
Themenheft Nr. 37: Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis
Herausgegeben von Henrike Friedrichs-Liesenkötter, Lara Gerhardts,
Anna-Maria Kamin und Sonja Kröger

(Medien-)Bildungskulturen im Wandel

Digitalisierung als Katalysator für veränderte Wissenszirkulationen

Bianca Burgfeld-Meise

Zusammenfassung

Medien sind Träger von Bildungsinhalten, ermöglichen Kommunikation und Aushandlungsprozesse (vgl. Großklaus 2008). Sie sind jedoch mehr als Container oder Archive, vielmehr formen sie die Inhalte, deren Produktion, Distribution und Möglichkeiten der Partizipation und Rezeption. Großklaus plädiert in diesem Sinne dafür, die Ordnung von Bildung und Bildungsdiskursen als medial strukturiert zu begreifen (vgl. ebd.). Stetig fortschreitende Digitalisierungsprozesse haben diese Ordnungen ins Schwingen gebracht (vgl. Stalder 2016). Der vorliegende Beitrag diskutiert einige dieser Veränderungsprozesse, in dem die Relation von Medien, Digitalisierung und Bildung zusammengedacht wird, wenngleich dies komplexe Thema hier nicht in Gänze erschlossen werden kann. Ausgehend von einem allgemeinen Bildungsverständnis werden Perspektiven vorgestellt, die Medien in diese Kontexte einbeziehen. Auf dieser Basis werden exemplarisch historische Bildungsverständnisse aufgegriffen, um den stetigen Veränderungscharakter von Bildung zu akzentuieren. Aus diesen Diskursen heraus wird letztlich ein Blick auf aktuelle Wandlungsprozesse geworfen und mit Beispielen veranschaulicht.



Transformational (media) education cultures. Digitization as an accelerator for changing circulations of knowledge

Abstract

Media are providing educational contents, communication, discussion and negotiations (cf. Großklauss 2008). But they are more than containers and archive of educational content. They are constructing content, production, distribution and are enabling participation and reception (Ibid.). Großklauss points out that media structures the logic of education and educational processes. Continuous digitization has impacts on the logics and structures of education (cf. Stalder 2016). This contribution discusses some of these changes in educational processes in a perspective that combines media, education and digitization. First, the article addresses education in general to extend with dimensions on media and digitization. Media-historical impacts on education indicate the different aspects of transformation. On this point, some current transformations will be discussed exemplary. The phenomenon cannot be discussed entirely, but the articles gives insights in educational transformation based on digitization.

1. Medien und Bildung – Medienbildung

Humboldts Bildungsideal ist eine zentrale Zielvision deutscher Bildungsdiskurse: Humboldt sieht Bildung, Welt und Mensch miteinander verknüpft. Der Mensch bildet sich selbst und wird dadurch erst Subjekt, da Bildung als etwas Ganzheitliches betrachtet wird (vgl. Humboldt 2007). Klafki hingegen plädiert konkreter für eine soziale Verankerung von Bildung als Allgemeinbildung, die den Menschen dazu befähigt, selbstbestimmt, partizipativ und solidarisch sein Leben zu vervollkommen. Daher muss Allgemeinbildung allen Menschen zugänglich sein. In seinem Bildungskonzept geht es zudem um die Bearbeitung vorherrschender gesellschaftlicher Fragestellungen und Probleme. Eine dieser Fragestellungen und Herausforderungen sind mit Medien und deren Entwicklungen verbunden (vgl. Klafki 2007). Um Medien in Bildungskontexte einzurücken, gibt es verschiedene Möglichkeiten, Auslegungen und Akzentuierungen wie mit den unterschiedlichen Begriffen der Medienkompetenz, Medienerziehung

und Medienbildung angedeutet wird. Dieter Baacke (1996) liefert eines der einflussreichsten Medienkompetenzmodelle der Medienpädagogik. Er fasst Medienkompetenz als besondere Form kommunikativer Kompetenz, mit der alle Sinnesakte der Wahrnehmung und der Handlungskompetenz (Weltermächtigung / Weltveränderung) verbunden sind. Er sieht den Menschen als kompetentes Wesen, dessen Fähigkeiten einer Förderung bedürfen. Somit stellt der Kompetenzbegriff bei Baacke einen deutlichen Bruch zur umgangssprachlichen Verwendung des Begriffes als Expertenbezeichnung dar. Ebenso wendet sich Baacke gegen erziehungswissenschaftliche Auslegungen des Kompetenzbegriffs, in denen Kompetenz als Wissens- und Handlungsmuster begriffen werden, die adäquat angewendet werden müssen. Baacke recurriert hiermit auf Habermas und auf Chomsky, in deren Überlegungen kommunikatives Handeln dem Streben nach dem wahrhaftigen Diskurs folgt und auch Entwicklungen von Ich-Identität beinhaltet. Der Sprecher muss über die Sprachrichtigkeit von Sätzen entscheiden und unbegrenzt Sätze produzieren können (vgl. ebd.). Baacke versteht den Menschen somit als Wesen mit einer angeborenen Sprachfähigkeit:

«Jeder Mensch ist ein prinzipiell 'mündiger Rezipient', er ist aber zugleich als kommunikativ kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!) sich über die Medien auszudrücken» (Baacke 1996, 117).

Es gibt jedoch einen Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz. Die bei jedem Menschen vorhandene Kompetenz muss zur Performanz gefördert werden. Medienkompetenz entwickelt sich nicht von selbst, sondern wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Wer somit mit seinem sozialen bzw. kulturellen Kapital benachteiligt ist (vgl. Bourdieu 1983), hat es schwerer, diese Fähigkeiten zu erlernen und zu beherrschen. Performanz bedeutet in diesem Sinne, Handeln abhängig von subjektiven Faktoren (wie etwa Lebensgeschichte, Motivation), gesellschaftlichen Voraussetzungen (z. B. Institutionen, Rollen, Normen) sowie von situativen, entwicklungsbedingten, sozialen und kulturellen Faktoren. Es geht somit nicht um den Erwerb spezieller Fähigkeiten, sondern um den Erwerb von Handlungsmustern, die transformativ angewendet werden

sollen. Medienkompetenz muss also als ein Modell verstanden werden, das alle Medien einbezieht und diese nicht auf den Bildungsbereich reduziert, sondern als Aufgabe des lebenslangen Lernens interpretiert. Angesichts stetiger Technikentwicklung ist es also umso wichtiger, ein allgemeines Medienkompetenzmodell zumindest als Basis zu verstehen, das flexibel an die vielfältigen Veränderungsprozesse angepasst werden kann. Baackes Medienkompetenzmodell erstreckt sich über die vier grundlegenden Dimensionen Medienkritik, Medienwissen, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1996).

Der Begriff Medienbildung wird ebenfalls polysem verwendet. In der Medienpädagogik bewirkte die stete Medienentwicklung, die verschiedensten Medien auf ihre Vermittlungspotenziale für Bildungszwecke zu betrachten (vgl. etwa Meyer 1978), oder aber die Konkurrenz von Medien zu bisherigen Bildungsinstitutionen in den Blick zu nehmen (vgl. Heimann 1961). Auch Adornos Theorie der Halbbildung ist hier anzusiedeln, die eine kritische Haltung zur Kulturindustrie vertritt und daher die Unmöglichkeit einer Bildung durch Massenmedien akzentuiert (vgl. Adorno 1959). Schelsky wiederum verneint zunächst die Bildungsoption der Medien, gibt aber dennoch zu bedenken: «Die Weltkenntnis des normalen Alltagslebens ist die Voraussetzung jeder Bildung eines modernen Menschen; diese Weltkenntnis vermitteln sehr wesentlich die Massenkommunikationsmittel; also: Ohne Massenkommunikationsmittel keine Bildung!» (Schelsky 1965, 64). Mit der Forderung nach visueller Bildung ist vor allem die Forderung nach materiellem Medienwissen verbunden. Medienbildung als übergreifender Begriff für diese Positionen entwickelte sich jedoch erst in den 1990er Jahren. So kann man Medienbildung integrativ

«von der (reflexiven) Medienverwendung und Mediengestaltung für Lernen und Lehren über die Medienerziehung und die Informationstechnische Grundbildung bis zu bildungsrelevanten Aktivitäten in medialen Räumen bei unterschiedlichen Zielgruppen» (Tulodziecki 2011)

beschreiben. Weitere Differenzierungen haben etwa Aufenanger (1999), Jörissen und Marotzki (2009) und Spanhel (2010) vorgenommen. So steht Medienbildung infolge einer Ausweitung des bisher geltenden Medienbegriffs innerhalb der Medienpädagogik für eine Perspektive, die Bildung als

grundsätzlich medial bedingt betrachtet (vgl. Hug 2007; Bettinger 2012; Meyer 2013). Erst kürzlich ist mit dem Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt ein Modell erarbeitet und veröffentlicht worden, welches speziell die Herausforderungen der digitalen Bildung in interdisziplinärer Perspektive auf Medienbildung thematisiert (vgl. Brinda u. a. 2019). Dieses Modell versteht sich, wie in Abbildung 1 dargestellt, als Ergänzung und Erweiterung des Dagstuhl Dreiecks (vgl. Gesellschaft für Informatik 2016).

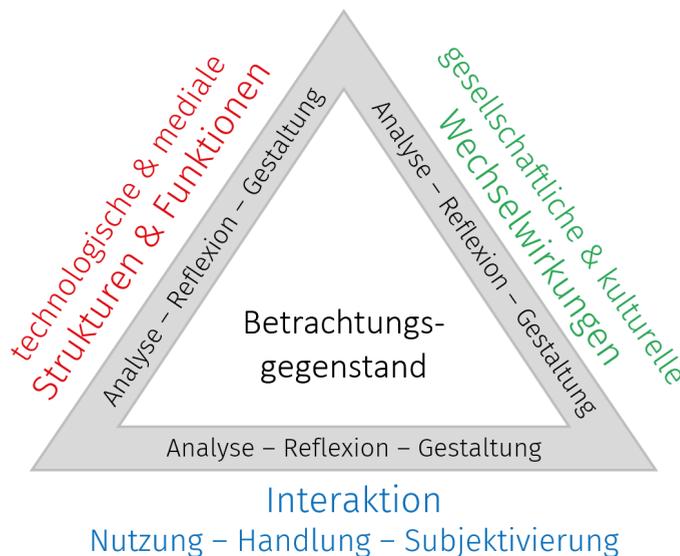


Abb. 1.: Frankfurt Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt (Brinda u. a. 2019).

Da Medien in dieser Perspektive nicht nur Speicher und Vermittlungskanäle von Wissen darstellen, sondern tiefgreifend mit Wissensproduktion verbunden sind, müssen historische und mediale Bedingungen der Wissensproduktion erschlossen werden, um Praxis- und Reflexionswissen aufzubauen (vgl. ebd.). Identitäten sind im besonderen Maße von Medien und Medienkulturen abhängig, da sie das Selbst- und Weltverhältnis der Subjekte prägen. Um Identitätskonzepte und Generationsprozesse zu verstehen, ist das Wissen um diese Abhängigkeit notwendig. Die ästhetische Dimension der Medien bedarf einer Förderung des Wissens um

medienästhetische Formen und Strukturen. Eine medienästhetische Bildung hat in diesem Sinne Einfluss auf Medienpräferenzen und den damit verbundenen diversen Optionen. Die Wahrnehmung, Analysefähigkeit und Reflexivität von normativen Mustern ist ebenso ein Teilbereich medienkultureller Bildung. Diese medialen Codierungen gilt es zu identifizieren und vergleichend zu analysieren, um soziale wie kulturelle Identifikationspotentiale sowie deren Dynamik erfassen und beschreiben zu können (vgl. ebd.).

Die aufgeführten Perspektiven sind keineswegs als konkurrierende Perspektiven zu verstehen, sondern vielmehr als komplementäre Sensibilisierungen für die Vielschichtigkeit medialer Nutzungs-, Orientierungs- und Handlungsdimensionen, die tief in unserem Alltag verwurzelt sind und Bildungskontexte beeinflussen. Letztlich prägen Medien sowie deren Wandel wie derzeit der, der Digitalisierung, unser Selbst- und Weltverständnis (vgl. Luhmann 2004), sodass diese Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Konzepten bearbeitet werden müssen, damit Menschen reflexiv mit und gegenüber Medien und deren Implikationen handeln können. Was sind also unter den Bedingungen fortschreitender Digitalisierungsprozesse die medialen Strukturen, Implikationen und Herausforderungen? Ein Rekurs auf medienhistorische Bildungsverständnisse gibt im Folgenden Hinweise auf grundlegende Bedingungen und belegt, dass kulturelle Veränderungsprozesse von Bildungsdiskursen kein genuines Phänomen der Digitalisierung (vgl. Giesecke 1991; Darnton 2009) sind.

2. Medien(Bildungs-)geschichte(n): Vom Buch zum Internet

Die Zirkulation von Wissen hat sich im Zuge der Digitalisierung gewandelt. Daher wird nun durch historische Medien-(Bildungs-)geschichten ein Verständnis für aktuelle Veränderungsbewegungen erarbeitet.

Michael Giesecke zeigt in seinen Schriften auf, wie sich Bildungsverständnisse im historischen Verlauf mit den Medien verändern. Dazu greift er mit der Quelle der Naturgeschichte des Plinius 77 nach Christus ein Beispiel aus der Antike auf. Diese Quelle wählt er, da dieses Dokument die

Zeiten überdauert hat und sich bereits Bildungs- und Medienwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mit der Analyse dieser Quelle auseinandergesetzt haben. Diese vorangegangenen Analysen attestieren Plinius eine fehlende Anschaulichkeit, die sich in der Ungenauigkeit der visuellen Repräsentation der Pflanzen manifestiert. Diese mehrheitliche Einschätzung nutzt Giesecke, um zu zeigen, dass die Schrift von Plinius missverständlich unter den Bedingungen moderner Kommunikationsideale interpretiert wurde. Die Naturgeschichte des Plinius entwickelt sich jedoch aus der Wissensweitergabe oraler Kulturen. Dies kann an der Gestaltung des Buches nachvollzogen werden. Es gibt Beschreibungen der Pflanzen, die bildliche Abbildung bleibt skizzenhaft. Dies ist jedoch kein Unvermögen, sondern dem Bildungsideal oraler Kulturen geschuldet. Das Buch ist zu diesem Zeitpunkt kein autarkes Bildungsmedium der Lernenden, sondern vielmehr ein Werkzeug, welches den auf Anwesenheit von Lehrenden und Lernenden basierenden Lernprozess unterstützt. Die Wissensweitergabe vollzieht sich ins Präsenz, da der Lehrende über das Wissen verfügt, welches er in Anschauung der realen Pflanzen an die Lernenden weitergibt.

Dieser Blick in die Vergangenheit sensibilisiert indes für sich verändernde Bildungslogiken unter den Bedingungen der Digitalisierung. Digitalisierung ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess unterschiedlicher Dynamiken und Konjunkturen und aktueller Herausforderungen. Zuerst liesse sich kontrastieren, dass Digitalisierung nicht nur unsichtbar ist, sondern ganz physisch auf Leitungen, Kabel, Schalter und Interfaces angewiesen ist (vgl. Drucker 2013). Darüber hinaus werden kulturelle Artefakte digitalisiert oder digital zur Verfügung gestellt. Auf dieser Basis lassen sich Zentralperspektiven wie Verfügbarkeit, Zugang, Vervielfältigung und dergleichen aufzeigen. Damit einhergehend ereignen sich auf jeder Stufe Demokratisierungsprozesse des Lesens und der Bildung (vgl. Darnton 2009). Durch den Buchdruck löst sich das Wissen vom Autor, es wird mobil. Die Kulturtechnik des Lesens verbreitet sich in der Folge. Robert Darnton skizziert in diesem Kontext zunächst ein Szenario, in der Digitalisierung zu einem ungeheuren Fortschritt und einer enormen Beschleunigung führt:

«Wenn man die Geschichte in dieser Weise betrachtet, erscheint die Geschwindigkeit in der Tat atemberaubend: 4300 Jahre von der Schrift zum Kodex, 1150 vom Kodex zu den beweglichen Lettern,

524 Jahre von den beweglichen Lettern zum Internet, vom Internet zu den Suchmaschinen 19 Jahre, sieben von den Suchmaschinen zu Googles algorithmischem Ranking nach Relevanz – und wer weiß was hinter der nächsten Ecke auf uns wartet» (Darnton 2009, 38).

Darnton plädiert jedoch dafür, nicht in diese asthmatische Logik einzustimmen, sondern ganz im Gegenteil jedes Zeitalter als Informationszeitalter mit eigenen Gesetzmässigkeiten zu interpretieren. Dabei ist es in jedem Zeitalter entscheidend, sich der Instabilität von Text anzunehmen. Als Beispiel dienen ihm die publizistischen Eskapaden Voltaires. Dieser verfasste nach dem Druck seiner Werke alsbald Korrekturen und Ergänzungen, sodass es immer wieder Neufassungen seiner Werke gab. Darüber hinaus gab es zu dieser Zeit viele Piratendrucke. Das heisst, es gab viele kleine Verlage, die diverse Bücher druckten. Diese wurden kaum mit den Originalen abgeglichen oder durch das Copyright geschützt, sondern vielmehr durch die Verlage ergänzt, gekürzt und verändert. Dies bildet einen gelungenen Kontrapunkt zu Lesarten der Digitalisierung, in denen Dekontextualisierung als Novum im Vordergrund stehen. Darntons Interpretation verdeutlicht, dass Information nie einfach vorhanden war, sondern immer auf Auseinandersetzungsprozessen beruhte.

So verhält es sich für Darnton auch im Kontext der Digitalisierung. Natürlich sind durch das Internet Informationen leichter und schneller verfügbar. Dies veranschaulicht er mit einem Vergleich von herkömmlichen Bibliotheken und dem Internet. Physische Bibliotheken sind in seiner Sichtweise «Zitadellen des Lernens» (Darnton 2009, 45). Von Mauern umgeben wird das verfügbare Wissen aufbewahrt. Es wurde sorgfältig ausgewählt, systematisiert und katalogisiert. Bibliotheken sind in dieser Perspektive Gebäude mit komplexen Architekturen, um Wissen übersichtlich zu verwalten. Das Internet in seiner jetzigen Form ist dagegen vielmehr ein offener Endlosraum, welcher jede Minute um weitere Informationen wächst. Wo das Wissen oder genauer die Information ist, ist zunächst fragwürdig, genauso wie deren qualitativer Gehalt, da es im Vergleich zur Bibliothek weniger editorische Begleitung sowie Systematisierung gibt (vgl. Lovink 2009).

Die Qualität dieser Informationen muss jedoch einer ebensolchen Prüfung unterzogen werden wie ein Abdruck aus Voltaires Nachlass. Google als zentraler Gatekeeper bei der Digitalisierung von Büchern wird dabei häufig eine besondere Rolle zugeschrieben. Hierbei gibt Darnton zu bedenken, dass Google sich nicht als Bildungsinstitution versteht, im Grunde nicht das Wissen der Menschheit bereitstellen möchte, sondern sich selbst als Werbefirma sieht, welche Daten über Nutzerinnen und Nutzer an Werbekunden verkauft. Daher ist die Digitalisierung von Büchern lediglich ein Mittel, um mehr Kundendaten zu generieren und in der Folge verkaufen zu können. Daher plädiert er für eine differenzierte Betrachtung von Google als Digitalisierungsunternehmen für Bücher.

Daniela Pscheida (2009) analysiert das Internet als Leitmedium für Bildungsdiskurse. Medien sind für sie zunächst Technologien, die die Präsentation, Speicherung und Weitergabe von Wissensbeständen ermöglichen und somit Menschen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbinden und deren Selbstverständnisse prägen. Um Leitmedium zu sein, müssen Medien eine spezifische Ermöglichungsfunktion anbieten und auf besondere soziale Bedarfe antworten. So ist für Pscheida das Internet das Leitmedium der Wissensgesellschaft. Die Wissensgesellschaft existiert demnach, weil Wissen zum vierten, entscheidenden Produktionsfaktor geworden ist und unser Alltag mehr und mehr durch Wissen bestimmt wird. Wissensgesellschaften produzieren aber auch permanent neues und aktuelles Wissen und stellen dieses bereit. Damit ereignet sich auch eine Ökonomisierung des Wissens, eine stärkere Kontextualisierung sowie Pluralisierung und Dynamisierung von Wissen. Dies zeigt sich an Phänomenen wie dem Wissensverfall, an Revisionen von Wissensbeständen als auch unterschiedlichen divergierenden Wissensangeboten (vgl. Pscheida 2009). Die Stabilität von Wissen erodiert, es stellt sich ein Gefühl des Nicht-Wissens angesichts der Fülle von potentiellen Wissensbeständen ein und dies führt zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit (vgl. Riethmüller 2012).

Diese Betrachtungen zeigen sehr anschaulich, wie grundlegend sich die Wahrnehmung, Rezeption und Aneignung von Medien in Bildungskontexten verändern kann. Darüber hinaus sind Informationen und daraus erwachsende Lernprozesse nie selbstverständlich und müssen hinterfragt

und erarbeitet werden. Dennoch kann die Entwicklungstendenz beobachtet werden, dass Informationen im Zuge der Digitalisierung zunächst durch das Internet und seine Dienste müheloser und stetiger zur Verfügung stehen. Individuelle Orientierung, Speicherung, Kategorisierung und Aneignung sind unter dieser Perspektive als aktive Lernaneignungsprozesse des informellen Lernens ebenso wie konkurrierende Bildungskulturen interessant.

3. Konkurrierende Wissens- und Bildungsdiskurse

Die Rezeption von medialen Inhalten wird häufig verkürzt als Unterhaltung oder einfacher Konsum von Medien verkannt. Wenn informelles Lernen als kulturelle Ressource ernst genommen wird, gilt es dies stärker zu hinterfragen. In Anlehnung an das Aneignungsverständnis der Cultural Studies, ist Rezeption kein passiver, sondern ein aktiver Prozess (vgl. Fiske 2001; Hall 1999; Hepp 1998). In dieser Perspektive sind bereits das Suchen und Auswählen von medialen Inhalten aktive, präferenzorientierte Aneignungsstrategien, die ebenso als Lern- und Bildungsprozesse verstanden werden können. Gerade wenn im Kontext der Bildung zwischen formellen und informellen Inhalten gewählt werden kann, ist unter Bezug auf Fiske zu fragen, wogegen und wofür sich Rezipienteninnen und Rezipienten weshalb entscheiden (vgl. Fiske 2001). Die Aneignung als das «sich zu eigen»-machen, lässt sich schliesslich eingehender mit Bourdieus Habituskonzept (1983) verdeutlichen, wenn es bei Bourdieu etwa heisst: «aus Haben ist Sein geworden» (vgl. ebd.). Bildungsinhalte werden nicht nur gelesen und rezipiert, sondern in Besitz genommen. Die Aneignung geht dem Subjekt unter die Haut, wird sozusagen einverleibt und wird Teil der (medialen) Persönlichkeit (vgl. ebd.). Einen ähnlichen Fokus greift auch Faßler (2015) auf. Er bezieht sich dabei auf ein breiteres Verständnis von Medien, indem er bereits Sprache als mediales System betrachtet. In seiner Perspektive sind also Medien und Individuen bereits evolutionär miteinander verbunden. Medien strukturieren somit das Denken von Individuen. Seit dem Buchdruck existierte aus Faßlers Perspektive lange Zeit eine Kontinuität von Bildung, Vermittlung und Individuen. Diese sieht er jedoch angesichts der Veränderungslogiken der Digitalisierung aufbrechen.

Online- und Offline-Kontexte geraten in Bewegung und führen zu veränderten Reichweiten, Glaubwürdigkeiten, Bedeutungsverschiebungen von Anwesenheit und Abwesenheit. Ähnlich diagnostiziert Stalder (2016) kulturelle Veränderungen im Kontext der Digitalisierung. Dieser kategorisiert kulturelle Veränderungsbewegungen im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung auf den Ebenen Referentialität, Gemeinschaft und Algorithmität. Dabei verweist er auf die mit der Informationsflut einhergehende Herausforderung der «große[n] Unordnung» (Stalder 2016, 114–15) und der Notwendigkeit dieser mit anderen Kulturtechniken zu begegnen. Ähnlich diagnostiziert auch Petra Missomelius (2012) konkurrierende Kulturtechniken innerhalb und ausserhalb von Bildungsinstitutionen. Die Differenz von informellem und formellen Lernen ergibt sich indes nicht nur, indem diese an unterschiedlichen Orten (etwa Schule oder privater Raum) in unterschiedlicher Art und Weise (etwa systematisch, fremdgesteuert versus unbewusst, selbstgesteuert) angeeignet werden, sondern auch hinsichtlich der Anerkennung solcher Leistungen (formelle Bildungstitel, informell kann dies nur im Sinne von Bourdieu als inkorporiertes kulturelles Kapitel angesehen werden). Damit einhergehend ergibt sich auch ein Dualismus von Praxis sowie Erfahrung und systematischer Bildung, wie Rohs (2016) sehr anschaulich mit Bezügen zu Dewey (1916) und Follett (1918) aufzeigt. Er gibt jedoch ebenfalls zu Bedenken, dass diese Dualismen auch nicht negieren können, dass die Grenzen beider Lernprovenienzen fließend sind (vgl. Rohs 2016). Das informelle Lernen hat entstehungsgeschichtlich durch die Anforderung des lebenslangen Lernens in globalisierten Kontexten an Bedeutung gewonnen (vgl. Dohmen 2001). Zudem ist es interessant, dass bereits früh eine Verbindung von informellem Lernen und Medien aufgebaut wurde.

Eines der spannendsten Felder, um informelles Lernen und konkurrierende Bildungskulturen zu betrachten, sind digitale (Bewegtbild-)Archive wie etwa YouTube. YouTube als eines der einflussreichsten Bewegtbildarchive wurde bislang vielfach beforscht (vgl. Marek 2013). Medienpädagogische Studien fokussieren die Nutzungs- und Reflexionskompetenz von Jugendlichen auf YouTube, aber auch die Dimensionen von Selbstentfaltung, Selbstwirksamkeitserfahrungen und nicht zuletzt das Erlernen von Medienkompetenz stehen in diesem Zusammenhang (vgl. Röhl 2016; Bachmair,

Pachler, und Cook 2013; Richard 2013; Rummler und Wolf 2012). Online Communities basieren auf der aktiven Mitwirkung der Teilnehmenden; die Partizipation wiederum stellt einen förderlichen Faktor für die Wissensaneignung dar (vgl. Mayrberger 2012; Wenger 1998; Hölterhof und Schiefner-Rohs 2014). Die gezielte Einbindung von YouTube in Unterrichtsszenarien ist in einigen fachdidaktischen Artikeln der Fokus (vgl. Höfler 2017; Fischer und Spannagel 2012). Interessant sind auch erste Überlegungen zur Synthese unterschiedlicher Lerninhalte und Aneignungsmodi wie etwa digital und analog (Ladel, Knopf, und Weinberger 2018). In den wissenschaftlichen Betrachtungen zu YouTube wird diese als audiovisuelle Enzyklopädie interpretiert (vgl. Rummler 2017; Wolf und Kratzer 2015; Rummler und Wolf 2012). Wolf analysiert, wie die Videos produziert, welche Lernstrategien daraus ersichtlich und welche Inhalte vermittelt werden. Die vielfältigen Diskurse, die Jugendliche zur Qualität von YouTube-Videos führen, werden bei Bietti (2012) und Müller (2009) thematisiert. So verweist Bietti vor allem auf den egalitären Vermittlungscharakter und die mediale Rahmung der Diskurse durch Software und algorithmische Verweisstrukturen. Es gilt also hier auch zunehmend individuelle und gruppenspezifische Bildungskulturen in den Blick zu nehmen. Angesichts stetig wachsender, sich verändernder und erweiternder Wissensbestände wächst die Notwendigkeit, die Aneignungsszenarien informeller Bildungsprozesse zu analysieren. Dabei ist es nicht nur zentral, welche Bildungsinhalte präferiert werden, sondern welche Arten der Vermittlung, welche Suchstrategien, Mnemotechniken, Indexierungen und persönlichen sowie sozial vermittelten Bibliotheken aufgebaut werden. So entstehen konstruktive, kreative und sozial ausgehandelte Bildungsdiskurse, indem Videoproduktionen und Webseiten zu komplexen Themen veröffentlicht werden, die in formalen Kontexten nicht thematisiert werden (so etwa Social Media Marketing, Lifestyle Themen, Technik Tutorials und dergleichen mehr).

Insgesamt gilt es also unter den Bedingungen der Digitalisierung auch informelle und selbstgesteuerte Lern- und Bildungsprozesse stärker zu reflektieren und zu hinterfragen. Daraus können wichtige Hinweise für die Realitäten diverser Bildungskontexte entstehen, die neue Impulse in Theorie und Praxis liefern können.

4. Fazit

Die Konzepte von Medienkompetenz und Medienbildung dynamisch an die aktuellen Herausforderungen anzupassen, ist eine komplexe Aufgabe. Wie der medienhistorische Diskurs verdeutlicht, haben sich die Sicht auf Bildung und Wissen sowie auf die damit verbundenen Medien stetig verändert. Eine solche Veränderung wird aktuell ausgehandelt. Das Frankfurt Dreieck und die Dagstuhl Erklärung sind sozusagen seismographische Artefakte, die auf sich wandelnde Bildungs- und Wissenskulturen verweisen. Solche Modelle müssen, ähnlich wie das bei Baackes Medienkompetenzmodell der Fall ist, hinreichend offen und anschlussfähig sein, um zukünftige Entwicklungen einbeziehen zu können. Dennoch gilt es diese Modelle in die medienpädagogische Praxis zu überführen. Bei diesem Transfer sollte sowohl die exemplarische Ebene medialer Dienste wie etwa konkrete Peer-Education Videos (oder auch Tutorials) auf YouTube mit der Vermittlung technischer Grundkenntnisse und der Auseinandersetzung mit grösseren, medialen Strukturen (hier konkurrierende Bildungsdiskurse, Verfügbarkeitslogiken, soziale Implikation, Instabilität von Text etc.) verbunden werden. Auf Basis dieser Verbindungen kann ein medienpädagogisches Konzept für den Aufbau von Medienkompetenz und Medienbildung unter digitalen Bedingungen entwickelt werden. Da die Vermittlung von technischen Grundkenntnissen und weitergehenden, medialen Strukturen, allein in diesem kleinen Beispiel, ein zeitintensiver und vielschichtiger Prozess ist, sollte dieser entsprechend geplant werden, um sukzessiv Wissen, Analyse- Produktions- und Reflexionskompetenzen zu fördern. Dies ist sicherlich keine Aufgabe, die en passant vermittelt werden kann. Vielmehr erfordert dies gut ausgebildete Medienpädagoginnen und Medienpädagogen, die in unterschiedlichen schulischen und ausserschulischen Kontexten Heranwachsenden und Erwachsenen Medienkompetenzen und Medienbildung anregen, um den sich evolvierenden Herausforderungen des fortschreitenden digitalen Wandels begegnen zu können.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1959. «Theorie der Halbbildung». In *Soziologische Schriften I*, 93–121. Gesammelte Schriften 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Aufenanger, Stefan. 1999. «Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern». *Bertelsmann Briefe*, Nr. 142: 21–24.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachmair, Ben, Norbert Pachler, und John Cook. 2013. «Mobile Medien als Kulturressourcen für Lernen, ein kulturökologischer Beitrag zur Medienbildung». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 209–33. Medienbildung und Gesellschaft 27. Wiesbaden: Springer VS.
- Bettinger, Patrick. 2012. «Medienbildung als prozessanalytische Perspektive auf Transformationen in sozio-medialen Kollektiven». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug und Petra Missomelius. 189–207. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/1470>.
- Bietti, Elettra. 2012. «Quality as a Community Norm on YouTube and Beyond». *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2101440>.
- Bourdieu, Pierre. 1983. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». In *Soziale Ungleichheiten*, herausgegeben von Reinhard Kreckel, 183–98. Göttingen: Otto Schwarz und Co.
- Brinda, Torsten, Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2019. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Model». <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>.
- Darnton, Robert. 2009. «Die Bibliothek im Informationszeitalter. 6000 Jahre Schrift». In *Deep Search: Politik des Suchens jenseits von Google*, herausgegeben von Konrad Becker und Felix Stalder, 37–52. Eine Veröffentlichung des World-Information Institute. Innsbruck: Studien-Verl.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Norwood: Norwood Press.
- Dohmen, Günther. 2001. «Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller». Bonn: BMBF. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das_informelle_lernen.pdf.
- Drucker, Johanna. 2013. «Performative Materiality and Theoretical Approaches to Interface». *Digital Humanities Quarterly* 7 (1). <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/7/1/000143/000143.html>.

- Faßler, Manfred. 2015. «Mediales Selbst. Bildung fürs Ungewisse». In *Subjekt – Medium – Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer, 19–37. Medienbildung und Gesellschaft, Band 28. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Maike, und Christian Spannagel. 2012. «Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung». In *DeLFI 2012: Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., herausgegeben von Jörg M. Haake, Jörg Desel, und Christian Spannagel, 225–36. GI-Edition lecture notes in informatics proceedings. Bonn: Ges. für Informatik.
- Fiske, John. 2001. «Die Populäre Ökonomie». In *Die Fabrikation des Populären: der John Fiske-Reader*, herausgegeben von Rainer Winter, Lothar Mikos, und Thomas Hartl, 111–37. Cultural studies 1. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Follett, M. P. 1918. *The New State – Group Organization, the Solution for Popular Government*. New York: Longman, Green and Co.
- Gesellschaft für Informatik, GI. 2016. «Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt». http://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf.
- Giesecke, Michael. 1991. *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit: eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Großklaus, Götz. 2008. *Der mediale Sinn der Botschaft: vier Fallstudien zur Medialität von kulturellen Leitdiskursen der Heterochronie, des Gedächtnisses, der Bildung und der Zeit*. München; Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hall, Stuart. 1999. «Cultural Studies. Zwei Paradigmen». In *Cultural studies: Grundlagentexte zur Einführung*, herausgegeben von Roger Bromley, Udo Göttlich, und Carsten Winter, 1. Aufl, 113–38. Lüneburg: zu Klampen.
- Heimann, Paul. 1961. «Film, Funk und Fernsehen als Bildungsmächte der Gegenwartskultur». In *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*, 209–28. Stuttgart: Klett.
- Hepp, Andreas. 1998. *Fernsehaneignung und Alltagsgespräche: Fernsehnutzung aus der Perspektive der Cultural Studies*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Höfler, Elke. 2017. «Videoblogger/innen: Die neuen Sprachlehrer/innen? Die Videos der YouTube-Stars als Ressource für den Sprachunterricht». In *Symposium Sprachlehr-/lernforschung in Österreich – 10 Jahre ÖGSD*, herausgegeben von Christiane Dalton-Puffer, Klaus-Börge Boeckmann, und Barbara Hinger, 90–94. Graz: ÖGSD.
- Hölterhof, Tobias, und Mandy Schiefner-Rohs. 2014. «Partizipation durch Peer-Education: Selbstbestimmung und Unstetigkeit in schulischen (Medien-) Bildungsprozessen». In *Partizipative Medienkulturen*, herausgegeben von Ralf Biermann, Johannes Fromme, und Dan Verständig, 283–99. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01793-4_13.
- Hug, Theo. 2007. «Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn— eine explorative Skizze in programmatischer Absicht». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 10–32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_1.

- Humboldt, Wilhelm v. 2007. «Die Bildung des Menschen». In *Erziehungs- und Bildungstheorien*, herausgegeben von Franzjörg Baumgart, 94–96. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung 3189. Stuttgart: UTB.
- Klafki, Wolfgang. 2007. «Abschied von der Aufklärung?» In *Erziehungs- und Bildungstheorien*, herausgegeben von Franzjörg Baumgart, 267–79. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Ladel, Silke, Julia Knopf, und Armin Weinberger, Hrsg. 2018. *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lovink, Geert. 2009. «Die Gesellschaft der Suche. Fragen oder Googeln». In *Deep Search: Politik des Suchens jenseits von Google*, herausgegeben von Konrad Becker und Felix Stalder, 53–63. Eine Veröffentlichung des World-Information Institute. Innsbruck: Studien-Verl.
- Luhmann, Niklas. 2004. *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Marek, Roman. 2013. *Understanding YouTube: über die Faszination eines Mediums*. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: transcript.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21 (Partizipationschancen): 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>.
- Meyer, Peter. 1978. *Medienpädagogik: Entwicklung u. Perspektiven*. Hochschulschriften : Erziehungswissenschaft; Bd. 5. Königstein/Ts: Hain.
- Meyer, Torsten. 2013. «Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 149–69. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_7.
- Missomelius, Petra. 2012. «Möglichkeiten und Probleme von Medien und Bildung». In *Im Bild bleiben. Perspektiven für eine moderne Medienwissenschaft*, herausgegeben von Sven Stollfuß und Monika Weiß, 26–39. Darmstadt: Buchner-Verlag.
- Müller, Eggo. 2009. «Where Quality Matters: Discourses on the Art of Making a YouTube Video». In *The YouTube Reader*, herausgegeben von Snickars Pelle und Patrick Vonderau, 12:126–39. Mediehistoriskt arkiv. Stockholm: National Library of Sweden. http://www.kb.se/dokument/aktuellt/audiovisuellt/youtubereader/youtube_reader_052009_endversion.pdf.
- Pscheida, Daniela. 2009. «das Internet als Leitmedium der Wissensgesellschaft und dessen Auswirkungen auf die gesellschaftliche Wissenskultur». In *Leitmedien: Konzepte, Relevanz, Geschichte*, herausgegeben von Daniel Müller, Anemone Ligensa, und Peter Gendolla, 247–66. Medienumbrüche, Bd. 31-32. Bielefeld: Transcript.

- Richard, Birgit. 2013. «Stil wird Video: Audiovisuelle Jugendkulturen auf ihrem Weg von Bricolage über Mashup zu digitaler Online-Kunst». In *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder*, herausgegeben von Sabine Sandring, Werner Helsper, und Heinz-Hermann Krüger, 2:269–87. Studien zur Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Riethmüller, Jürgen. 2012. *Der graue Schwan: Prolegomena zum Wissen der Wissensgesellschaft*. Schriftenreihe der Merz Akademie. München: Wilhelm Fink.
- Rohs, Matthias, Hrsg. 2016. *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8>.
- Röll, Franz Josef. 2016. «Digitale Lernszenarien – Social Media als pädagogische Herausforderung». In *Erfolgreich mit neuen Medien! was bringt das Lernen im Netz?*, herausgegeben von GEW. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand.
- Rummler, Klaus. 2017. «Lernen mit YouTube-Videos». In *Lernen in virtuellen Räumen: Perspektiven des mobilen Lernens*, herausgegeben von Frank Thissen. Lernwelten. Rotterdam: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110501131-012>.
- Rummler, Klaus, und Karsten D. Wolf. 2012. «Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos durch Jugendliche». In *Media, knowledge and education: cultures and ethics of sharing / Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens*, herausgegeben von Wolfgang Sützl, Felix Stalder, Ronald Maier, und Theo Hug, 1. Aufl, 253–66. Edited volume series. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf.
- Schelsky, Helmut. 1965. «Müssen Massenmedien bilden?» In *Schriftenreihe der Evangelischen Akademie für Rundfunk und Fernsehen*, 11:49–67. München: Evangelischer Presseverband für Bayern.
- Spanhel, Dieter. 2010. «Medienbildung statt Medienkompetenz?» *Medien + Erziehung* 54 (1): 49–54.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Erste Auflage, Originalausgabe. Edition Suhrkamp 2679. Berlin: Suhrkamp.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto. München: ko-paed.
- Wenger, Etienne. 1998. «Communities of Practice. Learning as a social system', Systems Thinker». 1998. <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>.
- Wolf, Karsten D., und Verena Kratzer. 2015. «Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern». In *Jahrbuch Medienpädagogik 12*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 29–44. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4_3.