

---

**Themenheft Nr. 29: Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin.**

Hrsg. v. Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz und Alessandro Barberi.

## Medienbildung und Schulkultur

### Implikationen der Verbindung von Medienbildung und Schulkultur für die Medienpädagogik

Nina Grünberger und Stephan Münte-Goussar

#### Zusammenfassung

*Gegenwärtig werden häufig Fragen nach der Konstituierung der Medienpädagogik als Disziplin gestellt und Antwortversuche aus je unterschiedlicher Perspektive formuliert. Der vorliegende Beitrag unternimmt einen solchen Versuch durch die Diskussion von Implikationen weitreichender Medialisierungsprozesse für die «Disziplinierung» der Medienpädagogik und ihrer Forschungsfelder am Beispiel von Schule als genuin pädagogischem Ort. Die Zusammenführung einer poststrukturalistisch gedachten Medienbildung und einer damit einhergehenden Entdichotomisierung von Subjekt und Welt respektive Subjekt und Medien mit dem Konzept der Schulkultur und einem damit verbundenen holistischen Blick auf das Schulgefüge eröffnet eine neue, produktive und gleichsam kritische Perspektive, ohne dabei jeweils auf eine vereinfachte Gesellschaftskritik zurück zu fallen. Dies stellt bisherige medienpädagogische Theoreme und insbesondere das Medienkompetenzkonzept, das über den medienpädagogischen Wirkungskreis hinaus auch in anderen Kontexten etabliert ist, in Frage. So wird eine neue Perspektive auf Medienpädagogik und ihre Ziele eröffnet, die nicht vorschnell in Abgrenzungsmechanismen unterschiedlicher medienpädagogischer Schulen verfällt, sondern zu aller erst eine «offene» sein will.*

**The productive Liaison of media education and school culture. Indicating implications of joining the concepts of media education and school culture for media education as a discipline**

#### Abstract

*Media education is a heterogeneous discipline and discussed from different meta-disciplines such as society, media science and pedagogy and therefor is generating many different concepts. But these concepts are more or less based on the same idea of the relationship of subject and world or subject and media, which is mostly drawn as a meeting of two entities, whereby the subject has to be protected from and prepared for the influences of media. We suggest an approach, which brings together the concept of – the German – «Medienbildung» and «school culture». In this post-structural approach subject and world respectively media are embedded in an overarching system. In this*

*embeddedness the subject has to articulate itself within media to author it as a subject. Similar to that school can be thought as system of actors and actants, which is perceivable by processing their daily routine. This approach is as critical as others, but is not making a separation of subject and world at first. Considering social developments and the expansion of media in all spheres of life, this approach is willing to leave traditional paths and to be open for future developments which are stroking our ideas of media, subject and school so far.*

## Einleitung

Der Frage nach der Konstituierung der Medienpädagogik kann aus drei Perspektiven nachgegangen werden: aus einer historisch-retrospektiven, Ist-Stand-analytischen oder antizipierenden respektive programmatischen Perspektive. Der vorliegende Beitrag versucht jeder dieser Perspektiven gerecht zu werden, um die heterogene Disziplinarität der Medienpädagogik fassen und beschreiben zu können. Dabei wird der Fokus auf zwei Begriffe sowie deren konzeptuellen Verbindung gelegt. Es handelt sich dabei einerseits um den medienpädagogischen Leitbegriff *Medienbildung* und andererseits um das schulpädagogische Konzept der *Schulkultur*. Insofern in der Diskussion der beiden Begriffe ebenso eine historische Perspektive eingenommen wird, ergeben sich für diese sowie für die Medienpädagogik insgesamt drei Herausforderungen, die den roten Faden der folgenden Darlegung bilden: Das sind zum Ersten ganz allgemein soziokulturelle Entwicklungen, die gegenwärtig mit den Konzepten der «Mediatisierung» und der «Medialisierung» diskutiert werden, wobei der erste Begriff sich eher auf die Ubiquität digitaler Geräte (vgl. bspw. Krotz 2001) und das zweite, hier eingenommene Verständnis sich auf die medialen Strukturen aller Lebensvollzüge konzentriert (bspw. im Sinne von Faßler 2009, 2011). Das ist zum Zweiten der langwährende Konflikt des Medienkompetenz- und Medienbildungsdiskurses, der die medienpädagogische Theorieentwicklung des letzten Jahrzehnts stark geprägt hat und weiterhin prägen wird. Und das ist zum Dritten das Verhältnis von Medienpädagogik und Schule respektive Medienbildung und Schulkultur. Retrospektiv kann dieses Verhältnis als der mehr oder minder geglückte Versuch bestimmt werden, Schule ein professionelles Verfahrenswissen von Seiten der Medienpädagogik anzudienen, mittels dessen Schule wiederum ihre Klientel zu einem bestimmten – nämlich kompetenten – Umgang mit Medien anhält. Schule wird hier nicht von Medien- und Schulpädagogik gleichermaßen sowie gemeinsam gedacht und gelebt, wie es das Voranschreiten grundlegender Medialisierungsprozesse aber notwendig macht.

Der vorliegende Beitrag verspricht sich mit seinem Vorgehen nicht nur eine systematische Darlegung der Verquickung von Medienbildung und Schulkultur als aktuelles medienpädagogisches Forschungsfeld, sondern zusätzlich Rückschlüsse auf die disziplinäre Konstituierung der Medienpädagogik der Gegenwart und nahen Zukunft.

## Drei Herausforderungen der Medienpädagogik im Kontext Schule

### *Soziokulturelle Entwicklungen entlang einer Medialisierung*

Mit unterschiedlichen theoretischen Bezügen und je unterschiedlichen gesellschaftlichen Implikationen wird der Einzug digitaler Medien in alle Lebensbereiche diskutiert. Damit werden neben eher anfänglich Technik- und Geräteorientierten medienpädagogischen Überlegungen auch solche relevant, die sich mit den Implikationen von Medialisierungsprozessen auseinandersetzen. So etwa ging es bereits 1996 nach Dieter Baacke (1996, 122) nicht mehr um den «Besitz» und die «Produktion» von Medien, sondern um die «Teilhabe an den Flüssen der Information». Diesem Satz ist die Annahme einer möglichen, wenn auch nur temporären Nicht-Teilnahme an den «Flüssen der Information» eingeschrieben. Sich aus den digitalen Lebensbereichen «auszuklinken» ist ein beliebtes Bild zur «gesunden» Lebensführung und Work-Life-Balance. Wer es schafft, die digitalen Lebensbereiche hinter sich zu lassen, sei selbstverantwortlich, «selbstbeschränkend» (Hüther und Podehl 2005, 122) und insofern «kompetent» Medienhandelnd.

Das Sich-selbst-Entziehen aus der medial konstituierten Lebenswirklichkeit ist vor der Folie anderer theoretischer Bezüge und soziologischer Zeitdiagnosen geradezu undenkbar. Sich auf einen epochalen Wandel unserer Gegenwart beziehend spricht Manuell Castells (2004) vom «Aufstieg der Netzwerkgesellschaft» und Manfred Faßler vom «Kampf um Habitate» (2011) sowie vom Leben «Nach der Gesellschaft» (2009). Castells (2004) skizziert ein soziales Netzwerk aus grundsätzlich hierarchiefreien Knotenpunkten, in dem Machtverhältnisse über Inklusion und Exklusion wirken. Dieses Netzwerk spannt sich als Struktur zwischen Institutionen, kulturellen und insofern medialen Artefakten und Akteuren auf. Ihr Fundament sind digitale Datenströme, insbesondere befördert durch die Online-Vernetzung. Durch diese Datenströme entwickeln sich, nach Faßler, viele kleine, rasch wechselnde Sub-Gesellschaften, bei gleichzeitigem Niedergang einer umfänglichen Gesamtgesellschaft. Wir leben in einer *Nach-Gesellschaft*, die neue Herausforderungen mit sich bringt: Das Leben wird ein «multisensorisches» und «multimediales» in «unüberschaubare(n) <Kontingenzen> und <Komplexitäten>» (Faßler 2009, 27).

Die *mediale Entwicklung* und die *Entwicklung des Menschen* verlaufen «ko-evolutionär». Medien, als etwas vom Menschen Hervorgebrachtes bedingen unsere Lebenswelt. Die voranschreitende Medialisierung evoziert eine «veränderte Menschheit» (Faßler 2009, 47; 2011b, 100). Medialisierung meint hier nicht nur Übermittlung von Informationen via Medien, sondern die mediale Bedingtheit des Menschen in seiner Existenzform und in seiner «Art der Interpretationen von Realität». Soziales und Individualität findet in analogen und digitalen Welten sowie in deren Schnittstelle statt (Faßler 2009, 31). – Das systematische Zusammendenken von

Medialisierungsprozessen und menschlicher Evolution lässt auch ein Neudenken der Selbst-, Sozial- und Informationsorganisation sowie der menschlichen Körperlichkeit notwendig erscheinen (Faßler 2000, 332ff; 349).

Eine so grundlegend gedachte mediale Durchdringung aller Lebensbereiche macht mehr als konkrete Handlungskompetenzen, also eine neue «Kultur- und Bildungstechnik» (vgl. u. a. Meder 2004; Iske 2015, 256f) und ein aktualisiertes Bildungsrespektive Medienpädagogikverständnis notwendig. Nach dem hier vorgeschlagenen Medienverständnis ist es unmöglich, Personen und Sozialitäten nicht-medial zu denken. Es ist entsprechend nicht möglich, sich den digitalen Datenströmen bspw. zu Erholungszwecken zu entziehen. Medienpädagogik kann nicht allein eine Strategie zur «Bewältigung» der medialen Entwicklungen, «ihrer individuellen und gesellschaftlichen Folgen» und der dadurch hervorgerufenen Irritationen sein (Hüther und Podehl 2005, 116). Die «Geschichte der Medienpädagogik [kann nicht mehr als] eine Geschichte der Reaktion auf die jeweils «neuen Medien»» (ebd., 116) fortgeschrieben werden. Medienpädagogische Konzepte als «zeitbedingte Antwortversuche auf die individuellen und gesellschaftlichen Fragen, die durch Medien verursacht werden» (ebd., 267), greifen zu kurz. Und wenn Medienpädagogik sich nicht mit «strukturellen Fragen der Digitalisierung in Verbindung von Medien- und Gesellschaftskritik» befasst, läuft sie Gefahr, zu einem reinen «Ausbildungs- und Reparaturbetrieb» (Niesyto 2017, 21) für die kapitalgetriebene Gesellschaft zu werden.

Es braucht ein medienpädagogisches Verständnis, das die grundlegende Medialisierung aller Lebensbereiche zum Ausgangspunkt nimmt und flexibel und antizipierend auf neue mediale und soziokulturelle Entwicklungen reagiert. Eine solche Medienpädagogik muss, orientiert an anderen Disziplinen Fragen nach «technologisch-informatische[n], ökonomische[n], kulturelle[n] und soziale[n], ethische[n] und ästhetische[n]» (Niesyto 2017, S.22) Entwicklungen des Lebens mit und in Medien stellen und versuchen zu beantworten.

### ***Medienkompetenz – Medienbildung***

Vor dem Hintergrund der sich verändernden soziokulturellen Bedingungen beobachten schon Jürgen Hüther und Bernd Schorb (2005) Begriffsverschiebungen innerhalb der Medienpädagogik. In einem Handbuch zu Grundbegriffen der Medienpädagogik diagnostizierten sie bereits vor 10 Jahren eine Durchdringung aller Lebensbereiche mit digitaler Kommunikationstechnologie und eine daraus folgende gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft mit medialisierten Formen von Wissensaneignung. Die Medienpädagogik sei dementsprechend dabei, die überkommenen Muster von medialer Kommunikation und Medienhandeln zu überdenken (ebd., 274).

In diesem Zusammenhang habe sich seit Ende der 1990er Jahre mit dem Begriff *Medienbildung* ein neuer Terminus seinen Weg in die medienpädagogische Diskussion gebahnt. Dieser gerate in ein nahezu verdrängungsartiges Konkurrenzverhältnis zu dem «seit langem fest etablierten» (ebd.) Terminus der Medienkompetenz. Hüther und Schorb räumen ein, dass neue Termini ihren Sinn hätten, wenn sie mehr Klarheit aufweisen. Hinsichtlich des Aufschwungs von «Medienbildung in Konkurrenz zu Medienkompetenz» sei allerdings «kein erkennbarer innovativer Mehrwert sichtbar» und es handle sich eher um einen «belanglosen Etikettenwechsel» (ebd.).

Ohne die Debatte um Medienkompetenz und Medienbildung nochmals zur Gänze zu referieren (vgl. dazu Fromme und Jörissen 2010; Moser et al. 2011; Tulodziecki 2015; Iske 2015; Münte-Goussar 2016), soll hier zumindest der von Hüther und Schorb abgesprochene «Mehrwert» des Medienbildungsbegriffs erkennbar gemacht werden. Die medienpädagogisch inzwischen gängige Rede von *Medienbildung* – im Vergleich zu *Medienerziehung*, *Mediensozialisation* oder *Medienkompetenz* – scheint eine Differenz anzuzeigen, die produktive Theoriefiguren innerhalb der Medienpädagogik hervorbringen könnte. Dazu ist es allerdings notwendig, die Begriffe klar voneinander zu unterscheiden – dies insbesondere in Bezug auf deren jeweils zugrunde liegendes Subjektverständnis.

Hans-Dieter Kübler schwört die Medienpädagogik in seinem Resümee von 60 Jahren medienpädagogischer Bemühungen geradezu auf *das* Subjekt ein:

Denn pädagogisches Streben und Tun, so nachdrücklich und konsequent es sich jeweils der Wirklichkeit stellen muss und will, bleibt bezogen auf das Subjekt, auf seine Entwicklung und Identitätsbildung prinzipiell dasselbe – in jedem Fall ihm verpflichtet (Kübler 2016, 29).

Auch Hüther und Schorb (2005, 276) betonten, dass medienpädagogische Forschung und Praxis sich letztlich auf die Stärkung der Souveränität des Medienhandelns konzentrieren muss, d. h. «auf die Offenlegung von Bedingungen, die den Subjekten eine möglichst weitgehende Mitgestaltung medialer Kommunikationsprozesse eröffnen». Letztlich ginge es um ein individuelles Medienhandeln «im Rahmen einer Kompetenz aufbauenden, reflexiv-praktischen Medienpädagogik» (ebd., 272).

Dies steht im Einklang mit dem ursprünglichen Anliegen von Baacke: Vor dem Hintergrund von Noam Chomskys universeller Grammatik und der Kritischen Theorie Habermas'scher Prägung sei das Zielkriterium der Medienpädagogik von Anbeginn «die «Emanzipation des Individuums» aus «Bewußtseinszwängen», die Förderung seiner «Selbstbestimmung» und seiner «Partizipationschancen»» gewesen (Baacke 1996, 113).

Es ist diese Verpflichtung auf *das* Subjekt, auf dessen Identität und die Entfaltung seiner Kräfte, auf seine Befreiung von Zwängen und die Stärkung seiner individuellen Handlungsmöglichkeiten und Selbstbestimmung an der sich der Begriff der Medienbildung von dem der Medienkompetenz scheidet – zumindest wenn man

Medienbildung als einen von aktueller Bildungstheorie informierten, letztlich post-strukturalistischen Begriff fasst. Ein vorgängig gesetztes, selbstreferenzielles, autonomes Subjekt – auf das die Medienpädagogik offenbar seit 60 Jahren verpflichtet ist – steht in diesem Bildungsverständnis unter Verdacht, eine normative Illusion zu sein.

Medienbildung ist hingegen die «im Rahmen einer kulturtheoretischen [...] Ausrichtung» gestellte «Frage nach den Potentialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse», wie es Benjamin Jörissen (2011, 88) knapp auf den Punkt bringt.

Man kann die Unterschiede zwischen Medienbildung und Medienkompetenz entsprechend am Begriff der *Subjektivierung*, der *Bildung* und an dem der *medialen Architekturen* fest machen, was die folgenden Abschnitte in verkürzter Form zeigen.

### ***Subjektivierung. Jenseits von Selbst- und Fremdbestimmung***

Das Subjekt ist aus poststrukturalistischer Perspektive der *Effekt diskursiver Produktivität, sozialer Praktiken* und verschiedenartiger *Technologien des Selbst*. Das Subjekt ist die Konsequenz einer *Subjektivierung*. Der für die Moderne kennzeichnende Modus der Subjektivierung ist jener der Individualisierung. Das mit einer einzigartigen Identität und intentionaler Handlungsmacht ausgestattete Individuum ist ein historisches Ereignis – auch wenn dieses Modell der Subjektivität aufgrund, kulturell vorgegebener und sich wiederholender Selbstbefragungspraktiken als etwas absolut Selbstverständliches, Universales, Ahistorisches oder gar Natürliches erscheint.

Das Subjekt ist Fluchtpunkt bestimmbarer Verfahren und konkreter Techniken, welche «auf sehr spezifische Weise modellieren, was ein Subjekt ist, als was es sich versteht, wie es zu handeln, zu reden, sich zu bewegen hat, was es wollen kann» (Reckwitz 2006, 34). Das Subjekt ist damit in den Worten Michel Foucaults diejenige «Erfahrung, die die Rationalisierung eines selbst vorläufigen Prozesses ist, der auf ein Subjekt [...] hinausläuft» (2005a, 871). Subjektivierung meint den Prozess, durch den die Konstitution einer Subjektivität erwirkt wird, «die offensichtlich nur eine der gegebenen Möglichkeiten zur Organisation eines Selbstbewusstseins ist» (ebd.). Subjektivierung meint also die jeweils historisch-konkrete, aber kontingente *Bildung* eines *Subjekts*.

Diese ist durch eine unhintergehbare *Paradoxie* gekennzeichnet. Subjektwerdung meint die Gleichursprünglichkeit der grundlegenden Unterordnung des Subjekts unter kulturelle Codes einerseits mit der zeitgleichen Erzeugung dessen souveräner Handlungsfähigkeit andererseits. Judith Butler formuliert: «Die Figur der Autonomie bewohnt man nur, wenn man einer Macht unterworfen wird, eine Subjektivierung, die radikale Abhängigkeit impliziert» (Butler [1997] 2001, 81).

Der Begriff der Subjektivierung unterläuft damit die für die Pädagogik im Allgemeinen und die kritische-reflexive Medienpädagogik im Besonderen essentielle und zugleich problematische Unterscheidung von Autonomie und Heteronomie, zwischen *Selbst- und Fremdbestimmung*.

### **Bildung**

Die Unterscheidung von Medienkompetenz und Medienbildung ist auch im Rückgriff auf aktuelle Bildungstheorien zu erhellen.

Rainer Kokemohr (2007, 21) schreibt: Die Sorge des «Bildungsbegriff[s] der Aufklärungstradition gilt dem selbstreferenziellen Subjekt und seiner Autonomie». Im Gegensatz dazu versucht Kokemohr Bildung als eine *Transformation grundlegender Figurationen des Selbst- und Weltverhältnisses* vor dem Hintergrund radikaler Fremdheitserfahrung zu fassen. Von hier aus begründet sich die Rede von den Selbst- und Weltverhältnissen, die von Humboldt, über Kokemohr, Hans-Christoph Koller, Wierfried Marotzki und Benjamin Jörissen nun auch Eingang in die medienpädagogische Debatte gefunden hat. Die strukturelle Medienbildung geht in ihren grundlegenden Theoremen nicht zuletzt auf Kokemohr zurück.

Zentral ist dabei der Versuch, das Selbst nicht als eine vorgängige, der Welt entgegengestellte *Instanz* zu unterstellen, sondern vielmehr als Moment eines sich stetig wiederholenden, iterativen Prozesses der textuellen – also in die Welt eingewobenen – *Konstitution* dieses Selbst zu fassen. Dieser Versuch unterläuft damit im Gegensatz zum humanistischen Bildungsbegriff die Unterscheidung von Selbst und Welt, von *res cogitans* und *res extensa*. Befreit von dieser modernen Hypothek, die sich in der Unterstellung eines *sich selbst begründenden* Subjekts niederschlägt, das sich in einer (selbst)bestimmten Weise zur Welt (z. B. zu den Medien) verhält, denkt Kokemohr die Bildung eines Subjekts als einen fortlaufenden, symbolisch-imaginären Umarbeitungsprozess, der durch die Erfahrung des *absolut Anderen* ausgelöst wird. Er denkt sie – dem Begriff der Subjektivierung vergleichbar – nicht als ein *Selbst-Werden*, sondern vielmehr als ein *Anders-Werden* (vgl. Koller 2011, 44ff.; Foucault 2005, 702f.).

### **Mediale Architekturen, mediale Praktiken**

Die stetig sich verschiebenden Selbst- und Weltbezüge sowie die Techniken der Subjektivierung sind dabei prinzipiell medial verfasst. Der hier ansetzende Medienbildungsbegriff denkt Medien dabei nicht gegenständlich, sondern als «Medialität». Er abstrahiert von konkreten Geräten und Medientypen und fokussiert umgekehrt übergreifende Form- und Strukturaspekte (Iske 2015, 249). Genau dies meint die Rede von den *medialen Architekturen* und entspricht dem, was eingangs als voranschreitender Medialisierungsprozess skizziert wurde. Diese präfigurieren unser In-der-Welt-Sein,

unser Denken und Handeln – unsere *Praktiken*. Damit hat der Begriff der Medienbildung Berührungspunkte zu dem, was aktuell als *Praxistheorie* oder *Praxeologie* diskutiert wird (vgl. Reckwitz 2003; 2016). Mit diesem sich ebenso kulturtheoretisch verstehenden Ansatz teilt sie die Überzeugung, dass die soziale Welt ihre wiedererkennbare Struktur über Formierungen des Wissens, kulturelle Codes und kollektive Formen des Bedeutens erhält. Sie betont darin die Wandelbarkeit und historische Genese dieser Strukturen auf Basis sich wiederholender, performativer Praktiken. Praxis meint dabei nicht die soziale Interaktion individueller Akteure, die bestimmte Handlungen willentlich und intentional vollführen und dazu bestimmte Techniken oder Medien gebrauchen. Praktiken sind diesen Handlungen vielmehr vorgängig und sorgen dafür, dass Subjekte sich als solche aller erst erkennen, die Welt als geordnet wahrnehmen und darin handlungsfähig sind.

Dabei betont die Praxistheorie die Möglichkeit, dass Praktiken sich in Körpern und kulturellen *Artefakten* materialisieren. Damit unterläuft sie – ebenso wie die hier vorgestellten Begriffe von Subjektivierung, Bildung und strukturaler Medienbildung – die Dichotomie von Geist und Körper, von Subjekt und Objekt; somit auch jene von kompetenten Medienhandelnden und «den Medien»: Als Träger einer medialen Praxis ist das Subjekt weder ein blosses Objekt medialer Informationsströme oder programmierter Handlungsvorschriften, noch völlig ungebunden hinsichtlich seiner Nutzung und Gestaltung der Medien. *Subjekte zeigen sich vielmehr als mediale Artikulationen innerhalb differenzierter medialer Architekturen*. Das Verhältnis von Medien und Subjekt stellt sich als ein Ensemble von Praktiken und Techniken des Mediengebrauchs dar, worin sich das Medien gebrauchende Subjekt als eines analysieren lässt, dem diese Techniken zu «Techniken des Selbst» werden, d.h. zu Techniken der Subjektivierung, also zu solchen, die das Subjekt hervorbringen: In der Anwendung dieser Techniken bildet sich das Subjekt und bleibt Subjekt nur durch deren stete Wiederholung und Reartikulation. Diese wiederholte Anwendung impliziert das Moment der Umwendung. Sie wird zum Nicht-Ort der Subversion. Sie enthält die Möglichkeit einer Resignifizierung, einer Bedeutungsverschiebung, also die «Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann» (Butler 2001, 95).

Zusammengefasst: Der Begriff der Subjektivierung, aktuelle Bildungstheorien und der Begriff der Medienbildung haben ebenso wie die Theorien der Praxis die cartesiansche Universalie eines selbstreferenziellen und sich selbst reflektierenden Subjekts aufgelöst. Der Begriff der Subjektivierung besagt, dass die vermeintliche Bedingung der Möglichkeit jeglicher Erfahrung nur eine mögliche und bedingte Erfahrung unter anderen ist. Das Subjekt gilt nicht länger als Zentrum der Initiative, sondern kann in seiner jeweiligen Identität als Diskurseffekt und Produkt sozial-medialer Praktiken analysiert werden.

Dennoch ist damit nicht gesagt, dass die Handlungsfähigkeit und das Reflexionsvermögen des Subjekts von den eingangs beschriebenen soziokulturellen Formationen unveränderlich vorbestimmt wären. Eine Gegenüberstellung von Selbstbestimmung und Emanzipation durch kompetenten Mediengebrauch und Fremdbestimmung und Unterdrückung durch Bewusstseinssteuerung und digitale Entfremdung wird gerade unterlaufen. Dies ermöglicht ein vertieftes Verständnis des Wechselspiels von *doing subject* und *doing culture*. Genau darin besteht der «Mehrwert» jener kulturwissenschaftlichen Zugänge.

Mit anderen Worten: Diese Theorienansätze sind keine Preisgabe einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Die mit ihnen verbundene Kritik fällt aber nicht hinter die Einsicht in die Geschichtlichkeit und die Gesellschaftlichkeit des Subjekts zurück, indem sie dieses zum unverrückbaren Standpunkt der Kritik hypostasiert. Die VertreterInnen der Medienbildung teilen mit den VertreterInnen der Medienkompetenz die Sorge, dass letztere Gefahr läuft, technizistisch-funktionalistisch verkürzt zu werden – letztlich auf die individuelle Fertigkeit, sich den «Vorgaben der [...] digitalen Maschinen» zu unterwerfen (Schorb 2009, 50). Der Begriff der Medienbildung bietet hier Lösungen an. Er steht weder in einer Tradition, die die Subjekte vor den schädlichen Einflüssen der Medien zu bewahren sucht, noch in einer, die das Subjekt in der Ingebrauchnahme der Medien in seiner Souveränität zu stärken verspricht. Gerade letzteres Anliegen, das den Kern einer Kompetenz aufbauenden, reflexiv-praktischen Medienpädagogik darstellt, hat es schwer, sich von stärkenorientierter Selbststeuerung, von den Verfahren zur Bilanzierung von Kompetenzen als Humankapital und einer ökonomisch getriebenen, digitalen Selbstoptimierung abzugrenzen. Denn auch diese Ansätze beziehen sich auf individuelle Autonomie und Selbstbestimmung. Sie beschwören ihrerseits die Stärkung des Subjekts und fühlen sich verpflichtet, für die Entfaltung dessen Potenziale einzustehen. Die Kritik der klassischen Medienpädagogik ist zutiefst mit dem verflochten, was sie zu kritisieren beansprucht. Theorien, die auf Strukturen und Praktiken fokussieren, helfen diese Verflechtungen zu entwirren.

Die so fokussierten Strukturen und Praktiken sind nicht zuletzt auch Strukturen und Praktiken der Schule. Schule hat ihre eigenen medialen Architekturen und spezifischen Weisen der Subjektivierung. Deshalb wird im Folgenden auf die Kultur der Schule als eine medial verfasste Praxis – oder anders: auf schulische Medienbildung – eingegangen. Ein solcher Blick stellt Schule in ihrer traditionellen Konstituierung in Frage und fordert grundlegende Veränderungen der *Schulkultur* ein.

## ***Von einer auserschulischen Medienpädagogik zu schulischer Medienbildung***

Von ihren Anliegen her wäre es nur logisch, würden Medien- und Schulpädagogik eng zusammenarbeiten und gemeinsame Diskurse bespielen. Doch sowohl retrospektiv, als auch gegenwarts-analytisch zeigt sich ein anderes Bild und insbesondere zwei Bewegungen, die im Folgenden verkürzt skizziert werden.

Zum einen hat die starke bewahrpädagogische Strömung der anfänglichen Medienpädagogik auch Schule erfasst. Im Zentrum steht der «Pädagoge als Hirte», der «die Schafe hüten und vor den reißenden Wölfen des Bildschirms bewahren soll» (Hüther und Schorb 2005, 269). Dies wird zum übergeordneten Ziel medienpädagogischer Bemühungen am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert mit dem Aufkommen des Films sowie später des Fernsehens (vgl. auch Niesyto 2017, 2). Daraus etabliert sich eine «Reihe [staatlicher] Maßnahmen zum Jugendmedienschutz», die durch aufklärende Gespräche und Entlarvung der medialen Wirkungsmechanismen vor der schädlichen Wirkung der Medien bewahren und zu einem «selbstbeschränkenden» Umgang mit Medien beitragen sollen (Hüther und Podehl 2005, 121ff). Erst mit der Kritischen Theorie und einer, eng an Habermas angelehnten erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Neujustierung (Niesyto 2017, 2) wird die «politische und ökonomische Funktion der Medienpädagogik» stärker angesprochen und daraus eine «emanzipatorisch-politische Medienpädagogik» abgeleitet (Hüther und Podehl 2005, 123). Dies markiert die Geburtsstunde des Medienkompetenzdiskurses. Die Medienpädagogik versteht sich nun «als Beitrag zur politischen Sozialisation, die durch mündiges, konfliktbereites Handeln zu medienbezogener Emanzipation führen soll» (ebd.). Bei Schorb mündet dies in eine «reflexiv-praktische Medienpädagogik», die das kommunikativ handlungsfähige Subjekt ins Zentrum stellt, das sich Medien kompetent aneignet und sich selbst mittels dieser artikuliert (ebd., 126). Betont wird die «eigenaktive Leistung der Subjekte bei der Mediennutzung» (Niesyto 2017, 2).

Vor dem Hintergrund dieser Gemengelage etabliert sich eine handlungsorientierte Medienpädagogik, die ihren Wirkungsbereich insbesondere im auserschulischen Kontext und «offenen Lernräumen» findet und als externer Akteur *in* die Schule kommt (und auch wieder geht). Gleichsam von aussen tritt Medienpädagogik an Schule heran. Nicht aber werden die medienpädagogischen Anliegen so an Schule herangetragen, dass sich Schule dieser annehmen, die umfängliche Aufgabe erkennen und darauf selbst eine Antwort suchen könnte.

Zum anderen prägte und prägt eine Verwertungslogik die medienpädagogische Arbeit in der Schule. Ab den 1920er Jahren werden Filme systematisch pädagogisch funktionalisiert, indem unter dem Schlagwort der «Schulfilmbewegung» staatlich geförderte und kontrollierte Bildungsfilme produziert werden und eine normative Trennung von Filmen mit allgemeinem Gefährdungspotential von pädagogisch wertvollen Filmen eingeführt wird (Hüther und Schorb 2005, 118f). Diese Logik findet sich

in medienpädagogischen Subdisziplinen (vornehmlich jener um Bildungstechnologien und E-Learning) wieder. Im Zentrum steht der «funktionsgerechte Einsatz von Medien, mit dem eine zweckrationale Unterrichtsstrategie verwirklicht werden soll, die vorgegebene Lernziele durch optimalen Mitteleinsatz möglichst gradlinig und verlustfrei zu erreichen versucht» (ebd., 124). Auf die Spitze getrieben kann man in diesem Zusammenhang nur skeptisch die Entwicklungen um Learning Analytics und algorithmengesteuerte Lernaufgaben beobachten. Statt eine Transformation hinsichtlich eines Verständnisses von Medien-/Bildung von Schul- und Lernkulturen zu ermöglichen, wird Schule die Vorstellung von Bildung als Selbstoptimierung übergestülpt und sie einer kompetenzorientierten Ökonomisierung unterstellt.

Es bleibt, dass die Theoreme der Medienpädagogik – in ihrer bisherigen Geschichte – nur wenig wirksam auf Schule bezogen, sondern Schule die gängigen medienpädagogischen Logiken lediglich angetragen wurden. Eine Aufgabe der Medienpädagogik wäre und ist es aber, sich der Logik der Schule – also ihrer Schul- und Lernkultur – anzunehmen und Medienbildung als Querschnittsaufgabe und Katalysator für ein Neudenken schulischer Organisationsformen einzubringen ebenso wie Medien- und Schulkultur als reziproke Bereiche zu erforschen.

Das in diesem Beitrag vorgeschlagene Verständnis von Medienbildung legt nahe, sich an praxis- und kulturtheoretischen Konzepten der Schule zu orientieren. Als hierfür fruchtbares Bindeglied zwischen Medienbildung und Schule kann die Schulkulturtheorie herangezogen werden, wie sie von Werner Helsper angelegt und in vielfältigen Forschungsaktivitäten ausdifferenziert wurde (Böhme et al. 2015; Reh et al. 2015). Ähnlich wie mit transformatorischer Bildungstheorie Bildung als symbolisch-imaginär prozessierende Welt- und Selbstentwürfe begriffen wird; vergleichbar mit dem, wie unter dem Begriff der Medienbildung Subjektivierungspraktiken im Horizont von struktural gedachter Medialität analysiert werden, wird hier Schule im Rahmen eines strukturgenetischen Ansatzes als Schulkultur, d. h. als symbolische Sinnordnung und gleichsam als dynamisches Ergebnis und Ausdruck sozialer Praxis begriffen. Der Fokus wird nicht auf das einzelne Subjekt im Schulkontext gelegt. Schulkultur ist nicht Ausdruck intentional handelnder Subjekte innerhalb bestimmbarer Interaktionsverhältnisse. Schulkultur wird vielmehr verstanden als ein Bündel symbolisch-imaginären «Ordnungen von Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten» mit pädagogischem Sinn (Helsper 2008, 63). Sie erhebt sich iterativ in der «handelnden Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzungen um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen» (ebd., 66f). Diese Ordnungen sind dabei den subjektiven Handlungen vorgängig. Akteure führen Praktiken und Artikulationsmöglichkeiten aus bzw. auf und anerkennen sich selbst in deren Vollzug als Subjekte. Auch Schulkultur hat somit subjektivierende Wirkung.

Diese Perspektive auf Schule unterläuft die Unterscheidung von determinierter Struktur und willentlicher Handlung: Schulische Sinnordnungen sind weder handlungstheoretisch über die Koordination subjektiver Akte erklärbar. Sie sind aber auch nicht auf die identische Reproduktion vorgängiger Systeme oder Strukturen zu reduzieren. Das Geflecht aus Diskursen, Praktiken und Artefakten muss stets wiederholt und neu artikuliert werden. Damit ist die Möglichkeit von Veränderungen inbegriffen. Dieses Verständnis von Schulkultur ist deshalb mit einem methodologischen Ansatz verbunden, der darum bemüht ist, «die [...] Analyseebene [...] der basalen Grammatik des Schulehaltens» in den Blick zu nehmen und zugleich die sich an deren Oberfläche abspielende Performanz der Akteure empirisch zu erfassen (Idel und Stelmaszyk 2015, 61).

Auch diese kulturtheoretische Perspektive auf Schule betont die Möglichkeit, dass sich pädagogische Praktiken in kulturellen, medialen Artefakten materialisieren. Sie ist somit nicht nur soziokulturell, sondern ebenso medienkulturell nachzuzeichnen (Böhme 2015). Es gibt immer eine mediale Schulkultur, auf der der Einsatz und der Gebrauch von konkreten Medientechnologien in der Schule basiert, die also einer schulisch zu gestaltenden Medienkultur unterlegt ist.

In der Verbindung der beiden Perspektiven *Medienbildung* und *Schulkultur* kommen die Verwobenheit medialer, schulischer und subjektivierender, also bildender Strukturen und deren Veränderungen in den Blick. In den zuvor skizzierten medienpädagogischen Modi – normativ-bewahrend und pädagogisch-verwertend – können bestehende symbolische Ordnungen einer Schule ebenso wie soziokulturelle Rahmenbedingungen nicht entsprechend erfasst werden. Denkt man das vorgelegte Medienbildungsverständnis systematisch mit der Schulkulturtheorie zusammen, kann schulische Medienbildung nur eine fundamentale Veränderung von Schulkultur im Sinne einer grundlegenden Transformation struktureller Ordnungsschemata und Sinnhorizonte sein (Helsper 2008; 2010). Und dies muss wiederum entlang einer fortschreitenden Medialisierung gedacht werden, die ebenso Teil von Schule wie von Alltagskultur ist. Schule kann kein Ort sein, der sich der medialen Präfigurierung enthebt.

## Resümee

In einem Punkt sind sich viele einig: Eine einheitliche Bestimmung der Konstituierung der Medienpädagogik ist schwer möglich und mündet nicht selten in Konstituierungsakten – die gleich einem Tauziehen – die disziplinäre Verortung jeweils in die eine oder andere Richtung verrutschen.

Ungeachtet der Fragen um Disziplinarität und Interdisziplinarität, um Abgrenzung, Subsumtion oder Vereinnahmung von anderen pädagogischen Disziplinen, wurde entlang dreier Felder versucht zu verdeutlichen, weshalb eine struktur- und

kulturtheoretische Perspektive für die gegenwärtige und zukünftige Konstituierung der Medienpädagogik nicht nur sinnvoll, sondern historisch angezeigt wäre. Wir bewegen uns in einem Forschungsfeld, das durch die historische Umbruchsituation der medialisierten Lebenswelt neuartige Fragen aufwirft, die in transdisziplinären Teams beforscht werden müssen und sowohl die disziplinären Grenzen, als auch die interdisziplinären Zusammenkünfte erweitern. Das hiesse eine noch weitere Öffnung der Medienpädagogik gegenüber anderen Forschungsansätzen, was wiederum neuen Wind in etablierte medienpädagogische Theoriefiguren bringen könnte. Die Inkommensurabilität von an der Kritischen Theorie und dem emanzipierten, autonomen Subjekt und einer davon aussenstehenden Lebenswelt orientierten Medienkompetenzkonzepten und einer bildungstheoretisch und post-/strukturalistisch gedachten Medienbildung sind theorieologisch nicht überwindbar und Streitereien über Existenzberechtigungen müßig. Wenn es einen produktiven Schritt in dieser Debatte geben kann – und das ist hier ein reines Gedankenspiel – dann nur in der systematischen Darlegung und Anerkennung der theoretischen und konzeptuellen Unvereinbarkeiten, dem Versuch des sich gegenseitig wirklich Verstehens und des Eintretens in einen Dialog, der wohlweislich des Widerstreits ein *offener* ist. Mit Jean-François Lyotard (1983) wissen wir, dass ein Widerstreit nicht gelöst werden kann, aber neue Idiome, neue Regeln hervorgebracht werden können. Dies kann nur in einer anderen Logik, in einer *«Paralogie»* erfolgen. Wie dies im konkreten Fall aussehe wissen wir (noch) nicht. Aber ein solcher Modus des medienpädagogischen Diskurses würde die Medienpädagogik in ihrer Grundkonstitution massgeblich prägen und zu einer flexiblen, dynamischen sowie offenen Disziplin werden lassen, die den aktuellen Grundmodus der innerdisziplinären Grabenkämpfe hinter sich lassen kann.

## Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112-124. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, Jeanette, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer. 2015. *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS
- Böhme, Jeanette. 2015. «Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule». In *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Merle Hummrich, und Ralf-Torsten Kramer, 401-427. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Judith. 2001. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castells, Manuel. 2004. *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. (Das Informationszeitalter I)*. Opladen: Leske + Budrich.

- Faßler, Manfred. 2000. «Informations- und Mediengesellschaft». In *Soziologische Gesellschaftsbegriffe: Konzepte moderner Zeitdiagnosen*, herausgegeben von Georg Kneer und Armin Nassehi, 2. Aufl., 333-360. München: Wilhelm Fink.
- Faßler, Manfred. 2009. *Nach der Gesellschaft: infogene Welten, anthropologische Zukünfte*. München: Wilhelm Fink.
- Faßler, Manfred. 2011. *Kampf der Habitate: Neuerfindungen des Lebens im 21. Jahrhundert*. Wien und New York: Springer.
- Foucault, Michel. 2005. «Was ist Aufklärung?» In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980-1988*, 687-707. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005a. «Die Rückkehr der Moral». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980-1988*, 859-873. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fromme, Johannes, und Benjamin Jörissen. 2010. «Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte». *merz. medien + erziehung*, 54 (5): 46-54.
- Helsper, Werner. 2008. «Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung». *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1): 63-80.
- Helsper, Werner. 2010. «Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur». In *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, hrsg. von Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels, und Carla Schelle, 106-112. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2005. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb und Jürgen Hüther, 4., vollständig neu konzipierte Auflage, 116-127. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb. 2005. «Medienpädagogik». In *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb und Jürgen Hüther, 4., vollständig neu konzipierte Auflage, 264-276. München: kopaed.
- Idel, Till-Sebastian, und Bernhard Stelmaszyk. 2015. «„Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes». In *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 51-69. Wiesbaden: Springer VS
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 247-273. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «>Medienbildung< - ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten». In *Medien & Bildung*, herausgegeben von Torsten Meyer, Wey-Han Tan, Christina Schwalbe, und Ralf Appelt, 83-91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-92082-5\_6.
- Kokemohr, Rainer. 2007. «Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie». In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders, 13-68. Bielefeld: transcript.

- Koller, Hans-Christoph. 2001. «Bildung und die Dezentrierung des Subjekts». In *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive* herausgegeben von, Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren, 35-48. Opladen: Leske + Budrich.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kübler, Hans-Dieter. 2016. «Konjunkturen medienpädagogischer Paradigmen». *merz. medien + erziehung*. 60 Jahre merz. 60 Jahre Medienpädagogik 60 (2): 20-29.
- Lyotard, Jean-François. 1983. *Der Widerstreit*. 2. korr. Aufl.. München: W. Fink.
- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. 2. wesentl. erw. Aufl. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto. Hrsg. 2001. *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20.X>.
- Münste-Goussar, Stephan. 2016. «Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius, 73-93. Innsbruck: innsbruck university press.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung; Heft 27: Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reckwitz, Andreas. 2006. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas. 2016. *Kreativität und soziale Praxis*. Bielefeldt: transcript.
- Reh, Sabine, Bettina Fritzsche, Till-Sebastian Idel, und Kerstin Rabenstein. 2015. *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: VS Verlag
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?», *merz. medien + erziehung* 53 (5) 50-56.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln». *MedienPädagogik*, 5. Juni, 31-49. doi:10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X.