

„Schule 4.0“ und medialer Habitus

von Alessandro Barberi, Christian Swertz und Barbara Zuliani

Angesichts der aktuellen Diskussionen zur „Schule 4.0“ erläutern Alessandro Barberi, Christian Swertz und Barbara Zuliani ausgehend und dem Konzept des „Medialen Habitus“ den gegenwärtigen und diesbezüglichen Stand der medienpädagogischen Dinge ...

Abstract

Der Lehrplan „Digitale Grundbildung“ als ein Kernelement der Schule 4.0 - Strategie wurde veröffentlicht. Im Beitrag werden Hintergründe des Lehrplans vorgestellt und der mediale Habitus von Lehrpersonen als eine Herausforderung für die Implementierung diskutiert.

The curriculum for „Digitale Grundbildung [digital education]“ as a core element of the school 4.0 - strategy has been published. The background of the curriculum and the Media Habitus of teachers as a challenge for the implementation of the curriculum are discussed in the paper.

I. Einleitung

Unter dem Begriff „Schule 4.0“ wurde am 23. Jänner 2017 eine Digitalisierungsstrategie des österreichischen Bildungsministeriums präsentiert (BMB 2017), die vier Maßnahmen nennt: *Erstens* die Einführung des Unterrichtsfachs „Digitale Grundbildung“ in Form einer verbindlichen Übung, die in der Volksschule beginnt und in der Sekundarstufe 1 angeboten werden muss, ohne dass dafür eigene Unterrichtsstunden vorgeschrieben sind, aber durchaus vorgesehen werden können. *Zweitens* sollen Lehrpersonen digital kompetent aus- und weitergebildet werden. *Drittens* soll die Infrastruktur und IT-Ausstattung an Österreichs Schulen ausgebaut werden. *Viertens* sollen Lehrpersonen Zugang zu kostenlosen Lehr- und Lerntools bekommen („Eduthek“). Dieses Konzept, das von der SPÖ-Ministerin Hammerschmidt und dem ÖVP- Staatssekretär Mahrer entwickelt wurde, ist nach dem Regierungswechsel am 18. Dezember 2017, bei dem die ÖVP-SPÖ-Regierung durch eine ÖVP-FPÖ-Regierung abgelöst wurde, bisher nicht verändert worden. Insbesondere wurde der Lehrplan zur noch in der letzten Legislaturperiode vom Nationalrat als Gegenstand beschlossenen verbindlichen Übung *Digitale Grundbildung* für die Sekundarstufe I, der gleichermaßen für alle Schulformen gilt, am 19. April 2018 veröffentlicht.

Der Lehrplan verbindet in Anlehnung an die medienpädagogisch fundierte Studie von Schweiger (2012) zur Einrichtung von „Digitaler Grundbildung“ als Unterrichtsfach und das Dagstuhl-Dreieck Lernziele aus dem Bereich der Fachdidaktik Informatik (Digitale Bildung) und der Fachdidaktik Medien (Medienkompetenz), die sowohl als Querschnittmaterie als auch mit medienpädagogischen Inhalten aus der technologischen, der gesellschaftlich-kulturellen und der anwendungsbezogenen Perspektive begriffen werden. Der Lehrplan greift zunächst die Fachdidaktik Informatik im Sinne der vierten Schlüsselkompetenz der von der Europäischen Union (2006) empfohlenen und definierten Schlüsselqualifikation auf. „Digital“ wird allerdings von der Kommission in einer erheblichen Verkürzung der Fachdidaktik fast ausschließlich anwendungsorientiert gefasst (Europäische Union 2006). Dabei rückt die Bedienung von sogenannter Standardsoftware in den Mittelpunkt. Dem folgt auch weitgehend das „DigiKomp“-Konzept, das bis heute als allerdings unverbindliche Orientierung für Schulen in Österreich zur Verfügung steht.

Das DigiKomp-Konzept wurde auch als Grundlage für den Lehrplan „Digitale Grundbildung“ verwendet – nicht zuletzt, weil für dessen Entwurf nur knapp drei Wochen zur Verfügung

standen. In dieser Zeit war es aber möglich, das enge Verständnis basierend auf einer Reflexion mit Hilfe der pädagogischen Diskussion um Ausbildung und Bildung (Humboldt 2002) und insbesondere des von Blankertz (1968) stark gemachten Gedankens, dass Allgemeine Bildung nur durch die Berufliche Bildung zu erreichen ist, erheblich zu erweitern. Mit dem aus Sicht der relationalen Medienpädagogik naheliegenden Ansatz, dass Allgemeine Bildung und Berufliche Bildung relationiert zu denken sind, war es im Rückgriff auf die Vorarbeiten von Schweiger (2012) möglich, die enge Anwendungsorientierung um einem medienpädagogisch fundierten Medienkompetenzbegriff (Baacke 1999; Hugger 2008; Kurtz/Pfadenhauer 2010; Pietraß 2012) zu ergänzen, der zuletzt im Rahmen der Debatten zur Medienbildung (Schorb 2008) diskutiert worden ist.

Durch den Umstand, dass Medienkompetenzvermittlung in der relationalen Medienpädagogik auch politische Handlungsfähigkeit umfasst und entsprechende Ziele in den Lehrplan aufgenommen wurden (so heißt es z. B. im Lehrplan: „Schülerinnen und Schüler können die gesellschaftliche Entwicklung durch die Teilnahme am öffentlichen Diskurs mitgestalten“), wurde im Zuge des Beratungsprozesses Politische Bildung als dritter Kernbereich des Lehrplans ergänzt.

Damit ist es gelungen, Medien, die Gegenstand verschiedener Wissenschaften sind, deren Erkenntnisse im Blick auf Lernziele der Fachdidaktik Medien in der Medienpädagogik pädagogisch reflektiert werden, zum Thema für den schulischen Unterricht zu machen. Entgegen des gelegentlich als problematisch monierten Parallelismus der „Schule 4.0“ zur „Industrie 4.0“ wurden damit (medien)pädagogische Konzepte im Lehrplan implementiert. Wohin gehen wir also mit der „Schule 4.0“ und der „Digitalen (Grund-)Bildung“, wenn wir Kompetenz, Bildung und Medien diskutieren (Missomelius 2015)?

Das hängt nun vor allem von der Frage ab, wie es gelingt, die Ziele des Lehrplans mit Inhalten zu füllen und dabei vor allem die bisher wenig berücksichtigten Inhalte aus dem Bereich der Medienkompetenz in die Schulen zu transportieren. Das kann nicht auf dem Wege der Verordnung eines Lehrplans gelöst werden, wohl aber durch die Konzeption und Produktion von Unterrichtsmaterial. Im Blick auf diese Aufgabe werden im Folgenden die Begriffe der Kompetenz, der Bildung und der Medien diskutiert und auf das Konzept des „Medialen Habitus“ (Biermann 2009; Kommer 2013) bezogen.

II. Ordnung – ein (pädagogisches) Bedürfnis des Menschen

Kompetenz

Der aus der Linguistik (Chomsky 1981), der Soziologie (Bourdieu 2005) und Sprachphilosophie (Habermas 1971) in die Medienpädagogik übertragene Kompetenzbegriff (Baacke 1996) kann aus dem Lateinischen mit „zusammentreffen“ oder „zu etwas fähig sein“ übersetzt werden. Womit sollen SchülerInnen zusammentreffen und wozu sollen sie fähig sein? Krautz kritisiert den Kompetenzbegriff als neoliberalen Ordnungsbegriff, indem er von einer Schule spricht, in der der *homo oeconomicus* wirtschaftsorientiert ausgebildet und nur mehr am wirtschaftlichen „Output“ im Sinne kapitalistischer Verwertung unter Vernachlässigung pädagogischer Orientierungen gemessen wird (Krautz 2013a). Genau ein solcher Output rückt bei Weinert (2001) in den Mittelpunkt, der Kompetenz vor allem als Fähigkeit und Fertigkeit, Probleme zu lösen, definiert. Es geht mit einem nutzenorientierten Kompetenzbegriff immer darum, gegebene Probleme zu lösen. Ob diese nun durch Kapitalinteressen, göttlichen Willen oder politische Interessen

gegeben sind, ist einerlei – das Ziel dieses Kompetenzbegriffs ist immer, persönliche Interessen einer als nicht gestaltbar verstandenen Systemrationalität unterzuordnen.

In den Strömungen der Medienpädagogik, die sich als pädagogische verstehen, wird der Kompetenzbegriff dagegen im Kontext des Bildungsbegriffs verortet und etwa bei Baacke im Rückgriff auf einen breit verstandenen Metakommunikationsbegriff als Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung bestimmt. Dieser Kompetenzbegriff wird als Ordnungsbegriff zwischen Emanzipation und Kreativität gedacht (Baacke 1999). In diesem Sinne hat jüngst auch Horst Niesyto eine gesellschafts- und kapitalismuskritische Medienpädagogik gefordert (Niesyto 2017). Dabei kann auf eine Überlegung von Heydorn (1972) verwiesen werden, der darauf hingewiesen hat, dass eine Informationsgesellschaft die Menschen nicht an die Akzeptanz von Kontroll- und Überwachungstechnologie gewöhnen kann, ohne ihnen zugleich die Mittel zur Emanzipation an die Hand zu geben, und auf das Konzept der „Bildungslist“ (Swertz 2017) verwiesen werden. Damit rückt im medienpädagogischen Verständnis des Kompetenzbegriffs die Kompetenz, Probleme selbst zu setzen in den Mittelpunkt.

Einen Eingriffspunkt bietet der Umstand, dass funktionale Kompetenzen inhalts- und medienneutral gedacht werden. Krautz (2012) sieht den neoliberal konnotierten Kompetenzbegriff daher als einen „Containerbegriff“, der von der pädagogischen Aufgabe (Bildungsprozess) der Institution Schule ablenkt. Dem zu allerdings kurz greifenden und damit Orientierungskönnen verhindernden Verständnis von Krautz und dem nutzenorientierten Verständnis wird aus medienpädagogischer Sicht ein Kompetenzbegriff gegenüber gestellt, mit dem Lernen als aktiver, interpersonaler und kreativer Prozess verstanden wird (Schmoelz 2017). Medienkompetenz ist dabei in Form des „didaktischen Dreiecks“ zwischen Lehrenden, Inhalt und Lernenden in der Unterrichtswissenschaft verankert ist (Cohn 1997).

Mit dem auf Kreativität bezogenen Kompetenzbegriff einer „handlungsorientierten Medienpädagogik“, der mit der Bourdieuschen „Praxeologie“ gesellschaftskritisch bestimmt wird (Niesyto 2006; Schorb 2008) und der in diesem Sinne mit Chomsky treffender als „Medienperformanz“ zu bezeichnen ist (Trültzsch-Wijnen 2017), geht es auch um demokratiepolitische Mitsprache. Das entspricht im Sinne des Verständnisses der relationalen Medienpädagogik (Meder 2006) der Fähigkeit zum medienkritischen Denken, zum reflektierten Medienumgang und zur subversiven, d. h. politischen Mediennutzung, die dabei zugleich als kreative Mediennutzung und nützliche Mediennutzung gedacht wird.

Kreative Bildungsprozesse sind in die Strukturen der Lebenswelt (Schütz/Luckmann 1975) von Menschen als AkteurInnen eingelagert und beginnen schon mit der Inkorporation sozialer Strukturen in der frühkindlichen Habituerungsphase (Meder 2013). Dabei ist Kompetenz medienpädagogisch betrachtet auf die *Performanzen* jener Menschen bezogen, die ein Kind in ihre Gesellschaft bzw. Kultur aufnehmen, einführen und d. i. „initiiieren“ (Trültzsch-Wijnen 2016). Dem gegenüber stehen die auf eigenen Kompetenzen beruhenden Performanzen der Kinder. Fasst man dabei das Zeichenhafte als Primärmedium, kann jeder Bildungsprozess als medial bzw. mediatisiert begriffen werden. Wenn Kompetenz als Performanz handlungsorientiert bzw. praxeologisch bestimmt wird, in den konkreten lebensweltlichen Bildungsprozessen von AkteurInnen (SchülerInnen und LehrerInnen) sozialempirisch erfasst und analysiert werden kann und Medien als die Relationen von physikalischem Zeichenträger, Zeichen und Subjekt verstanden werden (Swertz 2008), stellt sich die Frage nach der Medialität im Spannungsfeld von Kompetenz und Bildung. Dabei kann in der Geschichte der Medienpädagogik gezeigt werden, dass die Medienpädagogik schon bei Baacke (1974; 1995), vor allem aber mit der breiten Rezeption von Medientheorien (Barberi/Schmoelz 2017) und der damit verbundenen Reflexion der medialen Produktionsbedingungen von Wissensgesellschaften ein Archiv zur Verfügung

stellt, um auch gegenwärtig die Rolle digitaler Medien (z. B. Ozobots, Smartwatches, Autos, Kühlschränke etc.) zwischen Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Reflexion zu erfassen (Barberi 2017).

Dabei hat sich seit der Antike das relationale Verhältnis von medialen Trägern und den vermittelten Informationswerten (bzw. zeichenhaften Lehr- und Lerninhalten) im Grunde nicht geändert. Seit den Steintafeln über die Gutenberggalaxis und die industriellen Revolutionen der letzten beiden Jahrhunderte hat durchgängig die „Materialität der Kommunikation“ (Gumbrecht/Pfeiffer 1995) der medialen Nutzung (Konsumtion) und Gestaltung (Produktion) gedient und ist so auch seit jeher Teil didaktischer Szenarien gewesen. Speichern (Konsumieren), Verarbeiten (Produzieren) und Übertragen (Distribuierten) können mithin als mediale Grundoperationen jeder Gesellschaft bzw. Kultur begriffen werden.

Insofern bestehen das Spezifikum und die Legitimität der Medienpädagogik und der Medienbildung in dieser expliziten Analyse der Medialität pädagogischer Situationen in der Absicht der Medienkompetenzvermittlung. Mit dem Medienkompetenzbegriff und dem mitgedachten Mediendidaktikbegriff geht es darum, unter den digitalen Produktionsbedingungen der Gegenwart eine „Schule 4.0“ zu konzipieren und zu realisieren, die darauf setzt, demokratisch handlungskompetente StaatsbürgerInnen zu bilden, die sich der Medien im Blick auf das Schöne bedienen können. Die Transformation dieser theoretisch begründeten Handlungsorientierung in die pädagogische Praxis kollidiert allerdings mitunter mit dem medialen Geschmack der LehrerInnen und SchülerInnen.

Medialer Habitus

Swertz (2004), Biermann (2009), Mutsch (2012), Kommer (2013), Meder (2013) und Swertz (et al. 2014) haben in der Fluchtlinie der Medienkompetenztheorie (Baacke 1973; Baacke 1997) und der Bildungssoziologie (Bourdieu 1966) mit der Theorie des „Medialen Habitus“ (Barberi/Swertz 2013) gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen Bildung, Herkunft und der Verortung im sozialen Raum gibt (Bourdieu 1985), der durch den medialen Geschmack realisiert wird. Dabei wird unter anderem danach gefragt, welche Bedeutung dieser Bezugsrahmen im didaktischen Feld der Schule im Zusammenhang mit der Implementierung digitaler Medien hat. So ist etwa die Korrelation von Medienkompetenz und symbolischem Kapital im Sinne Bourdieus evident.

Mit dem Habitusmodell des sozialen Raums von Bourdieu (Krais/Gebauer 2002), das der Soziologe u. a. in seinem Werk *Die feinen Unterschiede* (1987) im Sinne einer „Reflexiven Anthropologie“ (Bourdieu/Wacquant 2006) dargelegt hat, wird die ökonomische, soziale, kulturelle und schlussendlich *symbolische* Kapitalstruktur der Menschen in der Gesellschaft kultursoziologisch und praxeologisch hinterfragt (Bourdieu 1983; Niesyto 2006b). Dabei wird deutlich, dass der soziale und mediale Raum, in den ein Mensch hineingeboren wird und in dem er aufwächst, der Wahrscheinlichkeit nach eine große Rolle für sein weiteres Leben und seine soziale Flugbahn spielt (Eribon 2016: passim). Dies gilt nicht nur für sprachliche Kompetenz als symbolisches Kapital, sondern auch und vor allem für Medienkompetenz, die angesichts von Programmiersprachen ihrerseits eine (Super-)Zeichenkompetenz darstellt (Meder 2004).

Dabei nimmt die Ordnung der Gesellschaft durch habitusbedingte sozioökonomische und -kulturelle Grenzen, die durch Distinktionen markiert werden, eine wesentliche Rolle in Bourdieus Überlegungen ein. Dabei spielen die Diskurse des einzelnen Individuums, die in eine symbolische Ökonomie der Gruppe eingebunden sind, eine wichtige Rolle (Bourdieu 2005). Im Zentrum von Bourdieus Überlegungen stehen daher am Begriff der Klasse (Bourdieu 1985) orientierte Fragen nach den Formen, den Ursachen und der generationenübergreifenden Dauer der Eigentums-, Macht- und Ungleichheitsstrukturen in einem gegebenen Gesellschaftskörper und vor allem im

Bildungssystem (Bourdieu 1988). Davon ausgehend, dass ein/e AkteurIn einem sozioökonomischen und -kulturellen Wirk- und Bedingungsgefüge, einem (Produktions-)Feld, ausgesetzt ist, versteht Bourdieu den Habitus als eine in sich strukturierende und strukturierte Struktur: „In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt.“ (Bourdieu 2013: 279)

Die habituspezifischen Ausprägungen beziehen sich nach Bourdieu z. B. auf die Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs in einer gegebenen Gesellschaft bzw. Kultur. So wird sich jemand aus einer bildungsfernen sozialen Schicht in der „gehobenen“ und „gebildeten“ Gesellschaft eher unwohl fühlen – und umgekehrt. Bourdieu beschreibt diese Ausstattung von Sozialisationskontexten mit der Teilung des Marxschen Kapitalbegriffs in ökonomisches, kulturelles, soziales und (die anderen Kapitalarten synthetisierendes) symbolisches Kapital. Dabei geht er davon aus, dass die verschiedenen Kapitalformen nur sehr schwer von einer gesellschaftlichen Klasse – genauso wie von einer Schulklasse (Privatschule versus öffentliche Schule) – in die andere übertragen werden können.

Die Untersuchung der Ausprägungen hin nach individuellen, habituspezifischen Formierungen der Wahrnehmung stellen ein zentrales Merkmal des Habitusansatzes dar. Der Habitus wird mit den jeweiligen Handlungsschemata verbunden gedacht. Daher ist laut Kommer (2013) auch der mediale Habitus eine Charakteristik von „inkorporierten, strukturierten und zugleich strukturierenden“ Schemata, welche sich oft unhinterfragt und nicht reflexiv auf Handlungen von Personen auswirken. Swertz beschreibt dies als das Verhältnis von (passivem) „Eindruck“ und (aktivem) „Ausdruck“ (Swertz 2011) – wobei Letzteres insofern über Bourdieu hinausgeht, als der Ausdruck nicht nur von Strukturen, sondern von einem Subjekt ausgeht, das Strukturen herstellt, wenn es z. B. spricht (was Sprache nicht kann). In diesem Zusammenhang konnte auch theoretisch gezeigt werden, dass Bourdieus Bildungssoziologie durchgängig als Medientheorie des „Medialen Habitus“ bezeichnet werden kann, da er u. a. Diskurse, AkteurInnen, Technologien und Institutionen als Medien begriffen hat (Barberi 2013; Barberi 2014).

Biermann und Kommer sind ganz in diesem Sinne mit ihren Forschungen sozialempirisch der Frage nach dem medialen Habitus von angehenden Lehrpersonen nachgegangen (Kommer 2006; Biermann 2009; Kommer 2010; Kommer/Biermann 2012). In ihren Arbeiten gingen sie vor allem zwei zentralen Fragen nach:

1. Findet sich bei Lehrpersonen ein medialer Habitus, welcher der Vermittlung von Medienkompetenz und Medienbildung förderlich ist? Oder führen die habitualisierten und im Sinne der Bourdieu'schen *Illusio* nicht reflektierten Dispositionen, Zuschreibungen etc. eher zu einer Vermeidung entsprechender Unterrichtsinhalte und Formen – und damit zu einer Zementierung der sozialen, ökonomischen und medialen (Eigentums-)Verhältnisse?
2. Treffen in der gesellschaftlichen Institution Schule möglicherweise im Dualismus von LehrerInnen und SchülerInnen Habitusformen aufeinander, die kaum aneinander anschlussfähig sind (solange dieser „Clash of Habitus“ [Kommer 2013] nicht reflexiv wird und beide Seiten in ihrer *Illusio* gefangen bleiben) und somit jegliche Medienbildung geradezu unmöglich machen?

Dabei konnten die ProbandInnen in den Studien von Biermann und Kommer in drei Kategorien eingeteilt werden: jene, die aus einem bildungsnahen Elternhaus kommen und als „ambivalente“ und „überforderte Bürgerliche“ beschrieben werden, jene, die vor allem Unterhaltungsmedien in ihrem Alltag verwenden und nutzen und als „hedonistische Pragmatiker“ begriffen werden und

jene, die von zu Hause den Umgang mit neuen Medien kennen gelernt haben, ein hohes Maß an Medienkompetenz aufweisen und als „kompetente Medienaffine“ beschrieben werden. Kommer (2010) sieht vor allem bei der ersten Gruppe (den „ambivalenten“ und „überforderten“ Bürgerlichen) das medienspezifische Problem der unreflektierten Orientierung am „guten Buch“ und der Ausprägung einer ablehnenden Haltung gegenüber digitalen Medien (Kommer 2010).

Interessant ist hier der Blick auf das spätere Berufsfeld der Lehramtsstudierenden, mithin der Blick auf den/die medialen Habitus der LehrerInnen in der Institution Schule. Welche Auswirkungen hat diese ablehnende Einstellung der angehenden LehrerInnen nun auf das professionelle Handeln im Schulleben? Kommer argumentiert hier erneut im Rekurs auf Bourdieus Konzept der *Illusio*, die in der Wahrnehmung der AkteurInnen einen „blinden Fleck“ darstellt, der zu unreflektierten Handlungen und damit zur Neigung führt, den eigenen Geschmack als einzig legitimen Geschmack zu empfinden. Sie messen der Verwendung digitaler Medien – durchaus im Sinne einer Bewahrpädagogik 4.0 – keinen „Bildungswert“ zu.

Diese Gruppe der ambivalenten Bürgerlichen empfindet digitale Medien als „Verführer“ denen sie „sich ausgeliefert fühlen“. Daher ist zu vermuten, dass LehrerInnen, die in ihrer Kindheit das Lesen eines „guten Buches“ als positiven Wert, aber eine ablehnende Codierung bei der Nutzung audiovisueller oder digitaler Medien erfahren haben, im Unterricht wenig bis gar keine Medien einsetzen (Kommer 2013). Dieses Ergebnis bestätigte auch Biermann (2009), der die Medienbiografie, die Mediennutzung und die Einstellung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht von Studierenden an vier pädagogischen Hochschulen in einer triangulierenden Studie untersucht hat. Kommer und Biermann haben auf Grund ihrer Studien für den Terminus des „medialen Habitus“ folgende an Bourdieu angelehnte Definition gefunden:

Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. (Kommer/Biermann 2012: 90)

Diese Definition führt Kommer zu folgender Überlegung: „Wenn ich habituell bedingt bestimmte Formen der digitalen Kommunikation nicht wahrnehme, kann ich beispielsweise auch den (möglichen) Bildungswert[...] nicht sehen.“ (Kommer 2013)

Den Wert digitaler Medien nicht als ökonomischen Wert, sondern als pädagogischen Wert, als „Bildungswert“ zu begreifen, kann die Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0“ um einen neuen Zugang im Bereich der Medienbildung in der Bildungsinstitution Schule (bis hin zur Hochschule) ergänzen. Denn Bourdieu (2013) sieht die objektive Beziehung zu einem medialen Objekt und dessen *Gebrauch* als ein zentrales Moment, durch das die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata der AkteurInnen erst sichtbar werden bzw. die „objektive Nützlichkeit im praktischen Gebrauch“ überhaupt erst konstituiert wird (Bourdieu 2013: 173). Dementsprechend beschreibt Kommer (2013) im Kontext der Medienbildung zusammenfassend die Gefahr, dass der „eigene Geschmack“ als „richtig“ empfunden wird und man diesem unreflektiert folgt. Wenn digitale Medien und der Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsgeschehen zum „legitimen Geschmack“ zählen – ähnlich wie Kreide und Tafel, die im Sinne eines Werkzeugs medientheoretisch unreflektiert im Unterricht von Lehrpersonen eingesetzt werden –, dann würde wohl der kultursoziologische Befund aus Sicht des medialen Habitus Kommers, Biermanns, Bourdieus u. v. m. im Feld der Schule anders aussehen. Angesichts dieser deutschsprachigen Debatten sei darauf verwiesen, dass auch Didier Eribon in direkter Nachfolge

zu Bourdieu jüngst in Frankreich mit allem Nachdruck an den hochgradig selektiven Charakter des Bildungssystems erinnert hat. Denn Eribon kann

nicht anders, als im Schulsystem, wie es vor unser aller Augen funktioniert, eine Höllenmaschine zu sehen, die, wenn auch vielleicht nicht ausdrücklich mit diesem Ziel programmiert, faktisch dafür sorgt, dass Kinder aus armen Schichten abgewertet werden, dass ungleiche Berufschancen und beschränkte soziale Zugangsmöglichkeiten fortbestehen, dass eine bestimmte Form der Klassenherrschaft intakt bleibt und weiterhin als legitim gilt. Ein Krieg ist im Gange gegen die Beherrschten, und die Schule ist einer ihrer Schauplätze. Die Lehrer tun gewiss ihr Bestes. Aber der Macht der sozialen Ordnung, die ihre Wirkung auf verborgene und zugleich offensichtliche Weise entfaltet und die sich gegen alles und jeden durchzusetzen vermag, haben sie nichts, oder nur sehr wenig, entgegenzusetzen. (Eribon 2016: 113)

Eine Einschätzung, die allerdings insofern irritiert, als dass die soziale Ordnung nach Eribon durch Schule erzeugt wird und zugleich Schule erzeugt. Damit besteht die Möglichkeit des Einsatzes einer Bildungslist, d. h. in einer listigen und vielleicht sogar lustigen Ordnung mit der von Eribon beschriebenen bestehenden Ordnung zu spielen – ohne die List damit dem Bestehenden entgegensetzen zu wollen, denn es ist gerade die bestehende Ordnung fortsetzende Konstruktion des Gegensatzes, die Handlungen nicht amüsan, sondern ausweglos erscheinen lässt.

III. Worauf kommt es medienpädagogisch in der Schule an?

Nun kann die Zukunft nicht ausweglos sein, sondern entzieht sich notwendig dem Zugriff und bietet, sobald in die Gegenwart transformiert, immer wieder eine neue Zukunft. Dadurch entzieht sich Zukunft jedem Versuch der Kalkulation, sei es in Form des Kredits, der ein zukünftig einzulösendes Versprechen in der Gegenwart ist, sei es in Form der kybernetisch motivierten Wahrscheinlichkeitsrechnung, die nichts anderes als eine Hochrechnung des Bestehenden ist. Damit ist das kreative und ästhetische Spiel mit Medien, Mediatisierungen und dem eigenen medialen Habitus im Sinne einer utopologischen Medienpädagogik in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns gerückt. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass in der Institution Schule Sachen geklärt und SchülerInnen im Sinne der Aufklärung gestärkt werden sollen (Hentig 1986), dann ist unter Bildung – in diesem Sinn auch der „Digitalen Grundbildung“ – das Erkennen, Verstehen von zu lernenden medienpädagogischen Inhalten zu verstehen, die es verantwortungsbewusst, reflektiert und sorgsam zu nutzen gilt.

Literatur

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, Weinheim/München: Juventa.

Baacke, Dieter (Hg.) (1974): Kritische Medientheorie. Konzepte und Kommentare, Weinheim/München: Juventa.

Baacke, Dieter (1995): Medientheorie als Geschichtstheorie, in: McLuhan, Marshall: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn: Junfermann, 9–14.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: medien praktisch 2/96, 4–10.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer.

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, in: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 31–35.

Barberi, Alessandro (2013): Von Medien, Übertragungen und Automaten. Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 1, in: MEDIENIMPULSE 4/2013, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/605 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Barberi, Alessandro (2014): Von Fotografien, Televisionen und symbolischen Maschinen. Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 2. In: MEDIENIMPULSE 1/2014, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/629 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Barberi, Alessandro (2017): Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft, in: Trültzsch-Wijnen, Christine W. (Hg.): Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung. Baden-Baden: Nomos (Medienpädagogik 1), 143–162.

Barberi, Alessandro/Schmölz, Alexander (2017): Artikel Medientheorien, in: Schorb, Bernd et al. (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, 312–319.

Barberi, Alessandro/Swertz, Christian (Hg.) (2013): MEDIENIMPULSE 4/2013, online unter: www.medienimpulse.at/ausgaben/4-2013-medialer-habitus (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Biermann, Ralph (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen, Wiesbaden: Springer VS.

Blankertz, Herwig (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit, in: ders. (Hg.): Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. (neue pädagogische bemühungen 29), 23–41.

BMB – Bildungsministerium (2017): Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0“, online unter: www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2017/20170123.html (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, 183–198.

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen/Leçon sur la leçon, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1988): Homo academicus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien: Braumüller.

- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chomsky, Noam (1981): Regeln und Repräsentationen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cohn, Ruth/Terfurth, Christina (1997): Lebendiges Lehren und Lernen. T'ZI macht Schule, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Duden, Wortbedeutung: „Schule“, online unter: www.duden.de/rechtschreibung/Schule (letzter Zugriff: 13.06.2018).
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims, Berlin: Suhrkamp.
- Europäische Union (2006): Amtsblatt der Europäischen Union – Empfehlungen des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, online unter: eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE (letzter Zugriff: 13.06.2018).
- Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, K. Ludwig (1995): Materialität der Kommunikation, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 101–142.
- Hentig, Hartmut von (1986): Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Dietzingen: Reclam.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz, in: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93–98.
- Humboldt, Wilhelm von (2002): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (= Wilhelm von Humboldt, Werke, Teil 4). 6. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule so eine »schwere Geburt« ist. in: Treibel, Anette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–178.
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Leverkusen: Leske + Budrich.
- Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“. Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren, in: MEDIENIMPULSE 4/2013, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/602?navi=1 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Kommer, Sven/Biermann, Ralph (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate et al. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–108.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus, Bielefeld: Transcript.

Krautz, Jochen (2012): Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure, online unter: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/01/Gymnasium-in-NDS-1-2013.pdf> (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Krautz, Jochen (2013a): (Sich) bilden oder funktionieren. In welche Richtung sind wir unterwegs? (Vortragstranskript).

Kuhn, Thomas S. (1996): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2010): Soziologie der Kompetenz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten Lernens, Bielefeld: Bertelsmann.

Meder, Norbert (2013): Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive, in: MEDIENIMPULSE 4/2013, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/599 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Missomelius, Petra (2015): Media Education, quo vadis? in: MEDIENIMPULSE 2/2015, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/797 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns, Wien: Univ. Diss.

Niesyto, Horst (2006a): Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit, in: medien + erziehung 50, H. 5, 29–37.

Niesyto, Horst (2006b): Jugend, Medien und symbolischer Selbsta Ausdruck, in: MedienPädagogik 8, 1–4, online unter: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe8/Niesyto8.pdf (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive, in: MedienPädagogik 27, 1–29, online unter: www.medienpaed.com/article/view/435/432 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Pietraß, Manuela (2012): Digital Literacy als Ausdifferenzierung von Medienkompetenz – ein 3-Phasen-Modell, in: Hoffmann, Dagmar/Kübler, Hans (Hg.): Medienkonjunkturen – Medienzukunft, in: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik 56, H. 5., 28–34.

Schmoelz, Alexander (2017): On co-creativity in playful classroom activities, in: Creativity. Theories – Research – Applications 4, H. 1, 25–64.

Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: Sander, Uwe/ Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75–86.

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? in: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 53, H. 5, 50–56.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1975): Strukturen der Lebenswelt, Darmstadt/ Neuwied: Luchterhand.

Swertz, Christian (2004): Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht. Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis., in: Schindler, Wolfgang (Hg.): Bildung und Lernen Online, München: kopaed, 65–75.

Swertz, Christian (2008): Hinweise zu einer Theorie der Medienpädagogik, in: Blaschitz, Edith/Seibt, Martin (Hg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis, Wien: Lit, 42–51.

Swertz, Christian (2011): Der mediale Habitus. Unveröffentl. Vortragsmanuskript.

Swertz, Christian (2017): Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt. Anmerkungen zum Status universitärer Bildung angesichts der Digitalisierung von Wissensbeständen, in: Erziehungswissenschaft 2, 9–18, online unter: doi.org/10.3224/ezw.v28i2.2 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Swertz, Christian/Kern, Gudrun/Kovacova, Erika (2014): Der mediale Habitus in der frühen Kindheit, in: Medienpädagogik 22, online unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/150> (letzter Zugriff: 13.06.2018)

Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2017): Ein Recht auf Medienkompetenz? in: MEDIENIMPULSE 1/2017, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/1037?navi=1 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2016): Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik – Für die „Medienperformanz“, in: MEDIENIMPULSE 4/2016, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/1031?navi=1 (letzter Zugriff: 13.06.2018).

Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel: Beltz, 27ff.

Schweiger, Wolfgang (2012): Konzeption eines Lehrplans für den Unterrichtsgegenstand Medienkunde auf der Sekundarstufe I, Wien: Univ. Diss.