungsmöglichkeiten.

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen vollzieht sich die *Mediensozialisation als ein selbstregulativer Prozess*. D.h., die Rezipienten steuern den Erfahrungsaufbau in der Auseinandersetzung mit den Medien selbstständig, ohne oder sogar gegen pädagogische Einwirkungen. Durch das Zusammenwirken der Medienerfahrungen gewinnt das psychische System mit zunehmendem Alter immer mehr an Eigenkomplexität. Der Heranwachsende kann immer differenziertere *innere Modelle seiner Außenwelt in Form symbolisch-sinnhafter Repräsentationen* aufbauen. Die symbolischen Sinnwelten der modernen Medien liefern ihm dafür eine Vielfalt und schier unendliche Fülle an Anregungen, Vorformen und Beispielen. Welche Umweltinformationen, z.B. Medieninhalte, er aufnimmt und wie er sie verarbeitet, hängt jedoch von den perzeptiven, motivationalen, operativen und kognitiven Präferenzen ab, die in seinen geistigen Repräsentationen verankert sind. Sie liefern die Sinnkriterien für die Steuerung der Selektion von Umweltdaten. Dadurch wird sinnorientiertes Handeln und aufgrund interner reflexiver Prozesse Selbstbewusstsein möglich. Das bedeutet, dass die ursprünglich unbewusst ablaufenden Selbstregulationsprozesse im Medienumgang zunehmend durch bewusste Regulationen ergänzt werden. Die Heranwachsenden werden immer besser fähig, ihr Medienhandeln entsprechend ihren Interessen, Wünschen, Zielen oder Wertorientierungen bewusst zu steuern. Die Gesamtheit dieser Steuerungsfaktoren bildet eine *Präferenzordnung*, die der

Heranwachsende im Verlaufe seiner Entwicklung selbst aufbaut und die er als Erwachsener weiter ausformen muss.

Mediensozialisation hat einen wichtigen Anteil an dem Aufbau einer solchen Präferenzordnung im Lebenslauf. In ihr schlägt sich die Identität einer Person nieder. Auf diese Weise erreicht der Mensch im Verlaufe seiner Entwicklung eine partielle Autonomie gegenüber Umweltzwängen. So gelingt der sinnhafte Aufbau eines von der Umwelt abgrenzbaren psychischen Systems einer Person mit eigener Identität und Handlungsfähigkeit. Eine Person oder Persönlichkeit stellt sich als ein „geschlossenes System“ dar, weil sie ihre Identität nach eigenen, selbst hervorgebrachten Regeln und in selbstgesteuerten internen Prozessen erzeugt und gegenüber einer externen Realität durchhält. In diesem Sinne ist die Mediensozialisation eine wichtige Basis für den lebenslangen Bildungsprozess, in dem der Mensch selbst etwas aus sich macht.

Für die Medienpädagogik stellt der lebenslange und selbstregulative Prozess der Mediensozialisation einen grundlegenden theoretischen und praktischen Bezugsrahmen dar. Ihre erste Aufgabe liegt darin, dass sie dann praktisch tätig werden muss, wenn Prozesse der Mediensozialisation oder -enkulturation ange-regt, gezielt gefördert oder unterstützt werden sollen. Sie muss präventiv, helfend oder korrigierend eingreifen, wenn diese Prozesse misslingen, in eine unerwünschte Richtung gehen oder die Entwicklung der Persönlichkeit gefährden-de oder schädigende Wirkungen erkennen lassen. Daher ist die Medienpädagogik auf möglichst detaillierte Forschungsergebnisse über die aktuellen Formen und Auswirkungen der Mediensozialisation und -enkulturation auf den einzelnen Altersstufen angewiesen. Ein besonderes Forschungsdesiderat liegt in der Untersuchung der Mediensozialisation in frühester und früher Kindheit sowie im Alter.

3 Anthropologische Grundlegung

3.1 Der Zusammenhang von Mensch – Medien – Erziehung aus anthropologischer Sicht

Die andere Aufgabe medienpädagogischer Theoriebildung liegt in der Untersuchung der Frage, wie die Medienentwicklungen und der Mediengebrauch auf die sozialen Systeme und ihre Entwicklung zurückwirken. Systemtheoretisch geht es um die Frage, wie die Medienentwicklungen bei psychischen und sozialen Systemen eine „Zunahme an organisierter Komplexität“ ausgelöst haben, die als Kriterium der Evolution höherer Entwicklungsniveaus angesehen wird (Willke 1991:56ff., hier 60). Die Antwort erfordert eine umfassende historische

Perspektive: Wie haben sich in der Menschheitsgeschichte (Phylogenese) die Medienentwicklungen auf die Entwicklung von Gesellschaft und Kultur ausgewirkt? Mit dieser Frage stoßen wir zu einer anthropologischen Betrachtungsweise vor: Was bedeuten die Medien überhaupt für das Wesen des Menschen, für das Menschsein? Und wie spielt in dieses anthropologische Grundverhältnis Mensch – Medien das pädagogische Handeln hinein?

Das anthropologische Verhältnis Mensch – Medien lässt sich durch drei grundlegende Funktionen der Medien im Kommunikationsprozess kennzeichnen, die immer in Verbindung miteinander auftreten (Boeckmann 1994):

- propositionale Funktion: Verständigung über Inhalte, über Wahrnehmungen, Phantasien und Abstraktionen;
- interaktive Funktion: Artikulation und Konstituierung zwischenmenschlicher Beziehungen; persönliche und öffentliche Beziehungsbotschaften;
- personale Funktion: Artikulation und Konstituierung individuellen Erlebens, Selbstdefinition (Identitätshilfen), Imagination und Identifikation (Traumwelten) sowie Unterhaltung und Zerstreuung.

Die Frage ist nun, wie der Mensch die neuen medialen Möglichkeiten in der heutigen Mediengesellschaft für seine kommunikativen Zwecke nutzt:

- Wie hat sich das Menschsein durch die Medienentwicklungen im Verlaufe der Geschichte geändert? Was bedeuten die Vielfalt der Medien und die neuen Informations- und Kommunikationstechniken für die aktuelle Verwirklichung des Menschseins in der heutigen Gesellschaft?
- Wie verändert sich dadurch das Heranwachsen der Kinder und Jugendlichen und das Leben der Erwachsenen und alten Menschen? Welche Entwicklungs- und Lernaufgaben, welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben stellen sich damit und welche Hilfen kann die Medienpädagogik zu ihrer Bewältigung leisten?

Der Mensch als frei handelndes Wesen kann sich nach den Regeln der Vernunft selbst bestimmen. Darin liegt seine Würde begründet. Gleichzeitig ist der Mensch gekennzeichnet durch seine Weltoffenheit. Die Tatsache, dass er biologisch nicht angepasst ist, kann er durch seine Lernfähigkeit ausgleichen. Der Philosoph und Pädagoge O.F. Bollnow (1965) hatte den Menschen als „offene Frage“ charakterisiert. Gerade im Hinblick auf die neuen Medien zeigt sich diese Offenheit in den zunehmenden Handlungsmöglichkeiten in der Interaktion des Menschen mit der wachsenden Komplexität symbolischer Sinnsysteme. Darin zeigt sich, dass Evolution einer Gesetzmäßigkeit zu folgen scheint: „dem Spiel mit den Möglichkeiten des Aufbaus immer komplexerer Systeme, die sich zwar gegenüber ihrer äußeren Umwelt auch behaupten... die aber darüber hinaus zusätzlich ihre interne Kombinatorik von Teilen, Funktionen und Prozessen steigern und damit gegenüber ihrer Umwelt qualitativ neue Freiheitsgrade zu

verwirklichen vermögen.“ (Willke 1991: 60) Die neuen Medien eröffnen dem Menschen neue Möglichkeiten und Formen des Menschseins und der Lebensgestaltung, der Welterkenntnis und der Selbsterkenntnis, der Selbstdarstellung und des sozialen Zusammenlebens.

Die Verwirklichung des Menschseins, die Würde und Vernunftbestimmtheit des Menschen sind an die historischen Gegebenheiten als die jeweiligen Bedingungen der Möglichkeit gebunden. Das bedeutet, um es mit Michael Landmann (1961) auszudrücken: „Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur.“ In der Phylogenese hat der Mensch die Rahmenbedingungen verändert, unter denen er sich selbst bestimmen kann. Medien spielen dabei von Anfang an eine zentrale Rolle: Sie sind Voraussetzung und Folge der kulturellen Entwicklung. Als Kommunikationsmedien sind sie die Bedingung der Möglichkeit der Weiterentwicklung der menschlichen Lernfähigkeit und Kultur im sozialen Verbund, und dabei entwickeln sie sich selbst weiter! Die neuen elektronischen Medien ermöglichen die beschleunigte Steigerung der organisierten Komplexität mit der Folge zunehmender Freiheitsgrade menschlichen Handelns.

Und wie spielt in diese historische Entwicklung des anthropologischen Verhältnisses Mensch – Medien die pädagogische Dimension hinein? Der Mensch ist grundsätzlich fähig, mit Hilfe der Medien ein Verhältnis zur Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst zu gewinnen. Aber der Mensch ist dazu nicht von Anfang an in der Lage. Das Fundament jeglicher Medienverwendung – von der Sprache bis hin zu den neuesten digitalen Medien – ist die *Fähigkeit zum Zeichengebrauch*. Sie ist im Menschen angelegt, muss aber erst im Verlaufe der kindlichen Entwicklung durch Erziehung ausgelöst und angeregt, herausgefordert und systematisch ausgebildet und schließlich das ganze Leben hindurch durch pädagogische Hilfen geübt, verbessert und weiter entwickelt werden.

Diese Aufgabe kommt der Erziehung sowohl in der ontogenetischen Entwicklung im Lebenslauf, als auch in der historischen Entwicklung (in der Phylogenese) zu: Wenn sich durch die Medienentwicklungen die anthropologischen Grundverhältnisse des Menschen verändern, müssen auch die pädagogischen Leistungen der Gesellschaft bezüglich der Vermittlung der Zeichenfähigkeit an diese Entwicklungen angepasst werden. Erst durch die Vermittlung von neuen Medienkompetenzen können die Medien ihre Wirksamkeit in den anthropologischen Grundverhältnissen des Menschen entfalten. Gleichzeitig sind aber Erziehung, Unterricht und Bildung selbst nicht ohne Zeichengebrauch möglich und sie verändern sich durch die Medienentwicklungen: Von der Schreibschule über die Buchschule hin zur Medienschule. Die neuen Medienentwicklungen, insbesondere Digitalisierung, Vernetzung und Medienkonvergenz verändern die

Strukturen von Erziehung, Unterricht und Bildung, und sie erzwingen auch eine Neubestimmung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben.

Aus anthropologischer Sicht geht es letztlich um die Frage: Welche besonderen Lernleistungen müssen die Heranwachsenden und Erwachsenen und welche neuen pädagogischen Leistungen muss die Gesellschaft erbringen, damit der Mensch die in der heutigen Medienwelt gegebenen Möglichkeiten des Menschseins ausschöpfen und mit den Medien verbundene Gefährdungen vermeiden bzw. überwinden kann? (Spanhel 2006: 79ff.)

3.2 *Erforderliche Lernleistungen in der Mediengesellschaft*

Anthropologisch gesehen haben die Entwicklungen im Medienbereich zusammen mit den verbesserten Erziehungs- und Unterrichtsmethoden zu einer enormen Steigerung der menschlichen *Lernfähigkeit* geführt. Insbesondere durch den Computer, die Nutzung vielfältiger Software und die Datennetze ergeben sich für menschliches Denken und Handeln vielfältige Entlastungen von Routinen, die eine Steigerung der Lernfähigkeit ermöglichen. Der Computer verbessert die menschliche Gedächtnisfunktion, erleichtert das abstrakte Denken durch Anschaulichkeit auf höheren Niveaus und erweitert die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit.

Diese verbesserte Lernfähigkeit korrespondiert mit einer unglaublichen Zunahme an *Lernmöglichkeiten*. Sie ergeben sich in Verbindung mit den zunehmenden medialen Erfahrungsmöglichkeiten, mit dem exponentiellen Wachstum des menschlichen Wissens, der Zugänglichkeit zu diesem Wissen, mit den Verarbeitungs- und Speichermöglichkeiten, mit den Darstellungs-, Ausdrucks- und Verbreitungsmöglichkeiten dank der Digitalisierung und der globalen Datennetze.

Auf der anderen Seite erhöhen sich die *Lernzwänge*, und damit erhöht sich die *Lern- und Erziehungsbedürftigkeit*. Der Mensch hat schon immer sein Leben lang gelernt. Aber noch nie in seiner Geschichte war „lebenslanges Lernen“ in einem solchen Umfang tatsächlich lebensnotwendig. Denn der Mensch ist heute auf allen Altersstufen ständig vor neuartige Lebenssituationen gestellt, die durch neue Freiheitsräume und enorme Handlungsunsicherheiten gekennzeichnet sind (Willke 1991: 113f.) und die er mit bewährten, in Erziehung und Schule tradierten Kenntnissen und Fähigkeiten nicht ohne weiteres bewältigen kann. Er muss vielmehr – selbstständig lernend – immer neue Handlungs- und Problemlösungsmuster entwerfen. Dazu müssen die Menschen über die gesamte Lebensspanne durch Unterricht und Bildungsmaßnahmen befähigt werden, sie müssen das Lernen lernen, sie müssen umlernen, Gelerntes neu strukturieren und lernen, mit dem Nichtwissen umzugehen (Spanhel 1998).

Aber die neuen Medienwelten behindern auch die Ausschöpfung dieser Lernmöglichkeiten. Die mit den registrativen Zeichen der audiovisuellen Medien verbundenen Sinnesreize wirken stets unmittelbar auf die Wahrnehmung ein, die auf Grund älterer biologischer Programme aus der gebotenen Informationsflut auswählt. Beim Kampf der Medien um die Aufmerksamkeit der Rezipienten werden diese Mechanismen schonungslos zur Überlistung der bewussten Auslesestrategien ausgenutzt (Doelker 2002: 105f.). Damit stellen sich der Medienpädagogik als Aufgabe die Dekonditionierung der Menschen von vordergründigem Reiz-Reaktionsverhalten gegenüber der aggressiven medialen Umwelt und ihre Befähigung zu bewussten Auswahlstrategien, die sich an gemeinsamen Werten orientieren.

Die anthropologische Dimension des Zusammenhangs von Lernchancen, Lernzwängen und gesteigerter Lernfähigkeit liegt in der wachsenden Bedeutung der Fähigkeit zur *Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens auf allen Altersstufen*. Das setzt auf der einen Seite metakognitive Fähigkeiten, also ein Wissen über den Ablauf von Lernprozessen voraus. Dazu gehören die sichere Beherrschung von Lernstrategien und Strategien zur Steuerung, Gestaltung und Überwachung des Lernfortschritts. Es erfordert auf der anderen Seite aber auch Medienkompetenz im Sinne der Fähigkeit, Medien und Medienangebote zweckmäßig als Lerninstrumente, zur Unterstützung und Optimierung der eigenen Lernprozesse und zum Wissensmanagement einzusetzen, um diese neuartigen Lernanforderungen bewältigen zu können. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten ist damit ein zentraler Aufgabenbereich aller Erziehungs- und Bildungseinrichtungen im Rahmen der Mediendidaktik und im Zusammenhang mit der Forderung nach lebenslangem Lernen (Herzig/Tulodziecki 2004).

3.3 Pädagogische Leistungen der Gesellschaft

Für die Heranwachsenden hat sich seit Jahren ein eigenes System der Kinder- und Jugendmedien herausgebildet. Deren vielfältige symbolische Sinnwelten öffnen den jungen Menschen reizvolle Erfahrungen und verlockende Lernangebote, die sie je nach ihren Interessen und Bedürfnissen, nach Lust und Laune, zu jeder Zeit und an jedem Ort nutzen können. Die außerschulischen Lernerfahrungen der Heranwachsenden werden dadurch immer unterschiedlicher. Ein weiteres Problem liegt darin, dass diese zufälligen, lustbetonten und beliebigen Lernprozesse sich oft nur schwer mit den systematisch organisierten und sprachlich gebundenen Lerninhalten und -prozessen in den Bildungseinrichtungen vereinbaren lassen, sie stören oder in Widerspruch zu ihnen geraten. Darin liegt eine besondere pädagogische Herausforderung, weil eine gemeinsame kulturelle Basis an Erfahrungen, Wissen, Werten, Haltungen, Überzeugungen als Voraus-

setzung für gelingende Kommunikation und erfolgreiches Lernen in der Schule immer unwahrscheinlicher und brüchiger wird. Unsere Kinder und Jugendlichen wachsen *in getrennten symbolischen Sinnwelten* – der von Medien beherrschten Freizeitwelt und der Schule – heran. Der Schule gelingt es bisher kaum, den Schülern geeignete Anschlussmöglichkeiten zu bieten und diese Kluft zu überwinden.

An diesem Beispiel lassen sich die beiden neuartigen pädagogischen Leistungen verdeutlichen, die die heutige Mediengesellschaft erbringen muss. Zum einen geht es darum, die Menschen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung ihres Lernens zu befähigen und dabei die Medien effektiv als Lerninstrumente und Werkzeuge einzusetzen. Zum anderen kommt es darauf an, die Ergebnisse aus den informellen und institutionalisierten Lernprozessen wechselseitig für einander fruchtbar zu machen, zum Nutzen der individuellen Bildungsprozesse, aber auch zur Erhaltung und Weiterentwicklung der Kultur. In dieser Situation bietet ein verstärkter Medieneinsatz in allen institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen eine riesige Chance, wenn die Medien in ihren vielfältigen Möglichkeiten zum selbstständigen und kollaborativen Lernen genutzt und die divergierenden Voraussetzungen der Lernenden positiv, als AnregungsPotenzial gesehen werden (Spanhel 2000). Dabei kommt es darauf an, dass sich die pädagogischen Institutionen auf die *mediale Konstruiertheit von Erziehung, Unterricht und Bildung* besinnen. Medien vermitteln keine fertigen Inhalte! Entsprechend den Grundfunktionen der Medien gilt: In den pädagogischen Kommunikationsprozessen werden die Lerninhalte gemeinsam konstruiert; gleichzeitig werden dabei je nach Medium spezifische soziale Beziehungen konstituiert, und diese Prozesse wirken sich auf das persönliche Erleben aller Beteiligten aus, insbesondere auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden.

Die Medienpädagogik hätte dann im Rahmen einer *Mediendidaktik* Konzepte dafür zu entwickeln, wie unter Ausnutzung der Möglichkeiten aller verfügbaren Medien Lehr-Lernprozesse verbessert werden könnten. Mediendidaktik müsste erforschen, wie Lehr-Lernprozesse in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten (Kindergarten, Schule, Jugendarbeit) und für unterschiedliche Zielgruppen (Schüler, Studenten, Migranten, Behinderte) medial konstruiert werden müssten, um ihre höchste Wirksamkeit zu entfalten. Aber auch für die weiteren wichtigen Bildungseinrichtungen im Lebenslauf, die berufliche Ausbildung und Fortbildung, die Erwachsenenbildung und die Altenbildung gilt es, die BildungsPotenziale der Medien durch geeignete mediendidaktische Maßnahmen zu erschließen.

Das Erziehungs- und Bildungsproblem liegt heute nicht mehr im Zugang zu den symbolischen Sinnwelten (das waren früher die Bücherwelten), sondern im Umgang mit der Komplexität und Vielfalt der Medienwelten, in ihrer De-

konstruktion sowie in der *gemeinsamen (Re)Konstruktion geteilter symbolischer Sinnwelten*. Die zentrale Aufgabe der Mediendidaktik liegt darin, im Zusammenhang mit der Erschließung der Bildungspotenziale der Medien den fortschreitenden Aufbau eines „konsensuellen Bereichs“ an Inhalten, einer gemeinsamen Kultur als Basis für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft und Kultur zu unterstützen. Gerade in unserer multikulturellen Gesellschaft kommt dieser Aufgabe eine ganz besondere Bedeutung zu.

Medienbildung ist daher als zentrale pädagogische Leistung der modernen Mediengesellschaft und als umfassende Aufgabe der Medienpädagogik über alle Altersstufen hinweg zu begreifen.

4 Ziele und Aufgaben der Medienpädagogik aus bildungswissenschaftlicher Sicht

4.1 Medienbildung als Schlüsselbegriff

Aus anthropologischer Sichtweise lässt sich Medienbildung als Voraussetzung und Ziel einer Teilhabe der Menschen aller Altersstufen an den Kommunikationsprozessen in der heutigen Mediengesellschaft begreifen. Die absichtliche Förderung sowohl der individuellen als auch der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse setzt jedoch klare Zielorientierungen voraus: Medienpädagogik müsste solche Formen der Mediennutzung und des Medienhandelns ermöglichen und unterstützen, die zum einen dazu beitragen, dass die Lernenden zunehmend intellektuelle und moralische Autonomie gewinnen. Sie müsste zum anderen auch dabei mithelfen, dass in der sozialen Gemeinschaft zunehmend die Prinzipien von Wahrheit, Gerechtigkeit, Friedfertigkeit und Freiheit im alltäglichen Zusammenleben umgesetzt und die Erhaltung der Kultur und die Sicherung der Lebensgrundlagen auf dieser Welt gewährleistet werden können (Spanhel 2006: 188ff.).

In Hinsicht auf diese Zielorientierungen wird Medienbildung zu einem Schlüsselbegriff der Medienpädagogik. Bildung soll dabei als Persönlichkeitsbildung verstanden werden, als ein Selbstzweck und nicht als Mittel zu irgendwelchen Zwecken. Im engeren Sinne ist dann Medienbildung ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung: Sie ist zu verstehen als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien. Medienbildung ist ein Prozess, in dem der Heranwachsende und der Erwachsene sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut und eine Verantwortungshaltung gegenüber den Medien und im Umgang mit ihnen einnimmt. In diesem Kontext wird dann Medienkompetenz

zu einer wesentlichen Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung. Wesentlich deshalb, weil ohne Medienkompetenz überhaupt keine Bildung möglich ist, weil alle Bildung auf dem repräsentationalen Denken beruht. In diesem Sinne müsste Medienbildung als ein Teil der Allgemeinbildung gesehen werden (Spanhel 2002: 50f.).

Die Besonderheit der Medienbildung liegt in dem selbstbestimmten und verantwortlichen Umgang mit den zeichenhaften bzw. medialen Konstruktionen von Wirklichkeit. Sie liegt in dem metakognitiven Wissen über die zeichengestützten Denkprozesse und ihre daraus resultierenden Möglichkeiten und Grenzen und schließlich in dem Wissen um die ebenfalls an Zeichen gebundene Konstruktion der eigenen Identität und der Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln. Medienbildung ist an Kommunikationsprozesse gebunden. Sie erfordert angesichts der Vielfalt der Zeichen- und Mediensysteme ein Wissen über Medien und die Fähigkeit zur Metakommunikation. Sprachliche Bildung ist das Fundament für diese notwendige Verständigung über die verwendeten Medien und Zeichensysteme.

Zeichen- und Mediensysteme sind als Träger von Bedeutungen immer mit bestimmten Inhalten gekoppelt. In der bisherigen Diskussion um den Begriff der Medienbildung wurde dieser inhaltliche Aspekt weitgehend vernachlässigt. Dabei wird vergessen, dass menschliches Zusammenleben nur dann funktioniert, wenn in einer Kommunikationsgemeinschaft ein Bereich geteilter Bedeutungen vorhanden ist. Hinsichtlich der Medien ist ein solcher konsensueller Bereich wenig ausgeprägt. Wie viele Forschungsergebnisse zeigen, können sich Menschen aus bildungsfernen Milieus die Bildungspotenziale der Medien nur schlecht erschließen. Damit besteht die Gefahr, dass sich die Bildungskluft („digital divide“) weiter vergrößert. Medienpädagogik hätte daher die Aufgabe, systematisch einen konsensuellen Bereich hinsichtlich der Medien und ihrer Sprache, ihrer anthropologischen und kulturellen Bedeutung, ihrer neuesten Entwicklungen und technischen Grundlagen, ihrer Wirkungen, Möglichkeiten, und Gefahren für Individuum und Gesellschaft aufzubauen.

4.2 Aufgabenbereiche hinsichtlich der anthropologischen Funktionen der Medien

Der Prozess der Medienbildung im Lebenslauf kann nur wirkungsvoll unterstützt werden, wenn medienpädagogische Maßnahmen auf Dauer und Kontinuität angelegt und in das alltägliche Zusammenleben und gemeinsame Arbeiten in den pädagogischen Institutionen eingebettet sind. Dazu müssen die Bildungseinrichtungen selbst Medienkompetenz entwickeln und ihren Medieneinsatz kontinuierlich reflektieren (Gapski 2002: 35ff.). Sie müssen alternative Erfahrungen

und Handlungsmuster im Umgang mit Medien ermöglichen und insbesondere immer wieder Anstöße zur Reflexion dieser Handlungserfahrungen geben. In diesem Rahmen ist es dann auf der Grundlage „struktureller Koppelungen“ zwischen dem psychischen System der Lernenden und den Strukturen des Bildungssystems möglich, die angestrebten medienpädagogischen Wirkungen zu erreichen. Aber dafür gibt es keine Gewissheit. Medienpädagogik kann die erwünschten Prozesse der Medienbildung nur anstoßen, begleiten und fördern (vgl. Bericht über den Modellversuch zur integrativen Medienerziehung in der Hauptschule: Spanhel 1999). Dazu muss sie Aufgaben in den drei Bereichen erfüllen, die sich auf die anthropologischen Funktionen der Medien beziehen.

4.2.1 Erster Aufgabenbereich: Vermittlung von Fähigkeiten zur Konstituierung und Gestaltung sozialer Beziehungen mit Hilfe von Medien

Als Folge der technologischen Revolution wird die Ausbildung immer neuer sozialer Systeme mit der Tendenz zur Fragmentierung, Virtualisierung, Unverbindlichkeit, Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit durch das Mediensystem mit bedingt, verstärkt und stabilisiert. Die Bildung neuer sozialer Gemeinschaften erfolgt heute weniger über gemeinsame Interessen, als vielmehr über gemeinsam geteilte Bedeutungen, die über die ästhetische Dimension medialer Produkte vermittelt werden.

Daneben sind es die öffentlichen Beziehungsbotschaften der Massenmedien, die – bei aller Kritik an ihren anspruchslosen und primitiven Angeboten – mit ihrem vielfältigen Unterhaltungsprogramm (Spielfilmen, Soaps, Serien, Talkshows, Sport und Spiel), aber auch mit ihren Stars und Idolen mithelfen, kollektive Phantasien zu erzeugen und gemeinsame Überzeugungen und Wertorientierungen zu erhalten. (Vgl. dazu Boeckmann 1994: 177f.)

Aus diesen Veränderungen in der sozialen Dimension der Medien ergibt sich: Je mehr die sich ausdifferenzierenden sozialen Systeme in der heutigen Mediengesellschaft an technisch vermittelte Kommunikationsprozesse gebunden sind, desto stärker sind die Heranwachsenden bei der Teilhabe an diesen sozialen Prozessen auf spezifische Fähigkeiten angewiesen: Sie müssen nicht nur die Beziehungsbotschaften entschlüsseln und verstehen können, sondern auch in der Lage sein, ihre eigenen Anliegen über die Kommunikationstechniken so mitzuteilen, dass sie von den Kommunikationspartnern verstanden werden. Medienpädagogik muss daher hinsichtlich der sozialen Dimension der Medien *Selektions-, Wahrnehmungs-, Rezeptions- und Beurteilungskompetenz* vermitteln. (Vgl. Moser 1999: 217; Spanhel 1999: 45f.)

4.2.2 Zweiter Aufgabenbereich: Vermittlung von Fähigkeiten hinsichtlich der Konstituierung und Gestaltung persönlicher Erlebniswelten

In dieser anthropologischen Funktion der Medien geht es insbesondere um den Aufbau der personalen und sozialen Identität der Heranwachsenden und ihrer persönlichen Individualität. Das gesamte Erleben, das mit dem Medienumgang verbunden ist, hat eine expressive und eine impressive Komponente: Wir können uns im Ausdruck selbst erleben, wenn wir uns vor anderen selbst darstellen, den anderen etwas mitteilen. Und wenn wir im Kommunikationsprozess Eindrücke aufnehmen, erleben wir uns beim Verarbeiten dieser Eindrücke.

Zu allererst erlauben alle Formen der Mediengestaltung und einer aktiven Medienarbeit den Ausdruck eigener Gedanken und Empfindungen und ihr Einbringen in die soziale Konstruktion von Bedeutungen und eröffnen damit neue Möglichkeiten der Selbstdefinition. Ob Fotografieren oder Videofilmen, Tonbandaufzeichnungen, Powerpoint-Präsentationen im Computer oder Gestaltung einer Internetseite, alle Speichermedien ermöglichen es, Seiten der eigenen Persönlichkeit auf spezifische Art zum Ausdruck zu bringen, die sich auf andere Weise so nicht darstellen ließen.

Die Angebote der Massenmedien bieten zwar auch neue Möglichkeiten der Selbstdarstellung, aber nur in einer viel distanzierteren Weise. Im Rezeptionsprozess entfällt das Wahrgenommen-werden und der Ausdruck; im Vordergrund steht die Modellbeobachtung und die Identifikation mit den vielgestaltigen Helden, Idolen und Vorbildern in den Medien. Sie bieten eine bunte Vielfalt anschaulicher Verhaltensmodelle, an denen die Heranwachsenden beobachten können, wie andere Menschen ihr Leben führen. Die Medienangebote stellen zugleich Antworten auf alle Fragen zur Verfügung, die mit der Ausarbeitung der Identität zu tun haben, also Fragen der Moral, der kulturellen Normen, der Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit, der Konsummöglichkeiten und Lebensziele. In der ständigen Auseinandersetzung mit diesen variationsreichen Angeboten vollzieht sich ein kontinuierlicher Prozess der Ausarbeitung und Stabilisierung der Identität. Die starken Medieneindrücke können Gefühle, Stimmungen und Phantasien und damit Prozesse der Imagination und Identifikation auslösen, die zur Ausformung einer emotionalen Identität beitragen.

Medienangebote stellen ein reichhaltiges Spielmaterial für die eigene Gefühlswelt der unterschiedlichen Rezipienten zur Verfügung. Die empirischen Daten zur Mediennutzung lassen erkennen, wie unglaublich groß das Bedürfnis der Menschen nach fiktionalen Angeboten ist und welche enorme Bedeutung eine ständige Phantasiearbeit für die Entwicklung der Persönlichkeit hat. Darüber hinaus befriedigen die Massenmedien das ebenso große Bedürfnis der Menschen nach Unterhaltung, Zerstreuung und Zeitvertreib. Sie bieten unerschöpfliches Futter für Sinnesreizung, für „Augen- und Ohrenkitzel“, für Ab-

wechslung, Veränderung, Zeitstrukturierung, für den Hunger nach Wahrnehmungserlebnissen. Diese emotive Funktion der Massenmedien darf aus pädagogischer Sicht nicht vorschnell verurteilt, sondern muss als Teil des Menschseins ernst genommen werden. In der Medienerziehung dürfen die sinnlich-wahrnehmbaren, körperorientierten, affektiven Aspekte und die damit verbundenen Formen des Selbsterlebens im Medienumgang nicht ausgeblendet werden (vgl. dazu Paus-Haase/Schnatmeyer/Wegener 2000: 236ff.)

Um diese Potenziale der personalen Funktion der Medien hinsichtlich der Entwicklung der Persönlichkeit und der Identitätsbildung möglichst gut ausschöpfen zu können, müssen sich die Heranwachsenden *kommunikative Kompetenzen*, eine umfassende *Medien-Lese-Kompetenz* (Schill/Wagner 2002) sowie eine *kritische Nutzungskompetenz* aneignen.

4.2.3 Dritter Aufgabenbereich: Vermittlung von Fähigkeiten hinsichtlich der Verständigung über Inhalte

Die Medien haben im Verlaufe der Geschichte zu einer unglaublichen Steigerung der Komplexität der menschlichen Umwelt geführt. Koziol (2000) weist nach, dass gerade die Massenmedien auf Grund spezifischer Strukturmerkmale die Komplexität der Wirklichkeit wieder reduzieren und in diesem Prozess auch die Rezipienten zu bestimmten Reduktionsleistungen veranlassen. Die Massenmedien in ihrer Gesamtheit präsentieren uns eine Theorie der Realität (Boeckmann 1994: 186). Auf diese Weise stellen sie „befriedete Räume“ her, übersetzen Weltphänomene in das je individuelle Kulturverständnis und bereiten sie in Form von „mediengerechten Lösungen“ so auf, dass sie den anthropologischen Grundbedürfnissen des Menschen nach Verstehbarkeit, Überschaubarkeit, Sicherheit und sozialer Zugehörigkeit entgegenkommen. Die Konsequenz ist, dass die Rezipienten den Massenmedien und ihren Lösungen eine hohe Dignität zuweisen und sich deshalb nach deren Vorgaben orientieren. Bei Heranwachsenden besteht die Gefahr, dass sie diese (massen-)medialen Reduktionsmuster bei der Konstruktion von Realität nicht durchschauen und in ihrer Beurteilung von Wirklichkeit, ihrer Rollendefinition und ihren Einstellungen in hohem Maße von den Medien prädefiniert und prädeterminiert werden.

Medienpädagogik muss den Rezipienten Hilfestellung geben, damit sie aus der Überfülle an Medienangeboten sinnvoll und verantwortungsbewusst auswählen lernen. Sie müssen mögliche Beeinflussungsversuche durchschauen, die Grundmuster der Konstruktion und Reduktion von Wirklichkeit in den Medien erkennen und zwischen fiktiven und realen Darstellungsformen unterscheiden lernen. Das erfordert den Aufbau weiterer spezifischer Medienkompetenzen. Dazu gehören eine *analytisch-kritische Kompetenz* (die Fähigkeit zur Beurteilung von Informationen hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit, der Vertrauenswür-

digkeit eines Kommunikators oder der Authentizität von Personinformationen); eine *Navigations- und Selektionskompetenz* (gezielte Such- und Auswahlstrategien auf Grund eines ausgefeilten Medienwissens und klarer Beurteilungsmaßstäbe); eine *produktiv-verarbeitungsbezogene Kompetenz* (die Fähigkeit zur Produktion und Verbreitung eigener medialer Texte) und eine ausgeprägte *Lesekompetenz* (als deren wesentliche Bedingungsfaktoren die kognitive Grundfähigkeit, Decodierfähigkeit, Lernstrategiewissen und Leseinteresse gelten. Moser 1999: 216f.)

Die Medienpädagogik hat aus der hier skizzierten theoretischen Sicht ein breites Aufgabenspektrum zu erfüllen. Und sie wird mit hohen gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen konfrontiert. Zur Entwicklung und Begründung wirksamer Praxiskonzepte muss sie sich daher aus einer zu engen Bindung an die Leitkategorie „Medienkompetenz“ befreien. Sie darf sich nicht für unterschiedliche gesellschaftliche Interessen instrumentalisieren lassen, sondern sollte sich vielmehr auf ihr anthropologisches und bildungstheoretisches Fundament stützen.

Literatur

- Bateson, G. (1990): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. 2. Aufl. Frankfurt/M.
Bayerischer Rundfunk (Hg.) (2002): Was bieten die Medien? Was braucht die Gesellschaft? Chancen und Risiken moderner Kommunikation. München
Boeckmann, K. (1994): Unser Weltbild aus Zeichen. Zur Theorie der Kommunikationsmedien. Wien
Bollnow, O.F. (1965): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen
Büeler, X. (1994): System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell. Bern, Stuttgart
Doelker, C. (2002): Umwelt als Information – Information als Umwelt. In: Bayerischer Rundfunk (2002): 101-110
Fetz, R.L. (1988): Struktur und Genese. Jean Piagets Transformation der Philosophie. Bern, Stuttgart
Gapski, H. (2002): Medienkompetenz anders denken – ein Plädoyer für die Soziologisierung eines Begriffs. In: forum medienethik 1; Medienkompetenz – Kritik einer populären Universalkonzeption (2002): 29-39
Hamann, G. (2006): Die Eingeborenen des Internet. In: DIE ZEIT Nr. 12, 16.3.2006. 21f.
Tulodziecki, G./Herzig, B. (2004): Mediendidaktik. Handbuch Medienpädagogik Bd. 2. Stuttgart
Kleber, H. (Hg.) (2000): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München

- Koziol, K. (2000): Die Tyrannei der mediengerechten Lösung. Zur Weltaneignung durch Massenmedien. München
- Landmann, M. (1961): Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. München
- Luhmann, N. (2001): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Moser, H. (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 2. Aufl. Opladen
- Paus-Haase, I./Schnatmeyer, D./Wegener, C. (Hg.) (2000): Information, Emotion, Sensation. Wenn im Fernsehen die Grenzen zerfließen. GMK. Schriften zur Medienpädagogik 30. Bielefeld
- Schill, W./Wagner, W.-R. (2002): Medien-Lese-Kompetenz vermitteln. In: medien praktisch 26. H. 104. 2002. 22-25
- Spanhel, D. (1999): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München.
- Spanhel, D. (2000): Neue Medien – neue Lernchancen. Ein integratives Konzept für die Medienerziehung. In: Lernchancen (Medien verstehen lernen). 14, 3. 2000. 5-14.
- Spanhel, D. (2001): Grundzüge der Evaluationsforschung. In: Hug, Th. (Hg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Hohengehren. 2001. 249-264
- Spanhel, D. (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik 1: Medienkompetenz – Kritik einer populären Universalkonzeption. 2002. 48-53.
- Spanhel, D. (2005): Zehn Jahre schulische Medienpädagogik. In: medien+erziehung 49. H. 2. 2005. 17-22
- Spanhel, D. (2006): Medienerziehung. Handbuch Medienpädagogik Bd. 3. Stuttgart
- Willke, H. (1991): Systemtheorie: eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 3. Aufl. Stuttgart, New York

Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik

Norbert Meder, Duisburg

- 1 Der Medienbegriff als Grundbegriff: die fünf Sinne
- 2 Der Medienbegriff als Grundbegriff: die Transformation der Sinne
- 3 Aus Medien werden Zeichen geschnitten
- 4 Mediale Bildung
- 5 Mediale Determiniertheit von Bildungsprozessen
- 6 Ausweitung und Prolongation des Leibes
- 7 Bildung als Reflektiertheit im Medium
- 8 Schlussbemerkung

Keines der erziehungswissenschaftlichen Praxisfelder und keine derer Teildisziplinen ist in den letzten Jahren derart ins Zentrum gesellschaftlicher Ansprüche getreten wie die Medienpädagogik. Presse, Film, Fernsehen, Internet, e-Commerce, eLearning, eScience und vieles mehr beherrschen das gesellschaftliche Leben. Vieles ist im Feld der medialen Sozialisation und Bildung erforscht worden, aber es ist – anders als in der Sozialpädagogik seit 25 Jahren – nicht versucht worden, eine eigenständige Theorie der Medienpädagogik zu entwickeln, die all die vielfältigen Forschungsergebnisse ordnen und in einen systematischen Zusammenhang bringen kann. Damit ist nicht gemeint, dass es keinen Theoriediskurs in der Medienpädagogik gibt. Theoriediskurse, in die sich auch Erziehungswissenschaftler erfolgreich einmischen, gibt es viele. Zu nennen sind hier beispielsweise der soziologisch-pädagogische Diskurs auf dem Feld der Jugendforschung, der Diskurs in der Freizeitpädagogik, der ebenfalls interdisziplinär geführt wird, der Diskurs um Medienkulturen im Rahmen der Cultural Studies und andere mehr. Aber der Versuch zu einer eigenständigen Theorie der Medienpädagogik – sozusagen mit einheimischen Begriffen – scheint mir noch nicht unternommen worden zu sein.

Meine folgenden Überlegungen wollen einen solchen Versuch provozieren, indem sie die Grundzüge einer Theorie der Medienpädagogik aus meiner Sicht in sieben Punkten skizzieren.

1 Der Medienbegriff als Grundbegriff: die fünf Sinne

Medien sind Räume – sinnliche Räume und in ihrer Sinnlichkeit begrenzt. Methodik und Analytik sinnlicher Räume orientieren sich entlang aller fünf Sinne mit Bezug auf deren Logik und der Grenzen, die die Logik eines jeden Sinnes und damit die Logik einer Kombination von Teilmengen der Sinne hat. Die Gegenstände in den medialen Räumen, d.h. die Konfigurationen in den Räumen, werde ich Zeichen bzw. Symbole nennen.

Medien sind somit stets organismusbezogen und auf diese Weise in ihrer Performanz auch empirisch zu erforschen. Sie können gleichwohl transzendentalanalytisch entlang von Raum und Zeit sowie entlang der Ästhesiologie der Sinne und ihres Zusammenspiels, wie sie Helmuth Plessner vorgelegt hat, theoretisch untersucht werden. Neben Raum und Zeit tritt so die Gegenständlichkeit der Sinne, d.h. ihre Funktion bei der Konstitution des Gegenstandes. Funktion wird hier verstanden als der Beitrag eines Sinnes zum Ganzen der Gegenstandserkenntnis. Diese transzendentalanalytische Untersuchung, die im Sinne des späten Wittgensteins nur sprachspielbezogen stattfinden kann – wobei jedes Sinnesfeld als eigenes Körpersprachspiel erscheint –, ergibt in der Regel den heimlichen Lehrplan von Medien, von dem McLuhan erzählt. Die transzendente Logik der einzelnen Sinne analysiert Plessner (vgl. Plessner 1970; Schneider 1989) folgendermaßen:

Der Sehsinn objektiviert. Als Fernsinn, der die Distanz zum Wahrgenommenen festhält, indem das Wahrgenommene den eigenen Leib nicht tangiert, schafft das Sehen Gegenständlichkeit, d.h. sowohl die Unabhängigkeit des Gesehenen von mir als auch meine Unabhängigkeit von dem Gesehenen. Denn ich kann die Augen schließen oder mich abwenden. Im Sehen bleibt der Abstand zum Gesehenen erhalten. Sehen konstituiert seinen Inhalt im wörtlichsten Sinne als Gegenstand (das Gegenüberstehende), seine Botschaft ist raumdominante Objektivität. Das Gesehene ist in diesem Sinne vom Ich abgelöst. Andererseits ist es aber viel enger an das Ich geknüpft, als dies im Akustischen der Fall ist. Durch die Strahligkeit des Blickes wird das Gesehene erfasst, es wird vom Blick getroffen. Der Seher richtet seinen Blick auf etwas und macht sich damit zum Subjekt und zum Erlebnisursprung. Insofern akkordiert der Sehsinn dem Handeln. Der Seher ist aktiv. Der Gegenstand wird im selektiven Blick konstituiert und erfasst.

Der Hörsinn subjektiviert. Als Fernsinn, der die Distanz zum Wahrgenommenen nicht wahr, indem nämlich der Laut in mich eindringt, schafft das Hören die Transposition eines äußeren Dispositivs in eine innere Disposition. Das heißt äußere Konstellationen werden im Hören zu inneren Befindlichkeiten. Damit ist das Hören konstitutiv mit der Motorik verbunden, was man an Musik

und Tanz leicht verifizieren kann. Der Hörsinn ist zeitdominante Subjektivierung.

Ein akustisches Medium ist voluminös, d.h. der Ton erfüllt den Raum; er ist überall und innerhalb gewisser Grenzen neutral gegen ein hier und dort, aber nicht neutral in der Zeit. Im akustischen Zeichensystem wird Zeit als Entstehen und Vergehen erlebt, insofern der Zeitinhalt ‚Ton‘ an- und abschwilt und in Volumen und Intensität variiert. Indem die lautlichen Zeichen untereinander Intervalle bilden, Hoch-Tieflagen eingehen, konstruieren sie zusammen mit der Klangfarbe einen eigenen Raum. So erfüllt das akustische Zeichensystem nicht nur den Raum, sondern stellt in ihm einen besonderen Raum dar. Diese Eigenart des Akustischen macht es aus, dass auch alles andere im Raum von der akustischen Zeichenbewegung ergriffen wird, insbesondere wir selbst in unserer Leiblichkeit. Das Akustische ist insofern dem Taktilen sehr nahe. Es ist eindringlich: das Akustische ist etwas, dem wir passiv ausgeliefert sind. Sie können zwar die Augen zumachen und aktiv den Gesichtssinn abstellen, aber den Hörsinn nicht, oder nur sehr schlecht. Für den Hörsinn ist der ganze Körper Resonanzboden. Auch wenn der Resonanzboden strukturiert ist, auch wenn die Sensibilität an bestimmten Leibstellen stärker ist, auch wenn die Rezeptivität im Ohr fokussiert ist, ist es dennoch der gesamte Leib, der konzentrisch als Mittelpunkt eines akustischen Raumes ergriffen wird. Sonst könnte man auch Phänomene wie den Tanz nicht verständlich machen. Das akustische Zeichen ist impulsiv. Der Dirigent beispielsweise macht das Akustische optisch. Sein Codierungssystem ist das taktil-motorische des eigenen Leibes. Damit macht er das Musikalische für die Orchestermitglieder lesbar.

Der Tastsinn realisiert. Als Nahsinn, der an der Grenze meines Leibes, das heißt an meiner Haut, fungiert, schafft er die Widerständigkeit, den Schmerz und auch die Lust an den Gegenständen der Welt. Man kann sich beim Sehen täuschen, man kann einer Fata Morgana erliegen, man kann eine Schaufensterpuppe von weitem für einen wirklichen Menschen halten, aber man kann sich im taktilen Schmerz nicht täuschen. Der Tastsinn ist zeitlich schematisiert als Entstehen und Vergehen, d.h. als intensive Größe. Das hat auch Kant im Schematismus der reinen Verstandesbegriffe so gesehen. Das Entstehen der taktilen Wahrnehmung ist die empirische Form der Bejahung von Realität im Urteil. Das Vergehen ist die empirische Verneinung der Realität, ihre Negation im Urteil. Der Tastsinn ist darüber hinaus räumlich schematisiert. Die Haut ist eine Art Landschaft der Rezeptivität, deren Differenziertheit mit Höhenlinien einer Landkarte der Haut gezeichnet werden kann. Die Haut differenziert sich räumlich nicht nur in Graden der Empfindlichkeit sondern auch in Graden von Lust und Unlust. An der Haut werden mithin sowohl die Sachen und Sachverhalte

real als auch meine Leiblichkeit. An der Haut erfahre ich, dass ich als leibliches Wesen real und wirklich bin.

Der Geruchssinn intimisiert. Als Nahsinn, für den immerhin noch eine gewisse Ferne konstitutiv ist, baut er ein Wechselspiel von Anziehung und Abstoßung auf. Er baut die (mittelalterliche) Ähnlichkeitsrelation von Sympathie und Antipathie als bipolare Relation auf. Die deutsche Redewendung „ich kann dich nicht riechen“ drückt diesen Sachverhalt aus. Man ist normalerweise geneigt, Intimität dem Taktilen zuzuordnen. Das ist in dem Sinne richtig, als sich Intimität – wie alles andere – an der Haut realisiert. Aber das Taktile, die Haut, kann nicht die Intimisierung schematisieren, d.h. den *Prozess* der räumlichen Anziehung und Abstoßung. Dafür ist der Geruchssinn zuständig. Insofern er auch über Lust und Unlust gegenständlich schematisiert ist, steht er dem Taktilen nahe.

Der Geschmackssinn ästhetisiert. Als Nahsinn, der einerseits wie der Tastsinn an der Grenze meiner Haut sich vollzieht und andererseits das Wahrgenommene schon räumlich verinnerlicht hat, verbindet er das Objektiv-Wohlgefällige mit dem Subjektiv-Wohlgefälligen. Er vermittelt – klassisch mit Schiller gesprochen – die Schönheit in der Erscheinung derart, dass sie *meine intime* Erscheinung ist. Geschmack ist – aus dem Organischen metaphorisch transformiert – dies, dass ein objektiv Schönes oder Gefälliges mich in meinem Inneren betroffen macht, so dass ich es im Inneren ästhetisch genießen kann. Es füllt mich aus.

Medien bestimmen sich also in einem ersten Schritt darüber, welche Sinne sie beteiligen und welche Sinne sie als Raum-, Zeit- und Gegenständlichkeitsdimensionen zulassen. So klammern beispielsweise viele Medien das Taktile aus oder verlagern diesbezügliche Sinneswahrnehmung in den instrumentellen Teil der Mediennutzung. Das ist beim Buch, wo mein taktiler Kontakt nur den physikalischen Träger trifft, ebenso wie beim Computer, wo das Taktile sich in der Tastatur- bzw. in der Joystick-Bedienung virtualisiert. Diese Umstände setzen Differenz in der Realitätserfahrung.

Darüber hinaus bestimmen sich Medien über die Art und Weise, *wie* sie die verschiedenen Sinne aktualisieren, d.h. performant machen. Sie können Wahrnehmungsräume einschränken oder erweitern, sie können sie verdichten (intensivieren) oder sinnlich abstrahieren wie im Pointilismus. Medien sind auf diese Weise auch Räume der Performativität der Sinne.

2 Der Medienbegriff als Grundbegriff: die Transformation der Sinne

2.1 Die mediale Metrik der Sinne: Intensität und Genauigkeit

Medien bestimmen sich also auch darin, mit welcher Topologie und Metrik sie die jeweiligen Sinne einbeziehen. Alle Sinne sind im Wahrnehmungsfeld analog, d.h. über intensive Größen bestimmt. Physiologisch mag dies anders sein, aber das ist für den lebensweltlichen Gebrauch der Sinne irrelevant. Vor diesem Hintergrund können die Medien über ihre *Intensivität* gemessen werden (Meder 1995a). McLuhan hat diese Messung metaphorisch in der Skala von heiß bis kalt vorgenommen (McLuhan 1968), die ja eine Skala intensiver Größe ist. Darin hatte er intuitiv Recht. Er tat darin aber der Theorie keinen guten Dienst, diese theoretisch wichtige Größe in der Metaphorik unterbestimmt und damit untergehen zu lassen.

McLuhan hat aus dem Spiel von Genauigkeit und Ungenauigkeit in den Medien das wichtige Phänomen herauskristallisiert, dass es „heiße“ und „kalte Medien“ gibt, die zu unterscheiden sind. „Heiß und Kalt“ ist ein wichtiges analytisches Konstrukt für die Medienanalyse seit McLuhan. Dadurch, dass die mediale Produktionsgenauigkeit beispielsweise niedrig ist, der Rezipient aber verstehen will, ist seine Produktion oder besser: Re- und Coproduktion dessen, was an Zeichen an ihn gesendet wird, hoch. Des Rezipienten Beteiligtsein z.B. an der Situation bei oraler Kommunikation ist sehr hoch, weil die Zeichen flüchtig und die Bedeutungen ungenau sind. Und dieses Phänomen, dass die Ungenauigkeit auf Seiten des Mediums zu hohem Beteiligtsein der Kommunikationspartner führt, hat McLuhan dazu motiviert, solche Medien als kalte Medien zu bezeichnen. Ein kaltes Medium vermittelt und stellt ungenaue Informationen dar. Ein kaltes Medium zwingt den Empfänger, die Ungenauigkeit phantasievoll zu Genauigkeit zu ergänzen, um verstehen zu können. Ein kaltes Medium macht damit die Kommunikationspartner heiß. Medienpädagogisch sind somit kalte Medien dann geeignet, wenn man Lernende aktivieren will.

Der Film ist z.B. ein heißes Medium, weil er visuell und akustisch intensiv ist. Die anderen Sinne setzt dieses Medium auf Null. Insbesondere der moderne Film besetzt das ganze Sehfeld. Die Wahrnehmung des realen Raumes wird durch Verdunkelung des Kinos ausgeblendet, was auch schon das Medium Theater tut. Durch Quadrophonie kann das Akustische des Films intensiv gemacht und – weil es den Leib erfasst – Realität simuliert werden.

Dagegen ist das Fernsehen ein kaltes Medium. Es ist schon in der Bildauflösung (Pixel pro Bildfläche) nicht intensiv und blendet auch die Wahrnehmung der realen Gegenstände in der Nachbarschaft des Fernsehschalters nicht aus. Dies gilt für das Visuelle wie für das Akustische. Die anderen Sinne werden auch hier auf Null gesetzt. Um das Medium Fernsehen intensiv zu machen, muss der Rezi-

pient viel Coproduktion leisten. Damit wird die Aneignung bzw. die Aufnahme ins eigene Selbst bildungstheoretisch stabiler. Wenn man sich stattdessen auf eine Coproduktion nicht einlässt, wird Fernsehen zu einem Begleitmedium. Man bügelt beim Fernsehen, macht Hausaufgaben oder spielt Skat. Das hat den Effekt, dass das in diesem Medium bloß Dargestellte viel selbstverständlicher in die reale Lebenswelt integriert erscheint. Die Grenzen zwischen medialer Darstellung und Wirklichkeitserfahrung werden so zwar einerseits objektiv, andererseits aber auch verwischt.

Da der Computer – betrachtet als Bildschirmmedium – viel Ähnlichkeit mit dem Fernsehen hat, kann auch er als kaltes Medium, das den Nutzer heiß macht, betrachtet werden. (Meder 1995b) Das Heiß-Machen wird noch durch die Interaktivität gesteigert.

2.2 Die Reflexivität der Medien, Zeichenfunktion

Medien bestimmen sich aber nicht nur über den Raum und die Intensität der Sinne, die sie in ihrer Vermittlungsfunktion ansprechen, sondern auch darüber, auf welche Weise und über welchen Träger sie die Vermittlung realisieren. In der so genannten unmittelbaren – oft auch authentisch genannten – Erfahrung der Sachen und Sachverhalte der Welt treten keine Mitteldinger auf, die zwischen dem einzelnen Organismus und den Sachen und Sachverhalte der Welt stehen. Bei medialer Betrachtung im engeren Sinne ist dies anders.

Der Hammer ist deshalb nach McLuhan ein Medium und nicht nur in motorischer Hinsicht ein Instrument, weil er sich zwischen den taktilen Sinn und den Gegenstand der Erfahrung stellt. Der Hammer mindert meinen Schmerz beim Einschlagen eines Nagels in die Wand, der auftreten würde, wenn ich unmittelbar meine Faust benutzen würde. Das Beispiel macht dreierlei deutlich:

1. Medien haben einen physikalischen Träger, der auf spezifische Weise die Sensibilität unserer Sinnlichkeit filtert. Ich beziehe deshalb die *Filterfunktion* des Trägers als weiteres Moment in den medialen Raum ein. Das habe ich schon an den Beispielen Film und Fernsehen deutlich gemacht.
2. Medien reflektieren in dieser Filterfunktion auf unsere Sinnlichkeit. So reflektiert zum Beispiel unsere westliche Schrift in der bildlichen Darstellung auf die phonetischen Lautgebilde unserer oralen Kultur. Sie ist damit viel eher der Partitur einer Symphonie vergleichbar als den chinesischen Schriftzeichen, die das Bild reflektieren. Der Hammer reflektiert auf unsere leibliche Kraft, die Physik unserer Motorik und auf unsere Empfindlichkeit. Ich nehme also des Weiteren die *Reflektionsfunktion* als eine Dimension in den medialen Raum.

3. Medien reflektieren aber nicht nur auf andere Medien und zuletzt auf organische Medien, die letztlich sinnliche Konfigurationen sind, sondern auch auf die *Zeichenfunktion*. Die Musik-Partitur beispielsweise reflektiert als vermittelnder Filter Zeichen und Bedeutung. Dabei ist das Zeichen das Bild in der Notenschrift, die Bedeutung stets die sinnlich-phonetische Wahrnehmung der Noten, und der physikalische Stoff der Vermittlung ist Papier und Farbe als der Raum möglicher Zeichen.

In meinem Extrembeispiel des Hammers bedeutet dies:

1. Der Hammer ist ein physikalisches Medium, das mir taktile sensumotorische Wahrnehmung vermittelt.
2. Der Hammer reflektiert meine Sinnlichkeit, insofern in ihm der Schmerz, einen Nagel mit der bloßen Faust einzuschlagen, reflektiert und reduziert wird.
3. Der Hammer reflektiert Zeichen und Bedeutung, insofern er sich beispielsweise differenziert in 200 gr. und 500 gr. Hammer, deren differenter Gebrauch ihre differente Bedeutung – ganz im Sinne Wittgensteins – konstituiert. Es ist ein anderes Leben, mit einem 200 gr. Hammer einen Stahl-nagel in Beton zu schlagen als mit einem 500 gr. Hammer. Man probiere es aus, dann versteht man die Semiotik des Hammers.

Ich habe das Hammerbeispiel aus 2 Gründen gewählt – zum einen, weil es hilft, McLuhan verständlich zu machen, der alles, was sich zwischen den Leib und die Welt schiebt, Medium nennt, und damit den umfassendsten Medienbegriff prägt; – zum anderen, weil das Beispiel zeigt, wie sich unsere sinnliche Erfahrung über die Funktion der physikalischen Variation des Mediums verändert. Im Folgenden will ich mich aber insofern von McLuhan distanzieren, dass ich instrumentelle Medien wie den Hammer für die Grundlegung der Medienpädagogik ausschließe. Das ist theoretisch nicht einfach, weil z.B. auch der Computer unter anderem ein instrumentelles Medium für Schrift, Bild und Musik ist. Die angloamerikanische Denktradition spricht deshalb auch hier von einem ‚tool‘. Man kann also nicht einfach sagen, dass Werkzeuge die Verlängerung unserer Motorik sind, während die Medien die Verlängerung unserer Sinne betreffen. Das geht eigentlich schon anthropologisch nicht. Denn die Sensumotorik⁸ ist nicht zu zerteilen. Wir können den Schnitt, den die Pädagogik zwischen Medien und Hilfsmitteln macht, nur pragmatisch bestimmen: Ersteres betrifft eher und stärker unsere Sinne, ist also für Bildungsprozesse eher funktional bzgl. der Sinne, letzteres betrifft eher und stärker die Motorik. Die Trennlinie wird also eher wissenschaftshistorisch und wissenschaftspragmatisch nach dem gezogen, wie man heute Medienpädagogik versteht. Bedenkt man, dass ein

8 In der husserlschen Tradition spricht man deshalb von Kinästhesie.

Training der Handmotorik – mit welchen Werkzeugen (Medien) auch immer – die Intelligenz fördert, dann darf man nicht ausschließen, dass die Häkelnadel ein Lernmedium ist. Die Sachlage einer Grundlegung der Medienpädagogik über einen geeigneten Medienbegriff erweist sich demnach schwieriger als im normalen Bewusstsein angedacht. Wir haben folgende Möglichkeiten:

1. Der weite Medienbegriff (McLuhan): Alle technischen Gegenstände, die sich zwischen unsere sensumotorischen Aktivitäten und die Sachen und Sachverhalte in der Welt stellen und damit unsere sensumotorischen Aktivitäten zur Welt hin vermitteln, heißen Medien.
2. Der enge Medienbegriff: Alle technischen Gegenstände, die sich zwischen unsere sinnliche Wahrnehmung und die Sachen und Sachverhalte in der Welt stellen und damit unsere Wahrnehmung von Welt vermitteln, heißen Medien.
3. Der pragmatische Medienbegriff: Unter Medien verstehen wir Kulturwerkzeuge zur Darstellung von Welt, zur Kommunikation über Welt und zu deren Dokumentation wie Schrift, Buch, Zeitung, Bild, Photographie, Telefax, Film, Fernsehen, Musik, Telefon, Computer usw.
4. Das Urmedium, auf das sich alle Medien beziehen, ist der Leib.

Theorietechnisch betrachtet ist es gleichgültig, welchen Medienbegriff man verwendet, man muss nur klarstellen, welchen man in welchem Zusammenhang benutzt. Außerdem bleibt die strukturelle Analyse, so wie ich sie hier durchführen will, davon unberührt. Medien sind Räume. Medien sind als solche zu begreifen als eine Relationalstruktur folgender Art:

Medium = R(Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken, Intensitätsfilter, Reflektionsmuster, Zeichenfunktion)

Ich wähle hier eine leicht formalisierte Schreibweise, um die Struktur, die der Begriff des Mediums prägt, anschaulich zu machen. Struktural denkende Theoretiker kommen um eine gewisse Formalisierung nicht herum, sofern sie die Strukturen, in denen sie denken, transparent machen wollen. Dabei hilft der Formalismus in der konkreten inhaltlichen Forschungsarbeit, weil er wie eine Checkliste fungiert: Ich kann prüfen, ob ich beispielsweise bei der Bestimmung, Analyse oder empirischen Erforschung des Mediums Fernsehen alle Momente des allgemeinen strukturalen Begriffs vom Medium berücksichtigt habe.

3 Aus Medien werden Zeichen geschnitten

Nach dem bisher Gesagten kann man auch festhalten, dass Medien semiotische Räume sind, weil sie auf unsere Sinnlichkeit sowohl strukturierend wirken als auch den Hintergrund liefern, vor dem im Modus von Zeichen und Bedeutung reflektiert wird. Aus Medien als semiotischen Räumen werden Zeichen geschnitten und damit eine Sprache und ein Sprachspiel konstituiert. Bei der Schrift wird aus dem Bildraum von Hintergrund und Vordergrund mit Hilfe von Papier und Farben das Alphabet und damit werden die Wortgestalten geschnitten – bei der Partitur die Notenschrift und damit die musikalischen Figuren. Beim Film wird aus der Menge aller möglichen Animationen eine bestimmte Animation als Zeichen geschnitten. So bedeutet in einem klassischen Western „ein Hund geht von links nach rechts über die Hauptstraße“ das herannahende Duell. Der Prozess einer solchen Zeichenbildung ist kulturellräumlich und damit sozial bestimmt. Die Zeichendimension muss daher im Sinne von Peirce erweitert werden. Es gilt, das Moment der Sozialität zu integrieren: Zeichen, Bedeutung und Bezeichnende. Die Zeichenfunktion ist triadisch und deshalb letztlich auch nur bildungsrelevant. Saussure ist in seiner dyadischen Semiotik für die Pädagogik irrelevant.

Der Zusammenhang von Medium und Zeichen lässt sich besonders gut am digitalen Medium veranschaulichen. Das Digitale ist die Menge aller 0-1-Folgen. Diese Menge ist potenziell unendlich.⁹ 0 und 1 werden Buchstaben genannt. Sie sind im Leibnizschen Sinne die *characteristica universalis*. Bestimmten 0-1-Folgen wird eine Bedeutung zugewiesen. Sie heißen Wörter. Auf diese Weise wird aus dem digitalen Raum ein semiotischer und symbolischer Raum. Die Hervorhebung gewisser 0-1-Folgen als Wörter ist das „Heraus-schneiden“ von Zeichen aus dem digitalen Raum. Die zurückbleibenden sinnlosen und bedeutungslosen 0-1-Folgen bilden den Hintergrund des Semiotischen und zugleich die Ressource für neue Zeichen und Bedeutungen. Bedeutende und nicht bedeutende 0-1-Folgen zusammen bilden das digitale Medium.

Einerseits sind die Zeichen aus einem Medium für uns immer schon geschnitten. Das kennzeichnet, dass wir immer schon in einen uns vorgegebenen medialen Raum gestellt sind. Zum anderen stellen sich aber auch die Fragen: Wer schneidet die Zeichen, wer hat die Macht, Zeichen zu bilden und ihre Bedeutung durchzusetzen? Welche Zeichen sind schon machtförmig geschnitten? Welche Zeichen können noch geschnitten werden, wie kann auf der Zeichen-

9 Für Mathematiker, die akzeptieren, dass $2^{\aleph_0}$ – das ist die Menge aller potenziell unendlichen 0-1-Folgen ($\aleph_0$ steht für potenziell, d.h. abzählbar-unendlich) – gleich $\aleph_1$ ist, d.h. eine nächst höhere Unendlichkeit bedeutet, bilden die 0-1-Folgen als Ganzes den überabzählbaren Raum des Kontinuums, d.h. Alltagssprachlich des Analogen.

ebene revoltiert werden? Wo liegt der medial-semiotische Spielraum des kritischen Sprachspielers? (Meder 2004) Man sieht sehr leicht, dass mit diesen Fragen der bildungstheoretische Raum von Konstruktion und Dekonstruktion von Zeichen und von Sprachspielen angezeigt ist. Ich nehme also die Dimension der Soziabilität von Zeichen in die Relationalstruktur des medialen Raumes auf.

Medium = R(Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken, Intensitätsfilter, Reflektionsmuster, Zeichenfunktion, Soziabilität)

Diese Relationalstruktur bildet den Rahmen, innerhalb dessen die mediale Transformation des Wahrnehmungsraumes in den medialen Raum stattfindet. Die funktionalen Momente bilden *Intensitätsfilter, Reflektionsmuster, Zeichenfunktion und Soziabilität*. Man kann sie als einzelne Funktionen jeweils für sich betrachten, man kann sie aber auch verknüpft in ihrem wechselseitigen Zusammenhang sehen. Dann kann man die mediale Transformation unseres Sinnes- bzw. Wahrnehmungsraumes als eine verknüpfte Funktion m in der Form $i*r*z*s$ begreifen, die das Urmedium – unsere leibliche Sinnlichkeit – in das Urmedium derart abbildet, dass der mediale Raum entsteht.

$m = (i*r*z*s): \text{Urmedium} \rightarrow \text{Urmedium}$,
wobei $m(\text{Urmedium}) = \text{medialer Raum}$ gilt.¹⁰

Man kann aus forschungstechnischen Gründen die Transformationsfunktion m reduziert betrachten – etwa nur in der funktionalen Dimension der Soziabilität. Bei dieser Reduktion erhält man das Forschungsfeld der Mediensozialisation. Reduziert man forschungstechnisch den Blick auf den Intensitätsfilter, dann erhält man das Forschungsfeld, in dem man die raum-zeitliche Beschränkung oder Erweiterung sowie die Intensivierung (heiß) und sinnliche Abstrahierung (kalt) des je beschränkten oder erweiterten Sinnesraumes analysieren kann. Die Reduktion auf die Reflexions- und Zeichenfunktion bringt die Geltungsfragen in den Vordergrund. In der Reflexionsfunktion kann beispielsweise die Referenz als eine Dimension der Wahrheitsfrage thematisiert werden. Wenn Magritte unter die Darstellung einer Pfeife schreibt: „Dies ist keine Pfeife“, dann reflektiert er die Referenz. Dasselbe wird bei jedem Link im Internet gemacht: „Dies ist kein Wort als Bedeutungsträger sondern ein Superzeichen als Abkürzung für weitere Texte“. Es mag ja auch noch ein Bedeutungsträger sein. Aber dieser Umstand, ein Wort als Bedeutungsträger und als Verweisung lesen zu können, radikalisiert die Differenz nur noch. Es zeigt sich in einem und zugleich als

10 Hier benutze ich „*“ als Verknüpfungszeichen und mathematische Konventionen, die Abbildung von Elementen eines Urbildraumes in einen Abbildraum darzustellen.

Bedeutungsträger und Referenz! Die Reflexivität ist gleichsam in ein Zeichen verlegt. (Vgl. Meder 1998a; ferner Meder 1986, Meder 2000a)

Betrachtet man also ein Medium funktional, dann erweist es sich stets auch als eine Darstellung der Differenz von Darstellung und Dargestelltem. Die Medienfunktion offenbart gleichsam ihren eigenen Realitätsbezug. Es ist gleichgültig, ob diese mediale Offenbarung je subjektiv vom Einzelnen wahrgenommen wird oder nicht. In jedem Falle steckt sie schon im Medium selbst.¹¹ Sie ist die eigentliche Botschaft, der heimliche Lehrplan, des Mediums. Das führt uns zur bildungstheoretischen Fragestellung.

4 Mediale Bildung

Marotzki hat Bildung strukturell als Selbst- und Weltverhältnis bestimmt und dieses Verhältnis an einen bildungsbürgerlichen Reflektionsgrad gebunden. Letzteres will ich nicht tun, weil damit schon strukturell Normativität und soziale Differenzierung verbunden sind. Ich nehme das erstere Motiv ohne den Reflektionsanspruch auf und differenziere dieses Verhältnis im Sinne sozialwissenschaftlicher Tradition in die Sachdimension, Sozialdimension und in die Zeitdimension. Bildung ist damit als ein 3-faches Verhältnis zum einen statisch-strukturell und zum anderen prozessual-performant bestimmt, d.h. sowohl als Resultat als auch als Prozess:

Differenziert man in den genannten drei Dimensionen, dann ergibt sich Bildung als dreifaches Verhältnis

1. des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt
2. des Einzelnen zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem Sozialen)
3. des Einzelnen zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in der Zeit

Diese drei Verhältnisse sind selbsterklärend bis auf das dritte. Dass das Selbstverhältnis in der Zeitdimension liegt, mag nicht auf Anhieb einleuchten. Aber sieht man genauer hin, dann wird sehr schnell klar, dass man sich zu sich selbst nur als einem Vergangenen, einem Aktuellen oder einem Zukünftigen verhalten kann. Vergangenheitsorientiert rekonstruiert man seine Position in der Biografie. An der Aktualität orientiert rekonstruiert man seine Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten in einer – wenn auch noch so kleinen – Präsenzzeit.

11 Dies wird allgemein unter dem Begriff der Rahmung gefasst. Vgl. Fromme/Meder/Vollmer 2000; darin insbesondere Meder 2000b; vgl. auch Meder 1998b

Und schließlich hoffnungs- oder auch nur erwartungsorientiert konstruiert man seine Zukunft.

Ich habe das Bildungsverhältnis noch in einer weiteren Hinsicht verfeinert. Ich spreche beispielsweise nicht vom Weltverhältnis, sondern vom Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt. Wir verhalten uns nur zu den Sachen und Sachverhalten, wir verhalten uns nicht zur Welt, weil die Welt uns unbekannt ist. Welt ist ein Ganzheits- oder noch besser: Totalitätsbegriff und kann als solcher gar nicht operationalisiert werden, d.h. ins konkrete Erleben und Handeln eingehen. Das gilt in letzter Konsequenz auch für den Begriff der Gemeinschaft aller oder für den Begriff der Weltgesellschaft. Ich lasse diesen Begriff aber dennoch für die Bestimmung von Bildung nicht fallen, weil er das Moment des Unbestimmten, des Unbestimmbaren und damit auch das für uns Kontingenten anzeigt. Der Umgang mit diesem Moment des Kontingenten wird in der religiösen Erfahrung performant und wirkt zurück auf das konkrete Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten. Die Totalitätsbegriffe im dreifachen Verhältnis bilden den holistischen Hintergrund für die jeweiligen Verhältnisse und gehören deshalb ebenso zur Bildung, wie sie auch zur Kultur gehören. Im Spektrum der Wissenschaften wird dieser Zusammenhang in der Theologie sowie in der spekulativen Philosophie performant. Recht eigentlich artikuliert der Zusammenhang von Ganzheit und Gliederung, von Welt und Sachverhalten, von Gemeinschaft und konkreten Anderen sowie von Ereignissen im Leben und dem ganzen Leben die Sinnfrage, die jeder Bildung inhärent ist. Die Biografieforschung hat diese Dimension im Blick.

Aber kehren wir auf Kernfragen des Bildungsverhältnisses zurück. Wie ist diese 3-fache Relation als empirischer Performanzakt von Bildung medienpädagogisch zu konzipieren und zu erforschen? Das ist die theoretisch anstehende Frage. Ich nehme die Antwort hier vorweg: Das 3-fache Verhältnis der Bildung erscheint medienpädagogisch in seiner Performanz durch den medialen Raum eines spezifischen Mediums vermittelt.¹²

5 Mediale Determiniertheit von Bildungsprozessen

In einem weiten Sinne von Medien ist jeder Bildungsprozess medial determiniert. Das primäre und unhintergehbare Medium ist der Leib. Die spezifischen leiblichen Lokalisationen sind die sinnlichen Zeichen im Raum der 5 Sinne. Leib ist in den medialen Konkretisationen Sprache, wie einer meiner philoso-

12 Vgl. in Bezug auf virtuelle Welten im Computermedium Meder 1999a; auch Fromme/Meder 2001

phischen Lehrer, Lothar Eley, immer wieder zum Leib-Seele-Problem betonte. Im Organismus scheiden sich mediales Organisationsprinzip (=Seele) und Körpersprache (=Leib) sowie der physikalische Träger des Zeichens (=Körper). Diese oder ähnliche philosophische oder wissenschaftstheoretische Fragen und Probleme sind zwar nicht Thema einer Theorie der Medienbildung, aber stellen doch deren theoretischen Hintergrund dar. Denn vor deren Hintergrund wird das 3-fache Verhältnis der Bildung als medial vermittelt verstanden – als Verhältnis

1. des Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt (dem Dinglichen),
2. des Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem Sozialen),
3. des Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in der Zeit (seines Lebens).

Bedenkt man dabei, dass Medien Räume sind, dann wird klar, dass Bildungsprozesse medientheoretisch in strukturierten Räumen stattfinden und damit von den Medien ursächlich bestimmt sind. Versteht man Ursache im Aristotelischen Sinne als vierfach differenziert – nämlich im Sinne der *causa efficiens*, *causa finalis*, *causa materialis* und *causa formalis* – dann kann man medientheoretisch die mediale Wirkung nur als eine spezifische Kombination dieser vier *causae* zu bestimmen versuchen. Die *causa medialis* ist eine Funktion der vier aristotelischen *causae* = $f(\text{causa efficiens, causa finalis, causa materialis, causa formalis})$, wobei die *causa formalis* sowie die *causa materialis* – letzteres wegen der physikalisch materiellen Träger der Zeichen – dominieren. Und gerade deshalb sind Medienprobleme stets ästhetische Probleme. Man denke nur an Schillers Konzept von Stoff- und Formtrieb, das im Spieltrieb, d.h. im Sprachspiel, performant wird. Medien sind als Formungen der Intensität, der Reflexion und der Soziabilität *causae formalis* des Bildungsprozesses. Sie sind als an spezifische physikalische Träger gebunden *causae materialis*. Insofern mit Medien bestimmte Ziele verfolgt werden – etwa die Übernahme einer bestimmten politischen Sicht oder auch nur die Anregung zur Beschäftigung mit einer Sache –, sind sie die Ausprägung von *causa finalis*. Als Erreger der Aufmerksamkeit – mag dies auch final interessenbedingt gesteuert sein – fungieren sie als *causae efficientes*. Für eine differenzierte Analyse der Medien erscheint mithin der vierfache Blick auf den Nutzungs- und Wirkungszusammenhang unerlässlich – ein Blick durch die Brille der vier klassischen *causae*.

6 Ausweitung und Prolongation des Leibes

Jede technische Ausweitung und Prolongation des Leibes ist ein sekundäres Medium: der Hammer, das Fernrohr, die Rohrpost und das Internet. Sie müssen als Erweiterung und Einschränkung des Leibes untersucht werden – in folgender Relationalstruktur.

Medium = R(Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken, Intensitätsfilter, Reflektionsmuster, Zeichenfunktion, Soziabilität)

Medien sind also mindestens in neun Komponenten bestimmt. Sie definieren und konstruieren Sinnesräume, die unter dem Gesichtspunkt der Erweiterung und Einschränkung der Sinnlichkeit des Leibes als auch der Symbolfunktion der leibgebundenen Zeichen untersucht werden müssen. Während der erste Gesichtspunkt den Bezug auf den einzelnen Menschen artikuliert – und zwar in der Korrelation von Sein und Haben des Leibes –, artikuliert der zweite Gesichtspunkt die empirische Gebundenheit an eine konkrete Kultur. Denn die konkrete Kultur bestimmt sich als symbolischer Raum.

Der erste Gesichtspunkt der Erweiterung und Einschränkung der Sinnlichkeit des Leibes ist in einem engeren Sinne bildungsrelevant, weil sich im Haben von Erweiterung und Einschränkung der Sinnlichkeit des Leibes zugleich ein Sein der Erweiterung und Einschränkung der Sinnlichkeit des Leibes vollzieht. Das instrumentelle Haben kippt irgendwann um in das unmittelbare funktionale Sein: Instrumentelle Prozesse automatisieren sich und werden habituell und gehören zu mir. Nur weil dem so ist, kann man *sich* in medialen Prozessen *bilden*. Dies ist das bildungstheoretische Motiv des *Sich-bildens*.

Der zweite Gesichtspunkt – der der kulturellen Gebundenheit – ist deshalb bildungsrelevant, weil sich in ihm artikulieren lässt, dass jede Symbolkonstruktion und jede Symboldekonstruktion immer schon voraussetzt, dass ein Raum von Zeichen vorliegt. Sprache – gleichgültig in welchem Medium – fängt nicht an. Ist Sprache, dann ist sie immer schon gewesen, um es mit Cramer auszudrücken (Cramer 1965¹³). Und weil dem so ist, kann der mediale Raum von möglichen und wirklichen Zeichen *mich bilden*. *Denn ich bin immer schon in diesem Raum gewesen*. Dies ist das Motiv, dass Welt als kulturell vermittelte Welt mich bildet. In der Korrelation von erstem und zweitem Gesichtspunkt ist das moderne – und auch postmodern nicht nivellierte – Moment von bestimmtem Sich-

13 Cramers Argumentation mit Bezug auf das Denken lässt sich problemlos auf das der Sprache übertragen. Vgl. §§ 21-23 und § 81.

bestimmen, von ‚Welt bildet‘ und ‚Ich bilde mich‘, von Zwang und Freiheit performant gehalten. (Vgl. Meder 1999b)

7 Bildung als Reflektiertheit im Medium

Medienbildung ist Bildung in und über spezielle Medien. Medienbildung ist im Hinblick auf die Performanz in Medien ein reflektiertes Moment von Bildung. Reflektiert heißt hier nicht, dass Bildung an die Kognition der Reflexion gebunden ist. Es heißt, dass sich die Reflektiertheit der Medien als Brechung in den Bildungsprozess einpflanzt, was dann zwar zur gedanklichen Reflexion führen kann, aber nicht notwendig führen muss. Medienbildung kann als optimale Medienperformanz möglicherweise die gedankliche Reflexion wahrscheinlicher machen. Aber dies ist ein empirisches Problem und fordert geradezu heraus, beforscht zu werden. Meine Sprachspielertheorie, die ich im Anschluss an Wittgenstein entworfen habe, kann als Hypothesenbildung im Hinblick auf ein solches Forschungsprogramm gelesen werden.

Die Brechung, die im medialen Raum stattfindet, hängt an dem Umstand, dass unsere Sinnlichkeit gefiltert, reflektiert auf sich zurückgeworfen und in die Differenz von triadischen Zeichen gesetzt wird. Für jedes Medium, das ja einen solchen gebrochenen Raum darstellt, muss diese Brechung analysiert und beforscht werden. Unsere Schriftsprache z. B. bricht die Zeit, indem sie das Vergehen und Entstehen oraler Sprachlichkeit aufhebt, indem sie die Auseinandersetzung mit dem Gedanken des anderen verlangsamt und rational sowie digital serialisiert. Der soziale Raum wird einerseits universalisiert, weil man sich sogar mit Toten auseinandersetzen kann, und zugleich auf solipsische Beschäftigung reduziert – ganz im Sinne Luthers, der genau diese einsame Auseinandersetzung mit der Heiligen Schrift religiös gefordert hat. Im übrigen war Luther deshalb vielleicht der erste Medientheologe, weil er genau diesen medialen Raum für den Glauben forderte.

Es war Marshall McLuhan, der mit solchen Analysen angefangen hat, sie aber nicht im Sinne einer strengen Theorie hat systematisieren können. Die wesentlichen Analysegesichtspunkte hat er aber dennoch gesehen. Das sind Raum, Zeit, Intensität der Sinnlichkeit (heiß-kalt), Reflektiertheit, Beschleunigung, Ubiquität, Zeichendichte und semantische Fülle. Als Steinbruch für die Grundlegung einer Theorie der Medienpädagogik ist McLuhan ein reicher Schatz.

Für eine Medienbildungstheorie bedeutet die Brechung im medialen Raum ein doppeltes. Wenn man das Sich-bilden als die Verwirklichung interner Möglichkeiten des Einzelnen begreift und wenn man das Gebildet-werden als die

Verwirklichung externer Möglichkeiten versteht, dann stellt der mediale Raum die Schnittstelle beider Formen der Verwirklichung dar. Im medialen Raum verschmelzen sie zu einer spezifischen Einheit und prozessualisieren Bildung. Denn Bildung als Prozess ist nichts anderes als die Verwirklichung des 3-fachen Verhältnisses in der Verschmelzung von internen und externen Möglichkeiten. Im medialen Raum wird diese Verschmelzung gegenständlich bestimmbar, was im Raum unmittelbarer Leiblichkeit in dieser Form nicht gegeben ist. Denn meiner Leiblichkeit kann ich mich nicht entziehen, einem sekundären Medium sehr wohl. Und genau dieser Umstand kann der Medienpädagogik eine Sonderstellung unter den Teildisziplinen verschaffen. An ihren Problemen wird der Bildungsprozess in einer Weise objektiv – und zwar in allen Feldern – wie sonst nur an den Problemen institutionalisierter Bildung. So umfasst das Theoriefeld der Medienbildung das ganze Spektrum von der Sozialisation über die informelle Bildung bis zur formellen Bildung – vom Lernen bis zum Lehren (vgl. Meder 1995c; sowie Meder 2000c, Meder 2003, Meder 2006), von der Ratlosigkeit bis zur Beratung, was ihren Charakter als Querschnittsdisziplin ausmacht.

8 Schlussbemerkung

Medienbildung ist Gegenstand einer spezifizierten Bildungstheorie, die das 3-fache Verhältnis der Bildung danach strukturiert und dann beforscht, wie dieses Verhältnis in bestimmten Medien performant wird. Dabei wird das 3-fache Verhältnis, das die Allgemeine Theoretische Pädagogik nur formal angeben kann, qualitativ spezifiziert. Das Verhältnis, d.h. die Relation, die zwischen den Polen, die sich ins Verhältnis setzen bzw. im Verhältnis neu bestimmen, besteht, wird durch den je spezifischen medialen Raum bestimmt. Damit wird das strukturelle Bildungsverhältnis qualitativ bestimmt.

Eine mögliche qualitative Bestimmtheit des 3-fachen Bildungsverhältnisses ist die im medialen Raum bzw. im Raum eines bestimmten Mediums. Das Bildungsverhältnis konkretisiert sich *medial* zu einem Verhältnis

1. des Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt,
2. des Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem Sozialen),
3. des Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Zeit).

Die hier reflektierten theoretischen Aspekte zur Analyse von Medien dienen zur Hypothesenbildung für empirische Medienforschung. Das könnte beispielsweise so aussehen: Der Computer als kaltes Medium regt die Aktivität des

Rezipienten an. Das führt zur Hypothese: Lernen am und mit dem Computer steigert die Aktivität der Auseinandersetzung im 3-fachen Bildungsverhältnis. Empirische Forschung hat dies an den beobachtbaren Tätigkeiten von Nutzern am Computer qualitativ und quantitativ zu prüfen. Am und im Medium Computer lässt sich dies besser als in und an anderen Medien untersuchen, weil im Medium des Computers die Tätigkeit des Nutzers entweder automatisch protokolliert wird oder zumindest protokollierbar ist. Sie wird auf besondere Weise empirisch gegenständlich und damit erforschbar. Diese Andeutungen bzgl. der empirischen Signifikanz des hier vorgelegten theoretischen Ansatzes sollen und müssen an dieser Stelle genügen.

Die Struktur des theoretischen Ansatzes und seine Komplexität kann mehr formal ausgedrückt und zusammengefasst werden. Der Wert der Formalisierung liegt auch hier in der knappen übersichtlichen Darstellung, die ein Abprüfen aller Strukturelemente erlaubt. In der medienpädagogischen Theoriebildung und in der medienpädagogischen Forschung geht es um die Erklärung und Erforschung pädagogischer Ereignisse und Praxen, die von der Struktur des folgenden Verhältnisses sind:

1. E vermittelt in $(i*r*z*s)^{14}$ (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) zu S in W
 $E - (i*r*z*s)(V,A,T,O,G^{15}) - S \text{ in } W$
2. E vermittelt in $(i*r*z*s)$ (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) zu A in G
 $E - (i*r*z*s)(V,A,T,O,G) - A \text{ in } G$
3. E vermittelt in $(i*r*z*s)$ (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) zu s in Z
 $E - (i*r*z*s)(V,A,T,O,G) - s \text{ in } Z$

In dieser Struktur ist aus meiner Sicht die Theorie einer Medienpädagogik begründet. Unterhalb dieser Komplexität erscheint mir Medienforschung nicht adäquat. Diese Struktur ist die grammatische Form der Medienpädagogik. In ausdrücklicher Anlehnung an Wittgenstein verstehe ich diese grammatische Form als die transzendente Regel im Sprachspiel der Medienpädagogik sowohl als Wissenschaft als auch als Praxis. Sie stellt aus meiner Sicht die minimale grammatische Struktur dar, die nicht zu unterschreiten ist, die sich gleichwohl mit Sicherheit verfeinern lässt.

Aber dies ist die Grundlage.

14 Dies bezeichnet den Funktionskomplex, d.h. die Transformation des Urmediums der Leiblichkeit.
 15 V=Visualität, A=Akustischer Raum, T=Taktilität, O=Olfaktorischer Raum, G=Gustatorischer Raum

Literatur

- Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hg.) (1998): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band III. Hohengehren
- Cramer, Wolfgang (1965): Grundlegung zu einer Theorie des Geistes. 2. Aufl., Frankfurt/Main
- Ehlers, Ulf-Daniel/Gerteis, Wolfgang/Holmer, Torsten/Jung, Helmut W. (Hg.) (2003): E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. Bielefeld
- Fraunholz, Wolfgang/Góralski, Andrzej (Hg.) (2000): Pädagogik und Informatik. Materialien zu I. und II. deutsch-polnischer Symposien ‚Didaktik der Computeranwendung‘. Warszawa
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert (2001): Computerspiele und Bildung. Zur theoretischen Einführung. In: Fromme/Meder (2001): 11-28
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert (Hg.) (2001): Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen. Opladen
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert/Vollmer, Nikolaus (Hg.) (2000): Computerspiele in der Kinderkultur. Opladen
- Langkau, Thomas/Schicha, Christian/Trampe, Wilhelm (Hg.) (1999): IKÖ, Diskussionsforum, Bd. 4: Veröffentlichung des Institutes für Informations- und Kommunikationsökologie e.V. Duisburg
- Lauffer, Jürgen/Volkmer, Ingrid (Hg.) (1995): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Festschrift für Baacke zum 60. Geburtstag. Opladen
- Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Opladen
- McLuhan, Marshall (1968): Die magischen Kanäle. Düsseldorf/Wien
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.) (2006): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld
- Meder, Norbert (1986): Superzeichensemantik, oder der Sprachspieler in möglichen Welten. In: Päd.Rdsch. 1986. 705-718 (Ebenso in Meder 2004)
- Meder, Norbert (1995a): Multimedia oder McLuhan in neuem Licht. In: GMK Rundbrief, Nr. 37/38. 1995. 8-18
- Meder, Norbert (1995b): Multimedia – eine Herausforderung für die Bildung oder Lesen und Schreiben in der Informationsgesellschaft. In: AV information, 1/1995 (hg. von Institut für Medienpädagogik und Kommunikation, Landesfilmdienst Hessen e.V.). Frankfurt/Main. 17-23.
- Meder, Norbert (1995c): Didaktische Überlegungen zu einem veränderten Unterricht durch den Einsatz neuer Technologien. In: Lauffer./Volkmer (1995): 48-63
- Meder, Norbert (1998a): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: Borelli./Ruhloff (1998): 26-40
- Meder, Norbert (1998b): Edutainment und das Sich-zu-Tode-Vergnügen der Postmoderne. In: Spektrum Freizeit. H. 1-3. 1998. 29-38

- Meder, Norbert (1999a): Über das Welthafte im Motiv der virtuellen Welten unter dem Gesichtspunkt des genuin Pädagogischen. Eine quasi-axiomatische Erörterung. In: Vjschr. f. wiss. Päd., 75. 1999
- Meder, Norbert (1999b): Internet und Bildung. Perspektiven für die Informationsgesellschaft. In: Langkau/Schicha/Trampe (1999): 25-35
- Meder, Norbert (2000a): Wissen und Bildung im Internet – in der Tiefe des semantischen Raumes. In: Marotzki/Meister/Sander (2000): 33-56
- Meder, Norbert (2000b): Evaluation von Lern- und Spiele-Software. In: Fromme/Meder/Vollmer (2000): 176-227; vgl. auch
- Meder, Norbert (2000c): Fordert die computergestützte Informationsverarbeitung neue Lernziele? In: Fraunholz/Góralski (2000): 92-101
- Meder, Norbert (2003): L3 – ein didaktisches Modell als Impulsgeber. In: Ehlers/Gerteis/Holmer/Jung (2003): 49-69
- Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. 2. wesentlich erweiterte Aufl., Würzburg
- Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik. Bielefeld
- Plessner, Helmuth (1970): Anthropologie der Sinne. In: Philosophische Anthropologie (conditio humana). Frankfurt/Main
- Schneider, Manuel (1989): Das Urteil und die Sinne. Transzendentalphilosophische und ästhesiologische Untersuchungen im Anschluß an Richard Höningwald und Helmuth Plessner. Köln
- Winter, Rainer (2006): Kultur, Reflexivität und das Projekt einer kritischen Pädagogik. In: Mecheril/Witsch (2006): 21-50

Bildung und Medium.

Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik

Werner Sesink, Darmstadt

- 1 Bildungstheorie und Medienpädagogik
- 2 Die Medien und das Medium der Medien
- 3 Die Kraft der Bildung
- 4 Das Neue Medium
- 5 Bildung im Neuen Medium – Schuld und Wiedergutmachung
- 6 Plädoyer für eine bildungstheoretische Medienpädagogik

1 Bildungstheorie und Medienpädagogik

Dieser Beitrag ist geschrieben aus der Perspektive eines, der (freiwillig) seine Heimat verlassen hat, um anderswo Fuß zu fassen. Wie so häufig, resultierte der Entschluss zur Migration aus dem Zusammentreffen verschiedener Umstände und Beweggründe, welche Anlass gaben, vom einen Ort weg und zum anderen Ort hin zu streben: Unzufriedenheiten und neue Hoffnungen ebenso wie günstige Gelegenheiten.

Was hier metaphorisch als verlassene Heimat bezeichnet wird, ist die Erziehungs- und Bildungsphilosophie, insofern ihr Diskurs in einer gleichnamigen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihren institutionellen Ort hat; als Migrationsziel ist analog der ebenfalls in einer DGfE-Kommission institutionalisierte medienpädagogische Diskurs gemeint. In der Erziehungs- und Bildungsphilosophie sind Medien ein Randthema, dessen Behandlung eher unter dem Verdacht steht, sich Modeströmungen hinzugeben, als dass darin ein wesentlicher Beitrag zu bildungstheoretischen Grundfragen gesehen wird. Selbstverständlich gilt dies nicht für alle dort engagierten Wissenschaftler/innen; aber als überwiegende Tendenz darf man wohl behaupten, dass Medien im erziehungs- und bildungsphilosophischen Diskurs nicht gerade als ein Fundamentalthema gelten.

Will man die Medienfrage in der deutschen Pädagogik ihrer Bedeutung angemessen thematisieren, muss man also woanders hingehen.

Dort angekommen aber, wo man sich dieser Herausforderung stellt, zeigte sich dem Migranten andererseits sehr bald eine ähnliche Situation. Die Medien gelten im medienpädagogischen Diskurs zwar naturgemäß als alles andere denn ein Modethema und stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Und bildungstheoretische Zugänge spielen hier durchaus auch eine Rolle. Aber diese werden herangezogen und genutzt, um sie auf Probleme der Medien anzuwenden, als ob diese eben doch ein Spezialthema seien, an dem Bildungstheorie in ihren Grundannahmen sich lediglich zu bewähren habe, ein Thema, das vielleicht Anlass zu gewissen bildungstheoretischen Konkretisierungen und Ergänzungen gibt, dem aber nicht die Bedeutung zugeschrieben wird, Begriff und Theorie der Bildung selbst einer grundlegenden Modifikation, Revision oder gar Neubestimmung zu unterziehen. M.a.W. Medienpädagog/innen greifen zurück auf Bildungstheorie, unterstellen in der Regel aber ihre eigenen theoretischen Bemühungen *nicht* dem Anspruch, zur *Weiterentwicklung von Bildungstheorie beizutragen*.

Genau dies aber halte ich für unbedingt nötig. Medien haben fundamentale Bedeutung für das, was Pädagogik in Theorie und Praxis unternimmt, ob wir letzteres nun – wie ich es bevorzuge – mit dem Begriff der Bildung belegen oder nicht. Dabei erscheint es oft so, als ob die Bedeutung der Medien etwas sei, was neuerdings durch der Pädagogik externe Kräfte und Mächte wie Ökonomie, Politik und Technik forciert über sie komme, etwas der Pädagogik genuin eigentlich Fremdes oder jedenfalls Äußeres, dem sie sich nun als neuer Herausforderung stellen müsse, abwehrend, kritisch-distanzierend, pragmatisch nutzend oder wie auch immer. Die Medien bzw. die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen erscheinen als Problematik, als Herausforderung oder als Frage, auf welche die Pädagogik zu *reagieren* habe: mit Lösungen, Bewältigungsstrategien oder Antworten. Doch wird beim Versuch, solche Antworten zu finden, immer klarer, dass es eine Pädagogik diesseits oder jenseits der Medien gar nicht geben kann; dass die mediale Vermitteltheit sowohl des Lebens, auf das pädagogisch vorbereitet wird, als auch der pädagogischen Prozesse selbst nichts ist, was gleichsam überraschend und verstörend (oder auch beglückend) von irgendwoher über uns kommt. Dass der Eindruck einer medialen Überwältigung vielmehr aus der dramatischen Dynamik resultiert, in der sich Art und Weise, wie Medien vermitteln, und die Rolle der Technik dabei verändern.

Die neueren Entwicklungen konfrontieren also die Pädagogik nicht mit den Medien als einem neuen herausfordernden Phänomen, sondern mit *Veränderungen in ihrer eigenen immer schon gegebenen und unhintergehbaren medialen*

Verfasstheit. Dem Phänomen, auf das sie vermeintlich reagieren muss, gehört sie selbst längst zu. Wenn und insoweit sie also ein Problem hat mit den Medien, hat sie ein Problem mit sich selbst.

Damit ändert sich die Konstellation. Pädagogik antwortet nicht mehr auf Probleme und Fragen, die anderswo herkommen, sondern ist damit konfrontiert, selbst problematisch und fragwürdig zu sein. Sie ist keine medienneutrale Anrufungs-, Einspruchs- und Interventionsinstanz, sondern steckt mittendrin im problematischen Geschehen. Das zwingt sie, sich ihrer *eigenen Verstrickung* zu stellen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

2 Die Medien und das Medium der Medien

Die Einsicht, dass Pädagogik diesseits oder jenseits von Medien gar nicht möglich und denkbar sei, impliziert ganz offensichtlich ein anderes als das in der öffentlichen Diskussion geläufige Verständnis von medialer Vermittlung: Vermittlung nämlich als *allgemeine* Ermöglichung wie Begrenzung und Prägung aller konkreten Vermittlungen, die tatsächlich realisiert werden können. Wollen wir auch in dieser Hinsicht vom Medium sprechen, dann ist es nicht mehr das Medium als zwischengeschobene Instanz, sondern das Medium als umfassender Rahmen oder Horizont möglicher Vermittlungen oder das Medium als Medium der Medien. *Das Medium aller jeweils möglichen Vermittlungen und damit auch der Medien* ist wohl jenes, das Marshall McLuhan meint, wenn er sagt, es sei die (geheime) Botschaft der Medien (McLuhan 1964: 22): Jedes Buch spricht von der Buchkultur, jede Computersimulation von der durch Neue Technologien geprägten vernetzten Informationsgesellschaft.

Was also ist neu, dass Medien erst neuerdings zu einem so beherrschenden Thema geworden sind? Ich hatte angedeutet, dass die aktuelle Konjunktur des Medienthemas damit zusammenhängt, dass sich die Art der medialen Vermittlung und mit ihr die Rolle des Mediums in unserer Kultur dramatisch zu verändern begonnen hat.

Die jüdisch-christliche Idee der *Offenbarung* ging (und geht) davon aus, dass die Welt sich enthüllt bzw. von ihrem Schöpfer uns enthüllt wird; dass wir staunende, ehrfürchtige Adressaten einer Botschaft sind, die uns übermittelt wird durch die *vom Weltenschöpfer beauftragten Medien*: „das Wort“, „die Schrift“ und deren Sprecher und Schreiber. Lehren ist Verkündigung; und Lernen heißt, „die Schrift“ zu lesen und „das Wort“ zu hören, das in der Verlesung durch die des Mediums Mächtigen zur Gehör gebracht wird, und durch dieses Medium hindurch den Weltenschöpfer prägend auf die eigene geistig-seelische

Gestalt im Sinne des Gehorchens, des Gehorsams informierend wirken zu lassen.

Mit dem Übergang zur Neuzeit vollzog sich die *Emanzipation von den Medien der Offenbarung und Verkündigung*. Die Menschen wurden sich dessen bewusst, dass sie selbst über die Organe verfügen, die Welt zu entdecken und sichtbar zu machen. In der bildenden Kunst wurde die *Zentralperspektive* erfunden, die das Bild perspektivisch auf den Betrachter zentriert (Schmeiser 2002). Die Menschen machten sich auf, aktiv ihre Welt zu erforschen und entdeckend sich anzueignen. Sie machten nun sich selbst ein Bild von der Welt, vertrauten dabei auf die eigenen Organe, die Sinnesorgane ebenso wie ihr Vernunftorgan, auch wenn sie sie anfangs noch als bloße Abbildungsorgane verstanden, in denen sich die Welt repräsentiert. „Die Schrift“ wurde in die Sprache der Menschen übersetzt, so dass sie selbst vermöge ihres Verstandes sie rezipieren konnten und dazu nicht mehr der Hüter des Mediums bedurften. Lernen hieß nun „selbst Lesen lernen“; hieß nun auch schreiben lernen, um diese Welt selbst in Text fassen zu können. Und Lehren hieß: den Menschen das Lesen und Schreiben beizubringen.

Wort und Schrift als Medien zur Welt wurden selbst „von dieser Welt“, säkularisiert. Sie vermittelten Mensch und Welt innerweltlich, sorgten für einen Zusammenhang im menschlichen Handeln, der vom Menschen kam. Sie wandelten sich zu Medien, in denen die Menschen sich ausdrückten, in denen sie ihre eigene Perspektive als auch handlungsleitend und wirklichkeitsmächtig zur Geltung brachten.

„Mündigkeit setzt voraus, daß sich der Mensch aussprechen kann, seiner selbst durch die Sprache mächtig wird.“ (Heydorn 1972: 60)

Ohne den Buchdruck, der die Massenalphabetisierung ermöglichte und zur Folge hatte, wäre nicht denkbar gewesen, dass „das Volk“ sich als Autor seines Geschickes begriff und verhielt; in Flugschriften, Zeitungen und Büchern kündigte sich an und formulierte sich vor, was dann im politischen Handeln umgesetzt und wiederum in Flugschriften, Zeitungen und Büchern beschrieben, rechtefertigt, kritisiert wurde.

Konkret waren es jeweils die in Büchern dargelegten kritischen Diagnosen der Verhältnisse, die mit Anklagen gegen die bestehende Ordnung gefüllten Zeitungen und die mit revolutionären Aufrufen bedruckten Flugblätter, welche als Medien des Umsturzes fungierten. Aber das Feld dafür war bereitet durch die Technik des Buchdrucks und die Alphabetisierung größerer Teile der Bevölkerung, welche das Medium Schrift zum Medium einer neuen Massenkommunikation der Selbsteinsetzung der Menschen als Subjekte werden ließ.

„Das Zeitalter der Aufklärung brachte das Ideal einer zensurfreien wissenschaftlichen Mitteilung auf der Basis der Drucktechnik hervor. ... Das Menschenrecht auf freie Meinungsäußerung ist seit der Aufklärung eng mit der Drucktechnik gedacht und auch verwirklicht worden, wie am Beispiel der Pressefreiheit sowie der öffentlich zugänglichen Bibliotheken ersichtlich.“ (Capurro 2003: 137)

Damit wird auch die *Rolle der Technik* deutlich. Sie gehört zu den Bedingungen der Möglichkeit der vielen real existierenden Medien und steckt den Rahmen für den Raum mit ab, den das Medium der Medien eröffnet. Um beispielsweise ein Buch schreiben und veröffentlichen zu können, bedarf es eines ganzen Ensembles von technischem Gerät für seine Produktion und Verbreitung, angefangen vom Schreibgerät des Autors, den Maschinen in der Druckerei bis hin zu den Transportfahrzeugen, die die Bücher an ihren Bestimmungsort bringen, oder den Regalen, in denen sie aufbewahrt werden. Steht diese Technik nicht im benötigten Umfang zur Verfügung, kann auch kein Buch veröffentlicht werden. Aber es gehört noch einiges andere dazu; zum Beispiel die Qualifikation der beteiligten Personen, mit der Technik adäquat umzugehen; die Organisation des Ineinandergreifens der verschiedenen Phasen der Produktion und Verbreitung; eine funktionierende Ökonomie des Verlagswesens; und vor allem natürlich eine hinreichend verbreitete Kultur des Lesens und ihre Unterstützung durch öffentliche Bibliotheken, d.h. die allgemeine Anerkennung des Buchs als kulturellen Mediums. Dies alles zusammen (und sicher noch einiges mehr) macht erst das aus, was die Rede vom Medium als Raum oder Medium der Medien rechtfertigt.

Die Epochenwende des Übergangs in die Moderne mit ihrer *fundamentalen Änderung der vermittelnden Leistung des Mediums Text* setze ich von ca. 1500-1800 an; der entscheidende Durchbruch geschah im 18. Jahrhundert. Statt als Selbstoffenbarung einer dem menschlichen Begreifen wie Gestaltungswillen entzogenen absoluten Ordnung diene Text nun den Menschen zum Ausdruck ihrer eigenen Vernunft und ihres Anspruchs, eine menschliche, nämlich vom Menschen kommende und auf ihn zentrierte neue Ordnung erst zu entwickeln; statt als Ausdruck einer absoluten Vernunft, diene er als Vermittlung zwischen den vielen in ihrer individuellen Vernunft je beschränkten Einzelwesen, um zu einer daraus sich entwickelnden gemeinsamen, allerdings nie definitiven Gesamtvernunft zu gelangen, die als gesellschaftliche Gestaltungskraft auftreten sollte.

Was also „tat“ das neue Medium Text? Es bot dort, wo zuvor das Feld besetzt war durch den Text der Offenbarung und dessen Auslegung durch die Stellvertreter einer absoluten Vernunft, einen *freien Raum* für die Entwicklung der individuellen und damit auch gesellschaftlichen humanen Vernunft. Das Medium Text wurde als Medium der spezifischen Botschaften, die in den tat-

sächlich geschriebenen Texten transportiert werden, zum Möglichkeitsraum. Es stürzte nicht die alte Ordnung. Aber es bot einen Raum, in dem für deren Sturz das Feld bereitet wurde.

Was wir heute als „*neu*“ erleben, ist eine *dramatische Zuspitzung dieser Richtungsumkehrung* der von den Medien zu leistenden Vermittlung. Die alten Medien vermittelten die Welt als eine lesbare, beschreibbare, berechenbare Welt. Das neue Medium dagegen – so meine im Folgenden noch zu erläuternde These – vermittelt die Welt als eine konstruierbare (schreibbare).

3 Die Kraft der Bildung

Die Umkehrung der Vermittlungsrichtung im Übergang zur Moderne ist aufs Engste verbunden mit der Entstehung der klassischen Bildungsidee. Ohne sie wäre Bildung in unserem modernen Verständnis gar nicht denkbar. Darin scheint verstörenderweise jene von Heidegger angesprochene *nihilistische Dimension des modernen Humanismus* (Heidegger 1986: 393) auf, welcher durch bloße Abwehr nicht zu begegnen ist, zumal wir in ihr einer zu gern verleugneten Schattenseite der Bildung ansichtig werden, der gerade Bildungstheorie sich zu stellen hat. Wenn heute (wieder) öffentlich und gerne der Bildungsbegriff herangezogen wird, um normative Orientierungen für die pädagogische Praxis geltend zu machen, dann erscheint Bildung fast durchweg als heilende Antwort oder rettende Intervention angesichts zunehmenden Zerfalls von Halt gebenden Strukturen. Bildung hat in der Tat Teil an der humanistischen Idee, dass die Wurzel des Menschen der Mensch sei, ist sie doch wesentlich gedacht als die Realisierung des *Prinzips der Rückführung von allem auf den Menschen als seinen letzten Grund*: Der Mensch soll nicht zuletzt auch sein eigener Schöpfer sein (Heydorn 1972: 78). Mit einer Ingeltungsetzung des Wahren, Guten, Edlen und Schönen hat dies aber nur bedingt zu tun. Wo Bildung im Sinne ihrer humanistischen Idee einsetzt, finden wir zuerst vielmehr Auflösung, Destruktion und Vernichtung.

Nun ist dies eine Behauptung, die nicht allzu gut zusammenstimmt mit der Emphase und Feierlichkeit, mit der in der Regel Bildung als heilende Kraft angerufen wird, in der Öffentlichkeit, von der Politik, aber auch innerhalb der Pädagogik in Theorie und Praxis. Deshalb werde ich ihrer Begründung etwas ausführlichere Überlegungen widmen müssen. Dazu werde ich mich auf jene idealistische Philosophie des Subjektes berufen, deren Ausformulierung um 1800 mit dem Übergang in die Moderne und der Entstehung der Bildungsidee historisch und systematisch im Zusammenhang steht und die den medialen Raum des Textes im Selbstbewusstsein der Autorenschaft des Menschen und im

Namen der Autorität seiner Vernunft frei räumte von den letzten Resten religiöser Bevormundung.

Die philosophische Postulierung der Subjektivität kann als theoretischer Ausdruck der Entdeckung und Entfesselung ungeahnter menschlicher Gestaltungskräfte in der revolutionären Übergangszeit des 18. Jahrhunderts gelten. Kant, Fichte und Hegel identifizierten – wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen – diese basale Kraft der Subjektivität als *produktive Einbildungskraft*. In diesem Wort sind Bildung und Bildungskraft enthalten. Dies kann zwar als Legitimation für seine Behandlung im Kontext bildungstheoretischer Überlegungen nicht reichen; ebenso wie die etymologische Verwandtschaft von Information und Einbildung noch keinen systematischen Zusammenhang zwischen idealistischen Philosophien des Subjekts, Bildungstheorie und Neuen Medien belegt. Darauf hinzuweisen soll an dieser Stelle aber immerhin ein erstes Schlaglicht auf die folgenden Überlegungen werfen.

Für Kant ist die Einbildungskraft vor allem eine synthetische Kraft, eine Kraft, die Ordnung bringt in das Chaos einer ursprünglichen „Mannigfaltigkeit der reinen Anschauung“. In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ heißt es:

„Die Synthesis überhaupt ist die bloße Wirkung der Einbildungskraft, einer blinden, obgleich unentbehrlichen Funktion der Seele, ohne die wir überall gar keine Erkenntnis haben würden, der wir aber selten nur einmal uns bewußt sind. Das Erste, was uns zum Behuf der Erkenntnis aller Gegenstände a priori gegeben sein muß, ist das Mannigfaltige der reinen Anschauung; die Synthesis dieses Mannigfaltigen durch die Einbildungskraft ist das zweite, gibt aber noch keine Erkenntnis; die Begriffe, welche dieser reinen Synthesis Einheit geben und lediglich in der Vorstellung dieser notwendigen synthetischen Einheit bestehen, tun das Dritte zum Erkenntnis eines vorkommenden Gegenstandes, und beruhen auf dem Verstande.“ (Kant 1781: A 78f.)

Die Einbildungskraft begegnet uns hier – und das stimmt mit gängigem Bildungsdenken gut zusammen – als eine *konstruktive*, dem Menschen innewohnende und seiner Denktätigkeit zu Grunde liegende Kraft, die dem Chaos, der Zusammenhangslosigkeit der Welt gegenübertritt und nun ihr schöpferisches Werk beginnt, Ordnung in dieses Chaos, Zusammenhang in diese Welt zu bringen.

Gegen diese einseitige Bestimmung der Einbildungskraft als synthetisierendes Vermögen wendet sich Slavoj Žižek:

„So obsessiv er sich dem Bestreben des Synthetisierens widmete, eine zerstreute Mannigfaltigkeit, die in einer jeden Anschauung gegeben ist, zusammenzufassen, so wortlos übergeht Kant die entgegengesetzte Kraft der Imagination, die später von Hegel betont wird, nämlich die Einbildungskraft als Aktivität der Auflösung, die als eine abgeschiedene Entität behandelt, was tatsächlich nur als Teil eines organischen Ganzen Existenz hat.“ (Žižek 2001: 44)

Die Stelle, auf die Žižek sich dann bezieht, stammt aus Manuskripten Hegels zu seinen Jenenser Vorlesungen über die Philosophie der Natur und des Geistes der Jahre 1805 und 1806. Hegel führt in dem zitierten Teil der Vorlesung aus, wie sich der Geist von dem ihn zunächst ausfüllenden und beherrschenden Ding und so auch von der eigenen Bestimmtheit durch das Ding emanzipiert:

„... er setzt sich frei von dieser Unmittelbarkeit ...; dies reine Subjekt, das frei ist von seinem Inhalt; aber auch über diesen Herr ...; er geht von diesem Sein [aus], und setzt dasselbe in sich als ein *Nichtseiendes*, als ein Aufgehobenes überhaupt, so ist er vorstellende *Einbildungskraft* überhaupt“ (Hegel 1805-06: 171) (Hervorhebung im Original)

Hier taucht also ebenfalls der Begriff der Einbildungskraft auf, aber man spürt schon die andere Dramatik. Von einer Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist hier überhaupt nicht die Rede. Es ist „das Ding“, von dem Hegel sprach: offensichtlich eine ganze Gestalt, die in sich schon Mannigfaltiges für die Anschauung zusammenfasst. Der Raum des Geistes diene dem Ding nun keineswegs als sein gehorsames Gefäß; er fasse es vielmehr als *sein* Ding, das, indem es in ihm ist, *ihm gehört*, über das er *Herr* ist. So sei es potenzielles Bild seiner selbst: von ihm geschaffen und darin zugleich ihn selbst in seiner *Macht* erweisend. Der Blick des Geistes auf die Dinge sei ein sich *der Dinge bemächtigender Blick*.

„Dies Bild gehört *ihm* an, er ist im Besitz desselben, er ist Herr darüber; es ist in seinem *Schatz* aufbewahrt, in seiner *Nacht*“. (Hegel 1805-06: 172) (Hervorhebung im Original)

Es folgt unmittelbar die Passage, die Žižek zitiert, um mit Hegel gegen Kants Reduzierung der Einbildungskraft auf Synthesis Einspruch zu erheben:

„Der Mensch ist diese Nacht, dies leere Nichts, das alles in ihrer Einfachheit enthält – ein Reichthum unendlich vieler Vorstellungen, Bilder, deren keines ihm gerade einfällt –, oder die nicht als gegenwärtige sind. Dies die Nacht, das Innere der Natur, das hier existiert – *reines Selbst*, – in phantasmagorischen Vorstellungen ist es rings um Nacht, hier schießt dann ein blutiger Kopf, – dort eine andere weiße Gestalt plötzlich hervor, und verschwindet ebenso – Diese Nacht erblickt man, wenn man dem Menschen ins Auge blickt – in eine Nacht hinein, die *furchtbar* wird, – es hängt die Nacht der Welt hier einem entgegen.“ (Hegel 1805-06: 172) (Hervorh. im Original)

Dass der Raum des Geistes hier als *Nacht* bezeichnet wird, die, wie es zuvor hieß, einen *Schatz* beherberge, genauer eigentlich: dieser Schatz sei, könnte man missverstehen; nämlich: als gebe es hier einen Aufbewahrungsort erinnerten Bilder, eine Art Schatztruhe, aus welcher der Geist Bilder sozusagen hervor-

ziehe, wenn die Einbildungskraft ans Werk gehe. Dies kann nicht gemeint sein, wenn es andererseits heißt, diese Nacht sei „ein leeres Nichts“; ein Nichts, das allerdings trotz (oder wegen?) seiner Leere „ein Reichtum unendlich vieler Vorstellungen“ sei; von „Bildern, deren keines ihm gerade einfällt“ „oder die nicht als gegenwärtige sind“. Gemeint ist also nicht die Fülle der Vorstellungen, die der Geist aktuell hervorbringen mag, sondern die unendliche Zahl von Vorstellungen, die er noch nicht hervorgebracht hat, aber wird hervorbringen können. Der Reichtum des Geistes ist daher nicht sein aktuelle Fülle, sondern *seine Kraft, eine unendliche Fülle erzeugen zu können*.

So entsteht eine *Differenz* zwischen dem vom Ding erfüllten Raum des Geistes, von dem Hegel Anfangs spricht; und der Leere dieses Raums, von der mit Bezug auf die Einbildungskraft dann etwas später gesprochen wird. Diese Differenz entstehe durch die Bewegung des Geistes, der das Ding zu seinem Bilde mache, darin seiner eigenen Bildungskraft inne werde, die darum eben dies *Doppelte* ist: die *Kraft zur Destruktion des Dings, wie es als Bild den Raum des Geistes zunächst füllt; und die Kraft zur Konstruktion neuer Bilder, die aus den Trümmern des alten Bildes entstehen können*.

Dazwischen geschieht nun dies: „... hier schießt dann ein blutiger Kopf, – dort eine andere weiße Gestalt plötzlich hervor, und verschwindet ebenso“. Noch ist die Zerstörung sichtbar; und noch ist nicht sichtbar, wie die Fetzen, Trümmer und Bruchstücke zu einer neuen heilen Gestalt zusammengefügt werden könnten. Eine „prä-synthetische Einbildungskraft“, so Žižek, sei hier „Amok gelaufen“ und habe „gespenstische Erscheinungen von Partialobjekten hervorgebracht“. (Žižek 2001: 76) Noch zeigt sich nur die destruktive Seite der Einbildungskraft und nicht schon ihre konstruktive. Noch sind wir also im Raum der Aufgelöstheit der Dinge, wo vorerst nichts Neues entstanden, aber zugleich noch alles möglich ist; im Raum größtmöglicher Freiheit. „Diese Nacht erblickt man wenn man dem Menschen ins Auge blickt – in eine Nacht hinein, die furchtbar wird, – es hängt die Nacht der Welt hier einem entgegen“. „Für sich“, schreibt Hegel kurz darauf, „ist hier die freie Willkür – Bilder zu zerreißen und sie auf die ungebundenste Weise zu verknüpfen“. „Diese Willkür ist die leere Freiheit“. (Hegel 1805-06: 173) (Hervorhebung im Original)

Hier wird unumwunden ausgesprochen: Die Freiheit des Menschen gründet sich auf Zerstörung und Vernichtung. Die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist nicht etwa – wie Kant behauptet – das Apriori, die Voraussetzung, sondern das Resultat der Einbildungskraft; sie zerreißt das Bild, mit dem das Ding den Raum des Geistes füllte, lässt es verschwinden, schafft Platz, damit das Neue möglich werde, das aus der Leere reiner Potenzialität emporsteigen soll. Welcher Schrecken, dieser Freiheit „ins Auge“ zu sehen, sich so ihrem „nüchternen“

Blick auszusetzen und dabei einer Leere ansichtig zu werden, welche die Welt in ihre Nacht zu ziehen sucht!

Versuchen wir an dieser Stelle, Hegels „Nacht der Welt“ als den frei geräumten medialen Raum des Textes zu interpretieren. Das „Ding“ wäre dann allerdings „die Schrift“ bzw. „das Wort“, das zunächst den Geist okkupiert; jegliche Schrift und jegliches Wort, das als bloß vernommenes, gehörtes Wort Gehorsam und Hörigkeit des Geistes verlangt. Bei der im Hegelschen Sinne gedachten Aneignung des Textes negiert der Geist die dem Text mitgegebene Botschaft. Die Sätze werden aufgelöst, die Wörter voneinander getrennt; möglicherweise weitergehend noch selbst in ihre Bestandteile zerlegt. Sprache tut sich auf als ein von jeglicher Botschaft leerer Möglichkeitsraum des Sprechens und Schreibens; als Reichtum unendlich vieler Texte oder Botschaften, von denen keiner und keine aktuell gesprochen oder geschrieben ist.

„Ich ist die Kraft dieser freien ... Ordnung. ... – es ist das erste sich selbst als Kraft erfassende Ich ... [Der Geist] ist die freie Kraft, und hält sich fest als diese freie Kraft.“ (Hegel 1805-06: 178f.)

Eine zweite Stelle, an der Hegel – implizit – auf die Einbildungskraft zu sprechen kommt, ist die Vorrede zur Phänomenologie des Geistes aus dem Jahre 1807.

„Eine Vorstellung in ihre ursprünglichen Elemente auseinanderlegen, ist das Zurückgehen zu ihren Momenten, die wenigstens nicht die Form der vorgefundenen Vorstellung haben, sondern das unmittelbare Eigentum des Selbsts ausmachen. ... Die Tätigkeit des Scheidens ist die Kraft und Arbeit des Verstandes, der verwundersamsten und größten oder vielmehr der absoluten Macht. Der Kreis, der in sich geschlossen ruht und als Substanz seine Momente hält, ist das unmittelbare und darum nicht verwundersame Verhältnis. Aber daß das von seinem Umfange getrennte Akzidentelle als solches, das Gebundene und nur in seinem Zusammenhange mit anderem Wirkliche ein eigenes Dasein und abgesonderte Freiheit gewinnt, ist die ungeheure Macht des Negativen; es ist die Energie des Denkens, des reinen Ichs.“

Was Hegel hier – wie gesagt: implizit – als Wirkung der Einbildungskraft heraushebt, ist die Tätigkeit des Scheidens als der eigentlich „verwundersamsten und größten oder vielmehr absoluten Macht“. Und er fährt fort:

„Der Tod, wenn wir Jene Unwirklichkeit so nennen wollen, ist das Furchtbarste, und das Tote festzuhalten das, was die größte Kraft erfordert. ... Diese Macht ist er [der Geist] nicht als das Positive, welches von dem Negativen wegsieht ...; sondern er ist diese Macht nur, indem er dem Negativen ins Angesicht schaut, bei ihm verweilt. Dieses Verweilen ist die Zauberkraft, die es in das Sein umkehrt. – Sie ist dasselbe, was oben das Subjekt genannt worden.“ (Hegel 1807: 35f.)

Mit diesen letzten Sätzen formuliert Hegel den *Umschlag der präsynthetischen auflösenden in die synthetische Einbildungskraft*, nämlich als

einer sich vom Negierten konstruktiv ablösenden Einbildungskraft, die aufgrund dieser Ablösung, aufgrund dieser Befreiung von dem, was das Denken zunächst vorgefunden hat, auch befreit ist dazu, eine neue Welt erst gedanklich, aber im Ergebnis dessen dann auch praktisch zu entwerfen und zu verwirklichen.

Wir sehen hier die Differenz zu Kant noch einmal ganz deutlich. Nicht die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, sondern die geschlossene Vorstellung eines Dings als Ganzen ist der Ausgangspunkt („Der Kreis, der in sich geschlossen ruht ... ist das unmittelbare ... Verhältnis.“). Und nicht die Synthesis ist die erste Aktion des Subjekts, sondern das „Zerlegen“ einer Vorstellung in ihre Elemente, die – wie Hegel ausdrücklich betont – gerade nicht (wie bei Kant) die „vorgefundene“ Form der Vorstellung sind, sondern *Produkte* des analytischen Geistes, weshalb sie ihm und nur ihm gehören als „unmittelbares Eigentum des Selbst“. Eine vorhandene, durchaus in sich geschlossene Welt wird der Tätigkeit des Scheidens unterworfen, der, wie Hegel in seiner Jenenser Vorlesung es ausgedrückt hatte, „freien Willkür, Bilder zu zerreißen“.

Der nächste Schritt ist nach Hegel dann der, dass das Denken die zersetzende Wirkung der Einbildungskraft nicht leugnet, nicht von ihr wegsieht, sondern sie ansieht, bei ihr verweilt, dass es jene Unwirklichkeit, die daraus entstanden ist, das „Tote“ festhält und so die Möglichkeit hat, dies Tote wiederum, das Ergebnis des Zerreißens war, „auf die ungebundenste Weise zu verknüpfen“. In dem anderen Zitat: „die Zauberkraft, die es [das Unwirkliche; wir können auch sagen: das Virtuelle] in das Sein umkehrt“ [Wirklichkeit werden lässt] und damit für Hegel das Subjekt ausmacht.

Slavoj Žižek fasst zusammen:

„... die Mannigfaltigkeit, die die Synthesis der Einbildungskraft zusammenzubringen sucht, ist zugleich das Resultat dieser Einbildungskraft, ihrer spaltenden Wirkung. Diese wechselseitige Implikation räumt ... dem ‚negativen‘, disruptiven Aspekt der Einbildungskraft den Vorrang ein“. (Žižek 2001: 48)

„Die Einbildungskraft ermöglicht es uns, die Textur der Realität zu zerreißen“. (Žižek 2001: 47)

Dabei entsteht ein Raum, der bei Hegel als „Nacht der Welt“ bezeichnet worden war und den Žižek als „*ontologische Lücke*“ charakterisiert.

„... in einer ... gänzlich konstituierten positiven ‚Kette des Seins‘ gibt es ... keinen Platz für ein Subjekt ... Es gibt nur insofern ‚Realität‘ [nämlich eine Realität des Subjektes], als es gerade in ihrem Innersten eine ontologische Lücke, einen Bruch gibt, das heißt einen traumatischen Exzess, einen Fremdkörper, der nicht in sie integriert werden kann.“ (Žižek 2001: 87)

Diese „ontologische Lücke“ findet das Subjekt nicht vor, sie wird ihm nicht eröffnet; sie entsteht im Akt der Selbstkonstitution des Subjekts in seinem *Aufbegehren gegen das Seiende*.

Mit diesem Aufbegehren hebt Bildung an. Soll sich das Subjekt als Autor seiner Texte, als Gestalter seiner Welt und als Sich-Bildender (statt bloß Erzeugener) verwirklichen, muss es allem, was es als seiend einfach vorfindet, seine unbefragte Geltung entziehen. Soll eine neue Ordnung aus menschlicher Vernunft erwachsen, darf nichts, aber auch gar nichts Bestehendes der Kritik entzogen sein, sind alle Verhältnisse, in denen die Menschen sich schicksalhaft vorfinden, analytisch aufzulösen und ist dann aus den Kräften der Vernunft eine dem Menschen entsprechende Ordnung in diese Welt neu einzubilden. Alle *Verantwortung* allerdings liegt damit bei der Vernunft; keine andere Legitimation kann mehr in Anspruch genommen werden. Dass es zu einem Gebrauch des Verstandes in diesem Sinne in der Tat des Mutes bedarf (Kant 1783: 53), ist wahrlich einsichtig. Erstens des Muts, die alte Ordnung in Frage zu stellen, zu kritisieren, aufzulösen. Zweitens des Muts, die Verantwortung für das Neue zu übernehmen, für dessen autonome Konstruktion. Damit sind beide Seiten der Bildung angesprochen, die konstruktive, synthetische und die destruktive, analytische. Sie gehören untrennbar zusammen: Wenn Bildung als konstruktive Antwort auf Phänomene des Zerfalls und der Auflösung angerufen wird, dann, insofern ihre geschichtliche Einsetzung als Selbsthervorbringung des Subjekts für eben diese Phänomene in hohem Maße verantwortlich ist.

4 Das Neue Medium

Der mit dem Subjektbegriff oft verbundene Anspruch einer Einheit der Vernunft, mit Žižek und Hegel hier von mir als erst sekundär anschließender Versuch interpretiert, die vom Subjekt zu verantwortende Leere der „Nacht der Welt“ mit sinnvollen Konstruktionen wieder zu füllen, rückt so in ein anderes Licht. Mit und in ihm hebt das Subjekt nicht an, sondern setzt es sich schon mit seiner eigenen Destruktivität auseinander. Wenn die Stiftung von Einheit und Zusammenhang nicht gelingen will und womöglich gar nicht gelingen kann, belegt dies insofern aus dieser Sicht eher die Überforderung, der das Subjekt sich selbst in seiner Selbstkonstitution mit dem Übergang zur Moderne aussetzt, als die Überholtheit des Subjektbegriffs oder gar „der Moderne“. Nicht die Postmoderne liegt mit der Moderne, sondern das kritisch-analytische Moment der Bildung liegt mit ihrem konstruktiv-synthetischen Moment im Widerstreit.

Den Anspruch der Herstellung *Einer Welt* aufzugeben, wäre demzufolge nicht etwa eine Überwindung der Moderne, sondern zurückweichende Resignation angesichts der ungeheuren Verantwortung, welche aus der analytischen Kraft, „der verwundersamsten und größten oder vielmehr der absoluten Macht“ (Hegel) und ihrem autonomen Gebrauch resultiert.

Ein Zurück kann es aber wohl nicht mehr geben. Von der Fähigkeit des „Scheidens“ Gebrauch zu machen, heißt, der Kantischen Forderung nachzukommen, die eigenen Verstandeskkräfte zu gebrauchen. Was bei Kant eine Forderung an das Subjekt war, wurde umgekehrt zum Anspruch des Subjekts an die neue gesellschaftliche Ordnung. *Kritik* wurde zum *Menschenrecht*. Mehr noch: Sie wurde zum *ökonomischen Prinzip* als Wettbewerbsordnung, in der das künftige neue Produkt oder Verfahren immer schon der Feind des in Produktion und am Markt gegenwärtig Gängigen ist. Und schließlich wurde im Computer das Prinzip der Kritik zur *Technologie* (Technologie verstanden als Prinzip der Generierung von tatsächlich verfügbaren Techniken).

Nach meinen vorhergehenden Überlegungen lässt sich schon ahnen, dass es zwischen Bildung und dieser neuen Technologie nach meiner Auffassung einen Zusammenhang geben muss. Und auch, dass dieser Zusammenhang etwas mit der Umkehrung der Vermittlungsrichtung im medialen Raum des Textes zu tun hat.

Meine Überlegungen hierzu beginne ich mit einem Zitat von Gregory Bateson aus seinem Buch „Ökologie des Geistes“, in dem er auf die Frage eingeht, was denn *Information* eigentlich sei, bzw. genauer gesagt, worin denn deren kleinste Einheit, das Bit, bestehe:

„Ein ‚Bit‘ Information läßt sich definieren als ein Unterschied, der einen Unterschied macht.“ (Bateson 1981: 408)

Information ist ein Unterschied, und sie „macht“ einen Unterschied; sie tätigt das (Unter-)Scheiden. Wie sagte Hegel: „Die Tätigkeit des Scheidens ist die Kraft und Arbeit des Verstandes, der verwundersamsten und größten oder vielmehr der absoluten Macht.“

Die konsequenteste Destruktion, der man die Welt gedanklich unterwerfen kann, scheint mir, dass man sie oder die Aussage über das Seiende auf eine letzte fundamentale Unterscheidung reduziert: dass etwas ist oder nicht ist. Genauer gesagt: dass es dieses oder jenes ist oder nicht ist. *Kritik* kommt ja aus dem Altgriechischen, von *krinein*; *krinein* heißt soviel wie *unterscheiden* oder – mit Gregory Bateson gesprochen – *einen Unterschied machen*. Wir könnten also sagen, im Zuge der Technik der Digitalisierung geschieht eine Auflösung der Welt in einen riesigen Bithaufen. Die Welt als je gegebene wird *durch Digitalisierung* buchstäblich, wenn auch erst gedanklich, *in Schutt und Asche gelegt* mit den Bits als *Atomen der Kritik*. Und als solche sind sie nun allerdings gleichzeitig die *Bausteine* für neue Welten, die sich aus ihnen konstruieren oder synthetisieren oder computieren lassen.

Damit sind wir bei den Neuen Medien und ihrer häufig beklagten zersetzenden Wirkung. Das *Feld der neuen Medien* (das Medium der neuen Medien: den Konstruktionsraum des Programmierers – Weizenbaum spricht vom „Spiel-

platz“ – Weizenbaum 1978: 156f.) kann man in einem gewissen Sinne als *geräumten Bauplatz* betrachten¹⁶: Die Macht der alten Welt (genauer: jeder Realität, die aus Sicht ihrer kritischen Auflösung immer „alte Welt“ ist) ist dort eliminiert. Insofern ist der Bauplatz geräumt. Wo wir es mit Bits zu tun haben, gibt es keine Bezugnahmen mehr auf Realität, nicht den leisesten Anklang an irgend etwas, das Welt in unserem herkömmlichen Sinne ist, also Welt, der wir selber angehören, aus der wir kommen. Das Feld der neuen Medien ist ein geräumter Bauplatz mit Bytes und Bits als Baustoffen einer neuen und jetzt einzig auf den Menschen noch zurückführbaren Welt.

Hier haben wir in einer anderen, vielleicht noch konsequenteren Weise die „Nacht der Welt“, von der Hegel sprach. Diese Nacht ist noch leerer, noch schwärzer, noch unwirklicher, als sie bei Hegel erschien. Dort gab es immerhin noch „phantasmagorische Vorstellungen“: blutige Köpfe, gespenstische weiße Gestalten, die auftauchen und wieder verschwinden. Es gab dort m.a.W. Erinnerungen des Geistes an ein Heiles und Wirkliches, furchtbare Erinnerungen, weil dies Heile und Wirkliche zerstört und verloren ist; in Hegels „Nacht der Welt“ ist der Schrecken der Vernichtung noch präsent. Wenn man sie als ein „Zwischen“ bezeichnen kann zwischen dem Nicht-mehr der alten und dem Noch-nicht der neuen Welt, dann ist hier noch größere Nähe zum Nicht-mehr zu spüren. Der geistige Raum gehört noch einem lebendigen Wesen, das sich seiner Herkunft und seiner Tat erinnert. Solche Erinnerung ist im Felde der Neuen Medien ausgelöscht. Hier gibt es keine blutigen Köpfe und keine weißen Gestalten, es sei denn, sie würden absichtsvoll konstruiert. Im Kopfe der Menschen, die mit Neuen Medien umgehen, mag sich alles Mögliche an phantasmagorischen Vorstellungen abspielen; nichts davon ist dem Feld der Neuen Medien eingeschrieben; nichts davon kann dort *gefunden* werden.

Auch dieser geräumte Bauplatz der Neuen Medien bleibt ein „Sprachraum“, ein „Textraum“. Meine Überlegungen zur Umkehrung der Vermittlungsrichtung im Text als Medium der Medien hatten dort angesetzt. Als in diesem Zusammenhang vom Wort und von der Schrift die Rede war, waren Worte und Schriftstücke gemeint, die in natürlicher Sprache ge- und verfasst wurden. Natürliche Sprachen heißen deswegen so, weil sie kontextgebunden, d.h. auf eine Welt verpflichtet sind, die uns jeweils gegeben, also nicht unser Produkt ist und auf die sie in ihrer Semantik Bezug nehmen müssen, sonst können wir sie weder sprechen noch verstehen. Formale oder Programmiersprachen hingegen sind kontextfrei, d.h. sie sind auf keine gegebene Welt mehr verpflichtet.

Die Ab- oder Nach-schrift wird im Raum des Neuen Mediums definitiv abgelöst durch die *Vorschrift* (wörtl. Übersetzung von Programm), nämlich das

16 Der Parallele zwischen dem Bauen der Architektur und pädagogischem Raumgeben bin ich in einem Vortrag vor Architekt/innen der TU Darmstadt nachgegangen. Vgl. Sesink 2006b

Computerprogramm, das – als Steuerungsprogramm implementiert – maschinell ausführbar ist. Diese Vorschrift bedingt eine neue, eine andere Art des Schreibens. Natürlicher Sprache ist ihr Sprecher niemals ganz Herr. Sprecher und Schreiber suchen nach Worten, ringen um Formulierungen. Natürliche Sprache wird erfahren als ein Medium mit Eigenleben, in dem das gemeinte Objekt doch ein Mitspracherecht zu haben scheint: ihr Ausdruck soll ihm angemessen sein. Zugleich artikuliert sich in ihr eine kulturelle und sich permanent wandelnde Tradition von Weltrezeption, in der sich ein Sprecher und Schreiber erst einmal zurechtfinden muss, will er verstehen und sich mitteilen können. Was „sie sagt“, mag dem, der sich in ihr auszudrücken versucht, deshalb oft fremd und ihm nicht ganz gehörig erscheinen.

Wenn dagegen jemand Text von der Sorte eines Computerprogramms schreibt, dann schreibt er der Welt vor, wie sie zu sein, wie sie sich zu verhalten hat. Er bezieht sich auf die Welt als eine, der man auf diese Weise Vorschriften machen kann. Der Text fungiert jetzt als eine An-ordnung (eine der Wortbedeutungen von *informatio*), eine Kette von Befehlen, durch deren Befolgung die Übersetzung in Wirklichkeit zu leisten ist. Welt wird hier nicht mehr beschrieben, sondern *ge-schrieben*; *Schreiben wird zum Akt der Konstruktion*. Oder – wie es die Klagenfurt-Gruppe mit Rückbezug auf Gotthard Günther sagt – die Theorie (als Modell der Sache) wird operational. (Klagenfurt 1995: 16; Sesink 2004: 60-62)

5 Bildung im Neuen Medium – Schuld und Wiedergutmachung

Bildung benötigt einen medialen Raum, in dem der Mensch, als Einzelmensch wie als Menschheit, zum Autor der Texte wird, die er schreibt und liest. Kompromisslos zu seiner letzten Konsequenz gedacht, würde ein absolut gefasster Bildungsanspruch verlangen, dass der Text nichts sagt, als was sein Autor sagt; dass im Text nichts mit-spricht, das sich der Kontrolle des Subjekts entzieht; dass der Text also eine reine Konstruktion des Autors ist. Hierzu muss der mediale Raum der Sprache text- und bedeutungsleer sein, wenn der Autor ihn betritt; eine *Tabula rasa*. Jeder Text, in dem sich eine andere Botschaft als die des Subjektes ausspricht, wäre zu löschen. Das Subjekt will kein Gehorsamer, kein Höriger mehr sein.

Computerprogramme sind solche reinen Konstruktionen im derart leeren Sprachraum des Neuen Mediums. Das „Verbrechen“ einer „Ermordung der Realität“ lastet nicht nur Jean Baudrillard (Baudrillard 1996: 9) daher den Neuen Medien an. Hartmut von Hentigs Diktion ist kaum weniger drastisch, wenn er meint, sein Buch „Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben“, in dem

er sich mit dem Verhältnis der Bildung zu den Neuen Medien befasst, hätte eigentlich auch den Untertitel „Die Vernichtung der Wirklichkeit durch Virtualität“ tragen können. (Hentig 2002: 9)

Von der endlichen Erhebung des Menschen aus dem Staub eines vermeintlichen materiellen Grundes seiner Existenz zum wahrhaft „aufrechten Gang“ und zur freien Projektion neuer Welten spricht dagegen Flusser.

„Das Zurücktreten des Denkens aus der Linie in den Punkt (der ein Nichts ist) ist ja nicht nur eine Bewegung des Kalkulierens – des Analysierens der Welt und des Menschen –, sondern ebensosehr eine Bewegung des Computierens: des Synthetisierens von Welten und Menschen. Es ist zwar richtig, dass mit dem Einsetzen des numerischen Denkens ein Schritt zum Zersetzen der Dinge und des Menschen zu ‚nichts‘ getan wird. Aber ebenso richtig ist, dass damit das Feld für das Projizieren alternativer Welten und Menschen frei wird.“ (Flusser 1998: 17)

Das Neue Medium ist *Medium der Konstruktion* (oder „Projektion“ bei Flusser). Diese digitale Welt, dieser *freigeräumte Bauplatz* basiert auf dem „vollständigen und spurlosen Verschwindenlassen der realen Welt“ (Baudrillard 1996: 9); und sie ist das neue Feld der Konstruktions- und Rekonstruktionsversuche von Welt, wenn informatisch Entwürfe für technische Systeme geschaffen werden, die dann zur Veränderung unserer wirklichen Welt beitragen.

Durch das Neue Medium wird nun Bildung in doppelter Weise mit ihrer Verantwortung konfrontiert.

Zum ersten kulminiert in seinem Siegeszug eine Entwicklung, die wesentlich durch Bildung vorangetrieben wurde und wird. Bildung ist *unaufhaltsame Kritik*; diese Unaufhaltsamkeit hat zu Konsequenzen geführt, die sich jetzt, im Neuen Medium, zeigen. In der Informatik manifestiert sich, wohin Bildung führt.

Zum zweiten steht Bildung damit in der Herausforderung, auf die Leere des freien Raums, welche ihr Technologie gewordenen Prinzip der Kritik hervorgebracht hat, auf diese nihilistische Konsequenz ihrer Unaufhaltsamkeit eine Antwort zu finden; d.h. dem in ihr erhobenen Anspruch der Freiheit auch positiv gerecht zu werden.

Diese Freiheit ist kein Geschenk, sondern eine Errungenschaft. Das Subjekt konstituiert sich in der *Auflehnung* gegen die Realität. Es ist per se *revolutionäres* Subjekt, und als solches schafft es sich den freien Raum für eine neue Welt, die seine eigene Konstruktion ist; nicht mehr verhängtes Schicksal. Jetzt kann es sich endlich *sein eigenes Gesetz geben*, also autonom werden. Nicht nur die Welt, die es umgibt, sondern auch die Welt, die es selbst ist, hat es aufgelöst; es betritt den Raum des Zwischen Nicht-mehr und Noch-nicht; die „Nacht der Welt“; den informatischen Raum der freien Konstruktion. Nichts hemmt mehr

das Neue, das kommen soll: die neue Welt und den neuen Menschen. „Diese Willkür ist die leere Freiheit“. (Hegel 1805-06: 173)

Der Schrecken der Heimsuchung durch blutige Köpfe und weiße Gestalten in der „Nacht der Welt“ ist nur zu bannen, wenn zugleich die Aussicht auf Heilung, auf ein kommendes Gutes eröffnet ist, eine Aussicht, welche die konstruktive Einbildungskraft dann einlösen soll. Aber *woran misst* sich, was Verbesserung heißt, was heil und gut ist? *Woher kommen* die neuen Ordnungsstrukturen, die Regeln und Gesetze menschlichen Lebens, wenn jede Ordnung negiert ist?

Befreit von der alten Welt ist nun *alles möglich*; allerdings *nichts mehr notwendig*. Im leeren Raum des Konstruierens gibt es *keine Gründe* mehr. Es bietet sich kein Warum und Wozu mehr an; auf die Frage „Was soll ich tun?“ wird dem Konstrukteur *keine Antwort* gegeben. Alle Konstruktionen erscheinen als gleich gültige mögliche Manifestationen seiner konstruktiven Einbildungskraft; sie hat *keinen Maßstab* mehr, der ihr Orientierung gibt.

Die aus Sicht des „seine Freiheit festhaltenden“ Subjekts konsequenteste Antwort wäre wohl, dass diese Maßstäbe eben *freie Setzungen* des Subjekts zu sein hätten. Die Welt wäre demnach gut zu machen, indem das Subjekt selbst setzte, was gut ist. Und dies hieße: dass *gut ist, was und weil es eine freie Setzung des Subjekts ist*. Das wäre Reduktion des Guten auf eine *reine Manifestation der Willensfreiheit*, auf den Willen, der sich will. „... und gerade darin wurzelt ja der Nihilismus“ (Žižek 2001: 70).

Das seine Freiheit „festhaltende“ Subjekt hätte sich also in eine *ausweglose Situation* manövriert, sofern es richtig ist, dass es einen Ausweg braucht, es also nicht vollständig in die Immanenz dessen gehört, was es geschaffen hat; dass es *mehr ist, als es vermag*; dass seine Kraft nicht ihr eigener Grund ist. Anders ausgedrückt: In der Einbildungskraft wird die Realität nicht nur ermordet, sondern wird sie (im empirischen Menschen) zum Subjekt, das daher immer das Andere seiner selbst bleibt. Die Einbildungskraft ist eine Kraft, die in genau dem Augenblick erstürbe, in dem sie mit der gelungenen Ermordung der Realität den vollständigen Triumph erränge. Sie ist „älteren Datums“ als ihre Manifestation im Subjekt. Sie bleibt immer in dem verwurzelt, das sie zersetzt und auflöst. Wir können es auch so formulieren: So sehr das Subjekt geistig über die Welt, in der es lebt, hinaus sein mag, so sehr bleibt es dabei materiell Teil dieser Welt und dieser mit all seinen Trieben und Motivationen, seinen Leidenschaften, Wünschen und Hoffnungen verbunden.

Als Kraft ist sie *selbst eine Realität* genau der Art, von der sie sich löst. Sie ist sich selbst gegeben. (Michael Wimmer spricht von der „Gabe der Bildung“ – Wimmer 1996.) Sie verdankt sich nicht sich selbst, sondern der alten Welt, der Realität, der Ordnung, aus der sie kommt. Die Kritik, die der Ausgangspunkt war für die Zersetzung der alten Welt, ist selbst in dieser alten Welt, die sie

zersetzt, gegründet; sie kommt dorthier. Diese alte Welt, die sie zersetzt, ist ihre Herkunft. Wunsch und Ziel, die alte Ordnung abzuschaffen, entstand in deren Schoße. Die Kritik an der alten Ordnung war nicht ihr eigener Ermöglichungsgrund, sondern sie fand sich als Möglichkeit vor, und diese Möglichkeit wurde von der alten Welt unterbunden, insofern sie zugleich eingeräumt war.

Damit sind wir an einem Punkt, an dem der Begriff *Schuld* angebracht sein könnte. Reflektiert das Subjekt auf die Bedingung der Möglichkeit seiner Freiheit, so stößt es auf etwas, an das die Wahrnehmung seiner Freiheit gebunden ist. Diese Bindung ist nicht mehr eine, die von sich aus wirkt; solche Bindungen hat die Einbildungskraft zerrissen. Vielmehr ist es Bindung, die notwendig wird, sobald das Subjekt sich *Rechenschaft* ablegen will über Gründe und Sinn seines Konstruierens, sobald seine Freiheit sich in die Welt hinein *gestaltend verwirklichen* will. Die konstruktive oder synthetische Einbildungskraft verweist daher nicht nur auf ihre destruktive Seite als ihre Voraussetzung, sie steht auch in der Schuld der alten Ordnung, aus deren Asche ihr Phönix emporsteigen soll. Sie *schuldet* ihr *Wiedergutmachung*.

Exkurs: Wiedergutmachung in der psychoanalytischen Entwicklungstheorie
D.W. Winnicott

Um meinen Gedanken der Wiedergutmachung genauer zu fassen, auch seine Herkunft deutlich zu machen, sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs in die Entwicklungstheorie des englischen Psychoanalytikers und Kinderarztes D.W. Winnicott erlaubt (Sesink 2002). Winnicott beschrieb ebenfalls einen Befreiungsvorgang: die Lösung des Kindes von seiner Mutter. Befreiung heißt hier Selbstständigwerden; und schließt Vernichtung und Wiedergutmachung ein.

Ursprünglich, so Winnicott, erfahre das Kind sich als *omnipotent*; eine Erfahrung, die ihm die Mutter durch weitgehende Anpassung an seine Bedürfnisse ermögliche, ohne dass das Kind sich schon der Mutter als einer von ihm getrennten Person mit eigenen Ansprüchen bewusst sein könnte. Faktisch allerdings befinde sich das Kind in dieser Phase in *absoluter Abhängigkeit*; denn alles, was ihm möglich sei, sei ihm durch die Mutter möglich; während es gleichzeitig die Versorgung durch die Mutter (das Gute) als unmittelbaren Ausdruck der Macht seines bedürftigen Wesens empfinde, das Gute geschehen zu lassen. Blicke das Kind in dieser Illusion von Omnipotenz befangen, könnten weder es selbst noch die Mutter je wieder ein eigenständiges Leben führen. Also müsse die Mutter sich den Bedürfnissen des Kindes allmählich versagen, das Kind damit konfrontieren, dass sie eine eigene Person mit einem eigenen, vom Kinde unabhängigen Leben ist. In psychoanalytischer Terminologie: Das Kind werde mit dem *Realitätsprinzip* konfrontiert.

Diese Konfrontation sei ein Schock; eine ungeheure *Kränkung der Omnipotenz* des Kindes, auf die es mit *vernichtender Wut* reagiere. Indem es diese Wut gegen die Mutter auslebe, gerate es allerdings in eine höchst kritische Lage: Auf der einen Seite sei da der unbändige Wille, die Mutter als sich widersetzendes, eigenständiges Wesen zu vernichten, sie vollständig den eigenen Trieben und Bedürfnissen zu unterwerfen; ja, sie sich einzuverleiben. Auf der anderen Seite rege sich das erwachende Bewusstsein, dass es die Mutter sei, welche seiner Existenz Grund und Halt gebe. Die Mutter erweise sich als „zwei Mütter“: als Objekt-Mutter, welcher in einer Mischung aus Aggression und Lust all seine libidinösen Triebe und Vernichtungsphantasien gälten, und als Umwelt-Mutter, welche geliebt werde. (Winnicott 1974: 96)

Gäbe es seinen Vernichtungsphantasien nach, würde es die geliebte Mutter vernichten und sich in einer Schuld wiederfinden, welche unaushaltbar wäre. „Es ist eine furchtbare Situation, wenn ein Kind seine Mutter zärtlich liebt und sie zugleich aufessen will“. (Winnicott 1988: 127) Wollte es seine geliebte Mutter vor der eigenen vernichtenden Wut und Gier schützen, müsste es seine aggressiven Impulse hemmen und darauf verzichten, die Mutter seinem Verfügungswillen zu unterwerfen und seinen Willen zu verwirklichen.

Nach Winnicott gibt es nur einen Ausweg aus dieser Situation: *Das Kind realisiere seinen Vernichtungswunsch; aber die Mutter überlebe*. In einer *ersten* Variante bedeute dies: Das Kind erfahre seine eigene *Machtlosigkeit*; es könne tun, was es will, es brauche sich nicht zu hemmen, denn es könne der Mutter gar nichts anhaben. Was es tue, sei wirkungslos. Es sei schwach; die Mutter sei stark. Es sei ohnmächtig; die Mutter sei übermächtig. In einer *zweiten* Variante bedeute es etwas anderes: Das Kind selbst Sorge für das Überleben der Mutter. Es erfahre damit eine *doppelte Macht*: die Macht zu vernichten; aber zugleich: dafür zu sorgen, dass diese Vernichtung nicht statfinde. Und zwar nicht durch Hemmung der Aggression, sondern durch Wiedergutmachung. Die erste Variante entspreche einer Phase, in der das Kind hemmungs- und verantwortungslos seinen Impulsen folgen könne, weil die Umwelt stark genug ist, sich von ihnen nicht allzu sehr stören zu lassen. Die zweite Variante entspreche einer Phase, in der das Kind anfangs, *für seine Umwelt und damit auch für seine Handlungen Verantwortung zu übernehmen*. (Winnicott 1974: 97f.)

Die zugelassene destruktive Aggressivität, die an sich unaushaltbare Angst erzeuge und deshalb unterdrückt zu werden tendiere, wandle sich unter der Perspektive der Wiedergutmachung zum Schuldgefühl und könne ausgehalten werden: Das Kind schulde der Mutter Wiedergutmachung; *in der Wiedergutmachung gelte es seine Schuld ab*. Es könne nun Verantwortung übernehmen sowohl für das Überleben der Mutter als damit zugleich auch für seine eigene Aggression. Die Aggression werde konstruktiv.

Die Gelegenheit zur Wiedergutmachung verleihe dem Kind also wieder „Macht“; jetzt aber die „Macht zum Guten“, welche die zerstörerische Tendenz des Trieb-Subjekts sozusagen kompensiere. Erfahre das Kind die Macht, wiedergutzumachen, so brauche es seine triebhafte Seite nicht zu unterdrücken und wegzusperren; es könne sie zulassen und ausleben im Vertrauen auf die eigene Fähigkeit, dem Angriff auf das „Objekt“ (die Mutter) eine konstruktive Wende zu geben. Das Objekt werde vom Ich-Subjekt in seinen eigenen Rechten anerkannt, als etwas zu Bewahrendes, zu Beschützendes. So könne das Schuldgefühl im Selbst „gehalten“ („integriert“) werden und zum Verantwortungsgefühl gegenüber der Umwelt werden.

(Ende des Exkurses)

Winnicotts Gedanke der Wiedergutmachung bezieht sich meiner Interpretation nach auf eine lebensgeschichtliche Konstellation, welche der des sich emanzipierenden Subjekts entspricht. Wiedergutmachung heißt, *das Gute des zerstörten Alten restituierend zu bewahren im Neuen*, d.h. darin steckt ein Bekenntnis, dass im Alten etwas Gutes war, und wenn es nur die Ermöglichung der auflösenden und befreienden Kritik war, die dieses Gute ausmacht. Die Einbildungskraft steht sozusagen in der Schuld dessen an der alten Ordnung, dem sie sich verdankt. Sie schuldet der alten Ordnung, dass sie dies Gute wiederschafft. Es wird re-konstruktiv restituiert.

Alle wirklichen Überlegungen und Konzepte zu neuen Ordnungen sind m.E. in diesem Sinne wiedergutmachend; sie knüpfen an, entwickeln weiter – allerdings all dies dem Anspruch nach auf der Basis vernünftiger Entscheidungen. Wiedergutmachung bildet den normativen Bezugspunkt des emphatischen Bildungsbegriffs. Man könnte von einer *zurückhaltenden* Einbildungskraft sprechen; einer Einbildungskraft, die *sich selbst hemmt* (da sie von nichts anderem mehr gehemmt zu werden beansprucht) und *sich selbst Bindung auferlegt* (nachdem sie alle Bindungen gesprengt hat); einer Einbildungskraft, die *Verantwortung* übernimmt und sich *an ein selbstaufgelegtes Gesetz bindet*.

Die synthetische Einbildungskraft verpflichtet sich selbst auf Wiedergutmachung; und bekennt damit die Schuld, in der sie als präsynthetische, als destruktive Einbildungskraft steht; nicht zuletzt ist sie sich selbst Wiedergutmachung schuldig. Das Gute ist keine Neuerfindung, sondern in der Destruktion des Schlechten und Bösen schon erfahren, als bisher Unterdrücktes, zu kurz Gekommenes, Verhindertes; als Ahnung und Sehnsucht. Es bildet den Hintergrund der Initiative der Einbildungskraft, der ihm allerdings, als immer schon hintergründig wirksam, nie klar in den Blick kommen und transparent werden kann.

Daraus resultiert eine Praxis, die *experimentell* und auf Revidierbarkeit gerichtet ist, weil damit eingestanden ist, dass, was den Maßstab für Güte ausmacht, nicht theoretisch und praktisch in einem Akt ungebundener Freiheit („freier Willkür“ – Hegel) einfach gesetzt werden kann, sondern aus der Welt, der der Mensch als leibliches Wesen zugehört, stammen muss, und dass insofern sein Handeln immer auch ein *Suchen* nach diesen Maßstäben ist, ohne je die Chance zu haben, sie als definitiv gefunden dingfest zu machen.

6 Plädoyer für eine bildungstheoretische Medienpädagogik

Ich hatte eingangs behauptet, die Pädagogik (und mit ihr die Medienpädagogik) sei sich der fundamentalen Medialität ihrer selbst nicht hinreichend bewusst; immer noch behandle sie die Medien als einen speziellen Wirklichkeitsausschnitt, dem sie sich – wie anderen solchen Ausschnitten – zuwenden müsse, um ihm gegenüber das Pädagogische, in meiner Auffassung: die Sorge für Bildung, zur Geltung zu bringen.

Der Ursprung des der Pädagogik erteilten gesellschaftlichen Auftrags der Sorge für Bildung lässt sich ins 18. Jahrhundert datieren, für das ja nicht ganz zufällig die Selbstkennzeichnung als pädagogisches Jahrhundert publik geworden ist. Er kennzeichnet die moderne, gut zweihundert jährige Geschichte der Pädagogik. Was ich über die mediale Ermöglichung der Selbstinszenierung des modernen Subjekts sagte, ist grundlegend für die pädagogische Idee der Bildung und das mit dieser verbundene Verständnis vom sich bildenden Menschen. Ohne den *medial ermöglichten Bruch mit dem schicksalhaften Verhängtsein* dessen, was ein Mensch sein und werden kann, zugunsten des vernünftigen Selbstentwurfs hätte dieser Auftrag niemals gesellschaftliche Wirklichkeit und Geltung erlangen können.

Die Reichweite des aus der Auseinandersetzung vor allem mit den Massenmedien in den 1960er bis 1980er Jahren entwickelten medienpädagogischen Medienbegriffs ist viel zu gering, um dies zu erfassen und das Neue des Neuen Mediums hinreichend in die Reflexion einzubeziehen. Denn hierzu genügt es nicht, sich zu fragen, wie mit dem pädagogischen Bildungsanspruch auf die Medien reagiert werden soll, sondern muss begriffen werden, dass und wie dieser Anspruch selbst im Medium fundiert ist; dass uns daher die Neuen Medien mit einer neuen Art der Ermöglichung und Ernötigung von Bildung konfrontieren, auf die wir nicht so einfach mit dem Bildungsbegriff antworten können, weil sie diesen selbst neu begründet.

Das Neue Medium ist die informatische Welt (oder Sphäre). In ihr ist der Bildungsanspruch, wie ihn Heydorn etwa emphatisch als „dauernde Selbst-

schöpfung“ charakterisierte (Heydorn 1972: 56), auf eine absurde Spitze getrieben. Hier kann jeder tatsächlich sich selbst neu erfinden. (Turkle 1999: 285-377; Marotzki 2000: 241f.; Meder 2000: 51) Bildung wird hier sozusagen absolut: ihre emanzipatorische Seite eliminiert alle Bindungen, befreit so vollständig, dass dort auf nichts mehr Berufung möglich ist, was im wirklichen Leben eben auch die individuelle Identität ausmacht: die attraktive Erscheinung, das Alter, das Geschlecht, die Behinderung, die Rasse. Dort kann das Individuum sich gleichsam gut machen, so gut es nur will. Und doch – nicht nur leiser Zweifel schleicht sich ein, ob mit dem Wollen, auch dem Sich-selbst-besser-Wollen, nicht zwangsläufig wieder Bezüge und Bindungen ins Spiel kommen (müssen), die das, was der Sich-selbst-neu-Erfinder dort erfindet, rückbinden an die Welt, von der aus er dies tut. Und so ist es wohl doch eher eine Art Wiedergutmachung der eigenen Person, die dort versucht wird; nicht so ganz anders als in der wirklichen Welt.

Das Neue Medium ist ein *konstruktivistisches Medium*.¹⁷ Der Raum, den die Einbildungskraft sich in ihm geschaffen hat, ist durch keine Referenzen an die reale Welt eingeschränkt. Das Subjekt findet dort keine Maßstäbe vor, an denen es seine Einbildungen normativ orientieren könnte. Es hat die volle Verantwortung zu tragen für seine Konstruktionen. Solange diese in der virtuellen Welt bleiben, kann nicht viel passieren. Aber wenn die Konstruktionen reale Wirksamkeit entfalten sollen, muss ihr Konstrukteur für sie eintreten, muss er für sie Verantwortung übernehmen. Dafür aber ist mehr und anderes verlangt, als nur ein genialer Konstrukteur zu sein. Jetzt gilt es, im Sinne der Wiedergutmachungsidee die *Vermittlung des formalen Modells mit dem lebensweltlichen Kontext* zu leisten. Und dazu muss man sehr gut verstehen, worauf die Formalismen dort stoßen, wenn sie damit in eine hybride Konstellation gebracht werden sollen. (Capurro 2003: 229) Denn spätestens hier erweist sich, dass Konstruktion nicht ohne Destruktion zu haben ist und daher die Einführung neuer

17 Der Anklang an den theoretischen Konstruktivismus ist nicht zufällig. Dieser formuliert als allgemeines Prinzip, was im Neuen Medium ermöglicht wird. Radikal gedacht, kann er den Gedanken der Wiedergutmachung nicht zulassen, da er – teils ausdrücklich mit Kant – die Synthesis und nicht die Analysis als den Gründungsakt betrachtet. Ich würde ihn daher als eine dem Neuen Medium immanent verhaftete Theorie ansehen.

Ein vielleicht ebenfalls vermutbarer Bezug zu Derridas Konzept der Dekonstruktion liegt hingegen nicht oder nur sehr vermittelt vor: Dekonstruktion bezieht sich auf natürliche Sprache; sie stellt gerade die Herrschaft des Autors über seine Texte in Frage, die im formal-sprachlichen Raum des Neuen Mediums errichtet werden soll. Allerdings ließe sich diese Infragestellung auf das Schreiben im Neuen Medium insofern ausdehnen, als bezweifelt werden kann, dass der empirische Programmierer je der ideale Autor sein kann, als dem ihm im Neuen Medium Raum gegeben wird. Anders ausgedrückt: Ein empirischer Programmierer wird sich wohl die Freiheit nie tatsächlich nehmen können, die ihm das Neue Medium eröffnet.

Technologien immer auch den Widerstand derer provoziert, die das Gute im Alten vor der Vernichtung durch das Neue bewahren wollen. Wiedergutmachung heißt hier: Rücksicht nehmen auf die Bedürfnisse der Betroffenen; Anschluss suchen an ihre Interessen; Partizipation ermöglichen. (Schelhowe 1997: 207-211)

Das betrifft keineswegs nur die Informatiker als Konstrukteure im engeren Sinne. Erstens werden auch den Nicht-Informatikern immer mehr Instrumente an die Hand gegeben für informatische Konstruktionen. Und zweitens ist auch die Implementierung dieser Konstruktionen in den lebensweltlichen Kontext mit einem konstruktiven Moment, nämlich der Um-Konstruktion von Wirklichkeit verbunden.

Was nun gar nicht geht, ist, gegen den Konstruktivismus des Mediums das Heil in der Flucht in scheinbar lebensnahe echte Wirklichkeiten zu suchen; gegen das Medium die Unmittelbarkeit von Natur, Feld, Wald und Wiesen, von Gefühlen und Sinnlichkeit in Stellung zu bringen. Das wäre Verrat am hier entfalteten Bildungsgedanken und seinem emanzipatorischen Anspruch.

Das Neue Medium ist Grund, aber auch Resultat von Bildung. Es entstand in Konsequenz der neuen Medialität, die mit dem Übergang zur Moderne das Subjekt in jedem Menschen provoziert. Es mag sich leugnen, dieses Subjekt; die Verantwortung von sich weisen, weil es mit ihr überfordert ist. Aber noch darin erweist es sich als das, was zu sein es leugnet: Es selbst ist es, das darüber urteilen zu können und zu dürfen beansprucht, ob es dies (nämlich Subjekt) sei, worauf sich sein Anspruch gründet. Nur es selbst kann sich daher zurücknehmen, ohne zurückzukehren in die vormodernen Zeiten einer Medialität, die bildungsfern und -feindlich war, insofern sie das Schicksal der Menschen durch Verkündigung einer von weit her kommenden Botschaft bestimmte.

Befinde ich mich mit solchen Überlegungen noch auf dem Felde der Medienpädagogik? Ja, selbstverständlich, insofern ich über eine pädagogische Medientheorie nachdenke. Und nein, nicht mehr, da ich Bildungstheorie nicht lediglich als Hintergrund einsetze, sondern im eigentlichen Sinne betreibe. (Der Migrant wird seine Herkunft nicht los.) Konsequenterweise wären also die Grenzen zwischen Medienpädagogik und Bildungstheorie aufzuheben.

Den *kritischen Impuls*, der mit dem Bildungsbegriff verbunden ist, habe ich in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Medien als Wanderer zwischen zwei Welten in zweifacher Weise erfahren: zuerst in der kritischen Abwendung, wie sie die Bildungstheorie Allgemeiner Pädagogik zeigt; dann in der kritischen Zuwendung, wie sie beispielsweise im Anspruchskern der Medienkritik bei Baacke, Tulodziecki, Schorb, Aufenanger u.a. zu finden ist. Beide Positionen gründen in der *festgehaltenen Differenz von Bildung und Medien*; mit der allerdings gegensätzlichen Konsequenz, die pädagogische Befassung mit den Me-

dien entweder als eine Form der Bildung zu adeln (und so die Zuwendung zu legitimieren) oder als bildungsfern zu marginalisieren bzw. als unpädagogisch gar auszuschließen aus dem Kreis der legitimen Themen (und so die Abwendung zu legitimieren).

Meine Überlegungen führen weder in die eine noch in die andere Richtung; weder in die Richtung einer auf den unerschütterlichen Fels der Bildung gegründeten pädagogischen Medien- oder Technologiekritik noch in die Richtung einer Abschottung von der Medienfrage zum Heile der Bildung. Vielmehr komme ich zu dem Schluss, dass wir *im Medium den Ermöglichungsgrund von Bildung* finden, weil es nicht nur zu kritisierender Gegenstand (wie andere), sondern *selbst der Schauplatz der Kritik* ist; dass das Neue Medium mit seiner extremen Zuspitzung des Prinzips der Kritik auch die Frage nach dem kritischen Impuls der Bildung aufwirft, also Bildung sich selbst kritisch werden lässt, als „Kritik der Kritik“ (Euler 1998); dass also die Medienkritik in nichts anderem als Bildungskritik resultiert. Und was sonst ist Bildungstheorie als theoretische Selbstkritik der Bildung?

Aber es folgen hieraus auch weit reichende *Konsequenzen für die pädagogische Praxis der Entwicklung, Gestaltung und Integration von Medien*. Das Feld des Neuen Mediums ist nichts, was sozusagen von außerhalb pädagogisch zu betrachten und zu begutachten wäre und für das man von einem gleichsam medienneutralen Standpunkt normative Handlungsorientierungen geben könnte. Es ist ein Feld, in das die Pädagogik *hineingehen* muss, weil sich in ihm sowohl die Chance konstruktiver Weltgestaltung bietet, auf die es einer Pädagogik, die sich dem Bildungsauftrag verschrieben hat, schon immer ganz besonders ankam. Zugleich setzt sich pädagogisches Handeln eben damit einer Gefahr aus, die nicht eigentlich vom Neuen Medium ausgeht, sondern die Bildung prinzipiell inhärent ist. Die Gefahr des Bindungs- und Orientierungsverlustes, der „freien Willkür“, der existenziellen „Leere“, welcher dieses Medium die aussetzt, die sich in ihm bewegen, ist die Gefahr, die der Freiheit innewohnt. Im Neuen Medium wird sie nur sehr viel deutlicher als in den traditionellen Medien, weil hier jede Referenzbeziehung auf Lebenswelt explizit entschieden werden muss und nicht mehr nur geschieht und unterläuft.

Im Neuen Medium erfahren Menschen sich als *Konstrukteure*; das Medium selbst setzt ihrer Einbildungskraft keine prinzipiellen Grenzen. Umso mehr sind sie dort mit ihrer *Verantwortung* konfrontiert, wie sie mit dieser konstruktiven Freiheit umgehen. Sie sind damit dem Spannungsverhältnis von Freiheit und Bindung konfrontiert, das sich bei der Reflexion der Einbildungskraft als deren Zwiespältigkeit analytisch-destruktiver und synthetisch-konstruktiver Tätigkeit zeigte. Verantwortung heißt, dass die synthetisch-konstruktive Tätigkeit nicht etwa voraussetzungslos ansetzt an einem a priori gegebenen formlosen „Stoff“,

sondern schon in einer Schuld steht: die vorausgegangene Destruktion wieder-gutzumachen, also mit den neuen Konstruktionen die Legitimation für die damit verbundene analytische Auflösung des Bestehenden zu leisten.

Weniger als anderswo ist es im Neuen Medium dem Autor möglich, sich auf fraglos geltende normative Maßstäbe zu berufen, wenn man das eigene Tun zu verantworten hat. Weniger als anderswo aber auch ist es hier möglich, die eigene Freiheit zu leugnen und sich auf Zwänge einer materiellen und sozialen Umwelt zu berufen. Wenn „alles geht“, ist eine Antwort auf die Frage, was denn aus welchen Gründen getan werden soll, also das Offenlegen der Regeln, der Normen, der Ordnungsvorstellungen, auf die man sich verpflichtet, und die Angabe ihrer Geltungsgründe, unabweisbar. Es wäre ein Missverständnis, die kritische Funktion der Bildung als Kommentar eines unbeteiligten Beobachters zum Weltgeschehen zu verstehen. In ihrer Tiefendimension kommt sie nur zum Tragen, wo Bildung als *Gestaltung* (hier: im Neuen Medium) verstanden wird, weil nur dort sich das Subjekt der Bewältigung der fundamentalen Spannung von Freiheit und Bindung ausgesetzt sieht, ohne sich in die Verantwortungslosigkeit einer wohlfeilen Kritik aus dem Off, einer bedauernden Berufung auf die praktischen Zwänge des Lebens oder eines autistischen Beharrens auf der ungebundenen Willkürfreiheit im Konstruktionsraum des Neuen Mediums verdrücken zu können.

Die *Orientierung am Bildungsauftrag* ist so gesehen der *Medienpädagogik in Theorie und Praxis längst inhärent*, wo sie das Medium als auszugestaltenden Raum versteht (Sesink 2006a); sie wird durch eine bildungstheoretische Reflexion nicht etwa erst in sie hineingetragen. Letztere kann aber helfen, ihr Selbstverständnis und ihre Positionierung in der Pädagogik insgesamt zu profilieren und zu stärken. Dazu sollte hier ein Beitrag geleistet werden.

Literatur

- Baudrillard, Jean (1996): Das perfekte Verbrechen. München: Matthes und Seitz
 Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Orig. 1972)
 Rützel, Josef/Sesink, Werner (Hg.) (1998): Bildung nach dem Zeitalter der Großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik 1998. Frankfurt a.M.: Lang
 Capurro, Rafael (2003): Ethik im Netz. Wiesbaden: Franz Steiner
 Euler, Peter (1998): Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die „Kritik der Kritik“ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie. In: Rützel/Sesink (1998): 217-238

- Flusser, Vilém (1998): Vom Subjekt zum Projekt. Menschwerdung. Hg. S. Bollmann und E. Flusser. Frankfurt/Main: Fischer
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1805-06): Jenaer Systementwürfe III. Naturphilosophie und Philosophie des Geistes. Hg. R.-P. Horstmann. Hamburg: Meiner, 1987
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1807): Phänomenologie des Geistes. In: Werke in 20 Bänden. Red. E. Moldenhauer/K.M. Michel. Bd. 3. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1970
- Heidegger, Martin (1986): Seminare. Hg. C. Ochwad. Gesamtausgabe Bd. 15. Frankfurt a.M.: Klostermann
- Hentig, Hartmut von (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Weinheim: Beltz
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972). In: Ders.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974. (Werke Bd. 4). Hg. I. Heydorn; H. Kappner; G. Koneffke; E. Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004. 56-145
- Kant, Immanuel (1783): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders.: Werke in zehn Bänden. Hg. W. Weischedel. Bd. 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968. 51-61
- Kant, Immanuel (1781/87): Kritik der reinen Vernunft. Hg. R. Schmidt. Hamburg 1956
- Klagenfurt, Kurt (1995): Technologische Zivilisation und transklassische Logik. Eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Opladen: Leske und Budrich
- Marotzki, Winfried (2000): Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Marotzki/Meister/Sander (2000): 233-258
- Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hg.) (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. St. Augustin: Academia
- McLuhan, Marshall (1964): Die magischen Kanäle. Understanding Media. 2. erw. Aufl. Basel: Verlag der Kunst, 1995
- Meder, Norbert (2000): Wissen und Bildung im Internet. In: Marotzki/Meister/Sander (2000): 33-56
- Schelhowe, Heidi (1997): Das Medium aus der Maschine. Zur Metamorphose des Computers. Frankfurt/Main - New York: Campus
- Schmeiser, Leonhard (2002): Die Erfindung der Zentralperspektive und die Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft. München: Fink
- Sesink, Werner (2002): Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts. Münster: LIT-Verlag
- Sesink, Werner (2004): In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: LIT-Verlag
- Sesink, Werner (Hg.) (2006a): Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung Neuer Medien in der Bildung. Münster: LIT-Verlag
- Sesink, Werner (2006b): Wissende Beweglichkeit. Über das Räumen von Plätzen, das Bauen von Räumen und die Bewegung des Entwerfens. In: Sesink (2006a): 48-54

- Weizenbaum, Josef (1978): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Wimmer, Michael (1996): Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: Masschelein/Wimmer (1996): 127-162
- Winnicott, Donald W. (1988): Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart: Klett-Cotta
- Winnicott, Donald W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt a.M.
- Turkle, Sherry (1999): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek: Rowohlt
- Žižek, Slavoj (2001): Die Tücke des Subjekts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

II Forschungsfelder

Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik – theoretische Grundlagen, Umsetzungen und Forschung

Gerhard Tulodziecki, Paderborn

- 1 Bedingungen für das Handeln in einer komplexen Medienlandschaft
- 2 Leitvorstellungen für Erziehung und Bildung in der Informations- und Wissensgesellschaft
- 3 Vorgehensweisen für Lernen und Lehren
- 4 Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien

In der Auseinandersetzung der Pädagogik mit Medienfragen haben sich unterschiedliche Ansätze entwickelt. Diese reichen von behütend-pflegenden über ästhetisch-kulturorientierte, funktional-systemorientierte und kritisch-materialistische bis zu handlungsorientierten Ansätzen (vgl. Tulodziecki 1997: 82-105). Handlungsorientierte Ansätze heben sich von vorhergehenden Konzepten vor allem dadurch ab, dass Medienrezeption und Medienproduktion als situations- und bedürfnisbezogene Handlungen im jeweiligen sozialen Kontext verstanden werden. Auf der Grundlage dieser Sichtweise sollen medienpädagogische Aktivitäten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit bieten, die Kompetenzen zu erwerben, die für ein humanes Medienhandeln notwendig sind.

Geht man vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen davon aus, dass die Mediennutzung sowohl Chancen als auch Risiken für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung in sich birgt (vgl. z.B. Winterhoff-Spurk 2004), stellen sich für eine handlungsorientierte Medienpädagogik vor allem folgende Fragen:

1. Welche Bedingungen sind für Lernen und Entwicklung bzw. das Handeln in einer komplexen Medienlandschaft zu beachten?
2. Welche Zielvorstellungen sollten Erziehung und Bildung bzw. das Handeln in der so genannten Informations- und Wissensgesellschaft leiten?

3. Welche Vorgehensweisen bieten sich für das Lernen und Lehren – einschließlich einer sinnvollen Verwendung von Medien – an?
4. Welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben ergeben sich angesichts von Möglichkeiten und Problemen der Mediennutzung?

Im Folgenden stelle ich – vor dem Hintergrund der Arbeiten in unserer Arbeitsgruppe – meine Position zu diesen Fragen dar. Eine zentrale Bedeutung kommt dabei der Überlegung zu, wie Kinder und Jugendliche unter Beachtung ihrer Lebenssituation und Bedürfnislage in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung so gefördert werden können, dass ihnen ein humanes Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt möglich wird. Demgemäß erhalten Lernen und Entwicklung in unserem Ansatz – verglichen mit anderen medienpädagogischen Konzepten – einen besonders hohen Stellenwert. Deshalb bezeichnen wir unseren Ansatz auch als handlungs- und entwicklungsorientiert.

Bei den folgenden Ausführungen werde ich an geeigneten Stellen auch auf einzelne Ergebnisse empirischer Forschungsarbeiten aus unserer Arbeitsgruppe und auf methodologische Überlegungen verweisen. Den Schwerpunkt meiner Ausführungen lege ich auf die schulische Medienpädagogik, wenn viele der Überlegungen auch auf andere Zielgruppen übertragbar sind.

1 Bedingungen für das Handeln in einer komplexen Medienlandschaft

Um Bedingungen für die Mediennutzung bzw. das Handeln von Kindern und Jugendlichen zu erfassen und eine Grundlage für wissenschaftlich fundierte Handlungsvorschläge zu gewinnen, haben wir in verschiedenen Fallstudien und auch einzelnen größeren empirischen Untersuchungen mit unterschiedlichen Konfliktsituationen gearbeitet. So haben wir erst kürzlich wieder Schülerinnen und Schüler einer Hauptschule und einer Regelschule mit folgender Situation konfrontiert:

Thorsten ist in seiner Schulklasse ein Außenseiter. Umso mehr freut er sich, als Sebastian – ein in seiner Klasse sehr beliebter Schüler – ihn fragt, ob er sich am Nachmittag mit ihm treffen wolle. Gern willigt Thorsten ein. Als Thorsten am Nachmittag seinen Eltern erzählt, dass er zu Sebastian gehen will, runzeln diese die Stirn. Sie wissen, dass Sebastian u.a. dadurch bekannt ist, dass er durch seinen älteren Bruder Zugang zu Computerspielen hat, die von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien als menschenverachtend eingestuft wurden und deshalb für Jugendliche verboten sind. Die Eltern wollen Thorsten von dem Besuch abhalten, weil sie sich Sorgen machen, dass Sebastian ja doch nur solche Spiele mit Thorsten spielen wolle. Darauf hin versichert Thorsten,

dass sie sich keine Sorgen zu machen brauchen. Er verspricht, mit Sebastian keine verbotenen Computerspiele zu spielen.

Als Thorsten zu Sebastian kommt, hat dieser gerade ein neues verbotenes Spiel installiert und geht selbstverständlich davon aus, dass Thorsten mit ihm das Spiel ausprobiert. Thorsten zögert, Sebastian drängt darauf zu beginnen. Wie soll sich Thorsten verhalten?

Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 bis 10 haben auf diese Situation unterschiedlich reagiert. Als Gründe für das Mitspielen wurden u.a. genannt: Sonst kann es ja passieren, wenn er nicht mitspielt, dass er verprügelt wird. / Weil nicht jugendfreie Spiele richtig Spaß machen. / Vielleicht will er einfach mal mitreden können, wenn seine Klasse darüber spricht. / Weil er sonst wie ein Trottel und Feigling dasteht. / Damit er nicht als Weichei betrachtet wird. / Allein dass das Spiel indiziert ist, gibt einen großen Reiz. / Er möchte kein Außenseiter mehr sein und spielt mit, um cooler zu wirken. / Solche Spiele sind meiner Meinung nach nicht gefährlich, lächerlich sie nicht zu spielen.

Als Gründe gegen das Mitspielen wurden u.a. angeführt: Weil seine Eltern es verboten haben. / Weil er Angst hat, dass es dann rauskommt. / Damit er nicht kriminell wird und weil er sich sonst strafbar macht. / Er hat es seinen Eltern versprochen. / Er würde das Vertrauen seiner Mutter zerstören. Vielleicht würde er auch Stubenarrest kriegen. / Weil er sonst ein schlechtes Gewissen bekommt. / Da die Spiele illegal und jugendgefährdend sind. Auch wenn er danach wieder alleine ist, kommt er wenigstens nicht mit dem Gesetz in Konflikt.

Am Beispiel dieser Situationsschilderung und der Äußerungen lassen sich wichtige Bedingungen der Mediennutzung sowie des menschlichen Handelns generell aufzeigen: Erstens wird an den Äußerungen sichtbar, dass in einer solchen Situation verschiedene *Bedürfnisse* im Spiel sind, z.B. das Zugehörigkeitsbedürfnis, wenn ein Jugendlicher sagt, dass Thorsten einfach mitreden möchte, oder das Achtungsbedürfnis, wenn als Grund angeführt wird, dass er nicht als Feigling oder Weichei gelten möchte. Insofern lässt sich Mediennutzung zunächst als eine bedürfnisbezogene Handlung deuten. Zweitens erweist sich das Handeln von Thorsten als *situationsbedingt*. Ohne die Einladung und das Drängen von Sebastian sowie seine Außenseiterrolle in der Schule hätte sich das Bedürfnis nach Zugehörigkeit oder Achtung nicht in dieser Weise gezeigt. Drittens ist für das Handeln bedeutsam, welches *Wissen* und welche *Erfahrungen* Thorsten in die Situation einbringt. Wenn er beispielsweise indizierte Spiele kennt und sie schon einmal als sehr anregend und spannend erlebt hat und außerdem noch zu wissen glaubt, sie seien ungefährlich, wie es in einzelnen Äußerungen der Jugendlichen zum Ausdruck kommt, wird er sich vermutlich anders verhalten, als wenn dies nicht der Fall ist. Viertens ist der Stand der *sozial-*

kognitiven Entwicklung wichtig. Dieser kann sowohl aus *intellektueller* als auch aus *sozial-moralischer* Perspektive betrachtet werden. Intellektuell gesehen wird Thorsten durch die Situation vor die Handlungsalternative „Zustimmung oder Ablehnung“ gestellt. Er könnte allerdings auch noch andere Möglichkeiten bedenken, z.B. den Vorschlag machen, ein anderes spannendes Spiel auszuprobieren. Sozial-moralisch gesehen wird Thorsten – wie die Äußerungen u.a. zeigen – je nach seinem Entwicklungsstand abwägen, ob er das Risiko einer Bestrafung eingehen oder lieber den Eltern gehorchen soll, ob er eher den Erwartungen von Sebastian und seiner Freunde oder eher den Erwartung seiner Eltern folgen soll, ob er sich eher für oder gegen den gesellschaftlich geforderten Jugendschutz entscheiden soll.

Zusammenfassend lassen sich nun wichtige Voraussetzungen und Bedingungen der Mediennutzung bzw. des Handelns in Konfliktfällen folgendermaßen beschreiben: Aufgrund eines Spannungszustandes zwischen Bedürfnislage und Anforderungen in einer bestimmten Situation werden verschiedene Handlungsmöglichkeiten erwogen, von denen schließlich eine ausgewählt und realisiert wird. Für die Erwägung ist zum einen der Stand des Wissens bzw. der Erfahrungen zu der jeweiligen Situation bedeutsam. Zum anderen ist das sozial-kognitive Niveau wichtig: einerseits für die Zahl der in den Blick genommenen Handlungsmöglichkeiten und andererseits für ihre Bewertung. (Vgl. Tulodziecki 1997: 119.)

Für zukünftiges Handeln sind über die genannten Bedingungen hinaus die Folgen des jeweiligen Handelns von Bedeutung. Geht man beispielsweise davon aus, dass Thorsten mitspielt und die Einwilligung ihm die Anerkennung Sebastians bringt und die Eltern davon nichts erfahren, so wäre – falls Thorsten nicht von sich aus ein „schlechtes Gewissen“ verspürt – ein Nachgeben in ähnlichen Fällen wahrscheinlicher. Würden es die Eltern jedoch erfahren und würde daraus ein schwerer Konflikt entstehen, so wäre ein Nachgeben in späteren ähnlichen Situationen unwahrscheinlicher.

Bei diesen Überlegungen zeigen sich zugleich wichtige Bezüge zwischen Handeln und Lernen: Die Konsequenzen einer Handlung und ihre Verarbeitung sind bedeutsam dafür, ob eine bestimmte Handlung in der Zukunft wahrscheinlicher oder weniger wahrscheinlich wird. Gleichzeitig können die Erfahrungen in einer bestimmten Situation den Wissensstand und das sozial-kognitive Niveau beeinflussen. Dies kann zu Veränderungen im Verhalten und/oder im Wissensstand und/oder in allgemeinen sozial-kognitiven Dispositionen führen. Ist dies der Fall, dann hat Lernen stattgefunden.

Das skizzierte Handlungsmodell verweist des Weiteren darauf, dass für die komplexen Vorgänge um Lernen und Mediennutzung eine interdisziplinäre Sichtweise notwendig ist. So haben wir uns bei unseren Arbeiten bezüglich der

Bedürfnislage an humanistisch orientierten Bedürfnistheorien, bezüglich der *Lebenssituation* an Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung, bezüglich des *Wissens- und Erfahrungsstands* an kognitionsorientierten und konstruktivistischen Lerntheorien und bezüglich der *sozial-kognitiven Entwicklung* zum einen an Theorien zur intellektuellen Entwicklung und zum anderen an Ansätzen zur sozial-moralischen Entwicklung orientiert (vgl. Tulodziecki 1997; Herzig 1998).

Die angesprochenen Ansätze sind zunächst einmal wichtig, um Voraussetzungen und Bedingungen der Mediennutzung bzw. des Handelns in ihrer Tragweite einschätzen zu können. Sie reichen jedoch noch nicht aus, um fundierte Handlungsvorschläge zu entwickeln. Dazu sind Reflexionen zu wünschenswerten Zielen notwendig.

2 Leitvorstellungen für Erziehung und Bildung in der Informations- und Wissensgesellschaft

Mit Konfliktsituationen – wie dem Computerspiel-Dilemma – kann man zum einen auf wichtige Bedingungen für Lernen und Lehren bzw. für das Handeln aufmerksam machen, man kann sie zum anderen aber auch nutzen, um über Leitvorstellungen für Erziehung und Bildung in der so genannten Informations- und Wissensgesellschaft nachzudenken. In diesem Sinne lässt sich mit Bezug auf das Computerspiel-Dilemma Folgendes feststellen:

Erstens ist für die skizzierte Situation zu hoffen, dass Thorsten über Kenntnisse zum Jugendschutz verfügt und damit überhaupt erst die Möglichkeit besitzt, unter Beachtung rechtlicher Regelungen zu handeln, d.h. *sachgerecht* vorzugehen. Zweitens ist wünschenswert, dass sich Thorsten nicht einfach von seinem Freund überreden lässt, sondern zu einer eigenen Abwägung kommt – oder anders gesagt: nicht fremdbestimmt, sondern *selbstbestimmt* handelt. Drittens ist anzustreben, dass sich Thorsten in solchen oder ähnlichen Situationen nicht bloß auf vorgegebene Handlungsmöglichkeiten festlegen lässt, sondern neue bzw. alternative Handlungsmöglichkeiten entwickelt, d.h. *kreativ* agiert. Viertens ist ein wünschenswertes Handeln dadurch gekennzeichnet, dass Thorsten nicht nur die Interessen von Sebastian, sondern auch die Interessen weiterer Betroffener, hier z.B. der Eltern, sowie gesellschaftliche Verpflichtungen berücksichtigt, d.h. *sozial verantwortlich* entscheidet.

Damit sind vier Leitvorstellungen für Erziehung und Bildung bzw. für das Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt sichtbar geworden: sachgerechtes Vorgehen, Selbstbestimmung, Kreativität und soziale Verantwortung (vgl. Tulodziecki 1996: 50). Diese Leitvorstellungen lassen sich nicht nur für

das Beispiel, sondern auch mit Blick auf die generelle Bedeutung von Medien und auf allgemeine gesellschaftliche Tendenzen begründen.

Beispielsweise wird es bei der Informationsfülle in unserer Medienlandschaft zunehmend schwieriger, sachlich richtige von falschen und irreführenden Informationen zu unterscheiden und sachgerechte Vorgehensweisen zu wählen. Diese Problematik wird in ihrer Tragweite besonders deutlich, wenn man sich z.B. die vielfältigen falschen Informationen bewusst macht, die zum Thema Irak und Irakkrieg über die Medien verbreitet wurden. Vor einem solchen Hintergrund steht die Leitvorstellung eines sachgerechten Handelns zugleich gegen mögliche Irreführungen durch Medieninformationen. Im Zusammenhang damit betont die Leitvorstellung des selbstbestimmten Handelns, dass es immer wichtiger wird, einer möglichen Fremdbestimmung durch Medien entgegenzuwirken. Die Leitvorstellung kreativen Handelns verweist auf das Ziel, gegen die bloße Rezeption von Medien eigene Kreativität – gegebenenfalls auch mit Medien – zu setzen, und schließlich wird mit der Leitvorstellung sozial verantwortlichen Handelns die Idee sozialer Gerechtigkeit hervorgehoben, die angesichts gesellschaftlicher Strömungen wie Nutzen- und Profitorientierung, Individualisierung und Narzissmus, Wertepluralismus und Globalisierung besondere Bedeutung gewinnt.

Die vier Leitvorstellungen sind allerdings nicht nur wichtig, um möglichen Gefährdungen durch die Mediennutzung entgegenzusteuern, sie sind ebenso bedeutsam, um das positive Potenzial, das in der Mediennutzung liegt, zur Geltung zu bringen: Im Rahmen eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns können Medien wichtige Funktionen als Informationsquelle und Lernhilfe, als Mittel der Unterhaltung und des künstlerischen Ausdrucks, als Simulationswerkzeug bei Problembearbeitungen und Entscheidungen, als Instrument für Kommunikation und Kooperation sowie als Möglichkeit der Mitgestaltung des Gemeinwesens zukommen.

Zugleich wird mit diesen Anmerkungen deutlich, dass in unserer heutigen Zeit klassische philosophische Grundfragen nicht außer Kraft gesetzt sind, sondern angesichts der Medienentwicklung neue Aktualität erlangen (vgl. auch Doelker 1998):

- die Grundfrage der Erkenntnistheorie: Was ist wahr?
- die Grundfrage des Pragmatismus: Was ist (im weitesten Sinne) nützlich für den Einzelnen und Gesellschaft?
- die Grundfrage der Ästhetik: Was ist in sich stimmig bzw. im weitesten Sinne schön?
- die Grundfrage der Ethik: Welches Handeln ist gerechtfertigt?

Diese Grundfragen gelten sowohl für die Medienmacher als auch für die Rezipienten und verweisen auf deren Verantwortung. Wir erleben ja immer

wieder, welche fatalen Wirkungen von medialen Darstellungen ausgehen können – seien es veröffentlichte Karikaturen des Propheten Mohammed oder Berichte über Koranschändungen in Gefangenenlagern. Dabei bleibt nur zu hoffen, dass bezogen auf solche Auseinandersetzungen nicht der französische Medienphilosoph Baudrillard recht behält, der in seinem Buch „Die fatalen Strategien“ u.a. sagt, dass die Welt nicht auf Gleichgewicht angelegt sei, sondern auf Extreme, was u.a. bedeuten würde, dass Auseinandersetzungen einem radikalen Antagonismus unterliegen und weder auf Versöhnung noch auf Synthese zielen (vgl. Baudrillard 1991: 7).

Umso wichtiger werden die genannten vier Grundfragen, wobei diese Grundfragen zu stellen keineswegs ausschließt, sondern – im Sinne postmoderner Kritik bzw. im Sinne von Dekonstruktion und Diskursanalyse – durchaus einschließt, auch die Frage zu bedenken, warum etwas Bestimmtes für wahr, nützlich, schön oder gerechtfertigt gehalten wird und Anderes eben nicht. Eine entsprechende Diskussion würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen, sodass hier der gegebene Hinweis reichen soll.

3 Vorgehensweisen für Lernen und Lehren

Das Verhältnis der skizzierten Bedingungen von menschlichem Handeln und Lernen zu den angesprochenen Leitvorstellungen für Erziehung und Bildung lässt sich auch so beschreiben: Für ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln sind in Abhängigkeit von der Lebenssituation eine bestimmte Befriedigung grundlegender Bedürfnisse, ein gewisser Wissens- und Erfahrungsstand sowie ein bestimmtes Niveau intellektueller und sozial-moralischer Entwicklung notwendig. Für Lernen und Lehren folgt daraus: Lehren sollte unter Beachtung der Lebenssituation und Bedürfnislage der jeweiligen Kinder, Jugendlichen oder Studierenden zum einen auf die Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsstandes, zum anderen aber immer auch auf die Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung zielen.

Dies lässt sich z.B. durch die Auseinandersetzung mit Dilemmata der skizzierten Art realisieren: Die Dilemmata können – wie das Computerspiel-Dilemma zeigt – aus der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen entnommen werden. Sie sprechen – wie die Schüleräußerungen demonstriert haben – verschiedene Bedürfnisse an. Bei der Auseinandersetzung kann durch geeignete methodische Maßnahmen sichergestellt werden, dass die Jugendlichen den Fall aus verschiedenen Perspektiven betrachten, z.B. aus der Perspektive der unmittelbar Beteiligten und der Eltern sowie aus der Perspektive gesetzlicher Regelungen zum Jugendschutz. Damit lernen sie neue Perspektiven und Argu-

mente kennen, die gemäß den zugrunde liegenden Entwicklungstheorien einer Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung dienen (vgl. Kohlberg 1977). Auf der Grundlage dieser Ansätze können Jugendliche durch entsprechende Lern- und Lehrprozesse auch sozial-kognitive Dispositionen erwerben, die es ihnen u.a. erlauben, aggressive Verhaltensmuster aus Fernsehen und Computerspiel kritisch zu reflektieren, sodass ein Schutz gegen die Übernahme von Gewaltmustern entsteht.

Allgemein betrachtet stellen Dilemmata einen Spezialfall für den Aufgabentyp des *Entscheidungsfalls* dar. Wegen der besonderen Bedeutung von Entscheidungsfällen für entwicklungsförderliche Lernprozesse haben wir diesen Aufgabentyp auch in Fällen, in denen wir bei Medienproduktionen in beratender Funktion tätig waren, für mediale Umsetzungen angeregt. Dies ist z.B. bei Produktionen des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) geschehen. So enthält die CD-ROM des FWU mit dem Titel „Die Alpen“ (1999), die zugleich als Prototyp für den Schulbereich gedacht war, mehrere solcher Entscheidungsfälle. Mit Hilfe der CD-ROM können sich die Schülerinnen und Schüler u.a. mit dem KonfliktPotenzial zwischen ökonomischen und ökologischen Interessen in den Alpen anhand verschiedener Fallstudien auseinandersetzen: Da ist zum Beispiel die Gemeinde Alpkirchen, in der die Verantwortlichen im Grundsatz festgelegt haben, dass der durch den Tourismus gestiegene Energiebedarf durch den Bau eines Stausees gedeckt werden soll. In einem Planspiel soll nun entschieden werden, welches der drei angrenzenden Täler für die Flutung ausgewählt werden soll. Neben vielfältigen Informationen zu diesem Fall werden u.a. auch Konsequenzen möglicher Flutungen auf der CD-ROM dargestellt.

Außer der Betonung von Entscheidungsfällen haben wir in unseren didaktischen Überlegungen immer wieder darauf hingewiesen, dass sich auch *Probleme* sowie *Beurteilungs-* und *Gestaltungsaufgaben* in besonderer Weise eignen, um entwicklungsfördernde Lernprozesse anzuregen (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004: 193-197).

Probleme als Aufgabenstellung können z.B. schon in der Grundschule mit Hilfe von Medien eingeführt werden. Beispielsweise enthält die CD-ROM „Meine erste Reise um die Welt“ (Meyer Multimedia 1996) das Spiel „Schatzsuche“. Dabei geht es darum, ein Schiff so über eine bestimmte Anzahl von Feldern nach Norden oder Süden, nach Westen oder Osten zu steuern, dass es unter Vermeidung von Klippen, Seeungeheuern und gefährlichen Wirbelströmungen zu einer gekennzeichneten Stelle gelangt, an der ein „Schatz“ zu finden ist. Wenn ein entsprechendes kleines Programm falsch geschrieben wurde, versinkt das Schiff an einer gefährlichen Stelle, wird es richtig geschrieben, kann die virtuelle Schatzkiste ausgegraben werden.

Ein Beispiel für eine *Gestaltungsaufgabe* – als Aufgabentyp – ist u.a. mit einem Projekt namens „Hello Spring“ oder „Frühlingsboten“ verbunden. In dem Projekt geht es darum, eine Frühlingskarte für den europäischen Raum zu entwickeln. Dafür können sich deutsche Schulklassen – wie andere interessierte Klassen aus verschiedenen Ländern, z.B. aus Estland, Finnland, Dänemark, den Niederlanden, England und Italien – aufgrund eines Aufrufes über das Internet zur Teilnahme melden (vgl. Meyer/Muuli 1997). Im Verlaufe von drei Monaten beobachten die Schülerinnen und Schüler bestimmte Tierarten, z.B. das Erscheinen des Weißstorchs oder der Rauchschnalze, sowie die ersten Blüten bestimmter Pflanzenarten, z.B. des Schneeglöckchens oder des Löwenzahns. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre Beobachtungen, teilen sie per E-Mail den beteiligten Klassen mit und werten schließlich die unterschiedlichen Beobachtungen in verschiedenen Ländern aus und erkennen so, wie sich der Frühling unter verschiedenen klimatischen Bedingungen ausbreitet.

Ein Beispiel für eine *Beurteilungsaufgabe* stellt z.B. die Auseinandersetzung mit einem Szenario dar, das wir in einer unserer Veranstaltungen zu „Medien und Informationstechnologien in Erziehung und Bildung“ in der Lehrerbildung an der Universität verwenden. Um mögliche Entwicklungen im Bereich von Medien und Informationstechnologien zu verdeutlichen und einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen, werden die Studierenden mit dem veränderten Alltag einer Familie konfrontiert – unter Einbezug von Wandlungen, die sich durch die Informations- und Kommunikationstechnologien in Haushalt, Schule, Arbeit und Freizeit ergeben können. Die Studierenden haben in der Auseinandersetzung mit dem Szenario die Aufgabe, Entwicklungstendenzen herauszuarbeiten und in ihrer Bedeutung für Erziehung und Bildung, für das Zusammenleben in der Familie, für Beruf und Gesellschaft zu kommentieren sowie hinsichtlich möglicher Vorzüge und Problemlagen zu bewerten.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass es sich für schulisches Lernen und für das Studium anbietet, Lernprozesse in problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientierter Weise zu konzipieren und dabei Medien zur Anregung und Unterstützung zu nutzen. Unter Berücksichtigung kognitionstheoretischer, konstruktivistischer und didaktischer Positionen kann man unsere damit verbundene Grundposition zum Vorgehen beim Lernen und Lehren – als Grundlage für die Verwendung von Medien – thesenartig mit fünf Merkmalen beschreiben (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2004: 119-120):

- *Bedeutsame Aufgabe mit angemessenem Komplexitätsgrad als Ausgangspunkt:* Lehren und Lernen sollen jeweils von einer – für die Lernenden – interessanten und motivierenden Aufgabe ausgehen.
- *Verständigung über Ziele und Vorgehensweisen:* Die Lernenden sollen an der Planung von Lehren und Lernen durch gemeinsame Überlegun-

gen und Vereinbarungen zu Zielen und zum Vorgehen in angemessener Weise beteiligt sein.

- *Selbsttätige und kooperative Auseinandersetzung mit bedeutsamen Aufgaben bzw. Inhalten:* Lehren soll es den Lernenden – auf der Basis geeigneter Informationen bzw. Grundlagen – ermöglichen, selbstständig Lösungswege zu entwickeln und zu erproben.
- *Vergleich unterschiedlicher Lösungswege und Lösungen sowie Systematisierung:* Verschiedene Handlungsmöglichkeiten sollen vorgestellt, artikuliert, diskutiert und zusammenfassend eingeordnet werden.
- *Anwendung und Reflexion des Gelernten:* Lehren und Lernen sollen auf die Anwendung angemessener Kenntnisse und Vorgehensweisen sowie deren Weiterführung und Reflexion zielen.

Diese Merkmale sollten sowohl bei Präsenzveranstaltungen in Schule und Hochschule als auch bei der Konzeption von E-Learning oder Blended-Learning bedacht und umgesetzt werden. In entsprechenden Lehr-Lernprozessen können Computer, Internet und andere Medien mit unterschiedlichen Funktionen lernwirksam verwendet werden: als Mittel zur Präsentation von Aufgaben, als Informationsquelle und Lernhilfe, als Materialpool und Gegenstand von Analysen, als „Werkzeug“ oder Instrument bei Aufgabenlösungen und Rückmeldungen, als „Werkzeug“ bei der Kommunikation und Kooperation sowie bei der Speicherung und Präsentation eigener Arbeitsergebnisse.

Die oben formulierten fünf Merkmale bzw. Annahmen können auch im Lichte von Ergebnissen der empirischen Lehr-Lernforschung als bewährt gelten (vgl. z.B. die Zusammenfassung bei Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2004: 176-191). Dazu sind auch in unserer Arbeitsgruppe einzelne empirische Studien – zum Teil als Dissertationen – durchgeführt worden. Beispielsweise hat sich in solchen Arbeiten gezeigt, dass es über die Auseinandersetzung mit Aufgaben der oben genannten Art gelingt, sowohl den Wissens- und Erfahrungsstand in wünschenswerter Weise zu erweitern als auch das intellektuelle und/oder das sozial-moralische Urteilsniveau zu fördern (vgl. z.B. Herzig 1998).

Bei einzelnen empirischen Studien dieser Art haben wir das Verfahren einer theoriegeleiteten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für didaktisches und/oder medienpädagogisches Handeln angewendet. Dieses Verfahren lässt sich – dies sei in einem kurzen Exkurs mindestens angedeutet – grundsätzlich durch sechs Schritte charakterisieren:

- 1) Ausgangspunkt des Entwicklungs- und Forschungsverfahrens ist jeweils eine praxis- und zugleich theorierelevante didaktische und/oder medienpädagogische Frage, z.B. wie die Urteilsfähigkeit von Jugendlichen in Konfliktfällen zur Mediennutzung erhöht werden kann.

- 2) Zu der Fragestellung wird ein geeigneter theoretischer Ansatz unter Beachtung seiner normativen Implikationen und seiner bisherigen empirischen Bewährung ausgewählt, z.B. ein entwicklungstheoretischer Ansatz zur Urteilsentwicklung.
- 3) Auf der Basis des theoretischen Ansatzes werden lern- und lehrtheoretische Annahmen formuliert. Diese werden anschließend als Annahmen zu Lernvoraussetzungen, als Zielvorstellungen sowie als wünschenswerte Lernaktivitäten und als geeignete Lehrhandlungen im Sinne eines Handlungskonzepts ausformuliert.
- 4) Auf der Grundlage eines solchen theoriebasierten Handlungskonzeptes werden Unterrichtseinheiten oder Projekte – einschließlich einer geeigneten Medienverwendung – für die praktische Umsetzung entworfen, z.B. gemäß den oben genannten Merkmalen für entwicklungsfördernde Lernprozesse.
- 5) Ein Evaluationsdesign mit der theoriegeleiteten Auswahl oder Entwicklung von Untersuchungsinstrumenten wird entworfen, z.B. als Kontrollgruppendesign mit Vor- und Nachtests zum generellen und medienbezogenen Urteilsniveau.
- 6) Die Unterrichtseinheiten oder Projekte werden durchgeführt, die vorgesehenen Evaluationsdaten werden aufgenommen, im Hinblick auf die zugrunde liegenden Ziel-Voraussetzungs-Vorgehens-Annahmen ausgewertet und unter dem Aspekt der Übertragbarkeit diskutiert.

Von üblichen Evaluationen unterscheidet sich ein solches Vorgehen vor allem durch die Verbindung mit einer theoriegeleiteten Entwicklung und durch die damit gegebene Chance, zukünftige medienpädagogische Aktivitäten auf der Basis theoriebasierter und gegebenenfalls empirisch bewährter Handlungskonzepte zu planen. Das Verfahren lässt sich – wissenschaftstheoretisch gesprochen – als empirische Prüfung von handlungsanleitenden und theoriebasiert entwickelten Ziel-Voraussetzungs-Vorgehens-Aussagen auffassen. Damit unterscheidet es sich zugleich von Erhebungen und Experimenten, in denen es um die Präzisierung, Gewinnung oder Prüfung deskriptiver Aussagen oder Hypothesen geht. Wir sehen das Verfahren als eine wichtige Erweiterung des üblichen Methodenrepertoires der Medienpädagogik an (vgl. Tulodziecki/Herzig 1998). Bei dem Verfahren ergeben sich auch Bezüge zu dem aus der Innovationsforschung stammenden „Design-Based Research“-Ansatz sowie zu Konzepten einer integrativen Forschungsstrategie (vgl. zu solchen Konzepten u.a. Reinmann 2005).

4 Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien

Zunächst einmal ist festzustellen, dass die Verwendung von Medien in Lehr-Lernprozessen allein nicht ausreicht, um Medienkompetenz zu entwickeln. Dies sei an einem Ergebnis aus einer unserer Fallstudien verdeutlicht.

In einer Schule, in der Medien und Computer vielfältig verwendet werden, haben wir fünfzehnjährige Haupt- und Realschüler gebeten, folgenden Satzanfang zu vervollständigen:

Wenn ich entscheiden soll, ob eine Nachricht glaubwürdig ist, achte ich auf folgende Punkte:

Dieser Satzanfang wurde von den Schülerinnen und Schülern u.a. folgendermaßen ergänzt: ob andere diese Nachricht auch senden / da fällt mir nichts ein / ob sie logisch klingt / ob Beweise wie Fotos da sind / von wo sie kommt, wie oft wird sie gesagt, wo ist sie noch / meine weibliche Intuition.

Mit diesem Beispiel wird schlagartig deutlich, wie wichtig es ist, die Verwendung von Medien in medienpädagogische Reflexionen einzubetten. Offenbar sind Jugendliche noch nicht allein deshalb medienkompetent, weil sie möglicherweise bei Computerspielen differenzierte Bedienungsfertigkeiten und hohes Reaktionsvermögen zeigen, in souveräner Weise Suchmaschinen zur Informationssuche nutzen und mit Begeisterung im Netz surfen, sich möglicherweise an Chats beteiligen und das herkömmliche Briefeschreiben durch Telefonieren, durch SMS unter Nutzung des Handys oder durch Verschicken von E-Mails ersetzt haben. Medienkompetenz meint offensichtlich mehr.

In verschiedenen Schulversuchen haben wir den Begriff der Medienkompetenz – in Übereinstimmung mit obigen Überlegungen – zunächst auf einer allgemeinen Ebene als das Vermögen und die Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln im Medienzusammenhang beschrieben. Eine Spezifizierung – wie wir sie u.a. in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet haben – ergibt sich durch folgende Überlegungen (vgl. Tulodziecki 1997: 142):

Medienkompetenz setzt Wissen und Können in zwei verschiedenen Handlungszusammenhängen voraus:

- 1) im Zusammenhang der Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote, z.B. bei der Nutzung von Fernsehen und Computer, von Radio oder Internet für Information und Unterhaltung,
- 2) im Zusammenhang der Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge, z.B. bei der eigenen Erstellung einer Homepage oder bei der Gestaltung einer Schülerzeitung.

Um in diesen Zusammenhängen angemessen handeln zu können, benötigen Kinder und Jugendliche Kenntnisse sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereichen

- 1) im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten, die in Medien Verwendung finden: von der Schlagzeile in der Bildzeitung über ein realitätsnahes Foto eines berühmten Bauwerks bis zur grafischen Darstellung der Bevölkerungsentwicklung auf unseren Planeten, von filmischen Gestaltungstechniken wie Einstellungsperspektive und Montage bis zu computerbasierten Techniken der Bildbearbeitung,
- 2) im Bereich der Medieneinflüsse: von individuellen Einflüssen auf Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen bis zur Bedeutung der Massen- und Individualkommunikation für die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung,
- 3) im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung: von technischen Voraussetzungen für die Nutzung von Medien bis zu personalen Bedingungen in einer Rundfunkanstalt, von rechtlichen Bestimmungen zum Datenschutz bis zu wirtschaftlichen Interessen der Computerindustrie und der Netzprovider bzw. der dahinter stehenden Konzerne.

Damit lässt sich der oben genannte allgemeine Begriff von Medienkompetenz auf einer spezifischeren Ebene durch fünf Aufgabenbereiche kennzeichnen: Auswählen und Nutzen vorhandener Medienangebote, Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge, Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung. Um diese Aufgabenbereiche in Schule und Hochschule umzusetzen, kann man zum einen *gestalterisch* und zum anderen *analytisch* vorgehen. Für beide Vorgehensweisen deute ich in aller Kürze je ein Beispiel an.

In einem schulischen Projekt zum eigenständigen Lernen in der gymnasialen Oberstufe, in dem u.a. Grundideen aus unserem Ansatz umgesetzt wurden, konnten Schülerinnen und Schüler ihre Facharbeit in der Form eines medialen Produkts mit entsprechender Präsentation und Reflexion gestalten. Als Ergebnis dieser Arbeiten entstand z.B. die multimediale Darstellung des Gedichts „Im Nebel“ von Hermann Hesse, in dem sich zwei Schüler mit dem Phänomen der Einsamkeit auseinander gesetzt und dabei in außerordentlich kreativer Weise Gestaltungsmöglichkeiten von Medien genutzt und Medieneinflüsse bedacht haben (vgl. Möller o.J.).

Neben dem gestalterischen Zugang kann auch ein analytischer Zugang zu Medienfragen gewählt werden. So haben wir gelegentlich – auch im Studium – mit folgendem Entscheidungsfall gearbeitet: Jugendliche oder (bei der Anwendung in der Hochschule) Studierende sollen sich einmal in die Situation einer

Nachrichtenredaktion versetzen und aus einer Fülle von Meldungen für einen Tag die Meldungen herausuchen, die sie in der Rolle von Redakteurinnen oder Redakteuren als Topmeldungen präsentieren würden. Dabei kann die Situation einer Nachrichtenredaktion in verschiedenen Medien simuliert werden: z.B. bei der Tagesschau der ARD, bei SAT.1 News, bei einem öffentlich-rechtlichen und einem privaten Hörfunksender, bei einer Abonnementzeitung und bei einer Boulevardzeitung sowie bei einer Internetnachrichtenredaktion. Wenn Jugendliche oder Studierende sich in verschiedene Nachrichtenredaktionen versetzen und Top-Meldungen aussuchen sollen, wird ihnen sehr schnell deutlich, wie stark ökonomische Interessen und zum Teil auch technische Bedingungen die Medienauswahl beeinflussen.

Damit ist wenigstens an zwei Beispielen deutlich geworden, wie medienpädagogische Arbeit in Schule oder Lehrerbildung aussehen kann. Für die Schule ist – außer der Durchführung medienpädagogischer Unterrichtseinheiten oder Projekte – allerdings wichtig, dass die medienpädagogische Aktivitäten in ein medienpädagogisches Konzept im Rahmen der Schulentwicklung eingebettet werden (vgl. Tulodziecki/Möller/Doelker 1998). Ähnliches gilt in analoger Weise für die Lehrerbildung, wobei zum einen die eigene Medienkompetenz der Studierenden sowie ihre Sensibilität für die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche gefördert und zum anderen Kompetenzen in den folgenden drei Handlungsfeldern entwickelt werden sollten: reflektierte Auswahl und Nutzung von Medien für Lehr- und Lernprozesse, Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich, Mitwirkung an der Entwicklung medienpädagogischer Konzepte in der Schule (vgl. dazu den Beitrag von Herzig in diesem Band sowie Tulodziecki/Blömeke 1997).

Es wäre nun reizvoll zu diskutieren, inwieweit solche und weitere medienpädagogische Aktivitäten in Schule und Lehrerbildung der in der Medienphilosophie von einzelnen Autoren postulierten Entwicklung vom *linguistic turn* über den *symbolic turn* zum *medial turn* Rechnung tragen (vgl. z.B. Margreiter 1999; Hug im vorliegenden Band). Aber auch wenn diese Diskussion im Rahmen dieses Beitrags nicht geführt werden kann, bleibt unbestritten, dass Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für ein „gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt“ gelten muss. In diesem Sinne haben ja zuletzt Groeben (2002) und Hurrelmann (2002) den Begriff der Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas (1981) und ihrer Kritik durch den Poststrukturalismus diskutiert. Danach ist die nachmoderne Gesellschaft nicht nur durch die Pluralisierung von Wirklichkeitsbildern und die Individualisierung von Lebensgeschichten gekennzeichnet, sondern vor allem auch durch die Mediatisierung aller Weltbezüge (vgl. Hurrelmann 2000: 122).

Mit dem Merkmal der „Mediatisierung aller Weltbezüge“ wird zugleich darauf aufmerksam gemacht, dass in der Mediengesellschaft öffentliches Handeln in der Regel nicht auf einem herrschaftsfreien Diskurs oder dem besseren Argument beruht, sondern – verknüpft mit Fragen der Macht – in besonderer Weise von einer mediengerechten Inszenierung abhängt. Vor diesem Hintergrund beschließe ich meinen Beitrag mit der doppelten Hoffnung, dass unsere Gesellschaft – und nicht zuletzt auch die Bildungspolitik – letztlich doch zum besseren Argument zurückfindet und dass Lernen und Lehren sowie Medienpädagogik dazu einen wichtigen Beitrag leisten mögen.

Literatur

- Baudrillard, Jean (1991): Die fatalen Strategien. Donauwörth: Matthes & Seitz
- Doelker, Christian (1998): Einschätzungen zum expliziten Sachbereich „Medienpraxis“. In: Tulodziecki/Möller/Doelker (1998): 44-48
- FWU - Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hg.) (1999): Die Alpen. CD-ROM und Handbuch. Grünwald: FWU
- Groebe, Norbert (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groebe/Hurrelmann (2002): 11-22
- Groebe, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Herzig, Bardo (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. Münster: Waxmann
- Hurrelmann, Bettina (2002): Zur historischen und kulturellen Realität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmen für Medienkompetenz. In: Groebe/Hurrelmann (2002): 111-126
- Kohlberg, Lawrence (1977): Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Politische Didaktik. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts. Heft 3/1977: 5-19
- Margreiter, Reinhard (1999): Realität und Medialität. In: Medien Journal 1.1999: 9-18
- Meyer Multimedia (1996): Meine erste Reise um die Welt. CD-ROM. Mannheim: Meyers Lexikonverlag
- Meyer, Hans U./Muuli, Viktor (1997): „Hello Spring“. Unterrichtsanregung auf der Basis von E-Mail für die Sekundarstufe I/II. Unterrichtsbeispiele 21.1997.UB 221: 44-46
- Möller, Andreas (o.J.): SEMIK Saarland. CD-ROM. Wadern: Hochwald-Gymnasium
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33.2005: 52-69

- Tulodziecki, Gerhard (1996): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard/Blömeke, Sigrid (Hg.) (1997): Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (1998): Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln. Arbeitspapier. Paderborn: Universität, Fach Erziehungswissenschaft
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard/Möller, Dirk/Doelker, Christian (1998): Bericht zum Modellversuch „Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung“. Paderborn: Universität
- Winterhoff-Spurk, Peter (2004): Medienpsychologie. Eine Einführung. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer

Mediensozialisation – die Frage nach Sozialisationsmustern im Kontext dominanter Medienformen

Ben Bachmair, Kassel

- 1 Schwerpunkt: Konzepte
Vom Prägemodell zur Frage nach kulturell dominanten Medienformen und Sozialisationsmustern
- 2 Schwerpunkt:
Forschungsmethodologie der Mediensozialisation: Medien als Objekte des Alltagslebens analysieren und die Aneignung objektivierter kultureller Muster aufdecken
- 3 Schlussbemerkung

Konzeptionell wie empirisch ist Mediensozialisation keines der vorrangigen Arbeitsgebiete der Medienpädagogik oder der Medienwissenschaft. Offensichtlich empfand die deutsche wie die internationale Scientific Community es hinreichend, Rezeption, also die direkte Mensch-Medien-Beziehung, oder Medienkindheit (z.B. Buckingham: 2000) zu durchschauen. Die Dynamik, wie die eine Kultur bestimmenden Medien auf die Ausprägung spezifischer Persönlichkeitsmuster einwirken und diese Muster ihrerseits Medien und Massenkommunikation beeinflussen, bleibt eher eine Randfrage (vgl. Hoffmann 2006). Der vorliegende Beitrag setzt in diesem wissenschaftlich eher vernachlässigten Feld zwei Schwerpunkte, einen systematischen und einen forschungsmethodischen. Bei der Systematik (1. Schwerpunkt) geht es vor allem darum, Mediensozialisation mit medienwissenschaftlichen und kulturtheoretischen Fragen wie denen nach kulturellen Formen wie *Semiotischen Räumen* zu verbinden. Ziel ist ein operationelles Modell von Mediensozialisation auf der Basis von Aneignungsprozessen zu umreißen. Im 2. Schwerpunkt geht es um die adäquaten Forschungsmethoden, unter denen der Medien- und Programmanalyse ein hoher Stellenwert zukommt. Medien- und Programmanalyse liefert Möglichkeiten, so eines der Ziele von Mediensozialisationsforschung, Sozialisationsmuster im Kontext dominanter Medien und kultureller Formen zu untersuchen.

1 Schwerpunkt: Konzepte

Vom Prägemodell zur Frage nach kulturell dominanten Medienformen und Sozialisationsmustern¹⁸

Sozialisation meint die nachhaltige und typische Persönlichkeitsentwicklung in Gesellschaften. Für die Industriegesellschaft Mitteleuropas stellt sich die Frage, ob und wie

- die dominanten Medienformen,
- die dominanten Sozialformen,
- die Phasen der Lebens- und Persönlichkeitsentwicklung,
- die sozioökonomische und sozialkulturelle Lage

zu einer typischen und nachhaltigen Form der Persönlichkeit beitragen.

Heute und in Mitteleuropa ist der vorrangige Persönlichkeitstyp der des sich selber organisierenden und kontrollierenden Menschen, der erfolgreich den von ihm zu verantwortenden Alltag gestaltet, wobei staatliche Sicherung deutlich abnimmt.

Um die aktuelle Dynamik von Mediensozialisation zu erklären, ist es wichtig, die *dominanten Medienformen* als eine der Determinanten von Mediensozialisation zu untersuchen, weil sie sich aktuell dramatisch ändern: Komplexe Programmangebotssysteme beginnen im Vordergrund der Massenkommunikation zu stehen, wobei sich Medien, Konsumobjekten, Situationen und Handlungsweisen zu multimedialen Einheiten verbinden (vgl. Bachmair 2006a, Hasebrink u.a. 2004). Wie lassen sie sich identifizieren, welche Rollen spielen sie im Gefüge mit den dominanten Sozialformen, den Phasen der Lebens- und Persönlichkeitsentwicklung sowie mit den sozioökonomischen und sozialkulturellen Lagen? Dazu ist es hilfreich, so mein Vorschlag, nach *Sozialisationsmustern* zu suchen und zu prüfen, ob sie empirisch zu bestätigen sind, sowie nach Konsequenzen für Erziehung und Unterricht, ganz allgemein formuliert: nach den daraus resultierenden Bildungsaufgaben zu fragen.

Was ist damit beabsichtigt? Ein oberflächlicher Blick zurück in das erste Drittel des 19. Jahrhunderts, in ein bürgerliches Zimmer mit viel Spielzeug: Pferdefuhrwerk, Schaukelpferd, Steckenpferd, Leiterwagen, Häuser um eine Dorfkirche, Spielzeuggewehr mit Patronentasche, Trommel, Kanone. Vier Kinder beschäftigen sich konzentriert mit diesem Spielzeug, eine Kinderfrau mit

18 Einen Überblick über das Konzept Mediensozialisation gibt Kübler 1997, Zusammenfassung von Teilproblemen bringen Bachmair 2006, Fromme/Kommer/Mansel/Treumann 1999, Fritz/Sting/Vollbrecht 2003, medien + erziehung, 1999. Heft 6, medien praktisch, 1997. Heft 4.

einem Baby auf dem Arm ist ebenfalls im Raum.¹⁹ Solch ein Spielzimmer lässt sich mit einem weiten Medienbegriff als eine einflussreiche, eventuell sogar für die damalige Kindheit dominante Medienform interpretieren, eine Medienform, die neben den gedruckten Texten und Bildern steht. So gesehen, ist ein Muster zu vermuten, bei dem u.a. die Kinder mit ihrem Körper aktiv werden und aus ihrer Phantasie Schemata für ihren Umgang mit dem Spielzeug erzeugen. Der Junge auf dem Schaukelpferd hat einen Säbel umgebunden und schaukelt nicht nur vor und zurück, sondern hat vermutlich im Kontext mit den anderen militärischen Utensilien die Möglichkeit, sich als Kavallerist zu fühlen, was für den anderen Jungen mit dem Pferdefuhrwerk eine wenig wahrscheinliche Vorstellung ist. Aber auch er kommt nicht umhin, die Spielanleitung, was er mit Pferden und Fuhrwerk tut, aus seiner Phantasie zu schöpfen. Dass diese Phantasie-Schemata etwas mit dem weit in der Zukunft liegenden Erwachsenenleben, einem möglichen Berufsleben, zu tun haben, lässt sich nicht von der Hand weisen.

1.1 Annäherung an die sozialisationstheoretische Fragestellung: Wie Menschen in mediengeprägten Umgebungen aufwachsen

Mediensozialisationsforschung, so mein Vorschlag, sollte sich auf Sozialisationsmuster im Kontext dominanter Medienformen ausrichten. Um dies zu realisieren ist ein theoretisches Modell der Beziehung von Menschen und Medien notwendig. Dazu ist in einer sehr allgemeinen ersten Näherung die Skizze von drei theoretischen Angelpunkten hilfreich. Den *ersten* Angelpunkt liefert das Konzept der *Lebenswelt*, das Alfred Schütz (1974) in den 1930er und 40er Jahren entwickelt hat (siehe auch Berger/Luckmann 1970): Die modernen Film-, Bildschirm- und elektronischen Medien sind Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Somit sind sie mit den in der Lebenswelt jeweils geltenden Formen der Lebensbewältigung verbunden. In dieser lebensweltlichen Perspektive lassen sich so unterschiedliche Medien und Nutzungsformen wie die Einschaltvorlieben beim Fernsehen, die Teilnahme an Medienwettbewerben wie Casting-Shows oder Mediennutzungsmuster sozialer Milieus und deren Handlungsräume vergleichen und diskutieren. Für die Pädagogik ist dieser theoretische Angelpunkt der Lebenswelt wichtig, weil sich daran ein pädagogisches

19 Stich eines Kinderzimmers von Johann Michael Voltz: Zwoelf Blaetter Kind-Bilder zur Unterhaltung und mündlichen Belehrung. 1 Heft für Knaben. Nürnberg bei G. N. Renner & Comp. aus den Jahren 1820 bis 30. Ein weiterer gleichartiger Stich zeigt ein Spielzimmer mit Mädchen.

Modell von Sozialisation festmachen lässt, bei dem die gestaltende Persönlichkeit in ihrer Lebenswelt im Mittelpunkt steht.

Zweiter Angelpunkt ist der Gedanke von Norbert Elias (1979), dass der „Zivilisationsprozess“ sich über die Aneignung von Alltagsgegenständen wie Messer und Gabel entwickelt. Mit der Nutzung eines Alltagsgegenstandes eignen sich Kinder und Jugendliche die in diesen Gegenständen objektivierten kulturellen Erfahrungen der Elterngeneration an und formen dabei in der Spannung von subjektiver Aneignung und kulturellen Objektivationen ihre Art der Persönlichkeit. Das kann zur Ausprägung eines vorrangigen Persönlichkeitstyps in einer Gesellschaft führen. Dieser Gedanke hat methodologische Konsequenzen folgender Art: In einem Interpretationsprozess ist aus dem Alltagsobjekt das herauszudestillieren, was an kulturellen Erfahrungen in dieses Objekt sozusagen eingeschrieben und potenziell über dessen Nutzung von einer Kindergeneration anzueignen ist. In dieser Logik geht es wissenschaftlich darum, aus dem oder den medialen Objekt/en das herauszuarbeiten, was im Aneignungsprozess allgemein für die Kinder- bzw. Jugendgeneration relevant ist. Ziel sind generelle Aussagen im Sinne von Mustern, hier als *Sozialisationsmuster* bezeichnet. Für die Forschungsmethodik ergibt sich daraus die Aufgabe, Medien- und Programmanalyse weiterzuentwickeln.

Drittens sind Medien, ihre Herstellung und ihre Nutzung in einen gesellschaftlichen „Zirkulationsprozess der Zeichen“ eingebunden. Das ist ein Prozess unserer Kultur, den Stuart Hall (1980) mit dem Modell des *Encoding* und *Decoding* beschreibt. In diesem Modell sind Medien kulturelle Produkte, die in Prozessen der Bedeutungskonstitution zirkulieren, die in der arbeitsteiligen Gesellschaft in den Bereich der industriellen Medienproduktion und Mediendistribution einerseits und den der alltäglichen Mediennutzung andererseits zerfallen. Dabei sind Zusammenhänge von Zeichen, Bezeichnetem und Bezeichnenden flexibel und nicht „arbiträr“ d.h. nicht definitiv festgelegt, wie das z.B. Saussure (1967) zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgeschlagen hat. Für die aktuellen Medien spielen die Repräsentationsformen, das sind z.B. Bilder, Klingeltöne, Events, gedruckte Texte, eine wichtige Rolle bei der Bedeutungskonstitution. Leitend sind hier die Erörterungen der Repräsentationsformen von Gunther Kress (Kress/van Leeuwen 2001) und Stuart Hall (1997). In Bezug auf diesen dritten theoretischen Angelpunkt erweitert sich die methodologische Aufgabe, medienanalytisch Sozialisationsmuster zu entdecken, zur Diskursanalyse, da die *kulturellen Produkte* (z.B. Medien) in Bezug auf ihre Funktion in den Encoding- und Decoding-Diskursen des gesellschaftlichen „Zirkulationsprozesses der Zeichen“ zu erörtern sind.

1.2 Denkansätze zur Definition von Sozialisation und Mediensozialisation

Welche Kategorien und Modelle bestimmen das skizzierte Fragenfeld?

1.2.1 Erziehung und Sozialisation

Im Gegensatz zu Erziehung geht es bei Sozialisation nicht um die beabsichtigte, intentionale Einflussnahme, mit dem Ziel, einen vorrangigen Persönlichkeitstyp in einer Gesellschaft zu erreichen. Der Begriff der Sozialisation stellt vielmehr die gesellschaftliche und kulturelle Dynamik heraus, die zum Beispiel zu Menschen führt, die eigenständig Bücher lesen um Sachwissen zu erwerben oder um sich zu unterhalten. Wenn der lesende Mensch zum vorrangigen Persönlichkeitstyp einer Gesellschaft wird, dann braucht es dazu eine Kultur des schulischen Lernens. Eine Gesellschaft, die das Lesen zum Erwerb des Sachwissens an das Internet anbindet, fordert von der Schule zusätzlich zur Lesekompetenz auch verpflichtend die Vermittlung von Medienkompetenz. Um an der *Welt* der Unterhaltung von Fernsehen und Film teilzunehmen, ist dagegen Schule nicht notwendig. Diese Beispiele legen nahe, Sozialisation und Erziehung theoretisch nicht generell von einander zu trennen, sondern nach der Funktion von intentionaler Erziehung für Sozialisation zu fragen.

1.2.2 Enkulturation und Sozialisation

„Sozialisation“ und „Enkulturation“ von einander abzugrenzen, mag hilfreich sein, wenn man sich in der Lage sieht, „Gesellschaft“ und „Kultur“ begrifflich und von den Phänomenen her gesehen auch angemessen auseinander zu halten, was zumindest für die mitteleuropäische Gesellschaft kaum gelingt. Hinzu kommt, dass der hier vorgenommenen Erörterung zur Mediensozialisation ein Verständnis von Kultur als Gestaltung zugrunde liegt, die vor allem im gestalteten Leben erscheint. Kultur als Gestaltung meint individuelle und kollektive Gestaltungsprozesse, die zu kulturellen Produkten führen, was so unterschiedliche Phänomene wie Institutionen und Medien einschließt. Bei dieser auf Gestaltung und ihre Produkte (anderes formuliert: kulturelle Objektivationen) ausgerichteten Betrachtung von Gesellschaft und Kultur lohnt es sich, „Sozialisation“ als Schlüsselkategorie zu nutzen, um das Verhältnis von Medien und dem vorrangigen Persönlichkeitstypus der heutigen, vorrangig der mitteleuropäischen Gesellschaft zu entfalten.

1.2.3 Vom Prägemodell zum Modell der Vergesellschaftung von Subjektivität

Die bisherige Bestimmung von Sozialisation widerspricht auf den ersten Blick einer schlichten Ausdeutung des Wortes *Sozialisation*, die meint, die nachwach-

sende Generation der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft der Eltern einzubringen, sozusagen einzusozialisieren. Sozialisation heißt in nicht wenigen Gesellschaften *institutionell organisierte und garantierte Prägung*. Wahrscheinlich sind Gesellschaften mit Prägemodellen zur Persönlichkeitsentwicklung viel häufiger als Gesellschaften, die ihre Mitglieder nicht als Untertanen und Herrschaftsobjekte, sondern als Subjekte in die Gesellschaft einbinden. Liest man das Buch von Oskar Negt und Alexander Kluge „Öffentlichkeit und Erfahrung“ (1972) – es hat das kritische Denken einer ganzen Generation angeleitet –, dann taucht unter der Überschrift „Der lebensgeschichtliche Aufbau von Erfahrungen“ (S. 44) die Suchbewegung nach dem Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft im Sozialisationsprozess auf. Vorrangig waren, so Negt und Kluge, die zurichtenden Verwertungsinteressen von Produktionsweisen. Subjektentwicklung wird in diesem Zusammenhang deshalb zuerst als „Primärsozialisation“ gedacht, die die „Ausbildung der Erfahrungsfähigkeit“ bewirkt. Jedoch schon eine Wissenschaftlergeneration später betont Ulrich Beck in seinem Konzept der „Risikogesellschaft“ (1986: 113 ff., 205 ff.) dagegen Individualisierung als die entscheidende gesellschaftliche Dynamik.

Individualisierung ist somit nicht mehr vorrangig als Ergebnis von Sozialisation zu denken.²⁰ Für unsere aktuelle historische Situation in Mitteleuropa mit ihrer Individualisierungsdynamik ist vorrangig, dass wir uns selber und die prägenden Institutionen als Subjekte denken. „Selbstverwirklichung“ und „individuelle Verantwortung“ sind dafür die Schlagworte, „Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute“ (Hitzler u.a. 2001) zu untersuchen, sind dazu die Forschungsaufgaben. In der britischen Diskussion hat Anthony Giddens (1991) Subjektivität („Self-Identity“) als den wesentlichen Faktor der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung am Ende der Moderne („late modern age“) untersucht und damit Gesellschaftsanalyse zum wesentlichen Teil einer Sozialisationstheorie der Entstehung und Bedingung von Subjektivität gemacht. Mit dem Gedanken der Persönlichkeitsentwicklung als Subjektivität ist das Konzept eines Persönlichkeitstypus in der Diskussion, das herausarbeiten will, wie Menschen mit ihrer typischen Wahrnehmung, mit ihren typischen Emotionen, mit ihrem typischen Handeln in dieser gesellschaftlich kulturellen Welt leben und diese Welt auch selber wiederum herstellen.²¹ Wesentlich ist dabei die Fähigkeit der Menschen, Sinn zu schaffen und diesen sich und anderen mitzuteilen.

20 Die systematische Grundlage liefern Jürgen Habermas (1994) und Beck, Beck-Gernsheim (1994).

21 Zur Verwendung dieses Gedankens von Persönlichkeit als Subjektivität siehe z.B. Bachmair 1996, Sandbothe/Marotzki 2000. Zum Gedanken der Identität siehe z.B. Winter/Thomas/Hepp 2003. Überblick über historische Konzepte gibt Claus 1981

1.2.4 Von „Medien als Sozialisationsinstanz“ zu „Medien in der Lebenswelt“

Mit diesem Konzept geht es nicht darum, einem einfachen Modell wie dem der Medien als Sozialisationsinstanz ‚mehr‘ Dimensionen einzubauen. Das Modell ist vielmehr wesentlich anders aufgebaut. Vorsicht ist deshalb bei einem konzeptionellen Einstieg in das Thema Mediensozialisation geboten, das mit dem Gedanken der Medien als „wichtiger Sozialisationsinstanz“ beginnt, wie das der aktuelle Überblick von Fritz/Sting/Vollbrecht (2003: 7) in dessen Einleitung tut. Für die Erklärung der nachhaltigen und typischen Persönlichkeitsentwicklung unserer Gesellschaft wäre demnach der Frage nach den mächtigen Sozialisationsinstanzen der Industriegesellschaft (z.B. der Schule) die Frage nach der Sozialisationsfunktion der heutigen Medien und ihrer Repräsentationsstrategien anzufügen. Im Mittelpunkt eines solchen Sozialisationsmodells stehen prägende gesellschaftliche Institutionen und ihre Mechanismen. Die Subjekte werden passiv gedacht, aktiv dagegen die Elterngeneration und ihre Institutionen, die sich eine typische Kindergeneration wünschen. Für Mitteleuropa heute ist der erwünschte Sozialisations-Typ jedoch der einzelne Mensch als Individuum und Subjekt, dem für seine bzw. ihre Sozialisation eine dynamische Funktion zugewiesen wird. So gesehen ist deshalb nicht vorrangig die Frage nach den Medien als wirkmächtigen Instanzen zu stellen und danach, wie sie die Kinder- oder die Jugendgeneration nachhaltig zu einem spezifischen Persönlichkeitstyp entwickeln. Wesentlich wichtiger ist die Frage, an welchem gesellschaftlichen Ort – das ist für unsere Gesellschaft das Alltagsleben – sich *Mediensozialisation in eigener Regie* (Hengst 1994a) ereignet.

Mit dieser Ausrichtung unserer Gesellschaft auf die Menschen als Individuen in ihrer Sinn schaffenden Funktion als Subjekte empfiehlt sich das theoretische Bild der „Medienwelt heute als Grundform unserer Wirklichkeitserfahrungen“ (Fritz/Sting/Vollbrecht 1973: 9). In der Perspektive dieses Erkenntnis leitenden Bildes beschäftigt sich deshalb eine Theorie und Empirie der Mediensozialisation mit dem Verhältnis der Menschen als Subjekte zu ihrer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit. Die deutsche Diskussion stellt mit dem Bild des „Aufwachsens in Medienwelten“ die gesellschaftliche Wirklichkeit in den Mittelpunkt: Medien bilden ein Feld der gesellschaftlichen Wirklichkeit, das wiederum Wirklichkeit schafft. In diesem Kontext ist auch nicht mehr das Generationenverhältnis von tragender Wichtigkeit für Sozialisation, da zum vorrangigen Persönlichkeitstyp der Wandel gehört. (Das ist die Fähigkeit der Akkommodation und Adaptation an und in wechselnden gesellschaftlichen Feldern.)

Wenn man den Gedanken der *Medienwelt* oder der *Wirklichkeit* etwas distanzierter und historisch relativierend benennt, dann geht es bei *Medienwelt* um

eine *kulturelle Figuration*, deren argumentative Einbindung in die Kulturentwicklung notwendig ist.

Die aktuelle Diskussion zur Mediensozialisation stellt den Lebensweltbezug von Medien und Mediennutzung in den Mittelpunkt,²² fragt dabei vor allem nach der Einbindung neuer Angebotstypen durch die Nutzer in ihre Lebenswelt. Generalisierende Aussagen, ob und wie sich dabei eine gesellschaftlich typische oder dominierende Subjektivität herausbildet, stehen dabei nicht im Vordergrund. Es gibt eine recht umfangreiche Literatur zur lebensweltlichen Funktion eines breiten Spektrums von Medienangeboten, die von Einzelmedien bis zu Multimedia-Angeboten reicht und die von Daten wie denen der regelmäßigen *KIM*- und *JIM*-Studien des *Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest* (2005, 2006) zum gesamten Medien-Set von Kindern und Jugendlichen oder darin wichtigen Medien wie Fernsehen (Feierabend/Klingler 2006) ergänzt werden. Dies ist auch die im englischsprachigen Raum vorherrschende Vorgehensweise. Typisch ist hier z.B. Joseph Tobins Analyse (1998) der Computernutzung eines 15Jährigen im Vergleich zur japanischen Hacker-Kultur mit der Frage, wie sich im Alltag mit dem Internet und Spielangeboten (*Warhammer*) eine Jugendkultur herausbildet. Dass eine lebensweltliche Einbindung neuer Medienangebote noch keine Kultur ausmacht, wird dabei üblicherweise nicht erörtert. Entsprechende Untersuchungsergebnisse bieten jedoch wesentliche punktuelle Momentaufnahmen für die weitere Entwicklung einer Theorie der Mediensozialisation. Der Sammelband von Julian Sefton-Green (1998a)²³ liefert wie andere Untersuchungen solche Momentaufnahmen (Helen Nixon: „Fun and Games are Serious Business“, 1998), ist jedoch nicht in der Lage die sich herausbildende Kultur („Being Young in the Digital Age“, „Youth Culture in the Age of Multimedia“) zu erfassen. Dabei ist das Fehlen einer Zivilisationstheorie wie der von Norbert Elias, die auf Aneignungsprozessen basiert, ein nicht unwesentliches Hindernis, generelle Aussagen über den Zusammenhang von Medien, Subjektivität und Kultur zu machen, einfacher formuliert, Aussagen über Mediensozialisation.

1.3 Modell der Dynamik subjektiver Aneignung

Die Theorie der Massenkommunikation durchlief wie die Sozialisationstheorie seit den 1940er Jahren die Stadien, die Menschen erst als passive Objekte, dann

-
- 22 Als Beispiele: Lange/Lüscher 1998, Themenheft „Aufwachsen in Medienwelten“ von medien + erziehung 1999, Heft 6, Themenheft Medien-Generation(en) von medien praktisch 1998, Heft 2
- 23 Als weiteres Beispiel siehe auch den Sammelband von Goldstein/Buckingham/Broug re 2004, wobei einzelne Autoren eine erste historische Einordnung versuchen.

als aktive Subjekte zu denken. Ein Blick zurück in die neuere Theoriegeschichte zeigt, wie sehr noch Anfang der 70er Jahre, also zu einer Zeit, in der Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung von Individualität in der Bundesrepublik schon wichtig war, das Modell von Prägung, Übernahme und Reproduktion im Vordergrund des Sozialisationskonzeptes stand.²⁴ So stellte der Schulpädagoge Helmut Fend (1974) als „theoretische Orientierung“ die folgende „Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses“ heraus: „Reproduktion der Gesellschaft und Aufbau der Persönlichkeit“ (1974: 11). Es ging also darum, „wie im gesellschaftlichen Prozess der Reproduktion das Individuum als soziales Wesen entsteht und welche Rückwirkung dieser Prozess auf die Bewahrung oder Veränderung der Gesellschaft und ihrer Subgruppen hat“ (1974: 13). Überträgt man diese Argumentation, in deren Mittelpunkt die Dynamik der Reproduktion, also die mimetische Prägung steht, auf die Mensch-Medien-Beziehung, dann fallen theoriegeschichtliche Parallelen zur frühen Medienwirkungsforschung auf (Lasswell 1948), bei der ein aktiver Sender passive Rezipienten beliefert und durch die gesendeten Informationen und Botschaften beeinflusst.

Jedoch noch vor der theoretischen Wende in der Sozialisationstheorie hin zu einem Modell der gestaltenden Persönlichkeit in ihrer Lebenswelt als Grundlage von Sozialisation wandte sich die innovative Medienwissenschaft dem Modell des aktiven Mediennutzers zu, der nicht *abgefüllt* wird. Im sogenannten *Uses-and-Gratifications-Approach* begannen Jay G. Blumler und Elihu Katz (1974) die Mediennutzer als Subjekte des massenmedial vermittelten Kommunikationsprozesses herauszustellen. Menschen sehen fern, weil sie damit etwas bekommen oder erreichen wollen. Wissenschaft sah in der Aktivität des Fernsehens eine Form sozialen Handelns, das sich auch auf die mediale Umwelt richtet und diese mediale Umwelt zum Teil der subjektiven Lebenswelt macht. Diese subjektive Lebenswelt ist immer eine soziale Welt und deswegen angefüllt mit Zeichen und Bedeutungen, wozu in der entwickelten Industriegesellschaft industriell produzierte und als Konsumobjekte individuell verfügbare Medien gehören.

24 Von der Kritik „prägetheoretischer Komponenten“ geht Hurrelmann (1998: 13) aus. Er zeigt, dass der französische Soziologe Emile Durkheim vor etwa einem Jahrhundert das Konzept der Sozialisation im Sinne eines Prägemodells einführt (ebenda: 13). Durkheims Ansatz ging davon aus, dass asoziale Kleinkinder im Sozialisationsprozess zu sozialem Leben geführt würden. Er stellt die leitenden Sozialisationsmodelle vor (ebenda: 20ff.): Das „mechanistische“, das „organismische“, das systemische und das „interaktive Modell“.

„Produktive Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität“ (Hurrelmann 1998).

Im Blickwinkel der Sozialisationstheorie geht es an dieser Stelle der theoretischen Argumentation darum, diese Form der sinnbezogenen Mediennutzung als Teil der sozialen Welt zu sehen, die immer eine Welt der Elterngeneration und der Kindergeneration ist. Diese theoretische Aufgabe hat im deutschen Sprachraum Klaus Hurrelmann (1998) in den 80er Jahren zu einem Modell verdichtet, in dessen Mittelpunkt Persönlichkeitsentwicklung als Entwicklung von Subjektivität gedacht ist. Diesem theoretischen Modell liegt im Gegensatz zu einem Prägemodell auch eine anders gedachte und vorfindliche Dynamik von Gesellschaft und Kultur zugrunde. Also nicht nur die Theorie, sondern auch das Phänomen Sozialisation haben sich geändert. Klaus Hurrelmann fasst den aktuellen und vorherrschenden wissenschaftlichen Diskurs zusammen, indem er sich auf die Menschen bezieht, die sich als Subjekte interaktiv und sinnhaft in einer Sozialwelt entwickeln; ja, nicht nur entwickeln, sondern diese Sozialwelt mitgestalten und mitverändern. Menschen beziehen sich sowohl auf ihre soziale, kulturelle und dingliche Umwelt als auch auf ihre psychisch körperliche Innenwelt der Gefühle, Träume, Körperempfindungen, Erfahrungen und Lebensziele. Medien gehen also in diese Beziehungen eines Menschen zu sich selber und seiner Innenwelt, sowie zu seiner Umwelt ein.

Dieser Vermittlungszusammenhang von Medien, subjektiver Innenwelt und sozialer, kultureller, dinglicher Außenwelt lässt sich zu einem grundlegenden Modell der Mediensozialisation verdichten:

Medien gehen ein in die Beziehung der Kinder bzw. Jugendlichen

- zu sich selber: subjektive Innenwelt,
- zu anderen: soziale Umwelt,
- zur Welt der Dinge und Ereignisse,
- zur Welt der Kultur.

Medien können in dieses Verhältnis eingehen z.B. als das dingliche Gerät wie die Fernbedienung, die ein Junge seinem Papa wegnehmen möchte, um selber über die Programmwahl der Familie zu bestimmen. Den eigenen Fernseher zu besitzen, das Passwort für den Internetzugang zu haben, kann der Indikator und die dingliche Botschaft an die Umgebung sein, nicht mehr als klein und schutzbedürftig gelten zu wollen. Zum Funktionszusammenhang „Medien“ gehören weiterhin die Programmangebote, z.B. die Geschichte auf dem Bildschirm, das Spiel auf dem „Gameboy“. Abstrakt formuliert sind dies die Repräsentationen und Repräsentationsformen, z.B. der Bildschirm, die Spielkarten zur Fernsehserie, das Life-Ereignis und die Internet-Seite zu Casting-Show. Zu den medialen Funktionszusammenhängen gehören die Nutzungssituation (z.B. allein

vor dem Bildschirm/im Chat mit einer anonymen Gruppe) und die dingliche Seite der Medien, also Instrumente wie der „Gameboy“.

1.4 Medien in kulturellen Formen (Figuration)

Für die Frage nach der Beziehung von Medien und Sozialisation geht es vor allem darum zu erklären, wie Medien mit unserer Kultur verwoben sind, z.B. als Kinderkultur mit typischen Familienformen, mit Konsumgewohnheiten, Lebensräumen und Formen von Massenkommunikation. Raymond Williams (1975) hat dafür den Begriff der „cultural form“²⁵ geprägt. Für die 70er Jahre sah er dabei die über Fernsehen vermittelte Technologisierung im Vordergrund (S. 9 ff.), deren Dynamik und Erklärungsmuster er versuchte aufzudecken. Ein gleichfalls bestimmendes Moment der kulturellen Figuration war die Verknüpfung eines dominanten Mediums, nämlich des Fernsehens, mit dem Alltagsleben (vgl. Charlton/Bachmair 1990, Silverstone 1994, Hepp 1998), mit Konsum und der damit einhergehenden Veränderung der Beziehung von Öffentlich und Privat.²⁶ In der augenblicklichen Diskussion unserer kulturellen Situation stehen die Umbrüche der Industriegesellschaft im Vordergrund mit den Gedanken der Individualisierung, Fragmentierung, Alltagsästhetisierung und damit einhergehenden neuen Erlebnisweisen. Aktuelle Mediensozialisation vollzieht sich dann in der kulturellen Figuration der entwickelten Industriegesellschaft und einer ihrer dominanten Formen, nämlich der Massenkommunikation.

Massenkommunikation als Prozess diskursiver Praktiken im Schema des *Encoding* und *Decoding*: Das Konzept von Stuart Hall (1980)

Stuart Hall, der britische Mentor einer integrativ interdisziplinären Medienwissenschaft, bestimmt Massenkommunikation als miteinander verbundene Praktiken, die auf Bedeutungen ausgerichtet sind („signifying practices“). Die Verbindung leisten Medien als kulturelle Produkte („meaningful cultural products“). Medien-Produkte zirkulieren in verschiedenen Öffentlichkeiten oder privaten Nutzungsfeldern verteilt. Die bekannte Massenkommunikation zerfällt in Praktiken der Medien- und Programmproduktion (encoding) und die gesellschaftliche Praxis der Mediennutzung, und das ist vor allem der Alltag, in dem die Menschen rezipieren und sich Medien aneignen (decoding).

25 In diesem Text wird der Begriff der „cultural form“ mit „kulturelle Figuration“ übersetzt. Dies ist ein Konzept von Norbert Elias, 1991.

26 Silverstone 1994: 52: „The suburbanisation of the public sphere“. Die Grundlagen dieses Themas hat Jürgen Habermas (1992) erarbeitet.

Medienherstellung (encoding) und Mediennutzung (decoding) haben eine grundsätzliche Gemeinsamkeit, nämlich auf dem Herstellen und der Aneignung von Bedeutungen als typisch menschlicher Handlungsweise in einer Kultur zu beruhen. Medien sind in diesem Modell der diskursiven Praktiken bedeutsame kulturelle Objekte, „*meaningful cultural objects*“, wie all die anderen Konsumobjekte auch. Mediennutzer eignen sie sich immer in lebensweltlichen Situationen an, in denen sie den vorgegebenen Objekten eine eigene Bedeutung verleihen, was Hall, wie gesagt, „*signifying practice*“ nennt. Auch die mit gesellschaftlicher Macht ausgestattete industrielle Medienproduktion ist eine „*signifying practice*“. Rezeption kann nun, so Stuart Hall, in der Art, sich den Text anzueignen, dem Text in seiner Bedeutung folgen („*dominant-hegemonic position*“), eine eigene Lesart entwickeln („*negotiated position*“) oder sich der medial vorgegebenen Lesart entgegenstellen („*oppositional position*“).

Im aktuellen Prozess der Umgestaltung von Massenkommunikation verliert die vertraute industrielle Form der Massenkommunikation in *Encoding* und *Decoding* ihre Prägekraft. Stichworte für diese Entwicklung liefern Programmangebotssysteme. Das sind in Kategorien der Mediensemiotik die offenen multimedialen und multimodalen Repräsentationsformen oder, anders formuliert: konvergierende Medienumgebungen (Hasebrink/Mikos/Prommer 2004). Damit sind Phänomene wie die Casting-Show *Popstars* gemeint, die den Rahmen bieten für die integrierte Herstellung wie für die von den Nutzern selbst definierte Nutzung einzelner Medien in Komplexen von Medien, Konsumartikeln, Event-Situationen und neuen Formen der Publikumsorganisation. Hilfreich zur Beschreibung dieser Programmangebotssysteme dürfte ein auf den Zeichencharakter und die Zeichenbeziehung von medienvermittelter Massenkommunikation ausgerichtetes Modell der *Semiotischen Räume* (*Semiotic Spaces*) sein, das semiotischen Elemente in ihren sozialen Kontexten identifiziert und die sich damit ergebenden Handlungsmöglichkeiten (*signifying practices*) strukturiert. Den Gedanken der *Semiotischen Räume* (*Semiotic Spaces*) hat Ben Bachmair (1996a: 38 ff., 2006a, 2006b) konkretisiert. Ein vergleichbares Modell nutzen Claudia Mitschen und Jacqueline Reid-Walsh (2002) mit der Idee des „*cultural space of childhood*“, ein Konzept, das Heinz Hengst (1994b) schon Anfang der 1990er Jahre grundgelegt hat. Der britische Semiotiker Gunther Kress (Kress/van Leeuwen 1996) hat für die Rezeption von Bildern („*reading images*“) mit dem Gedanken einer semiotischen Landschaft („*the semiotic landscape*“, 1996: 15 ff.) eine entscheidende theoretische Weichenstellung geliefert.

2 Schwerpunkt:

Forschungsmethodologie der Mediensozialisation: Medien als Objekte des Alltagslebens analysieren und die Aneignung objektivierter kultureller Muster aufdecken

Wie lassen sich so komplexe Phänomene wie die Herausbildung von gesellschaftlich dominanten Persönlichkeitstypen untersuchen, die als *Spannung* von Subjektivität und kulturellen, medienbezogenen Figurationen gedacht sind, wobei diese Spannung sich aus dem subjektiven Aneignungsprozess ergibt? Zudem muss die empirische Untersuchung der Aneignungsprozesse helfen, über die individuelle Medienrezeption hinaus das gesellschaftlich Typische herauszuarbeiten, und darf dabei die sich wandelnde „Medienlandschaft“ nicht außer Acht lassen. „Medienlandschaft“ heißt, es sind mediale kulturelle Figurationen wie die aktuellen offenen multimedialen und multimodalen Repräsentationsformen als Teil der Lebenswelt zu untersuchen, wobei Lebenswelt ihrerseits ein dynamisches Phänomen ist, weil es sich in der Sinnperspektive der Handelnden konstituiert.²⁷

Der entscheidende *methodologische* Gedanke stammt von Norbert Elias (Norbert Elias (1937)). Er ging davon aus, dass Alltagsobjekten wie Messer oder Gabel Eigenschaften *eingeschrieben* sind, die sich deren Nutzer bei der Nutzung aneignen können. Norbert Elias skizzierte diese Dynamik an der Veränderung des Persönlichkeitstyps zu Beginn der Renaissance, die mit einem sich verändernden Alltagsleben und neuen Alltagsobjekten, z.B. beim Essen mit Messer und Gabel, einherging (siehe Punkt 1.1). Mit dieser von Norbert Elias entwickelten Herangehensweise wird die Medien- und Programmanalyse zum wichtigen Instrumentarium der Mediensozialisationsforschung, weil die Analyse von Medien und Programmen aufzudecken verspricht, was sich Kinder und Jugendliche potenziell aneignen können. Für eine Medien- und Programmanalyse in der Perspektive der Mediensozialisation liefert das oben formulierte Basismodell der Mediensozialisation (siehe Punkt 1.3) die Grundlage für eine empirische Operationalisierung. Solch eine Analyse folgt der Leitfrage, was in Medien und Programmen als kulturellen Objektivationen für die Aneignung *angelegt* ist. Wie bei solch einer Medienanalyse zu verfahren ist, zeigt Bachmair z.B. (1993 b), die Methodik der entsprechenden Multimedia-Analyse mit Schwerpunkt *Modalität* ist in Bachmair (2006 a) und der Kasseler Dissertation von Sanchez Weikgenannt (2006) dargestellt. Hinweise zur Kasseler Fernsehprogrammanalyse

27 Den systematischen Bezugsrahmen liefert z.B. Rainer Winter (1997) mit seinem Gedanken der „kulturellen Reflexivität“ oder Friedrich Krotz (1997) über das „Verstehen audiovisueller Kommunikate“

se in einer sozialisationstheoretischen Perspektive finden sich weiter unten in Punkt 2.4.

2.1 Anmerkungen zur Rezeptionsanalyse

Forschungshistorisch waren in diesem Zusammenhang Untersuchungen zum Lesen wichtig, z.B. zu geänderten Formen des Lesens („Ende des lauten Lesens“, „Lesen im Freien“), also geänderten Rezeptionssituationen um 1800 (Schön 1987: 99 ff., 123 ff.). In den 1980er Jahren stellten sich die Medienpädagogik bzw. Psychologie und Soziologie²⁸ mit der Orientierung am Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen die Aufgabe, den Fernsehrezeptionsprozess zu untersuchen, wobei Forscher wie beispielsweise Michael Charlton und Klaus Neumann (1990) den Rezeptionsprozess als Kern für Aussagen über die aktuelle Sozialisationsentwicklung nutzen, indem sie Zusammenhänge von Fernsehen und „Identitätsentwicklung“ herausarbeiteten. Mit Aussagen wie „Handlungskoordination, Selbstbehauptung und emotionale Nähe“ und „Hinschauen, Wegschauen und Sich-Schützen“ näherten sie sich Mustern, die sich im Rezeptionsprozess des Fernsehens herausbilden und die etwas gesellschaftlich Generelles ausprägen. Diese Annäherung an Muster findet sich auch in den oben knapp diskutierten lebensweltlichen Studien z.B. von Sefton-Green (1998a) oder Goldstein et al. (2004).

2.2 Anmerkungen zur Medienanalyse

Das Methodenrepertoire von qualitativen Studien²⁹ bis zum regelmäßigen quantitativen Überblick wie die KIM- und JIM-Studien ist vorhanden. Forschungsmethodisch ist von entscheidender Bedeutung, gleichwertig zur Handlungsseite der Rezipienten (vgl. Bachmair 1989b) auch die Angebotsseite der Medien inklusive deren Repräsentationsmodus empirisch zu erfassen, und zwar als etwas aufeinander Bezogenes. Stichworte dazu stammen von Stuart Hall (1990, siehe oben): Medien als *meaningful cultural products*; Produktion und Rezeption als *signifying practices*. Mit der Orientierung der Forschung am Rezeptionsprozess ging es in den 1980er Jahren u.a. medienanalytisch darum, einen Film einerseits als rezipiert, andererseits als unabhängig vom konkreten Rezeptionsprozess zu sehen. Daraus ergaben sich folgende Arbeitsschritte (Bachmair u.a. 1990, Bachmair 1993b):

28 Z.B. Bachmair 1984, 1989a, 1993a, Charlton/Bachmair (1990), Hengst 1994a, Barthelmes/Sander 1990.

29 Siehe die Zusammenfassung von Schroeder/Drotner et al. 2003.

- Verweise auf relevante und rezipierte Filme (Medien) einer Rezipientin identifizieren, die („Medienspuren suchen“),
- Den Film als Interpretationsfolie zum Verständnis von Handlungssituation und Aussagen einer Rezipientin heranziehen, und zwar mit
- Filmsichtung und Filmanalyse (Beschreibung der Themenkomplexe des Films, Erzählstränge, Dramaturgie usw.). Hier wird der Film als symbolische Objektivation erschlossen, die prinzipiell unabhängig ist von ihrer Rezeption.
- Identifizierung und Auswertung der Filmstellen, auf die die Rezipientin verweist. Der Film wird hier als symbolische Objektivation zum Gegenstand gemacht, der in einem Situations- und Handlungskontext Bedeutung hat. Er wird als etwas Kommuniziertes, Rezipiertes, Erlebtes innerhalb dieses Kommunikations- und Handlungskontextes untersucht.
- Herausarbeitung der Bedeutung der Filmstellen im Kontext des Films. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil diese Filmstellen, isoliert betrachtet, wenig aussagekräftig, für einen Themenkomplex bzw. Handlungsstrang des Films jedoch von entscheidender Bedeutung sind. Von der filmanalytisch erschlossenen Bedeutung der Filmstellen lässt sich dann auf mögliche Bedeutungen der Aussagen der Rezipienten in der Handlungssituation schließen. Dabei ist nach Entsprechungen oder Widersprüchen zwischen der Funktion der Filmstellen im Film und den filmbezogenen Aussagen der Rezipientin in der Handlungssituation zu fragen.
In diesem Abschnitt ist der Film wiederum als eigenständige symbolische Objektivation unabhängig von Rezeptionsweisen Gegenstand der Rezeptionsstudie.
- Vergleich von Film-Text und Handlungs-Text.

Innerhalb der Rezeptionsforschung entwickelte sich die medienanalytische Diskussion nicht wesentlich weiter³⁰, vermutlich weil sie sich auf Analyse und Erklärung des Alltagslebens konzentrierte und die medienvermittelte Massenkommunikation als davon abgetrennt wahrnahm. Der breit angelegte Überblick von Kim Schroeder, Kirsten Drotner et al. (2003) über die internationale Nutzungsforschung (Audience Research) zeigt diese Beschränkung. Obwohl „audience ethnography“ als Prototyp der lebensweltlichen Mediennutzungsforschung entfaltet wird, die sich auch auf den Text beziehen muss („between talk, text and action“, S. 57) bedeutet dieses nicht, sich forschungsmethodologisch

30 Ausnahme stellen die Arbeiten von Lothar Mikos zu Soaps bis hin zu Big Brother dar und sein Beitrag zur Filmanalyse der Zeitschrift Medien Praktisch.

mit der Medienanalyse auseinander zu setzen. Obwohl der Verweis auf John Fiske als Protagonist der *Cultural Studies* deutlich platziert ist, fehlt ein medienanalytisches Programm wie das von John Fiske (1989: 43ff.) zur Untersuchung eines Badestrandes als Text („Reading the Beach“). Vermutlich braucht es dazu eine zusätzliche theoretische Orientierung wie die von Stuart Hall (1997), die nicht mehr von Medien, sondern von „Representation“ spricht und zu deren Erklärung einen semiotischen Zugang („semiotic approach“, Hall 1997: 36) vorschlägt. Recht konkret wird dieser semiotische Zugang bei Gunther Kress (Kress/van Leeuwen 1996), der sich die Rezeption von Bildern als Aufgabe innerhalb einer semiotischen Landschaft („the semiotic landscape“, S. 15 ff.) stellt, um zu einer ganzheitlichen Betrachtung von Sprache und visueller Kommunikation („language and visual communication“) zu kommen.

Ein Schlüsselbegriff für die sich daraus ergebende und den medialen Phänomenen angemessene Analyse ist der der Modalität („Modality“, Kress/van Leeuwen 2001: 159 ff.). Kennzeichnet für diesen Begriff und seine forschungsmethodische Anwendung durch Gunther Kress ist die Anbindung die soziale Wirklichkeit, die letztlich als kulturelle Figuration bedacht wird. Damit ist Modalität, z.B. die Farbe bei einem Bild, kein punktuelles Darstellungselement, sondern tritt als bildlicher Repräsentationsmodus dem Bildbetrachter als Indikator („modality marker“, Kress/van Leeuwen 2001: 159) für die *Glaubwürdigkeit* eines Bildes gegenüber, was nur funktioniert, weil sich die Bildbetrachter in einem spezifischen sozialen Rahmen mit den in diesem geltenden Indikatoren für Wahrheit und Faktizität befinden. Semiotische Gestaltungselemente (Repräsentationsmodi) sind also Indikatoren in kulturellen Figurationen. Die Analyse dieser Indikatoren ermöglicht Aussagen über die spezifische kulturelle Figuration. Für die aktuelle Situation ist dabei kennzeichnend, dass ein einzelnes Medium wie Fernsehen, und zwar als Einzelsendung gedacht, seine Funktion vor allem in multimedialen und multimodalen Programmsystemen gewinnt. Ein Beispiel, wie dies Argument medienanalytisch zu wenden ist, stammt aus den 1990er Jahren. Gunther Kress hatte damals für die Körperinszenierung *WWW-Wrestling* die Repräsentationsmodi als Analysekatégorien bestimmt bzw. ausgewertet (Kress 1996, Kress/Bachmair 1996):

- Wrestler als inszenierte Figuren (Verhältnis zum Publikum; Ethnische Zugehörigkeit; Nationalität; Maske; Rang und Status; Inszenierung),
- Funktion von Regeln,
- Status der Körperaktionen (Sport, Stunt oder Ballett),
- Die Rolle des Live-Publikums in den Sendungen,
- Status von belustigenden Element (Humor oder Farce).

2.3 Anmerkungen zur alltagsästhetischen Analyse

Für multimediale und multimodale Programmangebotssysteme ist methodologisch wichtig herauszuarbeiten, wie ein Programmsystem zustande kommt. Dazu ist im Modell der Massenkommunikation nach den Herstellungs- und Nutzungspraktiken im Sinne des oben skizzierten Encoding/Decoding-Modells der *Cultural Studies* zu differenzieren. In diesem Fragenzusammenhang ist der Gedanke der Intertextualität hilfreich (z.B. Meinhoff/Smith 2000; Bachmair 2000, Mikos/Wulf 2000). Intertextualität ergibt sich u.a. aus der alltagsästhetischen Konstruktion der heutigen Lebenswelten und der dafür zugeschnittenen Programmsysteme.

Das für eine entsprechende Analyse notwendige Kategoriensystem stammt für den deutschen Bereich von Gerhard Schulze (1992), der das handelnde Publikum wie deren Lebensstil und Medienpräferenzen auf kulturelle Milieus (Segmente) und Stile hin untersucht, indem er die Verbindung von individuellem Sinn, Lebenslauf, Lebensgestaltung, Alltag und Darstellungs-Codes bestimmt. Soziale Stile und Milieus sind Code-Handlungs-Systeme, die soziale Räume der aktuellen Lebenswelt bestimmen. Stile und Milieus entwickeln sich aus den vertikalen Schichten der fünfziger Jahre und werden zu wichtigen horizontalen Gliederungssegmenten unserer Gesellschaft, so die These von Gerhard Schulze. Diese kulturelle Entwicklung analysiert Gerhard Schulze am Zusammenspiel von Milieu-Typen (z.B. Niveaumilieu, Harmoniemilieu), alltagsästhetischen Schemata (Hochkulturschema, Trivialschema, Spannungsschema) und der in sie eingebetteten „existentiellen Anschauungsweisen“ („Weltverankert“ - „Ichverankert“), „Leitbilder“, orientierenden „Mythen“ (1992: 281) und „Wertorientierung“ (1988: 90). Leitbilder, orientierende Mythen und Wertorientierung gliedern sich in Denk- und Handlungsstile, z.B. komplex oder einfach, geordnet oder spontan.

Diesen Ansatz hat die Marktforschung übernommen und operationalisiert. In diesem Sinne beschreiben die SINUS-Milieus (Sinus Sociovisions GmbH)³¹ empirisch die alltagsästhetisch organisierten Lebensstile der deutschen Milieus und kommen dabei u.a. zum Ergebnis, dass es quer zu den alten gesellschaftlichen Schichten eine neue Gliederung nach Grundorientierungen gibt, die sich als unterscheidbare Lebensstile feststellen lassen. Sinus unterscheidet nach den Milieus mit „traditionellen Werten“ mit der Grundorientierung auf „Pflichterfüllung“ und „Ordnung“, dem Milieu der „Modernisierung I“, das sich ausrichtet

31 Die Sinus-Milieus® 2001. Das neue gesamtdeutsche Modell. Quelle Mediennutzung allgemein: Typologie der Wünsche Intermedia 2001/02. Quelle für alle Fernsehhauswertungen: AGF/GfK-Fernsehforschung / pc#tv aktuell, E14+, Zeitraum: 01.01. – 30.09.2001. Quelle Internet-Nutzung: @facts/SevenOne Interactive/forsa, Zeitraum: 25.09. – 09.10.2001

auf „Konsum-Hedonismus“ und „Postmaterialismus“, sowie dem Milieu der „Modernisierung II“ mit der Orientierung an „Patchworking“ und „Virtualisierung“. Sinus gliedert diese Hauptrichtungen in weitere Subkategorien, denen nicht nur zur Veranschaulichung entsprechende Wohnzimmer zugeordnet sind. Diese Zuordnung ist sinnvoll und methodologisch angemessen, weil die Milieus sich über die lebensweltlichen Arrangements von Waren, Medien, Dienstleistungen, also in ihrer Art der Lebensweltkonstruktion mittels kultureller Objektivationen unterscheiden.

Von diesen empirisch belegten Milieus ausgehend lassen sich die Medienutzungsvorlieben für einfache Programmangebote wie Fernsehsendungen bestimmen³², was z.B. Katarina Kuchenbuch (2003) schon vor einigen Jahren gemacht hat. Ebenso lassen sich Genre-Vorlieben in ein komplexes System von Lebenswelt und Lebensgestaltung einfügen.

Für die Medienpädagogik sind in diesem Kontext Arbeiten anregend wie die Untersuchungen der unmittelbar erkennbaren Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen z.B. von Ben Bachmair (1997a, 1997b, 1997c, 1999) oder Sonja Livingstone (2001, 2002), die Kinderzimmer in stilistischen Kontexten analysieren, ebenso die oben zitierte Arbeit von Katarina Kuchenbuch.

2.4 Anmerkungen zur Programmanalyse mit standardisierten Nutzungsdaten

Wenn beispielsweise Kinder den Fernseher einschalten, dann klinken sie sich in den Encoding-Diskurs ein und eröffnen damit den Decoding-Diskurs. Diese individuellen Rezeptionsakte sind in der Perspektive des gesellschaftlich Typischen als Decoding-Aktivitäten auch auf ihre Einordnung in ein Gesamtprogramm und in das Massenpublikum hin zu untersuchen. Die sogenannten Einschaltquoten der *Arbeitsgemeinschaft Fernsehforschung* (AGF: <http://www.agf.de/fsforschung>) repräsentieren die Einschalt- und Ausschaltakte (Sehbeteiligung und Marktanteil) minutengenau für nahezu das gesamte Fernsehprogrammangebot, wozu eine Stichprobe von 5640 aus den rund 35 Millionen privaten Haushalten Deutschlands dient. Auf der Basis dieser Daten zur Sehbeteiligung und den Marktanteilen lassen sich breitflächige Programmstrukturen des Fernsehens, sozusagen die Fernsehlandschaft empirisch erfassen und analysieren (z. B. Weiß: 1988, Darschin: 2000), wie dies die Kasseler Projektgruppe „Bestandsaufnahme zum Kinderfernsehen“ (www.kinderfernseh-forschung.de,

32 Die Sinus-Milieus® im Fernsehpanel, Das gesamtdeutsche Modell. AGF-Geschäftsstelle: Eschersheimer Landstraße 25–27, 60322 Frankfurt/Main, <http://www.agf.de>; Sinus Sociovision: Ezanvillestraße 59, 69118 Heidelberg, <http://www.sociovision.com>; GfK Fernsehforschung: Nordwestring 101, 90319 Nürnberg, <http://www.gfk.de>

Bachmair/Lambrecht u.a. 2005) von 1998 bis 2004 mit einer jährlichen Stichprobe von 3 Tagen einer Woche für das Programm der für Kinder relevanten in Deutschland lizenzierten Fernsehsender getan hat. In diesem Projekt verbindet eine Datenbank die Sendedaten der einzelnen Programmelemente, die Kodierung und die dazugehörigen standardisierten Fernsehnutzungsdaten. Ziel der qualitativen Auswertung ist herauszuarbeiten, was in den Programmangeboten, die Kinder als Fernsehpublikum einschalten, *angelegt* ist. Basis der quantitativen Auswertung sind Fernsehprogrammpräferenzen der Kinder als Zuschauergruppe (Quoten der Fernsehbeteiligung). Diese Quoten repräsentieren quantitativ das Programmauswahlhandeln als Verknüpfungspunkt kindlicher Fernsehaneignung im Alltagsleben mit dem Fernsehangebot. Die Instrumente der Auswertung sind Hitlisten, Nutzungsverläufe, Nutzungsflächen. Sie ermöglichen es, die nach Altersgruppen und Geschlecht gegliederten Nutzerdaten auf das Programm zu beziehen und dies dann qualitativ zu analysieren.³³

2.5 Anmerkungen zur Analyse von Handlungsmustern

Schon vordergründig betrachtet lässt sich Handeln in Bezug auf Programmangebotssysteme (z.B. stilistisch strukturierte Medien- und Ereignisarrangements) kaum mit Hilfe eines linear aufgebauten Schemas beschreiben. Einen angemessenen Zugang, um medienbezogene Handlungsmuster zu untersuchen, ist die für Individualisierung maßgebliche Reflexivität von Lebenswelt und kulturellen Produkten, die sich aus den verschiedenen Diskursen ergibt, in die Handeln und kulturelle Produkte eingebunden sind. Wegweisend sind hier sicher die Studien von SuperRTL „Lebenswelten“, die, mit unterschiedlicher theoretischer Fundierung, die Handlungsmuster der Kindern zum Fernsehen in den Mustern der Familien empirisch herausarbeiten. In diesem Forschungskontext gibt es folgende Instrumente (Super RTL Medienforschung 2000, 2002): Freizeitmuster, die sich nach den Dimensionen „Außenorientierung“ und „Aktionslevel“ gliedern. Als Muster lassen sich z.B. identifizieren: „die Passiven“ mit „wenig Eigenaktivität“, jedoch mit viel „actionreichem Fernsehkonsum“ oder „die Gamer mit viel Spiel, Spaß und Spannung“. Weiterhin tauchen Medien als Elemente in Mustern von Gefühlslagen auf wie z.B. bei Langeweile oder Entspannung, als Stimmungsregler bei Wut, bei Traurigkeit, beim „Sich Versenken“ oder bei der Vermittlung von Geborgenheit. Darüber hinaus erheben die Studien die „Erlebnisdimensionen von Kindern“ (z.B. „familiäre Geborgenheit und Zuwendung“, „selbstbestimmter Rückzug“) und die „Erziehungsmuster“ (z.B. die pädagogi-

33 Ergebnisse finden sich bei Rummler (2005), Seipold (2005), Raabe (2006)

sierenden, die engagierten und die distanzierten Eltern) nach „Elterntypen“ (z.B. die Aufpasser, die Gleichgültigen).

Im Rahmen der Forschung der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten finden sich u.a. Instrumente und Ergebnisse der auf einem Muster-Konzept basierenden Forschung, die nach *Erlebniskategorien* für Fernsehen und Internet fragt (Dehm u.a. 2003, 2004, 2006). Die Studie hat fünf Erlebnisfaktoren identifiziert: Emotionalität, Orientierung, Ausgleich, Zeitvertreib und Soziales Erleben (2006: 91). Es gibt vier unterscheidbare Nutzertypen, die sich nach Erlebnismustern unterscheiden: „hedonistische Teilhaber“, „wissbegierige Gewohnheitssurfer“, „neugierige Ausgleichssurfer“, „distanzierte Infosurfer“ (2006: 96). Der Typ des „distanzierten Infosurfer“ zum Beispiel geht mit einer dem Durchschnittsinternetnutzer vergleichbaren Erlebnisstruktur an dies Medium heran, dies jedoch insgesamt mit einem geringeren Erlebnisengagement.

In Bezug auf Medienkompetenz haben Klaus Peter Treumann et al. (2005) eine empirische Typologie des Medienhandelns Jugendlicher erarbeitet, z.B. die der konsumorientierten jugendlichen Mediennutzer (17 % aller jugendlichen Mediennutzer). Es sind die, die u.a. besonders viel kopieren, sich jedoch wenig Informationen besorgen, um Probleme zu bearbeiten.

3 Schlussbemerkung

Die beiden skizzierten Schwerpunkte einer Theorie der Mediensozialisation liefern den systematischen und, ansatzweise, den methodologischen Bezugsrahmen, der die aktuelle Entwicklungsdynamik von Massenkommunikation und Subjektentwicklung aufgreift und thematisiert. Für Massenkommunikation ist die Zirkulation von Zeichen und Bedeutungen mit ihren diskursiven Praktiken bestimmend, bei der multimodale Programmangebotssysteme als *semiotische Räume* fungieren. Die Subjektentwicklung in Bezug auf Massenkommunikation entspricht dem generellen Trend zur Verlagerung der gesellschaftlichen „Risiken“ auf die Individuen, die mit ihren individuellen Lebensweltkonstruktionen reagieren müssen. Dabei stehen die individuellen Aneignungsprozesse kultureller Angebote in Form multimodaler Systeme im Vordergrund. Die Analyse dieser Systeme ermöglicht Aussagen über die in ihnen angelegte Sozialisationsdynamik. Eine der Aufgaben der Mediensozialisationsforschung sollte sein, *Sozialisationsmuster* medien- und programmanalytisch zu bestimmen und diese in den kulturhistorischen Entwicklungsprozess bewertend einzuordnen. (Siehe dazu die kursorische Diskussion eines Kinderzimmers des 19. Jahrhunderts in der Einleitung zum 1. Schwerpunkt.). Norbert Elias' Analyse des *Prozesses der Zivilisation* als Analyse kultureller Alltagsobjektivationen bleibt hierzu weiter-

hin das Vorbild. Meine aktuelle Vermutung ist, dass sich neben Milieu bezogenen Mustern ein *Expertenmuster* herausbildet, das von hoher Relevanz für Medienerziehung und Bildung ist.

Literatur

- Baacke, Dieter/Kübler, Hans-Dieter (Hg.) (1989): Qualitative Medienforschung, Tübingen
- Bachmair, Ben (1984): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen, Teil 1: Fernsehspuren im Handeln von Kindern. Teil 2: Die symbolische Verarbeitung im Handlungszusammenhang. Kassel: Universitätsverlag
- Bachmair, Ben (1989a): Thematisch und situativ integrierte Fernsehrezeption im Kindergarten. In: Erlinger (1989): 35-54
- Bachmair, Ben (1989b): Analyse symbolischer Vermittlungsprozesse am Beispiel von Kindergruppen. Überlegungen zum Zusammenhang von Forschungsgegenstand und Forschungsmethoden, in: Baacke/Kübler (1989): 194-222
- Bachmair, Ben (1993 a): Wenn ich weiß, was Du fernsiehst, verstehe ich Dich besser. In: Otto (1993): 96-98
- Bachmair, Ben (1993 b): Tiefenstrukturen entdecken – Medienanalyse und Massenkommunikation. In: Holly/Püschel (1993): 43-57
- Bachmair, Ben (1996a): Fernsehkultur, Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Bachmair, Ben (1997a): Ein Kinderzimmer als Text. In: Medien Impulse. Wien 1997, Heft 2: 59-62
- Bachmair, Ben (1997b) : Kinderfernsehen im Umbruch? In den Kinderzimmern tut sich was. In: TELEVISION 10, München: IZI. Jahrgang 1997 Heft 2 13-19
- Bachmair, Ben (1997c): Die individualisierte Kultur der Alltagsästhetik und Stile - wie Kinder und Jugendlichen ihre sozialen Räume gestalten. In: Liedtke (1997): 155-169
- Bachmair, Ben (1999): Ein Kinderzimmer als Text. Bedeutungskonstitution als kulturelle Aktivität der Rezipienten. In: Neuß (1999): 189-203
- Bachmair, Ben (2000): Creator Spiritus - Virtual Texts in Everyday Life. In: Meinhof/Smith (2000): 115-131
- Bachmair, Ben (2005): Mediensozialisation im Alltag: In: Mikos/Wegener (2005):95-114
- Bachmair, Ben (2006 a): Communicative Modes after the Coherent Media-- Orientation within as semiotic space. In: *MedienPädagogik* 10.5.2006.
 <www.medienpaed.com/06-1/bachmair1.pdf

- Bachmair, Ben (2006 b): Media socialisation and the culturally dominant mode of representation - On the way from the coherent media to semiotic spaces, the example of Popstars.» MedienPädagogik 7.6.2006.
<www.medienpaed.com/06-1/bachmair2.pdf
- Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia (Hg.) (2005): Jahrbuch Medienpädagogik 5: Evaluation und Analyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bachmair, Ben/Hofmann, Burkhard/v.d. Hövel, Martina/v. Waasen, Michaela (1990): Medienanalyse im Handlungskontext – Handeln und Sprachbilder eines Mädchens verstehen. In: Charlton/Bachmair (1990): 146-171.
- Bachmair, Ben/Kress, Gunther (Hg.) (1996b): Höllen-Inszenierung Wrestling. Beiträge zur pädagogischen Genre-Forschung. Opladen: Leske + Budrich
- Bachmair, Ben/Lambrecht, Clemens/Raabe, Claudia/Rummler, Klaus/Seipold, Judith (2005): Fernsehprogrammanalyse in der Perspektive kindlicher Fernsehnutzung. Methode des Projektes „Jährliche Bestandsaufnahme zum Kinderfernsehen – qualitative und quantitative Fernsehprogrammanalyse in der Sicht der Kinder“. In: Bachmair/Diepold/de Witt, Claudia (2005): 133- 162
- Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard (1990): Familie und Medien. Forschungsergebnisse und kommentierte Auswahlbibliographie. Eine Literaturanalyse zum Medienumgang von Familien. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, Juventa Verlag
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994b): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck/Beck-Gernsheim (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994: 10-39
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.) (1994a): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: S. Fischer. Amerikanische Originalausgabe 1966
- Blumler, Jay G./Katz, Elihu (ed) (1974): The Uses of Mass Communications. Current Perspectives on Gratifications Research. Beverly Hills, London: Sage
- Bryson, Lyman (1948): The Communication of Ideas. New York, Institute for Religious and Social Studies: Harper
- Buckingham, David (2004): After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media. Cambridge: Polity Press
- Charlton, Michael, Schneider, Silvia (Hg.) (1997): Rezeptionsforschung. Theorein und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Charlton, Michael/Bachmair, Ben (Hg.) (1990): Medienkommunikation im Alltag - Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen, Bd. 24. München: Saur Verlag
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus (1990): Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Tübingen: Narr

- Daniel, Claus (1981): Theorien der Subjektivität. Einführung in die Soziologie des Individuums. Frankfurt/Main: Campus
- Darschin, Wolfgang/Kayser, Susanne (2000): Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Programmbewertung 1999. In: Media Perspektiven 2000, 4, 146-158.
- Dehm, Ursula/Storll, Dieter (2003): TV-Erlebnisfaktoren. Ein ganzheitlicher Ansatz zur Rezeption unterhaltender und informierender Fernsehangebote. In: Media Perspektiven Heft 9, 2003, S. 425-433
- Dehm, Ursula/Storll, Dieter/Beeske, Sigrid (2004): TV-Erlebnistypen und ihre Charakteristika. Das heterogene Fernsehpublikum und seine Erlebnisweisen. In: Media Perspektiven Heft 5, 2004, S. 217-225
- Dehm, Ursula/Storll, Dieter/Beeske, Sigrid (2006): Das Internet: Erlebnisweisen und Erlebnistypen. Media Perspektiven Heft 2, 2006, S. 9-101
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (1994): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen: Leske + Budrich
- Elias, Norbert (1979): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 6. Aufl. (1. Auflage 1937)
- Elias, Norbert (1991): Was ist Soziologie. Weinheim, München: Juventa, 6. Auflage (1. Auflage 1970)
- Erlinger, Hans-Dieter (Hg.) (1989): Kinderfernsehen II. Essen
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter (2006): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2005. media Perspektiven 2006. Heft 3: 138-153
- Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule 1. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Fiske, John (1989): Reading the Popular. London, New York: Routledge, 2. impression 1990
- Fritz, Karsten/Sting, Stephan/Vollbrecht, Ralf (2003): Mediensozialisation: Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich
- Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen/Treumann, Klaus-Peter (Hg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich
- Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge, Oxford: Polity Press, Blackwell Publishers
- Goldstein, Jeffrey/Buckingham David/Brougère, Gilles (eds.) (2004): Toys, Games and Media. London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M. Suhrkamp 1990 (1. Auflage 1962)
- Habermas, Jürgen (1994): Individualisierung durch Vergesellschaftung. In: Beck/Beck-Gernsheim (1994): 437-446
- Hall, Stuart (ed.) (1997): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage
- Hall, Stuart et al. (1980): Culture, Media, Language. London: Hutchinson
- Hall, Stuart: Encoding/Decoding (1980). In: Hall et al. (1980): 128-139
- Hasebrink, Uwe/Mikos, Lothar/Prommer, Elisabeth (Hg.) (2004): Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen. München: Verlag Reinhard Fischer

- Hengst, Heinz (1994a): Richtung Gegenwelt? Kinderkultur als gleichaltrigenorientierte Konsumkultur. In: Deutsches Jugendinstitut (1994): 134-153
- Hengst, Heinz (1994b): Der Medienverbund in der Kinderkultur. Ensembles, Erfahrungen und Resistenzen im Mediengebrauch. In: Hiegemann/Swoboda (1994): 239-254
- Hepp, Andreas (1998): Fernsehaneignung und Alltagsgespräche. Fernsehnutzung aus der Perspektive der Cultural Studies. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Hiegemann, Susanne/Swoboda Wolfgang H. (Hg.) (1994): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2001): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftungen heute. Opladen: Leske+Budrich
- Hoffmann, Dagmar (2006): Bedarf es einer Mediensozialisationstheorie? CD-Rom-Beilage. In: Rehberg (2006)
- Holly, Werner/Püschel, Ulrich (Hg.) (1993): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hurrelmann, Klaus (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim: Belz-Verlag. 6. Auflage
- Kress, Gunter/van Leeuwen, Theo (1996): Reading Images. The Grammar of the Visual Design. London: Routledge
- Kress, Gunther (1996): Der Körper als Zeichen. In: Bachmair/Kress, (1996): 81-102
- Kress, Gunther/Bachmair, Ben (1996): Genres, kulturelle Konfigurationen und die pädagogische Aufgabe der Literalität. In: Bachmair/Kress (1996): 32-48;
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2001): Multimodal Discourses. The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold
- Krotz, Friedrich (1997): Kontexte des Verstehens audiovisueller Kommunikate. Das sozial positionierte Subjekt der Cultural Studies und die kommunikativ konstruierte Identität des Symbolischen Interaktionismus. In: Charlton/Schneider (1997): 73-89
- Kübler, Hans-Dieter (1997): „Medienkindheit“ und Mediensozialisation. In: medien praktisch: Sozialisation durch Medien? 1997. Heft 4, 4-8
- Kuchenbuch, Katharina (2003): Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. In: Media Perspektiven 2003 Heft 1: 2 - 11
- Lange, Andreas/Lüscher, Kurt (1998): Kinder und ihre Medienökologie. Eine Zwischenbilanz der Forschung unter besonderer Berücksichtigung des Leitmediums Fernsehen. München: KoPäd
- Lasswell, Harold D. (1948): The Structure and the Function of Communication in Society. In: Bryson (1948): 37-51.
- Liedtke, Max (Hg.) (1997): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Livingstone, Sonia (2002): Young People and New Media. Childhood and the Changing Media Environment. London: Sage publications, reprint 2003: 109ff.
- Livingstone, Sonia/Bovill, Moira (2001): Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study. London: Lawrence Erlbaum
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2006): Kinder und Medien 2005. KIM 2005. Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK),

- Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz (LMK). Stuttgart 2006: c/o Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg - LFK
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), Sabine Feierabend (SWR Medienforschung), Thomas Rathgeb (LFK) (Redaktion) (2005): JIM 2005: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: c/o Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg - LFK
- Meinhof, Ulrike/Smith Jonathan (eds) (2000): *Intertextuality and the Media. From Genre to Everyday Life*. Manchester, New York: Manchester University Press
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hg.) (2005): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK
- Mikos, Lothar/Wulf, Hans J. (2000): *Intertextuality and Situative Contexts in Game Shows*. In: Meinhof/Smith (2000): 98-114
- Mitchel, Claudia/Reid-Walsh, Jacqueline (2002): *Researching Children's Popular Culture. The Cultural Space of Childhood*. London, New York: Routledge
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1972): *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp
- Neuß, Norbert (1999): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt: Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik. Beiträge zur Medienpädagogik; Bd. 5
- Nixon, Helen (1998): *Fun and Games are Serious Business*. In: Sefton-Green (1998a): 21-42
- Otto, Gunter (Hg.) (1993): *Unterrichtsmedien*, Friedrich Jahresheft 11. Seelze: Friedrich Verlag
- Raabe, Claudia (2006): *Soziale Orientierung durch Fernsehen? Eine Annäherung aus der Perspektive kindlicher Fernsehnutzung*. Dissertation Universität Kassel
- Rehberg, K.-S. (Hg.) (2006): *Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede, Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004*. Frankfurt: Campus
- Rummler, Klaus (2005): *Realitätsnähe von Kinderfernsehprogrammen und geschlechter-spezifische Fernsehnutzungspräferenzen*. Magisterarbeit Universität Kassel
- Sanchez Weikgenannt, Fiona A. (2006): *Multimediale, multimodale Programmangebote in der Perspektive von Ökonomie und Sozialisation. Eine empirische Betrachtung von Popstars - Das Duell*. Dissertation Universität Kassel
- Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hg.) (2000): *Subjekt und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten*. Köln: Halem
- Saussure, Ferdinand de (1967): *Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter. (1. Auflage 1915)
- Schön, Erich (1987): *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlung des Lesers: Mentalitätswandel um 1800*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schroeder, Kim/Drotner, Kirsten/Kline, Stephen/Murray, Catherine (2003): *Researching Audience*. London: Arnold
- Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus, 2. Auflage

- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Englische Originalausgabe 1932)
- Sefton-Green, Julian (1998b): Introduction: Being Young in the Digital Age. In: Sefton-Green (1998a): 1-20
- Sefton-Green, Julian (ed.) (1998a): Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia. London: UCL Press
- Seipold, Judith (2005): Fördert Fernsehen Medienkompetenz? Eine empirische Fernsehprogrammanalyse zum Angebot von Sendungen zur Medien- und Genrekompetenz. Magisterarbeit Universität Kassel
- Silverstone, Roger (1994): Television and Everyday Life. London: Routledge
- Super RTL Medienforschung: Kinderwelten 2000. Studienbericht Köln (RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG). Durchführung der Studie: IJF Institut für Jugendforschung, München. Datenanalyse und Redaktion des Studienberichtes: Transferzentrum Publizistik und Kommunikation.
- Super RTL Medienforschung: Kinderwelten 2002. Freizeit und Medien im alltäglichen Erleben von Kindern. Studienbericht Köln (RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG). Durchführung der Studie: IJF Institut für Jugendforschung, München. Datenanalyse und Redaktion des Studienberichtes: Transferzentrum Publizistik und Kommunikation
- Tobin, Joseph (1998): An American Otaku (or a boy's virtual life on the net). In: Sefton-Green (1998a): 106-127
- Treumann, Klaus-Peter/Burkatzki, Eckhard/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2005): Zur Rekonstruktion einer Typologie jugendlichen Medienhandelns gemäß dem Leitbild der Triangulation. In: Bachmair/Diebold/de Witt (2005): 109-132
- Weiß, Hans-Jürgen (1998): Auf dem Weg zu einer kontinuierlichen Fernsehprogramm-forschung der Landesmedienanstalten. Eine Evaluierungs- und Machbarkeitsstudie im Auftrag der Direktorenkonferenz der Landesmedienanstalten (DLM). Garz bei Berlin: Vistas Verlag
- Williams, Raymond (1975): Television: Technology and Cultural form. 1st ed 1975: Schocken Books. 2nd edition London: Routledge 1990
- Winter, Carsten/Thomas, Tanja/Hepp, Andreas (Hg.) (2003): Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. Köln: Herbert von Halem
- Winter, Rainer (1997): Vom Widerstand zur kulturellen Reflexivität. Die Jugendstudien der British Cultural Studies. In: Charlton/Schneider (1997): 59-72
- medien + erziehung. Themenheft „Aufwachsen in Medienwelten“. Dezember 1999. 43. Jahrgang. Heft 6. München: KoPäd
- medien praktisch. 1997, Heft 4. Frankfurt: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik
- medien praktisch. Themenheft Medien-Generation(en) 1998. Heft 2. Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik

Interaktion und Interaktivität

Aufforderungen zu einer technologiebewussten Medienpädagogik

Heidi Schelhowe, Bremen

- 1 Interaktion
- 2 Cyborgs
- 3 Digitale Medien in der Lebenswelt
- 4 Informationstechnische Grundbildung (ITG)
- 5 Medienpädagogik
- 6 Das Digitale Medium
- 7 Aneignung
- 8 Montessori-Material?
- 9 Digitale Medien in der medienpädagogischen Neubestimmung

Mit dem PC, der in den 80er Jahren in den Büros auftauchte und mit dem sich das gewohnte Bild von der industriellen Produktion als „Handarbeit“ veränderte, fing das Thema Computer an, auch die Bildungsdebatte zu beherrschen. Neue Fächer wurden eingeführt oder zumindest debattiert; Investitionen in Computerhardware und später in Netzinfrastrukturen wurden in einem Umfang getätigt, der angesichts knapper werdender Mittel der öffentlichen Haushalte für Bildungsinstitutionen erstaunlich war. In erheblichem Umfang wurden für den Arbeitsmarkt „EDV-Qualifizierungen“ vorgenommen, die sich die Arbeitenden und die Arbeitslosen erhebliche Anstrengung kosten ließen in Weiterbildungskursen, Schulungen, Selbststudium nach Feierabend. Die jungen Menschen sollten es besser haben, sie sollten den Umgang mit Computern in einem frühen Alter lernen. Darauf beruhte der gesellschaftliche Konsens, der die Ausgaben für Computer in Bildungsinstitutionen rechtfertigte. Kluge und verantwortungsbewusste Menschen in Wissenschaft und in Behörden für Bildungsplanung fügten dieser Nutzungskompetenz immer auch schon „Bildung“ hinzu. In den Publikationen und in den Curricula war in der Regel auch die Rede vom Verstehen der Wirkungen, von der Mitgestaltungsfähigkeit als Gegenpol zu den „Bedienfertigkeiten“.

Spätestens mit den 90er Jahren jedoch wurde klar, dass der Computer kein klassisches Arbeitsgerät mehr blieb, kein Werkzeug für den zweckrationalen Gebrauch für die Masse auf der einen und technisches Bastelgerät für die zukünftigen Handwerker und Ingenieure auf der anderen Seite. Der Computer wurde zum Gerät für den Haushalt und für die Freizeit, für's Spielen, für Information und Kommunikation, Grenzen zwischen Arbeitswelt und Freizeit, zwischen Maschinen, Werkzeugen und Medien, zwischen Content und technischem Gerät wurden in Frage gestellt. Der Computer ist von der Maschine und vom Werkzeug zum Medium (Schelhowe 1997), zum „Digitalen Medium“ geworden. Parallel dazu stellt sich heraus, dass die Methode „Schulung“ vielleicht geeignet war, ältere Erwachsene mit einem Basiswissen für den Umgang mit dem Computer zu versorgen, dass die erfolgreichen Computerakteur/innen jedoch ohne organisierte Kurse zu ihren Fertigkeiten gelangten, dass jedenfalls die formalen Zugänge nur eine untergeordnete Rolle spielten.

Heute hat eher die Medienpädagogik mit der „Medienkompetenz“ das Feld übernommen. Informatik und Informationstechnische Bildung sind unmodern, jedenfalls weniger attraktiv geworden. Viele meinen, man solle nicht mehr soviel Aufhebens um die Computer machen, sie schlicht in den Bildungsalltag integrieren wie die Tafel und den Rechenschieber. Darüber hinaus könne sich ja die Medienpädagogik kritisch mit den Inhalten, mit den Rezeptionsweisen und dem kulturellen Milieu befassen, wie sie dies auch mit der Zeitung oder dem Fernseher getan hat.

Wenn die Rückkehr zur Normalität und für eine neue Integration von technischer und medienpädagogischer Bildung möchte ich im Folgenden argumentieren: Ich beginne mit der Besonderheit des Digitalen Mediums, das „Interaktion“ als wesentliches Merkmal hat. Ich möchte dann auf einige Autor/innen aufmerksam machen, die auf ein neuartiges Verhältnis zwischen Menschen und Maschinen hinweisen. Auch aus der Lebenswelt von Jugendlichen gibt es Hinweise darauf, dass dort neben den bekannten Formen des Mensch-Technik-Verhältnisses möglicherweise auch ein neuer Typus des „Cyborg“ heranwächst. Informationstechnische Bildung und Medienpädagogik nähern sich der „Computerbildung“ von unterschiedlichen Seiten. Vielleicht muss auch hier eine Cyborgisierung, eine neue Art von Zusammenwirken von Menschenbildung und Computer(aus)bildung gedacht werden. Ich kehre dann in meiner Argumentation, um dem auf die Spur zu kommen, nochmal zurück zum Artefakt, zu dem, was es zeigt und was es verbirgt, zu den neuen Herausforderungen, die daraus für Bildungsprozesse erwachsen. Das Digitale Medium ist in Bildungsprozessen mehr als ein Ding, das es zu benutzen oder zu verstehen gilt. Es wird zu einer Art Montessori-Material, in dem wesentliche Prinzipien heutiger Gesellschaften und ihrer Kultur sichtbar werden können.

1 Interaktion

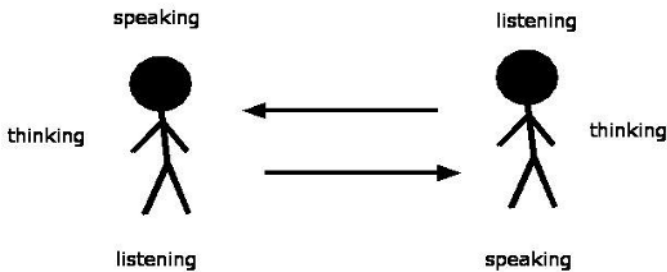
Interaktion, sagt der Brockhaus noch 1989, ist „das aufeinander bezogene Handeln zweier oder mehrerer Personen, z.B. in Form sprachlicher Kommunikation. Dabei orientieren sich die Handelnden i.d.R. an aneinander komplementären Erwartungen (Rollenvorstellungen u.a.), Verhaltensweisen und Aktionen“ (Brockhaus 1989).

Solche Interaktionen können auch durch Medien vermittelt werden, Interaktion ist dann meist reduziert, bisweilen ohne den visuellen Eindruck, selten riecht und spürt man sich dabei, aber doch: Medien können, darüber besteht weitgehend Konsens, Interaktionen zwischen Menschen vermitteln.

Nun nimmt dieses Medium Computer jedoch für sich in Anspruch, selbst Partner in der Interaktion sein zu können: Ja, dieses Medium wird geradezu charakterisiert als das „interaktive“ Medium. Der Brockhaus benennt 1997 explizit einen Interaktionsbegriff aus der „Informatik“ als „die wechselseitige Beeinflussung von Mensch und Maschine“ (Brockhaus 1997). Nach wie vor gibt es bis heute einige Hartnäckige, die dem widersprechen: Es gebe keine Interaktion und keine Kommunikation *mit* einem technischen Artefakt, der Mensch sei so vielfältig, kreativ und unberechenbar in seinem wechselseitigen Bezug auf seine Mitmenschen, dass er nie und nimmer durch eine Maschine ersetzt werden könne. Natürlich haben sie recht: Was in einer Maschine passiert, ist etwas ganz Andersartiges als das, was einen Menschen bei der Kommunikation bewegt, wie es auch etwas Verschiedenes ist, ob ein Mensch oder eine Maschine „arbeitet“.

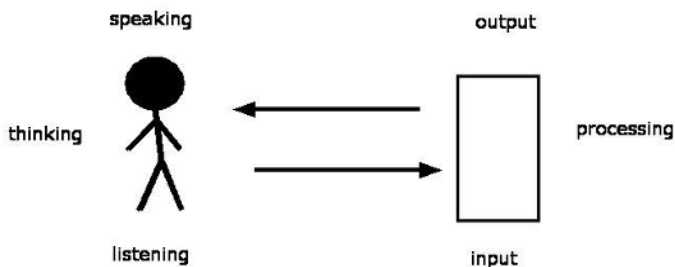
Und dennoch: Der Anschein von Interaktion, der die Faszination des Computers ausmacht und der zumindest die metaphorische Sprechweise von der Mensch-Computer-Interaktion hervorgebracht hat und rechtfertigt, sucht nach Erklärung. Mit dem raschen Einwand, der Computer sei ja „nur“ eine Maschine oder „nur“ ein Werkzeug, bleibt Medienpädagogik diese Erklärung schuldig und verpasst die Chance, über die Neu- und Andersartigkeit dieses Artefakts Aufschluss zu erhalten und dies als Aufforderung zu einer medienpädagogischen Neubestimmung zu verstehen.

Wenden wir uns zunächst noch einmal menschlicher Interaktion zu: Ein Modell von Interaktion, das auch geeignet ist, Aufschluss über die Besonderheiten der Mensch-Computer-Interaktion zu geben, habe ich bei Chris Crawford gefunden (Crawford 2003). Er zerlegt analytisch Interaktion in jeweils drei Vorgänge bei jedem der Partner. Er definiert Interaktivität als einen zyklischen, wechselseitigen Prozess von Zuhören, Denken, Sprechen, „Listening, thinking and speaking“.



Das Faszinierende an der Interaktion ist, dass es im Verlauf von Interaktion zu gegenseitigem Verstehen kommen kann. Erfahrungen, die man nicht selbst, sondern die andere gemacht haben, können in das eigene Handeln einfließen. Durch gelungene Interaktion beeinflussen Menschen sich gegenseitig, es entstehen Veränderungen, Neues, Kreativität, gemeinsames Handeln, Kooperation. In diesem Sinne ist Interaktion ein gradueller Begriff, es kann einen niedrigen oder hohen Grad von Interaktion geben, man kann sich mehr oder weniger zuhören, mehr oder weniger nach außen tragen, und – das, was man erfährt, kann man mehr oder weniger verarbeiten, mit dem eigenen Denken verbinden.

In einem übertragenen, metaphorischen Sinn kann all dies auf das Verhältnis zwischen Mensch und Computer übertragen werden.



Was den Computer als Medium von den bisherigen technischen Medien unterscheidet, ist seine Möglichkeit, Daten nicht nur zu vermitteln, zu speichern, darzustellen, sondern sie – mit dem „Prozessor“ als Kern – auch zu „verarbeiten“, im gewissen Sinne zu „denken“. Dass die Medien an unseren Gedanken

mitschreiben, unsere Rezeptionen und Aneignungen der Inhalte beeinflussen, wissen wir nicht erst seit McLuhan. Dass das Medium selbst sich aber auch verändert und dass in diesem Hin und Her der Interaktionen keine Seite mehr die gleiche bleibt wie zuvor, das macht die Vorstellung vom „Cyborg“ aus, bei dem die klaren Grenzziehungen zwischen Mensch und Maschine, welche die abendländische Denktradition kennzeichnen, undeutlich werden.

2 Cyborgs

Donna Haraway hat mit ihrem Aufsehen erregenden Aufsatz über Cyborgs, der 1985 erstmals veröffentlicht wurde, die postmoderne Auflösung klassischer Grenzziehungen aus erkenntnistheoretischer Sicht beschrieben. Sie benutzt den Begriff des „Cyborg“, um neuartige Verbindungen zwischen Mensch und Maschine zu kennzeichnen:

„By the late twentieth, our time, a mythic time, we are all chimeras, theorized and fabricated hybrids of machine and organism; in short, we are cyborgs... The cyborg is a condensed image of both imagination and material reality, the two joined centres structuring any possibility of historical transformation... This chapter is an argument for the pleasure in the confusion of boundaries and for responsibility in their construction.“ (Haraway 1991: 150)

Bruno Latour weist darauf hin, dass Technik nicht in Kategorien von Beherrschbarkeit und Kontrollierbarkeit zu denken sei. Technik sei niemals bloßes Mittel. Die Entwicklung und Nutzung einer Technologie verändert unsere ursprünglichen Absichten, übersetzt und modifiziert sie. Wenn wir mit Technik umgehen, tun wir immer auch schon etwas anderes als das, was wir ursprünglich geplant hatten. Latour sieht Technik als *relationalen Akteur*, der den „ursprünglichen“ Plan von Entwickler/innen wie Nutzer/innen ändert. (Latour 1998).

Dabei geht es auch um den Zusammenhang von Technik und Identität. Sherry Turkle hat schon in ihrem Buch „Die Wunschmaschine“ gezeigt, wie Computer als evokative Objekte wirken, die die Frage nach Identität oder Identitäten neu stellen, was sich mit dem Internet noch einmal fortsetzt (Turkle 1984; Turkle 1995).

Technik wird in diesen Ansätzen weder getrennt vom Handeln noch von der Identität der menschlichen Akteur/in betrachtet. Durch die interaktive Vernetzung der Technik in hybriden, sozio-technischen Konstellationen verteilter Aktivitäten (Rammert/Schulz-Schaeffer 2002) lassen sich vielmehr Mensch und Technik als „Kollektiv“ begreifen, wo menschliche und technische Eigenschaften ausgetauscht werden und ineinandergreifen, wo auch die Technik zum

„Handlungsträger“ wird und Mensch und Technik sich wechselseitig substituieren und/oder gemeinsam „handeln“.

3 Digitale Medien in der Lebenswelt

Eine wachsende Zahl von Jugendlichen, so die Studie „Jugend, Information, (Multi-) Media“ (JIM) 2005, nennt Computer und Internet als die Medien, auf die sie am wenigsten verzichten können: 39% sagen dies inzwischen von Computer und Internet gegenüber 30% vom Fernsehen, 11% vom Radio und von Büchern (JIM 2005: 16). Ob sie damit alle zu „Cyborgs“ geworden sind, darüber wissen wir noch wenig.

Vieles deutet eher darauf hin, dass auch in der jungen Generation unterschiedliche Nutzertypen anzutreffen sind. Es gibt unter den Jugendlichen weiterhin die, für die der Computer „bloßes“ Werkzeug ist, mit dem sie ihre Referate schreiben und nach günstigen Reiseangeboten suchen. Bisherige Erhebungen weisen darauf hin, dass mehr Mädchen als Jungen in dieser Gruppe zu finden sind.³⁴

Dann gibt es diejenigen, die sich von den Computerspielen mitreißen lassen und davon kaum mehr loskommen. Manfred Spitzer oder Christian Pfeiffer adressieren diese Gruppe als diejenigen, die durch Computer „dumm, faul und dick“ werden (Spitzer 2005, Pfeiffer 2005). Jungen, so Spitzer, seien mehr gefährdet, und auch die JIM-Studie weist unter den Spielefans deutlich weniger Mädchen auf.

Unter einer dritten Gruppe, den „Nerds“ oder „Hackern“, die sich gewissermaßen „im“ Computer bewegen, sind kaum Mädchen anzutreffen.

Diese Typisierungen entsprechen einem klassischen Bild vom Umgang mit (medialen) Artefakten: Die zweckrationalen Nutzer, die Konsumenten, die Technikfreaks und Bastler.

Es sind einerseits die, die – mit innerer Distanz – die Werkzeuge nutzen, sich auf die Anwendung konzentrieren und die Artefakte für einen Zweck einsetzen, ihre Aufmerksamkeit auf das Ergebnis richten und nicht auf das Gerät selber verschwenden. Mit entschuldigendem Achselzucken sagen sie von sich, dass sie von Technik nichts verstünden und dass Technik nicht ihre Welt sei.

34 In der JIM-Studie von 2005 geben Mädchen sich stärker distanziert gegenüber dem Gerät „Computer“: 32% der Jungen, 13 % der Mädchen nennen ihn als das Medium, auf das sie am wenigsten verzichten können, beim Internet ist das ausgeglichener: Es wird von 17% der Jungen und 15% der Mädchen genannt.

Konsumenten oder Rezipienten sind – schon von den klassischen Broadcast-Medien wie dem Fernsehen bekannt – eher die, die sich mitreißen lassen von den Inhalten und von den Strömen, die von anderen (vor)produziert werden.

Auch der dritte Typus, der in die Maschine hineinschlüpft, sich als ihr virtuoser Beherrscher und Fädenzieher versteht, dem die Anwendungen letztendlich beliebig und gleichgültig sind, ist nicht unbedingt neu, es sind die Bastler und möglicherweise zukünftigen Ingenieure.

Klassische Vorstellungen von Werkzeugen, die man nutzt, um Gebrauchswerte herzustellen, Medien, die man genießt und konsumiert und Maschinen, die man beherrschen und konstruieren kann, korrespondieren mit solch unterschiedlichen Sichtweisen und Formen der Aneignung.

Mit den *Digitalen* Medien scheint jedoch ein vierter Typus deutlicher zu werden: Das Artefakt selbst, nicht (nur) die Anwendung, lockt im konkreten Umgang zu neuen Aneignungsweisen heraus, bietet Herausforderungen und Faszinationen, die bisher eher bei den „Konstrukteuren“, den Technik-Freaks, zu beobachten waren. Davon aber unterscheidet diesen Typus, dass er sich nicht für die Maschine selbst, sondern für die produzierten Inhalte und Möglichkeiten der Interaktion interessiert. Er benutzt das Artefakt nicht nur für einen Zweck, er „konsumiert“ nicht nur, er hat nicht das Interesse an Beherrschung und Kontrolle, sondern er interagiert mit der *semiotischen* Maschine (Nadin 1988).

4 Informationstechnische Grundbildung (ITG)

Das Konzept einer Informationstechnischen Grundbildung, das die Einführung von Computern an den Schulen und die Lehrerbildung begleitete, bildet die Erfahrungen der Erwachsenengeneration mit Computern in der westdeutschen Gesellschaft der 80er Jahre ab: Einerseits muss man über einen zweckrationalen Zugang lernen, diese Geräte in der Arbeitswelt zu bedienen und zu benutzen. Andererseits beginnt man die Rationalisierungswirkungen und das Kontrollpotenzial dieser Technologie zu erahnen, und so gehört es zu den Bildungsaspekten, etwas darüber zu lernen, wie Computer in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt wirken.

Dahinter steht die Vorstellung vom Computer als geschlossenem System, das – einmal erfunden – so zu nehmen (oder auch zu verwerfen) ist, wie es ist. An Maschinen muss der Mensch sich anpassen, er wird zum „Anhängsel“ der Maschine in der Nutzung, zum „Betroffenen“ ihrer Wirkungen. Allenfalls kann der Computer als Werkzeug benutzt werden, das man virtuos führt, um Aufgaben zu erledigen. In beidem bleibt die Maschine selbst bzw. das Werkzeug un-

verändert, wie sich auch die Bildungsaspekte nicht mit dem Artefakt verändern, sondern aus einer allgemein humanistischen und anthropologischen Bestimmung gewonnen werden.

Heute scheint ITG ihrer Rolle weitgehend verlustig gegangen zu sein. ITG scheint überholt, mutet verstaubt und altertümlich an. Die Nutzung von Computern ist vielen Kindern und Jugendlichen selbstverständlich geworden, jedenfalls scheint es aus verschiedenen Gründen höchst zweifelhaft, ob Schule im Rahmen eines klassischen Curriculum geeignet ist, Nutzungskompetenz angemessen zu vermitteln. Was die „Wirkungen“ betrifft, so ist man gelassener geworden und hat die neue Technik als selbstverständlich integriert. So ist es unmodern geworden, von einer Informationstechnischen Grundbildung zu sprechen, und der Begriff der Medienkompetenz, in dem „Technik“ nicht mehr hörbar ist, hat Konjunktur.

5 Medienpädagogik

Medienpädagogik, in welcher der Begriff seine disziplinäre Heimat hat, hat ihren Hintergrund in der allgemeinen Pädagogik, nicht bei der *Ausbildung* zielgerichteter Fertigkeiten. Pädagogik setzt beim Menschen an, an seiner persönlichen Entfaltung, seiner Sozialität, seinem Verhältnis zur Welt. Bildung, so sagt Marotzki, ist gegenüber einem instrumentalistischen Blick auf rasche Verwertbarkeit die „Veränderung von Selbst- und Weltreferenz im Sinne eines qualitativen Sprungs“ (Marotzki 1990: 131).

Mit der Überführung von IT-Kompetenz in Medienkompetenz war zwar einerseits auch eine Trivialisierung und eine Reduzierung von „Kompetenz“ auf reine Bedienfertigkeiten im Sinne zweckrationalen Handelns verbunden. Dies gilt insbesondere für den schulischen Alltag und für die Wahrnehmung des Feldes in der Öffentlichkeit. Dennoch kommt mit der Metamorphose des Computers zum Medium und seinem Einzug in die Medienpädagogik die Bildungsdimension deutlicher in den Blick.

In der Medienbildung erscheint Technik zunächst als unwichtige, vernachlässigbare Größe. Die Individuen müssen zwar gewissermaßen als Eingangsvoraussetzung für Medienbildung den Computer nutzen lernen. Technik selbst jedoch erscheint nicht in ihrem Bildungswert. Sie selbst bleibt im Bildungsprozess eine unveränderliche Größe. Das Individuum nutzt sie für seine Ziele, die in der Aneignung und Gestaltung von *Content* liegen. Technologie ist Mittel und Werkzeug, die Ziele liegen in der (unveränderlichen?) humanistischen Bildung des Menschen. Veränderung als Grundlage des Lernens findet in und über die Köpfe und die von Menschen produzierten Zeichenmaterialien statt.

In diesem Zusammenhang werden neuerdings auch Stimmen lauter, man solle um den Computer doch nicht mehr so viel Aufhebens in den Schulen machen, er sei schließlich ein Medium wie jedes andere. Nach wie vor gehe es eher um die Bedeutung der Inhalte und die Auseinandersetzung damit. Die Technologie könne man ruhig den Informatiker/innen überlassen.

So besteht in der Medienpädagogik die Gefahr, dass das neue Artefakt unter Vorstellungen klassischer Medienbildung schlicht subsumiert und jede Erinnerung an eine „technologische“ Bildung ausgelöscht wird. Computer und Internet sind – auf der Oberfläche betrachtet (siehe nächster Abschnitt) – dazu geeignet, die Illusion zu nähren, dass Content von Technologie getrennt betrachtet werden könne.

Gleichzeitig jedoch ist mit dieser Technologie die Frage der Verbindung von Content mit Technologie in ganz neuer Weise gestellt. Die Erinnerung an den Ursprung der Vorstellungen von Lernen mit dem Computer als technische Bildung kann helfen, diesen Gedanken wach zu halten und nach neuen Möglichkeiten der Verknüpfung von technischer und humaner Bildung Ausschau zu halten.

Beides ist in der Medienpädagogik anzutreffen: Die Beschäftigung mit den Inhalten des Digitalen Mediums so, als wäre nichts geschehen und als wären Computer und Internet nichts anderes als ein neues Broadcast-Medium. Viele gerade der empirischen Studien basieren auf dieser Grundannahme. Andererseits aber ist insbesondere in der Theoriediskussion auch die Suche nach einer Neubestimmung der Medienbildung zu finden, die die Herausforderungen technologischer Bildung aufnimmt. In einem Sammelband von 2000 wird die Frage nach dem „Bildungswert des Internet“ gestellt (Marotzki/Meister/Sander 2000), Werner Sesink schreibt über die „Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft“ (Sesink 2004), und Bildungsprozesse kommen als „soziotechnische“ Prozesse in den Blick (Nohl 2002).

6 Das Digitale Medium

Dass bei oberflächlicher Betrachtung das Digitale Medium mit seinen (software)technischen Aspekten in den pädagogischen Hintergrund gerät, ist nicht verwunderlich: Immer weniger ist von dem zu sehen, was „im“ Computer passiert. Die Oberflächen sind so geschmeidig geworden in der Interaktion, dass kaum mehr zu merken ist, dass es Rechenprozesse sind, die die wechselnden Bilder erzeugen. Das Interface verbirgt, was im Computer passiert.

Verstärkt wird dies in der Zukunft der Fall sein, wenn die Entwicklungen, an denen die Informatik heute arbeitet, zu alltäglichen Anwendungen geworden sind: die „smarten“ Technologien in unseren Kleidern, Kühlschränken, Autos und im öffentlichen Raum der Städte, wo Technik, die heute noch über Bildschirm und Tastatur in Erinnerung gebracht wird, in den Alltagsgegenständen verschwindet.

Wie in jedem Medienproduktionsprozess hat es, bevor die Bilder in Erscheinung treten, Ideen von Menschen gegeben, die sich in Modellen ausdrücken. Beim Softwareentwicklungsprozess müssen sie sich in Abstraktionen, in formalen Beschreibungen ausdrücken. Bei der klassischen Medienproduktion braucht es vor dem In-Erscheinung-Treten der Idee jedoch Menschen, die aus den Ideen Produkte machen, Redakteure oder Filmemacher oder Fernsehproduzenten und Schauspieler. Mit dem Digitalen Medium aber kann aus den formalen Modellen die Präsentation *automatisch* erzeugt werden. Die Dinosaurier und ihre Bewegungen in „Jurassic Parc“ waren berechnet, nicht gefilmt oder gezeichnet. Hinter der Abstraktion steckt menschliche Modellbildung, die Konkretisierung in den Bildern ist automatisiert. Aus einem abstrakten Modell können Tausende von konkreten Bildern generiert werden.³⁵

Das Interface verbirgt, was vorher passiert ist, nämlich die Analyse, die Zerlegung der vorgefundenen Wirklichkeiten in binäre Codes und die Wiederzusammensetzung über ein Modell, das ein prozessierendes ist, das einen Algorithmus für die Wiederzusammensetzung enthält. Dieser Algorithmus ist – im Zugriff auf die binären Daten – ohne menschlichen Eingriff in der Lage, Millionen und Milliarden konkreter vorgefertigter Bilder zu liefern, so dass eine Vielfalt zutage tritt, die es überflüssig erscheinen lassen mag, den anstrengenden Weg der Kritik, der Zerlegung und der Modellbildung nachzuverfolgen. Auswahl statt Verstehen und Entscheiden genügt im täglichen Umgang mit den Medien. Vielleicht macht es das heute so schwer, die Lust auf Theorie zu wecken, überhaupt den Sinn von Kritik und den Sinn von Lernen zu sehen?

Interaktion kann vom Computer simuliert werden, weil in Abhängigkeit von den Inputs des Menschen jeweils viele neue Outputs der Maschine erzeugt werden können, die für den Menschen Sinn machen. Immer weniger müssen diese Inputs und Outputs auf die gewohnten Zeichen der Schrift, der Bilder, der reduzierten Bewegung mit der Maus beschränkt sein. Vielmehr lassen die Interfaces der Zukunft eine große Vielfalt an Bewegung, Sensorik, Akustik als Ein- und Ausgaben zu.

35 Lev Manovich, der in seinem Buch „The Language of New Media“ der synchronen Entwicklung von Kultur und Digitalem Medium nachgeht, beschreibt diese Eigenschaft, aus „Datenbanken“ mittels eines Algorithmus beliebige Bilder automatisch zu erzeugen, als eine der wesentlichen Eigenschaften heutiger Kultur und Technik (Manovich 2001).

7 Aneignung

Die Vorstellung von Interaktion mit dem Computer erzeugt ein anderes Verhältnis zur Maschine als es die vom zweckrationalen Umgang nahelegt. Wenn es um eine Art „wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln“ geht, bei dem „sich die Handelnden i.d.R. an aneinander komplementären Erwartungen“ (Brockhaus 1989) orientieren, dann kann die Tatsache, dass dahinter eine Software liegt, die dies bewirkt, in der konkreten Aktion ignoriert werden. Ich kann ganz eintauchen, mich ganz gefangen nehmen lassen vom Interaktionsprozess. Es ist die Faszination der „Immersion“.

Dennoch setzt die Nutzung dieser Technologie aber eine symbolische „Aneignung“ voraus, es ist ständige geistige „Anwesenheit“ (im Unterschied z.B. zum Fließband) gefordert. Nur durch ein aktives und interpretierendes Verhalten von Seiten der Nutzer/innen können die Computerartefakte ihr interaktives Potenzial zu Geltung bringen. Je besser es gelingt, Nutzung als einen interaktiven Prozess mit der Maschine zu organisieren, desto effektiver und sinnvoller wird die Anwendung. Sich als Cyborg zu verhalten, ist diesem Medium angemessen, das nicht – wie in der Frühzeit angenommen – als autonome Rechenmaschine erfolgreich wurde, sondern in der „Symbiose“ mit dem Menschen, in der Interaktion zwischen maschinellen Operationen und menschlichem Handeln.

Computerbilder entstehen in interaktiven Anwendungen nicht von alleine. Sie sind Reaktionen in Abhängigkeit von den Aktionen der menschlichen Partner/in. Gute Suchergebnisse liefert die Suchmaschine, wenn ich „gute“ Fragen stelle. Gute Fragen kann ich stellen, wenn ich die Prinzipien der Suchmaschine verstehe, indem ich etwas darüber gelernt oder explorativ erfahren habe.

Computer enthalten mit ihren Programmen die *Möglichkeit* der Interaktion, die Programme müssen erst aktualisiert werden in der Nutzung, ein Gedanke, den Werner Sesink ausführt:

„Doch tatsächlich heißt Anwendung viel mehr. Sie reorganisiert nämlich die im System durch Abstraktion sozusagen verlorengegangene Bedeutung in und für konkrete Praxis, indem sie ihr ihren Ort und ihre Aufgabe im Sinnhorizont dieser Praxis zuweist, die zugleich insgesamt neugeordnet werden muss. Erst durch die Konkreteionsleistung erfüllt sich auch die vorausgehende Abstraktionsleistung“ (Sesink 2004: 89).

Neben dem „Diving in“ braucht es das „Stepping out“ (Ackermann 1996), die reflexive Distanz. Sie ist auch in der menschlichen Kommunikation ein wichtiger Schritt für längerfristig erfolgreiches kommunikatives Handeln. Je mehr Vorwissen ich über meinen Partner habe, je besser ich seine Denkvorgänge verstehe, desto besser kann ich mein eigenes Verhalten mit ihm abstimmen, mit ihm kommunizieren, von seinen Erfahrungen lernen, gemeinsam handeln.

Es reicht nicht aus, das Handeln des Partners zu sehen und darauf zu reagieren. Zu verstehen, wie er zu diesem Handeln kommt, ist ein wichtiges Merkmal erfolgreicher Kommunikation.

Für die Mensch-Computer-Interaktion heißt das: dass ich eine gewisse Vorstellung von der Modellbildung und von den formalen Prozessen haben muss, aus denen die aktuellen Ausgaben entstehen. Wenn mir z.B. ein Agentensystem eine „individuell auf mich zugeschnittene Umgebung“ konfiguriert, mir Daten über meine persönlichen Präferenzen z.B. im Hinblick auf politische Nachrichten präsentiert oder mir Kontakte zu Partner/innen vorschlägt, die ich nicht selbst ausgesucht habe, also wichtige Entscheidungen für mich und statt meiner zu treffen vorschlägt, wird es wichtig, angemessen zu interagieren. Sollen diese Daten für mich Bedeutung bekommen, zu Informationen werden, mir helfen, mein Wissen und meine Netzwerke zu erweitern, dann brauche ich eine Vorstellung davon, wie das Programm zu diesen Daten kommt, wie es sie erzeugt. Habe ich keine Vorstellung von den dahinter liegenden Modellbildungen, wird dies dazu führen, dass ich entweder meine eigene Entscheidungskompetenz aufgebe und „sinnlosen“ Daten auch dort vertraue, wo sie in meinem Kontext keinen Sinn ergeben, oder dass ich umgekehrt allen technisch erzeugten Daten mit solchem Misstrauen begegne, dass ich sie nicht für mich nutzen und in mein Handeln einfügen kann. Erfolgreiche Interaktion heißt, einerseits meine eigenen Interessen, die heute z.B. andere sein können als zu dem Zeitpunkt, wo der Softwareagent seine Suchverfahren entwickelt hat, im Auge zu behalten. Andererseits heißt erfolgreiche Interaktion aber auch, dass ich mich in anderen Situationen auf das System einlassen, darauf vertrauen und mich bereichern lassen kann.

Dies heißt nicht, dass ich detaillierte Kenntnis von den Algorithmen haben muss. Eine grobe Vorstellung von den Modellen, die in der Software implementiert sind, macht jedoch einen souveränen Umgang aus, in dem die Bereicherungen durch die Interaktion wie auch deren Grenzen deutlich sind. Erst dann kann ich selbst die Vorzüge der Interaktion nutzen und die abstrakten Modelle für mich geeignet aktualisieren. Aneignung heißt im Falle des Digitalen Mediums Aktualisierung des Mediums und damit auch Veränderung des Mediums selbst.

Dort, wo die Anwendung über die bloß distanzierte Nutzung des Mediums hinausgeht, sich einerseits auf die Faszination der Interaktion mit dem Medium einlässt, andererseits aber auch auf einem Grundverständnis dieses spezifischen „Partners“ Software basiert, ergeben sich neue Möglichkeiten für Imaginationen, für Fragen nach dem eigenen Leben, nach der eigenen Identität. Der Computer erscheint hier als „evokatives“ Objekt, das Anlass und Möglichkeiten bieten kann, über sich selbst und über die Welt, die eine konstruierte ist, nachzudenken.

Computerprogramme können wirken als Medien, in denen ich mir meines eigenen Verhaltens bewusst werde, indem ich in ihnen einerseits den routinisierten und formalisierten Anteilen meines eigenen Handelns begegne und mir ihrer bewusst werde. Andererseits schränkt mich dieses Medium in meinem eigenen Handeln keineswegs auf die formalisierten Anteile ein, sondern ich kann im Medienhandeln gleichzeitig auch meine eigene Lebendigkeit und Kreativität wahrnehmen und aktualisieren, die über die der Maschine weit hinausgeht.

Sichtbar werden heute auch neue Möglichkeiten für das Zusammenspiel zwischen sozialen Prozessen und Software, wie sie unter dem Begriff der „Social Software“ gefasst werden. Was bei Wikipedia noch als „bloß“ technische Unterstützung für das Zusammenwirken menschlicher Akteure gesehen werden kann, wird z.B. im „Social Tagging“ schon deutlicher als ein untrennbares Zusammenspiel zwischen Menschen und Maschinen deutlich: Erst durch die Verbindungen und Zuordnungen, die die Software herstellt, entstehen Beziehungen zwischen den Menschen.³⁶

8 Montessori-Material?

In Bildungsprozessen können wir Computer schlicht benutzen, um andere Zwecke zu erreichen oder um den Computer selbst benutzen zu lernen. Im vorangehenden Abschnitt habe ich dafür argumentiert, dass Nutzung und Aneignung nur dann bereichernd, nachhaltig und kreativ werden, wenn man dies als Interaktion begreift, als Prozess, bei dem wechselseitiges „Handeln“ – begriffen zumindest in einem metaphorischen Sinn – stattfindet.

Ich möchte jedoch darüber hinausgehen und dafür argumentieren, dass der Bildungswert des Digitalen Mediums nicht nur darin gesehen wird, dass man lernt, mit dem Medium selbst kompetent zu interagieren. Vielmehr ist im Digitalen Medium Vieles von dem konzentriert und kondensiert, was über die nachindustriellen Gesellschaften und über das Lernen selbst zu lernen ist. Ich möchte dafür plädieren, das Digitale Medium als ein Medium sehen, das wie eine Art Montessori-Material geeignet ist, wesentliche Prinzipien dieser Gesellschaften explorativ erfahrbar zu machen.

Lev Manovich beschreibt in seinem Buch „The Language of New Media“ den Zusammenhang zwischen dem Digitalen Medium und den Wesenszügen der postindustriellen Kultur sowie die Wechselwirkungen zwischen beidem.

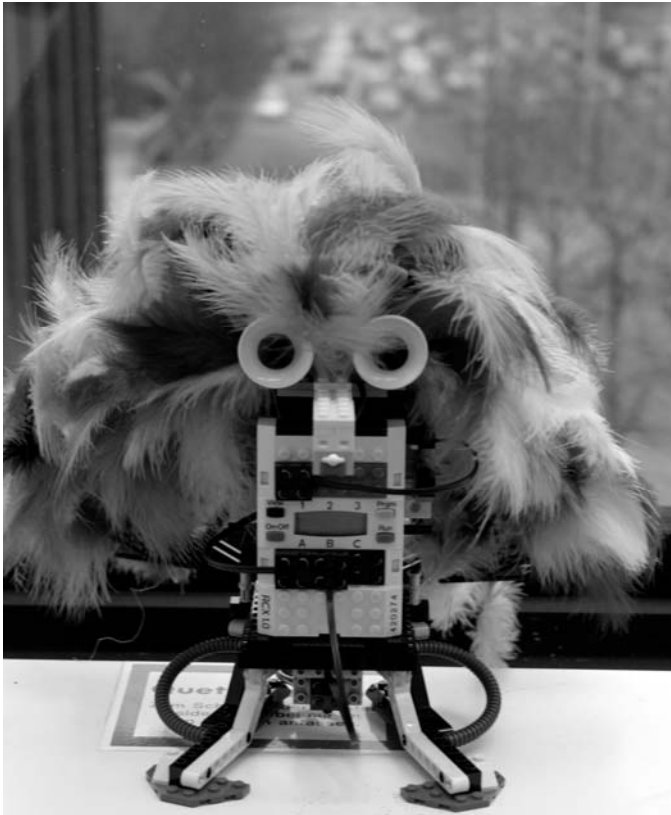
36 Zur weiteren Lektüre über die Hintergründe und Konzepte nicht nur von Tangible Interfaces, sondern auch des „Social Computing“ möchte ich Paul Dorishs Buch „Where the Action Is. The Foundations of Embodied Interaction“ empfehlen (Dorish 2001)

Prinzipien dieser Kultur, so Manovich, finden sich in den Merkmalen dieses Mediums wieder. (Manovich 2001)

Diese „wesentlichen“ Merkmale, die der Computer in Bildungsprozessen preisgeben kann, sind die der zunehmenden Semiotisierung aller unserer Arbeits- und Lebensprozesse und der Kondensierung und Reduzierung von Zeichenprozessen in Modellen, Formalisierungen und schließlich in Implementierungen in Automaten. Der wesentliche Unterschied, den es zu begreifen gilt und den wir in den Konstruktionen der Computerprogramme begreifen können, ist der, dass die Imaginationen, wenn sie auf diesem Weg in den Computer gelangen, auch ohne menschliche Übersetzung „Wirklichkeit“ werden können. Wir brauchen in Bildungsprozessen die Möglichkeit, die (versteckten) Prozesse der semiotischen Maschinen im Prinzip wieder sichtbar zu machen, um als Menschen Verantwortung übernehmen zu können.

Medienpädagogik könnte also Digitale Medien als ein geeignetes „Material“ betrachten, in dem wesentliche Veränderungen, die in den Vorstellungen von Identität, Sozialität und Welt vor sich gehen, durchscheinen. In der handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den Digitalen Medien könnten sie sichtbar und begreifbar werden. Wie die Montessori-Materialien könnten sie so gestaltet werden, dass sie wesentliche Merkmale der Kultur isolieren, mengenmäßig begrenzen, Aufforderungscharakter besitzen, ein Aktivitätsmoment enthalten und eine gewisse Fehlerkontrolle zulassen (Montessori 1987).

Digitale Medien könnten also – eingebettet in geeignete Lernumgebungen – als evokatives Material wirken. Sherry Turkle hatte schon in den 80er Jahren gezeigt, wie Kinder – angeregt durch solche Artefakte – Fragen nach Identität und nach dem Leben und nach den Grenzen zwischen Maschinen und Menschen stellen. Mit den Technologien, die gegenwärtig entwickelt werden, den „Tangibles“ oder der „Social Software“, kommen weitere Aspekte hinzu, wie die der Rolle von Körperlichkeit und der Einbettung von Wissen in Kontexte sowie die Neuartigkeit unserer Gemeinschaften, ihrer globalen Verwobenheit. Auch für die Emergenz neuer Verhältnisse und Beziehungen zwischen dem, was wir in der Industriegesellschaft noch als klare Trennung zwischen der Welt der Zeichen und der physikalischen Welt wahrgenommen haben, sind die Digitalen Medien ein geeignetes Material. Es geht bei der Medienbildung nicht länger nur um Fragen kultureller Produktion.



Wir vergeben eine Bildungschance, wenn wir den Computer „nur“ als Werkzeug oder „nur“ als Medium nutzen. Digitale Medien sind zu sehen als evokative Objekte, als Material, mit dem die Konfrontation mit wesentlichen Prinzipien der Veränderungen moderner Gesellschaften sichtbar, anfassbar, handelnd erfahrbar werden können.

9 Digitale Medien in der medienpädagogischen Neubestimmung

Das Digitale Medium ist nicht als Medium erfunden worden, sondern als Rechenmaschine. Die Mathematik lieferte die Grundlagen für sinnfreies und von jeder Bedeutung und jedem Bezug auf die wirkliche Welt abgelöstes Prozessieren der Zeichen. Doch die Erfindung der konkreten Maschine durch Konrad Zuse war gerichtet auf Veränderungen der materiellen Welt, auf die Rationali-

sierung geistiger Tätigkeiten. Mit diesem Maschinenmedium werden die Welt der Materialität und die Welt der Kultur zusammen gedacht und zusammen gebracht.

Daraus entstehen neue Verhältnisse zwischen Mensch und Maschine, zwischen Lernen und Arbeiten, zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen technischer und humaner Bildung. Medienpädagogik hat im Hinblick auf das Digitale Medium eine besondere Aufgabe darin, dass sie diesen Zusammenhang sieht und verfolgt. Sie lässt das Medium als Ort und Raum wieder *erscheinen*, wo es im Alltag unsichtbar wird. Sie nutzt es, um wesentliche Veränderungen der Gesellschaft daran sichtbar und be-greifbar werden zu lassen.

Literatur

- Ackermann, Edith (1996): Perspective-Taking and Object Construction. In: Kafai/Resnick (1996): 25-35
- Crawford, Chris (2003): The Art of Interactive Design. San Francisco: Pollock.
- Dourish, Paul (2001): Where the Action Is. The Foundations of Embodied Interaction. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Haraway, Donna (1991): A Cyborg Manifesto. In: Haraway (1991): 65-108
- Haraway, Donna (1991): Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature. London: Free Association Books.
- Harrison, H./Hix, D. (Eds) (1988): Advances in Human-Computer Interaction. Vol. 2 Norwood, NY: Ablex.
- JIM 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hg. Vom medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.
- Kafai, Yasmin/Resnick, Mitchel (Hg.) (1996): Constructionism in Practice. Designing, Thinking, and Learning in a Digital World. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Latour, Bruno (1998): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In: Rammert (1998): 29-83.
- Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press 2001.
- Marotzki, Winfried (1994): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Bildungsräume digitaler Welten Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Montessori, Maria (1987): Schule des Kindes – Montessori-Erziehung in der Grundschule. Hg. Paul Oswald/Günter Schulz-Benesch. Freiburg i. Br.: Herder 2. Aufl.

- Nadin, Mihai (1988): Interface Design and Evaluation – Semiotic Implications. In: Harson/Hix (1988): 45-100.
- Nohl, Arnd-Michael (2002): Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet. In: ZBBS Heft 2: 215-240.
- Pfeiffer, Christian (2005): Offener Brief an die Justiz- und Innenminister des Bundes und der Länder sowie an alle Abgeordneten des Bundestages und der Landtage, die Innen- und Rechtsausschüssen angehören. Die ZEIT v. 2.6.2005.
- Rammert, Werner (Hg.) (1998): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt/Main: Campus
- Rammert, Werner/Schulz-Schaeffer, Ingo (2002): Können Maschinen handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis von Mensch und Technik. Frankfurt/Main: Campus
- Rammert, Werner/Schulz-Schaeffer, Ingo (2002): Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt. In: Rammert/Schulz-Schaeffer (2002): 11-65.
- Schelhowe, Heidi (1997): Das Medium aus der Maschine. Zur Metamorphose des Computers. Frankfurt/Main: Campus.
- Sesink, Werner (2004): In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: LIT Verlag.
- Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.
- Turkle, Sherry (1984): Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (engl. Original 1984 unter dem Titel: „The Second Self. Computers and the Human Spirit“. New York: Simon and Schuster)
- Turkle, Sherry (1995). Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. New York: Simon and Schuster.

Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?

Michael Kerres, Duisburg

- 1 Einleitung
- 2 Mediendidaktik und Allgemeine Didaktik
- 3 Zur institutionellen Etablierung der Mediendidaktik
- 4 Mediendidaktik als präskriptiver Ansatz der Lehr-Lernforschung
- 5 Eckpunkte der gestaltungsorientierten Mediendidaktik: Zur Sicherung des Mehrwerts digitaler Medien
- 6 Schluss

Der vorliegende Band diskutiert das Selbstverständnis von Medienpädagogik. Wenn es im Folgenden um Mediendidaktik geht, ist damit die Frage anzusprechen, wie das Verhältnis von Medienpädagogik und Mediendidaktik sei: Inkludiert Medienpädagogik die Mediendidaktik oder handelt es sich um zwei separate Teildisziplinen der Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft? Im Folgenden soll deutlich werden, dass die Konsequenzen einer Antwort auf diese Frage weitreichender sind, als man auf den ersten Blick denken mag.

1 Einleitung

Für eine Positionierung der Mediendidaktik im Kontext von Medienpädagogik ist die Frage nach der Relation von Mediendidaktik und Medienpädagogik zu stellen. Wie stehen Mediendidaktik und Medienpädagogik zueinander? Ist die Mediendidaktik ein Teil der Medienpädagogik oder ein separates, benachbartes Gebiet? Oder besser: *Sollte* Mediendidaktik als ein Teilgebiet der Medienpädagogik aufgefasst werden oder als ein eigenständiges Gebiet der Bildungs- und Erziehungswissenschaft?

Thema der Mediendidaktik ist das Lernen und Lehren mit Medien. Dies umfasst analoge Medien wie Texte und Bücher, Overhead-Folien oder Filme im Unterricht, genau so digitale Medien wie Multimedia-Anwendungen auf DVD oder internetbasierte Materialien, sowohl in institutionellen (schulischen) Kontexten als auch in der Freizeit. Die Beschäftigung mit E-Learning wäre damit offensichtlich Bestandteil der Mediendidaktik – und von Außenstehenden würde ein Pädagoge, der sich mit der didaktischen Gestaltung von E-Learning beschäftigt, ganz selbstverständlich als „Medienpädagoge“ bezeichnet werden. Und er wäre überrascht, wenn dieser nachdenklich den Kopf wiegt, um dann zu sagen: „Nein, ... eigentlich bin ich eher Mediendidaktiker“. Würde man dann erklären, dass sich Medienpädagogen in Deutschland eigentlich wenig mit Multimedia und E-Learning beschäftigen, so wäre die Verwirrung perfekt.

Manfred Spitzer etwa, der sich selbst sicher nicht als Bildungswissenschaftler bezeichnen würde, und zurzeit einer der erfolgreichsten Autoren medienpädagogischer Populärliteratur, meint:

„Medienpädagogik ist zunächst der sehr legitime Zweig der Pädagogik, der sich mit dem Einsatz von Medien bei Lernprozessen beschäftigt.“ (Spitzer 2006)

Nun ist ein Begriff wie „Medienpädagogik“ zunächst ein Konstrukt, das sich einer Bewertung als richtig oder falsch entzieht – jede Definition von Medienpädagogik ist denkbar und formulierbar. Allerdings kann insofern eine – in der Öffentlichkeit verbreitete – Fehleinschätzung konstatiert werden, als diese Definition eher *nicht* mit dem Selbstverständnis des Großteils derer übereinstimmt, die sich selbst als Medienpädagoge oder Medienpädagogin bezeichnen würden.

Prägend für das Verständnis von Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum sind bis heute die Arbeiten von Dieter Baacke geblieben:

„Medienpädagogik umfaßt alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen. Diese kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten werden heute beeinflusst und mitgestaltet durch expandierende Informations- und Kommunikationstechniken mit Wirkungen auf das Rezeptionsverhalten gegenüber Programmmedien (Radio, Fernsehen), auf Arbeitsplätze, Arbeitsverhalten und Arbeitschancen, auf Handlungsmöglichkeiten und Verkehrsformen im öffentlichen und privaten Leben.“ (Baacke 1997: 5)

In dieser Tradition stehen stärker medienerzieherische Ansätze und Aktivitäten im Zentrum des Selbstverständnisses praktisch tätiger Medienpädagog/innen. Die Definition von Baacke verweist auf die gesamte Lebensspanne und alle Institutionen. Faktisch hat sie sich vor allem mit der Nutzung von Medien bei

Kindern und Jugendlichen beschäftigt – mit dem Ziel, einen kritischen Medienumgang zu vermitteln und Medienkompetenz aufzubauen. Zentral sind Ansätze der „handlungsorientierten Medienpädagogik“, wie sie etwa von Tulodziecki (1997; 1995; sowie im vorliegenden Band) entwickelt wurde (s.a. Baumgartner 1993).

Bei Tulodziecki (1989) findet sich ein breites Verständnis von Medienpädagogik, das auch die Mediendidaktik einbezieht (s.a. Issing 1987)

„Medienpädagogik ist die Gesamtheit aller pädagogisch relevanter handlungsanleitender Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer empirischen, theoretischen und normativen Grundlagen.“

Als spezifisches Kriterium einer pädagogischen Beschäftigung mit Medien wird das Konzept der „Handlungsanleitung“ eingeführt. Dabei steht der Aufbau bestimmter Handlungskompetenzen im Mittelpunkt. (Junge) Mediennutzer/innen sollen zu einem bestimmten handelnden Umgang mit Medien angeleitet und ihnen dabei bestimmte Erfahrungen und Kompetenzen vermittelt werden.

Nun schiebt sich beim mediengestützten Lernen in das pädagogische Verhältnis zwischen lehrender und lernender Instanz sowie dem Lerngegenstand das technische Medium mit seinen jeweiligen Merkmalen und Eigenarten, die den Prozess und das Ergebnis des Lernens beeinflussen. „Handlungsanleitend“ wird Mediendidaktik dann auch, wenn sie bei der *Gestaltung* solcher medialen Lernwelten und Bildungsprodukte „anleitet“. Die Adressaten wären dann weiter zu fassen. Es rücken die Personen – und deren Handlungskompetenzen – ins Blickfeld, die didaktische Medien planen, entwickeln oder einführen. Denn sie implementieren die Artefakte und Welten, in und mit denen mediengestütztes Lehren und Lernen stattfindet, sei es als Lehrperson mit Kontakt zu den Lernenden oder als Entwickler/in von Bildungsmedien ohne direkten Kontakt zu den Nutzenden ihrer Produkte. Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik (Kerres 2001) beschäftigt sich deswegen mit der Frage, wie mediale Lernangebote unter Berücksichtigung pädagogischer Kategorien zu gestalten sind, und adressiert diese spezifische Problemstellung der Gestaltung solcher Lernwelten.

Wir können also bereits drei verschiedene Positionen zur Relation von Medienpädagogik und Mediendidaktik festhalten:

1. Medienpädagogik ist gleich Mediendidaktik.
2. Medienpädagogik meint Medienerziehung und grenzt Mediendidaktik aus/ab.
3. Medienpädagogik inkludiert – neben der Medienerziehung – Mediendidaktik.

Die erste Position entspricht zwar einer in der Öffentlichkeit verbreiteten, „naiven“ Theorie der Medienpädagogik, aber – wie der vorliegende Band belegt

– nicht dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Disziplin. In der Erziehungs- und Bildungswissenschaft würde eine „weite“ Definition von Medienpädagogik vermutlich größere Zustimmung finden. Dennoch ist Skepsis angebracht, inwieweit diese Definition mit dem Diskurs der Medienpädagogik innerhalb und außerhalb der Hochschule übereinstimmt.

Es ist beispielsweise verbreitet, von „Medienpädagogik und Mediendidaktik“ zu sprechen. Dozenturen werden entsprechend gewidmet; es finden sich Bücher, Veranstaltungen oder Vorträge, in denen entsprechende Formulierungen auftauchen (z.B. Maier 1998). Dieser Sprachgebrauch impliziert, dass Medienpädagogik und Mediendidaktik offensichtlich zwei separate Gebiete beinhalten. Mediendidaktik wäre dann nicht *Teil* der Medienpädagogik, sondern ein davon abgegrenztes, eigenständiges Themengebiet.

Die Frage bleibt also virulent, ob und inwieweit Mediendidaktik tatsächlich von der Medienpädagogik zu separieren ist oder ob der verbreiteten Rede von „Medienpädagogik und Mediendidaktik“ lediglich ein sogenannter „Kategorienfehler“ zugrunde liegt, bei dem zwei Begriffe unterschiedlicher Ordnungsebenen fälschlicherweise kombiniert werden (wie z.B. bei der Formulierung „Hunde und Dackel“).

Im Folgenden sollen unterschiedliche Aspekte eines Selbstverständnisses von Mediendidaktik skizziert werden, um am Ende auf diese Frage erneut zurückzukommen. Dabei soll deutlich werden, dass es bei dieser Frage nicht nur um einen akademischen Streit um Worte geht, sondern tatsächlich um die Positionierung und das Selbstverständnis von Mediendidaktik.

2 Mediendidaktik und Allgemeine Didaktik

Betrachten wir das Problem von einer anderen Seite. Gabi Reinmann (2002) schreibt:

„Die Mediendidaktik gilt als Teilbereich der Didaktik; letztere ist wiederum eine pädagogische Teildisziplin, die sich mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens beschäftigt.“

Lässt sich das Selbstverständnis von Mediendidaktik also vielleicht eher in der Relation zur „Allgemeinen Didaktik“ festmachen? Ist Mediendidaktik vielleicht eher ein Teilgebiet der „Allgemeinen Didaktik“ als der „Medienpädagogik“? Die Begrifflichkeit könnte eine solche Zuordnung nahe legen. Doch auch hier sind die Fäden der Diskussion kompliziert: „Allgemeine“ Didaktik ist in Relation zu sehen zu Fachdidaktiken, die sich mit dem Lernen in bestimmten Unterrichtsfächern beschäftigen (s.a. Plöger 1999), zu Stufendidaktiken, die sich mit dem Lernen in bestimmten Schulstufen, oder zu Bereichsdidaktiken, die sich auf

institutionelle Kontexte wie Erwachsenenbildung oder berufliche Bildung beziehen. Die an Hochschulen gelehrt „Allgemeine Didaktik“ ist dabei weniger „allgemein“, als von außen vermutet werden könnte. Ihre Theorien und Modelle beschäftigen sich implizit oder explizit mit Fragen der allgemeinbildenden Schule; sie fragen eher nach dem „Allgemeinen“, den über die Fächer hinausweisenden Bildungsinhalten des schulischen Lernens, als nach allgemeinen Prinzipien des Lehrens und Lernens.

Bis in die 1980er Jahre hinein wurde die Diskussion über Lehren und Lernen im deutschsprachigen Raum insgesamt ganz wesentlich durch die „Allgemeine Didaktik“ beeinflusst. Dies hat sich nicht zuletzt mit der zunehmenden Aufsplitterung der Didaktik in die genannten Didaktiken und deren institutionellen Verankerung wesentlich verändert (Terhart 1999). Der Fokus der Diskussion hat sich eher in die anderen Didaktiken verlagert (vgl. die Beiträge in Dieckmann/Stadtfeld 2005). Ein Artikel von Nentwig mit dem Titel „Brauchen wir (noch) eine Allgemeine Didaktik?“ (2004)³⁷ kennzeichnet die Situation.

Auffallend ist darüber hinaus die Isolation der deutschsprachigen Allgemeinen Didaktik. Sie wurde von der internationalen Forschung kaum zur Kenntnis genommen, nahm aber auch ihrerseits die internationale Diskussion zum Lehren und Lernen kaum auf. Die mediendidaktische Diskussion hat hier einen engeren Bezug zur empirischen Lehr-Lernforschung und liefert mit eigenen Forschungsergebnissen Beiträge zu dem, was im englischsprachigen Bereich als „Instructional Design“ bezeichnet wird (s. etwa Niegemann/Leutner/Brünken 2004). Seel (1999) hat die Differenz zwischen der deutschsprachigen Didaktik-Tradition und der internationalen Diskussion über *instructional design* genauer beschrieben (s.a. Seel/Dijkstra 2004). Dabei bleibt die Frage, ob die Unterschiede tatsächlich fundamental und unüberwindlich sind, oder ob beide Traditionen zusammengeführt werden können und voneinander profitieren können, wie es Kerres (2001) für die Mediendidaktik versucht hat.

Es erscheint somit aus mehreren Gründen schwierig, Mediendidaktik im engeren Konnex der deutschsprachigen Allgemeinen Didaktik einzuordnen. Zum einen ist Mediendidaktik nicht an bestimmte institutionelle Lehr-Lernkontexte gebunden; sie beschäftigt sich mit dem mediengestützten Lernen über Altersstufen und Institutionen hinweg. Ein großer Teil mediendidaktischer Forschung ist dabei dem Lernen jenseits von Schule gewidmet, etwa der betrieblichen Bildung, der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie dem mediengestützten Lernen an Hochschulen.

37 Anzumerken bleibt, dass der Artikel im Übrigen durchaus eine Perspektive für die Allgemeine Didaktik entwickelt.

Darüber hinaus bedeutet Lernen mit Medien auch immer selbstgesteuertes Lernen *außerhalb* von Unterricht und institutionellen Lernkontexten. So werden Multimedia-Anwendungen für Kinder und Jugendliche beispielsweise vorrangig für den sog. „Nachmittagsmarkt“ produziert, wo Schüler/innen sich Lerninhalte selbstständig aneignen, etwa zu Übungszwecken oder als motivierende Lernunterstützung zu bestimmten Themengebieten.

Ein besonderer Aspekt der Mediendidaktik ist damit ihr Konnex zum informellen Lernen und dem Lernen in der Freizeit. Während die anderen Didaktiken sich primär auf bestimmte institutionelle Kontexte (Primarstufe, Sekundarstufe etc.) beziehen, ist für die Mediendidaktik das Lernen *jenseits* dieser Kontexte von besonderem Interesse. Die Bedeutung des informellen Lernens für Lernen und Bildung wird zunehmend anerkannt und als pädagogische Gestaltungsaufgabe diskutiert (Dohmen 2001). Informelles Lernen geschieht etwa durch persönliche Kommunikation mit Anderen. Ein Großteil des informellen Lernens basiert jedoch auf Medien wie Zeitschriften, Büchern und zunehmend eben auch digitalen Medien wie DVDs und Internet als Informations- und Kommunikationsmedium (Kuwon/Thebis 2005).

Mediendidaktik greift damit in einen für andere Didaktiken schwer zugänglichen Bereich, denn informelles Lernen jenseits eines institutionellen Kontextes entzieht sich zunächst mangels der Präsenz einer lehrenden Instanz einer „Gestaltbarkeit“. Die Mediendidaktik steht jedoch ganz unmittelbar vor der Herausforderung, entsprechende Medien- und Lernwelten zu gestalten. Dabei besteht auch die Besonderheit, dass es teilweise und zunehmend um Angebote geht, die der Konsument selbst nicht mehr zwingend als „Lernangebot“ wahrnimmt, in denen aber sehr wohl Lernen stattfindet bzw. stattfinden kann.

Hier findet der Übergang von der *Mediendidaktik*, die sich mit Medien befasst, die mit didaktischer Intention erstellt und als solche rezipiert werden, zum *Wissensmanagement* statt. Dem Wissensmanagement geht es um die Sicherung und Generierung von Wissen in Organisationen (Reinmann-Rothmeier 2002) auf Basis technischer Kommunikationsmittel. Hier steht die Relation von individuellem und organisationalen Lernen im Vordergrund, d.h. wie individuelles Wissen für Organisationen nutzbar gemacht werden kann und organisationales Wissen für das Individuum – und zwar unter Nutzung von digitalen Medien. Dabei wird deutlich, dass diese Lernprozesse ohne spezifisch aufbereitete Materialien, Umgebungen und Anleitungen nicht stattfinden, also insofern eine ureigenen pädagogischen Aufgabenstellung – in neuem Gewand – sichtbar wird (s.a. Dehnhostel/Dybowski 2000; Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000).

Damit werden die Schwierigkeiten deutlich, Mediendidaktik als Teilbereich der Allgemeinen Didaktik aufzufassen (s.a. Kerres 2005). Mediendidaktik ist nicht an bestimmte institutionelle Kontexte gebunden, sondern weist sogar

über diese hinaus, und ihre wissenschaftlichen Anknüpfungspunkte liegen eher in der empirischen Lehr-Lernforschung und der internationalen Diskussion über „instructional design“.

3 Zur institutionellen Etablierung der Mediendidaktik

Das Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Disziplin ergibt sich letztlich aus dem Handeln derjenigen, die sich als „Mediendidaktiker/innen“ bezeichnen bzw. bezeichnet werden. Mediendidaktik ist damit als ein Konstrukt aufzufassen, das sich aus Erwartungen und Zuschreibungen der Gesellschaft und letztlich dem konkreten Handeln der wissenschaftlich Tätigen selbst ergibt, das von kulturellen Rahmenbedingungen abhängt und einem historischen Wandel unterliegt. Im Folgenden soll deswegen skizziert werden, wie sich Mediendidaktik als wissenschaftliche Disziplin an Hochschulen etabliert hat und inwieweit Mediendidaktik „noch“ Medienpädagogik oder als eigenes Fachgebiet erkenntlich ist.

Mediendidaktik entstand als pädagogisches Fachgebiet bereits in der Zeit der ersten bildungstechnologischen Welle (vgl. Kerres/Nübel 2005) in den 1970er Jahren (vgl. Dichanz/Kolb 1975/6). In dieser Zeit erlebte die Mediendidaktik ihre erste institutionelle Verankerung, etwa am Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren GmbH (FeoLL) in Paderborn, wo Gerhard Tulodziecki das Institut für Medienverbund und Mediendidaktik leitete (zur Entwicklung s.a. Tulodziecki 2005). Erst in den 1990er Jahren konnte sich die Mediendidaktik in der Hochschullandschaft breiter institutionalisieren. Sie fand zunächst an Fachhochschulen Verankerung etwa im Rahmen neu eingerichteter Medienstudiengänge, etwa der Medieninformatik, die 1990 erstmals an der FH Furtwangen als eigenständiger Studiengang eingerichtet wurde. Hier werden Fachkräfte ausgebildet, die in der Konzeption, Produktion und Distribution digitaler Medien tätig sind. Neben Information, Unterhaltung oder Werbung spielen in diesen Studiengängen auch Bildungsmedien eine Rolle (Kerres 1995).

Von den pädagogischen Fakultäten der Hochschulen wurde die tiefgreifende Veränderung, die sich mit den digitalen Medien in der Lebenswelt vollzieht, zunächst zögerlich zur Kenntnis genommen. Ab Ende der 1990er Jahre wurden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zunehmend Professuren mit – im weiteren Sinne – mediendidaktischem Schwerpunkt eingerichtet, während traditionell ausgerichtete Professuren zur Medienerziehung zum Teil nicht fortgeführt wurden. 2005 sind im deutschsprachigen Raum an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bereits mehr mediendidaktisch

als traditionell medienerzieherisch ausgerichtete Stellen gewidmet – eine letztlich schnelle Transformation einer Disziplin, die zum Teil auch auf externen, gesellschaftlichen Druck zurückzuführen ist. Von Medienpädagogen selbst wird bereits von der Gefahr eines „Verschwindens der Medienpädagogik“ im Sinne von Medienerziehung gesprochen (Fröhlich 2003).

Für die weitere Professionalisierung im Kontext der Medienpädagogik beschreibt Hug (2002) zwei mögliche Tendenzen: zum einen die Etablierung eines eigenständigen Berufsfeldes Medienpädagogik und zum anderen Medienpädagogik als fach- und berufsübergreifendes Thema in der Ausbildung aller pädagogisch Tätigen. Er sieht in der zweiten Alternative den wichtigeren und langfristig tragfähigeren Weg (s.a. Hugger 2001; Neuß 2003). Beide Tendenzen sind jedoch zu beobachten. So haben sich spezifisch ausgerichtete Studiengänge im Bereich der Medienpädagogik etabliert; für die Mediendidaktik sei der Master-Studiengang „Educational Media“ der Universität Duisburg-Essen erwähnt, der in wesentlichen Teilen mediengestützt abläuft und eine Qualifikation für Tätigkeiten im Bereich der Konzeption, Entwicklung und Einsatz digitaler Lernmedien vermittelt (Nübel/Nattland/Kerres 2004). Weitere Master-Studiensprogramme mit deutlich mediendidaktischem Schwerpunkt sind an verschiedenen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zur Zeit in Planung. Darüber hinaus sind mediendidaktische Lerninhalte in Lehramtsstudiengängen heute in verschiedenen Ländern verpflichtende Bestandteile des Studienprogramms und finden somit in der Breite Verankerung bei der Ausbildung von Lehrkräften.

4 Mediendidaktik als präskriptiver Ansatz der Lehr-Lernforschung

Betrachten wir als nächstes den Standort der Mediendidaktik im Kontext der Lehr-Lernforschung. Mediendidaktik beschäftigt sich mit dem mediengestützten Lehren und Lernen und steht damit in Bezug zur Lehr-Lernforschung, die ihrerseits ganz unterschiedliche Aspekte umfasst. Klauer (1985) hat die verschiedenen Zugänge der Lehr-Lernforschung systematisiert. Sie arbeiten mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Methoden und gelangen zu unterschiedlichen Typen von Aussagen über das Lehren und Lernen.

Ziel *deskriptiver* Lehr-Lerntheorien ist die Beschreibung eines Ausschnitts der Realität, ihre Erklärung und Vorhersage, wie sie vornehmlich im Kontext der Pädagogischen Psychologie entwickelt werden. Charakteristisch ist der Prozess-Produkt-Ansatz der Lehr-Lernforschung, der isolierte Merkmale des Lehr- und Lernprozesses in Beziehung zu Lernergebnissen stellt (vgl. Weinert 1996).

(*Normative*) Bildungstheorien diskutieren Wertmaßstäbe für didaktisches Handeln und bilden damit Kriterien und Kategorien für die Auswahl und Bewertung von Zielen des Lehrens und Lernens.

Ein *präskriptiver* Ansatz beschreibt schließlich Vorgehensweisen, wie bestimmte Ergebnisse (z.B. Lernerfolg) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen erreicht werden können. Es werden Prinzipien formuliert oder Vorgehensweisen beschrieben, wie Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht bzw. gefördert werden können. Die *gestaltungsorientierte Mediendidaktik* verfolgt einen derart präskriptiven Ansatz: Es geht um Verfahren, wie Medien als Lernangebote konzipiert und entwickelt werden können.

Wichtig ist dabei die Eigenständigkeit dieser verschiedenen Zugänge der Lehr-Lernforschung zu erkennen. Der Übergang zwischen ihnen ist nicht trivial. So lassen sich aus Erkenntnissen der deskriptiven Lehr-Lernforschung über erfolgreiche Lernarrangements mitnichten Vorgehensweisen für die „Herstellung“ solcher Lernarrangements „ableiten“. Dies hängt damit zusammen, dass die deskriptive Lehr-Lernforschung einzelne Elemente des Lehr-Lerngeschehens isolieren muss, um zu zuverlässigen Aussagen zu gelangen. Ein präskriptiver Ansatz muss dagegen immer die Komplexität des didaktischen Feldes im Auge behalten, da nur so ein bestimmtes Arrangement zuverlässig entwickelt werden kann.

Dies ist nicht als Kritik an der deskriptiven Lehr-Lernforschung zu interpretieren, – die analytische Betrachtung von Lehren und Lernen macht das „Wesen“ dieses Ansatzes aus und liefert fundamentale Erkenntnisse für präskriptive Ansätze der Lehr-Lernforschung. Wichtig ist es allerdings, die qualitative Differenz von deskriptivem und präskriptivem Ansatz zu erkennen: Auch tausend Einzelbefunde deskriptiver Lehr-Lernforschung zu Bedingungen von Lernerfolg „erzeugen“ keine präskriptive Aussagen dazu, wie Lehr-Lernarrangements erfolgreich entwickelt werden.

Wissenschaftliche Erkenntnisse über Verfahren, etwa der Entwicklung didaktisch wertvoller Lernmedien, werden Technologien genannt. Außerhalb Deutschlands hat sich der Begriff *instructional technology* für den präskriptiven Zugang der Lehr-Lernforschung etabliert. Fälschlicherweise ist *instructional technology* jedoch oft mit Unterrichtstechnik, den technischen Hilfsmitteln des Lehrens, verwechselt worden. Deswegen wird in diesem Zusammenhang seit längerem der Begriff *instructional design* bevorzugt. Zur Etablierung des Begriffs haben u.a. die Werke von Gagné & Briggs (1974) beigetragen, ebenso wie die von Reigeluth herausgegebenen Sammelbände, die sich mit theoretischen Modellen (1983), mit der Umsetzung (1987) sowie neueren Ansätzen (1999) beschäftigen.

Konstruktivistische Ansätze tun sich mit dem Begriff *Instruktionsdesign* schwer: Sie hinterfragen die Bedeutung von *Lehr*prozessen zugunsten von *Lern*prozessen und verweisen darauf, dass alle didaktischen Überlegungen und Aktivitäten zuallererst darauf auszurichten sind, *Lernen* zu ermöglichen. *Lehren* ist dabei weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für das Zustandekommen von Lernprozessen. Der Begriff Instruktionsdesign fokussiert damit unnötigerweise Lehraktivitäten; der alternative Begriff *didaktisches Design* betont dagegen die Gestaltung *aller* Strukturen und Prozesse, die im Kontext des Lernens relevant werden.³⁸ Er schließt damit Lernangebote auch nicht-instruktioneller Art ein und auch Umgebungsfaktoren, die das Lernen beeinflussen (s. insbesondere Flechsig 1987).

Didaktisches Design ist demnach als präskriptiver Ansatz der Lehr-Lernforschung aufzufassen, der die Planung und Gestaltung von Lernangeboten thematisiert, und entsprechendes Wissen als Grundlage professionellen Handelns verfügbar macht (vgl. Issing 1997). In Deutschland fehlt diese präskriptive Tradition einer Lehr-Lernforschung, wie sie international unter dem Label des *instructional design* firmiert. In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die die deutschsprachige Erziehungs- und Bildungswissenschaft lange geprägt hat, wird betont, dass Bildung weder „vermittelt“ noch „hergestellt“ werden kann. Sie kann vielmehr in der Begegnung von Lehrenden und Lernenden, in der pädagogischen Situation „ermöglicht“ werden. In dieser Tradition steht eine genuin präskriptive Forschung, die sich mit *design, development and delivery* von Lernangeboten beschäftigt, stets unter „Technologieverdacht“. Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik greift die Grenzen einer „Herstellbarkeit“ von Bildung bewusst auf und diskutiert die Bedeutung und Reichweite didaktischer Planung für mediale Lernangebote. Ihr geht es aber auch „nur“ um die Herstellung eines Medienproduktes, für dessen *design, development and delivery* durchaus technologische Prinzipien (= Verfahrensvorschriften) formuliert werden können und sollten.

Solche Fragen und Bedenken um die „Machbarkeit“ und „Herstellbarkeit“ eines didaktisch wertvollen Lernangebotes sind in weiten Teilen der Informatik und Wirtschaftsinformatik fremd. Hier herrscht im Gegenteil eine – aus Sicht der Erziehungs- und Bildungswissenschaft – erstaunliche Sicherheit über die grundsätzliche Machbarkeit, die dem *design, development and delivery* zugrunde liegenden Prozesse in formale Modelle und Algorithmen überführen zu können. Diese Annahme erscheint geradezu konstituierendes, nicht weiter hinterfragtes Element von (Wirtschafts-) Informatik zu sein. Damit stoßen zwei Welten aufeinander: Während für die Pädagogik die Skepsis an der Machbarkeit

38 Im Englischen wird der Begriff „didactical“ üblicherweise allerdings in sogar stärkerer Weise mit „instruktionellen“ Ansätzen des „Lehrens“ assoziiert als im Deutschen.

einer ingenieurmäßigen Planung von Lernangeboten überwiegt, bleibt für weite Bereiche der Informatik die Annahme selbstverständlich, dass Prinzipien des Engineering „im Wesentlichen“ auch auf Didaktik übertragbar sind.

Die Zurückhaltung der gestaltungsorientierten Mediendidaktik ist dabei auch schlicht erfahrungsbedingt, da entsprechende Ansätze des Engineering in der Vergangenheit wenig erfolgreich waren. Seuffert & Euler drücken diese Skepsis folgendermaßen aus:

„Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Komplexität der Unterrichtsplanung durch den Einsatz von eLearning tendenziell zunimmt. Dies verstärkt die Forderungen nach einem «Educational Engineering», um nach dem Vorbild der Natur- und Ingenieurwissenschaften Gesetzeswissen zu generieren, welches den Lehrenden in die Lage versetzen soll, sein Unterrichtshandeln durch die Anwendung dieses Wissens nahezu deterministisch zu planen. Es erscheint zweifelhaft, ob ein solcher Anspruch in absehbarer Zeit erfolgreicher verlaufen kann, als dies in der Vergangenheit geschehen ist.“ (Seuffert/Euler 2005)

5 Eckpunkte der gestaltungsorientierten Mediendidaktik: Zur Sicherung des Mehrwerts digitaler Medien

Der Mediendidaktik geht es um Konzeption, Entwicklung und Einsatz von Medien für das Lernen und Lehren. Es geht ihr dabei nicht um die technische oder ästhetische Qualität von Medien, sondern um den Beitrag zur Lösung bestimmter pädagogischer Anliegen. Die Qualität eines mediengestützten Lernangebotes kann damit letztlich nur daran gemessen werden, ob und inwieweit es gelingt, ein bestimmtes Bildungsproblem oder -anliegen zu lösen.

Die Erwartungen an die digitalen Medien sind vielschichtig. Besonders verbreitet ist die Hoffnung, dass der Einsatz digitaler Medien bessere Lernleistungen erzielt und dies mit einer höheren Effizienz. Beide Annahmen finden durch die Forschung bislang wenig Unterstützung. Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass im Durchschnitt betrachtet Lernerfolg weitgehend unabhängig ist von dem gewählten Mediensystem. Eine mögliche Kostenersparnis bei gleich bleibendem Lernerfolg (!) ist darüber hinaus bisher überraschend selten systematisch nachgewiesen worden (vgl. ausführlicher Kerres 2001). Es bleibt das Potenzial digitaler Medien für ...

- 1) andere Lehr-Lernmethoden: Sie unterstützen ein Lernen und Lehren, das (a) Anschaulichkeit, Situierung und damit Anwendungsorientierung (z.B. durch Bilder, Video, Multimedia, Simulationen) und (b) die kognitive und/oder emotionale Aktivierung von Lernenden durch elaborierte Lernaufgaben (wie Fälle, Probleme oder Projekte) fördert.

- 2) eine andere Lernorganisation: Sie ermöglichen eine höhere zeitlich-örtliche Flexibilität von Lernen und unterstützen damit die Nutzung flexibler Lernzeiten, die Ansprache neuer Zielgruppen und die Einbeziehung alternativer Lernorte.
- 3) kürzere Lernzeiten: Durch die individuelle Anpassung der Mediennutzung und des Lerntempos können sich durchschnittlich geringere Lernzeiten ergeben. Es kann allerdings zu erhöhten Abbrecherquoten (Drop-Outs) kommen, die diesen Vorteil relativieren.

Ein solcher Mehrwert tritt dabei nicht durch den Einsatz der neuen Medien *als solches* ein, sondern durch die erfolgreiche Einführung eines innovativen didaktischen Konzeptes, das auf der Basis einer mediendidaktischen Analyse zu erstellen ist. Dies führt zu der Frage, was letztlich die Qualität eines mediengestützten Lernangebotes ausmacht, d.h. was letztlich ein gutes von einem schlechten Medienangebot unterscheidet.

Auch die mediendidaktische Forschung ist in Teilen weiterhin von der Annahme geleitet, dass es „gute“ und „schlechte“ Lernmedien und didaktische Methoden gibt. Ein (scheinbar) „schlechtes“ Lernprogramm kann jedoch in bestimmten Lernkontexten ganz wesentlich zu Lernerfolgen beitragen und in anderen Situationen kann ein „gutes“ Medium versagen. Die Erkenntnis der langjährigen Forschung zu Lehrmethoden gilt auch für mediengestützte Lernangebote (Terhart 1997): Es gibt nicht die eine beste Lehrmethode und nicht das eine beste Medium. Die Auswahl hängt von einer ganzen Reihe von Parametern des didaktischen Feldes ab, bis hin zu Aspekten wie der individuellen Präferenz und der Kompetenz der einzelnen Lehrperson im Methodenbereich, den Erwartungen von Eltern oder Peers, gesellschaftlichen Trends und vielem mehr.

Die Konzeption entsprechender Lernangebote ist ein mediendidaktisches Gestaltungsproblem, das von der Analyse des didaktischen Feldes ausgehen muss. Wesentlich sind dabei (vgl. ausführlich Kerres 2001): Merkmale der Zielgruppe, Spezifikation von Lehrinhalten und -zielen, didaktische Methode, didaktische Transformation und Strukturierung der Lernangebote, Merkmale der Lernsituation und Spezifikation der Lernorganisation, Merkmale und Funktionen der gewählten Medien und Hilfsmittel.

Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik legt als Prüfgröße entsprechender Vorhaben deswegen das Kriterium an, inwieweit ein mediengestütztes Lernangebot dazu beiträgt, ein *Bildungsproblem* zu lösen bzw. ein Bildungsanliegen zu adressieren. Wie lässt sich nun sicherstellen, dass digitale Medien auch tatsächlich einen Wirkungsgrad für die Bildungsarbeit entfalten? Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik hat dazu folgende Antwort:

- 1) Ein Vorhaben muss immer ein Bildungsproblem oder, allgemeiner ausgedrückt, ein Bildungsanliegen ansprechen. Das Ziel, ein digitales

Medium herzustellen, ein internetbasiertes Lernangebot zu entwickeln, Materialien für Lernende bereitzustellen, ist nicht hinreichend, es stellt den didaktischen Nutzen des Vorhabens möglicherweise infrage. Der Erfolg eines Vorhabens hängt nicht davon ab, ob ein bestimmtes technisches Problem gelöst wird, sondern ob mit dieser Lösung ein bestimmtes Bildungsanliegen adressiert werden kann.

- 2) Es geht nicht darum, die eine, „beste“ didaktische Methode zu finden und anzuwenden. Die Lösung eines Bildungsanliegens macht es vielmehr erforderlich, den Prozess der Konzeption und Entwicklung als Gestaltungsaufgabe zu erkennen. Die Herausforderung besteht also darin, die Anforderungen in diesem Prozess zu verstehen und die Konzeption und Entwicklung von Bildungsmedien als vielschichtiges Entscheidungsproblem zu fassen.
- 3) Ein Vorhaben ist an Parametern des didaktischen Feldes auszurichten. Es sind dazu die bekannten didaktischen Eckwerte zu spezifizieren, wie Zielgruppe, Bildungsbedarf und -bedürfnisse, Lehrinhalte und -ziele, Lernsituation und -organisation. Hieraus lässt sich ein didaktisches Konzept ableiten und begründen.
- 4) Die Medienkonzeption muss den Mehrwert gegenüber anderen (ggfs. bereits etablierten) Lösungen aufzeigen. Darüber hinaus ist die Effizienz der gefundenen Lösung zu beachten, d.h. das Verhältnis von Kosten und Nutzen verschiedener Varianten abzuwägen.

Das Anliegen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik besteht darin, Wege aufzuzeigen, wie Potenziale der neuen Medien eingelöst werden können. Die Vorgehensweisen sind dabei nicht algorithmischer Natur. Angesichts der Vielzahl und der Komplexität der bei der Planung zu berücksichtigenden Dimensionen stellt die gestaltungsorientierte Mediendidaktik Raster vor, die den Planungsprozess strukturieren.

6 Schluss

Was bleibt als Konsequenz der dargestellten Überlegungen zum Selbstverständnis der Mediendidaktik? Mediendidaktik kann entweder als Teil der Medienpädagogik oder unabhängig von Medienpädagogik gesehen werden. Die Eigenständigkeit von Mediendidaktik scheint dabei immer deutlicher sichtbar zu werden, sie artikuliert sich zusehends jenseits von Medienpädagogik. Baumgartner (2003) sieht gar „Mediendidaktik als Kampfbegriff gegenüber einer Medienpädagogik, die sich in erster Linie mit Rezeptionsforschung und Medienerziehung beschäftigt.“

Der bestehende Bezug zur empirischen Lehr-Lernforschung, zum *instructional design* und dem Ansatz des *use inspired research* eröffnet Perspektiven, die eine solche Eigenständigkeit von Mediendidaktik immer mehr erkennen lassen. Ein Großteil der in diesem Bereich Lehrenden und Forschenden fühlt sich eher der Psychologie als der Pädagogik nahestehend und knüpft damit eher an Theorien und Methoden der Psychologie an. Sie untersuchen Lernarrangements im Hinblick auf ihre Lerneffektivität und formulieren Modelle für die Gestaltung von Lernarrangements und Bildungsmedien.

In der in Teilen sichtbaren Entwicklung einer Mediendidaktik als bloßer Fortsetzung von Pädagogischer Psychologie besteht allerdings die Gefahr, die „didaktischen Wurzeln“ der Mediendidaktik zu verlieren, auch wenn diese Wurzeln, wie angedeutet, nicht unproblematisch sind. Die didaktische Perspektive fordert einen weiteren Horizont einzunehmen, indem sie – über die bloße Optimierung von Lehr-Lernprozessen hinaus – mit dem Bildungsbegriff die Zielperspektive von Lehren und Lernen in den Mittelpunkt rückt und damit letztlich auch Wege zur Bewertung von Lernangeboten aufzeigt.

Kerres & de Witt (2002) beschreiben einen solchen Versuch, Mediendidaktik als Teil von Medienpädagogik anzulegen. Sie zeigen die Notwendigkeit, lerntheoretische und bildungstheoretische Argumentationsstränge zu verknüpfen. Die Diskussion in der Mediendidaktik greift bislang vor allem lerntheoretische Ansätze auf. Dabei kann der im Kontext der Mediendidaktik aufgegriffene sogenannte „Paradigmenstreit“ über die scheinbar kontroversen lerntheoretischen Paradigmen bereits als solcher infrage gestellt werden. Die Engführung der mediendidaktischen Theoriediskussion über diese „Paradigmen“ erinnert an die Schulbildung der Allgemeinen Didaktik. Die „Paradigmen“ der Mediendidaktik werden dabei genutzt, um eine zeitliche Abfolge der Theorieentwicklung zu konstruieren, der eine fortschreitende Erkenntnis unterlegt wird („Präsentismus“): Vom veralteten Behaviorismus schreitet die Erkenntnis zu „dem“ bereits weiter fortgeschrittenen Kognitivismus vor, die schließlich im Konstruktivismus mündet, – gleichwohl, und dies wird regelmäßig an dieser Stelle eingefügt, in seiner „gemäßigten“ Variante, – insgesamt eine beachtliche Konstruktionsleistung von Konstruktivisten für Konstruktivisten, die die Komplexität der damit verbundenen Diskussionen, die Überlappungen der Theorien und auch die zeitlichen und kulturellen Hintergründe der Diskussionen vollkommen ausblendet.

Diese künstliche Konstruktion der „Paradigmen“ erscheint für die Forschung der Mediendidaktik perspektivisch wenig ertragreich. Kerres & de Witt schlagen vor, sich an einem Begriff der Medienbildung zu orientieren, wie er aus dem Pragmatismus sensu Dewey abgeleitet werden kann. Medienbildung hat danach zwei Seiten:

„Zum einen geht es darum, wie Medien zu Bildung beitragen können. Es stellt sich die Frage, wie Medien zu Zwecken des Lehrens und Lernens mit einer bestimmten methodischen Aufbereitung und verschiedenen Zielhorizonten eingesetzt werden können. Gleichzeitig geht es Medienbildung aber auch um die Frage, wie Bildung zu einer Bewältigung von Medien- und Wissensgesellschaft beitragen kann ... es geht darum, Menschen teilhaben zu lassen, an einer hochgradig mediatisierten Kultur und Gesellschaft.“ (Kerres/de Witt 2002: 16)

Wenn wir mediengestützte Lernarrangements entwickeln, dann hat dies Implikationen für die Lebenswelt und das konkrete Handeln von Menschen. Wenn wir Ziele für die Entwicklung von „Bildungsmedien“ formulieren wollen, dann müssen wir nach den Voraussetzungen und Bedingungen menschlicher Existenz fragen. Mit dem mediengestützten Lernen verfolgen wir nicht nur das Ziel, Menschen Lerninhalte nahe zu bringen. Jedes mediale Arrangement hat auch eine „medienerzieherische“ Wirkung, d.h. Einfluss auf die Persönlichkeit des Einzelnen, das Zusammenleben der Menschen und die Kultur einer Gesellschaft. Diese Relation lässt sich nur erfassen, wenn lerntheoretische und bildungstheoretische Aspekte zusammengesehen und zusammengeführt werden. Die Gestaltung medialer Lernangebote kann somit an bildungstheoretische Diskussionslinien anknüpfen.

Diese Konstruktion von Mediendidaktik hätte zur Folge, dass die Implikationen des mediengestützten Lernens für Menschen und Gesellschaften stärker mitzudenken sind. Ein solcher Bezug zur Bildungstheorie kann Kriterien liefern, um mediale Lernangebote aus einer übergeordneten Perspektive beurteilen zu können, also z.B. inwieweit Medien Menschen helfen, sich zu artikulieren und an gesellschaftlicher Kommunikation teilzuhaben. Blendet man solche bildungstheoretischen Aspekte aus, kann dies letztlich dazu führen, dass man den Anforderungen an die Gestaltung mediengestützter Lernangebote „im Feld“ nicht gerecht wird.

Literatur

- Baacke, D. (1997). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baumgartner, P. (1993). Grundrisse einer handlungsorientierten Medienpädagogik. Informatik Forum. Fachzeitschrift für Informatik(3), 128-143.
- Baumgartner, P. (2003): Didaktik, E-Learning-Strategien, Softwarewerkzeuge und Standards – Wie passt das zusammen? In: Franzen (2003): 9-25
- Bremer, C./Kohl, K. (Eds.) (2004): eLearning Kompetenz und eLearning Strategien an Hochschulen. Münster: LIT

- Dehnbostel, P./Dybowski, G. (2000). Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Dichanz, H./Kolb, G. (Eds.) (1975/6): Quellentexte zur Unterrichtstechnologie, Bd. 1 & 2. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Dieckmann, B./Stadtfeld, P. (Eds.). (2005): Allgemeine Didaktik im Wandel. Heilbrunn: Klinkhardt
- Dittler, U./Kahler, H./Kindt, M./Schwarz, C. (Eds.) (2005): E-Learning in Europe – Learning Europe. How have new media contributed to the development of higher education? Münster: Waxmann
- Dohmen, G. (2001): Das Informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller (Forschungsbericht). Bonn: BMB+F
- Flechsig, K. (1987): Didaktisches Design: Neue Mode oder neues Entwicklungsstadium der Didaktik? Internes Arbeitspapier: Universität Göttingen.
- Franzen, M. (Ed.) (2003): Mensch und E-Learning. Beiträge zur E-Didaktik und darüber hinaus. Aarau: Sauerländer
- Fröhlich, A. (2003): Das allmähliche Verschwinden der Medienpädagogik - Postulate für die Medienbildung von Lehrpersonen. medienheft(19)
- Gagné, R.M./Briggs, L.J. (1974): Principles of instructional design. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Ed.) (2001): Mensch & Medien. Bielefeld
- Hug, T. (2002): Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven. In Rusch (2002): 189-207
- Hugger, K.-U. (2001): Verberuflichung der Medienpädagogik – Entwicklungstendenzen und neue Aufgabe. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2001): 134-143
- Issing, L. J. (1987): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Issing, L.J. (1997): Instruktionsdesign für Multimedia. In Issing/Klimsa (2001): 195-220
- Issing, L.J./Klimsa, P. (Eds.) (1997): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz
- Kerres, M. (1995): Der Studiengang „Medieninformatik“. Erfahrungen der Fachhochschule Furtwangen. Zeitschrift für berufskundliche Information und Dokumentation, 41, 3529-3534.
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung (2 ed.). München: R. Oldenbourg
- Kerres, M. (2005): Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In Dieckmann/Stadtfeld (2005)
- Kerres, M./de Witt, C. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. Online-Zeitschrift Medienpädagogik(2)
- Kerres, M./Nübel, I. (2005): The Status of E-Learning at German Higher Education Institutions. In Dittler/Kahler/Kindt/Schwarz (2005): 29-50
- Klauer, K.J. (1985): Framework for a theory of teaching. Teaching and teacher education, 1, 5-17

- Kuwan, H./Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Maier, W. (1998): Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik: ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz.
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (2000): Wissensmanagement. München: Oldenbourg
- Nentwig, P. (2004): Brauchen wir (noch) eine Allgemeine Didaktik? Die Sicht eines Chemiedidaktikers. Beiträge zur Lehrerbildung, 22(2), 171-178
- Neuß, N. (Ed.). (2003): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Aufgaben – Arbeitsfelder. München: Kopaed
- Niegemann, H.M./Leutner, D./Brünken, R. (Eds.). (2004): Instructional Design for Multimedia Learning. Münster: Waxmann
- Nübel, I./Nattland, A./Kerres, M. (2004): Das Studienprogramm Educational Media. Qualifizierung für E-Learning Expert/innen an Hochschulen. In Bremer/Kohl (2004)
- Plöger, W. (1999): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München: Fink.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1983): Instructional Design Theories. Hillsdale, NJ: LEA.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1987): Instructional theories into action: Lessons illustrating selected theories and models. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999): Instructional-design theories and models (Vol. 2). Hillsdale, NJ: LEA.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2002): Mediendidaktik und Wissensmanagement. MedienPädagogik.
- Rusch, G. (Ed.) (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Seel, N. (1999): Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. Unterrichtswissenschaft, 27, 2-11.
- Seel, N.M./Dijkstra, S. (Eds.). (2004): Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design: International Perspectives. Erlbaum: LEA.
- Seufert, S./Euler, D. (2005): Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen (No. 5): SCIL, Universität St. Gallen.
- Spitzer, M. (2006): Vorsicht Bildschirm: dtv.
- Terhart, E. (1997): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen (2 ed.). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 45(5), 629-647.
- Tulodziecki, G. (1989): Medienerziehung in Schule und Unterricht (2 ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik (3 ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G. (2005): Zur Situation der Medienpädagogik in Deutschland. Medienpädagogik, 1-44

- Tulodziecki, G. u.a. (Ed.). (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Unterrichtsbeispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Weinert, F.E. (Ed.) (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie I/2). Göttingen: Hogrefe

Wissen – Lernen – Medien: E-Learning und Wissensmanagement als medienpädagogische Aufgaben

Gabi Reinmann, Augsburg

- 1 Wissen – Lernen – Medien: Verortung in der Medienpädagogik
- 2 E-Learning: Vom „e“ zum Lernen?
- 3 Wissensmanagement: Vom Management zum Wissen?
- 4 E-Learning meets Wissensmanagement – oder doch nicht?
- 5 Wissen, Lernen, Medien – wissenschaftliche Herausforderungen

1 Wissen – Lernen – Medien: Verortung in der Medienpädagogik

1.1 Der mediendidaktische Rahmen

E-Learning und Wissensmanagement sind keine Begriffe, die eine genuin medienpädagogische Wurzel haben. Vielmehr stehen beide immer wieder im Verdacht, reine Modeerscheinungen zu sein, beide ziehen in der Regel andere Disziplinen stärker an als die Medienpädagogik und haben ihren Weg eher aus der Praxis in die Wissenschaft als umgekehrt gefunden. Entkleidet man „E-Learning“ und „Wissensmanagement“ in einem ersten Schritt aber ihrer modern klingenden bzw. englischsprachigen Komponenten, so landet man beim Lernen (und Lehren) mit (neuen) Medien sowie beim (mediengestützten) Umgang mit Wissen. Wissen, Lernen und Medien sind sehr wohl Begriffe, die sich medienpädagogisch deuten und verwenden lassen, sodass diese zu Beginn dieses Beitrags dazu dienen sollen, E-Learning und Wissensmanagement ansatzweise medienpädagogisch zu verorten.

Ihren Platz haben Phänomene rund um die Trias „Wissen, Lernen, Medien“ in der *Mediendidaktik* – einem von mehreren Aufgabenbereichen der Medienpädagogik, der sich mit den Funktionen, Wirkungen und Inszenierungen von Medien in Lehr-Lernsituationen beschäftigt und danach trachtet, Lehr-Lernprozesse mit Hilfe von Medien (heute vor allem mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien) zu verbessern und dabei Kompe-

tenzen der Wissensaneignung zu fördern (Hug 2002: S. 205). Der dazugehörige Ansatz wird in der gängigen medienpädagogischen Literatur als *bildungstechnologischer Ansatz* bezeichnet. Dieser hat die Gestaltung von Unterricht nicht nur in der Schule, sondern auch in Hochschule und Weiterbildung sowie anderen Organisationen im Blick, in denen gelernt und gelehrt wird (Hüther/Podehl 2005). Der bildungstechnologische Ansatz hat seit je her die jeweils neuen Medien mit ihren Einflüssen auf gesellschaftliche Entwicklungen daraufhin untersucht, welchen Mehrwert sie in der Bildung zu bieten haben (Hüther 2005). In der Folge war und ist auch von Bildungsmedien (Röll 2005) bzw. von Bildungstechnologien (z.B. Baumgartner/Häfele/Maier-Häfele 2004) die Rede.

Die *Mediendidaktik* gilt als Teilbereich der Didaktik; letztere wiederum ist eine pädagogische Teildisziplin, die sich mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens beschäftigt. Zu den Aufgaben der Didaktik gehört es, Ziele, Inhalte, Strategien, Methoden und Medien des Lehrens und Lernens zu beschreiben, auch normativ vorzugeben, zu analysieren, zu erforschen und für konkrete Bildungssituationen zu planen und zu evaluieren. Die Didaktik hat eine lange Tradition, und es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher didaktischer Theorien (Kron 1993). Lange Zeit hat sich die Mediendidaktik auf Empfehlungen konzentriert, wie man Medien für verschiedene Lehr-Lernsituationen auswählt, kombiniert, einsetzt und bewertet. Neuere Ansätze ergänzen diese Aufgaben, indem sie auch die Herstellung und Gestaltung von Medien/Medienprodukten zur mediendidaktischen Aufgabe machen (z.B. Kerres 2001; vgl. auch Beitrag im vorliegenden Band).

1.2. Versäumnisse der Mediendidaktik

Bis in die 1980er Jahre hinein standen explizit Kinder und Jugendliche im Brennpunkt der Aufmerksamkeit sowohl bei medienpädagogischen Fragen im Allgemeinen als auch bei mediendidaktischen Aufgaben im Besonderen. Heute wird an vielen Stellen – ähnlich wie in der Entwicklungspsychologie (Oerter/Mantada 2002) – eine Art „Medienpädagogik bzw. Mediendidaktik der Lebensspanne“ gefordert, was eine Ausweitung mediendidaktischer Bemühen auf das Erwachsenenalter nach ziehen sollte. Dem wird aktuell auch niemand widersprechen; de facto aber sind junge Menschen nach wie vor im Zentrum des medienpädagogischen Interesses, und zwar auch dann, wenn es – wie bei den Themen Wissensmanagement und E-Learning – um die neuen (digitalen) Medien geht. Das hat Folgen auch für die Wahrnehmung der Medienpädagogik im Bildungsalltag außerhalb der Schule: In Unternehmen, Hochschulen oder anderen Non Profit-Organisationen kann man mit Bezeichnungen wie Mediendidaktik, vor allem aber mit Medienpädagogik, in aller Regel wenig anfangen und

sucht sich in der Folge andere „Experten“ für beratende Tätigkeiten rund um das Gebiet „Wissen, Lernen, Medien“. Daran ist die Medienpädagogik selbst nicht unschuldig: Die Dominanz medienkritischer Ansätze, eine nur zurückhaltende empirische Forschung bzw. eine einseitige Ausrichtung auf die qualitative Sozialforschung, wenig Anbindung an internationale Erkenntnisse sowie ein eher geringes Interesse an der (medientechnischen) Entwicklung von Lern- und Wissensumgebungen haben dazu beigetragen, dass vor allem die (Pädagogische) Psychologie der Medienpädagogik den Rang abgelaufen hat, wenn es um Wissen und Lernen mit neuen Medien geht (z.B. Tulodziecki 2005). Neue Vorstöße in Richtung einer Bildungspsychologie (Spiel/Reimann 2005) tun ihr Übriges.

Dazu kommt (und passt), dass eine medienpädagogische wie auch medien-didaktische Ausbildung allenfalls im Lehramtsstudium (und auch dort nach wie vor verhalten) als relevant erachtet wird – und genau das halte ich für besonders kurzsichtig. Medien dienen stets der Kommunikation: Mediale Inhalte sollen informieren, überzeugen, zum Handeln auffordern und vieles mehr, und das wiederum setzt voraus, dass mediale Botschaften so gestaltet werden, dass die jeweiligen Ziele auch erreicht werden. Pädagogisch-didaktische Fähigkeiten sind demnach bei *allen* gefragt, die Medien professionell zur Kommunikation einsetzen, und das sind nicht nur Lehrer, Dozenten und Trainer, sondern z.B. auch Journalisten, Personalentwickler und so genannte Kommunikationsfachleute in Politik und Wirtschaft. So gesehen erweitert sich der Kreis der potenziellen Zielgruppe der Mediendidaktik schlagartig und gewaltig – was in der Öffentlichkeit allerdings noch nicht angekommen ist.

Im Folgenden aber geht es mir *nicht* um eine weitere Analyse, wo und inwieweit E-Learning und Wissensmanagement (als Phänomene wie auch als wissenschaftliche Ansätze) in ein medienpädagogisches Raster passen oder nicht. Aus meiner Sicht haben hartnäckige Abgrenzungsversuche verschiedener Disziplinen und Fachrichtungen selten zu einem wissenschaftlichen, geschweige denn praktischen Mehrwert geführt. Von daher sollen die wenigen Hinweise zur medienpädagogischen Verortung an der Stelle genügen. Die weiteren Abschnitte widmen sich der Frage, was es zum einen mit E-Learning und Wissensmanagement aus einer pädagogisch-didaktischen Sicht auf sich hat und inwiefern sich zum anderen Verknüpfungen zwischen E-Learning und Wissensmanagement ergeben.

2 E-Learning: Vom „e“ zum Lernen?

2.1 Keine Erfindung der letzten Jahre

„E-Learning“ hat sich inzwischen als Oberbegriff für alle Arten von Lernen mit neuen, also digitalen Medien durchgesetzt und schließt Lernen mit lokal installierter Software wie CD-ROMs ebenso ein wie ein Lernen über Internet (Baumgartner/Häfele/Häfele 2002). E-Learning ist so gesehen nur begrifflich eine Erfindung der vergangenen Jahre. Denn das Lernen mit digitalen Medien bzw. mit dem Leitmedium des Computers sowie das pädagogische Interesse daran gehen mindestens bis in die 1980er zurück. Multimedia und Internet stehen seit den 1990er Jahren im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses (z.B. Issing/Klimsa 2002). Heute ist die erste Euphorie in Bezug auf die Vorteile des Lernens und Lehrens mit digitalen Medien vergangen; man ist nicht mehr so ganz auf die Technik fixiert und hat den Bedarf an pädagogisch-didaktischer Expertise bei diesem Thema erkannt. In der Folge trifft man vermehrt auf die Bezeichnung „Blended Learning“: Blended Learning verweist darauf, dass man Präsenz- und E-Learning-Elemente kombinieren sowie verschiedene damit mögliche Methoden miteinander verbinden sollte (z.B. Sauter/Sauter 2002; Reinmann-Rothmeier 2003a). Im Folgenden soll Blended Learning als eine, vielleicht sogar die wichtigste, Form des E-Learning verstanden werden.

2.2 E-Learning ist nicht gleich E-Learning

Es gibt derzeit eine ganze Reihe von Kategorisierungsvorschlägen, die sich zum größten Teil darauf konzentrieren, Ordnung in das Chaos verschiedener E-Learning-Formen zu bringen. Ein technologiebasiertes Kategorisierungsmodell wird von Back, Seufert und Kramhöller (1998) vorgeschlagen: Sie teilen verschiedene E-Learning-Formen vorrangig danach ein, welche Art von Technologien – distributive, interaktive und kollaborative Technologien – zum Einsatz kommen. Baumgartner (2004) schlägt ein dreidimensionales Kategorisierungsmodell vor, bei dem die Lehr-Lernebene verschiedene Grade der Entwicklungen des Lernenden vom Novizen zum Experten abbildet, die Ebene der sozialen Organisation verschiedene Rollen des Lehrenden festlegt und die Handlungsebene unterschiedlich komplexe Lernaktivitäten anordnet (vgl. zusammenfassend: Reinmann 2005a).

An der Stelle soll eine kurze Darstellung des Kategorisierungsmodells von Schulmeister (2003) genügen, um die Vielfalt des E-Learning zu verdeutlichen. Das Modell unterscheidet die Kriterien Formen, Funktionen und Methoden. a) Mit *Formen* sind Organisationsformen des Lehrens und die organisatorische

Einbettung gemeint; auf einem Kontinuum zwischen reinen Präsenzveranstaltungen und virtuellen Lernformen gibt es eine Reihe von Mischformen mit unterschiedlichen virtuellen Anteilen. b) Unter *Funktionen* kann man Potenziale der neuen Technologien verstehen, die von der reinen Information über Dateiaustausch und asynchroner Kommunikation bis zu synchroner Kommunikation und Kooperation reichen. c) Das Kriterium *Methoden* umfasst Lehr- und Lernmethoden von instruktionaler Anleitung bis zu selbstorganisierten Lerngemeinschaften. Auf dieser Grundlage ergeben sich vier *didaktische Szenarien*: Präsenzveranstaltungen mit Netz-Einsatz, Gleichrangigkeit von Präsenz- und Netzkomponente, integrierter Einsatz von Präsenz- und Netzkomponenten und virtuelle Seminare/Lerngemeinschaften ohne Präsenzelemente (siehe Abbildung 1).

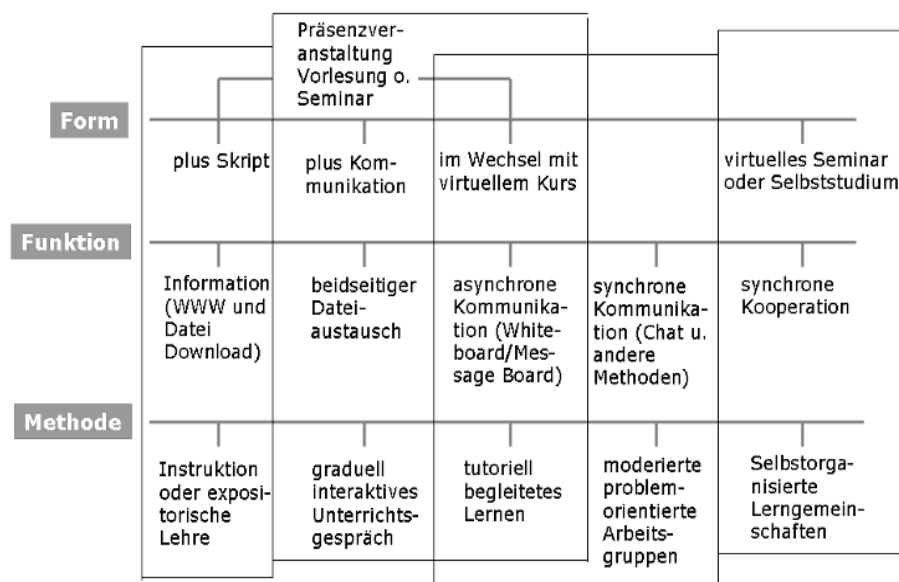


Abbildung 1: Didaktische Szenarien beim E-Learning (nach Schulmeister 2003)

3 Wissensmanagement: Vom Management zum Wissen?

3.1 Eindeutig wirtschaftliche und technische Ursprünge

Wissensmanagement ist das Ergebnis vor allem informationstechnischer und betriebswirtschaftlicher Bemühungen, Lösungsansätze für ökonomische, aber auch gesellschaftliche Phänomene (Informationsflut, steigende Vernetztheit und Komplexität von Wissen u. a., North 1998) zu finden. Auch Wissensmanagement ist – wie der Begriff des E-Learning – ein „Kind der 1990er Jahre“. Relativ früh forderten Vertreter der Wissenschaft, Mensch, Organisation und Technik als die drei zentralen Komponenten des Wissensmanagement zu etablieren (Bullinger/Wörner/Prieto 1998). Entscheidend hierfür war und ist die Auffassung, dass Wissen ein personen- und kontextabhängiges Gut ist, das nicht ohne die Wissensträger zu managen ist. Mit Wissensmanagement sollen Information, Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen (alles so genannte „intangible assets“) in Organisationen systematisch erfasst, bewahrt, erweitert und genutzt werden, um auf diesem Wege die Wissensbasis, Reaktionsfähigkeit und Effizienz der Organisation zu verbessern. Dabei spielt die technische Informations- und Kommunikationsinfrastruktur sowohl theoretisch als auch praktisch eine tragende Rolle.

Wahrscheinlich gibt es inzwischen genauso viele Wissensmanagement-Modelle wie es Vorstellungen von E-Learning gibt: Sehr viele dieser Modelle versuchen, die eben genannten Ziele mit vorrangig betriebswirtschaftlichen Methoden zu erreichen (z.B. Probst/Raub/Romhardt 2000). Vereinzelt findet man Ansätze, die lernpsychologische Erkenntnisse mit einbeziehen (z.B. Schüppel 1996) und/oder soziologische Aspekte und Theorien einbinden (z.B. Willke 2001). Pädagogisch-psychologische Modelle mit Wirkung auf den ökonomisch orientierten Nutzerkreis gab und gibt es im Wissensmanagement nur vereinzelt. Dazu zählen vor allem Bemühungen, Konzepte, Strategien und Werkzeuge für ein individuelles Wissensmanagement zu kreieren (z.B. Probst/Deussen/Eppler/Raub 2000; Eppler 2004; Reinmann 2005b).

3.2 Wissensmanagement hängt vom Wissen ab

Der Begriff des Managements ist im Rahmen der Pädagogik eher unüblich und entsprechend schwer vermittelbar. Das Wort „Managen“ löst unter Pädagogen vor allem Assoziationen wie Lenken, Steuern und Kontrollieren (von personellen und materiellen Ressourcen) aus. Da Management im Sinne von Geschäftsführung mit genau diesen Dingen zu tun hat, ist diese Vorstellung nicht falsch, aber sie ist unvollständig: Denn Geschäftsführung ist nur *eine* Seite der Mana-

gement-Medaille; die andere heißt Mitarbeiterführung und dabei geht es darum, Lern- und Entwicklungsprozesse von Mitarbeitern zu initiieren und zu begleiten, Arbeits- und Lernumgebungen zu gestalten, Feedback zu geben, zu coachen und zu beraten. Zugleich kennt man den Steuerungsbegriff durchaus auch in der (Pädagogischen) Psychologie etwa im Zusammenhang mit „Zeitmanagement“, „Konfliktmanagement“ oder „Selbstmanagement“. Hier haben wir es mit Ablegern der Metakognitions- und der Lernstrategieforschung zu tun (Friedrich/Mandl 2006). Genau dies öffnet zumindest einige Türen für das Thema Wissensmanagement auch für (medien-)pädagogische Kontexte.

Wesentlicher aber ist ohnehin der Wissensbegriff bzw. die Qualität von Wissen, um das es geht, denn diese ist mit speziellen Möglichkeiten und Hindernissen im Hinblick auf dessen Umgang verbunden. Aus strukturalistischer Sicht ist Wissen das Resultat menschlichen Erkennens und beruht damit auf Erkenntnisstrukturen von Individuen, die wiederum das Ergebnis der subjektiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit sind. Diese Strukturen sind rein personaler Natur, und das können sie auch bleiben – ein Umstand, den man z.B. dann beklagt, wenn Experten eine Organisation verlassen und ihr Wissen auf diesem Wege mitnehmen. Individuelle Erkenntnisstrukturen können aber auch objektiviert und öffentlich zugänglich gemacht werden – *eines* der großen Ziele vieler Wissensmanagement-Aktionen. Es lassen sich also zwei Wissensformen mit mehreren Subtypen unterscheiden (Seiler/Reinmann 2004): nämlich das personale Wissen mit Handlungswissen, intuitivem Wissen und begrifflichem Wissen sowie öffentliches Wissen, unterteilt in Information und Daten. Welche Strategien und Tools im Umgang mit Wissen sinnvoll sind, ist von diesen Wissensqualitäten abhängig.

Viele Wissensmanagement-Tools, die sich unter anderem um die Transformation vom personalen zum öffentlichen Wissen bemühen, scheitern daran, dass sie die psychologischen Voraussetzungen für diese Prozesse (z.B. Fähigkeiten zur Explizierung und Weitergabe von Erfahrungen) und/oder verfügbare pädagogische Maßnahmen hierfür ignorieren. Umgekehrt bleibt auch der Übergang vom öffentlichen zum personalen Wissen in vielen Fällen unreflektiert: Hier hat man es im Kern mit klassischen psychologischen Fragen wie Verstehen, Begriffsbildung und letztlich auch Problemlösen zu tun.

Die folgenden Tabellen fassen die wichtigsten Annahmen zum personalen und öffentlichen Wissen und deren Subtypen knapp zusammen.

Tabelle 2: Personales Wissen

	IST DEM BEWUSSTSEIN	IST SPRACHLICH
Begriffliches Wissen	zugänglich.	artikulierbar.
Intuitives Wissen	über Vorstellungen z.T. zugänglich.	i.d.R. nicht artikuliert.
Handlungswissen	nicht (mehr) zugänglich.	nicht artikulierbar.

Tabelle 3: Öffentliches Wissen

	IST TRANSFORMIERT	WIRD WEITER VERARBEITET	HEIßT AUCH
Kollektives Wissen	in Zeichen.	durch menschl. Dialog.	Information.
Formalisiertes Wissen	nach festen Regeln.	in elektronischer Form.	Daten.

4 E-Learning meets Wissensmanagement – oder doch nicht?

4.1 Verschmelzungsphänomene

Seit wenigen Jahren haben sich eine Reihe von Phänomenen entwickelt, die man als „Verschmelzungsphänomene“ zwischen E-Learning und Wissensmanagement bezeichnen könnte, ohne dass es dazu aber ausgereifte wissenschaftliche Beschreibungen gibt. Diese Phänomene kommen sowohl aus lernbezogenen als auch aus Wissensmanagement affinen Bereichen.

- *M-Learning*. M-Learning steht für Mobile Learning und meint alle Formen des Lernens, die auf mobile Endgeräte wie portable Computer (Notebooks), elektronische Notizbücher (Handhelds) und Mobil-Telefone (Handys) sowie auf drahtlose Netzwerke und die damit möglichen Anwendungen zurückgreifen (Döring/Kleeberg 2006). Man kann M-Learning als Erweiterung oder Spezialform des E-Learning bezeichnen. M-Learning wird vor allem in pädagogisch-didaktischen Einsatzfeldern, aber auch im Wissensmanagement diskutiert; es steht im Zusammenhang mit dem gesamtgesellschaftlichen Trend des „ubiquitous computing“ (als einer Art Rechnerallgegenwart).

- *Micro-Learning*. Eine einheitliche Definition von Micro Learning gibt es nicht (Hug 2005): Ähnlich wie der alt bekannte Begriff des Mikro-Teaching, der ein Lehrertraining mit kleinen Schülergruppen an kleinen Unterrichtseinheiten mit kurzer Dauer zum Einüben spezieller Fertigkeiten bezeichnet, fokussiert Micro Learning ein Lernen eng umgrenzter Inhalte in relativ kurzer Zeit: Dabei kann es sich um Lernphasen von Sekunden bis zu mehr als einer Stunde handeln. Inhaltlich dreht es sich um einzelne Wörter (z.B. Vokabeln), kurze Texte oder komplexe Aufgaben. Eine Phase des Micro Learning kann isoliert stehen oder in ein Curriculum eingebettet sein. Es können auf diese Weise Fakten ebenso wie Fertigkeiten oder Prinzipien erworben werden. Im Allgemeinen wird Micro Learning mit dem Einsatz neuer Medien assoziiert. Das Besondere am Micro Learning ist die Einbettung in das alltägliche Handeln bzw. in alltägliche Routinen.
- *Rapid E-Learning*. Rapid E-Learning meint eine Technologie, die eine einfache, kostengünstige und schnelle Produktion von (Lern-)Inhalten ermöglicht; man müsste also eigentlich von „rapid content production“ sprechen. Es gibt mehrere Ansätze, die von der Umsetzung von Foliensätzen in HTML bis zu Videoaufnahme von Veranstaltungen reichen, die mit den verwendeten Folien synchronisiert werden. Vorgänger des Rapid E-Learning waren „Webinars“, also Online-Präsentationen bzw. Folien mit Audio- und Videokomentierung in Echtzeit (Wagner 2004). Rapid E-Learning gilt von daher als Versuch, das moderne Dokumentenmanagement in eine stärker didaktische Form zu gießen. Es ist allerdings umstritten, ob solche Verfahren überhaupt zur Herstellung hochwertiger Lehrmaterialien taugen.
- *Blogging*. Blogging (oder Bloggen) ist eine Wortneuschöpfung, die man benutzt, wenn jemand ein Weblog führt. Weblogs wiederum sind regelmäßig aktualisierte Web-Seiten mit einzelnen Einträgen, die rückwärts chronologisch geordnet sind. Das dazugehörige Handwerkszeug ist Weblog-Software – eine relativ einfache Content Management-Software (M. Röll 2005). Weblogs produzieren RSS-Feeds, also XML-Dateien, die die Einträge des Weblogs maschinenlesbar enthalten und heute Benachrichtigungen per E-Mail über neue Inhalte ersetzen. Der Name Weblog leitet sich aus einer der ersten Anwendungen ab, die darin bestanden, eine Art Logbuch, nämlich chronologisch geordnete und kurz kommentierte Bookmark-sammlungen aus dem Internet anzulegen. Beim Blogging geht es um Austausch mit anderen über Kommentare, Reaktionen auf andere Blogs u. ä. sowie um eine Art Konversation mit sich selbst bzw. um Selbstreflexion.
- *Collaborative Writing*. Man spricht zwar inzwischen vom „Googeln“ (wenn man die Tätigkeit des Suchens im Internet via Google beschreiben will),

aber „Wikigeln“ oder ähnliches habe ich noch nicht gehört. Deshalb möchte ich mit Collaborative Writing das Phänomen bezeichnen, dass Einzelpersonen zusammen an der Entwicklung von Software (z.B. Open Source-Projekten), enzyklopädischen Einträgen (z.B. Wikipedia) und anderen Dokumenten arbeiten. Die dazu eingesetzten Content Management Systeme sind zunehmend Wikis – Technologien, die (in ähnlicher Form) noch vor ein paar Jahren auch als Groupware bezeichnet und vor allem zum Wissensmanagement genutzt wurden. Ein Wiki (auch WikiWiki und WikiWeb) ist eine im Internet verfügbare Seitensammlung, die von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online geändert werden kann. Zusammen mit Weblogs (s. o.) gelten Wikis als „Social Software“.

Die hier nur kurz skizzierten Phänomene haben eines gemeinsam: Die Grenzen zwischen intentionalem Lernen, wie wir es in Bildungskontexten finden, und einem beiläufigen Lernen im Umgang mit Wissen, wie dies vor allem im Arbeitskontext der Fall ist, verschwimmen. Daran haben die neuen Technologien und deren vielseitige Funktionalitäten erheblichen Anteil. Darüber hinaus verschränken sich Ziele von E-Learning und Wissensmanagement infolge gesellschaftlicher Anforderungen wie lebenslanges Lernen, Kommunikation, Kooperation und Wissensteilung sowie Medienkompetenz und neue Rollen beim Lernen und Lehren (Bentz 2002).

4.2 *Berührungspunkte*

Während also eine ganze Reihe aktueller Phänomene darauf hinweisen, dass sich E-Learning und Wissensmanagement einander annähern, gibt es doch eine Reihe von Barrieren, die sich gegen eine engere Verbindung sperren. Diese haben damit zu tun, dass E-Learning und Wissensmanagement jeweils andere wissenschaftliche und praktische Quellen haben und bis jetzt meist unterschiedliche institutionelle Verankerungen aufweisen (Bentz 2002; Back 2002; Wilbers 2002; Reinmann-Rothmeier 2003; Wiater 2006):

- Unterschiedliche *Ziele*: E-Learning ist – jedenfalls in Unternehmen – Teil und Aufgabe der Personalentwicklung, die dafür zu sorgen hat, Personen entsprechend bestehender Anforderungen zu qualifizieren. Demgegenüber zielt Wissensmanagement auf Organisationsentwicklung ab und will Wissen transparenter und besser verfügbar machen, Wissensverteilung und Wissensaustausch fördern und neues Wissen in der Organisation aufbauen. In ähnlicher Weise ist in Bildungsorganisationen wie Schule und Hochschule E-Learning Aufgabe von Lehre und Unterricht mit dem Ziel, Lehr-Lernprozesse effizienter und/oder effektiver zu gestalten. Wissensmanage-

ment fungiert (allenfalls) als Teil administrativer Aufgaben mit durchaus vergleichbaren Zielen wie in Unternehmen.

- Unterschiedliche *organisationale Einbettung*: In Unternehmen wird Wissensmanagement im Vergleich zu E-Learning strategisch und organisatorisch enger an bestimmte Geschäftsbereiche und zentrale Stellen gekoppelt, das heißt: Wissensziele werden aus Unternehmenszielen abgeleitet; Kosten und Leistungen im Wissensmanagement sind in Controllingmaßnahmen eingebunden. E-Learning im Unternehmen erfolgt in der Regel auf der Basis von Bedarfsanalysen, aus denen heraus Lernziele formuliert werden. Der Bezug zu Unternehmenszielen ist allenfalls indirekt; Controllingfragen sind und bleiben bis dato problematisch. In Bildungskontexten werden sowohl E-Learning als auch Wissensmanagement bislang nur ansatzweise und nicht flächendeckend als strategisch wichtige Faktoren erkannt.
- Unterschiedliche *Kultur*: Zwischen der Lern- und Wissenskultur von E-Learning und Wissensmanagement gibt es nach wie vor Klüfte. So herrschen im Wissensmanagement inhaltlich eher kurzlebige, nicht oder nur wenig aufbereitete Informationen vor, während man sich beim E-Learning tendenziell auf langlebige und didaktisch strukturierte Themen konzentriert. Im Bereich der Personalentwicklung und damit auch beim E-Learning trifft man gehäuft auf Wettbewerb und Einzelkämpfertum; das persönliche Fortkommen, angeleitet und zum Teil fremdbestimmt, steht im Vordergrund. Demgegenüber sind Kooperation und Selbstverantwortung (auch für die eigene Wissensentwicklung) ganz oben auf der Agenda des Wissensmanagements. In Bildungskontexten sind die Klüfte weniger ausgeprägt.
- Unterschiedliche *Sprache*: Nach wie vor scheinen sich E-Learning und Wissensmanagement auf dem Feld sowohl der Praxis als auch der Wissenschaft in einer jeweils anderen Begriffswelt zu befinden. Während man sich beim E-Learning vor allem um eine Differenzierung verschiedener Lernformen bemüht, gibt es beim Wissensmanagement Anstrengungen, unterschiedliche Wissensformen zu identifizieren und zu beschreiben. Dabei wird auf die jeweilige „Gegenseite“ kaum Bezug genommen; ein systematischer Austausch findet nicht statt.

5 Wissen, Lernen, Medien – wissenschaftliche Herausforderungen

5.1 Entwicklungs- und Reifemodelle

Theoretische Überlegungen zu der Frage, wie man E-Learning und Wissensmanagement verbinden könnte, gibt es kaum. Aktuell finden sich in der Literatur zwei Modelle, die eine prozessorientierte Sicht vorschlagen.

Von einem *Reifeprozess des Wissens* in Organisationen geht Schmidt (2005a und b) aus und postuliert fünf Stufen in diesem Prozess: Auf *Stufe 1* entstehen neue Ideen, die allenfalls informell weitergegeben werden, ohne dass man aber auf einen einheitlichen Sprachgebrauch zurückgreifen kann (z.B. Blogging). Auf *Stufe 2* bilden sich Communities, die zielgerichtet und auf der Basis eines gemeinsamen Vokabulars vor allem auf CSCW-Plattformen oder in Wikis zusammenarbeiten; die Ergebnisse sind allerdings eher unstrukturiert. Erst auf *Stufe 3* entstehen strukturierte Dokumente (z.B. Fallstudien und Projektberichte), die einen gewissen Formalisierungsgrad aufweisen, aber noch keine Lernmaterialien im eigentlichen Sinne sind (was in Richtung Rapid E-Learning geht). Auf *Stufe 4* werden didaktisch aufbereitete Lernobjekte generiert, die sich vor allem für „Ad-hoc-Fortbildungen“ (Micro Learning) eignen; die Zielgruppe des dokumentierten Wissens wird damit größer. Schließlich entstehen auf *Stufe 5* Lernobjekte in einem größeren Zusammenhang zur formellen Bildung; erst hier handelt es sich um in sich geschlossene Kurse, die auch für Anfänger geeignet sind (siehe Abbildung 2).

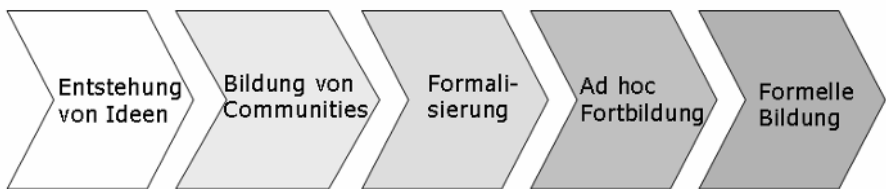


Abbildung 2: Der Wissensreifungsprozess (nach Schmidt 2005)

Bönnighausen und Wilkesmann (2005) skizzieren ein *Entwicklungsmodell* zur Verbindung von E-Learning und Wissensmanagement, das ein fünfstufiges Entwicklungskonzept vom Novizen zum Experten (Dreyfus/Dreyfus 1988) zur Basis hat und gleichzeitig davon ausgeht, dass dieser Prozess mit einer Bewegung von der Qualifikations- zur Kompetenzentwicklung einhergeht. Qualifika-

tion wird definiert als von außen an Personen herangetragene Erwartungen etwa in Form von formalen Bildungsabschlüssen. Kompetenz dagegen beschreibt die meist informell erworbene Fähigkeit des Experten, Probleme selbstständig zu lösen und das eigene Wissen bei Bedarf umzustrukturieren. Dem Modell zufolge brauchen Novizen zunächst Qualifikationen, wozu wiederum klare Anleitungen und regelgebundenes Wissen notwendig sind; dies solle und könne E-Learning leisten. Kompetenzen dagegen entwickeln sich, wenn sich Menschen eigenverantwortlich mit ihrem Umfeld auseinandersetzen. Hier ist Lernen eher informell; statt um regelgebundenes Wissen geht es dem Experten mehr um praktisches Transferwissen – also eher ein Fall für Wissensmanagement. Der Weg vom E-Learning zum Wissensmanagement entspricht also dem Weg vom Novizen zum Experten bzw. vom formalen zum informellen Lernen bzw. von der Qualifikation zur Kompetenz (siehe Abbildung 3).

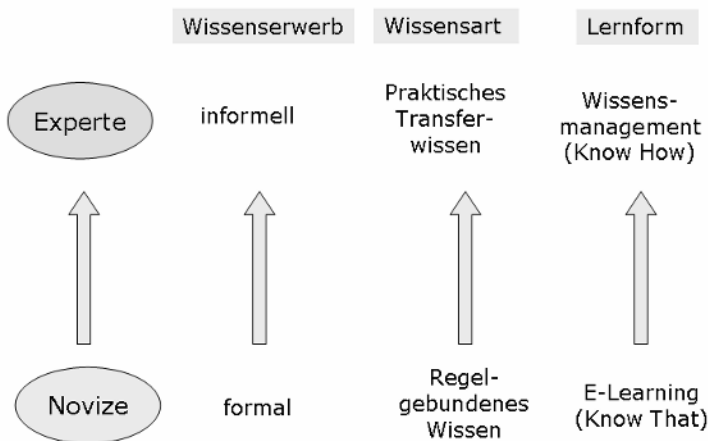


Abbildung 3: Vom Novizen zum Experten (nach Bönnighausen/Wilkesmann 2005)

5.2 Zeit für didaktische Modelle?

Beide hier referierten Modelle zur Verbindung von E-Learning und Wissensmanagement enthalten mehr oder weniger explizite Bewertungen der verschiedenen Grade von – ich nenne es mal – Explizierung und Aufbereitung von Wissen, wobei dies interessanter Weise in gegenläufiger Richtung geschieht: Während Schmidt (2005a) als Zielrichtung seines Reifeprozesses (von Wissen) E-

Learning und formale Bildung im Blick hat, postulieren Bönninghausen und Wilkesmann (2005) in ihrem Entwicklungsprozess (von Personen) das Wissensmanagement und informelle Kompetenzentwicklung als Zielrichtung. Ich halte allerdings genau diese impliziten Wertungen ebenso wie die Eindimensionalität für nicht sinnvoll. Mein Vorschlag geht dahin, die strikte Gegenüberstellung von E-Learning und Wissensmanagement langfristig aufzugeben und die anstehende Aufgabe statt dessen darin zu sehen, *Wissens- und Lernumgebungen zu gestalten*, und zwar didaktisch zu gestalten. Dafür gibt es mehrere Gründe: Erstens gehen Phänomene, wie ich sie oben (vgl. 4.1) skizziert habe, in diese Richtung. Zweitens gilt es, die Begriffe Wissen und Lernen mehr als bisher in ihrer Verzahnung zu verstehen. Drittens beschränkt sich „Didaktisierung“ nicht auf das klassische Instruktionsdesign, sondern bezieht auch andere, weiter reichende Möglichkeiten der Gestaltung von Wissens- und Lernumgebungen mit ein.

Wissen und Lernen stehen in einem engen Verhältnis zueinander; sie stellen in gewisser Weise unterschiedliche Sichtweisen auf dasselbe Phänomen dar. In der Lernpsychologie (z.B. Steiner 2001) wird Lernen als ein nicht unmittelbar beobachtbarer Vorgang definiert, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten bzw. im Verhaltenspotenzial und damit auch im Wissen einer Person führt und auf Erfahrung basiert. Dabei muss es sich im Ergebnis um relativ langfristige Veränderungen handeln, die kognitiven, emotional-motivationalen, psychomotorischen oder sozialen Charakter haben. Anlässe zum Lernen können direkt in der äußeren Umwelt liegen oder in der lernenden Person selbst (z.B. persönliche Erlebnisse, wobei auch hier die äußere Umgebung einen indirekten Einfluss ausübt). Lernprozesse werden meist als bewusste und intentionale Vorgänge beschrieben; es gibt aber auch Lernprozesse, die eher beiläufig und unterhalb der Bewusstseinsschwelle ablaufen (Neuweg 2000). So gesehen ist Lernen eng mit der individuellen Entwicklung im Allgemeinen und mit der Entwicklung von Erkenntnistätigkeiten im Besonderen verknüpft; beides beruht auf *Veränderung* und beides hat *Wissen* zur Folge. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist Wissen das Resultat menschlichen Handelns und Erkennens und beruht auf kognitiven Strukturen von Individuen; diese Strukturen wiederum sind das Ergebnis der konstruktiven und adaptiven Auseinandersetzung von Individuen mit der sie umgebenden Wirklichkeit (siehe 3.2), was man als Lernen bezeichnen kann.

Wenn ich von *Didaktisierung* spreche, so meine ich damit Prozesse der zielgerichteten Gestaltung von Wissens- und Lernumgebungen, wobei diese Gestaltung im Ergebnis unterschiedlich sichtbar und lenkend sein kann (Reinmann 2005a). Man könnte also von einem Kontinuum sprechen mit zwei Polen: einer vollständig *sichtbaren Didaktisierung* mit starker Anleitung von außen,

wie wir sie vom klassischen Instruktionsdesign her kennen (Seel/Dijkstra 1997) und einer eher *unsichtbaren Didaktisierung* (Kerres 2005) mit hoher Selbstorganisation seitens der Person. Letzteres lässt sich – so mein Vorschlag – als Kontextdesign bezeichnen. Dies sind natürlich relative Begriffe, denn wann und wie didaktische Gestaltungsmaßnahmen erkannt und Außensteuerung als solche erlebt wird, ist von verschiedenen Personenmerkmalen abhängig, z.B. vom Expertisegrad (s.o.: Baumgartner 2004; Bönninghausen/Wilkesmann 2005), von der Motivation und vom Interesse am Gegenstand sowie von sozialen und sonstigen verfügbaren Ressourcen. Mehr oder weniger sichtbar didaktisieren lassen sich sowohl das Wissen, um das es geht (Inhaltsdimension), als auch die fremd- oder selbstorganisierten Aktivitäten, die jemand ausführt, um sich dieses Wissen anzueignen (Handlungsdimension) (siehe Abbildung 4).

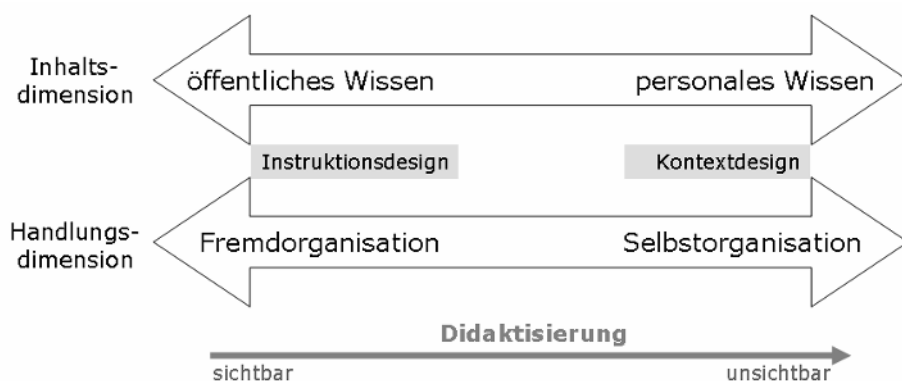


Abbildung 4: Gestaltungsdimensionen für Wissens- und Lernumgebungen

Wo man sich als Lernender oder Lehrende bzw. als Novize oder als Experte auf diesen beiden Dimensionen befindet, wird von vielen (situativen) Faktoren beeinflusst. Ob es sich im aktuellen Fall um gelungene und zielbezogene Wissens- und Lernprozesse handelt oder nicht und wie „wertvoll“ diese jeweils sind, lässt sich kaum pauschal beurteilen. Vielmehr sollte es darauf ankommen, aus der Perspektive des Lernenden (egal ob Novize oder Experte) offen für verschiedene sichtbar und unsichtbar didaktisierte Wissens- und Lernangebote zu sein und aus der Perspektive von Personen mit Lehr- oder Führungsaufgaben

so viel pädagogisch-didaktische Kompetenz zu haben, dass man prinzipiell mehrere Wissens- und Lernangebote flexibel zur Verfügung stellen kann.

E-Learning und Wissensmanagement, so mein (subjektives) *Fazit*, sind im Prinzip weder besonders neu noch stellen sie Pädagogen und Didaktiker vor nicht zu bewältigende Aufgaben – im Gegenteil: Ihr Wissen und Können sind heute – und zwar auch außerhalb unserer Schulen – gefragter denn je. Innerhalb der Medienpädagogik im Allgemeinen wie auch der Mediendidaktik im Besonderen aber fehlt es noch am notwendigen Selbstbewusstsein, an Entwicklungsforschung (z.B. Reinmann 2005c) und am Mut, sich auch mit unvertraut klingenden Konzepten zeitnah und intensiv auseinanderzusetzen.

Literatur

- Back, A. (2002): E-Learning und Wissensmanagement zusammenführen. In: Hohenstein/Wilbers (2000): Kap. 7.1
- Back, A./Seufert, S./Kramhöller, S. (1998): Technology enabled Management Education: Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen. *io management*, 3. 36-42
- Baumgartner P./Häfele H./Maier-Häfele K. (2004): Content Management Systeme in e-Education. Innsbruck: Studienverlag
- Baumgartner, P. (2004): Didaktik und Reusable Learning Objects (RLO's). In: Carstensen/Barrios (2004): 311-327
- Baumgartner, P./Häfele, K./Häfele, H. (2002): E-Learning: Didaktische und technische Grundlagen. In: CD Austria (Sonderheft des bm:bwk), 5. 4-31
- Bentz, H.J. (2002): Lernen und Arbeiten in virtuellen Räumen – Bezüge zu Wissensmanagement, E-HRM & E-Business. In: Hohenstein/Wilbers (2002): Kap. 7.0
- Bönninghausen, M./Wilkesmann, M. (2005): E-Learning meets Wissensmanagement. Wie Qualifikations- und Kompetenzentwicklung in Betrieben zugleich erfolgen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Internet: http://www.diezeitschrift.de/22005/boennighausen05_01.htm (Stand: 08.04.2006)
- Bullinger, H.-J./Wörner, K./Prieto, J. (1998): Wissensmanagement – Modelle und Strategien für die Praxis. In: Bürgel (1998): 21-39
- Bürgel, H.D. (Hg.) (1998): Wissensmanagement. Schritte zum intelligenten Unternehmen Berlin: Springer
- Carstensen D./Barrios B. (Hg.) (2004): Campus 2004 – Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster: Waxmann
- Cramer, G./Kiepe, K. (Hg.) (2002): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2002. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst
- Dijkstra, S./Seel, N./Schott, F./Tennyson, R.D. (Eds.) (1997): Instructional Design. International Perspectives. New Jersey: LEA

- Dilger, B./Kremer, H.-H./Sloane, P.F.E. (Hg.) (2003): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Paderborn: Eusl
- Döring, N./Kleeberg, N. (2006): Mobiles Lernen in der Schule. Entwicklungs- und Forschungsstand. In: Unterrichtswissenschaft. 34. 70-92
- Dreyfus, H./Dreyfus, S. E. (1988): Künstliche Intelligenz. Von Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Hamburg: Reinbek
- Eppler, M.J. (2004): Persönliches Wissensmanagement: Vier einfache Prinzipien, um den eigenen Umgang mit Wissen zu verbessern. Internet: http://www.community-of-knowledge.de/cp_artikel_d.htm?artikel_id=179 (Stand: 08.04.2006)
- Hohenstein A./Wilbers, K. (Hg.) (2000): Handbuch E-Learning. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst
- Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.) (2002): Handbuch E-Learning. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst
- Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.) (2005): Handbuch E-Learning. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst
- Hug, T. (2002): Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven. In: Rusch (2002): 189-207
- Hug, T. (2005): Micro learning and narration. Paper presented at the fourth Media in Transition Conference, May 6-8, MIT, Cambridge, USA. Internet: <http://web.mit.edu/comm-forum/mit4/papers/hug.pdf> (Stand: 08.04.2006)
- Hüther, J./Podehl, B. (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther/Podehl (2005): 116-127
- Hüther, J./Schorb, B. (Hg.) (2005): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: kopaed
- Hüther, J. (2005): Neue Medien. In: Hüther/Schorb (2005): 82-90
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg
- Kerres, M. (2005): Didaktisches Design und E-Learning. In: Miller (2005): 165-182
- Kleber, H. (Hg.) (2005): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.) (2001): Pädagogische Psychologie, Ein Lehrbuch. Weinheim: BeltzPVU
- Kron, F.W. (1993): Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt
- Mandl, H./Friedrich, F. (Hg.) (2006): Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe
- Miller, D. (Hg.) (2005): E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Bern: Haupt
- Neuweg, G.H. (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 28. 197–217
- North, K. (1998): Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. Wiesbaden: Gabler
- Oerter, R./Montada, L. (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim: BeltzPVU
- Probst, G./Deussen, A./Eppler, M./Raub, S. (2000): Kompetenzmanagement – Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln. Wiesbaden: Gabler

- Probst, G./Raub, S./Romhardt, K. (2000): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurt am Main; Wiesbaden: FAZ/Gabler
- Reinmann, G./Mandl, H. (Hg.) (2004): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen: Hogrefe
- Reinmann, G. (2005a): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst
- Reinmann, G. (2005b): Individuelles Wissensmanagement – ein Rahmenkonzept für den Umgang mit personalem und öffentlichem Wissen (Arbeitsbericht Nr. 5). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik. Internet: <http://gems.es-designs.com/medienpaedagogik/Arbeitsbericht05.pdf> (Stand: März 2005)
- Reinmann, G. (2005c): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 1. 52-69
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003a): Wissensmanagement in der Schule: Überflüssig oder von Nutzen? In: Dilger/Kremer/Sloane (2003): 49-58
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003b): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Huber
- Röll, F. J. (2005): Computermedien, Bildungsmedien. In: Schindler (2005): 37-58
- Röll, M. (2005): Corporate E-Learning mit Weblogs und RSS. In: Hohenstein/Wilbers (2005): Kap. 5.11
- Rusch, G. (Hg.) (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schindler, W. (Hg.) (2005): MaC – Reloaded: Perspektiven aus der Skepsis. Chemnitz: RabenStück
- Schmidt, A. (2005a): Der Wissensreifungsprozess: E-Learning und Wissensmanagement verbinden. Internet: [http://www.competence-site.de/elearning.nsf/E91A4800E3D2207EC12570530051AD29/\\$File/wissensreifungsprozess.pdf](http://www.competence-site.de/elearning.nsf/E91A4800E3D2207EC12570530051AD29/$File/wissensreifungsprozess.pdf) (Stand: 08.04.2006)
- Schmidt, A. (2005b): Bridging the gap between knowledge management and e-learning with context-aware corporate learning solutions: 203-213. Berlin: Springer
- Schulmeister, R. (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. München: Oldenbourg
- Schüppel, J. (1996): Wissensmanagement. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag
- Seel, N./Dijkstra, S. (1997): General Introduction. In: Dijkstra/Seel/Schott/Tennyson (1997): 1-13
- Seiler, Th.B./Reinmann, G. (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine strukturgenetische Sicht. In: Reinmann/Mandl (2004): 11-23
- Spiel, C./Reimann, R. (2005). Bildungspsychologie. In: Psychologische Rundschau, 56 (4). 291-301
- Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp/Weidenmann (2001): 137-205
- Tulodziecki, G. (2005). Medienpädagogik in der Krise? In: Kleber (2005): 22-37
- Wagner, A.C. (2004): Ersetzt Rapid eLearning das klassische eLearning? Internet: <http://www.eduContent.info> (Stand: 06.04.2006)
- Wiater, W. (2006): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden: VS

- Wilbers, K. (2002): Didaktik des E-Learning im Spannungsfeld von Wissensmanagement, elektronischem Management der Humanressourcen und E-/M-Commerce. In: Cramer/Kiepe (2002): 1-58
- Willke, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius

III Forschungsmethoden

Die qualitative Medienforschung – ihre Stärken und ihre Defizite

Heinz Moser, Zürich

- 1 Wirkungsforschung und qualitative Forschung
- 2 Medienforschung als Erforschung sozialer Milieus
- 3 Die Erforschung der Verarbeitung von Medieninhalten
- 4 Der sozialwissenschaftliche Diskurs um die qualitative Forschung
- 5 Perspektiven für die qualitative Medienforschung
- 6 Forschung im 21. Jahrhundert – das systemische Paradigma
- 7 Fazit

Die Medienforschung ist von ihren Ursprüngen her eng mit Konzepten der Wirkungsforschung und der Mediennutzung verbunden. Denn die großen Medienkonzerne und Fernseh- und Rundfunkanstalten waren stark daran interessiert, mehr darüber zu wissen, wie ihre Sendungen beim Publikum ankamen. Seit dem Aufkommen privater Medienanstalten in den Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts hat sich dieses Bedürfnis noch verstärkt – nicht zuletzt aus kommerziellen Gründen. Denn die Reichweite, mit welcher ein Sender für seine Angebote rechnen kann, bestimmt über die Werbeeinnahmen mit.

1 Wirkungsforschung und qualitative Forschung

Beispielhaft verdeutlicht die Website der „Deutschen Welle“ (<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,326146,00.html>) diese Tendenz. Die „Deutsche Welle Medienforschung“ wird hier wie folgt charakterisiert:

„Länderstudien, oder auch Untersuchungen von Regionen oder Metropolen, wie sie die DW-Medienforschung erstellt, sind repräsentative, das heißt auf ein Abbild der Bevölkerung abzielende Erhebungen zur Bekanntheit und Nutzung internationaler Radio- und Fernsehsender, zur allgemeinen Mediennutzung, Gerätebesitz, Empfang, Interessengebiete etc.“

Geforscht wird im Wesentlichen mit quantitativen Methoden, indem die zugrunde liegende Population über repräsentative Stichproben abgebildet werden. Repräsentativ heißt dabei, dass zwischen 1.000 und 2.000 Personen befragt werden.

Im gleichen Zusammenhang wird deutlich, dass die Zuschauer- und Nutzungsforschung auch qualitative Methoden in ihre Überlegungen einbezieht – allerdings mehr als Ergänzung der stichprobenorientierten Umfragen, weniger als eigenständige Domäne der Forschung. So heißt es in der Beschreibung der DW-Medienforschung:

„Qualitative Methoden sind als Ergänzung, aber auch Vorbereitung von quantitativen Verfahren zu verstehen. Da sie inhaltlich weit mehr in die Tiefe gehen können als quantitative Methoden, können sie den Redaktionen Hinweise auf inhaltliche Details geben, die sich in Repräsentativbefragungen kaum abfragen lassen.“ Methodisch wird dabei Bezug auf das Verfahren der Gruppendiskussion bzw. der Focus Groups genommen, das als „übliches Verfahren“ der qualitativen Medienforschung vorgestellt wird. Es diene zur Ermittlung von Aussagen und Meinungen von Testhörern zu einem Programm, um individuelle und typische Rezeptionssituationen zu rekonstruieren.

Generell hat sich in der Markt- und Medienforschung die Nutzung qualitativer Methoden in den letzten Jahrzehnten verstärkt. Immer häufiger werden diese Methoden nicht allein als Ergänzung betrachtet, sondern als eigenständiges Spektrum von Methoden, wobei allerdings der Trend dahin geht, qualitative Forschungsarrangements stark zu standardisieren, um sie möglichst breit und kostengünstig anbieten zu können. Nicht zuletzt auf diesem Hintergrund ist es zu sehen, dass sich das oben erwähnte Konzept der Focus Groups (vgl. Krueger 1994) als universales Instrument der Marktforschung durchgesetzt hat.

In solchen Gruppendiskussionen sollen über die Gesprächsdynamik Hemmungen, Ängste und Widerstände durch eine geschickte Moderation abgebaut werden, damit tieferliegende Motive und Einstellungen sichtbar werden. Durch Reaktion und Gegenreaktion der Teilnehmer wird ein Meinungsbildungsprozess erzeugt, der die Akzeptanz von Produkten herausarbeitet. Beliebte sind solche qualitative Marktforschungsansätze z.B. für das Markt-Monitoring, für die Marken- und Produkteinführung sowie bei der Entwicklung neuer Produkte und der Erschließung neuer Absatzmärkte (vgl. Marlovits/Kühn/Mruck 2004: Abs. 9). Dabei ist es eine häufige Erfahrung, dass Focus Gruppen mit wenigen Teilnehmern jene Trends bereits vorweg nehmen, welche dann später in repräsentativen Studien der quantitativen Forschung erhärtet werden. Aus diesem Grund setzen immer mehr Firmen im Rahmen der Marktforschung auf kostengünstige qualitative Befragungen, die viel schneller zu Ergebnissen führen als breite Survey-Studien.

2 Medienforschung als Erforschung sozialer Milieus

Die qualitative Forschung hat sich jedoch nicht allein aus solchen pragmatischen Gründen etabliert, sondern auch weil sich die theoretischen Konzepte verändert haben, in welche die Medienforschung eingebettet ist. So hat sich das medienwissenschaftliche Interesse von einer reinen Wirkungsforschung entfernt, welche primär untersucht, was die Medien mit den Menschen machen. Im Zeichen des „subjectivistic turn“ lautet heute die primäre Frage umgekehrt, nämlich was die Menschen mit den Medien machen bzw. wie sie selbst über die von ihnen präferierten Lesarten an der Konstruktion von Medienbotschaften beteiligt sind (vgl. Hall 1999).

Der Einfluss dieses Wandels ist bis hin zur Marktforschung spürbar, die sich – inspiriert durch Schulzes Milieuanalysen zur Erlebnisgesellschaft (Schulze 1992) – der Untersuchung von Lebensstilen zu wandte, welche die Angebote der Massenmedien als eine Art von Filter mit den Bedürfnissen der einzelnen Individuen vermitteln. Gegenüber den klassischen Ansätzen der Soziologie, welche sich an Kriterien wie Schicht oder Klasse orientieren, bedeutet der milieutheoretische Ansatz:

„Die Unterschiedlichkeit von Lebensstilen ist für die Alltagswirklichkeit von Menschen vielfach bedeutsamer als die Unterschiedlichkeit sozioökonomischer Lebensbedingungen. Soziale Zugehörigkeit wird dann weniger von schicht- bzw. klassenspezifischen Merkmalen geprägt als von Lebensstil-Gemeinsamkeiten und deren Wahrnehmung. Milieu- und Lebensstilansätze versuchen deshalb viele lebensstilbezogene und alltagsästhetische („subjektive“) Kriterien, anstatt nur weniger soziodemografischer („objektiver“) Kriterien zur Ermittlung sozialer Gruppen heranzuziehen“ (Diaz-Bone 2004: Abs. 4).

Diese milieutheoretische Auffassung legt es nahe, bei der Ausarbeitung von Lebensstilkonzepten und deren gesellschaftlicher Verortung qualitative Forschungsmethoden wie Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen zu nutzen, da diese besonders geeignet sind, um die subjektiven Deutungen, ästhetischen Schemata und (Ideal)Typen einzelner Milieus zu rekonstruieren. Insgesamt wird in solchen Forschungen ein aufeinander abgestimmter Mix von quantitativen und qualitativen Methoden genutzt:

„Die Entwicklung solcher Milieustrumente erfolgt mit Hilfe qualitativer sowie standardisierter und statistischer Methoden. Sind wesentliche alltagsästhetische Dimensionen erkundet worden und haben sich unterschiedliche Mentalitätsformationen in der qualitativen Forschung abgezeichnet, können Sets von standardisierten Fragen (Skalen oder Fragebatterien) entwickelt werden. Damit können in repräsentativen Massenumfragen Daten erhoben werden, um die genaueren Grenzen der Milieus und Lebensstilgruppen, ihre Größenordnungen und ihre eventuell weiter not-

wendige Differenzierung mit multivariaten Statistikverfahren zu analysieren“ (Diaz-Bone 2004: Abs. 7).

Für die Medienforschung bedeutsam geworden ist insbesondere das Milieumodell des Heidelberger Sinus-Instituts, das auch von Medienanstalten intensiv genutzt wird. So sind die Sinus-Milieus seit April 2000 im Panel Arbeitsgemeinschaft Fernsehforschung (AGF/GfK-Fernsehforschung) integriert, in welcher sich die wichtigsten deutschen Fernsehsender zusammengeschlossen haben. In eine grafische Darstellung gefasst, ergeben sich folgende typische Milieu-Muster:

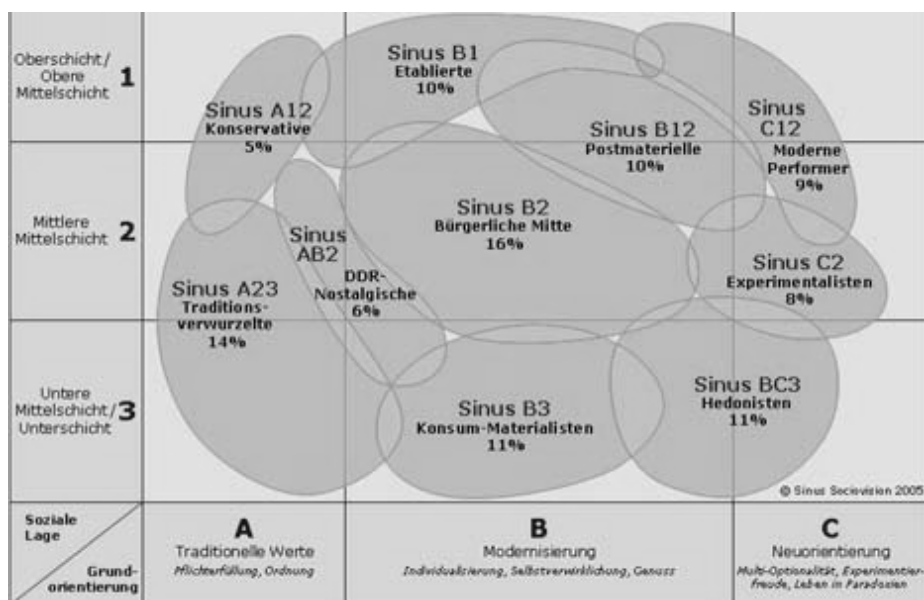


Abbildung 5: Das Milieumodell des Sinus Instituts

Die Firma Sinus Sociovision kommentiert den Aufbau dieser Grafiken auf ihrer Website:

„Die ‚Kartoffel-Graphik‘ verortet die Milieus:

- Von oben nach unten: Nach sozialer Lage in Schichten, auf der Grundlage von Bildung,
- Beruf und Einkommen;
- Von links nach rechts: Nach der Grundorientierung, in einem Spannungsbogen von traditionell bis postmodern;

- Oben sind die gesellschaftlichen *Leitmilieus* angesiedelt, am linken Rand die *Traditionellen Milieus*, in der Mitte die *Mainstream Milieus* und rechts die *Hedonistischen Milieus*.“
(www.Sinus-sociovision.de).

Wie ProSiebenSat.1-Media mit den Sinus-Milieus arbeitet, zeigt der folgende Ausschnitt aus der Website des Unternehmens:

„Ergebnisse der Sinus Auswertungen auf Grundlage des neuen Modells ergeben, dass Sat.1-Zuschauer in allen Milieus breit vertreten sind. Das heißt, die milieuspezifischen Marktanteils-Affinitäten des Senders sind sehr homogen. Sat.1 bietet für jedes Milieu ein adäquates Sendungsangebot. TV-Nutzer, die überdurchschnittlich häufig ProSieben sehen, stammen vornehmlich aus jungen, modernen und sehr konsumfreudigen Milieus.“

(<http://www.prosiebensat1.de/pressezentrum/prosiebensat1mediaag/2002/01/07/37603>).

Problematisch am Modell der Sinus-Milieus ist weniger die Tatsache an sich, dass dieses Konzept aus der kommerziellen Ecke der Marktforschung kommt. Es stellt sich aber die Frage, inwieweit diese Art von Forschung die Prinzipien einer allgemeinen und öffentlich zugänglichen Forschung in Frage stellt. Auf diesen Punkt legt Bone-Diaz denn auch seinen Finger: Während das im akademischen Milieu entwickelte Schulze-Modell der Lebensmilieus ein öffentliches Gut darstelle, sei dies bei den Sinus-Milieus nur noch in einem eingeschränkten Sinn der Fall. Denn es könne sich leicht ein Widerspruch zwischen der Etablierung eines Milieumodells als Standard und der gleichzeitigen Monopolisierung des Milieuinstruments ergeben. Dieser drücke sich darin aus, dass wichtige methodische Informationen über die Milieuzuordnung von Befragten als internes Firmenwissen gelten und auch gegenüber Marktforschungskunden geheim gehalten werden:

„Obwohl die Fragebatterie zur Milieuzuordnung (der ‚Milieuindikator‘) von Sinus Sociovision in Fragebögen enthalten ist, bleibt die Frage, wie mit diesen Informationen einzelne Befragte genau einem der zehn Sinus-Milieus zugeordnet werden, exklusives Firmenwissen. Die ‚Formel‘ für die Milieuzuordnung ist für dieses Institut damit das Äquivalent zur ‚Coca-Cola-Formel‘³⁹“ (Diaz-Bone: Abs. 24).

Dies kann für die Einschätzung der Qualität der Forschung zum Problem werden; denn ohne offene Information über die wesentlichen Parameter der Milieus fehlt die Transparenz bzw. die Möglichkeit, den Prozess der Generie-

39 Coca-Cola versucht sich durch die Geheimhaltung des Rezepts für die koffeinhaltige Limonade eine marktbeherrschende Stellung zu sichern.

rung der Daten im Einzelnen zu überprüfen (vgl. die Ausführungen zu den Gütekriterien in: Moser 2003: 20 f.)

3 Die Erforschung der Verarbeitung von Medieninhalten

Neben der Zuwendung zu lebensstilorientierten Milieus kann der „subjectivistic turn“ der Medienforschung auch in jenem – in engerem Sinn medienpädagogischen – Forschungsfeld nachgewiesen werden, wo es um die Erforschung von Wahrnehmung und Verarbeitung von Medieninhalten durch Kinder und Jugendliche geht. Hier wandte man sich seit den Achtzigerjahren verstärkt jenen handlungsleitenden Themen zu, an denen sich Kinder und Jugendliche in ihrem Medienverhalten orientieren. Ben Bachmair charakterisiert dieses Konzept wie folgt:

„Die Menschen, mit ihren jeweils spezifisch individuellen, gruppen- und alterstypischen Themen, die das Handeln sinnvoll leiten (handlungsleitende Themen), treffen in Situationen auf symbolisches Material ihrer Kultur (Medien und ihre Symbolik), mit dessen Hilfe sie sich im jeweiligen Situationskontext orientieren“ (Bachmair 1994: 177f.).

In der Auseinandersetzung mit diesen oft an Entwicklungsaufgaben orientierten Themen eignen sich Kinder und Jugendliche die kulturelle Symbolik der Medien subjektiv an und verarbeiteten sie thematisch. Handlungsleitende Themen lassen sich aber nicht von außen untersuchen, sondern man muss sie im Dialog mit Kindern und Jugendlichen herausarbeiten – wozu sich z.B. qualitative Interviews als ein geeignetes Mittel erwiesen.

Dass die Frage nach der thematischen Verarbeitung von Medienerlebnissen mit dem klassischen Repertoire der quantitativen Forschung kaum zureichend zu beantworten ist, macht eine der Pionieruntersuchungen der qualitativen Forschung in der Medienpädagogik deutlich, nämlich die Studie „Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern“, welche im Untertitel die Fragestellung festhält, die die Autoren beantworten mussten: „Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg“ (Theunert et al. 1992). In dieser Studie stellen die Autoren dar, wie sie zur Konzeption eines qualitativen Forschungsansatzes kommen – nämlich aus der Not, dass die herkömmliche quantitative Forschung auf ihre Fragen keine Antwort gab:

„Die Fragestellung des Projektes bereits gab die Methoden vor. Wäre nach dem ‚Was‘ und nur nach dem ‚Rezipieren‘ gefragt worden, wir hätten uns des so gut bewährten und statistisch vielseitig verrechenbaren Fragebogens bedient. Wir hätten erfasst, was welche Kinder wann sehen und wie sie es beurteilen. Aber wir

wollten eben nach dem ‚Wie‘ und dem ‚Verarbeiten‘ fragen, und auf solche Fragen geben statistische Methoden keine Antwort. Wir mussten uns also anderer Methoden bedienen, solcher nämlich, die es erlauben, die Oberfläche zu durchstoßen und nicht allein herauszufinden, was von außen zu sehen ist, sondern wie es zustande gekommen ist und vor allem wie es mit anderen Einflussfaktoren zusammenspielt“ (Theunert et al. 1992: 209).

Auf diesem Hintergrund ergab sich eine qualitative Studie mit folgenden forschungsmethodischen Schwerpunkten:

- Ein Fragebogen an Eltern und Kinder mit 96 Befragten, der einen ersten Einblick in die Fernsehvorlieben der Kinder geben sollte;
- Kurzaufsätze von 66 Kindern in drei Schulklassen, welche Argumente und Begründungen aus der Perspektive der Kinder beitragen sollten;
- Rollenspiele mit 30 Kindern in den beteiligten Tagesstätten;
- Einzelinterviews mit 7 Kindern aus den Kindertagesstätten.

An der skizzierten Studie von Theunert et al. (1992) lassen sich exemplarisch Stärken und Schwächen der qualitativen medienpädagogischen Forschung aufzeigen:

Positiv ist zu vermerken, dass es den Autoren der Studie gelingt, theoretische Überlegungen in einer engen Verknüpfung mit den Daten herauszuarbeiten, was insbesondere durch viele konkrete Gesprächsausschnitte und Zitate erreicht wird, die in den Forschungsbericht eingeflochten sind. So entsteht in der Verknüpfung des durch mehrere Methoden gewonnenen Datenmaterials eine dichte Beschreibung („thick description“), wie sie immer wieder als besonderes Qualitätsmerkmal für die qualitative Forschung hervorgehoben wird (vgl. Moser 2003: 26 f.).

Gleichzeitig ist der spielerische Zugang im Forschungsdesign zu vermerken, der die Kinder und Jugendlichen auf einer ganz anderen Ebene anspricht, als dies durch das Ausfüllen eines Fragebogens möglich ist. Der Einbezug von Rollenspielen verlässt zwar die Ebene von standardisierten Forschungssituationen, eröffnet damit aber die Möglichkeit, dass die in den Forschungsprozess einbezogenen Kinder und Jugendlichen sich differenziert zu ihnen wichtigen Situationen und Bedürfnissen äußern – und sich auch gegenseitig auf ihre Äußerungen beziehen.

Auf der anderen Seite fällt an der oben ausführlich zitierten Passage zur Begründung des qualitativen Ansatzes auf, wie stark dieser pragmatisch begründet ist. Es geht im Wesentlichen um eine Frage der „besten Methode“ zur Beantwortung der Forschungsfragen, ohne dass theoretisch auf den methodologischen Status der qualitativen Forschung Bezug genommen wird. Dem entspricht in der weiteren Ausformulierung zur Ausführung der Untersuchung, dass erzählt wird, nach welchen Gesichtspunkten die Forscher ihr Projekt planten,

und wie sie es durchführten. Ein detailliertes Konzept zur Auswertung oder Angaben, nach welchen Gesichtspunkten die Transkription von Interviews durchgeführt wurde, fehlen. Auch vermisst man weitergehende Überlegungen zur Triangulation der mit den verschiedenen methodischen Zugriffen gewonnenen Daten.

Stefan Aufenanger (1988: 188ff.) kommt am Ende der Achtzigerjahre in einem zusammenfassenden Aufsatz zur damaligen qualitativen Forschung zu einem ähnlichen Fazit, wenn er kritisch anmerkt, dass die qualitative Forschung noch kaum einen methodologischen Paradigmenwechsel erreicht habe. So bleibe auf der Ebene der Zielstellung oft unklar, was eigentlich untersucht werden solle. Sehr häufig gewinne man den Eindruck, dass die erste Entscheidung im Forschungsprozess für einen qualitativen Ansatz vorgenommen worden sei (nach dem Motto: „Wir machen mal offene Interviews“) und weniger die Methode als adäquat zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellung hergeleitet worden sei. Zudem müssten auch Fragen der Datenauswertung stärker thematisiert werden:

„Denn was nützt einem das beste Datenmaterial, wenn die Frage der Auswertung unklar bleibt und ohne Blick auf einen intersubjektiv teilbaren Standard beantwortet wird“ (Aufenanger 1988: 190).

4 Der sozialwissenschaftliche Diskurs um die qualitative Forschung

Im Gegensatz dazu präsentierte sich die sozialwissenschaftliche Debatte um eine qualitative Methodologie seit ihren Anfängen in den Achtzigerjahren ambitiöser. Von Anfang an verwahrten sich qualitative Forscher dagegen, aufgrund mangelnder Repräsentativität und wenig standardisierter Methoden gegenüber quantitativ-statistischen Methoden nur zweitrangige Ergebnisse zu produzieren. So kritisierte man offensiv die nur vermeintlich „objektiven Methoden“ der quantitativen Forschung, versuchte gleichzeitig aber auch zu demonstrieren, dass der eigene Zugang zur Realität gegenüber der traditionellen Empirie noch einen Zugewinn an Objektivität ermögliche.

Diese Argumentation wird am Ansatz der von Ulrich Oevermann⁴⁰ entwickelten „objektiven Hermeneutik“ deutlich, der im deutschsprachigen Raum lange Zeit die Diskussion um eine anspruchsvolle qualitative Forschung dominierte. In einem Aufsatz zu „Fallrekonstruktionen“ und „Strukturgeneralisierung“ beschreibt Oevermann (1981: 1) das Dilemma der qualitativen Forschung:

40 In der Medienpädagogik orientierten sich vor allem Charlton/Neumann-Braun mit ihrer strukturanalytischen Rezeptionsforschung an den Oevermannschen Überlegungen (vgl. Charlton 1990)

Einzelfallstudien hätten keinen guten Ruf, sie gälten als weich und würden bestenfalls im Explorationsvorzimmer der mit harten Verfahren arbeitenden, exakten empirischen Sozialforschung geduldet. Die Anhänger von hermeneutischen Verfahren in der Soziologie seien gegenüber dieser Skepsis hoffnungslos in der Defensive. Dieser Kritik setzt er sein eigenes Konzept einer objektiven Hermeneutik entgegen, welches offensiv die These zu begründen versucht, wonach Verallgemeinerungen der Ergebnisse von Einzelfallstudien unter zu spezifizierenden Vorkehrungen als Strukturgeneralisierung möglich seien.

Inhaltlich geht es im Oevermannschen Konzept nicht darum, die Äußerungen von Individuen zu verstehen, sondern an sozialen Texten latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen herauszuarbeiten. Oevermann hat dies in einem „Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung“ im Jahr 2002 nochmals zusammengefasst:

„Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen sind also jene abstrakten, d.h. selbst sinnlich nicht wahrnehmbaren Konfigurationen und Zusammenhänge, die wir alle mehr oder weniger gut und genau „verstehen“ und „lesen“, wenn wir uns verständigen, Texte lesen, Bilder und Handlungsabläufe sehen, Ton- und Klangsequenzen hören und alle denkbaren Begleitumstände menschlicher Praxis wahrnehmen, die in ihrem objektiven Sinn durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten“ (Oevermann 2002: 2).

Mit seinem Ansatz will Oevermann die Strenge der quantitativen Forschung noch übertreffen. Für ihn macht die objektive Hermeneutik eine konsequente und strenge Durchführung der Popperschen Falsifikationslehre in der soziologischen Forschung erst möglich (vgl. Oevermann 1981: 3). Gerade diese Intention scheint mir indessen problematisch – und dies aus zwei Gründen: Einmal wird damit der erkenntnistheoretische Anspruch unterstrichen, dass das erkennende Subjekt einer Realität gegenübersteht, an welcher die Überprüfung seiner Theorien scheitern kann. Die Auffassung stärker konstruktivistisch begründeter Konzepte, welche dagegen setzen, dass die Konstruktion der Realität durch die Erkenntnisleistung der Subjekte mitbegründet wird, hat in einem Konzept keinen Platz, welches den Popperschen Falsifikationsismus noch überbieten will. Insbesondere wird dadurch die Konzeptualisierung eines alternativen Forschungskonzeptes, welches den „subjectivistic turn“ auch methodologisch in sein Konzept aufnimmt und die Ansprüche der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie kritisch reflektiert und weiterdenkt, verfehlt. Damit gerät der Oevermannsche Ansatz in ein Dilemma: Denn es ist keineswegs so, dass der Text als Basis der Interpretation eine Art „objektives Datum“ darstellt. Dieser ist vielmehr bereits über die Fragen des Interviewers mitkonstruiert – und in gewisser Weise „selbstverfasst“.

Mit Reichertz ist deshalb zu befürchten,

„dass das Fremde des Interaktionstextes unter das Bekannte des selbstverfassten Textes subsumiert wird. Eine Vorkehrung, die dieser Gefahr systematisch begegnen würde, ist nirgends vorgesehen“ (Reichertz 1994: 139).

Eine Folge dieser konzeptuellen Ausrichtung ist zweitens, dass die objektive Hermeneutik operativ schwierig anzuwenden ist. Dadurch, dass genauso enge und strikte Regeln wie in der empirisch-analytischen Forschung postuliert werden und Texte immer wieder neu bearbeitet und produziert werden, ergibt sich ein äußerst komplexes Verfahren mit extensiven Interpretationen durch mehrere Forscher, um Lesarten zu entwickeln und abzusichern. Der Aufwand ist denn auch so groß, dass dieses Verfahren kaum geeignet ist, um größere Textmengen zu verarbeiten. Wird jedoch versucht, den komplexen Auswertungsprozess methodisch zu vereinfachen, um ihn dadurch besser handhabbar zu machen, kommt die Frage auf, ob dann die von Oevermann gesetzten Wahrheitsansprüche an eine „objektive“ Hermeneutik noch zu erfüllen sind.

Die Orientierung an den engen Maßstäben einer intersubjektiven Überprüfung jedes einzelnen Interpretaments ist aber nicht nur im Oevermannschen Ansatz ein Problem, das die praktische Arbeit stark beeinträchtigt. Auch die Vorschläge von Philipp Mayring (1990) geben dem qualitativen Forscher ein äußerst komplexes Auswertungsraster vor: So beschränkt sich die Interpretation nicht auf die Ebene der wörtlichen Transkription; vielmehr werden die Protokolle ausführlich paraphrasiert und dann wiederum reduziert – bis hin zur Konstruktion deskriptiver Systeme und der empirischen Absicherung des entwickelten Kategoriensystems (vgl. Mayring 1990: 60 ff.). Eine Diplomarbeit, welche ein Student aufgrund von zwei ausführlichen Leitfadeninterviews vor einigen Jahren beim Autor dieses Beitrags verfasste, enthielt allein dazu auf rund 300 Seiten Transkripte, Paraphrasen und Auswertungen. Jedenfalls erscheint es fast unmöglich, auf dieser Stufe der Elaborierung qualitative Forschung zu praktizieren, welche einen umfangreichen Korpus qualitativer Daten effizient zu verarbeiten vermag.

5 Perspektiven für die qualitative Medienforschung

Wenn wir zu Beginn dieses Aufsatzes feststellten, dass die qualitative Medienforschung häufig von einem sehr pragmatischen Ansatz ausgeht, dann ist dies aus der geschilderten Problematik der sozialwissenschaftlichen Diskussion um die qualitative Forschung verständlich. Demgegenüber kann es gerade ein Anreiz sein, mit qualitativen Methoden rascher und kostengünstiger, als es in großflächigen quantitativen Surveys möglich ist, vertrauenswürdige Daten zu gene-

rieren. Allerdings rechtfertigt dies nicht, damit gleich alle methodologischen Standards über Bord zu werfen. In meinem Aufsatz zur Forschung über die Teletubbies habe ich an konkreten Projektbeispielen aufgezeigt, wie schnell man angesichts von aktuellen Themenstellungen bereit sein kann, den komplexen Prozess einer Forschung, die sich über Schleifenbildung immer wieder selbstreflexiv auf sich selbst bezieht, zu verkürzen, um einzelne plausible Erfahrungen als „Forschungsergebnisse“ plakativ in den Mittelpunkt zu stellen. Denn es kann verführerisch sein, sich rasch eine Schulklasse oder eine Kindergruppe zu „besorgen“, um über einige Interviews eine „wissenschaftliche Interpretation“ zu liefern – auch wenn dann fast alle Angaben über Größe und Auswahl der Stichproben, verwendete Methoden, Auswertungskonzepte etc. fehlen (vgl. Moser 1991).

Also doch wieder zurück zu Forschungsansätzen wie jenen von Oevermann oder Mayring? Sucht man dazu Alternativen, so fällt auf, dass die deutschsprachige methodologische Diskussion stagniert. Die in dem Lehrbuch von Lamnek (2005) verhandelten Ansätze repräsentieren im Wesentlichen den Stand der Achtziger- und Neunzigerjahre. Die angloamerikanische Diskussion, wie sie sich in den letzten Jahren entwickelt hat, wird kaum angesprochen. Im Vergleich dazu ist es erfreulich, dass der Diskurs in der qualitativen Medienforschung eher bereit ist, das Diskussionsfeld zu öffnen. So ist das im letzten Jahr erschienene Handbuch zur qualitativen Medienforschung (Mikos/Wegener 2005) weitaus aktueller – allerdings mit dem Nachteil, dass die Fülle der Beiträge, die dort abgedruckt sind, es manchmal schwierig macht, einen roten Faden zu finden.

Wenn Rainer Winter in diesem Handbuch auf die neuen amerikanischen Formen der Ethnographie verweist, welche die Position des Forschers thematisieren und das Selbst des Forschers mit der Perspektive des Anderen (des Untersuchungsobjekts) in Beziehung bringen (vgl. Winter 2005: 55), so scheint mir dies ein weiterführender Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der qualitativen Forschung im 21. Jahrhundert zu sein. Denn auch in der angloamerikanischen Forschungsdiskussion ist die Subjektivität der Interpretationen in die Kritik geraten – ohne dieses Problem allerdings über ausgefeilte Verfahren so weit rationalisieren zu wollen, dass der vermisste „objektive Sinn“ (Oevermann) dann noch hergestellt werden kann. Im „Handbook of Qualitative Research“ stellen Denzin/Lincoln in ihrem Einleitungsbeitrag eine doppelte Krise der ethnografischen Forschung fest: Die Autorität des Forschers sei durch eine Krise der Repräsentationen sowie der Legitimität ins Zwielicht geraten. Als Krise der Repräsentation bezeichnen die beiden Autoren die Kritik an der Auffassung, wonach qualitative Forschung einen direkten Zugriff auf gelebte Erfahrung habe. Solche Erfahrungen würden durch jene sozialen Texte erst geschaffen,

welche die Forscher erzeugen. Gleichzeitig seien aber auch die traditionellen Legitimitätskriterien brüchig geworden, wonach sich die Qualität von Forschungsarbeiten bemisst. Man müsse sich deshalb fragen, wie die traditionellen Gütekriterien neu gefasst werden können (Denzin/Lincoln 1994: 10).

Die Auswirkung der Krise der Repräsentativität und die dadurch entstehenden Fragen nach der Autorität des Forschers werden zum Beispiel in einem Aufsatz von Cottle sichtbar, der 2002 in „Qualitative Inquiry“ erschienen ist. Unter dem Titel „Über Erzählungen und den Sinn des Selbst“ hält der Autor fest, dass die Begegnung mit der Erzählung einer anderen Person einer der Wege sei, über welchen das Selbst sich selbst entdecke. Im Auffinden von Spuren eines anderen im eigenen Selbst, wie es bei der Begegnung mit der Erzählung eines Anderen geschehe, werde das Selbst fähig, sich seiner eigenen Bedeutung bewusst zu werden. So stelle sich denn letztlich die Frage, ob die Interpretation eines Forschers nicht mehr über ihn selbst aussage als über die von ihm beobachtete soziale Situation. Der Interpret sei damit jener souveränen Position enthoben, aus der er seiner eigenen Erzählung Autorität und objektive Geltung verschafft.

Laurel Richardson hat aus einer postmodernen Perspektive denn auch kritisiert, dass die vom Forscher produzierten Texte schon deshalb langweilten, weil die Sozialisation des Forschers durch professionelles Training, durch Bestrafung und Belohnung homogenisierend wirke. Subjektivität ist aus dieser Warte nicht als Bedrohung einer vermeintlichen Objektivität zu sehen, sondern als Ressource, welche nicht-standardisierte soziale Bedeutungen aufzufangen vermag. Richardson bestreitet denn auch, dass irgendwelche Theorien und Methoden einen generellen Anspruch auf Universalität und Richtigkeit hätten, und plädiert für experimentelle Formen des Schreibens. So ist es kein Wunder, dass in Zeitschriften wie „Qualitative Inquiry“ immer häufiger Gedichte oder rollenspielmäßige Aufführungen von Forschern als neue Textformate der qualitativen Forschung erscheinen.

Wenn Vickers (2002) den Forscher aus dieser postmodernen Perspektive als „Geschichtenerzähler“ charakterisiert, erhält diese Charakterisierung einen unfreiwilligen Doppelsinn. Denn es deutet sich mit dieser Formel auch eine Tendenz zur Beliebigkeit an – wenn nämlich der Kern der Forschung allein noch im autobiographischen Akt liegt. Wer ohne jedes „Sicherheitsnetz“ zwischen dem Austausch von „personally related“ Fallmaterial und theoretischer Diskussion hin und her pendelt (Vickers 2002: 609), muss sich fragen lassen, ob er damit nicht einer reinen Plausibilitätsargumentation verfällt.

6 Forschung im 21. Jahrhundert – das systemische Paradigma

Soll die Methodologie qualitativer Forschung als eigenständiges Paradigma beschrieben werden, so bedeutet dies eine doppelte Herausforderung: Einerseits kann sich dieses nicht mehr an der Konzeptualisierung einer naiv vorausgesetzten „objektiven“ Realität orientieren, auf die hin überprüfbare Hypothesen zu entwickeln sind. In Aufnahme der postmodernistischen Überlegungen ist davon auszugehen, dass der zu interpretierende Text selbst bereits konstruiert ist, und dass in den Zugriff der Forschung bereits die eigene konstruktive Leistung eingeht. In diesem Sinn betonen Maykut/Morehouse:

„On the other hand, if knowledge is constructed, the knower cannot be totally separated from what is known” (Maykut/Morehouse 1994: 11)

Auf der anderen Seite darf dies nicht dazu führen, dass Realität als beliebige Konstruktion von Subjektivität betrachtet wird. Sonst endet dies leicht in Fällen wie jenem von Alan Sokal (1996), einem Physiker, welcher in der Zeitschrift „Social Text“ einen Beitrag unterbrachte, der die Konzepte der modernen Physik als reine soziale Konstrukte beschrieb – und damit die Positionen eines radikalen Dekonstruktivismus unglaublich machte. Denn damit wurde suggeriert, dass man alle Gesetze der natürlichen Welt zum Text machen könne, wenn nur der einschlägige Jargon benutzt wird.

Auf diesem Hintergrund kann man zwischen dem „alten“ Paradigma einer positivistischen Forschung, zu welchem letztlich auch ein Ansatz wie die „objektive Hermeneutik“ zu zählen wäre, und „neuen“ systemischen Ansätzen einer qualitativen Forschung unterscheiden, wie sie im angloamerikanischen Raum diskutiert werden. Hier wird weniger versucht, an die objektivistischen Kriterien der klassischen Empirie anzuschliessen, sondern man versucht, die Stärken dieses Forschungsansatzes mit einem „neuen“ erkenntnistheoretischen Ansatz zu begründen.

In Aufnahme von Überlegungen von Maykut/Morhouse (1994: 12 ff.) sowie von Guba/Lincoln (1985, 1994: 112 ff.) kann man dazu folgende Grundpositionen und darauf bezogene Antworten formulieren:

Fragen:	Positivistischer Ansatz	Systemischer Ansatz
I. Wie funktioniert die Welt?	Es gibt eine Realität. Das Ganze kann verstanden werden, indem man sorgfältig Teile daraus separiert und studiert.	Es gibt multiple Realitäten. Diese Realitäten sind sozial-psychologische Konstrukte, die ein gegenseitig verbundenes Ganzes bilden. Diese Realitäten können als solche nur in ihrer Vernetzung verstanden werden.
II. Was ist die Beziehung zwischen dem Erkennenden und dem Erkannten?	Der Erkennende kann ausserhalb dessen stehen, was zu erkennen ist.	Der Erkennende und das Erkannte hängen wechselseitig voneinander ab.
III. Welche Rolle spielen Werte beim Verstehen der Welt?	Werte können im Erkenntnisprozess ausgesetzt werden.	Werte vermitteln und formen, was verstanden wird.
IV. Sind kausale Verknüpfungen möglich?	Ein Ereignis kommt vor einem zweiten und kann als dessen Verursacher bezeichnet werden.	Ereignisse beeinflussen einander. Es können multidirektionale Beziehungen entdeckt werden.
V. Wie steht es um die Möglichkeit der Verallgemeinerung?	Erklärungen können von einem Ort und einer bestimmten Zeit auf andere Zeiten und Orte generalisiert werden.	Es sind nur kontext- bezogene und vorläufige Erklärungen für eine bestimmte Zeit und einen Ort möglich.
VI. Was ist der Beitrag der Forschung zum Wissen?	Im Allgemeinen suchen Positivisten die Verifizierung (Induktion) oder die Falsifikation von allgemein-gültigen Theorien.	Es wird versucht, abduktiv und kontextbezogen Theorien zu generieren und dadurch Rätsel zu lösen.

Forschung ist in diesem Modell nicht unabhängig von grundsätzlichen erkenntnistheoretischen Positionen zu verstehen: Während die traditionelle Wissenschaftstheorie bzw. das positivistische Paradigma von einer mechanistischen Weltansicht ausgingen, wird hier Wissenschaft auf einer systemischen Grundlage verstanden, welche die Realität in einer multiplen und vernetzten Dimensionierung beschreibt, ohne aber gleichzeitig einem bloßen Relativismus zu verfallen. Die damit beschriebene „heterarchische“ Position kann gut mit der Metapher eines Netzes von Bedeutungen beschrieben werden, die mit qualitativen Methoden untersucht werden. Dagegen stehen die eher mechanischen Konzepte tradi-

tioneller Forschung, welche Beziehungen über Einweg-Flussdiagramme beschreiben (vgl. Maykut/Morehouse 1994: 15).

Die hier beschriebenen Grundannahmen des Forschungsparadigmas sind nicht einfach „philosophische“ Differenzen; vielmehr haben sie gravierende Konsequenzen für das praktische Forschungshandeln und für die Interpretation der Ergebnisse (Guba/Lincoln 1994: 112). Für die weitere Entwicklung eines systemischen Paradigmas qualitativer Medienforschung scheinen mir u.a. die nachfolgenden Aspekte relevant:

- Qualitative Forschung ist auf die systematische Entwicklung von Theorien und theoretischen Konstrukten bezogen, während es bei quantitativer Forschung um die empirische Überprüfung von Theorien geht. Überlässt der Falsifikationismus Poppers die Frage nach der Genese von Theorien der Beliebigkeit, so hat die qualitative Forschung hier ein Feld eröffnet, um Theorieentwicklung auf wissenschaftlicher Grundlage zu betreiben. An die Stelle einer auf rein logischen Verfahren beruhenden Generalisierung tritt ein sorgfältig kontextualisierter Aufbau von theoretischen Konstrukten: Diese emergieren durch nahe Beobachtung, sorgfältige Dokumentation und differenzierte Analyse des Forschungsgegenstandes (Maykut/Morehouse 1994: 21) In diesem Sinne ist qualitative Forschung „theory-driven“ – mit dem z.B. aus der Sicht von „grounded theory“ vorgebrachten Vorteil, dass sie sehr nahe zu den Daten stehe und geeignet sei, eine dichte Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes zu erreichen. „Closeness to the data“ ist insofern in einem viel stärkeren Ausmass als in der quantitativen Forschung gegeben, als die Forscher direkt in Forschungssituationen eingebunden sind und die Beforschten nicht allein aus ihren schriftlichen Antworten in Fragebögen kennen.
- Ein Vorteil der qualitativen Forschung kann es sein, durch diese Nähe zum Feld eine dichte Beschreibung („thick description“) zu erzeugen, welche die Theorieentwicklung erleichtert. Je dichter und facettenreicher die Rekonstruktion eines Untersuchungsfeldes ist, desto fundierter können jene Konstrukte heraus gearbeitet werden, welche aus dem Forschungsprozess emergieren. Dabei können zwei forschungsmethodische Prinzipien das Erzielen von dichten Beschreibungen erleichtern:
 - Einmal sind es *triangulative Verfahren*, welche verschiedene Forschungszugriffe miteinander verknüpfen und es erlauben, das Untersuchungsfeld aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben. Nicht zuletzt ist auch die Triangulation von quantitativen Survey-Daten mit Ergebnissen von qualitativer Forschung eine Möglichkeit, die häufig angewandt wird, um Breite und Tiefe eines Forschungsprozesses miteinander zu verbinden.

- Zweitens ist auf *Längsschnittstudien* hinzuweisen, die aber wegen des dazu notwendigen Aufwandes in der deutschsprachigen Forschung noch zu selten sind. So bleibt die Beziehung zum Forschungsfeld meist auf kurzfristige Kontakte im Rahmen von Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen etc. beschränkt. Ein Beispiel für die Fruchtbarkeit von Längsschnittstudien gibt die Untersuchung von Marie Gillespie (1995), welche von 1988 bis 1991 eine ethnografische Studie mit pakistanischen Jugendlichen und ihren Familien in Southall (London) durchführte. Dabei verbindet sie eine (quantitative) Survey-Studie mit mehrjähriger Feldarbeit, um so ein reiches und dichtes „Bild“ des von ihr gewählten Untersuchungsgegenstandes zu erhalten. Der intensive ethnografische Bezug zu ihrem Forschungsfeld ermöglicht es Gillespie, in einer sehr authentischen und intensiven Weise mit ihren Informanten in Austausch zu kommen (vgl. Gillespie 1995: 62). Ebenfalls im Rahmen des Migrationskontexts haben wir an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Rahmen eines Projekts, das vom schweizerischen Nationalfonds unterstützt wurde, acht türkische Familien über mehrere Monate regelmässig besucht. Auch hier wurde versucht, durch den Bezug verschiedener Forschungszugriffe (visuelle Daten, Einzel- und Gruppeninterviews, Beobachtungen) eine dichte Beschreibung des Forschungsfeldes zu erzielen (vgl. Ernst/Moser 2005).
- In einer Zeit, in der in einem medial geprägten Alltag multimodale Repräsentationen (Kress/van Leeuwen 2001) eine immer grössere Rolle spielen, sollten Forschungsprozesse nicht allein auf der Ebene des sprachlichen Texts erfolgen. In diesem Sinne hat die medienpädagogische Forschung schon seit längerer Zeit auch szenische Spielszenen in ihre Arrangements integriert. Gegenwärtig werden zudem visuelle Forschungsmethoden immer attraktiver (vgl. Niesyto/Marotzki 2004). Nicht zuletzt hat das Handbuch „Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft“ (Ehrenspeck/Schäffer 2003) hier eine Fülle von Ansätzen einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht. In der systematischen Herausarbeitung des Bedeutungspotenzials von Fotos, Filmen und Fernsehsendungen, kann nach Mikos (2005: 464) deren Beitrag zum sinnhaften Aufbau der Welt deutlich werden. Dabei ist ihre Funktion als Elemente der gesellschaftlichen Repräsentationsordnung ebenso Gegenstand der Analyse wie die Art und Weise, in der die Repräsentationen inszeniert sind.
- Betrachtet man die qualitative Forschung auf der operativen Ebene, so ist an Norman Denzin (1997) anzuschließen, der einen Bezug zum investigativen Journalismus herstellt. Die journalistische Recherche, die mehr die soziale Szene als einzelne Fakten fokussiert, hat danach enge Berührungs-

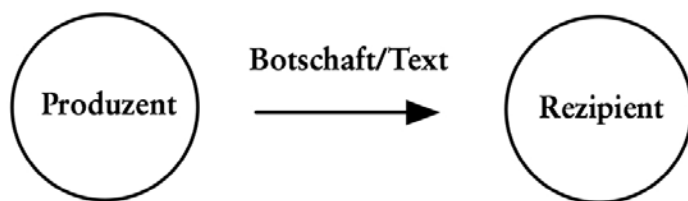
punkte mit dem Vorgehen der qualitativen Forschung. Insbesondere verbindet der Begriff der Recherche, durch welche ein Rätsel gelöst werden kann, beide. Denzin bezieht sich in seinen Ausführungen zudem neben dem „new journalism“ auch auf den klassischen Kriminalroman. Ähnlich wie in diesem literarischen Genre arbeitet sich der Forscher durch Hinweise und Fakten eines Puzzles durch, bis er am Schluss eine Lösung findet, wo alle Teile zu einem Ganzen passen. Allerdings löst auch der postmoderne Detektiv seine Rätsel nicht mehr aus der souveränen Position eines externen Beobachters:

„Der postmoderne Detektiv ist – ungleich zu seinem modernistischen Gegenpart – nicht länger ein objektiver Beobachter der Welt. Diese Figur mischt die Welt auf und wird als ein Resultat dieses Projektes selbst verändert“ (Denzin 1997: 165).

- Sucht man für diese Tätigkeiten der Recherche und des Rätsellösens einen methodologischen Ansatz, so wird man auf das Konzept der Abduktion aufmerksam, wie es ursprünglich von Ch.S. Pierce entwickelt worden war. Der abduktive Schluss sucht zu gegebenen Beobachtungen eine mögliche allgemeine Gesetzmässigkeit bzw. eine „denkbare Erklärung“. In diesem methodologischen Rahmen geht es nicht mehr allein um ein logisches Schließen. Vielmehr setzen wir über unsere Recherche unser ganzes Wissen mit dem zur Verhandlung stehenden Fall in Beziehung – um damit die Theorieentwicklung weiterzutreiben. Wenn man in einem qualitativen Forschungsprojekt eine Fragestellung zu lösen versucht, dann arbeitet man nicht mit dem linearen Modell der Überprüfung von Hypothesen, sondern recherchiert im hermeneutischen Zirkel aufgrund einer abduktiven Logik: Während der empirisch-analytische Forscher einem Experimentator gleicht, der außerhalb der Welt steht, die er erforscht, steht die qualitative Forschung unter einer ganz anderen Prämisse:

„Der Forscher, der sich auf das abduktive Verfahren stützt, ist dagegen in die Welt, die er erforscht, von Anfang an verstrickt – ähnlich wie das private eye des amerikanischen Kriminalromans. Dieser Detektiv kann sich nicht auf eine herausgehobene Ebene stützen, die seinem Urteil zum vorneherein Objektivität verschafft.“ (Moser 2003: 26).

- Eine Schwäche der Medienforschung ist es, dass meist der Aspekt der Rezeptionsforschung überwiegt. Geht man hingegen von einem Kommunikationsmodell aus, wie es die „Cultural Studies“ vertreten, so lassen sich die Forschungsfelder in drei Richtungen aspektuieren:



- In der *Produzentenforschung* geht es um die Frage, wie Medienbotschaften entstehen, bzw. wie die dominanten Bedeutungen von den Machern angelegt sind
- *Inhaltsanalytisch* lassen sich Medienbotschaften selbst analysieren (vgl. aus qualitativer Sicht: Altheide 1996);
- Im Rahmen der *Rezeptionsforschung* wird untersucht, wie Medienbotschaften angeeignet bzw. welche Lesarten von den Rezipienten bevorzugt werden.
- Die Dominanz der Rezeptionsseite (und mit Einschränkung des inhaltsanalytischen Zugriffs) lässt sich daraus erklären, dass es meist sehr schwierig für Forscher aus Hochschulen ist, Zugang zur Produktionssphäre zu erhalten – zumal die „Produktionsgeheimnisse“ der Macher als Garanten des Erfolgs für bestimmte Medienprodukte nicht gerne vor der (Fach-) Öffentlichkeit ausgebreitet werden. Umso wichtiger wäre es, in diesem Bereich verstärkt zu forschen bzw. in Forschungsprojekten den gesamten Weg der medialen Kommunikation – von der Produktion über die Botschaft bis zum Text – sichtbar zu machen.
- Die Betonung der Eingebundenheit von Forschern und Erforschten in einen gemeinsamen Handlungskontext hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass vermehrt wieder betont wird, die an einem Forschungsprojekt Beteiligten in den Prozess der Forschung einzubeziehen (Maykut/Morehouse 1994: 18f.). Damit erhalten Konzepte einer Aktions- und Praxisforschung eine neue Aktualität (vgl. Moser 2003). Insbesondere veranlasst das Bewusstsein, dass Forschung als sozialer Austauschprozess funktioniert, zu einer verstärkten Reflexion der Forschung als sozialer Beziehung. In diesem Sinne hat Mikos in der Rezension eines Sammelbandes von Paus-Haase/Schorb (2000) festgehalten, dass hier deutlich werde, wie sehr der Ansatz des kontextuellen Verstehens der Medienaneignung von Kindern von der Definitionsmacht Erwachsener geleitet wird – trotz aller gut gemeinten Intention, auf die Subjektivität der Kinder eingehen zu wollen:

„In vielen Beiträgen fällt auf, dass die Autorinnen und Autoren von einer subjektiven, inneren Welt der Kinder ausgehen, die sie als authentisch ansehen. Der Forschungsprozess zielt dann nur noch darauf ab, dieses vermeintlich au-

thentische Selbst der Kinder offen zu legen. Ist aber damit nicht eine romantische Vorstellung von Kindheit verbunden, weil die Vorstellung des authentischen Selbst, das die Erwachsenen in Post- oder Spätmoderne schon selbst nicht mehr haben, auf die Kinder projiziert wird?“ (Mikos: 2002: 4)

- Generell erscheint die Möglichkeit, mit Kindern und Jugendlichen Eigenproduktionen mit Medien zu gestalten und diese forschend auszuwerten, für die Zukunft viel versprechend. Denn wenn man – wie Witzke (2005: 324) betont – Eigenproduktionen Jugendlicher als bewusste oder unbewusste Symbolisierungen im Rahmen ihres Lebenskontexts begreift, sind sie gleichzeitig Darstellungen mit Bedeutung, die Gegenstand der Forschung werden können. Ein überzeugendes Beispiel eines solchen Forschungsprojektes, das mit Videoproduktionen operierte, ist das von Horst Niesyto (2003) mit Mitarbeitern durchgeführte VideoCulture-Projekt.

7 Fazit

Die qualitative Forschung ist in den letzten Jahren zu einem methodischen Ansatz avanciert, der in der sozialwissenschaftlichen Forschung ernst genommen wird und auch in der Forschungsförderung mittlerweile nicht mehr übergangen werden kann. Gerade in der Medienforschung hat er sich seit dem subjectivistic turn zu einer Forschungsvariante entwickelt, die eine Vielzahl interessanter Studien und Ergebnisse mit sich gebracht hat. Allerdings hat sich in den vergangenen Jahren eine Konzentration auf wenige „bewährte“ Verfahren ergeben, was als eine gewisse Stagnation der Entwicklung interpretiert werden kann. Zudem war oft ein ergebnisorientierter Pragmatismus am Werk, der sich wenig um klare und differenzierte Forschungsstandards kümmerte.

Demgegenüber wäre es wünschbar, dass die methodologische Diskussion um die Begründung einer qualitativen Medienforschung vermehrt geführt wird. In diesem Zusammenhang sind Publikationen wie das Handbuch zur qualitativen Medienforschung (Mikos/Wegener 2005) als erfreulichen Schritt zu werden. Als ebenso wichtig erscheint es mir, zentrale Grundannahmen der qualitativen Forschung zu formulieren, die so etwas wie einen methodologischen Kern zwischen verschiedenen konkreten Ausprägungen und Konzepten bilden. Deshalb wurde am Schluss dieses Aufsatzes versucht, einige „Kernkonzepte“ aus der aktuellen – vorwiegend angloamerikanischen – Diskussion zusammenzutragen, die für die Weiterentwicklung qualitativer Ansätze bedeutsam sein könnten.

Literatur

- Altheide, David L. (1996): *Qualitative Media Analysis*. Thousand Oaks: Sage
- Aufenanger, Stefan (1988): Zum Ansatz einer rekonstruktiven Methodologie in der qualitativen Medienforschung. In: Deutsches Jugendinstitut (1988): 187-204
- Bachmair, Ben (1994): Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (1994): 171-184
- Bromley, Roger et al. (1999): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg: Zu Klampen, 92-110
- Cottle, Thomas. J.: (2002): On Narratives and the Sense of Self. In: *Qualitative Inquiry* 5, 2002. 535-549
- Charlton, Michael (1990): *Medienrezeption und Identitätsbildung: Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Tübingen: Narr
- Denzin Norman K. (1997): *Interpretative Ethnographie. Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage
- Deutsches Jugendinstitut (1988): *Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim/München: Juventa
- Deutsches Jugendinstitut (1994): *Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen*. Opladen: Leske
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (1994): Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In: Denzin/ Lincoln (1994): 1-17
- Diaz-Bone, Rainer: Milieumodelle und Milieuinstrumente in der Marktforschung, In: *Forum qualitative Sozialforschung* 2. 2004.
(<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04diazbone-d.pdf>)
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (2003): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen: Leske und Budrich
- Ernst, Katharina/Moser, Heinz (2005): «Media and Processes of Identity Formation in the Context of Migration». In: *MedienPädagogik* 2005
(http://www.medienpaed.com/05-1/ernst_moser1.pdf)
- Garz, Detlef/Kraimer Klaus (1994): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt: Suhrkamp
- Gillespie, Marie (1995): *Television, Ethnicity and Cultural Change*. London: Routledge
- Guba, Egon G./Lincoln, Yvonna S. (1994): Competing Paradigms in Qualitative Research. In: Denzin,/ Lincoln (1994): 105-117
- Hall, Stuart (1999): Kodieren/Dekodieren. In: Bromley et al. (1999): 92-110
- Kress, Gunther/Van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold
- Krueger, Richard A. (1994): *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim/Basel: Beltz (4. vollständig überarbeitete Auflage)

- Lincoln, Yvonna S./ Guba Egon G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage
- Marlovits, Andreas M./Kühn, Thomas/ Mruck, Katja (2004): Wissenschaft und Praxis im Austausch – Zum aktuellen Stand qualitativer Markt-, Medien- und Meinungsforschung. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 2. 2004.
(<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04Hg-d.pdf>)
- Mayring, Philipp (1990): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie VerlagsUnion
- Mikos, Lothar (2002): *Qualitative Medienforschung mit Kindern und Jugendlichen*. In: *MedienPädagogik*. 2002 (<http://www.medienpaed.com/rezensionen/mikos2.pdf>)
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (2005): Einleitung. In: Mikos/Wegener (2005): 10-18
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (2005): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK
- Mikos, Lothar (2005): Film-, Fernseh- und Fotoanalyse. In: Mikos/Wegener (2005): 458-465
- Moser, Heinz (2001): *Medienpädagogische Forschung – Das Beispiel der Teletubbies*. In: *MedienPädagogik* 1. 2001 (<http://www.medienpaed.com/01-1/moser4.pdf>)
- Moser, Heinz (2003): *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*. Freiburg: Lambertus
- MedienPädagogik* 2. 2004 (<http://www.medienpaed.com/04-1/moser04-1.pdf>)
- Niesyto, Horst (2003): *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed.
- Niesyto, Horst/Marotzki Winfried (2004): Visuelle Methoden in der Forschung, in: *MedienPädagogik* 1, 2004
(http://www.medienpaed.com/04-1/niesyto_marotzki04-1.htm)
- Oevermann Ulrich (1981) *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologischstrukturtheoretischen Analyse*. Frankfurt: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V.
(<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/537/pdf/Fallrekonstruktion-1981.pdf>)
- Oevermann Ulrich (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V.
(<http://ihsk.de/publikationen/manifest.pdf>)
- Paus-Haase, Ingrid/Schorb Bernd (2000): *Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: KoPäd.
- Reichertz, Jo (1994): Von Gipfeln und Tälern. Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten. In: Garz/Kraimer (1994): 125-152
- Richardson, Laurel (1994): *Writing. A Method of Inquiry*. In: Denzin, Norman/Lincoln. (1994): 516-529
- Schulze Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main/ New York: Campus
- Sokal, Alan (1996): *Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity*. In: *Social Text* 46/47.1996. 217-252
- Theunert, Helga et. al. (1992): *Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fern-*

seinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg. Berlin: Vistas

Vickers, Margaret H. (2002): Researchers as Storytellers: Writing on the Edge – And Without a Safety Net. In: *Qualitative Inquiry* 5, 2002. 608-621

Witzke, Margrit (2005): Jugendforschung mit Video-Eigenproduktionen. In: Mikos/Wegener (2005): 323-323

Winter, Rainer (2005): Cultural Studies. In: Mikos/Wegener (2005): 50-57

Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung

Horst Niesyto, Ludwigsburg

- 1 Ausgangsüberlegungen
- 2 Zur bisherigen Entwicklung des Forschungsansatzes „Eigenproduktionen mit Medien“
- 3 Die internationale Forschungssituation
- 4 Methodologische Zwischenbilanz
- 5 Ausblick

1 Ausgangsüberlegungen

In großen Teilen der medienpädagogischen Forschung gibt es einen seltsamen Widerspruch: einerseits bestätigen zahlreiche Studien die Medienförmigkeit von Wahrnehmungs- und Weltaneignungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen, andererseits machen nur relativ wenige Kolleginnen und Kollegen mediale Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand ihrer Forschung. Während in der Kindheits- und Jugendforschung *Selbstzeugnisse* von Kindern und Jugendlichen wie z.B. Tagebücher schon lange Bestandteil der Forschung sind (vgl. Winterhager-Schmid 1997), entwickelte sich in der medienpädagogischen Forschung die Analyse und Interpretation medialer Eigenproduktionen nur langsam. Und dies, obgleich Medienpädagogen wissen, dass sich Artikulation und kommunikative Verständigung nicht nur im Medium der Sprache und des Textes, sondern auch in demjenigen des Bildes bzw. bewegter Bilder vollziehen.

Gründe für dieses Defizit sehe ich vor allem in einer gewissen Praxisferne von Teilen der akademischen Medienpädagogik, in einer einseitigen Schwerpunktsetzung auf Medienrezeptionsstudien und – in methodischer Hinsicht – in einer weitgehenden Konzentration auf schriftliche und verbale Methoden der Datenerhebung (Fragebogen, verschiedene Interviewformen, Gruppendiskussionen). Diese Situation trifft für die meisten Studien über die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zu. So findet sich im *Handbuch Medienpädagogik*

gik (Hiegemann/Swoboda 1994) nur ein kleiner Abschnitt, der die Notwendigkeit eines ‚Sich-Äußern-Könnens‘ in visuellen und audiovisuellen Ausdrucksformen im Kontext qualitativer Medien- und Kommunikationsforschung thematisiert (Theunert 1994: 399). In einem Band über *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung* (Paus-Haase/Schorb 2000) wird die Notwendigkeit betont, stärker non-verbale Artikulationsformen – insbesondere in der Kindermedienforschung – einzubeziehen, wobei sich die Beiträge vor allem auf Zeichnen, Malen und Spielaktionen beziehen (Schorb/Theunert 2000: 38ff.; Neuß 2000: 131ff.). Insgesamt mangelt es jedoch in der pädagogischen und medienpädagogischen Forschung an einer systematischen Reflexion über die Möglichkeiten, *mediale Eigenproduktionen* von Kindern und Jugendlichen in Forschungsdesigns zu integrieren und als spezifische *Quelle* für wissenschaftliche Forschung zu nutzen.⁴¹ Methodologisch bedeutet dies die Integration von Ansätzen

- der ethnografischen Forschung: Beobachtung und Analyse der Medienaneignung und Medienproduktion Jugendlicher in Alltagskontexten (u.a. Vogelgesang 2002);
- der Praxisforschung (u.a. Moser 1995, 2003) und der Handlungsforschung (im Sinne interventionistischer Forschung): systematische Beobachtung, Reflexion und Analyse von Aktivitäten in pädagogischen Arbeitsfeldern, z.B. Erstellen von medialen Eigenproduktionen im Kontext schulischer oder außerschulischer Bildungsarbeit (Niesyto 1991; de Block u.a. 2004);
- zur Analyse historischer Materialien (Medien-Eigenproduktionen), z.B. seriell-ikonografische Fotoanalyse nach Pilarczyk/Mietzner 2005.
- In speziellen Disziplinen gibt es Forschungstraditionen, an denen anzuknüpfen sich lohnt. Zu nennen sind vor allem Studien in der Visuellen Anthropologie (u.a. Banks 2001; Crawford 1995; Chiozzi 1984; Petermann 1984; Chalfen 1981) und in der Visuellen Soziologie (Prosser 2001; Harper 2000).

Die Brisanz, nicht-sprachgebundene Methoden stärker einzubeziehen, ergibt sich dabei aus Veränderungen im *Gegenstandsbereich* der Forschung selbst. Es handelt sich nicht um eine methodenimmanente Diskussion. Wenn es stimmt, dass die Medienförmigkeit der Wahrnehmung und damit verbundene

41 Es geht hier um Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen – nicht um den Einsatz von Foto und Video für die Dokumentation von Prozessabläufen (z.B. Unterrichtsforschung: Aufschnaiter/Welzel 2001; Stigler/Gallimore/Hiebert 2000; Klieme/Bos 2000; Wild 2003; Mayring/Gläser-Zikuda/Ziegelbauer 2005; Biermann/Kommer 2005) oder um Foto- und Videoproduktionen, die Forscher über Sozialgruppen machen (hierunter fallen z.B. die meisten Medienproduktionen, die in der Visuellen Anthropologie und der Visuellen Soziologie entstehen).

Weltbildkonstruktionen bei Kindern und Jugendlichen aufgenommen haben und Kinder/Jugendliche sich zunehmend mit Medien selbst ausdrücken und kommunizieren (die digitale Revolution hat hierzu einiges beigetragen; siehe die neuesten Erhebungen zum Gebrauch von Fotohandys, Medienpädagogischer Forschungsverbund 2006), kann dies nicht ohne Auswirkung auf die Entwicklung von Forschungsdesigns bleiben.

Da Wahrnehmungsformen auch Ausdrucks- und Kommunikationsformen beeinflussen (mediale Performanz als Anwendung und Gebrauch sozialisiert erworbenen Medienwissens), geht es zugleich um methodische Fragen – gerade bei subjektorientierten Forschungsansätzen. Diese Ansätze legen Wert auf *subjektadäquate* Methoden der Datenerhebung und Selbstpräsentation. Angesichts der Medialisierung der Alltagskommunikation ist meine zentrale *These*: Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, der sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu Wort und Schrift – *auch* mittels eigener, *selbst* erstellter Medienprodukte auszudrücken!

Dieser These liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, mit Medien zu gestalten und zu kommunizieren. Ihre Ausdrucksformen, z.B. in Form von Fotos und kleinen Filmen, können jedoch nicht an professionellen Standards gemessen werden. Es geht um subjektive Ausdrucksformen, um selbst produzierte Symbolisierungen, die andere Interpretationszugänge als klassische bild- und filmwissenschaftliche Analysemodelle erfordern. Zwar ist ein ausdifferenziertes methodisches Repertoire, z.B. zur Deutung von Bildern im Kontext non-professioneller Produktionen, erst im Entstehen (vgl. Niesyto 2001a, Marotzki/Niesyto 2006), und auch die Zusammenhänge zwischen „passivem“ Medienwissen und medialer Eigenproduktion sind noch nicht hinreichend Gegenstand systematischer wissenschaftlicher Studien geworden. Dennoch lassen sich aus der medienpädagogischen Praxis sowie aus mehreren Forschungsprojekten Beobachtungen und Erfahrungswerte für die Annahme anführen, dass Kinder und Jugendliche sich nicht nur in Worten, sondern auch in Bildern bzw. Bewegtbildern ausdrücken können. Diese Beobachtungen, Erfahrungswerte und Befunde werden im Hauptteil dieses Beitrags entlang einzelner Projekte dargestellt. Dabei wird deutlich, dass visuelle Ausdrucksformen besonders für lebensweltliche Erkundungen in bestimmten Zielgruppen und zu bestimmten Themen/Gegenstandsbereichen methodische Vorteile bieten und zu einem „Mehrwert“ für die Forschung führen.

Unabhängig von zielgruppen- und themenspezifischen Überlegungen verbinden sich mit präsentativ-symbolischen Ausdrucksformen Chancen, die vor allem mit der spezifischen Qualität von Fotos und Filmen zusammenhängen. So liegt die besondere Qualität des Einsatzes der *Fotografie* vor allem in der Re-

duktion auf Momenteindrücke, in der emotional starken Wirkung einzelner Bilder, in der Darstellung räumlicher Kontexte, in projektiven Verfahren (z.B. Fotobefragung). Im Unterschied zur Fotografie ermöglicht die *videografische* Dokumentation und Gestaltung besonders das Darstellen von Bewegungs- und Handlungsabläufen in Bild und Ton, die Dokumentation komplexer non-verbalen Ausdrucksformen (Mimik, Gestik, Haptik, z.B. in Gruppensituationen), die symbolische Verarbeitung von Erfahrungen und den Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen im Zusammenspiel von Bildern, Musik und Sprache. Diese Überlegungen sind eingebettet in Analysen zu der grundsätzlichen Bedeutung präsentativer Symbolik für menschlichen Ausdruck, Kommunikation und Erfahrungsbildung (u.a. Langer 1987, Arnheim 1985/1965¹; Röhl 1998) sowie jugendkulturtheoretische und medienpädagogische Theorien, die sozial-ästhetische Dimensionen akzentuieren, insbesondere die mediale Exploration jugendkultureller Symbolmilieus (Niesyto 1991, 2000).

2 Zur bisherigen Entwicklung des Forschungsansatzes „Eigenproduktionen mit Medien“

Mediale Eigenproduktionen können in Forschungskontexten unterschiedliche Formen und Funktionen haben. Sie reichen von schriftlichen, auditiven, visuellen und audiovisuellen Aufzeichnungen – meist dokumentarischen Charakters – bis hin zu komplexeren Formen des symbolischen Selbstausdrucks mit verschiedenen Medien. Entscheidend ist, dass die Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen *selbst* gemacht werden, dass Mädchen und Jungen mittels Medien ihre Themen, Gefühle, Phantasien, Erfahrungen ausdrücken können. Eigenproduktionen sind *situations- und prozessbezogene* Momentaufnahmen aus der Alltags- und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die unterschiedliche Ausdrucksintensitäten und Grade von Reflexivität enthalten. Diese sind vor allem abhängig von Alter, vorhandenen medialen Kompetenzen, unterstützenden Anregungsmilieus sowie der Qualität von Forschungsdesigns, insbesondere der Offenheit im methodischen Vorgehen. Diese Offenheit ist ein Spezifikum qualitativer Forschungsansätze. Es geht darum, Kindern und Jugendlichen Formen des Selbstausdrucks zu ermöglichen, die an ihren vorhandenen Medienkompetenzen ansetzen und ihnen gestalterische und kommunikative Spielräume eröffnen. Zugleich ist der Prozess des Erstellens der Eigenproduktionen mit praktischen Erfahrungen und (ästhetischen) Reflexionen verbunden, die über das Produkt hinaus Einblicke in Verarbeitungs- und Orientierungsmuster von Kindern und Jugendlichen geben. Nicht gering zu schätzen ist dabei der Aspekt, dass nicht nur die Forschung etwas aus diesen praktischen Medienpro-

jekten bekommt – die beteiligten Kinder und Jugendlichen können ihre Kreativität praktisch erproben und sich zugleich neue Medienkompetenzen aneignen.⁴²

Im Folgenden möchte ich mich auf den Bereich Eigenproduktionen mit *Video*⁴³ beschränken und einen kurzen Überblick über bisherige Projekte geben.

Pionierarbeit leistete in Deutschland das JFF München mit dem DFG-Pilotprojekt *VERSE* Mitte der 80er Jahre. Bei diesem Projekt ging es um die verbale und audiovisuelle Explikation von Selbstbildern Jugendlicher, die beim Prozess des Erstellens und der Auswertung von Videofilmen beobachtet und analysiert wurden (Theunert/Dietzinger/Schorb 1985; Theunert/Schorb 1989). Die Forscher/innen erstellten mittels Gruppendiskussionen Protokolle und begleiteten den gesamten Produktionsprozess durch teilnehmende Beobachtung, die vor allem den situativen und atmosphärischen Kontext erfasste (Theunert u.a. 1985: 133). Für die Analyse und Interpretation der Selbstbildbestandteile in den Videofilmen wurde ein differenziertes und mehrstufiges Verfahren entwickelt, das in drei aufeinander folgenden Schritten eine Produkt-, eine Produkt-Kontext-Interpretation und eine Interpretation der Selbstbildbestandteile umfasste. Die Pilotstudie konnte belegen, dass die Analyse und Interpretation von Selbstbildern mit diesem Forschungsansatz möglich ist.

Leider unterstützte die DFG die geplante Hauptuntersuchung nicht. Schorb schrieb dazu rückblickend:

„Die Vorstellungskraft der Kollegen aber, die als Gutachter über dieses Projekt zu urteilen hatten, wurde bis an den Rand ausgereizt. Der Effekt war, dass diejenigen Kollegen, die uns die Möglichkeit geben wollten, etwas Neues auszuprobieren, es zumindest gestatteten, dass wir ein Pilotprojekt zu dieser Fragestellung machten (...) die Hauptuntersuchung wurde nicht bewilligt, da – dies war beispielsweise das Argument eines Pädagogen – die erprobten Instrumentarien der empirischen Sozialforschung in diesem Projekt keine Anwendung fanden“ (Schorb 2001: 105). In der Folgezeit führte das JFF keine weiteren Forschungsprojekte mit diesem Ansatz durch. Offensichtlich saß die Enttäuschung angesichts der DFG-Absage tief, zumal die Forschungsgruppe viel Zeit in die Entwicklung und Erprobung der Pilotstudie investiert hatte.

-
- 42 Die Möglichkeit zur Aneignung neuer Medienkompetenzen hängt auch davon ab, in welcher Weise solche Forschungsprojekte medienpädagogisch begleitet werden. Zugleich ist es in solchen Projekten notwendig, die Interaktion zwischen Medienpädagogen und Kindern/Jugendlichen sehr genau zu beobachten, um mögliche Einflüsse auf die Produktion zu kennen und bei der Analyse und Interpretation berücksichtigen zu können (vgl. hierzu die Anmerkungen im Schlussteil dieses Beitrags).
- 43 Forschungsprojekte auf der Basis von Fotos als Quelle: vgl. Fuhs 1997 sowie verschiedene Beiträge im Handbuch von Ehrenspeck/Schäffer 2004, Bohnsack 2003, Mietzner/Pilarczyk 2005, Marotzki/Niesyto 2006. Zu erwähnen sind auch Forschungsansätze im Bereich der aktuellen Kunstpädagogik/Kunstwissenschaft, die Schnittmengen mit einer ästhetisch-kulturellen Medienpädagogik aufweisen (u.a. Peez 2004, Peez 2006).

Als ich Mitte der 80er Jahre eine medienpädagogische *Landjugendstudie* konzipierte und von 1986-1989 durchführte, kannte ich diese Hintergründe nicht. Die Landjugendstudie beruhte auf der Sekundäranalyse eines medienpädagogischen Modellprojekts im Odenwaldkreis/Südhesen (Niesyto 1989). Unter der Leitidee „Wir machen uns unsere eigenen Bilder!“ entstanden ca. 30 Eigenproduktionen (überwiegend Videofilme), die sich mit der Freizeitsituation in Dörfern, mit dem Vereinsleben, mit der Medienwelt Jugendlicher und der regionalen Jugendkulturszene auseinander setzten (Altersbereich: 15 bis 25 Jahre). Das im Auftrag der Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V. (Bonn) durchgeführte Modellprojekt knüpfte methodisch an dem Ansatz der Münchner Forschungsgruppe an, modifizierte ihn aber in einem entscheidenden Punkt: Die Studie ging davon aus, dass die Eigenproduktionen Jugendlicher und das Forschungsinteresse *zwei* Dimensionen sind, die zwar zusammenhängen, aber auch jeweils eine *eigenständige* Bedeutung haben. Damit sollte der Gefahr einer thematischen Verzweckung der Medienarbeit durch eine Überfrachtung kognitiv orientierter, wissenschaftlicher Arbeitsmethoden entgegengewirkt werden. Während die Münchner Forschungsgruppe ein großes Gewicht auf Gruppendiskussionen während des Produktionsprozesses legte, um hierüber Näheres zur Intention und Reflexion der Jugendlichen beim Erstellen der Produkte zu erfahren, orientierte das Landjugendprojekt auf die Förderung subjektiver Formen der Symbol- und Stilbildung und vielfältige ästhetische Ausdrucksformen. Die Landjugendstudie erbrachte zahlreiche Ergebnisse zu den Aspekten „Mediale Selbstbilder“, „Aneignungsweisen und mediale Darstellungsformen“, „Erfahrungsproduktion mit Medien in Gruppen“ sowie „Öffentlichmachen der Eigenproduktionen“ (Niesyto 1991; Dissertationsschrift).

Das dritte Forschungsprojekt in Deutschland, das im Kontext videopädagogischer Forschung stattfand, war die *Dresdner Sozialvideografie-Studie* (Niesyto 1997; Fritz 1998). Die Studie stand in Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung des „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“. Dieses Programm wurde Anfang der 90er Jahre von der Bundesregierung (Bonn) auf dem Hintergrund zunehmender sozialer und jugendpolitischer Konfliktlagen in Ostdeutschland durchgeführt.⁴⁴ Das Projekt *Sozialvideografie* richtete das Erkenntnisinteresse auf die Exploration jugendkultureller Symbolmilieus. Hierfür wurden zwei Formen videografischer Exploration angewendet: Do-

44 Sozialvideografie war ein Teilprojekt im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms. Diese Begleitforschung erfolgte durch das Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit an der Technischen Universität Dresden (Projektleitung: Prof. Dr. L. Böhnisch). Meine Aufgabe bestand in der Entwicklung des Konzepts Sozialvideografie (Beratung). Die Feldarbeit vor Ort sowie die Projektauswertung war Aufgabe von Mitarbeitern und Studierenden der Universität Dresden.

kumentarisch orientierte Videoportraits und collageartige Videofilme. Die Studie zeigte, dass die Videocollagen einzelnen Jugendlichen vor allem als „intime Ausdrucksmöglichkeit individueller Befindlichkeiten“ dienten (Fritz 1997: 24). Das Angebot zu Videocollagen wurde in mehreren Gruppen meist von Jugendlichen genutzt, die in diesen Gruppen eine eher randständige Position hatten. Es handelte sich sowohl um Jugendliche mit einer hohen Formalbildung als auch um Jugendliche, die Probleme mit herkömmlichen Kommunikationsmitteln wie Sprache und Schrift hatten.

Ab Mitte der 90er Jahre fanden in Deutschland weitere Forschungsprojekte auf der Basis von Video-Eigenproduktionen Jugendlicher statt: das Projekt *Internationales Lernen* am Institut für Erziehungswissenschaft/Pädagogische Psychologie an der Universität Tübingen, das Videofilme, an deren Produktion Jugendliche beteiligt waren, am Ende eines längeren Forschungsprozesses einbezog (Held 1994); die Studie *Medien und weibliche Identitätsbildung*, die Renate Luca an der Universität Hamburg auf der Basis einer fallbezogenen Auswertung von Video-Eigenproduktionen weiblicher Jugendlicher erstellte, untersuchte bedeutsame Themen weiblicher Adoleszenz (Luca 1998; Habilitationsschrift); die wissenschaftliche Aufarbeitung einer *musikpädagogischen Projektreihe* (1989-1999), die Peter Imort mit Schülern aus 16 Klassen bzw. Kursen unterschiedlicher Schulformen und Jahrgangsstufen auf der Basis selbst erstellter Videokurzfilme durchführte (Imort 2001).

Den sozial-ästhetischen Forschungsansatz konnte ich in dem internationalen Forschungsprojekt *VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation* fortsetzen, das von 1997-2000 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen und Einrichtungen in Deutschland, Großbritannien, Tschechien, Ungarn und den USA stattfand. An dem Projekt beteiligten sich u.a. der international bekannte Medienpädagoge David Buckingham (University of London, Institute of Education) sowie die Medienforscherin JoEllen Fisher-Keller (New York University, School of Education). Es entstanden über 30 Video-Eigenproduktionen von 14- bis 19-jährigen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern und soziokulturellen Milieus. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, zu bestimmten Rahmenthemen wie „Jung sein“, „Gegensätze ziehen sich an“ oder zu einem selbst gewählten Thema ihre Gefühle, Erfahrungen und Phantasien mit Bildern und Musik/Tönen – möglichst ohne wortsprachliche Anteile – auszudrücken. Nach dem Erstellen der Videofilme wurden die Produktionen ausgetauscht (Sampler) und von den beteiligten Gruppen sowie von weiteren Jugendlichen interpretiert. Die am Projekt beteiligten Forscher/innen dokumentierten und analysierten die bei der Symbolproduktion (Workshops) und beim Symbolverstehen (Interpretation der Videofilme) beobachteten Prozesse, Ausdrucksformen und Interpretationsangebote.

VideoCulture entwickelte und erprobte einen neuen Ansatz der medienpädagogischen Forschung auf internationaler Ebene. Im Vordergrund standen nicht interkulturelle „face-to-face“-Begegnungen oder der Austausch von „video-letters“ (in Verbindung mit Sprachenlernen), sondern das Erforschen von präsentativ-symbolischen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten mit Bildern und Musik. In einer vergleichenden Auswertung mehrerer Fallstudien konnte herausgearbeitet werden, dass Formen einer interkulturellen Kommunikation mit Video auch im Rahmen von Erstlingsproduktionen möglich sind, wenn die Videofilme ein gewisses Maß an geteilten Symbolisierungen enthalten, die ästhetische „Ankerpunkte“ bieten, einen emotionalen Zugang ermöglichen und lebensweltlich relevante Themen von Jugendlichen ansprechen. Gleichzeitig zeigten die Fallstudien die Grenzen einer interkulturellen Kommunikation mit Video sowie Möglichkeiten auf, wie sich Jugendliche im bild- und musikästhetischen Bereich neue Kompetenzen aneignen können (Niesyto 2003a; Holzwarth/Maurer 2003a; Müller 2003; Witzke 2004).

Margrit Witzke (wiss. Projektmitarbeiterin) verfasste ihre Dissertationsüberschrift auf der Basis einer Sekundäranalyse von Projektmaterialien und konnte im systematischen Vergleich von diskursiven Selbstaussagen (Gruppendiskussionen) und präsentativen Selbstbildern (Produktanalysen) anhand einzelner Fallstudien belegen, dass sich der Erkenntnisgewinn durch den Einsatz medial-präsentativer Methoden vor allem in der Darstellung emotionaler und teilweise problembesetzter Aspekte zeigte (Witzke 2004). So wurden Themen wie Krankheit und Tod (bei einer Gruppe körperbehinderter Jugendlicher) im Videofilm sehr deutlich; in den Interviews, die Witzke mit den Jugendlichen führte, hatten diese Themen keine bzw. nur eine abgeschwächte Bedeutung.

3 Die internationale Forschungssituation

Mit dem Projekt *VideoCulture* wurde zugleich ein erster, entscheidender Schritt gemacht, den Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ *international* in die Fachdiskussion einzubringen (Niesyto 1999, 2000, 2001c; Holzwarth/Maurer 2001; Niesyto/Buckingham/Fisher-Keller 2003). Bis dato verlief die Methodenentwicklung weitgehend unabhängig von einer Auseinandersetzung mit vergleichbaren Forschungsansätzen im Ausland. Zu nennen sind zunächst mehrere Projekte im Bereich der Visuellen Anthropologie. Das *Navajo-Projekt* wurde in den 60er Jahren von Worth und Adair mit Navajo-Indianern in den USA durchgeführt. Die Forscher gaben den Filmproduzenten kurze technische Einführungen zum Umgang mit der Kamera und zum Schnitt. Erklärungen zum Inhalt, zur Kameraästhetik und zur Dramaturgie wurden bewusst vermieden. Die Forscher

wollten herausbekommen, inwieweit die Struktur der Filme mit den kognitiven Sprachmustern und anderen kulturellen Ausdrucksformen der Navajos zusammenhängt (Worth/Adair 1972; Worth/Adair/Chalfen 1997). Nach meinem Wissen war dies weltweit das erste Forschungsprojekt, bei dem kein Film *über* eine Sozialgruppe erstellt wurde, sondern die Menschen *selbst* die Möglichkeit erhielten, aus ihrer Perspektive lebensweltliche Erfahrungen symbolisch im Medium Film zu verarbeiten.

Chalfen, der im Navajo-Projekt als Assistent mitarbeitete, entwickelte in den 70er Jahren das *Philadelphia-Projekt*: acht Gruppen von Jugendlichen (Altersbereich: 14-16 Jahre) aus verschiedenen soziokulturellen Milieus konnten 16mm Filme zu Themen ihrer Wahl produzieren. Auch in diesem Projekt gab die Forschung nur eine technische Unterstützung. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stand die Frage nach sozialen und kulturellen Einflussfaktoren auf Inhalt und Form der Eigenproduktionen. Chalfen konnte belegen, dass nicht geschlechtsbezogene, ethnische oder bildungsmäßige Faktoren, sondern die soziale Lebenssituation entscheidenden Einfluss auf Inhalt und Form der Filme hatte (Chalfen 1981). Mitte der 90er Jahre führte Chalfen zusammen mit Rich das *VIA-Projekt* in Boston durch (Video Intervention/Prevention Assessment). Rückblickend auf seine bisherigen Arbeiten, die er als explorativ und deskriptiv bezeichnete (Rich/Chalfen 1999: 53), war dieses Projekt an konkreten Ergebnissen interessiert, um die Situation an Asthma erkrankter Kinder zu verbessern (ebd.: 51). Zur Methode „Visual Narratives“ schreiben die Forscher, dass alle Teilnehmer im Umgang mit Videokameras trainiert wurden, ähnlich wie bei dem *Navajo-* und *Philadelphia-Projekt*. Danach machten die Kinder – ohne Anwesenheit der Forscher – Aufnahmen von ihrem Alltag, die anschließend von einem interdisziplinär zusammengesetzten Team ausgewertet und an die Kinder und Familien zurückvermittelt wurden. Auf diesem Wege konnten neue Erkenntnisse insbesondere zur Praxis und zu Mängeln bei der Selbstmedikation gewonnen werden, die zuvor in Interviews nicht deutlich wurden.

Die Anthropologin Caputo (Toronto/Kanada) fasste in einem Beitrag ihre Erfahrungen von drei *ethnografisch* orientierten Projekten zusammen, die sie mit Kindern in *Toronto, Ontario* 1988 und 1993 sowie in *Halifax, Nova Scotia* 1991 durchführte (Caputo 1995). Bezugnehmend auf konstruktivistische und symbolisch-interaktionistische Ansätze entwickelt sie die Perspektive, Kinder nicht als „passive“ Kulturkonsumenten, sondern als Konstrukteure und Produzenten ihrer eigenen Kultur zu betrachten. Als eine wichtige methodische Erkenntnis aus ihrer Forschungsarbeit hielt Caputo fest, dass Kinder und Jugendliche durch die Macht des Diskursiven oft in ihren Artikulationsmöglichkeiten beschnitten werden (Caputo 1995: 35). Video eröffne erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten, insbesondere durch die Verwendung von Bildern und Musik.

Zwischen 1994 und 1998 führte UNICEF ein Forschungsprojekt auf den *South Pacific Islands* durch, bei dem Jugendliche in Form dokumentarischer Videofilme ihre Erfahrungen ausdrücken konnten. Larson (1999) arbeitete in einem zusammenfassenden Bericht heraus, dass sich der Einsatz von Video in diesem Projekt in doppelter Hinsicht bewährte: sowohl als Forschungsinstrument als auch als Medium, um sensible Themen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zu kommunizieren. Das Projekt *Voices of Pacific Youth* zeigt, wie Jugendliche in den Filmen tabuisierte Themen aufgreifen und wie das Forschungsinstrument Video dazu beitrug, dass Jugendliche in ihrer eigenen Sprache ihre Situation schildern konnten.

Innerhalb der Visuellen Anthropologie hat sich die Richtung *indigenous filmmaking* sowie *community-based filmmaking* herausgebildet, bei der es um die filmische Verarbeitung von Situationen und Erfahrungen aus der Sicht der Menschen geht (u.a. Banks 2001: 34 ff., Crawford 1995). Dabei wurde deutlich, dass der Prozess der Filmproduktion mindestens ebenso wichtig ist wie das erstellte Produkt und darauf bezogene Analysen. Filminhalt, filmische Gestaltung und Kontexte (Entstehungssituation von Filmen, Interaktion der an der Filmproduktion Beteiligten) sind Gegenstand einer mehrschichtigen Analyse. Filme sind – so vielfältige Erfahrungen aus der Methodenentwicklung in der Visuellen Anthropologie und Soziologie – keine abbildhaften Re-Präsentationen einer „objektiven Realität“, sondern kulturelle Artefakte, die untrennbar mit subjektiven Akteursperspektiven verknüpft sind (Filmproduzenten, situative Kontexte, filmische Performanz). Statt „Objektivität“ geht es um Reflexivität bei einer kritischen Analyse von Filmen und ihren Entstehungsprozessen.

Auf internationaler Ebene entstanden zwischenzeitlich weitere Forschungsansätze und -projekte, die mediale Eigenproduktionen als Erkenntnisquelle und Methode (sozial)wissenschaftlicher Forschung nutzen. Stellvertretend soll auf die Arbeiten von David Gauntlett (1997; 2005) sowie die Forschungsprojekte *Mediennutzung und kultureller Hintergrund: Medien im Alltag von Kindern und ihren Eltern* (Moser 2005) und *CHICAM – Children in Communication about Migration* (de Block u.a. 2004) hingewiesen werden.

David Gauntlett (Bournemouth University/UK, Media School), dessen Arbeit ich leider erst 2004 kennenlernte, publizierte 1997 in Großbritannien seinen Ansatz *Video Critical*, der in vielerlei Hinsicht Ähnlichkeiten mit meinem sozial-ästhetischen Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ aufweist. In einem zusammenfassenden Beitrag (Gauntlett 2005: 153 ff.) betont er folgende Aspekte: die Bedeutungskonstruktion bei Menschen ist eng mit visuellen Vorstellungen verknüpft; der Prozess des Erstellens visueller und audiovisueller Eigenproduktion eröffnet einen alternativen Weg zur Exploration der Medienwelten von Kindern und Jugendlichen (im Unterschied zu „media effect studies“); jeder

Mensch interpretiert visuelles Material in subjektiver Art und Weise; anstelle von Experten-Analysen sind in erster Linie die Interpretationen der Kinder und Jugendlichen, die die Eigenproduktion erstellten, relevant; Produktionsprozess, Öffentlichmachen und Interpretationen zu den Medienproduktionen implizieren forschungsrelevante Reflexionsprozesse. Gauntlett hat seinen Ansatz inzwischen in mehreren Studien erprobt und weiter entwickelt (ebd.: 169 ff.).

Das Züricher Forschungsprojekt *Mediennutzung und kultureller Hintergrund: Medien im Alltag von Kindern und ihren Eltern* (Moser 2005) knüpfte in einer qualitativ orientierten Teilstudie an dem Konzept der „photo elicitation“ an, das in der Visuellen Anthropologie und Soziologie schon länger eingesetzt wird (u.a. Banks 2001: 87ff., Prosser 2001). Bei diesem Konzept geht es generell darum, „Fotografien zu benutzen, um Kommentare, Erinnerungen und Diskussionen einzuholen, indem man zu den Bildern semi-strukturierte Interviews durchführt“ (Moser 2005). Die Züricher Forschungsgruppe modifizierte – in Anlehnung an Kjeldgaard (2003) – diesen Ansatz, indem die Fotos vorwiegend von den (beforschten) Jugendlichen erstellt und bei der anschließenden Interpretation zwischen der Interpretation der Forschenden und den narrativen Kommentaren der Jugendlichen (zu ihren Fotos) in zwei aufeinander folgenden Phasen unterschieden wurde. Auch Moser betont die Relevanz und den Erkenntnisgewinn durch visuelle Eigenproduktion mit Fotos: Jugendlichen im Sinne einer aktivierenden Sozialforschung eine Stimme zu geben und dabei besonders Gefühle und Emotionen in visueller Form auszudrücken, die oft nur schwer in Sprache artikuliert werden können (Moser 2005, 25).

Das EU-Projekt *CHICAM* (5. Rahmenforschungsprogramm), das von David Buckingham und Liesbeth de Block (University of London) koordiniert wurde, fand von 2001 bis 2004 in sechs europäischen Ländern statt (Großbritannien/London, Italien/Rom, Niederlande/Utrecht, Schweden/Stockholm, Griechenland/Athen und Deutschland/Ludwigsburg). Es wurden Gruppen von Kindern, die sogenannten „*CHICAM*-Clubs“ gebildet. Diese ethnisch und geschlechtlich gemischten Gruppen (ca. 8-12 Kinder mit relativ aktueller Migrationserfahrung) arbeiteten über ein Schuljahr hinweg mit digitaler und analoger Fotografie sowie mit Video und hatten die Möglichkeit, mit ihren Partnergruppen über eine speziell eingerichtete Intranet-Plattform zu kommunizieren. Begleitet wurden die Gruppen jeweils von einem/r Medienpädagogen/in. Eine weitere Person arbeitete in den Clubs, um die Produktions- und Kommunikationsprozesse wissenschaftlich zu begleiten, zu dokumentieren und die Lebenswelten der Kinder zu erforschen. An dem EU-Projekt beteiligten sich insgesamt sechs *CHICAM*-Clubs mit Mädchen und Jungen aus 29 verschiedenen Herkunftsländern (Holzwarth/Maurer 2003b).

CHICAM nahm methodische Erfahrungswerte aus dem Vorläuferprojekt *VideoCulture* auf und verband eine ethnografisch-lebensweltliche Dimension (Exploration von Lebenswelten junger Migranten) mit einer medienpädagogischen Dimension (Förderung von Medienkompetenzen in den Bereichen Foto, Video, Internet-Kommunikation). Es gelang, in beiden Dimensionen Formen einer aktivierenden Forschung (Handlungsforschung) zu entwickeln und aussagekräftige Befunde zu erhalten, die in mehreren Abschlussberichten⁴⁵ dokumentiert sind. Ähnlich wie in dem Züricher Migrationsprojekt wurden von den beteiligten Kindern/Jugendlichen neben Videofilmen auch Fotos auf der Basis von Einwegkameras sowie digitalen Fotokameras erstellt. Unter methodischem Aspekt zeigten die Projekterfahrungen, dass ein Anknüpfen an selbst produzierten Medienprodukten den Kindern das Sprechen über ihre eigene Lebenswelt erleichterte. Gleichzeitig ist es möglich, über mediale Eigenproduktionen Zugänge zum Welterleben der Kinder zu erhalten, die ansonsten aufgrund von Kommunikationsbarrieren oft versperrt bleiben. Werden den Kindern z.B. Einwegfotoapparate mitgegeben, können sich neue Zugänge zum Erleben von Migration eröffnen. Dies gilt sowohl für fotografische Annäherungen an lebensweltliche Umgebungen in Deutschland als auch für etwaige Besuche im Herkunftsland (vgl. Niesyto/Holzwarth 2005). Als weitere Vorteile erwiesen sich im *CHICAM*-Projekt:

- Im Kontext der Medienarbeit ergeben sich verschiedene informelle Gesprächssituationen, die eine Erhebung von Daten außerhalb des offiziell als ‚Interview‘ gerahmten Settings ermöglichen;
- Kinder/Jugendliche können weitgehend autonom über das Medium Einwegkamera bzw. Digitalkamera verfügen und unabhängig von pädagogischen Kontexten Bilder aus Bereichen ihrer Lebenswelten erstellen, die normalerweise Forschungspersonen nur schwer zugänglich sind (z.B. Familie, eigenes Zimmer der Kinder/Jugendlichen).

4 Methodologische Zwischenbilanz

Um die Auseinandersetzung mit dem Forschungsansatz zu befördern, fand im Oktober 2000 die Fachtagung „Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg statt. Hier bestand zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum die Gelegenheit, verschiedene Studien in diesem Bereich vorzustellen und die me-

45 Neben den in englischer Sprache erschienenen Abschlussberichten (www.chicam.net) sind in deutscher Sprache ein projektbezogener Abschlussbericht (Niesyto/Holzwarth/Maurer 2006) sowie die Publikation einer Dissertationsschrift in Vorbereitung (Holzwarth 2007).

thodischen Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren (Niesyto 2001a). Folgende Punkte sind – auch auf dem Hintergrund weiterer Forschungsprojekte, die seit dieser Tagung stattfanden – zusammenfassend hervorzuheben:

4.1 *Drei Grundformen des Forschungsansatzes „Eigenproduktionen mit Medien“*

Eine vergleichende Analyse verschiedener Forschungsprojekte zeigt, dass sich bei dem Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ differenzierend drei Grundformen unterscheiden lassen:

- 1) Medien werden von Jugendlichen für eigene kulturelle und kommunikative Praxisaktivitäten genutzt, die *ohne Unterstützung* durch Medienpädagogen oder andere Berater zustande kommen. Forscher analysieren und interpretieren die erstellten Zeitungen, Fanzines, Hör-, Foto- und Videoproduktionen. Die Projekte verdeutlichen, dass es vor allem bezüglich der Kontexte Unterschiede gibt. So ist es bei historisch angelegten Auswertungen von Eigenproduktionen nur sehr eingeschränkt möglich, den Entstehungsprozess der Produktionen zu rekonstruieren. Im Fotobereich haben insbesondere Pilarczyk/Mietzner eine seriell-ikonografische Methode entwickelt, die auch bei solchen Rahmenbedingungen aussagekräftige Analysen ermöglicht (Pilarczyk/Mietzner 2005). Ganz anders stellt sich die Situation dar, wenn Forscher beim Erstellen der Eigenproduktionen zumindest phasenweise dabei sind und insbesondere im Rahmen ethnografischer Feldforschung und teilnehmender Beobachtung Einblicke in Gruppenprozesse und Entstehungskontexte erhalten und diese dokumentieren können.
- 2) Medien werden von Jugendlichen für Eigenproduktionen genutzt, die sie *mit Unterstützung* von Medienpädagogen oder anderen Beratern erstellen. In diesem Fall ist es besonders wichtig, dass seitens der Forschung die Entstehungsbedingungen genau dokumentiert und reflektiert werden. Viele Erfahrungen aus Projekten videopädagogischer Jugendforschung zeigen, dass die ästhetische und pädagogische Qualifikation der Mitarbeiter für das Gelingen der Projekte sehr wichtig ist, um subjektive Ausdrucksformen kompetent zu fördern. Je nach konkreter Fragestellung und Darstellungsform bedarf es Anregungen und Hilfestellungen, die nicht direktiv, sondern in einfühlsamer Form zu geben sind (vgl. Niesyto 2001b, Maurer 2004).
- 3) Forscher erstellen *zusammen* mit Jugendlichen und Filmemachern Medienproduktionen in einem *dialogischen* Verfahren. Jugendliche sind in Teilbereichen, z.B. bei den Aufnahmen, aktiv beteiligt und artikulieren ihre Vorstellungen zur Auswahl und zur Montage der Aufnahmen. Dieser Ansatz kann sich u.a. auf Forschungstraditionen in der Visuellen Anthropologie und Soziologie stützen (vgl. Chiozzi 1984).

Diese Formen von Eigenproduktionen mit Medien sind als Möglichkeitstypen zu verstehen. Auch ist es wichtig, zwischen Produktionen zu unterscheiden, die auf öffentliche Präsentation angelegt, und solchen, die nicht auf eine solche Präsentation angelegt sind (Schmidt 2001: 54). In der Forschungspraxis gibt es Mischformen, die in unterschiedlicher Intensität z.B. ethnografisch-explorative mit medienpädagogischen Intentionen verbinden. Nach meinem Verständnis gehören Forschungsprojekte des Typs a) zum Kernbereich *ethnografischer*, subjektorientierter Forschung (vgl. auch Vogelgesang 1991, 2002; Moser 2005). Bei Forschungsarbeiten, die sich im Wesentlichen auf die erstellten Produkte beziehen, besteht das Problem mangelnder Kontextdaten über den Entstehungsprozess. Dennoch können auch solche Eigenproduktionen Einblicke in das Welterleben von Kindern/Jugendlichen geben, wenn es gelingt, die eigenen Analysen und Interpretationen in einem Prozess der kommunikativen Validierung zu überprüfen. Hierzu gehört nicht nur das Einbeziehen und die Reflexion weiterer „Lesarten“ durch andere Forscher, sondern auch die Berücksichtigung von Kommentaren der Produzent/innen zu ihren Eigenproduktionen (vgl. Gauntlett 2005).

Forschungsprojekte des Typs b) können ethnografische Elemente enthalten, sind jedoch im Kern Projekte *medienpädagogischer* Forschung. Bei diesem Forschungstyp, den ich in meinen eigenen Studien bislang präferierte, ist die systematische Erhebung und Reflexion von *Kontextinformationen* während des Produktionsprozesses unerlässlich (Niesyto 2001b: 62; Maurer 2004: 104). Subjektorientierte Forschung erfüllt nur dann ihren Zweck, wenn Kinder/Jugendliche durch Medien Ausdrucksmöglichkeiten für *ihre* Themen, Erfahrungen, Phantasien erhalten. Es ist zwar notwendig, dass die Forschung entsprechend Fragestellung und Definition des Gegenstandsbereichs einen gewissen Rahmen vorgibt. Die Ausgestaltung dieses Rahmens liegt jedoch bei den Kindern/Jugendlichen und darf nicht durch pädagogische „Zwänge“ eingeengt und strukturiert werden.

4.2 Produktionsprozesse

Die Integration präsentativ-symbolischer Ausdrucksformen ist geeignet, um zeitgemäße Zugangsformen zum Welterleben von Kindern und Jugendlichen zu erhalten – *ergänzend* und im *Zusammenspiel* mit verbalen und schriftlichen Methoden. Folgende Vorteile und Stärken des Ansatzes „Eigenproduktionen mit Medien“ sind vor allem zu nennen:

- Visuelle Medien eröffnen Kindern und Jugendlichen mit Sprachproblemen (u.a. in Migrationskontexten, in sonderpädagogischen Kontexten) eine wichtige Ergänzung zu verbalen Ausdrucksformen (u.a.

Holzwarth 2006, Witzke 2004); hierzu gehört auch der Ansatz „photo-elicitation“ (Moser 2005, Holzwarth 2006).

- Interkulturelle, länderübergreifende Forschungsprojekte können als Ausdrucks- und Kommunikationsform Foto- und Video-Eigenproduktionen integrieren, um Verstehens- und Verständigungsprozesse auf dem Hintergrund der Globalisierung von Medienkulturen und Kommunikation auch im präsentativ-symbolischen Modus (Bild, Musik, Körpersprache) zu fördern (Niesyto 2003).
- Der Ausdruck von Emotionen, Gefühlen, problembelasteten Themen, ambivalenten Haltungen sind in einem präsentativ-symbolischen Modus oft besser möglich (u.a. Schorb/Theunert 1989, Niesyto 1991, Larson 1999, Witzke 2004, Moser 2005). Gerade in einer Situation komplexer gewordener Orientierungs- und Identitätsbildungsprozesse ist dieser Aspekt nicht zu unterschätzen.
- Foto- und Videoaufnahmen, die Kinder und Jugendliche in Alltagskontexten ohne Anwesenheit von Forscher/innen und Pädagog/innen erstellen, können vertiefte Einblicke in deren Lebenswelten geben und zu Befunden führen, die mit traditionellen Methoden nicht erzielt wurden (Rich/Chalfen 1999, Holzwarth 2006).
- Mediale Eigenproduktionen, die im Rahmen pädagogischer Settings entstehen, sind mit der Intention der Medienkompetenzbildung verknüpft. Kinder/Jugendliche geben der Forschung nicht nur Einblicke in ihre Lebens- und Medienwelten – sie erhalten gleichzeitig etwas (Forschung in einem Kontext von ‚Geben und Nehmen‘; vgl. Holzwarth 2006).

Der Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ motiviert zugleich Kinder/Jugendliche, die Ressourcen solcher Forschungsprojekte für kreative Medienpraxis zu nutzen (Eigenproduktionen als Chance für symbolische Umweltaneignung und assoziativ-intuitive Bildproduktion). Dabei ist zu überlegen, welche medialen Ausdrucksformen (Genres, media models) im Kontext bestimmter Forschungsfragen und vorhandener Medienkompetenzen besonders geeignet sind (vgl. Niesyto 1991a: 97 ff.; Maurer 2004: 161 ff.). Die Dokumentation der *Prozesse* beim Erstellen der Produktionen und der damit verbundenen ästhetischen Suchbewegungen und Reflexionen ist genauso wichtig wie die anschließende Analyse und Interpretation der Produktionen.

4.3 Analyse und Interpretation von medialen Eigenproduktionen

Bei der Analyse und Interpretation der Eigenproduktionen ist davon auszugehen, dass sich Verstehensprozesse nur bis zu einem gewissen Grade objektivieren lassen. Es geht um subjektive Artikulationen in bestimmten Situationen und Konstellationen, und auch Forscher/innen können sich nicht anmaßen, die einzig richtige Interpretation für sich zu reklamieren. Forschung ist gut beraten, unterschiedliche Methoden in Projekten einzusetzen (Triangulation), um der Komplexität des Untersuchungsgegenstands (Symbolproduktion mit Medien in bestimmten Kontexten) annähernd gerecht zu werden. Hierzu gehört auch, die jeweiligen Bezugstheorien offen zu legen, um insbesondere Stellenwert und Reichweite von Interpretationen besser einschätzen zu können. Bei der Analyse und Interpretation des Materials ist zu berücksichtigen, dass präsentative Symbolisierungen andere Methoden als die Analyse von wort- und schriftsprachlichem Material erfordern. Aus meiner Sicht ist hierfür eine *lebensweltorientierte Bildhermeneutik* geeignet, die sich in einem mehrstufigen Verfahren dem Material annähert (assoziatives Erstverstehen, vertiefte Aussagen zur Formalstruktur und zum Symbolgehalt der Medienproduktion über mehrmaliges Anschauen des Films; vgl. auch Mikos 2003) und die gewonnenen Befunde und Interpretationen mit Kontextinformationen aus dem Produktionsprozess abgleicht (vgl. auch Theunert/Schorb 1989; Witzke 2004 sowie die aktuelle Diskussion über den Einsatz visueller Methoden in der Forschung, u.a. Niesyto 2006). Sinnvoll erscheinen Kombinationen, die sich zwar auf klassische Analyseinstrumentarien beziehen, zugleich aber kinder- und jugendkulturelle Aspekte beim Umgang mit Hör- und Bildmedien berücksichtigen und von Kindern und Jugendlichen Kommentare zu ihren Eigenproduktionen einholen (vgl. Gauntlett 2005). Da mediale Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen sowohl bewusste (und reflektierte) als auch unbewusste (und unreflektierte) Aspekte umfassen, ist es notwendig, Interpretationshorizonte von Produzenten und Forschenden aufeinander zu beziehen (vgl. Gauntlett/Holzwarth 2006: 87).

Ein in der Forschung umstrittener Bereich ist die Interpretation *latenter* Sinnschichten medialer Subtexte (vgl. Röhl 1998). Die eigenen Erfahrungen, insbesondere aus dem Projekt *VideoCulture*, legen es nahe, latente Sinnschichten stets im Zusammenhang mit manifesten Botschaften herauszuarbeiten, um Gefahren einer Überinterpretation entgegenzuwirken (Niesyto 2003a: 66). Diskursiv und präsentativ orientierte Methoden sind zusammen einzusetzen, um einen Prozess der reflexiven Bedeutungerschließung zu gewährleisten. Bei allen medialen Eigenproduktionen ist es unabdingbar, *externe* und *projekttinterne* Kontextinformationen (Holzwarth 2006) zu berücksichtigen. Fotografische und filmische Eigenproduktionen sind methodisch als *multiperspektivische Quelle* (Pilarczyk/Mietzner 2003: 21f.) zu erschließen:

- a) aus der Produzenten-Perspektive,
- b) aus der Perspektive der abgebildeten Personen,
- c) aus der Betrachter-Perspektive (Relevanz subjektiver Aneignungswege eines Fotos durch die Forschungsperson),
- d) aus der Perspektive möglicher pädagogischer und institutioneller Begleiter der Produzent/innen (z.B. Relevanz von Übertragungseffekten, die in Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen sichtbar werden).

Analysen von Eigenproduktionen, die diese unterschiedlichen Perspektiven und damit verbundenen Motive, Bedürfnisse und Sichtweisen nicht berücksichtigen, vergeben die Chance einer kommunikativen Annäherung an mediale Ausdrucksformen, die teils in zufälligen Konstellationen, teils in bewussten Inszenierungen Kinder- und Jugendkulturen symbolisieren.

Unabhängig von unterschiedlichen Forschungsfragestellungen und Forschungsdesigns sind Faktoren wie die *Mehrdeutigkeit*, die vielen bildsprachlichen Ausdrucksformen innewohnt, oder begrenzte (*audio*)visuelle Kompetenzen bei den Produzenten gewichtige Gründe, die gegen eine kontextfreie Analyse sprechen. Zu Überinterpretationen kann es auch kommen, wenn formale und kompositorische Analysen ein zu großes Gewicht erhalten und/oder wenn zu schnell von einzelnen formal-ästhetischen Gestaltungselementen auf Kohärenzen im Bereich generalisierter Wissensbestände geschlossen wird (Kohärenzdrang). Auch ein Blick in die internationale Forschungslandschaft, insbesondere in die traditionsreichen Bereiche der Visuellen Anthropologie und der Visuellen Soziologie, unterstreicht die *Kontextrelevanz* bei medialen Produktionen und deren Analyse. Stellvertretend sei auf das von Jon Prosser (2001) editierte Buch *Image-based Research* hingewiesen, in dem namhafte Autorinnen und Autoren wie Marcus Banks, Douglas Harper, Howard S. Becker, Jon Prosser und Dona Schwartz für kontextbezogene Foto- und Filmanalysen plädieren.

5 Ausblick

Der Forschungsansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ hat sich in den letzten Jahren aus einer wissenschaftlichen Randexistenz befreit. Auf dem Hintergrund des „pictorial turn“ (Mitchell 1994) sowie des zunehmenden Einflusses subjektorientierter und ethnografischer Forschungsmethoden gewinnt er paradigmatische Bedeutung, weil er die Visualität unserer Kultur durch die Integration visueller Methoden zu verstehen versucht. Neben der Weiterentwicklung gegenstandsadäquater Analyse- und Interpretationsmethoden im Bildbereich (u.a. Marotzki/Niesyto 2006), der Entwicklung computergestützter Auswertungsverfahren

ren (u.a. Kommer/Biermann 2004; Mayring/Gläser-Zikuda/Ziegelbauer 2004; Gerhold/Bornemann 2004) sowie einer genrespezifischen Ausdifferenzierung des Methodeneinsatzes (vgl. Niesyto 2001b) – auch im Hinblick auf forschungsmethodisch einfachere Möglichkeiten (ähnlich ‚photo-elicitation‘) – wird es vor allem darum gehen, medienethnografische Erkundungen und medienpädagogische Praxisforschung zu intensivieren und die methodologisch-methodische Diskussion im Bereich Foto- und Filmanalysen von Eigenproduktionen zu vertiefen.⁴⁶ Ethnografische Explorationen sind wichtig, um Einblicke zu bekommen, wie sich Kinder und Jugendliche *unabhängig* von pädagogischen Arrangements mittels selbst erstellter Medien die Welt aneignen. Die neuen technischen Möglichkeiten und Nutzungsformen, die aktuell entlang der Schlagworte „Web 2.0“ und „Social Software“ diskutiert werden (Weblogs, Foto-Communities, Podcasts, Up- und Download von Video- und Audiodateien), verweisen auf neue Untersuchungsfelder. Gleichzeitig zeigt sich, dass nach wie vor Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus am wenigsten mediale Eigenproduktionen erstellen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005: 56). Auf dem Hintergrund der positiven Erfahrungen mit dem Forschungsansatz erscheint es besonders wichtig, gerade mit dieser Zielgruppe weitere Projekte in medienpädagogischen Kontexten zu realisieren. Künftige Forschungsvorhaben sollten dabei den praktischen Verwendungszweck von Forschung noch stärker beachten, um konkrete, lebensweltbezogene Situationen und Probleme von Kindern und Jugendlichen besser verstehen und Handlungsalternativen entwickeln zu können (vgl. das Projekt von Rich/Chalfen 1999). Last but not least: Ergebnisse aus Forschungsprojekten, die sich auf mediale Eigenproduktionen beziehen, sollten im Sinne intersubjektiver Überprüfbarkeit auch den Gegenstand der Forschung – die Medienproduktionen – Dritten zugänglich machen. Dies bedeutet, nicht nur in Schriftform Projekte zu dokumentieren, sondern zugleich präsentativ-symbolische Materialien zu veröffentlichen – wie dies bei den Projekten *VideoCulture* und *CHICAM* bereits praktiziert wurde.⁴⁷

46 Hierzu gehören auch forschungsethische Reflexionen. So sind Anonymisierungen bei visuellen und audiovisuellen Materialien weitaus schwieriger als bei Textmaterialien (vgl. hierzu die Überlegungen bei Holzwarth 2006).

47 Der Abschlussdokumentation von VideoCulture wurde ein CD-ROM beigelegt (Niesyto 2003b); die Abschlussberichte von CHICAM sowie alle im Projekt entstandenen Videoproduktionen sind im Internet zugänglich (www.chicam.net). In diesem Zusammenhang ist auch der Aufbau von Archiven zu filmischen Jugendkulturen als „Fundstelle“ für forschungsbezogene Studien zu erwähnen (u.a. <http://www.ph-ludwigsburg.de/2531.html>; http://www.jaf-hamburg.de/index.php?BEITRAG_ID=3)

Literatur

- Amit-Talai, Vered/Wulff, Helena (Eds.) (1995): *Youth Cultures*. London/New York: Routledge
- Arnheim, Rudolf, (1985, 1965¹): *Anschauliches Denken*. Köln: DuMont
- Aufschnaiter, Stefan von/Welzel, Manuela (2001): *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen: aktuelle Methoden empirischer Forschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Baacke, Dieter/Kübler, Hans-Dieter (Hg.) (1989): *Qualitative Medienforschung*, Tübingen: Niemeyer
- Bachmair, Ben/Mohn, Erich/Müller-Doohm, Stefan (Hg.) (1985): *Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung*. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek
- Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia (Hg.) (2005): *Jahrbuch Medienpädagogik 5. Evaluation und Analyse*. Wiesbaden: VS Verlag
- Banks, Markus (2001): *Visual Methods in Social Research*. London: SAGE
- Belgrad, Jürgen/Niesyto, Horst (Hg.) (2001): *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten*. Hohengehren: Schneider
- de Block, Liesbeth/Buckingham, David/Holzwarth, Peter/Niesyto, Horst (2004): *Visions Across Cultures: Migrant Children Using Audio-Visual Images to Communicate. Children in Communication about Migration (CHICAM). Deliverables 14 and 15. August 2004*
http://www.chicam.net/reports/download/visions_across_cultures.pdf
- Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (Hg.) (1998): *Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt*. Weinheim und München: Juventa
- Bohnsack, Ralf (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich
- Caputo, Virginia (1995): *Anthropology's silent 'others': a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures*. In: Amit-Talai/Wulff (1995): 19-42
- Chalfen, Richard (1981): *A sociovidistic approach to children's filmmaking: The Philadelphia Project*. In: *Studies in Visual Communication* (1), 2-32
- Chiozzi, Paolo (1984): *Visuelle Anthropologie. Funktionen und Strategien des ethnografischen Films*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 26: 488-515
- Crawford, Peter Ian (1995): *Nature and Advocacy in Ethnographic Film: The Case of Kayapó Imagery*. In: *INTERVENTION – Nordic Papers in Critical Anthropology*, No 1 (1995), 7-22
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2003): *Foto- und Filmanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich
- Feilitzen, Cecilia v./Carlsson, Ulla (Ed.) (1999): *Children and Media. Image Education Participation. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom*. Göteborg

- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa
- Friedrich, Margarete u.a. (Hg.) (1984): Die Fremden sehen. Ethnologie und Film. München: Trickster
- Fritz, Karsten (1998): Die Bilderwelt der Jugend. Milieuorientierte Medienarbeit mit Jugendlichen. In: Böhnisch/Rudolph/Wolf (1998): 225-234
- Fuhs, Burkhard (1997): Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser/Prenzel (1997): 265-285
- Gauntlett, David (2005): Moving Experiences. Media Effects and beyond. Second edition. Eastleigh (UK): John Libbey Publishing
- Gauntlett, David (1997): Video Critical. Children, the Enviroment and Media Power. University Luton Press
- Gerhold, Lars / Bornemann, Stefan (2004): Qualitative Analyse audiovisueller Informationen mit ATLAS.ti. In: *Online-Zeitschrift MedienPädagogik*, Ausgabe 01/04. URL: <http://www.medienpaed.com/>
- Harper, Douglas (2000): Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In: Flick/von Kardorff/Steinke (2000): 402-416
- Held, Josef (1994): Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Hamburg: Argument
- Hiegemann, Susanne/Swoboda, Wolfgang H. (1994): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Holzwarth, Peter (2007): Qualitative Migrationsforschung im Kontext interkultureller Medienarbeit. München: kopaed (in Vorbereitung)
- Holzwarth, Peter (2006): Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Marotzki/Niesyto (2006)
- Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (2003a): Kreative Bedeutungskonstruktion im Spannungsfeld von Symbolproduktion und Symbolverstehen. In: Niesyto, Horst (Hg.): VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München: kopaed, 139-168
- Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (2003b): CHICAM – Children in Communication about Migration. An Intercultural Research Project Exploring the Possibilities of Intercultural Communication through Children's Media Productions. In: Kiegemann/Gürtler (2003): Research Questions and Matching Methods of Analysis. Qualitative Psychology. Nexus, Vol. 3.Tübingen: Ingeborg Huber
- Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (2001): Aesthetic Creativity, Reflexivity and the Play with Meaning: A VideoCulture Case Study. In: Buckingham, David (Ed.): Journal of Educational Media, Vol. 26, No. 3. Special Issue on VideoCulture, 185-202.
- Imort, Peter (2001): Audiovisuelle Eigenproduktionen von Schülerinnen und Schülern. Einige Ergebnisse und Perspektiven einer musikpädagogischen Projektreihe. In: Niesyto (2001a): 141-156

- Kiegelmann, Mechthild/Gürtler, Leo (Eds.) (2003): Research Questions and Matching Methods of Analysis. Qualitative Psychology. Nexus, Vol. 3. Tübingen: Ingeborg Huber
- Kjeldgaard, Dannie (2003): Youth Identities in the Global Cultural Economy: Central and Peripheral Consumer Culture in Denmark and Greenland. In: European Journal of Cultural Studies, Vol. 6 (3), Special issue edited by Hilary Pilkington and Richard Johnson
- Klieme, Eckhard/Bos, Wilfried (2000): Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan: Triangulation qualitativer und quantitativer Analysen am Beispiel der TIMS-Studie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 359-379
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2004): Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: MedienPädagogik, Ausgabe 1/04, Heftschwerpunkt „Visuelle Methoden in der Forschung“. URL: <http://www.medienpaed.com/>
- Langer, Susanne K., (1987/1942¹): Philosophie auf neuem Wege. Frankfurt am Main: Fischer
- Larson, Heidi (1999): Voices of Pacific Youth. Video research as a Tool for Youth Expression. Visual Sociology, Vol. 14, 161-172
- Luca, Renate (1998): Medien und weibliche Identitätsbildung. Körper, Sexualität und Begehren in Selbst- und Fremdbildern junger Frauen. Frankfurt/New York: Campus
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.) (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen)
- Maurer, Björn (2004): Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München: kopaed
- Maurer, Björn (2001): Wenn Jugendliche mediale Wirklichkeit erzeugen ... Konzeptionelle und praktische Überlegungen zur handlungsorientierten Videoarbeit. In: Belgrad/Niesyto (2001): 104-114
- Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela/Ziegelbauer, Sascha (2004): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: Online-Zeitschrift MedienPädagogik, Ausgabe 01/04. URL: <http://www.medienpaed.com/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2005): JIM 2005 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2006): JIM-Studie 2005 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart
- Mikos, Lothar (2003): Film- und Fernsehanalyse. Konstanz: UTB-Verlag.
- Mitchell, William (1994): Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. University of Chicago Press
- Moser, Heinz (2004): Visuelle Forschung – Plädoyer für das Medium „Fotografie“. In: MedienPädagogik, Ausgabe 01/04. URL: <http://www.medienpaed.com/>

- Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Müller, Renate (2003): Audiovisuelle Fragebögen zur Messung der Attraktivität jugendlicher Videoproduktionen. In: Niesyto (2003b): 283-315
- Neuß, Norbert (2000): Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase/Schorb (2000): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München: kopäd, 131-154
- Niesyto, Horst (2006): Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess. Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion. In: Marotzki/Niesyto (2006)
- Niesyto, Horst (2003a): VideoCulture – Projektentwicklung und Projektergebnisse. In: Niesyto (2003b): 15-110
- Niesyto, Horst (Hg.) (2003b): VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München: kopäd
- Niesyto, Horst/Buckingham, David/Fisherkeller, JoEllen (2003): VideoCulture: Crossing Borders with Young People's Video Productions. In: *Television & New Media*, Volume 4, Issue 4 (November 2003), Sage Publications: 461-482
- Niesyto, Horst (Hg) (2001a): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: kopaed
- Niesyto, Horst (2001b): Jugendforschung mit Video. Formen, Projekte und Perspektiven eines Forschungsansatzes. In: Niesyto (2001a): 89-102
- Niesyto, Horst (2001c): VideoCulture: conclusions and key findings. In: *Journal of Educational Media*, Vol. 26, Nr. 3 (October 2001). Special Issue: The VideoCulture Project. London: Taylor & Francis, 217-225
- Niesyto, Horst (2000): Youth Research on Video Self-productions. Reflections on a Social-aesthetic Approach. In: *Visual Sociology* 15 (2000), 135-153
- Niesyto, Horst (1999): Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen/Carlsson (1999): 323-326
- Niesyto, Horst (1997): Sozialvideografie und Jugendforschung. In: *deutsche jugend* 1 (1997): 11-18
- Niesyto, Horst (1991): Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse. Weinheim und München: Juventa
- Niesyto, Horst (1989): Medienpädagogik auf dem Lande. Dokumentation eines medienpädagogischen Modellprojekts. Frankfurt/Main 1989: ISS-Paper Nr. 41
- Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter (2005): Qualitative Forschung auf der Basis von Eigenproduktionen mit Medien - Erfahrungswerte aus dem EU-Forschungsprojekt CHICAM - Children In Communication about Migration. In: Bachmair/Diepold/de Witt (2005): 163-189
- Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter / Maurer, Björn (2006): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Konzeption und Ergebnisse eines EU-Praxisforschungsprojekts mit jungen Migranten (CHICAM). München: kopaed (in Vorbereitung)

- Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hg.) (2000): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München: kopäd
- Peez, Georg (2006): Phänomenologisch orientierte Fotoanalyse – „Schmierer“, der weitgehend unerforschte Beginn der Kinderzeichnung. In: Peez (2006b)
- Peez, Georg (Hg.) (2006b): Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben unterschiedliche qualitativ empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung - Theorie und Forschungspraxis. München: kopäd
- Peez, Georg (2004): Im Foto ist alles gleichzeitig. Sechs Verfahren, wie sich die Simultaneität von Fotografien und die Sequenzialität von schriftsprachlichen Texten in qualitativer Empirie aufeinander beziehen lassen. In: MedienPädagogik, 01/04, Themenschwerpunkt: Visuelle Methoden in der Forschung; URL: <http://www.medienpaed.com>
- Petermann, Werner (1984): Die Fremden sehen. Ethnologie und Film. München: Trickster
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prosser, Jon (Ed.) (2001): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. London: RoutledgeFalmer
- Rich, Michael/Chalfen, Richard (1999): Showing and Telling Asthma. Children Teaching Physicians with Visual Narrative. In: Visual Sociology, Vol. 14, 51-71
- Röll, Franz-Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: Ev. Gemeinschaftswerk für Publizistik (GEP)
- Schmidt, Axel (2001): Mediale Eigenproduktionen Jugendlicher zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in professionstheoretischer Perspektive – Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Fallstudie. In: Niesyto (2001a): 53-66
- Schorb, Bernd (2001): Selbstbilder Jugendlicher sind Bilder, Worte und Töne und entstehen im Kontext eines Gruppendiskurses. Schwerpunkte und Prinzipien ihrer Analyse. In: Niesyto, Horst (Hg.): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: kopäd, 103-113
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase/Schorb (2000): 33-57
- Stigler, James W./Gallimore, Ronald/Hiebert, James (2000): Using video surveys to compare classroom and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMS Video studies. Educational Psychologist, 35, 87-100
- Theunert, Helga (1994): Quantitative versus qualitative Medien- und Kommunikationsforschung? Über Grundsätze, Gegensätze und Notwendigkeiten der Ergänzung heutiger methodologischer Paradigmen. In: Hiegemann/Swoboda (1994): 387-401
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (1989): Videoproduktionen mit Jugendlichen als qualitative Forschungsmethode. In: Baacke/Kübler (1989): 279-304
- Theunert, Helga/Diezinger, Angelika/Schorb, Bernd (1985): Qualitativ orientierte Jugendforschung auf der Grundlage der Eigenproduktion von Filmen. In: Bachmair/Mohn/Müller-Doohm (1985): 122-157

- Vogelgesang, Waldemar (2002): Feldforschung bei jugendlichen Medien- und Brauchkulturen. Zur Forschungspraxis lebensweltlicher Ethnographie“ (zus. mit Jörgen Schulze-Krüdener), in: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1, 65-92
- Vogelgesang, Waldemar (1991): Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Welzel, Manuela/Stadler, Helga (Hg.) (2005): „Nimm doch mal die Kamera!“ Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften. Münster: Waxmann
- Winterhager-Schmid, Luise (1997): Jugendtagebuchforschung. In: Friebertshäuser/Prengel (1997): 354-370
- Wild, Klaus-Peter (2003): Videoanalysen als neuer Impulsgeber für eine prozessorientierte empirische Unterrichtsforschung. Unterrichtswissenschaft, 31 (2), 98-202
- Witzke, Margrit (2004): Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung. München: kopaed
- Worth, Sol/Adair, John (1972): Through Navajo Eyes: An Exploration in Film Communication and Anthropology. Bloomington
- Worth, Sol/Adair, John/Chalfen, Richard (1997): Through Navajo Eyes. An Exploration in Film Communication and Anthropology. Albuquerque: University of New Mexico Press

Empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung

Sigrid Blömeke, Berlin

- 1 Problemaufriss
- 2 Ein Beispiel empirischer Forschung zu Medien in Schule und Lehrerbildung: Wie spezifisch müssen Medienerfahrungen sein?
- 3 Relevanz empirischer Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung für die Medienpädagogik

1 Problemaufriss

Schon eine nähere Eingrenzung des Gegenstands, für den im vorliegenden Beitrag eine Standortbestimmung vorgenommen werden soll, fällt schwer: Ist „empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung“ vor allem *empirische* Forschung, vor allem *Medienforschung* oder vor allem *Schul- und Lehrerbildungsforschung*? Erfolgt sie vor allem fächerübergreifend oder vor allem fachbezogen? Je nach Akzentsetzung verschiebt sich nicht nur die genaue Fragestellung, sondern es ergibt sich auch ein unterschiedliches Selbstverständnis der Forschenden.

Wer sich in erster Linie als empirischer Forscher definiert, wird methodischen Fragen eine besondere Aufmerksamkeit widmen (siehe z.B. Leutner 1992; Lewalter 1997). Wer sich in erster Linie als Medienforscher versteht, konzentriert sich auf Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen der Mediennutzung (siehe z.B. Meister/Sander 1997). Für Schul- und Lehrerbildungsforscher stellt diese dagegen eher einen Anwendungsbereich allgemeiner schulpädagogischer Fragen dar (siehe z.B. Blömeke 2004; Blömeke/Eichler/Müller 2004).

Unterschiedliche Fragestellungen und ein unterschiedliches Selbstverständnis gehen auch mit der Entscheidung für fächerübergreifende bzw. fachbezogene Forschung einher: Auf der fächerübergreifenden Seite geht es beispielsweise darum, wie Personen mit neuen Medien interagieren (siehe z.B. Kerres 2000), wie allgemeine Problemlösefähigkeiten mit Medien gefördert werden

können (Weinberger/Fischer/Mandl 2001) oder wie Medien gestaltet sein müssen, um wirksam zu sein (siehe z.B. Brünken et al. 2001; Möller/Müller-Kalthoff 2000). Fachbezogen geht es dagegen eher darum, wie unterrichtsfachliche Inhalte mit Medien bearbeitet werden können (siehe z.B. Hole 1998; Urhahne et al. 2000).

Im Forschungsalltag machen sich die unterschiedlichen Perspektiven unter anderem daran bemerkbar, dass die Forschenden unterschiedlichen akademischen Disziplinen angehören. Wer unterrichtsfachbezogen forscht, ist Mitglied der zugrunde liegenden akademischen Disziplin – also z.B. der Mathematikdidaktik, der Deutschdidaktik oder der Physikdidaktik. Fächerübergreifend Forschende ordnen sich der Medienwissenschaft, der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft zu. Da aber auch diese akademischen Disziplinen komplexe, wenn nicht gar diffuse Felder darstellen, ist auch noch innerhalb von ihnen eine Zuordnung zu verschiedenen Sektionen denkbar. Dies heißt zum Beispiel im Falle der Erziehungswissenschaft: Die einen organisieren sich lieber in der Arbeitsgemeinschaft für empirische pädagogische Forschung (AEPF), die anderen in der Kommission Medienpädagogik, wieder andere entweder in der Kommission Schulforschung/ Didaktik oder in der Kommission Professionsforschung/ Lehrerbildung.

Diese unterschiedlichen Zuordnungen erschweren Kooperationen, sieht man sich doch kaum auf Tagungen, kann man so keine gemeinsame Sprache entwickeln und grenzt dies die gegenseitige Wahrnehmung der Forschungsergebnisse ein. In einem komplexen Forschungsfeld, wie es die empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung darstellt, grenzt dies gleichzeitig die Qualität der Forschung ein, sind Kooperationen doch unverzichtbar, um die Anforderungen des Forschungsfeldes bewältigen zu können. Erst wenn forschungsmethodische Kompetenz, mediales Verständnis, schulpädagogische Reflexionsfähigkeit und fachliches Wissen zusammenkommen, kann empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung auf hohem Niveau erfolgen, da diese vor der Herausforderung steht, Verknüpfungsleistungen erbringen zu müssen:

- Verknüpfung medienbezogener Forschung mit der allgemeinen Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung,
- Verknüpfung der schulbezogenen mit der außerschulischen Medienforschung,
- Verknüpfung der Forschung zu neuen Medien mit der Forschung zu traditionellen Medien,
- Verknüpfung eines empirischen mit einem didaktischen Zugang zur Medienthematik (inklusive der Normenproblematik),

- Verknüpfung fachspezifischer mit fachübergreifender erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Von Einzelpersonen ist diese Herausforderung nur schwer zu bewältigen. Hinreichend vernetzte Forschungszusammenhänge und Berücksichtigung von Anschlussfähigkeit als zentrales Kriterium für die Kumulation von Erkenntnissen sind wichtige Voraussetzungen dafür. Beide sind derzeit im Falle der empirischen Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung nur selten gegeben. Die Medienpädagogik spiegelt damit eine grundsätzliche Problematik vieler „weicher“, anwendungsorientierter Disziplinen wider.

2 Ein Beispiel empirischer Forschung zu Medien in Schule und Lehrerbildung: Wie spezifisch müssen Medienerfahrungen sein?

Im Folgenden soll ein Beispiel für typische Fragestellungen empirischer Forschung zu Medien in Schule und Lehrerbildung dargestellt werden. Dies geschieht anhand der Frage, wie spezifisch die Erfahrungen von Lehramtsstudierenden mit dem Einsatz von Medien in fachspezifischer Hinsicht sein müssen, damit diese die Bereitschaft entwickeln, Medien in ihrem späteren beruflichen Alltag als Lehrpersonen einzusetzen. Anhand eines Beispiels empirischer Forschung zur Lehrerbildung wird also die Relevanz fachspezifischer Konkretisierungen in Relation zu fachübergreifenden Zugängen geprüft. Auf diese Weise wird gleichzeitig eine Verknüpfung von medienbezogener Forschung und allgemeiner Unterrichtsforschung geleistet, in der die Frage der Domänenspezifität ein zentraler Diskussionspunkt ist.

2.1 Forschungsstand und Fragestellung

Die Medienerfahrungen heutiger Lehramtsstudierenden sind umfangreich. Neben außerschulischen Erfahrungen mit einer breiten Palette an Medien, einschließlich einer routinierten Nutzung *neuer* Medien (Goos 2005), konnten sie auch in der Schule Medien erleben (Schulz-Zander 1999). Dennoch deuten die vorliegenden Daten darauf hin, dass Studierende keineswegs davon überzeugt sind, ein Medieneinsatz in der Schule sei sinnvoll (Laffey/Musser 1998; Duhaney 2001). Dies gilt vor allem in Bezug auf neue Medien, denen sie eine geringere Glaubwürdigkeit zusprechen als beispielsweise Büchern und für die sie negative Wirkungen auf die Schüler annehmen (Klemm/Iding/Speitel 2001; Kirkwood/Price 2005).

Solche Einstellungen sind insofern ein Problem, als die Relevanz von Einstellungen für berufliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern belegt ist (Fenstermacher 1979; Hofer/Pintrich 2002). Einstellungen haben eine stark orientierende und handlungsleitende Funktion (Leinhardt/Greeno 1986; Otte 1994; Leder/Pekkonen/Törner 2002) und bilden somit eine Brücke zwischen Wissen und Handeln. Wenn Lehrerinnen und Lehrer Medien einsetzen sollen, ist also eine entsprechende positive Grundhaltung erforderlich. Bahr et al. (2004) konnten dies in einer empirischen Untersuchung belegen, und Becker (2000) zeigt, dass dies insbesondere für innovative Lehr-Lernformen gilt. Vorbehalte gegenüber neuen Medien sind dagegen negativ mit Lehrerfolg assoziiert (Honeyman/White 1987).

Für die Lehrerausbildung stellen diese empirischen Erkenntnisse eine besondere Herausforderung dar, sind Einstellungen doch nur schwer veränderbar. Lehramtsstudierende treten mit Einstellungen zu schul- und unterrichtsrelevanten Aspekten in die Lehrerausbildung ein, die im Laufe der Lehrerausbildung nur selten überdauernd verändert werden (*Konstanzer Wanne*: Dann/Müller-Fohrbrodt/Cloetta 1981), da die Einstellungen als Filter fungieren. Es werden überwiegend nur solche Informationen aufgenommen, die sich in das vorhandene System an Einstellungen einpassen lassen (Koch 1972; Pajares 1992; Richardson/Placier 2001).

Sucht man nach Einflussfaktoren, wird in pädagogischen Zusammenhängen *Erfahrung* eine herausragende Rolle zugeschrieben (Dewey 1938/1997; Posner et al. 1982). Entsprechend werden Einstellungen als Reflexion früherer Erfahrungen interpretiert (Fishbein/Ajzen 1975; Ajzen 1991). Mit Bezug auf Medien liegen empirische Erkenntnisse dazu vor, dass Erfahrung mit neuen Medien entsprechende Einstellungen positiv beeinflusst, und zwar sowohl in schulischer (Liu/Reed/Phillips 1992; Comber et al. 1997; Kadijevich 2000) als auch in außerschulischer Hinsicht (Kraemer et al. 1993; King/Xia 1999). Die Ergebnisse sind allerdings auf neue Medien begrenzt. Entsprechende Untersuchungen zu traditionellen Medien, die den Lehreralltag ja noch immer dominieren, sind selten. Immerhin gibt es auch hier einige Hinweise auf einen Zusammenhang von Erfahrung und Einstellung (King/Xia 1999; Kirkwood/Price 2005).

Wenn man über medienbezogene Erfahrungen und Einstellungen spricht, ist es allerdings notwendig, die jeweiligen Formen zu differenzieren. Zwischen Einstellungen zu neuen Medien generell und zu ihrem Einsatz im Unterricht besteht ein erheblicher Unterschied. Auch zwischen schulischen und außerschulischen Erfahrungen ist ein solcher Unterschied auszumachen, der dazu führt, dass die Relevanz Letzterer gelegentlich bezweifelt wird (Blömeke 2003, 2005).

Über die Relevanz schulischer Medienerfahrung für Einstellungen von (zukünftigen) Lehrpersonen liegen kaum Erkenntnisse vor. Generell wird Schulerfahrung eine hohe Bedeutung zugesprochen (Richardson 1996; Lumpe/Haney/Czerniak 2000; Smith 2005). Im Kern wird im Folgenden daher zwei Fragen nachgegangen:

1. Lässt sich bei Lehramtsstudierenden ein Zusammenhang zwischen der Schulerfahrung mit dem Einsatz von Medien und entsprechenden Einstellungen feststellen?
2. Wie spezifisch müssen diese Erfahrungen sein, damit sie die Einstellungen der Studierenden beeinflussen?

Die Hypothesen hierzu lauten auf der Basis des dargestellten Forschungsstandes:

- H1: Der Umfang an medienbezogener Schulerfahrung beeinflusst die Einstellungen von Lehramtsstudierenden signifikant positiv.
- H2: Je spezifischer diese Erfahrungen sind, desto größer ist der Einfluss, und dies gilt
 - H2a: in Bezug auf alle Medienarten, alle Schulstufen, alle Unterrichtsfächer und alle Lehrmethoden sowie auch
 - H2b: im Vergleich von Schulerfahrung und privater Medienerfahrung.

Aus den Ergebnissen lassen sich weit reichende Folgerungen für die Lehrerbildung ableiten: Wenn es wichtig ist, in welchem Unterrichtsfach die Erfahrungen mit dem Medieneinsatz gemacht werden, würde dies für eine stärkere Verankerung erfahrungsbezogener mediendidaktischer Ausbildung in den Fachdidaktiken sprechen. Wenn es dagegen eher wichtig ist, überhaupt entsprechende Erfahrungen zu machen, würde es hinreichend sein, diese Erfahrungen in einem Unterrichtsfach oder im fachübergreifenden Teil der Ausbildung zu machen. Sie können dann offensichtlich transferiert werden. Sollten sich Erfahrungen dagegen als völlig belanglos erweisen, sind erfahrungsbezogene Angebote überflüssig. Es wäre hinreichend, dass die Studierenden und Referendare im Bereich der Mediendidaktik kognitives Wissen erwerben.

2.2 Untersuchungsmethode

Die Datenanalyse erfolgt auf der Basis einer Vollerhebung unter den Erstsemestern in einem Lehramtsstudiengang an der Universität Paderborn. Die Stichprobe umfasst mit 173 Personen rd. 40 Prozent der formal Eingeschriebenen. Sie entspricht in wesentlichen demographischen Merkmalen der Gesamtheit aller Eingeschriebenen.

Zur Prüfung von H1 werden die Zusammenhänge von selbst berichteten Erfahrungen mit dem Einsatz von Medien im Unterricht während der eigenen Schulzeit und selbst berichteten Einstellungen zum Medieneinsatz durch die Befragten als Lehrpersonen geschätzt (4-Punkt-Likertskala von „niemals“ bis „oft“ bzw. von „nicht wichtig“ bis „wichtig“). Erfahrungen und Einstellungen werden für vier Dimensionen erfasst: Medienarten (z.B. Zeitung), Schulstufen (z.B. Sekundarstufe II), Unterrichtsfächer (z.B. Mathematik/ Naturwissenschaften) und Lehr-Lernmethoden (z.B. Einzelarbeit). Für H2 werden Regressionsanalysen durchgeführt mit den verschiedenen Einstellungen als abhängigen Variablen. Die private Mediennutzung wird über die Zahl der verfügbaren Medien zu Hause und die Erfahrung mit der Produktion von Medien bestimmt.

2.3 Ergebnisse

Die Daten stützen die erste Hypothese zur Bedeutung von Medienerfahrung für sechs von acht Medientypen, darüber hinaus für alle drei Schulstufen, für alle Unterrichtsfächer und für zwei der drei Lehrmethoden (siehe Tabelle 1). Diese Stützung erfolgt jeweils mit bedeutsamen Effekten. Die Hypothese kann also auf breiter Front als bestätigt angesehen werden – wenn die drei Ausnahmen auch interessant sind, unter anderem gehören die neuen Medien dazu. Wenn man die deskriptiven Werte ansieht, fällt auf, dass es sich in allen drei Fällen um Merkmale handelt, bei denen die Studierenden eine sehr positive Einstellung aufweisen. Gleichzeitig unterscheidet sich aber der Grad an Erfahrung. Computer wurden nur selten im unterrichtlichen Einsatz erlebt, was die fehlende Korrelation hinreichend erklärt. Der Einsatz des Fernsehers und ein Medieneinsatz im Frontalunterricht waren dagegen gängige Praxis. Offensichtlich waren diese Erfahrungen aber nicht so überzeugend, dass die Studierenden daraus ihre Motivation ziehen, positiv für einen entsprechenden Medieneinsatz motiviert zu sein.

Tabelle 4: Zusammenhang von Schulerfahrung und Bereitschaft zum Medieneinsatz (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

Merkmal	r	Merkmal	r	Merkmal	
Zeitung	.44***	Bücher	.38***	Fernseher	.11
Radio	.35***	Tonträger	.33***	Computer	.08
Fotos	.34***	OHP	.25**		
Primarst.	.30***	Sek. I	.23**	Sek. II	.14*
Mathe/ NW	.37***	GW	.40***	Sprachen	.43***
Einzelarbeit	.36***	Gruppenarb.	.32***	Frontal-U.	.11

Im nächsten Schritt wird die zweite Hypothese geprüft, dass Erfahrung mit Medieneinsatz sehr spezifisch sein muss, um wirksam zu werden. Um das zu prüfen, sind Regressionsanalysen das geeignete Verfahren. Dabei werden mögliche Einflussfaktoren parallel berücksichtigt und dann jeweils geschätzt, wie groß der Einfluss eines einzelnen Faktors ist, wenn alle anderen konstant gehalten werden. Die Ergebnisse der Berechnungen lassen sich vergleichen, wenn man die standardisierten Beta-Gewichte der einzelnen Faktoren betrachtet.

Am Beispiel der Unterrichtsfächer lässt sich erläutern, welche Ergebnisse theoretisch denkbar sind. Dasselbe Prinzip gilt für alle übrigen Analysen: In vier Gruppen an Fächern wurden Erfahrungen mit dem Einsatz von Medien gemacht. Zu diesen liegen auch medienbezogene Einstellungen vor. Blickt man auf die Sprachen, könnte das Beta-Gewicht der medienbezogenen Erfahrung in den sprachlichen Unterrichtsfächern für die Einstellung zu einem Medieneinsatz in diesen Fächern *geringer* sein als das Beta-Gewicht der Erfahrungen in irgendeinem anderen Fach. Dieses Ergebnis würde der Hypothese widersprechen (Modell 1). Das Beta-Gewicht der Erfahrung könnte aber auch *höher* sein als das Gewicht der Erfahrung mit dem Einsatz von Medien in den anderen Unterrichtsfächern. Dieses Ergebnis würde die Hypothese stützen (Modell 2). Das Beta-Gewicht der Erfahrung könnte aber auch – quasi als Zuspitzung der aufgestellten Hypothese – nicht nur das größte, sondern sogar das *einzig*e Merkmal sein, das signifikant Varianz in den Einstellungen der Studierenden erklärt. Ein solches Ergebnis ließe eine Zuspitzung der Hypothese zu (Modell 3).

Tabelle 5: Ergebnis der Analysen zum Einfluss von medienbezogenen Erfahrungen auf medienbezogene Einstellungen

Merkmal	Modell	Merkmal	Modell	Merkmal	Modell
Zeitung	2	Bücher	2	Fotos	2
Radio	2	Tonträger	2	OHP	3
Primarst.	3	Sek. I	2	Sek. II	1
Mathe/ NW	3	GW	3	Sprachen	3
Einzelarbeit	3	Gruppenarb.	3		

Auch diese Hypothese wird von den Daten weitgehend gestützt. Mit nur einer Ausnahme – der Sekundarstufe II – haben spezifische Erfahrungen immer einen höheren Einfluss als unspezifische Erfahrungen. Diese Fälle sind mit „2“ und „3“ gekennzeichnet. In vielen Fällen gilt zudem, dass die spezifischen Erfahrungen die *einzigsten* sind, die signifikant Varianz erklären. Diese Fälle sind mit einer „3“ gekennzeichnet. Dieses Ergebnis trifft für alle Unterrichtsfächer und für alle Lehr-Lernmethoden zu. Für medienbezogene Einstellungen in Mathematik und Naturwissenschaften spielt es beispielsweise keine Rolle, wenn Lehramtsstudierende medienbezogene Erfahrungen in den Sprachen gemacht hat. Das einzige, was zählt, sind Erfahrungen mit dem Einsatz von Medien in Mathematik und Naturwissenschaften. In Bezug auf die Lehrmethoden gilt strukturell Vergleichbares: Für medienbezogene Einstellungen zur Gruppenarbeit ist es nicht relevant, welche Erfahrungen im Frontalunterricht gemacht wurden. Es zählen lediglich Erfahrungen mit dem Einsatz von Medien in der Gruppenarbeit.

Interessanterweise gilt dieses strenge Ergebnis nicht für die Medienarten. Zwar weisen hier die korrespondierenden Medienarten immer auch das höchste Beta-Gewicht auf, es ist aber nie das einzige, das signifikant Varianz erklärt. Zudem ist festzustellen, dass Erfahrungen mit bestimmten Medienarten Einstellungen zu anderen sogar negativ beeinflussen. Dies gilt besonders für die neuen Medien. Je mehr Erfahrungen mit ihrem Einsatz in der Schule gemacht wurden, umso negativer sind die Einstellungen zu einem Einsatz von Büchern, Fotos und Tonträgern. Angesichts der Multimedialität von Computern ist dies auch plausibel: Warum nur visuelle Repräsentationen einsetzen, wenn man sie mit auditiven kombinieren kann?

Eine letzte Analyse erfolgt schließlich zum Verhältnis von privater Medienerfahrung zu schulischer Medienerfahrung. Die derzeitige Generation an Lehramtsstudierenden bringt Medienerfahrung in die Ausbildung mit wie keine Generation zuvor. Ob sich dies auch positiv auf den unterrichtlichen Einsatz auswirkt, ist zumindest umstritten. Für die Datenanalyse wird die private Medienerfahrung noch einmal unterteilt nach rezeptiver Mediennutzung, also z.B. nur Zeitunglesen oder im Internet recherchieren, und produktiver Mediennutzung, also z.B. Zeitungsartikel verfassen oder Webseiten produzieren. Wenn sich private Medienerfahrung als relevant erweisen sollte, gilt dies vermutlich eher für die produktive Seite als für die reine Nutzungsseite.

Auch in diesem Fall stützen die Daten die Hypothese weitgehend (siehe Tabelle 3). Schulbezogene Medienerfahrungen sind weit relevanter als die privaten Medienerfahrungen, die tendenziell überhaupt nicht signifikant werden. Wie schon in den vorhergehenden Analysen stellen das Fernsehen und der Computer eine Ausnahme dar. In Bezug auf den Computer wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Umfang an schulbezogener Erfahrung vergleichsweise gering ist. Und in Bezug auf das Fernsehen war die Schulerfahrung offensichtlich nicht sehr überzeugend. Dies ist gerade im Vergleich zur privaten Fernsehnutzung ein wichtiges Argument. Während private Fernsehnutzung Unterhaltung und Entspannung bedeutet, bedeutet die Nutzung des Fernsehens in der Schule Lernen und Anstrengung (Tulodziecki 1997).

Tabelle 6: Einfluss von schulischer und privater Erfahrung mit Medien auf Einstellungen

Einstellungs-merkmal	r	R²	F	Schulerfahrung/ Medienproduktion/ Mediennutzung
Zeitung	.44	.19	12.51***	.41*** / .08 / .09
Buch	.40	.16	9.90***	.39*** / .02 / .09
Radio	.33	.11	6.31***	.31*** / .09 / -.02
Tonträger	.37	.13	8.11***	.35*** / .04 / -.11
Fotos	.38	.14	8.92***	.32*** / .19* / .03
OHP	.26	.07	6.13***	.25** / .04 / -
Fernseher	.31	.09	5.61**	.12 / .05 / .27***
Computer	ns			.05 / .08 / .03

2.4 Diskussion

Die vorliegenden Daten stützen die Hypothese, dass medienbezogene Schulerfahrungen medienbezogene Einstellungen beeinflussen. Damit wird erneut Deweys (1938/1997) frühe Theorie der Erfahrung bestätigt, die von Lortie (1975) aufgegriffen wurde, indem er die Schule als „apprenticeship of observation“ bezeichnete. Die neuen Medien stellen eine der wenigen Ausnahmen dar. Dass die Beziehung zwischen Erfahrungen und Einstellungen hier unklar ist, gilt auch für außerschulische Felder. King und Xia (1999) stellen die These auf, dass sich langfristig eine ähnlich positive Korrelation herausbilden wird wie bei anderen Medien, wenn Computer erst einmal ähnlich etabliert sind.

Die zweite Hypothese kann einschließlich ihrer Subhypothesen ebenfalls als durch die Daten gestützt angesehen werden. Entweder sind nur ganz spezifische Medienerfahrungen für Einstellungen relevant, oder diese sind zumindest der bedeutendste Einflussfaktor. Dies bedeutet, dass Erfahrung vermutlich eher schlecht transferiert werden kann. Dieses Ergebnis passt gut zu Ergebnissen der Wissensforschung, die darauf hinweist, dass Wissen sehr spezifisch sein muss, um anwendbar zu sein. Mit Blick auf die geringe Bedeutung außerschulischer Medienerfahrung, die auch Ergebnis anderer Studien ist (Becker/Ravitz 1999), ist auf Cubans (1986) Jahrzehnte alte These hinzuweisen, dass es für die Arbeit als Lehrer keinen Unterschied macht, in welcher medialen Umgebung die Personen aufgewachsen sind.

Die Ergebnisse unserer Studie richten kritische Fragen an die derzeitige Gestaltung der medienbezogenen Lehrerausbildung. Da die Schulerfahrungen der Lehramtsstudierenden nicht geändert werden können, liegt es nahe, aus dem engen Zusammenhang von Erfahrung und Einstellungen insofern Konsequenzen für die Lehrerausbildung zu ziehen, als diese ihnen Erfahrungen ermöglichen muss, die aus medienpädagogischer Sicht als angemessen bewertet werden. Über Einzelveranstaltungen hinaus könnte vor allem eine medienbezogene Gestaltung der universitären Lehre helfen, sind mediendidaktische Angebote doch höchstens in Form von ein oder zwei Lehrveranstaltungen in Studienordnungen verankert. Eine begleitende Reflexion des Medieneinsatzes könnte die Wirksamkeit der Erfahrungen noch steigern. Allerdings zeigen die Daten auch, wie notwendig spezifische Erfahrungen sind. Bisher finden die meisten Lehrveranstaltungen zum Thema neue Medien im erziehungswissenschaftlichen Studium statt. Wenn es hier nicht gelingt, fach- und stufenspezifische Bezüge herzustellen, drohen die Anstrengungen zu verpuffen. Reine Lehrveranstaltungen zum Umgang mit Medien müssen noch kritischer gesehen werden, als dies bisher bereits unter Bezug auf die Aufgaben von Universitäten der Fall war. Sie widersprechen diesen nicht nur, sondern helfen auch nicht in Bezug auf die Wahrnehmung von Lehreraufgaben.

3 Relevanz empirischer Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung für die Medienpädagogik

Empirische Forschung kann – gut ausgeführt – nicht nur zu relevanten und interessanten Erkenntnissen führen, die für Wissenschaft und Praxis von Bedeutung sind. Im Zusammenhang des vorliegenden Beitrags ist möglicherweise noch höher einzuschätzen, dass sie auch dazu zwingt, die eingangs geforderten Verknüpfungsleistungen zu erbringen. Da abstrakte Konstrukte empirisch nicht fassbar sind, müssen zahlreiche Operationalisierungsschritte erfolgen, die im Sinne breiter Anschlussfähigkeit nur zu leisten sind, wenn die Diskussion um den jeweiligen Forschungsgegenstand mehrperspektivisch wahrgenommen wird. Dies wurde in der hier präsentierten Studie unter Aufnahme von Kontroversen der allgemeinen Unterrichtsforschung anhand der Frage von fächerübergreifender versus fachbezogener Medienerfahrung demonstriert.

Die Studie ist dementsprechend an der Universität Paderborn im Rahmen eines interdisziplinären Projektes (BIG – Bildungswege in der Informationsgesellschaft) in Zusammenarbeit mit mehreren Fachdidaktiken entwickelt worden. Aus dem Projekt heraus sind auch abgestimmte Lehrangebote entstanden. Dies ist für die Medienpädagogik keineswegs selbstverständlich, erfordert eine solche Verknüpfungsleistung doch einen hohen personellen, zeitlichen und organisatorischen Aufwand. Der Mehrwert ist allerdings unverkennbar: die Ausarbeitung eines zentrierenden gemeinsamen Selbstverständnisses, die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und so die Definition eines zentrierenden Kerns wissenschaftlicher Zusammenarbeit. Wenn Medienpädagogik zu einer anerkannten akademischen Disziplin werden will, die von Vorbehalten gegenüber dieser „Bindestrich-Pädagogik“ wekommt, bleibt ihr nichts anderes übrig, als in dieser Weise zu verfahren.

Literatur

- Ajzen, I. (1991): The Theory of Planned Behavior. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes 50. 179-211
- Bahr, D.L./Shaha, St.H./Farnsworth, B.J./Lewis, V.K./Benson, L.F. (2004): Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology. Attitudinal Impacts of Technology-supported Field Experience on Pre-service Teacher Candidates. In: Journal of Instructional Psychology 31 (2). 88-97
- Becker, H.J. (2000): Findings from the Teaching, Learning, and Computing Survey. Is Larry Cuban Right? In: Education Policy Analysis Archives 8 (51)

- <<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n51/>> [10.1.2006]
- Becker, H.J./Ravitz, J. (1999): The Influence of Computer and Internet Use on Teachers' Pedagogical Practices and Perceptions. In: *Journal of Research on Computing in Education* 31 (4). 356-384
- Berliner, D.C./Caffee, R.C. (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan
- Blömeke, Sigrid (2003): Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2). 276-289
- Blömeke, Sigrid (2004): Neue Medien als Herausforderung für die Pädagogik. In: *Neue Sammlung* 44 (3). 299-317
- Blömeke, Sigrid/Eichler, Dana/Müller, Christiane (2004): Videoanalysen zum Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht. Indikatoren und erste Ergebnisse für das Fach Mathematik. In: Doll/Prenzel (2004): 212-233
- Blömeke, Sigrid (2005): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In: Frey/Jäger/Renold (2005): 76-97
- Brünken, R./Steinbacher, S./Schnotz, W./Leutner, D. (2001): Mentale Modelle und Effekte der Präsentations- und Abrufkodalität beim Lernen mit Multimedia. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15. 16-27
- Comber, C./Colley, A./Hargreaves, D.J./Dorn, L. (1997): The effects of age, gender and computer experiences upon computer attitudes. In: *Educational Research* 39 (2). 123-133
- Cuban, L. (1986): *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press
- Dann, H.D./Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B. (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxischock“ drei Jahre später. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 13. 251-262
- Dewey, John (1997): *Experience and Education* (1938). New York: Touchstone (= The Kappa Delta Pi Lecture Series)
- Doll, Jörg/Prenzel, Manfred (Hg.) (2004): *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann
- Duhaney, D.C. (2001): Teacher Education. Preparing Teachers to Integrate Technology. In: *International Journal of Instruction Media* 28 (1). 23-30
- Fenstermacher, G.D. (1979): A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness. In: Shulman (Hg.) (1979): 157-185
- Fishbein, M./Ajzen, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Frey, A./Jäger, R.S./Renold, U. (Hg.) (2005): *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*. Landau: Empirische Pädagogik (= Berufspädagogik; 5)
- Goos, M. (2005): A Sociocultural Analysis of the Development of Pre-Service and Beginning Teachers' Pedagogical Identities as Users of Technology. In: *Journal of Mathematics Teacher Education* 8. 35-59

- Hofer, B.K./Pintrich, P.R. (2002): *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Hole, V. (1998): *Erfolgreicher Mathematikunterricht mit dem Computer. Methodische und didaktische Grundfragen in der Sekundarstufe I*. Auer-Verlag: Donauwörth
- Honeyman, D./White, W. (1987): *Computer Anxiety in Educators Learning to Use the Computer. A Preliminary Report*. In: *Journal of Research on Computing in Education* 20 (2). 129-138
- Kadijevich, D. (2000): *Gender differences in computer attitude among ninth grade students*. In: *Journal of Educational Computing Research* 22 (2). 145-154
- Kendall, K.E. (Hg.) (1999): *Emerging Information Technologies. Improving Decisions, Cooperation, and Infrastructure*. Thousand Oaks: Sage
- Kerres, M. (2000): *Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien*. In: *Bildung und Erziehung*, 53(1), 19-39
- King, R.C./Xia, W. (1999): *Media Appropriateness. Effects of Experience on Communication Media Choice*. In: Kendall (Hg.) (1999): 143-175
- Kirkwood, A./Price, L. (2005): *Learners and Learning in the Twenty-First Century. What do we know about Students' Attitudes towards and Experiences of Information and Communication Technologies that will help us Design Courses?* In: *Studies in Higher Education* 30 (3). 257-274
- Klemm, E.B./Iding, M./Speitel, T. (2001): *Do Scientists and Teachers agree on the Credibility of Media information sources?* In: *International Journal of Instructional Media* 28 (1). 83-91
- Koch, J.J. (1972): *Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft
- Kraemer, L./Danziger, J. N./Dunkle, D. E./King, J. L. (1993): *The Usefulness of Computer-Based Information to Public Managers*. In: *MIS Quarterly* 17 (2). 129-148
- Laffey, J./Musser, D. (1998): *Attitudes of Preservice Teachers about Using Technology in Teaching*. In: *Journal of Technology and Teacher Education* 6 (4). 223-241
- Leder, G.C./Pekkonen, E./Törner, G. (Hg.) (2002): *Beliefs. A Hidden Variable in Mathematics Education?* Dordrecht: Kluwer
- Leinhardt, G./Greeno, J. (1986): *The cognitive skill of teaching*. In: *Journal of Educational Psychology* 78. 75-95
- Leutner, D. (1992): *Adaptive Lehrsysteme. Instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen*. Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union
- Lewalter, Doris (1997): *Lernen mit Bildern und Animationen. Studien zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann
- Liu, M./Reed, W./Phillips, P. (1992): *Teacher Education Students and Computers. Gender, Major, Prior Computer Experience, Occurrence, and Anxiety*. In: *Journal of Research on Computing in Education* 24 (4). 457-467
- Lortie, D.C. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Lumpe, A.T./Haney, J.J./Czerniak, C. M. (2000): *Assessing Teachers' Beliefs about their Science Teaching Context*. In: *Journal of Research in Science Teaching* 37. 275-292

- Meister, D.M./Sander, U. (Hg.) (1997): *Kinderalltag und Werbung. Zwischen Manipulation und Faszination*, Neuwied: Luchterhand
- Möller, J./Müller-Kalthoff, Th. (2000): Lernen mit Hypertext. Effekte von Navigationshilfen und Vorwissen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14. 116-123
- Otte, Michael (1994): *Das Formale, das Soziale und das Subjektive*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Pajares, F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62. 307-332
- Posner, G.J./Strike, K.A./Hewson, P.W./Gertzog, W.A. (1982): Accomodation of a Scientific Conception. Toward a Theory of Conceptual Change. In: *Science Education* 66. 211-227
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula/Buttery/Guyton (Hg.) (1996): 102-119
- Richardson, V. (Hg.) (2001): *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association 4. Aufl.
- Richardson, V./Placier, P. (2001): Teacher Change. In: Richardson (Hg.) (2001): 905-947
- Rösner, E. (Hg.) (1999): *Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung*, Bd. 8. Dortmund: IFS-Verl.
- Schaumburg, Heike (2006)
- Schulz-Zander, R. (1999): Neue Medien und Schulentwicklung. In Rösner (1999): 35-56
- Shulman, L.S. (Hg.) (1979): *Review of Research in Education*. Vol. 6. Itasca, IL: Peacock
- Sikula, J./Buttery, T./Guyton, E. (Hg.) (1996): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan 2. Aufl.
- Smith, L.K. (2005): The Impact of Early Life History on Teachers' Beliefs. In-school and Out-of-school Experience as Learners and Knowers of Science. In: *Teachers and Teaching* 11 (1). 5-36
- Tulodziecki, G. (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Urhahne (et al. 2000), D./Prenzel, M./Davies, M.v./Senkbeil, M./Bleschke, M.: Computereinsatz im naturwissenschaftlichen Unterricht – Ein Überblick über die pädagogisch-psychologischen Grundlagen und ihre Anwendung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 6. 157-186
- Weinberger, A./Fischer, F./Mandl, H. (2001): *Scripts and Scaffolds in Problem-Based Computer Supported Collaborative Learning Environments. Fostering Participation and Transfer*. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität (= Forschungsberichte; 144)

IV Ausbildung und Professionalität

Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung

Kai-Uwe Hugger, Bielefeld

- 1 Ungewissheit und pädagogisches Handeln
- 2 Umgang mit Ungewissheit im medienpädagogischen Handeln 1: Nichtwissen als Noch-Nicht-Wissen
- 3 Ungewissheit – Medienbildung – Medienkompetenz
- 4 Umgang mit Ungewissheit im medienpädagogischen Handeln 2: Nichtwissen als Nicht-Wissen-Können
- 5 Ungewissheit – Dilemmata medienpädagogischen Handelns – Ausbildung
- 6 Medienpädagogische Kasuistik

Erziehung ist in modernen Gesellschaften – so Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2005²: 50) – eine zunehmend *paradoxe* soziale Praxis. Auf der einen Seite habe sie „Steuerungs- und Gestaltungsansprüche“, sie unterstelle die Vorhersagbarkeit ihrer Handlungsergebnisse und sei mit dem „Anspruch auf Überprüfung, auf Kontrolle der Erfolge ihres Handelns“ verbunden. Auf der anderen Seite setze Erziehung aus verschiedenen Gründen die „Selbsttätigkeit, Autonomie und Freiheit, und damit die Nichtzugänglichkeit, Nicht-Steuerbarkeit und Nicht-Vorhersagbarkeit“ derjenigen Menschen voraus, an die sie sich wendet. Die beiden Autoren verweisen mit dieser *strukturellen Widersprüchlichkeit* der Erziehung auf eine Diagnose, die in der erziehungswissenschaftlichen Debatte der letzten Jahre breite Resonanz und Anerkennung gefunden hat. Sie fokussiert sich in dem Begriff der *Ungewissheit* bzw. des Nichtwissens als bisher nicht berücksichtigter Seite des Wissens (vgl. etwa Combe/Helsper 1996a; Helsper/Hörster/Kade 2005²a). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie (professionelles) pädagogisches Handeln überhaupt möglich und zu reflektieren ist, das im Zeichen der Ungewissheit stattfindet. Diese erziehungs- und sozialwissenschaftliche Debatte ist für mich der Ausgangspunkt, um auf den folgenden Seiten zu thematisieren, welche Rolle Ungewissheit im medienpädagogischen Handeln spielt, m.a.W.: Welche Umgangsformen hat die Medienpädagogik – als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft – entwickelt, mit Ungewissheit umzugehen?

Meines Erachtens werden solche Formen des Umgangs in verschiedenen Konzepten „professionellen medienpädagogischen Handelns“ deutlich. Darüber hinaus zeigt sich aber auch, dass sogar die disziplinären Leitbegriffe Medienkompetenz und Medienbildung aus der Perspektive der Ungewissheitsproblematik rekonstruiert werden können. Abschließend werde ich die Konsequenzen aufzeigen, die sich aus der theoretischen Analyse für eine *kasuistisch* orientierte Ausbildung zukünftiger Medienpädagogen von Beruf ergeben.

1 Ungewissheit und pädagogisches Handeln

Während bis in die 1980er Jahre hinein unterstellt wurde, dass die Universalisierung wissenschaftlicher Argumentations- und Rationalitätsmuster bzw. die zunehmende Verwissenschaftlichung unserer Gesellschaft zur Beherrschung aller Dinge durch Berechenbarkeit führt, ist diese „moderne“ Sichtweise auf Wissenschaft in den letzten Jahren fraglich geworden. Das „Ideal der zunehmenden Eindeutigkeit“ (Bonß 1998) beginnt aufgrund der Komplexitätsprobleme der Wissenschaft zu bröckeln. Dies zeigt sich beispielsweise an den nichtintendierten Nebenfolgen hochentwickelter Technologien, wie etwa der Atomtechnologie. Zunächst als Ikone des Fortschritts betrachtet, gilt sie heute – nicht zuletzt wegen des Reaktorunfalls in Tschernobyl – als risikobehaftet und nicht vollständig kalkulierbar. Für Wolfgang Bonß (ebd.: 973-974) zeichnet sich darin eine „Dialektik der Verwissenschaftlichung“ ab: Risiken überstiegen bei weitem den möglichen Nutzen, Eindeutiges werde durch Mehrdeutiges und Unsicheres ersetzt. Gerade wegen der Unmöglichkeit allumfassender Kontrolle müsse an die Stelle des „Ideals der prinzipiellen Vorhersagbarkeit der Welt die Anerkennung des prinzipiell Unvorhersehbaren treten“, und die vorherrschende Sicherheitsorientierung sei durch eine „aktive Unsicherheitsorientierung“ auszuwechseln (vgl. auch Beck 1986). Mit dieser Betonung von *Nichtwissen* ist ein Kernaspekt der neueren sozialwissenschaftlichen Debatte markiert. Nichtwissen wird dabei nicht mehr als Noch-Nicht-Wissen verstanden, sondern erfährt gegenüber dem Wissen eine Aufwertung, indem es als *permanentes* Nichtwissen zu eigenem Recht kommt.

Auch in der Erziehungswissenschaft ist spätestens seit Anfang der 1990er Jahre ein Diskurs zu beobachten, der sich verstärkt mit Ungewissheit als Strukturbedingung pädagogischen Handelns auseinandersetzt. Nachhaltigen Einfluss hat die These von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982a) ausgeübt, dass es im beruflichen Handeln von Pädagogen typischerweise ein „Technologiedefizit“ gebe. Da es für den Pädagogen aufgrund der Komplexität von individuellen und sozialen Prozessen, mit denen er es in Erziehung und Bildung

immer zu tun hat, unmöglich sei, „zielsicher“ zu handeln, könne er auch nicht wissen, bei wem er welche Wirkung direkt oder indirekt auslöst. Insbesondere in professionstheoretischer Perspektive ist dieser Diskussionsstrang aufgenommen worden. Arno Combe und Werner Helsper (1996b: 41) bilanzieren denn auch im einleitenden Beitrag ihres Bandes „Pädagogische Professionalität“:

„So scheint sich die Diskussion um die Zukunft pädagogischen Handelns im Fokus der Ungewissheitsproblematik und einer gelingenden wie misslingenden Balance von Antinomien (...) zu bündeln“.

Aber wie genau ist pädagogisches Handeln zu denken, das die Unmöglichkeit von Sicherheit und Kontrolle als konstitutive Bedingung anerkennt? Grundsätzlich kann dies nur bedeuten, vom Ideal der prinzipiellen Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen Abschied zu nehmen. Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992a) sprechen sich deshalb mit Bezug auf die soziologische Wissensverwendungsforschung gegen eine „naive Transfermentalität“ aus, mit der die Vorstellung einer rationalen Ableitung pädagogischer Handlungsvollzüge des Praktikers aus abstraktem Theoriewissen gemeint ist. Gegenüber solchen, Komplexität ausblendenden, Modellen ist eine Denkrichtung stark zu machen, die Ungewissheit bzw. Nichtwissen als Strukturelement pädagogischen Handelns profiliert.

Sie zeigt sich etwa bei Michael Wimmer (1996), der dafür plädiert, der pädagogischen Wissensbasis das Unbestimmte und Ungewisse gewissermaßen zu implantieren. Pädagogisches Handeln ist demnach nicht mehr auf der Grundlage eines instrumentellen Handlungsverständnisses zu verstehen, das sich vom Wissen leiten lässt. Zentrales Element ist vielmehr eine Kluft zwischen Wissen und Handeln, die im Nichtwissen oder in der Ungewissheit über die mögliche Wirkung des eigenen pädagogischen Handelns besteht. Diese Kluft ist konstitutiv und nicht mit Hilfe von Wissen überbrückbar. Der (professionelle) Pädagoge muss sich dessen bewusst sein und im Hinblick auf seine Adressaten „wissen, dass er (...) nicht weiß und wissen kann“ (ebd.: 431), auch nicht mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens. Gleichzeitig kann dies aber nicht bedeuten, dass auf das Wissen als wissenschaftliches Wissen verzichtet werden kann. Im Gegenteil: Erst durch dieses Wissen werden die Grenzen des Wissens einschätzbar; der Wert der pädagogischen Wissensbasis ändert sich dadurch.

In den Fokus einer solchen Perspektive pädagogischen Handelns kommt also die notwendige Fähigkeit des Pädagogen, in einem distanzierten Verhältnis zum (wissenschaftlichen) Wissen sowohl die pädagogische Situation als auch das eigene pädagogische Handeln selber beurteilen, einschätzen und dafür Kriterien entwickeln zu müssen. In den Fokus kommt ebenso zentral die spezifische Lebenssituation des Adressaten, die nicht mit Hilfe einer vorab festgelegten Handlungsstruktur bestimmt und mit Hilfe eines instrumentellen Hand-

lungswissens als lösbar verstanden werden darf. Das Tun des Pädagogen unterscheidet sich von dem des pädagogischen Laien durch das Wissen seines Nichtwissens, d.h. das Wissen der Grenzen des Wissens und dann, erst auf dieser Basis, durch die Fähigkeit, pädagogische Handlungsformen im Hinblick auf einen potenziellen Adressaten einschätzen, anwenden, und ggf. kreativ verändern zu können.

Festzuhalten ist: Die Debatte zum Stellenwert von Ungewissheit bzw. Nichtwissen hat zu einem „Akzentwechsel der erziehungswissenschaftlichen Reflexion“ (Helsper/Hörster/Kade 2005^{2b}) geführt. Pädagogisches Handeln im Zeichen der Ungewissheit ist dabei so zu verstehen – dies geht meines Erachtens als ein wesentliches Zwischenergebnis der derzeitigen Debatte hervor –, dass der einzelne Adressat verstärkt in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns zu stellen und dieser als grundsätzlich unbestimmbares Individuum anzuerkennen ist. Für den Pädagogen ändert sich dabei der Wert des Wissens, den er als solchen erkennen muss, um „professionell“ handeln zu können.

2 Umgang mit Ungewissheit im medienpädagogischen Handeln 1: Nichtwissen als Noch-Nicht-Wissen

Der medienpädagogische Umgang mit Ungewissheit kann anhand von unterschiedlichen Konzepten medienpädagogischer Professionalisierung (vgl. Hugger 2001) beschrieben werden. Die Darstellung dieser Konzepte soll deutlich machen, dass die Medienpädagogik unterschiedliche Formen des Umgangs mit Ungewissheit im pädagogischen Handeln entwickelt hat. Der Versuch einer „Lösung“ der Ungewissheitsproblematik taucht in sämtlichen Professionalisierungsstrategien auf, insofern hat er ahistorischen Charakter. Außerdem zeichnen sich historische Phasen ab, in denen bestimmte Umgangsformen besonders betont werden oder „Konjunktur“ haben, möglicherweise deshalb, weil gesellschaftlich zum jeweiligen Zeitpunkt nur eine bestimmte Anzahl von Umgangsformen verfügbar ist. Die folgenden Modelle – beschützend-wertevermittelnd, gesellschaftskritisch-wissenschaftszentriert und bildungstechnologisch-optimierend – sind trotz ihres spezifischen Facettenreichtums insgesamt nur einer Umgangsform zuzuordnen, und zwar derjenigen, die Nichtwissen als Noch-Nicht-Wissen betrachtet:

Ein erstes Professionalisierungsmodell der Medienpädagogik möchte ich als *beschützend-wertevermittelnd* bezeichnen. Die Ungewissheitsproblematik wird dadurch gelöst, dass das Nichtwissen im medienpädagogischen Handeln als vollständig beherrschbar angesehen wird. Das Modell orientiert sich an einem Bild von Heranwachsenden, das von Labilität und leichter Beeinflussbar-

keit geprägt ist. Das Handeln wird mit Werturteilen auf der Grundlage weltanschaulicher Annahmen oder mit einfachen Medienwirkungsannahmen begründet, basierend auf dem subjektiven oder „statistischen Augenschein“ (Schorb 1995) der beruflich Handelnden. Darüber hinaus ist es streng an der Einhaltung von Bestimmungen des Jugendschutzes orientiert. Systematische wissenschaftliche Analysen zu den sozialen und ökonomischen Auswirkungen der Medienentwicklung fehlen tendenziell in diesem Modell. Im Vordergrund steht die ethisch-moralische Kategorie des medienpädagogischen Handelns. Dies wird bereits im Zusammenhang mit der Entstehung des Kinofilms und der ersten Lichtspielhäuser deutlich, später mit der Entstehung der „bewahrpädagogischen“ Richtung der Medienpädagogik in den 50er und 60er Jahren. Nicht zuletzt ist das Modell des beschützend-wertevermittelnden Medienpädagogen in seiner Entstehung als die Reaktion auf eine Relativierung des pädagogischen Einflusses auf Kinder und Jugendliche durch Medien zu werten. Das beschützend-wertevermittelnde Professionalisierungskonzept sieht den Medienpädagogen primär im Zusammenhang mit einer medienkritischen Ablehnung von (neuen) Medien bzw. mit dem Versuch einer Verhinderung der negativen Folgen des allgemeinen Mediengebrauchs. Zentrale Bedeutung hat für ihn vor allem die Gewalt- und Pornographiedebatte. Mit seiner bewahrenden und kontrollorientierten Haltung wird er als Beschützer der Kinder und Jugendlichen vor der Gefahr einer geistigen Überforderung und Reizüberflutung konstruiert.

Diese medienkritische Perspektive zielt besonders auf den medienpädagogischen Einzelfall, auf den das Handeln individuell bezogen werden soll. Das Handlungswissen beruht in erster Linie auf eigenen und überlieferten Erfahrungen, verbunden mit einem ethisch-moralisch motivierten Sendungsbewusstsein, das das Gute und Wahre im Kind zum Vorschein bringen will. Die Ergänzung des Erfahrungswissens durch wissenschaftliches Wissen spielt in diesem Modell, wie bereits angedeutet, eine tendenziell untergeordnete Rolle. Unterrepräsentiert sind insbesondere systematische wissenschaftliche Analysen zu gesellschaftlich-strukturellen, ökonomischen wie politischen Ursachen sozialer Problemlagen. Im Vordergrund des medienpädagogischen Handelns steht ein gerade nicht auf allgemein bestimmbar Regeln, sondern auf einer Art von Fingerspitzengefühl beruhende Herangehensweise, das sich seinem Anspruch gemäß gegen ein technisches Verständnis medienpädagogischen Handelns richtet.

Bei genauer Betrachtung scheint dieser Anspruch aber nicht konsequent umgesetzt werden zu können: Das Erfahrungswissen des Medienpädagogen, oftmals gepaart mit dem gesellschaftlichen Normenkanon gilt nach der Logik des beschützend-wertevermittelnden Professionalisierungsmodells als Schlüssel zur Lösung eines bestimmten Falles. Problemkonstellationen werden mit Hilfe dieses Wissens als prinzipiell durchschaubar und beherrschbar dargestellt. Dabei

werden Elemente eines sozialtechnischen Verständnisses professionellen Handelns insofern deutlich, als die Deutung des Einzelfalls schon vorab vom Professionellen getroffen wird. Das Wissen wird technisch auf einen Fall angewendet.

Es verwundert nicht, dass die vermeintliche *Handlungssicherheit*, die dieses Modell dem Praktiker suggeriert, auf eine erhebliche Nachfrage stößt. Die meist vom Standpunkt eines gesellschaftlich vorherrschenden, aber oft undifferenzierten Werte- und Sittlichkeitsverständnisses geführte Diskussion um den Jugendmedienschutz liefert ein Beispiel dafür, dass Elemente dieser Vorstellung von medienpädagogischer Professionalität auch gegenwärtig noch vorhanden sind.

Die Lehrbarkeit des Modells in einer medienpädagogischen Ausbildung scheint indes problematisch zu sein. Immerhin soll ja die Voraussetzung für die Ausübung der Tätigkeit eine sittlich wie moralisch gefestigte Persönlichkeit des Medienpädagogen sein, die aber nicht in der beruflichen Ausbildungsphase erlernbar zu sein scheint, sondern die als bereits weitestgehend entwickelt betrachtet wird.

Das zweite Modell ist als *gesellschaftskritisch-wissenschaftszentriert* zu bezeichnen. Auch darin spielt der Umgang mit Ungewissheit bzw. Nichtwissen eine entscheidende Rolle. Es ist insofern mit dem gerade erläuterten Modell verwandt, als es Kinder und Jugendliche als passive Rezipienten medialer Inhalte bestimmt und das Gefährdungspotenzial derselben in den Mittelpunkt medienpädagogischen Handelns stellt. Das Konzept unterscheidet sich vom Medienpädagogen als Beschützer und Wertevermittler aber dadurch, dass die wissenschaftliche Analyse – hier: in Anlehnung an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule – zur Grundlage medienpädagogischer Professionalität wird. Die theoretische Annahme, dass Medien lediglich Manipulationsinstrumente im Dienste des herrschenden Kapitalismus und die Rezipienten grundsätzlich ihre manipulierbaren Opfer darstellen, leitet das Handeln an. Der „ideologiekritische“ Medienpädagoge hat in diesem Modell zwar die Emanzipation des Subjekts zum Ziel. Die Bezugnahme auf den lebensweltlichen Kontext der Heranwachsenden und damit die fall- und kontextbezogene Verwendung wissenschaftlichen Wissens wird aber tendenziell durch die Fokussierung auf die wissenschaftliche Analyse unterbewertet.

Die Überlegenheit des sozialwissenschaftlich gewonnenen Wissens gegenüber dem medienpädagogischen Erfahrungswissen des Praktikers, die in diesem Modell zum Ausdruck kommt, deutet gleichzeitig auf ein allzu bruchloses Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses hin. In der neueren soziologischen Verwendungsforschung wird stattdessen nicht mehr von einer „hierarchischen“

Beziehung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Erfahrungswissen gesprochen, sondern von einer „Differenz“:

„Wissenschaft liefert nicht notwendig ein besseres, sondern zunächst einmal ein anderes Wissen. Anders insofern, als wissenschaftliche Analysen die je konkreten Handlungszwänge der Praxis eher zum Gegenstand als zur Grundlage haben“ (Beck/Bonß 1989a: 11).

Die kritische Haltung gegenüber den Medien, die sich im Konzept des beschützend-wertevermittelnden Medienpädagogen primär an einem gesellschaftlich normierten und ethisch-moralischen Grundverständnis orientiert, bedeutet im gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierten Modell der Professionalität – inhaltlich betrachtet – genau das Gegenteil, nämlich ausschließlich Ideologiekritik, die sich gegen den herrschenden Normenkanon richtet. Die medienkritische Dimension basiert in diesem Modell auf der wissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse. Ähnlich dem Modell des behütend-wertevermittelnden Medienpädagogen wird versucht, eine bestimmte Weltanschauung zu vermitteln. Die professionelle Ausrichtung am Wert des wissenschaftlichen Wissens unterscheidet das vorliegende Modell vom vorher erläuterten, in dem das Erfahrungswissen die zentrale Rolle im Handlungsverständnis einnimmt. Beide Modelle zeigen hingegen dort eine deutliche Parallele, wo sie suggerieren, man könne die jeweiligen Wissensdimensionen für die Lösung eines medienpädagogischen Problems technisch anwenden.

Das *bildungstechnologisch-optimierende* Professionalisierungsmodell der Medienpädagogik ist in den 60er Jahren im Zuge des „Lehrermangels“ entstanden. Durch den Versuch, Unterrichtsmedien möglichst optimal einzusetzen, sollte Lehrpersonal entlastet oder sogar ersetzt werden. (Professionelles) medienpädagogisches Handeln basiert hier nahezu ausschließlich auf dem effizienten Einsatz von Medien in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Die Bedingungen dieses Einsatzes werden durch ökonomische und bildungspolitische Notwendigkeiten stark beeinflusst. Dies wird in den 60er Jahren in Form der sich abzeichnenden „Bildungskatastrophe“ deutlich, und dies ist tendenziell auch Mitte der 1990er Jahre aktuell gewesen, da die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als wirtschaftlich und bildungspolitisch wichtige Zukunftstechnologien zunehmend an Bedeutung gewonnen haben und massiv gefördert wurden. Zu erinnern ist an die verschiedenen Förderinitiativen zur Ausstattung von Schulen mit Onlinemedien (Stichwort „Schulen ans Netz“).

Im Gegensatz zum „ideologiekritischen“ Medienpädagogen spielt für dieses Modell die sozialwissenschaftliche Analyse ökonomischer und sozialer Auswirkungen der Medienentwicklung keine fundamentale Rolle. Auch die Frage der Angemessenheit des Handelns im Hinblick auf die lebensweltliche Situation der medienpädagogischen Adressaten ist hier kein grundlegender

Bestandteil. Der Adressat wird ausschließlich in der Rolle des Lernalers von medial übermitteltem Wissen betrachtet. Ähnlich den anderen beiden Modellen wird auch in der Logik dieses Modells das Nichtwissen des Praktikers gegenüber einem medienpädagogischen Fall als Noch-Nicht-Wissen interpretiert und damit die technische Beherrschbarkeit von medienpädagogischen Situationen mit Hilfe des Wissens unterstellt.

Würde hingegen das Nichtwissen als Nicht-Wissen-Können gedeutet, so wie es Wimmer (1996) vorschlägt, könnte möglicherweise die Spezifität individueller Problemkonstellationen zum Fokus des Medienpädagogen werden und die Frage der Bewältigung des konstitutiven Nicht-Wissen-Könnens zur zentralen professionellen Aufgabe. Der Versuch des bildungstechnologisch-optimierenden Medienpädagogen, Problemlösungen in die Praxis umzusetzen, scheitert hingegen dort, wo er sein Nichtwissen erkennen muss, d.h. dort, wo er fest formulierte Lernziele nicht erreicht und medienpädagogische Situationen mit seinen Handlungsinstrumenten als nicht-beherrschbar erkennt.

3 Ungewissheit – Medienbildung – Medienkompetenz

Gegenwärtig lässt sich verstärkt eine zweite Umgangform der Medienpädagogik beobachten, die Nichtwissen nicht (mehr) als Noch-Nicht-Wissen aufzulösen versucht, sondern als Nicht-Wissen-Können anerkennt. Dieser Paradigmenwechsel bildet sich selbst in den Leitkonzepten der Medienpädagogik ab, die etwa seit den 1990er Jahren Verwendung finden: Medienbildung und Medienkompetenz.

3.1 Medienbildung

Im Hinblick auf die eingangs markierte Grundparadoxie pädagogischen Handelns hilft die Einführung des Begriffs Bildung dabei, beide Seiten des – scheinbar nicht vereinbaren – Verhältnisses zu vereinen. Bildung kann in diesem Sinne sowohl für das Ziel von Erziehung stehen als auch für das der Selbsttätigkeit des Adressaten. Kade und Seitter (2005²) weisen darauf hin, dass durch die Verbindung beider Sichtweisen auch nicht mehr der Wechsel zwischen den Auffassungen der Unterscheidungen deutlich wird. Dies bedeutet: Der Bildungsbegriff selbst spiegelt den paradoxalen Charakter pädagogischen Handelns wider. Wer von Bildung spricht, meint immer einen komplexen, sich zweckrationalen Interventionsstrategien und klaren Indikatoren verweigernden Prozess, der allerdings nie zum Ende gebracht wird. Bildung wird normativ als Soll-Zustand oder Möglichkeitsraum verstanden, der zwar anzustreben, aber empi-

risch nur schwer beobachtbar ist. Da sie auf diese Weise ein prinzipiell unab-schließbarer und *ungewisser* Prozess ist, muss sie eher als Versprechen auf die Zukunft gedacht werden, der Weg dorthin ist pädagogisch zu begleiten. Der paradoxe und unbestimmte Charakter des Bildungsbegriffs wird von zahlreichen Vertretern der neueren Bildungstheorie kaum als Problem angesehen, das etwa analytisch gesteuerte begriffliche Veränderungen erforderlich macht. Vielmehr wird die besondere bildungstheoretische Semantik (Stichwort „Nicht-wissen“) eher als Vorteil verstanden, denn gerade weil Bildung real nicht anzu-treffen ist, lässt sich auf ihr beharren. Insofern handelt es sich um einen „be-stimmt unbestimmten“ Begriff (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996). Zugleich ist es dieser Charakterzug, der starke Kritik provoziert: Bildung wird als uneindeutig und vielversprechend, aber methodisch nicht einlösbar kritisiert (vgl. Tenorth 1988).

Vor dem Hintergrund dieser hier nur skizzenhaft darstellbaren und eher grundsätzlichen Erwägungen müssen auch die Arbeiten betrachtet werden, die in den letzten Jahren verstärkt den erziehungswissenschaftlichen Leitbegriff Bildung in den medienpädagogischen Diskurs verankern wollen. *Medienbildung* wird übereinstimmend von ihren Vertretern als Gegenbegriff zu Medienkompe-tenz dargestellt. Gefordert wird eine bildungstheoretische Grundlegung der Medienpädagogik, so etwa von Moser (2003: 31), für den Medienbildung dort beginnt, „wo die Vermittlung von Informationen aus subjektunabhängigen Da-tennetzen und Informationssystemen aufhört, und wo es nicht primär um den Erwerb technischer Fertigkeiten im Umgang mit Medien geht“. In nahezu allen Überlegungen wird ein „latentes Unbehagen“ am Medienkompetenzbegriff festgestellt, weil dieser – wie Marotzki (2004) meint, – vor allem der Vermitt-lung von Faktenwissen bzw. „Verfügungswissen“ entspreche. Erst der Bil-dungsbegriff beinhalte darüber hinaus auch das, was heute eine zentrale gesell-schaftliche Aufgabe sei: die Ermöglichung von Orientierungswissen. Und auch Aufenanger (2000) sieht hier den entscheidenden Grund, warum die Rede von Medienkompetenz einem verkürzten Verständnis von Medienpädagogik gleich komme. Der Begriff lege zu schnell ein sozialtechnologisches und affirmatives Verständnis nahe und müsse durch die „grundlegenden Aspekte von Erziehung und Bildung“ ergänzt werden“ (Aufenanger 2000: 7).

Medienbildung wird damit in erster Linie als „Reflexionsbegriff“ verstan-den: Erst in der Reflexion auf die Medien komme unser „Verhältnis zur Welt in essentieller Weise zum Ausdruck. Und es wird deutlich, wie mithilfe von Me-dien Identitäten konstruiert und in oft subtiler Balance zwischen verschiedenen – oft an sich inkommensurablen – Lebensentwürfen gehalten werden“ (Moser 2003: 32). Wird die Fähigkeit, sich in ein reflexives Verhältnis zu sich und zur Welt zu setzen (z.B. in Bezug auf die Tendenzen einer zunehmenden Kommer-

zialisierung des Internet und der so eingeschränkten demokratischen Teilhabe im und durch das Netz) als Kern von Bildung profiliert (Selbstbestimmung), wird im Gegensatz dazu Medienkompetenz als den zweckrationalen Kräften des Marktes und der Bildungsplanung ausgeliefert und allzu leicht instrumentalisierbar gekennzeichnet.

Somit orientiert sich Medienbildung an der allgemeinen, durch die Anerkennung von Ungewissheit gekennzeichneten, Semantik des Bildungsbegriffs, die, wie bereits deutlich werden sollte, als paradoxal zu kennzeichnen ist und zum Ziel hat, das Besondere des (Medien-)Pädagogischen gegenüber den Anforderungen anderer gesellschaftlicher Systeme an die Erziehung zu verteidigen. Dies klingt etwa bei Moser (2003: 33) an, wenn er Medienkompetenz als „normativen Erfolgsbegriff“ bezeichnet, der „darauf bezogene Förderprogramme legitimieren soll“, und demgegenüber Bildungsprozesse als Prozesse „eines nicht-funktionalisierten Aneignungsprozesses“ favorisiert.

Allerdings bleibt in diesen Konzepten noch weitgehend unklar, wie sich Medienpädagogik unter dem Banner der Medienbildung gegenüber dem Zugriff von Politik, (Medien-)Wirtschaft und technischem Fortschritt unabhängig machen will, sofern sie nicht den Bezug zum eigenen Gegenstandsfeld verlieren will. Möglicherweise wird auf diese Weise sogar das Gegenteil erreicht von dem, was anzustreben ist: Statt mehr Autonomie mehr Fremdbestimmung, eine Gefahr, auf die bereits Theodor Litt 1926 insgesamt für die Pädagogik hingewiesen hat (vgl. Ehrenspeck/Rustemeyer 1996). In diesem Sinne versucht zwar die Pädagogik die Anforderungen von Politik oder Wirtschaft mit dem Verweis auf die nicht-funktionalisierbaren und auch nicht-planbaren Bildungsprozesse zurückzuweisen. Allerdings „erkauft“ sie die Unbestimmtheit ihres bildungstheoretischen Sprachgebrauchs mit dem Risiko, das die anderen Systeme Anforderungen ungefragt festlegen, auf deren politische oder ökonomische Unzweideutigkeit die (Medien-)pädagogik nur mit einer unbestimmten Bildungssemantik verhältnismäßig unklar und diffus reagieren kann.

3.2 Medienkompetenz

Ihre Argumentationskraft erhält die Debatte um Medienbildung einerseits aus der Anbindung an den Bildungsbegriff, andererseits aus der Abgrenzung gegenüber einem sozialtechnologischen – und damit Nichtwissen ausblendenden – Verständnis von Medienkompetenz. Hingegen möchte ich argumentieren, dass es zu kurz gegriffen ist, den Begriff mit seiner teils zweckrationalen Verwendung gleichzusetzen und alleine auf dieser Basis als unzureichend zu verwerfen. Vielmehr kann gerade im begrifflich präzisen Verständnis von Medienkompe-

tenz ebenfalls eine Umgangsform mit der Ungewissheitsproblematik entdeckt werden, die Nichtwissen als Noch-Nicht-Wissen anerkennt.

Die Anstöße zur Entwicklung des Medienkompetenzbegriffs stammen aus der sozial- und sprachwissenschaftlichen Diskussion um ‚Kompetenz‘ in den 1970er Jahren. In der Sprachtheorie von Noam Chomsky (1972) bezieht sich Kompetenz vor allem auf syntaktische Aspekte der Sprache. Er sieht Kompetenz als strukturerzeugendes Regelsystem, das in der Sprachverwendung (Performanz) wirksam wird. Kompetenz in einer Sprache bedeutet für ihn die Kenntnis oder Verfügbarkeit eines Regelsystems, mit dessen Hilfe eine potenziell unbegrenzte Anzahl von Sätzen (kreativ) erzeugt werden kann. Die von ihm so entwickelte „Universalgrammatik“ versteht er als Teil der genetischen Grundausstattung des Menschen, was allerdings nicht nur in der Sprachwissenschaft bis heute umstritten ist. Jürgen Habermas (1971) übernimmt den Kompetenzbegriff in gesellschaftstheoretische Überlegungen: „Kommunikative Kompetenz“ als allgemeine subjektive Basisqualifikation meint für ihn die Fähigkeit des Menschen, sich kommunikativ zu verhalten, d.h. aufgrund fester Regeln des Sprechens sprachliche Äußerungen zu machen und damit Geltungsansprüche zu erheben, die vom Adressaten akzeptiert oder zurückgewiesen werden können.

In der pädagogischen Debatte ist der Kompetenzbegriff vor allem deshalb auf große Resonanz gestoßen, weil er die Fähigkeit des Menschen zu sprechen, interagieren und kommunizieren nicht (mehr) an die Reize von Situationen gebunden sieht – dies legt eine behavioristische Interpretation menschlicher Kommunikation nahe, die zu überwinden versucht wurde –, sondern vor allem als durch bestimmte Grundgesetzmäßigkeiten menschlichen Verhaltens strukturiert begreift. Wenn diese Fähigkeit durch persönliche, situative, soziale und kulturelle Faktoren nicht im vollen Maße entwickelt ist – so die pädagogisch relevante Schlussfolgerung –, muss dem Menschen durch Bildungsmaßnahmen dazu zu verholfen werden, seine Kommunikationskompetenz auszuarbeiten.

Der Impuls für die medienpädagogische Debatte um Medienkompetenz stammt von Dieter Baacke (1973, 1996), der das Konzept als eine Spezialform der kommunikativen Kompetenz versteht, weil es in verstärkter Weise die Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen betont. Medienkompetenz differenziert sich für Baacke in vier Dimensionen: „Medienkritik“, „Medienkunde“, „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“. Die gegenwärtig zu beobachtende Diskussion um Medienkompetenz (vgl. etwa Groeben 2002, Moser 1999, Tulodziecki 1997) entzündet sich insbesondere an der Frage, wie das Konzept – teils in Abgrenzung, teils in Ergänzung zu Baackes Vorschlag – präzisiert werden kann. Die einzelnen Positionen unterscheiden sich dabei weniger in der grundsätzlichen Anerkennung, dass Medienkompetenz einen zentralen Zielwert der Me-

dienpädagogik darstellt, sondern eher in der Art, wie seine unterschiedlichen Teil-Dimensionen zu fassen sind. Darüber hinaus spielt die Frage eine Rolle, wie sich in pädagogischen Teildisziplinen Medienkompetenz herleiten lässt (vgl. etwa für die Erwachsenenbildung: Dewe/Sander 1996).

Ein Verständnis von Medienkompetenz auf der Basis des Kompetenzbegriffs kann deutlich machen, dass damit gerade nicht gemeint ist, Ungewissheit zu verleugnen, indem die Beherrschbarkeit medienpädagogischer Situationen mit Hilfe der Vermittlung von Medienkompetenz unterstellt wird. Tatsächlich wäre dies eine naive Transfermentalität. Vielmehr antwortet Medienkompetenz auf ein Dilemma (vgl. Sander 2001): Auf der einen Seite wachsen Kinder und Jugendliche als Medien-Kinder und Medien-Jugendliche auf. Auf der anderen Seite: Was kann angesichts der medialen Selbstsozialisationsprozesse überhaupt noch pädagogisch getan werden, wenn die bewahrende Funktion der Medienpädagogik nicht mehr durchzuhalten ist? Dies bedeutet: Medienpädagogen sind gezwungen, im Rahmen von konstitutiven Ungewissheitsrelationen zu handeln.

Das Konzept der Medienkompetenz hilft dabei insofern, als es die Entwicklung von Wissensbeständen und Fähigkeiten auf der Seite des Subjekts ansiedelt, das sich selbst die Medienkompetenz aneignet, die es ihm erlaubt, Medien souverän, sinnvoll und kreativ für sich und in Verantwortung gegenüber anderen zu nutzen. Diejenigen, die dazu nicht – in medienpädagogisch wünschenswertem Maße – in der Lage sind, müssen mit Hilfe von Bildungsmaßnahmen unterstützt und gefördert werden. Ob dies gelingt, kann jedoch der Medienpädagoge prinzipiell nicht vorab wissen, auch wenn dies unter dem Gesichtspunkt von praktischem Handlungsdruck verständlich wäre, denn selbst die Beobachtung von Medienkompetenz ist nur anhand ihrer Äußerungsform (Performanzebene) möglich, z.B. einer kritischen Haltung von Kindern gegenüber Fernsehwerbung. Ob sich diese Haltung auch auf der Kompetenzebene niederschlägt, bleibt zunächst ungewiss.

Die Rekonstruktion der Leitbegriffe Medienbildung und Medienkompetenz sollte deutlich machen, dass sich die Ungewissheitsproblematik fest in die Reflexion der Medienpädagogik eingeschrieben hat. Sichtbar wird ein veränderter Umgang mit Ungewissheit im medienpädagogischen Handeln, der im Folgenden näher zu kennzeichnen ist.

4 Umgang mit Ungewissheit im medienpädagogischen Handeln 2: Nichtwissen als Nicht-Wissen-Können

Der gegenwärtige Umgang der Medienpädagogik mit Ungewissheiten kann ebenfalls mit Hilfe einer Professionalisierungsstrategie beschrieben werden,

die ich als *vernetzendes* Modell bezeichne (vgl. Hugger 2001b). Im Gegensatz zu anderen Modellen, die ich bereits gekennzeichnet habe, versucht dieses die konstitutiven Ungewissheiten medienpädagogischen Handelns anzuerkennen. Der Adressat medienpädagogischen Handelns wird nicht mehr – wie im Modell des beschützend-wertevermittelnden und des gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierten Medienpädagogen – als ein von den (Massen-)Medien passiv Beeinflusster betrachtet, sondern als *Medien-Nutzer*, der sein Handeln prinzipiell selbst bestimmen können soll. Medien-Nutzung kann dabei sowohl als Rezeption produzierter Botschaften als auch als Produktion eigener Inhalte betrachtet werden. Der Adressat medienpädagogischen Handelns wird nicht mehr in einem reduzierten sozialen Kontext betrachtet, sondern, im Sinne einer medienökologischen Perspektive (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht 1988), eingebettet in Medienwelten und -umgebungen sowie medienvermittelte Netzwerke.

Aufgabe des Medienpädagogen ist es vor diesem Hintergrund, die unterschiedlichen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge des Individuums integriert oder mit anderen Worten: *vernetzt* zu betrachten. Der Begriff *Vernetzen* scheint mir für die Beschreibung der Struktur professionellen medienpädagogischen Handelns gut geeignet zu sein, weil er auf die Individualität und Identität von *Partnern* im Handlungsprozess Rücksicht nimmt. Er impliziert eine Art *Demokratisierung* der professionellen Beziehung, indem das Handeln nicht mehr hierarchisch als Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Adressaten und damit als intentionaler Prozess verstanden wird, sondern als „Kunst der zugleich freien und wissensgeleiteten Interpretation“ (Wimmer 1996), da die Ungewissheit gegenüber dem Adressaten bzw. Partner nicht durch die technische Anwendung von Wissen aufgelöst werden kann. Der Begriff *Vernetzen* betont ausdrücklich die sozialen Zusammenhänge zwischen Menschen, Medien und gesellschaftlicher Umwelt und geht über eng formulierte Einheiten (Familie, Kleingruppe etc.) hinaus (vgl. für die globale Bedeutung von Netzwerken: Castells 2003). Schließlich steht der Vernetzungsbegriff auch der Kritik an expertokratischen Modellen der Professionalität nahe, da er – im Gegensatz zu diesen – Selbsthilfe- und Selbstorganisationsmodelle befürwortet. Der vernetzende Medienpädagoge versucht die durch Medien mitbeeinflussten Netzwerke zu unterstützen und zu fördern. Er strebt an, die konstitutive Lücke zwischen (medienpädagogischer) Theorie – bestehend aus übergreifendem wissenschaftlichem Erklärungswissen und aus Methodenwissen – und dem (unbestimmbaren) Einzelfall auf eine solche Art handelnd zu überwinden, dass diese Lücke als Strukturmerkmal professionellen medienpädagogischen Handelns erhalten bleibt. Das professionelle medienpädagogische Handeln versucht also gerade nicht, das abstrakte Wissen auf einen Fall technisch anzuwenden, so dass der Eindruck erweckt wird, er könne die Lücke zwischen den beiden Polen schlie-

ßen. Vielmehr ist es für den Medienpädagogen so, dass er das Nicht-Wissen-Können – es stellt sich für ihn als unbestimmbarer Fall dar –, in sein professionelles Handeln in zentraler Weise einbezieht. Welche Handlungsstrategie angemessen ist und wie diese umgesetzt werden kann, entscheidet er somit unter den Bedingungen von Unsicherheit und Multiperspektivität.

5 Ungewissheit – Dilemmata medienpädagogischen Handelns – Ausbildung

Kann für den medienpädagogischen Umgang mit Ungewissheit schon in der Ausbildung vorbereitet werden? Für den Beruf Medienpädagogin/Medienpädagoge muss bisher kein spezifischer Studiengang studiert werden. Ein wissenschaftlicher Abschluss wird erwartet, bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheint aber jeder Medienpädagoge werden zu können, der dies anstrebt, unabhängig davon, welchen Studienabschluss er vorzuweisen hat. Medienpädagogik ist ein (erziehungswissenschaftliches) Querschnittsthema, und dies spiegelt sich in der Diversifizierung ihrer Studiengänge wieder. Die Ausbildung findet in der Regel im Rahmen der Hochschule statt, ein Schwerpunkt ist dabei der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft, der zunehmend in die BA/MA-Struktur überführt wird. Zunehmend gibt es aber auch Zusatz- und Erweiterungsstudiengänge in Medienpädagogik, die von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeboten werden. Darüber hinaus ist Medienpädagogik als Ausbildungsschwerpunkt, Wahlpflichtfach oder Zusatzangebot in der Hochschulausbildung etwa von Journalisten, Kommunikations- und Medienwissenschaftlern oder Soziologen zu finden. Nicht zuletzt sind medienpädagogische Studienanteile in der wissenschaftlichen Lehrerausbildung zu finden (vgl. Bentlage/Hamm 2001).

Wenn es richtig ist, dass der Umgang mit der Ungewissheitsproblematik einen zentralen Aspekt im medienpädagogischen Handeln darstellt – dies sollte in den bisherigen Abschnitten deutlich werden –, dann ist zu überlegen, wie dieser Aspekt auch für die Ausbildung von Medienpädagogen an der Hochschule fruchtbar gemacht werden kann. Ich meine, dass dies über die Sensibilisierung für *Dilemmata medienpädagogischen Handelns* zu erreichen ist. Was meinen diese Dilemmata und welche Relevanz haben sie? Sie meinen unaufhebbare und unumgehbare Schwierigkeiten wie Handlungswidersprüche im professionellen Arbeitslauf. Sie entstehen aus der Nicht-Technologisierbarkeit medienpädagogischen Handelns: Da dieses aufgrund der paradoxalen Grundstruktur pädagogischen Handelns konstitutiv ungewiss ist und somit auch der Medienpädagoge sein professionelles Wissen nicht schematisch auf einen konkreten Fall

anwenden kann, weil er – im Gegensatz zum *Experten* – gerade nicht über technologisch kontrollierbares Regelwissen verfügt, können Dilemmata des professionellen Handelns wirksam werden und möglicherweise zu *systematischen Berufsfehlern* führen. Was dies für den Medienpädagogen konkret bedeuten kann, will ich im Folgenden anhand eines Beispiels verdeutlichen: des Dilemmas „*erziehen und bewahren versus Ungewissheit zulassen*“:

Handlungsprobleme in diesem Beziehungspaar treten besonders anschaulich im Kontext des Jugendmedienschutzes auf. Zu den Aufgabengebieten des Medienpädagogen gehört es ohne Zweifel, mögliche Gefährdungspotenziale von Medien, so wie sie etwa im Zusammenhang mit Gewalt und Pornographie diskutiert werden, für sich und den Adressaten einschätzbar zu machen und entsprechende Handlungsstrategien daraufhin abzustimmen. Bernd Schorb (1995: 113) illustriert die Bedeutung des Mediengewaltthemas in der Arbeit mit Jugendlichen anhand einer erdachten Szene:

„Eine Freizeitstätte von Jugendlichen. Eine Gruppe hat sich gerade eine neue Videokassette: ‚Bruce Lee, der Tiger von Shanghai‘ in den Videorekorder eingelegt und verfolgt den blutigen Weg des Helden mit anfeuernden Kommentaren. Andere Jugendliche kommen Bierflaschen-schwingend in den Raum, unterhalten sich laut und stören die Karatekonsumenten. Einem heftigen Wortwechsel folgt die Schlägerei, die der Sozialarbeiter dadurch schlichtet, dass er beide Gruppen vor dem Fernsehgerät vereint. Sein abschließender Kommentar: ‚Kein Wunder, dass die schlägern, wenn sie es in der Glotze dauernd vorgemacht kriegen‘“.

Medienpädagogisches Handeln kann im Kontext einer solcher Problemsituationen einer bewahrenden und kontrollorientierten Grundhaltung unterliegen, die versucht, Gewaltdarstellungen in den Medien zu verbieten und den Betrachter vor potenziell gefährdenden Inhalten zu beschützen, indem diese gemieden werden sollen. Der Medienpädagoge versucht dann mit einem eher medienerzieherischen Instrumentarium, bestimmte, von ihm selbst gesetzte Erziehungsziele, ethische oder in gesetzlichen Jugendschutzbestimmungen verankerte Maßstäbe, zu vermitteln. Dabei folgt er einem Leitbild, das scheinbar an dem Wohl des Kindes und des Jugendlichen ausgerichtet ist. Dieses ist jedoch fremdbestimmt, d.h. es wird vom Berufsinhaber selbst oder im Anschluss an einen bestimmten gesellschaftlichen Normenkanon definiert. Versucht wird, eine medienbezogene Kontrolle über das Rezeptionsverhalten und insgesamt über den von ihm konstruierten Erziehungsprozess ausüben zu können. Er geht damit zugleich von der Grundannahme aus, *Gewissheit* gegenüber den Adressaten herstellen zu können. Mit einer solchen Handlungsstrategie grenzt er jedoch die Frage aus, in welcher Form die Kinder und Jugendlichen selbst die Bedeutung von medialer Gewalt wahrnehmen und welche Alltagsrelevanz sie ihr zugestehen. So kommt Schorb (1995) im Anschluss an eine Untersuchung über

Gewaltdarstellungen im Fernsehen und deren Effekten bei Jugendlichen zu dem Ergebnis, dass Jugendliche ein facettenreiches Spektrum von Gewaltformen in ihrem Bewusstsein präsent haben, dass ihnen vor allem ihre alltäglichen Gewalterfahrungen wichtig seien und dass sie mediale Gewalterfahrungen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen diesen Alltagserfahrungen zuordnen.

Folgt der Medienpädagoge einem medienerzieherisch-bewahrenden Leitbild – im dargestellten Sinne –, könnte er diese Zusammenhänge leicht übersehen und die Bedeutung von Gewalt in den Medien für das Individuum falsch einschätzen. Demgegenüber scheint eine vorbeugende, die (Medien-)Kompetenz im Umgang mit Gewalt stärkende Handlungsstrategie der jugendschutzrelevanten Problemlage von Jugendlichen gerechter zu werden. Sie ist auf das selbstbewusste und autonome Handeln im Zusammenhang mit Medien gerichtet. Wählt der Medienpädagoge diese Handlungsstrategie, distanziert er sich von einer erzieherisch-kontrollorientierten Haltung zugunsten einer, die Ungewissheiten zulässt. Er ist sich dann darüber bewusst, dass der Erfolg medienpädagogischen Handelns gerade nicht sicher ist, weil er letztlich in der Macht des selbstbestimmten Adressaten liegt.

Freilich treten für den Medienpädagogen Probleme dort auf, wo der Handlungsprozess einer besonderen öffentlichen Aufmerksamkeit unterliegt, und das ist im Zusammenhang mit potenziellen Gefährdungspotenzialen durch Medien fast ausnahmslos der Fall. Dazu gehört die verstärkte Wahrnehmung des medienpädagogischen Handelns nicht nur von Seiten der besorgten Eltern und von den Medien selbst, die in ihrer Berichterstattung vor allem Extremfälle hilfloser Pädagogen thematisieren, sei es in Bezug auf Counterstrike in Erfurt oder Happy Slapping in Kreuzberg. Dazu gehört aber auch die verstärkte Wahrnehmung des medienpädagogischen Handelns von Seiten der Politik, die oftmals erst aufgrund der medialen Berichte eintritt. Der Anspruch des Offenhaltens, des Zulassens von Ungewissheiten gegenüber dem Ausgang einer medienpädagogischen Intervention wird dann stark von einem Legitimationsdruck begleitet, konkrete Handlungsergebnisse vorzeigen zu müssen. Aus diesem Grund ist es in der Praxis durchaus denkbar, dass der Berufsinhaber das Dilemma *„erziehen und bewahren versus Ungewissheit zulassen“* dadurch zu „lösen“ versucht, dass er die Ungewissheiten (bewusst) schließt. Er entscheidet sich dann also nicht für ein *vernetzendes*, sondern ein erzieherisch-bewahrendes Handlungsmodell, obwohl er wissen müsste, dass er dadurch sicher keine Gewissheit erzeugt.

6 Medienpädagogische Kasuistik

Nachdem ich erläutert habe, was ich unter medienpädagogischen Handlungsdiemmata verstehe, möchte ich eine Antwort darauf geben, auf welche Weise für diese in der Ausbildung von Medienpädagogen zu *sensibilisieren* ist, damit medienpädagogischen Berufsfehlern in der Praxis vorgebeugt werden kann. Ich schlage die Orientierung an einer *medienpädagogischen Kasuistik* vor.

Für Stefan Aufenanger (1999: 95) ist darunter eine Ausbildungsform zu verstehen, „in der praktische Fälle analysiert und besprochen werden, um Handlungsoptionen für eine angemessene Lösung des jeweiligen Falls zu finden“. Die Besonderheit einer Kasuistik für die Ausbildungsphase an der Hochschule liegt darin, dass die medienpädagogische Praxis – von der Schule über die Jugendarbeit bis hin zur Erwachsenen-/Weiterbildung – im *handlungsentlasteten* Raum von Seminaren zugänglich gemacht wird und dort unter der Maßgabe theoretischer Reflexion rekonstruiert werden kann. Die Zwänge der Praxis (vgl. Abschnitt 5) bestehen nicht. Mit Hilfe einer kasuistischen, fallrekonstruktiven Methode kann die Chance eröffnet werden, statt bei der Bearbeitung von Fällen vorschnellen, pauschalen Entscheidungen zu unterliegen – etwa in der Form, dass in Lehrveranstaltungen erworbenes Theoriewissen verallgemeinernd und gleichsam technisch auf einen Fall angewendet wird –, den konkreten Fall in seiner Einzigartigkeit zu würdigen. Indem die Dilemmata medienpädagogischen Handelns thematisiert und diskutiert werden, kann der Blick für die Multiperspektivität von Handlungssituationen geöffnet werden. Zugleich kann eine Sensibilisierung dafür erreicht werden, die Ungewissheit nicht als Stör-, sondern Regelfall professionellen medienpädagogischen Handelns anzuerkennen, die allerdings in der Praxis oft von unterschiedlichen individuellen, organisatorischen und institutionellen Bedingungen überformt ist. Beispielsweise wird in vielen Schulen immer noch deutlich, dass zu wenig medienpädagogisch qualifizierte Lehrer vorhanden sind. Die Ungewissheit besteht etwa darin, ob deshalb nur einem kleinen Teil von Schülern Medienkompetenz bzw. -bildung vermittelt werden kann. Eine Form des Umgangs mit dieser Ungewissheit ist, organisatorische Netzwerkstrukturen zur Förderung von Medienkompetenz einzurichten: So könnten medienpädagogisch erfahrene Einrichtungen der Jugendarbeit dafür gewonnen werden, den Schülern einer Ganztagschule die Kompetenz zu vermitteln eine Radiosendung zu produzieren, die dann im Programm des Offenen Kanals gesendet wird.

Abgesehen von einer langen Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit pädagogischer Kasuistik, auf die an dieser Stelle nicht einzugehen ist (vgl. etwa Hörster 2005), hat sich die Medienpädagogik mit fallorientierten Methoden in ihrer Ausbildung erst wenig auseinandergesetzt. Zu nennen

sind vor allem Arbeiten, die das Thema im Kontext der medienpädagogischen Lehrerbildung berücksichtigen (vgl. Blömeke 2000; Tulodziecki/Herzig 2002). Dabei wird z.B. gefordert, dass die Studierenden problematische Fälle der Mediennutzung vor dem Hintergrund theoretischen Wissens über Entwicklung, Sozialisation und Didaktik reflektieren – ein Beispiel wäre der Konsum von Horrorfilmen durch Kinder und Jugendliche – und auf der Grundlage dieser Analyse Schlussfolgerungen für den Unterricht ziehen.

Bei all diesen Überlegungen und Konzepten sind aber zwei mögliche Gefahren zu bedenken, die bei der zukünftigen, genaueren Ausarbeitung einer medienpädagogischen Kasuistik einzubeziehen sind: Die erste Gefahr besteht darin, dass Fallorientierung im Studium in dem Sinne missverstanden werden kann, dass sie dem zukünftigen Medienpädagogen Handlungsanweisungen für die Praxis liefert. Demgegenüber ist festzuhalten: das Studium macht allenfalls einen *anderen*, einen distanziert-handlungsentlasteten Blick auf die Praxis möglich, nicht jedoch ein besseren. Eine zweite Gefahr arbeitet Werner Helsper (2005: 153-154) für die fallorientierte Lehrerbildung heraus, sie kann aber auf die medienpädagogische Ausbildung (nicht nur von Lehrern) übertragen werden: Es steht keineswegs fest, dass Seminare, die auf den Umgang mit Ungewissheiten angelegt sind, tatsächlich zu einer „reflexiven Kompetenz in der Bewältigung von Ungewissheit“ im Handeln von Medienpädagogen führen *müssen*. Denn angesichts der Aufgabe Ungewissheitssituationen als Regel anzuerkennen und Multiperspektivität zu reflektieren, ohne diese in die eine oder andere Richtung auflösen zu können, reagieren viele Studierende mit *Abwehr*: Dann wird Nichtwissen als Gefährdung verstanden und Rezeptwissen eingefordert.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke et.al. (Hg.) (1999): 94-98
- Aufenanger, Stefan (2000): Mediale Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. In: Medien praktisch 2000. Heft 1. 4-8
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch 1996. Heft 2. 4-10
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht (1988): Sozialökologische Jugendforschung und Medien. In: Publizistik 1988, Heft 2/3. 223-242

- Baacke, Dieter et.al. (Hg.) (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: BPB
- Bachmair, Ben/Spanhel, Dieter/de Witt, Claudia (Hg.) (2001): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Opladen: Leske + Budrich
- Beck, Ulrich. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989a): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Beck/Bonß (1989b): 7-43.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hg.) (1989b): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bentlage, Ulrike/Hamm, Ingrid (Hg.) (2001): Lehrerbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerkes. Gütersloh: Bertelsmann
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: kopaed
- Bonß, Wolfgang (1998): Uneindeutigkeit, Unsicherheit, Pluralisierung. In: Merkur 52. Heft 9/10. Sonderheft: Postmoderne. Eine Bilanz. 968-974
- Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen, Konzeptionen, Handlungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann
- Castells, Manuel (2003): Das Informationszeitalter. Teil 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996a): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996b): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe/Helsper (Hg.) (1996a): 9-48
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992a): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b): 70-91
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (1992b): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich
- Dewe, Bernd/Sander, Uwe (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: von Rein (1996): 125-142
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe/Helsper (1996a): 368-390
- GMK (Hg.) (2001): Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Bielefeld: AJZ-Druck
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben/Hurrelmann (2002): 160-197
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas/Luhmann (1971): 101-141

- Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Helsper, Werner (2005²): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper/Hörster/Kade (2005²): 142-161
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hg.) (2005^{2a}): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (2005^{2b}): Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Helsper/Hörster/Kade (2005^{2a}): 7-20
- Hörster, R. (2005²): Fallverstehen. Zur Entwicklung kasuistischer Produktivität in der Sozialpädagogik. In: Helsper/Hörster/Kade (2005²): 318-341
- Hugger, Kai-Uwe (2001a): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für neues Selbstverständnis. München: kopaed
- Hugger, Kai-Uwe (2001b): Auf dem Weg zu einer „vernetzenden“ Profession. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum Selbstverständnis der Medienpädagogik. In: Bachmair/Spanhel/de Witt (2001b): 49-75
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2005²): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper/Hörster/Kade (2005²): 50-72
- Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl.E. (1982a): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann/Schorr (1982b): 11-40
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl.E. (Hg.) (1982b): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel/Kreimeyer (2004): 63-73
- Moser, Heinz (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske + Budrich
- Moser, Heinz (2003): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Medienwissenschaft Schweiz 2/2003. Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. 26-34
- von Rein, Antje (Hg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich
- Sander, Uwe (2001): Wie wird man eigentlich medienkompetent? In: GMK (2001): Medienkompetenz in Theorie und Praxis: 92-95
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Hansmann/Marotzki (1988): 241-267
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2002): Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor

Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe/Helsper (1996a): 404-447

Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung

Bardo Herzig, Paderborn

- 1 Ausgangslage
- 2 Medienpädagogische Kompetenz
- 3 Umsetzungskonzepte in der Lehrerbildung

1 Ausgangslage

Medien stellen nicht nur einen integralen Bestandteil der Lebens- und Arbeitswelt dar, sondern nehmen auch in zunehmendem Maße Einfluss auf das anthropologische Grundverhältnis des Menschen – die Beziehung zu sich selbst, seiner dinglichen und sozialen Umwelt. Vor diesem Hintergrund wirkt es nicht verwunderlich, dass auch der Schule eine wichtige Aufgabe bei der Vorbereitung auf eine solche medienbeeinflusste Welt zugewiesen wird. Entsprechende bildungspolitische Empfehlungen finden sich beispielsweise bei der BLK (1995, Orientierungsrahmen für die Medienerziehung), der KMK (1995) oder bei den Empfehlungen zur informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung (BLK 1987). Auch in die Lehrpläne hat die Medienfrage inzwischen explizit Eingang gefunden, so z.B. in die Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen, in denen der Umgang mit Medien in vielfältiger Weise als Kernkompetenz bzw. als curricularer und als Leistungsstandard im Sinne einer bedeutsamen Zielvorstellung beschrieben ist⁴⁸.

Weit weniger selbstverständlich ist eine adäquate Berücksichtigung von medienbezogenen Ausbildungsinhalten in der universitären Lehrerbildung. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die Medienpädagogik einen querliegenden Bereich zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft darstellt und damit nicht in einem eigenständigen Fach universitär verankert ist. Dies spiegelt sich nicht zuletzt auch in der geringen Anzahl von Lehr-

48 Vgl. die Online-Fassung der Kernlehrpläne unter
<http://db.learnline.de/angebote/kernlehrplaene/index.jsp>, 25.04.06>

stühlen und Professuren wider, die eine explizit medienpädagogische Denomination aufweisen und in der Lehrerbildung verortet sind. Im Kontext von Lehrerbildung ist es daher wenig zielführend, vom disziplinären Kern einer Medienpädagogik auszugehen, sondern von professionsbezogenen Notwendigkeiten.

Dafür sprechen mindestens folgende Gründe:

- Medien spielen in vielen Fachdisziplinen inzwischen eine besondere Rolle, die sich auch auf das disziplinäre Selbstverständnis eines Faches auswirken kann.
- Entsprechend sind auch die Fachdidaktiken gehalten, die Auseinandersetzung mit fachbezogenen Medienfragen zu reflektieren – sowohl in inhaltlicher als auch in didaktischer Hinsicht.
- Die hohe Bedeutung von Medien im Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen, die relative Zunahme von mittelbaren Erfahrungen und die Möglichkeiten von Informations- und Kommunikationstechnologien zur Anregung und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen erfordern eine erzieherische und eine allgemeindidaktische Auseinandersetzung mit Medien im erziehungswissenschaftlichen Bereich.

Die Verflechtung von Medien mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen mag aus struktureller oder disziplinärer Hinsicht zwar eine mögliche Problemlage darstellen, kann in der Lehrerbildung aber auch als eine Chance begriffen werden. Die spezifische Situation von Lehramtsstudierenden erfordert Integrationsleistungen in inhaltlicher Hinsicht insbesondere zwischen der Fachdidaktik und der Allgemeinen Didaktik sowie zwischen der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft, und in struktureller Hinsicht besteht das grundsätzliche Problem der Theorie-Praxis-Verbindung (vgl. Herzig 2003). Da nun medienpädagogische Fragen nicht isoliert aus fachdidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu bearbeiten sind, ist es nahe liegend, einen integrativen Zugang zu wählen und die medienpädagogische Ausbildung in den Fachdidaktiken und in der Erziehungswissenschaft zu verankern.

In den KMK-Vereinbarungen zu den Standards für die Lehrerbildung ist die Medienbildung als inhaltlicher Schwerpunkt ausgewiesen. Sie kommen damit der grundsätzlichen Bedeutung dieses Bereiches nach. Allerdings liegt diesem „Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten“ (KMK 2004: 6) ein verkürztes medienpädagogisches Verständnis im Sinne mediendidaktischer Kompetenzen zugrunde. Dies zeigt sich auch in der Konkretisierung im Kompetenzbereich „Unterrichten“, in dem als Standard festgehalten ist, dass die Absolventinnen und Absolventen „Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines

anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht [kennen]“. Im Kompetenzbereich „Erziehen“ fehlen medienbezogene Standards im Sinne der Medienerziehung vollständig.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen soll im Folgenden den Fragen nachgegangen werden,

- über welche berufsspezifischen medienbezogenen Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer verfügen sollten und
- welche Möglichkeiten bestehen, entsprechende Kompetenzen in der Lehramtsausbildung zu entwickeln.

2 Medienpädagogische Kompetenz

Medienbezogene Kompetenzen von Lehrpersonen können zusammenfassend als medienpädagogische Kompetenzen beschrieben werden. Im hier zugrunde gelegten Verständnis umfasst dies sowohl medienerzieherische als auch mediendidaktische Aspekte. Während mediendidaktische Fragestellungen sich darauf beziehen, wie Medien bzw. Medienangebote oder Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen (vgl. Kerres 2001: 66-73), geht es bei medienerzieherischen Fragen darum, welche erziehungs- und bildungsrelevanten Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogische angemessener Form erreicht werden können (vgl. Tulodziecki/ Herzig 2004: 244-251). Nachfolgend wird daher – nach kurzen Vorklärungen – zwischen Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz unterschieden.

2.1 Vorklärungen

Wenngleich der Kompetenzbegriff in der Bildungsdiskussion inzwischen durchaus eine gängige Größe darstellt, finden sich häufig unterschiedliche Begriffsverständnisse und Verschränkungen mit assoziierten Begriffen wie Standards, Kerncurricula und Modulen. Es soll daher kurz skizziert werden, welche Begriffsverwendung den nachfolgenden Überlegungen zugrunde liegt.

- Unter *Kompetenzen* wird die Verfügung über Wissensbestände, Handlungs- und Reflexionsformen verstanden, die erforderlich sind, um berufliche Anforderungen professionell bewältigen zu können.
- Als *Standards* werden kriterienbezogene Festsetzungen von Anforderungen an die Ausprägung von Kompetenzen bezeichnet. Solche Festlegungen können sich z.B. auf minimale Anforderungen („Mindest-

standards“) beziehen und unterstellen, dass Kompetenzen grundsätzlich skalierbar sind.

- In *Kerncurricula* werden disziplinäre oder interdisziplinäre Inhalte verbindlich festgelegt, mit denen sich Lernende im Rahmen des Kompetenzerwerbs auseinandersetzen.
- *Module* stellen konzeptionelle Einheiten in Ausbildungskonzepten dar, die sich auf die Entwicklung von Teilkompetenzen beziehen und durch die Ausbildungsgänge strukturiert und ggf. gestuft werden.

Kompetenzerwerb stellt in diesem Verständnis eine notwendige Grundlage für professionelles Handeln dar. Die Standards stellen zudem sicher, dass professionell Agierende über bestimmte Ausprägungen von Kompetenzen verfügen, die sie dann auch von Laien unterscheiden. Allerdings muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass professionelles Handeln nicht allein in der universitären Ausbildung entwickelt werden kann. Insbesondere die Entwicklung von Routinen und professionellem Können ist auf eine unterrichtspraktische Tätigkeit in der zweiten Ausbildungsphase angewiesen. Der spezifische Beitrag der ersten Phase zur Entwicklung professionell agierender Lehrpersonen liegt in der Auseinandersetzung mit Disziplinwissen (explizites Theoriewissen) und in der Aneignung einer Reflexionskultur, in der dieses Wissen zu unterrichtlichen Situationen sowie zu eigenen subjektiven Theorien in Beziehung gesetzt wird (vgl. Herzig/Grafe 2005). Damit wird einerseits vermieden, unangemessenen Erwartungen an die Praxisrelevanz theoretischer Ansätze Vorschub zu leisten, andererseits wird der Beschäftigung mit Theorie eine eigenständige Qualität im Spannungsfeld von Theorie und Praxis zugewiesen.

2.2 Medienkompetenz

Als Grundannahme wird im Folgenden unterstellt, dass die eigene Medienkompetenz eine *conditio sine qua non* für den Erwerb von medienpädagogischer Kompetenz darstellt. Lehrpersonen, die Kinder und Jugendliche in der Entwicklung von Medienkompetenz anregen und unterstützen, müssen also über diese Kompetenz selbst verfügen.

Als spezifische Ausprägung einer allgemeinen Kompetenz hat in den vergangenen Jahren kaum ein anderer Begriff eine solche Konjunktur erlebt wie der Begriff der Medienkompetenz, der allerdings schon seit über 20 Jahren durch die medienpädagogische Szenerie „irrlichert“ (vgl. Heydrich 1995). Diese Entwicklung soll an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden, ebenso wenig wie die Entwicklung verschiedener Kompetenzmodelle bzw. -beschreibungen. Ich werde mich auf die Beschreibung eines handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatzes konzentrieren, der in der Paderborner Arbeitsgruppe Medien-

pädagogik entwickelt wurde (vgl. Tulodziecki 1997 sowie Beitrag im vorliegenden Band; Tulodziecki/Herzig 2002; Tulodziecki/Herzig 2004). Das übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziel des Ansatzes liegt in der Befähigung von Schülerinnen und Schülern zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in einer von Medien geprägten Welt. Um dies zu erreichen, sind Kompetenzen in mindestens folgenden Handlungsfeldern notwendig⁴⁹:

- *Auswählen und Nutzen von Medienangeboten*: Im Rahmen dieses Aufgabenbereiches sollen Kinder und Jugendliche lernen, Medien bewusst im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen, z.B. zur Information und zum Lernen, zur Unterhaltung und zum Spiel, zur ästhetischen Rezeption und Erkundung oder zur Simulation, Telekommunikation und Telekooperation. Dies schließt die Fähigkeit ein, das große Informationspotenzial der Medien angemessen zur individuellen Wissensaneignung zu nutzen. Außerdem sollten Kinder und Jugendliche befähigt werden, individuelle (Medien-)Nutzungspläne zu entwickeln und/oder zu bewerten und mit nicht-medialen Handlungsalternativen zu vergleichen.
- *Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen*: Hier soll die eigene Mediengestaltung der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen. Im Rahmen entsprechender medienpädagogischer Aktivitäten können unterschiedlich angelegte mediale Aussagen angestrebt werden: Dokumentationen (z.B. Fotodokumentationen), publizistische Produkte (z.B. Hörmagazine), fiktionale und experimentelle Darstellungen (z.B. Videofilme) sowie instrumentelle Programme (z.B. Computersimulationen). Dabei können verschiedene Produkte – z.B. Texte, Bildbeiträge, Hörmedien, Videos oder Computeranwendungen bzw. computerbasierte Beiträge – entstehen.

Darüber hinaus stellen sich Anforderungen in folgenden Inhaltsbereichen:

- *Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen*: Im Rahmen dieses Bereichs geht es um die Fähigkeit, verschiedene mediale Gestaltungsmittel vergleichen und hinsichtlich ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen beurteilen zu können. Zu diesen Gestaltungsmitteln zählen verschiedene Darstellungsformen (z.B. Bild und Text), verschiedenartige Gestaltungstechniken (z.B. Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen) sowie unterschiedliche Gestaltungsformen (z.B. Nach-

49 Die theoretischen Grundlagen des Ansatzes können an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Sie beziehen sich auf entwicklungstheoretische, kognitions- und handlungstheoretische Ansätze sowie auf semiotische Fundierungen (vgl. Tulodziecki 1997; Herzig 2001a, 2001b; Herzig 2002).

richt und Werbung). Dieser Aufgabenbereich ist auch deshalb von großer Bedeutung, weil sowohl das Verstehen der Zeichensprache der Medien als auch eine entsprechende Ausdrucksfähigkeit neben die klassischen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens getreten sind.

- *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen:* Für das Erkennen und die Aufarbeitung medialer Einflüsse ist es wichtig, Kindern und Jugendlichen zunächst die Einsicht zu ermöglichen, dass von Medien Wirkungen ausgehen. Diese können im Bereich von Gefühlen (z.B. Spaß, Spannung und Angst), von Vorstellungen (z.B. über Arbeit sowie Politik), von Verhaltens- und Wertorientierungen (z.B. zum Konflikt- oder Freizeitverhalten) oder von sozialen Zusammenhängen (z.B. im Familienalltag) liegen. Auf der Basis dieser Einsicht kann gegebenenfalls eine Aufarbeitung hemmender Emotionen, irreführender Vorstellungen, problematischer Verhaltensweisen und Wertorientierungen sowie unerwünschter Einflüsse auf soziale Zusammenhänge erfolgen.
- *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung:* In diesem Aufgabenbereich geht es um das Erfassen und Bewerten ökonomischer, rechtlicher, personaler und institutioneller sowie politischer und gesellschaftlicher Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung in unserer Gesellschaft.

Mit Bezug auf die o.g. begrifflichen Unterscheidungen stellen diese Aufgabenbereiche zunächst Kompetenzbeschreibungen dar, die noch keine Aussagen darüber enthalten, welche Ausprägungen der einzelnen Teilkompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet werden (als Standards). Eine solche Differenzierung in systematischer Weise liegt bisher noch nicht vor, sondern nur in explorativer Annäherung in Form beispielgebundener schulstufenspezifischer Umsetzungen (vgl. z.B. Tulodziecki et. al. 1995). Eine systematische Differenzierung in Progressionsstufen der einzelnen Kompetenzbereiche würde insbesondere eine empirische Validierung von Stufen bedeuten. Auch andere Modelle, die auf ähnliche Kompetenzbereiche rekurren, sind derzeit erst auf der Ebene von Kompetenzen bzw. Standards formuliert, deren Progressionsstufen heuristisch sind (vgl. z.B. Moser 2006).

Unabhängig von der Frage einer empirischen Validierung von Progressionsmodellen wird der Erwerb von Medienkompetenz unter folgende Prämissen gestellt:

- Medienkompetenz ist in ihrer jeweils aktuellen Erscheinungsform entwicklungsbedingt und – in erzieherischer Hinsicht – entwicklungsfähig.

- Medienkompetenz kann in handelnder Auseinandersetzung des Individuums mit medienbezogenen Aufgaben und Inhalten in sich aktiv aneignender Weise entwickelt werden.
- Medienkompetenz bezieht sich auf verschiedene Handlungsanforderungen im Kontext von Medien, z.B. die Erkundung medialer Räume, die Gestaltung medialer Produkte, die Beurteilung von Mediengestaltungen oder von Entwicklungen im Medienbereich, das Treffen von Entscheidungen im Medienzusammenhang oder die Problemlösung unter Einbeziehung von Medien.

2.3 Medienpädagogische Kompetenz

Inwieweit die Entwicklung von Medienkompetenz in der Schule gelingt, hängt in besonderer Weise von den medienpädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen ab. Die Entwicklung solcher Kompetenzen geschieht vor dem Hintergrund folgender medienbezogener Zielvorstellungen in der Lehrerbildung:

- Stärkung der Medienkompetenz einschließlich der technischen Handhabung von Medien und Informationstechnologien,
- Erwerb von Kenntnissen zur und Sensibilität für die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche,
- Befähigung zur reflektierten Nutzung von Medien und Informationstechnologie für Lehren und Lernen,
- Befähigung zur Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien,
- Befähigung zur Mitwirkung an der Gestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule.

Auf dieser Basis lassen sich folgende Kompetenzbereiche unterscheiden (vgl. Herzig 1997; Tulodziecki u.a. 1998; Hochschulnetzwerk 1999a/b; Blömeke 2000; vgl. Abbildung 6).

- *Eigene Medienkompetenz*: Als eine grundlegende Voraussetzung medienpädagogischen Handelns kann die eigene Medienkompetenz betrachtet werden, d.h. die in Abschnitt 2 beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kompetenzaspekte in den verschiedenen Aufgabenbereichen. Dies ergibt sich schon deshalb, weil auch Lehrpersonen zunächst einmal Mediennutzer sind und davon auszugehen ist, dass ihr Nutzungsverhalten und ihre subjektiven Theorien über verschiedene Aspekte von Medien nicht ohne Einfluss auf die unterrichtliche Verwendung von bzw. auf die Auseinandersetzung mit Medien bleiben.
- *Sozialisationsbezogene Kompetenz* im Medienzusammenhang: Für kompetentes medienpädagogisches Handeln ist es wichtig, die Bedeu-

tung der Medien für die Kinder und Jugendlichen im Sinne ihrer sozialisatorischen Wirkung zu kennen und einschätzen zu können. Diese Fähigkeit ist nicht zuletzt deshalb so bedeutsam, weil Kinder und Jugendliche einen beträchtlichen Teil ihres „Weltwissens“ – d.h. ihrer Vorstellungen über verschiedene Wirklichkeitsbereiche oder ihrer Verhaltens- und Wertorientierungen – nicht durch unmittelbare, sondern über mittelbare, mediale Erfahrungen erwerben und entwickeln. Diese Vorstellungen, Erfahrungen und Orientierungen gehen im Sinne einer Lernvoraussetzung in schulische Lernprozesse ein und bedürfen einer entsprechenden Berücksichtigung durch die Lehrperson. Die Kenntnis der Medienausstattung von Kindern und Jugendlichen, die Öffnung für ihre Medienwelt und ihr Medienerleben sowie die Kenntnis ihres Nutzungsverhalten und die damit verbundenen Bedürfnisse stellen eine wichtige Voraussetzung erfolgreichen medienpädagogischen Handelns dar. Ebenso ist es wichtig, Ergebnisse der Medienwirkungsforschung zu kennen und in ihrer Aussagekraft für verschiedene Problemlagen bei der Mediennutzung einschätzen zu können. Daneben gilt es zudem, geschlechtsspezifische oder sozial bedingte Nutzungsmuster und ggf. vorhandene Spannungsverhältnisse zwischen außerschulischem Medienkonsum und Schule zu berücksichtigen.

- *Mediendidaktische Kompetenz:* Lehrerinnen und Lehrer müssen außerdem in der Lage sein, Medienangebote in reflektierter Weise in ihrem Unterricht zu verwenden. Dieser mediendidaktische Kompetenzaspekt umfasst die Fähigkeiten, Medienangebote nach lernrelevanten Kriterien zu analysieren, zu bewerten und auszuwählen. Dazu ist es notwendig, über entsprechende Analyse- und Bewertungskriterien zu verfügen, lehr- und lerntheoretische Ansätze und ihre Bedeutung für die Gestaltung von medienunterstützten Unterrichtsprozessen zu kennen und einschätzen zu können sowie Forschungsergebnisse aus der empirischen Medienforschung zu rezipieren, auswerten zu können und bei der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen zu berücksichtigen. Dies schließt ein, Medienangebote in ihren Funktionen und den damit verbundenen lernförderlichen Potenzialen zu reflektieren und für die Gestaltung zeitgemäßer Lern- und Arbeitsformen in angemessener Weise zu nutzen (vgl. Tulodziecki/Herzig 2002: 58-71.).
- *Medienerzieherische Kompetenz:* Unter medienerzieherischer Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, Medienthemen in angemessener Weise im Unterricht zu behandeln, d.h. die Bedeutung von Medien für inhaltliche und methodische, fachliche und fächerübergreifende Fragen zu bedenken sowie Lernprozesse im Sinne von Erziehungs- und Bil-

dungsaufgaben im Medienbereich bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren und zu begleiten. Zur Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich ist es wichtig, Leitideen und Konzepte der Medienerziehung in ihren historischen und systematischen Dimensionen zu kennen und einschätzen zu können, ebenso wie konzeptionelle Überlegungen zur informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung. Hinzu kommt die Bereitschaft, aktuelle bildungspolitische Entwicklung und curriculare Entwürfe zu rezipieren und in ihrem Stellenwert für die Umsetzung medienbezogener Aktivitäten in den eigenen Fächern auszuwerten. Das bedeutet auch, die Veränderung von Fachinhalten aufgrund der Medienentwicklung zu erfassen und angemessen in die Gestaltung von Unterricht aufzunehmen (vgl. ebd.: 122-159).

- *Schulentwicklungsbezogene Kompetenz:* Da Medienpädagogik in der Schule keinen eigenständigen Lernbereich darstellt, müssen medienpädagogische Aktivitäten entweder im Kontext des Fachunterrichts oder in gesonderten Organisationsformen, z.B. an Projekttagen oder in Projektwochen, durchgeführt werden. Damit diese Aktivitäten aber keine singulären und einmaligen Aktivitäten bleiben, ist es erforderlich, medienpädagogische Aktivitäten in ein schulbezogenes medienpädagogisches Konzept einzubetten und dauerhaft curricular zu verankern. Erst auf diese Weise kann es gelingen, Schülerinnen und Schülern den Erwerb einer umfassenden Medienbildung in Auseinandersetzung mit Fragestellungen der verschiedenen Inhalts- und Aufgabenbereiche und mit verschiedenen – traditionellen und computerbasierten – Medien zu ermöglichen. Damit ist eine schulentwicklungsbezogene Kompetenz angesprochen, personale und institutionelle Bedingungen für medienpädagogische Umsetzungen in der Schule zu durchschauen, d.h. die Bedeutung der Medien für Fragen der Professionalität des Lehrberufs zu reflektieren, schulische Bedingungen der Medienverwendung sowie Medienerziehung bzw. Medienbildung zu bedenken und Ideen für die schulische Umsetzung zu entwickeln und zu realisieren. Dies schließt ein, die eigene Rolle als Lehrperson im Kontext der Medienentwicklung und damit verbundener Veränderungen auf der Ebene von Schule und Unterricht zu reflektieren (vgl. ebd.: 160-189).

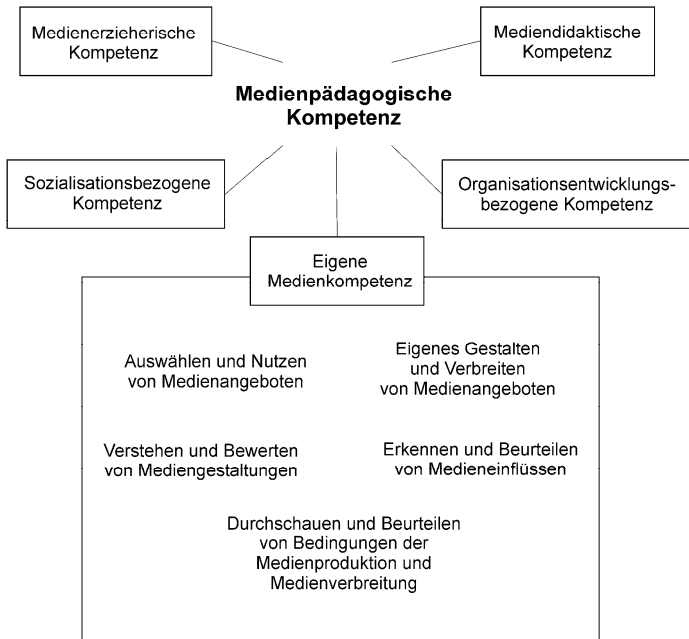


Abbildung 6: Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

3 Umsetzungskonzepte in der Lehrerbildung

Die Realisierung von Studienangeboten zur Entwicklung von medienpädagogischen Kompetenzen hängt in entscheidendem Maße davon ab, inwieweit es gelingt, die an der Lehrerausbildung beteiligten Fakultäten zu einem abgestimmten Vorgehen zu bewegen. Aufgrund der bereits beschriebenen spezifischen Lehramtssituation (Ausbildung in mehreren Fächern und in Erziehungswissenschaft sowie in den Fachdidaktiken) sind medienpädagogische Inhalte nur fächerübergreifend in die Lehrerausbildung zu integrieren. Dies bietet sich auch schon deshalb an, um nicht wieder in die Struktur separierter und isolierter Ausbildungsfelder zu verfallen, die sich aus der Sache heraus im Medienbereich nicht rechtfertigen lassen. Dies bedeutet aber gleichzeitig, nicht nur eine inhaltliche Struktur zu schaffen, sondern auch Organisationsstrukturen in der Hochschule zu etablieren, die eine dauerhafte Verankerung und kontinuierliche Abstimmung entsprechender Lehrangebote ermöglichen. Die Entwicklung medien-

pädagogischer Angebote in der Lehrerausbildung ist damit auch gleichzeitig ein Stück Hochschulentwicklung.

Im Folgenden werden drei Möglichkeiten skizziert, im Rahmen des Lehramtsstudiums Schwerpunkte im Bereich der Medienpädagogik zu setzen. Zum einen geht es um eine so genannte Zusatzqualifikation „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung“, zum anderen um ein Profilstudium „Medien und Bildung“ und um die Dokumentation von Kompetenzerwerb mit dem Portfolio. Medien:Lehrerbildung.

Alle drei Möglichkeiten sind grundsätzlich zunächst mit dem Ziel verbunden, eine vertiefte Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragen zu ermöglichen. In formaler Hinsicht sind damit verschiedene Formen des Abschlusses bzw. der Zertifizierung verbunden.

Die inhaltliche Grundlage der Studienangebote stellen drei Module dar, die sich an den im vorliegenden Beitrag entwickelten Kompetenzbereichen orientieren. In Tabelle 7 sind die einzelnen Teilbereiche wiedergegeben.

Bereich Allgemeine Medienkompetenz

- A1 Theorien und Konzepte zu Fragen von Medien und Informationstechnologien
- A2 Auswahl und Nutzung von Medien und informationstechnischen Systemen
- A3 Gestaltung und Produktion von Medien und Software

Bereich Mediendidaktische Kompetenz

- B1 Grundlagen der Verwendung von Medien und Informationstechnologien in Lehr- und Lernprozessen
- B2 Nutzung von Medien und Informationstechnologien im fachlichen und überfachlichen Unterricht
- B3 Eigene Gestaltung von Medien für fachliche und überfachliche Lehr- und Lernprozesse

Bereich Medienerziehung/ Informationstechnische Grundbildung

- C1 Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien
- C2 Medienerziehung/ informationstechnische Grundbildung im fachlichen und fächerübergreifenden Unterricht
- C3 Medienpädagogik und Schulentwicklung

Tabelle 7: Ausbildungsmodule Medienpädagogik

3.1 Zusatzqualifikation

Die Zusatzqualifikation „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung“ stellt eine zusätzliche Qualifikation im Rahmen des

Lehrerausbildungsgesetzes für NRW dar, die auch mit einer entsprechenden staatlichen Prüfung nach dem ersten Staatsexamen abschließt. Die für diese Qualifikation erforderlichen Studienleistungen in den Modulen A-C im Umfang von 30 SWS können jedoch schon parallel zum Lehramtsstudium in den Studienfächern, in den Fachdidaktiken und in der Erziehungswissenschaft erbracht werden. Einschlägig ausgewiesene Veranstaltungen aus dem regulären Studium sind bis zu 16 SWS anrechenbar. Die zu erbringenden Leistungen schließen ein vierwöchiges Praktikum in einer auf Medien und Informationstechnologien bezogenen Institution ein. Derzeit kann eine solche Zusatzqualifikation an den Universitäten Paderborn, Münster und Dortmund erworben werden.

3.2 *Profilstudium*

Ein Profilstudium ermöglicht es den Studierenden, im medienpädagogischen Bereich vertiefend Studienangebote wahrzunehmen und ihrem Lehramtsstudium damit ein besonderes Profil zu verleihen. In der Universität Paderborn beispielsweise wird ein solches Profil „Medien und Bildung“ angeboten – neben zwei weiteren Profilen „Umgang mit Heterogenität“ und „Gesundheitsfördernde Schule“.⁵⁰ Das Profilstudium umfasst 20 SWS im Verlauf von mindestens vier Semestern. Die erworbenen Kompetenzen werden begleitend in einem Portfolio (das z.B. als papierbasierte Version oder als Weblog geführt werden kann) dokumentiert und im Verlauf des Studiums durch die Studierenden und zusammen mit betreuenden Lehrpersonen reflektiert (Selbst-/Fremdreflexion). Semesterbegleitend ist darüber hinaus ein in der Verantwortung der Informatik liegendes Praktikum zu absolvieren, und das Profilstudium selbst wird mit einem Abschlussgespräch und dem Erwerb eines entsprechenden Zertifikats beendet.

3.3 *„Portfolio:Medien.Lehrerbildung“*

Das „Portfolio:Medien.Lehrerbildung“ ist als berufsbiografisches Instrument gedacht, das Studierenden ermöglicht, Kompetenzerwerb im Bereich der Medienpädagogik zu dokumentieren. Im Vergleich zu den anderen Angeboten ist die Zusammenstellung dieses Portfolios resp. der jeweils besuchten medienbezogenen Veranstaltungen in die Verantwortung der Studierenden gelegt und an keine spezifischen Vorgaben gebunden. Das bedeutet, dass auch außeruniversitäre Angebote im Portfolio dokumentiert werden können. Eine gesonderte ab-

50 Zu den einzelnen Angeboten vgl. auch http://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/Im_Studium/Studienschwerpunkte/Neue_Medien/, 25.04.06.

schließende Zertifizierung des Portfolios findet nicht statt, die einzelnen dokumentierten Leistungen können aber – je nach Angebot – zertifiziert sein⁵¹.

Die Beispiele zeigen, dass verschiedene Möglichkeiten bestehen, digitale Medien als vertiefenden Ausbildungsinhalt in Lehramtsstudiengängen zu verankern. Neben bildungspolitischen Rahmenbedingungen⁵² sind aber insbesondere die ortsspezifischen Gegebenheiten an den einzelnen Standorten für den Erfolg oder Misserfolg einer solchen Verankerung ausschlaggebend. Dazu bietet sich eine organisatorische Querstruktur innerhalb der Hochschule an, wie sie beispielsweise in Lehrerbildungszentren angelegt sind. Sie können als Entwicklungsagenturen im Bereich der digitalen Medien in der Lehrerbildung durch die Initiierung und Begleitung eines interdisziplinären Dialogs zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Fächern, durch die Abstimmung und Koordination des medienpädagogischen Lehrangebotes oder durch die Verbindung zu den Studienseminaren fungieren.

Literatur

- Bachmair, Ben/de Witt, Claudia/Diebold, Peter (Hg.) (2003): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske + Budrich
- BLK (1987) [Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung]: Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Heft 16. Bonn: BLK-Geschäftsstelle
- BLK (1995) [Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung]: Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Heft 44. Bonn: BLK-Geschäftsstelle
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd
- Herzig, Bardo (1997): Bericht aus der Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft. In: Tulodziecki/Blömeke (1997): 39-54

51 Das Portfolio:Medien.Lehrerbildung wurde vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF) in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW), den Studienseminaren und der Universität Paderborn entwickelt.

52 In Nordrhein-Westfalen wurde mit dem Rahmenkonzept „Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung“ ein gemeinsamer konzeptioneller Rahmen für die Medienbildung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung verabschiedet (vgl. MSWWF 2000), der entsprechende Bemühungen der Hochschulen unterstützt.

- Herzig, Bardo (2001a): „Die mit den Zeichen tanzen“. Ein Beitrag zum Verhältnis von informationstechnischer Bildung und Medienerziehung. *Medienpädagogik – Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Ausgabe 2/2001
- Herzig, Bardo (2001b): Medienerziehung und informatische Bildung – ein semiotischer Beitrag zu einer integrierten Medienbildungstheorie. In: Herzig (2001): 129-164
- Herzig, Bardo (2002): Analoge und digitale Medien im Bildungsprozess. Theoriebasierte Entwicklung einer integrativen Sichtweise für die Medienbildung. *Habilitationschrift*, Paderborn: Universität, FKW
- Herzig, Bardo (2003): Reflexives Lernen mit Multimedia. Ein Beitrag zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Wissen und Unterrichtspraxis. In: Bachmair et al.. (2003): 203-229
- Herzig, Bardo (Hg.) (2001): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Herzig, Bardo/ Grafe, Silke (2005): Lernen im Praktikum als Entwicklung einer Reflexionskultur. In: Hilligus/Rinkens (2005): 149-170
- Heydrich, W. (1995): Nachträgliches zur Kompetenz. In: Laufer/Volkmer (1995): 223-234
- Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter (Hg.) (2005): *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: Lit Verlag
- Hochschulnetzwerk (1999a): Basisqualifikation für Studierende aller Lehrämter. Empfehlung für die im Hochschulnetzwerk "Lehrerausbildung und neue Medien" vertretenen Hochschulen. Überarbeiteter Entwurf auf der Grundlage der Besprechung beim Treffen des Hochschulnetzwerks am 1./2.7.99 in Paderborn: D. Spanhel. <URL: <http://www.lehrerbildung-medien.de/qualifizierung.html>, 12/2001>
- Hochschulnetzwerk (1999b): Konzept für eine Zusatzqualifikation zu „Medien und Informationstechnologien“ im Zusammenhang mit dem Lehramtsstudium. Erarbeitet als Empfehlung für die im Hochschulnetzwerk „Lehrerausbildung und neue Medien“ vertretenen Hochschulen (überarbeiteter Entwurf auf der Grundlage der Besprechung beim Treffen des Hochschulnetzwerks am 1./2.7.99 in Paderborn: G. Tulodziecki, 06.07.99). <URL: <http://www.lehrerbildung-medien.de/zusatzqualifikation.html>, 12/2001>
- Kerres, M. (2001): Mediendidaktische Professionalität bei der Konzeption und Entwicklung technologiebasierter Lernszenarien. In: Herzig (2001): 57-87
- KMK (1995) [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland]: *Medienpädagogik in der Schule*. Erklärung vom 12.05.1995
- KMK (2004) [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland]: *Vereinbarungen zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- Laufer, Jürgen/Volkmer, Ingrid (Hg.) (1995): *Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt*. Opladen: Leske + Budrich
- Moser, Heinz (2006): „Standards für die Medienbildung. Das Zürcher Modell“. Vortrag, gehalten im Heinz-Nixdorf-MuseumsForum, Paderborn, am 20.04.2006
- MSWWF [Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft*:

- Neue Medien in der Lehrerbildung. Rahmenkonzept. Frechen (=Schriftenreihe Schule in NRW; 9032)
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, Gerhard/Blömeke, Sigrid (Hg.): Neue Medien – neue Aufgaben für die Lehrerbildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2002): Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart: Klett-Verlag
- Tulodziecki, Gerhard/Schlingmann, Anja/Mose, Katja/Mütze, Christa/Herzig, Bardo/Hauf-Tulodziecki, Annemarie (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

V Transdisziplinäre Kontexte

Abstraktion, System, Design.

Prinzipien von Bildung, aus informatischer Sicht

Frieder Nake und Susanne Grabowski, Bremen

- 1 Metapher und Anekdote, zur Einstimmung
- 2 Der Computer, die semiotische Maschine
- 3 Operational, nicht spekulativ
- 4 Zum Schluss

Dass Erfahrung das A und Reflexion das O der Bildung sind, können wir wohl als eine Binsenwahrheit annehmen. Der Verweis auf John Dewey (1938) und die Reformpädagogik dürfte im Kontext der Medienpädagogik hierfür hinreichen. Wir spielen mit der deutschen Sprache und notieren beiläufig, dass wir Erfahrung erfahren. Wir fahren von hier, wo wir jetzt sind, nach dort, wo wir jetzt nicht sind, dann aber sein möchten. Dies ist nicht mehr als wohlfeiles jargon-getränktes Reden in Metaphern.

1 Metapher und Anekdote, zur Einstimmung

Der Wandergesell als pädagogisches Muster mag uns bei solchem Sprechen in den Sinn spazieren. Mit seinem Wanderstock avanciert er recht unmittelbar zum A und O der Bildung. Der Tramp wäre sein Freund, der Vagabund, der Herumstreicher, der Flüchtling wohl auch – all jene also, die draußen sind, ohne festen Platz, in körperlicher Bewegung aber, also den Standort wechselnd, nicht ganz freiwillig oft, jedoch nicht ohne feste Ansichten. Das Nachdenken über ihr Fahren lassen sich diese Fahrenden gewiss nicht verbieten und der Ansichten sind sie eher voll und erfüllt, wie es beim Fahren mit offenen Augen nicht ausbleiben kann. Alle bilden sie sich, ständig, ob sie wollen oder nicht, und ob eine Institution das will oder nicht. Am Abend sitzt man zusammen, in der Station am Pilgerpfad im nördlichen Spanien.

Zwischenruf! Woher wohl mag es kommen, dass viele Menschen sich in aktueller Zeit einige Wochen lang, freiwillig und gern, den Mühen eines Pilger-

pfades aussetzen? Aus purer christlicher Überzeugung geschieht es doch eher selten. Mag es doch ihr Hunger nach einer Art von Bildung sein, die dem anscheinend populären informationstechnischen Pfad – dem *ePfad*, sind wir geneigt, eine Sprechweise nachzuäffen – krass und diametral, wie es scheint, entgegengesetzt ist? Dieser nämlich hat mit dem wörtlich genommenen Fahren, das durchaus zu Zeiten einem Schleppen des Körpers ähnlicher sein mag als dem freien Gedankenflug, den wir mit Bildung verbinden mögen, erst einmal schier gar nichts am Hut, wenn er auch dessen virtuelle Variante um so extensiver fördert. Dringt da eine verborgene Entwicklungsgeschichte an die Oberfläche?

Im Frühjahr des Jahres 2005, Schnee lag noch auf den Gipfeln der Pyrenäen, machte sich ein Bremer Student der Kulturwissenschaft im Süden Frankreichs auf den Weg nach Santiago de Campostella, auf den Jakobspfad. Ein tausend Kilometer Fußmarsch mit Gepäck auf dem Buckel lagen vor ihm. Der alte Pilgerpfad war wieder entdeckt, schön hergerichtet und bekannt gemacht worden.

Unser Mann machte sich in durchaus ungewöhnlicher Absicht auf den Weg. Die Erfahrung des eigenen Körpers, der Landschaft, des Wetters, der Menschen, der Kultur, der Zufälligkeiten, die der Tag und die Nacht bringen würden – ja, selbstverständlich, das alles mochte vor ihm liegen. So wie, in anderer Metapher, Teiche, Seen, Meere, auch Länder und Territorien, ungesehene Weiten, wie man sagt, vor dem nach Wissen und Bildung Verlangenden liegen, wenn er sich auf die Reise begibt.

Unser Mann aber trug besonderes Gepäck im Rucksack, das Gepäck jedes Dienstreisenden heute: ein *Laptop* oder *Notebook*. Das Wandern des Tages nämlich, das er-wanderte Gut, so hatte er beschlossen, galt es auf besondere Weise am Abend zu durchdringen, zu formen, festzuhalten, mitzuteilen und allgemein bekannt zu machen: informationstechnisch.

Er hatte Vorsorge getroffen, von Tag zu Tag ein elektronisches Tagebuch zu führen, ein digitales, in einem *Weblog* laufend uns allen, allen überhaupt in der vernetzten Welt mitzuteilen, wo er sei, was ihm bemerkenswert erschienen war entlang des Pfades des heutigen Tages. Knappe Mitteilungen wurden dies, deutlich stellte der Scholar einzelne Beobachtungen heraus. Fotos schmückten jede der täglich hinzu kommenden Seiten. Das stilisierte Bild des Pfades zeigte auf dem Computermonitor, wie weit er vorgedrungen war, was er noch vor sich hatte. Jeder, bekannt oder nicht, hatte Gelegenheit, etwas dazu zu sagen, mitzuteilen, zu grüßen, zu kommentieren. Alle konnten wir alles lesen. Sein ganz ihm eigenes, privates Erfahren in Kälte und Hitze, in Not und Freud breitete unser Fahrersmann bereitwillig vor uns Fernen aus.

Das Internet wurde zum Träger von Zeichenströmen und -prozessen, die wie ein Gespinst unseren Wanderer zunehmend umgarnten. So manches Mal,

dachten wir beim Verfolgen seiner Spuren, wird er zu Mittag im Geiste schon formuliert haben, was er am Abend dann uns Neugierigen mitteilte und so mit uns teilte. In Echtzeit, jedenfalls sehr zeitnah.

Jede, die in Unterrichtssituationen Informationstechnik verwendet, wird ähnliche Geschichten hervorkramen können. Heute mehr als kürzlich noch, fast schon alltäglich. Der Pilgerer – Staub an den Schuhen und Daten im *Notebook* – dient uns als Metapher für die Erörterung des Fahrens und Erfahrens.

Wir werden Zeichen und ihre Prozesse in den Mittelpunkt unserer folgenden Betrachtung stellen, werden gewisse Stränge aktuellen Diskurses im Vorüber aufnehmen, um sie gegenwärtig zu haben. Die überragende Bedeutung der Erfahrung für jedes Lernen und damit auch jede Didaktik ist der Punkt, von dem aus wir auf den Computer blicken, jene Maschine, die die digitalen Medien prägt und bestimmt. Wenn wir ihn aus Lernumgebungen, aus Lebenswelt nicht mehr wegdenken können, wenn er Lernumgebung *ist* (wie manchmal gesagt wird) – was wird dann aus der Erfahrung? Wird jeder Pilgerer das Notebook mit sich herumtragen oder wird er am abendlichen kargen Rastplatz alles vorfinden, was ihn mit der Welt verbindet? Und was geschieht dabei der Erfahrung?

2 Der Computer, die semiotische Maschine

Nach der Perspektive von Bildung zu fragen und dabei den Blickpunkt in der Informatik zu setzen, was wir hier – *horribile dictu* – vorhaben, das könnte zum unsinnigen Vorhaben erklärt werden.

Sollte Bildung uns nämlich ein Geschehen und ein Ziel sein, die auf das Ganze, den ganzen Menschen, die umfassende Persönlichkeit aus sind, auf all das vielleicht, was die Form ausmacht, „in der die Individuen an der Kultur teilhaben“ (Fuhrmann 2002: 36), dann macht es wenig Sinn, disziplinäre Scheuklappen aufzusetzen und, so ausgestattet, das angesprochene Gesamt erfassen zu wollen. Zuständig für Bildung als Praxis – und um die geht es – stellt Werner Sesink entschieden fest, sei und bleibe die Pädagogik. Denn einzig sie fragt umfassend nach dem Sinn des Lernens (Sesink 2004: 117). Alle anderen üben sich höchstens in Aspekten davon.

Dennoch sich informatisch borniert über Bildung zu äußern, kann dann sinnvoll nur noch geschehen, wenn in analytischer Absicht Verschiedenes zusammengetragen werden soll, ein Mosaik quasi, das als solches gar keinen höheren Anspruch erhebt.

Nun hat Werner Sesink im erwähnten Buch einen Aufsatz publiziert, der hierzu vieles enthält und tendenziell Abschließendes sagt (Sesink 2004a). Dankbar sei das zur Kenntnis genommen. Sesinks Pointe ist, dass Pädagogik

und Informatik, beide, „Kinder der Aufklärung“ seien (Sesink 2004a: 131). In einem anderen Kapitel im selben Sammelband geht er soweit zu sagen, dass Technologie, Informationstechnologie in Sonderheit, selbst Aufklärung sei (Sesink 2004: 102f).

Die Befriedigung, die den Informatiker bei solchen pädagogisch ausgewiesenen Sätzen befallen mag, ist von kurzer Reichweite. Einen Gedanken daneben begegnet er der *Dialektik der Aufklärung* und findet sich vielleicht rasch in einem Traum von der Bildung als Entzauberung, der umschlägt in den Traum von der Verzückung. Dem informatischen Tun wohnt ja, neidvoll wird die Welt ringsum es anerkennen müssen, ein berechtigter Stolz inne. Denn das radikal informatische Vorgehen, das sich um sich und *seinen* Sinn, nicht um den Sinn der anderen dreht, dieses informatische Tun gelangt stets bis zur messerscharfen Beschreibung eines Programms. Dessen erfolgreicher Lauf aber bringt mit dem Operieren der Maschine letzte Klarheit, und diese wundervolle, nicht hinweg zu diskutierende Klarheit, die Realität setzt, ist der Grund informatischen Stolzes. Niemand sonst erreicht ihn so endgültig.

Dieser Stolz aber nun bricht sich an der Sinn-Frage. Ob die Maschine nämlich Menschenleben vernichtet oder Ästhetisches herstellt, davon war leider nicht die Rede. Wer hat nicht alles während der letzten vierzig Jahre, und wie stark, darauf aufmerksam gemacht! Freund Weizenbaum stets vorn dabei, und viele sich mit Recht und gutem Grund auf Günther Anders stützend (Weizenbaum 1978, Anders 1956).

Was klar wird, wird eben nur klar. Das merkte im *Tractatus* doch Wittgenstein schon an. Entzauberung öffnet verborgene Welten für unsere Augen, zertrampelt sie aber auch mit unseren Füßen (Fried 2002: 16). In diesem Sinne mag der cyclopische Blick des Informatikers auf die Landschaft der Bildung vielleicht doch mehr als nur den Jubelruf „eLearning!“ oder „Blended Learning!“ oder halt, vor wenigen Jahren noch, „Programmed instruction!“ hervorbringen.

Wir werden einen kleinen Anlauf nehmen, um dann auf drei Pfeiler informatischen Denkens und Handelns hinzuweisen, die dem aufklärerischen Denken geschuldet sind und doch satte Erfahrungsrelevanz besitzen, vielleicht mit der Zeit gar sinnträchtig geworden sind. Als erstes wenden wir uns dem Alltäglichen, also wenig Verstandenen zu: dem Computer. Was ist das?

Computer sind Maschinen zum Auswerten berechenbarer Funktionen. Das bedeutet erstens, sie sind Maschinen. Und zweitens: Maschinen von besonderer Art. Ihr Maschinencharakter lässt Computer in der Moderne wurzeln, im Industrialismus. Ihre besondere Art aber entfernt sie aus der Moderne.

Die maschinelle Wurzel der Computer verweist auf die Arbeit, genauer: die Lohnarbeit, das Konstituens bürgerlicher Gesellschaft und kapitalistischen Wirtschaftens. Ständig geht es hier darum, dass der Einkäufer der Arbeitskraft, der

Kapitalist, mehr aus seinem Einkauf herausschlagen muss als sein Konkurrent, bei Strafe des Untergangs. Als in der Mitte des 19. Jahrhunderts schon die Maschinenarbeit in großen Sälen voller Textilmaschinen einem zur Automatisierung drängenden Höhepunkt zustrebte, da wurde an den wenigen dort noch anwesenden Arbeitern und Arbeiterinnen deutlich, dass die Überwachung des Laufes der Maschinen wichtiger geworden war als ihr Betreiben. Kognitive Operationen traten in den Vordergrund gegenüber sensumotorischen, mentale Arbeit gegenüber manueller.

Hundert Jahre danach, Mitte des 20. Jahrhunderts, war die geistige Tätigkeit des Rechnens so genau durchschaut und entzaubert worden, dass Maschinen sie übernehmen konnten. Die Abstraktionen der Mathematiker hatten 1936 zu einer funktionalen Beschreibung des Rechnens geführt, die jede Berechnung erfassen konnte, wenn diese überhaupt solchen Namen verdiente. Das Werk von Alan M. Turing und Alonzo Church und einigen anderen hatte das erbracht. Gleichzeitig beschrieben die neuen Formalismen eine Art des Rechnens, nach der kein lebender Mensch je rechnen würde. Absurdität oder Geniestreich?

Die in einer so gewaltsamen Abstraktion schlummernde Erfahrung dürfte von ungeheurer Bedeutung sein: willst Du eine geistige Operation ein für alle Male formal genau erfassen, so denke weit weg von ihr, denke keinesfalls an ihren typischen wirklichen Ablauf, denn Du kennst ihn ohnehin nicht, kannst ihn nicht beobachten. Denke vielmehr ganz vom Ergebnis her, von der Beziehung, die sie zwischen den vorgegebenen und den gesuchten Größen stiftet.

In unseren Augen unterliegt es keinem Zweifel, dass seit den Arbeiten und Erfolgen der Vordenker des Computers die Kunst und die Mathematik nahe aneinander gerückt sind, noch näher, als sie es ohnehin schon waren. Die mächtige Erfindung aus dem Denken, die Formgebung einer Idee, das war Stoff der Mathematik geworden. Erfahrungswelten rückten durch die bald folgende praktische Maschinisierung in die Reichweite der Menschen, die ihnen bis dahin völlig fremd und unzugänglich gewesen waren. Was es noch verlangte, um aus dem Labor in die Kultur zu gelangen, das war der allgemeine *Zugang* zur Maschine der Berechenbarkeit.

Er kam schon Mitte der 1980er Jahre, als Computer in der Form des sog. *Personal Computer* (der süße kleine Macintosh erschien 1984) zur Ware wurden. Hiermit ging einher die Redeweise vom Computer als Werkzeug, die eine gewisse Berechtigung hat, aber nur metaphorisch sinnvoll ist. Lehrer liebten sie.

Zu dieser Zeit war längst deutlich, dass der Anlass für diese Maschinenwelt – das Berechnen berechenbarer Funktionen – nur ein Fall einer noch allgemeineren Funktionalität war. Der Computer entpuppte sich als die semiotische Maschine, die Maschine also für die Kontrolle über und die Bearbeitung von Zeichenprozessen.

Das war sensationell und umwerfend, und alle, die davon erfuhren, spürten, dass etwas Großartiges geschah, auch wenn ihre dumpfe Ahnung oder emphatische Umarmung am Kern der Sache vorbei gehen mochten. Eben gerade nicht mehr die Unmittelbarkeit, mit der der Handwerker und oft auch noch der Maschinist mit ihren Instrumenten auf einen Gegenstand einwirkten, war die Sache der Stunde. Eingriff und Wirkung wurden getrennt, radikal auseinander getrieben. Das Dazwischen und das Vorab, als welche die Programme sich aus der Welt der Dinge verabschiedeten, um dann um so wirkungsvoller und mächtiger auf diese in allen ihren Fasern zurückzuschlagen, die symbolischen Beschreibungen fürs Denken statt der haptischen Eingriffe fürs Handeln – dies war die Botschaft, mit der die Welt der semiotischen Maschine aufwartete. In ihrer Entfaltung trieb sie die Welt der Dinge und der Arbeit an den Rand der Gesellschaft. Diese nannte sich folgerichtig, aber schlecht, *Informationsgesellschaft*.

So recht deutlich aber wurde der semiotische Charakter des Computers erst, als er sich als Medium aus der Maschine, die er war, entpuppte. (Schelhowe 1997)

Eine Warnung sei angebracht. Zeichen sind Relationen. Sie werden von Menschen für Zwecke der Beschreibung, der Repräsentation, der Kommunikation hergestellt. Ihre stoffliche, wahrnehmbare Komponente wird in Relation zu dem gesetzt, das bezeichnet wird. Wir können nicht anders, als diese Relation zu komplettieren, indem wir interpretieren und so Bedeutung schaffen.

Maschinen aber können nicht interpretieren. Ihnen fehlt jedweder Zugang zur Erfahrung der Lebenswelt, zum Wissen von der Endlichkeit des Lebens. Maschinen *sind*, sie *werden* nicht. Sie werden, wenn wir so wollen, entwickelt, entwickeln sich nicht. Wenn solche Maschinen auf Zeichen angesetzt werden, so können sie mit diesen nur in stark reduzierter Form umgehen: mit Signalen.

In der Zeichenart Signal fällt das Bezeichnende mit dem Bezeichneten zusammen. Die Bezeichnungsfunktion reduziert sich auf einen Auswahlakt. Mit dem Verlust der Zuordnung geht auch die Wurzel des Interpretationsvorganges verloren. „Bedeutung“ ist bei Signalen in der Maschine reduziert auf die Bestimmung der einzigen Operation, für die das Signal steht (vgl. Nake 2004).

Solcher Art sind maschinelle Vorgänge jedoch immer. Nur in extremer Reduktion von Situation und Kontext gewinnen Menschen soviel an Formalismus, dass sie Maschinen bauen, die funktional äquivalente Operationen ausführen. Die semiotische Maschine Computer operiert erfolgreich in Zeichenprozessen, ohne Zeichen wirklich bearbeiten zu können. Sie ist damit der Menschenwelt, uns semiotischen Tieren (Felix Hausdorff) eng auf die Pelle gerückt. Bei einigen Zeitgenossen hat das zu Jubelarien über das Artifizielle Anlass gegeben.

2.1 *Die Moderne, eine Semiotisierung*

Die grandiose Entwicklung der Maschinenwelt geht einher mit der Entwicklung der modernen Wissenschaften, deren Basis und Resultat sie ist. Sie gehört zum Zeitalter der Aufklärung, des bürgerlichen Staates, kurz: der Moderne. In all ihren furchtbaren Verwerfungen und Strömen von Blut, Bergen von Leichen, schreitet diese moderne Welt in ihren Kernländern von einem Triumph zum nächsten. Immer leichter wird ihr Gang, da sie alle einst festen, heiligen Verhältnisse auflöst. „All that is solid melts into air“, lautet die englische Übersetzung einer berühmten Stelle im Kommunistischen Manifest (Berman 1982: 89).

Aus etwas ungebührlicher historischer Ferne können wir diesen Prozess des großen kapitalistischen Schreckens als den Prozess der zunehmenden Semiotisierung von Welt begreifen.

Am deutlichsten tritt das in den Medien zu Tage sowie innerhalb einzelner Wissenschaften und im Kanon der Wissenschaften. Stark vergrößert lässt sich dieser Prozess der letzten 500 Jahre als der einer Begleitung, dann tendenziellen Ersetzung stofflicher Prozesse durch semiotische Prozesse beschreiben. Längst werden alle Warenprozesse von Zeichenprozessen (meist „Informationen“ genannt) begleitet. Viele Produktionsprozesse werden in Simulationen geplant oder von solchen begleitet, um das stoffliche Geschehen zu kontrollieren. In jedem Falle aber hat die moderne Produktion die Vorgänge in den Produktionsstätten und Warenströmen in Form von Datenströmen verdoppelt.

Die Wissenschaften selbst nun aber sind geradezu Triumphe der partiellen Ersetzung von Welt durch Zeichenwelten. Was immer der besondere Aspekt sei, unter dem eine Disziplin den Weltphänomenen auf den Leib rückt, sie schafft sich ihre Begriffe, Modelle, Annahmen, Messungen, Formalismen, alles Semiotisierungen, die in eben jenen Disziplinen zu Methoden führen, vermeintlich Welt zu bearbeiten, tatsächlich jedoch Zeichen. Physik, Mathematik, Geschichte, Theologie – wir können nehmen, was wir wollen, überall das gleiche Bild.

So erweist sich die Moderne als das Programm einer grandiosen Semiotisierung der Welt. Mit dem Computer endlich entstand eine Maschine, die solche Prozesse dann auch noch operational macht und sie der Geisteswelt entzieht.

Es bedarf in diesem Zusammenhang kaum noch eines Hinweises auf virtuelle Welten und Gemeinschaften, Computerspiele, kriminelle Handlungen, Netzexistenzen, um den aktuellen Sturm der Semiotisierung zu spüren.

2.2 *Auf die Spitze getrieben: Konnektivität*

Zehn Jahre nach dem Erscheinen des *computer for the rest of us* (so hieß der Macintosh) erlebt das Internet 1994 mit seinem Dienst *world wide web* (WWW) einen Durchbruch in vielen Ländern der Welt, der einen bisher einmaligen Wan-

del der Medien bedeutet. Viele der Erscheinungen und Erfahrungen dürften jeder Leserin und jedem Leser bekannt sein. Nie hat die Menschheit Vergleichbares erlebt. Innerhalb kürzester Zeit ist die Weltbevölkerung (außer Afrika und die Armutsregionen anderswo) mit einander verbunden, so dicht, wie es unvorstellbar war. Kultur wird nicht bleiben, was sie war.

Gewisse technische Infrastruktur-Maßnahmen (physikalische und symbolische Netzwerke) und Absprachen über internationale Protokolle haben dazu geführt, dass ein beispielloses Maß an Konnektivität herrscht. Sie ist zunächst technischer Natur, führt aber in der Anwendung zu neuer, kulturumwälzender Verbundenheit von Individuen, Institutionen, Organisationen. „Verbunden sein“, ständig erreichbar, ist ein neuer Wert menschlichen Daseins geworden.

Schule, Bildungseinrichtungen, Politik reagieren brav, tapfer und hilflos mit dem Ruf nach „Medienkompetenz“. Junge Menschen aber erobern diese Welt auf neuer technischer Basis schlicht durch praktische Alltags-Erfahrung, ohne sich um pädagogische Aufregung zu kümmern. Das war vorauszusehen (Wilkens 2000). Dort aber, wo es noch Arbeit gibt, hoch abstrakte wohl gar, wird die arbeitende von spielerischer Tätigkeit durchsetzt, einer anderen Seite semiotisch flüchtiger Existenz (Keller 1998).

2.3 *Abstraktion, System, Design: Prinzipien informatischer Art*

Der einzelne Computer ist eine semiotische Maschine. Das weltweite, dynamische, heterogene Netz solcher semiotischen Maschinen, wogend wabernd, allgegenwärtig mit wenigen Clicks neue Welten öffnend, semiotisch alles geprägt, ohne dass wir dessen bewusst werden müssten, ist im Sinne von Lewis Mumford (1977) eine semiotische Mega-Maschine. Sie weist Ähnlichkeiten und Unterschiede zum Telefonnetz auf.

Mit dem Telefongerät (ob mit oder ohne Schnur) verschaffe ich mir Zugang zum unsichtbaren, fast überall vorhandenen weltumspannenden Telefonnetz. Dieses Medium bliebe nutzlos für mich, wenn ich nicht mit dem Gerät Zugang bekäme. Ganz entsprechend verhält es sich mit dem PC als Zugangsgerät zum Internet bzw. zu einem der darauf agierenden Dienste. Gleichzeitig sehen wir aber auch den Unterschied: Der PC ist immer auch dann nutzbar, wenn er vom Netz genommen wird. Die Funktion eines Telefonapparates hingegen schrumpft ohne Netz beträchtlich.

Der PC *am* Netz wird Teil des Mediums und zeigt sich medial. Der PC *ohne* Netz wird nur instrumental genutzt. Mit der Wahl eines Anwendungsprogramms steht die dadurch bestimmte, i.d.R. komplexe Funktion ganz im Vordergrund. Im täglichen Betrieb sind beide Funktionen, die instrumentale und die mediale – d.h. die auf einen Gegenstand einwirkende und die mit vielen Aspek-

ten von Kommunikation vermittelnde – aufs Engste miteinander verzahnt. Kaum brauchen wir zu betonen, dass die Verantwortung für diese erstaunliche Flexibilität im semiotischen Charakter der Maschine Computer liegt, die in ständigem Wechsel als Medium und Instrument genutzt wird.

Der semiotische Charakter hinwiederum wird in drei Prinzipien konkret, die das Arbeiten mit Computern prägen: Abstraktion, System und Design. Diese Prinzipien stehen – mehr oder minder offen – hinter dem, was Menschen tun, wenn sie Computer verwenden. Wir wollen sie kurz beleuchten.

Abstraktion. Mein Computer ist eine so konkrete und einzige Maschine wie nur jede konkrete und einzige Maschine eine ist. Eine konkret gegebene berechenbare Funktion wertet er an bestimmten Stellen ihres Definitionsbereiches aus. Mehr nicht. Die Funktion muss durch ein Programm gegeben werden, die Stelle des Definitionsbereiches durch Eingabedaten. Zusammen bilden sie die Software. (Ich bin mir gewöhnlich dieser Umstände nicht bewusst, wenn ich mich in einen *User* verwandle.)

Jede Software abstrahiert von einem Phänomen, einem Ding, einem Prozess, einem Verhältnis, von vielerlei Gegebenheiten in der Welt. Dort gibt es Situation, Farben, Formen, Gewichte, Preise, Wesen, Verläufe, Höhen und Tiefen – all das sind schon Abstraktionen. Es gibt eine Fabrik. Ein Materiallager. Die Belegschaft. Sie werden modelliert, wie man sagt. Es gibt Gebäude mit Zimmern und Gegenständen und Beleuchtung. Auch sie können beschrieben werden. *Müssen* beschrieben werden, falls etwas berechnet werden soll.

Was immer es sei in der Welt, wenn es Gegenstand von Berechnungen werden soll, muss von den meisten seiner Eigenschaften abstrahiert werden. Die Dinge in der Welt müssen vor dem Computer in die Knie gehen und zu Zeichen werden. Dies ist die erste Abstraktion. Welcher Art die Zeichen sind, ist zunächst gleichgültig. In letzter Instanz hängt das von den Eingabegeräten ab. Vorwiegend und letzten Endes werden aber die abstraktesten, die symbolischen Zeichen gewählt.

Sind die Dinge der Welt zu Beschreibungen abstrahiert worden, setzt die nächste Art von Abstraktion ein: die Zeichen werden auf ihre syntaktische Ebene reduziert. Die Manipulierbarkeit muss hervorgekehrt werden und sie verlangt die syntaktische Abstraktion.

Hier gelangen wir auf die Ebene der Mathematik. Zu operationalen Signalen wird das Ganze, wenn noch die algorithmische Abstraktion vorgenommen wird. Was immer nämlich mit den auf ihre syntaktische Dimension abstrahierten Zeichen geschehen soll, es muss sich um berechenbare Operationen handeln.

Semiotische, syntaktische, algorithmische Abstraktion stellen die großen Passagen dar, denen Weltvorgänge und -dinge stets unterworfen werden müssen, bevor sie als Software auf dem Computer erscheinen können.

Eine bedeutsame Einschränkung oder Erweiterung ist hier jedoch zu vermerken: die interaktive Verwendung von Software setzt dem Verdikt der Berechenbarkeit Grenzen. Der Mensch bricht, dem Computer die Interaktion aufherrschend, in dessen Abläufe in einer Weise ein, die die funktionierende Situation – betrachten wir sie als ganze – zu einem ständigen Wechsel zwischen Operationen des Computers (Prozessors) und Eingriffen des Menschen macht. Damit aber wird der Computer zur Maschine für tendenziell nicht-berechenbare Funktionen! Denn des Menschen Eingriffe können willkürlich sein.

Die Erweiterung dessen, was auf dem Computer passieren kann, hat neben das alte Paradigma der Informatik, die Berechenbarkeit, das jüngere der Interaktivität gesetzt. Das Zertrümmern der monolithischen Programme, die als großartige Automaten anzusprechen waren, in Mosaiken oder Schotterhaufen hat die Voraussetzung dafür geschaffen, dass Menschen ohne besondere Vorkenntnisse hinlänglich kompetent mit sehr komplexer Software umgehen können. Diese Entwicklung setzt den zweiten wesentlichen Aspekt der Arbeit mit Computern in Szene. Und gerade sie, die Interaktion, können wir nur als eine lose semiotische Koppelung verstehen (Nake/Grabowski 2001).

System. Die Entitäten auf einem Computer werden zu komplexen Hierarchien und Netzwerken zusammengestellt, zu Systemen. Auf allen Ebenen von Software ist der System-Gedanke vorhanden. Er ist wesentlich für ein auch nur rudimentäres Verständnis. Jedes Anwendungsprogramm ist heute ein riesenhaft ausgedehntes, oft vom Einzelnen erst nach langen Monaten über- und durchschaubares System von relativ unabhängigen Einheiten. Diese spielen aufs Feinste einander zu. Entwurf von Software bedeutet, auf unterschiedlichen Ebenen das beabsichtigte Geschehen abstrakt als System zu beschreiben.

Ganz „unten“ herrscht die maschinennahe Systemsicht vor. Vorgänge sind hier solche von Daten und Datenstrukturen, von Operationen und Kontrollstrukturen. Ganz „oben“ dagegen herrscht die anwendungsnahe Systemsicht. Die Abstraktion von den Gegebenheiten der Welt ist noch nicht soweit fortgeschritten, dass nicht mehr in den Begriffen des Anwendungsfeldes gedacht werden könnte. Im Gegenteil! Jede Benutzungsoberfläche eines Anwendungspaketes stellt einen solchen Fall dar. Dennoch ist auch hier schon die Betrachtung der Verhältnisse als System notwendig.

Design ist der dritte Aspekt beim Umgang mit Computern. Alles kann im Design auch anders sein, als es ist. Die Welt der Software ist eine Welt der Möglichkeiten, die allerdings in jedem nächsten Augenblick sofort auch in den Modus der Wirklichkeit und Wirksamkeit fallen können. Fast im Handumdrehen können gewünschte Änderungen bewerkstelligt werden. Design zeichnet sich gerade dadurch aus, dass es auf Realien drängt, sich auch in Realien zeigt, diese aber sofort wieder einziehen kann. Die semiotische und die spielerische

Natur der Computerdinge und des Computerumgangs zeigen sich noch einmal anders in dieser Zwischenschicht des Design, von der Max Bense als einer Art der Mit-Realität sprach.

Zeichenwelt ist eine Welt des *Anstatt-das*, Designwelt eine Welt des *Als-Ob*. In der Computerwelt kommen beide zusammen in operationalen Systemen.

Der Abstraktionsgrad der Systeme ist oft so weit fortgeschritten, dass die Welt (als semiotische, man beachte!) zum Entwurf ihrer selbst geworden ist, der parametrisiert verwendet werden kann. „Muster möglicher Welten“ hieß eine herrliche Festschrift einst (Walther/Harig 1970), die mit Software nichts zu tun hatte, eher mit Dichtung und Kunst, mit Entwerfen. Ahnen wir etwas? „Die Welt als Entwurf“ nannte Otl Aicher (1991), der Designer, eine Sammlung von Einsichten seiner praktischen Erfahrungen.

Ist es Zufall, dass die *Pattern Languages* des Architektur- und Planungstheoretikers Christopher Alexander (1979) spät ihren Weg in die Software-Konstruktion fanden, wo sie erst lebendig wurden, weil es hier um Zeichenwelten geht? Und schon gar kein Zufall dürfte es sein, dass einige Autoren ernsthaft von der Informatik als einer Gestaltungswissenschaft sprechen (Rolf 1992).

3 Operational, nicht spekulativ

Man meint oft, die Besonderheit des Computers sei seine Digitalität. Mit seiner Vernetzung zum Megamedium ist diese Auffassung nicht verschwunden, wenn sich nun auch Konnektivität und Interaktivität in den Vordergrund schieben. In der Perspektive der semiotischen Maschine erweist sich die Digitalisierung als eine besondere Stufe der Semiotisierung von Welt. Denn die semiotische Transformation vieler stofflich geprägter Beziehungen in zeichenhafte erreichte mit der Digitalisierung die Stufe, auf der sie maschinisiert werden konnten. Dieser Prozess hat mit dem World Wide Web konkrete gesellschaftliche Formen angenommen. Bildung kommt an ihnen nicht vorbei.

Ein epochal-typisches Schlüsselproblem im Sinne Klafkis ist mit Automatisierung, Informatisierung, Digitalisierung und – zusammenfassend – Semiotisierung benannt. Große Verschiebungen in vielen Belangen von Wahrnehmung und Erfahrung gehen damit einher. Oft treten wir nicht mehr mit einem Gegenüber selbst in Beziehung, sondern nur mit seinem Repräsentanten. Das Modell gilt mehr als sein Anlass oder Ziel. Bildung als Bildung von Sinn zu begreifen, wird zunehmend schwieriger, indem digitale Medien sich in alle Beziehungen einnisten. Mit ihnen gewinnt das Dazwischen Vorrang und allmählich Eigencharakter. Das Medium spricht beim Schaffen von Sinn mit, indem es Raum zur Erschließung und Konstruktion von Sinn ermöglicht oder auch behindert.

Trivial ist die Feststellung, dass Lernen eine zeitliche und eine räumliche Dimension besitzt. Nicht so trivial mag sein, dass die fast totale Vorherrschaft der Zeit als prägend für Didaktik gebrochen wird. Wo Lernen nämlich zum Aufsuchen von Lernumgebungen wird und Lehren zu deren Vorbereitung, muss Didaktik sich mit Raum befassen. Das heißt aber, dass eine andere Seite der Erfahrungswelt bedeutsamer wird.

Der Wanderer auf dem Pilgerpfad erobert und durchquert Raum. Er schafft dadurch sein Bild von jenem Raum, den er vor sich sieht und hinter sich lässt. Er braucht Zeit für das Durchschreiten, das stimmt. Doch diese Zeit ist durch den Raum bestimmt, den er aufsucht und sucht, nicht durch die Uhr des Lehrers und die Klingel der Schule.

Der Wanderer in der Welt der semiotischen Maschine wird Gelegenheit haben, einen bescheidenen Stolz zu empfinden, wenn er einen Gipfel begrifflicher und operationaler Klarheit erklommen hat. Die sinnliche Erfahrung hat ihn auf seinem Weg dahin nie verlassen, denn ständig sorgt die Maschine in Reaktion dafür. Sein Weg ist nach wie vor, oder schon wieder, ein Weg der Aufklärung, die wir doch einst mit dem *Weg der weißen Wolke*, wie er hieß, meinten hinter uns gelassen zu haben. Er begegnet ihr in neuem Gewand, in einer Welt, die es ständig neu zu entwerfen gilt, deren abstrakte Systeme nicht, wie man meinte, sinnlich verarmt sind, ästhetisch dürr und körperlich kantig. Er trifft im Gegenteil auf sinnliche Erfahrungen, die dem Rausch näher scheinen als der verordneten blutleeren Anfass-Didaktik.

Dort, in der Welt der Zeichen, wo er die wunderweltliche Alice vermuten mag, scheint es nur dann dünn und beliebig zuzugehen, wenn man sich nicht auf sie einlässt. Tut man das jedoch, so stürmt die Fantasie, und Begeisterung kennt kaum noch Grenzen. Davon zu erzählen wäre eine andere Geschichte.

4 Zum Schluss

„am meisten an von der ursprünglichen bedeutung des erfahrens liegt die heute gangbarste des blossen gewahrens und vernehmens der dinge, ohne dasz ein fahren und forschen vorausgieng ...“ heißt es unter dem Stichwort „erfahren“ in Grimms Wörterbuch (Grimm 2004). Es kann nicht überraschen, dass dort die Verwandtschaft von „gehen und fahren“ mit „tun und handeln“ einen wichtigen Gesichtspunkt der Begriffsgeschichte darstellt. Weniger geläufig mag der Hinweis sein, dass das Erfahren im modernen Sinne der Grundierung persönlichen Wissens den Alten lange ein Gehen und dabei Kennenlernen bedeutete. Körperliche Bewegung taucht bei ihnen gekoppelt an geistige Wahrnehmung auf.

Wir hatten eingangs vom Studenten gesprochen, der sein Notebook den alten Pilgerpfad entlang trägt, um Tag für Tag der Welt mitzuteilen, was er erfährt. Wir hatten das getan, weil wir in seiner langen und oft einsamen Wanderung, die doch auch viele Begegnungen brachte, eine typische Lebenssituation in heutiger Zeit erblicken: das technische Gerät steht bereit, um auf nie gekannte Weise über ein weltumspannendes Netz öffentlich zu machen, was uns angeht. Medien werden zu einer völlig neuen Art der Kommunikation genutzt und gleichzeitig gestaltet. Sie sind Mittel und Gegenstand von Tätigkeiten. Weit über verordnetes und verlangtes Lernen hinaus reicht solches Tun. Spielerisch-genussvolle Momente kann und will es nicht verbergen.

Digitale Medien – Anlass, wo nicht Gegenstand medienbezogener Pädagogik – gehören, was ihre Technik betrifft, der Informatik an. Die Informatik lässt sich aber nicht auf die technische Seite der Artefakte reduzieren, die sie schafft und untersucht. Lange schon greift sie auch deren Wirkungen und Bedingungen im gesellschaftlichen Zusammenhang auf. Was soll „Digitale Medien in der Bildung“ von „Medienpädagogik“ unterscheiden? Wo treffen sich beide, wo verfolgen sie das gleiche, wo grenzen sie sich ab?

In der Informatik hat man gern das Reden von der *Lernumgebung* aufgegriffen, zum Teil forciert. Oft wird es dabei rabiat reduziert auf Software für Lernprozesse, wenn diese Software von der Art eines Hypermediums ist, in dem man sich verlieren, das man aber auch nützlich verwenden könnte.

So verständlich unter enger Perspektive eine solche Sicht sein mag, ging es uns darum *hier* nicht. Wir wollten auf die Semiotisierung von Welt hinweisen, die lange schon stattfindet und die informatisch auf algorithmische Zeichen und interaktiven Umgang mit Maschinen führt: Schlüsselprobleme! Wir wollten solche Hinweise geben, um auf die radikale Umwälzung der gesamten technischen Infrastruktur der Gesellschaft zu verweisen, die Gegenstand nicht nur der Informatik ist.

Solche Umwälzungen führen zu einem Begriff des Lernens, der den Raum stärker hervorhebt als die Zeit. Wir lernen, indem wir uns in Lernumgebungen hinein begeben. Sie werden mehr oder minder gezielt vorbereitet für diejenigen, die sich eines Themas lernend annehmen wollen. Solche Umgebungen zu schaffen, verlangt Kooperation von Pädagogen, Fachleuten und Informatikerinnen. Sie brauchen den Erfahrungsschatz der gesamten Reformpädagogik. Solche Umgebungen müssen Eigenheiten und Verantwortung der lernenden Personen maximal fördern und ernst nehmen. Sie müssen frei von formalen Prüfungen (Artefakten der Pädagogik der Zeit) sein und voll von inhaltlichen Möglichkeiten für praktische Erfahrung. Solche Umgebungen brauchen Raum, nicht Plan, Entscheidung, nicht Vorschrift, Bewegung, nicht Kontrolle.

Als Autoren verbinden wir zwischen uns Wurzeln in der Medienpädagogik und in der Mathematik. Wir treffen uns in der Kunst, in der Ästhetik, in der Frage nach der Wahrnehmung also, in der Freude und der Lust. Ja: der Lust am Lernen! Unsere Hoffnung und Erwartung an Aktive der Medienpädagogik ist, dass sie ihren Ort nicht allzu fest und eng umreißen, dass sie ihn als eine Umgebung ansehen, die sie befahren, deren Grenzen sie also bemerken und ausdehnen. Wir wünschen sie uns als Besucher, als Ausflügler, als Wanderinnen.

Beide haben wir es mit Artefakten zu tun. Sie münden auch in Dingen. Mehr aber bereiten wir Situationen vor, die wir nicht vorher kennen, sondern erst erfahren, wenn sie Menschen geschehen. Zeichenräume stecken voller Unsicherheit, Überraschung, Interpretation, Sinngebung und Sinnlosigkeit. Darauf, meinen wir, sollten wir uns gemeinsam positiv beziehen lernen.

Literatur

- Aicher, Otl (1991): Die Welt als Entwurf. o.O.: Ernst & Sohn
- Alexander, Christopher (1979): A pattern language. New York: Oxford University Press
- Anders, Günther (1956, 1985): Die Antiquiertheit des Menschen. 2 Bde. München: C.H. Beck
- Berman, Marshall (1982): All that is solid melts into air. The experience of modernity. London, New York: Penguin
- Coy, Wolfgang u.a. (Hg., 1992): Sichtweisen der Informatik. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg
- Dewey, John (1938): Experience and education. New York: Macmillan
- Fried, Johannes (2002): Erfahrung, Wissen und Gesellschaft – Erfahrungen der Wissensgesellschaft. In Killius et al. (2002): 12-44
- Fuhrmann, Manfred (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Philipp Reclam
- Grimm (2004): Der digitale Grimm. Das Deutsche Wörterbuch der Brüder Grimm in digitalisierter Form. CD-ROM. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins
- Keller, Paula Elvira (1998): Arbeiten und Spielen am Arbeitsplatz. Eine Untersuchung am Beispiel von Software-Entwicklung. Frankfurt/Main: Campus
- Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Mumford, Lewis (1977): Mythos der Maschine. Frankfurt/Main: Fischer Verlag
- Nake, Frieder/Grabowski, Susanne (2001): Human-computer interaction viewed as pseudo-communication. Knowledge-Based Systems 14, 441-447
- Nake, Frieder (2004): Das algorithmische Zeichen und die Maschine. In Paul/Latniak (2004): 203-223

- Paul, Hansjürgen/Latniak, Erich (Hg., 2004): Perspektiven der Gestaltung von Arbeit und Technik. Festschrift für Peter Brödner. München: Rainer Hampp
- Rolf, Arno (1992): Sichtwechsel – Informatik als (gezähmte) Gestaltungswissenschaft. In Coy et al. (1992): 33-47
- Schelhowe, Heidi (1997): Das Medium aus der Maschine. Zur Metamorphose des Computers. Frankfurt/Main: Campus
- Sesink, Werner (2004): In-formatio. Die Einbildung des Computers. Münster: Lit Verlag
- Sesink, Werner (2004a): Informationspädagogik. Transdisziplinäre Perspektiven im Schnittfeld von Pädagogik und Informatik. In Sesink (2004): 112-131
- Walther, Elisabeth/Harig, Ludwig (Hg., 1970): Muster möglicher Welten. Eine Anthologie für Max Bense. Wiesbaden: Limes
- Weizenbaum, Joseph (1978): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Wilkens, Ulrike (2000): Das allmähliche Verschwinden der informationstechnischen Grundbildung. Zum Verhältnis von Informatik und Allgemeinbildung. Aachen: Shaker

Medienpädagogik aus der Perspektive der Kommunikationswissenschaft.

Eine Standortbestimmung mit Konsequenzen für Forschung und Praxis

Ingrid Paus-Hasebrink, Salzburg

- 1 Medienpädagogik – Disziplin mit großen Potenzialen
- 2 Medienpädagogik – Der Blick auf Menschen in ihrem Alltag zählt: Das Beispiel Kinder und Jugendliche
- 3 Medienpädagogik – Disziplin mit hoher Verantwortung
- 4 Zur medialen Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender: Ein Forschungsprojek
- 5 Fazit

1 Medienpädagogik – Disziplin mit großen Potenzialen

1.1 Standortbestimmung ist schwierig, aber nötig⁵³

Wer sich mit Medienpädagogik beschäftigt, begreift schnell, dass diese Disziplin andere mit einschließt oder wiederum – je nach Perspektive – zu anderen Disziplinen gehört, ganz sicher andere Bereiche und andere Disziplinen berührt. Zu den engen Verwandten der Medienpädagogik zählen Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft. Doch ebenso wenig wie es, laut Dieter Spanhel, *die* Erziehungswissenschaft gibt (Spanhel 2002: 59), finden wir, vice versa, *die* Kommunikationswissenschaft, geschweige denn *die* Medienpädagogik. Als ein zentrales Ingredienz der Medienpädagogik erweist sich – nachvollziehbarerweise – seit je her die Beschäftigung mit ihrem Standort, und, eng verbunden damit, die Frage danach, was denn Medienpädagogik ausmacht, mit welchen Auffas-

53 Siehe zu diesem Kapitel auch die Einleitung von Paus-Haase/Lampert/Süss (2002) zur Medienpädagogik im Rahmen der Kommunikationswissenschaft sowie Paus-Hasebrink (2005a) zur Standortbestimmung der Medienpädagogik in Österreich.

sungen, Theorien und Methoden man es bei einer Standortbestimmung zu tun hat.

Dieter Baacke hat die Medienpädagogik als Disziplin umrissen, die der sozialen und humanen Ordnung verpflichtet ist; folgt man dieser Bestimmung, hat Medienpädagogik bestehende Theorie- und Methodenbestände auf diese Ordnung hin zu reflektieren, um ihre eigentlichen Aufgaben erkennen und angemessen bewältigen zu können. Der Kern der Medienpädagogik liegt nach Baacke in der Kommunikation; sie ist eine zentrale Basis menschlicher Existenz. Baacke zufolge stellt sich das Wesen des Menschen als Kommunikation dar (Baacke 1973: 193). Demnach ist Kommunikation nicht nur ein fundamentales Mittel des Menschen, „sich seines In-der-Welt-Seins zu vergewissern, sondern als Fähigkeit des Menschen zur Konfliktaufnahme mit der Welt“ (ebda) zu verstehen. Zu kommunizieren gilt als grundlegende menschliche Eigenschaft. Der *homo communicator* aber ist auch ein *homo educandus*. Denn erst seine Erziehbarkeit lässt ihn Mensch werden (Paus-Haase/Lampert/Süss 2002: 9ff). Medienpädagogik hat es mit dem Menschen in seinem Werden zu tun, also mit seiner Erziehung und seiner Eingebundenheit in die Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund gewinnt Thomas Bauers Charakterisierung der Medienpädagogik als „Erschließungsperspektive“ (Bauer 2002: 29) im Rahmen einer kulturtheoretisch ausgerichteten kommunikationswissenschaftlichen Analyse von Medien hohe Relevanz: Als der Kommunikationswissenschaft zugehörig, die laut Bauer als eine Selbstbeobachtungsinstanz mittels Medien im Spannungsfeld gesellschaftlichen Sinns und gesellschaftlicher Erfahrung operiert, liegt die Aufgabe der Medienpädagogik in der Reflexion über die Beziehungen zwischen Subjekt und Gesellschaft. Damit kommt der Medienpädagogik eine hohe Bedeutung und eine große Verantwortung als kritische Instanz zu. Wie diese im Hinblick auf medienpädagogische Forschung und Praxis aussehen kann, umreißt der vorliegende Beitrag aus einer sozialwissenschaftlich verankerten kommunikationswissenschaftlichen Perspektive.

Für eine kommunikationswissenschaftlich orientierte Medienpädagogik kommt mit Blick auf die neuen Kommunikationstechnologien und eine zunehmende Digitalisierung der Frage nach der Rolle von Medien im Alltag von Menschen ein zentraler Stellenwert zu. Von hoher gesellschaftlicher Wichtigkeit erweist sich auch die Frage nach der Bedeutung unterschiedlicher Medien im Kontext öffentlicher Kommunikation, als Foren zur Selbstverständigung der Gesellschaft und als wichtiger Faktor im gesellschaftlichen Wandel. Schließlich befördern neue Kommunikationstechnologien den Wandel gesellschaftlicher Bedingungen mit, der sich seinerseits wiederum in rasch ändernden Lebensgewohnheiten, in Beruf und Freizeit, niederschlägt und der kulturspezifisches Medienverhalten mit prägt. Neue Kommunikationstechnologien sind ein wichti-

ger Faktor in der fortschreitenden Globalisierung der Märkte infolge der Verkürzung von Informationswegen und einer daraus resultierenden Erhöhung individueller Nachfrage bzw. individueller Angebote, vor allem – verbunden damit – auch Folge und Motor einer wachsenden Informationsflut und Umwälzung traditioneller Umgangsweisen sowie einer damit Hand in Hand gehenden Kommerzialisierung. So definiert sich Gesellschaft heute stärker denn je über die in ihr erzeugte und in ihr zirkulierende Kommunikation. Nicht zu kommunizieren oder von Kommunikation ausgeschlossen zu sein, das meint auch nicht angemessen kommunizieren zu können, gilt damit nahezu als pathologisches Phänomen, als Devianz. Kommunikative Kompetenz ist folglich zum weitverbreiteten Schlagwort geworden.

1.2 Kommunikative Kompetenz – das Herzstück der Medienpädagogik

Im Kern hat es die Medienpädagogik also mit kommunikativer Kompetenz zu tun. Sie zu befördern, das heißt geeignete Rahmenbedingungen zu ihrer Realisation zu schaffen, ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die ihre vornehmste Ausgestaltung bei Jürgen Habermas in seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz erhielt (1981). Dieter Baacke hat die kommunikative Kompetenz im Hinblick auf die Medienkommunikation als Medienkompetenz neu gefasst (Baacke 1973, 1996). Sie markiert seither die zentrale Aufgabe einer Medienpädagogik, der es auf die partizipatorischen Belange von Menschen in einer von Medien geprägten Gesellschaft ankommt.

Folgt man Hans Dieter Küblers kritischer Diagnose, so zeigt sich, dass der Medienkompetenz ihre systematische und empirische Evaluation noch weitgehend fehlt (Kübler 2002: 185).⁵⁴ Medienpädagogik muss sich daher als besondere empirische Kommunikations- und Medienforschung an der alltäglichen Mediennutzung und -wirkung orientieren, und dies mit dem Ziel einer Reflexion im Hinblick auf (pädagogische) Normen (ebda: 188). Zur Medienpädagogik gehört damit die Chance zur Veränderung, zur Hilfestellung in Richtung Unterstützung der (Aus-)bildung kommunikativer Kompetenz. Diese Zielstellung ist auch immer mit der ethischen Grundposition der Verantwortung im Rahmen

54 Hans-Dieter Küblers Bulletin lautet wörtlich: „Was Menschen über Medien wissen, was sie über sie reflektieren, wie sie ihre Nutzung bedenken und ihre Wirkungen beachten sowie wie sie sie handhaben sollen, ist in den medienpädagogischen Zielkatalogen vielfach und differenziert, nach allen Regeln didaktischer Rabulistik, inzwischen formuliert. An solcher postularen Selbstverständigung besteht mithin kein Mangel mehr. Was Individuen hingegen tatsächlich können und mit den Medien machen, erfährt man jenseits von kurrenten Nutzungserfahrungen höchst selten und sporadisch. Der Medienkompetenz fehlt also ihre systematische und empirische Evaluation“ (Kübler 2002: 185).

medienpädagogischen Handelns verknüpft, eng verbunden mit dem Bildungsaspekt der Pädagogik.

Als solide Basis für die Beförderung kommunikativer Kompetenz erweisen sich in diesem Kontext drei für eine kommunikationswissenschaftlich orientierte Medienpädagogik typische Themen- und Aufgabenstellungen: Zunächst erscheint die kommunikationswissenschaftliche Analyse der komplexen Medien-Realität im Kontext von Medienkultur(en) von zentraler Relevanz. Sie ist ebenso unerlässlich wie die pädagogisch motivierte Rückbindung einer medienpädagogischen Forschung an die Subjekte in ihren spezifischen sozialen Milieus sowie die Einforderung gleicher Chancen zur kommunikativen Partizipation. Voraussetzung dafür ist des Weiteren eine mit Engagement und Kritikfähigkeit ausgerichtete interdisziplinär betriebene medienpädagogische Forschungstätigkeit, die gesellschaftliche Realität mit sensiblem Blick für die vermeintlich Schwächeren, die in unserer Gesellschaft auf die Verliererseite gedrängt werden oder dorthin zu rutschen drohen und so den *digital divide* vergrößern, zu analysieren und entsprechende medienpädagogische, das meint auch medienpolitische, auf medienökonomischen Analysen beruhende Forderungen zu stellen und Konsequenzen einzuklagen. Dies wiederum bedeutet, dass Medienpädagogik deutlicher denn je herausgefordert ist, sich mit aktuellen Gesellschaftskonzepten ebenso wie damit einher gehenden (medien-)kulturellen Veränderungen und Phänomenen kritisch auseinanderzusetzen, etwa mit der Vermischung von Außen und Innen, von Öffentlichkeit und Privatheit (Weiß 2002), von Hoch- und Trivialekultur, einem Merkmal von Alltagskultur. Gesellschaft heute wird als Informations-, Risiko-, Erlebnis- oder – umfassender – als postmoderne oder von reflexiven Modernisierungsprozessen gekennzeichnete Gesellschaft charakterisiert.

1.3 Der Blick auf zumindest drei Ebenen medialer Kommunikation ist nötig

Medienpädagogische Forschung und Praxis gewinnt im Rahmen der Kommunikationswissenschaft ihre Identität in der Beachtung von drei aufeinander bezogenen Ebenen: der Ebene des Angebots im Kontext der Frage nach seiner Herkunft und seinen Entstehungs-, sprich Produktionsbedingungen, der Ebene der Rezeption sowie der Frage nach medienpädagogischen Konsequenzen und Praxisbezügen, die wiederum ihre Basis in der Analyse der beiden ersten Ebenen findet. Es geht also in einer kommunikationswissenschaftlich orientierten Medienpädagogik um die Analyse von Medienangeboten und eine Analyse der spezifischen Umgangsweisen von Rezipienten und Rezipientinnen damit – und dies mit Blick auf ihre kommunikative Kompetenz im weitesten Sinne. Damit steht die Frage nach den lebensweltlichen Hintergründen, nach den sozialen

Milieus, in denen sich Kommunikationsfähigkeit im Rahmen der Sozialisation ausbildet und in denen sie stattfindet, im Mittelpunkt einer kommunikationswissenschaftlich geprägten Auseinandersetzung um das Profil der Medienpädagogik. Medienpädagogische Aufmerksamkeit muss also der Lebenswelt gelten, in der sich kommunikatives Handeln vollzieht, also auch den gesellschaftlichen mithin ökonomisch mitformierten Wandlungsprozessen, die lebensweltliche Bedingungen prägen. Auf diese – eine klare normative Forderung an die Medienpädagogik – sollte sie ein wachsames Auge haben, um, gegebenenfalls, im zunehmenden ökonomischen Wettbewerb pädagogische Wertmaßstäbe einfordern zu können.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Potenziale der Medienpädagogik darin liegen, drängende, gesellschaftlich relevante Fragestellungen zu erkennen, sie gegenstandsadäquat zu erfassen und zu beschreiben. Um sich der Komplexität gesellschaftlicher Phänomene stellen zu können, erscheint eine solide, interdisziplinär geprägte empirische Forschung notwendig.

2 Medienpädagogik – Der Blick auf Menschen in ihrem Alltag zählt: Das Beispiel Kinder und Jugendliche

2.1 Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt – eine besondere Herausforderung für die medienpädagogische Forschung

Kindern und Jugendlichen gilt im Rahmen der Medienpädagogik besondere Aufmerksamkeit. Medienpädagogik kann deshalb nicht ohne eine sorgfältige, auf empirischer Basis beruhende Kinder- und Jugendmedienforschung auskommen. Auf sie soll im Folgenden aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive näher eingegangen werden. Ein zentrales Credo einer derartigen Kinder- und Jugendmedienforschung liegt in besonderer Weise im Bekenntnis zur Interdisziplinarität; denn vor allem der Forschungsgegenstand Kinder und Jugendliche bedarf der Berücksichtigung interdisziplinärer Theoriebestände. Ohne sie bliebe Forschung dieser Art ein Torso. Kinder- und Jugendmedienforschung bedarf aber auch eines Methodenrepertoires, das in der Lage ist, der Komplexität des zu beforschenden Gegenstandes gerecht zu werden. Schließlich sind Kinder und Jugendliche eine besondere Klientel (Paus-Hasebrink 2005b). Sie befinden sich noch in der Entwicklung und sind im Kontext ihrer Identitäts-genese herausgefordert, ihren Standort zu finden, sich selbst in der Auseinandersetzung mit anderen kennenzulernen, sich in ihren Familien, ihren Peer-Groups und in institutionellen Kontexten zu verorten, sich als Mädchen bzw. als Junge wahrzunehmen und entsprechend zu positionieren (Keuneke 2000). Das theoretische Konzept der *development tasks* (Havighurst 1972) kann als Grund-

verständnis für eine Auseinandersetzung mit Heranwachsenden dienen. Entwicklung wird danach mehr und mehr als individuelle Entwicklung in einem spezifischen Kontext von unterschiedlichen komplexen sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen betrachtet (Ferchhoff 1999: 78) und nicht länger an fest gefügte, unverrückbare Stufen geknüpft.

Angelehnt an die auf Max Weber zurückgehende und von Schütz weiterentwickelte Handlungstheorie (Schütz 1960) – sie hebt als zentrale Eigenschaft des Menschen seine Fähigkeit zu sinnhaftem Handeln hervor, das sich immer gebunden an die Konstitution sozialer Interaktion vollzieht (Baacke 1995: 122) – bedeutet Kinder- und Jugendmedienforschung, sich den Handlungen der Heranwachsenden und den ihnen zugrundeliegenden Bedeutungen im Kontext zuzuwenden. Es gilt also, sich den komplexen und kontingenten, immer wieder konstruierten Kombinationen objektiver und subjektiver Komponenten individueller und sozialer Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen zu stellen. So muss sich Kinder- und Jugendmedienforschung zum einen mit Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen von Heranwachsenden auseinandersetzen, mit der Art und Weise wie diese ihre Wahrnehmungen und Handlungen, ihre Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen sukzessive konstituieren und prägen. Dazu bedarf es der Kenntnis entwicklungspsychologischer und sozialisatorischer Prozesse. Da sich die Entwicklung und Sozialisation von Heranwachsenden vor ihrem jeweiligen Lebenshintergrund manifestiert, gilt es zum anderen, die Art und Weise nachzuvollziehen, wie Kinder und Jugendliche in ihre Lebenswelt hinein wachsen und sich mit ihr – mehr und mehr an eigener Kompetenz gewinnend – auseinandersetzen. Dem Lebenswelt-Konzept kommt im Rahmen einer kommunikationswissenschaftlich ausgerichteten medienpädagogischen Forschung hohe Relevanz zu (Paus-Hasebrink 2005b). Auf seiner theoretischen Folie zeichnen sich Chancen ab, die einseitig objektivistische Sicht auf soziale Phänomene aufzubrechen und subjektive Komponenten in die analytische Betrachtung einzubeziehen.⁵⁵

55 Vor allem Jürgen Habermas (1981) hat das Konzept der ‚Lebenswelt‘ weiterentwickelt. Er geht vom Begriff des ‚kommunikativen Handelns‘ aus, das die Konstruktion der Lebenswelt, des Menschen Selbstverständlichen und Vertrauten, fundiert. Er versteht die Lebenswelt als einen „transzendentalen Kontext“ für die Äußerungen, mit denen die Kommunikationsteilnehmer etwas zu einem Thema machen. Daneben gewinnt die Lebenswelt auch als eine Ressource von Überzeugungen an Bedeutung, aus dem die Kommunikationsteilnehmer schöpfen können, um einen neu entstandenen Handlungsbedarf mit konsensfähigen Interpretationen zu decken.

2.2 *Kinder- und Jugendalltag – geprägt von populärkulturell dominierten, crossmedial vermarkteten Medienangeboten*

Um als Basis für alltagstaugliche medienpädagogische Praxiskonzepte zu dienen, muss sich Kinder- und Jugendforschung, mit dem Blick auf die Interessen, die spezifischen Sicht- und Umgangsweisen der Heranwachsenden der Medienangebote annehmen, die bei Kindern besondere Relevanz genießen, seien dies nun Animes, die bei jüngeren Kindern und Kindern in der mittleren Kindheit hoch beliebten japanischen Comics und Computerspiele und die dazu gehörigen Merchandisingartikel, seien dies Daily Talks oder Daily Soaps, die besonders bei Mädchen hoch im Kurs stehen, oder auch Real Life Angebote wie etwa Big Brother oder, wie in Österreich bei Jugendlichen seinerzeit hoch beliebt, Taxi Orange. Diese Medienangebote dienen Kindern und Jugendlichen in unterschiedlicher Weise dazu, Bedeutung(en) zu stiften, sich selbst wahrzunehmen, den eigenen Standort zu reflektieren, zu klären oder (neu) zu bestimmen. In Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, formaler Bildung und lebensweltlichem Hintergrund der Heranwachsenden übernehmen Medienangebote ganz spezifische Funktionen, wie Unterhaltung und Entspannung, Informieren und Orientieren. Medien werden dazu genutzt, Zeitlücken zu schließen, den Tag zu strukturieren; sie sind Themengeber und Mittel zum Austausch. Medienangebote sind mittlerweile im hohen Maße crossmedial vermarktet und Teil einer populärkulturell geprägten, kommerziell ausgerichteten Kinderkultur, wie eine Untersuchung zu Medienkindheit – Markenkindheit, kurz „Medienmarkenstudie“ genannt, zeigt (Paus-Hasebrink et al. 2004a). Die von Kindern besonders favorisierten „Medienmarken“ Harry Potter, Pokémon, Dragonball Z oder Yugi-Oh können im Kinderalltag gar zur Messlatte für „In“ und „Out“ werden, etwa in den Peer-Groups der Kinder, in ihren Freundschaften oder auch in ihrem Klassenzusammenhang (Paus-Hasebrink et al. 2004b).

3 Medienpädagogik – Disziplin mit hoher Verantwortung

3.1 *Der Blick auf sozial benachteiligte Kinder und Eltern*

Aus der Perspektive der zuvor als wichtiges Ingredienz einer kommunikationswissenschaftlich ausgerichteten Medienpädagogik skizzierten Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit (zu der nicht nur der wachsame Blick und die Aufmerksamkeit für gesellschaftlich relevante und heute zumeist medial geprägte Wandlungsprozesse gehört, sondern auch eine auf empirische Forschung basierende Kenntnis gesellschaftlicher Phänomene und Prozesse) bedeutet medienpädagogi-

gisches Arbeiten in Forschung und Praxis auch Lobbyarbeit zu leisten.⁵⁶ Als wichtige Klientel für eine derartige Lobbyarbeit zählen diejenigen, die aufgrund ihrer Bedingungen schwerer als andere in der Lage sind, sich kommunikativ in die Gesellschaft einzubringen, an ihr gestaltend zu partizipieren, mithin auch eigenen Anliegen Ausdruck zu verleihen. Dazu zählen sozial benachteiligte Menschen in besonderer Weise, insbesondere Kinder und Jugendliche, die in sozial benachteiligten lebensweltlichen Kontexten bzw. anregungsarmen Milieus aufwachsen. Diese Diagnose wird durch eine Untersuchung von Aufenanger (2004) zu Familien in kommunikativen Problemlagen im Rahmen der oben bereits erwähnten „Medienmarkenstudie“ unterstrichen; sie weist die hohe gesellschaftliche Verantwortung gegenüber Familien in benachteiligten sozialen Milieus aus.

Zudem zeigte sich in der qualitativen Analyse des Umgangs von Kindern mit Medienmarken in der „Medienmarkenstudie“ (Paus-Hasebrink et al. 2004b) deutlich, dass Kinder aus Familien in lebensweltlich schwierigen Situationen (Arbeitslosigkeit der Eltern, niedriges Einkommen, Alleinerziehende) besonders dazu neigen, sich dem Angebot der kommerziellen Medienwelt zuzuwenden. Diese Kinder, die als Fans von Zeichentrickserien verstanden werden können, wählen Mediengeschichten und Medienhelden, in denen sie für die Bewältigung ihrer Situation symbolisches Material erhalten.

Im Forschungskontext ‚Kinder, Kindheit und Medien‘ aber wird der Rolle von Medien im Kontext der lebensweltlichen Verankerung von Kindern aus Familien speziell in sozial benachteiligten und anregungsärmeren Milieus bisher nur wenig Beachtung geschenkt. Diese Problematik erhält jedoch vor allem vor dem Hintergrund des Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung aus dem Jahre 2005 eine hohe Brisanz. Schließlich haben vor allem die Familien mehrere Kinder, die in sozial schwächeren sozialen Verhältnissen leben; viele dieser Kinder leben in Armut. Dabei stehen Kinder von Alleinerziehenden, aber auch Kinder aus süd-/osteuropäischen Migrantenfamilien vorne an. Hervorgehoben wird im Bericht der enge Zusammenhang zwischen ökonomisch benachteiligten Lebenslagen von Familien und dem Bildungsniveau der Eltern. In einer überalterten Gesellschaft aber wird von jüngeren Generationen eine hohe Leistungsfähigkeit erwartet.

Als wichtige Aufgabe stellt sich daher die Erforschung des Medienumgangs von Kindern und Eltern sozial benachteiligter und anregungsärmerer Milieus dar, um vor diesem Hintergrund effektive Konzepte gegen eine offenkundige „Armuts-Bildungs-Schere“, in die Medienumgang in zentraler Weise

56 Bei diesen Fragestellungen handelt es sich zwar nicht um spezifisch kommunikationswissenschaftlich relevante Problembereiche; sie gehören jedoch explizit zum Aufgabenbereich einer kommunikationswissenschaftlich ausgerichteten Medienpädagogik.

verwoben ist, erarbeiten zu können. Denn Kinder aus sozial benachteiligten Milieus gebührt nicht nur wissenschaftliche Aufmerksamkeit, es erscheint vor allem hier nötig, Forschungsergebnisse an die Beforschten in ihrer Lebenswelt zurück zu binden.

4 Zur medialen Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender: Ein Forschungsprojekt⁵⁷

Das Forschungsprojekt „Analyse des Wandels von Sozialisation: Veränderung von Kindheit in sozial schwächeren bzw. anregungsärmeren Milieus im Kontext des Wandels der Medien“ (kurz „Sozialisationsstudie“ genannt) (Paus-Hasebrink/Bichler 2005), das im Folgenden vorgestellt wird, beschäftigt sich vorrangig mit der Frage, wie sich der allgemeine Medienwandel, auch gerade im Hinblick auf Kommerzialisierungs- und Digitalisierungsprozesse, auf den Prozess der Sozialisation auswirkt – speziell bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten bzw. anregungsärmeren Milieus⁵⁸.

Die Untersuchung stellt sich als Aufgabe, die durch medialen Wandel evozierten sozialisatorischen Veränderungen speziell für Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten und anregungsärmeren Milieus im Hinblick auf einzelne Phasen zu beschreiben und Veränderungen für den *Prozess* der Sozialisation aufzuzeigen.⁵⁹ Zum einen geht es darum, die durch den Medienwandel gepräg-

57 Das angesprochene Projekt ist auf eine Laufzeit von insgesamt zwölf Jahren konzipiert; die erste Panelwelle, die sich über drei Jahre erstreckt und die Kinder ab fünf Jahren bis zu ihrem ersten Grundschuljahr erfasst und begleitet, wird vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank gefördert. Die wissenschaftliche Leitung des Projekts liegt in den Händen der Autorin des vorliegenden Beitrags; bearbeitet wird es zudem von Michelle Bichler.

58 Angesichts komplexer Lebenslagen wird zunehmend davon Abstand genommen, eine einfache schicht- und klassenspezifische Teilung der Bevölkerung vorzunehmen; dennoch lassen sich aufgrund bestimmter Lebenssituationen auch heute soziale Ungleichheiten feststellen. Wie Hradil feststellt, sind mit vielen sozialen Positionen Lebens- und Arbeitsbedingungen verknüpft, „die ihre Träger gegenüber anderen nicht einfach als in bestimmter Hinsicht unterschiedlich [...] erscheinen lassen, sondern gleichzeitig auch als besser- oder schlecht-, höher- oder tiefergestellt, bevorrechtigt oder benachteiligt“ (Hradil 1999: 11). Merkmale sozialer Ungleichheit ergeben sich nicht nur aus klassischen berufsbedingten Dimensionen, sondern resultieren aus einem mehrdimensionalen Bedingungsgefüge. Hradil unterscheidet dabei zwischen objektiven Dimensionen (Einkommen, Bildung, Geschlecht, Alter, Beruf, Ethnie etc.) und subjektiven Dimensionen (Integration, Prestige, sozial begründete Macht).

59 Es soll an dieser Stelle deutlich darauf hingewiesen werden, dass es sich dabei zwar um ein medienpädagogisches Projekt innerhalb der Kommunikationswissenschaft handelt. Es berührt jedoch zentrale gesellschaftlich relevante Fragestellungen, die auch im Kontext anderer medienpädagogisch orientierter Disziplinen abgehandelt werden könnten und dort auch behandelt werden. Seine Relevanz hat sich allerdings im Kontext der weiter oben beschriebenen, für ei-

ten Veränderungen von Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsende zu rekonstruieren. Hier ist vor allem das Verhältnis der Medien zu anderen Sozialisationsagenten (vorrangig der Familie) herauszustellen und zu eruieren, welche Bedeutung diesen bei der Wissens- und Wertevermittlung zukommt. Zum anderen soll jedoch auch die Dynamik der Kindheitsentwicklung mit berücksichtigt werden, indem vor allem auf die veränderte Rolle der Sozialisationsagenten – vor allem jener der Familie – im Laufe des Sozialisationsprozesses eingegangen wird.

Zur Erforschung dieses komplexen Gegenstands mit einer Fülle aufeinander bezogener und miteinander verwobener Fragenkomplexe wurde ein Mehrmethodendesign entwickelt, dem das Modell der Triangulation zu Grunde liegt. Sein Kern ist die kontextuelle Betrachtung eines Gegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. auf unterschiedlichen Ebenen in der Forschung. Flick beschreibt Triangulation folgendermaßen: „Damit ist gemeint, dass gezielt Forschungsperspektiven und Methoden miteinander kombiniert werden, die geeignet sind, möglichst unterschiedliche Aspekte eines Problems zu berücksichtigen: etwa der Versuch, die Sicht eines Subjekts zu verstehen und dies mit der Beschreibung der Lebenswelt, in der es agiert, zu verbinden“ (Flick 1995: 67). Damit zielt das Modell der Triangulation nicht länger – wie lange Zeit üblich – in erster Linie auf die Validierungsstrategie durch den Einsatz von Triangulationen; es geht nun vor allem um eine möglichst perspektivenreiche Erkenntnis eines Forschungsgegenstandes (Denzin/Lincoln 1994, Flick 2003).

Das Sozialisationsprojekt besteht aus drei Teiluntersuchungen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen:

4.1 Literaturstudie

In einer *Literaturstudie* wird Mediensozialisation im historischen Diskurs unter Berücksichtigung sozio-ökonomischer Bedingungen untersucht; Hauptziel dieser Teiluntersuchung ist es, den sich verändernden Stellenwert der Familie und

ne kommunikationswissenschaftlich orientierte Medienpädagogik zentralen Analyse der Produktions-, Produkt- und Rezipientenebene im Kontext der Untersuchung zur Rolle von Medienmarken im Alltag von Kindern herausgestellt (siehe dazu: Paus-Hasebrink et al. 2004a). Dort wurde deutlich, dass spezifische Angebotsstrukturen mit spezifischen Angebots- und Rezeptionsweisen einhergehen, die spezifische medienpädagogische Konzepte, auch und gerade zur Stärkung der kommunikativen Kompetenz von Kindern, insbesondere von Kindern aus problembelasteten lebensweltlichen Kontexten nötig machen. Die Bedeutung medialer Wandlungsprozesse im Rahmen von Digitalisierungs- und Kommerzialisierungsprozessen insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien hat sich damit als ein wichtiger, kommunikationswissenschaftlich relevanter Forschungsgegenstand erwiesen, dem das angesprochene Projekt auch mit Blick auf medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten nachgeht.

des sozialen Milieus für den Entwicklungsprozess von Kindern darzulegen und das Einflusspotenzial der Medien in diesem von unterschiedlichen Faktoren geprägten Sozialisationsprozess herauszustellen. Im Vordergrund stehen die historisch bedingten Veränderungen von Kindheit im Kontext der Medien, der Gesellschaft und der Familie als sich gegenseitig beeinflussender Konstrukte – auch auf internationaler Ebene.

4.2 *Qualitative Panelstudie*

Veränderungen im Kontext der Sozialisation und des Entwicklungsprozesses verlangen nach einem Forschungsdesign, das in der Lage ist, individuelle Veränderungsabläufe und -dynamiken über einen längeren Zeitraum zu erfassen. Querschnittsanalysen können hier zwar mit Berücksichtigung retrospektiver Elemente Anhaltspunkte über Verlaufsprozesse geben, erbringen aber in erster Linie (statische) Zustandsbeschreibungen einer bestimmten Lebensphase im Prozess der Sozialisation. Erst Längsschnittuntersuchungen erfassen zuverlässige Aussagen über entwicklungsspezifische Veränderungen; mit ihnen ist man in der Lage, die Sozialisation einer Person nachzuzeichnen, ihre Verhaltens- und Handlungsweisen und deren Veränderung zu erfassen sowie die jeweiligen Bedingungen für den Entwicklungsprozess in die Analyse und Interpretation miteinzubeziehen. (Hurrelmann/Ulich 1998) Für die Rekonstruktion der subjektiven Bedeutungen der Medien in den jeweiligen Phasen der Sozialisation unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Heranwachsenden ist eine qualitative Herangehensweise notwendig.

Die Gesamtstudie ist in vier Panelwellen unterteilt, die die besonders bedeutsamen Lebensabschnittsphasen der Heranwachsenden markieren: das Kindergartenalter, die Grundschulzeit, die weiterführende Schulzeit sowie das Jugendalter⁶⁰.

In der „Sozialisationsstudie“ soll eine *Qualitative Panelstudie*, die als eine Längsschnittstudie über insgesamt zwölf Jahre konzipiert ist und die in ihrer ersten Panelwelle mit einer Untersuchung von Kindern im Kindergartenalter über drei Jahre gestartet ist, Aufschlüsse über den Sozialisationsprozess sowie einzelne Lebensphasen bringen. Das Sample umfasst 20 Kinder ab einem Alter von fünf Jahren aus sozial benachteiligten Milieus. Die erste, drei Jahre umfassende Panelwelle unterteilt sich in zwei Erhebungswellen, die zwei besonders bedeutsame Lebensabschnittsphasen (vor allem im Hinblick auf die soziale Lage) der Heranwachsenden markieren: das Kindergartenalter und die Grundschulzeit. In dieser Lebensphase übt die Familie noch einen sehr starken Ein-

60 Siehe dazu Fußnote 57.

fluss auf die Kinder aus. Um die Bedeutungsverschiebungen der unterschiedlichen Sozialisationsagenten, allen voran der Medien und der Familie in den verschiedenen Lebensabschnittsphasen der Heranwachsenden, eruieren zu können, werden in diesem Untersuchungsschritt neben Einzelinterviews mit den Kindern sowie deren Eltern „Globalcharakteristiken“ (Schütze 1977, Charlton/Neumann 1986) der jeweiligen Familien erstellt; sie erfassen biographische, soziostrukturelle und lebensweltliche Merkmale der Haushalte und skizzieren eine Grobstruktur der Familien. Die Längsschnittuntersuchung setzt sich demnach einerseits zum Ziel, das komplexe Netzwerk der die Sozialisation beeinflussen Faktoren innerhalb einzelner Lebensabschnittsphasen transparent zu machen und hier vor allem den Stellenwert der Familie, des Milieus, in dem die Kinder aufwachsen, und der Medien in den Vordergrund zu rücken. Andererseits soll jedoch auch die Funktionsänderung der jeweiligen Entwicklungsagenten im Prozess der Sozialisation des Heranwachsenden deutlich gemacht werden, um am Ende der Untersuchung Rückschlüsse über die tatsächliche Rolle und Bedeutung des sozialen Milieus im Zuge der (medialen) Sozialisation ziehen zu können.

4.3 Sekundäranalyse quantitativer Querschnittstudien zu Medien-, Freizeit- und Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen

Die dritte Teiluntersuchung umfasst eine Sekundäranalyse regelmäßig erscheinender quantitativer Querschnittstudien zum Medien-, Freizeit- und Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen. Sie sollen einerseits die individuellen Mediennutzungsweisen der in der Panelstudie befragten Kinder in einen allgemeinen Rahmen setzen und andererseits die Ergebnisse der qualitativen Interviews validieren. Da Medienumgang und -nutzung der Menschen stark in kulturelle Kontexte gebettet sind und von diesen geprägt werden, werden zur Validierung der Ergebnisse der Panelstudie ausschließlich Studien aus dem deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland und Schweiz) herangezogen.

5 Fazit

Das große Potenzial einer kommunikationswissenschaftlich orientierten Medienpädagogik, dies lässt sich zusammenfassend feststellen, liegt darin, der Herausforderung, der sich die Medienpädagogik vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse im Kontext des Wandels der Medien infolge neuer Kommunikationstechnologien und zunehmender Digitalisierung konfrontiert sieht, durch interdisziplinär ausgerichtete Forschungsarbeit auf zumindest

drei Ebenen zu begegnen: auf der ersten Ebene der Analyse der Medien-Produktion und des Medien-Angebots sowie auf der zweiten Ebene der Frage nach der Medien-Rezeption von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschiedlichen Alters, unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlicher lebensweltlicher Verankerung. Eine derartige Analysearbeit sollte, der Aufgabe der Kommunikationswissenschaft als kritische Beobachtungsinstanz entsprechend, auf einer dritten Ebene mit dem Blick auf die Relevanz von medialen Produktions-, Angebots- und Rezeptionsweisen für die kommunikative Kompetenz von Menschen vorgenommen werden. Die Herausforderung und Verantwortung einer kommunikationswissenschaftlich orientierten Medienpädagogik liegt somit darin, gestützt auf solide qualitative wie quantitative empirische Forschung, sensibel und kritisch Einschränkungen, Behinderungen und Gefährdungen der kommunikativen Kompetenz einzelner sowie gesellschaftlicher Gruppen nachzuspüren und zu einer Konzeptbildung zur Förderung kommunikativer Kompetenz auf allen gesellschaftlich relevanten Ebenen beizutragen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (2004): Konzeptionelle Überlegungen zu medienpädagogischen Handreichungen für Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: Paus-Hasebrink et al. (2004a): 261-275
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikative Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa Verlag 1973
- Baacke, Dieter (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Baacke/Roll (1995): 25-49
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Focussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch 20. Jg. 2. 1996. 4-10
- Baacke, Dieter/Roll, Franz Josef (Hg.) (1995): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß, GMK-Schriftenreihe Bd. 8, Opladen: Leske und Budrich
- Bauer, Thomas (2002): Zweitwissenschaft oder Erschließungsperspektive? Zur Relevanz der pädagogischen Intervention in der Kommunikationswissenschaft. In: Paus-Haase/Lampert/Süss (2002): 21-33
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus (1986): Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Fallbeispielen, München/Weinheim: Psychologie VerlagsUnion

- Denzin, Norman, K./Lincoln, Yvonna, S. (1994): An Introduction: Entering the Field of qualitative Research. In: Denzin/Lincoln (1994): 1-17
- Denzin, Norman, K./Lincoln, Yvonna, S. (Ed.) (1994): Handbook of Qualitative Research. London/New Delhi: Thousand Oaks
- Ferchhoff, Wilfried (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage Opladen: Leske + Budrich 1999
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, Uwe (2003): Triangulation. In: Bohnsack/Marotzki/Meuser (2003): 161-162
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Havighurst (1972): Developmental tasks and education. New York: Mc Kay (1. Aufl. 1953)
- Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich
- Hurrelmann, Klaus/Ulich Dieter (Hg.) (1998): Handbuch der Sozialisationsforschung. 5., neu ausgestattete Auflage Weinheim/Basel: Beltz
- Keuneke, Susanne (2000): Medienrezeption und Geschlechtererwerb. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation, Opladen: Leske + Budrich
- Kübler, Dieter (2002): Medienpädagogik in der Informationsgesellschaft. Theoretische und empirische Sondierungen. In: Paus-Haase/Lampert/Süss (2002): 169-191
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Paus-Haase, Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel (2002a): Zum Selbstverständnis der Medienpädagogik. In: Paus-Haase/Lampert/Süss (2002b): 9-18
- Paus-Haase, Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel (Hg.) (2002b): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2005a): Die Medienpädagogik ringt um ihr Profil – nicht nur in Österreich. In: Paus-Hasebrink/Hipfl (2005): unter www.medienpaed.com/05paus-hasebrink-hipfl05-1pdf
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2005 b): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos/Wegener (2005): 222-231
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2006): Zum Begriff ‚Kultur‘ als Basis eines breiten Verständnisses von (AV-)Kommunikation im Rahmen von Alltagskultur. In: Paus-Hasebrink et al. (2006): 13-52
- Paus-Hasebrink, Ingrid et al. (Hg.) (2004a): Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchung zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. München: kopaed (Schriftreihe der LPR Hessen, Bd. 18)
- Paus-Hasebrink, Ingrid et al. (2004b): Medien, Marken, Merchandising in der Lebenswelt von Kindern. In: Paus-Hasebrink, Ingrid et al. (2004a): 135-184
- Paus-Hasebrink, Ingrid et al. (2006): Einführung in die Audiovisuelle Kommunikation. Lehrbuch- und Handbücher der Kommunikationswissenschaft. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag

- Paus-Hasebrink, Ingrid/Bichler, Michelle (2005): Kindheit im Wandel – Bleiben sozial schwache Kinder auf der Strecke? In: TELEVISION 18. 2: 104-107
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Hipfl, Brigitte (Hg.) (2005): Medienpädagogik in Österreich. Ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: Online-Zeitschrift für Medienpädagogik unter www.medienpaed.com/05paus-hasebrink-hipfl05-1pdf.
- Schütz, (1960): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 2. unveränderte Aufl. Wien: Springer
- Schütze, Yvonne (1977): Innerfamiliäre Kommunikation und kindliche Psyche. Eine exemplarische Analyse der Kommunikations- und Rollenstrukturen zweier Familien. Berlin: Schriften des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung
- Spanhel, Dieter (2002): Bedeutung der Medienpädagogik aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. In: Paus-Haase/Lampert/Süss (2002): 59-74
- Weiß, Ralph (2002): Privatheit im „öffentlichen Raum“ – Klärungsbedarf. In: Weiß/Groebel (2002): 17-88
- Weiß, Ralph/Groebel, Jo (Hg.) (2002): Privatheit im öffentlichen Raum. Medienhandeln zwischen Individualisierung und Entgrenzung. Schriftenreihe Medienforschung der LfR Nordrhein-Westfalen Band 43. Opladen: Leske+Budrich

Medienpsychologie: Bilanz und Perspektiven

Peter Winterhoff-Spurk, Saarbrücken

- 1 Ansippung
- 2 Entwicklung
- 3 Probleme

1 Ansippung

„Markkair traf Abrye so schwer in der Hüfte, daß sie fast ganz durchgehauen wurde. Da schrie Abrye ganz laut auf. Das hörte sein Hund, kam angelaufen und sprang Markkair an. Er erwischte sein Bein und biß eine tiefe Fleischwunde hinein. Dabei zog er ihn vom Pferd. ... Da schlug Markkair auf Abrye ein und spaltete seinen Kopf bis zu den Zähnen. Abrye fiel tot auf die Erde nieder. ... Markkair ging zu Abryes Pferd und hieb auch ihm den Kopf ab. ... Daraufhin ritt Markkair kreuz und quer durch den ganzen Wald und suchte die Königin. ... Er war fest entschlossen, wenn er die Königin finden würde, wollte er sie erst besitzen und ihr dann den Kopf abschlagen“ (v. Lothringen 1994: 30).

Diese Geschichte stammt von Elisabeth von Lothringen, Gräfin zu Nassau und Saarbrücken. Im Jahr 1437 übersetzte sie französische Ritterromane aus dem Sagenkreis Karls des Großen ins Deutsche – die „chansons de geste“, seinerzeit ein von Spielleuten vorgetragener Publikumsrenner. Damit wurde sie zur ersten weltlichen Schriftstellerin in Deutschland und zur Begründerin der deutschsprachigen Unterhaltungsliteratur (Rech 1994). Darüber hinaus war sie auch die erste Medienpsychologin auf deutschem Boden: Sie muss gewußt haben, dass Medien aggressives Verhalten auslösen können, denn noch blutigere Passagen als die zitierte ließ sie schlicht weg.

Ihr Name steht aber noch aus einem anderen Grund am Anfang eines Beitrags zur Medienpsychologie: Sie schrieb nämlich ihre Familie als weitläufig verwandt mit Karl dem Großen in ihre Übersetzungen hinein. „Ansippung“ nennen das die Historiker. Ansippung verschafft eine vornehme Herkunft, dient der sozialen Aufwertung und schützt vor unerwünschten Übergriffen durch besitzergreifende Nachbarn.

Besitzergreifende Nachbarn? „Medienpsychologie“, soll unlängst eine führende Sozialpsychologin gegenüber dem Vorstand der Fachgruppe Medienpsychologie geäußert haben, „das ist doch Angewandte Sozialpsychologie!“ Angesichts solcher Begehrlichkeiten hilft nur noch Ansippung. Ist es nicht, antworten Medienpsychologen also mit Elisabeth von Nassau: Wir haben eine viel vornehmere Herkunft!

Da wären zunächst die Vorläufer zu nennen: Wilhelm M. Wundt, beispielsweise, der Gründer der Experimentellen Psychologie. Immerhin beschäftigten sich seine Schüler Linke, Marbe und Dürr schon zehn Jahre nach der Erfindung des Kinematographen mit der Frage, wie die Bilder laufen lernten: Durch maximal 0,8 Sekunden Pause zwischen zwei Einzelbildern (Kalkofen 2002). Oder die Gestaltpsychologen: Auch sie untersuchten die kinematographischen Gesetze, nutzten darüber hinaus – etwa Wolfgang Köhler 1914 mit seinen Affenfilmen – den Film schon früh zur Dokumentation psychologischer Untersuchungen. Und außerdem hat diese Schule Rudolf Arnheim hervorgebracht, zunächst Kulturredakteur und Filmkritiker der „Weltbühne“, später Professor für die Psychologie der Kunst in Harvard. Dann Hugo Münsterberg, der Begründer der Psychotechnik (vgl. Lück/Bringmann 2002). Er hat kurz vor seinem Tod – er starb mit 53 Jahren bei einer Vorlesung am Herzinfarkt – noch das Buch „The Photoplay. A Psychological Study“ geschrieben. Ferner der Persönlichkeitspsychologe Gordon W. Allport, der 1935 zusammen mit Cantril das Buch „The psychology of radio“ veröffentlicht hat. Der allererste Artikel der „Acta Psychologica“ aus dem Jahr 1936 stammt von ihm und hat den Titel „The radio as a stimulus situation“ (Allport 1936). Schließlich Hadley Cantril, sein Ko-Autor: Der führte die berühmte Studie zu dem H.G. Wells-Hörspiel „The invasion from mars“ durch, „The invasion from Mars. A study in the psychology of panic“ (1940) war der Titel.

Dann kommen die Gründerväter: John B. Watson, Erfinder des Behaviorismus: „Gebt mir ein Dutzend gesunde Säuglinge mit geraden Gliedern und meine eigene, nach besonderen Regeln geschaffene Welt, um sie darin aufzuziehen, und ich garantiere euch, daß ich irgendeines aufs Geratewohl herausgreife und aus ihm jede Art Spezialist mache, die ich wähle – Arzt, Richter, Künstler, ja – und Bettler und Dieb, ohne Rücksicht auf seine Talente, Neigungen, Fähigkeiten, Berufungen und die Rasse seiner Vorfahren“ (Watson 1925). Sein bekanntestes Zitat war der ideale theoretische Unterbau für das „hypodermic needle“-Modell der frühen Wirkungs- und Kampagnenforschung. Auch spätere Entwicklungen – etwa die Propaganda-Forschung Harold D. Lasswells, die Untersuchungen von Carl I. Hovland zum Einstellungswandel oder die Wahlkampfuntersuchungen von Paul F. Lazarsfeld – stehen auf behavioristischen Grundlagen.

Das gilt bis heute: Ob es sich um die mediale Sozialisationsforschung oder um den Agenda-setting-Ansatz, die Wissenskluft-Hypothese und die Kultivierungsforschung handelt – allesamt haben eine behavioristische Färbung. Selbst emotionspsychologische Fragestellungen neueren Datums – z.B. Zillmanns Erregungshypothese und sein „excitation transfer“-Modell (vgl. dazu Winterhoff-Spurk 2004) – stehen in dieser Tradition. Der Behaviorismus dominiert nach wie vor in der Medienforschung, nur die abhängigen Variablen haben sich geändert (vgl. auch Sherry 2004).

Aber es gäbe noch einen Grund, John B. Watson als Urahren zu reklamieren. Er ist ja bekanntlich nicht immer nur Wissenschaftler gewesen: 1920 verließ er die Universität und wurde Vizepräsident einer New Yorker Werbeagentur. Der erste Slogan für die Lucky-Strike stammt von ihm: „Reach for a Lucky instead of a sweet“. Er war auch hier so erfolgreich, dass er – nach Wertheimer (1971: 157) – ein „unakademisch hohes Gehalt“ bezog.

Das geht natürlich nicht. Angesichts der neuen universitären W-Besoldung ist Watson damit als Ansippungsoption ziemlich lädiert. Aber es kommt noch schlimmer: 1920 „geriet er in persönliche Schwierigkeiten“ heißt es geheimnisvoll bei Wertheimer (1971: 157). Was war geschehen? Watson wollte das menschliche Sexualverhalten in vivo untersuchen. Leider war seine damalige Ehefrau nicht zur Mitarbeit bereit, so musste er sich wohl nach einer anderen Möglichkeit umsehen. Er fand sie in seiner Assistentin. „Unglücklicherweise ... entdeckte seine Frau, warum ihr Ehemann so viel Zeit mit seiner Assistentin im Labor verbrachte. Als Folge verlangte sie nicht nur die Scheidung, sie vernichtete auch die wissenschaftlichen Aufzeichnungen“, beschreibt McConnell (1974: 345) den unglücklichen Verlauf der Angelegenheit.

Besonders geeignet erscheint hingegen Paul Felix Lazarsfeld (vgl. zum folgenden Langenbucher 1990, Lerch 1977): Kind einer großbürgerlich-jüdischen und sozialdemokratisch engagierten Familie studierte er Staatswissenschaft und Mathematik in Wien. Nach der Promotion in Angewandter Mathematik arbeitete er zunächst als Gymnasiallehrer, bis er in Kontakt zu Charlotte und Karl Bühler kam. Unter deren Einfluß gründete er 1927 als eine Art „An-Institut“ die „Österreichische Wirtschaftspsychologische Forschungsstelle“, deren Direktor Karl Bühler wurde. Dort führte er 1931 die erste umfassende Hörerbefragung der Radiogeschichte mit über 110.000 Befragten durch. 1933 erhielt er ein Stipendium der Rockefeller-Stiftung für die USA, wo er nach Ablauf des Stipendiums angesichts der politischen Verhältnisse in Österreich blieb. 1937 wurde er Leiter der Rundfunkforschung im „Princeton Radio Research Project“, 1940 ordentlicher Professor für Soziologie an der Columbia-University.

Lazarsfeld war Psychologe und Soziologe, Staatswissenschaftler und Mathematiker, dazu einer der Gründer der modernen Kommunikationswissen-

schaft. Seine wichtigste medienwissenschaftliche Leistung ist wohl die „limited effects“-Hypothese der Medienwirkung: Die Entdeckung der defensiven Selektivität von Mediennutzern und das „two-step-flow model of communication“. Ersteres gilt als Beginn der Gratifikations-, letzteres als Anfang der Diffusionsforschung. Kein schlechter Kandidat für eine Ansippung. Oder vielleicht doch nicht?

Anfang 1938 finden wir bei ihm einen unerwarteten Mitarbeiter: Theodor Adorno. Lazarsfeld hatte ihn in das Radioprojekt geholt, eine Studie über die Wirkungen von Musik sollte er durchführen. Das hat leider gar nicht funktioniert. Adorno, tief in der Kritischen Theorie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung verankert, konnte sich nicht damit abfinden, das Erleben von Musik durch Drücken eines grünen oder roten Knopfes – gemeint ist der „Lazarsfeld-Stanton Program Analyzer“ – messen zu sollen. 1939 wurden die Mittel für dieses Projekt gesperrt. „Er war unmöglich“, hat Lazarsfeld später gesagt.

In dieser scheinbar persönlichen Kontroverse steckt ein grundsätzliches Problem des Lebenswerks von Lazarsfeld: Die Verbindung von gesellschaftskritischem Engagement einerseits und kommerzieller Auftragsforschung andererseits. Man darf ja nicht vergessen: Lazarsfeld war Gründungsmitglied der Freien Vereinigung sozialistischer Mittelschüler in Wien und Mitglied der sozialistischen Partei Frankreichs. Wissenschaftlich versuchte er seinerzeit, Marxismus und Psychologie zu versöhnen. Erst mit der Einrichtung der Wirtschaftspsychologischen Forschungsstelle ließ dieses Engagement nach. Als „Marxist auf Urlaub“ hat er sich später einmal bezeichnet (Simeon 1990).

Die Anstellung Adornos war wohl noch einmal der (ehrenwerte) Versuch, gesellschaftskritische Theorie und Auftragsforschung miteinander zu vereinbaren. Dass dies nicht ging, hat er erst gegen Ende seines Lebens eingesehen. So soll er die Kommunikationsforschung verlassen und sich der Mathematischen Soziologie deswegen zugewandt haben, weil er dem Druck der Medienunternehmen auf die Wissenschaft ausweichen wollte (Noelle-Neumann 1994: 537). Möglicherweise geht sogar die jahrzehntelang akzeptierte „limited effects“-These auf solche Zusammenhänge zurück. Schließlich hat er die Medien damit vom Vorwurf befreit, für viele Übel der Gesellschaft verantwortlich zu sein (Noelle-Neumann 1994: 536). Man kann es nicht anders sagen: „Der Preis seines Erfolgs war der Abschied von seinen politischen und einem gewichtigen Teil seiner wissenschaftlichen Ambitionen“ (Fleck 1990: 67).

Lazarsfeld als Ansippungskandidat? Zumindest nicht ganz einfach und nicht in allem. Aber da gibt es noch etwas. Lazarsfeld hatte offenbar ein starkes Faible für seine Mitarbeiterinnen: Marie Jahoda, Herta Herzog und Patricia Kendall – er hat sie allesamt (nacheinander!) geheiratet. Ob man sich das für zukünftige Medienpsychologen wünschen soll?

Anscheinend spielt also die Sexualität bei den (frühen) Medienpsychologen eine besondere Rolle. Das führt unmittelbar zu Sigmund Freud. Immerhin erhielt er schon 1925 ein Angebot von Samuel Goldwyn zur Mitarbeit an einer Filmproduktion über die größten Liebesgeschichten aller Zeiten. Im gleichen Jahr arbeiteten die Berliner Analytiker Karl Abraham, seinerzeit Präsident der Internationalen Psychoanalytischen Gesellschaft, sowie sein Kollege Hanns Sachs an dem UFA-Stummfilm „Geheimnisse einer Seele“ unter der Regie von Georg Wilhelm Pabst mit. Dieser Film war ein Projekt der UFA-Kulturabteilung und als Kultur- und Lehrfilm konzipiert. Sachs verfaßte dazu eine Begleitbroschüre „Psychoanalyse. Rätsel des Unbewußten“, in der Begriffe wie „Fehlhandlungen“, „Neurose“ und „Traumdeutung“ erläutert wurden (Sachs 1997).

Der Grund für das Interesse der Psychoanalyse am neuen Medium Film ist wohl vor allem die Ähnlichkeit formaler filmischer Gestaltungsmittel mit Merkmalen des Traums. Auch Pabst hat das in seinem Film genutzt. So gibt es bis heute eine interessante Tradition psychoanalytischer Filmanalysen (vgl. zum folgenden Haubl 1994; Zeul 1994), aus der sich die psychoanalytische Rezeptionsforschung entwickelt hat. Hier wird beispielsweise danach gefragt, welche Wirkungen Filme auf die seelische Gesundheit von Zuschauern haben. Theoretisch und thematisch benachbart sind morphologische Film- und Wirkungsanalysen (vgl. Blothner 1999). Auch zum Fernsehen gibt es interessante Ansätze: Es wird als orale Regression (vgl. Winterhoff-Spurk 2005) oder als traumähnliche Aktivität interpretiert. Zu letzterem hat sicherlich beigetragen, daß Träumen und Fernsehen mit ähnlichen EEG-Mustern verbunden sind (vgl. Fowles 1992: 42). Gewiss, das ist eher eine Nebenlinie der Medienforschung, aber voller Anregungen. Zillmann (1991) hat das einmal am Beispiel von Comedy-Sendungen gezeigt. Und ließen sich nicht parasoziale Bindungen oder gar das „stalking“ auch psychoanalytisch, als primäre Identifizierungen, interpretieren? Selbst Adorno hat in seinem „Prolog zum Fernsehen“ angeregt, TV-Bilder ohne Worte als projektive Tests zu verwenden und „zahlreiche psychoanalytisch orientierte Individualstudien an Gewohnheitsfernsehern“ (Adorno 1964: 76) durchzuführen.

Dennoch kommt wohl auch Freud als hochwertiger Ahne der Medienpsychologie nicht in Frage. Dafür wissen wir viel zu wenig von ihm. Auch im aktuellen „Lehrbuch der Medienpsychologie“ (Mangold/Vorderer/Bente 2004) ist er nur zweimal erwähnt. Vor allem aber hat er sich seinerzeit gegenüber dem neuen Medium Film als ausgesprochen spröde erwiesen: Das 100.000 \$-Angebot von Goldwyn lehnte er ab. „Die Verfilmung“, so schrieb er später an Ferenczi, „läßt sich so wenig vermeiden wie, scheint mir, der Bubikopf. Aber ich lasse mir selbst keinen schneiden und will auch mit keinem Film in persönliche Verbindung gebracht werden“ (Eppensteiner/Fallend/Reichmayr 1987: 131). Auch

gegen den Pabst-Film nahm Freud Stellung: „Mein Haupteinwand bleibt“, schreibt er an Karl Abraham, „daß ich es nicht für möglich halte, unsere Abstraktionen in irgendwie respektabler Weise plastisch darzustellen“ (Eppensteiner et al. 1987: 132).

2 Entwicklung

Was nun? Immerhin zeigen die Beispiele, dass – historisch gesehen – die Zuordnung der Medienpsychologie zur Angewandten Sozialpsychologie zu wenig wäre. So stellt sich nun die Frage: Was tut die Medienpsychologie eigentlich?

Allgemein ist es die Aufgabe der Psychologie, eine möglichst vollständige Beschreibung und Erklärung des Erlebens und Verhaltens von Individuen sowie eine Analyse der Bedingungen der Entstehung und Veränderung dieses Verhaltens zu geben. Entsprechend lässt sich die Aufgabe der Medienpsychologie in der Beschreibung und Erklärung desjenigen Erlebens und Verhaltens von Individuen sehen, das durch Medien der Individual- und Massenkommunikation beeinflusst wird (vgl. Winterhoff-Spurk 2004: 20).

Im Sinne Herrmanns (1984) ist sie damit ein Domainprogramm: Sie hat zu erklärende Sachverhalte (= Explananda) und sucht Erklärungsmittel (= Explanantien). Das tut sie grundlagenwissenschaftlich, wenn sie sich – wie beispielsweise in der Kultivierungsforschung – in der beschreibenden Rekonstruktion spezifischer Problemfelder versucht. Sie betreibt technologische Forschung, wenn sie – etwa bei Hörerbefragungen – der Verbesserung der nicht-forschenden Praxis dient. Und sie ist nicht-forschende Tätigkeit, wenn es – wie bei der Produktion von Sendungen – um die Nutzung medienpsychologischen Hintergrundwissens geht.

So verstandene Medienpsychologie lässt sich in Deutschland in vier Phasen einteilen: Vorbereitung, Gründung, Entwicklung und Konsolidierung.

(i) Vorbereitung: In den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden erste Monographien geschrieben, von Maletzke (1963), Benesch (1968), Bergler und Six (1979). Herta Sturm hat ab 1974 die Zeitschrift „Fernsehen und Bildung. Internationale Zeitschrift für Medienpsychologie und Medienpraxis“ herausgegeben.

(ii) Gründung: In den 80er Jahren wurde in Landau das „Institut für Kommunikationspsychologie/Medienpädagogik“ gegründet und von Herta Sturm, Marianne Grerwe-Partsch und Jo Groebel zu einem Zentrum medienpsychologischer Lehre und Forschung gemacht. Medienpsychologische Fach- und Sachbücher erschienen, das Fach trat auf Kongressen und Tagungen in Erscheinung. In

dieser Phase besonders wichtig: Die von Jo Groebel, Peter Vitouch und Peter Winterhoff-Spurk 1989 gegründete Fachzeitschrift „Medienpsychologie“.

(iii) Entwicklung: In den 90er Jahren gab es die erste medienpsychologische Forschergruppe bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), ferner wurde die Fachgruppe Medienpsychologie innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGfPs) gegründet. Sie hat inzwischen rund 80 Mitglieder, gibt einen regelmäßigen „Newsletter“ heraus und veranstaltet alle zwei Jahre eine Tagung. Ferner wurde ein Curriculum entwickelt, an dem Medienpsychologen ihr Lehrangebot orientieren. Eine erste Einführung „Medienpsychologie. Eine Einführung“ erschien (Winterhoff-Spurk, 1999; zweite Auflage 2004) und in den USA wurde – zehn Jahre nach der deutschen Gründung – die Fachzeitschrift *MEDIA PSYCHOLOGY* herausgegeben.

(iv) Konsolidierung: Was fehlte noch? Sicherlich ein renommierter Psychologieverlag für die Zeitschrift und ein Lehrbuch: 2001 übernahm der Göttinger Hogrefe-Verlag die *ZEITSCHRIFT FÜR MEDIENPSYCHOLOGIE*. Dort erschien 2004 auch das von Roland Mangold, Gary Bente und Peter Vorderer herausgegebene „Lehrbuch der Medienpsychologie“. Inzwischen ist nun auch eine neue medienpsychologische Buchreihe (beim Verlag Kohlhammer) in Vorbereitung.

3 Probleme

So könnten die Medienpsychologen eigentlich ganz zufrieden sein an, wenn es nicht doch einige ungelöste Probleme gäbe, die sich exemplarisch an den drei genannten Gründervätern Watson, Lazarsfeld und Freud verdeutlichen lassen.

(1) Da ist zum einen die Theoriefrage, für die John B. Watson steht. Die Dominanz behavioristischer und neo-behavioristischer Konzepte tut dem Fach nicht gut.

Nehmen wir doch nur einmal die Sozialpsychologie. Sie ist ja weitgehend Medienpsychologie, etwa wenn es um soziale Wahrnehmung, um Einstellungs- und Verhaltensänderungen, um pro- und antisoziales Verhalten jenseits der „Welt in tatsächlicher Reichweite“ (Schütz 1971) geht. Dort vorhandene Theorien – man denke etwa an die Attributions-, die Konformitäts- oder auch die Aggressionforschung – werden zu selten für medienpsychologische Fragestellungen nutzbar gemacht. Interessant ist auch die Anwendung evolutionspsychologischer Konzepte auf Medienfragen, wie es etwa Schwab (2004) in seinem neuen Buch „Evolution und Emotion“ tut. Auch kognitive Konstrukte müssen stärker eingebracht werden, etwa zur Erklärung von Wissensvermittlung durch Medien. Hier zeigen sich vielversprechende Ansätze beispielsweise beim Sche-

mabegriff, den Priming-Konzepten oder der „Accessibility“. Bei der jüngst in Mode gekommenen Neuropsychologie ist das schon schwieriger, weil sie den Menschen noch stärker als die Kognitionspsychologie aus seinen sozialen Bindungen herausnimmt. Wir sollten stattdessen häufiger daran denken, dass Medienrezeption immer in kulturellen und sozialen Kontexten stattfindet. Insofern erscheint es vergleichsweise wichtiger, die Medienpsychologie stärker in einen interdisziplinären Dialog mit der Soziologie, der Kulturwissenschaft, der Linguistik, der Publizistikwissenschaft und der Pädagogik einzubringen.

Ein weiteres theoretisches Problem stellen die Methoden dar, in der Psychologie wird der wissenschaftliche Status einer Teildisziplin nicht selten darüber definiert. Das Experiment, die Faktoranalyse oder der Computer bestimmten eine zeitlang, was ‚richtige‘ Psychologie ist. Die Medienpsychologie verhält sich gegenüber diesem methodischen Rigorismus opportunistisch: Sie hat keine eigenen Methoden, bedient sich vielmehr – je nach Fragestellung – aller in der Psychologie und anderswo entwickelten Methoden. Ein Problem stellt sich ihr durch die Nachbarschaft zur Soziologie und den Kommunikationswissenschaften deutlicher: Die Frage der Repräsentativität ihrer Forschungsergebnisse. Wir haben einmal die letzten zehn Jahrgänge der *ZEITSCHRIFT FÜR MEDIENPSYCHOLOGIE* diesbezüglich untersucht und fanden ein überraschendes Ergebnis: Von 103 empirischen Arbeiten konnten nur neun uneingeschränkt als repräsentativ für unterschiedliche Grundgesamtheiten angesehen werden, meistens waren es Studenten. Auf die gesamte Bevölkerung der BRD bezogen, waren es gar nur vier Studien.

(2) Da ist zum zweiten das Theorie-Praxis-Verhältnis, für das Paul F. Lazarsfeld steht: Das Fach muss verstärkt auf wissenschaftliche Unabhängigkeit achten.

In der Biographie Lazarsfelds konnte man sehen, dass (beispielsweise) angewandte Auftragsforschung sowohl einen Einfluss auf die Theorieentwicklung wie auf sein gesellschaftspolitisches Engagement hatte. Auftragsforschung ist ein gefährliches Gift: Sie ist selten mehr als simple Evaluation und deswegen theoretisch meistens behavioristisch ausgerichtet. Und sie ist natürlich per se interessengeleitet und kaum einmal medienkritisch. Darauf haben Bushman und Anderson (2001) in einem Aufsatz zur Gewaltfrage hingewiesen: Forschungsergebnisse zu diesem Thema werden in den amerikanischen Printmedien deswegen nicht mehr verbreitet, weil sie den ökonomischen Interessen von Medienkonzernen zuwiderlaufen. Aber sie ist (oft) lukrativ. Lazarsfeld hat dieses Problem dadurch gelöst, dass er sich gegen Ende seiner Karriere in die Theoretische Soziologie zurückgezogen hat. Individuell kann man das machen, aber für ein ganzes Fach geht das nicht: „Eine Aufgabe ... vor allem ... der Sozialwissenschaftler ... besteht darin“, meint Bourdieu (1998: 18) , „die Erträge ihrer For-

schung allen zugänglich zu machen. Wir sind ... ‚Beamte der Menschheit‘, vom Staat bezahlt, um etwas aus dem Bereich der Natur oder der Gesellschaft ans Licht zu bringen, und es gehört, wie mir scheint, zu unseren Verpflichtungen, das Entdeckte offenzulegen.“

(3) Und das führt zum dritten Problem, für das Sigmund Freud steht: Die Medienpsychologie muss sich intensiv am gesellschaftlichen Dialog über Mediennutzung und -wirkung beteiligen.

Es lässt sich ja nicht leugnen: Forschungsergebnisse der Medienpsychologie sind für die Medien selbst oft außerordentlich interessant. Ein aktuelles Beispiel: Das Sachbuchuch „Kalte Herzen. Wie das Fernsehen den Charakter formt“ (Winterhoff-Spurk 2005) wurde seit seinem Erscheinen rund 100mal in allen Medien besprochen bzw. der Autor interviewt. So sehr das die persönliche Eitelkeit auch befriedigen mag, der Umgang mit den Medien ist immer ein Ritt auf dem Tiger: Zum einen werden die vorgetragenen Argumente radikal vereinfacht, nicht selten verfälscht oder Antworten, ja sogar Forschungsergebnisse, einfach erfunden. Die Nachrichtenwertfaktoren – kurz, dramatisch, blutig – gelten ja auch für Nachrichten aus der Wissenschaft. Zum anderen ist es für die Entwicklung eines Faches problematisch, wenn bei der Ressourcenverteilung mediale Prominenz an die Stelle wissenschaftlicher Reputation rückt. Dazu noch einmal Bourdieu (1998: S. 86): „Auch in scheinbar unabhängigeren Disziplinen wie Geschichte und Anthropologie, Biologie und Physik wachsen die Medien immer mehr in eine Schiedsrichterrolle hinein, insofern die Mittelzuweisungen von einem Bekanntheitsgrad abhängen können, von dem man nicht mehr genau weiß, wieviel er der Berücksichtigung in den Medien und wieviel der Anerkennung durch Fachleute verdankt. ... Deswegen ist die Frage, ob man im Fernsehen auftritt oder nicht, ganz zentral, und mir liegt daran, daß die Wissenschaftler sich gemeinsam darüber Gedanken machen“ Und weiter: „Die schlichte Weigerung, sich überhaupt im Fernsehen zu äußern, scheint mir nicht vertretbar. Ich denke sogar, daß man in bestimmten Fällen förmlich dazu verpflichtet ist – allerdings müssen vernünftige Voraussetzungen dafür gegeben sein“ (Bourdieu 1998: 17).

Natürlich kann man auch Freuds individuelle Weigerung verstehen, es kann aber nicht die Reaktion eines ganzen Faches sein. Löwenthal hat schon 1950 im „American Journal of Sociology“ dazu geschrieben: „Die empirische Sozialforschung nimmt am modernen Leben, einschließlich der Massenmedien, zuviel als gegeben hin. Sie weist die Aufgabe von sich, die Phänomene in einen historischen und moralischen Zusammenhang einzuordnen.“

Dabei gäbe es genug, das auch in einem moralischen Zusammenhang zu diskutieren wäre: Korrelationen von Fernsehen und aggressivem Verhalten, die sich in der Höhe von Rauchen und Lungenkrebs bewegen (Bushman/Anderson

2001); Umfragedaten, nach denen 75 % der 12- bis 14jährigen nur noch mediale Vorbilder haben (Fritzsche 2000); Befunde, nach denen eine unterhaltungsorientierte TV-Nutzung zu nachlassendem sozialem und politischem Engagement führt (Putnam 2000) — um nur drei zu nennen.

Watson, Lazarsfeld und Freud oder: Breite Theorieentwicklung, hohe Sensibilität hinsichtlich der wissenschaftlichen Unabhängigkeit und intensive Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs – so lassen sich die Hauptprobleme der Medienpsychologie skizzieren. Die Frage der Zuordnung innerhalb der Psychologie zählt nicht dazu. Wer auch immer Begehrlichkeiten äußert: Die Medienpsychologie ist inzwischen ein eigenständiges Fach geworden, das sich gewiss auch weiterhin dynamisch entwickeln wird.

Zum Schluss noch einmal Elisabeth von Lothringen. Wie die Medienpsychologie zeichnete sich auch Elisabeth von Lothringen als Gräfin des kleinen Nassau-Saarbrücken durch eine kluge, selbstbewusste und friedfertige Politik gegenüber großen Nachbarn – Deutschland, Frankreich und Lothringen – aus. Sie war gebildet und vielseitig interessiert. Und sie kooperierte geschickt mit Gruppen außerhalb ihres Standes. So hat sie ihrem Ländchen für lange Zeit Frieden und Wohlstand gebracht. Aber natürlich wollte der Autor mit ihr auch selbst ein wenig Ansippung betreiben: Durch sie hat die Medienpsychologie in Saarbrücken ja schließlich eine über 500jährige Tradition!

Literatur

- Adorno, Th.W. (1964): Prolog zum Fernsehen. In: ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt: Suhrkamp. 69-98
- Allport, G. W. (1936): The radio as a stimulus situation. *Acta Psychologica* 1. 1936. 1-6
- Allport, G. W./Cantril, H. (1935): The psychology of radio. New York: Harper.
- Benesch, H. (1968): Experimentelle Psychologie des Fernsehens. München: Reinhardt
- Bergler, R./Six, U. (1979): Psychologie des Fernsehens. Bern: Huber
- Blothner, D. (1999): Erlebniswelt Kino. Über die unbewußte Wirkung des Films. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe
- Bourdieu, P. (1998): Über das Fernsehen. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bryant, J./Zillmann, D. (eds.) (1991): Responding to the screen. Reception and reaction processes. Hillsdale: Erlbaum
- Bushman, B.J./Anderson, C.A. (2001): Media violence and the American public. Scientific facts vs. media misinformation. *American Psychologist* 56 (6/7). 2001. 477-489
- Cantril, H. (1940): The invasion from Mars. A study in the psychology of panic. Princeton: Princeton University Press

- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Opladen: Leske & Budrich
- Eppensteiner, B./Fallend, K./Reichmayr, J. (1987): Die Psychoanalyse im Film 1925/26 (Berlin/Wien). *Psyche* 41. 1987. 129-139
- Fleck, C. (1990): Vor dem Urlaub. Zur intellektuellen Biographie der Wiener Jahre Paul F. Lazarsfelds. In: Langenbucher (1990): 49-74
- Fowles, J. (1992): Why viewers watch. A reappraisal of television's effects. Newbury Park: Sage
- Fritzsche, Y. (2000b): Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: Deutsche Shell (2000): 181-220
- Haubl, R. (1994): Psychoanalytische Medientheorie. Ein Beitrag zur interdisziplinären kritischen Medienwissenschaft und Medienpädagogik. *Medien praktisch* 1. 1994. 4-11
- Herrmann, Th. (1984): Methoden als Problemlösungsmittel. In: Roth (1984): 18-24
- Kalkofen, H. (2002) (1997): Die Psychologie und der Film – eine alte Beziehung. In: Lück/Miller (2002): 317-321
- Langenbucher, W.R. (Hg.) (1990): Paul F. Lazarsfeld. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft 16. München: Ölschläger
- Lothringen, E.v. (1994): Sibille. Das Buch von König Karl von Frankreich und seiner Hofsibill, die um eines Getwerts willen verjagt wart. St. Ingbert: Röhrig (Übersetzung von Y. Rech)
- Lerch, W.B. (1977): Paul Felix Lazarsfeld und die Kommunikationsforschung. Ein bibliographisches Epitaph. *Publizistik* 22 (1). 1977. 72-88
- Livingstone, S./Liebes, T. (1995): Where have all the mothers gone? Soap opera's re-playing of the Oedipal story. *Critical Studies in Mass Communication* 12. 1995. 155-175.
- Löwenthal, L. (1950): Historical perspectives of popular culture. *The American Journal of Sociology* 1. 1950
- Lück, H.E./Bringmann, W.G. (2002): Hugo Münsterberg. In Lück/Miller (2002): 178-180
- Lück, H.E./Miller, R. (Hg.) (2002): Illustrierte Geschichte der Psychologie. Weinheim: Beltz
- Maletzke, G. (1963): Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg: Hans-Bredow-Institut
- Mangold, R./Vorderer, P./Bente, G. (2004): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe
- McConnell, J.V. (1974): Understanding human behavior. New York: Holt
- Meischner, W. (2002): Wilhelm Wundt. In: Lück/Miller (2002): 35-40
- Noelle-Neumann, E. (1994): Wirkungen der Massenmedien auf die Meinungsbildung. In: Noelle-Neumann/Schulz/Wilke (1994): 518-571
- Putnam, R.D. (2001): Bowling alone. The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.
- Rech, Y. (1994): Elisabeth von Lothringen. In: Lothringen (1994): 99-118
- Sachs, H. (1997). Psychoanalyse. Rätsel des Unbewussten. In W. Jacobson (Hg.). G.W. Pabst. Berlin: Stiftung Deutsche Kinemathek: 175-184

- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff
- Schwab, F. (2004): Evolution und Emotion. Evolutionäre Perspektiven in der Emotionsforschung und der angewandten Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sherry J.L. (2004): Media effects theory and the nature/nurture debate: A historical overview and directions of future research. *Media Psychology* 6 (1). 2004. 83-109
- Simeon, T. (1990): Kritische und administrative Sozialforschung – Zur Geschichte eines leidvollen Mißverständnisses. In: Langenbucher (1990): 258-270
- Trepte, S. (2004): Zur Geschichte der Medienpsychologie. In Mangold/Vorderer/Bente (2004): 3-25
- Watson, J.B. (1925): Behaviorismus. New York: Peoples Institute Publishing.
- Wertheimer, M. (1971): Kurze Geschichte der Psychologie. München: Piper
- Winterhoff-Spurk, P. (1999): Medienpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (2. Auflage: 2004)
- Winterhoff-Spurk, P. (2005): Kalte Herzen. Wie das Fernsehen unseren Charakter formt. Stuttgart: Klett-Cotta
- Zeul, M. (1994): Bilder des Unbewußten. Zur Geschichte der psychoanalytischen Filmtheorie. *Psyche* 48. 1994. 975-1003
- Zillmann, D. (1991): Responding to comedy: The sense and nonsense in humor. In: Bryant/Zillmann (1991): 261-280

Lesen und Schreiben: Alte Rückkopplungen in Neuen Medien

Petra Gehring, Darmstadt

- 1 Neue Medien und vertraute Kulturtechniken: Zwei Vorbemerkungen zum Ansatz
- 2 Eine Praxis namens Lesen
- 3 Eine Praxis namens Schreiben
- 4 Rückkopplung im Medium? Ein phänomenologisches Zugangsschema und einige Worte zur damit verbundenen Techniktheorie
- 5 Neue Medien und praktischer Wandel

1 Neue Medien und vertraute Kulturtechniken: Zwei Vorbemerkungen zum Ansatz

Lernen ist Arbeit mit Medien. Allerdings muss man die Arbeit mit Medien ihrerseits lernen, denn sie findet nicht im luftleeren Raum statt oder in informationsverarbeitenden Köpfen, sondern sie beruht darauf, dass wir bestimmte Kulturtechniken beherrschen und dass wir diese Kulturtechniken, ohne darüber nachzudenken, mühelos in Gang setzen und praktizieren können. Heute nennt man diesbezügliche Fähigkeiten meist recht pauschal Medienkompetenz und fordert insbesondere Kompetenz im Umgang mit *neuen* Medien. Die Philosophie ist nun zwar in vielem eine Nachbarwissenschaft der Pädagogik. Anders als die Pädagogik sucht sie jedoch eine einerseits phänomenologisch voraussetzungslosere und andererseits eine historisch und begrifflich allgemeiner vergleichende Perspektive. Damit geht mein Beitrag als ein philosophischer Beitrag sowohl zum psychologischen Kompetenzkonzept als auch zum Eindruck des radikal Neuen in Medienfragen gleichsam automatisch auf Distanz. Distanz ist der fachliche Reflex der Philosophie – und auch in Medienfragen ihr Ausgangspunkt. Von dahereine erste Vorbemerkung.

Sprechen wir über „neue Medien“, in Bildungszusammenhängen, aber auch anderswo, so vergessen wir oft, dass an diesen „neuen“ Medien zwar tatsächlich vieles neu ist, dass sie aber ihrerseits – und zwar gerade in praktischer Hinsicht

– keineswegs voraussetzungslos verwendbar sind. Vielmehr pflegen neue Medien auf das Repertoire bereits vorhandener Medien und deren Verwendungsüblichkeiten gleichsam aufzusetzen. Neue Medien benutzen die alten Medien und die dazugehörigen Praktiken in der einen oder anderen Form mit. Nehmen wir das Fernsehen: Was wäre es ohne unsere Einübung nicht nur ganz allgemein in das Bildersehen, sondern auch in die Sehspielregeln der photographischen Wiedergabe (etwa verfügen wir über eine verlässliche Normalwahrnehmung für die Stilmittel des „realen“ Abbildens) und in die schnelle Entzifferung von bewegten, geschnittenen Bildern (etwa interpretieren wir den schnellen Wechsel von Totale und Nahaufnahmen in Fußballreportagen mühelos als die Darstellung von einem Raum)? Oder denken wir an die Kommunikation mit kommunizierend programmierten Dingen: Welch hohe Vertrautheit mit „alten“ numerisch und graphisch repräsentierenden Medien setzen die variantenreichen Skalen, Zeiger, Diagramme und Icons der Benutzeroberflächen etwa von digitalen Mess- oder Steuerungsgeräten oder von Computerspielen voraus? Vor allem aber: Was wären sowohl Fernsehen als auch interaktive Geräteoberflächen als auch Email, Internet, digitale Datenarchive, Spiele, Bestellportale, oder auch: was wäre ein Präsentationsmultimedien wie Powerpoint, ohne *Text*?

Kann sein, wird man vielleicht sagen – aber ist das wichtig? Tatsächlich finden wir die Einbeziehung vertrauter Medien und Medienverwendungstechniken in „neue“ Medien erst einmal trivial. Auch Medienentwickler, Medienpädagogen und sogar Medienphilosophen pflegen in erster Linie auf das Neue, nicht aber auf das Vertraute Gedanken zu verwenden. Über neue Medien wird nachgedacht, über alte Medien und darüber, dass die neuen Medien Medienmischungen sind, nur wenig.

Dies freilich ist ein Fehler. Denn eigentlich liegt auf der Hand, dass traditionelle, gut eingespielte Kulturtechniken bei einem „Einbau“ in den Funktionszusammenhang eines neuen Mediums nicht einfach wie ein fertiger, fester Bauteil funktionieren. Theoretisch wie praktisch liegt – mit dem vielen, was man über vergangene Medienbrüche weiß, aber auch mit den vielen Unvorhersagbarkeiten der Auswirkungen des Neuen (etwa der Veränderung des Kommunizierens durch Mobilkommunikation) – auf der Hand, dass „alte“ Medien im neuen Zusammenhang ihre Rolle verändern. Sie werden selten ersetzt oder schlicht überflüssig, aber sie werden neu aufgemischt und verwandeln dabei ihre Funktionsweise und Eigenschaften möglicherweise grundlegend. Wichtig ist dies nicht nur als allgemeine Aussage über gesellschaftlichen Wandel: Die Existenz neuer Medien verändert immer auch den Umgang *mit* und die Bedeutung *von* alten Medien. Wichtig ist dies auch in medienpraktischer und mediendidaktischer Hinsicht: Weil nämlich in den neuen Medien Elemente alter Medien wichtige Funktionen übernehmen. Diese Funktionsübernahmen und ihre Folgen

werden jedoch oft nur „irgendwie“ mitgedacht und kaum verstanden. Etwas zugespitzt könnte man sagen: Die Elemente des vertrauten Mediums und die zu ihm gehörigen, wie selbstverständlich mit genutzten Kulturtechniken sind im „neuen“ Medium oft ein blinder Fleck. Dies wiederum kann für unangenehme Überraschungen sorgen, zum Beispiel, dass ein neues Medium zwar technisch gut funktioniert, aber in der Nutzung nicht oder ganz anders angenommen und verwendet wird als erwartet und intendiert.

Der nachfolgende Beitrag wird daher weder ausschließlich unter dem Vorzeichen einer *Kompetenz* noch ausschließlich unter demjenigen einer *Kompetenz fürs Neue* stehen. Ich biete vielmehr der medienpädagogischen Perspektive einen etwas anderen, von der Philosophie her gewählten Ausgangspunkt an: Wenn wir die Funktionsweise, die Einsatzmöglichkeiten und die praktischen Effekte von neuen Medien verstehen wollen, müssen wir über die alten Medien etwas wissen. Über die alten Medien, sofern sie durch neue Medien abgelöst, ergänzt und erweitert werden – und wir nicht wissen, ob die neuen wirklich das leisten, was die alten konnten. Aber auch über die alten Medien, sofern sie im neuen Medium einfach nur stillschweigend weiterfunktionieren sollen und das neue Medium sich – gleichsam blind – auf das Funktionieren des Vertrauten verlässt. Neue Medien verstehen wollen heißt also immer auch: Man muss die uns selbstverständlichen (und vielleicht allzu vertrauten Medien) für die aktuelle Rolle, die wir ihnen zuweisen wollen, neu kennen lernen und reflektieren.

Mit dieser Überlegung sind nicht nur eine recht grundsätzliche medientheoretische Frage sowie eine medien-umgangspraktische Position markiert. Vielmehr erklärt die Überlegung, ganz konkret, auch die Wahl meines Themas. Dazu eine zweite Vorbemerkung. Warum sollte man ausgerechnet über Lesen und Schreiben sprechen? Sind dies nicht gerade zwei alles andere als neue Kulturtechniken, und sind sie beide nicht geradezu sprichwörtlich an die Welt der alten Medien gebunden?

Mit der Zuschreibung „alt“ verhält es sich nicht so einfach. Dies zeigt zum einen – das mag erstaunen, aber man sehe nur genau hin – die Theoriebildung zum Thema „neue“ Medien. Theorien neuer Medien gewinnen ihre Vorstellung von dem, was ein Medium überhaupt ist, niemals ohne den Blick auf die „alten“ Medien. Dasjenige, was die „neuen“ Medien tun und leisten, lässt sich wiederum nur mittels zweier Paradigmen fassen: demjenigen des Aufschreibens und demjenigen der Lektüre – wobei eine dritte Funktion, nämlich diejenige der unwillkürlichen Aufzeichnung, des Festhaltens von Spuren (also der Speicherung in einem sehr weiten Sinne, jenseits von Schrift) hier noch hinzutreten kann. Auch letztere ähnelt jedoch der Schrift und wird als Grenzfall von Schrift verhandelt – und ist vor allem heute natürlich ebenfalls nicht wirklich neu. Die Frage nach „Spuren“ kann lediglich auf ganz neue Weise technisiert werden und

wird (etwa durch *tracing* des Nutzerverhaltens von interaktiven Programmen oder von Chipkarten) für automatische Zusatzoperationen genutzt. Dergleichen erfährt (zu Recht) auf neue Weise Aufmerksamkeit.

Ich lasse – was die Paradigmen der Lektüre und der Schrift und des Spurenmachens angeht – für Theoriefreaks nur einige wenige Autorennamen fallen: Nietzsche, Freud, Heidegger, McLuhan, Jacques Derrida, Friedrich Kittler. Auf die eine oder andere Weise verhandeln diese Autoren das Problem der Arbeit, der Körperlichkeit und damit der Medialität der Zeichen. Sie analysieren die Art, wie die Zeichen auf uns zukommen und wir *mit* ihnen, *durch* sie „Bedeutungen“ machen, haben, halten: nämlich zwar mit den Zeichen, aber auch zu ihren Lasten, genauer: zu Lasten des *Sinnes*, der sich an die Körperlichkeit des Zeichen immer nur in Teilen, unvollständig, nachträglich und flüchtig binden lässt. Das Medium macht den Sinn – aber wir haben ihn nie, sondern haben im Zweifel immer nur wieder jene seltsame Praxis: die Medienpraxis selbst. Das ist beim Schriftzeichen so und beim Zeichengebrauch überhaupt – und wird in Reinform am Schriftzeichen studiert.

Halten wir daher ganz pauschal fest: Schon *theoretisch* sind Lesen und Schreiben keine „lokalen“ Phänomene, sondern so etwas wie Grundoperationen. Ihre Funktionsweise betrifft nicht nur alte Medien, sondern umgreift jene eigentümliche Sache „Kommunikation“ in ihrer für Schriftkulturen typischen Komplexität überhaupt. Erst recht gilt das aber *praktisch* – und diese Seite der Sache soll mein eigentliches Thema sein: Ohne den konkreten (und zwar: massiven) Einsatz von im weiteren Sinne „Text“ und damit von Lesen und Schreiben kommt kein E-Medium, jedenfalls kein differenzierteres Medium aus.

Nehmen wir diesen Befund ernst, so folgt daraus eine Fülle von sehr grundsätzlichen, aber für praktische Arrangements extrem wichtigen Fragen: Wie kommen die Praktiken Lesen und Schreiben im Kontext neuer, digital vermittelter Medien und der mit diesen verbundenen neuen Interaktionsarrangements und Gerätebindungen vor? Was leisten die uns vertrauten Formen der Gewinnung von Sinn unter den technisch veränderten Bedingungen von E-Kommunikation – und wie verändern sie sich? Eine wichtige Frage wäre überdies: Was *könnten* die vertrauten Kulturtechniken im neuen Kontext leisten? Und zwar wenn man sie wirklich so einsetzt, dass sie ihre vertrauten, uns vielleicht gar nicht wirklich bewussten Stärken einbringen – vielleicht aber auch, wenn man sie sich wandeln lässt oder sogar experimentell verändert? Es lohnt sich, diese Fragen im Feld des E-Learning offensiv zu stellen – und umgekehrt lässt sich für solche Fragen das E-Learning in einer besonderen Weise als Probierfeld für medientheoretische wie auch die konkrete Medienentwicklung inspirierende Grundlagenforschung in Sachen Umgang mit Texten nutzen.

Schon für die Gestaltung wenig anspruchsvoller Handlungsschablonen – sagen wir: digitale Bestellformulare für einen einfachen Internet-Kauf – ist ja subtiles Wissen über Prozesse von Lese- und Schreibverstehen mitnichten entbehrlich. Erst recht gilt dies für die Entwicklung anspruchsvollerer Medien – und namentlich für den Bereich E-Lehr-Lernprozesse an Schule und Hochschule. Hier geht es wirklich um Umgang mit Medien zu Zwecken von „Lernen“, also nicht nur um Informationsaufnahme, sondern dezidiert: um Verstehen, Begreifen, Erkennen, und das heißt: Wir haben es mit maximalen Anforderungen an das Medium und an die technischen Bahnen der Mediennutzung zu tun. Wie werden Lesen und Schreiben im E-Learning (re)organisiert? Dies dürfte für die Qualität von E-Learning eine extrem wichtige, im praktischen Vergleich mit der hohen Leistungsfähigkeit „alter“ Medien und Medienmischungen für die Zukunft von E-Learning vielleicht sogar spielentscheidende Zukunftsfrage sein.

2 Eine Praxis namens Lesen

Werden wir konkreter. Was hat es mit jener Praxis namens Lesen auf sich? Was zunächst einmal ins Auge springt, ist die generelle Nebensächlichkeit des Lesens. Hand aufs Herz: Wir lesen täglich, wir haben es früh gelernt, wir wissen, dass es uns manchmal leichter oder schwerer fällt – aber wir denken so gut wie nie darüber nach. Dies gilt sogar für ausbildungsrelevante oder berufliche Textarbeit. Über die basalen Fertigkeiten des routinierten Entzifferns hinaus wird das Lesen interessanter Weise in modernen Gesellschaften wie der unseren auch nicht mehr weiter perfektioniert oder geschult. Ich vermute, das hat zum einen mit dem idealistisch-rationalen, dem vor allem inhaltsbezogenen Zug der Moderne zu tun. Man glaubt an die *Inhalte* als das Wesentliche von Texten – und vernachlässigt den Weg zu diesen Inhalten: Wie gewinnen wir sie aus der textuellen *Form*? Hinzu kommt in der jüngeren Zeit ein Schwund der Lesekultur im Zusammenhang mit dem rationalen Ideal der bloßen „Informationsaufnahme“. Diese eigentümliche Erkenntnistheorie ist ein Produkt des 20. Jahrhunderts: Man nimmt nicht nur an, ein Text bestehe nur aus Inhalten, sondern man nimmt außerdem an, diese Inhalte ließen sich gleichsam wie eine Substanz transportieren und sozusagen in den Leser (den Rezipienten) hineinkippen. Beide Hypothesen, diejenige der Alleinigkeit der Inhalte wie diejenige der substanzeanalog gedachten Information, gehen völlig an den beobachtbaren Realitäten vorbei. Lesen und Verstehen ähneln nicht etwa dem Transport eines (vorhandenen) Stoffes, sondern sind sensible Prozesse einer *Findung* und *Herstellung* von Sinn – und der Sinn lebt von jener schon angedeuteten Bindung an die Form und an die individuellen, diesen Sinn erst mobilisierenden *Aktivitäten*.

Tatsächlich ist die Lesevergessenheit des Informationszeitalter bemerkenswert: Verglichen mit anderen Bereichen möglicher individueller und kollektiver Höchstleistung leistet sich ausgerechnet das moderne Europa der letzten zweihundert Jahre eine relativ wilde, zunehmend dilettantische Lesekultur. Dies gilt auch für den wissenschaftlichen Kontext. An den Universitäten gibt es hier und da Kurse zum Schnelllesen, und einige wenige Enthusiasten betreiben Gedächtnistraining. Mit der kulturellen Energie, die wir etwa in den Sport oder (etwas intellektueller) ins Rechnen stecken, ist dies aber nicht vergleichbar – und der historische Vergleich gibt zu denken: Gerade was die Wissenschaft angeht, war die Lage früher vollständig anders. Im Mittelalter gab es mit der Rhetorik eine eigene Wissenschaft, die ausschließlich für die Form der – lesenden und sprechenden, schreibenden – Verfertigung von anspruchsvollen Inhalten zuständig war. Die Rhetorik war durchaus so etwas wie eine rationale Königsdisziplin, ähnlich wie im 20. Jahrhundert dann vielleicht bestimmte Naturwissenschaften, zum Beispiel die Physik oder auch die Biologie.

Ebenfalls wissen wir, dass es sich bei der Praxis namens Lesen um eine zwar alte, aber nicht etwa eine ‚überhistorische‘, sondern eine starkem *Wandel* unterworfenen Kulturtechnik handelt. Ursprünglich war das Lesen ein Privileg – und es war stets mit einem mündlichen Vorlesen verbunden. Durch das ganze Mittelalter hindurch bestanden Lesegruppen aus einem Vorleser und aus Zuhörern, die durch Zuhören und Mitsprechen sich an der Textrezeption beteiligten. Wir kennen dieses Prinzip der Einbindung von Nichtlesern in das Lautlesen eines einzelnen Lesekundigen aus der Kirchenliturgie. Das erste überlieferte Leiselesen hat denn auch der Philosoph und Kirchenvater Augustinus beschrieben. Als noch junger Mann sieht Augustin den Bischof Ambrosius sich über ein Buch beugend leise lesen – ein Eindruck, der den jungen Mann mit einem tiefen, bewundernden Schrecken erfüllt.

Der Zusammenhang zwischen dem Aussprechen und dem Lesen von Worten scheint ein nachhaltiger zu sein. Auch in unsere heutige Leseerziehung und Leseüblichkeiten ist er noch tief eingesenkt: Physiologische Forschungen zeigen, dass man auch bei dem „stumm“ lesenden Menschen unserer Tage noch stets kleine, mitgehende Lippen- und Zungenreflexe messen kann. Den engen Zusammenhang zwischen Artikulation und Aufnahme gelesener Worte und vor allem Sätze kann man auch an sich selbst beobachten. Sowohl beim Auswendiglernen von Text als auch zum Verständnis von etwas Gelesenem ist es spürbar hilfreich, die Zeilen, über welche die Augen gleiten, zugleich laut oder halblaut vorzulesen. Es „prägt sich besser“ ein, pflegen wir zu sagen – aber der Mechanismus, den wir bei diesem „Prägevorgang“ nutzbar machen, ist eigentlich recht geheimnisvoll. Die Metapher der Prägung ist nur eine hilflose Umschreibung. Eher scheint ein Prozess des Ko-Vollzugs, scheint die synästhetische Kopplung

von Tun und Wahrnehmen das Entscheidende zu sein. Wir schlüpfen sozusagen vollständiger in den verstehenden Akt hinein, wenn wir schwierige Sätze lesend sagen und diese *im eigenen Sagen hören*.⁶¹ Körperlich gesehen hat dieser Vorgang – die Metapher des Hineinschlüpfens deutet das an – tatsächlich etwas Handfestes, etwas Fühl- und Fassbares. Vielleicht steckt tiefe Weisheit darin, dass wir im Deutschen das Verstehen auch „Begreifen“ nennen. Ich denke, etwas davon lässt sich durchaus bedenkenlos verallgemeinern: Es gibt einen massiven Körperbezug des Lesens und des Verstehens im Lesen. Lesen ist eine *Körpertechnik* – oder jedenfalls *immer auch* eine Körpertechnik, und vielleicht muss man das gleiche sogar vom Prozess des Verstehens sagen. Ohne Körper mag es schon schwer sein, Buchstaben wahrzunehmen. Weit wichtiger aber funktioniert der lesende Zugang zum Sinn, den die Buchstaben vermitteln, – funktioniert das Denken nicht ohne Körper. Diese Einsicht ist alles andere als trivial: Es ist definitiv so, dass man ohne Körper nicht lesen kann.

Als jenseits der Eliten verbreitete bürgerliche Alltagspraxis etablierte sich das Lesen, und zwar das Lesen nicht nur von kurzen Texten oder Textstücken, sondern das Lesen von ganzen Büchern, in Deutschland um 1800. Konkret heißt das: Lange erzählende oder jedenfalls als innere Abfolge durchkomponierte Texte wurden von Anfang bis Ende durchgelesen. Selbstverständlich ist das nicht: Früher las (und schrieb) man vor allem Briefe. Die Bibel wiederum wurde stets in Ausschnitten gelesen. Sie ist ein Buch, ‚in‘ dem man liest, langsam, meditierend – wie auf der anderen Seite man auch ‚in‘ Nachschlagewerken und nicht ganze Nachschlagewerke zu lesen pflegt, diese allerdings (zunehmend) nicht meditierend, sondern eher instrumentell: zum Zweck des Erwerbs von Wissen. Gegenüber diesem Lesen ‚in‘ Büchern erweisen sich die letzten gut zwei Jahrhunderte als Zeit der massiven Verbreitung eines modernen Lesens ‚von‘ Büchern. Diese Zeit modernen Lesens beginnt als Epoche des bürgerlichen Romans. Vielleicht haben wir die zu einem solchen nicht punktuellen Nachlesen, sondern Durchlesen gehörige Art von Leseerfahrung als Kinder gelernt – und wenn wir Glück haben, erfahren wir sie in Abständen noch heute: Man liest und versinkt gleichsam in der Lektüre, wie man auch beim intensiven Zuhören versinken kann.

Das ‚versunkene‘ Geschichten- oder Romanelesen ist natürlich nur eine von zahllosen Formen des Lesens und einer typischerweise dazugehörigen Le-

61 Es ist eine interessante Frage, wie dieser Ko-Vollzug wohl funktioniert. Handelt es sich um eine innere Adressierung, vielleicht sogar um eine Art quasi-dialogischer Interaktion? Ist hier führend das „inhaltsdechiffrierende System Ich“ (diese Formulierung stammt von Thomas Ehlers, brieflich), oder ist das Ich eher der nehmende Teil? Thomas Ehlers schlägt vor, zweierlei festzuhalten: Erstens scheint es sich um einen eigenständigen inneren Wahrnehmungsmodus zu handeln – und zweitens konstituiert sich mit dem Chiasmus Innere Stimme/Lauschen ein „Leseleib“ als das dazugehörige Wahrnehmungsorgan.

seerfahrung. Gerade auch für das Zeitalter der rapiden, gerätetechnisch vermittelten Medienbrüche des vergangenen Jahrhunderts lässt sich wunderbar zeigen: Es gibt eine ungeheure Vielfalt von Formen des Lesens – und ich denke, sie lassen sich phänomenologisch auch in der eigenen Erfahrung auffinden. Man vergleiche etwa das Lesen von Untertiteln zu einem originalsprachlichen Film, dessen Sprache man nicht versteht, mit dem Lesen eines bewegten Werbeslogans oder eines im Bildschirm auftauchenden Cookies; man vergleiche die Varianten des inhaltlich schwierigen, des syntaxbedingt holprigen oder des – weil man die *Textinhalte* nicht mag – mühsamen Lesens. Man vergleiche auch die verschiedenen Formen und Techniken des kursorischen Lesens: photographisch-bildlich, auf markante Überschriften ausgerichtet, im Fließtext Wörter suchend, „diagonal“ durchgehend oder gleichsam vorbeirauschenlassend-abwartend – etwa beim Surfen im Netz. Man vergleiche schließlich – was ja mit zu den frappierendsten Leseerfahrungen gehört – den großen Unterschied zwischen dem Lesen eines selbst geschriebenen Textes und dem Lesen von fremden Formulierungen. Gegenüber selbst geschriebenen Texten ist man, selbst wenn sie ordentlich ausgedruckt vor einem liegen, auf eine eigentümliche Weise abstandslos. Man kann einen eigenen Text nicht richtig (oder nur, wenn man sehr diszipliniert ist) wirklich im vollen Wortsinne und unbefangen lesen. Und woran liegt es? Allein an der Schwierigkeit, dass es ein „eigenes“ Geschriebenes ist.

Alle diese Haltungen und Formen von Lesen sind auch für E-Lernen und E-Lehre potenziell relevant – denn sie korrespondieren unmittelbar mit der technischen Seite des Mediengebrauchs. Ein Medium hat sich in seiner Bauweise – und passend zu den Inhalten – optimal auf den hohen Feinheitsgrad und die große Schwankungsbreite der Praxis, der es entsprechen will, einzustellen. Ökonomisch gesprochen: Der „Gebrauchswert“ eines neuen Mediums und die Art der Organisation von Arbeit in neuen Medien hängt entscheidend von der *Differenziertheit* dieser neuen Medien hinsichtlich jener nur vermeintlich einfachen Sinnverstehenstechniken ab. „Differenziertheit“ muss dabei nicht unbedingt heißen, dass ein neues Medium möglichst passgenau auf eine ganz bestimmte Lesepraxis zuzuschneiden wäre. Betrachten wir die in der Wissenschaft dominierenden „alten“ Medien: das Buch, das Heft, den Zettel, die Karteikarte, die Mappe, den Ordner – so handelt es sich eher um auffallend unspezifische Medien, die unterschiedlichste Gebrauchsweisen zulassen. „Neue“ Medien hingegen sehen ihren Witz oft darin, spezifischere, enger geführte Gebrauchsweisen (wir sagen: „Anwendungen“) zu definieren, um dann auf genau diese zugeschnitten zu sein.

Zweierlei könnte man hieraus folgern. Erstens sollte man diese Pfadentscheidung im Blick behalten. Der *praktische Wert* der sehr spezifischen digitalen Angebote ist noch nicht in jeder Hinsicht wirklich ausgemacht. Da Medien-

nutzungssituationen sich häufig wandeln, könnte die Idee „spezialisierter“ digitaler Medien auf Überfestlegungen hinauslaufen, und dann gälte es so etwas wie – sagen wir: ein elektronisches Medium von der eigentümlichen Multifunktionalität des Zettels erst noch zu erfinden. Zweitens liegt auf der Hand, dass der praktische Wert gerade spezifischer E-Lösungen unmittelbar von dem Vorhandensein eines tief greifenden *Wissens* über die Gebrauchssituation abhängt – und man muss eben auch um die differenzierte Welt des Lesens viel wissen. Für welches Lesen soll ein Medium geeignet sein, und wie kann man mit welchem Medium lesen?

Die Mensch-Maschine-Schnittstelle, so könnte man auch sagen, ist viel komplizierter, als das eine kurze Wort „Mensch“ es nahe legt. Dem Gerät gegenüber sitzt kein einfaches statisches Etwas, sondern ein (zumindest potenziell) über ein riesiges „technisches“ Wahrnehmungs- und Formenrepertoire verfügender und höchst flexible Ansprüche stellender Polypraktiker: ein Leser.

Relevant ist dies nicht zuletzt deshalb, weil schlecht gelingendes Lesen dem *lernenden* Leser gleichsam schon die Eingangstür in das aktive Arbeiten mit jenem Sinngefüge verwehrt, welches Texte in sich bergen. Misslingendes Lesen gleicht dem Scheitern des Sprungs in den Text. Man ‚findet nicht hinein‘. Man steht gleichsam blind davor. Tatsächlich funktionieren Medien wie Kippfiguren: Entweder man sieht nur ihr Außen (und fragt sich, was die Zeichen sollen), oder man ‚hat‘ etwas, ist ‚drin‘ in etwas (und jede gesonderte Auffälligkeit der Zeichen tritt zurück). Wir kennen das alle – aus Situationen, in denen wir müde sind, abgelenkt werden oder am Widerstand eines Textes scheitern: Wir sehen dann Buchstaben, Wörter und Sätze, haben nach wie vor nur die Außenseite oder fallen immer wieder auf sie zurück. Aus philosophischer Sicht wäre hier ein erkenntnistheoretischer Ausflug fällig. Nicht im Stoff der Buchstaben, sondern in der Differenz der Zeichen liegt der Sinn. Lesen ist daher etwas anderes als Wahrnehmen. Lesen ist nicht das Sehen, ein Aufnehmen oder Verinnerlichen der Buchstaben, sondern es ist der Moment, in dem wir „drin sind“, in welchem das Medium als Medium funktioniert – ein Moment, in welchem das Schwarz auf Weiß mit einem Mal verschwindet, und die Schrift tatsächlich *nicht* mehr im trivialen Sinne des Wortes „zu sehen“ ist. Denn plötzlich haben wir nicht die Form – sondern wir haben Inhalte. Diesen Punkt, nicht mehr die Zeichen zu haben, sondern (anstelle der Zeichen) den *Sinn*, haben Medientheorien immer wieder umkreist: Man kann hier von „Verstehen“ reden [wie es die Hermeneutik tut], von der „Emergenz“ von Sinn [wie der Konstruktivismus] oder [mit der Phänomenologie] von einem leiblichen „Chiasmus“ zwischen dem System Auge/Stimme/Ohr und dem Alphabet, diesen konventionalisierten Formen auf dem Papier. Warum sollte an dieser Stelle nicht eine Begriffsmetapher erlaubt sein? Lesen ist nicht eine Form der bloßen „Kopplung“ von Blick und

Text. Gelingendes Lesen ist Durchbruch durch die Buchstabenwahrnehmung. Entlang der Zeichenfolge und doch wie ein magisches Mehr entspringt längs der Zeichen der Sinn. Gelingendes Lesen muss – im Bild gesprochen – eine Art „Rückkopplung“ sein.

Zum Thema ließe sich noch eine Menge sagen – von der Angewiesenheit des Lesens auf die schweigende Komplizenschaft eines (geschulten) Leibes, der sich still, aber möglicherweise höchst wirkmächtig einbringt, bis hin zu der bereits angedeuteten Möglichkeit einer regelrechten Typologie der Leseerfahrung.⁶² Zu reden wäre natürlich auch von dem (im wahrsten Sinne des Wortes) ins Werk gesetzten Wissen guter Texte um sich *selbst* – nämlich darum, wie man sie lesen *soll* und wie ein Autor dafür sorgen kann, dass wir sie auch genau so lesen werden: Eingängigkeit, Rhythmus, Spannungsbögen, Tempo – das sind Mittel, mit denen ein guter Text gleichsam mit der guten Lesepraxis seines Lesers zu tanzen vermag.

3 Eine Praxis namens Schreiben

Der medienphänomenologische Blickwinkel mag schon deutlich sein, unter dem sich auch das Schreiben als etwas keinesfalls Selbstverständliches darstellt. Wie das Lesen ist das Schreiben eine formenreiche und durch Effizienz in ihren Ergebnissen geschulte Kulturtechnik, eine eng ans Medium gebundene Hochleistungspraxis, die wir stets nur mehr oder weniger gut beherrschen – und der in den vertrauten Medien erreichte Leistungsstand des Schreibens bildet für die Arbeit mit „neuen“ Medien den (mehr oder weniger klar reflektierten) Maßstab. In der vorgeschlagenen Weise bildhaft gesprochen beruht auch das Schreiben auf einer „Rückkopplung“, auf einem ins Jenseits der Wahrnehmung einer Medienoberfläche gelingenden Sprung in den Sinn. Vielleicht sind beim Schreiben sogar mehrere „Rückkopplungen“ im Spiel, denn es handelt sich – schon rein von seinem physisch-praktischen Ablauf her und weit diesseits aller Rückgriffe auf das Innenleben des Schreibenden – um einen äußerst komplizierten Vorgang.

62 Das Lesen wäre wohl nicht einfach nur nach Intensitätsgraden, sondern nach Ziel, Textgattung und diversen anderen Qualitäten zu unterscheiden. Suchendes, luxurierendes, genießerisch verweilendes Lesen unterscheiden sich anders voneinander als ein Lesen, das die Wortbildungen verköstigt sich vom Lesen mit Freude an der Syntax unterscheidet; schweres Lesen eines fremdsprachigen Textes unterscheidet sich vom inhaltsbedingt oder beleuchtungsbedingt schweren Lesen – und die Faszination ärgerlicher Texte bindet auf ganz andere Weise als die Faszination, die von unheimlichen, erotischen oder hochgradig informativen Texten ausgeht. In didaktischer Hinsicht wäre aus meiner Sicht nicht nur das Problem des *schwierigen* Textes, sondern auch das Problem des *langweiligen* Textes eine intensive Untersuchung wert.

Das Schreiben dürfte zunächst aus einem ganz schlichten Grund komplexer sein als das Lesen: Weil nämlich das Schreiben unter anderem ein permanentes *Lesen* mit umfasst. Schreiben beinhaltet ein Sichlesen, ein beim Formulierungensuchen lautloses Mitsprechen oder Sätze-Imaginieren, gleichsam unterwegs zum hinschreibenden Satz. Für das Schreiben spielen Ohr und Auge eine wichtige Rolle. Vielleicht ist es sogar so, dass das Schreiben in einem bestimmten Sinne mit dem Auge beginnt, und zwar mit dem berühmten Blick auf das leere Blatt – oder auch mit Blick auf das Ende des zuletzt geschriebenen Satzes, dem der nächste Satz folgen soll.

Über das Unerklärliche des Schreibens als Aufspringen eines (selbst gemachten, selbst artikulierten) Sinnes ist viel nachgedacht und, von Schriftstellern vor allem, auch schon viel geschrieben worden. Schreiben bedarf einer seltsamen Art von *energeia*, von Arbeits-Macht – weil wir „etwas“ im Hinschreiben festlegen und weil wir nicht zuletzt „uns“ in ihm zeigen. Das Schreiben hinterlässt Spuren, das Lesen tut dies – jedenfalls traditionellerweise – nicht.⁶³ Die dadurch entstehende potenzielle Zurechenbarkeit eines jeden Geschriebenen gibt dem Schreiben ganz andere Valenzen als dem Lesen. Gerade autorschaftliches Schreiben (also dasjenige, das wir mit unserem Namen signieren) ist prekär: Jedes Sichlesen beim Schreiben nimmt das spätere Gelesenwerden durch andere vorweg, und das blockiert tatsächlich, wenn wir Sätze formen sollen. Diesseits aller Sorgen um „Kreativität“, „Genie“ oder ähnliche Mystifikationen begegnen wir im Schreiben den eigenen Worten als nah und fremd zugleich, während wir sie als eigene lesen, aber auch (lesend) auf Lesbarkeit für fremde Augen prüfen.

Betrachten wir die Schreibpraxis als *Technik* und deren Bindung an den Körper und an Medien, so zeigt sich schnell, dass auch die Formen dieser Kulturtechnik Schreiben einem Wandel unterliegen. Im Unterschied zum Lesen wurde allerdings das Schreiben in seiner Technizität erkannt – und in der industrialisierten Moderne vielfachen gerätetechnischen Neuerungen unterworfen. Geräte für das Schreiben von Hand wurden optimiert, diverse Schreibmaschinen wurden erfunden und (mit den PCs heute) gleichsam durch ganze dem individuellen Schreiber verfügbare Satzautomaten ersetzt. Raffinierte digitale Lösungen haben sicher vieles leichter und ungemein schnell handhabbar gemacht.⁶⁴ Allerdings sollten wir uns klar machen: Die Innovationen der letzten Jahrhunderte

63 Dies ändert sich, seit man das Nutzerverhalten von Bildschirmleser „tracen“ kann und so womöglich auch das Lesen ein Moment von „Schrift“, von Selbstfestlegung, von Veröffentlichung und Verbindlichkeit erhält.

64 Interessanter Weise allerdings nicht durchgehend *nachhaltiger*. Im Gegenteil scheint die Lebensdauer der Materialien, welche die Schrift aufnehmen, vielfach zu sinken. Man vergleiche Stein, Pergament, Papier mit der geringen Haltbarkeit elektromagnetischer Datenträger.

dienten weniger dem Schreibvorgang selbst als dem rationellen Erstellen von Vorlagen zum Satz und Druck. Es schmälert den gesamtgesellschaftlichen Wert von tastaturgebundenen Schreibwerkzeugen nicht, wenn man sich klarmacht, dass sie in ihren Leistungen ganz und gar auf die Erfordernisse von Büroarbeit, von Texten mit wenigen Seiten Länge oder auch von Kurznachrichten eingerichtet sind. Man bemerkt diese Tradition bis heute, etwa wenn Schreibprogramme Termini wie „Büchersendung“, „Eilzustellung“, „Hochachtungsvoll“ und die 6 Zeichen der Abkürzung „Betr.“ mit einer Autotext-Funktion unterstützen. Ganz abgesehen davon, dass auch im Büroalltag die Verwendung dieser Wörter extrem selten geworden ist, zeigt sich hier gleichsam ein Klein-Ernblick – schon auf das ganz normale, büromäßige Schreiben. Auch Sekretärinnen schreiben heute nicht mehr blind, sondern korrigieren sich mitlesend bei der Eingabe. Autotext-Bausteine werden daher zur notorischen Unterbrechung (passt er diesmal, oder muss ich ihn gleich rückgängig machen?). Im schulischen oder universitären Kontext – mit hoher Varianz der Wortwahl, Fremdworten, ungewöhnlicher Syntax wird die vermeintliche Hilfe sofort zur Störung und zur Bremse einer durchgehenden Schreib-/Lesebewegung.

Brechen wir das Riesenthema hier ab, und halten wir fest: Es gäbe eine Fülle von E-Learning relevanten Forschungsfragen, die sich an die Frage nach dem Schreiben anschließen ließen. Ich liste nur einige wenige auf: Wie funktioniert die Rückkopplung zwischen Formulierungssuche, manuellem Schreibakt und lesend-revidierender Selbstkontrolle? Wie imaginiert der Schreibende? Wie spielt das Medium in den Umgang mit möglichen Formulierungen herein? Welche helfende Rolle spielen Freiheiten, aber auch die „Zwänge“ (z.B. technischer Widerstand gegen Korrektur) bei der Festlegung auf Formulierungen? Beeinflusst das Medium die Länge und die Qualität von Sätzen, inhaltlichen Spannungsbögen, Argumentationen? Wie wirkt das Medium auf die Entscheidung ein, wann ein Satz/ein Text als „fertig“ erscheint? Und vieles mehr.

Für Theoriebildung zu solchen Fragen ist keine Einzelwissenschaft zuständig und es gibt auch keine solide Mischung von wissenschaftlichen Disziplinen, die sich kümmern würde. An den Universitäten existiert hier in Forschung und Lehre eine Lücke. In der Praxis teilen sich zumeist außerwissenschaftlich operierende Trainings- oder auch Therapieanbieter in einen fragmentierten und im Grunde halboffiziellen Markt des „Schreibenlernens“ – von der Volkshochschule bis zu Autorenkursen und Selbstmanagement-Training. An den Universitäten ist inzwischen die peinliche Lage entstanden, dass man sich an die Bedeutung schreibrhetorischer Techniken zwar zu erinnern begonnen hat, diese aber nun unter der Überschrift „Soft Skills“ und im Grunde, ohne über Kriterien zu verfügen, auf dem privaten Markt einkaufen muss.

4 Rückkopplung im Medium? Ein phänomenologisches Zugangsschema und einige Worte zur damit verbundenen Techniktheorie

Lesen und Schreiben sind Rückkopplungen in Medien. Zum Zweck einer möglichst nah an den (auch körperlichen) Praktiken der Medienverwendung ansetzenden Analyse des Lesens schlage ich ein ganz schlichtes Grundschema vor:

Text –
Auge –
Text –...

Mit letzteren, mit den drei Punkten, wird es erkenntnistheoretisch voraussetzungsreich, wir könnten fürs erste zum Beispiel sagen: „Gedanke“. Zu untersuchen wären auf dieser Basis die genauen Erwartungen und Umstände, die in der Mediennutzung an den durch die „–“ vertretenen Prozessen entstehen. Wie sehen die Prozesse aus? Was muten sie zu? Was kann in ihnen gelingen? Wie werden sie erlebt?

Ich will dies Schema keinesfalls als Lösung irgendeines Problems verkaufen. Es geht mir lediglich um die Verdeutlichung einer (phänomenologischen) Angriffslinie: So könnte man die Frage der konkreten Form (und Formierung) von Lesen nicht „innen“ – bei der Psychologie des Subjekts – und auch nicht „außen“ – beim Gerätedesign –, sondern gleichsam *direkt im Zwischenbereich*, in der *Praxis* ansetzen.

Für das Schreiben lautete ein paralleler Vorschlag:

Auge –
Hand –
Text –...

Es könnte das gleiche gelten: Setzen wir bei den erfahrbaren Verwendungsformen an und analysieren wir endlich einmal wirklich genauer, wie die fragliche Praxis in ihrer Bindung an das Medium – nicht als „objektives Verhalten“, sondern als erfahrungsgebundene Technik, die wir als Gebrauchserfahrung beschreiben können – tatsächlich funktioniert. Letztlich handelt es sich, so könnte man als eine Ermutigung zum Hinsehen sagen, beim Lesen wie beim Schreiben (und Verstehen) um Handwerk, oder vielleicht besser um „Sinnhandwerk“. Natürlich haben wir auch aus dieser Perspektive nichts Simples vor uns, sondern

im Gegenteil etwas ungemein Filigranes. Und natürlich gehorcht das Zusammenspiel von Auge und Text oder von Auge, Hand und Text nicht der durch die beiden Schemata nahe gelegten einfachen Abfolge. Es handelt sich um grobe Vereinfachungen. Bei näherem Hinsehen enthalten die fraglichen Prozesse in sich vielfältig rückgekoppelte Mini-Praktiken – und das Ohr, die Zunge und der ganze Körper sind ebenso beteiligt, wie die vielen sinnhaften Bezüge es sind, die uns bei der Textarbeit bewegen: von Vertrautheit oder Fremdheit der Sujets, der stilistischen Maßpunkte etc. über die Art der Relevanz eines Textes bis hin zu seiner Adressierung, also dem Rezeptionshorizont, dem er gerecht werden will oder sollte. Jedenfalls aber handelt es sich – für diese Sicht möchte ich optieren – bei diesen vielen Aspekten um etwas sehr Irdisches, das nicht irgendwo im Kopf oder in der Psyche stattfindet, sondern dessen lese- und schreibpraktische Bedingungen man von der Erfahrung her (und damit meine ich: von einem Ernstnehmen der Alltagserfahrung her) einkreisen und erproben kann. Für Effekte und Erfolge medialer Neuerungen sind sie essentiell.

Ein Punkt lohnt der Hervorhebung. In der Perspektive, die ich vorschlage, wird die Arbeit am Text-Sinn (die Praxis der Rückkopplung im neuen Medium) nicht als ein Gegenüber von etwas Technischem betrachtet, sondern als *ein Teil* der Technik. Diese Sicht der Sache ist gewollt. Den Nutzer von E-Learning-Angeboten als naives Gegenüber der Medien zu betrachten, wird dem aktiven und in vielem ja längst erfahrenen Charakter des Lernalers nicht gerecht. Wenn neue Medien Lesen und Schreiben in sich einbeziehen, dann trifft nicht etwa „Natur“ auf „Technik“, sondern es schließen sich *Techniken an andere Techniken* an. Vergessen wir also ein Denken in kategorialen Gegensätzen. Starren wir gerade nicht auf die zwei Pole des „Menschen“ auf der einen Seite und auf der anderen Seite des „Mediums“ oder des „Geräts“. Widmen wir uns lieber den praktischen Prozessen *zwischen* diesen Polen – und betrachten wir diese Prozesse aus der Nähe. Aus einer neuen, sehr vorbehaltlosen Nähe, ohne vorgestanzte fachwissenschaftliche Klischees.

Die Praxis der Mediennutzung ist nicht ein Gegenüber, sondern ein Teil der Technik – unternehmen wir hierzu einen kleinen Ausflug in die Techniktheorie. Dass ich den Umgang mit neuen Medien als Anschließen von Techniken an Techniken betrachte, hat einen Grund in der Sache selbst: Ich plädiere für einen *weiten* Technikbegriff, nämlich für einen Technikbegriff, der sich von der bildhaften Vorstellung, „Technik“, das sei doch die Materialität der Geräte, ein Stück weit löst. Ich denke, man sollte vielmehr „Technik“ – eine Technik, Technik überhaupt –, wiewohl sie Dinge einbezieht, nicht *als Ding*, sondern konsequent als eine Form von *Praxis* betrachten.

Sehr originell ist diese Sichtweise nicht, nur wird sie viel zu selten auf konkrete Fragen wie Technikgestaltung und Techniknutzung angewendet. Heute

haben eigentlich alle avancierten Techniktheorien erkannt, dass nicht etwa im Bezug zum Werkzeug oder in der Künstlichkeit, der Gemachtheit von Dingen deren „Technisches“ liegt. Werkzeug, Künstlichkeit, Gemachtheit – solche Sichtweisen sortieren die Frage nach der Technik in einen philosophisch sehr unglücklichen Theoriezusammenhang hinein, nämlich in ein Mode-Gegensatzpaar des 19. Jahrhunderts: in den Gegensatz von „Natur“ und „Kultur“ – nach dem Muster: Natur = „roh“, unbearbeitet, versus Kultur = „künstlich“, „technisch“. Nicht der Artefaktcharakter jedoch, sondern etwas viel Abstrakteres, ein allenfalls phänomenologisch fassbares Funktionsmerkmal bildet aber das „Technische“ der Technik. Wir erkennen es nur, wenn wir auf den operativ-praktischen Sinn von Prozessen achten. Technik *routinisiert*. Sie lässt Abläufe so erfolgreich und so stabil gerinnen, dass sie für uns gleichsam nur noch als ihre eigenen Abkürzungen wirklich sind: Als der Griff zum Schalter, mit dem das Licht angeht – oder, uns etwas näher liegend, als der Druck auf den Knopf, mit dem in einer Fülle von blitzartigen und unermesslich filigranen, automatisierten Operationsfolgen etwa unser Notebook „bootet“ und die uns eigentlich interessierende, vertraute Bildschirmansicht aufbaut. Technik ist *das Überflüssigmachen von Zwischenentscheidungen* – so hat der Soziologe (und auch Mediensoziologe) Niklas Luhmann diesen weiten, für Informations- und Kommunikationstechnologien sehr gut geeigneten Technikbegriff definiert. Oder, in einer anderen Formulierung: Technik stellt strikte Kopplungen her – feste Fixierungen in lebensweltlichen Abläufen. In seinem Buch *Die Gesellschaft der Gesellschaft* betont Luhmann die Materialunabhängigkeit dieser Technikdefinition wie folgt: Es ist

„zunächst unerheblich, auf welcher Materialbasis die Technik funktioniert, wenn sie nur funktioniert. Es mag sich um physikalische, chemische, biologische, neuro-physiologische oder auch bewußte Abläufe handeln, sofern sie nur so eingerichtet sind, daß nicht laufend Zwischenentscheidungen erforderlich werden.“ (Luhmann 1997: 526)

Und dann bringt Luhmann als Beispiel für Technisierung ausgerechnet – das Lesen!

„Man denke an den Zusammenhang der Druckpresse und der Lesetechnik mit ihrer unbemerkt ablaufenden, enorm schnellen Verzahnung von Wahrnehmung und Minimotorik der Augenbewegungen. Gerade Lesen ist ein gutes Beispiel dafür, wie sehr die Unterscheidung Materie/Geist oder Technik/Mensch [im Zusammenhang mit dem Verstehen von Technik, PG] in die Irre führt. Das Problem ist vielmehr, wie man in einen automatisierten Prozeß Alternativen und damit Entscheidungsnotwendigkeiten wiedereinführt – wie man zum Beispiel einen Leser dazu bringt, zu merken, daß er gar nicht versteht, was er liest. Eine möglichst störungsfrei geplante und eingerichtete Technik hat genau darin ihr Problem, wie sie wieder zu

Störungen kommt, die auf Probleme aufmerksam machen, die für den Kontext des Funktionierens wichtig sind. Und immer, wenn man in technisierte Abläufe Entscheidungsnotwendigkeiten hineinkonstruiert, unterbricht man die strikte Kopplung durch lose Kopplungen.“ (Luhmann 1997: 526)

Was das Lesen angeht, liefert Luhmann uns hier übrigens gleich eine interessante Anwendung eines solchen einerseits abstrakten, andererseits praxisorientierten Technikbegriffs. Wenn wir nämlich wirklich einen Text im Rahmen einer anspruchsvollen Lehr-Lern-Situation im neuen Medium verwenden wollen, müssen wir nicht nur die Automatisierungsseite des Mediums (Satzbild, Schriftgröße, unsere dazugehörigen Wahrnehmungsroutinen), sondern auch die Frage nach dem inhaltlich vollen Funktionieren der Lesetechnik im Auge behalten. Hier geht es ja dann um eine anspruchsvolle Technik zur (reflexiven) Sinnproduktion – und nicht nur um ein Verfahren etwa der möglichst reibungslosen Buchstabenerkennung. Luhmann argumentiert hier für ein genaues Hinsehen auf das Zusammenspiel von materiellem Aspekt des Mediums und einer Praxis, die von diesem gleichsam abspringend zum einen Sinnengewinnungsroutinen mobilisiert, dabei zum anderen aber auch für die *Distanz* zu ihrem eigenen Funktionieren sorgt. Es geht also keineswegs nur um so etwas wie die Beseitigung von Hindernissen. Vielmehr muss das neue Medium (wie es die alten taten oder möglichst noch besser) ein Ineinander von Widerstandslosigkeit und Widerständigem, von Distanzierungsanlässen bieten. Gegen den Mythos der Störungsfreiheit reflektierter Arbeit am Lesen als Zugang zum Sinnverstehen – so könnte man Luhmanns Sätze interpretieren. Ich denke, es ließe sich zeigen: In Luhmanns kurzer Bemerkung läge eine ganze Theorie der digitalen Textarbeit des E-Learning verborgen – nämlich eine Lerntheorie, die sich auf die Formen der technischen Reibung im Medium konzentriert und die mit dem Zusammenspiel von Routinisierung und Differenzierungsanlässen experimentieren würde.

5 Neue Medien und praktischer Wandel

Blicken wir auf die Welt der Textarbeit, so legt sich ein einigermaßen radikales Fazit nahe. Vielleicht werden die sogenannten neuen Medien die Welt des Lernens und Denkens – nämlich des textförmigen Denkens – gar nicht primär durch „virtuelle“ Räume oder andere multimediale Neuerungen verändern. Vielleicht bringen sie auch nicht durch großflächige semantische Verknüpfungen ganz neue inhaltliche Dimensionen hervor. Vielleicht beinhalten die neuen Medien vielmehr vor allem einen textumgangspraktischen Wandel. Und eben dieser praktische Wandel könnte dann – indirekt, aber umso wirksamer – zum eigentlichen Motor werden für Veränderungen im Bereich der Arbeit mit Text-Sinn.

Von dieser Vermutung ausgehend ziehe ich, was das Lesen und Schreiben angeht, nun ein ganz knappes, thesenförmiges Fazit.

(1) Lesen und Schreiben stecken mitten drin – im Strudel der Medienentwicklung. Und dies betrifft nicht nur ihre allgemeine Bedeutung (wird weniger oder mehr gelesen, geschrieben), sondern auch ihre konkrete Form. Gerade der lese- und schreibpraktische Wandel des Digitalzeitalters könnte immens sein, sowohl in Gestalt möglicher Verluste als auch in Gestalt möglicher Chancen.

(2) Es vermeidet eine Menge Scheinprobleme und verspricht Entdeckungen, das Zusammentreffen von neuen und vertrauten Medien von den konkreten Formen der Medienbindung und der Praxis her zu denken.

(3) Theorieprobleme mit dem Technikbegriff ergeben sich aus einer solchen Perspektive nicht: Auch alte Rückkopplungen (Lesen und Schreiben) waren bereits technisch – und nur ein weiter Technikbegriff wird dem komplexen Ineinander von Nutzer und Medium gerecht.

(4) Modifikationen, Schwächen und Chancen der neuen Medien gegenüber den alten Medien gilt es vergleichend zu untersuchen. Gerade im Vergleich von alt und neu verstehen wir die praktische Funktionsweise von Techniken des Umgangs mit Sinn überhaupt und der Sinnproduktion besser.

(5) Ich habe praktische Rückkopplungen und Lernen im Medium konstruktivistisch oder auch schöpferisch gefasst: als Sinnproduktion. Tatsächlich sollte man neue Medien nicht nur im Blick auf (mögliche) Gefahren für uns vertraute Formen von Textpraxis diskutieren. Sicher sollten neue Medien die Welt des Sinnes nicht „ärmer“ machen. Wüsste man jedoch mehr über die Technikbindung von Medienfunktion und Sinnenstehung, dann könnte man zum einen den Wert alter „Rückkopplungen“ erkennen, zum anderen aber auch sehr viel konkreter das wirklich Neue der neuen Medien ermitteln – und damit auf durchdachte Weise experimentieren. Das „Neue“ neuer Medien wird oft viel zu inhaltslastig bestimmt. So als ob wir beispielsweise durch Hypertext (Gehring 2005) oder anderes plötzlich ganz neue Inhalte aus dem Hut zaubern könnten. So als ob gänzlich unbekannte Möglichkeiten aus digitalen Technologien heraus springen würden wie Athene aus dem Knie des Zeus.

Dies wäre also womöglich eine „philosophische“ Anregung an die Adresse der Medienpädagogik: Man sollte von der Form, von der Gebrauchspraxis der Medien ausgehen – und auch bei der Suche nach Antworten auf didaktische (oder philosophisch: auf erkenntnistheoretische Fragen) auf der Formebene und bei den leibhaftigen Gebrauchsweisen ansetzen. Gerade wenn man neue Potenziale, auch für das anspruchsvolle Lehren und Lernen, entdecken will.

Literatur

- Gehring, Petra (2005): Herausforderung Hypertext – oder: der Text als Raum? In: Thema Forschung 1/2005: E-Learning. Darmstadt 2005. 38-42
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Über die Autorinnen und Autoren

- Bachmair*, Ben (Prof. Dr.), Professor für Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik und Mediendidaktik an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Alltagsleben, Medien und Erziehung; kulturhistorische Untersuchungen zur Massenkommunikation, Medienpädagogik und Semiotik, europäisches medien- und kulturwissenschaftliches Studium, Jugendmedienschutz. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.medienpaed-kassel.de/>
- Blömeke*, Sigrid (Prof. Dr. phil. habil.), Universitätsprofessorin für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit neuen Medien, empirische Lehr-Lernforschung, Reform der Lehrerbildung. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www2.hu-berlin.de/didaktik/>
- Gehring*, Petra (Prof. Dr. phil.), Universitätsprofessorin für Philosophie am Institut für Philosophie der Technischen Universität Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Metaphysik und Metaphysikkritik im 19. und 20. Jahrhundert; klassische und nachklassische Phänomenologie, Strukturalismus und sogenannter Poststrukturalismus; Theorien von Zeichen, Metapher, Text und Medien; Rechtsphilosophie; Wissenschaftstheorie der Biowissenschaften; philosophische Begriffsgeschichte. Veröffentlichungen und Projekte unter: http://cms.ifs.tu-darmstadt.de/phil_gehring; Experimente mit audiovisuellen Formen des Lesens unter <http://www.audioreader.de>
- Grabowski*, Susanne (Dipl.-Päd.), Medienpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Weingarten, AG Mediendidaktik und Visualisierung. Promotion an der Universität Bremen über Digitale Medien in Studenumgebungen aus einer zeichen- und raumtheoretischen Betrachtung. Arbeitsschwerpunkte: Mensch-Computer-Interaktion, Studenumgebungen, Semiotik und Computerkunst.
- Herzig*, Bardo (Prof. Dr. phil.), Universitätsprofessor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik unter Berücksichtigung der Medienpädagogik an der Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: Medienerziehung, Mediendidaktik, Werterziehung, Unterrichtsforschung, Evaluation. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://groups.uni-paderborn.de/erziehungswissenschaft/>
- Hug*, Theo (Dr. phil.), z. Zt. außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck und Leiter des Research Studios eLearning Environments, eines Bereichs der ARC Seibersdorf research GmbH. Arbeitsgebiete: Medienbildung und Kommunikationskultur, E-Education und Microlearning, Wissenstheorie und Methodologie. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.hub-web.at/>
- Hugger*, Kai-Uwe (Dr. phil.), wissenschaftlicher Assistent an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisation und Neue Medien, Online-Communities, Jugendmedienforschung, Professionalisierung und Verberuflichung der Medienpädagogik. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.kai-hugger.de/>

- Kerres, Michael* (Prof. Dr.), Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissenmanagement im Fachbereich Bildungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://mediendidaktik.de>
- Meder, Norbert* (Prof. Dr.), Professor für Allgemeine Systematische Pädagogik an der Universität Duisburg. Mitglied des Vorstandes der DGfE. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Informationstechnologie in pädagogischen Handlungszusammenhängen, Wissensorganisation und Allgemeine Didaktik, Theorie der Wissensgesellschaft.
- Moser, Heinz* (Prof. Dr.), Professor für Erziehungswissenschaft, Medientheorie und Sozialforschung an der PH Zürich; Honorarprofessor für Medienpädagogik und Forschungsmethoden an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Praxisforschung, Selbstevaluation, Cultural Studies, Medien. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.medienpaed-kassel.de/index.php?page=Mitarbeiter-Moser>
- Nake, Frieder* (Prof. Dr.), Hochschullehrer für Informatik (Grafische Datenverarbeitung und Interaktive Systeme) an der Universität Bremen, Leiter des Projektes compArt zur Computerkunst. Arbeitet über Computergrafik, Digitale Medien, Computerkunst, Theorie der Informatik. Hat zwei Projekte der Bremer Schulbegleitforschung zum Computer an Grundschulen durchgeführt. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.agis.informatik.uni-bremen.de>
- Niesyto, Horst* (Prof. Dr. rer.soc.), Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Leiter der Abteilung Medienpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Grundfragen und Konzepte der Medienpädagogik, Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede, interkulturelle Medienbildung, Filmbildung, ästhetisch-symbolische Fragen in Bildungsprozessen, medienpädagogische Praxisforschung. Mitarbeit in verschiedenen Fachbeiräten; stellv. Mitglied in der Kommission Jugendmedienschutz (KJM). Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.ph-ludwigsburg.de/162.html>
- Paus-Hasebrink, Ingrid* (Prof. Dr. M.A.), Professorin für audiovisuelle Kommunikation an der Universität Salzburg, Gründungsleiterin des Fachbereichs Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg (2004 bis 2006). Arbeitsschwerpunkte: AV-Produkt- und Rezeptionsanalysen zu Fernsehen und Radio (u.a. zu Talkshows, Daily Soaps, Real Life-Angeboten); Digitales Fernsehen in Österreich, Kinder- und Jugend(medien)forschung, Medienpädagogik. Veröffentlichungen und Projekte unter: http://www.uni-salzburg.at/portal/page?_pageid=284,400231&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Reinmann, Gabi* (Prof. Dr.), Universitätsprofessorin für Medienpädagogik an der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: E-Learning/Blended Learning in Schule, Hochschule und Wirtschaft. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de>

- Schelhowe*, Heidi (Prof. Dr.), Professur für Digitale Medien in der Bildung (DiMeB), Informatik, Technologiezentrum Informatik (TZI) an der Universität Bremen. Schwerpunkte: Softwareentwicklung für Kinder und Jugendliche, schulische und außerschulische Bildungskontexte mit Digitalen Medien, Medienbildung, Gender und Informatik, partizipative Softwareentwicklung, Virtuelle Hochschule. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.dimeb.de>
- Sesink*, Werner (Prof. Dr.), Universitätsprofessor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Technik an der TU Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Informationspädagogik, E-Learning. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.sesink.de>
- Spanhel*, Dieter (Prof. Dr.), Universitätsprofessor em. für Erziehungswissenschaft an der Universität Erlangen-Nürnberg in Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Systemtheoretische Pädagogik; Pädagogische Handlungstheorie; Spiel- und Medienforschung; Medienpädagogik; Neue Medien in der Lehrerbildung. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.paed2.uni-erlangen.de>
- Tulodziecki*, Gerhard (Prof. Dr.), Universitätsprofessor em. an der Universität Paderborn für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik und Unterrichtswissenschaft. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://dimel.uni-paderborn.de>
- Winterhoff-Spurk*, Peter (Dr. phil. habil.), Univ. Prof. für Psychologie an der Universität des Saarlandes. Arbeitsschwerpunkt: Medienpsychologie. Veröffentlichungen und Projekte unter: <http://www.uni-saarland.de/fak5/orga/>