Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

medien impulse

2016–2017

Herausgegeben von
Alessandro Barberi
Thomas Ballhausen
Christian Berger
Katharina Kaiser-Müller
Petra Missomelius
Ruth Sonderegger
Christian Swertz
Rosa Danner

nap
new academic press

MEDIENIMPULSE

Beiträge zur Medienpädagogik
2016–2017

Gefördert und beauftragt vom Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Impressum
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.de abrufbar.
Printed in Austria
Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2019 by new academic press, Wien
www.newacademicpress.at

ISBN 978-3-7003-2101-9

Covermotiv: gerard79 / sxc
Covergestaltung: Alexandra Schepelmann

Druck: Prime Rate, Budapest

Alessandro Barberi/Thomas Ballhausen/Christian Berger/
Katharina Kaiser-Müller/Petra Missomelius/Ruth Sonderegger/
Christian Swertz/Rosa Danner (Hg.)

MEDIENIMPULSE

Beiträge zur Medienpädagogik 2016–2017

nap new academic press

Inhalt

Vorwort 9

Einleitung 11

Danksagung 30

Ausgabe 1/2016

Printmedien in Österreich

Fritz Hausjell
Von innen gesehen
Medienethik im Boulevardjournalismus 32

Esther Scheer
Die Sozialreportage – Ihre Bedeutung im österreichischen Printjournalismus nach der Jahrtausendwende
Eine Themenfrequenzanalyse der beiden Wochenmagazine Falter & News von 2002 bis 2012 37

Thomas Kvicala
Abgehoben: Medienkonzentration in Österreich
Die Big Player: ORF, Mediaprint, Styria und lokale Kaiser dominieren weiterhin den Medienmarkt 48

Thomas Damberger
Augmented Reality als Bildungsenhancement? 52

Raffaela Rogy
Rezension: Pasolini – Haneke: Filmische Ordnungen von Gewalt
Navigationen, Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften (Jg. 14/1) von Marijana Erstić und Christina Natlacen (Hg.) 68

Ausgabe 2/2016

Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume

Rosa Danner
Wo geht's hier nach Pornotopia?
Eine Annäherung an das Kulturphänomen der filmischen Pornografie 72

Johannes Sengelin
Autopornografisierung im Web 2.0 als massenkulturelle Praxis
Mediale Umbrüche in Bezug auf Sex gelesen mit Paul B. Preciado und Michel Foucault 86

Elke Prochazka/Katharina Kaiser-Müller
Lets talk about … – SeXtalks 2.0 95

Maria Aresin
Review Essay: Guth, Doris/Priedl, Elisabeth (Hg.) (2012): Bilder der Liebe. Liebe, Begehren und Geschlechterverhältnisse in der Kunst der Frühen Neuzeit, Bielefeld: transcript. 103

Christoph Kaindel
Geocaching
Jäger des wertlosen Schatzes 110

Ausgabe 3/2016

Mediales Lernen/Lehren im Fremdsprachenunterricht/beim Spracherwerb

Johanna Chardaloupa/Aimi Jõesalu
Web 2.0-Werkzeuge und Apps im regulären DaF-Unterricht
eTwinning macht es möglich! 116

Reinhard Bauer/Petra Szucsich/Klaus Himpsl-Gutermann
Zeig, was du kannst!
E-Portfolios als alternatives Assessment-Tool im Fremdsprachenunterricht 126

Sonja Gabriel
Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdsprachenerwerb unterstützen?
Eine kurze Übersicht über den derzeitigen Stand der Forschung 143

Carla Stenitzer
(Hör)Stolpersteine – Zeichen gegen das Vergessen 157

Petra Missomelius
Die Kultusministerkonferenz und die Medienbildung
Stellungnahmen zum KMK-Strategie-Entwurf „Bildung in der digitalen Welt“. 162

Ausgabe 4/2016

Macht, Souveränität, Herrschaft

Ann-Kathrin Stoltenhoff/Kerstin Raudonat
Medienpädagogik im Spannungsfeld der (Re)Produktion heteronormativer Machtstrukturen und emanzipatorischer Bildungsideale
Eine poststrukturalistische Perspektive 168

Bernhard Lasser/Christian Treinen
Machtverhältnisse in den Darstellungen der Religionen im Orbis Sensualium Pictus (1653) des Comenius 176

Christian Zolles
Das leere Zentrum demokratischer Souveränität am Beispiel der Globalisierung des Himmels seit 1783
Mit einer Darstellung der medienkritischen und medienerzieherischen Perspektive des ‚kleinen Mannes, anhand von Jean Pauls Giannozzo 184

Christine W. Trültzsch-Wijnen
Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik
Für die „Medienperformanz“. 201

Lea Braun
Zur Bedeutung des Öffentlichkeitsbegriffs für die Medienpädagogik 214

Ausgabe 1/2017

Tätigkeitsfelder schulischer Medienpädagoginnen und Medienpädagogen

Christian Berger/Thomas Strasser
Medienkompetenz in der Schule 4.0
Stellungnahme der ÖFEB – Sektion Medienpädagogik 224

Nina Grünberger
Facetten schulischer Medienpädagogik 227

Josef Buchner
Offener Geschichtsunterricht mit Augmented Reality 239

Ilona Andrea Cwielong
Der Anerkennungsdiskurs in der bildungswissenschaftlich orientierten Medienpädagogik und Mediensozialisationsforschung 248

Alessandro Barberi
Vom Klassenkampf
Zur Wiederkehr des historischen Materialismus 261

Paul Winkler
Rezension: Die Vergnügungskultur der Großstadt
Orte – Inszenierungen – Netzwerke (1880–1930) von Paul Nolte (Hg.) 308

Ausgabe 2/2017

Digitale Grundbildung

Maria Grandl/Martin Ebner
Informatische Grundbildung – ein Ländervergleich 314

Alexander Schmoelz/Gertraud Kremsner/Michelle Proyer/Daniel Handle-Pfeiffer/Lisa-Katharina Möhlen/Kostas Karpouzis
Inklusiver Unterricht mit Digitalen Spielen 324

Ramona Zdarsky
Medienbildung an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Österreich 343

Klaus Rummler
Lernen mit Online-Videos – Eine Einführung 355

Thomas Ballhausen
Versuch über Literatur und Gastfreundschaft 371

Ausgabe 3/2017

Medien und Flucht
Medienpädagogische Perspektiven

Henrike Friedrichs-Liesenkötter/Caroline Schmitt
Digitale Medien als Mediatoren von Agency
Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-)pädagogische Arbeit 382

Christian Diabl/die.fisch.die/Lale Rodgarkia-Dara
Medieninklusion für Geflüchtete im freien Mediensektor 400

Ruth Sonderegger
Reviewessay: Engaged Pedagogy
Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks von Belinda Kazeem-Kamiński 409

Christian Swertz
Rhythmuserleben mit Medien
Medienpädagogische Anmerkungen zur Produktion zeitlicher Gliederungen 418

Veronika Zoidl
Rezension: Ingeborg Bachmann. „Male oscuro“
Aufzeichnungen aus der Zeit der Krankheit von Isolde Schiffermüller und Gabriella Pelloni (Hg.) 427

Ausgabe 4/2017

Kreativität/Ko-Kreativität

Gilles Deleuze
Was ist der Schöpfungsakt? 432

Anke Redecker
Die ambivalente Kreativität des E-Learning
Plädoyer für eine kritische Medienbildung in Interaktion 442

David Buckingham
Power to the people?
Amateur media and everyday creativity 455

Sandra Schön/Eva-Maria Hollauf
Kreatives Denken und Handeln in Makerspaces fördern
Eine europäische Initiative setzt auf die gemeinsame Entwicklung von sozialen Innovationen in Makerspace-Umgebungen 463

Alessandro Barberi
Cut! Von der Praxis der Grammatologie
Skripturalität in David Finchers SE7EN (1995) 468

Kurzbiografien

Kurzbiografien Autorinnen und Autoren 503

Vorwort

Foto: JAKOB GLASER

Seit über zwanzig Jahren behandelt die vom BMBWF herausgegebene Zeitschrift MEDIENIMPULSE alle medienpädagogischen Themen, die sich angesichts der Digitalisierung im Wissenschafts- und Bildungsbereich stellen.

Das Redaktionsteam der MEDIENIMPULSE um Alessandro Barberi steht auch personell für die Synergieeffekte und den Wissenstransfer zwischen mehreren wichtigen bildungspolitischen und medienpädagogischen Institutionen in Österreich: neben vielen anderen sind das BMBWF, die Universität Wien, die Pädagogische Hochschule Wien, die Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig oder auch die Akademie der bildenden Künste Wien in diesem Team eng verflochten.

Von der Arbeit der MEDIENIMPULSE mit ihrer langjährigen medienpädagogischen Expertise profitieren am Ende die Kinder und Jugendlichen genauso wie die Lehrenden in den Schulen und im wissenschaftlichen Feld, aber auch die an medienpädagogischen Fragen interessierten bildungspolitisch Verantwortlichen sowie die Bürgerinnen und Bürger unseres Landes. Genau deshalb ist es mir als zuständiger Minister und Herausgeber eine besondere Freude, der Leserschaft der MEDIENIMPULSE diesen Querschnitt der gemeinsamen Arbeit aus den Jahren 2016–2017 präsentieren zu können. Ich wünsche der Redaktion, dass die MEDIENIMPULSE auch in Zukunft digitale und mediale Impulse setzen können, um alle Interessierten angesichts der Digitalisierung für den Zwischenbereich von Bildungspolitik und medienpädagogischer Praxis und Forschung zu sensibilisieren.

Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann
Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Einleitung

Von Printmedien, sexualisierten Räumen und Machtdispositiven zu Tätigkeitsfeldern der Digitalen Grundbildung, Flüchtlingspädagogik und Fragen der (Ko-)Kreativität

Für eine in der Praxis verankerte reflexive Medienpädagogik

Die Redaktion der MEDIENIMPULSE stellt mit diesem Band nun schon das vierte Mal in gedruckter und analoger Form die Arbeit von zwei Jahren digitaler Medienpädagogik der interessierten Öffentlichkeit vor. Denn erneut haben wir zwischen 2016 und 2017 eine mediale Traditionslinie fortgesetzt, die bis zu den Vorläufern der Zeitschrift in die 1960er Jahre zurückgeht. Von Beginn an ging es dabei um eine medientheoretische Anreicherung der sich langsam konstituierenden Medienpädagogik als Disziplin und gleichzeitig um eine Reflexion der jeweils auftauchenden (Neuen) Medien vom Tonbandgerät über den Videorecorder bis zum Siliziumchip und dem Personal Computer.

So geht es auch heute – und das angesichts der (globalen) Digitalisierung in immer stärkerem Maße – um die medialen Transformationen der Produktionsbedingungen unserer Gesellschaften und Kulturen und um den eminent wichtigen (medien-)pädagogischen Auftrag, unsere Kinder, Jugendlichen und Studierenden vom Kindergarten bis zur Hochschule auf die Herausforderungen der Digitalisierung vorzubereiten. Dabei steht auf allen Ebenen der Begriff der *Medienkompetenz*, den wir nach wie vor mit Dieter Baacke in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung unterteilen, im Mittelpunkt unseres (Erkenntnis-)Interesses. Als theoretisches Orientierungszeichen unserer Arbeit ermöglicht dieser Begriff die genaue Erfassung der Fähigkeiten, die zum praktischen Umgang mit (Neuen) Medien nötig sind. So können Bildungsprozesse im digitalen Zeitalter der Informationsreproduktion im Sinne einer Mediensoziologie, die wir als *Handlungsorientierte Medienpädagogik* begreifen, auch empirisch sehr präzise erfasst und diskutiert werden. Dabei steht uns nach wie vor eine theoretische und praktische Trias vor Augen, die unsere Arbeit nun schon seit einigen Jahren anleitet:

Denn *erstens* lässt sich angesichts der inneren Form medienpädagogischer Theoriedebatten wie auch hinsichtlich zahlreicher empirischer Studien zeigen, dass die Medienpädagogik – wie alle anderen Disziplinen – keinen homogenen „epistemologischen Kern" aufweist. Je mehr versucht wird, diesen Kern zu definieren, desto mehr wird klar, dass Inter- und Transdisziplinarität nicht nur eine intellektuelle Forderung ist, sondern uns methodisch genauso vorgegeben ist wie im Bereich der (Unterrichts-)Gegenstände. So sind etwa unsere Curricula das beste Beispiel dafür, dass eine zeitgemäße Medienpädagogik buchstäblich und ganz medial *zwischen* den Disziplinen operiert, wie bei der Reflexion oder Erstellung von Lehrplänen *neben* den einzelnen Fächern. Auch durchdringt das Mediale – und mit ihm Medientheorie und Medienpädagogik – Disziplinen wie die Sozial-, Kultur- und Medienwissenschaften, die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft und naheliegender Weise auch die Philosophie und Bildungswissenschaft

bzw. die Erziehungswissenschaft. Für dieses breite inter- und trans-disziplinäre Verständnis der Medienpädagogik stehen alle Beiträge dieses Bandes.

Zweitens verstehen wir unter „Reflexiver Medienpädagogik" ein epistemologisches und also erkenntniskritisches Programm, das Theorie mit Praxis und Praxis mit Theorie so verschränkt, dass sie dialektisch vermittelt werden können. So fordern wir durchgängig eine hohes Maß an (medialer) *Selbstreflexion*, das angesichts von *filter bubbles*, *fake news* und einem hoch manipulativen Medienszenario die Möglichkeit von *Selbstbefreiung* im digitalen Zeitalter der Reproduktion von Information ermöglichen und garantieren soll. Nach den Möglichkeits- und Produktionsbedingungen des Wissens im Informationsspektakel des 21. Jahrhunderts zu fragen begleitet unsere Tätigkeiten mithin ständig und sollte so direkt wie möglich jungen Menschen didaktisch und pädagogisch übertragen werden. So diskutieren wir u. a. die Macht- und Kapitalstrukturen der österreichischen (Print-)Medienlandschaft, analysieren z. B. die Rolle von *sexting* und *grooming*, reflektieren eingehend die Mechanismen der Fremdsprachendidaktik und zeigen auf breiter Ebene wie Fragen der Macht oder der Herrschaft den Aufbau von Souveränität befördern oder behindern können.

Dabei steht für uns im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Medienpädagogik *drittens* außer Frage, dass Theorie, Methode und Reflexion immer wieder mit jenen Daten konfrontiert werden müssen, die empirisch „im Feld" erforscht wurden. Denn nur im permanenten Wechsel zwischen begrifflicher Bestimmung und empirischer Erhebung können Erkenntnisse entstehen, die dann medienpädagogisch als notwendiges Korrelat der Unterrichtspraxis in eben diese Praxis umgelegt werden können. Dies immer auch im Kontext globaler wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, kultureller und ideeller Entwicklungen. Deshalb rücken wir ganz konkret die Tätigkeitsfelder schulischer Medienpädagoginnen und -pädagogen in den Mittelpunkt, vergleichen international verschiedene Konzepte der Digitalen Grundbildung, untersuchen die mehr als schwierige Lage von Flüchtlingen und widmen uns eingehend den empirischen Aspekten der (Ko-)Kreativität in unseren Schul- und Arbeitsräumen.

Diese drei Perspektiven stellen mithin und erneut unser Erkenntnisinteresse dar, das sich in allen Beiträgen nachweisen lässt: Von Printmedien, sexualisierten Räumen und Machtdispositiven bis hin zu Tätigkeitsfeldern der Digitalen Grundbildung, Flüchtlingspädagogik und eben Fragen der (Ko-)Kreativität.

Ausgabe 1/2016 Printmedien in Österreich

Ganz in diesem dreifachen Sinne wollte die Redaktion am Beginn des Jahres 2016 der Tatsache Rechnung tragen, dass in den letzten 30 Jahren infolge der Durchsetzung des Neoliberalismus auch der qualitätsvolle (und d. i. auch investigative) Journalismus in den Printmedien in starke Bedrängnis geraten ist. Denn auch wenn inzwischen in Buchform Nachrufe auf die gedruckte Zeitung publiziert werden, erleben die Printmedien in der österreichischen Gesellschaft nach wie vor eine starke (Medien-)Nutzung. Dies war Anlass genug den österreichischen Printmedien eine eigene Schwerpunktausgabe zu widmen. Denn hinsichtlich der Medienkompetenz-Vermittlung im Bildungssystem stehen wir vor der publizistischen Herausforderung, etwa angesichts der *social media*, die Bedeutung klassischer Medien (Printmedien, Hörfunk, TV) nicht aus dem Blick zu verlieren und sie angesichts der aktuellen Produktionsbedingungen neu zu gewichten. Darauf wollte diese Ausgabe Antworten anbieten.

Deshalb betont *Fritz Hausjell* in seinem Beitrag, dass Medienethik im Boulevardjournalismus der Printmedien von eminenter Bedeutung ist. Dabei stellt er eingehend die Magisterarbeit von Melanie Jakab vor, die Journalistinnen und Journalisten von *Kronen Zeitung*, *Österreich* und *Heute* zu diesem Thema befragt hat. Denn es ist mehr als bedeutsam, dass gerade diese drei Printmedien an der immer wieder geforderten (medialen) Selbstkontrolle schlicht nicht teilnehmen und sich deshalb auch nicht vor dem Presserat verteidigen. Jakab ist es indes gelungen, Boulevardjournalistinnen und -journalisten hinsichtlich der Medienethik zu befragen. Die Antworten thematisieren bemerkenswerterweise Achtung der Menschenwürde und des Privatbereichs, Fairness oder den gesunden Menschenverstand. Dabei geht gerade in Zeiten der *social media* auch vom Publikum ein wesentlicher Einfluss aus, wobei der ökonomische Druck auf die Berichterstattung enorm ist. Insgesamt betonen Hausjell und Jakab, dass die befragten Journalistinnen und Journalisten in den Printmedien medienethisch eben *nicht* auf den Presserat setzen, sondern sich auf ihr eigenes (vermeintliches) Fingerspitzengefühl verlassen und damit Selbstkritik bzw. Selbstüberprüfung assoziieren.

Angesichts unseres Themas stellt sich deutlich auch die Frage nach der gegenwärtigen Rolle des investigativen bzw. anwaltschaftlichen Journalismus. Wie steht es z. B um die Sozialreportage in österreichischen Printmedien? *Esther Scheer* hat dahingehend die Magazine FALTER und NEWS zwischen 2002 und 2012 einer eingehenden Themenfrequenzanalyse unterworfen, indem sie überprüfte, wie soziale Problemfelder zum Gegenstand der Berichterstattung wurden. Dabei konnte sie zeigen, dass nach einer Hochphase in den 70er Jahren im untersuchten Zeitraum kein erneuter Aufschwung des investigativen und anwaltschaftlichen Journalismus zu verzeichnen ist. Im Gegenteil: Reine Sozialreportagen nach dem Vorbild eines Egon Erwin Kisch, eines Max Winter oder eines Günter Wallraff ließen sich keine finden. Insgesamt betont Scheer, dass auch innerhalb journalistischer Kreise keine einheitliche Front (mehr) existiert, um auf gesellschaftliche Missstände aufmerksam zu machen. Die Autorin hält dementgegen ein deutliches Plädoyer für den gesellschaftskritischen, anwaltschaftlichen und investigativen Journalismus, den es – gerade im Sinne der Medienethik – nachdrücklich zu stärken gilt.

Um deutlich zu machen, in welchem sozioökonomischen Kontext österreichische Printmedien erscheinen gibt *Thomas Kvicala* dann einen kondensierten Crashkurs hinsichtlich der Hierarchien der österreichischen Medienkonzentration und diskutiert dabei vor allem die Big Player *ORF*, *Mediaprint* und *Styria*. Im Vergleich zum österreichischen Fernsehen zeichnet sich so die Lage der Printmedien auch auf statistischer Ebene ab, denn von der Machtkonzentration her ist die *Mediaprint* in Österreich nach wie vor der stärkste Träger von Printmedien, der u. a. Druck, Vertrieb und Anzeigen der *Kronenzeitung*, des *Kurier* und der *Verlagsgruppe News* organisiert und vor allem den ostösterreichischen Zeitungsmarkt abdeckt. So zeichnet Kvicala – bei Nennung weiterer Medienhäuser – ein eindringliches Bild der österreichischen Medienlandschaft. Ein Bild, das einen schnellen Überblick über die mediale Kapitalkonzentration in Österreich bietet und das in seiner knappen Form auch als hervorragendes Unterrichtsmaterial dienen kann.

Aber auch die anderen Ressorts dieser Ausgabe thematisierten für Medienpädagoginnen und -pädagogen Relevantes: so ermöglicht es etwa die *augmented reality* im digitalen Raum, die Realität in die Virtualität hinein auszudehnen. *Thomas Damberger* sucht deshalb in seinem Beitrag für das Ressort Forschung eine Antwort auf die Frage, ob die (digital) erweiterte Realität die Bildung des Menschen im Sinne der (Medien-)Pädagogik verbessern kann. Denn die Welt wird durch die *augmented reality* scheinbar umfangreicher. Inwiefern kann also ein durch die *augmented reality* eröffnetes Mehr an Welt zugleich ein Mehr an Bildung bedeuten? Dabei un-

terscheidet der Autor zwischen *augmented*, *mixed* und *ubiquitous reality*, um diese Bereiche klar abzugrenzen. Gerade in diesem Zusammenhang ist es daher wichtig, die Frage zu stellen, ob *augmented reality* als „Bildungsenhancement" dienen, also auch Bildungsprozesse positiv beeinflussen kann. Der Autor beantwortet diese Frage, indem er verschiedene Pädagogen und Philosophen zu Wort kommen lässt.

Raffaela Rogy präsentiert des Weiteren im Ressort Neue Medien einen bemerkenswerten Band der kulturwissenschaftlichen Zeitschrift *Navigationen*, in dem die revolutionären Werke von Piere Paolo Pasolini und Michael Haneke einem eingehenden Vergleich unterzogen werden. In der Ausgabe *Pasolini-Haneke: Filmische Ordnungen von Gewalt,* nehmen sich die zehn Autorinnen und Autoren dieses Hefts des filmischen Schaffens dieser beiden großen Regisseure an. Die Beiträge dieses von Marijana Erstić und Christina Natlacen herausgegebenen Bandes, die im Rahmen einer Tagung an der Universität Siegen im Oktober 2012 entstanden sind, machen sich zum Ziel die soziopolitischen Ordnungen von Gewalt sowie deren Visualisierung im Körper und anhand der Gesten der filmischen Protagonistinnen und Protagonisten zu analysieren.

Ausgabe 2/2016 Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume

Visuelle Medien, heute wohl vor allem digitale Medien und das Internet, eröffnen sexualisierte Räume. Diese Räume existieren heute in mindestens dreierlei Form: als durch soziale bzw. digitale Medien veränderter Umgang mit Körper, Nacktheit, Sexualität und Begehren; als Webseiten mit pornografischen Inhalten (Filme, Bilder, Spiele, Apps etc.); und schließlich als in sexuelle Praktiken integrierte digitale Kommunikation (z. B. *sexting*, *cyber-grooming*, *sextortion*, *grooming*, *posing* oder Rachepornos). Deshalb hat sich die Redaktion der MEDIENIMPULSE mit der Ausgabe 2/2016 entschlossen, dem Thema der sexualisierten Räume im Internet und angesichts von digitalen Medien eine eigene Ausgabe zu widmen.

Denn diese sexualisierten Räume haben in den vergangenen Jahrzehnten Bilder, Diskurse, Fantasien und Praktiken sowie den Zugang zur Sexualität mitgeprägt. Damit einhergehend scheinen sich auch Praktiken der Sexualität drastisch verändert zu haben bzw. sich laufend zu verändern. Zumindest was Pornografie und Körperlichkeit betrifft, wird das immer wieder (mehr oder weniger reißerisch bzw. mehr oder weniger moralisierend) hervorgehoben; etwa, wenn von einer „(Selbst-)Pornografisierung der Gesellschaft" die Rede ist oder von einer „Generation Porno". Im Licht solcher Diagnosen ist neu zu diskutieren, wie sich Sexualitätsdiskurse an der Schnittstelle zwischen körperlicher und moralischer Erregung entfalten.

Ganz im Sinne dieses medienpädagogischen Schwerpunktthemas hat deshalb *Rosa Danner* sich vorgenommen, den pornografischen Film als „Volkshochschule der Sexualwissenschaft" (Gertrud Koch) zu begreifen und ihn im Sinne Foucaults im Sexualitätsdispositiv zu verorten. Dabei nimmt sie „pornotopische" Techniken und „Pornonormativitäten" von Mainstream-Hardcore-Pornos in den Blick und analysiert ihrerseits die diesbezüglichen Blickanordnungen. So geht sie der soziokulturellen Semiotik der Pornografie auf den Grund und gibt einen Aufriss der zentralen Herangehensweisen zu diesem mehr als relevanten Phänomen. In einem zweiten Schritt fasst sie die prägnantesten Momente der genretypischen Medieninszenierung zusammen, um Pornografie allgemein als mediengeschichtliches Bezugssystem vor Augen zu führen. Der pornografische Film ist dabei ein stark ausdifferenziertes Genre mit bestimmten Konventionen, aber keine stabile Kategorie. So können pornografische Bewegtbild-Medien als kulturelle Phänomene in den Blick genommen werden, die fiktional, inszeniert, kulturell codiert und sozial hervorge-

bracht sind und gerade deshalb mit ihren ephemeren Inhalten einem ständigen Wandel des historischen Bezugsrahmens unterliegen. Wo geht's es also hier nach Pornotopia?

Johannes Sengelin stellt sich dann ganz im Sinne des Sexualitätsdispositivs der Aufgabe, „Autopornografisierung" im Web 2.0 als massenkulturelle Praxis zu begreifen. Dabei beschreibt er die Verschiebungen und Überlagerungen der Machtregime über den Sex im Kontext der gegenwärtigen Umbruchsituation von massenmedialen Repräsentations- und Kommunikationsformen und fasst die medienpädagogische Auseinandersetzung damit luzide zusammen. Wie Rosa Danner geht Sengelin dabei vom Begriff „Pornotopia" aus und betont, dass in unserer Geschichte die Repräsentationstechniken des menschlichen Körpers immer schon mit der Inszenierung von Nacktheit und Sexualisierung verbunden waren. Dabei sind Kategorien wie *race*, *sex*, *gender* oder *class* von eminenter Bedeutung, wenn es darum geht, die Körper und ihre Sexualität symbolisch zu besetzen. So kommt es nach Sengelin zu einer „Autopornografisierung" der Körper. Vor diesem Hintergrund müsste eine kritische Medienpädagogik, die in der Praxis konkret auszuarbeiten wäre, einen selbstbestimmten Umgang mit neuen Medien- und Selbstinszenierungstechniken ermöglichen, in denen kollektive Strategien ausgelotet werden können, die das aktuelle heterosexuelle Gender-Programming unterlaufen, um neuartige Subjektivierungs- und Fluchtlinien der Sexualität zu ermöglichen.

Zu solchen in diesem Sinne engagierten Lehrerinnen und Lehrern gehört das Team um *Sextalks*, einem Projekt der Abteilung Jugendpolitik des Bundesministeriums für Familien und Jugend (bmfj), das seit 2018 dem Bundeskanzleramt untersteht und vom erfahrenen psychologischen Team von *Elke Prochazka* und Alexander Pummer entwickelt und durchgeführt wird. Dabei geht das Team (etwa in Workshops für Schulklassen bzw. außerschulische Jugendgruppen) konkret auf die Probleme der Heranwachsenden im „Sexualitätsdispositiv" ein und weiß, wie man Kindern und Jugendlichen vor allem präventiv begegnen kann. Unsere verdiente Redaktionsassistentin *Katharina Kaiser-Müller* hat deshalb Elke Prochazka zu einem Interview gebeten, das wir hiermit auch in gedruckter Form präsentieren: Dabei geht es um die medienpädagogischen Problemzonen *sexting*, *sextortion*, *grooming*, *posing* und Rachepornos, die ganz konkrete psychologische bzw. didaktische Praktiken eines klugen Umgangs mit ihnen nötig machen. Dazu sind auch gesetzliche Grundkompetenzen vonnöten. Daher ist es auch für Medienpädagoginnen und -pädagogen entscheidend, mit Eltern, Kindern und Jugendlichen offen alle diesbezüglichen Themen anzusprechen, ohne jemanden als „dumm" abzutun, wenn sensible Fragen gestellt werden.

Die Frage der Sexualität durchzieht in (kunst-)historischem Sinne auch *Maria Aresins* Reviewessay im Ressort Kultur/Kunst. Sie hat den 2012 erschienenen und von Doris Guth und Elisabeth Priedl herausgegebenen Band *Bilder der Liebe. Liebe, Begehren und Geschlechterverhältnisse in der Kunst der Frühen Neuzeit* besprochen, der in Bielefeld bei transcript erschienen ist. Auch diese Liebesbilder sind Teil unseres abendländischen Archivs und unserer (medienarchäologischen) Sexualitätsgeschichte, wobei die Medien der Literatur – etwa das Buch – und der bildenden Kunst – etwa die Leinwand – im Zentrum stehen. Ein Wandel tritt auch nach Auffassung Aresins mit Foucaults Begriff des „Sexualitätsdispositivs" ein. Der von Aresin rezensierte Sammelband macht so nicht nur auf das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Kunst und Liebe aufmerksam, sondern zeigt explizit Desiderate der Kunstgeschichte auf. Insgesamt betont die Rezensentin, dass die Quellen zur Kunstgeschichte der Sexualität in der Frühen Neuzeit innerhalb ästhetischer Interpretationsansätze nicht neueren gendertheoretischen Ansätzen widersprechen müssen, sondern durchaus mit diesen vereinbar sind.

Um auch ein schönes Beispiel aus dem Ressort Praxis zu dokumentieren, thematisiert *Christoph Kaindel* dann das medienpädagogisch äußerst relevante Phänomen Geocaching und lädt Lehrende wie Lernende ein, Jäger eines wertlosen Schatzes zu werden. Dabei schickt Kaindel die Leserinnen und Leser auf eine erfahrungsreiche Reise zwischen Digitalität und Natur und hält dabei ein Plädoyer für Medienpädagogik als Erlebnispädagogik. Insgesamt ist Geocaching leicht erklärt: Jemand versteckt einen Behälter, in dem sich – neben anderen interessanten Gegenständen – zumindest ein Logbuch befindet, an einem frei zugänglichen Ort und veröffentlicht mit GPS-Unterstützung die Koordinaten im Internet; andere machen sich dann auf die Suche, durchstreifen verschiedene urbane oder natürliche Räume und tragen sich nach dem Fund im Logbuch ein. Diese virtuelle Schatzsuche gibt es seit 15 Jahren und nahezu ebenso lange gibt es Konzepte zum Einsatz in pädagogischen Kontexten. Aber erst mit der Verbreitung GPS-fähiger Smartphones ist Geocaching nun ohne Einstiegshürden und ohne besondere Vorbereitung durchführbar. Machen Sie sich als Lehrerinnen und Lehrer mit Ihren Schülerinnen und Schülern also auf die Suche!

Ausgabe 3/2016 Mediales Lernen/Lehren im Fremdsprachenunterricht/beim Spracherwerb

Internet, digitale Medien und Computerspiele nehmen heute eine bedeutende Rolle beim Spracherwerb bzw. im Fremdsprachenunterricht ein. Mittlerweile wird in unterschiedlichsten wissenschaftstheoretischen bzw. berufsfeldspezifisch-praktischen Kontexten aus unterschiedlichen Blickwinkeln darüber diskutiert. Vor allem im Bereich der Lehrerinnen- und Lehreraus-, fort- und -weiterbildung bzw. im schulischen Unterricht bzw. beim *lifelong learning* sind bestimmte Entwicklungen hinsichtlich einer curricularen Implementierung von digitalen Medien unterschiedlichster Spezifika erkennbar. Denn durch komplexere und realistischere Übungsformen und authentische Materialien kommen mediendidaktische bzw. medienpädagogische Szenarien immer mehr im Fremdsprachenunterricht bzw. beim Spracherwerb zum Einsatz. Dies war Grund genug diesem Thema die dritte Ausgabe der MEDIENIMPULSE im Jahr 2016 zu widmen. Dabei ging es vor allem um wissenschaftstheoretische Ansätze, Überlegungen, Entwurfsmuster, Taxonomien bzw. praktisch-applikative Einsatzszenarien digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht bzw. beim Spracherwerb Lernender aus den Bereichen Primar- und Sekundarstufe bzw. aus dem tertiären Bildungssektor und im Berich des *lifelong learning.*

Johanna Chardaloupa und Aimi Jõesalu analysieren und präsentieren deshalb in ihrem Beitrag Web 2.0-Werkzeuge und Apps für den regulären DaF-Unterricht. In diesem Zusammenhang finden sich mehrere Tipps für die konkrete Praxis des Fremdsprachenunterrichts, wenn vor allem *eTwinning* eingehend erläutert wird. Dabei handelt es sich um eine pulsierende Gemeinschaft von Lehrkräften aus ganz Europa mit der Möglichkeit zur Beteiligung an vielen Aktivitäten. Die Autorinnen und Autoren präsentieren in diesem Kontext drei ganz konkrete *eTwinning*-Projekte, die zwischen 2013 und 2016 in Griechenland und Estland durchgeführt wurden und erläutern deren medienpädagogische Stärken und Schwächen. In den Projekten wurden verschiedene Online-Wergzeuge und Apps ausprobiert: Die griechischen Schülerinnen und Schüler arbeiteten mit *iPad*-Apps und die estländischen mit *Android*-Apps am Spracherwerb: So wurden *Telagammi*, *Augmented Reality*, *Utellstory*, *Flipagram* bis hin zu *Padlet*, *Google Slides*, *Titanpad* oder *LearningApps* von den Schülerinnen und Schülern in den Projekten getestet. Die Autorinnen und Autoren betonen zusammenfassend, dass diese Projekte u. a. Ab-

wechslung in den Schulalltag bringen und ein konzentriertes und zielgerichtetes Arbeiten im Fremdsprachenunterricht ermöglichen.

Auch die Expertinnen und Experten für E-Portfolio *Reinhard Bauer, Petra Szucsich und Klaus Himpsl-Gutermann* beschreiben in ihrem Beitrag, wie durch die Verwendung von E-Portfolios traditionelle pädagogische Rollen im didaktischen Feld aufgebrochen werden können. Dabei zeigen sie anhand des Englischunterrichts wie ein konkretes Projekt in diesem Sinne medienpädagogisch gestaltet und beurteilt werden kann. So wird ein Plädoyer für eine an den Schülerinnen und Schülern orientierte „prozessorientierte Didaktik" lesbar, mit der die Lernwege im Rahmen des Spracherwerbs selbst dokumentiert und reflektiert werden können, um eine ganzheitliche Bewertung der schulischen Leistungen zu ermöglichen. Insgesamt wird dabei betont, dass das E-Portfolio in didaktischen Zusammenhängen mehrere Vorteile hat: Denn es ermöglicht u. a. ein ganzheitliches Verständnis von Informationskompetenz 2.0, stellt ein alternatives Instrument zur Leistungsbeurteilung dar und schafft Möglichkeiten für einen individualisierten Unterricht, der den Aufbau einer medienkritischen Reflexionskultur ins Zentrum rückt. Damit liegt auch hier ein äußerst abgerundeter und praxisrelevanter Beitrag vor, der logisch nachvollziehbar ist und medienpädagogisch direkt in die konkrete Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann.

Ob in diesem Sinne auch digitale Spiele wirklich in der Lage sind, spielerisch und fast nebenbei Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln und den Spracherwerb zu befördern, behandelt in der Folge der Beitrag von *Sonja Gabriel*. Dabei geht es um die Potenziale von Computerspielwelten und den Umstand, dass im Spiel Motivation gefördert und Wortschatzerweiterung erreicht werden kann. Durch die konkrete Unterrichtspraxis kann mithin unter Verwendung verschiedener (analoger und digitaler) Materialien der (Fremd-)Spracherwerb unterstützt werden. Dabei wird die Geschichte der Computerspiele als Lernmittel rekapituliert, das schon früh mit dem Erwerb von (*media*) *literacy* verbunden worden ist. So unterscheidet Gabriel die *reale* Identität der Spielerinnen und Spieler von ihrer *virtuellen* und *projizierten* Identität und betont, dass die Formel für erfolgreiches Lernen in und mit digitalen Spielen – wie etwa *Massive Multiplayer Online Games* (MMOs) – lautet: „Spielziel ist Lernziel". Gabriel fasst abschließend zusammen: in der Lexik (Festigung und Erweiterung des Wortschatzes), im Erlernen von Diskursstrategien und grammatikalischen Strukturen, aber auch bei der Vermittlung von z. B. landeskundlichen, kulturellen oder sozialen Aspekten spielen Spiele im (Fremd-)Sprachenunterricht eine mehr als positive Rolle.

Carla Stenitzer präsentiert dann im Ressort Praxis das Projekt „Hörstolpersteine", in dem Lebensgeschichten von Opfern des Nationalsozialismus vertont wurden. Damit wird beispielhaft aufgezeigt, wie Radio als Lehr- und Lernmittel (der Geschichte) eingesetzt werden kann, um auch historische Fremderfahrungen abzubauen. Gemeinsam mit einer 4. Klasse eines Salzburger Gymnasiums wurden 10 dieser Hörstolpersteine im Geschichteunterricht mit Unterstützung und Betreuung durch die Radiofabrik – dem Freien Radio in Salzburg – produziert und ausgestrahlt. Das Projekt versteht sich als Pilotversuch, um in langfristiger Perspektive eine Vertonung aller derzeit 310 in Salzburg verlegten „realen" Stolpersteine zu ermöglichen. Wünschenswert wäre eine praktische Umsetzung dieser Idee nicht nur an Gymnasien, sondern vor allem auch an Neuen Mittelschulen.

Auch das Ressort Bildung/Politik hatte in dieser Ausgabe mehr als spannende Beiträge zu bieten: So hat die deutsche Kultusministerkonferenz im April 2016 eine neue Strategie zur Bildung im digitalen Zeitalter präsentiert und Fachverbände zur Diskussion eingeladen. Die Ar-

gumentationslinien des Entwurfs – und der vielfältigen Stellungnahmen von Fachverbänden – stellt *Petra Missomelius* in ihrem Beitrag zusammen und präsentiert so eine umfassende Synthese der fachspezifischen Debatte. Dabei betont die Autorin – und verdiente Ressortleiterin –, dass Medienbildung in diesen Diskussionen fast durchgängig durch das Problemfeld der Digitalisierung ersetzt wurde und kritisiert, dass Bildung vor allem als „Bildungswesen" verstanden wird, das einzig und allein auf die kapitalistische Arbeitswelt vorbereiten soll. Der Beitrag präsentiert dabei eine breite Palette von Links zu den entscheidenden Statements von zahlreichen Organisationen und Initiativen dieser hoch politischen Diskussion.

Ausgabe 4/2016 Macht, Souveränität, Herrschaft

Medienpädagogik wird häufig auf Vorstellungen einer souveränen oder emanzipierten Person bezogen, die sich insbesondere gegenüber bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen behaupten und diese kritisch reflektieren kann. Dabei steht die Machtausübung mittels Medien – nicht zuletzt mittels Massenmedien – oft im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, welche Rolle Medien im Kontext von *Macht, Souveränität und Herrschaft* spielen. Deshalb hat sich die Redaktion entschieden, diesem Problemkreis die Ausgabe 4 des Jahres 2016 zu widmen.

So sind etwa die Debatten zum Poststrukturalismus nicht zuletzt ob Foucaults und Deleuzes Unterscheidung zwischen Souveränitäts-, Disziplinar- und Kontrollgesellschaften zutiefst mit einer gleichsam „neutralen" Machttheorie verbunden, die eine gegebene Gesellschaft und Kultur als Kräfteverhältnis konzipiert, in dem Herrschaft und Widerstand gegen sie gleichermaßen in die Dispositive der Macht eingespannt sind. Parallel dazu hat die Kritische Theorie der Frankfurter Schule in Marxscher Tradition den Gegensatz von Herrschaft und Befreiung im Sinne einer *Kritik der Macht* (Axel Honneth) immer auf Emanzipation bezogen und mithin den demokratiepolitischen Versuch unternommen, zu bestimmen was (in der Moderne und seit der französischen Revolution) genau unter Freiheit zu verstehen ist. Insofern steht auch im Raum, wie man theoretisch und praktisch zwischen Macht und Autorität, Souveränität und Zwang bzw. Herrschaft oder Gewalt unterscheiden und wie sich eine Kritik von Macht, Souveränität und Herrschaft auch aktuell legitimieren kann. In diesem Zusammenhang ist auch nachdrücklich auf den postkolonialen Bildungsdiskurs zu verweisen: So steht bell hooks *Teaching to transgress* ebenso zur Debatte wie Gayatri Chakravorty Spivaks *Inside out of the teaching machine* und Jacques Rancières *Unwissender Lehrmeister*. Diese Diskussionen sind im Rahmen der Medienpädagogik sowohl angesichts der konkreten Unterrichtspraxis in den Schulklassen als auch in der wissenschaftlichen Reflexion dieser Praxis von geraumer Bedeutung.

Ann-Kathrin Stoltenhoff und Kerstin Raudonat unterbreiten deshalb einleitend aus der Perspektive des Poststrukturalismus – und damit auch im Rekurs auf die Performanztheorie Judith Butlers und die Machtanalytik Foucaults – konkrete Vorschläge für eine gendersensible medienpädagogische Praxis. Sie soll vor allem dazu beitragen, Subjekte in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Verhältnisse, Machtstrukturen und Kategorien zu hinterfragen. Denn geschlechtsspezifische Subjektivierungs- und Habituierungsprozesse – im Sinne Bourdieus – sind als praxeologische Bildungsprozesse immer mit dem Raum von Macht, Souveränität und Herrschaft verbunden und also auch grundlegend auf Fragen der Emanzipation bezogen. Die Autorinnen und Autoren thematisieren deshalb, wie es um die Genderkompetenz medienpädagogischer Wissenschaft und Praxis bestellt ist, um Möglichkeiten der Dekonstruktion heteronormativer

Logiken im medienpädagogischen Feld aufzuzeigen. Im Hinblick auf Mechanismen und Praktiken der (Re)Konstruktion von Geschlechterdifferenz, die Macht- und Herrschaftsstrukturen (re)produzieren, werden die Beziehungen zwischen Medien und (medien)handelnden Subjekten am Beispiel des Phänomens *#Gamergate* betrachtet, um solche Lesarten und Praktiken im Umgang mit Medien sowie innerhalb der Medienpädagogik *kritisch* zu hinterfragen.

Das der didaktische Raum auch historisch immer schon von den Kräfteverhältnissen der Macht durchzogen war, diskutieren *Bernhard Lasser und Christian Treinen* aus medienpädagogischer Sicht, wenn sie die Machtverhältnisse in den Darstellungen der Religionen im *Orbis Sensualium Pictus* des Comenius untersuchen. Anhand der Religionsdarstellungen betonen sie dabei, dass Macht, Souveränität und Herrschaft auch heute noch das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden durchziehen. Denn wissensgeschichtlich begreift Comenius die Erziehung in ihrem Verhältnis zur Rohheit der Welt, die bekämpft werden muss, um diese zu verbessern. Ganz in diesem Sinne – und parallel zu den historischen Diagnosen Foucaults in *Die Ordnung der Dinge* (fr. *Les Mots et les Choses*) – hat Comenius im *Orbis Sensualium Pictus* die Welt einer Zeichenordnung unterstellt, in der systematisch die Worte und die Dinge in ein didaktisches Verhältnis gesetzt werden. Es wird mithin bei Comenius ein kategorisiertes Machtgefälle zwischen den verschiedenen Religionen *a la lettre* les- und sichtbar, das deutlich macht, wie das eurozentrische Weltbild schon im 17. Jahrhundert mit Macht, Souveränität und Herrschaft verbunden war.

In seinem ebenfalls von historischen Diagnosen ausgehenden Beitrag zeichnet *Christian Zolles* in der Folge die *Globalisierung des Himmels seit 1783* nach und versucht anhand der Entwicklungen in der Luftfahrt ebenfalls die Problembereiche Macht, Souveränität und Herrschaft zu umreißen. So zeigen die frühen Ballonflüge die Grenzen absolutistischer Repräsentationsmacht auf und spiegeln sowohl das neue erhabene Raumbewusstsein als auch den revolutionären Freiheitsdrang des Bürgertums. Insofern geht es in der Aeronautik des späten 18. Jahrhunderts um die Repräsentationsgeschichte der königlichen und aristokratischen Souveränität, die sich etwa über Jean-Jacques Rousseau und die Jakobiner in der französischen Revolution zur Volkssouveränität transformiert. Ausgehend von Dieter Baackes germanistischer Studie *Vehikel und Narrenschiff der Seele* zu Jean Paul gelingt es Zolles in der Folge Literaturgeschichte mit der Grundlegung einer Mediendidaktik zu verbinden, wenn er betont, dass Medienpädagogik im Sinne Baackes immer eine Didaktik der Kommunikation und *ihrer* Medien sein muss. Diesen Aspekt hat schließlich Norbert Meder mit der in die Medienpädagogik eingeführten Figur des Sprachspielers stark gemacht, wie Zolles nachdrücklich hervorhebt.

Ausgehend von Dieter Baackes Medienkompetenzbegriff und den Diskussionen zur *media literacy* referiert Christine W. Trültzsch-Wijnen dann in einer luziden Synthese ihrer Inauguralvorlesung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig die (linguistische und sprachphilosophische) Herkunft des Kompetenzdiskurses bei Saussure, Chomsky, Searle und Habermas. Dabei setzt sie dem Primat der Kompetenz eine Performanztheorie entgegen, indem sie daran erinnert, dass schon Dieter Baacke in seiner Habilitationsschrift die Kompetenz *pragmatisch* gefasst hat. Deshalb plädiert die Autorin dafür, den Begriff der „Medienperformanz" in Erwägung zu ziehen. Dabei wird eingehend erläutert, wie noch die Baackesche Unterscheidung von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung in den aktuellen Diskussionen von einer Schärfung der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz profitieren kann. Ein geschärfter Blick auf die pragmatische (und handlungsorientierte) Performanz stellt insofern ein Desiderat der medienpädagogischen Forschung dar, das intensiv bearbeitet werden muss, so die Autorin.

Lea Braun fragt dann im Ressort Bildung/Politik nach der Rolle, die Medienpädagogik im Diskurs über das Öffentliche einnehmen kann: Welche Konzepte können helfen, sich dem Gegensatz zwischen Privatem und Öffentlichem auf einer theoretischen Ebene zu nähern? Diese Frage ist das Kernthema des Beitrages, der vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt auch die Problemzone der direkten Demokratie behandelt. Denn in einer sich ausdehnenden und größer werdenden Weltgemeinschaft werden gerade angesichts der Digitalisierung immer mehr Forderungen nach einem globalen öffentlichen Raum und einer partizipatorischen Organisation politischer Prozesse laut. Ziel wäre mithin eine transnationale Zivilgesellschaft bzw. eine Weltgesellschaft mit sanften Steuerungsmechanismen (Habermas). So stellt die Autorin Jürgen Habermas, Hannah Arendt und Niklas Luhmann gegenüber, um die Diskussion des Öffentlichkeitsbegriffs zusammenzufassen und ein medienpädagogisches Plädoyer für die Vermittlung der Fähigkeit zu halten, vorhandene Strukturen des Internets zu nutzen, um Öffentlichkeit für die eigenen Belange herzustellen. Auch auf diese Weise könnte Medienpädagogik einen Beitrag dazu leisten, vorhandene (mediale) Macht-, Souveränitäts- und Herrschaftsstrukturen sichtbar zu machen.

Ausgabe 1/2017: Tätigkeitsfelder schulischer Medienpädagoginnen und Medienpädagogen

Obschon den Medienpädagoginnen und -pädagogen von vielen Seiten eine Schlüsselrolle für die Schule im 21. Jahrhundert zugesprochen wird, sind mit Blick auf die Situation an den Schulen Österreichs (und Deutschlands) bislang kein klares Berufsbild und entsprechend verbindliche Qualitätsstandards entwickelt worden. Daher gilt es derzeit, künftige Tätigkeitsfelder derjenigen Absolventinnen und Absolventen zu umreißen, die sich in ihrer Ausbildung auf die Vermittlung von Medienbildung und Medienkompetenz im Bildungssystem spezialisiert haben. Die erste Schwerpunktausgabe des Jahres 2017 hat deshalb den Versuch unternommen, eine aktuelle Beschreibung der Arbeitsgebiete, Aufgabenbereiche, Tätigkeitsfelder, Einsatzszenarien und Zuständigkeiten zu leisten.

Denn medienpädagogische Expertise betrifft in vielen Hinsichten Querschnittsmaterien, wodurch sich Aufgabenbereiche nicht auf etablierte schulische Tätigkeiten des Unterrichtens, der Verwaltung zum Beispiel von Lehrmittelsammlungen (Kustodiate) oder auf Nebenleistungen etwa hinsichtlich der Betreuung einer Schulbibliothek oder der Schülerinnen und Schülerberatung reduzieren lassen. Die Aufgaben können beispielsweise ebenfalls Elternarbeit sowie Mitgestaltung der schulischen Lehr-/Lernkultur beinhalten. Ein wichtiger Punkt ist ebenso, dass die komplexen Anforderungen, die mit den vielgestaltigen Mediendynamiken auch in schulischen Kontexten verbunden sind, kontinuierliche Auseinandersetzung und nachhaltige Entwicklungsarbeit verlangen. Zudem stellen sich Fragen nach Kooperationsvereinbarungen, (dienst-)rechtlicher sowie institutioneller Verankerung von Zuständigkeiten, der Akkordierung und Konkretisierung von Handlungsspielräumen und Rahmenbedingungen dieser Arbeitsbereiche mit regionalen und überregionalen Entscheidungsträgerinnen und -trägern sowie Schulbehörden.

Insofern liegt auch eine der Anfang 2017 publizierten Stellungnahmen der ÖFEB-Sektion Medienpädagogik ganz im Rahmen unseres Schwerpunkthemas. Denn der Vorsitzende *Christian Berger* und sein Stellvertreter *Thomas Strasser* haben die äußerst komplexen Diskussionen zur Rolle der Medienkompetenz in der „Schule 4.0“ in luzider Art und Weise heruntergebrochen und mit einfachen und klar verständlichen Worten zusammengefasst, was es bedeutet,

wenn es jetzt digital wird. Mit *Schule 4.0 – jetzt wird's digital* hat das (ehemalige) Bundesministerium für Bildung (BMB) ein vier Säulen-Modell vorgestellt, dass bildungspolitisch für die Vermittlung von digitaler Medienbildung in der Schule ein Orientierungszeichen abgeben sollte. Denn neben der materiell notwendigen Geräteausstattung geht es dabei um die Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern durch eine *Eduthek* und umfassende Aus- und Weiterbildungsangebote. Entscheidend für Medienpädagoginnen und -pädagogen ist, dass nunmehr „Digitale Grundbildung" in den Lehrplänen ab der Volksschule verankert wird. Die Autoren der Stellungnahme halten deshalb im Namen der ÖFEB im Sinne einer grundlegenden Kritik an neoliberalen Marktorientierungen konzise fest, dass eine breite Medienbildung der österreichischen Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung von Medienkompetenz in einem eigenen Unterrichtsfach nicht nur im Hinblick auf den Arbeitsmarkt relevant sein darf.

Nina Grünberger kümmert sich dann in ihrem Beitrag ebenfalls um die verschiedenen Facetten schulischer Medienpädagogik, indem sie den Versuch unternimmt ein umfassendes Bild der Tätigkeitsfelder medienpädagogischer Arbeit im Schulkontext zu skizzieren. Ganz unabhängig davon ob es um den Ist-Stand, die Soll-Analyse oder die reine Möglichkeitsform geht. Dabei geht sie davon aus, dass die Pädagogische Hochschule Wien gemeinsam mit einigen Partnerinnen und Partnern im Herbst 2016 zur Partizipation an der Online- und Print-Publikation *Schule neu denken und medial gestalten* aufgerufen hat. In der Folge kam es zu 70 Einreichungen, die ihr als repräsentatives Themenspektrum dienen, um zu begreifen, was Schule aktuell „bewegt". Angesichts dieses Spektrums diskutiert die Autorin Medien, Tools und didaktische Szenarien genauso wie unterschiedliche Konzeptualisierungen von Medien und Medialisierung(en) und arbeitet so den allgemeinen Mehrwert digitaler Medien heraus, indem sie deren Steigerungs- und Veränderungsleistung im didaktischen Raum hervorhebt und direkt auf Fragen der Schulentwicklung umlegt. Klar wird dabei vor allem, dass die weitreichenden medienpädagogischen Aufgaben den unterschiedlichen schulischen Akteurinnen und Akteuren der Medienpädagogik bekannt und bewusst sind, die politischen Strategien sich aber daran noch nicht angelehnt haben.

Auf die Frage, welche Rolle schulische Projektarbeit hinsichtlich der Lehr- und Lernkultur einer konkreten Schule im Sinne der Digitalen Bildung spielt und welche didaktischen Modelle und Szenarien mit welcher Software umgesetzt werden können, gibt *Josef Buchner* dann eine mehr als nützliche Antwort, die auf seiner langjährigen Erfahrung als Geschichtsdidakt beruhen. Dabei ist sein Titel *Offener Geschichtsunterricht mit Augmented Reality* wahrhaftig paradigmatisch für den gesamten Beitrag. Denn Buchner ist es im Sinne der demokratischen Ausbildung von kritischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern darum zu tun, in der Schulklasse mit der Verwendung digitaler Medien einen offenen didaktischen Raum der Teilhabe zu etablieren, in dem Lernende und Lehrende partizipativ, integrativ und interaktiv handeln können, um sich im Raum der *augmented reality* (AR) gemeinsam Geschichte zu erarbeiten. Dies erläutert Buchner sowohl theoretisch als auch praktisch. Auf reflexivem Niveau erweitert er Dieter Baackes Kompetenztheorie um Heinz Mosers Kompetenztrias (Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz) und legt sie in der Folge ganz praktisch auf die Geschichtsdidaktik um. Dabei liegt es dem Autor insbesondere am Herzen, einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, der Selbstbestimmung, Kooperation und das Erleben von Kompetenzen ermöglicht.

Da auch die anderen Ressorts von verdienten Medienpädagoginnen und -pädagogen betreut und bespielt werden nimmt es nicht wunder, dass sich das Schwerpunktthema in fast allen Beiträgen dieser Ausgabe spiegelt. Denn mit dem Forschungsbeitrag von *Ilona Cwielong* sind wir

alle aufgefordert über das Anerkennungsproblem zwischen Lehrenden und Lernenden reflexiv-wissenschaftlich und konkret-praktisch nachzudenken. Dabei beweist die Autorin eine eingehende Kenntnis der Etymologie, Valenz und Semantik des Begriffs „Anerkennung" und verortet ihn u. a. in der Dialektik von Herr und Knecht bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel. „Anerkennung" soll dabei nicht nur als Perspektive und Instrument der Empirie und zur Theoriebildung dienen, sondern auch eine Reflexionskategorie medienpädagogischer Praxis sein, in der sie nicht nur ein Qualitätsmerkmal darstellt oder nur ein aus moralisch-ethischen (oder motivationstheoretischen) Gründen zu praktizierendes Handeln verkörpert. Vielmehr ist „Anerkennung" durch die technischen digitalen Möglichkeiten heute nicht mehr nur ein natürlicher und von sich aus gegebener Moment im Kommunikations- oder Verständigungsprozess, sondern vielmehr *per se* als eine eigene Dimension medienpädagogischen Handelns zu begreifen.

In letzter Zeit wurde in diesem Sinne auch viel über *Commons* diskutiert. Ob Michael Hardt und Antonio Negri den *Common Wealth* in Buchform beschreiben oder ob Community Medien wie *Okto* einen freien und partizipativen Zugang zum Medium Fernsehen garantieren, ob die Kommunitarismus-Debatte reaktiviert wird oder der Neokommunismus Alain Badious oder Slavoj Žižeks vor Augen steht, das bleibt sich da gleich. Deshalb hat Chefredakteur *Alessandro Barberi* sich entschlossen im Ressort Bildung/Politik eine einfache Einsicht breit darzulegen: Denn ob mit Pierre Bourdieu, Terry Eagleton oder Didier Eribon, eines ist medienpädagogisch sonnenklar: Der Klassenkampf beginnt in unseren Schulklassen! Vom Kindergarten bis zur Hochschule reproduzieren unsere Bildungssysteme auf das Brutalste soziale Unterschiede und zementieren so ein System härtester Ressourcenballung, in der die begüterten Familien ihre (symbolischen) Güter – und seien es akademische Titel – reproduzieren. Barberis Beitrag unternimmt deshalb im Bereich der Politischen Philosophie den Versuch, klassifikatorische Instrumente an die Hand zu geben, die klassenspezifischen Differenzen in unseren Schulklassen zu begreifen, um sie auf dem Weg in die ökonomische Gleichheit aller Menschen auch zu ändern.

Abgerundet wird diese Schwerpunktausgabe durch eine Rezension von *Paul Winkler*, der uns in die von Paul Nolte herausgegebene „Vergnügungskultur der Großstadt" versetzt und so einen mehr als lesenswerten Band vorstellt, der insgesamt zehn Beiträge zur Urbanistik umfasst. Denn Paul Nolte entführt uns mit diesem Sammelband in die Zeit zwischen 1880 und 1930 und illustriert abseits des aus sozioökonomischer Perspektive zumeist düster gezeichneten Bildes des Großstadtlebens serene Seiten globaler Metropolen. Als konstitutives Element der urbanen Lebensform wird die populäre Unterhaltungskultur auf ihre Örtlichkeiten, ihre Inszenierung metropolitaner Moderne sowie ihre globalen Verflechtungen hin untersucht, wobei Berlin als europäischer Vergleichswert hervortritt.

Ausgabe 2/2017 Digitale Grundbildung

Digitalisierung ist unter dem Stichwort „Industrie 4.0" nicht nur in der Unternehmenswelt ein bedeutendes Thema, sondern inzwischen auch im Bildungsbereich angekommen. So veröffentlichte das (ehemalige) Bundesministerium für Bildung (bmb) unter *Schule 4.0 – jetzt wird's digital* Ende Jänner 2017 eine Digitalisierungsstrategie, welche die gesamte Schullaufbahn umfasst und ab Herbst 2017 umgesetzt wurde.

Dafür sind etwa informatische Grundkenntnisse ebenso nötig wie der sichere Umgang mit Standardprogrammen. Wer etwa vom Coden als grundlegender Kulturtechnik im Sinne des „Schreibens 4.0" keine Ahnung hat, kann Computer und ihre virtuellen Welten weder für

„gute" noch „schlechte" Zwecke einsetzen und ist umso mehr Sklave der heutigen Verhältnisse. Der (medien-)pädagogische Auftrag im Sinne der Demokratie lautet also auch heute noch, Kinder und Jugendliche im gegenwärtigen Medienensemble durch „Digitale Grundbildung" zu kritischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern 4.0 werden zu lassen, wie dies beispielsweise jüngst auch die UNESCO in den *Five Laws of Media and Information Literacy* forderte. Erst umfassende (Medien-)Kompetenz gibt ihnen die Möglichkeit, zu verstehen, wie soziale und mediale Räume funktionieren, um sich in ihnen als aufgeklärte Akteurinnen und Akteure kritisch bewegen zu können. Die prinzipielle Ablehnung der Digitalität unterschlägt dabei immer auch deren gesellschaftsverändernde Potenziale, denn wenn die „Digitale Grundbildung" von der Volksschule weg mündige Bürgerinnen und Bürger des Informationszeitalters bildet, dann helfen digitale Medien uns bei der Beförderung der Freiheit der Menschen. Wer die Digitalität von Amazon, Google und Co „durchschauen" will, braucht deshalb „Digitale Grundbildung".

Ganz in diesem Sinne liefern *Maria Grandl und Martin Ebner* einen Ländervergleich zwischen außereuropäischen, europäischen und insbesondere deutschsprachigen Bildungssystemen, um reflektiert herausarbeiten, wo und wie „Informatische Bildung" im Sinne der „Digitalen Grundbildung" bereits curricular verankert ist, und welche Unterschiede dabei für die österreichische Diskussion von Bedeutung sind. Im Rahmen dieses Beitrags wird in der Folge – basierend auf einer Literaturrecherche – ein Überblick über die implementierten bzw. in naher Zukunft geplanten Maßnahmen zur informatischen Grundbildung gegeben. Dabei erläutern die Autorinnen und Autoren eingehend, dass das Gebäude der informatischen Bildung durch die 3 Säulen „Informatik", „Digital Literacy" und „Medienbildung" aufgebaut wird, in denen es um Wissen in den MINT-Fächern, die vier Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen und Medienkompetenz) sowie Medienwissen, -nutzung und -reflexion als Domäne der (internationalen) Medienpädagogik geht. So liefert der Beitrag etwa hinsichtlich der Lage in den USA und in Australien Verweise und Links, die für österreichische Lehrerinnen und Lehrer von großer Nützlichkeit sind, und verweist dabei auch auf das Innovationspotenzial außerschulischer Initiativen.

Eine weitere medienpädagogische Handreichung angesichts der „Schule 4.0" liefert dann ein internationales *Autorinnen und Autorenkollektiv (Schmoelz/Kremsner/Proyer/Pfeiffer/Möhlen/Karpouzis/Yannakakis)* mit einem bemerkenswerten Beitrag zum *Inklusiven Unterricht mit Digitalen Spielen*, der die Nutzung und Gestaltung von (digitalen) Spielen im didaktischen Setting der konkreten Unterrichtspraxis zum Gegenstand hat. Auf breiter Ebene wird dabei die Notwendigkeit der „Inklusion" (im Gegensatz zu „Exklusion" und „Integration") betont, um zu erläutern, wie im Umfeld der „Digitalen Grundbildung" auch digitale Medien „inklusiv" verwendet werden können. Und auch in diesem Beitrag wird – dem Konsens der Medienpädagoginnen und -pädagogen entsprechend – betont, dass damit (durchaus demokratietheoretisch und -politisch relevante) Fragen der Partizipation auf dem Spiel stehen. So wird auf verschiedene Unterrichtsszenarien verwiesen, um auch konkret nützliche Spiele vorzustellen (*Village Voices* und *Iconoscope*). Dabei müssen aus medienpädagogischer Sicht technologische Barrieren im Sinne der „Digitalen Grundbildung" abgebaut werden, da ansonsten die Gefahr besteht, dass marginalisierende Praktiken in inklusiven Unterrichtsettings von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern reproduziert werden.

In der Folge fokussiert der Beitrag von *Ramona Zdarsky* explizit Medienbildung an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Österreich, um den Status Quo sozialempirisch zu erheben. Dabei beschäftigt sich Zdarsky angesichts der „Schule 4.0" eingehend

mit der medienpädagogischen Option, Medienbildung als Digitale Grundbildung in einem eigenen Unterrichtsfach zu bündeln. Aus Sicht der Medienpädagogik stellt sich dabei die äußerst wichtige Frage, wer diese Lehrinhalte unterrichtet und weshalb dringender Bedarf nach Lehrpersonen mit entsprechenden Qualifikationen besteht. Dabei geht die Autorin anhand von 231 per Online-Fragebogen analysierten Schulen vor allem der Frage nach, wie viele und welche Schulen in Österreich Medienschwerpunkte, Medienzweige oder einzelne Fächer, die sich mit Mediengestaltung beschäftigen, anbieten. Wenn die „Digitale Grundbildung" im Rahmen der „Schule 4.0" mithin auf das Leben und den künftigen Beruf vorbereiten soll, dann – so Zdarsky abschließend – ist eine umfangreiche Medienbildung vonnöten, die über die Nutzung digitaler Medien hinausgeht und einen partizipativen, kritischen, reflektierten aber auch kreativen Umgang mit allen Medien thematisiert und fördert.

Und auch *Klaus Rummler* erweitert die Perspektiven der „Digitalen Grundbildung" wenn er z. B. angesichts von *YouTube* eingehend diskutiert, wie *Lernen mit Online-Videos* ganz (unterrichts-)praktisch vonstattengehen kann. Dabei geht es vor allem um Erklärvideos in der Lehramtsausbildung, Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung, um Hochschuldidaktik und Schulunterricht. Eingehend diskutiert der Autor aktuelle Herausforderungen, Chancen sowie Grenzen und kontextualisiert – durchaus politisch – Online-Videos im Gefüge der soziokulturellen Ökologie. Dabei geht es sowohl um das Lernen mit Videos (Mediengestaltung) als auch das Lernen durch die Rezeption von Videos (Mediennutzung). Rummler betont hier, dass die Beschreibung des Lernens mit Video als reines Nachahmen zu kurz greift. Denn eine weitere Qualität gewinnt das Lernen mit Video (wie mehrfach anhand der „Medienkritik" in dieser Ausgabe betont) durch das Reflektieren und Analysieren von (videografierten) Handlungssituationen. Dabei diskutiert Rummler abschließend auch die Grenzen der Nutzung von Online-Videos und fasst sehr gut die Kritiken an Videoplattformen zusammen.

Und auch die Gastfreundschaft ist ein Thema, das nur darauf wartet, intelligent unterrichtet zu werden. Und so macht *Thomas Ballhausen* sich – u. a. im Rekurs auf Jacques Derrida, Samuel Beckett und Christoph Ransmayr – angesichts des Gastes, des Fremden und des Anderen (Hans-Dieter Bahr) auf die Suche nach der Sprache und der Rolle des Gastes im Sinne einer inklusiven Politik der Freundschaft. Dabei ist es ihm in seinem Beitrag „Versuch über Literatur und Gastfreundschaft" insbesondere darum zu tun, die Grenzen des Sagbaren auszuloten, um so auf das Fremde, das Andere und ebendeshalb auf den Gast zu stoßen. Insgesamt ist ihm vor allem die Literatur jener Ort, der sich für ebendiese Phänomene öffnen kann.

Ausgabe 3/2017 Medien und Flucht – Medienpädagogische Perspektiven

Medienberichte über geflüchtete Menschen weisen darauf hin, dass digitale Medien einen bedeutsamen Stellenwert in Zusammenhang mit Fluchtmigration einnehmen. So spielt die Mediennutzung Geflüchteter eine große Rolle sowohl auf der Flucht als auch in der Aufnahmegesellschaft. Gleichzeitig werden beispielsweise über soziale Medien Berichte, Fake-News, Bilder u. v. m. über Geflüchtete transportiert und formen dabei in diesem Zusammenhang öffentliche Bilder und Diskurse. Mit der dritten Ausgabe 2017 zu *Medien und Flucht – Medienpädagogische Perspektiven* war es den Herausgeberinnen und Herausgebern sowie der Redaktion der MEDIENIMPULSE ein besonderes Anliegen, in diesem äußerst sensiblen Bereich sowohl empirisch als auch theoretisch angelegte Beiträge zu präsentieren.

So wird neben der Frage nach den medialen Darstellungen von Flucht vor allem das Verhältnis von Medien und Flucht diskutiert. Aber auch die Mediennutzung von geflüchteten Personen, die konkrete Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden und deren Familien sowie methodische Herausforderungen des Themas Flucht in Praxis und Forschung wurden in den Raum und somit zur medienpädagogischen Diskussion gestellt.

Der Beitrag von *Henrike Friedrichs-Liesenkötter und Caroline Schmitt* fragt ganz in diesem Sinne nach der Bedeutung digitaler Medien für junge Geflüchtete in Deutschland und für Fachkräfte in der (medien-)pädagogischen Arbeit mit jungen Geflüchteten. Er stützt sich auf breites empirisches Material aus zwei Forschungsprojekten und analysiert die ambivalente Funktion von Medien als Mediatoren von Agency, was auch angesichts der aktuellen Debatten zur Handlungsorientierten Medienpädagogik von großem Interesse ist. Dabei wird klar herausgearbeitet, dass digitale Medien einerseits unterstützend in den Lebenswelten von Geflüchteten wirken: Sie sind Fluchthelfer, erleichtern den Alltag in einem neuen Umfeld oder fungieren u. a. als Bindeglied zu bürgerschaftlich Engagierten. Gleichzeitig transportieren sie aber auch belastende Ereignisse, schüren Sorgen und können als Trigger fungieren. Ein Umstand, der sich über diese spezifischen Fälle hinaus auch in anderen Kontexten reflektieren lässt. Dabei betonen die Autorinnen abschließend, dass es für zukünftige medienpädagogische Forschung besonders relevant ist, die Sichtweise von Geflüchteten auf den Umgang mit Medien in pädagogischen Settings zu berücksichtigen.

Auf einer derart konkreten Ebene siedeln auch *Christian Diabl, die.fisch.die und Lale Rodgarkia-Dara* vom Radio FRO ihren Artikel zur Medieninklusion für Geflüchtete im freien Mediensektor an. Denn sie präsentieren Erfahrungsberichte aus der aktiven Radioarbeit mit Rückschlägen, freudigen Begebenheiten, Versuchen, Adaptierungen und Neustarts, die sich im Rahmen zweier Projekte mit Flüchtenden in Linz und Wien ergaben. Dabei lag der medienpädagogische Fokus bei beiden Projekten auf dem Nutzen des Mediums Radio, mit dem im Sinne der Medienkritik reflektiert Distanz geschaffen werden kann, um als emanzipatorisches Tool zur Alltags- und Lebensgestaltung zu dienen. Dabei ging es vor allem darum, lösungsorientiert zu arbeiten und so Hilfe zur Selbsthilfe zu schaffen. Hier stellte sich selbstredend auch in diesen Projekten immer wieder die Frage der medialen Inszenierung von „Flucht", wobei sie damit ein breites Spektrum aktiver Radioarbeit spiegeln können. Es gilt mithin, so die medienpädagogische Conclusio des Beitrags, den Elan der ersten Stunden wiederzufinden. Frustrationen müssen deshalb angesprochen und die Freude am Radiomachen in den Vordergrund gestellt werden.

Das Ressort Kultur und Kunst präsentiert dann mit einem Beitrag von *Ruth Sonderegger* die „Engaged Pedagogy" von bell hooks, welche durchaus mit unserem Schwerpunktthema in Zusammenhang steht. Denn die Frage nach den Möglichkeiten des antidiskriminatorischen Lehrens und Lernens, dass in der Black Community der USA eine große Bedeutung hat, kann direkt auf das Unterrichten von Menschen mit Flüchtlingserfahrungen bezogen werden, da sie serienweise mit Rassismus und Sexismus konfrontiert werden. So hat bell hooks Bildungsinstitutionen immer wieder eindringlich daran erinnert, dass es nicht ausreicht, Begrifflichkeiten/Ansätze, die Schwarze Frauen, also *Women of Color*, sowie Migrantinnen und Migranten eingebracht haben, auf den Webseiten zu nennen und in Curricula aufzunehmen. Denn es ist insbesondere in einer Migrationsgesellschaft vonnöten, unterworfene Wissens- und Erfahrungsformen ernst zu nehmen, um sie nicht zu blockieren und durch den heimischen Trichter der sogenannten Integration zu pressen. Denn letzteres würde einzig und allein bedeuten, nur so viel bzw. nur dasjenige zu in-

tegrieren, was am Fortbestand traditioneller, herrschaftlicher (Aus-)Bildungsstrukturen nicht kratzt. Vielmehr müsse man dieses Verhältnis umkehren und das Verworfene anerkennen.

Im Ressort Forschung lieferte der Beitrag von *Christian Swertz* grundlagenforschende Perspektiven auf die relationale Webdidaktik. Denn er setzt sich aus medienpädagogischer Sicht mit der Rhythmustheorie Richard Hönigswalds auseinander und geht der Frage nach, wie genau (unter Medienbedingungen) das Problem der Erfahrung von Rhythmus (sei es in der Radioproduktion oder im Hochschulunterricht) zu erfassen ist. Dabei erweist sich Hönigswalds Neukantianismus im Gegensatz zu platten Mediendeterminismen als brandaktuell. So ist es äußerst lehrreich, dass Rhythmuserleben von Hönigswald immer als korrelatives Phänomen – etwa zwischen dem empirischen Phänomen des Pulsschlags am Handgelenk und dem *Begriff* des Pulsschlags – beschrieben wurde. Dabei sind Phänomene wie „Reiz", „Empfindung" und bemerkenswerterweise auch „Produktion" durchwegs am Rhythmuserlebnis beteiligt, wobei Swertz darauf verweist, dass dies auch im Sinne einer (pädagogischen) *Ökonomie* zwischen „Wert" und „Wertung" bedeutsam ist. So können innovative medienpädagogische Projekte im Rückgriff auf Hönigswald eine überraschend aktuelle qualitative Methodologie entfalten, und zwar in der Forschung genauso wie in der konkreten Unterrichtspraxis.

Im Ressort Neue Medien hat *Veronika Zoidl* im Rahmen dieser Ausgabe ihre germanistische Kompetenz eingesetzt, um den ersten Band der großangelegten Salzburger Ingeborg Bachmann Edition, die von Hans Höller und Irene Fußl herausgegeben wird, durchzuarbeiten. Dabei geht es vor allem um Bachmanns Traumnotate, Briefe sowie Brief- und Redeentwürfe. In diesen wird insbesondere lesbar, wie Bachmann – parallel zu ihrem Gattungswechsel von der Lyrik hin zur Prosa – ihre Schreibblockaden und Aphasien angesichts ihrer Ängste und Zwänge zu lösen verstand, um dabei auch das Verhältnis von Ärztinnen und Ärzten sowie Patientinnen und Patienten bzw. von Normalität und Pathologie in den Blick zu rücken. Damit werden diese erstmals veröffentlichten Quellen auch zu einer hervorragenden wissenschaftsgeschichtlichen Quelle zum österreichischen literarischen Feld.

Ausgabe 4/2017 Kreativität/Ko-Kreativität

Der Umgang mit Medien ist aus gesellschaftlichen – und entsprechend auch aus pädagogischen – Bereichen nicht mehr wegzudenken. Debattiert wird angesichts der Vielfalt von Medien und deren Verfügbarkeit bereits für Kinder und Jugendliche allerdings, inwiefern und in welcher Form Nutzung von und Gestaltung mit Medien offensiv *medienpädagogisch* in Lehr-Lernkontexten aufgegriffen werden sollten. Dabei geht es um die „Kreativität" der Beteiligten (der Lehrenden und Lernenden), die in der praktischen Handhabung unterschiedlicher Medien (analog oder digital, Wort, Schrift, Ton, Bild) im sozialen und zugleich medialen Raum der Schulklasse symbolisch interagieren, Inhalte verändern und so buchstäblich *krea(k)tiv* sind, wenn sie handeln. Sie sind also Kreatoren ihrer eigenen „Schöpfungen".

Werden nun Lehr-Lernprozesse entlang von performativen und reflexiven Bruchlinien für die Möglichkeit von Kreativität und Ko-Kreativität gedacht, so hat das auch Bedeutung für medienpädagogische Überlegungen, einschließlich der Frage, wie Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer in konkreten Bildungsprozessen und im praktischen Interagieren Unterrichtsaktivitäten erfahren, die auf Kreativität bzw. Ko-Kreativität abzielen. Dies ist auch angesichts der aktuellen Diskussionen zur „Schule 4.0" von hervorragender Bedeutung, da aktuell die Notwendigkeit besteht, die Kreativitäts- und Ko-Kreativitätsforschung hinsichtlich des ge-

forderten Aufbaus von Medienkompetenz in pädagogischen Institutionen zu konkretisieren, vom Kindergarten bis zur Hochschule curricular zu bestimmen und situativ in Unterrichtspraxen zu übersetzen.

In diesem Sinne macht *Gilles Deleuze* in seinem Redebeitrag auch heute noch deutlich, dass es nicht um eine disziplinäre Abhandlung zum kreativen Akt geht, sondern zunächst die ganz praktische Frage nach dem „Tun" im Allgemeinen – in der Kunst, der Wissenschaft, der Philosophie usw. – zur Disposition steht. Dabei steht die Frage im Zentrum, was es bedeutet, eine Idee zu haben. Deleuze betont, dass das Kreative in der Philosophie im Schaffen von Begriffen besteht, weshalb die geistige Idee als auch die menschliche Hand dahingehend im kreativen Akt immer eine eminente Rolle spielen. Das Kreative in der Wissenschaft – mithin auch in der Medienpädagogik – aber immer auch in der Kunst ist die Herstellung von begrifflichen Funktionen, wie etwa angesichts der Begriffe „Medienkompetenz" oder eben „Kreativität" deutlich gemacht werden kann. Insgesamt laufen die Ausführungen von Deleuze hinsichtlich der „Schöpfung" auf die Einsicht hinaus, dass jeder *Widerstandsakt* immer auch ein *Sprechakt* ist. Deleuze gibt uns so mit seinen Ausführungen zur Relation von Allgemeinem und Spezifischem des kreativen (Schöpfungs-)Akts eine hervorragende begriffsgeschichtliche und philosophische Einführung in die zentralen Fragen zu *Kreativität* und *Ko-Kreativität*.

Welchen Anforderungen sich eine Kreativitätstheorie in der neoliberalen Kontrollgesellschaft (Deleuze) gegenübersieht, bespricht dann *Anke Redecker*, indem sie einen Einblick in die ambivalente Kreativität des E-Learnings gibt. Ursprünglich hervorgerufene Assoziationen von „Selbstgestaltung" und „Befreiung" werden dabei kontrastiert durch Kreativitätsvorstellungen der Selbstkontrolle und -überforderung – eine Zeitdiagnose, die sich in Bezug auf das selbstgesteuerte E-Learning hinterfragen lässt. Der Appell an die „Subjektivierungen" kreativ zu sein, ist zu einem Credo neoliberaler Ökonomie geworden, in welcher – zumindest teilweise – jede „produktive" Nische eingeordnet und gleichzeitig ausgebeutet werden soll. Medienpädagogik muss sich dem im Sinne der kantischen Urteilskraft deutlich widersetzen. Denn die Kritik an kontrollgesellschaftlichen Praktiken, die auch im Kontext des E-Learning relevant werden können, so Redecker zusammenfassend, bleibt ein ernst zu nehmender, aber nicht universal anschlussfähiger Einspruch gegen überfordernde (Selbst-)Steuerungsambitionen, denen nur dialogisch begegnet werden kann, ohne dass auch hierbei Ambivalenzen und Divergenzen zu verleugnen sind.

Auch *David Buckingham* diskutiert die Kontrollmechanismen moderner Gesellschaften und fragt, ob Menschen angesichts digitaler Technologien die Kontrolle über die Produktionsmittel haben. Leben wir hinsichtlich aktueller Unterdrückungsformen in einem neuen Zeitalter der Do-it-yourself-Medien, in denen Mediennutzerinnen und -nutzer durch Formen der *alltäglichen Kreativität* ermächtigt werden? Buckingham fordert in diesem Artikel einige der überhöhten Behauptungen heraus, die manchmal zu diesen Fragen aufgestellt wurden, und argumentiert, dass wir einen deutlich empirischen Ansatz zum Verständnis von Amateurmedienproduktionen brauchen, der die sozialen Kontexte und Zwecke verschiedener Arten der Produktionspraxis berücksichtigt. Um diese Argumente weiterzuentwickeln, fasst der Artikel einige Erkenntnisse aus der Recherche des Autors über „ernsthaftes Amateurvideo" und die Verwendung von Videos im häuslichen Alltag zusammen. Schlussendlich, so Buckingham, müssen wir der Versuchung widerstehen, die jüngsten medialen Entwicklungen überzubewerten, zu romantisieren oder zu politisieren. Es ist wichtig, Generalisierungen zu vermeiden und die alltäglichen Realitäten des Mediengebrauchs viel genauer zu betrachten – wie glanzlos und unspektakulär sie uns auch erscheinen mögen.

Sandra Schön und Eva-Maria Hollauf thematisieren – passend zu diesem Schwerpunkt – die Rolle von kreativem Denken und Handeln in Makerspaces. Sie stellen dabei die bemerkenswerte europäische Initiative DOIT vor, die auf die gemeinsame Entwicklung von sozialen Innovationen angesichts von jugendlicher Krea(k)tivität abzielt. DOIT stellt Materialien und Methoden zur kollaborativen Gestaltung von sozialen Innovationen in *Makerspace*-Settings zur Verfügung und adressiert Kinder und Jugendliche wie auch alle, die entsprechende Aktivitäten unterstützen möchten (sog. „Facilitators", also z. B. Lehrerinnen und Lehrer oder auch ältere Jugendliche). Alle Materialien werden dabei als offene Bildungsressourcen (OER) erstellt, und sollen die nächste Generation dazu befähigen und ermutigen, im Hinblick auf soziale Herausforderungen und zunehmende Digitalisierung kreative Lösungen zu entwickeln und umzusetzen.

Alessandro Barberi unterzieht in der Folge David Finchers Serial-Killer-Film *SE7EN* (1995) einer eingehenden praxeologischen und grammatologischen Analyse und zeigt so, dass selbst ein (fehlender) Querstrich auf der Leinwand zwischen Sinn und Wahnsinn bedeutsam ist. Dabei ist es vor allem das Paradigma der Hand, der Handarbeit und der Handschrift, das es möglich werden lässt, vom Titel weg und im ganzen Film auf der Leinwand eine Theorie der kreativen Handlungsorientierung zu isolieren, die medienpädagogisch von Bedeutung ist. Ganz im Sinne des Beitrags von Gilles Deleuze geht es dabei im Paradigma des Marxismus, um eine historische und materialistische Philosophie der Praxis, die sich buchstäblich auf die Hand stützt, um sich im Tun zu verankern. Die Bildanalyse von Deleuze wird dabei mit der Grammatologie von Derrida und der Praxeologie von Bourdieu überkreuzt, um vor Augen zu führen, wie eine konkrete empirische Medienanalyse aussehen kann, die sich theoretisch auf der Höhe der Zeit bewegt. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die kreative Rolle der beteiligten Akteurinnen und Akteure gelegt.

Zum Ende dieser Einleitung hin können wir als Herausgeberinnen und Herausgeber nur hoffen, dass die Leserinnen und Leser der MEDIENIMPULSE als (Medien-)Nutzerinnen und -nutzer beim Durchblättern und Weiterarbeiten für die eigenen Praxis Nützliches entdecken und unserer Einladung folgen mögen, mit uns gemeinsam (analog oder digital) der dialektischen Vermittlung von Theorie und Praxis zu folgen, um Medienpädagogik tatsächlich und auf verschiedenen Ebenen einer Handlungsorientierung zu unterstellen. Wir denken, dass es allen Autorinnen und Autoren, Herausgeberinnen und Herausgebern dieses Bandes gelungen ist, die beiden Pole von theoretischer Reflexion und konkreter Verankerung des Digitalen und Medialen über die Unterrichtspraxis *vermittelt* zu haben. Darüber hinaus woll(t)en wir auch intellektuelle Instrumente zur Verfügung stellen, um in den sozialen und medialen Welten des Spätkapitalismus die ideologischen Nebel – ganz im Sinne der Medienkritik als Aufklärung – *lichten* zu können. Dabei geht es uns immer darum, in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen – und das sind immer auch Medienwelten – eine kritische Medienbildung möglich werden zu lassen, die kommende kritische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger an den Idealen der Republik und Demokratie bildet und ausbildet.

Lassen Sie uns noch darauf hinweisen, dass – wie bei allen Publikationen der MEDIENIMPULSE – auch dieser Band zeitgleich zur Druckversion unter Creative-Commons-Lizenz kostenfrei – aber hoffentlich nicht umsonst – im Netz heruntergeladen werden kann. Als öffentliches Medium, das durchgängig öffentlich finanziert wird, werden unsere Tätigkeiten und Erkenntnisse mithin *à la lettre* auch der Öffentlichkeit im Sinne des Gemeinwohls und einer ebensolchen Gemeinwohlökonomie refundiert.

Wenn Sie sich also kurz und bündig über die Anordnung und Kapitalverteilung der österreichischen Printmedien unterrichten wollen, wenn Sie sich angesichts von *sexting*, *cyber-grooming*, *sextortion*, *grooming*, *posing* oder Rachepornos Problemen gegenübersehen, wenn Sie Neue Medien im DaF-Unterricht einsetzen oder wenn Sie zwischen Lehrenden und Lernenden die Machtfrage stellen wollen, haben wir diesen Band für Ihren Handapparat kreativ und kommunitär zusammengestellt und hoffen, dass der „innere Reichtum" (Pierre Bourdieu) aller Beiträge auch so schnell wie möglich in unseren Schul- und Arbeitsräumen ankommt.

Zum Zeitpunkt der Publikation dieses Bandes hat die Redaktion auch online unter www.medienimpulse.at weitergearbeitet. Hier finden sie aktuellste Beiträge zu den Themen *Educational Data Mining und Learning Analytics* (Ausgabe 1/2018), *Medien, Demokratie und politische Bildung* (Ausgabe 2/2018), *Literaturvermittlung – Digitale Literarizität, Literalität und Literaturproduktion* (Ausgabe 3/2018) sowie die aktuelle Ausgabe zu *Medienkompetenz und Medienperformanz* (Ausgabe 4/2018). To be (dis-)continued …

Abschließend möchte wir sie daher einladen, an den Projekten und Schwerpunkten der MEDIENIMPULSE zu partizipieren und in nächster Zeit einen Beitrag für uns zu verfassen. Die aktuellsten Calls finden Sie online auf unserer Homepage. Sie können jederzeit mit uns in Kontakt treten oder gleich selbst einen Beitrag hochladen. Nichts würde uns mehr freuen, als eine weitere und erweiterte kollektive Zusammenarbeit mit den unzähligen Menschen, die sich für die Medienpädagogik einsetzen. Vielleicht können wir Ihnen dann einen ihrer Beiträge in der Druckausgabe der MEDIENIMPULSE 2019/2020 an und in die Hand geben.

Wien, den 01.02.2019
Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Danksagung

Das Redaktionsteam der MEDIENIMPULSE dankt Sonja Hinteregger-Euller, Walter Olensky und Andrea Bannert und damit dem Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Forschung (bmwbf) als Herausgeber dieses Bandes für die tatkräftige Unterstützung während der Realisierungsphase. Auch danken wir den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Verlags new academic press und dabei insbesondere Harald Knill und Peter Sachartschenko für die äußerst freundliche und mehr als produktive Betreuung. Nicht zuletzt hat Brita Pohl sich zum wiederholten Mal um die Abstracts unserer Artikel gekümmert und sie auch ins Englische übertragen. Ihnen allen – und vielen Nichtgenannten – gilt unser Dank.

Ausgabe 1/2016

Printmedien in Österreich

(Print Media in Austria)

Herausgegeben von Alessandro Barberi & Fritz Hausjell

Fritz Hausjell

Von innen gesehen
Medienethik im Boulevardjournalismus

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/908

Abstract

Fritz Hausjell verlängert die Frage der Medienethik anhand der Magisterarbeit von Melanie Jakab aus dem Jahr 2014, die sechs Boulevardjournalistinnen und -journalisten zu Ihrer Auffassung von Ethik und Moral befragen konnte und dabei zu sehr erhellenden Ergebnissen kam. Denn Medienethik im Boulevardjournalismus ist ein heißes Thema. *Kronen Zeitung*, *Österreich* und *Heute* werden am häufigsten vom Österreichischen Presserat wegen Verstößen gegen die journalistischen Standesregeln verurteilt. Jakab gelang es im Rahmen ihrer Forschungen erstmals mit Journalistinnen und Journalisten dieser drei Blätter darüber zu reden.

Seen from the inside – Media ethics in tabloid journalism. Fritz Hausjell extends the problem of media ethics starting from Melanie Jakab's 2014 graduate thesis, for which she was able to interview six tabloid journalists about their views on ethics and morality, which yields enlightening insights. Media ethics in tabloid journalism is a hot topic. The daily newspapers most often censored by the Austrian Press Council for violations against journalistic standards are *Kronen Zeitung*, *Österreich*, and *Heute*; Jakap was the first to succeed in talking to journalists of these three newspapers about this fact …

1. Einleitung

Die drei auflagenmäßig führenden Boulevardblätter des Landes führen auch die Statistik der Verurteilungen seitens des Österreichischen Presserats an. In den letzten vier Jahren, also von 2011 bis 2014 kam die *Kronen Zeitung* auf insgesamt 30 erkannte Verstöße, das Fast-Gratisblatt *Österreich* auf 23 und die Gratiszeitung *Heute* auf 9. Diese Massenblätter machen bekanntlich bei der Selbstkontrolle (noch) nicht mit und schicken daher in der Regel weder Stellungnahmen noch Journalisten, um sich vor den urteilenden Presserats-Senaten zu verteidigen.

Es war daher recht vernünftig, die von vielen Seiten – von Medien- und anderen Qualitätsjournalisten, von Kommunikationswissenschaftlern, Politikern sowie Ethikräten – nahezu einhellig nur kritisierten Boulevardjournalisten einmal von neutraler Seite zu befragen. Das war zweifellos kein einfaches Unterfangen, haben sich doch die allermeisten Journalisten der Boulevardmedien bislang öffentlichen Debatten verweigert und lieber argumentationslos eingebunkert. Der Studentin Melanie Jakab gelang es, für ihre Magisterarbeit mit sechs Journalisten dieser drei Blätter über Ethik im Boulevardjournalismus ausführlich zu sprechen. Die Hälfte – allesamt von *Heute* – gab ihre Sichtweisen sogar ohne schützende Anonymisierung preis. Ne-

ben den Chronikjournalisten Anna Thalhammer und Jörg Michner sowie dem Politikredakteur Robert Zwickelsdorfer stellten sich anonym auch zwei Chronikjournalisten der *Kronen Zeitung* sowie ein Innenpolitikjournalist von *Österreich* den Fragen.

2. Ethik, Moral und Verantwortung

Wissenschaftlich präzise hat Jakab natürlich zwischen Ethik, Moral und Verantwortung unterschieden. Da aber alltagssprachlich kaum zwischen diesen Begriffen differenziert wird, wurden die Journalisten auch in der Sprache des alltäglichen Debattierens befragt. Wie weit darf Journalismus aus ethisch-moralischer Sicht gehen, wie weit muss Journalismus auf Grund der Informationspflicht gehen und wo ziehen Boulevardjournalisten hierbei eine Grenze? Jörg Michner von „Heute" antwortete, ethisch-moralisches Verhalten sei „eine schmale Gratwanderung zwischen der Pflicht des Journalisten, Missstände aufzudecken oder Geschehnisse zu präsentieren und dabei den Opfern nicht zu schaden und die Täter nicht vorzuverurteilen oder unfair zu behandeln". Seine Redaktionskollegin Anna Thalhammer meinte:

Die Achtung vor der Wahrheit und die Wahrung der Menschenwürde und eine wahrhaftige Berichterstattung sind die obersten Regeln. Wenn man sich daran orientiert, liegt man kaum falsch.

Der Innenpolitik-Journalist von *Österreich* wiederum meint:

> Naja, alle Seiten zumindest abzubilden. Es gibt ja immer eine Seite dafür, eine Seite dagegen. Auch wenn es manchmal schwerfällt. Als Journalist ist man ja auch nur ein Mensch, man hat auch seine politischen Einstellungen und tendiert vielleicht oft in eine Richtung, aber man muss auch immer die andere Seite sehen, das ist ganz wichtig, finde ich." Und: „Sicher gibt es Dinge, wie Selbstmord, (…) da leuchtet es dann ein, dass man hier besonders sensibel agiert.

Auch der Chronik-Journalist der Dichand-Zeitung gibt zu Protokoll:

> Ich muss mir bewusst sein, dass ich publiziere, dass ich veröffentliche, dass ich bei der ‚Kronen Zeitung' knapp drei Millionen Leser zumindest erreiche. […] Das heißt, ich muss versuchen so zu texten, dass ich niemanden beleidige, niemanden gefährde. Niemanden beleidigen ist vielleicht schwierig, weil das natürlich schon passiert. Sagen wir also lieber: niemanden gefährden, niemanden an den Pranger stellen, jetzt aus einer Laune heraus. Man muss einfach so nach seinem persönlichen Gefühl agieren. Der gesunde Menschenverstand ist ein guter Ratgeber.

Ein weiterer Chronik-Journalist der *Kronen Zeitung* antwortet so:

> Es gibt Richtlinien und Grundsätze, dass man zum Beispiel den höchstpersönlichen Lebensbereich von Menschen, das Privatleben von Menschen respektiert. Das ist wichtig, ja, dass man (…) keine unbeteiligten Personen in eine Geschichte hineinzieht, die einfach unschuldig zum Handkuss gekommen sind. Das sind für mich gewisse Grundsätze.

Robert Zwickelsdorfer aus der *Heute*-Politikredaktion zieht eine Grenze in seiner täglichen Berichterstattung recht grundsätzlich:

> Wahrscheinlich Sachen nicht zu schreiben, die ich über mich selbst auch nicht lesen möchte oder nicht gerne lesen würde. Gewisse Persönlichkeitsrechte gehören gewahrt. Kommt wahrscheinlich immer darauf an, ob derjenige oder diejenige in der Öffentlichkeit steht, denn dann gelten andere Grenzen als bei Privatpersonen. […] Manche Sachen haben keine Informationspflicht.

Wenn dann die guten Regeln doch gebrochen werden, sind andere die Verursacher. Da sind einmal die anderen Medien, die Konkurrenz am Lesermarkt. Ein Politikjournalist von *Österreich* argumentiert:

> Manchmal schreibt es dann auch ein anderes Blatt, gut, dann schreibt man es auch. Aber wir haben schon manche Sachen gewusst, über die wir dann auch bewusst nicht geschrieben haben.

Der Innenpolitik-Kollege Zwickelsdorfer aus dem Konkurrenzblatt *Heute* sieht die Ursache für unmoralischen Journalismus überhaupt beim Publikum:

> Die Leute wollen schlechte Nachrichten lesen, die Leute wollen Nacktfotos haben von irgendwelchen Leuten. Da ist immer die Frage, wie weit die Moral geht. Ich glaube aber, dass dabei nicht die Journalisten die Bösen sind, sondern die Leute, die das lesen wollen. Wir produzieren Nachrichten, die die Leute lesen wollen.

3. Faktoren für moralisches Verhalten

Wir sind mitten in der zweiten Forschungsfrage der Jakabschen Magisterarbeit, nämlich: Welche Faktoren beeinflussen aus Sicht der Boulevardjournalisten mehr oder weniger moralisches Verhalten im Journalismus? Anna Thalhammer von *Heute* schreibt zunächst einmal der Chefredaktion eine positive Rolle zu, weil sie die Blattlinie vorgibt und als Ansprechpartner in Gewissensfragen und -konflikten agiert. Die befragte Person aus der *Österreich*-Redaktion verortet ebenso viel Einfluss bei der Chefredaktion, allerdings im negativen Sinn: Der Druck auf die einzelnen Redakteure seitens der Chefredaktion sei hoch, zudem würden Artikel von der Chefredaktion immer wieder umgeschrieben werden, wodurch das individuelle journalistische Handeln untergraben wird:

> Aus Journalistensicht kann ich sagen, dass wir natürlich versuchen, einen Artikel immer so zu schreiben, dass er auch fair ist. Teilweise wird das dann von Chefredakteuren noch mehr aufgeputscht, damit es mehr Leser bringt, damit es sich besser anhört, was halt dann doch wahrheitsverzerrend ist.

Gestützt werde verantwortungsvoller Journalismus nach Anna Thalhammer indes auch durch andere Medien, die ihre Konkurrenz kritisch beobachten, weiters durch Urteile von Selbstkontrollinstanzen, aber – im Gegensatz zur Einschätzung durch ihren Redaktionskollegen Zwickelsdorfer – gerade auch durch die Leserschaft: sie werde sogar „zur obersten moralischen Instanz". Gerade in Zeiten, in denen soziale Netzwerke omnipräsent sind, erhalten Journalisten umgehend Feedback auf ihre Berichterstattung. Etwaige Fehltritte werden auf *Facebook*, *Twitter* und Co. verbreitet, diskutiert, reflektiert und abgestraft. Vom Publikum gehe somit ein wesentlicher Einfluss auf das berufliche Handeln von Journalisten aus.

Dass der ökonomische Druck weiter zugenommen hat, wird auch bei diesen Gesprächen mit Boulevardjournalisten recht deutlich, obgleich in den Sonntagsreden der Medienverantwortlichen dieser drei erfolgreichen Blätter immer wieder betont wird, dass Erfolg unabhängigen Journalismus hervorbringen würde. Konträr dazu wird es von Journalisten bei diesen Blättern wahrgenommen, wie etwa jenem aus der *Österreich*-Redaktion:

> Inserate sind gerade bei einer U-Bahn-Zeitung, die wir großteils sind, sehr wichtig. Man kriegt dann schon öfter auch von oben die Ansage, dass man vielleicht über die und jenen positiver schreiben soll, weil sie ganz ordentlich zahlen. Also das Spannungsfeld ist schon sehr präsent.

4. Ethisch-moralische Grenzüberschreitungen

Die Gründe für ethisch-moralische Grenzüberschreitungen im Journalismus erklären sich die befragten Boulevardjournalisten recht unterschiedlich: „Es wird eine Mischung sein", meint jemand aus der *Kronen Zeitung*:

> […] dass sich der einzelne Journalist profilieren will mit einer immer krasseren Meldung bis hin dazu, dass er sich im Zugzwang fühlt (…), die beste und größte Geschichte zu bringen. Und dann ist es glaube ich auch eine (…) Frage der Nachfrage. Es ist schon so, dass die Tendenz eine bisschen dahin geht, dass (…) die Leser immer mehr hin greifen, wo es an die Grenzen geht.

Der Boulevardjournalist habe Geschichten aus Platzgründen stark zu komprimieren, argumentiert Robert Zwickelsdorfer von *Heute*:

> Eine Geschichte auf 15 Zeilen zu erzählen, ist schwierig.

Darüber hinaus gelte es, den Nerv der Leute zu treffen, zu emotionalisieren und eine einfache Sprache zu verwenden, da man ein anderes Publikum anspreche als etwa Qualitätszeitungen, wie wiederum Jörg Michner erklärt:

> Der Boulevard ist auf einer Stufe mit den Lesern. Es gehört dazu, dass du vom Schreibstil her ein bisschen versuchst die Geschichte so aufzubauen, wie die Leute darüber im Wirtshaus reden würden. Das macht den Boulevard für die Leute zugänglicher.

Heute-Kollegin Thalhammer insistiert:

> Es ist gerade im Boulevard eine große Herausforderung den richtigen Ton zu haben, weil Boulevard provokant den Nerv der Menschen treffen will (…). Aber guter Boulevard verhält sich ethisch korrekt, weil überhaupt keine Notwenigkeit besteht, Grundregeln nicht einzuhalten.

5. Conclusio

Melanie Jakab resümiert in ihrer Magisterarbeit:

> Um ethisch-moralische Grenzüberschreitungen zu vermeiden, gilt es laut Aussagen der befragten Journalisten insbesondere das eigene Fingerspitzengefühl zu schärfen sowie permanente Selbstkritik und -überprüfung zu betreiben.

Ethische Kodizes sowie der Österreichische Presserat würden dabei nicht helfen, meinen fast alle. Aber was dann? Die meisten der hier Befragten setzen auf Selbstreflexion oder auf Gespräche mit Kollegen. Das ist allerdings vermutlich nicht repräsentativ für alle Boulevardjournalisten, denn es waren wohl die eher Nachdenklicheren, die sich auf ein Gespräch mit der Magistrantin einließen.

So wie Melanie Jakab befassen sich immer wieder Studierende in ihren Abschlussarbeiten des Instituts für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien mit Problemen des praktischen Journalismus. Sie werden meines Erachtens zu wenig von der Berufspraxis wahrgenommen. Wobei heute der Weg in die Bibliothek zumeist nicht mehr nötig ist: Fast alle Magisterarbeiten und Dissertationen der Universität können im Internet unter

http://othes.univie.ac.at/ kostenlos gelesen werden. Melanie Jakabs Forschungsarbeit kann deshalb nach folgenden bibliografischen Angaben analog und digital eingesehen werden:

Jakab, Melanie (2014): Medienmoral: Wie weit darf Journalismus gehen? Zur Freiheit des österreichischen Boulevardjournalismus und seinen Grenzen, Magisterarbeit, Universität Wien, Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft, online unter: http://othes.univie.ac.at/35978/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Esther Scheer

Die Sozialreportage – Ihre Bedeutung im österreichischen Printjournalismus nach der Jahrtausendwende Eine Themenfrequenzanalyse der beiden Wochenmagazine Falter & News von 2002 bis 2012

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/919

Abstract

Esther Scheer hat die Magazine FALTER und NEWS zwischen 2002 und 2012 einer eingehenden Themenfrequenzanalyse unterworfen und dabei die Sozialreportagen in österreichischen Printmedien untersucht. Im Mittelpunkt ihrer Forschungen stand die Frage: Wie steht es um den anwaltschaftlichen und investigativen Journalismus in Printmedien? Ziel dieser Arbeit war es, die Sozialreportage und ihre Bedeutung in den österreichischen Printmedien nach dem Jahr 2000 zu ermitteln. Im Rahmen dieser Untersuchung sollte der Stellenwert des anwaltschaftlichen und investigativen Journalismus ermittelt werden. Im Hinblick auf die gesellschaftspolitischen wie medialen Umbrüche wurde mithilfe einer Themenanalyse der thematische Fokus der beiden Wochenmagazine FALTER und NEWS erforscht. Die vorliegende Arbeit geht der Forschungsfrage nach, welche sozialkritischen Themen in welchem Ausmaß zur Verwendung kamen. Keine Gattung vermag es so stark und konsequent die basisdemokratischen Werte einer Gesellschaft einzufordern wie es der anwaltschaftliche und investigative Journalismus tut. Daher eignet sich die Sozialreportage bestens als Spiegel der Werte, die sich die Gesellschaft selbst gibt.

Social reportage – its significance in Austrian print journalism in the new millennium – an analysis of subject frequency in the two weekly magazines Falter and News from 2002 to 2012. Esther Scheer has done a detailed analysis of subject frequency in the magazines FALTER and NEWS between 2002 and 2012, exploring social reportage in Austrian print media. The main question of her study was the state of advocacy and investigative journalism in print media. Her research aimed to determine the significance of social reportage in Austrian print media after 2000, as well as the importance of advocacy and investigation in journalism. With a view to the socio-political and media upheavals, a thematic analysis was used to study the thematic focus of the two weeklies FALTER and NEWS. The present paper explores the question of which and to what extent socially critical issues were approached. There is no other genre as apt to advocate for the basic democratic values of a society as advocacy and investigative journalism. Therefore, social reportage is a perfect mirror of the values a society embraces.

1. Einleitung

Oft habe ich mich gefragt, was jene guten Geister mögen,
die frühmorgens unsere Schreibtische und Treppenhäuser putzen
und dann vor Bürobeginn auf leisen Sohlen verschwinden,
so als wäre ihr Anblick unerträglich.
Wie schützen sie ihr Selbstwertgefühl?

„Am Schauplatz"-Chef Christian Schüller

Dieser Beitrag behandelt die Frage, welchen Stellenwert die Sozialreportage in österreichischen Printmedien hat. Mithilfe einer Themenfrequenzanalyse werden die Printmagazine FALTER und NEWS eingehend untersucht, um herauszuarbeiten, was das Spannende an Sozialreportagen ist. Dabei zeigt sich auch die Rolle des anwaltschaftlichen und investigativen Journalismus in österreichischen Printmedien.

1.1. Erkenntnisinteresse

Welche Themen waren für die Macher von Sozialreportagen in den Jahren von 2002 bis einschließlich 2012 von Bedeutung und wie verhält sich ihre Häufigkeit? Ziel der hier zusammengefassten Arbeit war es, einen Überblick über die von den Chefredaktionen von FALTER und NEWS selektierten Themenkomplexe zu erhalten und Rückschlüsse auf das mediale Interesse in Bezug auf soziale Belange zu bekommen.[1] Finden Geschichten über den „Bodensatz der Gesellschaft", wie Max Winter zu sagen pflegte, noch genügend Gehör, oder nur dann, wenn es um wirkungsvolle Schlagzeilen mit menschlichen Tragödien geht? Skandalös, berührend, aber leider kein Einzelfall ist dahingehend die Reportage „Die Geschichte der verbannten Mutter" (Klenk 2010a) im FALTER über den Fall des Jugendlichen Florian, der 2009 in Krems von Polizisten erschossen wurde. Florian Klenk berichtete. Ein Auszug:

> Überall, sagt Frau Pirker, haben die Leute gezischt. Eine schlechte Mutter müsse sie wohl gewesen sein, bei so einem ‚Babyface-Einbrecher', wie die Zeitungen ihren Sohn nannten. Nicht einmal das Grab blieb von Spott verschont. (…) Sie hat lange den Mund gehalten, nie öffentlich über ihren ‚Fall Krems' und die Zeit danach gesprochen. Die Medien reimten sich ihre Story deshalb selbst zusammen. Der erschossene Florian Pirker sei der Spross einer verkommenen Unterschichtfamilie, hieß es sinngemäß. Ein ‚Schrecken der Lehrer', schrieb die Krone. Mit seinen 14 Jahren sei er ‚alt genug zum Einbrechen' und daher ‚alt genug zum Sterben', wie es Michael Jeannée in der Krone ausdrückte.[2]

1 Die Veröffentlichung der Ergebnisse fand 2013 statt, einige Zeit bevor das Thema „Flucht" und „Geflüchtete" die Titelblätter europäischer Medien beherrschte. Interessant wäre dementsprechend weiterführend die Frage, ob sich die behandelten Themen und Probleme in aktuellen und kommenden Sozialreportagen tatsächlich unterschiedlich zu jenen in der hier zusammengefassten Untersuchung verhalten. Meine Forschungsarbeit kann nach folgenden bibliografischen Angaben analog und digital eingesehen werden: Scheer, Esther (2013): Die Sozialreportage: ihre Bedeutung im österreichischen Printjournalismus nach der Jahrtausendwende; eine Themenfrequenzanalyse der beiden Wochenmagazine Falter & News von 2002 bis 2012, online unter: http://othes.univie.ac.at/30244/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

2 Vgl. Klenk, Florian (2010): Die Geschichte der verbannten Mutter, in: FALTER, Nr. 46/10 vom

Auch angesichts dieses Falls kann darauf verwiesen werden, dass technologische Modernisierungen inklusive immenser Vernetzungsgeschwindigkeiten, enorme sozialpolitische und weltpolitische Veränderungen mit sich gebracht haben. Dadurch entstehen und verschärfen sich soziale Probleme. Deren Rekonstruktion ist ein essenzielles Aufgabengebiet der modernen Sozialreportage im Sinne des anwaltschaftlichen und investigativen Journalismus.

2. Methode – Themenfrequenzanalyse

Die Themenanalyse ist eines der ältesten Verfahren der Inhaltsanalyse. Gewählt wurde dieses Verfahren, um die bereitgestellten Themen der beiden Zeitschriften FALTER und NEWS über den Zeitraum von zehn Jahren erfassen zu können. Eine Themenfrequenzanalyse soll Häufigkeiten eruieren. Die hier angewandte Untersuchung geht zum Teil induktiv vor, indem sie nicht von einer vorgegebenen expliziten oder impliziten Theorie ausgeht, um daraus Hypothesen zu formulieren, sondern deskriptiv mit dem Ziel voranschreitet, eine Beschreibung der konkreten redaktionellen Inhalte von FALTER und NEWS zu liefern. Der Vorteil der Themenanalyse liegt darin, dass hier Inhalte beliebiger Art in vergleichsweise wenige Kategorien eingeteilt werden können. Dadurch ist eine Reduktion von Informationen möglich. Peter Atteslander hält diesbezüglich fest: „Kernpunkt jeder Inhaltsanalyse ist die Bildung von Kategorien, die ihrerseits aus theoretischen Annahmen abgeleitet werden."[3]

2.1. Kategorienbildung

Die Bildung von Kategorien ist daher notwendig, um ein zielgerichtetes und selektives Vorgehen zu gewährleisten. Dazu müssen folgende Kriterien erfüllt werden, damit ein gültiges Kategoriensystem gebildet werden kann:[4]

- Das Kategoriensystem soll theoretisch abgeleitet sein, es soll also mit den Zielen der Forschung korrespondieren.
- Das Kategorienschema soll vollständig sein.
- Die Kategorien dürfen einander nicht überschneiden, sie sollen wechselseitig exklusiv sein.
- Die Kategorien sollen untereinander unabhängig sein.
- Das Klassifikationsprinzip der Kategorien soll einheitlich sein.
- Die Definition der Kategorien soll eindeutig sein.

Erfüllt werden müssen die Kriterien der Vollständigkeit, Trennschärfe, Validität und Reliabilität. Mithilfe dieses Systems werden dann die Regeln der Codierung festgelegt, womit die Merkmale der Inhalte in numerische Daten umgewandelt werden können.

3. Untersuchungsdesign

Um eine intersubjektiv nachvollziehbare Untersuchung zu gewährleisten, muss zuerst festgelegt werden, welche Beiträge die Kriterien einer Sozialreportage erfüllen. Um den Begriff der

17.11.2010, 16.

3 Vgl. Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung, 13. Auflage, Berlin: Erich Schmidt, 203.

4 Vgl. Holsti 1969: 95, zit. nach: Merten 1995: 98f.

Sozialreportage zu operationalisieren und aufgrund einer fehlenden genauen wissenschaftlichen Definition mussten Mindestkriterien festgelegt werden, um ein intersubjektiv nachvollziehbares Auszählungsraster zu bilden.

In die empirische Untersuchung haben jene Artikel Eingang gefunden, die folgende Mindestmerkmale aufweisen:

- Die Veröffentlichung weist Eigenschaften einer Reportage auf und bedient sich ihrer Methoden und Techniken. Überschneidungen und Abgrenzung zu anderen journalistischen Gattungen, wie dem Bericht oder der Nachricht sind meist schwer auszudifferenzieren.
- Daher muss der Text mindestens zur Hälfte den Kriterien einer Reportage entsprechen.
- Die Themen handeln von gesellschaftlichen Randgruppen oder nehmen eine gesellschaftskritische bzw. aufklärende Funktion ein. Dazu wurden entsprechende Kategorien gebildet.
- Die Kriterien des Meinungsjournalismus werden erfüllt und er ist als solcher auch erkennbar (mindestens eine namentliche Zeichnung ist gegeben).

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind auf empirischer Ebene die beiden Printmedien bzw. Magazine NEWS und FALTER, exklusive regionaler Ausgaben und Sondereditionen. Begonnen wurde mit der jeweils ersten Jänner-Ausgabe aus dem Jahre 2002; beendet wurde die empirische Erhebung mit der jeweils letzten Ausgabe im Dezember 2012. Die gesuchten Schlagwörter in der verwendeten Reihenfolge waren: Reportage, Sozialreportage, Sozialstudie, Augenschein, Reality-Check, Schauplatz, Augenzeugenbericht, Milieureportage, Milieustudie, Report.

4. Kategoriensystem

Die gewählten Kategorien für die Analyse dieser Untersuchung lauteten:
(A) Arbeitswelt
(B) Ethnische/Religiöse Randgruppen
(C) Soziale Randgruppen
(D) Wohnungsnot/Gentrifizierung
(E) Gesundheitliche/Soziale Institutionen

Zusätzlich zu den fünf Überkategorien gab es Unterkategorien, um eine Unterscheidung zu gewährleisten. „Die Forderung nach Exklusivität bedeutet, dass sich die einzelnen Kategorien gegenseitig vollständig ausschließen müssen, damit unklare Einordnungen vermieden werden. Das geschieht häufig durch die Aufstellung von Unterkategorien. Jedes Textelement muss ausschließlich einer Kategorie bzw. Unterkategorie zuordenbar sein.“[5] Bei dieser Analyse kann allerdings eine Exklusivität der Kategorien nicht gewährleistet werden, da Textelemente häufig in mehrere Kategorien fallen. Zum Beispiel der Artikel „Inder arbeiten gerne und zuverlässig. Wer legt frühmorgens die Zeitung vor die Tür“[6], der von den Zeitungskolporteuren der Firma *Redmail* handelt, kann primär der Kategorie „Arbeitswelt“ zugeordnet werden. Aufgrund der ethnischen Betonung schon in der Überschrift zählt er allerdings auch zu den „Ethnischen Randgruppen“. Bei den Einteilungen in mehrere Kategorien wird im Besonderen auf den Titel, den Lead und die Zwischentitel geachtet und ein Thema wird maximal drei Klassifikationssystemen zugeordnet.

5 Vgl. Atteslander 2010: 205.
6 Vgl. Zarinfard, Sahel (2011): Inder arbeiten gerne und zuverlässig. Wer legt frühmorgens die Zeitung vor die Tür, in: NEWS Nr. 29/11 vom 28.09.2011.

5. Ergebnisse

5.1. FALTER- Sozialreportagen von 2002 bis 2012

Insgesamt konnten mithilfe des Untersuchungsdesigns 63 Sozialreportagen im FALTER gefunden werden (bzw. 63 Beiträge, die dem Untersuchungsdesign entsprechen). Einen Aufschwung, nach einer Flaute im Jahr 2009, bekommt die Sozialreportage ab dem Jahr 2010. Mehr als die Hälfte der Gesamtanzahl an Reportagen wird in den vier darauffolgenden Blütejahren verfasst. Die bei Weitem am stärksten vertretene Kategorie ist die der Ethnischen/Religiösen Randgruppen mit insgesamt 28 Beiträgen, gefolgt von „Sozialen Randgruppen" mit elf, dann folgen neun bei der Kategorie (D) [Wohnungsnot/Gentrifizierung]. Ebenfalls neun Reportagen umfasst die Kategorie (E) [Gesundheitliche/Soziale Institutionen] und nur sechs fallen in die Kategorie (A) [Arbeitswelt]. Auffallend ist hier im Vergleich zu NEWS, dass der FALTER der Thematik [Wohnungsnot/Gentrifizierung] doch verhältnismäßig viel Aufmerksamkeit widmet. Erstmals thematisiert im Jahre 2009, widmet sich die Redaktion diesem Gebiet in den folgenden Jahren mehrmals. Eine Arbeitsweltreportage im Stil von Günter Wallraff, die verdeckt desolate Arbeitsbedingungen recherchiert, konnte nicht gefunden werden. Beiträge zur österreichischen Arbeitswelt finden auch im FALTER wenig Anklang. Eine Reportage über die österreichische Sex-Industrie[7], eine über den bosnischen Arbeiter Zoran[8] und die Problematik der Kurzzeitarbeit, sind zwei Beispiele. Eindrucksvoll schildert auch die Reportage „Nguyens Europa" von Ingrid Brodnig,[9] wie Migranten im europäischen Raum ausgebeutet werden.

Von Anfang 2002 an erweisen sich Reportagen als dominant, die sich mit dem Thema [Ethnische/Religiöse Randgruppen] auseinandersetzen. Besonders Geschichten rund um „Grenzgänger" und Flüchtlingsbedingungen finden oft einen Platz im Magazin. Exemplarisch für eine Sozialreportage, die in die Kategorie [Soziale Randgruppen] fällt, ist die Reportage von Joseph Gepp. Die Veröffentlichung „Der Tag an dem Aeryn verschwand" aus dem Jahr 2008 deckt zwei Unterkategorien ab, und zwar [Homosexuelle] und [Justizopfer]. Gepp beschäftigt sich mit dem mysteriösen Verschwinden des homosexuellen Amerikaners Aeryn und dem Versagen der österreichischen Justiz diesen Fall zu verfolgen. Seine Mutter ist immer noch auf der Suche nach Antworten: „Sie sagt, die Wiener Polizei habe roh und unkooperativ gehandelt, weil ihr Sohn schwul gewesen sei. Sie sagt, sie habe Aeryn verloren und wisse nicht, was ihm zugestoßen sei. Jetzt wolle sie zumindest seine Würde wiederherstellen."[10]

2010 zeichnet Florian Klenk ein hoffnungsloses Bild der österreichischen Sexbranche. In „Frauen im Feuer" beschreibt er in beklemmenden Bildern die aussichtslose Situation der Wiener Straßenprostituierten. Er erzählt die tragischen Umstände rund um die Ermordung von Katerina Vavrova und Petya Filkova und klagt die miserablen und gefährlichen Arbeitsbedingungen der Mädchen auf der Straße an. „Ihre Freier nannten sie ‚Katerina, die Große'. Sie hat-

7 Vgl. Stimeder, Klaus/Weissenberger, Eva (2002): Schlampe, Swinger, Slinger, in: FALTER Nr. 8/02 vom 20.02.2002, 64.

8 Vgl. Weiß, Michael (2009): Ins eigene Fleisch, in: FALTER Nr. 18/09 vom 29.04.2009, 12.

9 Online unter: https://www.brodnig.org/2010/09/28/nguyens-europa/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

10 Vgl. Gepp, Joseph (2008): Der Tag an dem Aeryn verschwand, in: FALTER Nr. 47/08 vom 19.11.2008, 40.

te von einem eigenen Haus geträumt. Am Ende reichte das Geld nicht einmal für die Überstellung ihres Leichnams in ihre Heimat Tschechien."[11] Es geht nicht nur um die Gewalt, die von den Freiern ausgeht, sondern auch um brutale Zuhälter die sich die „Reviere" aufteilen und die Tatenlosigkeit der Politik. „Eine Rumänin wurde kürzlich in Favoriten mit Benzin übergossen und angezündet. Auf der Linzer Straße wollte die Frau anschaffen, ohne Schutzgeld abzuliefern. Entstellt liegt sie auf der Intensivstation."[12] Reportagen über soziale Einrichtungen, wie sie das *profil* in den 70er Jahren über Pflegeeinrichtungen veröffentlichte, werden im FALTER kaum behandelt. Das Thema „Frauenhaus" tauchte zweimal auf: Einmal in „Ausgerechnet Amstetten" von Sibylle Hamann[13] und in einer Reportage über das Haus „Miriam" in Wien, ebenfalls von Hamann mit dem Titel „Immer an der Kippe"[14].

Die statistische Auswertung der vorhandenen Sozialreportagen im FALTER zwischen 2002 und 2012 ergibt hinsichtlich der eingangs eingeführten Kategorien tabellarisch folgendes Bild (Vgl. Tab 1):

Tabelle 1 –Falter

Zeitraum	Ergebnisse	Kategorie[15]
1.1.2003 - 31.12.2003	3	(B) - (E) - (E)/(C)
1.1.2004 - 31.12.2004	5	(B) - (B) - (C)/(E) - (B) - (B)
1.1.2005 - 31.12.2005	2	(B) - (B)
1.1.2006 - 31.12.2006	1	(C)
1.1.2007 - 31.12.2007	keine	
1.1.2008 - 31.12.2008	7	(E) - (B) - (C) - (B) - (B) - (E) - (E) /(C)
1.1.2009 - 31.12.2009	15	(D) - (C) - (D) - (B) - (E)/(C) - (C) - (B) - (B) - (B) - (B) - (A) - (A) - (E)/(B) - (B) - (B)
1.1.2010 - 31.12.2010	14	(B) - (C) - (C) - (D) - (B) - (D)/(B) - (A)/(B) - (D)/(B) - (C) - (B)- (B) - (C)/(B) - (C) - (D)
1.1.2011 - 31.12.2011	4	(B)/(A) - (D) - (B)/(A) - (D)
1.1.2012 - 31.12.2012	8	(D)/(C) - (C)/(B) - (A)/(C) - (B) - (B) - (E) - (B)/(E) - (A)

Tab. 1: Sozialreportagen im FALTER zwischen 2002 und 2012 (erstellt von Esther Scheer)

11 Vgl. Klenk, Florian (2010b): Die Frauen im Feuer, in: FALTER Nr. 23/10 vom 09.06.2010, 10.
12 Ebd.: 10.
13 Vgl. Hamann, Sibylle (2012): Ausgerechnet Amstetten, in: FALTER Nr. 31/12 vom 01.08.2012, 13.
14 Vgl. Hamann, Sibylle (2008): Immer an der Kippe, in: FALTER Nr. 44/08 vom 29.10.2008, 20.
15 Anm.: Bei Überschneidungen werden die max. 3 zugeordneten Kategorien angegeben, wobei zuerst immer die Kategorie gereiht wird, die als Hauptkategorie gilt. Kategorie (A): Arbeitswelt, Kategorie (B): Ethnische/Religiöse Randgruppen, Kategorie (C): Soziale Randgruppen, Kategorie (D): Wohnungsnot/Gentrifizierung und Kategorie (E): Gesundheitliche/Soziale Institutionen.

5.2. NEWS - Sozialreportagen von 2002 bis 2012

Die Untersuchung mit dem gewählten Untersuchungsdesign zeigt, dass NEWS insgesamt 30 Reportagen veröffentlichte, die den Kriterien entsprechen. Die Themenvielfalt ist bunt und die Zuteilung der einzelnen Kategorien ist breit gefächert, nur die Kategorie (D) [Wohnungsnot/Gentrifizierung] wurde nicht abgedeckt. Im Jahr 2009 ließ sich kein passender Text finden. Im Jahre 2010 gibt es einen plötzlichen Anstieg an sozialen Reportagen. Sieben an der Zahl werden veröffentlicht, mit dem Hauptfokus auf Kategorie (C) [Soziale Randgruppen]. Je vier Reportagen finden sich 2011 und 2012. In der ersten Sozialreportage schlüpft Reporterin Sandra Wobrazek in die Rolle einer Bettlerin und mischt sich undercover für 24 Stunden unter die Betteltruppen auf den Straßen Wiens. Mit viel Bildmaterial (insgesamt 12 Fotos) beschreibt Wobrazek den Alltag und die unterschiedlichen Reaktionen der Passanten.[16] Im Jahr 2003 erschien eine Sozialreportage über den herausfordernden Alltag im Wiener AKH von Alfred Worm und Sandra Wobrazek1.[17]

Das Jahr darauf 2004 beschäftigen sich Astrid Hofer, Christoph Lehermayr und Birgit Kahapka unter dem Titel „Flüchtlings-Politik vorm Kollaps" mit den desolaten Zuständen im Flüchtlingsheim Traiskirchen.[18]

Der Alltag am „Arbeitsstrich" wird von Oswald Hicker und Christoph Lehermayr im Selbsttest 2005 thematisiert.[19] Während 2009 mit diesem Auszählungsraster keine Sozialreportage gefunden wurde, veröffentlichte das Blatt 2010 gleich sieben entsprechende Artikel. Die Arbeitsweltreportage „Bei den illegalen Kohlejägern" von Christoph Lehermayr[20] beschreibt den harten Alltag der Kohlengräber in Polen, wie sie unter Lebensgefahr für wenig Geld nach Kohle suchen.

Lehermayr zeigt in seiner Reportage „Daheim bei den Bettlern"[21], dass es mehr Gerüchte als gesichertes Wissen über bettelnde Menschen gibt. Er macht sich auf den Weg in das – wie er es nennt „Bettlerdorf" – Hodejov 300 Kilometer hinter Wien in der Slowakei, erzählt den Alltag von Pavol und Bela und ihre Beweggründe nach Wien zum Betteln zu fahren. Er folgt Bela bis nach Hause in die Slowakei und schildert persönliche und existenzielle Probleme der Roma, fernab jeglicher Bettelmafia-Vorstellungen. Die Reportage von David Pesendorfer mit dem Titel „Der Pflege-Export"[22] von 2012, die unter die Kategorie (E) [Gesundheitliche/Soziale Institutionen] fällt, handelt von österreichischen Pensionistinnen und Pensionisten, die aufgrund ausufernder Pflegekosten im Inland in slowakische Pflegeheime verlegt werden. Erklärt werden die Motive der Angehörigen und das Problem der Finanzierung der Altersversorgung in Österreich.

16 Vgl. Wobrazek, Sandra (2002): Ich war Bettler, in: NEWS Nr. 32/02 vom 08.08.2002, 42.
17 Vgl. Wobrazek, Sandra/Worm, Alfred (2003): Der AKH-Report, in: NEWS Nr. 12/03 vom 20.03.2003, 74.
18 Vgl. Hofer, Astrid/Lehermayr, Christoph/Kahapka, Birgit (2004): Flüchtlingspolitik vorm Kollaps, in: NEWS Nr. 35/04 vom 26.08.2004, 34.
19 Vgl. Hicker, Oswald/Lehermayr, Christoph (2005): Schuften für fünf Euro pro Stunde, in: NEWS Nr. 19/05 vom 12.05.2005, 47.
20 Vgl. Lehermayr, Christoph (2010a): Bei den illegalen Kohlejägern, in: NEWS Nr. 07/10 vom 18.02.2010, 32.
21 Vgl. Lehermayr, Christoph (2010b): Daheim bei den Bettlern, in: NEWS Nr. 14/10 vom 08.04.2010, 12ff.
22 Vgl. Pesendorfer, David (2012): Der Pflege-Export, in: NEWS Nr. 18/2012 vom 03.05.2012, 38ff.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass es keinen eindeutigen Trend der thematischen Auswahl gibt, dennoch zeigt sich, dass mehr als 50 % der veröffentlichten Reportagen der Kategorie der [Sozialen Randgruppen] zuzuordnen ist. Obdachlosigkeit, Bettelei und Armut finden bei NEWS den meisten Zuspruch für redaktionelle Inhalte. Auffallend war, dass die Grenze von Reportage zu Bericht oder Newsstory bei NEWS besonders schwer auszudifferenzieren war. Daher ist eine Vermischung dieser unterschiedlichen journalistischen Formen nicht auszuschließen. Die Texte sind insgesamt kürzer gehalten und mit weit mehr Bildmaterial unterlegt. Ethnische Randgruppen kamen auffallend oft im Jahre 2007 vor. Ob diese Häufigkeit mit dem Fall „Arigona Zogaj" zu tun hat, der in diesem Jahr große mediale Aufmerksamkeit bekam, ist natürlich reine Spekulation und ließe sich nur durch weitere empirische Untersuchungen abklären.

Zweimal erscheint ein Bericht über die Arbeitslage im Wiener AKH, einmal im Jahr 2003 und dann neun Jahre später im Jahre 2012. Klassische Arbeitsweltreportagen wie man sie von Max Winter kennt, finden redaktionell keinen großen Zuspruch mehr. Nur Christoph Lehermayr schenkt dieser Kategorie zweimal seine Aufmerksamkeit. In der Reportage „Kälte & Kohle"[23] beschreibt er vor Ort den harten Alltag in einem Kohlestollen in Rumänien. Hier ein kurzer Auszug aus seiner Sozialreportage:

> Es ist ein bloßer Erdhügel, der uns empfängt. Schiefergestein, in das ein Loch gegraben wurde, welches in die Tiefe führt. Der Einstieg ist zwei Meter hoch, dann geht es geduckt hinunter ins Dunkel. (…) Wir mustern die Mine, sehen Birkenstämme, die sie behelfsmäßig abstützen, spüren die Kälte, die in unsere Körper kriecht. Wer alte Zeichnungen von Stollen aus dem Mittelalter kennt, fühlt sich dorthin zurückversetzt. (…) Mehr als 300 Menschen hat die Kältewelle in Europas Osten bereits dahingerafft. Anfangs Obdachlose, bald aber auch solche, die einfach in ihren unbeheizten Wohnungen erfroren sind. Nicht irgendwo in Sibirien, sondern in Europa, wo mancherorts Zukunft zu einem Wort ohne jegliche Bedeutung verkümmert ist.

Schon zwei Jahre davor veröffentlichte Lehermayr – wie bereits erwähnt – eine Reportage, in der er in Polen mit illegalen Kohlegräbern mit in den Schacht stieg.

Die statistische Auswertung der vorhandenen Sozialreportagen in NEWS zwischen 2002 und 2012 ergibt hinsichtlich der eingangs eingeführten Kategorien tabellarisch folgendes Bild (Vgl. Tab 2):

Tabelle 2 – NEWS

Zeitraum	Ergebnisse	Kategorie
1.1.2002 - 31.12.2002	1	(C)
1.1.2003 - 31.12.2003	2	(E)/(A) - (E)
1.1.2004 - 31.12.2004	2	(B)/(E) - (B)
1.1.2005 - 31.12.2005	3	(A)/(B) - (C) - (C)/(B)
1.1.2006 - 31.12.2006	2	(E) - (C)
1.1.2007 - 31.12.2007	3	(B) - (B) - (B)
1.1.2008 - 31.12.2008	2	(B) - (C)

23 Vgl. Lehermayr, Christoph (2012): Kälte & Kohle, in: NEWS Nr. 06/2012 vom 09.02.2012, 24ff.

Zeitraum	Ergebnisse	Kategorie
1.1.2009 - 31.12.2009	keine	
1.1.2010 - 31.12.2010	7	(C)/(B) - (A)[24] - (C) - (C)/(B) - (C - (C) - (C)
1.1.2011 - 31.12.2011	4	(A) - (C) - (A) - (B)
1.1.2012 - 31.12.2012	4	(A)[25] - (E) - (C) - (C)

Tab. 2: Sozialreportagen in NEWS zwischen 2002 und 2012 (erstellt von Esther Scheer)

6. Fazit

Im Vorfeld der Untersuchungen stand die Vermutung, dass die Sozialreportage nach einer Blütezeit in den 70er Jahren zu keinem erneuten Aufschwung gelangte. Gründe dafür lieferten die Tatsache, dass viele der Sozialreporter der 70er Jahre der damaligen Studentenbewegung entsprungen sind und eine allgemein höhere Affinität zu bürgerorientierter Arbeit *en vogue* war, was nach Ansicht der Autorin nicht im gleichen Maß auf die letzten zehn Jahre zutrifft. Bürgerprotest und die Anprangerung sozialer Missstände passiert jetzt meist abseits der klassischen Medien. Auch trotz immer rasanter wachsenden Kommunikationsmöglichkeiten über das Internet, die zwar neue Publikationsoptionen schaffen und trotz der Finanzkrise aus dem Jahre 2007, die viele Menschen plötzlich in eine akute Armutslage brachte, nahm die Autorin an, dass es zu keiner Renaissance der Sozialreportage in den österreichischen Printmedien gekommen ist. Hauptsächlich aufgrund der schwierigen ökonomischen Umstände in denen sich traditionelle Magazine und Zeitungen seit Jahren befinden. Online gibt es zwar immer mehr Wege sich abseits des traditionellen Weges Gehör zu verschaffen, dennoch unterliegt dieses Medium einer enormen Beschleunigung und Geschwindigkeit, wodurch es schwer für den professionellen Journalismus ist fundiert recherchierte Reportagen zu veröffentlichen.

Überraschenderweise konnte festgestellt werden, dass trotz pessimistischer Vorannahmen, sozialkritische Themen sehr wohl in Reportagen der beiden Wochenmagazine FALTER und NEWS Platz fanden. Interessanterweise fand dies bei beiden Blättern ab Mitte der zweiten Untersuchungshälfte statt. Besonders beim FALTER war der Anstieg besonders signifikant. In den Jahren 2009 und 2010 verdoppelten sich, laut Analyse, die sozialen Reportagen sogar.

Die Untersuchung hat ergeben, dass der FALTER eine höhere Anzahl (mit 63 im Vergleich zu NEWS mit 30 Beiträgen) an sozialkritischen Reportagen veröffentlicht hat und die Themenschwerpunkte unterschiedlich gelegt wurden. Während NEWS seine Reportagen meist sozialen Randgruppen wie Obdachlosen widmet, legt der FALTER seinen Hauptfokus auf [Ethnische/Religiöse Randgruppen]. Die Tatsache, dass NEWS meist österreichfixiert bleibt und sich auf die sozialen Randgruppen konzentriert liegt wohl an der anvisierten Zielgruppe der

24 Anm.: Hier handelt es sich um eine Arbeitsweltreportage über illegale Kohle-Jäger in Polen, ausgewählt um ein Beispiel einer klassischen Arbeitsweltreportage zu veranschaulichen, die zumindest Österreich-Nähe besitzt.

25 Anm.: Wieder eine klassische Arbeitsweltreportage über Kohlearbeiter in Rumänien, ausgewählt aus den gleichen Gründen wie oben.

Zeitschrift. Bemerkenswerterweise kamen Reportagen über Homosexualität und die Diskriminierung von gleichgeschlechtlichen Paaren nicht vor. Einzig die Reportage „Der Tag an dem Aeryn" verschwand, schneidet die Problematik der Homophobie kurz an.

Reportagen, die den Alltag von Menschen mit Behinderung erzählen, und Geschichten über Armutslagen von Personen, die zwar nicht obdachlos sind, dennoch von einer manifesten Armut betroffen sind, finden sich in meiner Analyse nicht wider, obwohl sich laut mehreren Studien z. B. die Altersarmut verschlimmert hat.

Reine Sozialreportagen nach dem Vorbild eines Egon Erwin Kisch, verdeckte Recherchen wie bei Max Winter oder enthüllende Industriereportagen im Sinne Günter Wallraffs ließen sich keine finden. Von Interesse wären Nachforschungen, ob es zu Verbesserungen nach einer Veröffentlichung gekommen ist, wie es sie beispielsweise für die Ziegelarbeiter nach Viktor Adlers Recherche über die skandalösen Zustände in den Ziegelfabriken von Wien Favoriten gegeben hat. Eine qualitative Analyse der verwendeten Methoden und Techniken und eine Befragung der zuständigen Redakteurinnen und Redakteure über die genauen Motive hinter der Auswahl und Ignoranz bestimmter Themen, würde ebenfalls für weitere spannende Ergebnisse sorgen.

Zusammengefasst ergibt sich die Behauptung, dass soziale Bereiche durchaus noch in der Berichterstattung ihren Platz bekommen, obwohl eine wirklich fundierte Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum meist fehlt. Für solche zeitintensiven Recherchen eignet sich die Buchform meist besser. Am Schluss sei noch angemerkt, dass österreichische engagierte Journalistinnen und Journalisten oft auf bürokratische Hürden und auf den Widerstand gesellschaftlicher Eliten stoßen. Auch innerhalb journalistischer Kreise gibt es keine einheitliche Front, um auf gesellschaftliche Missstände aufmerksam zu machen. Im Gegenteil, auch hier gibt es genügend angepasste Kolleginnen und Kollegen, die ihre Privilegien keineswegs zugunsten kritischer Berichterstattung aufs Spiel setzen möchten. Nicht vergessen darf man auch, dass das politische Gesinnungs-Spektrum in den Medienberufen ebenfalls sehr bunt ist und nicht im Geringsten alle an einem Strang ziehen. Sozialreportagen können nur Impulse für Veränderungen bieten und den Fokus der Aufmerksamkeit kurzzeitig auf eine Problematik legen. Für tatsächliche langfristige Verbesserungen bedarf es einer gesellschaftlichen Bewegung. Sie wäre es, die einzig und allein durch massiven Druck den Einfluss auf politische Entscheidungen wahrnehmen könnte. Entmutigen lassen darf sich der engagierte Journalismus dennoch nicht. Seine Notwendigkeit bekräftigt Wallraff: „Eine Gesellschaft, die sich demokratisch nennt, muss es sich auch gefallen lassen an ihren Extremen gemessen zu werden."[26]

Literatur

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung, 13. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
Gepp, Joseph (2008): Der Tag an dem Aeryn verschwand, in: FALTER Nr. 47/08 vom 19.11.2008, 40.
Hamann, Sibylle (2008): Immer an der Kippe, in: FALTER Nr. 44/08 vom 29.10.2008, 20.
Hamann, Sibylle (2012): Ausgerechnet Amstetten, in: FALTER Nr. 31/12 vom 01.08.2012, 13.
Hicker, Oswald/Lehermayr, Christoph (2005): Schuften für fünf Euro pro Stunde, in: NEWS Nr. 19/05 vom 12.05.2005, 47.
Hofer, Astrid/Lehermayr, Christoph/Kahapka, Birgit (2004): Flüchtlingspolitik vorm Kollaps, in: NEWS Nr. 35/04 vom 26.08.2004, 34.

26 Vgl. Linder, Christian (Hg.) (1986): In Sachen Wallraff. Von Industriereportagen bis Ganz unten. Berichte, Analysen, Meinungen und Dokumente, Köln: Kiepenheuer & Witsch, 16.

Holsti, Ole. R. (1969): Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, Boston: Addison-Wesley Pub. Co.

Klenk, Florian (2010a): Die Geschichte der verbannten Mutter, in: FALTER Nr. 46/10 vom 17.11.2010, 16.

Klenk, Florian (2010b): Die Frauen im Feuer, in: FALTER Nr. 23/10 vom 09.06.2010, 10.

Lehermayr, Christoph (2010a): Bei den illegalen Kohlejägern, in: NEWS Nr. 07/10 vom 18.02.2010, 32.

Lehermayr, Christoph (2010b): Daheim bei den Bettlern, in: NEWS Nr. 14/10 vom 08.04.2010, 12ff.

Lehermayr, Christoph (2012): Kälte & Kohle, in: NEWS Nr. 06/2012 vom 09.02.2012, 24ff.

Linder, Christian (Hg.) (1986): In Sachen Wallraff. Von Industriereportagen bis Ganz unten. Berichte, Analysen, Meinungen und Dokumente, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Merten, Klaus (2013): Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pesendorfer, David (2012): Der Pflege-Export, in: NEWS Nr. 18/2012 vom 03.05.2012, 38ff.

Scheer, Esther (2013): Die Sozialreportage: ihre Bedeutung im österreichischen Printjournalismus nach der Jahrtausendwende; eine Themenfrequenzanalyse der beiden Wochenmagazine Falter & News von 2002 bis 2012, online unter: http://othes.univie.ac.at/30244/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schüller, Christian (2010): Unter Außenseitern. Sozialreportagen aus 30 Jahren, Wien: Kremayr & Scheriau.

Stimeder, Klaus/Weissenberger, Eva (2002): Schlampe, Swinger, Slinger, in: FALTER Nr. 8/02 vom 20.02.2002, 64.

Weiß, Michael (2009): Ins eigene Fleisch, in: FALTER Nr. 18/09 vom 29.04.2009, 12.

Wobrazek, Sandra (2002): Ich war Bettler, in: NEWS Nr. 32/02 vom 08.08.2002, 42.

Wobrazek, Sandra/Worm, Alfred (2003): Der AKH-Report, in: NEWS Nr. 12/03 vom 20.03.2003, 74.

Thomas Kvicala

Abgehoben: Medienkonzentration in Österreich Die Big Player: ORF, Mediaprint, Styria und lokale Kaiser dominieren weiterhin den Medienmarkt

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/905

Abstract

Thomas Kvicala bietet den Leserinnen und Lesern der MEDIENIMPULSE einen Crashkurs in österreichischer Medienkonzentration und ordnet die österreichischen Printmedien in eine Hierarchie der mächtigsten Medienträger ein. So ergibt sich ein rasantes und punktgenaues Bild der Medienlandschaft, das nur darauf wartet in der konkreten Unterrichtspraxis anzukommen, um auf einfachster Ebene die mediale Kapital- und Machtballung in Österreich vor Augen führen zu können.

Set apart: media concentration in Austria – the big players: ORF, Mediaprint, Styria, and local czars still dominate the media market. Thomas Kvicala provides a crash course in Austrian media concentration for MEDIENIMPULSE readers, and ranks Austrian print media in a hierarchy of the most powerful media conglomerates. The result is a dynamic and exact picture of the media landscape that is just waiting to be used in practical classroom teaching in order to visualize the concentration of capital and power in Austrian media on a very basic level.

1. ORF

Reiht man die großen Medienhäuser Österreichs nach ihrem Umsatz, so heben sich die drei Spitzenreiter *ORF*, *Mediaprint*, *Styria Media Group* deutlich vom Rest ab. Innerhalb der größten Medienhäuser wiederum kommt dem *ORF* nach einer Analyse der Tageszeitung „Der Standard“[1] eine Sonderstellung zu: Nach konsolidierten Konzernumsätzen (und einer Schätzung) ist er in etwa so groß wie die vier größten Verlage zusammen. Dies liefert auch einen guten Einblick in die derzeitige Lage der Printmedien:

1 Österreichs größte Medienhäuser 2015 – die STANDARD-Übersicht, online unter: https://derstandard.at/2000018063748/Oesterreichs-groesste-Medienhaeuser-2015-die-STANDARD-Uebersicht (letzter Zugriff 01.09.2018)

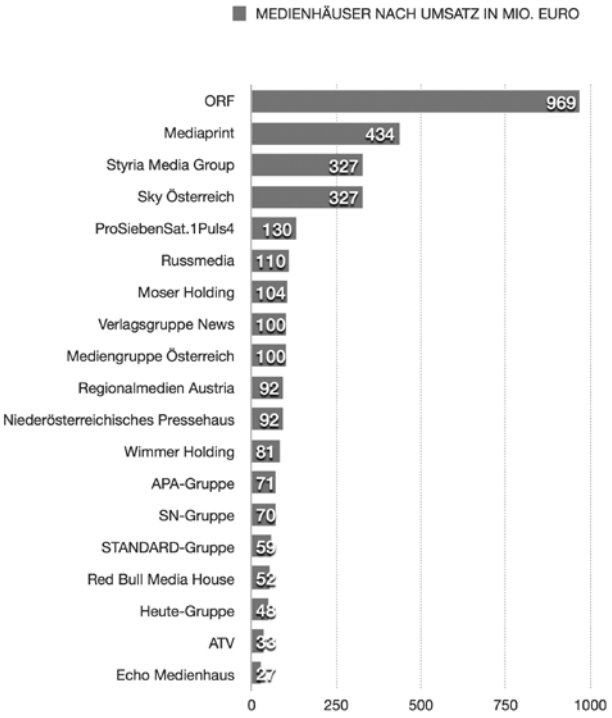


Abb. 1: Medienhäuser nach Umsatz in Mio. Euro, Quelle: Der Standard

Die Dominanz des *ORF* zeigt sich nur im Vergleich mit den anderen Medienhäusern, sondern auch im Vergleich der Radio- und TV-Marktanteile: 2015 verbrachten die Österreicherinnen und Österreicher ein Drittel ihrer gesamten TV-Nutzungszeit vor den beiden Programmen *ORF eins* und *ORF 2*.[2] Die beiden Hauptprogramme erreichten beim österreichischen TV-Publikum ab 12 Jahren einen durchschnittlichen Marktanteil von 33,2 % (*ORF eins* mit 11,8 % und *ORF 2* mit 21,4 %).

Der stärkste Mitbewerber war 2015 *PRO7* mit 5,2 % Marktanteil, gefolgt von *RTL* mit 5,0 %, *SAT.1* mit 4,6 %, *ZDF* mit 4,2 %, *VOX* mit 4,1 %, *PULS 4* und *ARD* mit jeweils 3,1 %, *ATV* mit 2,7 % und *Kabel 1* mit 2,5 % Prozent. Unter den weiteren österreichischen Mitbewerbern verzeichnete *Servus TV* einen Marktanteil von 1,7 %, *ATV2* kam auf 0,6 % Marktanteil.

In Radio zeigt sich die Dominanz des ORF noch prägnanter: *Ö3*, *Ö1*, die ORF-Regionalradios und *FM 4* erreichten im zweiten Halbjahr 2015 weiterhin einen hohen Marktanteil von 72 %in der Altersgruppe 10+.

2 http://mediaresearch.orf.at/index2.htm?fernsehen/fernsehen_ma.htm (letzter Zugriff: 01.09.2018). Tags

2. Mediaprint

Mit deutlichem Abstand folgt im Umsatzranking die *Mediaprint*, der gemeinsame Verlag (Druck, Vertrieb, Anzeigen) von Österreichs größter Tageszeitung *Kronen Zeitung* mit 32,2 % Reichweite laut Media-Analyse und dem Kurier. Sie dominiert vor allem den ostösterreichischen Zeitungsmarkt. Die *Mediaprint* ist unter anderem beteiligt an: *krone.at*, *kurier.at*, der Verlagsgruppe *News*, dem RTL-Vermarkter *IP Austria*, *Krone Hit (Radio)* und dem *Wiener Bezirksblatt*. Rein familiär ist Österreichs größte Zeitung *Krone* mit der reichweitenstärksten Zeitung Wiens, der Gratis-Tageszeitung *Heute* verbunden: Heute-Herausgeberin Eva Dichand ist mit dem Krone-Herausgeber Christoph Dichand verheiratet.

3. Styria Media Group

Die Nummer drei der größten Medienhäuser dominiert wiederum den Süden Österreichs. Im Besitz einer katholischen Stiftung stehend, dominiert die *Styria Media Group* Kärnten und Steiermark. Ihr Flaggschiff ist die Kleine Zeitung, die in beiden Bundesländern mit je über 50 % Reichweite Marktführer ist. Zur *Styria* zählen aber auch die Tageszeitung *Die Presse*, das *Wirtschaftsblatt*, die Radios *Antenne Steiermark* und *Antenne Kärnten* oder Magazine wie die *Wienerin*.

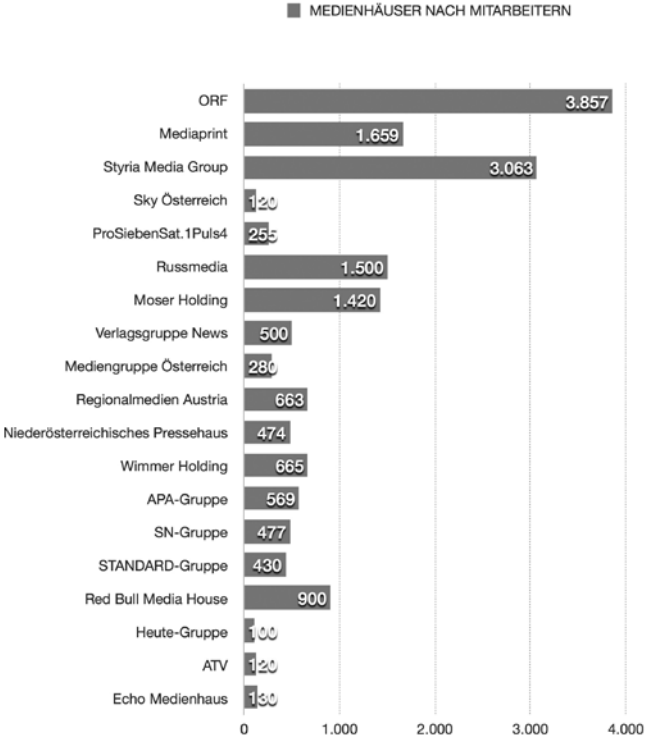


Abb. 2: Medienhäuser nach Mitarbeitern, Quelle: Der Standard

3. Sky Österreich

Auf Platz vier folgt mittlerweile *Sky Österreich*, eine Tochter von Rupert Murdochs Pay-TV – noch vor dem Privat-TV-Vermarkter *ProSiebenSat.1Puls4*. Diese ist wiederum ein Tochterunternehmen der Münchner *ProSiebenSat.1* mit österreichischen Programm- und Werbefenstern in diesen deutschen Programmen sowie dem österreichischen Sender *Puls4*.

4. Russmedia

Danach folgt das regional wohl dominanteste Medienhaus: *Russmedia*. Es dominiert Vorarlberg wie kein Medienhaus ein anderes Bundesland und steht im Eigentum der Privatstiftung von Verleger Eugen Russ. Mit seinen beiden regionalen Tageszeitungen *Vorarlberger Nachrichten* und *Neue Vorarlberger Tageszeitung* erreicht Russmedia 53,8 % Reichweite im Bundesland. *Antenne Vorarlberg*, *Vorarlberg Online* sowie eine Beteiligung an *Radio Arabella* gehören ebenfalls zum Medienhaus.

5. Weitere

Überregionale Bedeutung hat die *Moser Holding* durch ihren Gratis-Zeitungsring *RMA*. Regional beherrscht Moser den Tiroler Druckmedienmarkt (*Tiroler Tageszeitung*, *TT kompakt*). Weitere lokale Medien-Kaiser sind die *Wimmer Holding* (u. a. Oberösterreichische Nachrichten, in Besitz der Privatstiftung *Cuturi*), das *Niederösterreichische Pressehaus* mit den *Niederösterreichischen Nachrichten* (im Eigentum der Diözese St. Pölten, Pressverein und Raiffeisen) und die SN-Gruppe der Familien Dasch und Kaindl-Hönig (*Salzburger Nachrichten*).

Der Magazinmarkt wird wiederum von der News-Gruppe beherrscht: Sie gibt unter anderem alle politischen Wochenmagazine des Landes heraus (*profil*, *News* etc.). An ihr ist neben dem deutschen Mehrheitseigentümer *Gruner+Jahr* der *Kurier* und die Familie Fellner (*Mediengruppe Österreich)* beteiligt. Die *Mediengruppe Österreich* gibt neben der Gratis-Tageszeitung *Österreich* Magazine wie *Madonna* heraus und betreibt *oe24.at*.

Und schließlich ist auch der Markt der Nachrichtenagenturen in Österreich von einem Player dominiert: Der *Austria Presse Agentur* (APA). Sie ist eine Genossenschaft des *ORF* und aller wesentlichen Tageszeitungen mit Ausnahme von *Krone* und *Heute*.

Thomas Damberger

Augmented Reality als Bildungsenhancement?

Beitrag online im Ressort Forschung unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/893

Abstract

Augmented reality ermöglicht es, die Realität in die Virtualität hinein auszudehnen. Thomas Damberger sucht in seinem Beitrag eine Antwort auf die Frage, ob die (digital) erweiterte Realität die Bildung des Menschen im Sinne der Pädagogik verbessern kann. Denn die Welt wird durch die *augmented reality* scheinbar umfangreicher. Nun meint Bildung im Sinne von Menschenbildung ein Sich-hinein-bilden in und ein Sich-erfahren an der Welt. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern ein durch die *augmented reality* eröffnetes Mehr an Welt zugleich ein Mehr an Bildung bedeuten kann. Kann im Zusammenhang mit der *augmented reality* gar von einem Bildungsenhancement gesprochen werden?

Augmented reality as enhancement of education. Augmented reality enables us to extend reality into virtual reality. In his contribution, Thomas Damberger explores the question of whether (digitally) enhanced reality is able to improve the *bildung* of the individual in the sense of pedagogics, as the scope of the world seems to be growing due to augmented reality. *Bildung*, in the sense of shaping the human character, means educating oneself into, and experiencing oneself in, the world. The present paper explores the question in what way a world enlarged by augmented reality may also mean an enhanced *bildung*. Might it even be possible to posit an enhancement of *bildung* in the context of augmented reality?

I.

Der Begriff *augmented reality* wird mit „erweiterte Realität" übersetzt. Gemeint ist damit, dass die realen Dinge, die wir um uns herum wahrnehmen, um virtuelle Zusatzinformationen erweitert werden. Ein Beispiel für diese Form der Realitätserweiterung im Sinne einer *augmented reality* ist das Smartphone, durch dessen Kamera die Userinnen und User in einer Großstadt eine Sehenswürdigkeit betrachten. Sofern das Smartphone mit einer bestimmten Applikation, beispielsweise mit *Wikitude* ausgestattet ist, sehen die Userinnen und User auf dem Display des Smartphones nicht nur die Sehenswürdigkeit, sondern darüber hinaus Zusatzinformationen aus der *Wikipedia* eingeblendet. Eine ähnliche *augmented reality*-Applikation trägt den Namen *Immonet*. Ist die App installiert, reicht es aus, das Smartphone vor ein beliebiges Gebäude zu halten. Steht das Gebäude zum Verkauf oder sind freie Mietwohnungen enthalten, können die Userinnen und User das auf ihrem Smartphonedisplay sehen, inklusive Preis, Quadratmeteranzahl und zahlreichen weiteren Informationen.

Die Vorstellung einer Realität, die durch virtuelle Komponenten erweitert wird, existiert bereits seit mehreren Jahrzehnten. Der US-amerikanische Computerspezialist Ivan Sutherland gilt als ein Pionier der *augmented reality*. 1965 verfasst Sutherland einen Essay mit dem Titel *The Ultimate Display*. Er beschreibt darin einen Raum, in dem ein Computer die Geschehnisse kontrolliert. In diesem Raum befindet sich ein Stuhl, der so gut simuliert ist, dass man meint, sich auf ihn setzen zu können. Es könnten in einem solchen Raum gleichsam Handschellen simuliert werden, die so real erscheinen, dass sie tatsächlich die Bewegungsfreiheit des Menschen einschränken und, so Sutherland weiter, „a bullet displayed in such a room would be fatal" (Sutherland 1965: 506). Um was es Sutherland in seinem Essay geht, ist die aus seiner Sicht aufscheinende Möglichkeit, die menschlichen Sinne durch virtuelle Erfahrungen zu überzeugen. Sutherland treibt diesen Gedanken auf die Spitze, wenn er von der fatalen Folge spricht, die durch eine virtuelle Kugel entstehen kann. Science-Fiction Filme wie *Matrix* greifen diese Überlegung auf. Wer in der Matrix, jener virtuellen Realität, die für real gehalten wird, stirbt, der stirbt auch in der wirklichen Welt. Ähnlich verhält es sich mit dem Holodeck der Serie *Star-Trek*. Die dort erlebte sinnliche Täuschung kann dazu führen, dass Menschen ihr Leben verlieren.

Im Jahr 1968, also drei Jahre nach *The Ultimate Display*, präsentierte Sutherland das erste *Head-Mounted Display* (HMD), eine Vorrichtung, die sich Userinnen und User auf den Kopf setzen können (die allerdings so schwer war, dass sie an der Decke fixiert werden musste) und mit deren Hilfe es möglich war, abhängig zur eigenen Position im Raum eine 3-D-Computergrafik zu betrachten. Das HMD kann als das erste praktische Beispiel einer *augmented reality* bezeichnet werden (vgl. Tönnis 2010: 3).

Paul Milgram, Haruo Takemura, Akira Utsumi und Fumio Kishino arbeiten 1994 Überlegungen zur sogenannten *mixed reality* heraus. Der Begriff bezeichnet mehr als das, was mit *augmented reality* gefasst wird. Mit *mixed reality* ist der Bereich gemeint, der auf der einen Seite durch die vollständig reale Umgebung und auf der anderen Seite durch die vollständig virtuelle Umgebung begrenzt wird. Den Bereich, der näher an der Grenze zur realen Umgebung liegt, aber bereits um den virtuellen Faktor bereichert wurde, bezeichnen die Autoren als *augmented reality*. Im Gegensatz dazu wird der Bereich, der näher an der vollständig virtuellen Umgebung liegt, jedoch reale Momente beinhaltet, als *augmented virtuality* bezeichnet. Als *mixed reality* gilt also all das, was weder vollständig real noch vollständig virtuell ist.

Ein weiterer Begriff, der im Zusammenhang mit *augmented reality* häufig genannt wird, ist *ubiquitous network*. Der mittlerweile verstorbene US-amerikanische Informatiker und Kommunikationswissenschaftler Mark Weiser hat den Begriff in seinem 1991 erschienenen Aufsatz *The Computer for the 21st Century* geprägt. Weiser stellt fest: „Already computers in light switches, thermostats, stereos and ovens help to activate the world. These machines and more will be interconnected in a ubiquitous network" (Weiser 1991: 94). Wir werden eine Zeit erleben, so prophezeit es der Autor, in der nicht mehr Menschen mit bzw. mithilfe von Computern kommunizieren oder in der Computer miteinander in Kommunikation treten. Es wird vielmehr so sein, dass die Dinge selbst miteinander kommunizieren. Gemeint ist damit nicht nur der Kühlschrank, der feststellt, dass Butter oder Bier zuneige gehen und diese Produkte selbstständig nachbestellt, sondern vielmehr eine zunehmende bis hin zu einer vollständigen Vernetzung der realen Gegenstände und der virtuellen Dinge. Die weiter zunehmende Rechengeschwindigkeit von Prozessoren, die fortschreitende Erhöhung der Speicherkapazität, der Entwicklungen in der Mikroelektronik, vor allem auch im Nanobereich, ermöglichen es zusehends, dass immer kleinere Geräte mit geringerem Energiebedarf immer kostengünstiger

produziert werden können. Sogenannte RFID-Chips (RFID = *radio-frequency identification)* sind bereits heute in Reisepässen und Personalausweisen enthalten. Sie funktionieren als „Transponder, die mit einem Hochfrequenzsignal bestrahlt werden, dieses Signal decodieren, aus ihm die Energie für sich selbst beziehen und dann eine Antwortnachricht […] als Funksignal mit einer Reichweite von einigen wenigen Metern zurücksenden" (Mattern 2004: 2).

Das *ubiquitous network* umfasst also durch die Vernetzung der realen und virtuellen Dinge unter- und miteinander sowohl die reale als auch die virtuelle Welt. Allerdings steht der Mensch in diesem *ubiquitous network* nicht im Zentrum. Wie Friedemann Mattern bemerkt, hat Weiser den Begriff „eher in akademisch-idealistischer Weise als unaufdringliche, humanzentrierte Technikvision" (Mattern 2004: 1) verstanden. Die Industrie habe daraus ein *pervasive computing* gemacht (vgl. ebd.). Die Vernetzung der Dinge dient nicht dem Menschen als Möglichkeit der Erweiterung seiner Realität, sondern ökonomischen Zwecken, bei denen der Mensch vielleicht (und bestenfalls) die Rolle eines Mittels zum Zweck einnimmt.

Im Folgenden soll es um die Frage gehen, ob die *augmented reality* das Potenzial hat, Bildungsprozesse zu verbessern. Eine Verbesserung von Bildungsprozessen, die technisch initiiert wird, könnte als *Bildungsenhancement* bezeichnet werden, meint doch *Enhancement* ausdrücklich eine Verbesserung durch den Einsatz von Technik und hat eindeutig transitiven Charakter. Nun lädt der Begriff Bildungsenhancement freilich zu Missverständnissen ein, von denen das problematischste darin besteht, Bildungsenhancement als eine Verbesserung der Bildung selbst zu verstehen. Eine Verbesserung der Bildung ist allein durch eine erweiterte Realität ebenso wenig möglich, wie durch einen gesteigerten Konsum von (Fach-)Literatur oder einem fleißigeren Sammeln von *CreditPoints* im Rahmen eines Studiums. Bildungsenhancement soll vielmehr einen durch Technik ermöglichten besonderen Zugang zur Welt beschreiben, der reflexive Prozesse eröffnet, in deren Folge ein Mehr an Bildung möglich werden kann. Ob dieser Zugang dann tatsächlich dazu führt, dass solche reflexiven Prozesse stattfinden und Bildung geschieht, liegt beim jeweils Einzelnen selbst. Bevor wir uns nun der Frage zuwenden, ob in der *augmented reality* die Möglichkeit zum Bildungsenhancement liegt, sollte der Begriff Enhancement näher beleuchtet werden. Ich werde dabei einerseits das beleuchtete Phänomen erhellen – mein Vorgehen ist in diesem Sinne (auch) phänomenologisch – darüber hinaus geht es mir aber vor allem um die Interpretation und das In-Beziehung-setzen von Enhancement, Bildung und die Rolle, die eine erweiterte Realität für Bildungsprozesse spielen kann. In diesem Sinne beschreite ich im Rahmen meiner Überlegungen den Weg der Hermeneutik.

II.

Wörtlich übersetzt bedeutet *to enhance* so viel wie *verbessern* oder *erhöhen*. *Human Enhancement* meint folglich die Verbesserung (oder Erhöhung) des Menschen. Allerdings herrscht innerhalb des Fachdiskurses Uneinigkeit darüber, was denn nun genau *Human Enhancement* sein soll. Der Medizin-Ethiker Eric T. Juengst charakterisiert Enhancement als einen Ausdruck, der in der Bioethik üblicherweise verwendet wird, um Eingriffe zu bezeichnen, welche die menschliche Form oder Funktionsweise verbessern und dabei über den Erhalt oder die Wiederherstellung von Gesundheit hinausgehen (vgl. Juengst 1998: 29). Der mittlerweile emeritierte Frankfurter Soziologe und Sozialpsychologe Rolf Haubl bezeichnet Enhancement als „*medizinische* Maßnahmen zur Verbesserung oder gar Perfektionierung […] von erwünschten kognitiven Leistungen [und] […] von erwünschten emotionalen Befindlichkeiten […] bei Personen, die

nach aktuellen medizinischen Kriterien als nicht-krank bzw. als gesund gelten" (Haubl 2012: 65; Hervorh. v. T. D.). Die Zuspitzung, dass es sich bei Enhancement um *medizinische* Maßnahmen handelt, wird weder von Juengst, noch von Anders Sandberg, Mitarbeiter des von Nick Bostrom geleiteten Oxforder *Future of Humanity Instituts*, geteilt. Für Sandberg ist Enhancement lediglich „an intervention that improves a subsystem in some way other than repairing something that is broken or remedying a specific dysfunction" (Sandberg 2011: 71).

Ähnlich formulieren es auch Julian Savulescu, Professor für praktische Ethik an der Universität Oxford und Robert Ranisch, Wissenschaftler am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen. Enhancement-Anwendungen sind „keineswegs nur medizinische Eingriffe. Es gibt zahlreiche Formen von Enhancement: Beinahe jede kulturelle Errungenschaft versucht sich in der Verbesserung des Menschen" (Ranisch/Savulescu 2009: 25). Andreas Woyke betont insbesondere den technischen Aspekt, der *Human Enhancement* gegenüber anderen For men der Verbesserung – z. B. Erziehung, Training und Lernprozesse – auszeichnet[1]. Daher macht es aus seiner Sicht durchaus Sinn, an diesem Anglizismus festzuhalten. Bei *Human Enhancement* geht es, so Woyke, „um gezielte und basale technische Eingriffe [die] zu einer grundlegenden Optimierung der menschlichen Konstitution über etablierte Maßstäbe und Grenzen hinaus gehen" (Woyke 2010: 21f.). Der britische Bioethiker John Harris fasst den Enhancement-Begriff wohl am weitesten, wenn er schreibt: „In the context of interventions which impact on human functioning, an enhancement is clearly anything that makes a change, a difference for the better" (Harris 2007: 36). Den genannten Versuchen, dem Begriff Enhancement Inhalt zu verleihen, ist gemeinsam, dass es sich bei Enhancement um Eingriffe handelt, die auf eine Verbesserung abzielen. Während Haubl eine Zuspitzung auf den medizinischen Bereich vornimmt, sind für Juengst und Sandberg Enhancement-Maßnahmen Verbesserungen, die über den Erhalt der Gesundheit und die Beseitigung von Dysfunktionen hinausgehen. Für Woyke ist Enhancement ein technisches Vorgehen, mit dem Ziel, die menschliche Konstitution grundlegend zu optimieren, wohingegen Ranisch, Savulscu und Harris Enhancement schlichtweg als Verbesserungen bezeichnen.

Ranisch und Savulescu führen Beispiele für mögliche Verbesserungen an, darunter fallen Impfungen, die Einnahme von Koffein, Glutamin, Kreatin, Erythropoietin, anabole Steroide, Wachstumshormone, potenzsteigernde Mittel (Viagra etc.), Nikotin, Betablocker, Ritalin, Modafinil, Prozac, aber auch Ferngläser, Fahrräder und Mobiltelefone (vgl. Ranisch/Savulescu 2009: 25). Der in Mannheim lehrende Philosoph Bernward Gesang nimmt hier eine Einschrän-

1 Unklar ist, auf welches Technikverständnis Woyke zurückgreift. Mit Blick auf Martin Heideggers Frage nach der Technik ist beispielsweise die Erziehung durchaus als ein technisches Vorgehen zu verstehen. Heidegger unterscheidet in *Die Technik und die Kehre* die ursprüngliche Technik (*physis*) vom handwerklichen bzw. künstlerischen Hervorbringen (*poiesis*) und der modernen Technik im Sinne eines Herstellens. Während im Falle der ursprünglichen Technik etwas aus sich selbst heraus in die Unverborgenheit gelangt, „z. B. das Aufbrechen der Blüte ins Erblühen" (Heidegger [1953] 1982: 11), braucht es beim Hervorbringen notwendigerweise denjenigen, der hervorbringt. Immanuel Kant hat bereits 1803 in seiner Pädagogik-Vorlesung betont, dass der Mensch nur durch Erziehung Mensch werden kann, und erzogen werden kann er ausschließlich von jemanden, der selbst bereits erzogen worden ist (vgl. Kant [1803] 1984: 29). Anders formuliert: Die Möglichkeit des Menschseins liegt bereits im Menschen, muss aber aus der Verborgenheit in die Unverborgenheit gelangen. Das Menschsein muss sich also bewahrheiten, was – nach Kant – ausschließlich durch Erziehung möglich ist. Der das Menschsein hervorbringende Erzieher bedient sich daher – ganz im Sinne Heideggers – einer Technik – in diesem Falle der *poiesis*.

kung vor. Enhancement grenzt er auf Eingriffe *in den gesunden Körper* ein, die darauf abzielen, Menschen zu verbessern: „Begrenzt man den Begriff nicht auf Eingriffe *in den Körper*, wird er zu weit. Man könnte auch Sonnenbrillen, Staubsauger und letztlich jede Technik als Enhancement bezeichnen, ohne die spezifischen Probleme, die das Phänomen spannend manchen, in den Blick zu bekommen" (Gesang 2007: 37, Hervorh. im Original). Die Frage, inwieweit *augmented reality* eine Form des Bildungsenhancements darstellt, wäre daher für Gesang schnell beantwortet: Gar nicht! Zumindest nicht, solange sich der Zugang zur *augmented reality* ausschließlich über spezielle Brillen (z. B. *Google Glass*) oder mithilfe von Smartphones erschließt.

Michael Hauskeller, Philosophie-Professor an der Universität Exeter, formuliert mit Blick auf die Enhancement-Debatte einen ausgesprochen spannenden Gedanken: Es mag sein, so Hauskeller, dass Interventionen auf eine Verbesserung von menschlichen Fähigkeiten abzielen. Betreffen aber diese Fähigkeiten tatsächlich den Menschen in seinem Menschsein? Können wir also im Zusammenhang mit Enhancement tatsächlich von *Human Enhancement* sprechen (vgl. Hauskeller 2013: 1)? Eine solche Frage können wir sinnvollerweise nur dann beantworten, wenn es uns gelingt, Klarheit zu gewinnen über das, was unser Menschsein auszeichnet. Und genau an dieser Stelle kommt die Bildung ins Spiel.

III.

Ist von Bildung die Rede, so ist damit die Bildung des Menschen gemeint, das gilt zumindest für die heutige Zeit, war aber keineswegs immer der Fall. Das Wort *Bildung* wurzelt im althochdeutschen *bildunga* und meint das „schaffende Herstellen von Dingen, speziell von Töpfen" (Horlacher 2011: 17). Hier wird bereits die transitive Dimension des Begriffs deutlich. In eben diesem transitiven Sinne wurde Bildung bis zum 18. Jahrhundert in einen Zusammenhang sowohl mit Gott als auch mit der Natur und dem Menschen gebracht. Gott formt den Menschen nach seinem Bilde. In der mittelalterlichen Mystik des Meister Eckhart (ca. 1260–1328) wird die Aufgabe des Menschen in der Ent-bildung gesehen. Diese Ent-bildung zielt darauf ab, dass der Mensch alles Nicht-Göttliche überwindet, indem er sich von allem Kreatürlichen befreit. Die Seele des Menschen soll reine Empfänglichkeit werden und damit jene leere Leinwand, in die sich Gott hineinbilden kann. Auf diese Weise soll der Mensch – so Meister Eckhart – nicht nur *imago dei*, also Abbild Gottes sein. Vielmehr gilt, dass die Seele „eins sein [will] mit Gott" (Ballauff 1969: 460). In der Natur zeigt sich das transitive Moment des Bildungsbegriffs beispielsweise in der Bildung von Kristallen oder in der eines Antlitzes, wohingegen das handwerkliche und künstlichere Hervorbringen des Menschen als dessen Gebilde verstanden werden kann.

Eine pädagogische Wendung erhielt der Bildungsbegriff schließlich durch die „Einschränkung des Gebrauchs von ‚Bildung' auf Formierung und Gestaltung des Menschen durch den Menschen" (Reinhold/Pollak/Heim 1999: 78). Dabei werden zwei konkurrierende Modelle bei der Verwendung des Bildungsbegriffs erkennbar: die „artifizielle Verwendung" und das „entelechiale Modell" (vgl. ebd.). Bildung – artifiziell verstanden – greift auf den Pädagogen als Handwerker zurück, der formend und gestaltend auf die Zu-Erziehenden einwirkt. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um eine materialistische Auffassung vom Menschen, hängt doch das Resultat der pädagogischen Intervention zwar einerseits vom Können des Pädagogen, andererseits aber eben

auch von der Qualität des zu formenden Menschenmaterials ab.[2] Im Gegensatz dazu geht das entelechiale Modell von einer im Menschen währenden Kraft aus, die auf die Welt einwirkt und sich in der Welt ausdrücken will. Die Aufgabe des Pädagogen besteht darin, die in die Welt wirkende Kraft zu lenken und für ihren gelingenden Ausdruck Sorge zu tragen.[3] Im Zusammenhang mit dem entelechialen Modell wird häufig das Bild des Pädagogen als Gärtner bemüht.

IV.

Orientiert man sich an den angeführten konkurrierenden Modellen, so sind Wilhelm von Humboldts bildungstheoretische Überlegungen wohl eher dem entelechialen Modell zuzuordnen. Allerdings denkt Humboldt Bildung weniger vom Pädagogen aus. Für ihn steht der Mensch im Zentrum; dessen Aufgabe besteht darin, sich selbst zu bilden bzw. für seine eigene Bildung Sorge zu tragen. Daraus folgt für Humboldt, dass „der wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde dich selbst, und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist" (Humboldt

2 Daniel Gottlob Moritz Schreber (1808–1861) betont in seinem Erziehungsratgeber *Kallipädie*: „Selbst sehr mangelhafte Naturmitgabe ist staunenerregender Weise ausgleichbar durch wohlberechnete Erziehung, wovon die augenfälligsten maassgebenden Beispiele in den immer höher steigenden Resultaten der Erziehungsanstalten für Taubstumme, Blinde, Blödsinnige, Cretinen, sittlich verwahrloste Kinder u.s.w. zu erblicken sind. Die glücklichste Naturmitgabe ist aber der Verkümmerung preisgegeben, wenn die erziehende Entwickelung derselben fehlt." (Schreber 1858: 5). Es ist insbesondere – aber nicht ausschließlich – in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts eine Tendenz erkennbar, die darauf abzielt, mithilfe eugenischer Maßnahmen die Qualität des zu formenden Menschenmaterials zu beeinflussen. Ellen Key fordert 1902 in *Das Jahrhundert des Kindes* einen Bewusstseinswandel zum Zwecke einer Höherbildung, einer Veredelung des Menschen und stellt fest: „So stark ist schon das Bewußtsein von der Bedeutung der Erblichkeit geworden, daß junge Menschen – die selbst eine durch Generationen angesammelte ‚Belastung, in der einen oder anderen Hinsicht getragen haben – anfangen einzusehen, daß es ihre Pflicht ist, lieber auf die Elternfreude zu verzichten, als ihr unglückseliges Erbe auf eine neue Generation überzuwälzen." (Key [1902] 1992: 39). Der amerikanische Curriculumsforscher John Franklin Bobbitt stellt in einem 1909 publizierten Aufsatz Überlegungen zu einer praktischen (und praktikablen) Eugenik an: „A fourth proposal, which remains only a proposal, is the abolition of public charities, public school systems and all other public agencies which go out of their way to preserve the weak an incapable." (Bobbitt [1909] 2012: 393). Wachsen die Unfähigen heran und pflanzen sich fort, sorge dies, so Bobbitt, sukzessive für eine Degeneration der Gesellschaft. Bobbitt weiß allerdings, dass ein solches Vorgehen aus humanitärer Sicht ein Rückschritt wäre, der im Übrigen bereits von Charles Darwin als nicht beschreitbar deklariert wurde, es sei denn, der Mensch würde auf den „edelsten Theil unserer Natur" verzichten (Darwin 1875: 174). In der aktuellen Diskussion im Zusammenhang mit den (aufscheinenden) Möglichkeiten gentechnischer Interventionen argumentieren John Robertson (Robertson 1994) und Allen Buchanan (Buchanan et al. 2000) für eine moralische Gleichsetzung von gentechnischer Optimierung des Erbmaterials befruchteter Eizellen und – ebenfalls fremdbestimmten – erzieherischen Interventionen auf das heranwachsende Kind. Als entschiedener Gegner einer solchen Gleichsetzung hat sich Jürgen Habermas in seiner Schrift *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik* (Habermas 2005) präsentiert.

3 Exemplarisch für ein pädagogisches Vorgehen nach dem entelechialen Modell ist Jean-Jacques Rousseaus negative Erziehung. In seinem *Émile* (1762) schreibt er: „Thus, the first education ought to be purely negative. It consists not at all in teaching virtue or truth but in securing the heart from vice and the mind from error. […] Restrain, arrest alien impressions; and in order to prevent the birth of evil, do not hurry to do good, for good is only truly such when reason enlightens it. Regard all delays as advantages; to advance toward the end without losing anything is to gain a lot. Let childhood ripen in children." (Rousseau [1762] 1979: 93f.)

1841: 292). Nun soll die Art und Weise, wie sich der Mensch zu bilden hat, keinesfalls zufällig oder gar nach Lust und Laune geschehen. Im Gegenteil hat der Mensch einen Endzweck zu verfolgen, den er freilich auch verfehlen kann. Humboldt formuliert diesen Endzweck in seiner als Fragment erhaltenen *Theorie der Bildung des Menschen* recht allgemein. Der Endzweck bzw. das Ziel des Menschen besteht in der Vollendung der Ausbildung der Menschheit als ein Ganzes (vgl. Humboldt [1793] 2012: 93). Wenn Humboldt von der Ausbildung der Menschheit als ein Ganzes spricht, wehrt er sich gegen eine gerade auch in der heutigen Zeit offensichtliche Fragmentierung des Wissens. Diejenigen – so Humboldt – die sich weigern, sich intensiv und in aller Tiefe mit einem gewählten Fach zu beschäftigen, sondern sich hier und da mit allem Möglichen befassen, um daraus einen Vorteil zu ziehen, sind in einer besorgniserregenden Lage. Jemand, der so vorgeht, überlässt sich dem Zufall und damit dem, was gerade (von anderen) erwartet wird. Der sich diesen fremden Zwecken Unterwerfende steht damit in der Gefahr, niemals zu sich selbst zu gelangen und vermag daher weder sich selbst noch der Menschheit insgesamt durch sein Denken und Handeln Ausdruck zu verleihen.[4]

Wie aber kann eine Bildung zum Menschen gelingen? Humboldts Anthropologie rückt den Menschen ins Zentrum. Nicht das, was der Mensch tut, nicht das Produzierte als Ausdruck menschlicher Macht ist entscheidend, sondern das, was den jeweils besonderen Tätigkeiten zugrunde liegt. Der Mensch will „die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen" und er will dem, was ihn wesentlich auszeichnet „Werth und Dauer verschaffen" (ebd. 94). Anders formuliert: Der Mensch will mehr werden, als er ist. Was aber ist der Mensch? Der Mensch ist etwas, das will, ein Wille bzw. ein Streben. Das Streben strebt danach, aus der bloßen Möglichkeit zur Wirklichkeit zu gelangen. Der Mensch will also (wirklich) werden, was er (seiner Möglichkeit nach) ist. Stolzenberg und Ulrichs verweisen auf die erkennbare Nähe zwischen Humboldt und Aristoteles. Humboldt schließt „an die Aristotelische Modalunterscheidung von Möglichkeit oder Fähigkeit (*dynamis*) und Wirklichkeit (*energeia*) an. Auch Humboldts Konzept der kraftbegabten, sich selbst bildenden Individualität dürfte sich dem Aristotelischen […] Begriff der Entelechie (*entelecheia*) verdanken" (Stolzenberg/Ulrichs 2010: 187; Hervorh. im Original). Mit dem Begriff Entelechie ist das Streben nach der sich im Stoff verwirklichenden Form gemeint.

4 Theodor W. Adorno greift in seiner *Theorie der Halbbildung* die Gefahr der Fragmentierung des Wissens auf, wenn er schreibt: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren" (Adorno [1959] 2006: 42). Und Konrad Paul Liessmann, der in seiner *Theorie der Unbildung* Adornos Kritik erneut durchdenkt, verweist auf die Gefahr, die mit der Unterwerfung unter fremde Zwecke einhergeht. Der Mensch, der seinen Zweck nicht verfolgt, der nicht in sich die Menschheit zu einem Ganzen ausbildet, weil er sich selbst in der Zerstreuung verfehlt, kann unmöglich zur Freiheit gelangen und macht sich selbst zu einem Sklaven fremder Interessen. Dass heutige Bildungsreformer eine solche Verfehlung noch befördern, zeigt, wie wenig Bildung noch das ihr Wesentliche im Blick hat: „Daß Menschen ein zweckfreies, zusammenhängendes, inhaltlich an den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtetes Wissen aufweisen könnten, das sie nicht nur befähigt, einen Charakter zu bilden, sondern ihnen auch ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes gewährt, ist ihnen [den Bildungsreformern; Anm. T. D.] offenbar ein Greuel [sic!]. Gebildete nämlich wären alles andere als jene reibungslos funktionierenden flexiblen, mobilen und teamfähigen Klons, die manche gerne als Resultat von Bildung sähen" (Liessmann 2006: 218f.).

Damit ist nun ein zweites Moment angesprochen, dass sich als bedeutsam für Humboldts Bildungskonzeption erweist. Die Form braucht einen Stoff, und die Kraft einen Gegenstand, um sich darin auszudrücken. Der Mensch bedarf daher einer Welt außer sich, eines Wirkungskreises, um Kraft und Gedanken wirklich werden zu lassen. Bei der Erweiterung des Wirkungskreises geht es dem Menschen allerdings nicht darum, etwas zu erwerben, sondern um seine innere Verbesserung und Veredelung (vgl. Humboldt [1793] 2012: 94). Besser und edler heißt in diesem Zusammenhang für Humboldt, dass der Mensch denkend ein Verständnis von sich selbst entwickelt und handelnd seinen Willen frei und unabhängig werden lässt. Eben dazu braucht er etwas, das außerhalb seiner selbst ist. Dieses Außerhalb, diese Welt, versucht er nun um seiner Verwirklichung, seinem Selbstverständnis und seiner Freiheit willen „so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden" (ebd.).[5]

Eine solche enge Verbindung mit der Welt kann gelingen, wenn der Mensch sich nicht stumpfsinnig *irgendwie* mit den Dingen in der Welt befasst, sondern sich mit diesen Dingen tatsächlich auseinandersetzt. In der Auseinandersetzung kann das, was zuvor *scheinbar* selbstverständlich war, in einem neuen, anderen Licht erscheinen. Es ist beispielsweise die Aufgabe eines gelingenden Unterrichts, das Selbstverständliche als Täuschung erkennbar zu machen und somit für eine Ent-täuschung zu sorgen. Interessant ist, dass die Auseinandersetzung nicht *nur* ein Akt der Enttäuschung sein kann, sondern sie ist darüber hinaus in jedem Fall eine Form der Zerstörung. Hegel hat das in seinen Jenaer Systementwürfen aufgezeigt. Ihm zufolge bildet sich der in Bewegung befindende Geist den Gegenstand der Anschauung ein. In der Einbildung wird das Eingebildete bereits aus dem Kontext gerissen – dies ist die erste stattfindende Destruktion.

Die zweite Zerstörung vollzieht der Verstand, der für Hegel das sondernde Vermögen ist (im Gegenteil zur einigenden Vernunft), denn das Eingebildete bleibt nicht als geistige Verdopplung erhalten, sondern wird zerlegt, im eigentlichen Sinne des Wortes der Kritik unterzogen, um dann neu mit dem, was sich ansonsten im Geist befindet, synthetisiert zu werden (vgl. Hegel [1805/1806] 1987: 172; Sesink 2005: 13). Die Kraft, die hier zerstört und zusammenfügt, ist letztlich das, was Humboldt als den Menschen begreift, jener Wille, der werden will, das mögliche Sein, das danach strebt, sich zu verwirklichen. Die Aufgabe, die dem Menschen im Verlauf der Bildung zukommt, besteht nun darin, sich in der Beschäftigung mit der Welt bewusst mit dieser auseinanderzusetzen, denn in der bewussten Auseinandersetzung hat der Mensch die Chance, sich selbst am Gegenstand der Auseinandersetzung zu erfahren. Genauer: Der Mensch als nach außen gerichteter Wille, als Streben, als Kraft erfährt sich selbst nur dadurch, dass er auf die Gegenstände der Welt und deren Widerständigkeit stößt. Wenn das mit offenem Auge und offenem Geist geschieht, wenn dies also bewusst stattfindet, dann erfährt der Mensch an der Welt sowohl die Welt als auch sich selbst. Allerdings – und das ist die Kehrseite dieser Selbst- und Welterfahrung – tritt ihm zugleich unweigerlich ins Bewusstsein, dass beides fremdbestimmt ist.

5 Albert Reble attestiert Humboldts Bildungstheorie eine „merkwürdige Ichbezogenheit". Und in der Tat wird Humboldt von etlichen Autoren eine solipsistische Haltung unterstellt: „[B]ei all diesem Tun", so Reble, „soll der Gesichtspunkt der eigenen Bildung der *erste* sein, alle Werke und Leistungen werden zu bloßen *‚Mitteln' seiner Selbstformung* entwertet. Bei dieser Auffassung von Bildung fehlt also die letzte Hingabe an die Sache und an die Gemeinschaft." (Reble [1951] 1987: 186; Hervorh. im Original; vgl. auch Ballauff/Schaller 1970: 502).

Weder die Kraft, die der Mensch ist und zu stärken, zu erhöhen versucht, noch die Welt hat er selbst verschuldet. Beides ist nicht Ergebnis seiner Macht. Insofern erfährt der sich bildende Mensch erst einmal eine doppelte Fremdbestimmung (vgl. Damberger 2012: 185ff.). Mit der Humboldt'schen Bildungskonzeption geht somit eine zweifache Gefahr einher. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass sich der Mensch in der Beschäftigung mit der Welt verliert. Humboldt unterstreicht, eine Entfremdung sei notwendig und im Menschen angelegt; nun besteht aber die große Herausforderung, vor die der Sich-bildende gestellt ist, gerade darin, sich in der Entfremdung nicht zu verlieren, sondern im Gegenteil an der Welt reicher zu werden und wieder zu sich zurückzukehren (vgl. Humboldt [1793] 2012: 96). Die zweite Gefahr wird von Humboldt nicht explizit benannt, aber nichtsdestotrotz bei genauerer Analyse seiner Überlegungen offensichtlich. Es handelt sich um die Verzweiflung, die sich angesichts der menschlichen Ohnmacht äußern kann: Es kann der Mensch das, was er wesentlich ist, nur entdecken, nicht aber herstellen. Er kann an der Welt sich selbst erkennen, seine Wesenhaftigkeit beugt sich an der Welt zurück, wird vom Menschen reflexiv eingeholt und zeigt ihm auf, dass er nicht Subjekt seiner selbst ist. Und dennoch muss er denken und handeln. Er kann nicht nichts tun, sondern muss sich entscheiden, selbst, wenn er sich für den Tod entscheidet. Eben darin liegt das Moment der Selbstbestimmung, darin äußert sich die Freiheit des Menschen.

Humboldt holt hier nicht nur die Selbstbestimmung ein und gibt somit der Bildung des Menschen ihre Würde zurück, sondern zeigt darüber hinaus auf, dass sein Bildungsverständnis die gegenüberstehenden Modelle eines artifiziellen Verständnisses von Bildung einerseits und eines in der Entelechie begründeten Modells andererseits miteinander vermittelt und in einer dialektischen Figur aufhebt. Die nach außen-wollende Kraft wirkt auf die Welt, versucht sich in der Welt zu verwirklichen (entelechiales Bildungsverständnis). Sie erfährt sich in ihrem Wirken an der Widerständigkeit der Welt (reflexives Einholen und Gewahrwerden der doppelten Fremdbestimmung). Der sich seiner selbst und der Welt gewahr gewordene Mensch muss sich nun trotz der doppelten Fremdbestimmung entscheiden, und eben dieser Akt der Entscheidung ist Ausdruck seiner Selbstbestimmung. Nun soll aber dieses Sich-selbst-bestimmen nicht irgendwie vonstattengehen.

Humboldt fordert hier unmissverständlich als „letzte Aufgabe unseres Daseyns […] [,] dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen" (ebd. 94). Hier wird zum einen eine Verbindung des Individuellen mit dem Allgemeinen erkennbar. Individuell deshalb, weil mit dem Begriff der Menschheit in unserer Person das gemeint ist, was der jeweils Einzelne als sein Menschsein begreift. Ein solcher Begriff des je eigenen Menschseins setzt für Humboldt eine gelungene Bildung im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Welt und damit mit sich selbst voraus. Auf diese Weise stößt der Mensch in das vor, was ihn je individuell wesentlich auszeichnet. Dieser Begriff der Menschheit soll nun durch das, was der Mensch tut, Ausdruck erfahren. Das ist mehr als nur dem je Eigenen, Wesenhaften Gestalt zu verleihen, sondern es handelt sich dabei zugleich um ein Statement: Im Ausdruck des jeweils einzelnen Menschen soll seine Vorstellung, wie *der Mensch als solcher* sein soll, manifest werden. Damit ist über das Individuelle hinaus das Allgemeine angesprochen.

Dem Begriff der Menschheit in dieser Weise Gestalt zu verleihen meint zum anderen eine Überwindung dessen, was das (je individuelle) Menschsein begrenzt. Der Mensch ist sterblich, sein Versuch, sich gegen diese fremdgesetzte Grenze aufzubäumen, wird scheitern. Aber die

Spur, die er in seinem Wirken hinterlässt, der individuelle Ausdruck dessen, wie der Mensch als solcher sein soll, kann und soll der eigenen Vergänglichkeit zum Trotz weiter fortbestehen. Zuletzt fordert Humboldt, diesem Begriff der Menschheit einen so großen Inhalt wie möglich zu verleihen. Das verweist nun auf den bereits angeführten Zweck des Menschen. In seinen *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* beschreibt Humboldt diesen Zweck folgendermaßen: „Der wahre Zwek des Menschen […] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt [1792] 2002: 64). Die Kräfte so hoch wie möglich zu bilden, sie also zu verbessern, setzt bereits ein reflexives Einholen dieser Kräfte voraus. Nun hat der Mensch offenbar mehrere solcher Kräfte, und damit diese sich nicht gegenseitig behindern, gilt es, sie proportionierlich, also verhältnismäßig, höher zu bilden. Das wiederum setzt ein Überblicken der Vielzahl der Kräfte und ein Wissen, wie diese proportionierlich zu verbessern sind, voraus.

Zuletzt soll die Bildung der Kräfte zu einem Ganzen erfolgen. Das meint nicht nur eine Harmonie der Kräfte des je Einzelnen. Im Gegenteil fordert Humboldt den Blick auf andere Menschen zu richten und auf deren individuelles Verständnis von Menschheit: „Das Verfahren unseres Geistes, besonders in seinen geheimnisvolleren Wirkungen, kann nur durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst ergründet werden. Aber es ist selbst damit noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt" (Humboldt [1793] 2012: 98). Hans Koller verweist in diesem Zusammenhang auf eine Passage in *Das achtzehnte Jahrhundert*, in der Humboldt diesen Gedanken noch pointierter fasst: „Der Einzelne kann das Ideal menschlicher Vollkommenheit nur von Einer Seite, nur nach Maassgabe seiner Eigenthümlichkeit darstellen, aber durch die vergleichende Betrachtung vieler dieser einseitigen und verschiedenen Darstellungen nähern wir uns einer anschaulichen Vorstellung von der Vollständigkeit desselben, als eines Ganzen" (Humboldt [1797] 2002: 417). Um die letzte Aufgabe unseres Daseins, um unseren Zweck zu erfüllen, um Bildung wirklich werden und gelingen zu lassen, braucht es nicht nur das Herausfinden und Hervorbringen dessen, was dem je Einzelnen wesentlich ist, sondern zugleich das Miteinbeziehen des je Individuellen anderer Menschen (vgl. Koller 2008: 77ff.).

Der Mensch ist gemäß Humboldts anthropologischen Vorstellungen im Wesentlichen eine sich auf die Welt zubewegende Kraft. Diese Kraft will sich selbst in Erfahrung bringen, sich höher bilden, hinauf zu einer sich selbst Wert verleihenden Einheit (vgl. Ballauff/Schaller 1970: 508). Die Verbesserung des Menschen umfasst dabei ein Sich-selbst-an-der-Welt-gewahr-werden, das Gewahrgewordene zu verwirklichen, indem es proportionierlich zu einem Ganzen höhergebildet wird, wobei das Ganze, vom dem hier die Rede ist, Ausdruck einer Idee des Menschen insgesamt darstellt und daher die Grenze des Individuellen übersteigt. Das Ganze, so könnte man es formulieren, bleibt eine regulative Idee, die nicht erreicht, nicht identisch mit der Wirklichkeit werden kann. Sie ist das Licht, auf das sich der Mensch bildend zubewegt. Der sich-verbessernde Mensch ist im Humboldt'schen Sinne derjenige, der sich selbst und durch sich selbst die Idee der Menschheit insgesamt verwirklicht.

Bemerkenswert an Humboldts bildungstheoretischen Überlegungen ist sein impliziter Hinweis auf die grundsätzlich antinomische Struktur des Menschen: Er ist der über sich und die Welt Verfügende, trägt dabei aber zugleich das Unverfügbare in sich und anerkennt die Unverfügbarkeit der Welt. Er ist derjenige, der über sich selbst bestimmt, indem er im Bestimmen der Unbestimmbare ist. Er ist Unterwerfender und Unterworfener – und: Diese Antinomie ist

für Humboldt nichts, was es zu nivellieren gilt, vielmehr ist sie das Treibende, das, was den Menschen voranbringt, der Urgrund der Bildung, ein Urgrund, der paradoxerweise als ursächlicher Grund grundlos ist. Bemerkenswert ist aber auch die Rolle des Anderen und dessen Sicht auf Welt, kurzum: die Weise, wie sich die Welt im Kopf des Anderen spiegelt. Auch diese Welt, die eine je individuelle Welterfahrung ist, gilt es so eng wie möglich an sich zu binden. Was Humboldt hingegen weniger bedenkt, ist die unüberwindbare Grenze, die der Andere und dessen Weltinterpretation darstellt. Die Begegnung mit dem Anderen, so könnte man es formulieren, stellt eine Form der Grenzerfahrung dar.

V.

Karl Jaspers ist es, der sich sowohl mit der antinomischen Struktur des Menschen als auch mit dem anthropologischen Phänomen der Grenzerfahrung außerordentlich intensiv und erhellend auseinandersetzt. Jaspers begreift Bildung als ein Suchen nach dem Einen in Allem. Zunächst befindet sich der Mensch in der Situation, alle möglichen Dinge der Welt zu hören, zu sehen, zu erfahren. Er vernimmt die unterschiedlichen und auch widersprüchlichen Interpretationen dieser Dinge und der Welt insgesamt – und dies erzeugt vor allem eines: Verwirrung. Diese Verwirrung versucht er zu überwinden, indem er nach der Wahrheit, dem „Endziel", dem „Urgrund", dem „Weltganzen" fragt (vgl. Jaspers 1982: 109). Allerdings führt den Menschen die Suche nach einer Antwort auf die Grundfrage nicht zu einer klaren, eindeutigen Antwort, sondern an die Grenze des Wissbaren. Diese Grenzerfahrung bietet, sofern sie bewusst erlebt wird, die Möglichkeit, aus einem bloßen Dasein heraus zur Existenz zu gelangen.

Auch wenn Jaspers keine geschlossene Anthropologie, geschweige denn eine vollständige Bildungskonzeption vorlegt, wird aus seinen philosophischen Reflexionen deutlich, dass der Mensch über Bildung zur Existenz gelangen kann und dass überdies ausschließlich der Mensch in der Lage ist, wahrhaft zu existieren. Um zu verstehen, was Jaspers mit dem Begriff „Existenz" zu beschreiben versucht, macht es Sinn, den Weg zu skizzieren, der zur Existenz führt. Jaspers stellt fest, dass sich der Mensch immer in Situationen befindet. Eine Situation ist „eine *sinnbezogene Wirklichkeit*, die weder psychisch noch physisch, sondern beides zugleich als die konkrete Wirklichkeit ist, die für mein Dasein Vorteil oder Schaden, Chance oder Schranke bedeutet" (Jaspers [1947] 1932: 202; Hervorh. im Original). Situationen kann man ertragen oder erleiden, man kann vor ihnen fliehen, sie gezielt herbeiführen oder vermeiden. Man könnte mit Verweis auf Heidegger im Zusammenhang mit der Situation von einem Existenzial, einer Grundstruktur des Daseins sprechen, denn ähnlich, wie sich der im Dasein befindliche Mensch immer und unweigerlich in einer Stimmung befindet, ist er ebenso immerzu in einer Situation. Mit dem Vermeiden einer bestimmten Situation tritt er bereits in eine andere ein. Situationen sind gewissermaßen wie das Wetter, mit dem Unterschied, dass der Mensch das Wetter (noch) nicht oder nur in geringem Maße gezielt gestalten kann.

Im Unterschied zur Situation kann der Mensch die Grenzsituation nicht vermeiden. Grenzsituationen sind für Jaspers z. B. Tod, Leiden, Kampf und Schuld. Ist der Mensch plötzlich mit dem eigenen Tod konfrontiert, findet er sich als Dasein mit einer Grenzsituation konfrontiert, und er kann sie nicht überschauen, kann sich keinen Begriff von ihr machen. Sie markiert das Ende, eine Wand, von der das Dasein zurückprallt. Für den Menschen als Dasein, also als Sein, das (nur) da ist, empirisch erfassbar, zeitlich, lebend, sterbend, bleibt der Tod unverständlich. Er widerspricht allem, was das Dasein auszeichnet. Es will sich erhalten, sich erweitern, aber die

Grenzsituation Tod verunmöglicht dieses Streben nach Mehr. Was sie hingegen ermöglicht, ist die Chance, über das bloße Dasein hinaus zur Existenz zu gelangen. Existieren meint also ein über das bloße Dasein hinausweisendes Selbstwerden des Menschen: „[W]ir werden wir selbst, indem wir in die Grenzsituationen offenen Auges eintreten. […] Grenzsituationen erfahren und Existieren ist dasselbe." (ebd. 204). Existenz als Begriff zu definieren, bleibt jedoch unmöglich. Für Jaspers zeichnet sich die Philosophie – und das gilt in besonderem Maße für die Existenzphilosophie – gerade dadurch aus, dass sie sich im Gegensatz zur Wissenschaft nicht Gegenständen widmet, die sie als Objekte analysiert und zu begreifen versucht. Der Philosophie geht es um das eigentliche Sein, zu dem sie vorstößt, indem sie auf die Methode des Transzendierens zurückgreift. Gemeint ist damit ein über das Gegenständliche ins Ungegenständliche Hinausgehen.

Im Gegensatz zur Wissenschaft arbeitet die Philosophie gerade dann, wenn es ihr um Sein bzw. um Existenz geht, auch nicht mit Begriffen, sondern mit *Signa*, also mit Worten, die auf das, was nicht begriffen werden kann, hindeuten (vgl. Schüßler 1995: 62ff.). Weil nun der Tod als Grenzsituation jeden Menschen betrifft, bietet sie ihm ganz grundsätzlich die Möglichkeit, über die Methode des Transzendierens zur Existenz zu gelangen – eine Möglichkeit, die ergriffen werden kann, nicht aber ergriffen werden muss, denn der Mensch kann sich freilich weigern, offenen Auges in die Grenzsituation einzutreten. Er kann verdrängen, dass er sterben muss. Er kann ihr mit einer Form der Rationalisierung begegnen, ähnlich wie Epikurs Ausspruch: „Das schauerlichste Übel also, der Tod, geht uns nichts an; denn solange wir existieren, ist der Tod nicht da, und wenn der Tod da ist, existieren wir nicht mehr" (Epikur 1983: 102). Und er kann den Tod verneinen und auf ein Jenseits hoffen, auf ein Leben nach dem Tod. Die Versuche, die Augen vor der Grenze zu verschließen, führen allerdings dazu, dass der Mensch nicht zur Existenz gelangt, sondern auf der Ebene des Daseins verbleibt. Im Dasein steckt zwar die Möglichkeit der Existenz, diese ist aber nicht vom Dasein ableitbar, soll heißen: Denkend, z. B. dadurch, dass sich der Mensch den eigenen Tod zum Gegenstand der Betrachtung macht, ist die Existenz nicht erreichbar. Der einzige Weg zu ihr ist der Sprung (vgl. Lehmann 1938: 33f.).

Sich mit klarem Bewusstsein der Grenzsituation auszusetzen erzeugt unweigerlich Angst. Es handelt sich dabei nicht nur um eine *vitale* Daseinsangst, eine Angst vor dem gähnenden Abgrund, der Leere, der Endlichkeit des eigenen Lebens, sondern um eine *existenzielle* Angst. Dieser Angst geht es um die Frage, ob sich im Dasein tatsächlich Existenz verwirklicht hat oder nicht. Die Existenz offenbart also das Wesentliche im Leben des Menschen und lässt alles andere als unwesentlich, als hinfällig erkennbar werden. Bildung hat mit Blick auf ein dem eigenen Wesen gemäßes, existenzielles Leben eine nicht zu unterschätzende Bedeutung: „Im philosophischen Leben gilt Bildung als ein zu mehrendes Gut. […] Trotz allem wird sie relativiert im Sinne der Grenzsetzung, durch die Existenz sie übergreift. Zwar je reicher sie ist, desto weiter ist die existenzielle Möglichkeit. Aber existenzielle Wirklichkeit ist nur, wo Bildung in jedem ihrer Glieder mehr als Bildung ist, transparent wird als Gehalt der Existenz" (Jaspers [1948] 1982: 131). Die Unterscheidung zwischen existenzieller Möglichkeit und Wirklichkeit zeigt ausgesprochen treffend die Grenze der Bildung auf. Der sich-bildende, seinen Horizont erweiternde Mensch hat durch das Mehr an Welt, das er sich bildend aneignet, auch mehr Möglichkeiten, sich als das, was ihn wesentlich auszeichnet, zu verwirklichen. Die Verwirklichung selbst kann Bildung hingegen nicht leisten, das geschieht einzig und allein dann, wenn existierend gelebt wird. Die Existenz leitet sich dabei nicht von Bildung ab, mehr Bildung führt also genauso wenig zu deren existenziellem Vollzug, wie mehr Dasein zur Existenz führt. Auch hier gilt es den Sprung zu wagen.

Sowohl bei Humboldts bildungstheoretischen Überlegungen, als auch bei Jaspers philosophischem Blick auf Bildung spielt der Umgang mit dem Unverfügbaren eine bedeutende Rolle. Humboldts Bildungsverständnis zielt darauf ab, die Kraft, die der Mensch darstellt, reflexiv einzuholen. Dadurch wird die zweifache Fremdbestimmung – die der eigenen Kraft, die der Mensch nicht verschuldet hat und die Welt mit ihren Anforderungen und Erwartungen – offenbar und kann (und muss) dialektisch aufgehoben werden.

Dies geschieht durch die menschliche Aktion, durch das Sich-ausdrücken in die Welt, das zugleich Verwirklichung der Idee des Menschen sein soll. Und ebenso wie es Humboldt nicht um die Nivellierung des Fremden geht, sondern um den Umgang mit diesem Unverfügbaren, betont auch Jaspers in seiner Forderung nach Existenzerhellung und Existenzvollzug ein Leben in Angesicht und in Anerkennung eines Umgreifenden, das den Menschen hervorbringt und all sein Handeln durchzieht, ohne sich begrifflich fassen zu lassen, ohne eins zu werden mit dem Begriff. Das genuin Menschliche, um das es insbesondere Humboldt mit Blick auf die Bildung des Menschen geht, ist die Entfaltung der menschlichen Kräfte, das Hineinbilden in die Welt angesichts und in Anerkennung des grundsätzlich Unfassbaren, das uns nicht nur als ein Anderes umgibt, sondern dass wir zugleich sind. In Jaspers Terminologie wäre das der Existenzvollzug. Das ewig Andere ist die Kehrseite unserer Macht, das Menschliche am Menschen ist durch die antinomische Struktur von Macht und Ohnmacht, Eigenes und Fremdes, Leben und Tod ausgezeichnet. Die Überwindung des Einen ist nur um den Preis der Zerstörung des Anderen möglich.

VI.

Wenn wir es im Falle von *augmented reality* tatsächlich mit einer Form des Bildungsenhancements zu tun haben und wir Enhancement im Sinne von John Harris als eine Intervention verstehen, die einen Unterschied zum Besseren bewirkt, dann müsste *augmented reality* eine Verbesserung des genuin Menschlichen zumindest ermöglichen. Das Menschliche ist, wie o. a., die Fähigkeit, der Idee des Menschen in der Welt Ausdruck zu verleihen und dabei das Verfügbare mit dem Unverfügbaren, Macht mit Ohnmacht zu vermitteln. Erich Herber führt in seinem Aufsatz *Augmented Reality – Auseinandersetzung mit realen Lernwelten* einen interessanten Gedanken ins Feld. Er hat dabei das sogenannten *Work Based Learning* im Blick. Auszubildende des Unternehmens BMW tragen dabei zu Trainingszwecken spezielle *augmented reality*-Brillen. Beim Blick auf den Motor erhalten sie dadurch nicht nur ein virtuelles Abbild des Motors, sondern zugleich technische Zusatzinformationen, Diagnose und Montageanleitungen usw. Möglich wird das durch Codes, die am Motor angebracht sind und von der Datenbrille erkannt werden.

Neu ist dabei, dass sich die Informationen je nachdem, wie am Motor hantiert wurde, verändern. Herber sieht darin ein großes didaktisches Potenzial. Menschen könnten an den realen Objekten, mit denen sie arbeiten oder sich schlichtweg im Alltag beschäftigen Informationen anbringen, die beispielsweise von Datenbrillen gelesen werden könnten. Möglich wäre das durch den Einsatz von RFID-Chips (vgl. Herber 2012: 3f.). Das Spannende ist, dass hierzu die realen Objekte nicht zwingend verändert werden müssen (wohl aber können). Nehmen wir zum Beispiel ein Buch, dass sich ein Kunde gebraucht über *Amazon* kauft. Dieses Buch könnte von seinem vorherigen Besitzer virtuelle Annotationen enthalten oder einen Videoclip mit einem persönlichen Eindruck zu einer bestimmten Passage. Damit würde nicht nur das Produkt erworben werden, sondern zugleich ein Stück der Geschichte dieses Produkts und der Menschen, die mit ihm in Berührung gekommen sind.

Die Geschichte des Buches und die nach außen getragenen Eindrücke seiner vorherigen Besitzerinnen und Beeitzer wären den Käuferinnen und Käufern des Buches ohne die Möglichkeit einer *augmented reality* verborgen, nicht verfügbar. Was die anderen Menschen an zusätzlichen Informationen, z. B. mithilfe eines RFID-Chips, an das Produkt haften, sind Objektivationen ihrer Realitätserfahrung, die nun mithilfe von Datenbrille, Smartphone etc. Gegenstand der eigenen Realitätserfahrung werden können. Dies bedeutet eine Erweiterung der Realität. Nun ist aber die von den vorherigen Nutzerinnen und Nutzern verobjektivierte Realitätserfahrung keine Erfahrung im eigentlichen Sinne, sondern lediglich eine symbolische Repräsentation dieser Erfahrung. Es handelt sich also um etwas, das eine Realitätserfahrung repräsentiert. Da die Realitätserfahrung grundsätzlich subjektiv ist, kann, wie Werner Sesink feststellt, die Frage nach der Realitätsentsprechung nicht sinnvoll gestellt werden (vgl. Sesink 2004: 40). Die Realität ist eine Konstruktion, zur Realitätserfahrung wird sie an „den Grenzen der Konstruktion […], dort, wo diese beginnt und wo sie endet, an der Herkunft und am Scheitern aller subjektiven Konstruktionsmacht" (ebd. 41).

In dieser Lesart erweist sich die Realitätserfahrung als eine Grenzerfahrung der Subjektivität, als eine Erfahrung mit dem Anderen, mit der Welt, auch mit der eigenen unverfügbaren Herkunft und dem eigenen unverfügbaren Sein. In der Erfahrung der Realität wird das grundsätzlich Unverfügbare mit der eigenen Verfügungsmacht vermittelt, die symbolische Repräsentation ist daher Ausdruck eines dialektischen Aufhebens. Die Realitätserfahrung als solche erscheint als Grenzerfahrung, die, sofern sie als solche wahrgenommen wird, Ausdruck von Existenz ist. Anders formuliert: Der existierende Mensch ist – im Gegensatz zum Menschen, der lediglich *da* ist – in der Lage, sich bewusst zu machen, dass jede Erfahrung, die er macht, ein Vermitteln darstellt. Vermittelt wird das Reale als Anderes bzw. als symbolische Repräsentation mit dem Eigenen, das gleichsam ein unverfügbares Moment enthält. Das Vermitteln selbst ist wiederum ein Akt des Subjekts und somit Ausdruck subjektiver Macht, und das wiederum ist nichts weniger als das fundamentale Moment von Bildung. Ein solches Vermitteln des Unverfügbaren kann nur an der Grenze zum Unfassbaren, Unbegreifbaren geschehen und lediglich von Menschen unternommen werden, die – ihrem Wesen nach – von antinomischer Struktur sind und sich dieser Struktur bewusst werden können.

Augmented reality versieht nicht nur die Welt mit zusätzlichen Informationen, sie bietet auch die Möglichkeit, reale Dinge mit Erfahrungen anderer Menschen zu versehen, die dann als Repräsentationen dieser Erfahrungen den Dingen anhaften. Menschen, die sich der *augmented reality* bedienen, haben daher die Chance, mehr Welt zu fassen, die Welt enger an sich zu binden, tiefer hineinzugreifen ins volle Menschenleben. Ob es da, wo es gepackt wird, interessant ist, liegt an jedem einzelnen Menschen selbst. Entscheidend ist, dass *augmented reality* diesen Einblick in die Weltsicht und Weltinterpretation anderer Menschen ermöglicht. Sie bietet grundsätzlich die Chance, ein stückweit in das zu blicken, wie sich die Welt in den Köpfen anderer Menschen spiegelt. Auch diese Welt gilt es – nach Humboldt – so fest an sich zu binden, wie nur irgendwie möglich. Es bleibt allerdings freilich dabei, dass es der einzelne Mensch ist, der, stets auf sich zurückgeworfen, das quantitative Mehr an (fremder) Realität mit dem Unverfügbaren im Eigenen vermitteln muss.

Um das zu können, um nicht nur die erweiterte Realität, sondern auch sich selbst durch diese erweiterte Realität in Erfahrung zu bringen, reicht das bloße Mehr an Realität nicht aus. Dazu bedarf es sowohl der Bewusstwerdung der antinomischen Struktur des Menschseins als auch der Fähigkeit, das Unverfügbare nicht als Mangel, sondern als Quelle, als das Andere des

Menschseins zu verstehen und zuletzt der Fähigkeit, der Frage nach dem Ich-bin und dem, wie der Mensch sein soll, nachgehen und die Antwort darauf so gut es geht ausdrücken zu können. Augmented reality *enhanced* also nicht die Bildung, aber sie ermöglicht es, einen Zugang zu den Repräsentationen der Spiegelungen der Welt in den Köpfen anderer Menschen zu erlangen. Das ist die Voraussetzung für eine erweiterte Bildung. Und ganz im Sinne des Existenzphilosophen Jaspers sehe ich die (erweiterte) Bildung als Mittel zum Zweck. Ihr Zweck ist es, den Menschen zum Ausdruck zu verhelfen, ihn zum Existieren zu bringen, ihn also als Mensch im existenziellen Vollzug hervorzubringen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1970): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band II. Vom 16. Jhd. bis zum 19. Jhd., Freiburg/München: Karl Alber.

Ballauff, Theodor (1969): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band I. Von der Antike bis zu Humanismus, Freiburg/München: Karl Alber.

Bobbitt, John Franklin (2012): „Practical Eugenics" [1909], in: Hall, G. Stanley (Hg.): The Pedagogical Seminary, Vol. XVI. o.O.: Nabu Press, 385–394.

Buchanan, Allan/Brock, Dan W./Daniels, Norman/Wikler, Daniel (2000): From Chance to Choice. Genetics and Justice, Cambridge: Cambridge University Press.

Damberger, Thomas (2012): Menschen verbessern! Zur Symptomatik einer Pädagogik der ontologischen Heimatlosigkeit. (zugl. Darmstadt, Technische Universität, Diss., 2012) Darmstadt: o.V., online unter: https://damberger.files.wordpress.com/2014/07/damberger_menschen_verbessern.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Darwin, Charles Robert (3. gänzlich umgearb. Aufl. 1875): Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl, Stuttgart: Schweizerbart'sche Verlagshandlung.

Epikur (1983): Von der Überwindung der Furcht. Katechismus, Lehrbriefe, Spruchsammlung, Fragmente. (eingel. u. übertrag. v. Olof Gigon), München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gesang, Bernward (2007): Perfektionierung des Menschen, Berlin: de Gruyter.

Habermas, Jürgen (2005): Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haubl, Rolf (2012): „Konsultationen in der Dienstleistungsmedizin – Am Beispiel psychopharmakologischen Enhancements", in: Borkenhagen, Ada/Brähler, Elmar (Hg.): Die Selbstverbesserung des Menschen. Wunschmedizin und Enhancement aus medizinpsychologischer Perspektive, Gießen: Psychosozial-Verlag, 65–77.

Harris, John (2007): Enhancing Evolution. The Ethical Case for Making Better People, Princeton: University Press.

Hauskeller, Michael (2013): Better Humans? Understanding the Enhancement Project, Durham: Acumen.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1987): Jenaer Systementwürfe III [1805/1806]. Naturphilosophie und Philosophie des Geistes. (neu hrsg. v. Rolf-Peter Horstmann), Hamburg: Felix Meiner.

Heidegger, Martin (5. Aufl., 1982): Die Technik und die Kehre [1953], Pfullingen: Günther Neske.

Herber, Erich (2010): Augmented Reality – Auseinandersetzung mit realen Lernwelten. Krems: o.V., online unter: https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/imb/forschung/publikationen/herber_-_augmented_reality.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Horlacher, Rebekka (2011): Bildung, Berne: Haupt.

Humboldt, Wilhelm von (1841): Gesammelte Werke, Band 1, Berlin: G. Reimer.

Humboldt, Wilhelm von (2012): „Theorie der Bildung des Menschen" [1793], in: Hastedt, Heiner (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie, Stuttgart: Philipp Reclam, 92–114.

Humboldt, Wilhelm von (2002): „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ [1792], in: ders.: Werke in 5 Bänden, Bd. 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 56–233.

Jaspers, Karl (2. Aufl., 1982): Was ist Erziehung? Ein Lesebuch. (Textauswahl u. Zusammenstellung v. Hermann Horn), München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Juengst, Eric T. (1998): What does enhancement mean? in: Parens, E. (Hg.): Enhancing Human Traits: Ethical and Social Implications, Georgetown, TX: Georgetown University Press, 29–47.

Kant, Immanuel (5. Aufl., 1984): Über Pädagogik [1803], (hrsg. von Hermann Holstein), Bochum: Ferdinand Kamp.

Key, Ellen (1992): Das Jahrhundert des Kindes. (Mit einem Nachwort v. Ulrich Herrmann), Weinheim/Basel: Beltz.

Koller, Hans-Christoph (3. Aufl., 2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Lehmann, Karl (1938): Der Tod bei Heidegger und Jaspers. (zugl. Diss., Uni-Heidelberg, 1938), Heidelberg: Evangelischer Verlag Jakob Comtesse.

Liessmann, Konrad Paul (2012): Theorie der Unbildung, in: Hastedt, Heiner (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie, Stuttgart: Philipp Reclam, 212–222.

Mattern, Friedemann (2004): „Ubiquitous Computing: Schlaue Alltagsgegenstände – die Vision von der Informatisierung des Alltags“, Zürich: o.V., online unter: http://www.vs.inf.ethz.ch/publ/papers/mattern2004_sev.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Woyke, Andreas (2010): „Human Enhancement und seine Bewertung – Eine kleine Skizze.“, in: Coenen, Christopher/Gammel, Stefan/Heil, Reinhard et al. (Hg.): Die Debatte über Human Enhancement. Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen, Bielefeld: Transcript, 21–40.

Ranisch, Robert/Savulescu, Julian (2009): „Ethik und Enhancement“, in: Knoepffler, Nikolaus/Savulescu, Julian (Hg.): Der neue Mensch? Enhancement und Genetik, München: Karl Alber, 21–53.

Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hg.) (1999): Pädagogik-Lexikon, München/Wien: Oldenbourg.

Reble, Albert (14. Aufl., 1987): Geschichte der Pädagogik, Stuttgart: Klett-Cotta.

Robertson, John (1994): Children of Choice: Freedom and the New Reproductive Technologies, Princeton: University of Princeton Press.

Rousseau, Jean-Jacques (1979): Emile or On Education [1762]. (Introduction, Translation, and Notes by Allan Bloom), New York: Basic Books.

Sandberg, Anders (2011): „Cognition Enhancement: Upgrading the Brain“, in: Savulescu, Julian/Meulen, Ruudter/Kahane, Guy (Hg.): Enhancing Human Capacities, West Sussex/UK: Wiley-Blackwell, 71–91.

Schreber, Daniel Gottlob Moritz (1858): Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit, Leipzig: Friedrich Fleischer.

Sesink, Werner (2005): Brandstifter und Feuerwehr. Wiedergutmachung durch Bildung? (Vortrag im Rahmen des Medienethik-Symposiums der Hochschule der Medien in Stuttgart) Darmstadt: o.V., online unter: http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/Brandstifter-und-Feuerwehr.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Sesink, Werner (2004): In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft, Münster: LIT.

Sutherland, Ivan E. (1965): The Ultimate Display, online unter: https://www.eng.utah.edu/~cs6360/Readings/UltimateDisplay.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Tönnis, Marcus (2010): Augmented Reality. Einblicke in die Erweiterte Realität, Berlin/Heidelberg: Springer.

Weiser, Mark (1991): The Computer for the 21st Century, in: Scientific American. Sep., 94–100.

Raffaela Rogy

Rezension: Pasolini – Haneke: Filmische Ordnungen von Gewalt
Navigationen, Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften (Jg. 14/1) von Marijana Erstić und Christina Natlacen (Hg.)

Beitrag online im Ressort Neue Medien unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/903

Abstract

Raffaela Rogy präsentiert den Leserinnen und Lesern der MEDIENIMPULSE einen bemerkenswerten Band der kulturwissenschaftlichen Zeitschrift „Navigationen", in dem die revolutionären Werke von Piere Paolo Pasolini und Michael Haneke einem eingehenden Vergleich unterzogen werden. In der Ausgabe „Pasolini-Haneke: Filmische Ordnungen von Gewalt" der von Jens Schröter herausgegebenen medien- und kulturwissenschaftlichen Zeitschrift „Navigationen" nehmen sich die zehn Autorinnen und Autoren dieses Hefts des filmischen Schaffens von Pier Paolo Pasolini und Michael Haneke an. Die Beiträge dieses von Marijana Erstić und Christina Natlacen herausgegeben Bandes, die im Rahmen einer Tagung an der Universität Siegen im Oktober 2012 entstanden sind, machen sich das Verständnis der sozio-politischen Ordnungen von Gewalt sowie deren Visualisierung im Körper zur Aufgabe und analysieren sie anhand der Gesten der Protagonistinnen und Protagonisten in den Filmen der Regisseure Pasolini und Haneke.

Review: Pasolini – Haneke: Cinematic Regimes of Violence

Navigationen, Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften (14/1), by Marijana Erstic and Christina Natlacen (eds.) Raffaela Rogy introduces MEDIENIMPULSE readers to a remarkable issue of the media and cultural studies journal "Navigationen" edited by Jens Schröter, which offers a detailed comparison of the revolutionary oeuvres of Pier Paolo Pasolini and Michael Haneke. In the "Navigationen" issue "Pasolini-Haneke: Filmische Ordnungen von Gewalt" (Pasolini-Haneke: organizations of violence in film), the ten authors of this issue explore the cinematic oeuvre of Pier Paolo Pasolini and Michael Haneke. The contributions of this volume, edited by Marijana Erstić and Christina Natlacen, were written for a conference at the University of Siegen in October 2012, and are dedicated to understanding of socio-political organizations of violence as well as their visualizations within the body, and analyse these using the protagonists' gestures in the films of Pasolini and Haneke.

Verlag: universi
Erscheinungsort: Siegen
Erscheinungsjahr: 2014
ISSN: 1619-1641

Abb. 1: Cover: Navigationen
Pasolini – Haneke Filmische Ordnungen von Gewalt
von Marijana Erstić und Christina Natlacen (Hg.)
Quelle: Universität Siegen

Zweifelsfrei zählen sie zu der Riege kontrovers diskutierter Regisseure, erheben sie doch die Unerträglichkeit von Gewalt zum Stilmittel im Film, das Missstände in gesellschaftlichen und politischen Machtgefügen sichtbar werden lässt: Pier Paolo Pasolini und Michael Haneke. Pasolini verortet in seinen Texten und Filmen sozio-politische Themen, die vor allem im (Sub-) Proletariat zu finden sind aber auch die Probleme der Bourgeoise in Italien und Westeuropa Ende der 1960er Jahre aufzeigen. Der rund eine Generation jüngere Haneke siedelt sein filmisches Werk vermehrt im bürgerlichen Leben an, in welchem er Kritik an der vorherrschenden Ordnung der kapitalistischen Leistungsgesellschaft übt. Das Sichtbarwerden bzw. die Darstellung von Gewalt, die eine ethische Dimension markiert, offenbart sich stets in der Geste. Der vorliegende Sammelband „Pasolini – Haneke: Filmische Ordnungen von Gewalt" zeigt diese Visualisierung von Gewalt am Körper und mittels Gesten der Protagonistinnen und Protagonisten im Rahmen eines bestimmten Machtgefüges in Filmen von Pasolini und Haneke auf. Im Vorwort weisen die Herausgeberinnen Marijana Erstić und Christina Natlacen im Rückgriff auf Georges Didi-Hubermans Buch „Überleben der Glühwürmchen" auf die Verkörperung der Politik am Körper hin. Die Metapher des Glühwürmchens, die erstmalig bei Dante Erwähnung findet, formiert ein utopisches Licht, das für eine bessere Welt einsteht. Pier Paolo Pasolini benützt diese Metapher der Lichtwesen, denen eine Widerstandskraft innewohnt, um deren Verschwinden – also das Scheitern von Utopien – im zeitgenössischen Italien zu demonstrieren. Jene Vernichtung der Glühwürmchen, die auf unausgewogenen politischen Verhältnissen beruht, könne auch, so Erstić und Natlacen, mit Hanekes Thematisieren von Gewalt in Zusammenhang gebracht werden.

Im ersten Beitrag widmen sich Konrad Paul und Hans Jürgen Wulff gemeinsam der vielschichtigen Bedeutungskonstitution in Pasolinis Film „Salò oder Die 120 Tage von Sodom" (1975) und werfen u. a. einen Blick auf die reflexive Inszenierung der Theatralität des Rituellen. Oliver Jahraus entscheidet sich ebenfalls für „Salò" und verbindet überzeugend Überlegungen

zum Skandalfilm mit den Modifikationen der Literaturverfilmung und den ästhetischen Strategien Pasolinis. In „Eros, Passion und Gewalt bei Pasolini“ arbeitet Uta Felten den Begriff des „geistigen Kinos“ im Sinne Gilles Deleuzes sowie die damit verbundene Dekonstruktion bestehender Dichotomien anhand der Werke Pasolinis heraus. Eine Medienanalyse der besonderen Art gelingt Marcus Stiglegger, der eine Transformation von archaischen Mythen und Opfererzählungen im Kino und insbesondere in Filmen von Pier Paolo Pasolini entdeckt. Jörg Metelmann diskutiert in seiner medienkulturwissenschaftlichen Analyse die Technik der Subjektivierung von Jugendlichen mit dem (ästhetischen) Aspekt der Gewalt und verschaltet gewinnbringend das deutsche Fernsehmelodram „Wut“ (2006) mit Haneke und Pasolini. Die Widersprüchlichkeit der Figuren in Pasolinis „Mamma Roma“ (1962), die zwischen psychischer Gewalt und einer raffinierten Ästhetisierung von Unschuld hin und her pendelt, durchleuchtet Donatella Chiancone-Schneider für den vorliegenden Sammelband. Um die Frage nach Wirklichkeit und Authentizität geht es in dem Beitrag von Christina Natlacen, die die Kriegsfotografien in Michael Hanekes „Code inconnu“ (2000) untersucht hat und dabei diese „intermedialen Hybride“ (S.103) mit der Debatte von Zeigen oder Nichtzeigen von Gewaltbildern verknüpft. Marijana Erstić stellt den filmisch inszenierten und ambivalenten Schrei in Hanekes „Lemminge II“ (1979) und Pasolinis „Teorema“ (1968) ins Zentrum ihrer Betrachtungen und baut gekonnt über Gilles Deleuze eine intermediale Brücke zu den Gemälden von Francis Bacon. Schreie sieht und hört man auch im Film „Black Swan“ (2010) von Darren Aronofsky, den Theresa Vögle mit Michael Hanekes „La pianiste“ (2001) in Bezug setzt und dabei das Scheitern der jeweiligen Heldin, das an Empfindungen von Lust, Schmerz, physischer und psychischer Gewalt bis hin zum Körperhorror und dysfunktionalen Beziehungen gekoppelt ist, behandelt.

Der Band „Pasolini – Haneke: Filmische Ordnungen von Gewalt“ stellt trotz seiner klaren Themenstellung einen Vorrat an vielseitigen Zugangs- und Betrachtungsweisen für die Leserinnen und Leser zur Verfügung. Obwohl eine zeitliche Distanz und unterschiedliche Milieus zwischen dem Werk Pasolinis und dem Hanekes vorliegen, wird eine Verbundenheit und gemeinsame Korrespondenz zwischen den beiden Regisseuren deutlich. Die Beiträge der zehn Autorinnen und Autoren zeichnen sich alle durch wissenschaftliche Qualität und Prägnanz aus, stellen aktuelle, gesellschaftspolitische Fragen und Bezüge her und scheuen keine transmedialen Sprünge. Schließlich sei erwähnt, dass seit 2015 der Band „Pasolini – Haneke: Filmische Ordnungen von Gewalt“ den Leserinnen und Lesern auch zur Gänze online unter folgendem Link zur Verfügung steht:

https://www.uni-siegen.de/universi/katalog/zeitschriften/navigationen/568647.html
(letzter Zugriff: 01.09.2019)

Ausgabe 2/2016

Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume

(The Internet and Digital Media as Sexualized Spaces)

Herausgegeben von
Alessandro Barberi, Rosa Danner & Ruth Sonderegger

Rosa Danner

Wo geht's hier nach Pornotopia? Eine Annäherung an das Kulturphänomen der filmischen Pornografie

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/950

Abstract

Rosa Danner nimmt den pornografischen Film als „Volkshochschule der Sexualwissenschaft" (Gertrud Koch), Schauplatz von Identitätspolitiken und Produktionsfeld körperlicher Resonanzen in den Blick. Daneben geht sie pornotopischen Techniken und Pornonormativitäten von Mainstream-Hardcore-Pornos auf den Grund. Seit den 1980er Jahren hat sich viel getan im Feld der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Pornografie. Spätestens mit dem Erscheinen von Linda Williams' Buch „Hard Core" 1989 hat sich Schritt für Schritt eine differenzierte medien- und kulturwissenschaftliche Forschungslandschaft der Porno-Studies entwickelt. Rosa Danner versucht in ihrem Text einen roten Faden durch dieses Feld zu spannen und gibt einen Aufriss der zentralen Herangehensweisen. In einem zweiten Schritt fasst sie die prägnantesten Momente der genretypischen Medieninszenierung zusammen und versucht sie mit den Begriffen Pornotopia und Pornonormativität zu fassen. Ihr Hauptaugenmerk liegt dabei auf zeitgenössischen Mainstream-Hardcore-Pornofilmen.

How to get to Pornotopia? Approaching the cultural phenomenon of cinematic pornography. Rosa Danner takes a look at pornographic film as a "community college of sexology" (Gertrud Koch), the scene of identity politics, and the field of production of physical reactions. In addition, she explores porno-topical techniques and porno-normativities of mainstream hard core porn. A lot has happened in academic research on pornography since 1980, at least since Linda Williams' book "Hard Core" was published in 1989; a differentiated media and cultural studies research landscape of porn studies began to develop. In her contribution, Rosa Danner attempts to guide us through the common theme of this field, and offers an outline of its key approaches. In a second step, she summarizes the most important aspects of the genre-typical media mise-en-scène, and attempts to capture it in the terms pornotopia and porno-normativity. Her main focus is on contemporary mainstream hard core porn films.

1. Einleitung

Entgegen der Meinung, dass alle Pornos im Prinzip gleich sind, ist das Genre unglaublich divers geworden – „diff'rent strokes for diff'rent folks" –, für (fast) jeden Geschmack ist etwas zu finden (vgl. Williams 1995: 342–344, Williams 1999: 300–301, Holzleithner 2000: 224, Paasonen/Nikunen/Saarenmaa 2007: 14). Die deutlichsten Unterschiede innerhalb der zeitgenös-

sischen Hardcore-Pornografie und ihren diversen Subgenres bestehen auf der narrativen Ebene, im Anspruch gegenüber Realismus bzw. Authentizität und in den Produktionsweisen (Chic, Trash, Reality, Amateur, etc.) sowie darin, welche sexuellen Praktiken gezeigt und wie diese dargestellt werden. Neben der Entwicklung des Genres hat sich in den letzten 30 Jahren auch eine breite und ausdifferenzierte wissenschaftliche Beschäftigung in Form der Porno-Studies herausgebildet.[1] Trotzdem scheint es schwierig, eine einfache Definition für Pornografie bzw. pornografische Bewegtbildmedien festzuhalten. Susanna Paasonen bringt die Schwierigkeiten einer solchen Definition sehr gut auf den Punkt:

> Pornography is an issue of genre, industry and regulation. The category of pornography has been defined in terms of content (sexually explicit depictions of genitalia and sexual acts), the lack thereof (materials without any redeeming artistic, cultural or social value), intention (texts intended to arouse their consumers) and effect (texts arousing their consumers). Definitions of pornography are notoriously ephemeral and purposely used when marking the boundaries of high and low culture, acceptable and obscene, 'normal' and commercial sex. (Paasonen/Nikunen/Saarenmaa 2007: 1)

In gewissem Sinn ist die Definition von Pornografie also eine Glaubensfrage, weil sie in engem Zusammenhang mit widerstreitenden Moral- und Wertvorstellungen, Identitätspolitiken bzw. sexualpolitischen Standpunkten und Normen des jeweiligen historischen, sozialen und kulturellen Bezugsrahmens steht (vgl. Bremme 1990: 5, Kromer 2008: 8, Seeßlen 1990: 13, Holzleithner 2000: 11–16, Mikos 1997: 55 u. 61, Paasonen 2007: 167). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Pornografie ein dynamischer Begriff ist, der selten wertfrei definiert wird, da mit Debatten um Pornografie immer auch Diskurse über sexuelle Begegnungen und deren Zulässigkeit einhergehen (vgl. Holzleithner 2000: 12–14, Bremme 1990: 113, Seeßlen 1990: 13). Aus diesem Grund soll hier in den Abschnitten 1–5 eine Annäherung an das Kulturphänomen Pornografie und an die medienwissenschaftliche Beschäftigung damit stehen.

Der Fokus in den Abschnitten 6–8 wird auf die spezifische Art gelegt, *wie* Inhalte im pornografischen Hardcore-Film inszeniert und präsentiert werden. Damit folge ich u. a. einer Anregung von Peter Lehman, der meint: „[M]any of erotic pleasures of hard-core lie outside narration, characterization, and thematization" (Lehman 2006: 95, siehe auch Faulstich 1994: 206–207). Ein solcher Fokus wird den „fleeting moments of pleasure", der Heterogenität des Genres, sowie den uneinheitlichen Konsumsituationen besser gerecht (vgl. Lehman 2006: 87–98). Angelpunkte für eine Betrachtung der medialen Architekturen in filmischer Pornografie sind pornotopische Techniken – im Sinne genitaler und visueller Fülle (vgl. Hentschel 2001, Marcus 1979) – und damit einhergehende Pornonormativitäten. Die beschriebenen Genrekonventionen beziehen sich dabei vor allem auf den zeitgenössischen Mainstream-Hardcore-Porno, finden sich aber zum Teil auch in All-male-, Lesben-, Queer-, SM- und Subkultur-Pornos.

1 Spätestens seit 2000 blühen die Porno-Studies auch in Europa auf, zahlreiche Konferenzen, Lehrveranstaltungen und Publikationen deuten darauf hin. Nicht zuletzt sei hier die Vierteljahreszeitschrift „Porno-Studies" erwähnt, die u. a. von Feona Attwod herausgegeben wird, online unter: https://www.tandfonline.com/loi/rprn20#.V2HJV079JMh (letzter Zugriff: 01.09.2018).

2. Lust-Wissen – Die optische Organisation der Lüste

Ausgangspunkt für eine feministische filmwissenschaftliche Betrachtung bilden die Arbeiten von Linda Williams (1995/i. O. 1989) und Gertrud Koch (1989), die in den 1980er Jahren ähnlich differenzierte Herangehensweisen zum pornografischen Film entwickelt haben und sich dabei unter anderem auf Michel Foucaults Arbeit „Der Wille zum Wissen" (1983) stützen. Im Anschluss an Foucault wird Pornografie als ein Diskurs vom Wissen von der Lust verstanden. Als eine der *scientiae sexualis*, die von einem wissenschaftlichen Willen geprägt sind, Sex und Sexualität kennen, verstehen und erklären zu wollen (vgl. Foucault 1983: 57–76). Dabei ist Pornografie geprägt von einem Geständnisdrang, der einen sichtbaren Beweis der (weiblichen) Lust erzeugen und maximale Sichtbarkeit realisieren will (vgl. Williams 1995: 65–92).

Motor dieses Lust-Wissens, das auch vom pornografischen Film hervorgebracht werden soll, ist laut Koch und Williams die Schaulust (vgl. Koch 1989: 104–108, Williams 1995: 71). Eine Art von Schaulust, die nicht ursprünglich vorgängig war, sondern sich erst im Prozess einer kulturhistorischen Prägung – der zunehmenden Rationalisierung und Spezialisierung der Gesellschaft durch die Industrialisierung – herausgebildet hat. Im Zuge von gesellschaftlichen Modernisierungsschüben im späten 19. Jahrhundert kam es auch zu einer neuen Organisationsform der Sinne. Es wurden neue optische Apparate entwickelt, der Gesichtssinn passte sich diesen Strategien an, die Wahrnehmung(spraxis) und der Wahrnehmungsapparat veränderten sich (vgl. Koch 1989: 104–108, Crary 1996, Williams 1997: 69–71, Hentschel 2001: 76–86).

Schließlich wurde das alte Modell des Sehens – das einen idealisierten, vom Körper der Betrachterinnen und Betrachter losgelösten Akt des Sehens postulierte – abgelöst bzw. erweitert durch Techniken des Betrachtens, die „auf neuartige Weise körperlich" wirken und bei denen die sinnliche Erfahrung als unmittelbarer wahrgenommen wird (vgl. Williams 1997: 70, Crary 1996). Diese Veränderung führte auf der Ebene der Trieborganisation zu einem Ausweiten der Schaulust und einer Skopisierung des Begehrens, so lässt sich auch die sprunghafte Entwicklung von visueller Pornografie im viktorianischen Zeitalter erklären (vgl. Koch 1989: 106, Hentschel 2001: 10). Linda Williams spricht dabei von einer „visuellen Obsession" (i. O. *frenzy of the visible*, vgl. Williams 1995: 65–92) und sieht diese als Resultat mannigfaltiger Diskurse „über Sexualität, die in Techniken der Sichtbarmachung zusammenfließen und sie zugleich weiter produzieren helfen" (Williams 1995: 68). Gerade bewegte Bilder sind geprägt von dieser visuellen Organisation der Lüste. Seit seinen frühen Tagen ist das Kino begleitet von dem Wunsch, „den bis dahin unsichtbaren, ‚wahrhaftigen' Kern der Körper und Lüste direkt und unmittelbar festzuhalten" (Williams 1995: 59) und wiederzugeben. Die „kinematographische ‚Einpflanzung von Perversionen' in immer besser sichtbare Filmkörper und in die gesteigerte Sicht" der Betrachterinnen und Betrachter entwickeln sich im Einklang mit den sich entfaltenden Lüsten des Mediums (vgl. Williams 1995: 68). Visuelle Pornografie kann als Effekt und Vehikel dieser neuen Organisationsform der Sinne gesehen werden.

Die oben beschriebene optische Organisation der Welt und der Lüste schließt auch ihre Inbesitznahme mit ein. Gertrud Koch meint, dass mit dem ‚Willen zum Wissen' das Auge aktiviert wird und „Schaulust als Erkenntnisinstrument, Erkenntnis als Schaulust" fungiert (vgl. Koch 1997: 123, Koch 1989: 108). Die heutige Pornografie ist nach Koch eher „Medium der Erkenntnisvermittlung" denn eines „der ästhetischen Erfahrung" (1989: 108). Gleichzeitig fungiert Pornografie als osmotische „Nahtstelle im Transfer von Sexualität und Macht" (Koch

1989: 108). Als ein Diskurs über Sexualität wirkt Pornografie als einer der „Orte der Übertragung von Wissen, Macht und Lust" (Williams 1995: 66), an denen Sexualität spezifiziert und verfestigt wird. Im Doppelmechanismus dieses Prozesses wird die Macht, die sich der Sexualität annimmt, versinnlicht, dem gegenüber „strömt die aufgespürte Lust zurück zur sie umstellenden Macht" (Foucault 1983: 49) und wird selbst Teil davon, es kommt zu einer „Einpflanzung von Perversionen" (vgl. Foucault 1983: 41–53).

3. Mediale Realitäten – Gelebte vs. inszenierte Sexualität

Gerade diese komplexe Verschaltung von Wissen, Macht und Lust, die sich im pornografischen Film manifestiert, und dessen protzige Selbstdarstellung als Präsentation authentischer Lust und Sexualität verleiten dazu, dargestellte Sexualität mit gelebter Sexualität gleichzusetzen. So gehen etwa die (feministischen) Anti-Pornografie-Debatten seit den 1970er Jahren davon aus, dass Pornofilme zur unmittelbaren Nachahmung auffordern, frauen- bzw. menschenverachtend sind und ursächlich mit Gewalt von Männern gegenüber Frauen in Verbindung stünden (vgl. Dworkin 1987, MacKinnon 1994, Schwarzer 1994).[2] Hier wird ähnlich argumentiert wie beim Kampf gegen ‚Schmutz und Schund' (vgl. Maase 2012, Blaschitz 2009) oder beim Diskurs über den Zusammenhang von Gewalt mit audiovisuellen Medien bzw. Computer- und Videospielen (vgl. Meyer 2011, Klimmt/Trepte 2003).

Gegen solche Verführungshypothesen, Nachahmungstheorien und eine Korrelation von Pornografie und Gewalt sprechen Ansätze, die keinen Kausalzusammenhang zwischen Pornografie und gelebter Sexualität sehen, sondern Pornografie als mediale Umsetzung sexueller Fantasien und imaginierter Skripten bewerten und als Gegenrealität betrachten (vgl. Rückert 2000: 97–101, Nummerzehn 1986, Eckert et al. 1990, Ertel 1990: 20).

Abgesehen davon werden in diesen Herangehensweisen die Medienkompetenz der Pornokonsumierenden und deren breite Streuung hinsichtlich sexueller Orientierung, Gender, Alter etc. berücksichtigt (vgl. Jacobs 2007). Den Pornouserinnen und -usern wird hierbei der Status von Subjekten zugebilligt, die zu Reflexion und Selbstregulierung in der Lage sind (vgl. Attwood 2010: 243), und ihr Pornokonsum wird als soziale (Alltags-)Praxis analysiert (vgl. Voros nach Hofer 2012: 205). Das Augenmerk liegt „hier weniger darauf, was Pornographie mit den User(inne)n anstellt, als darauf, was *User(innen)* jeweils mit Pornographie tun" (Hofer 2012: 205).

Die Krux dabei besteht darin, dass (Bewegt-)Bild-Pornografie, wie jedes fotografische oder filmische Zeichen, gleichzeitig Ikon und Index ist. Unter Zuhilfenahme der dokumentarischen Kräfte der Fotografie und der Kinematografie versprechen Pornofilme, indexikalische Spuren der vonstattengegangenen körperlichen Ereignisse zu übermitteln. Gleichzeitig sind Pornoszenarien geskriptet, die Akte folgen generischen Mustern, die Handlung ist inszeniert sowie zwecks maximaler Sichtbarkeit für die Kameras gut ausgeleuchtet und choreografiert. Die Darstellerinnen und Darsteller werden für einen optimalen visuellen Zugriff positioniert, was wiederum zu stilisierten Stellungen führt, die von einem Bild oder Video zum nächsten wiederholt werden (vgl. Paasonen 2011: 80). Pornografie inszeniert also ein Paradox, „einen *rational orien-*

2 Für einen Überblick über die Debatten und die Problematisierung einer derart verkürzten, vereinfachenden Perspektive siehe etwa: Rückert 2000: 15–25, Holzleithner 2000: 213–249, Williams 1995: 42–63, Bremme 1990: 81–231, Paasonen/Nikunen/Saarenmaa 2007: 16–18, Ingelfinger/Penkwitt 2004: 13–45.

tierten Exzess" (Villa 2012: 53). Die Ambivalenz besteht darin, dass Erregung um ihrer selbst willen auf die ‚Bühne' gebracht werden soll – unkontrollierbar, unrationalisierbar, verschwenderisch, exzessiv und möglichst real.

Besonders in ihren medialen Choreografien folgt die Pornografie aber einer rationalen Logik, es wird „systematisch und methodisch Lust [ge]schaffen" (Villa 2012: 53). Wie Fiona Attwood treffend bemerkt, wurde dieses pornografisch ‚Reale' über die Jahre immer mehr als formelhaft, vorhersehbar und ‚Fake' wahrgenommen, und es entstanden Subgenres (wie Gonzo, Reality und Amateur Porno), die mehr Rohheit und/oder Alltäglichkeit bzw. weniger fantastisches Spektakel versprachen (vgl. Attwood 2010: 236–243). Doch auch diesen Subgenres haften die Performativität, die Zitatförmigkeit und die Wiederholung an; so braucht es ein gewisses Level an „suspension of disbelief" durch die Betrachterinnen und Betrachter, sie müssen mitspielen, um einen Lustgewinn zu erhalten (vgl. Paasonen 2011: 170).

4. Doing Gender – Pornografie als Bestimmungsort von Geschlecht

Neben den oben geschilderten Problemstellungen liefert Pornografie zusätzlich Stoff für Kontroversen, weil sie „nah an den Körper und an sexuelles Handeln als Bestimmungsort von Geschlecht" (Wilke 2004: 166) geht. Pornografie stellt eine Art Prototyp der sichtbaren Effekte einer Geschlechterkonstruktion dar (vgl. Wilke 2004: 171) und sollte nach Linda Williams als ein Genre der Geschlechterfantasie in den Blick genommen werden (Williams 2009: 24). Innerhalb des Sexualitätsdispositivs „funktioniert Pornographie als eine der Schaltstellen zur Erzeugung und Verwaltung von sexuellen und geschlechtlichen Identitäten" (Herz 2001: 206).

Für Judith Butler erweist sich die Idee eines inhärent geschlechtlichen Körpers, die Vorstellung eines ‚Originals' von Geschlecht als Fiktion (vgl. Butler 1991). Um sich als Original naturalisieren zu können, muss sich (männliche, weibliche, heterosexuelle) Geschlecht(sidentität) ständig wiederholen und ist geprägt von einem Imitationscharakter (vgl. Wilke 2004: 170), auch das Verorten der Lust in Geschlechtsteilen (vgl. Butler 1991: 111) trägt zu einer Naturalisierung von Männern, Frauen und Begehren bei. Pornografie funktioniert in ihrer Geschlechtlichkeit und Triebhaftigkeit einerseits und ihrer Fiktionalität und ihrem Fantasma andererseits also wie „eine Art Materialisierung der butlerschen Diskurstheorie" (Wilke 2004: 170). Folglich handelt es sich bei der Inszenierung von Geschlecht(sidentität) und Begehren in der Pornografie um eine doppelte Inszenierung (Wilke 2004: 171). Pornografie stellt unmögliche Positionen dar:

> Positionen, die nicht eingenommen werden können, kompensatorische Positionen, die immer wieder die Kluft zwischen diesen Positionen und jenen der gesellschaftlichen Wirklichkeit aufbrechen lassen. So könnte man sagen, daß Pornographie der Text der Unwirklichkeit der Geschlechtsidentität ist, der unmöglichen Normen, die sie beherrschen und an denen sie permanent scheitert. (Butler 1997: 101)

Dabei realisiert Pornografie nach Judith Butler nicht unmittelbar und ungebrochen das, was sie sagt, sie bezieht ihren Reiz vielmehr „aus dem permanenten Scheitern ihrer Sprechakte" (Herz 2001: 216).

5. Rezeptionshaltung – Gemischte Gefühle und leibliche Resonanzen

Unbestreitbar liegt der Reiz pornografischer Filme – als eines der ‚Körpergenres' neben Horrorfilm und Melodrama – auch darin, Körper, die außer sich sind, exzessive Körper, darzustellen und die Körper der Betrachterinnen und Betrachter zu affizieren (vgl. Williams 2009, Herz 2001: 207). Für eine Auseinandersetzung mit der Rezeptionshaltung schlägt Linda Williams vor, den Blick (*gaze*), der sich von den Filmkörpern zurück auf die Betrachterinnen und Betrachter inkorporiert, mit Carol J. Clover (Psychoanalyse) und Vivian Sobchack (Phänomenologie) zu analysieren, da beide Theoretikerinnen eine Verschaltung von Auge und Fleisch/Leib berücksichtigen (vgl. Williams 1999: 289–293, Clover 1992, Sobchack 2004). Neuere Ansätze, welche die Position der Betrachterinnen und Betrachter berücksichtigen, brechen zusätzlich mit dem starren Konzept des aktiven, kontrollierenden und unterwerfenden männlichen Blicks[3]. Sie bewerten die Dynamiken des Sehens, die in eine Pornoschau involviert sind, als Oszillieren zwischen multiplen Aspekten. Dieses vielgestaltige Schauen kann etwa verführerisch flüchtige, detailliert begutachtende, aggressiv fordernde, suchende und skeptische Sehweisen beinhalten (vgl. Grosz 2006: 198–199, Barker 2009: 37, Paasonen 2011: 172–177). Zudem haftet dem Filmkonsum, vor allem abseits des Kinos, etwas Taktiles an. Mit Fernbedienung oder Maus steuern Betrachterinnen und Betrachter bzw. Userinnen und User die Bilder (vgl. Williams 1999: 300–301), greifen bestimmte heraus und lassen sich von einzelnen Bildern sozusagen am Augapfel ergreifen. Diese Vermengung von Visuellem und Haptischem, die besonders beim Onlinekonsum von Pornografie zutage tritt und bei der die Grenze zwischen Produzentin und Produzent sowie Userin und User verschwimmt, fassen Senft und Paasonen unter dem Begriff des *grab* zusammen (vgl. Senft 2008: 45–46, Paasonen 2011: 177–182 und 258–262).

Im Übrigen ist nach Susanna Paasonen für die Betrachterinnen und Betrachter weniger die Möglichkeit der Identifikation mit den Figuren ein Anreiz für den Pornokonsum, vielmehr stehen Affekte oder ‚leibliche Resonanzen' (i. O. *carnal resonances*) im Zentrum. Diese Momente der Resonanz sind einerseits flüchtige Momente des Vergnügens (vgl. Lehman 2006: 89), denn „fascination and interest shifts from one shot, scene, site, video clip, performer, and act to another" (Paasonen 2011: 187). Andererseits sind diese von Pornografie hervorgebrachten affektiven Dynamiken nicht ausschließlich lustvoll-erregter Natur, sie sind immer auch mit Ekel, Erheiterung, Schrecken, Neugier, Interesse, Scham oder Langeweile verbunden. Es kann also von gemischten Gefühlen gesprochen werden, die beim Konsum von Pornografie und anderen Körpergenres im Zentrum stehen (vgl. Angerer 2007: 8, Paasonen 2011: 188–189). Nach Paasonen existieren diese Empfindungen nebeneinander, sie unterstützen oder bedingen einander in den meisten Fällen:

> [B]odily resonance can run alongside and together with critical considerations and resistance toward the imageries consumed. […] I would suggest that mixed reactions, moments of creepy arousal, and surprising resonance are characteristic of encounters with pornography and other body genres as well as a range of media images. (Paasonen 2011: 188)

3 Erstmals aufgetaucht ist dieses Konzept bei Laura Mulvey in dem Text „Visual Pleasure and Narrative Cinema", ein zentraler Text für die psychoanalytische und feministische Filmwissenschaft, der in den 1980er und 1990er Jahren einen ganzen Apparat an Texten zu gaze und look nach sich zog (Vgl. Mulvey 1975: 6–18).

6. Mediale Architekturen – Pornotopia 1

Die Besessenheit des Genres, die Geheimnisse der Sexualität und der Lüste lüften zu wollen, nennt Linda Williams auch den Drang zur maximalen Sichtbarkeit. Diesen Drang zur maximalen Sichtbarkeit (im Heteroporno) beschreiben Williams und Koch auch als die Lust, die „Wunder einer nie gesehenen Welt" (Vgl. Hentschel 2001: 12, Williams 1995: 94 u. 136, Koch 1989: 119) zu entdecken. Nach Dennis Giles ist dieser unsichtbare „andere Ort" oder „Schauplatz" die weibliche Lust, das Innere der weiblichen Genitalien, das weibliche Interieur (vgl. Giles 1977: 58–59). Dies tatsächlich sichtbar zu machen ist laut Gertrud Koch aber mit stetem Scheitern verbunden, denn der

> Ausdrucksmangel des naturalistischen pornographischen Films muß mit Notwendigkeit im wahrsten Sinne ‚ante portas', vor seinem Ziel, den geheimen Ort der Lust der Frau zu schauen, haltmachen. (Koch 1989: 119)

Erzeugt wird diese maximale Sichtbarkeit im Hardcore-Porno nicht durch die bloße Tatsache, *dass* ‚private parts' und sexuelle Handlungen gezeigt werden, sondern dadurch, *wie* sie gezeigt werden, etwa durch Körperhaltungen, Nahaufnahmen, Kamerawinkel, Beleuchtung, Kadrierung und Schnitt. Durch diese formalen Konventionen des Genres wird eine spezielle filmische Räumlichkeit produziert, räumliche Texturen und Rhythmen, die sich aus dem Oszillieren zwischen extremen Close-ups und klinischer Distanz entfalten (vgl. Paasonen 2011: 192).

Um diese Inszenierungen des medialen Raums und der Körper besser fassen zu können, möchte ich im Folgenden den Begriff der Pornotopie bzw. des Pornotopi[4] einführen, im Sinne eines Ortes, der sowohl ein genitales Schlaraffenland (Marcus 1979) als auch Befriedigung eines visuellen Begehrens (Hentschel 2001) verspricht. Auf einige dieser pornotopischen Techniken zur Schaffung von optimaler Sichtbarkeit und Fülle, sowie eines Affizierens der Betrachterinnen und Betrachter möchte ich hier eingehen:

Zum einen werden mit bestimmten Einstellungsgrößen vor allem figurenzentrierte Räume und körpernahe Detailräume gebaut. Je näher sie sich eine Einstellung am Gefilmten befindet, desto mehr affektives Einlassen und Teilnahme am Gezeigten werden von Betrachterinnen und Betrachtern gefordert bzw. angeregt (vgl. Khouloki 2007: 115). Weite Räume hingegen sollen den Betrachterinnen und Betrachtern gemeinhin Überblick über Schauplatz und Geschehen vermitteln (vgl. ebd. 120).

Für Großaufnahme und Detail gilt, dass sie den Betrachterinnen und Betrachtern oftmals eine voyeuristische Position ermöglichen und eine einseitige Grenzüberschreitung bedingen, indem die Betrachterinnen und Betrachter „scheinbar in die Intimsphäre der Figur(en) ein[-dringen], welche die Großaufnahme zur Schau stellt" (ebd. 116, vgl. auch Gerdes/Koebner 2007: 168). Im pornografischen Film gilt dies vor allem für den Genitalbereich und Körperöffnungen, im Hetero-Mainstream insbesondere für die weibliche Intimzone. Für Per Persson hat die Großaufnahme besondere Bedeutung innerhalb der Einstellungsgrößen, da sie den Betrachterinnen und Betrachtern „geografisch und dadurch auch emotional" am nächsten kommt (vgl. Khouloki 2007: 115) und in unserer Alltagswahrnehmung Personen und Objekte in inti-

4 Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Begriff Pornotopia sowie mit der Funktion von Raum und Räumlichkeit im pornografischen Film siehe Danner 2015.

mer Distanz stärkere Gefühle von Stress, Unbehagen oder Lust produzieren (vgl. Persson 2003: 130). Daher werden diese Detailräume im Film besonders gerne eingesetzt, um Effekte von „threat, intimacy, and voyeurism" zu intensivieren (vgl. Persson ebd. 141).

In vielen Pornos – besonders im Subgenre Gonzo – drückt sich das in einem Überhang genitaler Meatshots[5] aus, bei denen die Kamera außerdem synchron zur pornografischen Aktion den filmischen Raum und den Körper mittels Zoom oder Kamerafahrt visuell penetriert. Mit einer Bewegung in den Raum hinein erschließen sich die Betrachterinnen und Betrachter den Raum, und dies hat meist den „Charakter einer Entdeckung und visuellen Aneignung" (Khouloki 2007: 66). So wird in diesem Beispiel überdeutlich, wie „visuelle Apparate die Nahtstellen zwischen" Betrachterinnen- und Betrachter-Körper „und Raumbild meist so regulieren, dass das Sehen eine Defloration stechnik wurde und eine Sexualisierung des Raumes" (Hentschel 2001: 9) stattfindet. Linda Hentschel versteht Penetration auch als „eine Technik des Betrachtens oder des Agierens in Räumen" (9). Diese Raumpenetration ist bei Hentschel mit der Vorstellung des Hineingehens und Im-anderen-aufgenommen-Werdens verbunden. So entsteht eine „metonymische Überlagerung von medialem Raum und weiblichem Körper", die „Teil einer aktiven Erziehung des Sehens" im westlichen Kulturraum ist (10).

Deutlich weniger Hardcore-Filme gehen nicht so extrem nahe an die Körper und suchen die Lüste nicht nur in der genitalen Schau, sondern auch in anderen Körperteilen, wie etwa den Gesichtern abzubilden. Diese Filme versuchen Fülle stärker über Gruppentableaus, Körperarrangements und Spiegelbilder aus der Distanz darzustellen. Sie arbeiten mehr im Überblicksraum als im Intimraum der Körper, damit hält auch Distanz und Theatralität in die pornografischen Aktionen Einzug.

Bei einer optimierten Sichtbarkeit und extremen Close-ups geht es nach Susanna Paasonen sowohl um klinische Distanz und Enthüllung als auch um partikuläre ‚Landschaften' des Fleisches, welche die Betrachterinnen und Betrachter durch die Textur der Bilder fast berühren und fühlen können (vgl. Paasonen 2011: 192). Die medialen Architekturen, die pornografischer Film produziert, generieren eine permanente Pendelbewegung zwischen Nähe und Distanz. Spektakuläre Detailabbildungen von Körperöffnungen und Akten holen die Betrachterinnen und Betrachter heran, während Wiederholung und Übersteigerung Abstand produzieren (vgl. ebd. 2011: 192). So ergeben sich verschiedenartig oszillierende Rhythmen und spezifische Raumatmosphären, die noch verstärkt werden durch unterschiedliche Schnittdynamiken, Körpergeräusche und Musik.

Wenn Steven Marcus sein Pornotopia bloß als genitales Schlaraffenland fasst (vgl. Marcus: 1979), unterschätzt er die Rolle des Sehens für die Pornografie. Gerade die beständigen Bemühungen in Pornofilmen, maximale Sichtbarkeit zu erlangen, schlagen sich auf medialer Ebene nieder. Aus dem Mangel heraus, den Ort der Lust nicht zeigen zu können und damit an die Grenzen des Repräsentationssystems zu stoßen, wird versucht, ein visuell befriedigendes Paradies zu produzieren. Der Raumsex wird wörtlich genommen: Wo Sichtbarkeit endet, kommt dank Blow-up-Technik Detailreichtum ins Bild (Hentschel 2001: 70–72), und die Zentralperspektive ermöglicht nach Linda Hentschel das Eindringen in die Bilder, eine visuelle Raumpenetration. Hinter dem Drang zur maximalen Sichtbarkeit steckt aber auch der ‚Wille zum Wissen' im Sinne Foucaults, der Wunsch, etwas zu verstehen – ‚to make sense of something', wie es im

5 Eine Detail- oder Großaufnahme vom Eindringen des Penis oder von oral-genitalem Kontakt.

Englischen heißt. Für Vivian Sobchack (2004 und 2000) gehen ‚sense' und ‚making sense' (wahrnehmen/empfinden und etwas verstehen) gerade bei Bewegtbildmedien Hand in Hand.

Linda Williams nimmt diesen Gedanken in ihrer jüngeren Beschäftigung mit pornografischen Filmen und Videos auf: Bei der Rezeption von Pornografie gehe es ja immer auch um Spüren, um körperliche Erregung, Ekstase, die im Bezug auf ein Bild hervorgerufen wird, die Interaktion des Körpers mit dem Apparat und die Stimulation des Körpers durch die Bildmaschine. Die Körperlandschaften, Zonen und Areale des Begehrens und Berührens, die in Pornos sichtbar sind, werden Williams zufolge nicht mit einem entkörperlichten Blick wahrgenommen, sondern durch einen introjektiven Blick auf die Betrachterinnen und Betrachter selbst zurückgeworfen (vgl. Williams 1999: 289–293)[6]. In einer „körperlichen Dichte des Sehens" werden „dezentrierte, fragmentierte Sinne, die durch Sensationen affiziert werden […] direkt ins Geschehen involviert" (Williams 1997: 91).

Areale des Begehrens und Berührens, die in Pornos sichtbar sind, werden nicht mit einem entkörperlichten Blick wahrgenommen. Dies führt zu einer spezifischen medialen Architektur, die sich besonders in den räumlichen Texturen der Filme und der abgebildeten Körper niederschlägt. Gleichzeitig wird eine spezifische Architektur des Zuschauens aufgebaut, indem der pornografische Film eine „körperliche Dichte des Sehens"[7] und „leibliche Resonanz" (Paasonen 2011) bei den Betrachterinnen und Betrachtern affiziert.

7. Körper als Schauplatz –Pornotopia 2

Der pornografische Film rückt den Körpern der Darstellerinnen und Darsteller wirklich sehr nahe, wenn Haut, Pickel und Blutergüsse mit Zooms freigelegt und mit Hilfe von Beleuchtung hervorgehoben werden (vgl. Paasonen 2011: 77). Schlüsselelemente solcher visueller Obsessionen sind darstellerische Konventionen wie Meatshots, Money-/Cumshots[8] und Cream Pies[9]; sie gelten als Imperative, die die sexuelle Erregung und Klimax mit visuellen Mitteln nachweisen und dokumentieren sollen (vgl. ebd. 77). Close-ups bringen bestimmte Körperteile in die Nahansicht, während sie den Rest des Körpers ausblenden. Nach Jack Sargeant resultiert dies darin, dass der Körper eher nicht als ein organisches Ganzes, sondern vielmehr als eine „collection of zones and areas" gezeigt wird (vgl. Sargeant 2006). Dies hat meist zur Folge, dass der Körper selbst zum Schauplatz gemacht wird. Es entstehen ‚Landschaften' des Fleisches (vgl. Paasonen 2011: 78), in denen sich die Lüste manifestieren sollen. Die Kulmination der Körper-als-Landschaft-Metapher findet sich nach Marcus und Porteous in der pornografischen Inszenierung des weiblichen Körpers, beide bezeichnen dies als Pornotopia (vgl. Porteous 1986; Marcus 1979: 232–233). Diese Körperlandschaften, die Zonen und Areale des Begehrens und Berührens, sind in verschiedenen Pornos jeweils unterschiedlich ausgeprägt: als einförmige

6 Zum Konzept des introjektiven und reaktiven Blicks in Bodygenres siehe auch Clover 1992.

7 Da die „Bedeutung erotischer und pornographischer Bilder […] gerade in ihrer Beziehung zu akuten körperlichen Empfindungen" liegt, beschreibt Linda Williams die Rezeption von Pornografie mit dem von Jonathan Crary entlehnten Begriff einer ‚körperliche Dichte des Sehens', in der „dezentrierte, fragmentierte Sinne, die durch Sensationen affiziert werden und direkt ins Geschehen involviert sind.". Siehe Williams 1997: 91–92.

8 Die externe phallische Ejakulation, oft auf den Körper der/des Gegenübers, vielfach der finale Höhepunkt einer Sex-Nummer.

9 Ähnlich dem Cumshot, die Ejakulation erfolgt aber auf die Vulva oder den Anus.

Landschaft, in die eingedrungen wird; als Überblickslandschaft, die behutsam berührt wird; oder als vielschichtige Ansammlung von Details, in denen die Betrachterinnen und Betrachter mitunter die Orientierung verlieren.

Susanna Paasonen meint, durch diese reflexive Zuwendung zum minutiösen Detail der Körper und ihrer Öffnungen entstehe im pornografischen Film eine „carnal cartography of sorts where body parts become not only visible but also 'somehow known'"(Paasonen 2011: 78). So bringen Genitalien und Körperöffnungen laut Patricia MacCormack etwa Gender, Ethnizität und das Innere der verbotenen Kammer des Selbst zum Ausdruck. Kein Körperteil „fails to be invested with meaning, location, function and attached social value" (vgl. MacCormack 2004). Körperöffnungen wie Mund, Vagina und Anus tragen unterschiedliche Konnotationen von Reinheit; Handlungen, sie zu penetrieren, beinhalten verschiedene Vorstellungen von Extremität und Schmutz. Dennoch ergibt sich nach Paasonen das Erleben und Wahrnehmen von Pornografie nicht bloß aus der Dechiffrierung einer Reihe von signifikanten Handlungen, die im Produktionsprozess der Bilder eingeschrieben wurden, es entstehen immer Bedeutungsüberschuss und Ambiguität, die sich mit Mühe übersetzen lassen (vgl. Paasonen 2011: 270).

8. Pornonormativität

Generell sind Mainstream-Hardcore-Pornos geprägt von Genrekonventionen, die auch als Pornonormativität gefasst werden. Dazu gehören: ungebrochen überbordende Potenz sowie unendliches Begehren; naturalisierte Geschlechtlichkeit; typenhafte Figuren und stereotype Rollen; normierte Körpertypen; Heteronormativität (in Form einer Abwesenheit von männlicher Homosexualität) und Abbildung weiblicher Bisexualität; vorhersehbare Choreografien und Repräsentationskonventionen (Meatshot, Cumshot, sucking before fucking, Nummernrevue, akrobatische Stellungen); detailreiche und indexikalische Beweisführung von Lüsten; Ausgrenzung illegaler bzw. zu devianter Praktiken; soziale Interaktion ohne Verbindlichkeiten und Lust als Imperativ jedes Handelns; Markierung von Unterschieden (Klasse, Geschlecht, Ethnie, Alter etc.) vor allem anhand der Geschlechtsteile und Fetischisierung dieser; Steigerung des Exzesses; Wiederholung und Übersteigerung. Viele dieser Konventionen zielen darauf ab, dass die Filme sofort als pornografisch erkannt werden können.

Es ist kein überraschendes Faktum, dass pornografischer Film, vor allem die kommerzialisierte und standardisierte Mainstream-Variante, als hochgradig geskriptet, ritualistisch und formelhaft angesehen wird (vgl. Lehman 2006: 96; Paasonen 2011: 159; Paasonen/Nikunen/Saarenmaa 2007: 13; Miller 1989: 150; Kuhn 1994: 38). Elizabeth Grosz meint, dass Pornografie nur als solche funktioniert: „[…] in so far as it is ritualized, fundamentally repetitive, a series of infinite variations of a very small number of themes" (2006: 197). Das Genre greift auf ein Reservoir von Gesten, Phrasen, Bewegungen, Szenarien und Handlungen zurück, um „desire effects through a more or less guaranteed pathway" (ebd. 197) hervorzubringen. Diese – meist vorhersehbaren – Konventionen lassen die Rezipientinnen und Rezipienten das Gesehene sofort identifizieren (vgl. Paasonen 2011: 160). Um ein „Produkt als *pornografisch erkennbar* zu machen und so an Erfahrungen von anderen […] anknüpfen zu können" (Hofer 2012: 204), braucht es das Element der Wiederholung; diese erleichtert den Zugang zu den Darstellungen und stellt sie in einen Zusammenhang. Zugleich bedingt diese unmittelbare Erkennbarkeit eine gewisse Überzeichnung und Zuspitzung, eine Pornonormativität eben, die wenig Interpretationsspielraum und Ambivalenz (z. B. in Bezug auf Gender) zulässt (vgl. Paasonen 2011:

121 u. 160). Außerdem enthebt „die Lust als Imperativ des Pornografischen" die Figuren ihrer „sozialen Bindungen und damit einhergehenden Normen, Traditionen, Zwänge", sie agieren in einer Utopie „jenseits von Klasse und Stand", gerade wenn diese sozialen Unterschiede Thema der Inszenierung sind (Villa 2012: 55). In Abwesenheit von Beziehungszwängen, Verbindlichkeiten und Verantwortungen sind die Darstellerinnen und Darsteller immer bereit und willig zum Sex, es gibt keine materiellen Sorgen, keine Krankheiten, kein Versagen der Körper, Begehren und Begehrtheit sind unerschöpflich, mit einem Wort: pornotopisch (vgl. Paasonen 2011: 155, Marcus 1979: 233–234, McNair 2002: 40, Rival/Slater/Miller 1999: 301).

9. Fluchtpunkte

Zusammenfassend kann Pornografie allgemein als mediengeschichtliches Bezugssystem gesehen werden (vgl. Paasonen 2011: 2). Der pornografische Film ist ein ausdifferenziertes Genre mit bestimmten Konventionen (vgl. Holzleithner 2000: 224), aber keine stabile Kategorie (vgl. Paasonen 2011: 267). Pornografien (sowie Porno-Studies) sind Teil eines Sexualitätsdispositivs, sie werden eher als Konzept und als Art des Wissens veranschlagt denn als etwas Wesenhaftes (vgl. Holzleithner 2000: 13, Koch 1989: 108).

Allem voran können pornografische Bewegtbild-Medien als kulturelle Phänomene in den Blick genommen werden, die „fiktional, inszeniert, kulturell codiert und sozial hervorgebracht" (Wilke 2004: 166) sind und deren ephemere Inhalte dem ständigen Wandel des historischen Bezugsrahmens unterliegen (vgl. Williams 1995: 336).

Literatur

Angerer, Marie-Luise (2007): Vom Begehren nach dem Affekt, Zürich: diaphanes.

Attwood, Feona (2010): Conclusion: Toward the Study of Online Porn Cultures and Practices, in: dies. (Hg.): Porn.com: Making Sense of Online Pornography, New York: Peter Lang, 236–243.

Barker, Jennifer M. (2009): The Tactile Eye: Touch and the Cinematic Experience, Berkeley: University of California Press.

Blaschitz, Edith Roswitha (2009): Populärer Film und der „Kampf gegen Schmutz und Schund", Dissertation Universität Wien.

Bremme, Bettina (1990): Sexualität im Zerrspiegel: Die Debatte um Pornographie, Münster: Waxmann.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): Hass Spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin: Suhrkamp.

Clover, Carol J. (1992): Men Women and Chain Saws: Gender in the Modern Horror Film, Princeton: Princeton University Press.

Crary, Jonathan (1996): Techniken des Betrachters: Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert, Dresden: Verlag der Kunst.

Danner, Rosa (2015): Wo geht's hier nach Pornotopia? Schauplätze und Handlungsräume pornografischer Filme zwischen Körper und Stadt, Diplomarbeit Universität Wien.

Dworkin, Andrea (1987): Pornographie: Männer beherrschen Frauen, Köln: Emma Frauenverlag.

Eckert, Roland/Vogelsang, Waldemar/Wetzstein, Thomas A./Winter, Rainer (1990): VideoPornographie. Die imaginäre Rahmung der Lust, in: dies.: Grauen und Lust. Die Inszenierung der Affekte, Pfaffenweiler: Centaurus, 93–147.

Ertel, Henner (1990): Erotika und Pornographie: repräsentative Befragung und psychophysiologische Langzeitstudie zu Konsum und Wirkung, München: BeltzPVU.

Faulstich, Werner (1994): Die Kultur der Pornographie: Kleine Einführung in Geschichte, Medien, Ästhetik, Markt und Bedeutung, Bardowick: Wissenschaftler-Verlag.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen: Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Gerdes, Julia/Koebner, Thomas (2007): Einstellungsgröße, in: Koebner, Thomas (Hg.): Reclams Sachlexikon des Films, Stuttgart: Reclam, 166–170.
Giles, Dennis (1977): Pornographic Space: The Other Place, in: Lawton, Ben/Staiger, Janet (Hg.): Film: Historical-Theoretical Speculations. The 1977 Film Studies Annual: Part Two, Pleasantville: Routledge, 52–66.
Grosz, Elizabeth (2006): Naked, in: Smith, Marquard/Mora, Joanne (Hg.): The Prosthetic Impulse: From Posthuman Present to Biocultural Future, Cambridge: MIT Press, 187–202.
Hentschel, Linda (2001): Pornotopische Techniken des Betrachtens: Raumwahrnehmung und Geschlechterordnung in visuellen Apparaten der Moderne, Marburg: Jonas.
Herz, Marion (2001): Pornoperformanz? Identitätsmechanismen und Abwege ihrer Durchquerungen in der Pornographie, in: Heidel, Ulf/Micheler, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hg.): Jenseits der Geschlechtergrenzen: Sexualität, Identität und Körper in Perspektiven von Queer Studies, Hamburg: MännerschwarmSkript Verlag, 206–222.
Hofer, Kristina Pia (2012): 'More than porn'? Online Amateurpornographien, in: Schuegraf, Martina/Tillmann, Andrea (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 199–209.
Holzleithner, Elisabeth (2000): Grenzziehungen: Pornographie, Recht und Moral, Dissertation Universität Wien.
Ingelfinger, Antonia/Penkwitt, Meike (2004): Entfesselung des Imaginären? Zur neuen Debatte um Pornographie, in: Penkwitt, Meike (Hg.): Entfesselung des Imaginären? Zur neuen Debatte um Pornographie, Freiburg im Breisgau: Jos Fritz, 13–45.
Jacobs, Katrien (2007): Netporn: DIY Web Culture and Sexual Politics, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
Khouloki, Rayd (2007): Der Filmische Raum. Konstruktion, Wahrnehmung, Bedeutung, Berlin: Bertz und Fischer.
Klimmt, Christof/Trepte, Sabine (2003): Theoretisch-methodische Desiderata der medienpsychologischen Forschung über die aggressionsfördernde Wirkung gewalthaltiger Computer- und Videospiele, Zeitschrift für Medienpsychologie, 2003, 15, 114–121.
Koch, Gertrud (1989): Was ich erbeute, sind Bilder: Zum Diskurs der Geschlechter im Film, Basel: Stroemfeld (Zugleich Dissertation Universität Frankfurt am Main 1988).
Koch, Gertrud (1997): Netzhautsex: Sehen als Akt, in: Vinken, Barbara (Hg.): Die nackte Wahrheit: Zur Pornographie und zur Rolle des Obszönen in der Gegenwart, München: Dtv, 114–128.
Koebner, Thomas (Hg.) (2007): Reclams Sachlexikon des Films, Stuttgart: Reclam.
Kromer, Gaye Suse (2008): Obszöne Lust oder etablierte Unterhaltung? Zur Rezeption pornografischer Filme, Hamburg: Diplomica Verlag GmbH (Zugleich Diplomarbeit Universität Bochum, 2007).
Kuhn, Annette (1994): The Power of the Image: Essays on Representations and Sexuality, London: Routledge.
Lehman, Peter (2006): Revelations about Pornography, in: ders. (2006) (Hg.): Pornography: Film and Culture, New Brunswick: Rutgers University Press, 87–98.
Maase, Kaspar (2012): Die Kinder der Massenkultur: Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich, Frankfurt am Main: Campus.
MacCormack, Patricia (2004): Perversion: Transgressive Sexuality and Becoming-Monster, in: Thirdspace, 2004, 3/2, online unter: http://journals.sfu.ca/thirdspace/index.php/journal/article/viewArticle/maccormack/174 (letzter Zugriff: 01.09.2018).
MacKinnon, Catherine A. (1994): Nur Worte, Frankfurt am Main: Fischer.
Marcus, Steven (1979): Umkehrung der Moral: Sexualität und Pornographie im viktorianischen England, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
McNair, Brian (2002): Striptease Culture: Sex, Media and Democratization of Desire, London/New York: Routledge.

Miller, Richard B. (1989): Violent Pornography: Mimetic Nihilism and the Eclipse of Differences, in: Gubar, Susan/Hoff, Joan (Hg.): For Adult Users Only: The Dilemma of Violent Pornography, Bloomington: Indiana University Press, 147–161.

Meyer, Frank (2011): Drei-Faktoren-Modell zur Wahrnehmung von Mediengewalt: Einfluss von Realismus, Gewaltmodell und Explizität der Darstellung, Dissertation Universität Düsseldorf.

Mikos, Lothar (1997): „Von der Zurschaustellung des Körpers zur Nummernrevue", in: tv diskurs, 1997, 3, 54–61.

Mulvey, Laura (1975): Visual Pleasure and Narrative Cinema, in: Screen, 1975, 16/3, 6–18.

Nummerzehn (1996): Sexuelle Phantasien, Pornographie & Zensur, in: Arranca! 1996, 8, 30–38.

Paasonen, Susanna/Nikunen, Kaarina/Saarenmaa, Laura (2007): Pornification and Education of Desire, in: dies. (Hg.): Pornification: Sex and Sexuality in Media Culture, Oxford: Berg Publishers, 1–20.

Paasonen, Susanna (2007): Epilogue: Porn Futures, in: dies./Nikunen, Kaarina/Saarenmaa, Laura (Hg.): Pornification: Sex and Sexuality in Media Culture, Oxford: Berg Publishers, 161–170.

Paasonen, Susanna (2011): Carnal Resonance: Affect and Online Pornography, Cambridge: MIT Press.

Persson, Per (2003): Understanding Cinema. A Psychological Theory of Moving Imagery, Cambridge: Cambridge University Press.

Porteous, J. Douglas (1986): Bodyscape: The Body-Landscape Metaphor, in: The Canadian Geographer/Le Géographer canadien, 1986, 30/1, 2–12.

Rival, Laura/Slater, Don/Miller, Daniel (1999): Sex and Sociability: Comparative Ethnographies of Sexual Objectification, in: Theory, Culture and Society, 15 (3-4), 295–321.

Rückert, Corinna (2000): FrauenPornographie: Pornographie von Frauen für Frauen; eine kulturwissenschaftliche Studie, Frankfurt am Main: Peter Lang (Zugleich Dissertation Universität Lüneburg 2000).

Sargeant, Jack (2006): Filth and Sexual Excess: Some Brief Reactions on Popular Scatology", in: M/C Journal 2006, 9/1, online unter: http://www.journal.media-culture.org.au/0610/03-sargeant.php (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schwarzer, Alice (1994) (Hg.): PorNO: Opfer & Täter; Gegenwehr & Backlash; Verantwortung & Gesetz, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Seeßlen, Georg (1990): Der pornographische Film, Frankfurt am Main: Ullstein.

Senft, Theresa M. (2008): CamGirls: Celebrity and Community in the Age of Social Networks, New York: Peter Lang.

Sobchack, Vivian (2000): What My Fingers Knew: The Cinesthetic Subject, or Vision in the Flesh, in: Senses of Cinema, 2000, 5, online unter: http://sensesofcinema.com/2000/conference-special-effects-special-affects/fingers/ (letzter Zugriff 01.09.2018)

Sobchack, Vivian (2004): Carnal Thoughts: Embodiment and Moving Image Culture, Berkeley: University of California Press.

Villa, Paula-Irene (2012): Pornofeminismus? Soziologische Überlegungen, in: Schuegraf, Martina/Tillmann, Andrea (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 51–66.

Voros, Florian (2011): How to cartography men's porn consumption from a queer perspective? Reflections from a French sociological fieldwork. Vortrag im Rahmen der „IX MAGIS International Film Studies Spring School", Gorizia 2011. Zitiert nach Kristina Pia Hofer (2012), „'More than porn'? Online-Amateurpornografien", in: Martina Schuegraf und Andrea Tillmann (Hg.): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 199–209.

Wilke, Bettina (2004): Die Inszenierung der Inszenierung. Beitrag zu einer neuen Sicht auf Pornographie, in: Penkwitt, Meike (Hg.): Entfesselung des Imaginären? Zur neuen Debatte um Pornographie, Freiburg im Breisgau: Jos Fritz, 165–179.

Williams, Linda (1995): Hard Core: Macht, Lust und die Tradition des pornographischen Films, Basel: Stroemfeld (Orig.: Williams, Linda [1989]: Hard Core: Power, Pleasure and the „Frenzy of the Visible", Berkeley: University of California Press).

Williams, Linda (1997): Pornographische Bilder und die ‚körperliche Dichte des Sehens', in: Kravagna, Christian (Hg.): Privileg Blick: Kritik der visuellen Kultur, Berlin: Edition ID-Archiv, 65–97.
Williams, Linda (1999): Epilogue, in: dies. Hard Core: Power, Pleasure and the „Frenzy of the Visible", erweiterte Auflage, Berkeley: University of California Press, 280–315.
Williams, Linda (2009): Filmkörper: Gender, Genre und Exzess, in: montage/av 2009, 18/2, 9–30.

Johannes Sengelin

Autopornografisierung im Web 2.0 als massenkulturelle Praxis Mediale Umbrüche in Bezug auf Sex gelesen mit Paul B. Preciado und Michel Foucault

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/958

Abstract

Der Artikel von Johannes Sengelin beschreibt die Verschiebungen und Überlagerungen der Machtregime des *Sex* im Kontext der gegenwärtigen Umbruchsituation von massenmedialen Repräsentations- und Kommunikationsformen und medienpädagogischer Auseinandersetzung damit. Ausgehend von den Entwicklungen seit den späten 1940er Jahren, die den Körper und den Sex in Bestandteile moderner Informations- und Konsummodelle transformiert haben, wird der aktuelle Wandel von medialen Praktiken am paradigmatischen Beispiel der Autopornografisierung geschildert. Die sich darauf beziehenden Debatten um Jugendgefährdung stellen in ihrer Verstrickung mit heteronormativen Werten Normalisierungsversuche dar, mediale und patriarchale Machtverhältnisse zu stabilisieren. Dagegen führt der Autor Paul B. Preciados Weiterentwicklung der Theorien über den Sex von Michel Foucault ins Feld, deren nüchterne aber kritische Analyse neue Spielräume für eine geschlechtersensible, medienpädagogische Auseinandersetzung eröffnen kann.

Self-pornification in Web 2.0 as a mass cultural practice – media transformations with regard to sex, read with Paul B. Preciado and Michel Foucault. Johannes Sengelin's paper describes the shifts and overlaps of the regimes of power of "sex" in the context of the current situation of upheavals in mass media forms of representation and communication and in their critical media education analysis. Based on the developments since the late 1940s, which have transformed the body and sex into components of modern information and consumption, the ongoing transformation of media practices are described using the paradigmatic example of self-pornification. The related ongoing debates about its danger to youth, and their entanglement with heteronormative values, are described as practices of normalization, aiming to stabilize media and patriarchal power relations. Against these trends, the author engages with Paul B. Preciado's further development of Foucault's critical theories of sex, whose matter-of-fact but critical analysis may reveal new possibilities in the field of gender-sensitive media education.

1. Einleitung

Die Problematisierung eines Gegenstands sagt mehr über die politischen und kulturellen Konstellationen, die sozialen Kräfteverhältnisse und die ökonomischen Beziehungen aus, in

denen sie ihren Ausgangspunkt nimmt, als über die wirkliche Beschaffenheit des Gegenstands der Sorge (vgl. Laufenberg 2014: 125). Um überhaupt eine produktive medienpädagogische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Autopornografisierung zu entwickeln, die nicht repressiv-moralisierend wirkt, ist es daher unumgänglich, die „Medien-, Sozial-, Kultur- und Wirtschaftsformen" relational zu betrachten (vgl. Leschke 2015: 95f.). Deswegen muss die am Anfang des 21. Jahrhunderts zu beobachtende Repräsentationsexplosion des Sex[1] über die zeitgenössischen Machtformen konzeptualisiert werden. Damit beziehe ich mich auf Michel Foucault, der schreibt „dass wir die im 19. Jahrhundert zu beobachtende Wissensexplosion über den Sex […] von den Machtformen her denken müssen, die ihr zeitgenössisch sind" (vgl. Foucault 1979: 179 zit. nach Laufenberg 2014: 119).

2. Pornotopia: Körper und Sex als Bestandteile moderner Informations- und Konsummodelle

Durch die Geschichte hindurch sind Repräsentationstechniken des menschlichen Körpers verbunden gewesen mit der Inszenierung von Nacktheit und Sexualisierung, mit spezifischen Konfigurationen von Sexualitäten und Wertvorstellungen. Sie waren schon immer eingebettet in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsmechanismen, die entlang der variablen Koordinaten von Geschlecht, *Race*, Sexualität, Klasse sowie den damit verbundenen körperlichen Normen von Unversehrtheit. Die Entwicklung, welche für das vorliegende Thema besonders relevant ist, setzt in den späten 1940er Jahren ein, als sich langsam eine neue Form von hedonistischer Single-Konsumkultur zu entwickeln begann (vgl. König/Schmitz 2014). Damit verbunden waren umkämpfte und widersprüchliche Bewegungen: weg vom patriarchalen Familienmodell, dessen Mittelpunkt die heterosexuelle Ehe war, hin zu einem scheinbar unabhängigen und selbständigen Leben als Single (vgl. ebd.: 165). Dabei unterscheidet sich die Situation in Deutschland und Österreich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs stark von der in den USA (vgl. ebd.: 167). Doch letztlich war in allen westlichen Industrienationen „der Kriegs- und Produktionskapitalismus […] dabei, sich in ein Modell des Konsums und der Information zu verwandeln, zu dessen Bestandteil der Körper, [der *Sex*][2] und die Lust wurden" (Preciado 2012: 25).

Mit dem Buch *Pornotopia* beschreibt Paul B. Preciado allerdings nicht einfach die kulturgeschichtliche Entwicklung des erfolgreichsten „Männer-Magazins" des zwanzigsten Jahrhunderts, sondern arbeitet heraus, wie das schnell expandierende Imperium des *Playboy*, die architektonischen Entwürfe Hugh Hefners und die damit verknüpfte Formierung neuer Lebensstile zur Keimzelle eines neuen Ordnungssystems der westlich-kapitalistischen Gesellschaften werden konnten. Hefners architektonische Umsetzung eines „Junggesellen-Penthouse […] ist nicht mehr nur ein von der Außenwelt abgeschottetes Refugium für die sexuellen Vergnügungen; vielmehr handelt es sich um ein Observatorium, ein Informationszentrum, in dem mediale Fiktionen von Öffentlichkeit produziert und verarbeitet werden" (ebd.: 30). Das Subjekt

1 Mit dem kursiv gesetzten Begriff *Sex* sollen in diesem Artikel gemäß Foucaults Verwendung des französischen Wortes *sexe* Geschlecht und Sexualität als miteinander verschränkt thematisiert werden.

2 Entgegen der deutschsprachigen Übersetzung, aus der ich diese Stelle zitiere und die das spanische „el sexo" (Preciado 2010: 36) als biologisches Geschlecht (sex)" wiedergibt, gehe ich davon aus, dass es auch hier sinnvoll ist, die Vieldeutigkeit des Begriffs im Sinne von Fn. 1 beizubehalten.

bewegt sich damit in einem „postdomestischen" Zwischenraum aus Privatheit und Öffentlichkeit (vgl. ebd.: 57–65), sein Lustgewinn ist mehr und mehr an den Konsum von Bildern und Informationen geknüpft und die Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen Büro und Wohnung wird zunehmend aufgelöst. Hier zeichnen sich bereits jene Verschiebungen ab, die heute im Zuge der Digitalisierung und vor allem mit dem Aufkommen von sozialen Medien und Smartphones im Zentrum medienpädagogischer Aufmerksamkeit stehen.

Durch diese Entwicklungen wurden auch die kulturellen Grenzen zwischen Performerinnen, Performern und Publikum immer verschwommener. War in den 1950er Jahren Marilyn Monroe mit ihrer lasziven und freizügigen Inszenierung noch eine mediale Ausnahmeerscheinung, die die Massen faszinierte, sind sexualisierte und körperbetonte Performances in der heutigen Pop-, Mode- und Eventkultur die Norm und sind letztlich auch in der Alltagskultur permanent präsent. Der autopornografische Körper tritt nicht nur als Wertschöpfungsquelle prekarisierter Internetsexarbeiterinnen und -sexarbeiter auf (vgl. Preciado 2013: 38), sondern wird zu einem zentralen Repräsentations- und Kommunikationsmittel speziell von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ich werde im Folgenden mit der von Preciado verwendeten, sehr weiten und komplexen Definition des „Pornografischen" arbeiten. Nach diesem Verständnis bezieht sich das Attribut „pornografisch" nicht allein auf die Darstellung sexueller Handlungen zum Lustgewinn, sondern auch auf die Verschiebungen im Umgang mit Intimität und Privatheit:

> A representation acquires pornographic status when it transforms into 'public' that which is supposed to remain private. Therefore, we will speak of pornography as a device for the publication of the private. Or, even better, a device that, representing part of public space, thereby defines it as private while loading it with an added masturbatory value. The word **pornographic** refers to an economic-political characterization of representation (ebd.: 266).

3. Medienwandel: Gefährdete Jugend? Gefährdete Heteronorm?

Exemplarisch dafür ist die Fotoblog-Plattform *tumblr*, die im Gegensatz zu *Facebook* auch selbst generierte Inhalte erlaubt, welche (die eigene) Nacktheit und (eigene) sexuelle Handlungen zeigen. Allerdings finden sich auch auf Plattformen, die explizite Darstellungen von Nacktheit verbieten, eine Vielzahl sexualisierter Selbstdarstellungen, Egoshots und Selfies (vgl. Richard 2010; Nikunen 2015). Ein weiteres Beispiel für das Zusammenspielen von Mediatisierung und Sexualisierung ist Sexting, das Verschicken und Teilen eigener Nacktfotos (vgl. Hipfl 2015: 24). In heterosexuellen Kontexten ist diese Praxis von einer sexistischen Doppelmoral bestimmt: Während Jungen als cool und populär gelten, wenn sie viele Fotos von Mädchen bekommen und sammeln, unterliegen Mädchen starken sozialen Sanktionsmechanismen, wenn sie entweder zu viele Fotos verschicken oder gar keine (vgl. ebd.: 24). Weil über die Einordnung dieser Phänomene meist Unklarheit herrscht, stehen gerade die jüngeren Generationen der Digital-Natives, ihre sozialen Netzwerke, Dating-Portale, Kommunikationsformen oder eben ihr Umgang mit Nacktheit und Intimität im Zentrum moralisch aufgeladener Debatten. Diese Diskussionen über sog. Jugendgefährdung werden meist unter dem Stichwort „sexuelle Verwahrlosung" geführt (vgl. Schetsche/Schmidt 2010). Die neuen medialen Praktiken der Digital-Natives zeigen, dass wir aktuell eine Veränderung der hegemonialen Kommunikationsmittel und Repräsentationstechniken erleben, in der auch die Einteilung von Privatheit und Öffentlichkeit neu ausgehandelt wird (vgl. Nikunen 2015: 2–4).

Sowohl die Debatten über Jugendgefährdung als auch die Grenzen zwischen privat und öffentlich verweisen auf den strukturell sexistischen „heterosexuellen Vertrag" (Wittig 1992) bzw. auf die „heterosexuelle Matrix" (Butler 1991), die der herrschenden, hierarchischen Geschlechterordnung zugrunde liegt. Bis zur kleinen Strafrechtsreform in Österreich 1971 war beispielsweise das Werben für Homosexualität unter Strafe gestellt, ähnlich wie in jenem Gesetz, das 2013 in Russland unter dem Vorwand des Jugendschutzes beschlossen wurde. Erst seit 2002 gibt es in Österreich dieselben Altersgrenzen für legale homosexuelle und heterosexuelle Kontakte. Es herrscht jedoch nach wie vor ein politischer Unwille, Regenbogenfamilien zu legalisieren oder zu fördern, während gleichzeitig eine selektive Kinderlosigkeit angeprangert wird. Auch in Österreich halten christliche Fundamentalbewegungen mittlerweile jährlich sog. Familienschutzmärsche als Gegenveranstaltungen zu Pride-Demonstrationen ab. All das sind Verweise darauf, dass Jugendschutzdebatten auch als getarnte bis offen oder strategische homophobe Interventionen zu lesen sind. Generell wird immer wieder versucht, queere und feministische Emanzipationsbestrebungen durch den mächtigen Verweis auf die vermeintliche Privatheit und Intimität ihrer Anliegen aus der politischen Arena zu verbannen und gleichzeitig werden damit die Fragen bezüglich gesellschaftlicher Diskriminierung und Anerkennung umgangen. Wenn die oben beschriebenen neuen Praktiken von v. a. Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Web 2.0, die wir mit Foucault als Mikropolitiken der Macht verstehen können, Auseinandersetzungen über den „heterosexuellen Vertrag" provozieren, liegen darin auch Chancen für neue Sichtbarkeiten und die Anerkennung vielfältiger sexueller Praktiken und Identitäten.

4. Normalisierungsversuche: Stabilisierung medialer und patriarchaler Machtverhältnisse

Gegenwärtig erleben wir eine Umbruchsituation von massenmedialen Systemen, in der die damit verbundenen historisch stabilisierten Machtverhältnisse irritiert werden (vgl. Leschke 2015.: 85). In der Reaktion darauf, der Suche nach der legitimen „mediale[n] Re-Formulierung kultureller Praktiken unter veränderten medialen Bedingungen" (ebd.: 95), liegt die Möglichkeit, mediale Machtverhältnisse und Diskurse zu formatieren und damit regulierend in kulturelle und soziale Systeme einzugreifen (vgl. ebd.: 85). Erst wenn es innerhalb der herrschenden, heteronormativen Ordnung gelingt, die sich neu etablierenden Darstellungscodes entlang der kulturellen Hegemonien zu verarbeiten, kann die Gefahr neuer Medien für etablierte heteronormative Repräsentationssysteme entschärft werden (vgl. ebd.: 92). Rainer Leschke bezeichnet diesen Verarbeitungsprozess als Normalisierung (vgl. ebd.) und entwickelt damit die medientheoretische Seite jenes Vorgangs, den Laufenberg ebenfalls als Normalisierung beschreibt: die „immunologische Prozedur biopolitischer Menschenführung […], mit der problematische Subjekte und Praktiken in einer kontrollierten Dosierung in die soziale Textur der Gemeinschaft integriert werden" (Laufenberg 2014: 121). Vor dem Hintergrund einer patriarchalen Geschlechterordnung, die Weiblichkeit mit Passivität und Machtlosigkeit verbindet, ist beispielsweise die Artikulation aktiver weiblicher Sexualität und selbstbestimmten Begehrens eine problematische Angelegenheit. Die Beschimpfung „slut" und Praktiken des sog. „Slut-shaming", zu denen es kein männliches Pendant gibt, können als Praxis der Normalisierung von weiblicher Handlungsmacht beschrieben werden. Darin zeigt sich, dass hier keinesfalls neutrale Prozesse am Arbeiten sind, sondern Gewaltverhältnisse, die sich mithilfe von Sanktionen, Androhungen und Ausschluss durchsetzen.

Die Versuche der gegenwärtigen Normalisierung jener neuen sexualisierten, medialen Praktiken von Jugendlichen sind v. a. Reaktionen auf zwei gesellschaftliche Entwicklungen:

Erstens hat das Aufkommen der Pornografie als Massenkultur (vgl. Preciado 2012: 74) das Ende der jahrzehntelang tabuisierten Existenz und das weitgehende Ende des Verbots der (kommerziellen) Verbreitung expliziter Darstellungen eingeläutet. Damit gerät aktuell die hegemoniale Fiktion einer Abtrennung der „marginalisierten Schmuddelecke Pornografie", die den vornehmlich heterosexuell-männlichen Konsum von Pornografie innerhalb des strukturell sexistischen, heterosexuellen Vertrages über lange Zeit hinweg ideologisch reguliert und legitimiert hat (vgl. Andergassen 2014: 8f.) ins Wanken. Zum einen konsumieren auch immer mehr Mädchen und Frauen Pornos,[3] und es ist eine vielfältige alternative und queere Pornoszene abseits des männlich-heterosexuellen Mainstreams entstanden. Zum anderen ist explizites Material über einen PC, einen Laptop oder ein Smartphone so schnell zugänglich und räumlich so ungebunden wie noch nie zuvor. Die aktuelle moralische Empörung in Bezug auf die angebliche sexuelle Verwahrlosung von Jugendlichen ist ein starkes Indiz für die instabil gewordenen Grenzen zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten sowie für die aktuellen Kämpfe um die Felder der Sichtbarkeit für normalisierte als auch perverse Sexualitäten. Denn „der Wunsch nach Zensur, Ausschluss und Kontrolle wurde und wird dabei immer dann besonders laut, wenn das Obszöne einer breiteren Masse zugänglich wird beziehungsweise der Zugang zu Informationen demokratisiert wird" (ebd.). Die zeitgenössischen Empörungen hinsichtlich Digitalisierung und Pornografisierung sind dabei keine Ausnahme.

Zweitens haben feministische Bewegungen seit den 1970er Jahren in den verschiedensten Formen gegen jene patriarchalen Verhältnisse aufbegehrt, die es (auch heute noch) schwermachen, einen positiven Bezug zu weiblich-sexueller Handlungsmacht herzustellen (vgl. Attwood 2007: 238). Der gegenwärtige Sexualisierungsdiskurs thematisiert Sexualisierung fast ausschließlich in Bezug auf Mädchen oder junge Frauen (vgl. Hipfl 2015: 17). Die Repräsentation junger weiblicher Sexualität schwankt aktuell zwischen den zwei Polen: Entweder „Akteurin unmoralischer Hypersexualisierung", von der Gefahr ausgeht, oder „unschuldiges Opfer", das beschützt werden muss (vgl. ebd.). Durch diese kulturelle Positionierung von Mädchen wird „fast alles, das bei Mädchen mit Sexualität, das heißt mit sexuellem Begehren oder mit dem Körperbild, zu tun hat, als Ausdruck und Beleg von ‚Sexualisierung' diskutiert" (ebd.: 19). Dabei hat die öffentliche Diskussion darüber das Ausmaß einer „moral panic" angenommen, in der die Figur des Mädchens die Funktion eines leeren Containers übernimmt, in das Erwachsene ihre Unsicherheiten, Ängste und Wünsche hinsichtlich der gegenwärtigen (instabilen) kulturellen Bedingungen abladen können (vgl. ebd.: 20f.).

5. Foucault weiterdenken: Sex und das pharmakopornografische Regime

Um diese moralischen Aufregungen hinter uns zu lassen, schlage ich vor, mit dem dystopisch bis futuristisch anmutenden Begriff des pharmakopornografischen Kapitalismus von Pre-

3 Die Zahl von fünfundzwanzig Prozent weiblicher Nutzerinnen veröffentlichte ein großes Onlineportal für Sexclips im Juni 2016. Siehe fsc: Österreicher und Onlinepornos: Neun Minuten bei „reifen" Damen, online unter: https://derstandard.at/2000038473854/Oesterreicher-und-Onlinepornos-Neun-Minuten-bei-reifen-Damen (letzter Zugriff: 01.09. 2018).

ciado zu arbeiten: „This term references the processes of a bio-molecular (pharmaco) and semiotic-technical (pornographic) government of sexual subjectivity – of which 'the pill' and Playboy are two paradigmatic offspring" (Precaido 2008: 107f.). Preciado führt Foucaults Arbeiten zum Sexualitätsdispositiv des 19. und 20. Jahrhunderts dahingehend weiter, dass Preciado in Bezug auf die Gegenwart behauptet, der *Sex* werde von einem pharmakopornografischen Regime überlagert. Wie diese zwei Machtregime gleichzeitig unterschiedliche Teile des Körpers regulieren, beschreibt Preciado folgendermaßen:

> The nose is regulated by a pharmaco-pornographic power in which an organ is considered as an individual property and a market object, while the genitals are still enclosed in a pre-modern and almost sovereign regime of power that considers them to be state property. (ebd. 113)

Im Sexualitätsdispositiv wurde sexuelle Differenz und Identität Foucault zufolge mittels mechanischer, semiotischer und auch architektonischer Techniken naturalisiert (vgl. ebd. 109). Zusätzlich wurde ein Wahrheitsdiskurs über das Selbst kreiert, der den *Sex* in seinen gesellschaftlich normierten und hierarchischen Anordnungen als tiefsten und intimsten Kern des Subjekts fixierte. Die drei zentralen kulturellen und psychologischen Praktiken der Verinnerlichung und Naturalisierung sind Foucault zufolge (Selbst-)Beobachtungen, Bekenntnisse und Geständnisse (vgl. Engel/Schuster 2007: 137).

Mit der Verwendung des Begriffs „Gender" durch den Sexualpsychologen John Money am Ende der 1960er Jahre macht Preciado den Beginn des pharmakopornografischen Zeitalters aus:

> When Money uses the term 'gender' to refer to 'psychological sex', he basically thinks about the exciting possibility of using technology to modify the deviant body, in order to bring it into accordance with pre-existing prescriptive ideals for feminine and masculine human bodies. If in the nineteenth century disciplinary system sex was natural, definitive, untransferable and transcendental, then gender now appears to be synthetic, malleable, variable, and susceptible of being transferred, imitated, produced and technically reproduced (Preciado 2008: 111).

Dementsprechend gibt das pharmakopornografische Regime nicht mehr vor, im *Sex* etwas Tieferes entdecken zu müssen, denn: „The truth about sex is not a disclosure; it is *sexdesign*" (Preciado 2008: 108). Mit der Einführung des Begriffs „Gender" in die Medizin zeigt sich zwar der konstruktivistische Hintergrund der normativen zweigeschlechtlichen Ordnung (vgl. Preciado 2013: 113). Gleichzeitig spielt der idealtypische, heterosexuell imaginierte, männliche oder weibliche Körper immer noch eine zentrale Rolle, dessen ontologische Festschreibung sich von medialen Techniken der anatomischen Zeichnungen des 17. Jahrhunderts über die Entwicklung der Fotografie im 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart zieht (vgl. ebd.: 111f.). Vor diesem Hintergrund beschreibt Preciado aktuelle Prozesse der Subjektivierung als neoliberales Gender-Programming basierend auf dem Code: „an individual = a healthy body = a sex = a gender = a sexuality = a private property" (Preciado 2013: 117). Die Wahrheit über den *Sex* liegt heute in seiner aktiven Ausgestaltung und Formbarkeit, wobei diese Regulierungen immer noch ontologisch fixiert in Bezug auf zwei Idealtypen von Körpern gedacht werden. Aber sie wird zu einer Wahrheit im Potenzial, deren aktive Erfüllung eine dementsprechende Verausgabung und Arbeit benötigt.

Jene drei von Foucault beschriebenen kulturellen und psychologischen Praktiken, die Wahrheit über den *Sex* und das Selbst zu sagen, werden auch heute nicht verworfen. Denn das Resultat und Ziel von Gender-Programming ist immer noch die Herstellung einer Ich-Erfahrung als Mann, Frau, heterosexuell, homosexuell oder transsexuell (vgl. ebd.). Sie werden komplimen-

tiert durch Praktiken der körperlichen Verausgabung, der Inszenierung und der pornografischen Ausstellung: (Selbst-)Beobachtung wird erweitert durch (Selbst-)Inszenierung; Bekenntnisse werden herausgefordert durch Anleitungen zu somatisch-politischen Verbesserungen und Transformationen des Körpers; Geständnisse werden überlagert von offensiven Demonstrationen des *Sex*. Diese Anforderungen lassen sich gerade über neue vernetzte, digitale Medien- und Kommunikationsformen realisieren, die vormals private und intime Praktiken in eine neue Öffentlichkeit übersetzen. Damit wird die Autopornografisierung im Internet zur massenkulturellen Praxis. Foucaults Forderung: „Die Sexualität darf nicht als persönlicher Schatz angesehen werden, in den die Öffentlichkeit nicht eingreifen dürfte. Vielmehr sollte sie zum Gegenstand einer Kultur werden. Als Energiequelle für die Schöpfung von Kultur hat sexuelle Lust große Bedeutung" (Foucault zit. nach Laufenberg 2014: 239), scheint sich erfüllt zu haben. Allerdings unter weit weniger emanzipatorischen Vorzeichen, als er sich das gewünscht hatte.

Die verstärkte Sichtbarkeit von Inszenierungen des *Sex* und ihre performativen Wiederholungen führen nicht automatisch dazu, dass die Individuen mehr Handlungsmacht oder subversiven Spielraum gewinnen würden. Zwar hat Performativität einen handlungsähnlichen Status, dieser verdeckt allerdings die dahinterliegenden Konventionen (vgl. Butler zit. nach Engel/Schuster 2007: 143). So gilt heute zwar allgemein, dass die neoliberalen Entwicklungen auf der einen Seite zu einer verstärkten Prekarisierung des Subjekts führen, während sie es auf der anderen Seite ideologisch aufwerten. Die dabei entstehende Kluft jedoch kann durch die Inszenierung von Handlungsfähigkeit in Bezug auf den *Sex* vor allem von jenen überbrückt werden, die bessere gesellschaftliche Voraussetzungen in der hierarchisierten Ordnung von Geschlecht, sexueller Orientierung, Klasse, rassistischer Markierung oder körperlicher Unversehrtheit haben.

6. Fazit für eine kritische Medienpädagogik

Wenn vor diesem Hintergrund die Aufforderung „Bloß kein Opfer sein" eine angemessene emotionale Artikulation junger Menschen darstellt (vgl. Villa 2009), sollte eine kritische Medienpädagogik nicht weiter an einer Problematisierung von autopornografischen Inhalten mitarbeiten. Vielmehr sollten solche Inhalte als neue, massenkulturelle Ausdrucksform der veränderten Anforderungen an den *Sex,* und zwar nach wie vor unter heteronormativ-sexistischen Vorzeichen, nüchtern zur Kenntnis genommen werden. Pädagogische Arbeit läuft immer Gefahr, als Transmissionsriemen von Herrschaftsmechanismen zu fungieren. Aktuell stellt diesbezüglich v. a. die neoliberale Vereinnahmung von individueller Handlungsmacht eine große Herausforderung dar. Das betrifft auch Strategien von „Empowerment", wenn sie als Engführung gesellschaftlicher Probleme mit subjektiven Verarbeitungsformen verstanden werden, die dem vereinzelten Subjekt alle Verantwortung überträgt (vgl. ebd.: 5). Aber auch sog. „Kompetenzförderung" folgt dem Prinzip der Individualisierung, wenn das Ziel darin besteht, selbst- wie sozialverantwortlich handelnde Menschen zu erziehen, die zielgerichtet erfolgreich in bestimmten Feldern agieren können müssen (vgl. Döring 2011: 235). Als Folge dieser pädagogischen Prinzipien erscheint das Scheitern allein als Versagen einer konkreten Person, während die strukturellen Hintergründe gesellschaftlicher Ungleichheit ausgeblendet werden.

Eine kritische Medienpädagogik, die einen selbstbestimmten Umgang mit neuen Medien- und Selbstinszenierungstechniken ermöglichen will, müsste dabei helfen kollektive Strategien auszuloten, wie das aktuelle Gender-Programming zu unterlaufen ist. Dabei könnte die Orientierung an sozialen und pop-kulturellen Bewegungen hilfreich sein. Ein Versuch könnte bei-

spielsweise darin bestehen die feministischen Praktiken der Riot grrrl Bewegung, durch die seit Mitte der 1990er Jahre online und offline Communities entstanden sind, die mit visuellen Strategien von Mimikry, Parodie oder Ironie arbeiten (vgl. Attwood 2007: 237), für Jugendliche und deren digitale Praktiken fruchtbar zu machen. In Bezug auf das neue massenkulturelle Phänomen der Autopornografisierung hat die Medienpädagogik die schwierige, weil tabuisierte Aufgabe, die unterschiedlichen Zugänge mit diesen sexuellen Praktiken aktiv zum Thema zu machen. Denn zum einen läuft die alleinige Stigmatisierung z. B. von Sexting erst recht Gefahr, die repressiven Diskurse über Mädchen und sexuelle Unschuld zu bestärken (vgl. Hipfl 2015: 25). Zum anderen herrscht bei heterosexuellen Jungen eine stark homophob geprägte Verunsicherung vor: Sie wissen häufig nicht, wie sie als lustvolle Akteure digitaler Autopornografisierung auftreten können und halten ihre Versuche damit lieber im Geheimen (vgl. García/Lasén 2014: 721 ff.). Wenn nun aber die „mediale[n] Re-Formulierung kultureller Praktiken unter veränderten medialen Bedingungen" (Leschke 2015: 95) Möglichkeiten bieten, Prozesse der De-Subjektivierung ins Rollen zu bringen, die heteronormative Sexualitäten herausfordern (vgl. García/Lasén 2014: 729), dann liegt im aktiven Umgang mit Praktiken der Autopornografisierung die Chance der Transformation in Richtung Anerkennung von vielfältigen und gleichberechtigten Sexualitäten und Genderexpressionen.

Literatur

Aigner, Josef C./Hug, Theo/Schuegraf, Martina/Tillmann, Angela (Hg.) (2015): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung, Wiesbaden: Springer VS.

Andergassen, Lisa (2014): Verhandlungssachen. Pornografie als durchlässige Kategorie, in: Dies./Claassen, Till /Grawinkel, Katja/Meier, Anika (Hg.): Explizit! Neue Perspektiven zu Pornografie und Gesellschaft, Berlin: Bertz + Fischer, 7–18.

Attwood, Feona (2007): Sluts and Riot Grrrls: Female Identity and Sexual Agency, in: Journal of Gender Studies, 2007, 16, 233–247.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Döring, Nicola (2011): Pornografie-Kompetenz: Definition und Förderung, in: Zeitschrift für Sexualforschung, 2011, 24, 228–255.

Duits, Linda/van Zoonen, Liesbet (2011): Comming to terms with sexualisation, in: European Journal of Cultural Studies, 2011, 14, 491–506.

Engel, Antke/Schuster, Nina (2007): Die Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität, in: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hg.): Foucaults Machtkritik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme, Wiesbaden: VS Verlag, 135–153.

García, Antonio/Lasén, Amparo (2015): '… but I haven't got a body to show': Self-pornification and male mixed feelings in digitally mediated seduction practices, in: Sexualities, 2015, 18, 714–730.

Hipfl, Brigitte (2015): Medialisierung und Sexualisierung als Assemblagen gegenwärtiger Kultur, in: Aigner, Josef C./Hug, Theo/Schuegraf, Martina/Tillmann, Angela (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung, Wiesbaden: Springer VS, 15–32.

Laufenberg, Mike (2014): Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge, Bielefeld: transcript.

Leschke, Rainer (2015): Medialisierung, Sexualisierung, Moralisierung. Der Kampf um medienkulturelle Anerkennung, in: Aigner, Josef C./Hug, Theo/Schuegraf, Martina/Tillmann, Angela (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung, Wiesbaden: Springer VS, 83–101.

König, Julia/Schmitz, Susanne (2014): Single girls, playboys und bachelors. Phänomene der Nachkriegszeit aus einer feministischen Perspektive, in: Feminismus Seminar (Hg.): Feminismus in historischer Perspektive. Eine Reaktualisierung, Bielefeld: transcript, 165–183.

Nikunen, Kaarina (2015): Intimacy Re-defined: Online Sexual Performances and the Urge of Posing, Liminalities, 2015, 11, online unter: http://liminalities.net/11-1/intimacy.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Paasonen, Susanna (2014): Diagnoses of Transformation: "Pornification", Digital Media, and the Diversification of the Pornographic, in: Coleman, Lindsay/Held, Jacob (Hg.): The Philosophy of Pornography: Contemporary Perspectives, Lanham/MD: Rowman & Littlefield, 3–16.

Preciado, Paul [Beatrice] (2008): Pharmaco-pornographic Politics: Towards a New Gender Ecology, in: parallax, 2008, 14, 105–117.

Preciado, Paul [Beatrice] (2012): Pornotopia, Berlin: Klaus Wagenbach.

Preciado, Paul [Beatrice] (2013): Testo Junkie. Sex, Drugs, and Biopolitics in the pharmapornographic era, New York City: The feminist press.

Richard, Birgit (2010): Sexualisierte jugendliche Netzkulturen? Egoshots und zarte Körperbilder bei flickr, in: Schetsche, Michael/Berenike, Schmidt (Hg.): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen, Wiesbaden: VS Verlag, 185–206.

Schetsche, Michael/Berenike, Schmidt (Hg.) (2010): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen, Wiesbaden: VS Verlag.

Schetsche, Michael/Berenike, Schmidt (2010): Gefühlte Gefahren. Sexuelle Verwahrlosung zur Einführung, in: Dies. (Hg.): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen, Wiesbaden: VS Verlag, 7–26.

Wittig, Monique (1992): On the Social Contract, in: Dies.: The Straight Mind and Other Essays, Boston: Beacon Press, 33–45.

Villa, Paula-Irene (2009): Ja kein Opfer werden! Statement zu „Liebeslieder waren gestern: Zur Jugendschutzproblematik von Porno- und Gangsterrap, online unter: http://www2.gender.hu-berlin.de/genderbib/wp-content/uploads/2009/12/PornoPop_JakeinOPferwerden_VILLA.pdf.pdf (letzter Zugriff: 01.09. 2018).

Elke Prochazka/Katharina Kaiser-Müller

Lets talk about … – SeXtalks 2.0

Beitrag online im Ressort Forschung unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/955

Abstract

Elke Prochazka, Psychologin bei *147-Rat auf Draht* und langjährige Saferinternet-Botschafterin, sowie (Mit-)Begründerin von *SeXtalks 2.0* diskutiert in diesem Interviewbeitrag Sexting, Sextortion, Grooming, Posing und Rachepornos als medienpädagogische Problemzonen. Dabei verweist sie auf mehrere Homepages, die von großer didaktischer Nützlichkeit sind. Das Gespräch führte (transkribierte und redigierte) Katharina Kaiser-Müller.

Lets talk about … – SeXtalks 2.0. In this interview contribution, Elke Prochazka, a psychologist working at the *147-Rat auf Draht* hotline and long-term safer internet ambassador as well as (co)founder of *SeXtalks 2.0* discusses sexting, sextortion, grooming, posing, and revenge porn as problematic areas of media education, referring to several web sites that offer great didactic input. The interview was held (transcribed and edited) by Katharina Kaiser-Müller.

Online unter: https://s-talks.at/ (letzter Zugriff: 01.09.2018)

SeXtalks 2.0 ist ein Projekt, das von der Abteilung Jugendpolitik des ehemaligen Bundesministeriums für Familien und Jugend (bmfj) ins Leben gerufen wurde und heute (2018) dem Bundeskanzleramt untersteht. Entwickelt und durchgeführt wurde es vom erfahrenen Psychologenteam Mag.a Elke Prochazka und Mag. Alexander Pummer.

Beide bringen eine langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Bereich der Themen Sexualität und Medien mit. Durch ihre langjährige Tätigkeit bei der österreichweiten Notrufnummer *147 Rat auf Draht* und bei *Saferinternet.at*, wissen sie genau, was die Probleme der Heranwachsenden sind und wie man ihnen vor allem präventiv begegnen kann. Sensibel gehen sie im Workshop mit dem sehr persönlichen Thema Sexualität um und schaffen dadurch eine vertrauensvolle Umgebung, in der auch dieses intime Thema besprochen werden kann.

Online unter: https://www.rataufdraht.at/ (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Online unter: https://www.saferinternet.at/ (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Umso mehr freute es Katharina Kaiser-Müller, Elke Prochazka für die MEDIENIMPULSE interviewen zu können, um einige Fragen zum Thema Sexualität und digitale Medien zu stellen und medienpädagogische Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie deren Begleitpersonen zu diskutieren:

Katharina Kaiser-Müller: Was sind aus Deiner Erfahrung die Herausforderungen und Chancen in Bezug auf medienvermittelte Sexualität?

Elke Prochazka: Die Chancen überwiegen hier meiner Erfahrung nach eindeutig gegenüber den Nachteilen. Eine der wichtigsten Chancen liegt darin, dass Jugendliche unabhängig von den Ansichten ihres Umfeldes, ihrer Religion, der Art der Sexualaufklärung in der Schule etc. Zugang zu sexualpädagogischen Informationen haben und sich diese eigenständig holen können. Weiters können Jugendliche sich überhaupt nur dann an Gesetze halten, wenn jemand sie über die Gesetze informiert. Umso wichtiger ist es, mit ihnen in praktischer Art und Weise – und diese geht weit über das Vorlesen eines Gesetzestextes hinaus – zu zeigen, was für sie strafrechtlich heikel werden kann. Dabei ist es aber ein wesentlicher Unterschied, ob eine Haltung vermittelt wird oder eine Information. Denn Jugendliche haben ein Recht auf eine selbstbestimmte Sexualität und dürfen in diesem Rahmen selbst bestimmen. Es ist wichtig, das zu respektieren. Sofern es innerhalb der gesetzlichen Regelung ist, dürfen sie selbst entscheiden, ob sie beispielsweise Nacktbilder versenden wollen oder nicht. Das kann durchaus eine Herausforderung sein, ist meines Erachtens aber eine wesentliche Grundvoraussetzung in der Arbeit mit Jugendlichen in diesem Bereich.

Eine Chance ist zusätzlich, dass die Informationen im Netz ganz ohne Scham in einem intimen Rahmen genutzt werden können. Wer sich noch an ein möglicherweise nicht ganz so peinlichkeitsbefreites Aufklärungsgespräch mit den eigenen Eltern erinnern kann, kann diesen Vorteil vielleicht besonders gut nachempfinden.

Die Herausforderungen ergeben sich vor allem dadurch, dass wir alle durch den freien Zugang noch mehr als je zuvor gefragt sind, mit vor allem Kindern, aber auch Jugendlichen altersgemäß über Sexualität zu sprechen. Denn dies ist der einzige Weg, sie vor negativen Wirkun-

gen des freien Zuganges zu schützen. Das erzeugt meines Erachtens auch die große Angst vor z. B. den Auswirkungen eines Porno-Clips. Die Angst mit Kindern über Sexualität sprechen zu „müssen". Es entsteht der Wunsch, etwas zu finden, was Kinder und Jugendliche davon fernhält, ohne darüber sprechen zu müssen. Doch das wäre der falsche Ansatz dafür.

KKM: Wie gehen Jugendliche mit sexualisierten Inhalten um?

EP: Wie in allen Belangen, gibt es nicht „den" jugendlichen Umgang. Alle Jugendlichen sind unterschiedlich aufgewachsen, bei manchen wurde von Beginn an Sexualität kindgerecht in der Familie thematisiert, andere stoßen erst in den Medien darauf. Das unterschiedliche Aufwachsen hat großen Einfluss auf den Umgang mit, aber auch die Konsequenzen von sexualisierten Inhalten.

KKM: Ab welchem Alter darf überhaupt worüber aufgeklärt werden?

EP: Das kann man so pauschal nicht sagen. Da jedes Kind unterschiedlich in der Entwicklung ist. Als Faustregel gilt, sobald ein Kind Interesse zeigt, sollten seine Fragen beantwortet werden. Es ist z. B. unglaublich wichtig, im Sinne der Prävention, dass Kinder von Beginn an wissen, was sie im Intimbereich haben. Denn nur wenn sie Penis und Scheide benennen können, können sie auch erzählen, wenn etwas passiert ist, was nicht in Ordnung ist. Weiters erleben Kinder, dass sie auch über diesen Bereich mit ihren Eltern sprechen können. Denn für Kinder ist der Intimbereich nicht anders als andere Bereiche ihres Körpers. Sie lernen aber schnell, wenn Eltern auf Berührungen in diesem Bereich anders reagieren.

In der Pubertät ist es jedenfalls zu spät für ein Aufklärungsgespräch, da sich in diesem Alter entwicklungsgemäß die Jugendlichen von den Eltern abnabeln und sie dann nicht mehr die ersten Ansprechpersonen sind. Gerade im Volksschulalter haben Kinder ein großes Interesse daran, wie Kinder entstehen.

KKM: Ich nehme an, dass Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen als auch Kinder und Jugendliche unterschiedliche Interessen haben: Welche Themen werden vorwiegend von Kindern und Jugendlichen oft an euch herangetragen?

EP: Sie wollen wissen, ob das Schauen von Pornofilmen strafbar ist, was passiert, wenn ein Nacktbild in *WhatsApp* verschickt wird, warum Jugendliche auf die Idee kommen ein Nacktbild zu verschicken … Sie beschäftigen aber vor allem völlig entwicklungsgemäße Fragen, wie Sexualität wirklich funktioniert, abseits von den biologischen Abläufen. Wie man jemandem sagen kann, dass man verliebt ist. Sie wollen wissen, wo sie vertrauenswürdige, „richtige" Informationen finden.

KKM: Und was sind häufige Fragen von Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen?

EP: Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen machen sich vor allem Sorgen, ob und welche Konsequenzen die frühe Konfrontation mit Pornovideos haben. Sie wünschen sich eine Lösung, die das Pornofinden an sich betrifft. Allerdings ist hier die Herausforderung eine Sexualerziehung von Geburt an zu fördern, welche die möglichen Konsequenzen auf ein Minimum senken kann. Dies ist ein wichtiges Thema.

KKM: Wie geht Ihr mit diesen unterschiedlichen Interessen um?

EP: Wir versuchen zu vermitteln. Wir versuchen Erwachsenen aufzuzeigen, warum es überhaupt zu Verhaltensweisen kommt, vor denen sie sich als Eltern fürchten. Z. B. warum Jugendliche überhaupt ein Interesse an Pornografie entwickeln. Häufig geht es auch darum, Erwachsenen aufzuzeigen, warum Verbote die Situation verschärfen anstatt sie aufzulösen.

KKM: Welchen Herausforderungen stehen Schulen im Umgang mit Sexualität und digitalen Medien gegenüber?

EP: Herausfordernd ist sicherlich, dass es eine zusätzliche Aufgabe ist, die zunächst auch das Aneignen von neuem Wissen braucht. Allerdings kann dieses Wissen dann auch genützt werden, um z. B. den Sexualunterricht sinnvoll zu ergänzen und auch Arbeit abzunehmen. Zusätzlich geht es darum, kompetent agieren zu können, wenn Sexting, Grooming oder auch das Verschicken von Pornos innerhalb von Schul-Gruppen in Messengern in der Schule auftreten. Ich sehe es auch als eine wesentliche Aufgabe der Schule direkt einzuschreiten, wenn es zu sexuellen Belästigungen innerhalb der Schule kommt. Hier gilt es viel sensibler und früher einzuschreiten.

KKM: Welche Rolle spielen aus deiner Sicht Sexualität und Medien(-kompetenz) in der (Fort-) Bildung von Lehrerinnen und Lehrern bzw. Pädagoginnen und Pädagogen oder in der sozialen Arbeit?

EP: Meiner Erfahrung nach spielt sie kaum eine Rolle. Allerdings wäre es sehr wichtig, dass die Themen bereits in der Ausbildung thematisiert werden. Einerseits weil Sexualaufklärung ein Thema der Schule ist und diese mittlerweile eng mit den digitalen Medien verwoben ist. Andererseits aber auch weil Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen aber auch Personen in der offenen Jugendarbeit häufig mit Sexting- oder Grooming-Fällen konfrontiert sind und dann ein kompetentes Handeln wichtig ist. Sowohl für die Jugendlichen als auch zum Schutz der Lehrenden. Denn es gibt auch Einzelfälle, wo sich durch das beherzte Eingreifen ein juristischer Nachteil für die eingreifende Person ergeben hat. Etwa dadurch, dass der Person, die den Vorfall gemeldet hat, eine Vernachlässigung der Aufsichtspflicht vorgeworfen wurde. Je nachdem in welcher Art und Weise eingegriffen wird, kann sehr viel geholfen aber leider auch vieles falsch gemacht werden. Umso mehr braucht es hier die Kompetenz der Bezugspersonen von Jugendlichen.

KKM: Wie arbeitet Ihr mit Schulen zusammen?

EP: Bei uns können kostenlos Workshops für Schulklassen bzw. außerschulische Jugendgruppen gebucht werden. Aber auch für Lehrende, Eltern und alle, die mit Jugendlichen arbeiten, bieten wir Schulungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an, in denen Schulen ganz gezielt Informationen bekommen, wie sie bei Vorfällen in der Schule am besten handeln können, wie sie selbst diese Themen im Unterricht aufgreifen können und auch was für sie gesetzliche Rahmenbedingungen sind. Zusätzlich können sich Schulen auch bei uns im SeXtalks-Chat melden, wenn sie sich absprechen wollen, wie sie in einem spezifischen Fall am besten vorgehen können. Dies gilt selbstverständlich auch für Eltern.

KKM: Wie siehst Du den Grenzgang: Einerseits in Bezug auf medienvermittelte Sexualität Medienkompetenz vermitteln zu müssen und andererseits dem Jugendschutz verpflichtet zu sein?

EP: Für mich ist das keine Schwierigkeit, da Jugendliche auf vielen anderen Gebieten auch immer wieder abwägen müssen, ob sie ein rechtliches Risiko eingehen oder nicht. Wir sehen

unsere Rolle darin, Jugendlichen überhaupt die Möglichkeit zu geben, zu wissen, was erlaubt und was bereits verboten ist. Es ist eine Grundhaltung, Jugendliche selbst ermächtigen zu wollen, diese Entscheidung treffen zu können. Wir können natürlich keinen Porno mit den Jugendlichen schauen, aber wir können mit ihnen darüber reden und wir können auch offen darüber sprechen, wann das Schauen erlaubt ist und wann nicht und was passieren kann, wenn man sich nicht daran hält. Vielmehr geht es uns aber darum, Jugendlichen den Druck zu nehmen, den sie im Bereich der Sexualität erleben. Und vor allem klar aufzuzeigen, warum es nicht sinnvoll ist, sich im Porno etwas über Sexualität aneignen zu wollen.

KKM: Wie erreicht ihr Kinder und Jugendliche am besten?

EP: Wir erreichen sie dann, wenn wir in ihrer Lebensrealität agieren und ihnen praktische Tipps und Hilfestellungen anbieten. Würden wir z. B. einfach erzählen, dass Pornos wie Actionfilme sind, würden sie uns nichts glauben und wir könnten nichts erreichen. Wenn wir ihnen aber erklären, warum man Pornos nicht als Aufklärungsfilme verwenden kann und wir hier Sachinformationen liefern, dann sind wir glaubhaft und haben eine Chance, dass sie unsere Tipps annehmen. Denn unser Ziel ist, dass sie sich durch diese Clips nicht unter Druck setzen und vor allem in jeglicher Situation nur sexuelle Handlungen setzen, die sie selbst als angenehm empfinden und auch wirklich selbst ausführen wollen. Es ist auch eine starke Dankbarkeit spürbar, wenn man tatsächlich für ihre Lebensrealität praktische Informationen und Hilfestellungen anbieten kann.

KKM: Wie arbeitet ihr in den Workshops für Schülerinnen und Schüler, wie können wir uns das vorstellen?

EP: Wir versuchen sehr praxisorientiert zu arbeiten und uns direkt im Internet anzusehen, wovon wir erzählen. Beispielsweise stellen wir seriöse Aufklärungsseiten zur Verfügung, auf denen die Jugendlichen dann auch direkt selbst recherchieren können. Dabei können sie selbst aussuchen, welche Seiten sie davon selbst nützen wollen. Auch Videos werden von uns sehr gerne eingesetzt, da wir die Erfahrung gemacht haben, dass sich die Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmer daran auch noch nach zwei Jahren erinnern. Wichtig ist uns vor allem im Workshop schnell das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen. Wir wollen für sie Gesprächspartnerinnen und -partner sein und keine Expertinnen und Experten, die alles besser wissen, als sie selbst.

KKM: Welche Aufklärungs- und Beratungsseiten zum Thema „Sexualität" kannst Du noch empfehlen?

EP: Ich beziehe mich oft auf folgende drei Seiten:

Online unter: https://www.feel-ok.at/de_AT/schule/feelok_fuer_lehrpersonen_und_multiplikatoren.cfm (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Online unter: https://sexualpaedagogik.at/sex-we-can/ (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Online unter: https://www.loveline.de/startseite.html (letzter Zugriff: 01.09.2018)

loveline.de
Das Jugendportal der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA

KKM: Und warum gerade diese?

EP: Weil sie objektive und sachlich richtige Informationen geben, aber nicht in eine spezifische Richtung beeinflussen.

KKM: Wie sieht es generell mit den Gewohnheiten der Userinnen und User bzw. der Selbstdarstellungspraxen von Jugendlichen aus?

EP: Fakt ist, dass hinsichtlich der Gewohnheiten die Darstellung stark überzogen ist. So verschicken etwa 1/3 der Jugendlichen in Österreich Nacktbilder von sich. Das bedeutet, dass 2/3 dies nicht tun und für sich ablehnen. Bei Erwachsenen ist der Anteil derer, die Nacktbilder von sich verschicken, deutlich über einem Drittel. Jugendliche nützen digitale Medien im Rahmen ihrer Entwicklung etwa zur Selbstdarstellung, zur Stärkung ihres Selbstwertes oder auch zum Darstellen von Gefühlen. So wird zum Beispiel die Verzweiflung nach dem Ende einer Beziehung in Bildern in *Instagram* dargestellt, etwa in Form eines aufgezeichneten, gebrochenen Herzens am Unterarm. Auch die Anbahnung von Beziehungen läuft nicht selten über digitale Medien und fällt vielen dadurch auch leichter.

KKM: Welche Rolle spielen Praktiken wie bspw. der Versand von Nacktfotos über WhatsApp und/oder Snapchat oder Themen wie Sexting, Sextortion, Grooming, Posing und Rachepornos, etc. in Euren Workshops?

EP: Alle diese Themen stehen bei uns im Fokus der Workshops.

KKM: Wie versteht, definiert oder umschreibt Ihr diese Themen?

EP: Wir sprechen mit den Jugendlichen sehr direkt darüber, ohne sie zu umschreiben. Es gilt mit Jugendlichen offen die Themen anzusprechen. Wir erleben, dass sie sich dadurch ernst genommen fühlen. Vor allem geht es darum, Jugendliche nicht als „dumm" abzutun, weil sie

etwas tun. Viel eher geht es darum, rechtlich erlaubte Möglichkeiten aufzuzeigen. Wir verwenden zur Erklärung allgemeingültige Definitionen in jugendgemäßer Sprache. Um sie verständlich zu machen, arbeiten wir mit vielen praktischen Beispielen, da wir der Ansicht sind, dass wir nur dann hilfreich sein können, wenn Jugendliche die Informationen direkt in ihre Lebensrealität übersetzen können. So reicht es nicht, Sexting zu definieren und ein Gesetz vorzulesen. Es geht darum, direkt zu besprechen, was erlaubt ist, wenn einem jemand ein Nacktbild sendet und was bereits verboten ist.

KKM: Wann können solche Praktiken strafbar sein?
EP: Immer dann, wenn sie gegen vorhandene Gesetze verstoßen und das ist häufiger, als es Jugendlichen bewusst ist.

KKM: Wo können sich Jugendliche darüber informieren?
EP: Informationen dazu gibt es etwa auf der SeXtalks 2.0 Webseite:
Online unter: https://s-talks.at/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

KKM: Wie thematisiert Ihr sensible Themen wie sexuelle Gewalt, sexuelle Belästigung, sexuelles Bedrängen im Internet und Umgang damit?
EP: Wir sprechen diese Themen ganz direkt an und erzählen, was alles passiert, allerdings auch ganz konkret, wie man sich davor schützen kann und was man tun kann, wenn man betroffen ist oder jemanden kennt, dem das passiert ist. Meist haben die Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmer auch bereits Erfahrungen dazu, von denen sie berichten. Wenn ihnen z. B. jemand Fremder ein Nacktbild geschickt hat oder in einem Spiele-Chat sexuelle Fragen gestellt hat.

KKM: Wie können Kinder und Jugendliche gegen Gewalt, Belästigung und Unsicherheit gestärkt werden?
EP: Indem mit ihnen genauso offen gesprochen wird wie über die Verkehrserziehung. Auch hier müssen wir darüber sprechen, was Schlimmes passieren kann, wenn man ohne zu Schauen über die Straße geht. Es gilt, sich nicht davor zu scheuen, Kindern zu sagen, dass es auch Menschen gibt, die ihnen nichts Gutes wollen und dass es aber Möglichkeiten gibt, sich vor ihnen zu schützen. So zeigen Eltern vor allem auch, dass sie eine Ansprechperson sind, wenn tatsächlich etwas passiert. Häufig erleben Kinder und Jugendliche viele Verbote, die für sie nicht nachvollziehbar sind. Wenn sie sich dann nicht entsprechend verhalten und etwas passiert, trauen sie sich nicht, sich Hilfe zu holen. Weil sie bei sich selbst die Schuld suchen.

Es ist nicht möglich Kinder und Jugendliche gänzlich zu beschützen. Wir wissen aber, dass gerade ein gesundes Selbstvertrauen ein wichtiger Schutzfaktor ist. Kinder müssen von Beginn an Rückmeldungen bekommen, was sie gut können, in einer ehrlichen Art und Weise. Es gilt zu vermitteln, dass das Kind so angenommen wird, wie es ist. Kinder sind sehr feinfühlig und merken schnell, ob Eltern in Problemsituationen hilfreich sind oder mit Vorwürfen und Strafen reagieren. Eine Vertrauensperson zu sein, ist ein weiterer hilfreicher Faktor im Bereich der Prävention.

KKM: Wie können Kinder und Jugendliche mit Täterinnen und Tätern umgehen? Welche Rolle kann die Schule hier einnehmen und wie können Eltern ihre Kinder stärken?

EP: Hier gilt es schon im Vorfeld zu besprechen, wie man sich im Internet schützen kann. Z. B. dadurch, dass man Personen melden und sperren kann. Es gilt auch aufzuklären, welche Gesetze es gibt und was bereits strafbar ist. Viele Jugendliche erzählen uns, dass Eltern ihnen gesagt haben, dass man nichts machen kann, so lange es keine Belästigung im „echten" Leben gegeben hat. Doch das ist so nicht richtig, denn auch Cyber-Grooming, also Belästigungen die rein über digitale Medien erfolgen sind klar strafbar nach §208a. Eltern müssen hier nicht alles selbst wissen, es gilt sich gemeinsam zu erkundigen und sich z. B. bei *sextalks.at*, *rataufdraht.at* oder auch *saferinternet.at* gemeinsam zu informieren. Das Wichtigste ist aber, dass Eltern Glauben schenken und für ihre Kinder da sind. Leider passiert es immer wieder, dass Jugendliche bestraft werden, wenn sie im Internet belästigt werden, anstatt ihnen Unterstützung zukommen zu lassen. Z. B. wenn junge Mädchen auf Spieleplattformen belästigt werden (ihnen z. B. jemand ein Penisbild schickt), bekommen sie nicht selten Spielverbot oder Internet- bzw. Handyverbot. Dabei haben sie nichts Verbotenes getan, sondern die Person, die das Bild geschickt hat.

Im Anlassfall geht es darum einerseits alles zu unternehmen, damit die Person nicht direkt weitere Vergehen begehen kann. Die Person sollte sofort im sozialen Netzwerk gemeldet und für einen selbst gesperrt werden. Weiters ist auch zu überlegen, ob eine Anzeige sinnvoll ist. Hierbei kann ein Gespräch mit Expertinnen und Experten helfen, um einschätzen zu können, wie im Einzelfall am besten vorzugehen ist. Eltern und Lehrende können sich dazu selbst informieren, um kompetente Ansprechpersonen zu sein, im Rahmen der Prävention, aber auch als Bezugsperson, sollte etwas vorgefallen sein. Nicht umsonst nützen Täterinnen und Täter oftmals die Situationen aus, in denen Eltern Verbote aussprechen, um an Kinder und Jugendliche heranzukommen. Sie bauen etwa in Computerspielen das Vertrauen auf und suchen sich gezielt Jugendliche, die zu Hause viele Verbote erleben, um sie dazu zu überreden, zum Spielen zu ihnen nach Hause zu kommen, wo es dann häufig auch zu Übergriffen kommt. Das heißt nicht, dass Eltern keine Grenzen setzen sollen, das ist sogar ungemein wichtig. Allerdings müssen diese Grenzen auch nachvollziehbar und der Lebensrealität der Jugendlichen angemessen sein, damit Eltern glaubhafte Vertrauenspersonen bleiben können.

KKM: Vielen Dank!

Maria Aresin

Reviewessay: Guth, Doris/Priedl, Elisabeth (Hg.) (2012): Bilder der Liebe. Liebe, Begehren und Geschlechterverhältnisse in der Kunst der Frühen Neuzeit, Bielefeld: transcript.

Beitrag online im Ressort Kultur/Kunst unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/952

Abstract

Maria Aresin rezensiert einen Sammelband zu Bildern der Liebe in der Frühen Neuzeit, wobei die Medien der Literatur und der bildenden Kunst im Zentrum stehen. Besonderes Augenmerk legt die Autorin dabei auf die Bedeutsamkeit von queertheoretischer Forschung für die Liebesbilder in der Frühen Neuzeit.

Reviewessay: Guth, Doris/Priedl, Elisabeth (eds) (2012): Bilder der Liebe. Liebe, Begehren und Geschlechterverhältnisse in der Kunst der Frühen Neuzeit, Bielefeld: transcript. (Images of Love. Love, Desire and Gender Relations in Early Modern Art). Maria Aresin reviews a volume on images of love in the early modern period, focusing on the media of literature and creative art. The author particularly emphasizes the importance of queer theory research for images of love in the early modern period.

1. Einleitung

„Lo primo movimento di ciascuno amore si è la conoscenza"

„Die erste Regung einer jeden Liebe ist die Kenntnis", schreibt der nur als Bruder Tommaso bekannte Autor am Beginn des 14. Jahrhunderts in der Einleitung seines Moralbüchleins *Fiore di Virtù*. Gemeint ist hiermit das Wissen um und das Bewusstsein von der Liebe. Dieses Wissen bildet demnach die Basis einer jeden Liebe. Gleichzeitig stellt Wissen auch eine Grundvoraussetzung für eine Auseinandersetzung mit der Liebe selbst dar. Diese Maxime haben sich auch die Autorinnen und Autoren eines Sammelbandes auf die Fahnen geschrieben, der den Titel *Bilder der Liebe. Liebe, Begehren und Geschlechterverhältnisse in der Kunst der Frühen Neuzeit* trägt. Am Beginn des Buchprojekts stand ein Symposium zu den „*Questioni d'amore*", das vom 12.–13. März 2012 an der Akademie der bildenden Künste in Wien stattfand. Die dort präsentierten Studien wurden für die Buchversion um zahlreiche weitere Beiträge ergänzt, die diese kulturwissenschaftliche Materialsammlung zur visuellen Repräsentation von Liebe für den Zeitraum der Frühen Neuzeit zusätzlich bereichern.

Die insgesamt zehn Beiträge beschäftigen sich größtenteils aus kunsthistorischer Perspektive mit den unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen der Liebe. Eine Ausnahme bildet

der Beitrag von Silke Segler-Messner, der dem Thema vonseiten der romanistischen Literaturwissenschaft begegnet. Tatsächlich wäre eine noch breitere interdisziplinäre Erschließung des Themas wünschenswert gewesen. Der Band vereint zahlreiche Einzelaufsätze, die sich in kompaktem Format (jeder Beitrag umfasst etwa 30–40 Seiten) die gemeinsam ein kaleidoskopisches Spektrum zum Begriffsfeld der Liebesbilder ergeben, ohne dabei einen ohnehin unerreichbaren Anspruch auf Vollständigkeit geltend zu machen. Alle Beiträge befassen sich mit Kunst und Literatur der Frühen Neuzeit, legen einen regionalen Schwerpunkt auf Italien und Frankreich und beschäftigen sich zudem fast ausschließlich mit den klassischen Bildmedien Malerei und Graphik. Zudem wird sich hauptsächlich altbekannter Werke bedient – etwa Tizians Venus von Urbino oder Michelangelos Zeichnung des *Ganymed* –, wobei diese üblichen Verdächtigen in vielen Fällen neue Verbindungszusammenhänge eingehen.

2. Den Knoten knüpfen – Liebe und Ehe im Bild

Der Sammelband untersucht vor allem die sozialhistorischen Hintergründe, welche die Bildwerke konditionieren und begleiten. Die Rolle von Porträts für die höfische Brautwerbung und die Eheschließung analysiert etwa Birgit Witte. Während hier das Motiv des Knotens, bis heute ein Sinnbild des ehelichen Bundes, zunächst den roten Faden von Wittes Argumentation zu bilden scheint, verliert sich dieser Erzählstrang ab etwa der Hälfte des Beitrags. Die Bedeutungen des Knotenmotivs in der Kunst hätten hier stärker mit der zeitgleich entstandenen Dichtung (Petrarca, Vittoria Colonna) verwoben werden können. Die Metapher des Knotenmotivs als Sinnbild zweier untrennbar miteinander verbundener Entitäten erfreute sich in der Renaissance größter Beliebtheit. Wie signifikant dieses Liebesmotiv war, wird etwa anhand von Emblemata deutlich, welche die Verbindung von Mann und Frau durch einen Knoten zu einer Einheit und gar zu einem einzigen Wesen, dem Hermaphrodit, zeigen (Abb. 1).

Abb.1: Barthélemy Aneau (1552): Picta Poesis, Lyon, 14
Bild: gallica.bnf.fr

Das Knotenmotiv steht hier in Verbindung mit seit der Antike tradierten Vorstellungen von der heilsamen Vereinigung von Mann und Frau, zu einem Hybriden. Diese Vorstellung setzte sich bis in die psychoanalytischen Schriften des 20. Jahrhunderts durch, wo wir es in kaum veränderter Form in Erich Fromms *Die Kunst des Liebens* antreffen. Die Einheit zweier Menschen stellt für Fromm die Befreiung von Schuld und Angst dar: „In der Liebe kommt es zu dem Paradoxon, daß zwei Wesen eins werden und trotzdem zwei bleiben." (1992b: 31)

Vielfach kommt innerhalb der Beiträge die rechtshistorische Komponente der Bilder zur Sprache. Besonders gelungen ist diese Deutungsvariante bei Elisabeth Priedl am Beispiel des Prozesses gegen den Vergewaltiger Artemisia Gentileschi. Während in Bezug auf Eheschließung, sexuellen Missbrauch und Sodomie einige wesentliche rechtliche Belange ausführlich erläutert werden, kommt die Möglichkeit der Ehescheidung, die insbesondere seit dem Aufkommen des Protestantismus neue Formen und Rechtskräftigkeiten erlangte, nur am Rand vor. Schriftliche und bildliche Zeugnisse vom Ende der Liebe und dem Lösen des Knotens finden sich für den Untersuchungszeitraum des Buches zahlreich. Auch das Leid, das die unerfüllte Liebe dem Liebenden zuzufügen im Stande ist, findet mannigfaltig Ausdruck in der Kunst. Zuweilen werden diese schmerzhaften Erfahrungen gar in Form von Passions- und Folterwerkzeugen bildhaft, wie etwa ein Holzschnitt des Meisters Casper aus dem Berliner Kupferstichkabinett zeigt (Abb. 2).

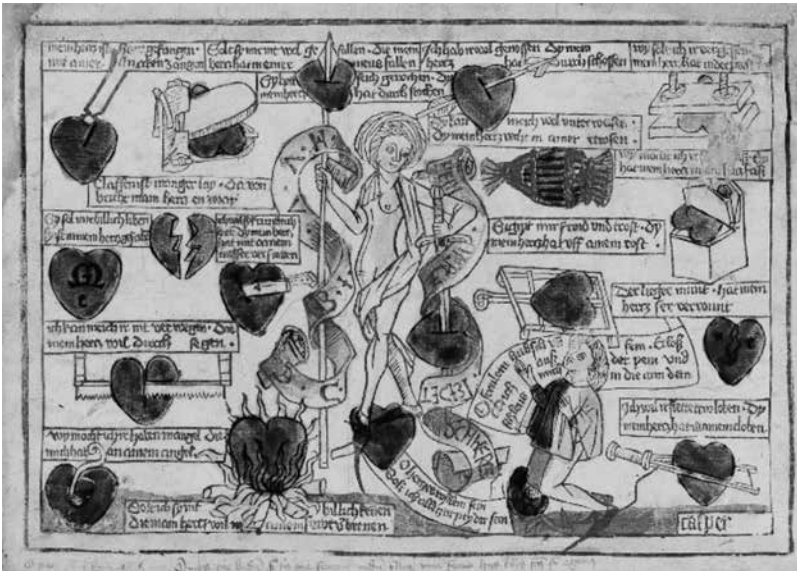


Abb. 2: Meister Casper (1479): Frau Minnes Macht über die Herzen der Männer,
Bild: Kupferstichkabinett, SMB/ Jörg P. Anders (prometheus Bildarchiv)

Bereits bei Cavalcanti und Ficino ist der Liebesfuror als eine Krankheit beschrieben, die ihren Ursprung im Anblick hat (vgl. 2008b: 196 ff.). Auch dem Bild als visuellem Medium kann demnach die Rolle eines Überträgers dieser Krankheit zukommen. Diese Schattenseiten der Liebe erfordern zukünftig eine genauere Gegenüberstellung mit den Bildern erfüllter Liebe.

3. Die Kraft des Geistes – Das Bild als Vermittler und Projektionsfläche von Liebe

Die Herausgeberinnen betonen in ihrem Vorwort mit Recht die subversiven und ambiguen Ausdrucksmöglichkeiten, welche die Malerei allen anderen Künsten voraushat: „In den Möglichkeiten, Illegales und Verbotenes zum Ausdruck zu bringen, zeigt sich auch das große Potenzial der bildenden Künste, denn worüber man offiziell nicht sprechen durfte, das konnte doch gezeigt werden." (21) Ein klassisches Beispiel eines solchen ambiguen Bild-Betrachter-Verhältnisses stellen Petrarcas berühmte *Canzoni* an seine Angebetete Laura dar, deren Abbild in Form eines Porträts der Dichter mit größter Inbrunst besingt (Canzoni 77/78). Dabei wird das Porträt, bei dem es sich vermutlich um eine heute verschollene Zeichnung des Simone Martini handelt, gar zu einem Substitut der *madonna angelicata* Laura. Himmlisches Bild und geliebte Person fusionieren vor dem geistigen Auge des Dichters im Akt der Bildbetrachtung. Diese Form der Projektion von Gefühlen auf das Bild spielt in mehreren Beiträgen des Bandes eine wichtige Rolle. Dem so beschriebenen Vorgang der Übertragung von Gefühlen auf den materiell greifbaren Bildträger – vom Subjekt auf das Objekt – liegt dabei die Prämisse zugrunde, dass Künstlerinnen und Künstler, Betrachterinnen und Betrachter einander sehr nahekommen können. Die Schöpfung des Bildes im Geiste und durch überirdische Eingebung (vgl. 2014c) ist eine auf antike Vorstellungen zurückzuführende, in der Renaissance weit verbreitete Metapher. So wurde auch die Liebe in einer in der Frühen Neuzeit populären Deutungsvariante als ein Geschöpf des Geistes angesehen. Bereits Marsilio Ficino fordert die Fantasie zu lieben, die der Geist hervorgebracht hat: „Liebe also die Gestalt, die dein Geist erzeugt hat" (2004: 291). Kunst und Liebe haben demnach zwei Gemeinsamkeiten: sie entstehen im Geist und sie dringen durch die Augen ein („Omnis amor incipit ab aspectu", schreibt Ficino). Die Vorstellung, dass das Sehen den Ursprung aller Liebe bildet, speist sich aus unterschiedlichsten Quellen, die in der Renaissance kompilativ miteinander verbunden wurden. Niemals jedoch wurden sie in der Frühen Neuzeit reflexiv und vergleichend einander gegenübergestellt oder in einem Werk kritisch zusammengefasst. Das Konzept des Blickes als Ursprung der Liebe lässt sich von Aristoteles' Lehre der drei Kräfte der *Anima* über Platons Seelenpotenzen bis hin zu Augustinus nachvollziehen (2004a). Wie Amors Pfeile ihr Ziel finden, so dachte man in der Renaissance bildlich, dass vom Auge ausgehende Strahlen auf ein Gegenüber treffen und von dort zu ihrem Ursprungsort zurückkehren. Es handelt sich also um das Gegenteil der bei Aristoteles beschriebenen Intermission, bei der ein vom Gegenstand ausgehender Aspekt direkt ins Auge eindringt. Vor dem Hintergrund dieser philosophischen Überzeugung kommt der Kunst als einem visuellen Medium im Rahmen des Liebesdiskurses der Frühen Neuzeit eine Sonderstellung zu. Ulrich Pfisterer fasst das emotionale Potenzial der Malerei pointiert zusammen: „Die Qualität der Malerei ‚entzündet' alle Betrachter (…)." (194)

4. Geschlechtergrenzen und Zensur

Eine Maxime des Bandes besteht in der Rückbindung und dezidierten Untersuchung des Ritualcharakters bestimmter Kunstformen – etwa des Porträts oder der Liebeslyrik – in ihren jeweiligen sozialen Kontexten. Die Herausgeberinnen Doris Guth und Elisabeth Priedl legten dabei mit Bedacht einen Schwerpunkt auf gender- und queertheoretische Analyseansätze, die in der deutschsprachigen Kunstgeschichte immer noch randständig sind und neben einer erdrückenden

Menge von neoplatonischen Deutungsvariablen unterzugehen drohen. Anhand singulärer Fallbeispiele soll hier mit gewissen Vorurteilen aufgeräumt werden, die teilweise bis heute unser Verständnis der historischen Entwicklung von Geschlechterrollen und der Kategorisierung zwischenmenschlicher Beziehungen prägen. Die Beiträge legen dabei größten Wert auf einen sensiblen Umgang mit heute inflationär gebrauchten Termini und der historischen Bedeutung sozialer Verhaltensweisen. Diese unterliegen häufig der Gefahr eines anachronistischen Sprachgebrauchs: Das gilt etwa für die Einschätzung heute festgefahrener Denkkategorien wie Homo- oder Heterosexualität, die auf die zahllosen Graustufen der Sexualitätsbegriffe in der Frühen Neuzeit kaum anwendbar sind, wie Andreas Plackinger und Doris Guth in ihren Aufsätzen nachweisen konnten. Weitere *false friends* konnten innerhalb vergleichbarer Studien ausfindig gemacht werden. Alessandro Nova beispielsweise konnte nachweisen, dass der Terminus „erotisch" im italienischen Sprachraum erst im 17. Jahrhundert Einzug hielt (vgl. Nova 2014b: 121). Zuvor wurden unter dem Begriff „erotisch" versammelte Sinngehalte als „*libidine*" oder „*lascive*" bezeichnet. Ähnliches gilt auch für andere Begrifflichkeiten, deren Verwendung größerer Sorgfalt bedarf, etwa derjenigen des Voyeurs. Der Band trägt dazu bei, den Blick auf diese Termini innerhalb ambivalenter Begriffsfelder von Liebesbildern zu schärfen und einen kritischeren Umgang mit Sprache anzuregen. Ulrich Pfisterer fasst dieses Oszillieren der Geschlechterverhältnisse treffend zusammen: „Geschlechtergrenzen [erscheinen] fließend und kulturell konditionierbar" (210). Claudia Denk greift in ihrem Beitrag die Problematik der Unterscheidung zwischen privaten, öffentlichen und halböffentlichen Räumen auf, die denselben Kern der kritischen Reflexion über die Diskrepanz zwischen unserem heutigen Verständnis von öffentlich und privat im Gegensatz zu demjenigen zum Entstehungszeitpunkt der meisten hier behandelten Bildwerke trifft. Auch das Thema der Zensur schwingt stets untergründig mit, wurden Nacktheit und sexuelle Attraktion in der Kunst doch häufig nicht nur als reizvoll, sondern auch als anstößig empfunden. Bestimmte Anblicke blieben nur einem sehr beschränkten Publikum vorenthalten. Die Bedeutung des Nicht-Sehens, des Verschleierns, darf für die sexuelle Wirkkraft von Bildern keinesfalls unterschätzt werden. Aktdarstellungen wurden häufig mit einem Vorhang versehen, um einen doppelten Effekt zu erzielen: zum einen konnte man so vermeiden, dass Besucherinnen und Besucher der Räumlichkeiten automatisch der sexuellen Rhetorik der Bilder teilhaftig wurden. Bedeutsamer als die mit Vorsicht verbundene Verhüllung, die Blickzensur oder Tabuisierung also, war jedoch der aufmerksamkeitsheischende Effekt der Enthüllung. So wurden etwa Venusdarstellungen häufig mit einem opaken Vorhang oder einem Bilddeckel versehen, der ebenfalls bemalt sein konnte. In anderen Fällen wurden laszive Szenen regelrecht ausradiert bzw. für die zeitgenössischen Betrachterinnen und Betrachter und die Nachwelt unkenntlich gemacht (Abb. 3).

Abb. 3: Giovanni Antonio Rusconi, in: Lodovico Dolce (1553), Le Trasformationi, Venedig: Salamacis und Hermaphroditus, 92
Bild: Bibliothèque municipale Lyon – Régie.

Die Mechanismen des Zeigens und Verhüllens sind insbesondere in Bezug auf die besprochenen Liebesbilder von größter Bedeutung, wird doch durch dieses Zusammenspiel von Sehen und Geheimhaltung oftmals die Wirkung auf die Betrachterinnen und Betrachter potenziert.

Die gleichgeschlechtlichen Beziehungen sowohl zwischen Männern als auch zwischen Frauen werden in gleich drei Beiträgen thematisiert (Plackinger, Regan, Guth). Einer Anwendung dieser homoerotischen Interpretationsansätze stand offenbar lange Zeit die populäre neoplatonische Lesart von Kunstwerken im Wege (vgl. hierzu insbes. Bredekamp 1992). Ein Wandel tritt insbesondere seit der Prägung des Begriffs des „Sexualitätsdispositivs" durch Michel Foucault ein. Whitney Davis betonte jedoch schon in den 1990er Jahren, dass es sich bei „*gay and lesbian studies in art history*" nicht um eine Methode handelt, sondern vielmehr um einen Gesichtspunkt der semiotischen oder psychoanalytischen Deutungsansätze (1998: 115). Ein Hindernis bei der Erforschung von Zeugnissen lesbischer Liebe in der Kunst ist die Tatsache, dass die Kunst mit einigen wenigen Ausnahmen noch bis ins späte 21. Jahrhundert hinein männlich dominiert blieb. Daraus ergibt sich, dass homoerotische Beziehungen zwischen Männern sehr viel häufiger bildliche Ausdrucksformen annahmen. Umgekehrt wurden die seltenen erotischen Begebenheiten zwischen Frauen aus einer männlichen Perspektive heraus dargestellt. Das bedeutet, dass sie vorrangig der sexuellen Stimulation eines männlichen Betrachters und letztlich der Bestätigung der eigenen Unverzichtbarkeit des Mannes dienten.

Dass Doris Guths Beitrag den Abschluss des Buches bildet, ist insofern begrüßenswert, als dass dieser den Anfang einer dringend notwendigen Debatte zur lesbischen Liebe in der deutschsprachigen Kunstwissenschaft darstellt (vgl. u. a. Klinkert 2014a). Im englischsprachigen Bereich wurde diese Debatte bereits vor über zwei Jahrzehnten angestoßen. Auch verwandte Disziplinen, etwa Geschichte und Literaturwissenschaft, haben dieses Defizit bereits seit Jahren erkannt und es sich zur Aufgabe gemacht, sich diesem Forschungsdesiderat zukünftig mit größerer Aufmerksamkeit zu widmen. Das schließt an die von Bruder Tommaso vertretene These an, dass Erkenntnis nicht nur die erste Regung der Liebe darstellt, sondern diese bis zuletzt begleiten muss.

Der vorliegende Sammelband macht nicht nur auf das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Kunst und Liebe aufmerksam, sondern zeigt explizit Desiderate der Kunstgeschichte auf. Erste Lösungsansätze – etwa zur Beseitigung der vielfach von den Autorinnen und Autoren kritisierten Geschlechterasymmetrien oder die Defizite im Bereich homoerotischer Darstellungen – konnten innerhalb des Sammelbandes präsentiert werden. Insgesamt beweist der Band, dass die neoplatonischen Diskurse der Frühen Neuzeit innerhalb kunsthistorischer Interpretationsansätze nicht neueren gender- und queertheoretischen Ansätzen wiedersprechen müssen, sondern durchaus mit diesen vereinbar sind.

Literatur

Bayer, Andrea (Hg.) (2008a): Art and Love in the Renaissance, Ausst.kat., New York/Fort Worth/New Haven/London: Yale University Press.

Bredekamp, Horst (1992): Götterdämmerung des Neoplatonismus, in: Beyer, Andreas et al. (Hg.): Die Lesbarkeit der Kunst. Zur Geistes-Gegenwart der Ikonologie, Berlin: Wagenbach.

Davis, Whitney (Hg.) (1994): Gay and Lesbian Studies in Art History, New York: Hayworth.

Davis, Whitney (1998): "Homosexualism", Gay and Lesbian Studies, and Queer Theory in Art History, in: Cheetham, Mark A. et al. (Hg.): The Subjects of Art History. Historical Objects in Contemporary Perspectives, 115–142, Cambridge: Cambridge University Press.

Dickhaut, Kirsten (2014a): Liebessemantik. frühneuzeitliche Darstellungen von Liebe in Italien und Frankreich, Wiesbaden: Harrassowitz.

Ebbersmayer, Sabrina (2002a): Sinnlichkeit und Vernunft. Studien zur Rezeption und Transformation der Liebestheorie Platons in der Renaissance, München: Wilhelm Fink.

Engel, Gisela et al. (Hg.) (2002b): Das Geheimnis am Beginn der europäischen Moderne (*Zeitsprünge 6*), Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Ficino, Marsilio (2004): Über die Liebe oder Platons Gastmahl, hg. und übers. v. Paul Richard Blum/Karl Paul Hasse, Hamburg: Meiner.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, übers. von Ulrich Raulff und Walter Seitter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fromm, Erich (1992b): Die Kunst des Liebens, übers. von Liselotte und Ernst Mickel, Frankfurt am Main/Berlin: Ullstein.

Klinkert, Thomas (2014a): Gleichgeschlechtliche Liebe – Sodomie, in: Dickhaut, Kirsten (Hg.) (2014): Liebessemantik. frühneuzeitliche Darstellungen von Liebe in Italien und Frankreich, Wiesbaden: Harrassowitz, 477–513.

Kohl, Jeanette/Koos, Marianne/Randolph, Adrian W. B. (Hg.) (2014b): Renaissance Love. Eros, Passion, and Friendship in Italian Art around 1500, Berlin/München: Deutscher Kunstverlag (*I Mandorli 19*).

Levy, Allison M. (2009): Sesso nel Rinascimento. Pratica, perversione e punizione nell'Italia rinascimentale, Florenz: Le Lettere.

Nova, Alessandro (2014b): Correggio's „Lascivie", in: Kohl/Koos/Randolph (Hg.): Renaissance Love. Eros, Passion, and Friendship in Italian Art around 1500, Berlin/München: Deutscher Kunstverlag (*I Mandorli 19*), 121–130.

Pfisterer, Ulrich (2014c): Kunst-Geburten. Kreativität, Erotik, Körper in der Frühen Neuzeit, Berlin: Wagenbach.

Rosen, Valeska von/Steigerwald, Jörn (Hg.) (2012): Amor sacro e profano. Modelle und Modellierungen der Liebe in Literatur und Malerei der italienischen Renaissance, Wiesbaden: Harrassowitz.

Schneider, Ulrike (2007): Der weibliche Petrarkismus im Cinquecento. Transformationen des lyrischen Diskurses bei Vittoria Colonna und Gaspara Stampa, Stuttgart: Steiner.

Simons, Patricia (2011): The Sex of Men in Premodern Europe. A Cultural History, Cambridge: Cambridge University Press.

Wolfthal, Diane (1999): Images of Rape. The „Heroic" Tradition and its Alternatives, Cambridge: Cambridge University Press.

Wurm, Achim (2008b): Platonicus Amor: Lesarten der Liebe bei Platon, Plotin und Ficino, Berlin: De Gruyter.

Christoph Kaindel

Geocaching
Jäger des wertlosen Schatzes

Beitrag online im Ressort Praxis unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/928

Abstract

Christoph Kaindel gibt in seinem Artikel zum Geocaching den digitalen Jäger eines wertlosen Schatzes und schickt die Leserinnen und Leser der MEDIENIMPULSE auf eine erfahrungsreiche Reise zwischen Digitalität und Natur. Es geht mithin um Medienpädagogik als Erlebnispädagogik. Geocaching ist leicht erklärt: Jemand versteckt einen Behälter, in dem sich zumindest ein Logbuch befindet, an einem frei zugänglichen Ort und veröffentlicht die Koordinaten im Internet; andere machen sich auf die Suche und tragen sich nach dem Fund im Logbuch ein. Diese virtuelle Schatzsuche mit GPS-Unterstützung gibt es seit 15 Jahren, und nahezu ebenso lange gibt es Konzepte zum Einsatz in pädagogischen Kontexten. Aber erst mit der Verbreitung GPS-fähiger Smartphones ist Geocaching nun ohne Einstiegshürden und ohne besondere Vorbereitung durchführbar.

Geocaching – hunters of the worthless treasure. In his paper on geocaching, Christoph Kaindel casts himself in the role of the digital hunter of the worthless treasure and sends the readers of MEDIENIMPULSE on a journey full of experiences between the digital and nature. The issue here is media education as experiential education. Geocaching can easily be explained: Someone hides a container with at least a logbook in a freely accessible place and publishes the coordinates on the Internet; others go out and search for it, and enter their names in the logbook once they have found it. This virtual treasure hunt with GPS support has been around for 15 years, and concepts of using it in education contexts have existed nearly as long. But only with the proliferation of GPS enabled smartphones, geocaching can now be implemented without access barriers and special preparations.

1. Einleitung

Meinen ersten Schatz habe ich etwa 100 Meter vor meiner Haustüre gehoben. Es war eine Plastikdose unter einer Fußgängerbrücke, die ich zuvor hunderte Male überquert hatte, ohne zu ahnen, was sich darunter verbarg. Sicher, kein besonderes Geheimnis, nur eine kleine wasserdichte Dose mit ein paar aneinander gehefteten Zetteln darin – aber sie zu finden, war ein Erfolgserlebnis. Sofort sah ich die Welt um mich mit ganz anderen Augen; ich hatte mit einem Mal die Gewissheit, dass sich unter der sichtbaren Oberfläche viele Geheimnisse verbergen. An jedem Baum, hinter jeder Leitschiene, in jedem Loch einer Ziegelmauer könnte ein Cache liegen. Diese Verstecke erschließen sich jedoch nur den Eingeweihten; es ist daher konsequent,

dass jene, die von Geocaching keine Ahnung haben, in Anlehnung an die magielosen Menschen in den Harry Potter-Romanen als „Muggels“ bezeichnet werden. Es macht den Reiz des Geocaching aus, Rätsel zu lösen, an interessante Orte geführt zu werden, verborgene, oft fantasievoll ausgestaltete „Dosen“ zu finden, sie von Muggels unbemerkt zu heben und sich im Logbuch einzutragen. Wohl erfüllen Geocaches, wie Graffiti oder in Bäume eingeschnitzte Initialen, damit auch das Bedürfnis, jene Orte, an denen man sich aufgehalten hat, zu markieren.

2. Regeln des Geocaching

Geocaching ist ein Spiel mit klaren Regeln. Die Beschädigung von Bäumen oder Bauwerken ist verpönt. Caches dürfen nur an öffentlich zugänglichen Plätzen versteckt werden, man sollte, um sie zu bergen, keinen Privatgrund überqueren müssen. Meist werden natürliche Verstecke wie hohle Baumstümpfe oder Hohlräume unter Felsbrocken zum Verstecken von Caches genutzt. Caches dürfen nicht vergraben werden, große „Schatzkisten“ können teilweise im Boden versenkt sein. Ist zum Heben des Caches besondere Ausrüstung nötig – manche Caches sind in Felswänden oder unter Wasser verborgen – wird in der Online-Beschreibung darauf hingewiesen. In Naturschutzgebieten und Nationalparks darf Geocaching nicht oder nur mit Einschränkungen betrieben, also Caches nur entlang der Wege und nicht im Bereich geschützter Brutplätze angelegt werden. Die meisten Caches liegen ohnehin an recht gut erreichbaren Plätzen. Schließlich müssen sie von ihren „Ownern“ auch gewartet werden, wenn der Behälter undicht geworden oder das Logbuch vollgeschrieben ist.

3. Arten von Caches

Viele Caches liegen verborgen in dicht bebautem Gebiet. Auch direkt gegenüber dem Stephansdom gibt es einen Mikrocache, am besten abends zu heben, da das Gebiet untertags extrem „vermuggelt“ ist. Dieser ist wie die meisten anderen Caches ein „Tradi“, ein traditioneller Cache, der einfach über die GPS-Koordinaten zu finden ist. Oft finden sich genauere Hinweise zum Fundort im „Listing“, der Online-Beschreibung des Caches. Um die Koordinaten eines „Mystery-Caches“ zu erfahren, muss davor ein Rätsel gelöst werden; das können mathematische Rätsel, trigonometrische Aufgaben oder auch Wissensfragen zur Umgebung des Fundorts sein. „Multi-Caches“ schließlich sind wie eine Schnitzeljagd aufgebaut: Sie bestehen aus mehreren Dosen, wobei jede einen Hinweis auf die nächste enthält.

Cachebehälter müssen nur wenige Voraussetzungen erfüllen; vor allem sollten sie wasserdicht und haltbar sein. Meist werden für Caches der Größen „small“ bis „medium“ Plastik-Frischhaltedosen genutzt, „Mikrocaches“ sind oft Filmdosen, die so in Zeiten der Digitalfotografie einen neuen Verwendungszweck erhalten. Grundsätzlich ist der Fantasie keine Grenze gesetzt. Viele Cache-Verstecke sind liebevoll handgemacht; online können Verstecke in Form von Steinen oder Pflanzen erworben werden, wie auch Logbücher und Aufkleber. Ein Geocache ist meist als solcher gekennzeichnet, damit er, sollte er zufällig gefunden werden, nicht für einen gefährlichen Gegenstand gehalten wird. Zumindest ein Logbuch, bei Mikrocaches nur ein Papierstreifen, sollte im Cache vorhanden sein. Größere Caches enthalten Tauschgegenstände und manchmal „Trackables“, deren Weg von Cache zu Cache nachverfolgt werden kann.

Nach dem physischen Loggen wird der Fund auch online eingetragen – etwa auf der größten Plattform *Geocaching.com* (online unter: https://www.geocaching.com/play) oder der offenen Alternative *Opencaching.de* (online unter: https://www.opencaching.de/) – und ein Kommentar hinterlassen. Die Logs können Hinweise auf den Fundort enthalten, sollen aber nicht „spoilern". Zumindest ein freundliches „TFTC" (Thanks for the Cache) gehört zum guten Ton, um der Ownerin oder dem Owner Dankbarkeit für ihren Aufwand auszusprechen. Denn diese Ownerinnen und Owner nehmen oft große Mühe auf sich, um ein spannendes Cache-Erlebnis zu bieten. Sie führen mit ihren Caches an spektakuläre Aussichtsplätze, historisch bedeutsame Stätten und verlassene Orte („Lost Places"). In ausführlichen Beschreibungen, die es sich lohnt zu lesen, werden die Besonderheiten dieser ausgewählten Plätze dargestellt. So ist Geocaching auch immer mit einer kleinen Lernerfahrung verbunden. Dazu kommt die Gestaltung der Cache-Behälter, die oft einfallsreich und aufwändig ist.

Geocaches sind mittlerweile in jedem Land der Welt zu finden. In Österreich liegen etwa 40.000, davon 9.500 in Niederösterreich und etwa 2.400 in Wien. Obwohl viele Menschen gelegentlich Geocaching betreiben, ist der „harte Kern" recht klein. In der Masterarbeit *Die Kraft der Plastikdose. Soziale Funktionen des Geocaching* von Andrzej Jurczak (online unter: http://othes.univie.ac.at/33387/1/2014-06-18_0001642.pdf) wird die Wiener Kerngruppe auf ca. 100 Personen geschätzt, in ganz Österreich auf 300–400. Um zu diesem „harten Kern" zu gehören, ist es notwendig sich durch Auslegen einfallsreicher Caches und den Besuch von Events einen Namen zu machen. Generell sind die Geocacher eine sehr freundliche und hilfsbereite Community.

4. Den ersten Cache finden

Der Einstieg ins Geocaching ist sehr einfach. Ausführlichere Informationen gibt es auf der Plattform *Geocaching.at* (online unter: https://www.geocaching.at/) Für gelegentliches Cachen genügt ein aktuelles Smartphone mit Geocaching-Client, wie etwa die Open Source App *c:geo* für Android (online unter: https://www.cgeo.org/). Für ausgedehntere Touren sollte man sich ein GPS-Gerät zulegen, da der Smartphone-Akku recht schnell schlapp macht. Einen wasserfesten Stift und eine Taschenlampe sollte man auf jeder Tour dabeihaben. Weiters benötigt man ein kostenloses Benutzerkonto in einer Geocaching-Datenbank, etwa die bereits genannten *Geocaching.com* oder *Opencaching.de*.

Als ersten Cache sucht man sich am besten einen einfachen Tradi in der Nähe aus. Das Listing und die aktuellsten Log-Einträge sollte man aufmerksam lesen, um Hinweise über den Fundort und den Zustand der Dose zu erhalten. Die Koordinaten trägt man in das GPS-Gerät ein, oder markiert den Cache direkt in der App – und dann kann es losgehen. Ist die Dose gefunden, sollte sie vorsichtig und unbemerkt geborgen werden. Der Eintrag ins Logbuch ist Pflicht, hat man einen gleich- oder höherwertigen Gegenstand dabei, kann man ihn gegen einen aus dem Cache austauschen. Dann wird die Dose wieder exakt am gleichen Ort versteckt.

Danach trägt man sich online ebenfalls ins Logbuch ein, Owner eines einfallsreichen Caches freuen sich über einen netten Kommentar. Das war es auch schon. Später kann man sich an Rätsel- und Multicaches versuchen. Mit der Zeit entwickelt man einen immer besseren Blick für mögliche Cache-Verstecke. Bevor man selbst einen Cache versteckt, sollte man, heißt es, mindestens hundert gefunden haben.

5. Geocaching im pädagogischen Einsatz

Wie beschrieben bedarf es für einen kleinen Cache-Ausflug heute keiner besonderen Ausrüstung mehr. Ein oder zwei einfache Tradis können auf jedem Gruppenausflug eingebaut werden, Mystery-Caches sollten vorher gelöst werden. In der erwähnten Masterarbeit zählt Jurczak die Motive der von ihm befragten Geocacherinnen und -chacher auf, aus denen sich auch der pädagogische Nutzen, an der Schnittstelle zwischen Medienpädagogik und Erlebnispädagogik, ableiten lässt (Zusammenfassung auf 131–133):

- *Geocaching* lässt sich leicht mit anderen Verpflichtungen verbinden. Durch die große Zahl an vorhandenen Caches kann bei fast jedem Ausflug der eine oder andere Cache eingeschoben werden.
- *Geocaching* bietet ein Gemeinschaftserlebnis sowie Anerkennung in dieser Gemeinschaft – sowohl der Community an sich als auch der Gruppe, mit der man gerade unterwegs ist.
- *Geocaching* fordert Zusammenarbeit und gemeinsame Problemlösung, vor allem bei Rätsel- und Multicaches.
- *Geocaching* bietet einen Ansporn und eine Anregung, etwas zu unternehmen – jeder Spaziergang wird durch Geocaching zu einer Schatzsuche.
- *Geocaching* erfordert verschiedene Bewegungsarten – die Spielerinnen und Spieler sind gezwungen zu klettern oder durch Röhren zu kriechen, um das Ziel zu erreichen.
- *Geocaching* fordert und fördert die Orientierung und das bewusste Wahrnehmen der eigenen Umgebung.
- *Geocaching* bietet die Gelegenheit, sich Herausforderungen zu stellen, an deren Ende ein klares Erfolgserlebnis steht. Man erfährt Vorfreude und Spannung und wird motiviert, durchzuhalten.
- *Geocaching* bietet Aufgaben mit einer hohen Erlebnisdichte; die Spielerinnen und Spieler erhalten Anleitungen und Wegbeschreibungen für Abenteuer. Man kann und muss sich Herausforderungen stellen.
- *Geocaching* reizt dazu, ein gewisses Risiko einzugehen; andererseits begeben sich die Spielerinnen und Spieler dank der Regeln (fast) nie wirklich in Gefahr.
- *Geocaching* fördert die Nutzung technischer Geräte zur Problemlösung. Das alltägliche Smartphone erhält eine neue Funktion als Orientierungsmittel in der Natur.
- *Geocaching* steigert das technische Wissen über die Funktion des GPS-Gerätes, über Koordinatensysteme und Peilungen.
- *Geocaching* führt oft zu historisch interessanten Plätzen oder Aussichtspunkten oder liefert Informationen zu bemerkenswerten Persönlichkeiten. So lernt man auf spielerische Weise die Umgebung und Geschichte des Fundortes kennen.

Schließlich bietet sich auch das gemeinsame Entwickeln eines Caches, inklusive Suche des Ortes und des Themas, Entwicklung eines Rätsels, Gestaltung eines Versteckes und Verfassen der Beschreibung als umfangreiches Gruppenprojekt an. Unter dem Titel *Geocaching mit Bildungsinhalten* ist eine ausführliche Projektbeschreibung auf dem Medienpädagogik-Praxis-Blog zu finden (online unter: https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2012/12/06/geocaching-mit-bildungsinhalten/)

PS: Die angegebenen Links wurden durchwegs am 01.09.2018 überprüft.

Ausgabe 3/2016

Mediales Lernen/Lehren im Fremdsprachenunterricht/ beim Spracherwerb

(Media-supported Learning/Teaching in Foreign Language Classrooms/in Language Acquisition)

Herausgegeben von Alessandro Barberi, Christian Berger & Thomas Strasser

Johanna Chardaloupa/Aimi Jõesalu

Web 2.0-Werkzeuge und Apps im regulären DaF-Unterricht eTwinning macht es möglich!

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/975

Abstract

Johanna Chardaloupa und Aimi Jõesalu analysieren und präsentieren in ihrem Beitrag Web 2.0-Werkzeuge und Apps für den regulären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF) und berichten eingehend von diesbezüglichen Projekten in Griechenland und Estland. Damit liefern sie auch sehr nützliche Tools, die nur darauf warten, von internationalen Medienpädagoginnen und -pädagogen in der konkreten Unterrichtspraxis umgesetzt zu werden. Dabei finden sich zahlreiche Tipps für die medienpädagogische Umsetzung im Klassenraum: Skypen, Unterrichten, Üben, Evaluieren. So sehen medienpädagogische „Sternstunden" aus!

Web 2.0 tools and apps in general German as a Foreign Language classes – eTwinning is the solution! In their contribution, Johanna Chardaloupa and Aimi Jõesalu introduce Web 2.0 tools and apps for general German as a Foreign Language classes, and give detailed information on relevant projects in Greece and Estonia, also offering useful tools that are only waiting to be implemented by international media educators in their practical teaching, including a number of hints and tips for media-pedagogical implementation in the classroom: skyping, teaching, doing exercises, evaluating. This is what great moments in media education look like!

1. Zusammenfassung

Die Schulen Peiramatiko Gymnasio Panepistimiou Patron (Hellas) and Põlva Põhikool (Estland) haben während der Schuljahre 2013–2016 drei *eTwinning* – Projekte durchgeführt, die unter folgenden Links im Internet dokumentiert wurden:

1) 2013–2014: DaF–Webschule:
   https://www.tes.com/lessons/waHq_dOnJDFjJg/daf-webschule
2) 2014–2015: DaF–Digistunden:
   https://www.tes.com/lessons/EukAUNjPQQe8qA/daf-digistunden?redirect-bs=1 & https://twinspace.etwinning.net/57111/home
3) 2015–2016: ütekuun:
   https://twinspace.etwinning.net/16091/home & http://www.spicynodes.org/a/c36c7b9f-b84efd1d6d8b1c20f34153f9 (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler haben gemeinsam kommuniziert, gelernt und gespielt! All das hauptsächlich per Skype. Kommunikationssprache war Deutsch (2.

Fremdsprache sowohl für die Schülerinnen und Schüler aus Estland, als auch für die aus Griechenland). Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler beider Schulen kamen aus den 7., 8. und 9. Klassen. Das Projekt wurde während des regulären Deutschunterrichts im Klassenraum realisiert. Es wurde in den Deutschunterricht integriert. Da beide Schulen ungefähr ähnliche technische Ausstattungen hatten, konnten die Schülerinnen und Schüler Laptops, Tablets (*Android* in Estland und *iPads* in Griechenland) und Smartphones für die Durchführung von Aufgaben im Projekt benutzen/anwenden. Mobile Endgeräte waren sozusagen ein wichtiger Bestandteil der Projekte. Nur zwei oder drei Mal wurde der PC-Raum benutzt.

2. Einführung

Technology is only technology
to those born before technology
Alan Kay

Zur Einführung möchten wir zwei Zitate aus der JIM-Studie des Jahres 2014 voranstellen:

> Für Jugendliche spielen Medien eine bedeutende Rolle in ihrem Alltag. Mediengeräte und Medieninhalte sind allgegenwärtig und werden für Information, Unterhaltung und Kommunikation genutzt. Analog zum breiten Repertoire bei der Ausstattung mit Mediengeräten ist auch die Mediennutzung bei den meisten Jugendlichen vielfältig und flexibel. 81 % gehen täglich ins Internet, 13 % mehrmals pro Woche, das sind insgesamt 94 %. Die Internetnutzung steht an höchster Stelle der »Wichtigkeit der Medien«, direkt nach der Handynutzung und dem »Musik hören«. (JIM-Studie 2014: 12)

> Jugendliche wachsen heute in Haushalten mit einem sehr breit gefächerten Angebot an Mediengeräten auf. Obwohl die Nutzungsoptionen immer konvergenter werden und einzelne Medieninhalte über verschiedene technische Verbreitungswege abrufbar sind, bleibt die Vielzahl an Geräten in den Haushalten weitestgehend bestehen. In praktisch allen Familien sind Mobiltelefone (meist Smartphones), Computer/Laptop sowie Fernseher und ein Internetzugang vorhanden. (JIM-Studie 2015: 6)

Für Jugendliche sind Technologien also nichts Besonderes mehr, sondern selbstverständlicher Alltag. Und sie nehmen diese sehr häufig gar nicht mehr wahr. So sind nun mal die „digital natives" (Prensky 2001: 1). Das Gleiche gilt für die Nutzung des Internets. Das *World Wide Web* wird von ihnen ganz „natürlich" zum Recherchieren und Kommunizieren, zum Spielen und zur Unterhaltung genutzt. In jeder Hinsicht sind sie die mediale Fülle, wenn nicht Überfülle und Auswahl gewohnt – ob sie damit im Sinne der Medienkritik umgehen können, ist eine andere Frage (Schulmeister 2008 zit. nach Thissen 2015: 11, vgl. Schulmeister 2012: 44).

„Die klassischen Schulen bereiten unsere Kinder auf die Vergangenheit vor" (Schaefer 2014: Online) und Prensky (2001: 1) betont, dass „our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach". Die Schulen bekommen jetzt eine neue „Aufgabe": einerseits die für das 21. Jahrhundert notwendigen Kompetenzen – die sogenannten *21st Century Skills* – als zentral zu erwerbende (Medien-)Kompetenzen in den Unterricht zu integrieren und andererseits die Schülerinnen und Schüler auf die sich rapide verändernden Situationen von Lebenswelten angemessen vorzubereiten. Gleichzei-

tig sollen Schülerinnen und Schüler, in einer sich stetig verändernden Welt, Initiative und Verantwortung für sich und die Gemeinschaft übernehmen (Thissen 2016: Online). Laut dem Buchautor Martin Lindner passiert die Veränderung auf eine Art und Weise, die uns glauben macht, wir könnten einfach weitermachen wie bisher. Manche werden profitieren, andere untergehen. Doch die Digitalisierung ist längst Realität, und unsere Kinder brauchen Hilfe, sich in dieser neuen Welt zurechtzufinden (Schaefer 2014: Online).

Außer den Informations- und Medienkompetenzen, die in der Schule erworben werden müssen, kommen noch Kompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit, zur Kommunikation und Auseinandersetzung mit komplexen interdisziplinären Aufgabenstellungen dazu, aber auch Entrepreneurship und Empathie gilt es zu entwickeln (Thissen 2016: Online). Durch diesen Wandel, der in den Schulen bzw. im Unterricht stattfindet bzw. stattfinden soll, wird auch die Rolle zwischen Lehrenden und Lernenden verändert bzw. beeinflusst. Technologien verändern sich auch und werden (und/oder müssen) ein natürlicher Teil des Unterrichts (werden), gleichzeitig bekommen sie eine „dienende" Funktion und stehen nicht mehr so stark im Mittelpunkt, wie dies beim Unterricht im Computerraum der Fall war.

Bei all dem kommt es aber auf die (medien-)pädagogischen Konzepte an, denn die Technologie ist kein didaktisches Wundermittel. Sie muss angemessen eingesetzt werden. Zuerst das Konzept, dann das Werkzeug. Oder um es mit den Worten Tony Bates zu sagen: „Good teaching may overcome a poor choice in technology, but technology will never save bad teaching." (Thissen 2016a: Online)

3. Definitionen

Im Folgenden präsentieren wir einige Definitionen zu Hauptbegriffen, die in diesem Beitrag verwendet werden:

3.1. Web 2.0

Web 2.0 ist ein Schlagwort, das für eine Reihe interaktiver und kollaborativer Elemente des Internets, speziell des *World Wide Web*, verwendet wird. Dabei konsumieren die Nutzerinnen und Nutzer nicht nur den Inhalt, sondern stellen als *Prosumerinnen* und *Prosumer* selbst Inhalte zur Verfügung. Der Begriff postuliert in Anlehnung an die Versionsnummern von Softwareprodukten eine neue Generation des Webs und grenzt diese von früheren Nutzungsarten ab. Die Verwendung des Begriffs nimmt jedoch zugunsten des Begriffs *Social Media* ab (Wikipedia 2016: Online).

Die Bezeichnung *Web 2.0* weist zwar auf einen Bruch zu den früheren Web-Anwendungen hin, aber in der Bildung zeigt es eine allmähliche Entwicklung von Werkzeugen, auch in der Lehrpraxis (vgl. Bates 2011: 22).

3.2. Skype

Skype ist ein im Jahre 2003 eingeführter, kostenloser Instant-Messaging-Dienst, der seit 2011 im Besitz von Microsoft ist. Unterstützt werden Videokonferenzen, IP-Telefonie, Instant-Messaging, Dateiübertragung und Screen-Sharing. *Skype* ermöglicht das kostenlose Telefonieren zwischen Skype-Kundinnen und -Kunden via Internet. Internettelefonate mit Kundinnen und

Kunden anderer Online-Dienste sind nicht möglich (Wikipedia: Online). Obwohl *Skype* kein „authentisches" Web-Werkzeug ist, bietet es viel mehr Flexibilität als die vorherige Generation von Web-Tools (vgl. Bates 2011: 26f).

3.3. Apps – Anwendungssoftware

Mit Anwendungssoftware (auch Anwendungsprogramm, kurz Anwendung oder Applikation; englisch *application software*, kurz *App*) werden Computerprogramme bezeichnet, die genutzt werden, um eine nützliche oder gewünschte nicht systemtechnische Funktionalität zu bearbeiten oder zu unterstützen. Sie dienen der „Lösung von Benutzerproblemen" (Wikipedia 2016: Online).

3.4. eTwinning

eTwinning – die Gemeinschaft für Schulen in Europa – ist eine pulsierende Community von Lehrkräften aus ganz Europa mit der Möglichkeit zur Beteiligung an vielen Aktivitäten, von Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen über die gemeinsame Durchführung von Projekten bis hin zur Nutzung einer Vielzahl von Weiterbildungsangeboten – sowohl online als auch vor Ort. *eTwinning* wird im Rahmen des Erasmus+-Programms von der Europäischen Kommission finanziert, und in den über 10 Jahren seit dem Start haben sich mehr als 330.000 Personen von 145.000 Schulen registriert.

Das Herzstück von *eTwinning* bildet eine hoch entwickelte digitale Plattform unter *www.etwinning.net*, die in 28 Sprachen verfügbar ist. Im öffentlichen Bereich der Plattform finden die Besucherinnen und Besucher eine Vielzahl von Informationen darüber, wie man sich bei *eTwinning* engagieren kann. Die Vorzüge der Maßnahme werden erläutert und Anregungen für gemeinsame Projektarbeiten werden angeboten. Lehrkräfte sowie schulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können sich für einen eingeschränkten Bereich mit der Bezeichnung *eTwinning Live* anmelden. Dies ist der individuelle Zugangspunkt zur Community für interessierte Nutzerinnen und Nutzer. Sie können dort mithilfe spezieller Tools nach Kolleginnen und Kollegen suchen, Ressourcen, Praxisbeispiele und Ideen über die sozialen Netzwerkfunktionen teilen und im Rahmen von Projekten mit Schülerinnen und Schülern sowie Partnerinnen und Partnern unter Verwendung des Tools *TwinSpace* interagieren. *eTwinning Live* ist auch der Einstiegspunkt in die oben beschriebenen Weiterbildungsangebote. Dabei ist festzuhalten:

eTwinning belohnt die Mitwirkung der Lehrkräfte bei Aktivitäten und Projekten mit einem System aus Qualitätssiegeln für Projektarbeit und Urkunden für die Teilnahme an Weiterbildungen.

eTwinning bietet den Nutzerinnen und Nutzern ein hohes Maß an Unterstützung. In jedem der teilnehmenden Länder (aktuell 36) fördert eine nationale Koordinierungsstelle (National Support Service, NSS) die Maßnahme, bietet Rat und Hilfestellung für Endbenutzerinnen und -benutzer und organisiert eine Reihe von Aktivitäten auf nationaler Ebene. Auf europäischer Ebene wird *eTwinning* von der zentralen Koordinierungsstelle (*Central Support Service*, CSS) verwaltet, die von *European Schoolnet*, einem Konsortium aus 31 Bildungsministerien, geleitet wird. Diese Einrichtung arbeitet mit den nationalen Koordinierungsstellen zusammen und ist für die Entwicklung der Plattform sowie für die Organisation verschiedenster Weiterbildungsangebote und anderer Aktivitäten wie einer jährlichen europäischen Konferenz und

einer Preisverleihung verantwortlich, bei der Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler für ihre Mitwirkung an herausragenden Projekten ausgezeichnet werden (Cassells et. al. 2015: 49).

Hier der Link zu einem Video, das *eTwinning* einführend erklärt:
https://vimeo.com/141782318 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

4. Die eTwinning-Projekte

Wir werden nun die drei (3) *eTwinning*-Projekte zwischen Griechenland und Estland, an denen wir gearbeitet haben, näher erläutern und die Stärken bzw. Schwächen der Projekte präsentieren.

4.1. Der Anfang

Die zwei hier berichtenden Lehrkräfte aus Griechenland und Estland kannten sich früher nicht persönlich, sondern nur virtuell aus den online DaF-Foren (dafcommunity und Deutschlehrer online). Bei der IDT (Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und -lehrer) in Bozen/IT im Sommer 2013 hatten sie die Gelegenheit, da beide in der selben Sektion (F1) einen Vortrag gehalten haben, sich auch persönlich kennen zu lernen. Beide sind begeisterte eTwinnerinnen, daher entstand sofort die Idee ein gemeinsames Projekt durchzuführen. Natürlich wussten sie damals nicht, dass sie später drei gemeinsame Projekte realisieren würden.

4.2. DaF–Webschule (2013–2014)

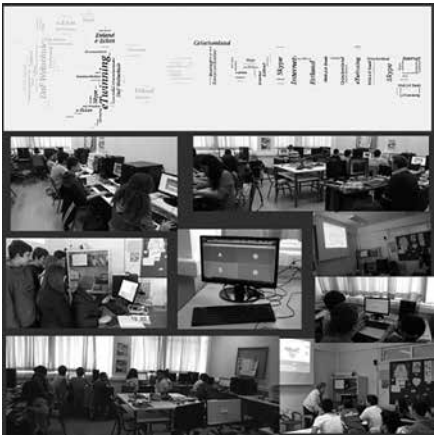


Abb. 1: DAF-Webschule

In diesem Projekt wollten die beteiligten Lehrkräfte eine „Webschule" gründen. Gemeinsame, webbasierte live online DaF-Stunden sollten durchgeführt und interessantere WEB 2.0-Tools und Apps für die Zusammenarbeit (auch in der Echtzeit) verwendet werden. Ebenso wurden Best Practice-Beispiele von beiden Schulen ausgetauscht, kommentiert, voneinander gelernt und es wurde versucht ein DaF-LehrerIn-Beispiel des 21. Jahrhunderts „auszustatten".

(Dokumentation online unter: https://www.tes.com/lessons/waHq_dOnJDFjJg/daf-webschule – In Estland hat dieses Projekt im Nationalen *eTwinning*-Wettbewerb den 1.-2. Preis bekommen.)

4.3. DaF–Digistunden (2014–2015)

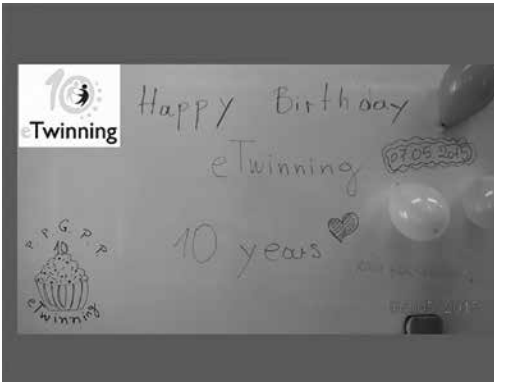


Abb. 2: DAF-Digistunden

Wir haben in diesem Projekt während unseren gemeinsamen live online Digi(digital)-Stunden nützliche Apps (+Tools) fürs Zusammenlernen der deutschen Sprache ausgesucht und verwendet. Die besten praktischen Beispiele der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden ausgetauscht, kommentiert, reflektiert, wodurch sie voneinander lernen konnten.

(Dokumentation online unter: https://www.tes.com/lessons/EukAUNjPQQe8qA/daf-digistunden?redirect-bs=1)

4.4. Ütehkuun (2015–2016)

Abb. 3: Projekt ütehkuun

Um unsere 3-jährige Zusammenarbeit zu feiern, wurde dieses Projekt „ütehkuun" (= zusammen, estnischer Dialekt) genannt. Die estnischen und griechischen Schülerinnen und Schüler lernten gemeinsam in Echtzeit: es wurden verschiedene Alltagsthemen (Ich, Familie, Freunde,

Wohnen, Schule, Heimat usw.) angesprochen/wiederholt. Und dies geschah natürlich mit Hilfe von verschiedenen Webtools. Es kam zu zehn (10) gemeinsamen live online „Sternstunden". (Dokumentation online unter: https://twinspace.etwinning.net/16091/home)

4.5. Gemeinsamkeiten

Beide Seiten (Griechenland und Estland) waren bereit, über einen längeren Zeitraum zusammenzuarbeiten. Alle drei Projekte hatten eine Laufzeit von drei bis vier Monaten, aber es war eine sehr intensiv, innovativ, kreativ und produktiv genutzte Zeit!

Es existierten vergleichbare Rahmenbedingungen bei den Partnerschulen. Also:

- Technische Voraussetzungen. In beiden Schulräumen gab es einen PC mit Internetanschluss, Beamer und WIFI-Verbindung im Klassenraum – so konnten die Schülerinnen und Schüler Tablets und Smartphones im Raum benutzen, um die verschiedenen Apps selbst auszuprobieren/zu testen.
- Ausreichender Zeitraum. Alles wurde im Voraus von den Lehrkräften organisiert, damit keine „Panne" entsteht. Falls aber etwas schieflaufen würde, gab es immer einen Ausweichplan. Nur wenn die Internetverbindung ausfiel, konnte nichts mehr gemacht werden.
- Interesse am gemeinsamen Projekt. Die Themen der Projekte standen den Interessen der Schülerinnen und Schüler sehr nahe. Das Projekt war aber nur für Schülerinnen und Schüler geplant, die Deutsch als zweite Fremdsprache an den Schulen lernten (Englisch ist für alle die erste Fremdsprache). Jedes Projektjahr kamen aber Schülerinnen und Schüler, die Französisch als zweite Fremdsprache gewählt hatten, mit der Bitte an uns heran, auch am Projekt teilnehmen zu dürfen. Es faszinierte sie, dass ihre Mitschülerinnen und -schüler mit Handys/Smartphones und Tablets im Unterricht arbeiten, „spielen" und auch mit gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern aus Estland authentisch kommunizieren durften.
- Guter persönlicher Kontakt zwischen den Kursleitern.
- Die Projekte waren im regulären DaF-Unterricht eingebettet. Die Durchführung der Projekte fand nie an einem Nachmittag nach Unterrichtsschluss statt. Je nach Absprache der Lehrkräfte hat die Zusammenarbeit und Kommunikation der Schülerinnen und Schüler während des Schulablaufs stattgefunden.
- Gleicher/ähnlicher live online Stundenablauf. Alle drei Projektjahre hatten den gleichen Rahmen: die Schülerinnen und Schüler wurden durch die Darstellung eines Themas/Problems motiviert zu agieren. Sie wurden im Klassenraum in Gruppen verteilt, um etwas zu kreieren (sie bekamen genaue Anweisungen). Dies wurde danach den Schülerinnen und Schülern der Partnerschule präsentiert und am Ende (vor Ende der Unterrichtsstunde) mussten alle Schülerinnen und Schüler diese Stunde evaluieren.
- Es wurde gemeinsam ein Tag gefeiert. Alle drei Jahre konnten die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ein unterschiedliches Ereignis „feiern":
  a) Am 09.05.2014 wurde gemeinsam der Europatag gefeiert.
  b) Am 07.05.2015 nahm die GR-Gruppe an einem Webinar teil, um den 10-jährigen Geburtstag von *eTwinning* (#10eTwinningDay) zu feiern. Die Schülerinnen und Schüler aus Griechenland hatten ein 3-Minuten-Video zu diesem Anlass angefertigt, in dem die Schülerinnen und Schüler aus Estland zu sehen und zu hören sind (sie begrüßen die Schülerinnen und Schüler aus Griechenland).

c) am 09.05.2016 wurde gemeinsam, mit Hilfe von Skype, Diversity Day 2016 gefeiert. An diesem Tag waren auch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer aus sechs anderen europäischen Ländern in der griechischen Schule zu Besuch (die griechische Schule nimmt auch an einem Erasmus+KA2-Projekt [„KULTURKIOSK"] teil). Einige dieser „Besucherinnen und Besucher" haben auch an der Videokonferenz teilgenommen.

- *Safer Internet Day* (SID): Da sich die Zusammenarbeit beider Schulen mit Hilfe des Internets abwickelte, wollten die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern die „Gefahren", Schwächen (aber auch Stärken) des Internets erklären bzw. verdeutlichen und spielerisch abfragen. Der Beginn jedes Projektjahres fing immer mit einem Kahoot-Spiel an, das nach der Diskussion und Aufklärung (seitens der Lehrkräfte) in der Klasse gemeinsam gespielt wurde (hier finden sich die Fragen vom letzten Projektjahr online unter: https://play.kahoot.it/#/k/e9e65511-765c-496c-b30d-c2b8b7d17b08).
- Alle drei *eTwinning*-Projekte erhielten das *eTwinning*-Qualitätssiegel.

4.6. Unterschiede

Jedes Projektjahr wurden gemäß dem Projektthema andere Online-Werkzeuge und Apps ausprobiert. Die Schülerinnen und Schüler aus Griechenland haben *iPad-Apps* und die EST-Schülerinnen und -Schüler *Android-Apps* verwendet. So konnte auch ein besserer Vergleich stattfinden. Von *Telagammi*, *Augmented Reality*, *Utellstory* oder *Flipagram* bis hin zu *Padlet*, *Google Slides*, *Titanpad* und *LearningApps* wurden in den Projekten verschiedenste Apps von den Schülerinnen und Schülern getestet.

5. Vorteile

Die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern (sowie Lehrerinnen und Lehrern) an solchen Projekten kann nur positiv gesehen werden. Die medienpädagogisch bedeutenden Vorteile sind:

- Abwechslung im Schulalltag
- Lockere Lernatmosphäre (das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler steigt)
- Engagierte Diskussionen
- Gemeinsam getroffene Entscheidungen
- Konzentrierteres und zielgerichteteres Arbeiten
- „Entdecken" anderer Sichtweisen.

6. Schlussbemerkungen

Die Vorbesprechungen und die Organisation für die Durchführung solcher Projekte kann sehr anstrengend für die Lehrerinnen und Lehrer sein. Man muss das ganze Vorgehen gut planen und organisieren, damit alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zufrieden sein können. Lange nächtliche Skype-Stunden, fast täglicher E-Mail-Austausch zwischen den Lehrkräften und regelmäßiger Kontakt über Social Media (*Facebook*) waren das „Rezept" für diese gelungene 3-jährige Zusammenarbeit. Die Freude der Schülerinnen und Schüler und deren Enthusiasmus, Motivation und Engagement am Projekt teilzunehmen, war die „Belohnung" der Lehrkräfte.

Die Lehrkräfte haben ihrerseits bei Seminaren, Tagungen und Konferenzen, sowohl in Griechenland als auch in Estland, die Endprodukte der Projekte präsentiert und somit die Arbeit und Mühe ihrer Schülerinnen und Schüler belohnt …

7. Einige repräsentative Beispiele

– 2014/ DaF-Webschule/ Saksa keele veebikool/

- https://koolielu.ee/info/readnews/358039/saksa-keele-veebikool (EST)
- https://spark.adobe.com/v/JqII6rIt4FF
- https://www.slideshare.net/johanna.gr/dafwebkon-2015 (4. DAFWEBKON)
- https://www.slideshare.net/johanna.gr/digifest2015-gym-chardaloupa (GR)
- https://bit.ly/DafWebschuleposter2014
- https://www.slideshare.net/johanna.gr/ss-34814728 (GR)
- https://www.slideshare.net/johanna.gr/chardaloupa-06122014 (1. Tagung zu digitalen Medien im DAF-Unterricht)

– 2016, März/ Über unsere DaF-Digistunden auf der 5. DaFWEBKON (als Posterpräsentation): (http://bit.ly/dafwebkon2016)

– November 2015: https://www.slideshare.net/johanna.gr/moneyshowpatras2015 (GR) 2016, 27.04/

– Über das ÜTEHKUUN-Projekt in „Põlva Teataja"/ https://www.polva.ee/bw_client_files/polva_linn/public/img/File/PT_aprill_2016.pdf

– „ÜTEHKUUN"–Projekt unter den 10 Besten in Estland/ https://koolielu.ee/info/readnews/512334/etwinning-kodulinnast-laulumangudeni

– eTwinning-Blog der Schule, 2010-2016/ https://etwinningpkk.wordpress.com/ https://bit.ly/Visibility6 Seite 92 (ENG) – 3 Jahre Zusammenarbeit!

– DAFWEBKON 2016: http:s//www.slideshare.net/johanna.gr/dafwebkon2016-chardaloupa,

– GETVICO: https://www.slideshare.net/johanna.gr/getvico-2016

PS: Die angegebenen Links im Hauptbeitrag wurden durchwegs am 01.09.2018 überprüft.

Literatur

Anwendungssoftware (2016): online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Anwendungssoftware#cite_note-DudenInf-1 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bates, Tony (2011): Understanding Web 2.0 and its Implications for E-Learning, in: Lee, Mark J. W./ McLoughlin, Catherine (Hg.): Web 2.0-based E-learning : applying social informatics for tertiary teaching, 21–42, online unter: http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Final-typeset-chapter1.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Cassells, Dorothy/Gilleran, Anne/Morvan, Claire/Scimeca, Santi (2015): Generation eTwinning. 10 Jahre eTwinning, online unter: https://www.etwinning.net/eun-files/generation/de.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_Studie_2014.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Prensky, Mark (2001): Digital natives, digital immigrants. Horizon, 9(5), 1–6, online unter: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schulmeister, Rolf (2008): Gibt es eine »net generation«? Hamburg, online unter: http://www.educationalmedia.ch/pdf/schulmeister-net-generation_v2_integral.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schulmeister, Rolf (2012): Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation, online unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6871 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Skype (2016): online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Skype (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Thissen, Frank (2015): Warum mobiles Lernen in der Schule. 3. Auflage, online unter: https://www.frank-thissen.de/Dateien/ML3.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Thissen, Frank (2016a): Mobiles Lernen, online unter: https://www.frank-thissen.de/PDF/Mobiles_Lernen_3.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Thissen, Frank (2016b): Forschung zum mobilen Lernen im Innovation Lab, online unter: https://learning-research.center/forschung-zum-mobilen-lernen-im-innovation-lab/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Web 2.0 (2016): online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Web_2.0#cite_note-1 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Reinhard Bauer/Petra Szucsich/Klaus Himpsl-Gutermann

Zeig, was du kannst! E-Portfolios als alternatives Assessment-Tool im Fremdsprachenunterricht

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/970

Abstract

Die Expertinnen und Experten für E-Portfolio Reinhard Bauer, Petra Szucsich und Klaus Himpsl-Gutermann haben sich in ihrem Beitrag vorgenommen, zu erläutern, wie durch die Verwendung von E-Portfolios traditionelle Rollen und Strukturen im didaktischen Feld aufgebrochen werden können. Denn herkömmliche Leistungsbeurteilung hat einen sehr eingeschränkten Blick auf die Lernenden und deren Leistung sowie recht eng begrenzte Ziele. Dominierendes Ziel dieser Form von Leistungsbeurteilung ist es, die Lernenden zu bewerten und mit einer Ziffernnote einzustufen, die keine Auskunft darüber gibt, was besonders gut war und was getan werden kann, um Talente, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler herauszufinden und zu fördern. E-Portfolio-Arbeit verfolgt einen anderen Ansatz. E-Portfolios zeigen die am besten gelungenen Artefakte der Lernenden, berücksichtigen deren Interessen und wertschätzen die Vielfalt. Portfolioarbeit zielt auf eine Reflexion des eigenen Lernens und eine Darstellung eigener Leistungen ab, wobei auf eine hohe Partizipation der Lernenden nicht nur bei der Auswahl der Produkte für das Portfolio, sondern auch bei der Beurteilung Wert gelegt wird. Eine prozessorientierte Bewertung von Lernenden erfordert allerdings auch eine andere didaktische Herangehensweise. Durch die Verwendung des E-Portfolios werden traditionelle Rollen und Strukturen aufgebrochen. Veränderungen der Lehr- und Lernprozesse beziehen sich einerseits auf die Struktur und Rahmenbedingungen, andererseits auf die Unterrichtsplanung und dessen Verlauf. In unserem Beitrag werden diese Veränderungen einerseits kurz beschrieben, andererseits wird anhand eines Praxisbeispiels aus dem Englischunterricht gezeigt, wie ein Projekt mit einem E-Portfolio gestaltet und beurteilt werden kann.

Show us what you can do! – e-portfolios as an alternative assessment tool in foreign language teaching. With their paper, the e-portfolio experts Reinhard Bauer, Petra Szucsich and Klaus Himpsl-Gutermann aim to explain how the use of e-portfolios can serve to suspend traditional roles and structures in the didactic field. The view of learners and their performance offered by conventional performance assessment is rather restricted, as well as its goals, as the dominating goal of this form of performance assessment is to evaluate the learner and grade him or her using a numerical mark that gives no indication of what was especially good and what can be done in order to identify students' strengths and weaknesses and to support them. The approach of e-portfolio work is different. E-portfolios showcase the most successful artefacts of the learners, take their interests into account, and value diversity. Portfolio work aims to facilitate

the reflection of one's learning process and a presentation of one's own achievements, with a strong emphasis on the participation of the learner, not only while choosing the products for the portfolio, but also in its evaluation. However, a process-oriented assessment of learners also requires a different didactic approach. By using the e-portfolio, traditional roles and structures are suspended. Changes in teaching and learning processes relate to structure and framework conditions, but also to lesson plans and the way lessons develop. In our contribution, we provide a short description of these changes, but also show how a project can be developed and evaluated with an e-portfolio using a practical example from English teaching.

1. Einleitung

Die Verwendung innovativer Technologien ist für zeitgemäßes Lehren und Lernen unumgänglich. Allerdings gilt es nicht nur den Umgang mit neuen Medien zu trainieren, sondern viele verschiedene Aspekte des Lernens und Reflektierens wie Teamarbeit, Urteils- und Kritikfähigkeit sowie kollegiale Rückmeldung zu fördern und vonseiten der Lehrperson ganzheitlich zu beurteilen. Das elektronische Portfolio ist zur Förderung dieser Kompetenzen v. a. auch im Sprachunterricht sehr gut geeignet. Da ein E-Portfolio dynamisch über einen bestimmten Zeitraum hinweg bearbeitet wird, macht es Lernprozesse für sich selbst und für andere sichtbar (Bernstein et al. 2006; Himpsl-Gutermann 2012) und kann damit als Instrument für eine prozessorientierte, formative Leistungsbeurteilung eingesetzt werden.

Anhand eines erprobten Praxisbeispiels für die Sekundarstufe wird gezeigt, wie der Einsatz von E-Portfolios Unterrichtsszenarien in mehrfacher Form bereichert und wie das Portfolio als alternatives Beurteilungstool verwendet werden kann. Das Praxisbeispiel beschreibt ein Filmprojekt zum Thema Werbung, bei dem in Gruppen ein Werbespot gedreht und unterschiedliche Aufgaben zum Thema „Werbung" von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Am Ende des Projekts werden das jeweilige Ergebnis (E-Portfolio-Schaufenster) sowie der persönliche Erfahrungsgewinn und Wissenszuwachs der einzelnen Gruppenmitglieder (Lerntagebuch/Blog im E-Portfolio) der Lehrperson und der Klasse präsentiert. Damit wird sichergestellt, dass individualisierte Lernwege im Klassenraum am Ende des Projektes wieder zusammengeführt werden.

E-Portfolios stellen insofern ein alternatives Assessment-Tool dar, als sie nicht nur eine bloße ergebnisorientierte Bewertung (Schaufenster), sondern auch eine prozessorientierte Bewertung (Dokumentation und Reflexion der Lernwege) von Lernenden und durch andere Lernende ermöglichen. Dies erfordert allerdings eine Abkehr von den in vielen Fällen noch immer dominierenden wissensbezogenen Assessmentverfahren im Fremdsprachenunterricht zugunsten eines prozessorientierten Assessments. Gerade in einem kompetenzorientierten Unterricht stehen für Apelojg (2015) die individuellen Lernschritte und -entwicklungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Er spricht in diesem Kontext von einer „prozessorientierten Didaktik" (ebd. 1).

Auf diese „Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht", d. h. den Ansatz der Handlungsorientierung, wie sie im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GERS)* von Trim, North & Coste (2013) vertreten wird, und die für den schulischen Kontext entwickelten Bildungsstandards (vgl. z. B. Horak et al. 2010), welche die Kompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rücken, verweist auch Arras (2009). Eine der wesentlichen Konsequenzen der Kompetenzorientierung sieht sie in der

Abkehr von der „Defizitperspektive“ (ebd. 210): Anstatt danach zu suchen, was jemand nicht kann, wird danach gefragt, was er oder sie kann, und zwar in welchem Ausmaß und auf welchem Niveau. Erklärtes Desiderat ist eine neue Evaluationskultur, die sich am Individuum orientiert. Ziel ist die Transformation von Wissen in Können. Als ein mögliches Hilfsmittel sind vor diesem Hintergrund E-Portfolios zu sehen, denn „Portfolios sind die konsequente Weiterentwicklung der Kann-Beschreibungen [vgl. GERS] für die Selbsteinschätzung. Sie bieten zudem die Chance für eine neue Selbstwahrnehmung der Lernenden: sie sind nicht mehr Objekt von unterrichtlichem Bemühen, sondern Subjekt ihres Lernprozesses und damit direkt verantwortlich für ihren eigenen Lernfortschritt“ (Arras 2009: 214). Anzumerken bleibt natürlich, dass E-Portfolios nur als ein Teil einer aus drei Säulen bestehenden prozess- und ergebnisorientierten Lern- und Evaluationskultur in einem zeitgemäßen kompetenzorientierten Unterricht zu sehen sind, in dem die individualisierte, differenzierte Förderung des bzw. der einzelnen Lernenden im Mittelpunkt steht:

- 1. Lernerfolgskontrollen, die Unterrichts- und Lernprozesse begleiten (teilnehmende Beobachtung, *Classroom Discourse* und Lehrerfeedback, Klassenarbeiten),
- 2. Selbstbewertung kombiniert mit Selbstreflexion (*Self Assessment*) durch E-Portfolios und *Peer Evaluation* (mit Selbstbewertungsbögen zu den einzelnen Kompetenzen wie etwa in modernen Workbooks für den Englischunterricht, Dossiers mit den besten Werkstücken etc., die konkrete Ergebnisse von Handlungs- und Projektunterricht darstellen), und
- 3. Lernstandserhebung von außen (Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen, nationale und internationale Untersuchungen).

2. Grundlagen zu E-Portfolios in der Schule

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über das Portfolio als pädagogische Methode – in traditioneller wie in elektronischer Form – gegeben und dessen Integration in den Unterricht beschrieben, ehe auf seine besondere Bedeutung für die Medienbildung in der Schule eingegangen wird.

2.1. Der E-Portfolio-Begriff

Das Portfolio als Sammlung von Lernprodukten geht auf reformpädagogische Ansätze zurück und wurde in den 1970er Jahren erstmals bibliografisch erwähnt (Sweet 1976). In der elektronischen Variante tauchte es bereits zu Beginn der 1990er Jahre zum ersten Mal in den USA in Verbindung mit E-Learning auf, das durch die Verbreitung des *World Wide Web* einen neuen Aufschwung nahm (Buzzetto-More 2010: ix). Und obwohl das Portfolio in der klassischen Form der Sammelmappe auch im deutschsprachigen Raum eine langjährige Tradition hat, rückte es erst seit 2003 im Zusammenhang mit der Kampagne „ePortfolio for all“ des EIfEL-Instituts in den Fokus der Pädagoginnen und Pädagogen, die sich mit E-Learning beschäftigten (Ravet 2007).

Aufgrund der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten in allen Bildungskontexten und Phasen des *Lifelong Learning* und der unterschiedlichsten Ausprägungen ist die Frage „Was ist ein Portfolio“ nicht leicht zu beantworten. Es gibt nur wenige, kurze Begriffsdefinitionen in der pädagogischen Fachliteratur, die sich durchgesetzt haben. Eine sehr frühe, aber weit verbreitete Definition stammt aus dem Jahr 1991:

> *A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting content, the criteria for selection, the criteria for judging merit and evidence of student self-reflection.* (Paulson/Paulson/Meyer 1991: 60)

Damit zielt Portfolioarbeit auf eine Reflexion des eigenen Lernens und eine Darstellung eigener Leistungen ab, wobei auf eine hohe Partizipation der Lernenden nicht nur bei der Auswahl der Produkte für das Portfolio, sondern auch bei der Beurteilung Wert gelegt wird. Häcker (2007) leitet daraus drei Grundprinzipien für gelingende Portfolioarbeit ab:

- *Kommunikation*: eine offene Gesprächskultur hinsichtlich der Ziele der Portfolioarbeit, den aktuellen Stand der Arbeiten und der Bewertung, Austausch in der Lerngruppe und mit den Lehrenden, hohe Bedeutung von Feedback.
- *Transparenz:* Klarheit bei allen Beteiligten über die Ziele der Portfolioarbeit und der Bewertung, bei elektronischen Formen insbesondere auch über die Verwendung der Daten und die Zugriffskontrolle darauf.
- *Partizipation*: Einbeziehen der Lernenden bei der Auswahl der Portfolioinhalte, der Festlegung der Auswahlkriterien sowie der Festlegung der Kriterien der Leistungsbeurteilung.

Gegenüber der traditionellen Portfoliomappe bietet die elektronische Variante zusätzliche Vorteile, die sich zum einen aus der digitalen Form der Speicherung, zum anderen aus der webbasierten Form der Darstellung ergeben. Barrett (2004) benennt im Einzelnen folgende Vorzüge:

- *Archiving*: Durch die digitale Form der Speicherung lassen sich Portfolios langfristig archivieren und in leicht veränderten Varianten wiederverwenden.
- *Linking/Thinking*: Durch Hyperlinks lassen sich externe Lernressourcen hinzufügen oder Verknüpfungen im eigenen Portfolio herstellen.
- *Storytelling*: Das Lerntagebuch in Weblogform ermöglicht es, die eigene „Lerngeschichte" zu erzählen.
- *Collaborating*: Über Webplattformen ergeben sich Möglichkeiten der zeit- und ortsunabhängigen Zusammenarbeit.
- *Publishing*: E-Portfolio-Software mit differenzierten Zugriffseinstellungen ermöglichen die Veröffentlichung verschiedener Portfolioansichten für unterschiedliche Zielgruppen.

Darüber hinaus ermöglichen digitale Portfolios die Verwendung einer größeren Zahl von Informationstypen sowie unterschiedliche multimediale Dateiformate, sind dynamisch und für eine große Besucherinnen- und Besucherzahl zugänglich, erlauben eine Beschlagwortung mit Metadaten und sind deshalb leichter zu verwalten (Buzzetto-More 2006).

2.2. Geeignete Arten von E-Portfolios für die Schule

Neben der Definition der Lernziele und Lernergebnisse ist die genaue Festlegung des E-Portfolio-Zwecks ein bedeutender Punkt für eine erfolgreiche Implementierung. Aufgrund sehr unterschiedlicher Begriffe und Beschreibungssysteme in der einschlägigen Fachliteratur erweist sich diese Festlegung als keine leichte Aufgabe – so identifiziert z. B. Häcker 30 verschiedene Arten von Portfolios im pädagogischen Kontext (Häcker 2007: 132), noch ohne Berücksichtigung der vielfältigen digitalen Varianten. Eine Orientierungshilfe bietet die Taxonomie für E-Portfolios nach Baumgartner, Himpsl & Zauchner (2009), die eine Einteilung in drei Grundtypen (Reflexionsportfolio, Entwicklungsportfolio und Präsentationsportfolio) vor-

nimmt. Die drei Typen sind allerdings nicht als scharf getrennte Portfolioarten zu sehen, sondern jedes Portfolio sollte zur Reflexion anregen, anderen etwas über das eigene Lernen präsentieren und dabei zur Steuerung der eigenen Entwicklung verwendet werden. Die Grundtypen sollten jedoch bewusst machen, wo der jeweilige Schwerpunkt in der Portfolioarbeit liegt und worauf in der Implementierung dann besonderes Augenmerk zu richten ist. Wie Abbildung 1 zeigt, werden mit der Wahl des Grundtyps indirekt auch Entscheidungen getroffen, welche Perspektive (retrospektiv, gegenwärtig, prospektiv) auf das E-Portfolio überwiegt und welche Rolle (TutorIn, AssessorIn, MentorIn) die Lehrperson vorwiegend einnimmt.

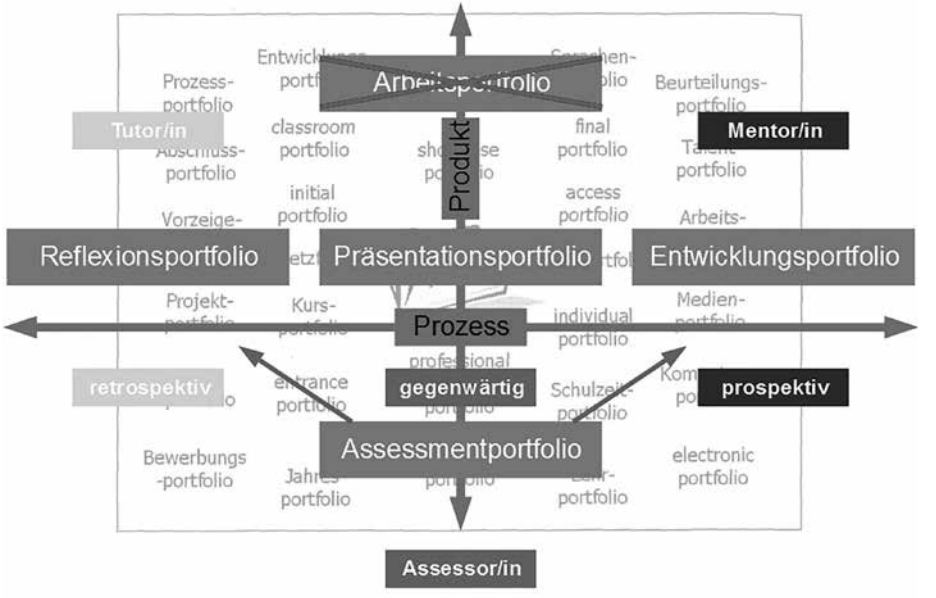


Abb. 1: E-Portfolio-Typen und begleitende Rollen nach Himpsl-Gutermann (2014), angelehnt an die Portfolioarten nach Häcker (2007) und die Taxonomie nach Baumgartner et al. (2009)

Wird das Portfolio zum Bestandteil der Leistungsbeurteilung, so verändert sich der Charakter der Portfolioarbeit. Ein Prüfungsportfolio ist vorwiegend ein produktorientiertes Präsentationsportfolio, kann je nach Zielen des Assessments aber auch Aspekte der anderen beiden Grundtypen beinhalten. Da in der Schule in der Regel der Lehrer/die Lehrerin eines Fachgegenstandes auch die Leistungsbeurteilung übernimmt, verschmelzen hier die Rollen des Tutorings und des Assessments.

In Verbindung von fachlichen Lernzielen und Zielen der Medienbildung in der Schule wird eine schrittweise Einführung in die Portfolioarbeit empfohlen, die im Lauf eines Schuljahres beispielsweise folgende Phasen aufweisen könnte:

Der Start in die Portfolioarbeit könnte mit einem einfachen Präsentationsportfolio erfolgen, bei dem ein Steckbrief zur eigenen Person erstellt wird. Zu den Ausgangsfragen „Wer bin ich?“ und „Was zeichnet mich aus?“ können die Schülerinnen und Schüler sich spielerisch und ohne Druck den anderen in der Klasse präsentieren, dabei die Grundfunktionen der Software kennenlernen und sich gleichzeitig in der Verwendung verschiedener Medien üben.

Die Fortsetzung in die Portfolioarbeit erfolgt am besten über ein Reflexionsportfolio, das parallel zu einem begrenzten Unterrichtsvorhaben geführt wird und in erster Linie der Reflexion des eigenen Lernprozesses dient. Es ist deshalb als Lernportfolio grundsätzlich freiwillig, dient dem weiteren Kennenlernen der Portfoliomethode und fließt zunächst nicht in die Leistungsbeurteilung ein. Dabei kann insbesondere auch darauf eingegangen werden, welche Rolle das Lerntagebuch in der Portfolioarbeit spielt.

Aus dem Lernportfolio heraus kann in weiterer Folge ein erstes Assessmentportfolio erstellt und den Lehrenden zur Beurteilung vorgelegt werden. Dieses Portfolio ist verpflichtend, die Bewertung der Leistung zum gewählten Unterrichtsthema orientiert sich an den Lernzielen und wird auf Grundlage dieser Portfolioansicht in eine Ziffernnote nach dem österreichischen Notensystem überführt. Neben transparenten Lernzielen sind klare Beurteilungskriterien wichtig, beispielsweise in Form von Bewertungsrastern (*Rubrics*).

Darüber hinaus könnte aus dem Steckbrief zu Beginn der Portfolioarbeit im Verlaufe des Schuljahres ein umfangreicheres Präsentationsportfolio entstehen, das von den Schülerinnen und Schülern parallel zum Unterricht als Zusammenschau der Portfolioansichten aus den einzelnen Unterrichtsvorhaben ohne großen Zusatzaufwand erstellt wird. Es kann den Schülerinnen und Schülern als umfassender Nachweis der erworbenen Kompetenzen – z. B. in Bezug auf Medienkompetenzen, wie sie im Digikomp-Projekt[1] vorhanden sind – zum Ende einer Schulstufe dienen und kann bzw. soll auch Ergebnisse informellen Lernens enthalten. Im Sinne des „Lifelong Learning" kann es auch als digitales Bewerbungsportfolio verwendet werden, z. B. beim Übertritt in eine andere Schulform oder zum Schulabschluss.

Wird ein Assessmentportfolio gewählt, so verändert sich nicht nur der Charakter der Portfolioarbeit, sondern es sind auch die Bedingungen der an österreichischen Schulen geltenden Leistungsbeurteilungsverordnung zu berücksichtigen.

2.3. Leistungsbewertung mit Portfolios

Dem E-Portfolio wird wie dem traditionellen Portfolio ein hohes Potential als Reforminstrument für Schule und Hochschule in Bezug auf Lern- und Leistungsbeurteilungskultur zugesprochen (Baumgartner 2005; Häcker 2005; Hornung-Prähauser/Geser/Hilzensauer/Schaffert 2007). Gleichzeitig warnen die Protagonistinnen und Protagonisten – allen voran Thomas Häcker – davor, dass eine schöne Idee zusehends korrumpiert wird. Dies läge zum einen daran, dass insbesondere im deutschsprachigen Raum vielen Anwenderinnen und Anwendern nicht oder zu wenig klar sei, wogegen sich die Alternative-Assessment-Bewegung in den USA gerichtet habe und wofür der Portfolioansatz stehe (Häcker 2005: 1). Auf der anderen Seite konnte ein ähnliches Phänomen auch in den USA beobachtet werden, nämlich, dass die zunehmende Institutionalisierung des Portfolios durch die bestehenden Bildungssysteme, die in ihrer Gesamtheit nach wie vor einseitig ergebnisorientiert sind, die ursprüngliche Intention gefährde (Bräuer 2006: 257). Die ursprüngliche Idee, Arbeits- und Lernprozesse sich selbst bewusst und gleichzeitig für andere sichtbar zu machen, sollte die Grundlage für eine ganzheitliche Bewertung liefern. Dies bedürfe allerdings einer besonderen Arbeitsatmosphäre, die sich durch Experimentierfreudigkeit, Offenheit gegenüber Lernschwierigkeiten und einer partnerschaftlichen Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden geprägt sei. Bei einem Unterricht, der über-

1 Online unter: https://www.digikomp.at (letzter Zugriff: 01.09.2018).

wiegend im Kontext von quantifizierbaren Leistungsnachweisen und Ziffernnoten stattfindet, bleibe die private Lernsphäre aus Furcht vor dem Sichtbarwerden von Fehlern und Schwächen oft verborgen – Bräuer warnt vor „verordneten Hochglanz-Portfolios" (Bräuer 2006: 257).

Was bedeutet dies nun für Lehrkräfte im österreichischen Schulsystem, die sich an das Schulunterrichtsgesetz und die bestehende Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) halten müssen? Die LBVO sieht nach Lercher (2009: 49) mündliche, schriftliche, praktische und grafische Leistungsfeststellungen vor sowie die Feststellung der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. In Schultypen mit Schularbeitenfächern ist die Anzahl der Schularbeiten in der Regel verpflichtend vorgeschrieben, ansonsten erlaubt das Gesetz den Lehrkräften sehr große Freiheit in Anzahl und Form der gewählten Leistungsfeststellungen. Wichtige Kriterien sind für den Gesetzgeber, dass die Leistungsfestellungen möglichst kontinuierlich über den Beurteilungszeitraum vorgenommen werden und die Aufzeichnungen darüber so detailliert geführt werden, dass bei der Beurteilung eine eindeutige Einordnung in das gesetzlich vorgeschriebene Notensystem vorgenommen werden kann (ebd.). Während sich summatives Assessment meist auf eine große Prüfung oder Schularbeit am Ende eines Lernzeitraumes reduziert, soll formatives Feedback Lernende dahingehend unterstützen, in laufenden Prozessen Verbesserungen zu erzielen. Außerdem erhalten die Lernenden beim summativen Assessment meist nur rudimentär Einblick in die Evaluationsergebnisse, oft nur in Form einer Ziffernnote. Das E-Portfolio eignet sich deshalb sehr gut als zusätzliches Werkzeug zur kontinuierlichen Feststellung der Mitarbeit einer Schülerin/eines Schülers und kann neben den vorgeschriebenen Schularbeiten ergänzend zu den anderen genannten Prüfungsformen zum Einsatz kommen (Lercher 2009: 133).

Wird in einer Klasse ein E-Portfolio zum ersten Mal eingesetzt, so empfehlen wir, zunächst mit einem Lernportfolio zu beginnen, das nicht zur Prüfung herangezogen und benotet wird. Dies hat unserer Ansicht nach mehrere Vorteile. Zunächst können alle Beteiligten die neue Lehr-/Lernmethode ohne Notendruck kennen lernen und das Hauptaugenmerk auf den individuellen Lernprozess richten. Im Sinne eines formativen „Assessment for Learning" werden die Portfolios und die Artefakte darin zusammen mit den Lernenden begutachtet, um vor allem durch kritisch-konstruktives Feedback eine Verbesserung des Lernens zu ermöglichen (Barrett/Carney 2005: 6). Die Schülerinnen und Schüler bewerten ihre eigenen Portfolios und unter Anleitung auch diejenigen der Peers, allerdings nicht einstufend und abstrakt, sondern konkret inhaltlich in Form von Kommentaren (Winter/Schwarz/Volkwein 2008: 35). Auch die Abschlussbewertung durch die Lehrperson wird in der Regel in Form eines inhaltlichen Kommentars abgegeben, wobei diese viel schwieriger zu handhaben sind, als es auf den ersten Blick scheinen mag (Winter/Lautenschläger 2006: 193). Neben Gesprächen über die Portfolios und Präsentationen bilden schriftliche Kommentare aber eine wichtige Ergänzung oder auch Vorbereitung derselben. Beim Lernportfolio stellen sie in erster Linie eine informelle Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler mit Bezug zum individuellen Lernprozess dar, anders als bei einem Prüfungs- oder Präsentationsportfolio, das als Leistungsschau unter Umständen eine größere Zielgruppe hat (Eltern, andere Lehrerinnen und Lehrer, potenzielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber etc.) und sich stärker an objektiven Kriterien, Kompetenzrastern oder Standards orientiert (ebd. 194).

Diese Form von Lernportfolios innerhalb einzelner, klar eingegrenzter Ausbildungsetappen, deren Form, Inhalt und Bewertungskriterien gemeinsam ausgehandelt werden, kann durch stärker standardisierte Prüfungs- und produktorientierte Präsentationsportfolios ergänzt wer-

den, die zum Aufzeichnen von längerfristigen Arbeitsprozessen und Ausbildungsergebnissen geeignet sind (Bräuer 2006: 261). Durch die sinnvolle Kombination unterschiedlicher Portfoliotypen kann der Umgang mit reflexiver Praxis wesentlich zur Veränderung einer Bildungslandschaft beitragen, in der es immer weniger um reine Wissensvermittlung geht, sondern zunehmend um die Entwicklung einer umfassenden Problemlösungskompetenz, zu der auch die Informationskompetenz 2.0 gehört.

2.4. Die Erstellung von Portfolioansichten mit Mahara

Mahara ist eine Open-Source-E-Portfolio-Software mit Social-Networking-Funktionen, die ursprünglich in Neuseeland entwickelt wurde, inzwischen aber auch in Österreich eine gewisse Verbreitung erfahren hat, sowohl an Schulen, als auch an Hochschulen (Szucsich/Himpsl-Gutermann 2015). *Mahara* verbindet einen individuellen, lernerinnen- und lernerzentrierten Ansatz mit einem Community-Konzept, d. h. die zur Verfügung gestellten Tools dienen zunächst den Lernenden zur Begleitung des eigenen Lernprozesses und der eigenen Entwicklung, bieten daneben aber auch die Möglichkeit, anderen Userinnen und Usern Zugriff zu erlauben und sich so einem gewissen Personenkreis zu präsentieren (Himpsl/Baumgartner 2009: 61). Für den Austausch in der Klasse wird auf *Mahara* von der Lehrkraft eine geschlossene Gruppe angelegt, innerhalb der sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Zugriff auf die erstellten Ansichten geben können.

2.5. Studie E-Portfolio for KidZ

Der Einsatz von E-Portfolios beeinflusst Unterrichtsszenarien in mehrfacher Hinsicht, wie die Ergebnisse einer im Rahmen des bmbf-Projekts *KidZ* durchgeführten E-Portfolio-Studie[2] zeigen. In dieser Studie wurden nach einer österreichweiten Bestandsaufnahme von Schulen, die mit E-Portfolios arbeiten, fünf Einzelfälle, die schon länger mit E-Portfolios arbeiten, ausgewählt und genauer analysiert. Im Zentrum der Forschungsmethodik standen Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen, die einer qualitativen Inhaltsanalyse nach der Grounded-Theory-Methodik unterzogen wurden (Breuer 2009). Als Metakategorien für die Interviews und deren Auswertung wurden die Orientierungspunkte für die Planung und Evaluation von Portfolioarbeit nach Winter (2007: 374) gewählt. Ergänzend zu den Interviews wurden exemplarisch Materialien aus dem Unterricht und der Portfolioarbeit analysiert und in die Dokumentation aufgenommen.

Die Ergebnisse der Studie verweisen auf struktureller Ebene auf Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtsfächer, hinsichtlich Raum und Zeit und in Hinblick auf das Rollenverständnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Abb. 2):

Fächer brechen auf	· Fächerübergreifende Aufgabenstellungen werden erleichtert.
Raum bricht auf	· Lehrende und Lernende arbeiten in der Schule und zu Hause.

2 Online unter: https://www.mahara.at/user/zli/kidz-eportfolio-2014 (Szucsich & Himpsl-Gutermann, 2015, letzter Zugriff: 01.09.2018).

Zeit bricht auf	· Aktivitäten finden über Schulstunden hinweg statt.
Rollen brechen auf	· Verhältnis Lehrende/Lernende ändert sich. Lehrende werden verstärkt zu Coaches.

Abb. 2: Veränderte Struktur und Rahmenbedingungen durch E-Portfolio-Arbeit (Szucsich/Himpsl-Gutermann 2015)

Die Lernenden verwenden Werkzeuge und Kommunikationskanäle, die ihrer Lebenswelt entsprechen, wodurch ihr Engagement in vielen Fällen höher ist und zu einer großen Handlungskompetenz der Lernenden führt. Es ist allerdings festzustellen, dass dieser Aspekt erst in längeren E-Portfolio-Prozessen und bei wiederholtem Einsatz voll zur Wirkung kommt. Die in der Portfolioarbeit integrierten Reflexionsphasen stellen für die Lernenden (vor allem für die ungeübten) meist eine große Herausforderung dar. Dennoch werden sie nach einiger Zeit gut gemeistert.

Auch in der Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsverlauf sind durch E-Portfolio-Arbeit Veränderungen zu erkennen, die sich letztendlich auf die Bewertung der Portfolios auswirken können (vgl. Abb. 3):

prozessorientiert	· E-Portfolio-Arbeit sollte über mehrere Jahre erfolgen. · Viele Kompetenzen müssen reifen. · Häufiger Einsatz verbessert eigenständiges Lernen.
kommunikativ, kollaborativ	· Lehrende entwerfen im Team Aufgabenstellungen. · Lernende arbeiten oft in der Gruppe.
interaktiv	· Die Lernenden greifen auf online Bestehendes zu und arbeiten damit. · Interaktion in Peer-Gruppen entsteht.
engagiert, motivert	· Erfolgserlebnisse durch herausfordernde Aufgaben erhöhen die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.
reflektiert	· Eine Reflexionskultur wird entwickelt, obwohl sie zu Beginn schwierig erscheint.
kompetenzorientiert	· Projektmanagement und Teamwork werden trainiert. · Kreativität wird gefördert.
selbstorganisiert	· Einstellung der Arbeiten und Inhalte werden zum Teil von den Lernenden selbst bestimmt.
individualisiert	· Methodenvielfalt geht einher mit der Individualisierung der Lernenden.

Abb. 3: Veränderte Unterrichtsprozesse durch E-Portfolio-Arbeit (Szucsich/Himpsl-Gutermann 2015)

Die E-Portfolio-Arbeit wird von den Teilnehmenden als prozessorientiert erlebt. Beurteilt werden von den Lehrenden nicht nur die Abschlussergebnisse (Präsentation der Portfo-

lio-Schaufenster), sondern auch die Entwicklungen, die die Lernenden im Laufe des Projekts erleben, und der Erkenntnisgewinn, den sie dabeihaben. Im Rahmen der E-Portfolio-Arbeit werden neben den fachlichen und digitalen Kompetenzen Schlüsselqualifikationen wie die Zusammenarbeit in Teams, das Einhalten von Abgabeterminen, das Geben und Nehmen von Feedback und die Einhaltung von Terminen geschult. Obwohl die Aufgabenstellungen mehr oder weniger stark von den Lehrenden vorgegeben werden, erreichen die Lernenden ein hohes Maß an Selbstorganisation.

Individualisierung kann auf zwei Ebenen beobachtet werden: einerseits durch Methodenvielfalt bei der Aufgabenstellung, die von den Lehrenden als Alternativen angeboten und gefördert wird, andererseits können die Lernenden durch eine relativ freie Aufgabenstellung ihre Interessen vertiefen und in ihre Portfolioansichten einfließen lassen. Analoge und digitale Artefakte können im E-Portfolio gut miteinander kombiniert werden, was u. a. in einem Praxisbeispiel aus dem Englischunterricht zum Thema „Werbung" dargestellt wird (siehe nächstes Kapitel).

Die hier angeführten Veränderungen wirken sich u. E. stark auf die Bewertung von E-Portfolios aus. Nach Brown (2004), einer Verfechterin des formativen Assessments, ist Feedback, im Gegensatz zum summativen Assessment, das sich an genaue Beurteilungskriterien und die Ziele des Lehrplans halten muss, das Herzstück des gesamten Prozesses. Formatives Assessment „needs to be detailed, comprehensive, meaningful to the individual, fair, challenging and supportive, which is a tough task" (Brown 2004: 85). Selbst-Assessment, Peer-Assessment und Gruppen-Assessment können alle mittels E-Portfolio-Arbeit berücksichtigt werden und fördern u. a. die Weiterentwicklung der Lernenden, den wertschätzenden Umgang miteinander und die Herausbildung einer Fehlerkultur, wie sie auch in der prozessorientierten Didaktik (Apelojg 2015: 3) gefordert werden.

3. Beispiel aus dem Englischunterricht

Das hier vorgestellte Praxisbeispiel wurde mit einer Klasse der Jahrgangsstufe 10 über einen Zeitraum von ca. drei Monaten im zweiten Semester eines Schuljahres durchgeführt. Es handelte sich dabei um ein Projekt zum Thema „Advertising" (Werbung), bei dem die Lernenden verschiedene Werbestrategien kennenlernen, Beispiele von Werbemedien analysieren und selbst Werbespots erstellen und präsentieren. Ziel des Projekts war es, die Schülerinnen und Schüler einerseits zur kritischen Auseinandersetzung mit englischsprachigen Werbespots anzuleiten, mit ihnen aber andererseits auch fächerübergreifende Kompetenzen wie Medienkompetenz, Teamarbeit, Reflexionskompetenz und Präsentationstechniken zu trainieren. Das Portfolio stellt im Rahmen des Projekts einerseits ein pädagogisches Instrument der Lerndokumentation, andererseits ein wichtiges Instrument zur Leistungsbeurteilung dar.

Die Schülerinnen und Schüler dieses Jahrgangs hatten im ersten Semester bereits ein Lernportfolio zu Übungszwecken erstellt, um sich mit der Software und der Portfolioarbeit vertraut zu machen. Dieses Portfolio war jedoch nicht beurteilt worden. Im zweiten Semester sollte das Projekt jedoch einen wesentlichen Teil der Leistungsbeurteilung ausmachen. Zunächst wurden mit den Schülerinnen und Schülern die Zielrichtung des Projekts sowie die Einzelaufgaben geklärt. Die Aufgabenstellung wurde den Lernenden in Form eines Arbeitsplanes mit zehn Arbeitsaufträgen zur Verfügung gestellt. Es wurden Dreier- bzw. Vierergruppen gebildet, die im Laufe von drei Monaten unterschiedliche Aufgaben zum Thema Werbung bearbeiteten sowie

einen eigenen Werbespot erstellten und präsentierten. Die konkreten Ergebnisse der Arbeitsaufträge wurden im jeweiligen Gruppen-E-Portfolio gesammelt. Parallel dazu wurde ein Lerntagebuch (Blog) als Begleitung des Gruppenprozesses geführt (Welche Meilensteine wurden bereits erreicht? Was läuft gut? Was läuft weniger gut im Projekt? Was sind die nächsten geplanten Schritte usw.). Die Vorteile dieses Vorgehens waren, dass die Lernenden selbst Werbungen und Themen aussuchen konnten, die sie schon kannten oder die sie besonders ansprachen, und sich so keiner Mehrheitsentscheidung unterordnen mussten. Geschlechterspezifisch unterschiedliche Interessen konnten berücksichtigt werden und die Schülerinnen und Schüler erhielten am Ende des Projekts Einblick in viele unterschiedliche Werbestrategien und Werbemedien.

Im Folgenden werden einige Beispiele von konkreten Aufgabenstellungen des Projekts gegeben, um die vielfältigen methodischen Möglichkeiten und individuellen Freiheiten des Portfolios für Lernende zu veranschaulichen. Arbeitsauftrag 1 beispielsweise umfasste die Erstellung einer Mindmap zu den Vor- und Nachteilen eines bestimmten Werbemediums, das die Gruppen selbst wählen konnten (Printwerbung, Plakatwerbung, Internet, TV etc.). Dieses Beispiel zeigte, dass es viele unterschiedliche Wege und individuelle Möglichkeiten gibt, die Aufgabenstellungen des Projektes zu bearbeiten. Oft wurde von den Schülerinnen und Schülern eine Mischung aus analogen und digitalen Mitteln verwendet. Die meisten Gruppen zeichneten die Mindmap, fotografierten anschließend die selbst angefertigten Zeichnungen mit dem Smartphone und luden die Fotos dann in ihren Portfolios hoch. Andere Gruppen erstellten die Mindmap mittels eines Online-Mindmapping-Tools (z. B. mindmeister.com).

Bei Arbeitsauftrag 2 sollten mindestens fünf Weblinks zu besonders interessanten oder gut gelungenen Werbungen in Form einer Bookmarking-Sammlung ausgewählt und im Portfolio den anderen zur Verfügung gestellt werden. Dabei wurden gleichzeitig mehrere Kompetenzen trainiert: die Lernenden mussten recherchieren, interessante Werbungen finden und auswählen, diese beschlagworten und kurz beschreiben. Da Lernende erfahrungsgemäß Hinweise darauf benötigen, wie und wo im Internet recherchiert wird, wurden im Unterricht parallel zur Portfolioarbeit Recherchemethoden sowie Qualitätsmerkmale für gute Werbungen besprochen und diskutiert.

Ein drittes Beispiel ist Arbeitsauftrag 5, der sich mit Werbemethoden beschäftigte. Die Schülerinnen und Schüler sollten mittels einer Präsentation unterschiedliche Werbemethoden genauer analysieren und Beispiele dazu geben (Direktwerbung, Produktplatzierung und Schleichwerbung, unterschwellige Werbung, Schockwerbung, etc.). Dann wurden wiederum die Werbemethoden parallel zur Portfolioarbeit in der Klasse im Präsenzunterricht besprochen. Während die meisten Lernenden die Aufgabe mittels einer Powerpoint-Präsentation lösten, erstellte eine Gruppe eine Prezi-Präsentation. Die Beispiele zu den Methoden waren sehr vielfältig und v. a. humorvoll, was die Motivation für das Projekt enorm steigerte, als die Präsentationen ca. in der Halbzeit des Projekts in der Klasse präsentiert wurden. Bei all diesen Arbeitsaufträgen bewegten sich die Lernenden innerhalb eines vorgegebenen Gerüsts, organisierten aber dabei die unterschiedlichen Arbeitsschritte, ihren eigenen Aufwand und die individuelle Gestaltung der Artefakte selbst.

Das Herzstück des Werbeprojekts war schließlich die Erstellung eines eigenen Werbespots in der jeweiligen Projektgruppe. Das Produkt, für das geworben wurde, sowie die Werbemethoden konnten von den Schülerinnen und Schülern wieder selber gewählt werden, die einzige Vorgabe war die Fernsehwerbung als verpflichtendes Werbemedium. Die Werbungen mussten gut vorbereitet und geplant werden, Drehort sowie Darstellerinnen und Darsteller festgesetzt

und das Drehbuch in der Fremdsprache verfasst werden. Dazu sahen sich die Lernenden eine Vielzahl von englischsprachigen Werbungen an, was sie sicherlich ohne dieses Projekt nicht getan hätten. Schließlich wurde der Spot gefilmt und geschnitten, was neben der Sprachkompetenz eine Reihe von anderen (Medien-)Kompetenzen voraussetzte bzw. trainierte. Manche Schülerinnen und Schüler filmten mit Kameras, manche mit ihren Handys. Danach wurden die fertigen Projekte auf Plattformen wie *YouTube*, *Vimeo* oder *Dropbox* hochgeladen und im Portfolio verlinkt, andere brachten ihre Spots auf USB-Stick in die Klasse zur Präsentation mit.

Geschnitten wurde ebenfalls mit unterschiedlichen Tools, was die These bestätigt, dass E-Portfolio-Arbeit mit einer Vielzahl von Online-Tools sehr gut kombinierbar ist. Mindmaps können eingebettet werden, Präsentationen können als PDFs hochgeladen werden, *YouTube*- oder *Vimeo*-Videos können direkt im Portfolio eingebettet werden. „Der Trend scheint gegenwärtig zu solchen einfachen und flexibel einsetzbaren Tools hinzugehen, die ubiquitär erreichbar sind und ein produktives und kollaboratives Arbeiten im Unterricht unterstützen." (Moser 2011: 174)

Die Abschlusspräsentation des Projekts erfolgte am Ende des Projekts im Rahmen einer Doppelstunde. Die Werbespots sowie der Entstehungsprozess der Werbespots wurden der ganzen Klasse präsentiert. Die Portfolios selbst wurden jedoch erst eine Woche später abgegeben, da diese noch einem Peer-Review-Verfahren unterzogen wurden. Dazu wurde der Link zur Ansicht von den Schülerinnen und Schülern an eine andere Gruppe zum Peer-Feedback geschickt. Die Peers wurden von der Lehrperson zugewiesen, das Feedback erfolgte auf vier Ebenen (angelehnt an Himpsl 2010: 20):

- Vollständigkeit (Wurden alle geforderten Arbeitsaufträge bearbeitet und hochgeladen?)
- Struktur & Layout (Ist die Ansicht gut strukturiert? Findet man sich gut zurecht? Sieht sie ansprechend aus?)
- Inhalt & Kreativität des Werbespots (Was sind besonders gelungene und kreative Elemente des erstellten Werbespots? Welche Werbestrategien wurden verwendet?)
- Reflexion über die Gruppenarbeit und den Lernprozess im Lerntagebuch (Wurden folgende Aspekte in der Reflexion berücksichtigt: Was hat bei der Gruppenarbeit (nicht) gut funktioniert? Wie wurde die Arbeit aufgeteilt? Was hat bei der Erstellung des Werbespots (nicht) gut funktioniert? Was haben die einzelnen Gruppenmitglieder gelernt? Was kann das nächste Mal besser gemacht werden?)

Die Peergroup erhielt die Aufgabe, innerhalb einer Woche das ihnen zugeteilte Portfolio zu begutachten und dann ein schriftliches Feedback direkt auf *Mahara* abzugeben. Das Portfolio konnte dann noch einmal überarbeitet werden. Während es für die Schülerinnen und Schüler relativ einfach war, Punkt 1 (Vollständigkeit) und Punkt 2 (Struktur und Layout) zu überprüfen und Rückmeldungen zu Punkt 3 (Inhalt und Kreativität) – also konkret zu den Werbespots – zu geben (Hier wurden sehr viele nette Aspekte der einzelnen Spots herausgestrichen), war es bei Punkt 4 (Reflexion) schon deutlich schwieriger, hier einzelne Teile zu beurteilen. Die Reflexionen zur Gruppenarbeit und zum eigenen Lernprozess fielen den Lernenden sowohl beim Verfassen als auch beim Beurteilen innerhalb des Lerntagebuchs am schwersten. Das zeigt, dass gerade die Reflexionskompetenz und das Geben und Nehmen von Feedback Fähigkeiten sind, die bei Lernenden keinesfalls vorausgesetzt werden dürfen. Diese Kompetenzen müssen angeleitet und im Rahmen des Unterrichts oftmalig trainiert werden und können im Rahmen eines E-Portfolios erst nach mehrmaligem Einsatz wirklich gut als Feedback-Methode eingesetzt werden.

Als letzter Schritt des Projekts erfolgte das verbale Feedback zum Portfolio durch die Lehrperson. Es wurde dazu jeder Projektgruppe ein ausführliches verbales Feedback zu den vier

oben genannten Kategorien direkt auf *Mahara* gegeben. Zusätzlich dazu erhielt jede Schülerin/jeder Schüler einen Zettel mit verbalem Feedback zur finalen Präsentation des Portfolios sowie zur Auswahl und richtigen Verwendung sprachlicher Mittel, d. h. die Beurteilung der Sprachkompetenz wurde von der Lehrperson vorgenommen. Das Portfolio-Projekt wurde schließlich in die Gesamtbeurteilung der Lernenden integriert.

Auch wenn die Qualität etwas schwankte, so zeigten sich überwiegend doch sehr schöne, manchmal sogar ganz außergewöhnliche Ergebnisse. Die Lernenden steckten viel Zeit und Engagement in ihre Werbespots und Ansichten und waren darum bemüht, diese möglichst kreativ und abwechslungsreich zu gestalten. Die Lernzeit wurde nicht in einem 50-Minuten-Takt gesehen, denn das Projekt wurde in der Schule, zu einem Großteil jedoch zu Hause bearbeitet. Außerdem förderte der Einsatz von E-Portfolios das Aufbrechen des traditionellen Rollenverständnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Lehrende wurden vermehrt zu Lern-Coaches, die den Lernenden beim Lernprozess unterstützend beiseite stehen. Dies förderte die zunehmende Selbstbestimmung der Lernenden und half ihnen Selbstvertrauen und Eigenverantwortung zu gewinnen. Lehrende und Lernende agierten als Expertinnen und Experten, wodurch ein wechselseitiger Kompetenztransfer ermöglicht wurde.

Trotz alle dieser positiven Veränderungen, gab es auch einige Herausforderungen, die auf jeden Fall auch Erwähnung finden müssen. E-Portfolio-Arbeit benötigt viel Zeit und sollte nicht nur in die Freizeit verlagert werden, sondern auch im Unterricht und in der Schule entsprechend Raum haben. Inhaltliche Schwerpunkte sowie Gruppenprozesse müssen parallel zur Portfolioarbeit auch im Unterricht besprochen und begleitet werden. Da das Projekt über mehrere Monate lief, erforderte es ein hohes Maß an Selbstorganisation, da Zwischentermine, die Projektpräsentation und der finale Abgabetermin des Portfolios eingehalten werden mussten, womit nicht alle Lernenden gleich gut zurechtkamen. Dennoch zeigte sich, dass das E-Portfolio als alternatives Assessment-Tool sehr gut geeignet ist, da es ein sehr wertschätzendes Instrument ist und neben der Sprachkompetenz viele zusätzliche Kompetenzen abbildet, was sowohl sehr guten als auch sprachlich schwächeren Lernenden zugutekommt und auf jeden Fall die Motivation Individualität und Eigenverantwortung der Lernenden immens fördert.

E-Portfolio-Arbeit ist aber nicht nur für die Lernenden herausfordernd (Stichwort: selbstreguliertes Lernen), sondern auch für die Lehrenden. Eine der zentralen Fragen in diesem Kontext ist sicherlich die Bewertung selbstreflexiver Teile. Reichert (2008: 124) macht klar, dass sich die Lernprozesse der/des Einzelnen in Form eines E-Portfolios einer „bewertenden Gesamtsicht" entziehen: Nicht mehr das Was (Ergebnis oder Produkt am Ende eines Prozesses), sondern das Wie (auf welche Weise ist es der/dem Lernenden gelungen, Probleme zu lösen und sich so spezifische Kompetenzen anzueignen) steht im Vordergrund. Die selbstreflexiven Teile eines E-Portfolios können aber sehr wohl beurteilt werden, wenn Lernende und Lehrende gemeinsam vor Beginn der Portfolioarbeit Evaluationskriterien erarbeiten, die auf den Kann-Bestimmungen des GERS bzw. der Bildungsstandards basieren (im angeführten Beispiel als Orientierungshilfe für das Führen des Lerntagebuchs herangezogen) und so eine objektive Beschreibung und qualitative Darstellung der durch die Lösung der Aufgabenstellung erworbenen Sprachkompetenz ermöglichen.

4. Zusammenfassung in vier Thesen

Durch das oben dargestellte Praxisbeispiel wurde gezeigt, wie der Einsatz von E-Portfolios Unterrichtsszenarien in mehrfacher Form verändert und bereichert. Die folgenden vier Thesen helfen zu beschreiben, wie E-Portfolios nachhaltig Lernprozesse fördern, zur Entwicklung einer ganzheitlichen Medienbildung in der Schule beitragen und im Sinne der alternativen Leistungsbeurteilung den Fokus vom summativen, rein ergebnisorientierten Assessment hin zur formativen, prozessorientierten Leistungsbeurteilung lenken können:

E-Portfolios unterstützen ein *ganzheitliches Verständnis von Informationskompetenz 2.0.* Sie fördern die Gewandtheit im Umgang mit Web-2.0-Tools (Mindmapping-Tools, Bookmarking-Tools, Videos etc.), die Entwicklung einer Sozialkompetenz durch Vernetzung, Kommunikation und Kooperation (Peer-to-Peer-Learning), die Entwicklung einer Selbstkompetenz durch ethisch korrektes (Beachtung von Copyright, Datenschutz und Privatheit) und eigenverantwortliches (Steuerung und Dokumentation der persönlichen Lernprozesse) Verhalten.

E-Portfolio-Arbeit ist prozessorientiert und nimmt damit als *alternatives Instrument zur Leistungsbeurteilung* eine wesentliche Rolle ein. Beurteilt wird nicht nur das Endergebnis, sondern auch die Entwicklung, die die Lernenden im Laufe des Projekts durchlaufen. E-Portfolio-Arbeit setzt damit einen Kontrapunkt gegen punktuelle, standardisierte, meist summative Assessmentformen nach von außen vorgegebenen Maßstäben. Stattdessen stehen individuelle Zielsetzungen, die kriterienbasierte Selbsteinschätzung und Darstellung der eigenen Leistungen über einen längeren Zeitraum hinweg sowie formgebendes Feedback im Vordergrund.

Der veränderte Blick auf die Leistungsbeurteilung schafft Möglichkeiten für einen *individualisierten Unterricht.* In einem Portfolio lassen sich z. B. Ergebnisse eines offenen Unterrichts, der in Pflicht- und Freiarbeitsphasen organisiert ist, vereinen. Durch methodische Vielfalt und eine relativ freie Aufgabenstellung können Lernende ihre Interessen vertiefen und in die Artefakte einfließen lassen. Der Unterricht zielt damit darauf ab, die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.

E-Portfolios fördern den *Aufbau einer Reflexionskultur.* Im Zentrum der Portfolioarbeit steht eine kritisch-reflexive Haltung beim Lernen, die sich auch auf die eingesetzten Medien bezieht, und somit einen Beitrag zur Medienbildung der Jugendlichen leistet, wie sie beispielsweise von Tulodziecki (2007) gefordert wird. Arbeiten die Lehrenden intensiv an der Reflexionskultur der Lernenden und unterstützen diese anfänglich bei den reflexiven Aufgaben, kann in der Folge gut auf diese Kultur aufgebaut werden. Die eigenen Reflexionen können durch Peer- und Gruppen-Feedbacks ergänzt werden. Auch die Peer-Arbeiten müssen vorbereitet und langsam erlernt werden, was einen langfristigen und wiederholten Einsatz von E-Portfolios sinnvoll macht.

Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit sind häufig reine Lippenbekenntnisse, die als Forderung bzw. Zielsetzung Eingang in diverse Unterrichtserlässe bzw. Unterrichtsprinzipien oder Projekte finden. Der Einsatz von neuen Medien, im konkreten Fall von elektronischen Portfolios, zur Entwicklung einer ganzheitlichen und v. a. nachhaltigen Medienbildung mit dem Fokus auf einer prozessorientierten Leistungsfeststellung kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn alle Akteurinnen und Akteure ihren Beitrag leisten: auf der Mikroebene die beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrerinnen und Lehrer (konkrete E-Portfolio-Arbeit), auf der Mesoebene die Schulleitung (Unterstützung der E-Portfolioarbeit durch Umdenken

und Öffnung der Schule hin zu einer tatsächlichen Kollaboration von Eltern, Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern) und auf der Makroebene die Schulbehörde (Zurverfügungstellung der erforderlichen (technischen) Infrastruktur, konkrete Verankerung von E-Portfolios als Instrument der Leistungsbeurteilung). Nur so kann es gelingen, dass wir auch im Bereich der Leistungsbeurteilung im Schulsystem evidenzbasiert Entscheidungen treffen, wie es Sally Brown fordert: „We need to ensure that decisions about assessment strategies are based on the best available evidence-based research on assessment, rather than on custom and practice or what is easy to do" (Brown 2004: 88).

Literatur

Arras, Ulrike (2009): Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? Pandaemonium Germanicum, 14. Revista de estudos germanísticos. Universidade São Paulo, 206–217, online unter: http://www.scielo.br/pdf/pg/n14/a11.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Apelojg, Benjamin (2015): Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen: Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist! online unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/meprooek/Kompetenzmodell_der_%C3%B6konomischen_Bildung/Prozessorientierte_Didaktik_1512_endfassung.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Barrett, Helen (2004): Electronic portfolios as digital stories of deep learning, online unter: http://electronicportfolios.org/digistory (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Barrett, Helen/Carney, Joanne (2005): Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development, online unter: http://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-Barrett-Carney.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Baumgartner, Peter (2005): Eine neue Lernkultur entwickeln: Kompetenzbasierte Ausbildung mit Blogs und E-Portfolios, in: Hornung-Prähauser, V. (Hg.): ePortfolio Forum Austria 2005. Salzburg, Österreich, 33–38, online unter: http://peter.baumgartner.name/publikationen/liste-abstracts/abstracts-2005/eine-neue-lernkultur-entwickeln-kompetenzbasierte-ausbildung/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Baumgartner, Peter/Himpsl, Klaus/Zauchner, Sabine (2009): Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. (Forschungsbericht). Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems, online unter: https://www.peter.baumgartner.name/Members/baumgartner/news/e-portfolio-forschungsbericht-und-publikationsstrategie/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bernstein, Daniel/Burnett, Amy/Goodburn, Amy/Savory, Paul (2006): Making teaching and learning visible: Course portfolios and the peer review of teaching, Bolton/MA: Anker.

Bräuer, Gerd (2006): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit, Seelze-Velber: Kallmeyer, 257–261.

Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brown, Sally (2004): Assessment for Learning, in: Learning and Teaching in Higher Education, Issue 1, 2004-05, 81–89.

Buzzetto-More, Nicole (2006): Using electronic portfolios to build information literacy. Global Digital Business Review, 1(1), 6–11.

Buzzetto-More, Nicole (2010): The E-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing With E-Portfolios, Santa Rosa/California: Informing Science Press.

Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Häcker, Thomas (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I, Hohengehren: Schneider.

Himpsl, Klaus (2010): E-Portfolios in berufsbegleitenden Studiengängen zu Neuen Medien. MedienPädagogik 18, online unter: https://medienpaed.com/globalassets/medienpaed/18/himpsl1004.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Himpsl-Gutermann, Klaus (2012): E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity, Boizenburg: Werner Hülsbusch.

Himpsl-Gutermann, Klaus (2014): Lernen sichtbar machen! Vortrag im Rahmen der internen Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Wien, online unter: https://mahara.phwien.ac.at/user/klaus-himpsl/lernen-sichtbar-machen (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Himpsl, Klaus/Baumgartner, Peter (2009): Evaluation von E-Portfolio-Software – Teil III des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems, online unter: http://peter.baumgartner.name/publikationen/liste-abstracts/abstracts-2009/einsatz-von-e-portfolios-an-hochschulen-abschlussbericht-teil-3/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Horak, Angela/Moser, Wolfgang/Nezbeda, Margarete/Schober, Michael (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ, online unter: http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_lfs_praxisreihe_12_2013-01-28.pdfletzter Zugriff: 01.09.2018).

Hornung-Prähauser, Veronika/Geser, Guntram/Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra (2007): Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen, Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft, online unter: https://www.fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Lercher, Wilfried (2009): E-Portfolios zur Leistungsfeststellung und -beurteilung an berufsbildenden höheren Schulen der Sekundarstufe II (Master Thesis), Donau-Universität Krems.

Moser, Heinz (2011): Verändern die Medien die Lehrer-Rolle? in: Berner, H./Isler, R. (Hg.): Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln, Band 8, 2011, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 163–175.

Paulson, F. Leon/Paulson, Pearl R./Meyer, Carol A. (1991): What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership, Heft 5 (Jahrgang 48), 60–63.

Ravet, Serge (2007): EIfEL-Campaign „ePortfolio for all", online unter: http://www.eife-l.org/activities/campaigns/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Reichert, Ramón (2008): Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0, Bielefeld: transcript.

Sweet, Johanna (1976): Experience Portfolio: An Approach to Student Writing. The English Journal, 65(6), 50–51.

Szucsich, Petra/Himpsl-Gutermann, Klaus (2015): ePortfolio for KidZ – Studie 2014 (Forschungsbericht online), Pädagogische Hochschule Wien, online unter: https://www.mahara.at/user/zli/kidz-eportfolio-2014 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, München: Klett-Langenscheidt.

Tulodziecki, Gerhard (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung, in: MEDIENIMPULSE, 59 (15/2007), 24–35.

Winter, Felix (2007): Was gehört zu guter Portfolioarbeit? Erziehung & Unterricht, 157(5–6), 372–381.

Winter, Felix/Lautenschläger, Nadine (2006): Kommentare zu Portfolios. Klären für wen, was und wozu, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit, Seelze-Velber: Kallmeyer, 193–199.

Winter, Felix/Schwarz, Johanna/Volkwein, Karin (2008): Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit, in: J. Schwarz, J./Volkwein, K./Winter, F. (Hg.): Portfolio im Unterricht: 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio, Seelze-Velber: Kallmeyer, 21–54.

Sonja Gabriel

Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdsprachenerwerb unterstützen? Eine kurze Übersicht über den derzeitigen Stand der Forschung

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/973

Abstract

Ob digitale Spiele wirklich in der Lage sind, spielerisch Fremdsprachenkenntnisse im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, soll in diesem Beitrag von Sonja Gabriel für die Leserinnen und Leser der MEDIENIMPULSE näher untersucht werden. Was kann aus Spielen in Bezug auf Fremdsprachen gelernt werden? Digitalen Spielen wird in den letzten Jahren auch immer häufiger eine Rolle im Fremdsprachenerwerb bzw. im Fremdsprachenunterricht zugestanden, indem sie entweder gezielt im Unterricht eingesetzt werden oder aber auch im Freizeitbereich dazu beitragen, dass sich Lernende mit der Fremdsprache auseinandersetzen. Dieser Beitrag möchte aufzeigen, worin die Potenziale der Spiele liegen (z. B. Motivation, situativer Kontext und Wortschatzerweiterung). Gleichzeitig wird aber auch festgestellt, dass es häufig mit dem Spielen alleine nicht getan ist. Um einen Transfer von im Spiel Gelernten in die Realität zu gewährleisten, ist es notwendig, dass pädagogisch-didaktisch aufbereitete Materialien im Unterrichtssetting eingesetzt werden, damit der Spracherwerb unterstützt wird. Dies belegen auch einige Studien (z. B. Yip/Kwan 2006, Miller/Hegelheimer 2006, Ranalli 2008), die untersucht haben, wie und was aus verschiedenen Spielen (vor allem in Online-Rollenspielen) in Bezug auf Fremdsprache gelernt werden kann.

Playfully learning foreign languages – how can digital games support foreign language acquisition? A short overview of the current state of research. Sonja Gabriel's contribution aims to show MEDIENIMPULSE readers whether digital games are really a means of playfully acquiring foreign language skills in foreign language classes. What are the lessons of games regarding foreign languages? Digital games have become more and more important in recent years when it comes to second language acquisition, either explicitly being used in language classes, or being used in non-formal contexts. This article shows the potential of digital games, for instance motivation, providing context, and learning new words. However, it also argues that playing games itself is not enough for learning a foreign language. In order to ensure transfer from in-game learning into reality and to support language acquisition, pedagogic-didactic teaching and learning materials need to be used in the classroom setting. This is also supported by several studies (e. g. Yip/Kwan 2006, Miller/Hegelheimer 2006, Ranalli 2008), which explored how and what gamers learn from different games (mostly online role-playing games) regarding second (or foreign) languages.

1. Einleitung

Die Verbreitung von digitalen Spielen[1] hat in den letzten Jahren eine rasante Entwicklung erfahren, nicht zuletzt durch die weite Verbreitung von Smartphones und verbesserte Internetzugänge, die Online-Spiele begünstigen. Prognosen zum Umsatz im weltweiten Markt für Videogames sagen für 2016 einen Umsatz von über 80 Milliarden Euro voraus (vgl. Statista 2016a). Dabei sind die Nutzerinnen und Nutzer digitaler Spiele längst nicht mehr nur unter den Jugendlichen zu finden. In einer Studie des deutschen Digitalverbands *Bitkom* wurde festgestellt, dass 55 % der 30- bis 49-jährigen Deutschen regelmäßig Computerspiele spielen, in der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen sind es immerhin noch 25 % (vgl. Bitkom 2015). Auch das Vorurteil, dass es nur männliche Gamer sind, die sich mit den digitalen Spielen beschäftigen, konnte mittlerweile entkräftet werden (vgl. Statista 2016b). Bereits knapp die Hälfte der Gamerinnen und Gamer sind weiblich. Besonders aber auf Kinder und Jugendliche üben die multimedialen Spiele eine Faszination aus, die nicht von der Hand zu weisen ist. Laut JIM-Studie 2015 sind es nur noch 9 % der 12- bis 19-Jährigen, die niemals zu digitalen Spielen greifen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015).

Wie diese Zahlen belegen, gehören mittlerweile Computerspiele zum Alltag vieler Jugendlicher und Erwachsener ähnlich wie Filme, Bücher und Zeitungen. Gerade Spiele, die dem Genre Adventure-Game oder (Online-)Rollenspiel zugeordnet werden enthalten viel sprachlichen Input. Spielerinnen und Spieler müssen Dialoge lesen und dann selbst eine Antwortoption auswählen oder mit anderen Charakteren (die entweder vom System gesteuert werden oder von anderen Spielerinnen und Spielern) in Interaktion treten, um die im Spiel gestellten Aufgaben lösen zu können. Viele Spiele – vor allem, wenn sie online gespielt werden, sind nicht in einer deutschen Übersetzung verfügbar, sondern nur in der Originalsprache. Gerade bei Online-Rollenspielen, die von mehreren (hundert oder tausend) Spielerinnen und Spielern aus allen Teilen der Welt gleichzeitig bevölkert werden, erfolgt die Kommunikation auf Englisch als *lingua franca*. Daher ist es legitim, die Frage zu stellen, ob diese beliebten digitalen Medien auch zum Fremdsprachenerwerb beitragen können.

2. Lernen in und mit digitalen Games?

Computerspiele als Lernmittel oder Lernunterstützung sind nicht so eine neue Entwicklung, wie man vielleicht denken mag. Bereits Ende der 1970er Jahre wurden in US-amerikanischen Schulen diverse Games für unterschiedliche Lernzwecke eingesetzt. Einige prominente Beispiele sind *Lemonade Stand* (Minnesota Educational Computing Consortium 1973), wo Spielerinnen und Spieler einen Limonadenstand führen und entscheiden müssen, wie viele Zutaten sie kaufen,

1 Unter „Spiel" wird in diesem Beitrag gemäß der Definition von Huizinga eine freiwillige Handlung verstanden, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum (*Magic Circle*) nach freiwillig akzeptierten bindenden Regeln verrichtet wird. Das Ziel dieser Aktivität liegt in sich selber und wird von Freude, Spannung und einem Bewusstsein des Anderssein als das gewöhnliche Leben begleitet (Huizinga 2009: 37). Zudem ist noch die Definition von Caillois von Bedeutung, wonach die Teilnahme an Spielen freiwillig und deren Ausgang nicht vorher bestimmbar ist. Weiters sind Spiele unproduktiv und täuschen Wirklichkeit vor (Caillois 2001). „Digital" bezieht sich darauf, dass die hier besprochenen Spiele entweder auf Endgeräten wie Computer, Spielekonsolen und Smartphone oder über das Internet gespielt werden können.

wie die Limonade beworben und zu welchem Preis sie angeboten wird. Neben diesem Spiel für kaufmännisches Wissen, waren Spiele in den Bereichen Geschichte wie *Oregon Trail* (Broderbund 1985) oder Geografie wie *Where in the World is Carmen Sandiego?* (Broderbund 1985) auch in den Schulen äußerst beliebt. Neben dem Lernen von Fakten wurde auch schnell versucht, Fremdsprachenkenntnisse auf spielerische Weise zu vermitteln. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Computerspielen als Lernmedium, also das Digital Game-based Learning wurde vor allem durch James Paul Gee sehr stark vorangetrieben. Mit seinen *Learning Principles* (2007) hat er insgesamt 36 Thesen formuliert, warum und wie Lernen in guten Computerspielen funktioniert. Einige der Thesen Gees, der selbst Linguist ist, können eng an Zweitsprachenerwerbstheorien angeknüpft werden. Gee sieht gerade beim Erwerb von *Literacy* einen Vorteil in Games, da Konzepte und Begriffe nicht nur durch Text und Wort, sondern auch durch Bild und vor allem Kontexte verdeutlicht werden. Etwas, das – so kritisiert er – im schulischen Spracherwerb häufig nicht der Fall ist, wenn für das Erlernen von Sprache wieder nur sprachliche Erklärungen genutzt werden.

Im Vergleich zu anderen Medien liegt der Vorzug von digitalen Spielen sicherlich in der Aktivität bzw. Interaktivität. Das bedeutet, dass auf jede von den Spielerinnen und Spielern getätigte Eingabe eine Reaktion durch das Spielsystem bzw. auch Feedback erfolgt. Dadurch kann der Lernprozess stärker vorangetrieben werden, da Spielerinnen und Spieler ermutigt werden, aktiv tätig zu werden. Zudem nennt Gee das *Practice Principle* (2008), womit gemeint wird, dass Spielerinnen und Spieler im Kontext üben und das Üben einer Handlung in einem digitalen Spiel Spaß macht oder zumindest soweit motiviert, bis es von den Spielenden beherrscht wird. Auch im Zweitsprachenerwerb sieht man die Bedeutung von Interaktion (Gass/Mackey 2006) sowie die Wichtigkeit von Input und Output (Long 1981, Swain 2000) und schließlich die Bedeutung von *Task-Based Learning* (Ellis 2003, Reinders 2006). Wie Squire (2007) festgestellt hat, ist es gerade der Fokus auf das *Task-Based Learning* im Fremdsprachenunterricht, das digitale Spiele interessant macht, da diese ausreichend Möglichkeiten für die Lernenden in realen oder Fantasiekontexten bieten, ihre Fähigkeiten anzuwenden und somit immersive Lernumgebungen bieten.

Ein weiteres bedeutendes Lernprinzip ist, dass Informationen vom Spiel nur dann gegeben werden, wenn sie auch zur Bewältigung des im Spiel gestellten Problems benötigt werden bzw. dann, wenn die Spielenden danach verlangen. Gee (2007) nennt dieses Lernprinzip „Explicit Information On-Demand and Just-in-Time Principle" (ebd. 142). Somit wird sichergestellt, dass keine Informationen verloren gehen bzw. wird das Entstehen von „trägem Wissen" (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 1999) verhindert. Zudem wird eine Spielumgebung geschaffen, die nicht nur Kontext für die Anwendung der darin erlernten Skills und Fähigkeiten bieten, sondern ist auch gleichbedeutend mit einer risikofreien Umgebung, wo Spielerinnen und Spieler sich ausprobieren können, ohne dass sie Angst vor Konsequenzen haben müssen. Das Eingehen von Risiken und die Möglichkeit der Erprobung neuer Lösungswege werden dadurch ermutigt. Der Lernprozess wird zusätzlich noch erleichtert, da die Komplexität von Spielen mit dem Spielverlauf ansteigt – jene Probleme, die anfangs zu überwinden sind, sind eine gute Vorbereitung auf die nächstfolgenden Level. Gleichzeitig müssen aber auch Hypothesen immer wieder neu gebildet und überdacht werden. Diese ständige Gratwanderung zwischen dem, was eine Herausforderung ist, aber gerade noch schaffbar und einer Über- bzw. Unterforderung der Spielenden bzw. Lernenden lässt sich auf Vygotskys „Zone der nächsten Entwicklung" (2005) zurückführen.

Wie Vygotsky ausgeführt hat, sind Entwicklungsprozesse nur in Interaktion der Lernenden mit Menschen in ihrer Umgebung möglich. Dieser Aspekt findet sich sehr stark in jenen Spielen wieder, die stark auf Interaktion zwischen den Spielerinnen und Spielern bauen. So kann es

durchaus sein, dass beim Einstieg in ein Rollenspiel, wo von allen Spielerinnen und Spielern auf Englisch kommuniziert wird, die Spielerinnen und Spieler, für die Englisch eine Zweit- oder Fremdsprache ist, überfordert sind mit all den vielen Hinweisen bzw. der Kommunikation. Digitale Spiele bieten jedoch zahlreiche Unterstützungsmöglichkeiten – dies kann von Hilfe innerhalb des Systems (z. B. in einem Tutorial, wo neben sprachlichen Anweisungen auch visuelle Hilfestellungen gegeben werden) als auch in der Spielumgebung (z. B. in einem Forum, wo viele Begriffe auch einfach erklärt werden bzw. wo sich auch verschiedene sprachliche Communitys herausgebildet haben). Auch durch Beobachten anderer Spielerinnen und Spieler kann gelernt werden – in einigen Spielen gibt es für sogenannte Newbies (neue, unerfahrene Spielerinnen und Spieler) ein Mentoringsystem durch erfahrene Spielerinnen und Spieler. Zudem lenken digitale Spiele die Aufmerksamkeit durch In-Game-Hilfestellungen auf jene Bereiche, die für das Fortkommen im Spiel von Bedeutung sind. Bei all diesen Beispielen müssen die Spielerinnen und Spieler aktiv sein – auch etwas, das Vygotsky als wichtige Bedingung für die proximale Entwicklung nennt.

Als weiteres Kennzeichen guter Spiele nennt Gee (2007) schließlich, dass durch sie systemisches Denken gefördert wird. Dies liegt darin begründet, dass Spiele als Systeme angesehen werden können, die (mehr oder weniger) komplexe Regelungen und Mechaniken beinhalten. Um in einem Spiel erfolgreich (d. h. dass das Spielziel erreicht werden kann) zu sein, muss eben dieses zugrundeliegende System verstanden werden, damit Spielende die einzelnen Bereiche, Faktoren und Operatoren soweit manipulieren können, um das Spielziel zu erreichen. Diese Schulung des systemischen Denkens und das Erkennen von komplexen Zusammenhängen ist eine Kompetenz, die Jugendliche auch außerhalb der Spielwelt benötigen. Viele Spiele führen über ein vereinfachtes System durch schrittweises Hinzufügen weiterer Elemente hin zu hochgradig komplexen Systemen, ohne die Spielenden damit zu überfordern – etwas, das Gee (2005) „Fishtank-Methode" nennt.

Gerade diese Hinführung vom Einfachen zum Komplexen spielt auch beim Spracherwerb eine Rolle. Bei Spielen, die sich für das Fremdsprachenlernen eignen, sollten die Spielerinnen und Spieler nicht sofort mit zu komplexen Strukturen überfordert werden. Dies betrifft unter anderem auch den Erwerb von Grammatikregeln, der im Fremdsprachenunterricht seit Jahren ein Gegenstand der Diskussion ist, wenn es um die implizite (also beiläufige, ohne bewusste Operationen) oder explizite (absichtliche, bewusste) Vermittlung von Grammatikregeln geht (vgl. hierzu Pagonis, Salomo 2014). Wie DeKeyser (2003) aufzeigt, haben Experimente zum impliziten Lernen Folgendes gezeigt: „Subjects in experiments on implicit learning usually have the intention of learning something, even though they may learn something different from what they intended to learn (something more abstract than the surface structure of the stimuli they try to memorize)" (ebd. 314). Das deckt sich auch mit jenen Erkenntnissen, die in der Spieleforschung gemacht wurden, wenn es darum geht, was aus Computerspielen gelernt werden kann. Wie Gee (2007) und Wagner (2007) festgestellt haben, gehören digitale Spiele zu den aktiven Medien, die drei Identitäten ausbilden: die reale Identität – also die Spielerin/der Spieler im realen Leben mit ihrer/seiner eigenen Persönlichkeit.

Daneben gibt es die virtuelle Identität, die durch den *Avatar* im Spiel verkörpert wird. Die Verbindung zwischen diesen beiden Identitäten schafft die dritte – die projizierte Identität, die für das Gefühl der Immersion im Spiel verantwortlich ist. „Sie stellt sicher, dass der Spieler oder die Spielerin mit seiner virtuellen Identität emotional verbunden bleibt, so [sic] sorgt so für einen Transfer aus der Wirklichkeit in das Spiel" (Wagner 2007: 8). Wie Wagner weiter ausführt,

reicht die projizierte Identität allerdings nicht aus, um im Spiel Gelerntes (also Kompetenzen, Fähigkeiten oder Verhalten) ohne Weiteres in die Realität zu transferieren. Dies gelingt nur dann, wenn eine emotionale Bindung zwischen realer und virtueller Identität besteht – also wenn beispielsweise das im Spiel Erlebte an real Erlebtes erinnert. Das ist der Grund, warum *Games for Health* wie z. B. *ReMission* (HopeLab 2006), wo es darum geht, als Heldin Krebszellen zu bekämpfen, bei Krebspatientinnen und -patienten zu einem besseren Verständnis ihrer Krankheit und einer genaueren Einhaltung der Therapiepläne geführt hat (vgl. Kato et al. 2008). Die Theorie zur Identitätsrückprojektion erklärt, warum beispielsweise gewalthaltige Computerspiele nicht automatisch dazu führen, dass die Spielerinnen und Spieler selbst in der Realität gewalttätig werden. Gleichzeitig zeigt dies auch auf, dass im Spiel Gelerntes eben auch im Spiel bleibt und nicht so einfach von den Spielerinnen und Spielern in die Realität mitgenommen werden kann. Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass es nicht Möglichkeiten gibt, dass ein gewünschter Transfer dennoch stattfindet, wie später in diesem Beitrag aufgezeigt werden soll: Für das Erlernen von Fremdsprachen ist es von Bedeutung, dass gewisse Bereiche explizit besprochen werden (dies kann Grammatikstrukturen, aber auch Lexik oder Semantik betreffen) und mit zusätzlichen Unterrichtsmaterialien gestützt und begleitet werden.

3. Fremdsprachenlernspiele – mit Schokolade überzogener Brokkoli?

Ende der 1990er Jahre überschwemmte die Lernspielreihe *Addy* (Coktel Vision) den deutschsprachigen Markt und veröffentliche Software für Deutsch, Englisch, Mathematik, aber auch für Naturwissenschaft und Konzentrationsfähigkeit. Das Prinzip, auf dem die *Addy*-Reihe aufgebaut wurde, ist für alle Teile und Altersstufen gleich: Die Lernanteile des Programms müssen durchlaufen werden, damit Punkte gesammelt werden, mit denen man Spiele freischalten kann. Das bedeutet also, dass Lernen nicht in die Spielmechanik integriert ist, sondern die Spiele nur als Belohnung in einer spieleähnlichen Welt mit sich bewegenden Figuren und Hintergrundmusik verdecken soll, dass hier eindeutig gelernt werden muss. In den letzten Jahren ist die Zahl vor allem an Online-Sprachlernspielen stark gestiegen. Viele Seiten bieten vor allem zum Erlernen und Üben der englischen Sprache schon für Primarstufenschülerinnen und -schüler sowie -lehrerinnen und -lehrer einfache Spiele an, die das Pauken von Vokabeln lustvoller gestalten sollen. Leider sind diese Spiele meistens nichts Anderes als auf behavioristische Lerntheorie aufbauende Reiz-Reaktions-Spiele, die richtiges Verhalten (i. e. richtige Lösung der [Vokabel-]Frage) belohnen (beispielsweise durch Vergabe von Punkten, auditives oder visuelles Feedback oder Gelangen in ein nächstes Level) und falsches Verhalten (i. e. Fehler) bestrafen (beispielsweise durch Punkteabzug, auditives oder visuelles Feedback, Verlieren von virtuellen Leben). Häufig erfolgt die Lösung der Aufgaben entweder durch Trial und Error, sodass sich kein nachhaltiger Erfolg beim Erlenen der Lexik einstellt, oder aber die Lernenden fühlen sich rasch gelangweilt, sodass es ebenfalls nicht zu wirklichen Lerneffekten kommt (es wird nur für das Spiel gelernt). Der mangelnde Kontext führt dazu, dass die im Spiel erworbenen Kenntnisse in anderen Bereichen nicht eingesetzt werden.

Bis heute hat sich im Bereich der echten Lernspiele (also jene Spiele, die einen Zuwachs an kognitivem Wissen versprechen) nicht viel geändert. Immer noch sind es großteils behavioristische Modelle, die für die Konzeption solcher Spiele Modell stehen. Ein Grund dafür liegt sicher in der einfachen Programmierbarkeit. Ein weiteres Problem vieler dieser kleinen Lernspiele, die auf zahlreichen Webseiten zu finden sind, ist die Kontextfreiheit. So bietet z. B. die Web-

seite *www.englischelernspiele.de* die Möglichkeit, aus verschiedenen Wortlisten, die auch selbst bearbeitet werden können, ein Vokabelspiel mit Raumschiffen oder Ballons oder ein Rechtschreibspiel mit Haien zu starten. Bei letzterem genannten Spiel geht es darum, mit den eigenen Rechtschreibkünsten einen Goldfisch vor Haien „zu retten". Wörter aus einer vorher gewählten Wortliste werden über den Lautsprecher oder Kopfhörer vorgespielt und müssen danach geschrieben werden. Es gibt keine Hinweise auf eine richtige Lösung, die Lernenden können daher nur (vielleicht auch zufällig) das richtige oder falsche Wort auswählen. Zudem gibt es keine Erklärung oder ausführliches Feedback, wenn eine falsche Antwort ausgewählt wird und auch die Schwierigkeitsstufe ändert sich nicht, sodass es für Lernerinnen und Lerner rasch zu einer Unter- oder Überforderung kommen kann. Da sich das Spiel immer auf dieselbe Art präsentiert, sinken das Interesse und die Motivation rasch ab, die Spielerinnen und Spieler wenden sich gelangweilt ab. Schließlich ist auch noch zu bemängeln, dass es zu keiner bedeutungsvollen Interaktion zwischen den Spielerinnen und Spielern und dem Inhalt des Spiels kommt – die Interaktion bezieht sich ausschließlich darauf, das Spiel neu zu starten oder zu pausieren. Die Merkmale einer gut gestalteten *Drill & Practice Software* nach Forshay/Ahmed (2000) sind daher nicht erfüllt und die Vorzüge einer spielerischen oder spielbasierten Sprachlernumgebung können nicht genützt werden.

Häufig locken (vor allem kommerzielle) Lernspiele, dass gewisse Inhaltsbereiche „spielend" vermittelt werden können. Dieses Versprechen kann aber in den meisten Fällen nicht eingehalten werden, da kognitive Inhalte auf das Spiel zumeist nur aufgesetzt sind und den eigentlichen Spielfluss durchbrechen und somit den eigentlichen Spielspaß mindern (z. B. wenn „zur Belohnung" für 10 richtig abgefragte Vokabeln ein Minispiel freigeschalten wird, das vielleicht auch noch zu allem Überfluss nichts mit dem Lernen von Sprache zu tun hat, sondern völlig ohne Kontext. Die Formel für erfolgreiches Lernen in und mit digitalen Spielen lautet „Spielziel = Lernziel" (Wagner 2009) und meint damit, dass die Lernziele so in das Spieldesign integriert sein müssen, dass beim Erreichen des Spielziels auch das Lernziel mit angesprochen wird. Gelungen ist dieser Ansatz beispielsweise bei *Lernabenteuer Deutsch* (Ovos 2013). Das Spiel, das im Auftrag des Goethe-Instituts vor allem zeigen sollte, dass das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache durchaus auch Spaß sein kann, ist ganz im Stil eines Adventure-Games aufgebaut und gibt Spielerinnen und Spielern nicht das Gefühl, dass sie sich in einem Lernspiel befinden. Die Aufgaben, die sich inhaltlich auf eine Detektivgeschichte mit Zeugenbefragung und Alibi-Abgleich beziehen, fügen sich in den Kontext der Geschichte ein und fühlen sich nicht mehr aufgesetzt an. Für das Vorantreiben der Geschichte müssen beispielsweise Bewerbungsunterlagen ergänzt werden: Obwohl es sich auch hier um einen Lückentext handelt, wird dieser kontextualisiert und erhält eine bedeutungsvolle Rolle, da das Bewerbungsmail erst abgeschickt werden kann, wenn alle wichtigen Informationen wie Adresse, Titel der Arbeitsstelle oder Berufserfahrung eingesetzt wurden. Diese Informationen werden nicht einfach vom Spiel bereitgestellt, sondern müssen durch Lesen anderer Dokumente (z. B. Stellenanzeige oder Lebenslauf) freigespielt werden. Dadurch werden verschiedene lexikalische Bereiche in einen für das Spiel, aber auch für die Realität außerhalb des Spiels, sinnvollen Kontext gesetzt. Die Spielerinnen und Spieler werden angehalten, sich nicht nur mit den zu erlernenden Begriffen, sondern auch mit verschiedenen Textsorten (wie z. B. formaler Brief, Lebenslauf oder Gesprächsnotiz) auseinanderzusetzen.

Ein weiteres Beispiel für ein gelungenes Fremdsprachenlernspiel ist *Squirrel & Bär* (Good Evil 2014), ebenfalls ein Adventuregame, das Kindern spielerisch englisches Grundvokabular vermittelt, indem die beiden Helden des Spiels, Bär und Eichhörnchen sich auf dem Weg ma-

chen um die kranken Bienen des Waldes zu retten. Dabei treffen sie auf viele andere Tiere, die allerdings nur Englisch sprechen. Diese App ist so konzipiert, dass es keine Vorkenntnisse erfordert und aufgrund der Sprachausgabe auch schon für junge Spielerinnen und Spieler ab drei Jahren geeignet ist. Es kann zwischen zwei Schwierigkeitsstufen gewählt werden, so dass auch Kinder mit geringen Vorkenntnissen noch Spaß daran haben. Die eingesetzten und eingeführten Vokabeln werden im Laufe des Spiels immer wieder von den Spielerinnen und Spielern eingesetzt, sodass sichergestellt werden kann, dass ausreichende Wiederholungsprozesse zur Festigung stattfinden. Zudem gibt es ein Wörterbuch, das für die Spielerinnen und Spieler jederzeit zugänglich ist und das alle bereits im Spiel vorgekommenen Vokabeln enthält. Durch diese Visualisierung des Lernfortschritts – das zu Beginn leere Wörterbuch füllt sich nach und nach – ist es gerade für jüngere Lernerinnen und Lerner spannend, in diesem Teil des Spiels „zu blättern" und auf diese Weise das Vokabular zu wiederholen bzw. auch nachzuschlagen. Das Konzept wurde gemeinsam mit Didaktikern umgesetzt, so dass die notwendige Kombination von Pädagogik und Spielspaß vorhanden ist. Diese beiden Beispiele zeigen auf, dass durch die Verknüpfung von Sprache und Kontext in Form einer stringent und logisch erzählten Geschichte die Motivation der Spielerinnen und Spieler länger aufrechterhalten werden kann. Es gibt also durchaus auch – wie Gee sie schon im Titel seines Buches genannt hat – „good games" (ebd. 2007), die viele der oben genannten Lernprinzipien erfüllen und sich damit auch für den Einsatz in Lernszenarios qualifizieren.

4. Die Bedeutung von MMO-Games für den Fremdsprachenerwerb

Modernes Sprachenlernen ist – wie bereits erwähnt – stark von Interaktion mit anderen Lernenden bzw. Lehrenden oder Native Speakern geprägt. Gerade der *communicative approach*, also die Forderung nach realer Kommunikation, die für alle an der Kommunikation Beteiligten bedeutungsvoll ist, hat gezeigt, wie bedeutend Interaktion für das Fremdsprachenlernen ist. „Die ‚Vermittlung des Lernens' im Kontext des Zweitsprachenerwerbs kann durch soziale Interaktion, durch den Lerner selbst (Selbstgespräche) und durch Werkzeuge wie Aufgaben und entsprechende Techniken erfolgen, wobei verbale Interaktion das wichtigste Element der Vermittlung darstellt" (Tesch 2009: 157). Diese soziale Interaktion fehlt allerdings in Single-Player Games, die den Spielenden nicht von sich aus dazu motivieren oder sogar anhalten, mit anderen Spielenden in Kommunikation zu treten. Es gibt allerdings eine Gruppe von Spielen, die Kommunikation und Interaktion stark fördert. In den letzten Jahren wurden – bedingt durch verbesserte und stabilere Internetzugänge für Privathaushalte – Online-Games immer beliebter. Eine besondere Rolle nehmen dabei die *Massively Multiplayer Online Games* (MMOs)[2] ein, deren geschätzter Marktanteil weltweit für 2016 19,8 Milliarden Dollar betragen wird, was ungefähr 60 % aller Umsätze im Bereich digitaler Spiele entspricht (vgl. Superdata 2016).

2 Unter einem *Massively Multiplayer Online Game* versteht man jene Computerspiele, die über das Internet spielbar sind und die Platz für mehrere tausend Spielerinnen und Spieler gleichzeitig bieten. Die persistente virtuelle Spielwelt und die Avatare (Spielfiguren) werden auf Servern verwaltet, auf die über Benutzername und Kennwort zugegriffen werden kann. Einen wichtigen Bestandteil macht die Kommunikation bei MMOs aus – so können sich die Spielerinnen und Spieler miteinander über Chat-Funktion oder Voice over IP unterhalten, um Spielstrategien und Ähnliches zu planen. Bekannte Beispiele für solche Spiele sind *World of Warcraft* oder *EverQuest*.

„Massively multiplayer online role-playing games (MMORPGs) have been identified in the literature on computer-assisted language learning (CALL) as tools with the potential to facilitate learning, as it is claimed that they provide opportunities to engage in types of interaction hypothesized as beneficial in second language acquisition (SLA) research." (Peterson 2012: 70)

Die Kommunikation innerhalb dieser Spiele, die von immenser Bedeutung für das Erreichen des Spielziels bzw. das Erfüllen von Quests (vom System gestellte Aufgaben innerhalb des Spiels, wofür manchmal andere Spielerinnen und Spieler oder ganze Teams benötigt werden), läuft häufig nicht in der L1 (Muttersprache) ab, sondern – wenn es sich um Spiele aus dem europäischen oder US-amerikanischen Raum handelt – auf Englisch.

Die aktive Verwendung einer Fremdsprache (durch Schreiben und Sprechen), wie es in den MMOs (besonders, wenn sie als Online-Rollenspiele angelegt sind) nötig ist, beeinflusst Sprachkenntnisse stärker positiv als die passive Verwendung: „EE activities which require learners to be active/productive and to rely on their language skills (playing video games, surfing the Internet, reading books, reading newspapers/magazines) have a greater impact on learners' oral proficiency and vocabulary than EE activities where learners can remain fairly passive/receptive (listening to music, watching TV, watching films)" (Sundqvist 2009: 204).

Zudem sind die Texte, Audiosequenzen und Anweisungen in vielen der beliebten MMOs (wie z. B. *World of Warcraft*) nicht oder nicht vollständig in deutscher Übersetzung vorhanden, was Spielerinnen und Spieler dazu motiviert, sich mit der englischen Sprache zu befassen. Wie Moffitt (2016) feststellt, sind Rollenspiele ein besonders geeignetes Genre „because they provide a captivating story and motivating gaming experience as well as offering a large amount of language input in the form of dialogue" (ebd. 6). Dies deckt sich mit der interaktionistischen Theorie im Zweitsprachenerwerb, die besagt, dass Interaktion mit einem Gegenüber (Native Speaker oder fortgeschrittener Lernender), selbst wenn diese zu einem Kommunikationszusammenbruch führt, von ungeheurer Bedeutung für den Lernprozess ist.

> For example, when a learner experiences difficulty understanding his/her interlocutor or making himself/herself understood, discourse strategies such as clarification requests, confirmation checks, repetitions, and recasts may be employed to help resolve the difficulty. In this manner, the learner may have received input that has been modified often in an effort to make it more comprehensible. (Mackey/Abbuhl/Gass 2014: 9)

Gerade diese Fülle an Interaktion fehlt häufig im Fremdsprachenunterricht. Eine Pilotstudie, die das MMO *Ever Quest 2* (Daybreak Game Company 2004) als digitale Lernumgebung für Zweitsprachenerwerb für intermediate und advanced Englisch als Zweitsprache-Studierende verwendet hat, stellten Rankin, Gold und Gooch (2006) fest, dass der Umfang des Englischvokabulars der Lernenden um 40 % anstieg. Cornilliea et al. (2012) sind der Überzeugung, dass die Verwendung von digitalen Rollenspielen (RPGs) dem Zweitsprachenerwerb zuträglich sind, da diese Spiele von Spielerinnen und Spielern verlangen, viel zu lesen und diese Texte auch zu verstehen. Der Bedarf der Sprachnutzung ist laut den Autorinnen und Autoren ähnlich zu jenem in der Realität, mit dem Unterschied allerdings, dass Fehler keine realen Konsequenzen mit sich bringen (ebd. 50). Natürlich ist beim Lernen von Fremdsprachen in MMOs und RPGs durchaus zu beachten, dass hier auch Fehler eingelernt werden können bzw. die Sprache, die in den Spielen verwendet wird, durchaus nicht immer den Standard entspricht. Die Lexik, die zumeist verwendet wird, ist stark auf das jeweilige Game spezialisiert und besteht aus Fachausdrücken, die den Inhalten des Spiels entspricht (und vielleicht sogar aus Kunstwörtern besteht, die außer-

halb des Spiels für Nicht-Spielerinnen und Spieler keinen Sinn ergeben) oder auch aus Abkürzungen und umgangssprachlichen Ausdrücken (vgl. hierzu auch Thorne 2010). Wie Squire/Steinkuehler (o. A.) jedoch feststellen, ist es nicht nur das Spiel selbst, in dem Sprache verwendet wird, sondern vor allem in allen damit zusammenhängenden Diskursräumen (Webseiten, Chatrooms, E-Mails, aber auch offline wie Telefonate und Face-to-face-Treffen).

Die „fluency in the discourse" (ebd. 4) ist von besonderer Bedeutung, wenn Spielerinnen und Spieler der Community angehören wollen. Daher werden vor allem das *Turn-Taking* sowie *Discourse Markers* in diesen Communities von Fremdsprachenlernerinnen und -lernern erworben. Wie Palmer (2010) zusammenfasst, können solche Online-Spiele vor allem durch die stattfindende Immersion punkten, die zwar nicht mit der Immersion vergleichbar ist, die Lernende erleben, wenn sie im Land der Zielsprache leben, aber dennoch einige der Aspekte mitbringen und – vor allem für erwachsene Lernerinnen und Lerner – häufig die einzige Möglichkeit einer Immersion darstellen. In diesen Gemeinschaften wird eine Vielzahl an kulturellen und linguistischen Informationen weitergegeben, die in Kursbüchern zur Fremdsprache häufig nicht zu finden sind. Zudem bieten die Online-Spiele ausreichend Motivation, sich über längere Zeit mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen. Wie Palmer (2010) weiter feststellt, bieten diese Spiele authentische Sprache und bieten Lernenden die Möglichkeit, die Richtung der Konversation selbst zu bestimmen – etwas, das in Unterrichtssettings nicht immer möglich ist.

5. Digitale Spiele als Unterstützung für den Fremdsprachenunterricht

Aber selbst MMOs und RPGs sind nicht immer ein Garant dafür, dass ein Transfer von den sprachlichen Äußerungen und Vokabular, die im Spiel erlernt werden, in die Realität stattfinden kann. Zudem wird – wenn es sich um Kommunikation über Spielthemen handelt – spezielles Fachvokabular verwendet, das außerhalb des Spiels möglicherweise nicht von Nutzen ist. Zudem sind solche Spiele nicht für Sprachanfängerinnen und -empfänger geeignet, da diese überfordert wären und das Spiel rasch frustriert abbrechen würden. Dies wurde durch verschiedene Fallstudien bewiesen (vgl. Moffit: 7f). Die Vorzüge von digitalen Spielen können jedoch trotz aller Einschränkungen und Nachteile für den Unterricht genutzt werden. Hier ist eine (pädagogische) Person gefragt, die mit Hilfe des digitalen Spiels Unterrichtsszenarien entwickelt, damit der Brückenschlag zwischen Virtualität und Realität gelingt. Das beweisen auch immer wieder die spärlichen Studien, die zum Thema Sprachenlernen mit digitalen Games gemacht werden. So hat Malouf (1988) beispielsweise mit Hilfe eines Spiels zur Verbesserung der Vokabelkenntnisse festgestellt, dass die kognitiven Fähigkeiten gleichblieben, egal, ob ein Computerprogramm ohne Spielelemente oder das Spiel verwendet wurden. Allerdings resultierte der Einsatz von Game-Elementen in einer höheren Motivation der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer. Yip und Kwan (2006) haben ebenfalls eine Studie mit Studierenden durchgeführt, die sich auf das Lernen von Vokabeln bezog. Das Ergebnis zeigt, dass es signifikante positive Effekte gab, wenn die Spiele in Kombination mit Lehrveranstaltungen eingesetzt wurden. Zudem fanden die Autoren heraus, dass affektives Feedback dem Lernen zuträglich war. Positiv formuliertes Feedback (Gratulation bei gelösten Aufgaben oder aber Ermutigungen bei aufgetretenen Problemen) gekoppelt mit den Lerninhalten führt zu einer stärkeren Motivation (vgl. Malo/Neudorf/Wist 2009).

Der Vorteil durch systembasiertes Feedback liegt vor allem darin, dass Fehler als sanktionsfrei (in der realen Welt) wahrgenommen werden und dadurch zu einer angstfreieren Atmo-

sphäre führen. Purushotma (2005) beschreibt beispielsweise, wie die Lebenssimulation *The SIMs* eingesetzt werden kann, um Fremdsprachen zu lernen, indem eine simple Modifikation eingesetzt wird: Die Sprache des Spiels wird auf die zu erlernende Zielsprache eingestellt, die Hinweise, die im Spiel auftauchen, bleiben allerdings weiterhin in der L1. Miller und Hegelheimer (2006) haben untersucht, ob eben dieses Spiel zum Erwerb von Vokabular im Bereich Englisch als Zweitsprache beiträgt und ob Zusatzmaterial, das zur Verfügung gestellt wurde, von den Lernerinnen und Lernern als hilfreich empfunden wurde. Herausgefunden wurde, dass die Vermittlung von Vokabular vor dem Spielen der Simulation sich signifikant positiv auf den Wortschatzerwerb auswirken. Zusatzmaterial wie Übungen, Wörterbücher und Vokabelübungen während des Spiels etc. wurden ebenfalls als eher hilfreich eingestuft. Dies zeigt, dass das Spielen alleine für den Erwerb von Vokabular sich oft als nicht ausreichend darstellt – die Einbindung weiterer (Unterrichts-)Materialien scheint jedenfalls erforderlich, damit sich Lernerfolg einstellen kann. Wie Ranalli (2008) in einer ähnlich angelegten Studie zu *The SIMs* herausfand, macht für einen Großteil der Lernenden das Erlernen von Vokabular mittels Simulationsspiel Spaß, hat aber gleichzeitig auch seine Grenzen. „It is probably impractical, therefore, to use simulation games to teach specific vocabulary. A more practical approach might be to use modified play of simulation games as a supplementary source of linguistic exposure to complement regular coursework, similar to extensive reading (but likely to be much more popular among students)" (ebd. 453).

Wie diese Studienergebnisse zeigen, ist es daher von enormer Bedeutung, dass Lehrpersonen, Trainerinnen und Trainer, die die Vorteile der digitalen Spiele ausnutzen wollen, sich damit beschäftigen, welche zusätzlichen Anweisungen, Übungen und Trainingseinheiten vor, während und nach dem Spiel angebracht sind, damit es zu gewünschten Transfereffekten kommt. Rosenstingl und Mitgutsch (2009) differenzieren beim Lernen in Bezug zu Spielen zwischen drei Ebenen:

- Lernen im Spiel, womit das Wissen gemeint ist, das von Spielerinnen und Spielern benötigt wird, um das Spielziel zu erreichen (die Handhabung und die Regeln des Spiels). Das würde am Beispiel von *Squirrel & Bär* bedeuten, dass Spielerinnen und Spieler wissen, welche Aktionen sie setzen müssen, damit die Hauptfiguren sich fortbewegen, wie Dialoge in Gang gesetzt werden können etc.
- Lernen aus dem Spiel, was das Setzen der Spielhandlungen in einen weiteren Kontext und die Verknüpfung mit realen Situationen und Wissensdomänen meint. Darin sehen die Autoren die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen, damit dieser Bezug zur Realität hergestellt wird und auch tatsächlich aus dem Spiel gelernt wird. Wieder am Beispiel *Squirrel & Bär* könnte damit gemeint sein, dass die Vokabeln aus dem Spiel aufgegriffen werden und im Lernsetting (z. B. durch Einbringen von Realia oder Benennen von Alltagsgegenständen, die sich auch im Klassenraum befinden) nochmals wiederholt werden.
- Lernen durch das Spiel, wobei Lerninhalte und Transferprozesse nochmals aufgegriffen, vertieft und reflektiert werden. Durch das Setzen der Lernerfahrungen in einen größeren Kontext, erfolgt eine Reflexion über das Spiel und das Spielen. Auch hierzu sind Pädagoginnen und Pädagogen nötig, damit diese Reflexion auch tatsächlich stattfindet. Hier wäre beispielsweise eine Diskussion mit den Spielerinnen und Spielern von *Squirrel & Bär* möglich, warum die Biene krank ist und was das für unsere Lebensumwelt bedeuten würde, gäbe es keine Bienen mehr. Auch wenn dies bei Sprachanfängerinnen und -anfängern nicht in der Zielsprache Englisch stattfinden kann, hilft eine Diskussion in der L1 stark, um den

Kontext und damit auch die Spielmotivation zu festigen. Spielerinnen und Spieler könnten dann das Spiel nochmals durchspielen und vielleicht neben den sprachlichen Aspekten auch stärker die Umweltaspekte beachten.

Wie der Endbericht des Projekts „Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning" (Wagner/Mitgutsch 2010) feststellt, sind medienpädagogische Kenntnisse aufseiten der Lehrpersonen nötig, damit digitale Spiele im Unterricht gezielt eingesetzt werden. Zudem sind detaillierte didaktische und inhaltliche Informationen zum Spiel sowie Konzepte von Computerspielen im Unterricht notwendig. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, dann können digitale Spiele „neuartige Erfahrungsräume, kognitive Herausforderungen, motivierende Anwendungsfelder für erworbenes Wissen und neue kommunikative Aufforderungen" (ebd. 31) bieten. Diese allgemeine Formulierung bezieht sich natürlich auch auf den Fremdsprachenunterricht – digitale Spiele können einen Mehrwert bringen, allerdings nur, wenn der Einsatz pädagogisch-didaktisch durchdacht ist. Das bedeutet also, dass je nach Alter und Fremdsprachenkompetenz der Lernerinnen und Lerner von den Pädagoginnen und Pädagogen überlegt werden muss, was vor, nach und während des Spielens gemacht werden sollte (z. B. ist eine Einführung von Begriffen/Vokabular notwendig, damit der Start ins Spiel gelingt).

Zu beachten ist zudem, ob das Spiel als Diskussionsanlass (für fortgeschrittene Fremdsprachenlernerinnen und -lerner) zu einem bestimmten Thema gedacht wird oder ob bestimmte sprachliche Strukturen (z. B. Fragestrukturen in einem Adventure-Game) gelernt werden sollen. Je nach Lernziel und Angeboten innerhalb des Spiels sind – wie bei jedem anderen Unterrichtsmittel ebenso – der didaktische Mehrwert und Zusatzaktivitäten zu überlegen, damit Lernen stattfinden kann. Auch Chik (2014) zeigt auf, dass das Fehlen von pädagogischem Material für das Fremdsprachenlernen durch und in Spiele/n hinderlich ist. Vor allem das Fehlen von schriftlichen Aufgaben innerhalb des Spiels (Schreiben von Wörtern und Sätzen), wodurch der Wortschatz gefestigt werden könnte, muss durch zusätzliche Aufgaben und Arbeitsaufträge kompensiert werden. Denn nur dadurch können das Erlernen von Kollokationen und der Kontext bestimmter Wörter gesichert werden. (DeHaan 2013: 58). Dieser Ansicht ist auch Thomas (2012): Nur eine Mischung von formaler Fremdspracheninstruktion in Kombination mit informellen (auch außerschulischen) Kontexten wie z. B. digitalen Games führt zum nachhaltigen Fremdsprachenlernen.

6. Fazit

Wie in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, ermöglichen digitale Spiele durchaus Zuwachs an Fremdsprachenkenntnissen (abhängig vom eingesetzten Spiel, aber auch vom Spielgenre) vor allem in folgenden Bereichen:

- Lexik (Festigung und Erweiterung des Wortschatzes)
- Diskursstrategien
- Grammatikalische Strukturen
- Landeskundliche Aspekte
- Kulturelle und soziale Aspekte

Zusätzlich wurde bisher festgestellt, dass die Motivation durch die authentischen Kontexte und durch den in guten Spielen vorhandenen Spaßfaktor bzw. durch die Möglichkeit der Interaktion mit anderen Spielerinnen und Spielern (oder auch nichtspielbaren Charakteren) sowie das in den Spielen gegebene Feedback über längere Zeiträume aufrecht erhalten werden kann.

Allerdings sind die bisher durchgeführten Studien noch rar und klammern einige Bereiche aus bzw. berücksichtigen nicht alle Einflussfaktoren (wie z. B. welche Game-Genres L2-Erwerb stärker fördern oder wie viel Zeit in ein Spiel investiert werden muss). Dass es allerdings eine Beziehung zwischen digitalen Spielen und dem Fremdsprachenerwerb gibt, steht außer Frage. „[…] what a learner learns in the autonomous, self-regulated context of gaming seems to be transferred into useful knowledge and proficiency in the language classroom and lead to improved learning outcomes" (Sundqvist/Sylven: 204). Angesichts all dieser Euphorie darf allerdings nicht vergessen werden, dass für Computerspiele – wie auch für jedes andere digitale Medium, das zur Unterstützung im Fremdsprachenerwerb eingesetzt wird – die passende pädagogisch-didaktische Methode gewählt wird. Zudem sind weitere Faktoren wie die Wahl des richtigen Spiels für die jeweilige Gruppe von Lernenden von besonderer Bedeutung (vgl. Gabriel 2012). Zudem ist es von Bedeutung, dass das Vokabular des Spiels – wie anhand verschiedener Studien gezeigt wurde – gut eingeführt wird und dass die Lernenden pädagogisch-didaktisch aufbereitete Unterlagen zur Unterstützung erhalten. Sind alle diese Voraussetzungen erfüllt, dann ist der Einsatz von digitalen Spielen vor allem im Fremdsprachenunterricht eine geeignete Möglichkeit, Kontexte in den Klassenraum zu holen und situatives Lernen zu ermöglichen.

Literatur

Bitkom (2015): Gaming hat sich in allen Altersgruppen etabliert, online unter: https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Gaming-hat-sich-in-allen-Altersgruppen-etabliert.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Caillois, Roger (2001): Man, Play and Games, Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Chik, Alice (2014): Digital gaming and language learning: Autonomy and community, in: Language Learning & Technology 18/2, 85–100.

Cornillie, Frederik/Clarebout, Geraldin/Desmet, Piet (2012): The role of feedback in foreign language learning through digital role playing games, in: Procedia – Social and Behavioral Sciences 34, 49–53.

DeHaan, Jonathan (2013): Video Games and Second Language Acquisition: Six Case Studies, Illinois: Common Ground Publishing.

DeKeyser, Robert (2003): Implicit and Explicit Learning, in: Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hg.): The Handbook of Second Language Acquisition, Malden/MA: Blackwell Publishing, 313–347.

Ellis, Rod (2003): Task-based language learning and teaching, Oxford: Oxford University Press.

Gabriel, Sonja (2012): Spielend lernen?! Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht, in: Blaschitz, Edith et al. (Hg.): Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern, Glückstadt: Werner Hülsbusch, 275–292.

Foshay, Rob/Ahmed, Muhammad I. (2000): A Practical Process for Reviewing and Selecting Educational Software, online unter: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464608.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Gass, Susan M./Mackey, Alison (2006): Input, interaction and output: An overview, in: AILA Review 19, 3–17.

Gee, James Paul (2005): Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines, in: E-Learning and Digital Media, 2/2005, 5–16.

Gee, James Paul (2007): What Video Games have to Teach us about Learning and Literacy, New York: Palgrave Macmillan.

Gruber, Hans/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander (Januar 1999): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsbericht Nr. 101), LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Huizinga, Johan (2009): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 21. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Long, Michael H. (1981): Input, interaction and second language acquisition, in: Winitz, H. (Hg.): Native language and foreign language acquisition, Bd. 379, New York: Annals of the New York academy of Sciences, 259–278.

Mackey, Alison/Abbuhl, Rebekha/Gass, Susan M. (2014): Interactionist approach, in: Gass, Susan M./Mackay, Alison (Hg.): The Routledge Handbook of Second Language Acquisition, Oxon: Routledge, 7–23.

Malo, Steffen/Neudorf, Maik/Wist, Thorben (2009): Game-based Training in der Alphabetisierung. Entwicklung eines Lernspiels für die Grundbildung, in: Medienpädagogik 15/16 Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten, online unter: http://medienpaed.com/globalassets/medienpaed/15-16/malo0904.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Malouf, David B. (1988): The Effect of Instructional Computer Games on Continuing Student Motivation, in: J. Spec Educ 21/4, 27–38.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): JIM-Studie 2015, online unter: http://mpfs.de/index.php?id=679 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Miller, Megan/Hegelheimer, Volker (2006): The SIMs meet ESL. Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom, in: Interactive Technology & Smart Education 4, 311–328.

Moffit, Matthew (2016): Role-Playing Games and Second Language Application, online unter: http://commons.emich.edu/honors/486/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Kato, P. M./Cole, S. W./Bradlyn, A. S./Pollock, B. H. (2008): A Video Game Improves Behavioral Outcomes in Adolescents and Young Adults With Cancer: A Randomized Trial, in: Pediatrics 122, 305–317.

Pagonis, Giulio/Salomo, Dorothé (2014): Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung, in: Fremdsprache Deutsch 50/2014, online unter: https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/fd.51.2014.010 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Plamer, Dionne S. (2010): Second Language Pragmatic Socialization in World of Warcraft, Dissertation University of California, online unter: http://linguistics.ucdavis.edu/pics-and-pdfs/DISSERTATION%20Soares.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Peterson, Mark (2012): Language Learner Interaction in a Massively Multiplayer Online Role-Playing Game, in: Reinders, Hayo (Hg.): Digital Games in Language Learning and Teaching, Houndmills: Palgrave Macmillan, 70–92.

Purushotma, Ravi (2005): Commentary: You're not Studying, You're just … , in: Language Learning & Technology 9/1, 80–96.

Ranalli, Jim (2008): Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning, in: Computer Assisted Language Learning 21/5, 441–455.

Rankin, Yolanda/Gold, Rachel/Gooch, Bruce (2006): 3D Role-Playing Games as Language Learning Tools, in: Eurographics, 25/3, online unter: https://pdfs.semanticscholar.org/273d/1b6216069f85091da1b69f9ce4d02b65c0c8.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Reinders, Hayo (2006): The effects of different task types on L2 learners' intake and acquisition of two English grammatical structures, Dissertation, Universität von Auckland.

Rosenstingl, Herbert/Mitgutsch, Konstantin (2009): Schauplatz Computerspiele, Wien: Lesethek.

Squire, Kurt (2007): Open-ended video games: A model for developing learning for an interactive age, in: Salen, Katie (Hg.): The ecology of games: Connecting youth, games and learning, Cambridge, MA: MIT Press, 167–198.

Squire, Kurt/Steinkuehler, Constance (o. A.): Generating CyberCulture/s: The Case of Star Wars Galaxies, online unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj424Hj47_eAhUDUlAKHbAZBE0QFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwebsite.education.wisc.edu%2Fkdsquire%2Fmanuscripts%2Fsquire-steinkuehler-final.rtf&usg=AOvVaw0X8PK83a14c_fjiN9AylHu (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Statista (2016a): Prognose zum Umsatz im Markt für Videogames weltweit von 2013 bis 2017 nach Segment (in Milliarden Euro), online unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/160518/umfrage/prognostizierter-umsatz-in-der-weltweiten-videogames-branche/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Statista (2016b): Verteilung der Computer- und Videospieler in Deutschland nach Geschlecht von 2013 bis 2016, online unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3980/umfrage/computer-und-videospiele-verteilung-nach-geschlecht/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Sundqvist, Pia (2009): Extramural English Matters. Out-of-School English and its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary, Dissertation Karlstad Universität.

Sundqvist, Pia/Sylvén, Liss Kerstin (2012): World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 vocabulary, in: Reinders, Hayo (Hg.): Digital games in language learning and teaching, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 189–208.

Superdata (2016): MMO and MOBA Games Market Report 2016, online unter: https://superdata-research.myshopify.com/products/mmo-market-report (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Swain, Michael (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquistion through collaborative dialogue, in: Latnolf. J. P. (Hg.): Sociocultural theory and second language learning, Oxford: Oxford University Press, 97–114.

Tesch, Bernd (2009): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Thomas, Michael (2012): Contextualizing Digital Game-Based Language Learning: Transformational Paradigm Shift or Business as Usual? in: Reinders, Hayo (Hg.): Digital Games in Language Learning and Teaching, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 11–31.

Thorne, Steven L. (2010): The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media, in: Guth, Sarah/Helm, Francesca (Hg.): Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vygotskij, Lev S. (2005): Das Problem der Altersstufen, in: Lompscher, Joachim (Hg.): Ausgewählte Schriften. Bd. 2, Berlin: Lehmanns Media, 53–90.

Wagner, Michael (2007): Identitätsrückprojektion in Aktiven Medien. Wann können Computerspiele unser reales Verhalten beeinflussen? in: e-beratungsjournal, 3/2, Artikel 5.

Wagner, Michael (2009): Serious Games: Spielerische Lernumgebungen und deren Design, in: Klimsa, Paul/Issing, Ludwig J. (Hg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München: Oldenbourg, 297–306.

Wagner, Michael/Mitgutsch, Konstantin (2010): Endbericht des Projekts Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning, online unter: https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/imb/acgs/endbericht_dsdgbl.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Yip, F. W. M./Kwan, A. C. M. (2006): Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary, in: Educational Media International. 43:3, 233–249.

Spiele

Ever Quest 2 (Daybreak Game Company 2004)

Lemonade Stand (Minnesota Educational Computing Consortium 1973)

Lernabenteuer Deutsch (Ovos 2013)

Oregon Trail (Broderbund 1971)

ReMission (HopeLab 2006)

Squirrel & Bär (The Good Evil 2014)

Where in the World is Carmen Sandiego? (Broderbund 1985)

Carla Stenitzer

(Hör)Stolpersteine – Zeichen gegen das Vergessen

Beitrag online im Ressort Praxis unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/969

Abstract

Carla Stenitzer skizziert das Projekt ‚Hörstolpersteine' und zeigt somit für die Leserinnen und Leser der MEDIENIMPULSE beispielhaft auf, wie Radio als Lehr- und Lernmittel eingesetzt werden kann. Bei den Hörstolpersteinen handelt es sich um vertonte Lebensgeschichten von Opfern des Nationalsozialismus. Gemeinsam mit einer 4. Klasse eines Salzburger Gymnasiums wurden 10 dieser Hörstolpersteine im Geschichteunterricht mit Unterstützung und Betreuung durch die Radiofabrik – dem Freien Radio in Salzburg – produziert und ausgestrahlt.

(Audio)Stumbling Blocks – Signs Against Oblivion. Carla Stenitzer outlines the project 'Audio Stumbling Blocks' and thus offers the readers of MEDIENIMPLUSE an example of how the radio can be used as a teaching and learning tool. Audio stumbling blocks are narrated life stories of victims of National Socialism. 10 of these audio stumbling blocks were produced and broadcast during the history lesson of an 8th grade class at a Salzburg secondary school, with support from Radiofabrik – the Salzburg free radio.

I. Einleitung

Über etwas zu stolpern – zumindest optisch – und so auf etwas aufmerksam zu werden, das ansonsten im Alltag im Verborgenen bleiben würde, das ist das Ziel der über 56.000 Stolpersteine, die bereits beinahe europaweit verlegt worden sind. Von Italien bis Norwegen findet man diese Messingsteine in Gehsteige eingelassen. Darauf zu lesen sind die Namen, Geburts- und Sterbedaten von Opfern des NS-Regimes. Die Steine werden vor dem letzten selbst gewählten Wohnort der Opfer verlegt. Die Intention des Kunstprojekts ist es, ein Mahnmal gegen das Vergessen zu schaffen und so an die Schrecken des Nationalsozialismus zu erinnern.

Bereits im Jahr 2012 hatte die Radiofabrik die Idee, das Kunstprojekt auf eine neue Ebene zu heben. Gemeinsam mit fünf weiteren Freien Radios aus Deutschland und Österreich fügte sie den Stolpersteinen eine akustische Dimension hinzu: In Kooperation entstanden insgesamt 60 Hörstolpersteine, die die Geschichten der Opfer hinter den Stolpersteinen in Form von fünf- bis zehnminütigen Radiobeiträgen erzählen. Interviews und Originaldokumente erzählen das Leben und die Geschichte von verfolgten Roma und Sinti, Jüdinnen und Juden, Euthanasieopfern, Zwangsarbeiterinnen und -arbeitern, Deserteurinnen und Deserteuren, homosexuellen und politischen Widerstandskämpferinnen und -kämpfern, die zu Opfern des NS-Terrors wurden. Die Hörstolpersteine werden unmoderiert und unangekündigt im Programm der Freien Radios gespielt. Die Hörerinnen und Hörer sollten beim Hören über die

Kurzbiografien „stolpern", irritiert sein, aufmerksam werden und sich so mit dem Nationalsozialismus und seinen Auswüchsen auseinandersetzen. Nach Projektabschluss fand die Idee der Freien Radios Nachahmerinnen und Nachahmer im öffentlich-rechtlichen Rundfunk.

Mit dem Aufkommen einer Neuen Rechten, einer aufgeheizt diskutierten Flüchtlingsthematik, Stürmungen diverser Veranstaltungen durch Identitäre sowie Schmieraktionen auf Stolpersteinen ließ die Radiofabrik 2016 das Projekt wiederaufleben, um abermals an die Gefahren des Rechtsextremismus zu erinnern. Allerdings sollten dieses Mal Schülerinnen und Schüler die Beiträge gestalten. Hintergrund war die Idee, das Medium Radio als Lehr- und Lernmittel zu verwenden, um Unterrichtsthemen auf eine frische Art und Weise aufzubereiten und gleichzeitig eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik zu ermöglichen.

II. Zum Projektablauf

Die Vorarbeit für das Projekt begann bereits im Herbst 2015. Die Radiofabrik suchte eine engagierte Lehrperson, die Interesse daran hatte, sich unter Begleitung zweier Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Radiofabrik mit einer Klasse ein ganzes Semester lang mit dem Hörstolperstein-Projekt zu befassen. Schnell war ein Geschichtelehrer am Akademischen Gymnasium in Salzburg gefunden, der das Projekt mit seiner 4. Klasse angehen wollte. Das Projekt selbst wurde zwischen Jänner 2016 und Juni 2016 durchgeführt. Unterstützt wurde das Projekt vom Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus und vom Land Salzburg (Wissenschaft/Bildungsförderung).

Phase 1: Erste Berührungspunkte schaffen

In einem ersten Schritt erfuhren die Schülerinnen und Schüler vom Historiker Gert Kerschbaumer aus erster Hand worum es bei den Stolpersteinen geht. Gert Kerschbaumer recherchiert selbst seit Jahrzehnten Lebensgeschichten von Opfern des Nationalsozialismus und ist zusätzlich im Personenkomitee der Salzburger Stolpersteine tätig. Nach diesem Anstoß-Workshop suchten sich die Jugendlichen in Kleingruppen insgesamt 10 Stolpersteine aus, mit denen sie sich das restliche Semester über beschäftigen wollten. Für das Projekt war es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler einen Bezug zu den gewählten Stolpersteinen hatten – sei es, weil die betreffende Person an dieselbe Schule gegangen war, weil sich der Stein direkt vor dem Wohnort der Schülerinnen und Schüler befindet oder weil es ein Stein ist, über den sie an einem anderen Ort zufällig gestolpert waren und über den sie mehr wissen wollten.

Im Anschluss folgten Workshops bei der Radiofabrik in deren Mittelpunkt eine Auseinandersetzung mit den technischen und redaktionellen Anforderungen der Hörstolpersteine stand. Nicht nur der Aufbau und verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten von Hörstolpersteinen wurden anhand von Beispielen gemeinsam erarbeitet. Neben der Funktion von Aufnahmegeräten und dem Radiostudio wurden auch Audioschnitt sowie Tipps und Tricks rund ums Interviewen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen vermittelt.

Phase 2: Von der Recherche zur ersten Idee

Im Unterricht und in Form von Hausaufgaben hatten die Schülerinnen und Schüler einen Monat Zeit um eigene Recherchen zu ihren Stolpersteinen anzustellen. Dabei suchten sie in

einem ersten Schritt nach vorhandenem Material, um einen Einblick in die Biografie der Opfer zu bekommen. Zur Verfügung gestellt wurden ihnen beispielsweise auch behördliche Bescheide und handschriftliche Original-Briefe der NS-Opfer und ihrer Angehörigen, die teilweise erst in beinahe detektivischer Arbeit von der Kurrentschrift in ein modernes Schriftbild übersetzt werden mussten. In Fällen, in denen lebende Nachkommen oder Geschwister bekannt waren, wurden den Schülerinnen und Schülern diese Kontaktdaten übermittelt.

Aufgabe der Schülerinnen und Schüler war es, sich im Anschluss an diese Recherchen ein Grobkonzept für ihren Hörstolperstein zu überlegen. Fragen, die sie sich dabei stellten waren unter anderem: Wen könnte man interviewen? Was würde man gerne über den Menschen hinter dem Stolperstein wissen, das noch nicht bekannt ist? Können die Interviewpartnerinnen und -partner diese Fragen überhaupt beantworten oder muss man andere Zugänge finden? Gibt es interessante Dokumente, die man gerne zitieren würde?

Phase 3: Interviews mit Zeitzeuginnen, Zeitzeugen, Expertinnen und Experten

In der dritten Phase des Projekts hatten die Schülerinnen und Schüler einen weiteren Monat Zeit, um Kontakt mit ihren Interviewpartnerinnen und -partnern aufzunehmen, Termine zu vereinbaren und sich Interviewfragen zu überlegen. Die Jugendlichen interviewten Angehörige, führten Umfragen durch und befragten Expertinnen und Experten zu Themen wie NS-Euthanasie oder zur Lebenssituation der Sinti und Roma im Dritten Reich. In Einzelcoachings wurden sie von zwei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Radiofabrik auf diese Interviews vorbereitet. Decken die Fragen alles ab, was man wissen möchte? Wo könnte man noch etwas ergänzen oder umformulieren? Wie geht man bei einem sensiblen Thema mit den Interviewpartnerinnen und -partnern um? Wie kann man Vertrauen in der Interviewsituation schaffen? Neben einer Schulung der sozialen Kompetenzen für die Interviews bekamen die Jugendlichen als Auffrischung noch einmal die Funktionsweise des technischen Equipments vermittelt.

Die Schülerinnen und Schüler führten die Interviews völlig selbstständig durch. Egal ob im Studio der Radiofabrik, mittels mobiler Aufnahmegeräte oder mittels Telefoninterviews mit Angehörigen der NS-Opfer aus Tel Aviv und Zichron Yaakov. Wenn es von den Schülerinnen und Schülern gewünscht wurde, standen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Radiofabrik zur technischen Unterstützung bereit. Wichtig war jedoch, die Schülerinnen und Schüler in erster Linie selbstständig arbeiten zu lassen, um das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und dadurch gleichzeitig auch eine informelle Lernerfahrung abseits schulischer Strukturen zu ermöglichen.

Phase 4: Vom Grobkonzept zum Skript

Der Monat Mai war dem Schreiben am Skript gewidmet. Die Aufnahmen wurden von den Schülerinnen und Schülern angehört, wichtige und interessante Passagen herausgeschnitten, Moderationstexte verfasst und Stellen aus behördlichen Bescheiden und privatem Briefverkehr der Opfer herausgesucht, die bei den Hörstolpersteinen vorgelesen werden sollten. In den Kleingruppen gingen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Radiofabrik diese Skripte mit den Schülerinnen und Schülern durch. Gemeinsam unterhielt man sich über die Inhalte der Interviews und klärte etwaige Unklarheiten und Verständnisschwierigkeiten.

Phase 5: Produktion

In letzten Einzelterminen mit den Kleingruppen wurden die Moderationstexte von den Schülerinnen und Schülern eingesprochen und die einzelnen Bausteine zu Hörstolpersteinen mit einer Länge von fünf bis zehn Minuten zusammengeschnitten. Die fertigen Hörstolpersteine werden mehrfach im Programm der Radiofabrik ausgestrahlt, sind online unter *hoerstolpersteine.net* nachhörbar und dauerhaft im Online-Archiv der Freien Radios (*cba.fro.at*) gespeichert.

III. Weiterdenken statt nur gedenken – Ein Fazit

Der Bezug zum eigenen Wohnumfeld, die persönliche Auseinandersetzung mit der konkreten Lebensgeschichte eines NS-Opfers, die radiofone Umsetzung der Ergebnisse und die Publikation im Radio machen den Umgang mit dem Thema für die Jugendlichen spannend und nachhaltig und gewähren einen alternativen Zugang zum Unterrichtsthema. Durch die enge Betreuung und Begleitung der Kleingruppen wurde gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler sich ausgehend von den Biografien der Opfer intensiv mit den politischen und gesellschaftlichen Hintergründen des NS-Regimes auseinandersetzen. Die Lernerfahrungen fanden auf mehreren Ebenen statt.

In erster Linie sollten die Schülerinnen und Schüler Informationen über die Zeit des Nationalsozialismus bekommen und Wissen vertiefen. Da die Auseinandersetzung anhand konkreter Lebensgeschichten erfolgte, wurden die Informationen greifbarer. Die inhaltliche Auseinandersetzung wurde durch das Anhören der Interviews und das Heraussuchen der relevantesten Stellen verstärkt. Das Interesse an den Lebensgeschichten zeigte sich kleingruppenübergreifend, denn die Schülerinnen und Schüler waren gespannt darauf, was ihre Mitschülerinnen und -schüler produziert hatten.

Ganz nebenbei erlernten die Schülerinnen und Schüler weitere Skills. Es war notwendig für sie zu lernen, wie man sich eigenständig organisiert, soziale Kompetenzen mussten geschult werden, um die teilweise sensiblen Interviews durchzuführen. Durch das Mikrofon nahmen die Schülerinnen und Schüler sich selbst und ihre Fragen als wichtig war und erhielten Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten. Sie erlernten Sprechtechniken, lernten zu moderieren und mit technischem Equipment umzugehen.

Gleichzeitig wurde es den Schülerinnen und Schülern aufgrund der langen Dauer des Projekts und den flexiblen Einzelcoachings ermöglicht ihr eigenes Tempo zu finden. Zwar gab es Deadlines für die einzelnen Teile des Projekts aber dennoch war es den Jugendlichen möglich sich je nach Bedarf für einzelne Phasen mehr oder weniger Zeit zu lassen. Dass die Methode der Wissensvermittlung bei den Schülerinnen und Schülern fruchtete, zeigte sich unter anderem daran, dass sie von den Interviewterminen zurückkamen und aufgeregt über das Erlebte berichteten oder dass sie bei den Besprechungen der Interviews von selbst Parallelen zu Gegenwartsprozessen erkannten. Eine Gruppe, die das Interview auf Englisch durchführen musste, entschied sich aus Interesse dafür, den gesamten Hörstolperstein auf Englisch zu produzieren.

Dass die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss des Projekts ein fertiges Produkt haben, auf das sie jederzeit zurückgreifen können, ist ein weiterer Vorteil dieser Methode. Die Hörstolpersteine wurden von den Jugendlichen stolz bei einer Abschlusspräsentation an der Schule vorgeführt und auch darüber hinaus anderen Personen gezeigt.

Das Projekt versteht sich als Pilotversuch, welches die Radiofabrik auch gerne an weiteren Schulen durchführen würde, um in langfristiger Perspektive eine Vertonung aller derzeit 310 in Salzburg verlegten Stolpersteine zu ermöglichen. Wünschenswert wäre eine Umsetzung dieser Idee nicht nur an Gymnasien, sondern vor allem auch an Neuen Mittelschulen. Ob eine Weiterführung des Projekts möglich ist, ist davon abhängig, ob Finanzierungsmöglichkeiten gefunden werden können.

Weitere Informationen

Radiofabrik, online unter: www.radiofabrik.at (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Hörstolpersteine zum Nachhören, online unter: www.hoerstolpersteine.net (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Petra Missomelius

Die Kultusministerkonferenz und die Medienbildung Stellungnahmen zum KMK-Strategie-Entwurf „Bildung in der digitalen Welt“

Beitrag online im Ressort Bildung/Politik unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/993

Abstract

Die deutsche Kultusministerkonferenz hat im April eine neue Strategie zur Bildung im digitalen Zeitalter präsentiert und Fachverbände zur Diskussion eingeladen. Die Argumentationslinien des Entwurfs und die vielfältigen Stellungnahmen stellt Petra Missomelius in ihrem Beitrag zusammen.

The Kultusministerkonferenz and media education – comments on the KMK strategy draft "Education in the Digital World". In April, the German Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs presented a new strategy for education in the digital age and invited professional associations to discuss it. The paper by Petra Missomelius presents the lines of argumentation in the draft version and summarizes the controversial issues that result from various opinions on it.

1. Auf die Empfehlung folgt nun die Strategie

Vier Jahre ist es her, dass die KMK eine Empfehlung zur „Medienbildung in der Schule“ (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) abgab. Darin wird der Stellenwert der schulischen Medienbildung deutlich unterstrichen und ihre Relevanz etwa in der Förderung von Lernprozessen, der Persönlichkeitsbildung oder des Urteilsvermögens betont. Ein Kritikpunkt an der Empfehlung lag in ihrem wenig verbindlichen Charakter. Das darin formulierte Anliegen soll nun in einer ausgearbeiteten Strategie zur Umsetzung kommen. Hierfür wurde von der KMK unter nicht erkennbarer Beteiligung (in der entsprechenden Meldung der KMK heißt es „in Zusammenarbeit mit zahlreichen Partnern“) ein Strategiepapier mit dem Titel „Bildung in der digitalen Welt“(https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK-Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf) erstellt und unter der Versionsnummer 1.0 vom 14.04.2016 Fachverbänden zur Diskussion gestellt. Das Papier umfasst vom Umfang her insgesamt 43 Seiten (31 Seiten Grundtext und zwei Anlagen). Es werden die Bildungsbereiche Schule, berufliche Bildung und Hochschule aufgegriffen und punktuell mit Maßnahmen belegt.

Nicht nur aus dem Titel ist die Medienbildung verschwunden. Man sucht sie im gesamten Strategiepapier vergebens. Stattdessen wird nun die *Digitalisierung* als Ausgangspunkt für notwendige Veränderungen in der gesamten Bildungskette zugrunde gelegt. Analoge Medien bzw.

Formate, die nicht zwangsläufig an digitalen Code gebunden sind – man denke etwa an (Bewegt-)Bildkompetenz – geraten dabei an die Peripherie. Leider verhält es sich mit dem Verständnis von Bildung ebenso. Durch das Papier zieht sich eine Vorstellung, welche Bildung als Synonym für „Bildungswesen" begreift, dessen Aufgabe die bestmögliche Vorbereitung auf die Arbeitswelt ist.

Der Entwurf bezieht klar Stellung dazu, dass schulische Bildung in der digitalen Welt als integrale Aufgabe aller Fachdidaktiken sowie der Bildungswissenschaften zu betrachten sei. In diesem Zusammenhang ist die einzige Erwähnung von Medienpädagogik in Adjektive gefasst: „mediale und medienpädagogische Kompetenzen" (KMK 2016: 15).

Einen Schwerpunkt der Ausführungen der Strategie bildet der Einsatz von digitalen Tools in Lehre und Lernen der beruflichen und akademischen Bildung sowie der „Lehrerausbildung" (sic). Der Text beinhaltet hier viele unsystematische Hinweise und kommt interessanterweise dabei ganz ohne die Erwähnung des Begriffs Mediendidaktik aus. Beim Überhang an Gedanken zum Lernen *mit* Medien (zuungunsten des Lernens *über* Medien) bleibt die absehbare zukunftsoffene Weiterentwicklung der Technologien unberücksichtigt. Das mediengestützte Lehren und Lernen wird ausschließlich auf dem augenblicklichen digitalen Stand diskutiert.

2. Feedback durch Fachverbände

Der Aufforderung zur schriftlichen Stellungnahme bis Mitte Juli 2016 sind, so kann man zumindest anhand der von Autorinnen und Autoren online publizierten Statements erkennen, zahlreiche Organisationen und Initiativen gefolgt:

- Der Vorstand der Sektion Medienpädagogik der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek12_MedPaed/2016_Sektion_Medienp%C3%A4dagogik_der_DGfE_zur_KMK-Strategie.pdf)
- Das Deutsche Studentenwerk (DSW) (zugleich Träger der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) (https://www.studentenwerke.de/de/content/stellungnahme-zum-entwurf-der-strategie)
- Die AG Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) (http://media.wix.com/ugd/3961dd_70454349ca384bb5adcf80d784d3b5ed.pdf)
- Die Fachgruppe Schule der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (https://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/GMK-Stellungnahme_zum_KMK-Strategie-Entwurf.pdf)
- Die Gesellschaft für Informatik (GI) (https://fb-iad.gi.de/fileadmin/stellungnahmen/gi-fbiad-stellungnahme-kmk-strategie-digitale-bildung.pdf)
- Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!" (KBoM) (https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/stellungnahmekmkstrategiepapier/)
- Die Stiftung Digitale Spielekultur GmbH (http://fhrfnm2w34lj.stiftung-digitale-spielekultur.de/artikel/stellungnahme-kmk-bildungsstrategie)
- Die Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv) (https://www.vzbv.de/meldung/kultusministerkonferenz-entwickelt-strategie-zur-digitalen-bildung) sowie
- Die Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. (ZUM) (https://www.zum.de/portal/blog/ZUMTeam/Stellungnahme-der-ZUM-zum-KMK-Entwurf-einer-Strategie-Bildung-der-digitalen-Welt).

Darüber hinaus kommentierten das Frankfurter Technologiezentrum (FTzM) sowie die Clearingstelle Medienkompetenz der deutschen Bischofskonferenz an der Katholischen Hochschule Mainz den Entwurf.

Lisa Rosa wirft auf ihrem Blog Shift (https://shiftingschool.wordpress.com/2016/06/17/kommt-jetzt-endlich-die-richtige-bildungspolitik-in-deutschland/) einige brisante Fragen zum Text auf und geht dezidiert auf die Ausrichtung der Strategie ein, welche sie als nicht zeitgemäß beurteilt, da z. B. das Bildungssystem in verordnender Funktion und nicht als lernendes System gedacht wird.

Auf der Website von Jöran und Konsorten (https://www.joeran.de/kmk-veroeffentlicht-zwischenstand-zur-strategie-bildung-der-digitalen-welt) finden sich weitere Links und fordern zur Kommentierung auf. Besonders die Sichtweise der Informatik lässt sich an diesen Kommentaren zum Entwurf gut ablesen.

(letzte Zugriffe bei allen Links: 01.09.2018)

Grundsätzlich wird eine Strategieentwicklung befürwortet und unterstützt. Interessant sind jedoch besonders die Punkte, in denen es Widerspruch und Diskussionsbedarf gibt. Einhellig werden in vielen der Stellungnahmen folgende Punkte kritisiert: Begriffliche Unschärfen (z. B. Bildungs- und Medienverständnis, Zielsetzungen von Bildung betreffend) werden als eklatantes Problem des Papiers und damit einer Strategie betrachtet. Viele Allgemeinplätze, lange notwendige praktische Schritte für die Bildung, die unumstritten sind, deren Umsetzung sich als problematisch erweist – wofür der Entwurf jedoch keine Strategie entwickelt: Ist unter diesen Umständen viel zu erwarten?

Obwohl es explizit heißt „der Einsatz digitaler Werkzeuge im Unterricht ist kein Selbstläufer" (KMK 2016: 4), widerspricht der Strategieentwurf im weiteren Verlauf dieser Aussage unverzagt. Die Anmerkungen zur Technik-Ausstattung erscheinen oberflächlich. Sie wirken in der Ausrichtung auf kommerzielle Anbieter unreflektiert und bedenklich angesichts der Unabhängigkeit und Neutralität von Schule. Es wurde in den letzten zehn Jahren bereits viel im Bereich digitaler Lernmaterialien entwickelt. Warum will man wieder Neues aufbauen, statt Vorhandenes zu bündeln und zugänglich zu machen? Der OER-Ansatz sollte noch weitergedacht werden.

Der gesellschaftswissenschaftliche Bereich ebenso wie die Kompetenz „Analysieren und Reflektieren" werden oberflächlich abgehandelt und weisen weite Lücken auf (es handelt sich um Grundlagen, nicht um add-ons, wie die Reihung im Entwurf Glauben machen könnte), denn gesellschaftliche Transformationen, welche durch die Digitalisierung ausgelöst wurden, lassen sich nicht allein aus technischer Perspektive verstehen. Einig ist man sich auch hinsichtlich der Kritik am vorgestellten Kompetenzmodell – es bleibt hinter den bereits existierenden Kompetenzmodellen zurück. Die Aussage „Das Kompetenzmodell geht über die bisher entwickelten Konzepte zur Medienbildung hinaus" (KMK 2016: 7) findet keine Zustimmung.

Eine Frage, die in manchen Erwiderungen deutlich, in anderen zaghafter und zurückhaltend formuliert wird, ist die Frage nach fundamentalen Entwürfen für ein Bildungswesen des 21. Jahrhunderts, das von der Homogenisierung von Informationshierarchien und der Nivellierung des Zugangs zu Informationen geprägt ist. Diese Ausgangslage entzieht einer auf Wissensvorsprung basierenden Pädagogik die Grundlage und auf diese Situation muss Bildung in der digitalen Welt reagieren. Im Entwurf heißt es „Mit zunehmender Digitalisierung entwickelt sich auch die Lehrerrolle (sic) weiter" (KMK 2016: 5). Entsprechende Gedanken zu strukturellen Veränderungen werden im Entwurf jedoch nicht angestellt. Finden diese nicht statt, so wird lediglich die alte Lehrendenrolle mit einigen digitalen Extras (Lehrenden-Computerfüh-

rerschein) fortgeführt. Im Entwurf wird einem nicht näher spezifizierten „Primat des Pädagogischen“ Priorität eingeräumt. Doch was macht dieses aus? Die Diskussionen der Medienbildung der letzten Jahre um die Frage des Bildungsverständnisses angesichts des digitalen Medienwandels sind hier schlicht nicht registriert worden.

Je nach Ausrichtung der Fachgesellschaft sind verschiedene Akzente stärker ausgeprägt, was eine Berücksichtigung der vielfältigen, teilweise auch widerstreitenden Stellungnahmen nicht erleichtern dürfte, in ihrer Breite aber auch den qualitativen Zugewinn ausmacht, die verschiedenen Stakeholder in diesem Prozess zur inhaltlichen Mitarbeit zu animieren. So wird etwa die Aufmerksamkeit auf unverzichtbare barrierefreie Zugänglichkeit und uneingeschränkte Nutzbarkeit von digitalen Angeboten gelenkt und werden Qualitätsstandards für digitale Lehr-/Lernmaterialien eingefordert. Ebenso wird eine weitere Öffnung für (sozial-)pädagogische Studien- und Ausbildungsgänge für Lehrkräfte sowie die Berücksichtigung von Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen angemahnt.

3. Ausblick

Die Anregungen aus den Fachgesellschaften wurden nun in eine Entwurfsfassung 2.0 eingearbeitet. Die KMK plant, die finalisierte Fassung zum Nationalen IT-Gipfel des Bundeswirtschaftsministeriums Mitte November in Saarbrücken vorlegen zu können. Die Vorab-Veröffentlichung des Entwurfs sowie die Einholung von Stellungnahmen der Fachgesellschaften stellen einen Schritt der KMK in Richtung Transparenz dar. Dank des Engagements der Beteiligten in Sachen Medienbildung ist es nun gelungen, einen reichhaltigen Fundus an fachspezifischen Ansatzpunkten für eine Ausdifferenzierung und Präzisierung des Entwurfs zu erhalten. Dieser Fundus sollte auch zur Klärung von Fragen grundsätzlicher Art hinsichtlich einer Strategie des deutschen Bildungssystems genutzt werden. Es bleibt spannend, wie der Prozess nun fortgeführt werden wird, wie die endgültige Strategieentwicklung ausfallen wird und, selbstverständlich, welche Impulse ihre Umsetzung zu setzen vermag. Wird es im Bildungssystem eine neue Phase der Verbrennung finanzieller Ressourcen durch Plattformlizenzen und WLAN-Ausstattung geben oder wird es zu einem „digitalen Wandel“ des Bildungswesens kommen?

Ausgabe 4/2016

Macht, Souveränität, Herrschaft

(Power, Sovereignty, Dominance)

Herausgegeben von Alessandro Barberi & Christian Swertz

Ann-Kathrin Stoltenhoff/Kerstin Raudonat

Medienpädagogik im Spannungsfeld der (Re)Produktion heteronormativer Machtstrukturen und emanzipatorischer Bildungsideale Eine poststrukturalistische Perspektive

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1010

Abstract

Ann-Kathrin Stoltenhoff und Kerstin Raudonat unterbreiten aus der Perspektive des Poststrukturalismus konkrete Vorschläge für eine gendersensible medienpädagogische Praxis, die dazu beiträgt, Subjekte in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Verhältnisse, Machtstrukturen und Kategorien zu hinterfragen. Denn Gendersensibilität ist seit einigen Jahren zu einem beliebten Schlagwort avanciert, das von verschiedenen Disziplinen mehr oder weniger informiert aufgenommen wurde. Dieser Beitrag thematisiert aus einer poststrukturalistischen Perspektive, wie es um die Genderkompetenz medienpädagogischer Wissenschaft und Praxis bestellt ist und zeigt Möglichkeiten der Dekonstruktion heteronormativer Logiken im medienpädagogischen Feld auf. Im Hinblick auf Mechanismen und Praktiken der (Re)Konstruktion von Geschlechterdifferenz (re)produzierenden Macht- und Herrschaftsstrukturen werden die Beziehungen zwischen Medien und (medien)handelnden Subjekten sowie auch die Konstruktion medialer Diskurse am Beispiel des Phänomens *#Gamergate* betrachtet, um solche Lesarten und Praktiken im (Um)Gang mit Medien sowie innerhalb der Medienpädagogik kritisch zu hinterfragen, die Heteronormativität unkritisch reproduzieren und dadurch bestehende Geschlechterstereotype stützen. Darauf basiert die abschließende Forderung nach der Integration gendertheoretisch informierter Perspektiven in die akademische und praktische Medienpädagogik, denn nur so kann der selbstauferlegte Anspruch einer emanzipatorisch-kritischen (Medien)Bildung eingelöst werden.

*Media education between the challenges of (re)producing hetero-normative power structures and the ideals of emancipatory education – a poststructuralist perspectiv*e. From the perspective of Poststructuralism, Ann-Kathrin Stoltenhoff and Kerstin Raudonat offer practical recommendations for a gender-sensitive media education practice that contributes to empowering subjects to question social relations, power structures, and categories. Gender sensitivity has acquired the status of a popular buzzword, and has been taken up by a variety of disciplines in a more or less informed manner. This contribution addresses the question of the status quo in media education research and practice regarding gender literacy, and introduces ways of deconstructing hetero-normative logics in the field of media education. Regarding mechanisms and practices of structures of power and dominance (re)producing the (re)construction of gender difference, the relations between the media and (media)active subjects as well as the construc-

tion of media discourses is discussed using the phenomenon of *#Gamergate* as an example, in order to challenge those interpretations and practices in dealing with media and within media education that uncritically reproduce hetero-normativity and thereby support existing gender stereotypes. This supports our call for an integration of perspectives informed by gender theory into academic and practical media education, which is the precondition to honour the self-imposed demands of an emancipatory and critical (media) education.

I. Einleitung

In allen gesellschaftlichen Feldern finden sich Macht- und Herrschaftsstrukturen, die mittels verschiedener, auch medialer Praktiken z. B. in sozialen Netzwerken (re)produziert und (re)konstruiert werden. Aus einer emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Perspektive gilt es, entsprechende Strukturen zu erkennen und aktiv zu dekonstruieren. Poststrukturalistische Ansätze ermöglichen eine solche machtkritische Perspektive auf gesellschaftliche Strukturen und Handlungsmuster, zu denen auch Mediendiskurse und Mediennutzungsgewohnheiten zählen. Aufgabe einer zeitgemäßen Medienpädagogik, die (Medien)Bildung als kritisch-emanzipatorischen Prozess versteht, muss es also sein, Subjekte in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Verhältnisse zu hinterfragen. Dies muss sowohl in der theoretisch-akademischen Auseinandersetzung mit Medien als auch in der medienpädagogischen Praxis geschehen. Dazu gehört auch, dass Medienpädagoginnen und -pädagogen ihre Arbeit – also die eigenen theoretischen Ansätze, Ziele, Einstellungen, Methoden und Didaktiken – reflektieren, mittels derer sie Medienbildung tagtäglich im Rahmen institutioneller Strukturen konstituieren.

Von diesem Anspruch ausgehend, werden im Folgenden Möglichkeiten der Dekonstruktion im Feld der Medienpädagogik thematisiert. Dafür werden zunächst Medien im Kontext der (Re)Produktion von Machtverhältnissen sowie das (medien)handelnde Subjekt aus einer poststrukturalistischen Perspektive bestimmt. Anschließend werden Reproduktionsmechanismen gesellschaftlicher Machtverhältnisse in medialen Diskursen diskutiert, welche die mediale Herstellung von Ungleichheiten auf der Basis von Geschlechtszuschreibungen betreffen. Dies wird exemplarisch verdeutlicht anhand misogyner Äußerungen in sozialen Medien im Kontext der Gamergate-Debatte. Im Weiteren werden Lesarten und Praktiken im (Um)Feld der Medienpädagogik thematisiert, die Heteronormativität unkritisch reproduzieren und dadurch bestehende Geschlechterstereotypen stützen. Auf Basis dieser Ausführungen wird hergeleitet, dass Gendersensibilität und gendertheoretisch informierte Perspektiven in die akademische sowie praktische Auseinandersetzung mit Themen- und Handlungsfeldern der Medienpädagogik integriert werden müssen, um die eigenen Ansprüche im Kontext emanzipatorischer Bildungsideale einlösen zu können.

II. Medien im Kontext der (Re)Produktion von Machtverhältnissen

Medien sind in der Geschichte der Menschheit immer schon Instrumente der Macht gewesen, die als Agenten und Träger der symbolischen Ordnung auch dafür Sorge tragen, soziale Verhältnisse zu festigen. Hoffnungen bezüglich der Potenziale „neuer“ digitaler Medien, das Aufbrechen oder sogar Auflösen tradierter Machtstrukturen zu ermöglichen – wie sie beispielsweise in Mediensoziologie, Medienpädagogik aber auch im Rahmen cyberfeministischer Manifeste wiederholt formuliert wurden, erweisen sich (zumindest bisher) als Utopien. Althergebrachte Machtver-

hältnisse und Ungleichheiten, Stereotypen und Normen halten Einzug in mediale Räume. Gerade in sozialen Medien brechen sich ungleichheits- bzw. ausschlussorientierte Strömungen wie Anti-Genderismus oder Anti-Feminismus in Form von Cybermobbing lautstark Bahn.

Viele medienpädagogische Ansätze gehen davon aus, dass das Entwickeln von Handlungskompetenzen ein wesentlicher Aspekt von Bildungs- respektive Medienbildungsprozessen ist. Nur ein entsprechend kompetentes Subjekt sei in der Lage, sich öffentlich zu artikulieren, an medialen Interaktionsräumen zu partizipieren und also an gesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben. Doch dieses Ideal einer medienkompetenten (z. B. Baacke 1997), mündigen, handlungsfähigen (z. B. Roth 1971) und partizipierenden Bevölkerung wurde nicht zuletzt dadurch konterkariert, dass die neuen Möglichkeiten der Vernetzung und Veröffentlichung nicht nur hehren Zielen Raum geben: Wer heute das Web 2.0 nutzt, wird immer wieder auch mit Ansichten und Meinungen konfrontiert, die extremistisch sind und weder mit dem Grundgesetz, noch mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) oder der Menschenrechtskonvention konform gehen. Die längste Zeit waren derartige Äußerungen einer redaktionellen Begutachtung und Kontrolle unterworfen, deren Existenz dafür Sorge trug, dass offen diskriminierende Anfeindungen in öffentlichen Medien keinen Raum hatten. Nun ermöglicht aber gerade das Web 2.0 auch kleinen Gruppen, ihre Positionen öffentlich bekannt zu machen und am Diskurs mitzuschreiben. So zumindest die Theorie der medialen Partizipation, die dabei weniger engagierte NPD-Wähler als vielmehr marginalisierte Tierschutzbewegungen oder Kulturschaffende vor Augen hat. Auch so heterogene Bewegungen wie der Cyberfeminismus setzten in den späten 1990er Jahren viel Hoffnung auf die neu entstehenden, virtuellen Räume (siehe dazu z. B. Peter 2001).

III. Das (medien)handelnde Subjekt aus einer poststrukturalistischen Perspektive

Poststrukturalistische, dekonstruktive Perspektiven auf Gesellschaft analysieren Regeln und Logiken sozialen Miteinanders wie beispielsweise Mediennutzungs- und Kommunikationsweisen. Sie ermöglichen grundsätzliche Kritik an bestehenden Machtverhältnissen, indem sie verbreitetes Alltagswissen über scheinbar natürliche Gegebenheiten wie beispielsweise das Geschlecht in Frage stellen. Somit erweist sich die Gesellschaft aus poststrukturalistischer Perspektive „als eine zunehmend brüchige und instabile Struktur, wohingegen der Akteur als eine Figur erscheint, der die Kontrolle über Sprechen und Handeln entgleitet“ (Angermüller 2008:4138). Ein so umrissener Akteur stellt jedoch ein ernstes Problem für eine Medienpädagogik dar, die sich als emanzipatorisch-kritisch versteht, da sie per definitionem von einem autonomen, zumindest aber der Gesellschaft (und ihren Medien) kritisch gegenüberstehenden Subjekt ausgeht. Ein solches Subjektverständnis ist mit einer poststrukturalistischen Lesart nur bedingt kompatibel, denn ‚Subjektivation‘ bezeichnet den „Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“ (Butler 2001:8). Zu Recht fragt eine Lehrkraft, wie es im Rahmen schulischer Bildungsprozesse gelingen kann, Schülerinnen und Schüler zu einem selbstverantwortlichen und selbstbestimmten Leben zu führen, „wenn von verschiedenen Autorinnen und Autoren der Postmoderne ein Subjekt konstruiert wird, das nicht mehr in der Lage ist, ein solches Leben zu führen, da es in Machttechniken (bei Foucault) eingebettet ist, die es konstruieren und denen es nicht entkommen bzw. denen es nicht Widerstand leisten kann oder wie Lacan ausführt, den Verlust der unwiederbringbaren Einheit zwingend erfahren muss“ (Böck 2011: 2).

Ein Schlupfloch bieten neben hegemonietheoretischen Konzepten vor allem praxeologisch orientierte Lesarten, die sich im Anschluss an Foucault (z. B. 2005) und Butler (z. B. 2001) auch in der jüngeren deutschsprachigen Diskursforschung (z. B. bei Wrana 2006) großer Beliebtheit erfreuen. Die Praxis eröffnet einen Raum, in dem gesellschaftliche und individuelle Veränderungen möglich werden. Insbesondere Butlers Arbeiten (1990, 1991, 2001) ermöglichen es, die Praktiken der Produktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen durch die Subjekte in den Blick zu nehmen („doing-gender"). Mit ihrem dekonstruktivistischen Gender-Konzept hat sie eine kritische Forschungsperspektive entwickelt, die inzwischen weit über die Grenzen der Geschlechterforschung hinaus etabliert ist und es ermöglicht, Macht und Herrschaft dort aufzudecken, wo wir es mit scheinbar natürlichen Alltäglichkeiten zu tun haben. Aus dieser Perspektive sind gerade die „kleinen Dinge", die alltäglichen Handlungen der Subjekte und medialen Artefakte zu fokussieren und zu analysieren. Entsprechende Reproduktionsmechanismen werden im Folgenden anhand des Web 2.0-Phänomens *Gamergate* beispielhaft aufgezeigt.

IV. Reproduktion von Machtverhältnissen basierend auf Geschlechterkategorien

Gamergate rekurriert auf eine vorwiegend in sozialen Medien unter dem Hashtag *#Gamergate* geführte, hochemotionale und zum Teil erbitterte Debatte, die im Jahr 2014 ihren Höhepunkt erreichte. Als der amerikanischen Spielentwicklerin Zoe Quinn vorgeworfen wurde, sie erhalte aufgrund privater Beziehungen zu einem Spielkritiker eines Spielreview-Portals gute Kritiken, entbrannte eine enorme Kontroverse in der Gaming Community. Es entwickelte sich insbesondere in den sozialen Netzwerken eine Bewegung, die Nepotismus zwischen Spielentwickelnden und Spielejournalismus kritisierte und die Objektivität von Spielreviews in Frage stellte. Diese Debatte wurde zugleich von einigen Akteurinnen und Akteuren dazu genutzt, bekannte Frauen im Spielebereich zu diffamieren und zu attackieren, so beispielsweise auch die Spielentwicklerin Brianna Wu und die feministische Medienkritikerin Anita Sarkeesian (‚Tropes vs. Women'). Diese Attacken gipfelten letztlich in Morddrohungen. Als Auslöser für diese Eskalation wird häufig auf das folgende Ereignis verwiesen: Am 28. August 2014 veröffentlichten mehrere führende Onlineportale des (angloamerikanischen) Spielejournalismus Artikel, die dieselbe grundlegende Botschaft vermittelten, indem sie beispielweise titelten ‚Gamers are Over' (Alexander 2014), ‚The End of Gamers' (Golding 2014) und ‚The Death of An Identity' (Plunkett 2014).

Die darauf folgende Empörung und Debatte in der Gaming Community wurde bekannt als *Gamergate*. Während diese kontroverse und intern gespaltene Bewegung (zum Teil) weiterhin Journalistinnen und Journalisten sowie Spielentwicklerinnen und -entwickler kritisierte, gewann die Debatte im öffentlichen Diskurs eine neue Dimension: im Zusammenhang mit Fragen rund um die „Identität der Gamer" wurde darüber verhandelt, wer als Gamerin oder Gamer gilt/gelten darf und wer nicht, für wen Spiele entwickelt werden und wen Spielentwicklerinnen und -entwickler adressieren sollen. Einige fokussierten hierbei Änderungen im Medium ‚Spiel' und sahen eine Gelegenheit zur Erweiterung und Ausdifferenzierung der Zielgruppen der Spielindustrie. Andere wiederum sahen darin einen Versuch, das Stereotyp des Stammkonsumentinnen und -konsumenten digitaler Spiele mit misogynen und rassistischen Merkmalen zu verbinden, um deren Bedeutung zu schmälern und diese Gruppe zu marginalisieren. Zugleich wurden unter dem Label *Gamergate* dazu aufgerufen, die Redaktionen von Internetseiten, auf denen kritisch über misogyne und ausschließende Praktiken innerhalb der Bewegung berichtet wurde,

durch Druck auf deren Werbekunden dazu zu bewegen, entsprechende Inhalte zu entfernen. Der Aufruf hatte zur Folge, dass z. B. das Unternehmen *Intel* seine Werbeanzeigen auf dem Portal Gamasutra zurückzog und die *Daimler AG* ihre Werbung auf dem Blog *Gawker* einstellte.

Jenseits der offensichtlichen Elemente der *Gamergate*-Debatte, bildet das beschriebene Phänomen einen Diskurs, in dem es um Deutungshoheit, Gruppenidentität und Prozesse des Definierens von Normen und Stereotypen geht. Letztere dienen der Reduktion von Komplexität, bieten Identifikationsmöglichkeiten und unterliegen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Der Begriff ‚Gamer' kann sowohl als Selbstbeschreibung als auch als Kategorisierung durch andere dienen und ist so Ausdruck einer Gruppenzugehörigkeit. Im Kontext der Geringschätzigkeit gegenüber digitalen Spielen in der gesellschaftlichen Mitte Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre entwickelte sich ein starkes und negatives Stereotyp im Hinblick auf ‚den Gamer': Das Bild eines jungen, männlichen Nerds, der den ganzen Tag allein zu Hause sitzt und unkontrolliert Junk Food und Videospiele konsumiert – ein Bild das zum Teil immer noch nachwirkt (vgl. z. B. Andrews 2014). Die Diskussion um *#Gamergate* hat eine Debatte um Normen, Werte und Motive hinsichtlich digitaler Spiele und deren Nutzung erneut angestoßen. Zugleich wird immer deutlicher, dass sich nicht nur die Zusammensetzung der Nutzerinnen- und Nutzerschaft von digitalen Spielen ausdifferenziert hat (vgl. Thomas/Stammermann 2007), sondern auch die mit dem Begriff ‚Gamer' verbundenen Vorstellungen (vgl. Kowert/Festl/Quandt 2014) und die Personengruppen, die sich mit diesem Label selbst beschreiben (vgl. beispielsweise die Aktion *#sosehengameraus* auf Twitter).

Gamergate ist als eine heterogene Bewegung zu betrachten, in der – unter einem (gemeinsamen) Label – Akteurinnen und Akteure mit ganz unterschiedlichen Interessen, Handlungsmotiven und Wertorientierungen zusammenkommen. Ein Strang dieser Bewegung, dem auch die misogynen Angriffe und Hetzreden zuzuordnen sind und die als massives Cybermobbing gelten können, zielt letztlich darauf ab, bestimmte Machtverhältnisse und Normen aufrechtzuerhalten bzw. zu (re)produzieren. Vereinfachend zusammengefasst: Einige Akteurinnen und Akteure nutzten *Gamergate*, um Spielwelten (endlich wieder) als männlich, weiß und heterosexuell dominierte Räume zu etablieren. Hierbei entspricht der Versuch, Frauen auszuschließen, dem Wunsch nach heteronormativen Machtstrukturen, die von den Subjekten mittels einer übertriebenen Dramatisierung der Kategorie Geschlecht aufrechterhalten werden. Diese Art von Heteronormativität (re)produzierenden Praktiken und Lesarten findet sich in zahlreichen medialen Artefakten und gesellschaftlichen Diskursen. Sie tragen dazu bei, tradierte Machtstrukturen und diesen innewohnende Ungleichheiten fortzuschreiben. Wie eingangs formuliert, muss es Aufgabe einer zeitgemäßen, gleichstellungsorientierten Medienpädagogik sein, Subjekte in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Verhältnisse zu hinterfragen. Wie eine solche Medienpädagogik aussehen könnte, skizzieren wir im Folgenden.

V. Gendertheoretisch informierte Positionen als Aspekt einer zeitgemäßen Medienpädagogik

Der medienpädagogische Umgang mit Phänomenen wie misogyn motiviertem Cybermobbing kann nur aus einer gendertheoretisch informierten Perspektive erfolgen, da nur auf dieser Basis Heteronormativität und entsprechende Identitätskonzepte als gesellschaftlich konstruiert erfasst und für alternative Konzepte eröffnet werden können. Die Dekonstruktion heteronormativer Logiken im Kontext von Mediennutzung, Medienrezeption und Medienproduktion

muss thematischer Bestandteil einer zeitgemäßen, gleichstellungsorientierten Medienbildung sein. Hierfür ist es unerlässlich, Gendersensibilität grundlegend in die medienpädagogische Arbeit zu integrieren, um eine weitere Dramatisierung der binären Geschlechterlogik zu vermeiden. Derzeit finden sich immer noch in vielen Ansätzen und Materialien Formulierungen, die eher zu einer Verfestigung bestehender Rollenbilder beitragen, statt diese medien- und gesellschaftskritisch aufzulösen. Dies soll im Folgenden anhand eines Beispiels verdeutlicht werden.

Im Hinblick auf das Phänomen der Autopornografisierung – insbesondere von weiblichen Jugendlichen – und der Art und Weise, wie dieses in (medien)pädagogischen Kontexten problematisiert wird, stellt Sengelin (2016, vgl. den Wiederabdruck in diesem Band) fest: „Die (…) Debatten um Jugendgefährdung stellen in ihrer Verstrickung mit heteronormativen Werten Normalisierungsversuche dar, mediale und patriarchale Machtverhältnisse zu stabilisieren". Die ablehnende Haltung gegenüber pornografischen Inhalten und Handlungen, die sich unter anderem in den medienpädagogischen Materialien der EU-Initiative *Klicksafe* findet, reproduziert ein Frauenbild, das von einem unschuldigen, mit natürlichen Schamgrenzen ausgestatteten Mädchen ausgeht, welches kein eigenes individuelles Begehren hätte, sondern allenfalls eine gesunde Sexualität. Diese gesunde (bürgerliche) Sexualität würde durch pornografische Medieninhalte angegriffen und unter Umständen pervertiert. Mit Gipfl (2014) können entsprechende Praktiken der Selbst-Sexualisierung aber als emanzipatorische Praxis im Rahmen mediengestützter Identitätsbildungsprozesse begriffen werden, die unter Umständen sogar als Empowerment jenseits einer konservativ motivierten *moral panic* zu verstehen sind. Interessant in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass vor allem das Verhalten von Mädchen im Kreuzfeuer der Kritik steht, wo hingegen vergleichbare Praktiken männlicher Jugendlicher kaum thematisiert werden. Im Anschluss an den sexpositiven Feminismus der Kommunikationswissenschaftlerin Laura Méritt, möchten wir dazu anregen, Pornografie nicht länger ausschließlich aus einer bürgerlich-besorgten Perspektive abzustrafen, sondern auch als emanzipatorische Praxis einer sexuell befreiten, experimentierfreudigen Körperlichkeit zu lesen.

VI. Fazit

Auf Basis der vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass heteronormative Machtstrukturen im Kontext medialer Diskurse und Artefakte auch im 21. Jahrhundert noch immer (re)produziert werden. Diesbezüglich haben wir als eine Aufgabe der Medienpädagogik formuliert, solche – oftmals unreflektierten – Reproduktionsmechanismen und -logiken aufzudecken und zu dekonstruieren und diesen somit entgegenzuwirken. Zugleich wurde anhand einiger Beispiele aufgezeigt, dass in diesem Rahmen ein Handlungsbedarf besteht, da auch Materialien und Positionen aus dem medienpädagogischen (Um)Feld zum Teil auf diesen Logiken basieren und so selbst zu deren Reproduktion beitragen. Wenn Medienbildung sich selbst als macht- und gesellschaftskritisch und dem demokratischen Ideal der Teilhabe verpflichtet sieht, muss sie solcherart hergestellte, systemimmanente Prozesse berücksichtigen. Das heißt, sie muss ihre eigenen, dem Konzept Medienbildung immanenten Konstruktionsbedingungen selbstkritisch daraufhin analysieren, inwiefern auch ihren Konzepten Heteronormativität (re-)produzierende Logiken innewohnen.

Um entsprechende Ansprüche im Kontext emanzipatorischer Bildungsideale und (medien)pädagogischer Praxis einlösen zu können, muss Gendersensibilität als ein basaler Bestandteil kritischer Medienbildung gefasst werden. Kontraproduktiv sind diesbezüglich Lesarten von

‚Gender', welche die Geschlechterdifferenz noch stärken und beispielsweise von Hipfl (2014) im Sinne einer falsch verstandenen Gendersensibilität kritisiert werden. Es ist also unerlässlich, dass gendertheoretisch informierte Perspektiven in die wissenschaftlich-theoretische sowie praktische Auseinandersetzung mit Themen- und Handlungsfeldern der Medienpädagogik integriert werden. Relevant in diesem Kontext ist also u. a. die Erarbeitung konkreter Vorschläge für eine gendersensible medienpädagogische Praxis (auch in Schule, Unterricht und Lehrerbildung), die dazu beiträgt, Subjekte in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Verhältnisse, Machtstrukturen und Kategorien zu hinterfragen. Denn nur so können sich diese als (Medien) Handelnde im Kontext der (Re)Produktion und (Re)Konstruktion von Macht- und Herrschaftsstrukturen partizipativ und mündig positionieren.

Literatur

Alexander, Leigh (2014): 'Gamers' don't have to be your audience. 'Gamers' are over, online unter: http://www.gamasutra.com/view/news/224400/Gamers_dont_have_to_be_your_audience_Gamers_are_over.php (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Andrews, Gus (2014): Baby Games, Boy Games, Games for Nerds: Class and Gender Gaming Disparities among U.S. Youth, online unter: http://underthemask.wikidot.com/gusandrews (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Angermüller, Johannes (2008): Gesellschafts- als Diskursanalyse? Der Poststrukturalismus und die Methodenfrage, in: Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.): Die Natur der Gesellschaft, Frankfurt: Campus, 4138–4151.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Band I, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Barnett, Tully (2014): Monstrous agents: Cyberfeminist media and activism, in: ada: Journal of Gender, New Media, and Technology 5, online unter: https://adanewmedia.org/2014/07/issue5-barnett/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Böck, Andrea (2011): Die Konstitution des Subjekts bei Foucault, Lacan und Butler, online unter: http://www.academia.edu/1577161/Die_Subjektkonstitution_bei_Foucault_Lacan_und_Butler (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur I, Hamburg: VSA.

Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2012, 4, 522–540.

Butler, Judith (1990): Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, London/New York: Routledge.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1988): Archäologie des Wissens, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fraas, Claudia/Klemm, Michael (Hg.) (2005): Mediendiskurse. Bestandsaufnahme und Perspektiven, Frankfurt/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Springer.

Golding, Dan (2014): The End of Gamers, online unter http://dangolding.tumblr.com/post/95985875943/the-end-of-gamers (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Gotz, Lucia (2016). Rezension: Film School. Filme machen mit Kindern und Jugendlichen, in: MEDIENIMPULSE 3/2016, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/996 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Hipfl, Brigitte (2014): Medialisierung und Sexualisierung als Assemblagen gegenwärtiger Kultur – Herausforderungen für eine (Medien)Pädagogik jenseits von „moral panic", in: Aigner, J. C./Hug, T./

Schuegraf, M./Tillmann, A. (Hg.): Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung, Wiesbaden: Springer VS Verlag, 15–32.

Kowert, Rachel/Festl, Ruth/Quandt, Thorsten (2014): Unpopular, Overweight, and Socially Inept: Reconsidering the Stereotype of Online Gamers, in: Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17, 3, 141–146.

Méritt, Laura (Hg.) (2012): Frauenkörper neu gesehen: Ein illustriertes Handbuch, Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Méritt, Laura (2009): Alltägliche Ekstase, Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Peter, Ulrike (2001): Bildungsaspekte im Cyberfeminismus, online unter: http://fiff.informatik.uni-bremen.de/2001/html/AG10-peter.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Plunkett, Luke (2014): We Might Be Witnessing The 'Death of An Identity', online unter: https://kotaku.com/we-might-be-witnessing-the-death-of-an-identity-1628203079 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie, Band 2, Hannover: Hermann Schoeder.

Sengelin, Johannes (2016): Autopornografisierung im Web 2.0 als massenkulturelle Praxis. Mediale Umbrüche in Bezug auf Sex gelesen mit Paul B. Preciado und Michel Foucault, in: MEDIENIMPULSE 2/2016, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/958 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Stäheli, Urs (2000): Poststrukturalistische Soziologien, Bielefeld: transcript.

Thomas, Wolfgang/Stammermann, Ludger (2007): In-Game Advertising – Werbung in Computerspielen: Strategien und Konzepte, Wiesbaden: Gabler.

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Subjektkonstitution und reflexive Praktiken in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at 2/2007, online unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_15_dzierzbicka.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bernhard Lasser/Christian Treinen

Machtverhältnisse in den Darstellungen der Religionen im Orbis Sensualium Pictus (1653) des Comenius

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1019

Abstract

Bernhard Lasser und Christian Treinen arbeiten anhand der Religionsdarstellung im *Orbis Sensualium Pictus* (1653) des Comenius Machtverhältnisse heraus, die auch heute noch das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden durchziehen. Dabei wird bei Comenius auch ein kategorisiertes Machtgefälle zwischen den verschiedenen Religionen *a la lettre* les- und sichtbar, das deutlich macht, wie das eurozentrische Weltbild schon im 17. Jahrhundert mit Macht, Souveränität und Herrschaft verbunden war.

Power relations in the representations of religions in Comenius' Orbis Sensualium Pictus (1653). Bernhard Lasser and Christian Treinen demonstrate the power relations that still pervade the relationship between teachers and learners today. What becomes readable and visible in Comenius is a categorized imbalance of power between the different religions, which illustrates that the Eurocentric worldview was already linked to power, sovereignty and dominance in the 17th century.

I. Einleitung

Johann Amos Comenius (1592–1670) war Bischof der Böhmischen Brüderunität und einer der wichtigsten Pädagogen des 17. Jahrhunderts. Prägend war für ihn besonders sein Studium an der calvinistischen Akademie in Herborn (vgl. Heydorn 1970: 253). Das Leben von Comenius war gezeichnet von den Glaubenskriegen, der Verfolgung und der Zerstörung Europas (vgl. Dietrich 2005: 9–12). Aus der Situation heraus, Europa wieder aufzubauen entwickelte er seine Auffassung von Erziehung und Bildung. In seinem Werk *Orbis Sensualium Pictus* schreibt er „Ruditatis antidotum eruditio est […]." In der ersten Ausgabe von 1658 wird das folgendermaßen übersetzt: „*Das Gegenmittel zur Unwissenheit ist der Unterricht* […]" (Comenius 2012: XXV). Die Aussage kann so verstanden werden, dass durch Erziehung die Rohheit auf der Welt bekämpft wird, um diese zu verbessern.

Im Lauf dieser Arbeit möchten wir auf die von Comenius vermittelten Inhalte des *Orbis Sensualium Pictus* in Bezug auf Religionen eingehen und aufzeigen wie die von ihm ausgewählten Inhalte dargestellt worden sind. Daran anschließend möchten wir auf den Aspekt der Macht eingehen, welche durch die Vermittlung der Inhalte entstehen kann. Der gesamte *Orbis Sensualium Pictus* findet sich online unter folgendem Link: https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698/0001 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

II. Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen ist hermeneutisch, wobei der Fokus auf dem Verstehen des Textes und nicht auf dem Verstehen der Psyche des Autors liegt. Weiters wird auch eine ideologiekritische Perspektive eingenommen, die an Heydorn angelehnt ist, um problematische Vorstellungen von Religion aufzudecken. Damit soll aufgezeigt werden, dass Comenius trotz seiner universellen Konzeption des Neuen Jerusalem anderen Religionen gegenüber Vorurteile besaß. Herrschaftsverhältnisse werden auch in Schulbüchern produziert und reproduziert. Hier ist bei Schulbüchern besonders zu berücksichtigen, dass diese viele Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Wichtige Quellen sind die herangezogenen Texte von Comenius und Aufsätze Heydorns, in denen er sich mit Comenius auseinandersetzt.

III. Comenius Pädagogik und der Orbis Sensualium Pictus

Die Notwendigkeit für Comenius überhaupt pädagogisch aktiv zu werden, resultierte aus den Ereignissen des dreißigjährigen Krieges. Europa war in weiten Teilen zerstört. Die kämpferischen Auseinandersetzungen zwischen den einzelnen Konfessionen des Christentums bewegten Comenius so sehr, dass er versuchen wollte diese zu unterbinden. Die einzigen Mittel, die er sah, um diese Differenzen abzubauen und eine bessere hiesige Welt zu erschaffen, waren Erziehung und Bildung. Bildung argumentiert Comenius anthropologisch; es geht um die Bildung, die für den Menschen notwendig ist. Mit der Bildung des Menschen kommt es zu einem Bruch mit den gegebenen Verhältnissen. „Bildung ist ‚educatio', Hinausführung, Exodus aus dem Verhängtsein" (Heydorn 1970: 255). Comenius geht davon aus, dass der Mensch den Gipfel der vollkommenen Schöpfung darstellt und durch das Einhauchen der Seele zu Höherem berufen ist. Durch jegliches Tun erlangen wir stets eine höhere Stufe. Diese Stufen sind jedoch nicht begrenzt, da der Mensch im irdischen Leben immer weiter lernt und somit die nächsten Stufen erreichen kann. Dieser Vorgang wird von Comenius als das Durchbrechen der Dunkelheit durch immer weiteres Anhäufen von Licht verbildlicht. (vgl. Comenius 2007: 23) Dadurch soll es, wie bereits im oben angeführten Zitat, zur Verbesserung der weltlichen Zustände kommen. Der Tod stellt in seiner Auffassung einen Neubeginn dar, welcher den Menschen zu seinem letzten Aufenthaltsort führt. Deshalb soll der Mensch sich in diesem Leben bereits auf das Leben im Neuen Jerusalem vorbereiten – dazu im späteren Verlauf des Artikels mehr.

Comenius sieht den Menschen als Pflanze, welche aufgezogen werden muss (vgl. Comenius 2007: 64–96). So wie ein Gärtner seine Pflanzen durch sein Wissen behutsam aufzieht, so soll auch ein Lehrer seine Pflanzen bzw. Schülerinnen und Schüler aufziehen. Wichtig bei Comenius ist, dass er eine Methode hat, welche er anwendet, um sein Ziel zu erreichen. Gepflanzt wird im Frühling, da dies der beste Zeitpunkt ist, damit sich eine Pflanze gut entfalten kann. Auf den Menschen übertragen heißt dies, dass bereits im frühen Alter mit der Erziehung angefangen werden soll. Laut Comenius ist die Zeit entscheidend für die richtige Vermittlung von Lerninhalten. Er kritisiert damit, dass Schule bisher die falschen Zeiten für Übungen ausgewählt und Lerninhalte nicht stufenweise vermittelt hat. So ist es wichtig, dass bereits im Kindesalter – zur Morgenstunde und altersgerecht – gelehrt wird.

Das *Orbis Sensualium Pictus* gilt sowohl als das erste Schulbuch als auch das erste Bilderbuch. Eine solche Einschätzung verbunden mit einer Hochachtung für das Werk findet sich

bereits bei Johann Bernhard Basedow (vgl. Russ 1973: 50). Mit diesem Buch sollten die Schülerinnen und Schüler einerseits Latein und Deutsch lernen und andererseits ein enzyklopädisches Weltwissen entwickeln. Auch soll es möglichst viele Menschen erreichen. Am Anfang seines Werkes *Pampaedia* entfaltet Comenius den Universalismus seiner Pädagogik: „So geht es hier also darum, daß dem ganzen Menschengeschlecht, das Ganze, gründlich – pantes, panta, pantos – Omnes, Omnia, omnino – gelehrt werde" (Comenius 1960: 15). Das Universale bezieht sich also einerseits auf alle Menschen, die erreicht werden sollen und andererseits auf ein allgemeines, enzyklopädisches Weltwissen, welches die Schülerinnen und Schüler entwickeln sollen. Um ein möglichst breites Publikum zu erreichen, wurde der *Orbis Sensualium Pictus* neben Latein auch auf Deutsch verfasst. „Der *Orbis Sensualium Pictus* ist Comenius' Antwort auf seine pädagogisch-didaktischen wie theologisch-pansophischen Überlegungen" (Müller 2010: 373). Besonders wichtig sind dabei die Bilder. Das Ziel von Comenius war es, „‚Sache' (in diesem Falle das Bild) und Sprache zu vereinigen" (Russ 1973: 50). Für Comenius ist es also notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler eine Anschauung zu den gelernten Gegenständen haben, damit sie diese auch in der Welt identifizieren können (vgl. Russ 1973: 50). Das Motto des *Orbis Sensualium Pictus* lautet „Omnia sponte fluant, absit violentia rebus" (Comenius 2012: o. S.), was übersetzt heißt: Alles fließe von selbst, Gewalt sei ferne der Dinge.

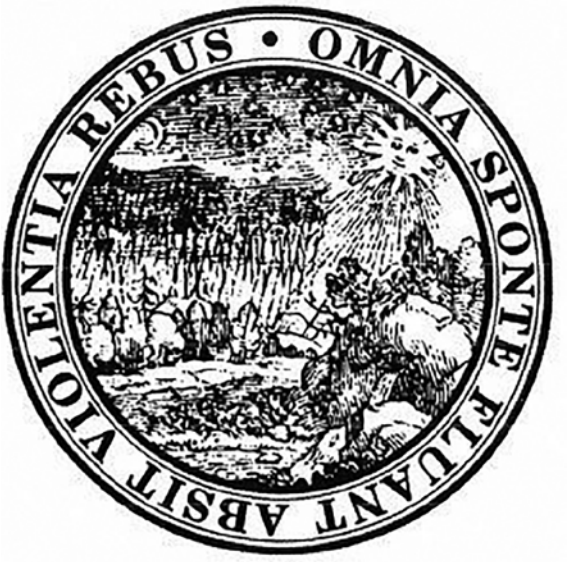


Abb. 1: Das Emblem des Comenius im *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius 2012: o. S.).

An diesem Motto zeigt sich die gewaltfreie Perspektive des Comenius, nach der eine befreite Gesellschaft durch das Mitwirken der Menschen am Plan Gottes möglich ist. Dieses Motto, zunächst ein pädagogisches, wurde wichtig für das gesamte Werk des Comenius (vgl. Fritsch 2005: 118). Auf dem Bild des Emblems ist ein Kreislauf der Natur zu sehen, der nicht von Menschen zerstört wird (vgl. Fritsch 2005: 119). Es handelt sich also um eine schöpfungstheologische Darstellung der von Gott gut geschaffenen Welt. Die *creatio continua* läuft weiter, ohne dass der Mensch störend eingreift. Im Werk des Comenius finden sich verschiedene Darstel-

lungen dieses Emblems (vgl. Fritsch 2005: 119). Das „Omnia sponte fluant" ist auch schöpfungstheologisch zu lesen, hier zeigt sich Comenius' Vertrauen in die Schöpfung Gottes (vgl. Fritsch 2005: 124). Der zweite Teil, das „absit violentia rebus" ist ein Ablehnen von Gewalt, die negativ in diesen harmonischen Kreislauf eingreifen würde.

IV. Die Darstellungen der Religionen im Orbis Sensualium Pictus

Die verschiedenen Religionen werden im *Orbis Sensualium Pictus* von Comenius unterschiedlich dargestellt. Durch die Beschreibung der Religionen beansprucht er die Definitionsmacht über diese. Hierbei sind die Darstellungen von Judentum und Christentum positiv, die des Heidentums und des Islams sind negativ konnotiert. Die Darstellung hat die Reihenfolge Heidentum, Judentum, Christentum und Islam, worauf noch die Vorsehung Gottes und das letzte Gericht folgen, womit die verschiedenen Religionen in eine christliche Vorstellung von Heilsgeschichte eingeordnet werden. Die Schöpfung wird hier nur sehr kurz behandelt, da sie am Anfang des *Orbis Sensualium Pictus* dargestellt wird. Später, bei der Beschreibung des Menschen, verweist Comenius auf seine Gottesebenbildlichkeit (vgl. Comenius 2012: 75). Der Gedanke der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen ist außerordentlich wichtig für das theologische Denken des Comenius.

Zentral für Religion ist nach Comenius der Glaube an einen Gott und die Frömmigkeit. Zu Unterschieden zwischen den Religionen führt folgendes: „Dass es einen Gott gibt, empfinden alle *Menschen*; aber nicht alle kennen Gott richtig" (Comenius 2012: 299). Damit wird einerseits eine Einheit der Menschen im Glauben an Gott hergestellt, die dem christlichen Universalismus entspricht, andererseits wird die Gottesverehrung mancher Religionen als verzerrt oder falsch verstanden.

Die Götter der Heiden sind nach Comenius von den Menschen ausgedacht (vgl. Comenius 2012: 300). Besonders die Religionen der Philisterinnen und Philister sowie jene der Inderinnen und Inder werden dabei negativ beurteilt. Die Philisterinnen und Philister opferten laut Comenius Kinder der Gottheit Moloch, indem sie sie lebendig verbrannten; die Inderinnen und Inder verehren den Teufel (vgl. Comenius 2012: 301).

Beim Judentum werden als wichtige Gestalten die Erzväter genannt; Abraham wird besonders hervorgehoben, ebenso Mose und das Gesetz (vgl. Comenius 2012: 302–303). Auch die Stiftshütte und die Bundeslade werden erwähnt, weiters die Beschneidung; ebenso geht Comenius auf die religiöse Praxis des Judentums ein (vgl. Comenius: 303). Das Judentum wird positiv rezipiert. Judentum und Christentum sind für ihn durch Messianismus und Eschatologie verbunden. Heydorn fasst das Verhältnis von Messianismus und Eschatologie bei Comenius folgendermaßen zusammen: „Der gekreuzigte Gott der Christen hat das Versprechen der Rückkehr gegeben, er kehrt wieder als Messias der Juden. Er kommt, wenn wir die Welt bereitet haben, als erneuerte Wirklichkeit" (Heydorn 1971: 46–47).

Den Abschnitt zum Christentum beginnt Comenius mit Jesus als dem Sohn Gottes, der durch den Heiligen Geist von der Jungfrau Maria empfangen wurde (vgl. Comenius 2012: 304). Die weitere Darstellung orientiert sich an der Taufe Jesu im Markusevangelium (Mk 1,9–11). Comenius beschreibt diese durch Johannes den Täufer, bei welcher der Geist auf Jesus in Form einer Taube herabkam, womit er auch die Trinität erklärt (vgl. Comenius 2012: 305). Darauffolgend schildert Comenius das letzte Abendmahl, die Kreuzigung, die Auferstehung und

Erscheinungen des Auferstandenen (vgl. Comenius 2012: 306–307). Die Darstellung endet damit, dass Jesus beim Jüngsten Gericht zur Rechten Gottes sitzen und für alle Menschen bitten wird (vgl. Comenius 2012: 307).

Der Islam ist für Comenius eine Religion, die sich „*Mohammed*, ein *Kriegsmann* […] erdachte" (Comenius 2012: 308). Das führt Comenius auf Epilepsie zurück (vgl. Comenius 2012: 309). Er thematisiert zudem Enthaltsamkeit von Alkohol, polygame Ehen, dass Christus nicht als Sohn Gottes gilt und dass die Heilige Schrift im Islam der Koran ist (vgl. Comenius 2012: 309).

Abb. 2: Die Darstellung des Islam im *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius 2012: 308). Stehend ist hier der Kriegsmann Mohammed abgebildet, sitzend seine zwei Berater.

V. Eschatologie und Kirche bei Comenius

Die nächsten Kapitel des *Orbis Sensualium Pictus* leiten in eine Eschatologie über, also in die Lehre von den letzten Dingen; diese kommende Welt steht bei Comenius im Mittelpunkt. Das menschliche Leben wird nach Comenius von Gott bestimmt (vgl. Comenius 2012: 311). Beim Jüngsten Gericht werden die Menschen vor dem Richterstuhl Christi gerichtet, wobei die Frommen in das Neue Jerusalem einziehen, die anderen in die ewige Verdammung fallen werden (vgl. Comenius 2012: 313). Mit dem Neuen Jerusalem greift er ein Bild aus der Apokalypse des Johannes (Apk: 21,1–2) auf. Frömmigkeit wird hier nicht allein über die Religion definiert, welcher Menschen angehören. In das Neue Jerusalem können alle, abhängig von ihrer Frömmigkeit, gelangen. Quellen der Frömmigkeit sind für Comenius die Welt, die von Gott geschaffen wurde, das Gewissen und die Bibel (vgl. Blankertz 2011: 34). Zumindest zwei der drei Aspekte von Frömmigkeit betreffen auch Menschen, die anderen Religionen als dem Christentum angehören. Wichtig ist für Comenius, dass die verschiedenen Menschen an der Verwirklichung des Neuen Jerusalem mitwirken. Das bedeutet, sich bereits in der Gegenwart auf diesen Weg zu machen und die Alte Welt nach den Maßstäben der Neuen Welt zu gestalten. Trotz der Sündenlehre von Comenius ist dies für den Menschen möglich. Dem Sündenfall Adams steht die Erlösungstat Christi gegenüber, wodurch die gute Natur des Menschen wiederhergestellt wurde und der Mensch zu Großem fähig ist (vgl. Blankertz 2011: 34) Das zeigt sich auch an Di-

mensionen der Gleichberechtigung, die Comenius, aus der Eschatologie abgeleitet, in Bezug auf das irdische Leben vertritt. Comenius argumentiert in seinem Werk „Große Didaktik“:

> Auch ließe sich keine ausreichende Begründung dafür geben – um das im Besonderen zu erwähnen –, das schwächere Geschlecht von den Studien der Weisheit, weder von den in lateinischer noch von den in der Muttersprache vermittelten, insgesamt auszuschließen. Denn sie sind in gleicher Weise Gottes Ebenbilder, in gleicher Weise der Gnade und des Reiches künftiger Zeiten teilhaftig, in gleicher Weise, ja oft mehr als unser Geschlecht mit einem lebhaften und für die Weisheit empfänglichem Geist begabt; ihnen steht gleichermaßen der Zugang zu Höchstem offen, denn Gott selbst hat sie oft herangezogen zur Herrschaft über Völker, zur Heilkunde und zu anderen der Menschheit heilsamen Zwecken, auch zum prophetischen Amte und zur Ermahnung von Priestern und Bischöfen. (Comenius 2007: 53)

Heydorn betont hier, dass Comenius die Gleichberechtigung verschiedener Gruppen der Gesellschaft, in dem Fall die Gleichberechtigung von Männern und Frauen, theologisch mit der Eschatologie, an der alle teilhaben können, begründet (vgl. Heydorn 1970: 254). Auch politisch hat das Konsequenzen. „Die Frauen sollen auch Latein lernen, […] was nichts anderes heißt, als daß sie Anspruch auf Herrschaftswissen besitzen […]“ (Heydorn 1971: 39). Zur Pansophie, die in das Eschaton führen soll, können nach Comenius alle beitragen,

> […] ohne Rücksicht darauf, ob einer Christ oder Mohammedaner, Jude oder Heide sei, und welcher Sekte auch immer er unter jenen angehört habe, ob er Pythagreer, Akademiker, Peripatetiker, Stoiker, Essäer, Grieche, Römer, alt oder modern, Doktor oder Rabbi, gewesen sei, jede Kirche, Synode und Vereinigung – daß man, sage ich, sie alle zulässt und anhört, was sie gutes bringen. (Comenius 1963: 89)

Es können sich also alle Menschen auf den Weg zum Neuen Jerusalem machen (vgl. Heydorn 1970: 254). Auch die im *Orbis Sensualium Pictus* abfällig dargestellten „Mohammedaner“ sind ausdrücklich unter den Gruppen genannt, die sich auf diesen Weg machen können. An anderer Stelle schreibt Heydorn, dass dieses Werk, der Weg zum Neuen Jerusalem, „den Turmbau zu Babel durch den salomonischen Tempel ablöst“ (Heydorn 1970: 254). Nachdem alle die Möglichkeit haben, aktiv am Neuen Jerusalem mitzuwirken, können sich auch alle auf diesen Weg machen.

Zentral für die Kirche ist dabei der Geist. „Die unsichtbare zerstreute Kirche des Geistes wird erst unter Mühsal sichtbar“ (Heydorn 1970: 254). Diese Mühsal müssen alle auf sich nehmen, die sich auf den Weg ins Neue Jerusalem machen. Die unsichtbare Kirche hat ihren Ursprung in Gott, sie ist nicht auf bestimmte Zeiten oder Gruppen beschränkt, sie ist heilig, weil sie von Gott in Wahrheit geheiligt und von Christus geliebt wird (vgl. Neval 2006: 124). Seinen Kirchenbegriff argumentiert Comenius biblisch unter anderem mit Apg 15,9 und Joh 4,23. Von der unsichtbaren Kirche zu unterscheiden ist die sichtbare, womit die empirisch gegebene Kirche gemeint ist. Die Anhängerinnen und Anhänger der Religionen, die im *Orbis Sensualium Pictus* negativ konnotiert sind, sind nicht aus dem Eschaton ausgeschlossen. Wichtig ist, dass alle etwas beitragen können und diese Anstrengungen auf sich nehmen. Comenius betont, dass bereits in der Gegenwart eine Veränderung und Verbesserung der menschlichen Verhältnisse notwendig ist; diese wurde für ihn auch immer wichtiger (vgl. Euler 2004: 14). Mit dem Übergang von der vergehenden in die kommende Welt ändern sich auch die Machtverhältnisse.

VI. Resümee

Die Machtverhältnisse innerhalb der Bücher und Theorien von Comenius ähneln in ihrer Form auch heutigen Diskursen über Curricula. Was jemand wie lernt beinhaltet ein immanentes Machtverhältnis. Curricula werden immer nach einer bestimmten Vorstellung zusammengestellt. Die vermittelten und nicht vermittelten Inhalte blenden immer bestimmte Themen aus oder beleuchten diese; dies führt dazu, dass Wahrheit und Wirklichkeit in Institutionen wie Schulen hergestellt und vermittelt werden. Aussagen, welche getroffen werden, beeinflussen auch immer Diskurse. Machtverhältnisse bei Comenius sind vielseitig. Einerseits kann man argumentieren, dass Comenius es vermeidet Nicht-Christinnen und Christen den Weg ins Neue Jerusalem zu verwehren. So ermöglicht er auch den frommen Christinnen und Christen den Weg dorthin. Andere christliche Theologen ließen den Weg ins Paradies nur jenen Menschen, welche den „richtigen" Weg einschlugen. Dies führt dazu, dass es kein richtig oder falsch bei Comenius gibt, sondern jeder Mensch soll sich zu seinem Besten (z. B. durch Bildung) entwickeln. Andererseits stellt er durch die Aussagen, die er über die verschiedenen Religionen trifft, einen (Religions-)Diskurs her.

So nimmt Comenius sich die Macht, die verschiedenen Religionen erklären zu können. In seinem universellen Vorgehen ist es notwendig, auch andere als die eigene Religion erklären zu können. Er hat hier einen Einfluss auf die Konstruktion der verschiedenen Religionen. Dadurch hat er „die personale Fähigkeit, die Deutungen anderer durch eigene Deutungsangebote zu beeinflussen […]." (Hastedt 2014: 101) In diesem Fall sind das im Besonderen Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer. Auffällig ist, dass er eine hierarchische Auffassung der verschiedenen Religionen hat. Das Christen- und Judentum werden weitgehend als etwas Gutes beschrieben, das Heidentum sowie der Islam als Glaube an ein verzerrtes Göttliches. Dies führt dazu, dass auch Schülerinnen und Schüler mit diesen Vorstellungen von Religionen konfrontiert werden. Alle Menschen erkennen das Göttliche, doch nur die „guten" Religionen erkennen es richtig, während die anderen es nur verzerrt erkennen. Es wird ein kategorisiertes Machtgefälle zwischen den verschiedenen Religionen, also zwischen Judentum und Christentum einerseits und Heidentum und Islam andererseits aufgestellt und reproduziert. Damit beeinflusst Comenius „die überpersonale Konstitution von historisch variablen Deutungen" (Hastedt 2014: 101). Durch die Darstellungen von Religionen im *Orbis Sensualium Pictus* werden Machtverhältnisse sowohl produziert als auch reproduziert.

Von diesen verschiedenen Wertungen der Religionen wird aber keine Verdammnis oder Ähnliches für die Menschen, die an verzerrte Formen des Göttlichen glauben, abgeleitet. Das ausschlaggebende Kriterium für die Teilhabe an der kommenden Welt ist die Frömmigkeit, die es in allen Religionen gibt. Alle Menschen, die am Eschaton teilhaben möchten, sollen an der kommenden Welt Gottes mitwirken. Das betrifft Männer und Frauen, alle Religionen und Stände. Mit der kommenden Welt ändern sich daher auch die Machtverhältnisse.

Literatur

Blankertz, Herwig (2011): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse der Pandora.

Comenius, Johann Amos (1960): Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, in: Tschižewskij, Dmitrij (Hg.): Johann Amos Comenius. Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Überset-

zung. Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Heidelberg: Quelle & Meyer.
Comenius, Johann Amos (1963): Vorspiele: Prodromus pansophiae. Vorläufer der Pansophie, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
Comenius, Johann Amos (1698): Orbis Sensualium Pictus, online unter: https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698/0001 (letzter Zugriff: 01.09.2018)
Comenius, Johann Amos (2007): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, in: Flitner, Andreas (Hg.): Johann Amos Comenius. Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, Stuttgart: Klett-Cotta.
Comenius, Johann Amos (2012): Orbis Sensualium Pictus, in: Uvius Fonticola (Hg.): Joh. Amos Comenii. Orbis Sensualium Pictus, Frankfurt am Main: Friedrich Verlagsmedien.
Dietrich, Veit-Jakobus (2005): Johann Amos Comenius, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Euler, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses in der Pädagogik, in: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen: Leske + Budrich.
Fritsch, Andreas (2005): Alles fließe von selbst, Gewalt sei ferne der Dinge. Das Emblem des Johann Amos Comenius – Let all flow spontaneously, but violence be removed. John Amos Comenius' signet, in: Korthaase, Werner/Hauff, Sigurd/Fritsch, Andreas (Hg.): Comenius und der Weltfriede. Comenius and World Peace, Berlin: Oktoberdruck, 118–141.
Hastedt, Heiner (2014): Was ist >Deutungsmacht<? Philosophische Klärungsversuche, in: Stoellger, Philipp (Hg.): Deutungsmacht: Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten. Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie, Tübingen: Mohr Siebeck, 89–101.
Heydorn, Heinz Joachim (1970): 10. Die Welt in der Hand des Menschen. Ein Vorkämpfer der klassenlosen Gesellschaft: Jan Amos Comenius, in: Heydorn, Irmgard/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hg.) (2006): Heinz-Joachim Heydorn. Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1967–1970. Werke. Band 2. Studienausgabe, Wetzlar: Büchse der Pandora, 252–256.
Heydorn, Heinz-Joachim (1971): Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte, in: Heydorn, Irmgard/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hg.) (2006): Heinz-Joachim Heydorn. Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1970–1974. Werke. Band 4. Studienausgabe, Wetzlar: Büchse der Pandora, 29–55.
Müller, Peter O. (2010): Pictura & Nomenclatura. Zur Wissensvermittlung in Wort und Bild in der Sachgruppenlexikographie des 17. Jahrhunderts, in: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 2010, Vol. 38 (3), 370–387.
Neval, Daniel Alexander (2006): Die Macht Gottes zum Heil. Das Bibelverständnis von Johann Amos Comenius in einer Zeit der Krise und des Umbruchs, Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
Russ, Willibald (1973): Geschichte der Pädagogik. Klinghardts Pädagogische Abrisse, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.

Abbildungen

Abb. 1: Comenius, Johann Amos (2012): Orbis Sensualium Pictus, in: Uvius Fonticola (Hg.): Joh. Amos Comenii. Orbis Sensualium Pictus. Frankfurt am Main: Friedrich Verlagsmedien, o. S.
Abb. 2: Comenius, Johann Amos (2012): Orbis Sensualium Pictus, in: Fonticola, Uvius (Hg.): Joh. Amos Comenii. Orbis Sensualium Pictus, Frankfurt am Main: Friedrich Verlagsmedien, 308.

Christian Zolles

Das leere Zentrum demokratischer Souveränität am Beispiel der Globalisierung des Himmels seit 1783 Mit einer Darstellung der medienkritischen und medienerzieherischen Perspektive des ‚kleinen Mannes, anhand von Jean Pauls Giannozzo

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1029

Abstract

Christian Zolles analysiert angesichts von Macht, Souveränität und Herrschaft die Rolle der Luftfahrt in der Geschichte der Globalisierung und verbindet sie medienpädagogisch mit Dieter Baackes Studien zu Jean Paul und Norbert Meders Sprachspieler. In seinem Beitrag zeichnet Christian Zolles die ‚Globalisierung des Himmels seit 1783 nach und versucht anhand der Entwicklungen in der Luftfahrt die Konzepte ‚Macht' ‚Souveränität' und ‚Herrschaft' zu umreißen. So zeigen die frühen Ballonflüge die Grenzen absolutistischer Repräsentationsmacht auf und spiegeln sowohl das neue erhabene Raumbewusstsein als auch den revolutionären Freiheitsdrang des Bürgertums. Gleichzeitig mit dem demokratischen Perspektivenwechsel setzt sich die politische Imagination eines charismatischen ‚großen Mannes' durch, der die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Bevölkerungsmenge aufheben und volkssouveräne Tatkraft verkörpern kann. Demgegenüber steht der medienkritische Blick des ‚kleinen Mannes' (mit Jean Pauls Luftschifffahrer Giannozzo als Archetyp), der mit dem Verweis auf die Figur des Sprachspielers (Norbert Meder) in medienpädagogische Richtung gedeutet wird.

The empty centre of democratic sovereignty exemplified in the globalization of the sky since 1783 – with a presentation of the media critical and media educational perspective of the 'little guy' using Jean Paul's Giannozzo. In his contribution, Christian Zolles traces the 'globalization of the sky since 1783' and tries to outline the concepts of 'power', 'sovereignty' and 'dominance' based on developments in aviation, linking them with media education using Dieter Baacke's study on Jean Paul and Norbert Meder's *Sprachspieler* (language player). The early balloon flights for instance reveal the limits of the absolutist power of representation and reflect both a new sublime awareness of space as well as the bourgeoisie's revolutionary desire for freedom. At the same time, the political imagination of a charismatic 'great man' who can cancel out the diversity and inconsistency of the population and embody sovereign power asserts itself. Its antithesis is the media-critical perspective of the 'little man' (with Jean Paul's airship commander Giannozzo as an archetype), which is interpreted in a media-pedagogical orientation with a reference to the figure of the language gamester (Norbert Meder).

1. Revolution und Reaktion im Luftraum

Vollends ein Gedicht mit seinem Geheimnis schneidet ja den Sinn der Welt,
wie er an tausenden alltäglichen Worten hängt,
mitten durch und macht ihn zu einem davonfliegenden Ballon.
Wenn man das, wie es üblich ist, Schönheit nennt
so sollte Schönheit ein unsagbar rücksichtsloser und grausamer Umsturz sein,
als es je eine politische Revolution gewesen ist!
Robert Musil, Der Mann ohne Eigenschaften

Am 2. März 1784, in den Anfängen der durch die Erfindungen der Montgolfière (Heißluftballon) und der Charlière (Gasballon) angestoßenen Luftfahrt, kam es auf dem Pariser Marsfeld beim Erstaufstieg des Ballonabenteurers Jean-Pierre Blanchard zu folgender Episode:

> Mit gezogenem Degen stürzte ein Kadett der Kriegsschule vor und verlangte mit bebender Stimme einen Platz in der Gondel. Als sich Blanchard und [der Benediktinermönch Dom] Pech weigerten, schlug der enttäuschte Jungmilitär in unbeherrschter Wut mit seiner Waffe auf den Luftwagen ein und verletzte Blanchard an der Hand. Bevor größerer Tumult entstehen konnte, überwältigten Soldaten den Rasenden und brachten ihn ins Gefängnis. Glücklicherweise wurde sein Name in die Polizeiakten eingetragen – Dupont de Chambon –, denn nach der Revolution sollte sich hartnäckig das Gerücht halten, der Mann, der mit dem Säbel in der Hand eine Himmelfahrt hatte erzwingen wollen, sei niemand anderes gewesen als der junge Leutnant Napoleon Bonaparte. (Stoffregen-Büller 1983: 160)

Was sich hier *nach* der Französischen Revolution in Form einer *Anekdote* über einen 14jährigen Militärschüler artikuliert, ist die Figuration eines neuen Herrschertypus: des ‚*großen Mannes*' (vgl. Gamper 2016: 83–129 u. 175–216). Im Gegensatz zur Trägheit des dynastischen Regenten, der an der Spitze der pyramidalen Hierarchie die feudale Macht in sich bündelt und repräsentiert, zeigt sich das Bild einer beeindruckenden Persönlichkeit, die aus der Volksmenge kommend mit allen Mitteln versucht, ihren Willen durchzusetzen und nach oben zu gelangen. Undenkbar, Ähnliches mit dem Monarchen in Verbindung zu bringen, dessen Handlungen untrennbar mit seinem zweiten ahistorischen Körper (Kantorowicz 1994), dem behäbigen Hofzeremoniell und dessen Präsentations- und Kommunikationstechniken verbunden sind.

Ludwig XIV. hatte auf herkömmliche Weise dafür gesorgt, die Aufsicht über die Entwicklung der neuesten technischen Errungenschaft zu behalten: Er hatte nach den Berichten der Ständeversammlung von der ersten öffentlichen Ballonfahrt im Juni 1783 rasch gehandelt, eine Kontrollkommission einsetzen lassen und die Bevölkerung über die wissenschaftlichen Versuche landesweit informiert. Viel mehr noch, das erste Experiment mit Passagieren (einem Hammel, einem Hahn und einer Ente) in einem mit königlichen Insignien geschmückten Ballon fand vor den Augen des Königspaars und des Hofstaats in den Gartenanlagen von Versailles statt und sollte den Brüdern Montgolfier nicht nur eine staatliche Belohnung und die außerordentliche Mitgliedschaft der Akademie der Wissenschaften einbringen, sondern auch die Erhebung in den Adelsstand (vgl. Stoffregen-Büller 1983: 129f). Dies ging mit einem Gesetz einher,

welches das Ballonfahren außer Aristokraten nur Bürgern erlauben sollte, die anschließend in den Adelsstand zu erheben waren (der Ursprung der traditionellen ‚Ballontaufe').

Diese ungewohnt rasche und umfassende *Reaktion* des Königs auf die bürgerliche Erfindung (vgl. Stoffregen-Büller 1983: 41f) erklärt sich zum guten Teil aus dem Umstand, dass diese das Potenzial einer *Revolution* in sich trug, zumindest was ihren symbolischen Effekt auf die Bevölkerung betraf. Die unzähligen Berichte, Abbildungen und Prunkobjekte, die die Anfänge der Aeronautik begleiteten, bezeugen den überwältigenden Eindruck, den sie kollektiv machte, das Gefühl der ‚Weltbewegung' (Goethe), das mit ihr einherging. Endgültig schien der Himmel von den jahrhundertealten Zeichen eines allmächtigen Souveräns befreit, der über allem waltete. Es waren nicht mehr höhere Gewalten, die den Menschen ‚von oben her' heimsuchen konnten, sondern der Aktionsradius der Bürger hatte sich ‚von unten her' schlagartig ausgedehnt. Mit dem Aufstieg in die dritte Dimension stand plötzlich der vormals undenkbare Gedanke im Raum, sich ohne Zugriffsmöglichkeiten über sämtliche irdischen Grenzen hinwegzusetzen und, wie Jacques Alexandre César Charles bei seinem ersten Flug erwog, selbst dem König einen kurzfristigen Besuch abzustatten.

Abb. 1: Hieronymus Löschenkohl, Folgen von der Erfindung der Luftkugeln
Kolorierter Kupferstich um 1790
Österreichische Nationalbibliothek/Wien Bildarchiv H 445–E
„Spottbild. Im Hintergrund bekämpfen sich die Bemannungen zweier Luftschiffe!"

Was sich in den 1780er Jahren vor aller Augen abspielte, ist als „Triumph der Aufklärung" (Behringer/Ott-Koptschalijski 1991: 336–339) und als öffentliche Zurschaustellung der „kollektive[n] praktische[n] Vernunft" (Reinicke 1988: 72) bezeichnet worden. Die durchgängige Anwesenheit des Hochadels bei den frühen Ballonvorführungen zeigt jedenfalls die durchaus politisch gegebene Notwendigkeit, den absolutistisch-repräsentativen Charakter von Höhe, Er-

höhung und Erhabenheit zu sichern. Sollte die Begeisterung um die Luftschiffe bald abflauen, so lag das zum einen daran, dass sie sich als sehr wetteranfällig, kaum steuerbar und damit weder für den alltäglichen noch für den militärischen Gebrauch als praktikabel erwiesen; zum anderen aber eben daran, dass der Ballon zu *dem* Symbol republikanischer Freiheit und Gleichheit geworden war. Blanchard, der sich inzwischen in ganz Europa als Ballonschausteller verdingte und noch vom Preußenkönig Friedrich II. und vom Kaiser Joseph II. lakonische Absagen auf seine Aufführungsangebote erhalten hatte, trug das Seinige dazu bei, indem er mit der neuen öffentlichen Kunst die neue französische Gesinnung exportierte: Bei seinem nach einigen Fehlversuchen endlich geglückten ersten Aufstieg im Wiener Prater im Juli 1791 schmückte er seine Gondel mit der Parole ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit' und der Trikolore, hielt politische Reden und nannte sich ‚Bürger des Himmels' (vgl. Stoffregen-Büller 1983: 253–255). Und etwa zur gleichen Zeit soll sich in Paris Folgendes ereignet haben:

> Am 18. Juli 1791, am Tage der Proklamation der Verfassung, erhob sich von den Champs Elysées ein Amateur der Luftschwimmkunst, Lallemand de Sainte-Croix, in einem Aerostat geschmückt mit den vier Genien: die Freiheit, Vaterlandsliebe, Frankreich und das Gesetz. Die reich verzierte Gondel hatte die Form eines Hahnes. Dieser enthusiastische Aeronaut stieg auf 12000 Fuß, entledigte sich seiner Bekleidung und deklamierte mit lauter Stimme die Menschenrechte. (Reinicke 1988: 80)

Die geschilderten Anekdoten aus dem ersten Jahrzehnt der Luftfahrt sollten verdeutlichen, dass an deren Beginn, als der alte ‚Traum vom Fliegen' (Behringer/Ott-Koptschalijski 1991) verwirklicht schien, Fragen der Souveränität zentral waren und der Ballon von Anfang an als politisches Instrument begriffen wurde. Die Entwicklung seiner repräsentativen Bedeutung lässt sich gut am Aufstieg Napoleons nachvollziehen: Den Widerstreit zwischen Lilienbanner und Trikolore, zwischen absolutistischer Repräsentation und ‚nacktem' Bürger sollte schließlich ein „charismatischer Parvenü und Usurpator" (Gamper 2016: 181) aufheben, der sich mit militärischer Taktik und Entschlossenheit über die Institutionen hinwegsetzte und, wie von einem besetzten Ballon aus, eine personenzentrierte, aber nicht patriarchalisch-hierarchische, sondern effektiv im weiten Raum wirkende Herrschaft begründete. Tatsächlich hatte er bereits im Ägyptenfeldzug „Ballons zum Zeichen der europäischen Suprematie an den Pyramiden von Gizeh über den Ägyptern schweben lassen" (Reinicke 1988: 108). Die später erfolgte Schließung der Schule für Militärluftschiffer stand dann wieder ganz im Zeichen der „Rückkehr zu Formen der absolutistischen Repräsentation" (Gamper 2016: 183):

> [Napoleons] Abneigung gegen die widerspenstigen, luftigen Maschinen steigerte sich zu regelrechtem Widerwillen, als im Dezember 1804, anläßlich seiner Krönung zum Kaiser der Franzosen, von fünf unbemannten Schauballonen ausgerechnet das mit einer gewaltigen Kaiserkrone dekorierte Exemplar bis nach Rom flog und dort am Grabmahl Neros hängenblieb, bevor es im See von Bracciano versank. (Stoffregen-Büller 1983: 326f)

Die republikanischen Hoffnungen, die an die Luftschiffe geknüpft waren, erwiesen sich in mehrerlei Hinsicht als überholt. Im 19. Jahrhundert sollten die Ballone von der revolutionären Erfindung zum restaurativen Repräsentationsobjekt, zur Jahrmarktsensation (Fesselballone) und zum bloß imaginären abenteuerlichen Vehikel (etwa bei Edgar Allan Poe oder Jules Verne) absinken.

2. Imaginärpolitik und Kollektivsymbolik

In der Frühphase der Luftfahrt spiegelt sich das Repräsentationsproblem der modernen Demokratien: Wo vormals der König die absolute Souveränität und den erhabenen Ort der Einheit verkörpert hat, bleibt dieses Zentrum der Macht jetzt substanziell leer (vgl. Koschorke/Lüdemann/Frank/Matala de Mazza 2007: 219–318). Der bildlos und abstrakt gewordene Raum, in dem die partikularen Interessen der Bevölkerung zusammengeführt werden müssen, dreht sich gleichsam von der Vertikalen in die Horizontale, von der ‚Väterlichkeit' zur ‚Brüderlichkeit', und wird mit Debatten und Proklamationen gefüllt. Die für die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts konstatierte ‚Sattelzeit' (vgl. Koselleck 1979) ist gerade begriffsgeschichtlich so interessant, weil sich anhand des Bedeutungswandels einzelner zentraler Begriffe resp. von Neologismen nachvollziehen lässt, wie sehr man sich in der umgestalteten politischen Öffentlichkeit um die sprachliche Zusammenführung und historische Ableitung von Kollektiven bemühte (etwa über Begriffe wie ‚Fortschritt', ‚Geschichte', ‚Nation' oder ‚Menschheit'). Dahinter stand nicht zuletzt die entscheidende Frage nach der nationalstaatlichen Legitimität:

> Das ‚Wir', das den Monarchen zur Abdankung zwingt und sich sogar berufen fühlt, ihn zu töten, agiert nicht im eigenen Namen. Es ist grammatikalisch und politisch Platzhalter eines noch größeren, umfassenderen Kollektivs, der Nation. Die Souveränität der Nation steht aber, jedenfalls ihrer Selbstbeschreibung nach, der vormaligen Herrschersouveränität nicht symmetrisch gegenüber. Sie geht mit einem neuartigen Anspruch auf *Allgemeinheit* einher und siedelt sich insofern auf einer höheren Abstraktionsstufe an. Dieser Anspruch manifestiert sich in einem zunächst rein formalen Begriff, dem Begriff des *Gesetzes.* Es ist der Nation als Kollektivsubjekt wesentlich, dass sie sich ein Gesetz gibt und zugleich von demselben Gesetz ableitet. Der Zirkel der wechselseitigen Bedingtheit von Nation und Gesetz bringt eine neue Form von gründender Gesetzlichkeit in die Welt, und das ist die *Verfassung*. (Koschorke/Lüdemann/Frank/Matala de Mazza 2007: 241)

Mit der Französischen Revolution (und der Guillotine als egalitärem Hinrichtungsinstrument) kam es zu einer Dekorporation souveräner Herrschaft, die fortan mit Gesetzestexten, zentralen Begriffen, allegorischen Bildern und Theateraufführungen repräsentiert wurde, aber ohne öffentliche Identifikationsfigur auskommen musste. Dieses Manko des ‚unsichtbaren' und ‚imaginären' Staates sorgte dafür, dass der Auftritt von ‚großen Männern' latent wurde. Da plebiszitäre Elemente bereits ein unumgänglicher Faktor der Herrschaftslegitimität geworden waren, konnte die Repräsentationskraft aber nicht mehr auf einem königlichen symbolischen Körper beruhen: „der Usurpator unterschiebt sich mit seinem natürlich Leib dem Staat", und „im Prinzip [könnte] jeder Beliebige den leeren Platz der Autorität usurpieren" (Koschorke/Lüdemann/Frank/Matala de Mazza 2007: 253). Was wohl als Grundbedingung moderner politischer – und in anderen Feldern genauso philosophischer, künstlerischer oder sportlicher – Führerschaft zu betrachten ist (vgl. Gamper 2016: 345–405).[1]

1 Siehe zu den aktuellen Tendenzen in der politischen Führung Gamper 2016: 402f: „In der Bundesrepublik Deutschland bildete sich nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus eine solide Skepsis gegenüber dem charismatischen Element in der Politik heraus, was sich in der Image-Gestaltung der Politiker-Persönlichkeiten niederschlug. […] Dem entspricht verfassungsrechtlich, dass der Bundespräsident, anders als in der Weimarer Republik der Reichspräsident, nicht mehr durch Volkswahl gekürt wird und damit das plebiszitäre Moment aus der bundesdeutschen Politik weitgehend eliminiert ist. Dass damit auch die Gefahr einer Erstarrung der Demokratie, einer zunehmenden Apathie

Der machttechnische Umbruch, der sich im Prinzip bereits ab 1750 in der Herausbildung einer institutionell Gewalt verteilenden Netzwerkstruktur abzeichnete, setzte eine neue Form der Kommunikation zwischen ‚großem Mann' und ‚Kollektivsubjekten' voraus. Neben der Herausbildung einer ‚Gefühlspolitik', bei der sich populäre Handlungen des Herrschers mit unterschiedlichen affirmativen Meinungsäußerungen aus der Bevölkerung ergänzten, ist eine neue ‚Imaginärpolitik' zu beobachten (vgl. Gamper 2016: 83–101). Sie unterschied sich von der Disziplinarmacht (indirekte Unterwerfung der Vielen) und Biomacht (indirekte Lenkung der Vielen) dadurch, dass sie über die Einbildungskraft bei den Rezipientinnen und Rezipienten ein kollektives Körperbewusstsein bewirkte und für realpolitische Zwecke instrumentalisierte. Sie beruhte auf Breitenwirksamkeit, einer insbesondere nach 1789 einsetzenden Orientierung an den Massen und einer Kalkulation von deren Macht. Diese ‚Imaginärpolitik' versuchte mittels einer wirkungsmächtigen Bildersprache einen Ausdruck von Innerlichkeit zu suggerieren, über den sich möglichst viele Individuen aller Bevölkerungsgruppen angesprochen fühlen konnten.

Die imaginationspolitischen Kampagnen ‚großer Männer', die sich wie erwähnt auch auf Felder jenseits der Realpolitik erstreckten, beruhten auf neuen medialen, *vermittelnden* Faktoren, die gleichzeitig dem Bestreben nach *unmittelbarer* Partizipation entgegenwirkten (die Frage nach den Ursachen für den freiwilligen Verzicht auf politische Repräsentation findet sich bedeutend behandelt bei Marx 1852/1975). Die allgemein in der Spätaufklärung einsetzende ‚Vermassung' von Kommunikation, bei der gerade auch die der Öffentlichkeit abgewandte, nicht-interaktive Seite der Individuen einbezogen war – „[d]er moderne Adressat heißt *Subjekt*", selbst noch in der „Semantik seiner Weltabwendung" (Koschorke 2003: 265) –, vollzog sich dabei im Grunde über den Schriftverkehr. Je mehr die Schrift von der früheren interaktiven Sinnlichkeit einbüßte und sich gleichsam entkörperte, desto stärker wuchs ihre Einbildungskraft, d. h. das Vermögen, Abwesendes als Anwesendes vorzustellen und die Entfernung und Ungleichzeitigkeit von Autor und Leser mit imaginärer Präsenz zu füllen (vgl. Koschorke 2003: 263–322). Es sollte Aufgabe der ‚Dichtung' sein, das „vom Akt der schriftlichen Aufzeichnung ausgeschlossene ‚Leben' sprachlich zu substituieren" und die übermittelten Bilder „untereinander zu einer vollständigen und autark scheinenden zweiten Welt des Imaginären" (Koschorke 2003: 307 u. 321) zusammenzufügen. Anschließend an die Ausführungen von Albrecht Koschorke stellt Michael Gamper fest:

> Literatur übermittelt durch arbiträre Zeichenkombinationen der Schrift Informationen; sie tut dies im Vergleich zu anderen Textverfahren durch die besonders ausgeprägte Anwendung rhetorischer, narrativer und fiktionaler Techniken, die geradezu darauf angelegt sind, normale Wahr-

---

und Politikverdrossenheit einhergehen kann, darauf hat jüngst Julia Encke [Encke 2014] hingewiesen. Anders präsentiert sich die Situation in den USA. [Bereits Max Weber sah] in den Vereinigten Staaten eine politische Konstellation gegeben, die dem charismatischen Moment in besonderer Weise zum Ausdruck verhalf. So erkannte Weber in Theodore Roosevelts Wahlkampf von 1912 ‚ein plötzliches Aufflammen charismatischer Heldenverehrung', die gleichermaßen auf der ‚Macht des Geldes' wie dem ‚Charisma der Rede' beruht habe und paradoxerweise gerade der ‚zunehmende[n] Bürokratisierung der Parteien und des Wahlgeschäfts' entsprungen sei. […] Dies bedeutet freilich nicht, dass die USA seit Generationen von Charismatikern gelenkt würden. […] Während die Charismatiker durch ihre außergewöhnliche Präsenz Gefühle und Phantasien der Vielen besetzen und sie zu einer Einheit formen, bestechen die populären kumpelhaften Politiker durch ihre (vermeintliche) Ähnlichkeit mit den ‚durchschnittlichen' Bürgern und erzeugen so die Illusion, ein bereits vorhandenes mehrheitsfähiges Kollektiv zu verkörpern."

> nehmungen zu konterkarieren und zu verzerren. Überdies besitzt die Literatur im Vergleich zu anderen Diskursformen keinen definierten und definierenden Gegenstand. Sie bezieht sich deshalb vorwiegend auf jene interdiskursive Sphäre, innerhalb deren die Spezialdiskurse zusammenlaufen und welche als gemeinsamer Wissensfundus der Epoche die Grundlage für eine allgemeine Verständigung bietet. (Gamper 2010: 103)

Wie v. a. Jürgen Link diskursanalytisch aufgezeigt hat, ist für den ‚Interdiskurs' der Rückgriff auf eine ‚Kollektivsymbolik' zentral (vgl. Drews/Gerhard/Link 1985). Korrespondierend mit der neuen überwältigenden Erfahrung des Panoramas und des Horizonts, deren zentrale Bedeutung für die Herausbildung eines bürgerlichen erhabenen Raumbewusstseins an dieser Stelle nur angedeutet werden kann (vgl. allgemein Oettermann 1980; Koschorke 1990), trug nun die Begeisterung rund um die frühe Luftfahrt dazu bei, aus dem Ballon ein außergewöhnlich wirkmächtiges Symbol zu machen, in dem sich die kollektiven Empfindungen semantisch bündelten (vgl. Link 1983: 48–72; Link 1984). Bereits die frühen deutschsprachigen Berichterstatter Christoph Martin Wieland und Georg Christoph Lichtenberg hatten den poetischen Charakter der Luftfahrt betont, bei der die Aeronauten gar nicht anders konnten, als zu Dichtern zu werden (vgl. Lichtenberg 1783/1994: 74; Wieland 1784/1984: 73). Während sich die *realen* und *realpolitischen* Erwartungen an den Luftschiffen also nicht erfüllten und rasch abflauten, sollte die über ‚Dichtung' und hierbei häufig Aphorismen vermittelte *imaginäre* und *imaginärpolitische* Bedeutung des Ballons als Kollektivsymbol *im allgemeinen Sprachgebrauch* des 19. Jahrhunderts (und darüber hinaus, wie das dem Beitrag vorangestellte Motto von Robert Musil zeigt) wirksam bleiben.

Jürgen Link

Schema

mit dem BALLON eng konnotierte Koll.-symbole	VULKAN-Symbol	Inneres Feuer	–	(Erde)		Ausbruch				
	ORGANISMUS-Symbol			Erde	Wurzeln	wilder Wuchs				
	SCHIFF-Symbol	Segel Dampf	Wasser Luft	Hafen	Anker Ballast	–	–	–	–	–
	KOSMISCHES Symbol	Feuer	Raum	(Sonne)	Gravitation	freie Bewegung des Kometen		Planetenbahn	Komet Meteor	exzentr. Bahn tanzender Kosmos
	Kollektivsymbol BALLON Pictura:	APPARATUR GAS CHEMIE	MEDIUM LUFT	VERTIKALE BEWEGUNG						
				ERDBODEN	FESSEL BALLAST	ENTFESSELUNG AUFSTIEG GRAVITATION	MIASMEN LUFT UNTEN	MITTE	ÄTHER OBEN	APOGÄUM (positiv) FREIES SCHWEBEN
	semant. Valenzen:	„leicht“	„luftig“	„stabil“ „solid“	„stabil“	„leicht“ „-stab.“	„-rein“		„rein“ „heiter“	„labiles Gleichgewicht“
Praxisbereiche für Subscriptio	elementare Soziokultur (= Alltag)	Frz. „Wind“ (machen) „Zeit“ (GÖRRES)		solider Realismus	Skepsis Pragmatismus	Illus. Tugend (J. Paul) „Herzballon“ (J. Paul) “Windbeutel“ Franzosen	Krankheit (VERNE)	Juste Milieu (VERNE)	Gesundheit (VERNE)	
	Ökonomie Politik	Geld Ware		Erbbesitz Ordnung Sitte Verfassung (Arndt)	Erbbesitz Ordnung Sitte	ökon. Spekulation Revolution Fortschritt			Napoleon	
	Philos.	Geist der Spekulation		Skepsis Common sense	desgl.	Spekulation			Metaphysik	
	Poesie	Esprit Genie		„Prosa“ der Philister	„Prosa“	poet. Aufschwung des Genies	häßl. Alltag		poet. Freiheit	asthet. Zustand Panorama

Abb. 2A: Diskursanalytisches Schema des Kollektivsymbols ‚Ballon‘ im 19. Jahrhundert, aus Link 1984: 158f.

„Einfluß des Fliegens! – Auf den Stil selbst!"

Vulkan-katastrophe		Plötzlich-keit	Unbe-rechenbar-keit	desgl.		Unbe-rechenbar-keit	Kata-strophe
							Tod
Schwanken	Rettungs-boot		(Steuer-losigkeit) Steuer		Hafen	(Steuerbar-keit)	(Scheitern)
kontingent taumelnder Kosmos (J. Paul)		Geschw. des Meteors	Unbe-rechenbar-keit			Kometen-wandel der Phantasie Unbere-chenbarkeit tanzend-taumelnder Kosmos	(BÖRNE) Kata-strophe kosm. Chaos
APO-GÄUM (negativ:) SCHWIN-DEL-ZUSTAND LUFT-SCHLOSS	FALL-SCHIRM	HORIZONTALE BEWEGUNG				SPONTANE BEWE-GUNG INSGES. WINDE	ABSTURZ EXPLO-SION
		GE-SCHWIN-DIGKEIT	– RICH-TUNG	– ZIEL	(KONTIN-GENTE) LAN-DUNG		
„-stabil"			„-linear" (vs POST, EISEN-BAHN)	„-linear" „-geplant"		„spontan" „-geplant"	
„Schwin-del"	Realität (JAHN)	Frz. Geschwin-digkeit				„Wind-beutelei" (KOTZE-BUE) Mode	„Platzen" der Seifen-blase
Taumel der Spekulation Chaos der Revol.		Bewegungen des Kapitals				Bewegung des Kapitals Bewegung der Revolution	Krach Chaos
		Geschw. der Revol.-zeit	Revolution				
Taumel der metaphys. Spekul. Wahnsinn		orientierungslose Bewegung der metaphysischen Spekulation				Bewegung der Spekulation	Scheitern im Unsinn
(poet. Ver-irrung im Taumel)						freie Bewegung der Phantasie	

Abb. 2B: Diskursanalytisches Schema des Kollektivsymbols ‚Ballon' im 19. Jahrhundert, aus Link 1984: 158f.

Das von Link behelfsmäßig erstellte diskursanalytische Schema weist das Ballonsymbol als semantische Struktur aus. Die horizontale Achse nennt seine wichtigsten Elemente für den Bereich der Bildebene (‚Pictura') und der Sinnebene (‚Subscriptiones'), von denen ausgehend einerseits im oberen Teil die Nachbarschaft zu weiteren Kollektivsymbolen und andererseits im unteren Teil einige gesellschaftliche Praxisbereiche angezeigt werden:

> Dieses Analogien-Gitter ermöglicht es, jene kollektiv getragene, elementar-literarische Rede in Gang zu bringen und in Gang zu halten, durch die z. B. die Entfesselung des Ballons sich so zum Absturz verhält wie die Revolution zum Brumaire oder die philosophische Spekulation zum Wahnsinn. Die Struktur des Kollektivsymbols erweist sich also in der Tat als Integrationsinstrument verschiedenster Praxis-, Erfahrungs-, Wissens- und Diskursbereiche […]. Wie sich zeigte, können nicht nur Händler, Politiker, Philosophen, Journalisten und Poeten die gleiche Pictura handhaben, sondern auch Progressive und Reaktionäre, ‚romantische' Utopiker und ‚realistische' Bourgeois. Dabei können die Kontrahenten entgegengesetzte Positionen einnehmen. (Link 1984: 156f)

Die Dominanz des Ballonsymbols erklärt sich aus der neuen kollektiven Erfahrung einer räumlich vertikalen Achse, die bildhaft auf die wesentlichen Diskurse übertragen wurde und zwischen diesen für sprachliche Kohärenz sorgte. Der philosophische Geist der Spekulation konnte so über das Bild der Entfesselung direkt im poetischen Aufschwung des Genies – oder realpolitisch eben in einem ‚hombre-globo' wie Napoleon (vgl. Link 1983: 60) – seine Entsprechung finden. Der gleichen vertikalen Geistesrichtung folgend, steuerten sowohl Dichter als auch Philosophen auf das ‚Apogäum' zu, das nach Link „in der Struktur des Kollektivsymbols in zwei ideologisch konträren Versionen [existierte]: negativ als Maximum des ‚Schwindels', eben als ‚Luftschloß', positiv als Punkt lustvollen Freischwebens mit panoramatischer Sicht auf die Erde bei weitestem Horizont" (Link 1983: 56; vgl. auch Link 1984: 152–155).

Zeigt sich darin eine noch von der traditionell religiös-metaphysischen Tradition beeinflusste „dichotomische Symbolisierung der Vertikalisierung" (Link 1983: 52) im Sinne von oben und unten, Himmel und Erdboden, Geist und Materie, später auch Überbau und Basis usf., so lässt sich diese Dichotomie auch in Hinblick auf den neuartigen Massendiskurs lesen. Der vertikale Aufstieg bedeutete schließlich in erster Linie eine Loslösung vom Kollektiv und eine Alleinstellung. Er bezeichnete bei aller idealistischen Erhabenheit zugleich auch einen Antagonismus „zwischen dem einsamen Genie und der dummen Masse, die ihm von unten glotzend nachsieht" (Link 1983: 57). Herausforderung für den ‚großen Mann' sollte es sein, nicht vollkommen abzuheben, nicht von widrigen Gegenströmungen verweht zu werden und den möglichst direkten Kontakt zur Masse zu halten. An dieser Stelle kann die Darstellung des ‚kleinen Mannes' ansetzen, der ohne jeden Anspruch auf Führerschaft in den Himmel steigt, im abenteuerlichen Streifzug einen Gesamteindruck vom Weltgeschehen erhält und in Anbetracht der unzähligen irdischen Missstände keine Ruhe finden und geben kann. Sein Schreibimpuls: „Ich könnte ein pläsantes Leben hier oben führen, wenn ich mich nicht den ganzen Tag über alles erboste, was ich mir denke und finde" (Jean Paul 1801/1933: 425).

3. Jean Pauls Giannozzo

Gibt es einen Text, der die Struktur des Kollektivsymbols ‚Ballon' vermutlich gesprengt hat, so ist es Jean Pauls erstmals 1801 erschienener Anhang zum *Titan*-Roman *Des Luftschiffers Giannozzo Seebuch*. In den auf die geschlossene Romanform folgenden ‚Ausschweifungen' findet

sich nicht nur Jean Pauls Ästhetik des ‚bildlichen Witzes' fast durchgehend eingelöst, der nicht „malen", sondern „färben" will, nicht Totes „beseelt", sondern „das Leben entkörpert" und dabei „in jedem Komma den Leser zu springen nöthigen" (Jean Paul 1804/1935: 173) möchte. Sie nehmen auch im Bezug auf das Ballonsymbol „eine einzigartige diskursive Position ein, die weder der ‚romantischen' noch der ‚realistischen' einfach entspricht", denn es ist in der geschilderten Luftreise des Giannozzo keinerlei „geheime Gerade hinter dem kontingenten Zickzack" (Link 1984: 161) auszumachen. Die Luftsprünge des Protagonisten entsprechen den Gedankensprüngen des Autors, die an keiner idealistischen Form, narrativen Struktur oder diskursiven Position festzumachen sind.

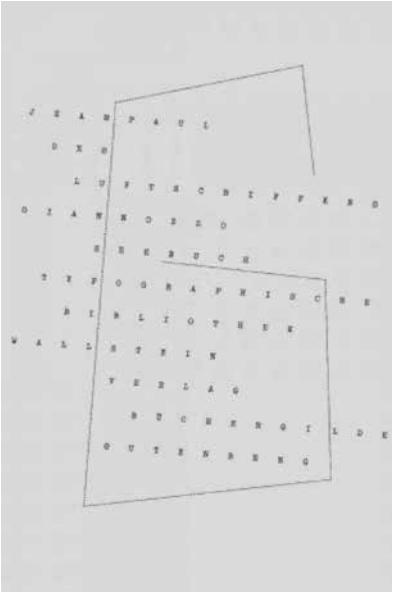


Abb. 3: Jean Paul (1801/2013): Des Luftschiffers Giannozzo Seebuch.
Hg., gestaltet und mit einer Nachbemerkung versehen von Klaus Detjen.
Mit einem Nachwort von Norbert Miller. Göttingen: Wallstein (Typographische Bibliothek 10).

Es geht also nicht um die vertikale Achse des symbolischen Aufstiegs und des Fortschritts, die auf Höheres hinweisen soll, sondern um die horizontale Achse einer wilden Länderreise, deren vierzehn Auffahrten Jean Paul den ‚großen Hans' Giannozzo in ein Flugjournal protokollieren lässt. Ihm wird es darin nicht gelingen, sich einer romantischen Naturbetrachtung oder einem positiven ‚Apogäum' anzunähern (in anderen Texten ist Jean Paul den kollektivsymbolischen Vorgaben sehr wohl gefolgt), zu sehr bleibt er allem Irdischen, d. h. den Menschen verhaftet, wie ein einziger längerer Auszug aus der zweiten Auffahrt zeigen soll:

> Aber so ist die ganze ungeweihte Erde. Man denkt sich nur immer die eigne Stadt als das Filial und das Wirtschaftsgebäude zu einer entfernten Sonnenstadt; könnte man aber durch alle Gassen auf der Kugel auf einmal hinunter und hinauf sehen und so immer dieselbe Gemeinheit der Alltäglichkeit auf beiden Kugelhälften finden: so würde man fragen: ist das die berühmte Erde? ‚Das Spuckkästchen drunten, das Pißbidorchen, das ist der Planet', würd' ich einem Seraph antworten,

> der vor mir vorbeiflöge und mich bäte, ihn zurechtzuweisen. Das ist eben meine zweite Hölle […], daß ich so unzählige Narren, die wie Luftbetten nach jeder Erniedrigung sich selber wieder heben – die Billionen, die sich den ganzen Monat die Huldigungsgerüste selber bauen – die Repetieruhren, die es immer wiederholen, wie weit sie *vorgerückt* – alle die Trommelsüchtigen in tausend Dörfern, Gerichtsstuben, Expeditionsstuben, Lehrsälen, Ratsstuben und Kulissen und Souffleurlöchern, welche lustig schwellen können, ohne daß man ihnen mit dem Trokar einen tapfern Stich geben kann, das ist meine Hölle, daß ich so viele Windschläuche mir denken muß, denen ich nie beikommen kann, weil manche einen ganzen Erdmesser weit von mir liegen. – – O Gott, nur *einen* Jüngsten Tag der allgemeinen Demütigung – gern fahr' ich dann ab! (Jean Paul 1801/1933: 427)

Ohne sich in einen reinen Geist transzendieren zu können – „o wie hohl klang mir in der Stille das Leben" (Jean Paul 1801/1933: 458) –, bleibt Giannozzo selbst in den Lüften „in diesem Ich-Besteck, in diesem Leibe" (Jean Paul 1801/1933: 475). Dementsprechend tauft er sein Luftschiff nach einem alten Ausdruck für eine vor die Stadt gelagerte Quarantänestation ‚Siechkobel' und bleibt dabei als Asozialer (und nicht als Aristokrat) innerhalb des auf den Luftraum ausgedehnten sozialen Feldes. Zwar kann er sich je nach Wind und Laune immer wieder allen Blicken entziehen, doch treibt es ihn stets an die Erdoberfläche herab, um irdische Ereignisse zu kommentieren und zu beeinflussen oder mit unterschiedlichster Begründung inmitten der Menschen zu landen. So folgt das Luftschiffsjournal auch keiner chronologischen, sondern einer topografischen Ordnung. Die Auffahrten führen Giannozzo von Leipzig über Großstädte („Abends fraß ich in Wien. Ich mag heute nichts mehr schreiben", Jean Paul 1801/1933: 437), kleinere Ortschaften und einzelne Landstriche in die Schweizer Alpen, in denen er schließlich in einem gewaltigen Unwetter abstürzt. Bezeichnend, dass am aufgefundenen Leichnam bloß alle ‚Kontaktwerkzeuge' verstümmelt sind: „Sein rechter Arm und sein Mund waren weggerissen, das Horn zum Theil geschmolzen, seine langhängenden Augenbrauen auf den hohen Wangenknochen kahl weggebrannt und sein Gesicht sehr zornig verzogen; alles andere aber unversehrt" (Jean Paul 1801/1933: 502).

Im *Almanach für Matrosen wie sie sein sollten* (Jean Paul 1801/2004) erweist sich das Luftschiff als ein „alles zusammenspinnende[s] Weberschiffe" (Jean Paul 1801/1933: 454), von dem aus alle möglichen Aktionen im „Theater des Lebens" (Jean Paul 1801/1933: 453) observiert und inspiziert werden können. Hat doch Giannozzo in seinem Luftschiff sowohl „auf allen sechs Seiten Fenster" als „auch auf dem Fußboden" (Jean Paul 1801/1933: 423), um von erhabener Position einen umfassenderen Blick auf die Menschenwelt werfen zu können. „‚Des Luft=Schiffers GIANOZZO See=Buch' – und wenn er'S ‚Seh=Buch' geschriebm hätte, wär's noch ehrlicher gewesn" (Schmidt 1970/2002: 493), lautet es entsprechend bei einem späteren Gewährsmann Jean Pauls, in Arno Schmidts Monumentalwerk *Zettel's Traum*. Tatsächlich stellt Giannozzos ‚Siechkobel' einen Beobachtungsposten dar, der mit dem zentralen Ort in den architektonischen Fabriks- und Strafanstaltskonzepten des englischen Philosophen Jeremy Bentham zu vergleichen ist, die Michel Foucault im Zusammenhang mit den Dispositiven normativer Kontroll- und Strafgewaltsamkeit moderner Disziplinargesellschaften in *Überwachen und Strafen* analysiert hat (vgl. Birchler 1997; Vogel 2005): „Das Panopticon ist eine königliche Menagerie, in der das Tier durch den Menschen ersetzt ist, die Gruppierung der Arten durch die Verteilung der Individuen und der König durch die Maschinerie einer sich verheimlichenden Macht" (Foucault 1972: 261).

Die Funktion des Luftschiffs kongruiert mit derjenigen des Wächterturms in Benthams Panopticon, da von beiden Punkten aus ein ständiges Überwachtsein suggeriert wird (vgl. Foucault 1972: 258f) und ein neues „Regime des Blicks" (Koschorke/Lüdemann/Frank/Matala de Mazza 2007: 223) eingerichtet wird. Je nach Bedarf detailliert, als Punkt oder gar nicht sichtbar treibt Giannozzo, der „die lüftende Freiheitsluft gegen den Kerkerbrodem unten" (Jean Paul 1801/1933: 435) getauscht hat, über ein panoptisches Feld, über „den großen Kerker aller kleinen" (Jean Paul 1801/1933: 423) und blickt als großes Auge hinab (vgl. Vogel 2005: 53). Giannozzo gibt aber natürlich kein Bild des ‚großen Mannes' ab, der wie Napoleon „alles mit einem einzigen Blick überragt, aber dem kein Detail, wie winzig es auch sein mag, jemals entkommt" (Foucault 1972: 279). Die Disziplinarmaßnahmen, die Giannozzo setzt, sind keine distanzierten Straf-, sondern grundsätzlich mitleidende Affekthandlungen, wie an der vierzehnten und letzten Fahrt deutlich wird, bei der ein ringsum drohendes Gewitter von einem Schlachtendonner begleitet wird und die Erd- und Luftsphären erneut auf eine Weise verbunden scheinen, die kein Außerhalb mehr zulässt. Wo ein Kind einen abgerissenen Arm fortträgt und darin die bruchstückhafte panoptische und panoramatische Aufsicht „als die Teleologie des Blicks, als unmittelbare Zerstückelung, als Zerreißen des Lebendigen, als moderner Krieg" (Brüggemann 2000: 180) aufscheint, will sich Giannozzo „in den entzündeten Schwaden senken und mitschäumen wie der elende Mensch" (Jean Paul 1801/1933: 495):

Jetzt wurd' ich auch von der Wut gepackt, denn ich bin ja auch einer von denen drunten, und schleuderte grimmig und gerade alle Steine, die ich hatte, auf die ringende, vom Erdbeben eines bösen Geistes zum Kampfwahnsinn untereinander geschüttelte Masse – – Mög' ich nur kein unschuldiges Pferd getroffen haben! (Jean Paul 1801/1933: 496)

Was einige Fahrten zuvor noch als militärisches Geplänkel begann, wird hier zu einem Völkerkrieg, in den sich auch Giannozzo einbezieht: „O Giannozzo, der Wahnsinn, womit du verwunden hilfst, ist eben der greuliche, der die Völker gegen einander treibt!" (Jean Paul 1801/1933: 496). Im Luftraum, in dem der ‚Siechkobel' zuvor noch als „der neue Trabant um die Erde" (Jean Paul 1801/1933: 425) und eigener „Globus" (Jean Paul 1801/1933: 489) erscheinen mochte, gelten dieselben vernichtenden Gesetze wie auf dem Erdboden, der sich als eine „Schädelstätte erhabener Natur" (Brüggemann 2000: 181) erweist. Eine Feststellung, die wiederum als ‚dichterisch' ironisch gebrochen vorgestellt werden muss.

In seiner sprachlichen und inhaltlichen Unbändigkeit erweist sich Jean Pauls Giannozzo als weitgehend singuläre Erscheinung im ‚Reflexionsmedium' Literatur um 1800 (vgl. Gamper 2010: 102–104). Wie Jürgen Link feststellt:

> Von diesem Text Jean Pauls aus kann ich mir eine schreibende Intervention in das Ballonsymbol vorstellen, für die ich bisher kein Beispiel kenne. Daß der reale Verlauf des Progresses häufig nur schwer im Wortsinne auf Linie zu bringen war – diese bittere Erfahrung mußte das Jahrhundert der Eisenbahn von Anfang an machen. Mit Hilfe des Ballons wäre also als Alternative ein pluridimensionaler Progreß imaginierbar gewesen, der sich sowohl auf die technisch nicht total beherrschbare Natur und damit auf die Dialektik von Planung und Spontanität hätte einlassen müssen wie auf das Spiel von Horizontale und Vertikale, d. h. die Dialektik von theoretischem Abstandnehmen und praktischer Intervention – und all das ohne ‚festen Boden', im Bereich des ‚Überbaus' selbst, dessen eigene ‚Materialität' […] dabei zu berücksichtigen gewesen wäre. (Link 1984: 161f.)

Um mit einem weiteren Gewährsmann Jean Pauls aus dem 20. Jahrhundert anzuschließen:

> Daß Montgolfieren vor hundert Jahren aufstiegen, war durch die dichterische Verklärung, die ein Jean Paul davon gab, gerechtfertigt für alle Zeiten; doch kein Gehirn mehr, das Eindrücke zu Bildern formen könnte, wird in den Tagen leben, da eine höhenstaplerische Gesellschaft zu ihrem Ziel gelangen und der Parvenü ein Maßbegriff sein wird. (Kraus 1908/1960: 12)

4. Der Sprachspieler in der Medienpädagogik

Eben auf Giannozzo (und nicht etwa auf die ‚Erziehlehre' *Levana* von 1807) nimmt der Erziehungswissenschaftler und Pionier der Medienpädagogik Dieter Baacke in seinem Aufsatz *Vehikel und Narrenschiff der Seele* in einer Schwerpunktausgabe von *Text und Kritik* zu Jean Paul Bezug (Baacke 1983). In dessen ornamentalen Stil erkennt er die Formen der Arabeske, der Disgression und des Appendix als die maßgeblichen Indizien, die den Autor von den ästhetischen Konventionen seiner Zeit wegführen und deren Idealen immer nur sukzessive, von ‚unten her' annähern lässt. Bei Jean Paul zeige sich nicht die Unmöglichkeit, sondern die Omnipotenz des Ausdrucks, die Manier des ‚humoristischen Eskapidismus' spiegle „den Zustand der Welt gegenüber dem immer potentiell bleibenden Vermögen, vollendet zu sein" (Baacke 1983: 40). Der *Seebuch*-Appendix nun sei paradigmatisch für die Form des sprunghaften scherzhaften Erzählens von Einfall zu Einfall, das nicht auf die Ausmessung einer psychologischen Tiefe abziele: „Es geht in den ‚Bocksprüngen' des Erzählers, die denen des Luftschiffes gleichen, nicht um die Einheit des Erzählens, sondern um die Vielfalt der Weltperspektiven; nicht in der Fabel liegt das Ziel, sondern in der Freiheit der phantasierenden Seele." (Baacke 1983: 52)

Ist „es Giannozzo in seinem Reisebericht gelungen […], die verschiedensten Weltausschnitte in der Perspektive eines einzigen Beobachters zusammenzuschließen" (Baacke 1983: 54), so ist dies von der unvollkommenen Perspektive des ‚kleinen Mannes' her gedacht, deren „schweifende[] Allmacht" (Baacke 1983: 51f) entgegengesetzt zu der vollkommenen Allmachtsperspektive des ‚großen Mannes' steht. Als „ein anderer Prometheus" (Baacke 1983: 55) ist Jean Paul ein Allegoriker im Sinne Walter Benjamins, der sich des traditionellen Sprachmaterials höchst subjektiv bedienen, den Dingen experimentellen Zeichencharakter verleihen und alles mit allem in Beziehung setzen kann:

> Der ganze Bestand der Welt hat Materialcharakter, steht zur Verfügung für die Produktivität der Phantasie, die des Stoffes nur bedarf, ihre Ubiquität zu erfüllen. […] Das Material wird übertragen in das Zeichenmaterial der Sprache, und die Beziehung der Sprachzeichen untereinander, ihre Tendenz auf Bedeutung wird arrangiert vom ‚second maker' Jean Paul, der aber, frei von den Gesetzen der Nachahmung, frei über den Weltbestand verfügt. (Baacke 1983: 54f)

Von dieser Feststellung aus ist Baackes Grundlegung einer Mediendidaktik zu verstehen – als Didaktik der Kommunikation und *ihrer* Medien (vgl. Baacke 1973). Offenkundig wird hier der pragmatische Anteil jeder Medienhandlung (Medienkompetenz) in den Vordergrund gerückt, nicht die Orientierung an einer kommunikativen Norm, sondern an einem kommunikativen und mithin kreativen *Potenzial*. Diesen Aspekt hat schließlich Norbert Meder mit der in die Medienpädagogik eingeführten Figur des Sprachspielers stark gemacht (Meder 1987; vgl. weiterführend Hartwich/Swertz/Witsch 2007):

> Wenn also der moderne Bildungsgedanke das Allgemeine des Menschlichen – in der historischen Situation der Moderne zurecht – als kritisches Potential zum Ausdruck brachte, so ist es jetzt –

> angesichts einer globalen systemischen Verallgemeinerung – der Gedanke der Besonderung, der dieses kritische Potential im Bildungskonzept tradiert. Das, was wir bisher stets das Selbst genannt haben, dürfen wir auch als den konkreten Menschen bezeichnen, der sich als Gegenpol des Gesellschaftlichen einerseits jeder Relation zur Gesellschaft entzieht und gerade deshalb anderseits sein Verhältnis zu Welt und Gesellschaft autonom bestimmen muß. Ich habe an anderer Stelle vorgeschlagen, er möge dies so tun, daß er sich als Sprachspieler definiert [zit. Meder]. Denn als Sprachspieler knüpft er das Band zu Welt und Gesellschaft über das Motiv einer ihm immer und allemal vorausgehenden Sprache, die ihren Ursprung in der Gemeinschaft hat. Als Spieler bewahrt er sich jenen nicht zu vergesellschaftenden Rest, von dem schon Simmel (1908) in seiner transzendentalen Deduktion der Gesellschaft spricht. (Meder 1998/2015)

Wurde zuvor ‚Dichtung' als ‚Reflexionsmedium' bezeichnet, so gilt es gerade in ihr nach Beispielen zu suchen, die das „Reflexiv-Werden der Sprache" als den „eigentlich neue[n] Bildungsgedanke[n] der Informationstechnologie und damit auch der Informationsgesellschaft" (Meder 1998/2015) vorwegnahmen. Giannozzo stellt eine derartige Figur dar, die helfen kann, präskriptive Medientheorien in die Praxis zu übersetzen. Ein Ansatz wäre, das verlorene utopische Potenzial der Luftschifffahrt in Erinnerung zu rufen und mit der heutigen Mediengewalt in Beziehung zu setzen:

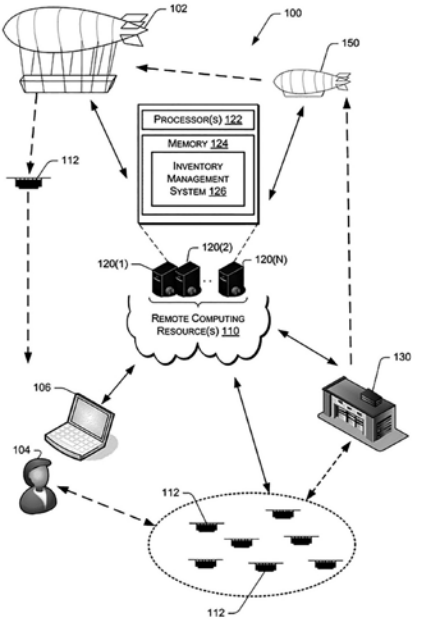


FIG. 1

Abb. 4: Auszug aus einem U.S. Patent von Amazon Technologies Inc auf ein fliegendes Warenlager: „Airborne fulfillment center utilizing unmanned aerial vehicles for item delivery" online unter: https://patents.google.com/patent/US9305280B1/en (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Literatur

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

Baacke, Dieter (1983): Vehikel und Narrenschiff der Seele. Zu Jean Pauls Abschweifungen und Digressionen, in: Text + Kritik, Sonderband, 3. Aufl., 39–58.

Behringer, Wolfgang/Ott-Koptschalijski, Constance (1991): Der Traum vom Fliegen. Zwischen Mythos und Technik, Frankfurt am Main: Fischer.

Birchler, Herbert (1997): Panorama und Panoptikum. Zur optischen Raumerfassung in Jean Pauls *Titan* und *Des Luftschiffers Giannozzo Seebuch*, in: Michel, Paul (Hg.): Symbolik von Ort und Raum, Bern u. a.: Lang (Schriften zur Symbolforschung 11), 71–89.

Brüggemann, Heinz (2000): Luftbilder eines kleinstädtischen Jahrhunderts. Ekstase und imaginäre Topographie in Jean Paul: *Des Luftschiffers Giannozzo Seebuch*, in: Graevenitz, Gerhart von (Hg.): Die Stadt in der europäischen Romantik, Würzburg: Königshausen & Neumann, 127–182.

Drews, Axel/Gerhard, Ute/Link, Jürgen (1985): Moderne Kollektivsymbolik. Eine diskurstheoretisch orientierte Einführung mit Auswahlbibliographie, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 1, 256–375.

Encke, Julia (2014): Charisma und Politik. Warum unsere Demokratie mehr Leidenschaft braucht, München: Hanser.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gamper, Michael (2010): Dichtung als Medium der Menschenmenge. Literatur und ihre Funktion für den ‚Masse'-Diskurs, in: Lüdemann, Susanne/Hebekus, Uwe (Hg.): Massenfassungen. Beiträge zur Diskurs- und Mediengeschichte der Menschenmenge, Fink: München, 89–105.

Gamper, Michael (2016): Der große Mann. Geschichte eines politischen Phantasmas, Göttingen: Wallstein.

Hartwich, Dietmar/Swertz, Christian/Witsch, Monika (2007): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag, Würzburg: Königshausen und Neumann.

Ingold, Felix Philipp (1980): Literatur und Aviatik. Europäische Flugdichtung 1909–1927, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jean Paul (1801/1933): Des Luftschiffers Giannozzo Seebuch, in: Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe, 19 Bde., hg. v. Eduard Berend Abt. I Bd. 8, Weimar: H. Böhlau Nachfolger, 419–502.

Jean Paul (1801/2004): Des Luftschiffers Giannozzo Seebuch. Almanach für Matrosen wie sie sein sollten, Leipzig: Insel.

Jean Paul (1804/1935): Vorschule der Ästhetik, in: Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe, 19 Bde., hg. v. Eduard Berend, Abt. I Bd. 11, Weimar: H. Böhlau Nachfolger.

Kantorowicz, Ernst H. (1994): Die zwei Körper des Königs. Eine Studie zur politischen Theologie des Mittelalters, München: dtv.

Koschorke, Albrecht (1990): Die Geschichte des Horizonts. Grenze und Grenzüberschreitung in literarischen Landschaftsbildern, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koschorke, Albrecht (2003): Körperströme und Schriftverkehr. Mediologie des 18. Jahrhunderts, 2. Aufl., München: Fink.

Koschorke, Albrecht/Lüdemann, Susanne/Frank, Thomas/Matala de Mazza, Ethel (2007): Der fiktive Staat. Konstruktionen des politischen Körpers in der Geschichte Europas, Frankfurt am Main: Fischer.

Koselleck, Reinhart (1979): Einleitung, in: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, Stuttgart: Klett Cotta, XIII–XXVII.

Kraus, Karl (1908/1960): Apokalypse (Offener Brief an das Publikum), in: ders.: Untergang der Welt durch schwarze Magie, München: Kösel, 11–22.

Lichtenberg, Georg Christoph (1783/1994): Vermischte Gedanken über die Aërostatischen Maschinen, in: Schriften und Briefe, hg. v. Wolfgang Promies, Bd. 3, 5. Aufl., München: Hanser, 63–75.

Link, Jürgen (1983): Elementare Literatur und generative Diskursanalyse, München: Fink.

Link, Jürgen (1984): „Einfluß des Fliegens! – Auf den Stil selbst!" Diskursanalyse des Ballonsymbols, in: Wülfing, Wulf (Hg.): Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen. Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert, Stuttgart: Klett-Cotta,149–163.

Marx, Karl (1852/1975): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, 5. Aufl., Berlin: Karl Dietz, Bd. 8, 111–207.

Meder, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien, Köln: Janus Presse (Janus Wissenschaft 4).

Meder, Norbert (1998/2015): Neue Technologien und Erziehung/Bildung, in: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 3, Hohengehren: Schneider Verlag, 26–40; Wiederabdruck unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/788 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Oettermann, Stephan (1980): Das Panorama. Die Geschichte eines Massenmediums, Frankfurt am Main: Syndikat.

Reinicke, Helmut (1988): Aufstieg & Revolution. Über die Beförderung irdischer Freiheitsneigungen durch Ballonfahrt und Luftschwimmkunst, Berlin: Transit.

Schmidt, Arno (1970/2002): Zettels Traum, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stoffregen-Büller, Michael (1983): Himmelfahrten. Die Anfänge der Aeronautik, Weinheim: Physik-Verlag.

Vogel, Juliane (2005): Luftkugel und fliegendes Auge. *Des Luftschiffers Giannozzo Sehbuch*, in: Stadler, Ulrich/Wagner, Karl (Hg.): Heimliche und verpönte Blicke in Literatur und Kunst, München: Fink, 55–72.

Wieland, Christoph Martin (1784/1984): Die Aeronauten, in: Sämmtliche Werke, Bd. 10, Hamburg: Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur, 40–136.

Zentrale Aspekte dieses Beitrags gehen zurück auf Zolles, Christian (2006): Die Entdeckung des Luftraums. Analyse eines kulturgeschichtlichen Raumes anhand literarischer Perspektiven um 1800 mit Hauptaugenmerk auf Jean Pauls *Des Luftschiffers Giannozzo Seebuch*, Dipl. Univ. Wien.

Christine W. Trültzsch-Wijnen

Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik
Für die „Medienperformanz“

Beitrag online im Ressort Forschung unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1031

Abstract

Christine W. Trültzsch-Wijnen plädiert angesichts der breiten Verwendung des Begriffs „Medienkompetenz“ für eine Reflexion des Gegensatzes von Kompetenz und Performanz. Warum sprechen Medienpädagoginnen und -pädagogen eigentlich nicht von „Medienperformanz“? Ausgehend von Dieter Baackes Medienkompetenzbegriff und den Diskussionen zur *media literacy* referiert die Autorin die (linguistische und sprachphilosophische) Herkunft des Kompetenzdiskurses bei Saussure, Chomsky, Searle und Habermas, um zu erläutern, wie noch die Unterscheidung von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung in den aktuellen Diskussionen von einer Schärfung der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz profitieren kann. Insbesondere die Diskussionen zum „Medialen Habitus“ sind dabei eine Referenz, um medienpädagogische Fragen nach der sozialen Ungleichheit in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei wird betont, dass ein geschärfter Blick auf die Performanz nach wie vor ein Desiderat der medienpädagogischen Forschung darstellt. Insgesamt stellt der Beitrag ein Plädoyer für eine sozial gerechte Medienpädagogik dar.

Plea against a universal (media) pedagogical pragmatics – for “media performance”. Considering the broad use of the term “media literacy”, Christine W. Trültzsch-Wijnen argues for a reflection of the contrast between competence and performance, asking why media education researchers and practitioners do not use the term “media performance”. Starting with Dieter Baacke’s concept of media literacy and current discussions of media literacy, the author outlines the (linguistic and language-philosophical) origins of the discourse of competence in Saussure, Chomsky, Searle, and Habermas to explain how even the distinction between media criticism, media studies, media usage, and media design in current discussions can benefit from a sharper distinction between competence and performance. In particular the discussions on “media habitus” are a point of reference in order to focus on media pedagogical challenges of social inequality, emphasizing that a keen eye for “performance” still is a desideratum of research in media education. All things considered, this paper presents a plea for social justice in media education.

(Dieser Artikel behandelt einen Teil der Antrittsvorlesung von Christine W. Trültzsch-Wijnen, die sie an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig gehalten hat [Professur für Medienpädagogik]. Der Beitrag erschien daher auch in leicht veränderter Form im PH-internen Medium ph.script, Ausgabe 10/2016, Schwerpunkt: Medien, online unter: https://www.phsalz-

burg.at/fileadmin/PH_Dateien/PH-Script/phscript10.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018). Die Redaktion freut sich besonders, diesen wichtigen Text einer sehr verdienten ehemaligen Mitarbeiterin der MEDIENIMPULSE auch in diesem Rahmen in Druckform publizieren zu können.)

1. Einleitung

Der Begriff Medienkompetenz ist spätestens seit den 1990er Jahren zum Schlagwort in wissenschaftlichen sowie gesellschaftlichen Diskursen avanciert. Die Folge ist, dass er nicht nur seine Kontur verloren hat, sondern bis heute keine allgemeingültige Definition existiert, auch wenn in pädagogischen Kontexten gerne auf Baackes (1996, 1998) Versuch verwiesen wird, den unter Verweis auf seine ursprünglichen Auseinandersetzungen mit kommunikativer Kompetenz entstandenen Wildwuchs an Definitionen Herr zu werden.

Einhergehend mit den aktuellen Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien hat der Begriff Medienkompetenz vor allem in bildungspolitischen und ökonomischen Diskursen nicht nur weiterhin an Bedeutung gewonnen, sondern er wird auch ganz bewusst für politische und ökonomische Ziele funktionalisiert. Verbunden mit einer zunehmenden Internationalisierung von Wirtschaft und Politik sowie einem stärkeren Bedürfnis der Europäischen Kommission die Bildungspolitik der Nationalstaaten zu beeinflussen, um als Europäische Union in einer Wissens- und Informationsgesellschaft wettbewerbsfähig zu bleiben und unter dem Schlagwort *E-Gouvernement* Verwaltungsprozesse zu vereinfachen, wird der Begriff *media literacy* propagiert und im deutschsprachigen Raum zumindest auf der gesellschaftlichen Makroebene häufig mit Medienkompetenz gleichgesetzt. Abgesehen davon, dass die theoretischen Wurzeln des Literacy-Begriffs, welche auf die im 19. Jahrhundert entstandene Unterscheidung zwischen der Fähigkeit zu lesen und belesen zu sein zurückzuführen sind (Livingstone et al. 2008: 104), gänzlich andere sind als jene des Kompetenzbegriffs, ist mit einer Gleichsetzung von Medienkompetenz und *media literacy* nicht nur eine Funktionalisierung hinsichtlich einer Erziehung Heranwachsender zu wörtlich „effective citizens" (Sánchez Vanderkast 2013: 81), sondern auch eine Diskriminierung jener, die diesem Menschenbild nicht entsprechen, verbunden.

Selbst wenn man den österreichischen Grundsatzerlass Medienerziehung von 2001 und vor allem dessen Novellierung aus dem Jahr 2012 (BMBF 2014) näher betrachtet, so wird deutlich, dass unter Medienkompetenz eine ganz bestimmte Art der Mediennutzung verstanden wird, wie etwa die Fähigkeit der vor allem textbasierten Recherche oder eines kritischen Medienumgangs, der den Fokus auf ganz bestimmte – scheinbar seriöse – Angebote richtet. Jene Angebote, die Heranwachsende besonders interessieren, werden wenn nicht gar ignoriert, dann zumindest negativ beäugt. Auch Produktivität und Kreativität sollten wenn, dann zielorientiert hinsichtlich der Vorbereitung auf zukünftige Berufe oder eben der Herstellung ‚effektiver' Bürgerinnen und Bürger sein. Alternative – an den alltäglichen Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen orientierte – Medienhandlungsformen haben dabei wenig Platz bzw. wird häufig vorschnell mangelnde Medienkompetenz attestiert.

Dennoch ist Medienkompetenz und Medienkompetenzförderung in der heutigen Gesellschaft etwas sehr Wichtiges und ein zentrales Anliegen der Medienpädagogik. Eine eingehende Auseinandersetzung empfiehlt sich deshalb, um zu verstehen, was damit gemeint ist bzw. gemeint sein kann und soll, und welche Konsequenzen für pädagogisches Handeln daraus folgen. Es ist die Frage zu stellen, welche theoretischen Überlegungen dem Konzept der Medienkom-

petenz zugrunde liegen und wie dieses Konzept angesichts der aktuellen Herausforderungen weiterentwickelt werden kann. Im Folgenden wird daher ausgehend von den sprachtheoretischen Ursprüngen des Kompetenzbegriffs sowie darauf aufbauenden Präzisierungen und Weiterentwicklungen auf die Bedeutung der *Performanz* hingewiesen, um für eine sozial gerechte Medienpädagogik zu plädieren.

2. Auseinandersetzungen mit (Medien-)Kompetenz

Theorien zur Kompetenz knüpfen ursprünglich an Auseinandersetzungen mit Performanz an und beschäftigen sich mit der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Die Ursprünge dieser theoretischen Unterscheidung lassen sich bis in die griechische Philosophie zurückverfolgen (Lefebvre-Pinard/Pinard 1985: 192). Aktuelle theoretische Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Kompetenz und Performanz berufen sich allerdings in der Regel auf linguistische Diskurse und allen voran auf die sprachwissenschaftlichen Erörterungen Noam Chomskys (1965).

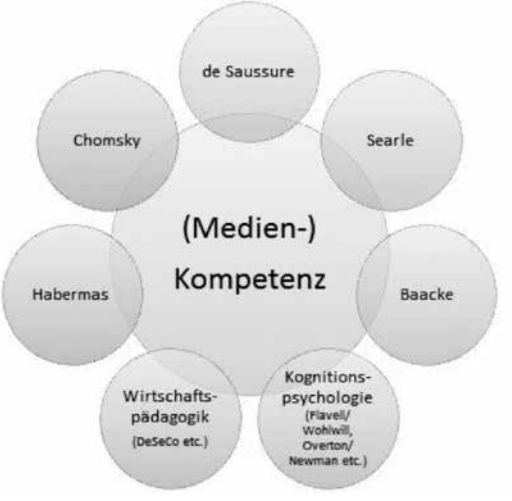


Abb. 1: Theoretische Wurzeln des Kompetenzdiskurses
Bild: Christine W. Trültzsch-Wijnen

Ferdinand de Saussure gilt als erster Vertreter dieser Tradition (Wunderli 2014). Er unterscheidet zwischen der ‚langage' als das dem Menschen angeborene, natürliche Sprechvermögen, der ‚langue' als Sprache im eigentlichen Sinne – charakterisiert durch ein komplexes und abstraktes Regelsystem – sowie der ‚parole' als konkreten Sprechakt bzw. Sprachgebrauch. Während die ‚parole' direkt erfasst werden kann, entzieht sich die ‚langue' unmittelbarer Beobachtung, denn nur ausgehend vom konkreten Sprachgebrauch können im Nachhinein Rückschlüsse auf das diesem zugrunde liegende Regelsystem gezogen werden. Bereits Saussure sieht ‚langue' und ‚parole' sozial determiniert, denn Sprache ist ein sozial erzeugtes System sprachlicher Gewohnheiten, das über die tägliche Anwendung (parole) allgemeine Gültigkeit gewinnt. ‚Parole' erlangt darüber hinaus aber auch eine individuelle Determinierung, da sie erst durch

die konkrete Umsetzung sprachlicher Regeln durch das Individuum erzeugt wird (Krämer 2001, 21–26, 34–36). Diese frühe Erkenntnis ist auch für die hier vorgeschlagene und unten weiter ausformulierte Konzeption von Medienkompetenz von Bedeutung.

Unter Rückgriff auf Saussures Unterscheidung zwischen ‚langue' und ‚parole' führt Noam Chomsky (1965: 3–15) mit dem primär linguistischen Ziel, die ‚reine' Sprache unabhängig von deren ‚Deformierung' durch den tatsächlichen Sprachgebrauch eines Individuums analysieren zu können, die Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz als Sprachfähigkeit und Performanz als konkrete Anwendung der Sprache ein. Das theoretische Problem, dass Kompetenz nicht direkt, sondern nur aus einem Rückschluss über die Sprachverwendung bzw. ‚performance' zugänglich ist, gleichzeitig aber die Performanz als die Anwendung sprachlicher Regeln durch ein Individuum unter Einfluss nichtsprachlicher Faktoren, als Deformierung der Sprache aufgefasst wird und realiter also kein direkter Schluss auf die Kompetenz möglich ist, umgeht Chomsky mit dem Konstrukt des idealen Sprecher-Hörers bzw. der idealen Sprecher-Hörerin, der/die in seiner/ihrer korrekten Anwendung der Sprache unabhängig ist von äußeren Einflüssen (Chomsky 1965: 24; Krämer 2001: 41–54). Dies erst macht den direkten Schluss von Performanz auf Kompetenz möglich, widerspricht jedoch der sprachlichen Realität. Umso erstaunlicher ist es, dass Chomskys Unterscheidung von Kompetenz und Performanz rasch Eingang in sozialwissenschaftliche Diskurse gefunden hat und auch eine der Grundlagen für die heutige Definition von Medienkompetenz ist. Im Hinblick auf das menschliche Handeln wird demgemäß zwischen einer Handlungskompetenz als kognitive Beherrschung sozialer Verhaltensregeln und einer Handlungsperformanz als Regelhaftigkeit des tatsächlichen Handelns, das sich in realen Handlungen unter Beweis stellt, unterschieden (Regenbogen/Meyer 2013: 488).

John R. Searle (1991, 254–264) unterscheidet sich in seinem Ansatz von Saussure und Chomsky dadurch, dass er eine konkrete Äußerung nicht als Sprechakt an sich, sondern als dessen Vollzug auffasst (Krämer 2001: 68). Ausgehend von Austins Ansatz des performativen Charakters der Sprache interessiert sich Searle für den realen Sprachgebrauch. Er fragt nach den Regeln von Sprachhandlungen, denen immer eine bestimmte Absicht des diese vollziehenden Individuums inhärent ist (Harras 1983: 173–187) und betrachtet Sprache als gesellschaftliche und sozial sowie institutionell bestimmte Aktivität (Searle 1991: 255–256). Er verbindet die einer Sprachhandlung innewohnende Absicht des Individuums mit den konventionsgebundenen Sprachpraktiken einer Gemeinschaft, in der die Äußerungsbedeutung erst entsteht, und formuliert dann „Gelingensbedingungen für die Kommunikation" (Plodeck 2010: 71). Jedoch geht auch Searle von einer idealen Form der Kommunikation aus, die Asymmetrien wie Machtgefälle zwischen Sprecher und Hörer bzw. Sender und Empfänger sowie psychische und soziale Gegebenheiten des Sprechens im Alltag ausklammert (ebd. 2010: 72). Nichts desto trotz beeinflusst auch dieser Ansatz aktuelle Definitionen von Medienkompetenz, als Fähigkeit zur Kommunikation mittels Medien.

Der Soziologe und Philosoph Jürgen Habermas (1995: 11–126) greift die linguistischen Ansätze Austins, Searles und Chomskys in seiner Theorie des kommunikativen Handelns auf, in dessen Zentrum das menschliche Handeln als normen- und regelgeleitetes Verhalten steht (ebd. 1995: 13–14). Er geht davon aus, dass Sprache als Medium nicht nur einen Handlungsvollzug, sondern auch dessen Befreiung von Zwängen und Missverständnissen ermöglichen kann und unterscheidet zwischen alltäglicher Kommunikation und dem gewaltfreien, rein auf der Kraft des besseren Arguments und der Vernunft beruhenden Diskurs (Krämer 2001: 74–75, 83–85). Der Sprecher bzw. die Sprecherin verfügt folglich über eine sogenannte kommunikati-

ve Kompetenz im Sinne jener universalpragmatischen Regeln, die beherrscht werden müssen, um erfolgreich kommunizieren zu können (ebd. 2001: 76–77). Auch Habermas geht von einer idealen Sprechsituation aus, der ein begründeter Konsens zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern zugrunde liegen muss und die eine Chancengleichheit der handelnden Subjekte bedingt (Habermas 1995: 121; Jäger/Baltes-Schmitt 2003: 75; Krämer 2001: 85–87).

Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke (1980) beruft sich in seiner Habilitationsschrift über *Kommunikation und Kompetenz* auf Chomsky, Searle und Habermas und erörtert, wie kommunikative Kompetenz im Hinblick auf die in den 1970er Jahren aktuellen Medien – d. h. in erster Linie auf das Fernsehen – zu fassen ist und welche pädagogischen Konsequenzen damit verbunden sind. Kommunikative Kompetenz versteht er als allgemeines Bildungsziel in Form eines „gelungenen In-der-Welt-Seins im Horizont gelebten Lebens insgesamt" (Baacke 1999: 31) sowie als implizite Regelstruktur menschlichen Verhaltens, die sich in kommunikativer Performanz zeigt. Diese Performanz sieht er allerdings nicht ausschließlich abhängig von der jeweiligen Kompetenz eines Individuums, sondern von zusätzlichen individuellen, sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst (Baacke 1980: 102). Sein Kompetenzbegriff ist somit in Abgrenzung von Chomsky und Habermas von Beginn an über die Performanz gedacht und mithin ein *pragmatischer* (Baacke 1980: 100–101). Hier schließt Baacke direkt an Bourdieu und dessen Kritik an Chomsky an, indem er betont, dass Kompetenz vorrangig über menschliche Erfahrungen und soziale Praktiken – und nicht über ein vererbtes und angeborenes Regelsystem – konstituiert und habituiert wird (Baacke 1996a: 7; siehe dazu besonders die jüngsten Arbeiten von Barberi – z. B. 2017).

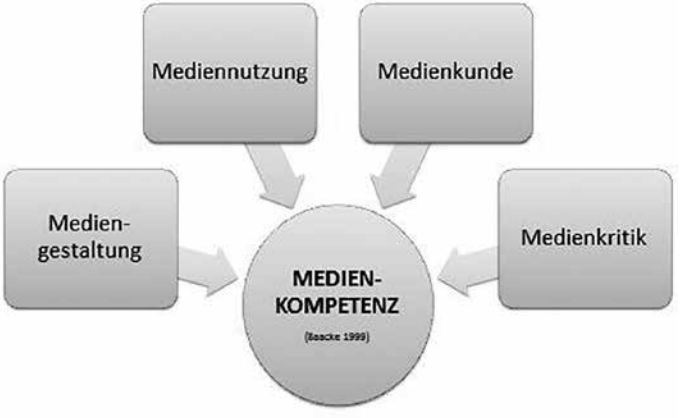


Abb. 2: Medienkompetenz nach Baacke (1999)
Bild: Christine W. Trültzsch-Wijnen

Baackes Werk gilt bis heute als Grundlage der deutschsprachigen Medienpädagogik und ein Großteil der Definitionen von Medienkompetenz verweist explizit oder implizit darauf. Aus dem Blickwinkel der pädagogischen Handhabbarkeit reduziert er seine ursprünglich breitere Ausformulierung von kommunikativer Kompetenz auf eine – die vier Säulen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung umfassende – Definition von Medienkompetenz (Baacke 1999: 34–35). Diese Vereinfachung – oder besser medienpädagogische Kon-

kretisierung – hat jedoch den Nachteil, dass nicht (immer) explizit auf Baackes sozialpragmatischen Kompetenz- und Performanzbegriff verwiesen wird und vor allem die Bedeutung der Performanz zuweilen untergeht. Dies hat vor allem Folgen für die gängige Rezeption von Baackes Definition der Medienkompetenz, welche oft auf unterschiedlich ausformulierte medienspezifische Kompetenzen bzw. von einem Individuum geforderte Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert wird. Dies birgt allerdings – vor allem vor dem Hintergrund der Diskussion um Bildungsstandards oder wie auch immer ‚kompetente Bürgerinnen und Bürger' – die potenzielle Gefahr, Medienkompetenz auf ganz bestimmte – aus dem Blickwinkel von Pädagoginnen und Pädagogen bildungsbürgerlich geprägte – Formen des Medienumgangs bzw. der Performanz zu verengen (Trültzsch-Wijnen 2017).

Während linguistische und kommunikationstheoretische Auseinandersetzungen in der Regel auf eine theoretische Unterscheidung von Kompetenz und Performanz fokussiert sind, ist man aus entwicklungspsychologischer und kognitionswissenschaftlicher Perspektive auch an der empirischen Brauchbarkeit und Handhabbarkeit solcher theoretischer Überlegungen interessiert. Seit Flavell und Wohlwill 1969 Chomskys linguistische Theorie aufgriffen und die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz in die Entwicklungspsychologie und Kognitionswissenschaft einführten, wird diese immer wieder vor dem Hintergrund der empirischen, quantitativen Operationalisierung diskutiert (Lefebvre-Pinard/Pinard 1985: 192).

Die zentralen Fragen aus dieser Perspektive lauten daher *erstens,* ob eine Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz sowohl theoretisch als auch empirisch sinnvoll ist und *zweitens,* wie Kompetenz und Performanz zusammenhängen und sinnvoll operationalisiert werden können. Während jene, die einer Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz keine Bedeutung zuschreiben, sich auf das Messen und Beurteilen menschlichen Verhaltens beschränken und dabei zumeist Kompetenz mit Performanz gleichsetzen, setzen sich andere wie etwa Overton und Newman (1982; Overton 1985: 15) mit der Frage auseinander, welche Faktoren das Verhältnis von Kompetenz und Performanz beeinflussen. Seit den 2000er Jahren setzt man sich vor allem in der Medienpsychologie auch mit der Messung und Beurteilung von Medienkompetenz auseinander und lehnt sich dabei an diese kognitionswissenschaftlichen Ansätze zur Kompetenzmessung an (z. B. Sowka et al. 2015).

Eine bedeutende Rolle im bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs spielt die pädagogische Anthropologie Heinrich Roths (1971: 180; Müller-Ruckwitt 2008: 187). Darauf aufbauend, aber auch parallel dazu, entwickelten sich viele weitere Ansätze und Vorschläge zur Definition von Kompetenz, wobei häufig auf Chomskys linguistisches Kompetenz-Performanz-Modell verwiesen und Kompetenz als Handlungsvermögen bzw. -disposition verstanden wird, die dazu befähigt, in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Aufgaben zu meistern oder Probleme zu lösen (Faulstich/Zeuner 1999: 31; Spelsberg 2013: 40). Medienkompetenz wird in diesen Zusammenhängen oft als Schlüsselkompetenz betrachtet.

Dieser Begriff entspringt dem wirtschaftspädagogischen Diskurs über die Passung zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am Arbeitsmarkt verlangt, und jenen, die über formale Bildung erworben werden können. Primär geht es dabei um das Dilemma zwischen Bildungsplanung und Bildungspolitik, dass Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt, die aus Anforderungen der Wirtschaft an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und damit verbundenen mangelnden Qualifikationen resultieren, nicht schnell genug durch bildungspolitische Maßnahmen ausgeglichen werden können bzw. diese Maßnahmen erst greifen, wenn sich das erwünschte Anforderungsprofil aufgrund neuer wirtschaftlicher Entwicklungen bereits wieder

geändert hat. Der wirtschaftswissenschaftliche Diskurs beruft sich damit nicht auf die ursprünglichen linguistischen Kompetenzdebatten, sondern geht von einem grundsätzlich anderen Phänomen aus (Müller 2008: 106).

Im Zentrum der Auseinandersetzung mit Schlüsselkompetenz(en) stehen weniger theoretische oder empirische Konkretisierungen des Kompetenzbegriffs, sondern eine Reform von Bildungssystemen und eine damit verbundene transnationale Festlegung übergeordneter Bildungsziele (Müller 2008: 108–110; Mertens 1974: 40). In dieser Auffassung geht der Kompetenzbegriff über Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus und schließt ebenso Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen mit ein. In einer sehr allgemeinen Definition kann Kompetenz in diesem Sinne gleichbedeutend mit Performanz und als ein Set von Voraussetzungen verstanden werden, die notwendig sind, um komplexe Anforderungen zu bewältigen (Müller 2008: 132). Im Fokus dieser funktional-pragmatischen Auffassung von Kompetenz bzw. Schlüsselkompetenz stehen neben beruflichen auch psychosoziale Anforderungen an ein ‚gut funktionierendes Subjekt' sowie damit verbundene Lernprozesse und Lernziele (Salganik/Stephens 2003: 34).

3. (Medialer) Habitus

Als Fazit dieser theoretischen Spurensuche lässt sich in den genannten Ansätzen, welche das aktuelle Konzept der Medienkompetenz maßgeblich prägen, ein Primat der Kompetenz über die Performanz feststellen, welche entweder ausgeblendet, mit Kompetenz gleichgesetzt oder sogar als Störfaktor begriffen wird. Es stellt sich also die Frage, was in dieser Auseinandersetzung mit Medienkompetenz fehlt? – Es ist der (eigentlich schon bei Baacke angelegte) Blick auf die Performanz bzw. auf das, in unterschiedliche soziale Kontexte eingebundene, Medienhandeln und den Medienalltag des Individuums. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass in medienpädagogischen Diskursen häufig der Begriff Medienkompetenz, selten bis gar nicht jedoch jener der Medienperformanz anzutreffen ist. Im Hinblick auf die Relation von Medienhandeln und Habitus lassen sich sowohl in der Kommunikationswissenschaft als auch in der Bildungswissenschaft einige wegweisende Ansätze finden.

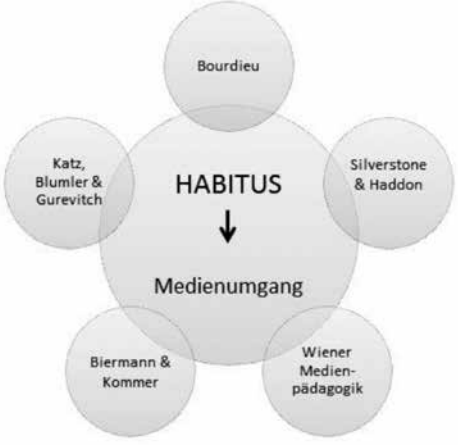


Abb. 3: Theoretische Erörterung zur Relation von Habitus und Medienumgang
Bild: Christine W. Trültzsch-Wijnen

Der frühe Uses-And-Gratifications-Approach von Katz, Blumler und Gurevitch (1973), der davon ausgeht, dass Medienangebote im Hinblick darauf genutzt werden, welchen Nutzen und welche Gratifikationen sich ein Individuum davon erwartet bzw. dadurch erhält, ist aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive für diese Überlegungen nach wie vor von Bedeutung. Aber auch Pierre Bourdieus (1979) Theorie der sozialen Distinktion hat kommunikationswissenschaftliche Ansätze zum Medienhandeln von Individuen geprägt. In seiner Analyse sozialer Milieus zeigt Bourdieu auf, dass sich Mitglieder eines bestimmten Milieus über den Besitz unterschiedlichen Vermögens an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital definieren und darüber von anderen Milieus abgrenzen. Der Umgang mit bzw. die Bewertung und Einschätzung verschiedener Medien als Medienperformanz fällt in den Bereich des kulturellen Kapitals. Dieses umfasst kulturelle Güter sowie formale und informelle Bildung und äußert sich im tatsächlichen Verhalten bzw. im sogenannten Habitus eines Individuums. Dies greifen beispielsweise Roger Silverstone und Leslie Haddon (1996; Silverstone 2006; Silverstone Hirsch/Morley 1992) in ihrer Theorie zur *Moral Economy of the Household* auf, in der die Domestifizierung von Medien wie etwa Fernsehen, Computer, Smartphones oder Tablets im Mittelpunkt steht. Sie verweisen darauf, dass es vor allem vom sozialen Milieu abhängt, wie Medien bewertet und in den familiären Alltag integriert werden.

Die Bildungswissenschaftler Ralf Biermann (2009) und Sven Kommer (2010) wie auch die Forschungsgruppe der Wiener Medienpädagogik mit Swertz (2012), Barberi (2013), Mutsch (2012) und anderen berufen sich ebenfalls auf Bourdieu und setzen sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive mit dem sogenannten ‚medialen Habitus' von Individuen auseinander. Ihre empirischen Arbeiten zum medialen Habitus von Grundschullehrerinnen und -lehrern (Mutsch 2012), Lehramtsstudierenden (Biermann 2009, Kommer 2010) sowie Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen (Swertz 2012) liefern bedeutende Ergebnisse. Es zeigt sich nämlich in mehreren, unabhängig voneinander und an unterschiedlichen Standorten durchgeführten Studien, dass sowohl ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen als auch Lehramtsstudierende bei der Frage nach der Nutzung und Beurteilung unterschiedlicher Medien sehr darauf bedacht sind, sich als ‚seriös' darzustellen, indem Bücher allgemein sowie klassische Literatur und Filme überdurchschnittlich hoch bewertet werden, eine informationsorientierte Mediennutzung betont sowie eine auf Entspannung und Spaß ausgerichtete Mediennutzung eher abgewertet wird. Auch in alltäglichen Beobachtungen in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden lässt sich feststellen, dass im Hochschulkontext (z. B. Wortmeldungen und Diskussionen innerhalb von Lehrveranstaltungen) aktuelle Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien und vor allem Social Web-Angebote besonders negativ bewertet werden. Dies passt weder zu den Medienpräferenzen der eigenen Altersgruppe angehender Pädagoginnen und Pädagogen, noch zur Medienrealität heutiger Kinder und Jugendlicher und zeigt, wie sich eine bestimmte soziale Gruppe, die sich durch ihre zukünftige Profession definiert, bewusst über ihre Medienbewertung als Teil ihres Habitus von anderen sozialen Milieus abgrenzt.

Ähnliche Zusammenhänge zwischen Medienumgang, Medienhandeln und sozialem Milieu lassen sich allerdings nicht nur unter Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch bei deren Klientel, den Kindern und Jugendlichen, finden. So zeigt sich beispielsweise in einer Studie zur Nutzung von Model-Castingshows (Wijnen 2011) und einer Untersuchung der Social Web-Nutzung Heranwachsender (Wijnen 2012, 2013, Trültzsch-Wijnen 2015), dass Heranwachsende aus höheren sozialen Milieus auf den ersten Blick scheinbar kritischer und bewusster (also vermeintlich ‚kompetenter') mit Medien umgehen, bei näherer Betrachtung unterscheiden sich diese in

ihrem tatsächlichen Medienhandeln und damit verbundenen Bedürfnissen allerdings kaum von Jungen und Mädchen aus anderen sozialen Milieus. Sie sind nur in der Lage, bei Bedarf besser sozial erwünscht zu antworten und zu handeln, weil sie im Gegensatz zu Heranwachsenden aus niedrigeren Milieus über das kulturelle Kapital verfügen, zu wissen, welches Verhalten in unserer Gesellschaft erwünscht ist und welche ‚richtigen' Antworten in Bezug auf Medien erwartet werden. Kinder und Jugendliche, die dieses kulturelle Kapital bzw. Wissen über die familiäre Erziehung und Sozialisation in ihrem sozialen Umfeld nicht erworben haben, sind in ihren Antworten und in ihrem gezeigten Verhalten einfach nur ehrlicher. Ihr Medienumgang wird dadurch aber oft vorschnell als nicht oder wenig medienkompetent abgestempelt.

4. Zur Einordnung von Medienkompetenz: Sozial gerechte Medienpädagogik?

Was bedeutet dies für die Einordnung von Medienkompetenz? Zum einen sollte man sich auf die theoretischen Grundlagen der Kompetenzdiskussion besinnen und die Trennung zwischen Kompetenz und Performanz auch tatsächlich vornehmen. Denn einzig die Medienperformanz ist im Verhalten eines Individuums sichtbar bzw. empirisch erfassbar und ermöglicht zumindest teilweise Rückschlüsse auf dahinter liegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen. Die ideale und machtfreie Kommunikationssituation im Sinne Chomskys oder Habermas' muss jedoch verworfen werden, denn sowohl Medienkompetenz als auch Medienperformanz beeinflussen sich nicht nur gegenseitig, sondern sind in hohem Maße sozial determiniert.

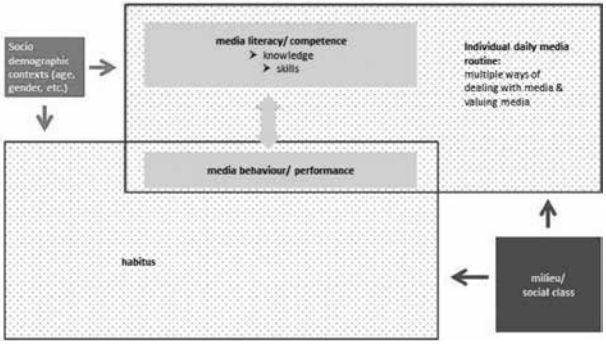


Abb. 4: Einordnung von Medienkompetenz (Trültzsch-Wijnen 2015; 2017)
Bild: Christine W. Trültzsch-Wijnen

Medienkompetenz als Grundlage für die Medienperformanz umfasst medienspezifisches Wissen sowie medienbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Teil des alltäglichen Medienumgangs und abhängig von soziodemografischen Faktoren wie etwa Alter oder Geschlecht sind. Die Medienkompetenz wird auch vom sozialen Milieu beeinflusst, weil vor allem in informellen Bildungs- und Sozialisationsprozessen im unmittelbaren sozialen Umfeld bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie etwa eine eher text- oder bildbasierte Mediennutzung, oder ein Wissen über potenzielle Chancen und Risiken bzw. einen sozial erwünschten Medienumgang, vermittelt werden. Die Medienperformanz, also das tatsächliche Verhalten, ist Teil des allgemeinen Habitus eines Individuums und somit stark verbunden mit dem jeweiligen sozia-

len Milieu, dem dieses Individuum angehört. Die Medienperformanz wird aber zudem beeinflusst von soziodemografischen Faktoren, wie beispielsweise das Alter im Hinblick auf die medienbasierte Auseinandersetzung mit bestimmen Entwicklungsaufgaben, oder die Medienpräferenzen einer bestimmten Mediengeneration wie etwa das Informationsmanagement über die tägliche Zeitungslektüre oder RSS-Feeds auf dem Smartphone. Auch andere soziodemografische Faktoren wie etwa das Geschlecht können die Medienperformanz beeinflussen. So interessieren sich zum Beispiel Jungen eher für Computerspiele, während für Mädchen das Beziehungsmanagement über Onlinenetzwerke von großer Bedeutung ist (Trültzsch-Wijnen 2017).

Eine hohe Kompetenz garantiert jedoch nicht die Fähigkeit zu einem sozial erwünschten Medienverhalten bzw. garantiert ein sozial erwünschtes Verhalten nicht unbedingt ein hohes Maß an Kompetenz, denn es gibt unterschiedliche soziale (z. B. Milieu, praktischer Sinn, Entwicklungsaufgaben, Angehörigkeit einer bestimmten [Medien-]Generation, kulturelle Besonderheiten etc.) und psychische Faktoren (z. B. Motivation, Zugänglichkeit und Verarbeitung von Informationen, ‚cognitive styles' etc.), die den Transfer von Kompetenz zu Performanz beeinflussen. Diese sind in Hinblick auf Medienkompetenz bisher jedoch noch wenig erforscht.

Was bedeuten diese theoretischen Ausführungen aber letztendlich für die medienpädagogische Praxis? Wichtig ist, aktuelle Konzepte und Definitionen von Medienkompetenz, wie sie in politischen Programmen, in öffentlichen Diskursen und letztendlich in daraus resultierenden Empfehlungen für Pädagoginnen und Pädagogen zu finden sind, zu hinterfragen und auf die tatsächliche pädagogische Brauchbarkeit zu überprüfen. Was unter einem kompetenten Medienumgang zu verstehen ist, wird heute von Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern, Pädagoginnen und Pädagogen und sogar Politikerinnen und Politkern definiert – allesamt Angehörige jener sozialen Klassen, die über ein hohes kulturelles und/oder ökonomisches Kapital verfügen und sich in ihrem verinnerlichten Verhalten, dem sogenannten Habitus, nicht nur von anderen sozialen Klassen unterscheiden, sondern auch bewusst oder unbewusst davon abgrenzen wollen. Gemessen wird Medienkompetenz wiederum von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die ein vorab festgelegtes Bild von Medienkompetenz haben, das ihrem eigenen Habitus am nächsten kommt. Genauso verhalten sich Pädagoginnen und Pädagogen, wenn sie das medienbezogene Verhalten Heranwachsender beurteilen und entscheiden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten besonders zu fördern sind. Auch hier wird – bewusst oder unbewusst – zumeist der eigene Habitus, also das eigene Verhalten und die damit verbundene Anpassung an und Abgrenzung von anderen sozialen Gruppen zum Maßstab gemacht, was durch die vorhin erwähnten Studien bestätigt wird. Jegliches andere Verhalten von Heranwachsenden, die nicht diesen bildungsnahen Milieus entstammen, wird damit oft von vornherein als mangelnde Kompetenz abgewertet.

Im Mittelpunkt einer sozial gerechten Medienpädagogik, die solche Trugschlüsse vermeiden will und die nicht lediglich auf eine Erziehung zu sogenannten ‚effektiven Bürgerinnen und Bürgern' ausgerichtet ist, muss der subjektive praktische Sinn der Mediennutzung stehen. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit individuellen Formen der Mediennutzung, die nicht nur ein oberflächliches, scheinbar sozial erwünschtes Verhalten hinterfragt, sondern auch Platz für alternative Medienumgangsformen lässt. Diese Forderung ist in den dezidiert gesellschaftskritischen Überlegungen Baackes – und seinem expliziten Interesse an Jugendkulturen sowie deren Aktionsräumen – zur Emanzipation im Sinne gesellschaftlicher Partizipation bereits angelegt und sollte im Hinblick auf zukünftige medienpädagogische Auseinandersetzungen erneut in Erinnerung gerufen werden.

Um vorschnelle Schlüsse in der Einschätzung des Medienverhaltens Heranwachsender zu vermeiden, sollte man sich darauf besinnen, dass die offensichtliche Performanz nur einen Teil des Medienkompetenzspektrums ausmacht und dass eine Beurteilung des Medienhandelns eines Individuums nur in einer intensiven Auseinandersetzung mit dessen, tief in sozialen Praktiken verwurzelten, Medienalltag möglich ist. Eine allzu oft anzutreffende Reduktion von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung auf einfach zu operationalisierende und pädagogisch vermittelbare Fähigkeiten und Fertigkeiten muss sich letztendlich als wenig sinnvoll erweisen.

Literatur

Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa (Original 1973).

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

Baacke, Dieter (1998). Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998, online unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Baacke.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018)

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, 143–161.

Barberi, Alessandro (2013). Von Medien, Übertragungen und Automaten. Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 1. MEDIENIMPULSE 4/2013, online unter: https://www.medienimpulse.at/articles/view/605 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Biermann, Ralf (2009): Der Mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BMBF (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass, online unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5i835x (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bourdieu, Pierre (1979): La distinction: critique sociale du jugement, Paris: Éditions de Minuit.

Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge: MIT Press.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung, Weinheim: Juventa.

Habermas, Jürgen (1995): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Harras, Gisela (1983): Handlungssprache und Sprechhandlung. Eine Einführung in die handlungstheoretischen Grundlagen, Berlin: de Gruyter.

Katz, Elihu/Blumler, Jay G./Gurevitch, Michael (1973): Uses and Gratifications Research, in: The Public Opinion Quarterly 37 (4), 509–523, online unter: https://jstor.org/stable/2747854 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Opladen: Budrich Uni Press.

Krämer, Sybille (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lefebvre-Pinard, M./Pinard, A. (1985): Taking Charge of One's Cognitive Activity: A Moderator of Competence, in: Neimark, E. D./De Lisi, R./Newman, J. L. (Hg.): Moderators of Competence. Challenges to the Universality of Piagetian Theory, London: Lawrence Erlbaum, 191–211.

Livingstone, S./Van Couvering, N./Thumim, N. (2008): Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies. Disciplinary, Critical, and Methodological Issues, in: Coiro, J. M./Knobel, C./Lankshear, C./Leu, D. J. (Hg.): Handbook of Research on New Literacies: New York: Routledge, 103–132.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Miteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 1, 36–43.

Müller, Kirstin (2008): Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib, Bielefeld: Bertelsmann.

Müller-Ruckwitt, Anne (2008): „Kompetenz" – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Würzburg: Ergon.

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

Overton, W. F. (1985): Scientific methodologies and the competence – moderator – performance issue, in: Neimark, E. D./De List, R./Newman J. L. (Hg.): Moderators of Competence. Challenges to the Universality of Piagetian Theory, Hillsdale: Erlbaum, 15–41.

Overton, W. F./Newman, J. L. (1982): Cognitive Development. A Competence-Activation/Utilization Approach, in: Field, T./Houston, A./Quay, H./Troll, L./Finley, G. (Hg.): Review of human development, New York: Wiley, 217–240.

Plodeck, Judith (2010): Bruce Nauman und Olafur Eliasson. Strategien performativer Installationen, Dissertation Universität Potsdam.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.

Salganik, L. H./Stephens, M. (2003): Competence priorities in policy and practice, in: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Göttingen: Hogrefe & Huber, 13–40.

Sánchez Vanderkast, E. J. (2013): Information Literacy, a cornerstone of Democratic Society. A component of information literacy, in: Kurbanoglu, S./Grassian, E./Mizrachi, D./Catts, R./Spiranec, S. (Hg.): Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. European Conference on Information Literacy. ECIL 2013. Revised Selected Papers, Wiesbaden: Springer VS, 79–85.

Searle, J. R. (1991): What Is a Speech Act? in: Davis, S. (Hg.): Pragmatics. A Reader, New York: Oxford University Press, 121–135.

Silverstone, R. (2006): Domesticating domestication: Reflections on the life of a concept, in: Berker, T./Hartmann, M./Punje, Y. W. (Hg.): Domestication of media and technologies Maidenhead: Open University Press, 229–248.

Silverstone, R./Haddon, L. (1996): Television, cable and AB households. A report for Telewest, Brighton: Sussex University.

Silverstone, R./Hirsch, E./Morley, D. (1992): Information and Communication Technologies and the Moral Economy of the Household, in: Silverstone, R./Hirsch, E. (Hg.): Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces, London: Routledge, 15–31.

Sowka, Alexander/Klimmt, Christoph/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2015): Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit" und die Zielgruppe „Jugendliche", in: M&K 1, 63, 62–82.

Spelsberg, Karoline (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule, Münster: Waxmann.

Swertz, Christian (2012): Mit Medien bewusst umgehen – Förderung von Medienkompetenz im Kindergartenalter, Linz: Verlag Unsere Kinder.

Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2017): Media Literacy: Exploring the Need for Social and Intercultural Awareness, in: Oberlechner, M./Trültzsch-Wijnen C. W./Duval, P. (Hg.): Migration bildet. Migration educates, Wiesbaden: Springer VS, 387–400.

Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2015, September 4th): Young People's Media and Information Literacy: Challenges for Future Research. Comparing Children's Media around the World: Policies, Texts and Audiences, University of Westminster.

Wijnen, Christine W. (2011): Model-Castingshows im Alltag von Jugendlichen, Salzburg: Institute for Media Education and University of Applied Sciences, online unter: http://www.aktion-film-salzburg.at/fileadmin/bilderinhalt/Media_Research/Abschlussbericht_Castingshows_ final_jan2011.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Wijnen, Christine W. (2012, Oct 25th): Media literacy, participation and citizenship in the social web. European Communication Conference, Kadir Has University, Istanbul.

Wijnen, Christine W. (2013): SNS use, media literacy and the habitus of young people, Unpublished research paper.

Wunderli, Peter (Hg.) (2014): Ferdinand de Saussure: Cours de linguistique générale. Studienausgabe in deutscher Sprache, Tübingen: Narr.

Lea Braun

Zur Bedeutung des Öffentlichkeitsbegriffs für die Medienpädagogik

Beitrag online im Ressort bildung/politik unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1011

Abstract

Lea Braun zeigt in Ihrem Beitrag auf, dass neben der Debatte über den Schutz des Privaten im Internet auch der Diskurs über das Öffentliche für die Medienpädagogik fruchtbar sein kann. Diese Frage ist das Kernthema des Beitrages, der vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt auch die Problemzone der direkten Demokratie behandelt. Denn in einer sich ausdehnenden und größer werdenden Weltgemeinschaft werden immer mehr Forderungen nach einem globalen öffentlichen Raum und einer partizipatorischen Organisation politischer Prozesse laut. Ziel wäre mithin eine transnationale Zivilgesellschaft bzw. eine Weltgesellschaft mit sanften Steuerungsmechanismen (Habermas).

On the importance of the concept of 'the public' for media education. In her contribution, Lea Braun argues that in addition to the debate regarding privacy on the Internet, a discourse on the public can also prove to be productive for media education. This issue is the main subject of the paper, which addresses the problematic zone of direct democracy against the backdrop of a globalized world. For in an expanding and growing global community, there are more and more voices demanding a global public space and a participatory organization of political processes. The goal would therefore be a transnational civil society, or a world society with mechanisms of soft control (Habermas).

1. Einleitung

„Politik handelt von dem Zusammen- und Miteinandersein der *Verschiedenen*. Politisch organisieren sich die Menschen nach bestimmten wesentlichen Gemeinsamkeiten in einem absoluten Chaos, oder aus einem absoluten Chaos der Differenzen" (Arendt 1993: 9–10). Politik beruht nach Arendt (1993) also auf der Pluralität der Menschen. Dies bedeutet, dass im öffentlich-politischen Raum potenziell alle anwesend sein können und somit gleich sind – in ihrem Anderssein (Althaus 2000).

Vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt und damit verbunden einer immer größer werdenden Weltgemeinschaft werden immer mehr Forderungen nach einem globalen öffentlichen Raum und einer partizipatorischen Organisation politischer Prozesse laut (Winter 2012). Ziel dessen ist eine transnationale Zivilgesellschaft. Übertragen auf das Zitat Arendts (1993) bedeutet dies, dass eine Gemeinschaft geschaffen werden soll, in der die unterschiedlichsten Menschen auf der gleichen *öffentlichen* Ebene zusammentreffen können.

Betrachtet man den aktuellen medialen Diskurs über Chancen und Risiken der digitalen Medien, so fällt auf, dass der Diskurs vor allem durch die binäre Opposition von Öffentlichkeit und Privatheit geprägt ist. Es wird davon ausgegangen, dass sich im Zuge einer „Mediatisierung des Öffentlichen" Vorstellungen über das Öffentliche, sowie damit einhergehend bestimmte Handlungsweisen und Alltagspraxen der Menschen verändert haben (Wimmer 2012).

Das Private scheint hingegen eine besondere Bedeutung zu erhalten, wenn es um den Schutz der eigenen Daten geht. Im medialen Diskurs ist dies vor allem durch die Enthüllungen des ehemaligen NSA-Mitarbeiters Edward Snowden zum Thema geworden. Datenschutz ist seither ein wichtiges Schlagwort aber auch der Selbstschutz durch Nicht-Preisgeben des eigenen Privaten. Damit einher geht sicherlich auch der persönliche Rückzug aus dem Internet.

Ganz im Gegensatz dazu steht der mediale Diskurs über das Öffentliche. Hier könnte der Imperativ lauten: Beteiligt euch, seid aktiv, macht aufmerksam auf …! Das Internet wird hier als das Mittel zur politischen Partizipation[1] schlechthin begriffen. Als Beispiel hierfür wird oft der Arabische Frühling herangezogen, denn hier sollen es vor allem junge Bloggerinnen und Blogger gewesen sein, die virtuell zu mehr Demokratie aufgerufen haben (vgl. bspw. https://www.3sat.de/page/?source=/wissenschaftsdoku/sendungen/163648/index.html (letzter Zugriff: 01.09.2018). Aber auch *Facebook* und *Twitter* – sonst eher durch Datenschutzskandale in Verruf geraten – standen plötzlich in glänzendem Licht.

Doch welche Rolle kann Medienpädagogik im Diskurs über das Öffentliche einnehmen? Welche Konzepte können helfen, sich dem Gegensatz zwischen Privatem und Öffentlichem auf einer theoretischen Ebene zu nähern? Diese Frage soll Thema des vorliegenden Beitrages sein.

2. Der Öffentlichkeitsbegriff

Der deutschsprachige politisch-öffentliche Raum scheint bisher relativ unerforscht zu sein: Vor allem die Frage, wie Jugendliche und junge Erwachsene hier Öffentlichkeit herstellen und politisch agieren ist nicht untersucht. Gerade vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt ist anzunehmen, dass auch diese Personengruppe digitale Räume auf einer transnationalen Ebene nutzt. Besonders junge Jugendliche, die durch das Wahlrecht auch von demokratischen Prozessen weitgehend ausgeschlossen sind, könnten hier eine Plattform zur Teilhabe finden.

Jedoch sind es heute nicht die politischen Parteien, die das Vertrauen der jungen Menschen genießen, sondern vielmehr Menschenrechtsorganisationen und Umweltschutzgruppen (Hurrelmann und Albert 2015b). Diese Befunde legen nahe, dass sich ‚das Politische' innerhalb der jungen Generation verändert. Es scheint nicht mehr das klassische demokratische Parteiensystem zu sein, das jungen Menschen nahe ist, sondern themenbezogene politische Arbeit. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass sich das Politische in den virtuellen Raum verlagert: Es scheint naheliegender zu sein, eine Online-Petition zu unterzeichnen, als dies an einem Straßenstand zu tun (Hurrelmann und Albert 2015a).

Gleichzeitig werden Jugendliche auch immer mehr zu Content-Produzierenden (Hurrelmann und Albert 2015a). Das bedeutet, sie sind immer häufiger nicht mehr nur passive Nutzerinnen

1 Im Sinne Jenkins u. a. (2009) soll im Folgenden eine partizipative Medienkultur vor Augen stehen, die unter anderem von geringen Zugangsbarrieren zu zivilgesellschaftlichem Engagement ausgeht, eine starke Unterstützung für das eigene Schaffen bieten soll und deren Mitglieder das Gefühl haben können, dass ihr Beitrag von Bedeutung ist.

und Nutzer des Internets, sondern aktiv an der Produktion von Inhalten beteiligt. Interessanterweise nutzen die Jugendlichen das Internet vermehrt als Gestaltungsmöglichkeit, um auf einfache Weise Menschen im Ausland an ihrem Leben zu beteiligen (Hurrelmann und Albert 2015a).

Nicht nur im medialen, auch im philosophischen bzw. politikwissenschaftlichen Diskurs findet eine Unterscheidung zwischen Öffentlichem und Privatem statt. Bei Habermas (1990) stellt vor allem die Definition des Öffentlichkeitsbegriffs einen Beitrag zu einer politischen Theorie der Demokratie dar. Dieser Beitrag ist normativ zu verstehen: Demokratie kann es nur geben, wenn es eine Öffentlichkeit geben kann und umgekehrt. Ebendiese Öffentlichkeit ist hier als ein Raum zu verstehen, der offen für kommunikative Prozesse ist. Innerhalb dieser kommunikativen Prozesse kann sich wiederum eine öffentliche Meinung bilden (Habermas 1990).

Bei Habermas (1990) stellt Öffentlichkeit hier insofern eine Art politisches Werkzeug dar, als sie Regierende zum Handeln auffordern kann. Diese beiden Ideen werden in der Habermas'schen Demokratietheorie als *normative Legitimität* und *politische Effektivität* bezeichnet (Habermas 1990). Mit Bezug auf medienpädagogische Überlegungen – beispielsweise zum Umgang mit dem Privaten im Öffentlichen – könnte das Internet hier ein Medium darstellen, über das Öffentlichkeit hergestellt werden kann.

Der Öffentlichkeitsbegriff ist hier außerdem durch eine politische Gemeinschaft geprägt, die lokal begrenzt ist. Diese Annahme legt einen Territorialstaat zu Grunde, der von anderen Staaten abgegrenzt ist. Im Kontext der Idee von einer *transnationalen Öffentlichkeit* kritisiert Fraser (2008) in *Die Transnationalisierung der Öffentlichkeit. Legitimität und Effektivität der öffentlichen Meinung in der postwestfälischen Welt*, dass Personen, die nicht Mitglieder ein- und derselben politischen Gemeinschaft sind, „nicht über die gleichen Teilnahmerechte am politischen Leben verfügen" (Fraser 2008: 19). Vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt erscheint die Annahme Habermas' nicht haltbar.

Übertragen auf medientheoretische Überlegungen könnte das Internet in der habermas'schen Theorie einen Raum darstellen, innerhalb dessen Öffentlichkeit hergestellt werden kann. Es könnte demnach digital möglich sein, politische Prozesse zu erzeugen und auf diese Weise demokratischen Prinzipien zu folgen. Diese Öffentlichkeit ist jedoch territorial begrenzt und auf den Nationalstaat bezogen. In Zeiten des *World Wide Web* erscheint diese These nicht haltbar.

Weitere Kritik an dieser Theorie bezieht sich hauptsächlich auf den Aspekt, dass vor allem das Vorhandensein systemischer Hindernisse an der Herstellung von Öffentlichkeit bei Habermas (1990) völlig fehlt (Fraser 2008). Hier stellt Fraser eine Forderung nach mehr Gegenöffentlichkeiten:

> Anstatt die im Liberalismus übliche Vorstellung einer einzigen umfassenden Öffentlichkeit zu akzeptieren, erkläre ich, dass die Entstehung subalterner Gegenöffentlichkeiten die Partizipationsmöglichkeiten der unteren Schichten in stratifizierten Gesellschaften verbessern könne. (Fraser 2008: 23)

Anders als Habermas (1990) definiert Arendt (1960) in *Vita Activa Oder Vom tätigen Leben* das Öffentliche in Abgrenzung zum Privaten. Im Gegensatz zu Habermas Ansatz kann dieser Gedanke helfen, die binäre Opposition von Privatheit und Öffentlichkeit zu analysieren, die auch im digitalen Raum eine Rolle zu spielen scheint. Hier ist der Zugang ein historischer: Bei Arendt (1960) hat das Öffentliche seinen Ursprung im antiken Griechenland. Hier gehen Bürger auf den Marktplatz (Agora) der Stadt (Polis), um gemeinsam Themen zu debattieren und Entscheidungen zu treffen. Auf diese Weise agieren sie öffentlich. *Öffentlich* bedeutet bei

Arendt: „*erstens*, daß alles, was vor der Allgemeinheit erscheint, für jedermann sichtbar und hörbar ist, wodurch ihm die größtmögliche Öffentlichkeit zukommt […]" (Arendt 1960: 49). und „[…] *zweitens* die Welt selbst, insofern sie das uns gemeinsame ist und als solches sich von dem unterscheidet, was uns privat zu eigen ist, also dem Ort, den wir unser Privateigentum nennen" (Arendt 1960: 52).

Demgegenüber steht das Private, der Haushalt, die eigenen vier Wände, die geschützt von allem Äußeren sind.

Strukturell unterscheidet sich das Private nach Arendt (1960) dadurch vom Öffentlichen, dass es auf der Agora möglich ist, gleich zu sein. Während das Private fast schon auf einer Ungleichheit basiere, ist es dort möglich, weder befehlen zu müssen, noch gezwungen zu sein, Befehle auszuführen. Das bedeutet, im Gegensatz zum Öffentlichen, ist es im Privaten möglich, frei zu sein. Dabei ist die Teilnahme an der Öffentlichkeit auf der Agora dem freien Bürger vorenthalten, er hat die Lebensnotwendigkeiten des privaten Haushalts (*oikos*) überwunden (Arendt 1960).

Nach Arendt (1960) verschwindet die Grenze zwischen Öffentlichem und Privatem mit der Etablierung einer gesellschaftlichen Ordnung. Nun ist es möglich, in der Öffentlichkeit anonym aufzutreten und nicht erkannt zu werden: das Private ist in das Öffentliche gerückt. Mit dem Verschwinden der Grenzen zwischen beiden Bereichen, verschwinden nun per Definition auch die Bereiche selbst (Arendt 1960). Bezogen auf die heutige Zeit, in der per Laptop oder Smartphone jederzeit Kommunikationen mit der ‚Außenwelt' stattfinden können, bedeutet dies vor allem, dass es weder möglich ist, privat zu sein, noch öffentlich. Mit einem Anliegen ‚an die Öffentlichkeit zu gehen' ist per Definition nicht möglich, ‚sich in seine privaten Gemächer zurückzuziehen' genauso wenig. Die Theorie Arendts scheint demnach aktueller denn je.

In *Bodies In Alliance and the Politics oft the Street* stellt Butler (2011) die Frage, wie durch politische Demonstrationen öffentlicher Raum konstruiert wird. Die Autorin kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Arendt in ihre Überlegungen nicht mit einbeziehe, dass auf der antiken Agora, dem Ort an dem politische Themen debattiert und über Wichtiges entschieden wurde, weder Fremde noch Sklaven zugelassen waren (Butler 2011). Es gab demnach ganze Personengruppen, die von politischen Prozessen ausgeschlossen wurden, was bedeutet, dass sie kein Teil der Vielfalt werden konnten, welche die Öffentlichkeit ausmachte (Butler 2011). Auf der Agora selbst ist es also möglich, gleich zu sein, innerhalb der Polis herrschten jedoch Ungleichheitsverhältnisse.

Auch wenn es hier um das Politische des Öffentlichkeitsbegriffs geht und sich die Theorie relativ gut auf die heutige Zeit anwenden lässt, muss auch hier festgestellt werden, dass sie demokratischen Denkweisen und Vorstellungen folgt. Auch die Kritik Butlers (2011) hat demokratische Prinzipien und Denkweisen zur Grundlage. Auf transnationaler Ebene kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass demokratische Prinzipien als anderen Prinzipien überlegen angenommen werden und auf diese Weise einen normativen Charakter erhalten.

Neutraler und somit weniger präskriptiv erscheinen in diesem Zusammenhang Ansätze aus der Systemtheorie. Für pädagogische Überlegungen kann dieser Ansatz daher insofern gewinnbringend sein, als er vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt leichter auf andere politische Systeme anwendbar ist. Bei Luhmann (1970) bedeutet Öffentlichkeit

> […] daß das politische System Situationen herstellt, in denen die Neutralisierungsfunktion öffentlicher Situationen erfüllt werden kann – in denen also Kommunikationen nicht durch nichtpolitische Teilsysteme der Gesellschaft (z. B. durch Familien, Forschungsgruppen, Banken,

> schichtenspezifische Clubs) und auch nicht durch Besonderheiten engerer Teilsysteme des politischen Systems (z. B. einzelner Interessenverbände politischer Parteien, Ressorts) strukturiert sind, sondern eben durch Themen der öffentlichen Meinung. (Luhmann 1970: 18)

Öffentlichkeit ist hier abgelöst von (hierarchischen) Strukturen des politischen Systems. Dies impliziert, dass es nicht von der Position einer Person im System abhängen kann, ob Öffentlichkeit hergestellt wird. Eine Person mit einer hohen Position innerhalb einer Hierarchie kann in der Theorie genauso Öffentlichkeit herstellen, wie jemand ‚der ganz unten steht', da eine Hierarchie per Definition schlichtweg keinen Einfluss auf die Herstellung haben kann.

Öffentlichkeit kann demnach nur durch ein Thema der öffentlichen Meinung hergestellt werden. Dabei sind Themen „bezeichnete, mehr oder weniger unbestimmte und entwicklungsfähige Sinnkomplexe" (Luhmann 1970: 7) und stellen die „Struktur jeder Kommunikation" (ebd.) dar. Anhand von Themen ist es innerhalb der Interaktion mehrerer Kommunikationspartner möglich, sich gemeinsam auf einen identischen Sinn zu beziehen. Auf diese Weise ist es gewährleistet, dass sie nicht aneinander vorbeireden (Luhmann 1970).

Über dieses Thema – das zum Beispiel das Wetter oder ein Fußballspiel sein kann – werden von den Interaktionspartnern Meinungen geäußert (Luhmann 1970). Meinungen sind in der Theorie Luhmanns „vorübergehend verfestigte Ansicht[en] des Richtigen" (Luhmann 1975: 75). Ähnlich wie bei Habermas (1990) müssen auch in der Theorie Luhmanns bestimmte Selektionsprozesse durchlaufen werden: auch hier müssen Meinungen einer öffentlichen Diskussion und einer Prüfung der subjektiven Vernunft standhalten (Luhmann 1975). Die öffentliche Meinung ist hier die Lösung eines Problems, deren Problemlösungsmöglichkeiten durch einen „Filter" reduziert werden. Dies geschieht, in dem man versucht, die Zustimmung derjenigen zu erhalten, gegen deren Meinung man argumentiert. Dabei sind es die Themen öffentlicher Meinung, die insgesamt strukturgebend für politische Kommunikationsprozesse sind (Luhmann 1975).

Was zum Thema öffentlicher Meinung gemacht werden kann, wird bei Luhmann (1975) unter anderem durch sogenannte Aufmerksamkeitsregeln bestimmt. Diese resultieren aus den Strukturen des politischen Systems und sind dementsprechend variierbar. Luhmann (1975) betont, dass es gerade die Vielzahl der Regeln ist, die eine Offenheit der öffentlichen Meinung gewährleistet. Die von Luhmann (1975: 16–17) beobachteten Aufmerksamkeitsregeln sind beispielsweise der „Status des Absenders einer Kommunikation, beispielsweise den des politischen Führers oder der politischen Führerin" oder „Symptome des politischen Erfolgs, beispielsweise durch steigende Stimmzahlen".

An dieser Stelle wird deutlich, dass es eben nicht unerheblich ist, *durch wen* Themen der öffentlichen Meinung öffentlich gemacht werden. Was Aufmerksamkeit bekommt, hängt eben auch hier davon ab, wer es sagt. Auch daraus ergeben sich unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten und Chancen zur Teilnahme am System.

Wenn darüber hinaus öffentliche Meinung erzeugt, benutzt oder weitergeführt werden soll, ist es nach Luhmann (1975) nötig, auch die sozialen Kanäle im Blick zu haben, auf denen Meinungen ausgetauscht und verbreitet werden sowie den Stellenwert eines Themas für eine bestimmte Personengruppe zu kennen. Bedingt durch die Komplexität dieser Phänomene sind daher professionelle Kenntnisse gefragt, wenn öffentliche Meinung erzeugt werden soll (Luhmann 1975). Bezogen auf aktuelle digitale Handlungsweisen könnte dies bedeuten, dass es vor allem die sozialen Netzwerke sind, auf denen politische Meinungen gebildet werden.

Es ist demnach ferner auch im Öffentlichkeitsbegriff Luhmanns keinesfalls jedem oder jeder möglich, öffentliche Meinung zu prägen und somit auch politische Kommunikation und Öffentlichkeit herzustellen. Dazu benötigt es Kenntnisse über die Aufmerksamkeitsregeln des Systems. Ebendiese Kenntnisse sind nur auf einer professionellen Ebene zu erlangen und erfordern – konkret angewendet – eine entsprechende Ausbildung. An dieser Stelle sieht Luhmann (1975) Hindernisse an der Herstellung von Öffentlichkeit, Hindernisse an der Partizipation am politischen System. Ist es nicht möglich öffentliche Meinung zu prägen und Aufmerksamkeit für bestimmte Themen zu generieren, ist auch die Strukturierung von Öffentlichkeit nicht möglich.

An dieser Stelle kann es zur medienpädagogischen Aufgabe werden, digitale Machtstrukturen aufzudecken und sichtbar zu machen. Im Sinne Habermas (1990) könnte das Internet dazu genutzt werden, politische Prozesse zu erzeugen und diejenigen miteinzubeziehen, die bisher nur wenig gehört werden. Im Folgenden soll es daher um die Frage gehen, wie die binäre Opposition von Privatheit und Öffentlichkeit bisher im medienpädagogischen Diskurs verhandelt wird. Darüber hinaus werden (weitere) medienpädagogische Implikationen aus den dargestellten Theorien abgeleitet.

3. Medienpädagogische Implikationen

Ähnlich wie im medialen Diskurs scheint sich die medienpädagogische Auseinandersetzung mit Öffentlichkeit und Privatheit vor allem auf den Schutz der Daten im Internet zu konzentrieren. Dabei geht es vor allem um Gefahren und deren Abwehr. So thematisiert beispielsweise ein ganzes Themenheft der Zeitschrift *Computer + Unterricht* (2015) Privatheit und Öffentlichkeit. Völlig zurecht fokussiert das Heft auf die Themen Big Data und die Nutzung von Apps aus Datenschutzperspektive.

Dabei bietet die Öffentlichkeit, die durch das Internet ermöglicht wird, auch das große Potenzial der Teilhabe an politischen Prozessen. Dieser Aspekt wird im medienpädagogischen Diskurs bisher wenig beachtet. Es bedarf daher weiterer medienpädagogischer Forschung sowie Konzepte und Theorien, die sich mit der Herstellung von Öffentlichkeit im digitalen Raum beschäftigen. Dabei können auch andere Altersstufen in den Fokus gerückt werden, sind doch auch diese von Prozessen der Mediatisierung betroffen.

Auf einer (medien-)theoretischen Ebene, die sich gut an medienpädagogische Überlegungen anknüpfen lässt, beschäftigt sich vor allem Wimmer (2012) mit der Teilhabe an Öffentlichkeit. Dabei geht er davon aus, dass sich Öffentlichkeit gegenwärtig im Wandel befindet und durch zunehmende Verbreitung der Medien im Alltag (Mediatisierungsprozesse) verändert wird. Dabei ist es vielmehr die Partizipation als die Öffentlichkeit selber, die digital und damit einhergehend vielfältiger und einfacher wird. Betont wird jedoch auch, dass der Mediatisierungsprozess auch durch Ökonomisierung und Privatisierung charakterisiert ist (Wimmer 2012).

Dabei beschreibt Wimmer (2012: 40) „weiterführende Prozesse bzw. mehrfache Formen mediatisierter Partizipation“: Erstens Formen von Teilhabe, die ‚klassischen‘ Partizipationsmöglichkeiten ähneln, zweitens neue Formen von Teilhabe und damit einhergehend neue Optionen zivilgesellschaftlichen Engagements, die das Potenzial haben, soziale Ungleichheiten auszugleichen und drittens die Zunahme der Bedeutung des Subkulturellen und Subpolitischen. An dieser Stelle wird das medienpädagogische Potenzial des Öffentlichen deutlich: neue mediatisierte Partizipationsformen, wie sie von Wimmer (2012) beschrieben werden, können durch medienpädagogische Konzepte gefördert werden und auf diese Weise zivilgesellschaftli-

ches Engagement unterstützen und soziale Gerechtigkeit zum Ziel haben. Subpolitische Prozesse können auch innerhalb der Medienpädagogik zum Thema gemacht werden und so zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Medien führen.

Die Herstellung von Öffentlichkeit kann in der Habermas'schen Theorie (1990) Regierende zum Handeln auffordern. Öffentlichkeit kann als politisches Werkzeug genutzt werden. Dieses Werkzeug kann von Jugendlichen genutzt werden, ist aber auch für Erwachsene von Bedeutung. Medienpädagogik kann hier an der Schnittstelle zur politischen Bildung anknüpfen und dazu ermutigen, Medien auf diese Weise zu nutzen. Es wird nicht das klassische demokratische Parteiensystem reproduziert, an dem insbesondere Minderjährige kaum Mitgestaltungsmöglichkeiten haben, sondern ‚Partei ergriffen'. So kann das Internet als Gestaltungsmöglichkeit der eigenen Umwelt genutzt werden und an die Lebenswelt junger Menschen angeknüpft werden.

Öffentlichkeit ist im digitalen Zeitalter darüber hinaus nicht (mehr) nur auf den Nationalstaat begrenzt; eine Vielzahl transnationaler Kommunikationsräume ergibt sich aus den Möglichkeiten des Internets. Auch diese Räume können durch medienpädagogische Konzepte gefüllt werden. Auf diese Weise würde globalisierten Kommunikationsstrukturen Rechnung getragen.

Mit Bezug auf medienpädagogische Überlegungen zum Umgang mit dem Privaten im Öffentlichen kann ferner aus der Arendt'schen *Vita Activa* abgeleitet werden, dass erst überhaupt Grenzen zwischen beiden Bereichen gezogen werden müssten. Es müsste zunächst genau definiert werden, was privat und was öffentlich ist. Einen Schritt weitergedacht, könnte das Internet dann jedoch einen Ort darstellen, der der antiken Agora ähnelt: Jeder Mensch kann gleich sein und über die gleichen Rechte verfügen, Öffentlichkeit herzustellen. Darüber hinaus wäre es gerade hier technisch (wieder) möglich, anonym und somit privat zu sein. Hier wäre das *World Wide Web* nicht mehr nur ein Medium, sondern ein Ort, ein Raum, der für Politisches geöffnet werden kann. Das Herstellen einer Grenze zwischen Privatem und Öffentlichem könnte dabei auch im Umgang mit Datenschutz von Nutzen sein.

Auch an der Stelle der Luhmann'schen Aufmerksamkeitsregeln können medienpädagogische Überlegungen und Konzepte ansetzen. Hier kann sich mit den Aufmerksamkeitsregeln der medialen politischen Kommunikation auseinandergesetzt und auf diese Weise ein Beitrag dazu geleistet werden, einen kritischen Umgang mit Medien zu schulen. Darüber hinaus kann das Kennen der Aufmerksamkeitsregeln dazu führen, sich besser im medialen System zurecht zu finden. Auf diese Weise kann ein Empowerment stattfinden und Teilhabe an medialen und politischen Prozessen gefördert werden. Thematische Arbeit zu konkreten Phänomenen kann hier im Zentrum der Überlegungen stehen. Nach Luhmann sind zudem professionelle Kenntnisse gefragt, wenn in sozialen Netzwerken öffentliche Meinungen erzeugt und geprägt werden sollen. Hier kann es zum Ziel gemacht werden solche Fähigkeiten zu fördern und aktuelle digitale Handlungsweisen zum Thema zu machen, um in die Lage zu versetzen, an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit Theorien zur Öffentlichkeit konnte jedoch auch zeigen, dass systematische Hindernisse an der Herstellung von Öffentlichkeit existieren. Medienpädagogische Theorien und Konzepte können es sich zur Aufgabe machen, thematische Arbeit zu fokussieren und unabhängig vom Status der Personengruppe zu arbeiten. Es kann ferner in die Lage versetzt werden, im Sinne Luhmanns soziale Netzwerke im Blick zu haben. Dabei soll die Fähigkeit vermittelt werden, vorhandene Strukturen des Internets zu nutzen, um Öffentlichkeit für die eigenen Belange herzustellen. Auf diese Weise kann Medienpädagogik

einen Beitrag dazu leisten, vorhandene (mediale) Machtstrukturen sichtbar zu machen. Es kann sich also lohnen, mit dem Diskurs über das Private das Öffentliche nicht zu vergessen.

Literatur

Althaus, Claudia (2000): Erfahrung denken: Hannah Arendts Weg von der Zeitgeschichte zur politischen Theorie, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Aufenager, Stefan/Bastian, Jasmin (2015): Themenschwerpunkt: Privatheit und Öffentlichkeit. Computer + Unterricht, Spezial Jugend + Medien, 100.

Arendt, Hannah (1960): Vita Activa Oder Vom Tätigen Leben, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß, hg. von Ursula Ludz, München und Zürich: Piper.

Beck, Ulrich (2003): Verwurzelter Kosmopolitismus: Entwicklung eines Konzeptes aus rivalisierenden Begriffsoppositionen, in: Globales Amerika? Die kulturellen Folgen der Globalisierung, hg. von Ulrich Beck, Natam Sznaider und Rainer Winter, Bielefeld: transcript, 25–43.

Butler, Judith (2011): Bodies in Alliance and Politics of the Street, online unter: http://suebellyank.com/wp-content/uploads/2011/11/ola-reader-full.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Fraser, Nancy (2008): Die Transnationalisierung der Öffentlichkeit. Legitimität und Effektivität in der postwestfälischen Welt, in: Medien – Politik – Geschlecht. Feministische Befunde zur politischen Kommunikationsforschung, hg. von Johanna Dorer, Brigitte Geiger und Regina Köpl, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 18–34.

Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias (2015a): Freizeit und Internet, online unter: https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/freizeit-und-internet.html (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias (2015b): Jugend und Politik, online unter: https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/jugend-und-politik.html (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Jenkins, Henry et al. (2009): Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century, Cambridge (Mass)/London: The MIT Press.

Luhmann, Niklas (1970): Öffentliche Meinung, in: Politische Vierteljahresschrift: Zeitschrift der deutschen Vereinigung für politische Wissenschaft 11, 2–28.

Luhmann, Niklas (1975): Öffentliche Meinung, in: Politische Planung – Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung, hg. von Niklas Luhmann, Opladen: Westdeutscher Verlag, 9–34.

Wimmer, Jeffrey (2012): Teilhabe an Öffentlichkeit im Wandel: Die Implikationen der Mediatisierung von Partizipation, in: Medien + Erziehung: Merz; Zeitschrift für Medienpädagogik 56.5, 35–41.

Winter, Rainer (2012): Politischer Aktivismus, digitale Medien und die Konstitution einer transnationalen Öffentlichkeit, in: Partizipation und Engagement im Netz – Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik, hg. von Klaus Lutz, Eike Rösch und Daniel Seitz, Schriften zur Medienpädagogik 47, München: kopaed, 43–52.

Ausgabe 1/2017

Tätigkeitsfelder schulischer Medienpädagoginnen und Medienpädagogen

(Fields of Activity of Media Educators in Schools)

Herausgegeben von Alessandro Barberi, Theo Hug & Petra Missomelius

Christian Berger/Thomas Strasser

Medienkompetenz in der Schule 4.0 Stellungnahme der ÖFEB – Sektion Medienpädagogik

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1050

Abstract

Mit „Schule 4.0 – jetzt wird's digital" hat das (ehemalige) Bundesministerium für Bildung 2017 ein Vier-Säulen-Modell für die Vermittlung von digitaler Medienbildung in der Schule vorgelegt. Damit hat das Ministerium versucht, die Tätigkeitsfelder schulischer Medienpädagogik abzustecken. Christian Berger und Thomas Strasser legten den Leserinnen und Lesern der MEDIENIMPULSE die Stellungnahme der ÖFEB – Sektion Medienpädagogik vor …

Media literacy in school 4.0 – comment by the ÖFEB media education section. In 2017, the (former) Ministry of Education provided a four-pillar model of teaching digital media education in schools called "School 4.0 – now things go digital". The Ministry aimed to delimit the fields of activity of school media education. Christian Berger and Thomas Strasser present the comment of the ÖFEB – media education section to the readers of MEDIENIMPULSE.

Stellungnahme der ÖFEB – Sektion Medienpädagogik

Mit „Schule 4.0– jetzt wird's digital" hat das Bundesministerium für Bildung (BMB) ein Vier-Säulen-Modell für die Vermittlung von digitaler Medienbildung in der Schule vorgelegt, das online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html einzusehen ist (letzter Zugriff: 01.09.2018). Neben der selbstverständlich erforderlichen Geräteausstattung wird eine Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern durch eine *Eduthek* und umfassende Aus- und Weiterbildungsangebote angekündigt. Vor allem aber soll Digitale Grundbildung in den Lehrplänen ab der Volksschule verankert werden. Die ÖFEB Sektion Medienbildung begrüßt diese längst überfälligen Maßnahmen.

Eine breite Medienbildung der österreichischen Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung von Medienkompetenz in einem eigenen Unterrichtsfach ist nicht nur im Hinblick auf den Arbeitsmarkt relevant. Medienbildung leistet vor allem einen Beitrag zur Bildung des Menschen in einer modernen Wissens- und Informationsgesellschaft und befördert die Kritikfähigkeit junger Staatsbürgerinnen und Staatsbürger bei der Nutzung von und der Gestaltung mit Medien. Nicht zuletzt sollten Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, informiert und kompetent gemeinsam über zukünftige Weiterentwicklungen in Österreich zu entscheiden, um an dieser Zukunft aktiv partizipieren zu können.

Eine Auseinandersetzung mit den vielfältigen medienspezifischen Logiken und Formen sowie die Fähigkeit zur kreativen Gestaltung von Medien sind in der heutigen Medienkultur we-

sentlich für die Persönlichkeitsentwicklung und die Selbstbestimmung des Menschen. Daher ist die Diskussion zur „Schule 4.0" auch von höchster demokratiepolitischer Relevanz. So bietet etwa die Vielfalt des Internets hervorragende Anlässe, den Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und Wahrheitsvorstellungen zu üben. Auch die für jede Demokratie so wichtige Fähigkeit zur öffentlichen Diskussion kann mit dem Internet entwickelt werden.

Vermieden werden muss eine Einschränkung auf digitale Bedienkompetenzen. Denn nur die Bedienung von Computern zu lernen, befördert hauptsächlich funktionale Anpassungsleistungen und nicht den verantwortlichen Umgang mit Maschinen. Es muss darum gehen, dass Menschen mit Computern sowie Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in mündiger Weise umgehen können. Erst damit können Schulen dem in der österreichischen Verfassung formulierten Auftrag gerecht werden.

Dazu kann auch die Schulautonomie einen Beitrag leisten. Selbstbestimmte, autonome Menschen benötigen eine autonome, soziale und demokratische Schule, um sich entfalten zu können. Dafür muss die demokratische Beteiligung aller Schulpartnerinnen und -partner an der Gestaltung der Schulen selbstverständlich sein. Digitale Kommunikationstechnik bietet dafür vielfältige Möglichkeiten. Das Know-how von Schülerinnen und Schülern in der Nutzung von Medien kann zusammen mit der Qualifikation der Lehrpersonen als Teil einer wertschätzenden Schulkultur einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung und zur Reflexion aktueller Entwicklungen leisten. Eine demokratische Schule ist nicht nur ein notwendiger Rahmen für die Vermittlung von Medienkompetenzen, sondern auch für die Verwendung des Internets als Unterrichtsmedium im Sinne einer demokratischen Mediendidaktik, der auch eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Unterrichts motivieren und umfassende Schulentwicklungsprozesse anregen kann.

Die Vermittlung von Medienkompetenz durch Lehrerinnen und Lehrer setzt fundierte Kenntnisse voraus. Alltagswissen reicht nicht aus, um Handlungsfähigkeit in der mediatisierten Welt des 21. Jahrhunderts zu gewährleisten und die sich offenbarenden Möglichkeiten z. B. jener der zivilgesellschaftlichen Beteiligung zu erschließen. Unterricht, mit dem Medienbildung – also Bildung in einer digitalen Medienkultur – erfolgreich erfolgen soll, erfordert differenzierte theoretische und praktische Kenntnisse, die die Reflexion und Gestaltung von Medien ermöglichen.

Dafür ist ein einschlägiges Studium erforderlich, das die jeweiligen Fachkompetenzen ebenso wie pädagogisch-didaktische Kompetenzen mit Fragen der Medienbildung verknüpft. Basierend auf einem Unterricht durch dafür qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer in entsprechend ausgestatteten Schulen und dem Anspruch sich auch fortwährend weiterzubilden und den Unterricht weiterzuentwickeln, kann auch ein Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und zur kreativen Problemlösung kollektiver Herausforderungen geleistet werden.

Ein reflektierter und kreativer Umgang mit Medien und insbesondere mit digitalen Medien wird nicht selbstverständlich in allen Familien gepflegt. Die Schule hat hier die Aufgabe ausgleichend zu wirken. Zum Zusammenhalt der Gesellschaft und zur Bildung des Menschen durch die Vermittlung von Medienbildung beizutragen, ist aus pädagogischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sicht eine wichtige und durchaus politische Aufgabe von Schule. Will eine „Schule 4.0" – und damit die Strategie des Bundesministeriums für Bildung (BMB) – also einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Gesellschaft in die Zukunft leisten, muss die Bildung über, mit, durch und in Medien umfassend und damit über die Vermittlung von ‚digitalen Kompetenzen' hinaus gedacht werden und dies erfordert nicht nur die Ausstattung der Schulen respektive die Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Geräten sowie die Aus-

bildung der Lehrerinnen und Lehrer: dies erfordert die kontinuierliche und fundierte Anregung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen aller Schulen Österreichs. Für eine entsprechende Begleitforschung wird empfohlen, ausreichende Mittel und Ausschreibungen für Förderungen einzuplanen.

In einem nächsten Schritt wären im Sinne der „Digital Roadmap Austria" auch entsprechende Konzepte für vor- und außerschulische Bereiche zu erwarten.

Für die Sektion Medienpädagogik der österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB):

Christian Berger, MA. (Vorsitzender)
Thomas Strasser (Vorsitzender – Stv.)

Nina Grünberger

Facetten schulischer Medienpädagogik

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1036

Abstract

Medienbildung oder „digitale Kompetenzen"? Nina Grünberger diskutierte anhand unterschiedlicher schulischer Perspektiven die Digitalisierungsstrategie des BMB „Schule 4.0" im Rahmen der aktuellen medienpädagogischen Diskussionen. Dabei diskutiert die Autorin Medien, Tools und didaktische Szenarien genauso wie unterschiedliche Konzeptualisierungen von Medien und Medialisierung(en) und arbeitet so intelligent den allgemeinen Mehrwert digitaler Medien heraus, indem sie deren Steigerungs- und Veränderungsleistung im didaktischen Raum hervorhebt und direkt auf Fragen der Schulentwicklung umlegt.

Aspects of media education in schools. Media education or "digital skills"? Using different educational perspectives, Nina Grünberger discusses the Federal Ministry of Education's digitalization strategy, "School 4.0" in the context of current media education discussions, touching upon media, tools, and didactic scenarios as well as different conceptualizations of media and mediatization(s), and thus intelligently demonstrates the general added value of digital media by emphasizing their power of enhancing and changing the didactic space and directly relating it to questions regarding the development of schools.

1. Einleitung

Fragt man nach medienpädagogischen Tätigkeitsbereichen im Schulkontext betritt man ein weites Feld vielfältiger Aktivitäten, denen sich Schulen heute schon – bewusst oder unbewusst, geplant oder spontan, theoriegeleitet oder aus der Praxis – widmen. Ein Ausbau, eine systematische Planung und eine wissenschaftliche Begleitung damit einhergehender Schulentwicklungsprozesse werden in naher Zukunft durch voranschreitende Medialisierungsprozesse notwendig (vgl. bspw. Böhme 2015). Dabei gilt es schon heute umsichtig und visionär sozio-kulturelle und mediale Entwicklungstendenzen aus Gesellschaftsdiagnosen abzuleiten (vgl. bspw. Niesyto 2017), um Schule nach Möglichkeit frühzeitig darauf vorzubereiten. Um diese vielfältigen Tätigkeitsfelder medienpädagogischer Arbeit an Schulen fassen und beschreiben zu können, lohnt es die unterschiedlichen Blickwinkel, der in diesem Kontext tätigen Personengruppen zu berücksichtigen. Dazu gehören neben den schulischen Partnerinnen und Partnern – gemeint sind insbesondere Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler – auch die Schulverwaltung, Vertreterinnen und Vertreter des Bildungssystems sowie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Einen offenen Blick auf aktuelle Prozesse und zukünftige Herausforderungen bringen außenstehende – etwa forschende – Positionen ein.

Der vorliegende Beitrag sucht ein umfassendes Bild der Tätigkeitsfelder medienpädagogischer Arbeit im Schulkontext unabhängig davon ob Ist-Stand, Soll-Analyse oder Möglichkeitsform zu skizzieren. Dabei werden die Tätigkeitsfelder nicht in der Tiefe beschrieben, sondern der Fokus auf die Aufspannung des umfassenden Bildes – auf das *big picture* – gelegt. Dieses umfassende Bild ergibt sich durch eine Analyse von Textmaterial, das von einer heterogenen Personengruppe zu den Schlagwörtern *Schule* und *Medien* formuliert wurde: Die Pädagogische Hochschule Wien hat gemeinsam mit einigen Partnerinnen und Partnern im Herbst 2016 zur Partizipation an der Online- und Print-Publikation *Schule neu denken und medial gestalten* aufgerufen (siehe: https://www.edudays.at/images/2017/Tagungsband-KidZ.pdf). Die rund 70 Einreichungen bilden jenes Themenspektrum ab, das Schule gegenwärtig sprichwörtlich *bewegt*. Es sind jene Themen, die an Schulen verhandelt wurden oder werden und solche, die es (etwa aus bildungswissenschaftlicher Sicht) in naher Zukunft zu verhandeln gilt. Das Textmaterial wurde von unterschiedlichen, im Entwicklungsprozess der schulischen Medienpädagogik beteiligten oder daran interessierten Personengruppen erstellt.

Im Folgenden wird die Frage nach medienpädagogischen Tätigkeitsfeldern im Schulkontext durch eine sowohl qualitative, als auch quantitative Inhaltsanalyse der Abstract-Einreichungen zum genannten Publikationsprojekt und einer anschließenden Diskussion aktueller politischer Positionspapiere zu Bildung in der digitalen Welt bearbeitet. Dabei sei an dieser Stelle betont, dass weder der Anspruch erhoben werden kann, die Einreichungen würden das Gesamtspektrum an relevanten Personengruppen und/oder Themenfeldern abdecken. Das Zustandekommen des Datenkorpus ist von unterschiedlichen Einflussfaktoren abhängig. Die folgende Textanalyse versucht den medienpädagogischen Tätigkeitsfeldern aber zumindest ansatzweise nachzuspüren und tut dies durch Fokussierung dreier Aspekte: Das ist zum Ersten die Frage auf welche digitalen Medien, Tools oder auch Programme Bezug genommen wurde und welche didaktischen Überlegungen damit einhergehen. Das ist zum Zweiten die Frage nach Begriffen von ‚Medien', ‚Digitalisierung' und ‚Technologie' und damit verbundener Thesen. Und dies ist zum Dritten die Frage der Bezugnahme auf Schulentwicklungsprozesse. Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich dieser Fragen werden abschließend in einer Zusammenschau mit aktuellen politischen Positionspapieren diskutiert.

2. Die Textanalyse: Datenkorpus und methodisches Vorgehen

Durch einen offenen Call zur Publikation *Schule neu denken und medial gestalten* wurden unterschiedliche Zielgruppen zur Partizipation aufgerufen. Mit dem Call von Ende/Mitte Jänner 2017 wurden 66 Abstracts von insgesamt 54 Autorinnen und Autoren[1] eingereicht. Das Publikationsprojekt hat sich von Beginn an ein Zusammenführen der heterogenen Perspektiven – insbesondere einer schulpraktischen und wissenschaftlich-forschenden – zum Ziel gesetzt. Dieser Anspruch spiegelt sich sowohl im Call wieder, der explizit Personen unterschiedlicher Perspektiven zur Partizipation aufgerufen hat. Der Anspruch spiegelt sich aber auch im Reviewprozess wieder, indem jede Einreichung aus wissenschaftlicher *und* schulpraktischer Perspektive begutachtet wurde. Die partizipierenden Autorinnen und Autoren sind an unterschiedli-

1 Die Differenz von 66 Abstracts verweist darauf, dass einige Autorinnen und Autoren mehr als einen Beitrag eingereicht haben. Zusätzlich sei erwähnt, dass manche Autorinnen und Autoren sowohl Einzelbeiträge als auch Beiträge in Ko-Autorinnen und -Autorenschaft eingereicht haben.

chen Institutionen tätig oder beziehen sich auf unterschiedliche Institutionen: Genannt werden neben den Pädagogischen Hochschulen Wien, Burgenland, Steiermark, Niederösterreich sowie der Virtuellen Pädagogische Hochschule mehrere Universitäten in Deutschland und der Schweiz. Von österreichischen Universitäten haben sich lediglich Autorinnen und Autoren der Donau-Universität Krems am Call beteiligt. In den Beiträgen werden sowohl die Primarstufe, als auch die Sekundarstufe I und II thematisiert. Nur seltene und indirekte Verweise gibt es auf berufsbildende Schulen und damit auf das duale Bildungssystem. In den Beiträgen wird auf Institutionen und Projekte in Österreich, Deutschland, der Schweiz, Belgien, Slowakei, Italien (genauer: Südtirol) sowie auf EU-übergreifende Initiativen hingewiesen.

Die Heterogenität der partizipierenden Autorinnen und Autoren und der thematisierten Institutionen und Nationen ermöglicht ein umfassendes Bild auf schulische Medienpädagogik. Zu berücksichtigen ist, dass sich die Autorinnen und Autoren mit dem Thema Schule und Medien bereits auseinandergesetzt haben und dem gegenüber aufgeschlossen sind. Und es gilt zu berücksichtigen, dass viele der Autorinnen und Autoren aus der Schulpraxis im Projekt *KiDZ – Klassenzimmer der Zukunft* (siehe: www.kidz-projekt.at) aktiv waren und insofern durch den projektinternen Diskurs beeinflusst sind.[2] Erneut sei betont, dass durch die Analyse des – aus unterschiedlichen Gründen zustande gekommenen – Datenkorpus kein Anspruch auf Vollständigkeit der berücksichtigten Perspektiven erhoben werden kann.

Die zu analysierenden Abstract-Einreichungen zum Publikationsprojekt *Schule neu denken und medial gestalten* sowie weiterführende Informationen zu den Autorinnen und Autoren (bspw. Institution, Schlagwörter, Kategorien, denen die Einreichung zugeordnet wurde), die im Einreichprozess über die Plattform *ConfTool* bekannt zu geben waren[3], wurden einer quantitativen und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die Analyse der Ergebnisse wurde mit Hilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl theoriegeleitet als auch induktiv aus dem Material im Laufe des Analyseprozesses.

Ehe sich Themenfelder im Analyseprozess herauskristallisiert haben waren folgende Fragestellungen in einer ersten Lektüre leitend:

- *Welche Personengruppen haben am Call teilgenommen?* Oder anders: Welche Personengruppen sind am Thema schulischer Medienpädagogik interessiert?
- *Welche Themen werden häufig thematisiert?* Diese Frage wurde induktiv erarbeitet.
- *Welche Personengruppen thematisieren welche zentralen Themen im Kontext Schule und Medien?* Dabei interessieren sowohl Unterschiede und Gemeinsamkeiten, als auch die Frage mit welcher Konnotation (bspw. negativ oder positiv), in welchem Zusammenhang usw. die Themen formuliert werden.
- *Werden bzw. wie werden Schulentwicklungsprozesse thematisiert?*[4]

2 Im Folgenden finden sich Zitate aus den eingereichten Beiträgen. Diese sind von Zitaten aus anderen Quellen davon zu unterscheiden, dass am Ende der Zitate kein Kurzbeleg angeführt wird.

3 In der Analyse wurden alle eingereichten Abstracts, also auch jene, die abgelehnt werden mussten, berücksichtigt. Die Fullpaper zu den Abstracts liegen bis dato nicht vor. Eine umfassende Analyse einschließlich der Fullpaper, optional mit einer ergänzenden Datenerhebung, ist angedacht, konnte aber hier (noch) nicht geleistet werden.

4 Diese Fragen waren Teil der Analyse. Sie werden in diesem Text auf Grund einer anderen Schwerpunktsetzung nicht näher expliziert.

Im Rahmen der weiteren Analyseschritte entlang dieser Leitfragen entstanden zusätzliche Kategorien. Diese wurden in das Kategoriensystem aufgenommen und die Analyse nach jedem Durchgang mit Fokus auf die neu eingebundenen Kategorien wiederholt. Das Textmaterial wurde insofern in mehreren Schleifen analysiert.

3. Medien, Tools und didaktische Szenarien

In der Kategorie „Medien und Tools" wurden Verweise auf eingesetzte Tools (bspw. Apps, Programme, webbasierte Elemente) oder digitale Geräte gesammelt[5], um Hinweise dafür zu finden, was Schule an sich und insbesondere die Unterrichtsgestaltung beschäftigt. An der Spitze finden sich Thematisierungen von *Tablets respektive iPads*, die, so scheint es, Schule ‚bewegen'. An zweiter Stelle finden sich *Videos und Filme*. Hierbei beziehen sich die Beiträge sowohl auf Videos, welche bspw. über *YouTube* in den Unterricht eingebunden werden, als auch auf die eigene Produktion von Videos im Unterricht. Vermutet werden kann, dass dafür die bereits genannten Tablets häufig zum Einsatz kommen. Als drittes Tool werden *Weblogs* genannt, die für unterschiedliche Zielgruppen – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Lehramtsstudierende – insbesondere zur Dokumentation von Reflexionsprozessen (vgl. bspw. Niesyto 2017: 3) herangezogen werden. In Summe wurde eine Vielzahl digitaler Geräte und Tools erwähnt, die hier nicht vollständig aufgezählt werden können. Besonders betont sei jedoch, dass das Quizz-Tool *Kahoot!* ebenso häufig thematisiert wurde wie der Einsatz von PDF-Dateien. Dies ist insofern verwunderlich da der Neuigkeitswert und die Funktionalität von PDF-Dateien vergleichsweise eingeschränkt sind.

In der Kategorie „Didaktische Szenarien" wurden Hinweise auf den didaktischen Einsatz von Tools, didaktische Überlegungen unter der Verwendung digitaler Medien oder auch Diskurse über didaktische Fragen angesichts weitreichender Medialisierungsprozesse gesammelt. Diese Kategorien wurden induktiv aus dem Textmaterial erarbeitet. Am häufigsten wurden dabei Fragen zur Gestaltung, zum Einsatz und zur Sinnhaftigkeit des „*digitalen Schulbuchs*" gestellt. Dies scheint ein zentrales, zu verhandelndes Themenfeld medienpädagogischer Arbeit zu sein. Bereits etwas weniger thematisiert wurden Konzepte wie *Flipped-* bzw. *Inverted-Classroom* und *E-Portfolios*. Obwohl bereits jahrzehntelang thematisiert, finden sich auch Hinweise zu *Blended-Learning-* und *E-Learning*-Konzepten. Dies wird insbesondere im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung diskutiert. Und trotz zahlreicher Projekte zu *Open Educational Ressources*, reiht sich dieses Thema lediglich im Mittelfeld der thematisierten Aspekte ein. Dahinter finden sich Hinweise zu „Technologie-Workshops", zur „Robotik" sowie zum umfassenden Bereich der „Gamification" (respektive der spielerischen Elemente in Lehr-Lernszenarien). Am Rande gestreift, aber nicht häufig diskutiert werden Aspekte wie „Augmented Reality" oder „Virtuelle Welten". Ebenso randständig – und dies scheint doch verwunderlich – wird das Thema „Inklusion" in Verbindung mit digitalen Medien thematisiert, obwohl dies in medienpädagogischer Forschung häufig behandelt wird.

5 Hinweise auf digitale Geräte oder Tools wurden pro Beitrag nur einmal gewertet.

4. Begriffe von Medien und Medialisierung und damit einhergehender Thesen

Mit der Analyse der Abstract-Einreichungen haben sich unterschiedliche Begriffe als zentral in der Thematisierung von Medialisierungs- und Digitalisierungsprozessen herauskristallisiert. Eine Sammlung dieser ist nicht nur ein Schaubild verwendeter Begriffe, sondern verweist auf eingenommene Perspektiven und damit verbundenen Thesen.

Am häufigsten wird mit der Formulierung *digitale Medien* auf das Kernanliegen verwiesen. Mit diesem Begriff gehen vermehrt solche Positionen einher, die das Voranschreiten von Medialisierungsprozessen als umfassende Herausforderung verstehen. Diese Position denkt auch andere Perspektiven (bspw. kulturwissenschaftliche, bildungswissenschaftliche) mit. Im Zentrum steht die *mediale* Präfigurierung aller Lebensbereiche, anstelle der Thematisierung der Ubiquität digitaler Medien (zum Mediatisierungsbegriff vgl. die diskursanalytische Studie von Bettinger/Aßmann 2017).

Am zweithäufigsten finden sich Formulierungen zu *Technologien*, die weniger grundlegende Herausforderungen, sondern eher Veränderungen, Probleme oder Chancen des Technologie-Einsatzes thematisieren. Diese Perspektive ist meist technologieorientiert und bezieht sich auf konkrete Entwicklungen (wie bspw. Geräte, Apps, Programme). Neben der alleinstehenden Verwendung des Technologie-Begriffs, finden sich Formulierungen wie „neue Technologien", „Technologie", „Technik", „Informationstechnologie", „Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)" und „technische Entwicklungen". Auffällig ist dabei, dass mit der Verwendung dieser Technologie-Begriffe häufig Zuschreibungen wie „innovativ", „neu" oder „modern" einhergehen.

An dritter Stelle können Formulierungen zusammengefasst werden, die sich auf *digitale Tools und Werkzeuge*[6] konzentrieren. Gefunden wurden Formulierungen wie „(digitale) Instrumente"[7], „(digitale) Tools", „(digitale) Werkzeuge" sowie „(digitale) Endgeräte". Die Formulierungen finden sich sowohl mit, als auch ohne dem Attribut „digital". Aus dem Kontext des Publikationsprojekts und der Fragestellungen der Einreichungen kann jedoch geschlossen werden, dass jeweils *digitale* Werkzeuge, Tools, Instrumente usw. gemeint sind.

An vierter Stelle finden sich allgemeinere Formulierungen wie *Digitalität* und *Digitalisierung.*

Weitere Formulierungen sind „Multimedia" und „Multimediabereich", „digitale (Lern-) Umgebungen", „soziale Medien", „Algorithmen", „robotische Welten" oder „digitale bzw. smarte Dinge".

Diese Begriffsverwendungen korrelieren mit allgemeinen Thesen zu Schule und Lernen bzw. Bildung, die nicht selten an den Anfang der Einreichung gestellt oder als Conclusio formuliert wurden. Diese werden im Folgenden in einer Zusammenschau näher skizziert:

6 In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass der übliche Begriff der „Lehrmittel", als – so könnte man salopp sagen – Inbegriff des nicht-digitalisierten Unterrichts in keinem Dokument zu finden ist.

7 Der Begriff „Instrumente" wird erstaunlicher Weise sonst eher selten verwendet. Er findet sich in sechs Dokumenten als Verweis auf Instrumente der Schulentwicklung und im Speziellen als Reflexions- respektive Planungsinstrument. Einmal finden sich „Instrumente des wissenschaftlichen Arbeitens".

4.1. Der allgemeine Mehrwert digitaler Medien

Eher allgemein wurde in mehreren Texten der „Mehrwert" digitaler Medien für den Schulkontext thematisiert. Formulierungen beziehen sich etwa auf die „Unterstützungs"-Leistung digitaler Medien für das Lernen und Lehren ohne zu konkretisieren, wie dies jeweils aussieht oder was genau unterstützt wird. Im besten Fall würden digitale Medien eine „win-win-Situation für alle Beteiligten" in der Schule ermöglichen, ohne wiederum diesen ‚Gewinn' zu spezifizieren. Es scheint einen „pädagogischen Mehrwert" digitaler Medien zu geben, der eine „neue Qualität der Lernerfahrung" eröffnet. An anderer Stelle wird gerade dieser salopp in den Raum gestellte Mehrwert kritisch hinterfragt. Der Mehrwert digitaler Medien ist also nicht unstrittig.

4.2. Die Ermöglichung durch digitale Medien

Ebenso häufig wie vage findet sich die These digitale Medien würden im Schulkontext etwas *ermöglichen*. Dabei beziehen sich die Beiträge auf Kooperation und Kommunikation, die Erstellung von Lernprodukten, die Selbstständigkeit oder Reflexionsfähigkeit der Personen. Unklar bleibt wiederum, warum digitale Medien dies bspw. im Vergleich zu Szenarien ohne Einsatz digitaler Medien ermöglichen. Dies kulminiert in der Formulierung wonach digitale Medien es (alleine) ermöglichen „selbstständig, selbstbestimmt und unabhängig" zu sein.

4.3. Die Steigerungsleistung digitaler Medien

Etwas konkreter werden jene Aussagen, die sich auf eine *Steigerung* von etwas durch digitale Medien beziehen. Betont sei erneut, dass auch hier nur selten ein Vergleich (bspw. im Sinne von Vorher-Nachher) die Steigerung nachvollziehbar macht. Durch digitale Medien gesteigert respektive verbessert wird im Schulkontext in erster Linie das Lernen, der Lernerfolg und der „Output" von Lernprozessen. Häufig finden sich Verweise auf die Steigerung (oder Aufrechterhaltung) der Lernendenmotivation, nicht aber der Lehrendenmotivation. Die Steigerungsthese bezieht sich weiters auf konkretere Kompetenzen wie Kreativität und Produktivität, die Reflexionsfähigkeit, die Selbstständigkeit und „digitale Medienkompetenzen". Letzteres liegt auf der Hand, wenn es um die häufigere Verwendung digitaler Medien geht. Arbeitspraktisch wird thematisiert, dass durch die Verwendung digitaler Medien im Unterricht der Theoriediskurs in das Online-Setting verschoben werden kann und ein Zeitgewinn respektive eine Steigerung der Zeit für „Praxiseinheiten" möglich wird. – Dies könnte man auch als *Auslagerungsthese* interpretieren, hat sich aber nur in einem Beitrag gezeigt.

4.4. Die Veränderungsleistung digitaler Medien

Und schließlich findet sich die Rede davon, dass (a) digitale Medien (b) irgendetwas (c) verändern.

Dabei kann für die Variable (a) Unterschiedliches eingesetzt werden. Einiges davon wurde bereits im Vorangegangenen erwähnt. Hinzu kommen Formulierungen wie die „digitale Revo-

lution", der „Leitmedienwechsel", der „Digitalisierungs- und Mediatisierungsprozess" (nicht aber Medialisierungsprozess), die „Innovation" oder auch die „Durchdringung der Gesellschaft mit Tablets".

Was damit verändert wird (b), kann ebenso variieren: Einmal ist es die Gesellschaft, die sich im Wandel befindet. Dann ist es die Schule, die den „modernen Anforderungen" entsprechen und auch ein zukünftiges „Weiterentwickeln" begünstigen soll. Oder das Lernen und damit der Unterricht, der sich verändern muss und „neuer Lehr- und Lernszenarien" bedarf. Dies geht mit der Thematisierung der Entwicklung des Internets, der zunehmenden Individualisierung, Globalisierung, Ubiquität digitaler Medien und Beschleunigung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse und individueller Lebensvollzüge einher.

Zusätzlich kann der Grad der Veränderung (c) jeweils unterschiedlich sein. Dabei geht es um einen grundlegenden Wandel, der alles Bisherige in Frage stellt oder um kleine Veränderungen, die lediglich einer Nachjustierung oder Neuakzentuierung bedürfen. „Traditionelle Strukturen, Fächer, Räume und Rollen [brechen] auf" und es „bedarf […] kreative[r] Lösungen komplexer globaler Probleme".

Einig scheint man darin, dass diese Veränderungen Herausforderungen mit sich bringen und neue Anforderungen an schulische Akteurinnen und Akteure stellen; darunter etwa eine größere Selbstständigkeit, neue Kompetenzen des Lernens und Lehrens, ein Bündel an Medienkompetenzen und gegenwärtig insbesondere die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Medien und Medieninhalten und schließlich „digitale Literalität" respektive „digitale Kompetenz".

In diesen Positionen zeigen sich einerseits Thematisierungen konkreter Tools und Werkzeuge, deren Einsatz im Unterricht entweder vorgeschlagen oder analysiert wird. Ein Großteil der Beiträge befasst sich andererseits mit grundlegenderen Fragen der Veränderung von Schule durch Medialisierungsprozesse:

> „Das Internet hat unsere Gesellschaft auf den Kopf gestellt, was man in vielen Bereichen von der Arbeitswelt bis hin zum Privatleben spürt. Wenn diese allgegenwärtigen Komponenten im Schulbereich ignoriert werden führt das kurzfristig zu einer Parallelwelt […]."

Dies sei angesichts der gegenwärtigen politischen Bestrebungen in Österreich besonders betont (vgl. Kapitel 6). Es geht hier nicht (nur) darum „digitale Kompetenzen" zu entwickeln, sondern Schule umfassend, entlang der Herausforderungen und Chancen von Medialisierungsprozessen zu denken. Ob dies – dem Titel des Publikationsprojekts entsprechend – ‚neu' sein muss, bleibt offen. In den eingereichten Beiträgen findet sich jedenfalls ein „Plädoyer für eine neue Schule, offen zur Gesellschaft, mit zeitgemäßen Lehr- und Lernformen, eine Schule, die neu gedacht und neu gemacht werden muss".

5. Schulentwicklung

In den Beiträgen findet sich eine Vielzahl direkter und indirekter Verweise auf Schulentwicklungsprozesse. Dies kann auf drei Faktoren zurückgeführt werden: Erstens darauf, dass im Call nach Schulentwicklungsprozessen gefragt wird. Zweitens, dass das Projekt *KiDZ*, dessen Abschluss Anlass zum Publikationsprojekt ist, als Schulentwicklungsprojekt konzipiert wurde. Und drittens, dass Medialisierungsprozesse umfängliche Weiterentwicklungsprozesse von Schule an sich verlangen (Böhme 2015; siehe dazu bspw. Grünberger, Kuttner, & Lamm 2016; Münte-Goussar 2016). Die Summe aller Hinweise kann an dieser Stelle nicht thematisiert wer-

den, sie umfassen aber die meisten weithin bekannten Aspekte von Schulentwicklungsprozessen wie etwa die Notwendigkeit der Einbeziehung aller schulischen Akteurinnen und Akteure (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitung und Eltern). Es werden technische und finanzielle Herausforderungen sowie rechtliche Rahmenbedingungen thematisiert. Die gefundenen Hinweise beziehen sich – orientiert an Iske (2014) – auf „*institutionell-transformatorische*", „*berufsbezogen-qualifikatorische*" und insbesondere „*pädagogisch-didaktische*" Fragen. „*Gesellschaftlich-politische*" Hintergründe werden dabei als Erklärungsmuster eher in schlagwortartiger Weise angeführt, statt differenzierter diskutiert. Eine Diskussion gesellschaftlicher Bedingungen und eine Kontextualisierung pädagogischer Überlegungen dahingehend wird aber gerade jüngst verstärkt eingefordert (vgl. Niesyto 2017).

Als Besonderheit der Beiträge kann gelesen werden, dass sich viele darauf beziehen, dass es einerseits an den jeweiligen Schulen Personen braucht, die Schulentwicklungsprozesse vorantreiben und in dieser Rolle auch wahrgenommen werden. Das Gesehen-Werden nimmt dabei eine doppelte Funktion ein: Einerseits wird durch den Bekanntheitsgrad der Erfolg des Engagements gesteigert und andererseits ist es für diese Personen eine ‚Ehre' mit dem eingebrachten Engagement gesehen zu werden. Im Kontext von Schulentwicklungsprozessen hin zu einer ‚digitalisierten' Schule braucht es dafür Lehrkräfte, die digitale Medien im eigenen Tun als ‚normales' Lehr-Lerninstrument integrieren und auch den unaufgeregten Umgang mit technischen Schwierigkeiten zeigen. Gerade bei Schulentwicklungsprozessen mit digitalen Medien ist vieles geschafft, wenn die anfängliche Scheu abgelegt und das Interesse geweckt wird. Nur ein schrittweises Annähern und damit ein umfassendes Einlassen auf Veränderungen des Gesamtgefüges Schule, kann schließlich zur hier notwendigen Transformation von Schulkultur führen (vgl. dazu Helsper 2008, 2010; Böhme 2015).

Andererseits wird an vielen Stellen der „Gedankenaustausch" von Personen, die sich mit den genannten Themen beschäftigen, betont. Dabei wird der Austausch von Schulen untereinander besprochen. Es werden Szenarien skizziert, wo Schulen sich – mit einer Gefolgschaft von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern – besucht und/oder online ausgetauscht haben. Und es wird der Austausch mit anderen, eher außenstehenden Personen thematisiert: Genannt werden etwa Schulentwicklungs-Koordinatorinnen und -koordinatoren respektive -beraterinnen und -berater, Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlerinnen sowie IT-Expertinnen und Experten. Dabei wird betont, dass es nicht um ein Entweder-Oder, sondern gerade um den Austausch in „multiprofessionellen" bzw. „interdisziplinären" Teams geht. Diesen Teams kommt neben dem Einbringen ihrer jeweiligen Expertise vor allem eine Mittlerinnen- bwz. Mittler-Rolle zu: Es ist ihre Aufgabe für Sicherheit und Stabilität zu sorgen, d. h. die Prozesse zu koordinieren und „handhabbar" zu machen in dem Sinne, dass sie den zunächst unüberwindbaren Berg an Innovationsmöglichkeiten zu einem „handhabbaren" Entwicklungsprozess für die jeweilige Schule reduzieren. Darüber hinaus wirken sie anregend und reagieren „flexibel und dynamisch" auf Veränderungen und stimmen darauf ihre jeweiligen Maßnahmen ab. So können kooperative Communities entstehen, die sich in Veränderungsprozessen unterstützten.

6. Schule in der digitalen Welt? – Eine Diskussion

Das Bisherige hat unterschiedliche Diskursfelder zu digitalen Medien im Schulkontext aus unterschiedlichen Perspektiven eröffnet. Was noch wenig thematisiert wurde, sind die politischen Positionen und Willensbekundungen, die in den letzten Monaten dazu veröffentlicht

wurden. Erst im Dezember 2016 wurde die Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt" der deutschen Kultusministerkonferenz veröffentlicht (2016) und mit 24. Jänner 2017 eine entsprechende Strategie auch für Österreich unter dem Titel „Schule 4.0 – Jetzt wird's digital" (2017) durch das Bundesministerium für Bildung vorgelegt. Diese Strategie, die in den nächsten Jahren Leitlinie für Entwicklungen von Schule hin zu *der* Bildungsinstitution in der digitalen Welt sein soll, fußt auf folgenden vier Säulen:58[8]

(1) Dabei wird die „Digitale Grundbildung" bereits ab der Volkschule verankert, in der Sekundarstufe weiter ausgebaut und mit Begriffen wie „Digitale Grundbildung" (was in der Sekundarstufe zu einer „verbindlichen Übung" wird), „Medienbildung" und „spielerischer Umgang mit Technik und Problemlösung" thematisiert. (2) Dabei wird im Rahmen der zweiten Säule die Aus- und Weiterbildung zu „digital kompetenten Pädagoginnen und Pädagogen" forciert und mit starker Orientierung am *digikompP*-Modell59F59[9] ausgerichtet. Zusätzlich wird ein „Future Learning Lab" eingerichtet, welches als ‚Spielwiese' für Lehrerinnen und Lehrer zu innovativen Lehr-Lernszenarien führen soll. (3) Die dritte Säule bezieht sich auf den Ausbau der „Infrastruktur und IT-Ausstattung" und meint insbesondere die Verfügbarkeit von WLAN und die Ausstattung von Schülerinnen und Schülern mit Tablets in der fünften und mit Laptops in der neunten Schulstufe. (4) In der vierten Säule sollen Pädagoginnen und Pädagogen Zugang zu Lehr-Lernmaterialien auf OER-Basis über eine eigene Plattform erhalten.

So wichtig es ist, dass Österreich eine Strategie zur Bildung in der digitalen Welt hat und so löblich das Engagement und die Zuerkennungen sind, sind sie vergleichsweise vage (sieht man von der Technikausstattung der Schülerinnen und Schüler ab) formuliert. Was jedoch ins Auge springt ist die Betonung der „digitalen Kompetenzen", die gleichermaßen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern zu erwerben sind. Nimmt man die Rede um „digitale Kompetenzen" beim Wort geht es in erster Linie um die Vermittlung von informatischem Wissen, Technikaffinität und Algorithmen-Logik; – um das Verstehen und Anwenden-Können des ‚Digitalen'. Das dahinter zu vermutende Ziel des Bildungssystems könnten, überspitzt formuliert, technik- und medienaffine Wirtschaftstreibende sein, die Österreich insbesondere im MINT-Bereich zur Elite führen. Ein solches Ziel wird etwa auch in den Plänen zur „Umsetzung der Digitalen Agenda in Österreich" (Bundeskanzleramt Österreich 2016) explizit formuliert, wenn davon die Rede ist „durch moderne IKT-Ausbildungen und Skills den Arbeitsmarkterfolg zu fördern" oder den „Anteil an IKT-Spezialisten bzw. Technikern" erhöhen zu wollen.

Gerade die hier vorgestellte Analyse medienpädagogischer Tätigkeitsfelder zeigt aber ein umfassenderes Bild: Die Vermittlung „digitaler Kompetenzen" – die ausdifferenziert werden sollten – ist dabei im besten Fall *ein Aspekt unter vielen*, dem nicht mehr oder weniger Gewichtung zukommt. Denkt man Medialisierung weitreichend und führt man sich dabei die genannten Herausforderungen vor Augen, wonach digitale Medien gravierende Veränderungen evozieren, dann greifen digitale Kompetenzen zu kurz: Dann bedarf es philosophischer Auseinandersetzungen mit der Frage des zukünftigen Zusammenlebens mit und in digitalen Medien. Es bedarf Kreativität, um bestehende digitale Möglichkeiten auszuprobieren. Es bedarf eines subversiv-schöpferischen Umgangs mit Bestehendem, um innovativ zu sein. Und es bedarf

8 Siehe dazu die Stellungnahme der Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung um Bildungswesen (ÖFEB) (Berger & Strasser 2017, vgl. auch den Abdruck in diesem Band).

9 Das digikompP-Modell wurde in zwei Einreichungen der analysierten Textbeiträge thematisiert.

der Kritikfähigkeit sowohl gegenüber Medieninhalten, als auch gegenüber medialen Strukturen und deren gesellschaftlichen Wirkmechanismen. Es bedarf, knapp formuliert, Bildungsprozesse, welche die Vielschichtigkeit von Medialisierungsprozessen einbeziehen, statt Lernprozesse, die sich auf den Erwerb konkreter, nämlich ‚digitaler' Kompetenzen konzentrieren.

Es bedarf also, wie bereits formuliert, „multiprofessioneller" und „interdisziplinärer" Zugänge, die sich den Herausforderungen der Gegenwart stellen und Zukunftsfragen erörtern. Denn ein wesentliches Charakteristikum der Gegenwart und antizipierbaren Zukunft ist die stetige und rasche Veränderlichkeit. Lernen zukünftige Erwachsene heute „digitale Kompetenzen", sind diese entsprechend der rasanten Weiterentwicklung schon morgen veraltet. Es bedarf also eines Verständnisses der Veränderlichkeit von Mediendynamiken. Dabei wird Flexibilitätsfähigkeit genauso benötigt wie die Kreativität, mit diesem raschen Wandel in schöpferischer Weise umzugehen.

Dies kann keine Schule leisten, in der in erster Linie die Technikausstattung und das Technikverstehen ins Zentrum gestellt wird. Bezieht man sich auf die deutsche KMK-Strategie, dann stellt diese etwas anderes ins Zentrum: Nämlich letzten Endes das „Primat des Pädagogischen" (2016: 51); so jedenfalls die Formulierung im Schlussteil, wenngleich sich dies etwa in der Aufzählung der sechs zentralen „Kompetenzen in der digitalen Welt" einschließlich ihrer Ausdifferenzierungen nicht wiederspiegelt (ebda.: 15ff). Beachtet man die Dagstuhl-Erklärung zur „Bildung in der digitalen Welt", dann wird auch hier der „Bildungsauftrag" fokussiert und die „Nutzung digitaler Medien [nur] als Werkzeug für das Lernen und die Schulinfrastruktur" thematisiert (2016: 2), aber nicht zum Mittelpunkt gemacht. Und bezieht man sich auf den Grundsatzerlass „Unterrichtsprinzip Medienerziehung" des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Frauen, dann wird auch hier ein viel umfänglicheres Verständnis formuliert, das mit dem ersten Satz verdeutlicht wird, wo es heißt „Medienerziehung ziel[e] auf eine umfassende Medienbildung ab" (2014: 1).

7. Conclusio

Die Analyse der Einreichungen hat gezeigt, dass es im Kontext Schule hinsichtlich der Einführung von Medienpädagogik respektive Medienbildung umfassende Möglichkeitsräume gibt. Diese wurden von den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren in je unterschiedlicher Intensität thematisiert und werden auch in der Praxis in unterschiedlicher Form gelebt. Werden diese Möglichkeitsräume jedoch ‚nur' mit Technik und Digitalem gefüllt – wie dies die diskutierten politischen Strategien nahe legen –, dann wird es keine ‚upgedatete' Version; keine „Schule 4.0" geben. Dann hat Schule letztlich ihr Kernziel selbst abgeschafft. Wollen wir ein umfassendes ‚Update' von Schule, dann ist ein ebenso umfassender Diskurs der verschiedenen Expertinnen und Experten – also von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie den Vertretungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vonseiten der Pädagogischen Hochschulen ebenso wie der Universitäten sowie Forscherinnen und Forscher aus den Bereichen Medienpädagogik und Schulentwicklungsforschung – notwendig.

Zurück zur Ausgangsfrage nach Tätigkeitsfeldern schulischer Medienpädagogik kann also der Schluss gezogen werden, dass sowohl gesellschaftliche Entwicklungen eine Berücksichtigung und Einbeziehung der vielfältigen und umfassenden Thematiken der Medienpädagogik, die weit über den ‚bloßen' Einsatz digitaler Medien hinausgehen, notwendig machen und diese gleichermaßen auch in dem analysierten Textmaterial thematisiert wurden. Diese weitrei-

chenden medienpädagogischen Aufgaben sind den unterschiedlichen schulischen Akteurinnen und Akteuren also weithin bekannt. In den politischen Strategien finden sie sich aber nicht in entsprechendem Maße.

Literatur

Bundeskanzleramt Österreich (2016): Umsetzung der Digitalen Agenda in Österreich, online unter: www.bka.gv.at/digitale-agenda-umsetzung-in-osterreich (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bettinger, Patrick/Aßmann, Sandra (2017): Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften, in: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken, Wiesbaden: Springer VS, 79–100.

Böhme, Jeanette (2015): Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule, in: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS, 401–427.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): Grundsatzerlass: Unterrichtsprinzip Medienerziehung. Wien, online unter: www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5s8y59 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Christian, Berger/Strasser, Thomas (2017): Medienkompetenz in der Schule 4.0. Stellungnahme der ÖFEB – Sektion Medienpädagogik, online unter: www.oefeb.at/fileadmin/Medienpaedagogik/Stellungnahme_Oefeb_mep_schule4-0.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018), vgl. auch den Abdruck in diesem Band.

Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt (2016), online unter: www.gi.de/fileadmin/redaktion/Themen/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-welt-2016.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Deutsche Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Grünberger, Nina/Kuttner, Claudia/Lamm, Helge (2016): Situiert. Partizipativ. Adaptiv. Kollaboration in pädagogischer Forschung und Praxis im Projekt MediaMatters! in: Wachtler, Josef/Ebner, Martin/Gröblinger, Orthrun (Hg.): Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung, Münster/New York: Waxmann, 75–84, online unter: https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3490Volltext.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik, 54(1), 3–80, online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4336 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Helsper, Werner (2010): Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, in: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106–112.

Iske, Stefan (2014): Unterrichtsentwicklung und digitale Medien. Engagement, Unterrichtsentwicklung (4), 272–280, online unter: http://blog.hf.uni-koeln.de/medien/files/2011/03/2014_Iske_unterrichtsentwicklung-digitale-medien.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Münte-Goussar, Stephan (2016): Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung, in: Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius, Petra (Hg.): Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu? Innsbruck: innsbruck university press, 73–94.

Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medi-

enbildung; Heft 27: Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung, online unter: https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Österreichisches Bundesministerium für Bildung (2017): Schule 4.0 – Jetzt wird's digital. Wien: Österreichisches Bundesministerium für Bildung (BMB), online unter: www.bmb.gv.at/schulen/schule40/index.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Josef Buchner

Offener Geschichtsunterricht mit Augmented Reality

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1061

Abstract

Josef Buchner analysiert das konkrete Tätigkeitsfeld der medienpädagogischen Arbeit mit Augmented Reality (AR) im Geschichtsunterricht und diskutiert neben ihrer wissenschaftlichen Reflexion auch praktische Tools für die Unterrichtspraxis. Dabei geht es ihm darum, mit Medien einen offenen didaktischen Raum der Teilhabe zu etablieren, in dem Lernende und Lehrende partizipativ, integrativ und interaktiv handeln können, um sich im Raum der Augmented Reality gemeinsam Geschichte zu erarbeiten. Auf reflexivem Niveau erweitert Buchner Dieter Baackes Kompetenztheorie um Heinz Mosers Kompetenztrias (Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz) und legt sie in der Folge auf die Geschichtsdidaktik um.

Open history classes with augmented reality. Josef Buchner analyses the concrete field of activity of media education work with augmented reality (AR) in history lessons, discussing, in addition to its academic reflection, practical tools for classroom teaching. He argues media should be used to establish an open didactic space of participation in which learners and teachers can act in a participative, integrative and interactive manner in order to collaborate in developing history in the space of augmented reality. On a reflective level, Buchner expands Dieter Baacke's theory of competence by Heinz Moser's triad of competence (know-how, methods, and social competence), and applies it to the didactics of history.

1. Einleitung

Unter dem Schlagwort „Schule 4.0" startete das Bundesministerium für Bildung (BMB) eine großangelegte Digitalisierungsstrategie für Österreichs Schulstandorte. Beginnend in der Volksschule erwerben die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn die notwendigen digitalen Kompetenzen, um auf die Zukunft vorbereitet zu sein. Ein wichtiger und richtiger Schritt, denn diese Zukunft ist bereits Realität. Betrachtet man die Ergebnisse der diversen Jugend-Medien-Studien stellt man fest, dass die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen größtenteils bereits digitalisiert ist. Laut der aktuellen JIM-Studie besitzen in Deutschland 95 % der 12 bis 19-Jährigen ein Smartphone mit Internetzugang (mpfs 2015). Das gleiche Bild zeigt die 4. Oö. Jugend-Medien-Studie und die Jugendstudie der AK Wien. In der letztgenannten zeigt sich für den Smartphone-Besitz kein Unterschied, wenn man das Bildungsniveau mitberücksichtigt (Education Group 2015; Ikrath/Speckmayr 2016).

Bei einer vom Autor durchgeführten Befragung am Gymnasium Polgarstraße gaben bereits im Jahr 2014 99 % von 381 befragten Schülerinnen und Schüler an über ein eigenes Smartpho-

ne zu verfügen (Durchschnittsalter der Befragten 15,2 Jahre). Lange Zeit wurden diese mit PC, Internet und Smartphone Heranwachsenden als *digital natives* bezeichnet (Prensky 2001: 1). Diese Bezeichnung unterstellt den Kindern und Jugendlichen digitale Eingeborene zu sein, die ein homogenes Mediennutzungsverhalten aufweisen sowie kompetent und selbstverständlich mit gegenwärtigen Technologieentwicklungen umgehen können. Empirische Studien konnten nachweisen, dass dieses Bild nicht zutrifft (Arnold/Weber 2013: 4; Schulmeister 2009: 114–117). Vielmehr gilt es, die Förderung von entsprechenden Medienkompetenzen in Bildungsprozessen zu ermöglichen. Im deutschsprachigen Raum werden hier nach wie vor die Handlungskompetenzen von Baacke diskutiert (Baumgartner et al. 2015), wonach Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung im Sinne der Medienkompetenz Teile von schulischer Bildung sein sollen (Baacke 1996: 8). Moser erweitert diese Handlungskompetenzen um die Bereiche Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz (Moser 2010: 245).

Abbildung 1 zeigt beispielhaft eine Einordnung der Handlungskompetenz *Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten:*

Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
Kompetenzstufe 1		
Erfährt Medien als Unterstützung des Lernprozesses und der Kreativität.	Optimiert Grundfertigkeiten des Medieneinsatzes durch wiederholtes Anwenden und Üben.	Erlebt Medien als Unterstützung des gemeinsamen Arbeits- und Lernprozesses.

Tabelle 1: eigene Darstellung, angelehnt an Moser 2010: 246

Lehrkräfte können auf vielfältige Weise Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung von Medienkompetenzen unterstützen. Die im „Nationalen Bildungsbericht" vorgeschlagenen neun Dimensionen digitaler Kompetenzen (Baumgartner et al. 2015) müssen jedoch auch im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt werden. Die methodische Gestaltung von Lehrveranstaltungen alleine reicht dafür nicht aus. Es braucht eigene Module, in denen angehende Lehrerinnen und Lehrer die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts erlernen (Himpsl-Gutermann et al. 2015). Zusätzliches Gewicht bekommt diese Forderung durch das für alle Lehrpläne geltende Unterrichtsprinzip Medienerziehung (Bundesministerium für Bildung 2014). In diesem Grundsatzerlass wird festgehalten, dass die Nutzung, Kommunikation und die kreative Schöpfung von und mit Medien in allen Unterrichtsfächern erfolgen soll. Auf den folgenden Seiten wird nun ein Unterrichtszenario für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung entwickelt und vorgestellt, das die Vermittlung digitaler Kompetenzen mit der Förderung fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten kombiniert. Damit wird durchgängig im Sinne des hier diskutierten Schwerpunkts auf die konkreten Tätigkeitsfelder schulischer Medienpädagoginnen und -pädagogen Bezug genommen.

2. Paradigmenwechsel in der Geschichtsdidaktik

Die Vorstellung von Lehren und Lernen hat sich im 20. Jahrhundert stark verändert. Die Lerntheorie des Behaviorismus ging davon aus, dass Lernen über ein Reiz-Reaktions-Modell

funktioniert und im Kognitivismus wurde der Mensch als ein informationsverarbeitendes System betrachtet. Gegenwärtig wird vor allem der pädagogische Konstruktivismus diskutiert, bei dem das Individuum und dessen aktive (Re-)Konstruktion der Welt im Mittelpunkt stehen (Zumbach 2010: 18). Entsprechend dieser Lerntheorie werden aus passiven Konsumentinnen und Konsumenten bereitgestellter Informationen aktive, selbstmotivierte, problemlösende und (selbst-)reflexive Lernende (Reusser 2006: 159). Zusätzlich zu diesem lerntheoretischen Wandel veränderten sich auch die Ziele von Unterricht und Bildung im Allgemeinen. Die Inhaltsorientierung wich der Fokussierung auf allgemeine und fachspezifische Kompetenzen. Kühberger (2015) bezeichnet diese Entwicklung als Paradigmenwechsel, der für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung nun die Förderung historischer und politischer Kompetenzen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt. In der Geschichts- und Politikdidaktik hat sich der Kompetenzbegriff nach Weinert durchgesetzt:

> Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27)

Ergänzend zu dieser Definition wurde das Kreislaufmodell historischen Denkens von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber herangezogen, um vier historische und vier politische Kompetenzbereiche zu definieren (Kühberger 2015: 19–20, 129–130).

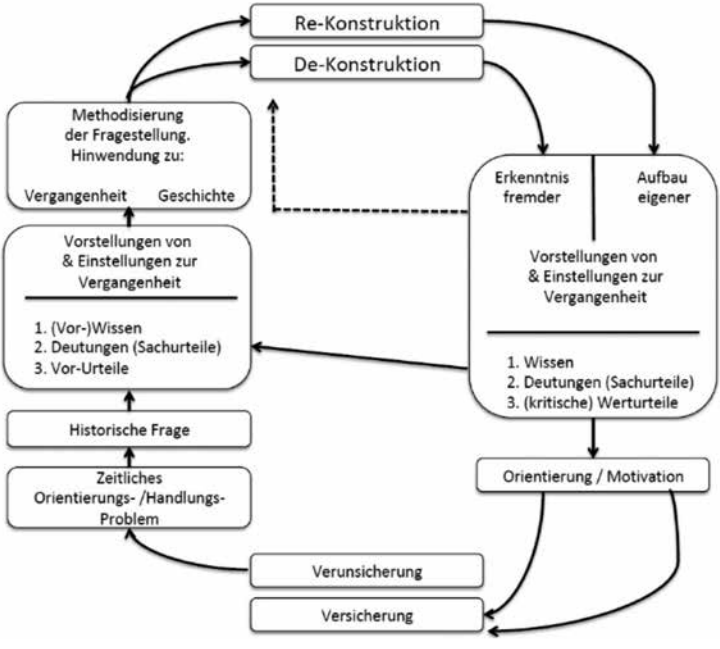


Abb.1: Der Regelkreis historischen Denkens (Hasberg/Körber 2003)

Die Vermittlung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten wurde auch als didaktischer Grundsatz in den Lehrplänen für das Unterrichtsfach GSK/PB (Unterstufe und Oberstufe) verankert

(Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – Unterstufe, verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf). Von den Schülerinnen und Schülern sollen im Unterricht folgende Kompetenzen erworben werden (Kühberger 2015: 20–21, 129–130; Taubinger/Windischbauer 2011: 6–7):

Historische Kompetenzen

Historische Methodenkompetenz	Historische Sachkompetenz	Historische Orientierungskompetenz	Historische Fragekompetenz
Eigenständiger Umgang mit historischen Quellen sowie Verständnis dafür, wie mit diesen die Vergangenheit dargestellt wird. Die Lernenden können auch selber über die Vergangenheit erzählen (=**Re-Konstruktion**) und bereits vorhandene Quellen analysieren (=**De-Konstruktion**).	Historische Begriffe kennen und über ihre Bedeutung nachdenken können.	Gegenwartsphänomene können besser verstanden werden und es können Gedanken über zukünftige Herausforderungen formuliert werden. Die Lernenden sollen erkennen, dass Geschichte nicht nur aus der Vergangenheit konstruiert wird, sondern vielmehr von heutigen Ansichten abhängig ist. Daher gilt als oberstes Prinzip Meinungspluralität zuzulassen.	Geschichte gibt immer Antworten auf Fragen an die Vergangenheit. Die Schülerinnen und Schüler sollen Fragestellungen vorhandener Quellen entschlüsseln und selber Fragen an die Vergangenheit stellen können.

Politische Kompetenzen

Politikbezogene Methodenkompetenz	Politische Sachkompetenz	Politische Handlungskompetenz	Politische Urteilskompetenz
Schülerinnen und Schüler kennen Methoden zur Analyse politischer Werbematerialien (z. B. Plakate, Lieder, Videos, …) und können selbst aktiv an politischen und gesellschaftlichen Diskussionen teilnehmen.	Politische Begriffe und Konzepte kennen sowie ihre Bedeutung für Veränderungsprozesse reflektieren.	Lernende können ihre eigene Meinung zum Ausdruck bringen, sind in der Lage zu politischen Fragen Stellung zu beziehen und sich aktiv am politischen Prozess zu beteiligen (Stichwort Wählen ab dem 16. Lebensjahr).	Es können selbstständige und begründete politische Urteile gefällt werden. Unterschiedliche Informationsquellen werden für die Urteilsfindung herangezogen.

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich aufgrund der Kompetenzorientierung mit zwei großen Herausforderungen konfrontiert. Zum einen bleiben die inhaltlichen Ansprüche in den Lehrplänen bestehen, die Vermittlung der genannten Kompetenzen soll im Rahmen der jeweiligen Themengebiete erfolgen. Nun ist es aber Fakt, dass ein kompetenzorientierter Unterricht mehr Zeit in Anspruch nimmt, als der inhaltsorientierte, da

> […] für den Kompetenzerwerb eine aktive und intensive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit Materialien und Themengebieten erforderlich ist, die über eine bloß passive Wissensrezeption hinausgeht. (Ammerer/Kühberger 2009: 33)

Die zweite Herausforderung betrifft die Unterrichtsmethoden. Krammer (2010) geht davon aus, dass der klassische Lehrervortrag nicht zur Förderung der politischen und historischen Kompetenzen geeignet ist. Der Großteil der Unterrichtszeit wird jedoch nach wie vor von dieser Methode eingenommen, wie eine Befragung von 70 Studierenden des Unterrichtsfachs Geschichte an der Universität Salzburg zeigen konnte. Alle Befragten gaben an „sehr oft" oder „oft" mittels eines Vortrages während ihrer Schulzeit im Fach Geschichte unterrichtet worden zu sein. Als Alternative dazu wird in der Praxis meist das Lehrer-Schüler-Gespräch eingesetzt, das jedoch weiterhin als lehrerzentrierte Methode kritisch betrachtet werden muss (Krammer 2010: 445–447). Diese Ergebnisse konnten bei einer im November 2016 durchgeführten Befragung von 37 Studierenden Lehramt Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich bestätigt werden. Insgesamt gaben 30 Studierende an, dass ihr Geschichtsunterricht in der Schule von Frontalunterricht geprägt war, sechs wählten das Lehrer-Schüler-Gespräch und nur eine Person die Gruppenarbeit.

Die vierte Antwortmöglichkeit, Methodenvielfalt, wurde kein einziges Mal ausgewählt. Gerade die Abwechslung unterschiedlicher Methoden ist aber ein Qualitätsmerkmal von Unterricht, das empirisch in vielen Studien nachgewiesen wurde (Helmke 2007: 65). Digitale Medien und deren Einsatz im Unterricht können dazu beitragen, dass abwechslungsreiche und handlungsorientierte Lernumgebungen für die Lernenden zur Verfügung stehen. Entscheidend dabei ist, dass nicht ein Tool oder eine App im Mittelpunkt stehen, sondern ein didaktisches Problem, das mit Unterstützung eines Werkzeuges gelöst werden kann (Moser 2008: 17). Für die Geschichtsdidaktik ergeben sich dadurch viele Potenziale, wie Unterricht neu gedacht werden kann. Multimediale und visuelle Darstellungsformen, selbstbestimmte Medienauswahl und die Verknüpfung von Zeit und Raum durch *Mobile Learning* sowie eine Veränderung des Lernprozesses durch selbstgesteuertes und kooperatives Lernen sind nur einige davon (Pallaske 2015: 137). Im Bereich des *Mobile Learning* bieten Apps und Tools für Lehrerinnen und Lehrer ganz neue Möglichkeiten, Lehrausgänge oder die Visualisierung historischer Orte im eigenen Schulgebäude zu verwirklichen. Pallaske (2015) nennt hier beispielhaft *Geocaching* und *Augmented Reality*, wobei letztgenannte Technik noch nicht sehr weit entwickelt ist (Pallaske 2015: 145). Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, dass *Augmented Reality* bereits Realität ist und auch im Bildungsbereich sinnvoll eingesetzt werden kann.

3. Lehren und Lernen mit Augmented Reality

Unter *Augmented Reality* (AR) versteht man die Erweiterung der Realität durch virtuelle Zusatzinformationen. Diese Informationen sind kontextsensitiv und werden auf den Displays digitaler Endgeräte angezeigt (Damberger 2016: 1; Klopfer/Sheldon 2010: 205). Am Beginn der Entwicklung dieser Technologie brauchte man noch spezielle Brillen, z. B. *Google Glass* um die Inhalte darzustellen. Heute reichen ein Smartphone inklusive Kamerafunktion und eine App. *Wikitude* zeigt Besucherinnen und Besucher von Sehenswürdigkeiten während einer Sightseeingtour dann Einträge aus *Wikipedia* und *Immonet* gibt Auskunft über Verfügbarkeit, Preis und Quadratmeteranzahl von Häusern (Damberger 2016: 1). Für den Schulunterricht stehen

die Apps *ZooKazam* und *Anatomy 4D* gratis zur Verfügung. Mit beiden können 3D-Objekte visualisiert werden, etwa ein Tyrannosaurus Rex oder eine menschliches Herz. Für den Bereich der Museumspädagogik gibt es bereits einige erfolgversprechende Beispiele. In Nottingham wird eine Rätselrallye innerhalb eines Schlosses mit AR-Elementen gestaltet. Neben historischen Informationen werden auch die Akteurinnen und Akteure und das Schloss selber als 3D-Visualisierungen sichtbar. Bei der Analyse dieser Intervention zeigte sich, dass AR das Erzählen von authentischen Geschichten sehr gut unterstützen und historisches Lernen bereichern kann (Stanton et al. 2003). Das Keltenmuseum in Salzburg setzt ebenfalls auf diese neue Technik. Mit der Kamerafunktion eines Smartphones und der App *The Speaking Celt* können Kinder, Jugendliche und Erwachsene in den Schaukästen angebrachte Marker (=Bilder, die die virtuellen Informationen bereithalten) scannen und schon erscheint eine 3D-animierte Figur, die eine Geschichte über das Leben der Kelten erzählt.

Studien, welche die Wirkungen von AR unterstützten und Lernumgebungen auf den Lernerfolg untersuchten, konzentrierten sich meist auf Fächer der Mathematik oder Naturwissenschaften. Positive Effekte wurden in mehreren Untersuchungen nachgewiesen, nicht nur für den kognitiven Wissenserwerb, sondern auch für überfachliche Kompetenzen wie das Suchen, Organisieren und Evaluieren von Informationen (El Sayed et al. 2011; Mathews 2010; Klopfer 2008). Auch positive Einflüsse auf das Interesse und die Motivation konnten gezeigt werden (Sotiriou/Bogner 2008). Dede (2011) und Herber (2012) sehen in der Gestaltung authentischer, flexibler und mobiler Lernumgebungen das größte Potenzial von AR. Der positive Einfluss auf die Motivation lässt sich anhand der Selbstbestimmungstheorie erklären. Erleben sich Lernende als autonom, sozial eingebunden und kompetent, kann die qualitativ höchste Stufe der (Lern-)Motivation erreicht werden. Die intrinsische Motivation lässt Schülerinnen und Schüler dann ganz in ihrem Tun aufgehen, ohne dass von außen Druck ausgeübt werden muss (Deci/Ryan 1993; Ryan/Deci 2000).

4. Geschichte selbstbestimmt und kooperativ erleben mit AR

Die Umsetzung in der Praxis erfolgte mit zwei Klassen an einem Wiener Gymnasium. Die Schülerinnen und Schüler gehen in die 3. Klasse und haben zwei Wochenstunden Geschichte. Um den Lernenden genügend Zeit für die Entdeckung der Inhalte innerhalb des Lernraumes gewährleisten zu können, wurden die Stunden mit einer Kollegin getauscht. Der offene Unterricht mit *Augmented Reality* fand somit in zwei Unterrichtsstunden statt. Als Thema wurde „Hexenwahn und Hexenverfolgung im 16. Jahrhundert" gewählt. Dieses bietet sich besonders für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen an, da es viele Quellen und Bezüge zur Gegenwart gibt.

Die angebotenen Inhalte orientierten sich am Lehrbuch und wurden als 1–2-minütige Videosequenzen mit der App *Explain Everything* aufbereitet. Das Anfangsbild eines jeden Videos wurde ausgedruckt und diente im Anschluss als Marker bei der Gestaltung der AR-Elemente. Mit der Online-Plattform *Aurasma Studio* wurden diese Bilder mit sogenannten Overlays belegt, welche in diesem Fall die Kurzvideos sind. Scannten die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts die statischen Bilder, erwachten diese in Form der Videos zum Leben. Am Ende jedes inhaltlichen Inputs folgte ein konkreter Arbeitsauftrag oder es öffnete sich automatisch eine vertiefende Aufgabe, z. B. ein Quiz der Plattform *learningapps.org*. Die Arbeitsaufträge orientierten sich an den von Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Neben der Analyse von historischen Bildern wurden auch Auf-

gaben für die Entwicklung der Orientierungskompetenz gestellt. Die Lernenden verglichen etwa Gründe für die Ausgrenzung von Personengruppen der Vergangenheit mit gegenwärtigen und reflektierten über die Erinnerungskultur der betroffenen Schauplätze sowie die Rolle der Kirchen.

Insgesamt standen sieben Stationen für die Schülerinnen und Schüler bereit. Jeder und jede bekam am Beginn ein Übersichtsblatt mit den Namen der Stationen sowie einer freien Spalte, in die ein Häkchen bei erfolgreicher Absolvierung gemacht wurde. Zusätzlich konnten die Lernenden mittels eines QR-Codes auf die Quizze und Lernspiele zugreifen, sollte es Probleme mit der App *Aurasma* geben. Diese App gehört zu *Aurasma Studio* dazu und ist notwendig, um die gestalteten AR-Elemente darstellen zu können. Um den Kindern weitere Usernamen und Passwörter zu ersparen, wurde für die ganze Klasse ein Account für die App angelegt. Nach dem Download stiegen alle mit diesen Daten ein und begannen, ausgestattet mit Smartphones und Kopfhörern, die einzelnen Stationen zu bearbeiten. Gelernt wurde in Zweierteams, die Reihenfolge konnte von jedem Team selbst bestimmt werden.

5. Wirkungen über den Unterricht hinaus

Meist bleiben solche Unterrichtsszenarien Einzelprojekte von engagierten Lehrerinnen und Lehrern. Im Gymnasium Polgarstraße haben sich mittlerweile eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen als Tandems zusammengeschlossen, um gemeinsam Stundenbilder und die dazugehörenden Lehr-Lern-Materialien für solche schülerzentrierten Lernumgebungen zu entwerfen. Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung erfolgt zusammen und in vielen unterschiedlichen Fächern. Allen gemeinsam ist, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken wollen und zusätzlich zur Vermittlung des fachlichen Wissens, auch digitale Kompetenzen entwickeln wollen. Unterricht digital-inklusiv, der offen, kooperativ und selbstbestimmt von den Schülerinnen und Schülern erlebt werden kann.

6. Diskussion und Ausblick

Die dargestellte offene Lernumgebung mit AR hatte zwei wesentliche Ziele: Zum einen wurde versucht, auf den auch für die Geschichtsdidaktik zutreffenden Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen zu reagieren. Dabei wurde ein schülerorientierter Unterricht gestaltet, der Selbstbestimmung, Kooperation und das Erleben von Kompetenzen ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler sollten dadurch intrinsisch motiviert werden, also den Lernprozess aus echtem Interesse und Freude am Tun erleben (Deci/Ryan 1993). Buchner (2017) konnte für beide Klassen zeigen, dass die beschriebene Lernumgebung positive Wirkungen auf Interesse/Vergnügen, wahrgenommene Kompetenz und wahrgenommene Wahlfreiheit hatte.

Zudem wurde die Entwicklung von historischen Fähigkeiten und Fertigkeiten das zentrale Lernziel dieser Unterrichtseinheit. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten aktiv an kompetenzorientierten Aufgabenstellungen und durften diese zu zweit lösen. Die für den Kompetenzerwerb zwingend notwendigen inhaltlichen Voraussetzungen wurden über die AR-Elemente zur Verfügung gestellt.

Das zweite große Ziel war den Kindern zu zeigen, dass ihre Smartphones mehr sind als Spielgeräte, Fotokameras oder Kommunikatoren. Pädagoginnen und Pädagogen können hier als Vorbilder eine wichtige Rolle einnehmen und den Kindern und Jugendlichen zeigen, wie man mit den digitalen Alleskönnern auch lernen kann. Diese Forderung findet sich auch im

Kompetenzmodell von Moser, wonach Medien als unterstützend für den Lernprozess, die Kreativität und für gemeinschaftliches Arbeiten erfahren werden sollen (Moser 2010: 246). Fokussieren sich Lehrkräfte beim Einsatz von digitalen Medien auf die Unterrichtsmethode, dann können diese auch als Lernmedium erlebt werden (Swertz 2010). Das Thema „Hexenwahn" mit AR zu erleben, hat genau dies versucht. Das Smartphone sollte als ein mögliches Zugangsgerät zu Inhalten wahrgenommen werden. Als ein Gerät, das Bilder zum Leben erwecken und den Lernprozess unterstützen kann.

Literatur

Ammerer, Heinrich/Kühberger, Christoph (2009): Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung", in: Herrschaft Und Macht. Informationen Zur Politischen Bildung, 31–38.

Arnold, Patricia/Weber, Ulrich (2013): Die „Netzgeneration". Empirische Untersuchungen zur Mediennutzung bei Jugendlichen, in: L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8345/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Baumgartner, Peter/Brandhofer, Gerhard/Ebner, Martin/Gradinger, Peter/Korte, Martin (2016): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, in: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, 95–131.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes der Konjunktur hat, in: medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis, 4–10.

Buchner, Josef (2017): Offener Unterricht mit Augmented Reality, in: Erziehung und Unterricht, 7/8, 68–73.

Bundesministerium für Bildung (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass, online unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5s8y59 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Damberger, Thomas (2016): Augmented Reality als Bildungsenhancement? in: MEDIENIMPULSE, online unter: https://www.medienimpulse.at/articles/view/893 (letzter Zugriff: 01.09.2018), vgl. auch den Abdruck in diesem Band.

Deci, Edward. L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39.Jg. 1993, Nr. 2, 224–238.

Dede, Christopher (2011): Emerging technologies, ubiquitous learning, and educational transformation, in: European Conference on Technology Enhanced Learning, 1–8.

Education Group (2015): 4. Oö. Jugend-Medien-Studie 2015, online unter: https://www.edugroup.at/innovation/forschung/jugend-medien-studie/detail/4-ooe-jugend-medien-studie-2015.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

El Sayed, Neven A. M/Zayed, Hala H./Sharawy, Mohammed I. (2011): ARSC: augmented reality student card – an augmented reality solution for the education field, in: Computers & Education, Volume 56, Number 4, May 2011, 1045–1061.

Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett Kallmeyer.

Herber, Erich (2012): Augmented Reality – Auseinandersetzung mit realen Lernwelten, in: Zeitschrift für e-Learning, Themenheft 03/2012 E-Learning allgegenwärtig, 7–13.

Himpsl-Gutermann, Klaus/Berger, Elisabeth/Harrich, Peter/Kohl, Angela/Maurek, Johannes/Narosy, Thomas/Winklehner, Elisabeth (2015): Wie „zukunftsreich" ist das neue Lehramtsstudium? in: MEDIENIMPULSE 4/2015, online unter: https://www.medienimpulse.at/articles/view/868 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ikrath, Philipp/Speckmayr, Anna (2016): Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt. Eine Jugendstudie der AK Wien, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung, online unter: https://wien.arbeiterkammer.at/service/studien/digitalerwandel/Digitale_Kompetenzen_fuer_eine_digitalisierte_Lebenswelt.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Klopfer, Eric/Sheldon, Josh (2010): Augmenting your own reality: student authoring of science-based augmented reality games, in: New Directions for Youth Development, 85–94.

Klopfer, Eric (2008): Augmented learning: Research and design of mobile educational games, Cambridge: MIT Press.

Krammer, Reinhard (2010): Die Probleme mit dem Geschichtsunterricht und das Schweigen der Historiker, in: Der forschende Blick: Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag, Wien: Böhlau, 439–459.

Kühberger, Christoph (2015): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck: Studienverlag.

Mathews, John M. (2010): Using a studio-based pedagogy to engage students in the design to mobile-based media, in: English Teaching: Practice and Critique, 87–102.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015): JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Moser, Heinz (2008): Einführung in die Netzdidaktik: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pallaske, Christoph (2015): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Die Vermessung der (digitalen) Welt, in: Demantowsky Marko/Pallaske, Christoph (Hg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel, Oldenbourg: De Gruyter, 135–147.

Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants, in: On the Horizon, CB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001, 1–6, online unter: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. in: Bear, Matthias/Fuchs, Michael/Füglister, Peter/Reusser, Kurt/Wyss, Heinz: Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung, Bern: hep, 151–168.

Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, in: Contemporary Educational Psychology, 54–67, online unter: https://doi.org/doi:10.1006/ceps.1999.1020 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schulmeister, Rolf (2009): Gibt es eine „Net Generation"? Hamburg, Universität Hamburg, online unter: http://rolf.schulmeister.com/pdfs/schulmeister_netgeneration_v3.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Sotiriou, Sofoklis/Bogner, Franz X. (2008): Visualizing the invisible: augmented reality as an innovative science education scheme, in: Advanced Science Letters, Volume 1, Number 1, June 2008, 114–122.

Stanton, D./O'Malley, C./Huing, K./Fraser, M./Benford, S. (2003): Situating historical events through mixed reality, in: Wasson, Barbara/Ludvigsen, Sten/Hoppe, Ulrich (Hg.): Designing for Change in Networked Learning Environments, New York: Springer + Business Media, 293–302.

Swertz, Christian (2010): Smartphones im Klassenzimmer, in: MEDIENIMPULSE 3/2010, online unter: https://www.medienimpulse.at/articles/view/251 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Taubinger, Wolfgang/Windischbauer, Elisabeth (2011): Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, in: Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern, Wien: edition polis 4–20.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel: Beltz, 17–32.

Zumbach, Jörg (2010): Lernen mit neuen Medien: instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.

Ilona Andrea Cwielong

Der Anerkennungsdiskurs in der bildungswissenschaftlich orientierten Medienpädagogik und Mediensozialisationsforschung

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1033

Abstract

Warum hat der Anerkennungsdiskurs, der in den Sozialwissenschaften geführt wird, noch nicht Einzug in die Medienpädagogik und Mediensozialisationsforschung gehalten? Illona Cwielong geht vom philosophischen Diskurs aus, um die Anerkennungsfrage medienpädagogisch zu aktualisieren. Dabei beweist die Autorin eine eingehende Kenntnis der Etymologie, Valenz und Semantik des Begriffs „Anerkennung" und verortet ihn gekonnt in der Dialektik von Herr und Knecht bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel. „Anerkennung" soll dabei nicht nur als Perspektive und Instrument der Empirie und zur Theoriebildung dienen, sondern auch eine Reflexionskategorie medienpädagogischer Praxis sein, in der sie nicht nur ein Qualitätsmerkmal darstellt oder nur ein aus moralisch-ethischen (oder motivationstheoretischen) Gründen zu praktizierendes Handeln verkörpert.

The discourse of recognition in educational science-oriented media education and media socialization research. Why hasn't the discourse of recognition in social sciences been introduced to media education and media socialization research? Ilona Cwielong starts from the philosophical discourse in order to update the issue of recognition for media education. The author demonstrates a detailed knowledge of the etymology, valency, and semantics of the concept of "recognition", and skilfully situates it in Georg Wilhelm Friedrich Hegel's dialectic of slave and master. Here, "recognition" not only aims to serve as a perspective and tool of empirics and for theory formation, but also become a category of reflection for media education practice, in which it does not only represents a sign of quality, or something done for moral-ethical (or motivation theoretical) reasons.

1. Einleitung

Ist es etwas, was man posten kann? Ist es zu banal? Ist es zu privatim? Zu peinlich? Wen interessiert es überhaupt, wie ich denke, was ich fühle und wie ich mein Leben gestalte? Was ist, wenn ich mich offenbare und niemand reagiert? So wie neulich, als ich auf Facebook einen persönlichen Erfolg vermeldete und kein einziges Like bekommen habe. Ich weiß nicht, was unangenehmer war: das Gefühl, dass es niemanden interessiert hat oder dass alle es sehen konnten. Das Schweigen hat etwas Passives-Aggressives: Das ist als wenn ein Kind in der Schulaula etwas vor seiner Familie und der gesamten Elternschaft aufführt und anschließend keiner klatscht. Dabei versuche ich doch alle

> Postings von ‚Freunden' bei Facebook auch zu liken. Oder liegt es vielleicht gar nicht daran die anderen zu wenig geliket zu haben? Mögen sie mich einfach nicht?

Dieser exemplarische und stereotypische fiktive Gedankengang thematisiert das typische Anerkennungsdilemma des heutigen digitalen und individualisierten Zeitalters: Auf der einen Seite sich präsentieren zu müssen und aus der Masse herauszustechen, um wahrgenommen und anerkannt – ja vielleicht sogar bewundert – zu werden und auf der anderen Seite dabei nicht seines Bedürfnisses nach Anerkennung entlarvt zu werden, aufdringlich und penetrant zu wirken und sich in der Gemeinschaft zu integrieren.

Anerkennung ist ein Prozess und zählt heute als ein Grundbedürfnis, dessen soziale und gesellschaftliche Relevanz bisher noch nicht aufgeschlüsselt ist, weshalb in den letzten Jahren ein Diskurs in den Geistes- und Sozialwissenschaften geführt wurde. Der Diskurs hat bisher jedoch noch nicht in der Medienpädagogik und Mediensozialisation Einzug erhalten. Folglich ist zu klären, ob und welche Zusammenhänge zwischen dem Anerkennungsprozess, der Anerkennungsgenese und der Mediennutzung, Medienaneignung und Medienbildung bestehen, um für die Medienpädagogik und Mediensozialisation ertragreich und nutzenbringend zu sein.

2. Etymologie, Valenz und Semantik des Begriffs „Anerkennung"

Bereits die Etymologie, Valenz und Semantik des Begriffs „Anerkennung" deuten auf die Komplexität des Anerkennungsprozesses hin. Etymologisch bildete sich im 16. Jahrhundert „anerkennen" aus dem Wort „erkennen" (vgl. Goethe-Wörterbuch 2014). Vermutlich ist der Begriff „erkennen" und „anerkennen" auf die lateinischen Begriffe „agnoscere" und das daraus abgeleitete perzeptive Verb „recognoscere" über den französischen Begriff „reconnaître" zurückzuführen.[1]

Das deutsche Verb „erkennen" beinhaltet unterschiedliche semantische Inhalte. Die wohl abstrakteste Bedeutung steht synonymisch zu „wahrnehmen", „etwas erfassen" und „durch die Sinne empfinden". Substanzieller wird der Begriff, wenn er im Sinne von „sich eine Sache vorstellen", „identifizieren" und „prüfen, untersuchen", „verstehen und begreifen" und „eine klare Vorstellung bekommen" verwendet wird. Diese Bedeutungen implizieren ein identifizierendes Moment, d. h. nicht nur einen sensorischen Prozess, sondern darüber hinaus mindestens die perzeptuelle Organisation, einem Akt des Vergleichens mit Vorwissen[2] bestimmter Merkmale und Erfahrungen und somit etwas für wahr oder gültig zu erkennen. „Etwas völlig Fremdes, das jeglicher Wiedererkennung oder auf (in irgendeiner Hinsicht) Gemeinsamkeiten aufbauenden Identifikation entbehrt, kann auch nicht anerkannt werden" (Schmetkamp 2012: 113). Der Begriff kann auch „urteilen" oder „bewerten" bedeuten.[3] Dabei kann „erkennen" entwe-

1 Der französische Philosoph Paul Ricœur (2004/2006) identifiziert sogar 23 Bedeutungsnuancen in seiner phänomenologischen Arbeit *Wege der Anerkennung – Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein* und unterteilt sie in drei Hauptklassen: a) kognitives und erkenntnistheoretische Identifizieren, als zweite Klasse der im Sinne von b) „sich selbst erkennen" und drittens in der Semantik von c) einer wechselseitigen Anerkennung.

2 Im lateinischen Wort „recognoscere" oder auch im französischen „reconnaître" werden daher auch die Präfixe „re"- für „wieder" verwendet.

3 Zentral für das sozialwissenschaftliche Verständnis ist, dass das Subjekt immer eine Person, also entweder ein Individuum oder eine Gruppe ist, d. h. nur Personen können etwas oder jemanden anerkennen. Objekte der Anerkennung können hingegen neben Personen auch Tiere, (Tat-)Sachen, Objekte sein.

der weiterhin eine *zweistellige Relation* „jemand (x) erkennt jemanden oder etwas (y) an" im Sinne einer Bestätigung, Bejahung, Gutheißung und Wertschätzung oder eine *dreistellige Relation* „jemand (x) erkennt jemanden oder etwas (y) als/für etwas (z) an" oder „jemand (x) erkennt jemanden oder etwas (y) aufgrund von (z) an" beinhalten.

Bei der zweistelligen Relation wird das Verb „anerkennen" als „wahrnehmen", „erfassen", also im Sinne von „erkennen" und „etwas für wahr oder gültig" halten syntaxiert. Ursprünglich wurde diese Relation hauptsächlich verwendet, um das Verhältnis von der oder dem Anerkennende(n) und einem anzuerkennenden Gegenstand, einem Sachverhalt oder einer Tatsache wie etwa einem Gesetz oder einer Regel zu beschreiben. Etwas (z) wurde dabei für wahr oder gültig anerkannt und in gewisser Hinsicht als normativ verbindlich bestätigt. Daher wurde diese Relation hauptsächlich im politischen und juristischen Bereich verwendet und impliziert eine gewisse Machtproblematik.

Die dreistellige Relation setzt hingegen den Prozess des Erfassens, Wahrnehmens und Erkennens des Gegenübers voraus und impliziert den Prozess des Identifizierens und Vergleichens mit etwas Bekanntem. In der dreistelligen Relation kann das Objekt bzw. der oder die Anerkannte fundamental biologisch[4], aber auch bezüglich ihrer sozialen Zugehörigkeit zu sozialen Klassen und Kategorien[5] anerkannt werden. Darüber hinaus kann das Objekt bzw. der oder die Anerkennung-Suchende auch bezüglich seiner oder ihrer Eigenschaften, Fähigkeiten und anderen Merkmalen, die identitätsstiftend sind, anerkannt werden. Der Einzelne steht also für sich. Es können aber auch Gruppen anerkannt werden. „Die Gruppe zeichnet sich durch eine Gemeinsamkeit, zum Beispiel eine gemeinsame Wertebasis aus, die geteilt werden muss. Die Gruppe ist also nicht nur die Summe ihrer einzelnen Individuen" (Schmetkamp 2012: 123), sondern Gruppenmitglieder identifizieren sich über kollektive Merkmale, Interessen, Intentionen oder Ziele. „Jene Gemeinsamkeit macht sie zu einer Gruppe, einer Gemeinschaft, die sich über geteilte Identifikationsmomente definiert, das heißt, das Individuum, das Teil der Gruppe ist, setzt seine personale und kulturelle Identität unter anderem auch aus der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe zusammen" (Schmetkamp 2012: 125). Zusammenfassend erhält schließlich in diesem triadischen Zusammenhang „anerkennen" eine moralische Komponente. Die Aufmerksamkeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften erhielt der Anerkennungsprozess jedoch anfänglich nicht aufgrund seiner Valenz und Semantik, sondern aufgrund seiner Relevanz in dem Grundprinzip des Menschen als soziales Wesen.

3. Die Geschichte des Anerkennungsdiskurses

Obschon die Anerkennungsproblematik so alt ist wie die Menschheitsgeschichte selbst, lassen sich zur Relation des „Anerkennens" vereinzelte philosophische Überlegungen im westlichen Kulturraum erst auf Rousseau und Kant zurückführen. Wissenschaftlich systematisch setzte sich jedoch erstmals Johann Gottlieb Fichte mit „Anerkennung" auseinander. Dieser führte 1796 in seinen „Grundlagen des Naturrechts" nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre den Begriff Anerkennung mit seiner Genese des Bewusstseins auf Individualität ein, welches er als Bedingung eines vernünftigen (d. h. sich selbst als frei empfindenden) Subjekts definiert,

4 als Mensch, geschlechtsspezifisch als männlich, weiblich oder intersexuell.

5 wie beispielsweise der Nationalität, Ethnizität, Religionszughörigkeit, Altersklasse, Beruf, Familienstatus, Clique, Peer Group, Szene, Verein und anderen.

um von diesem aus das natürliche Rechtsverhältnis zu deduzieren (ebd., 7f.; vgl. Sitzer/Wiezorek 2005: 103). Fichte zeigte, dass die Selbstbewusstseinsbildung ein reziproker Prozess ist, der sich durch das Bestimmen der eigenen Freiheit und simultan intrinsischen Einschränkens von Willkürfreiheit charakterisieren lässt, ganz im Sinne von „Erkennen der eigenen Freiheit ist nur durch Anerkennen der Freiheit des Anderen möglich" (Siep 1992: 176). Die daseins- oder existenzaffine und rechtliche Begriffsdefinition von Anerkennung ist für Fichte nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das vollständige freie Selbstbewusstsein. Nur eine uneingeschränkte Reziprozität wie die sittliche Anerkennung, bei der die Erfüllung der Pflicht zur Achtung der Personenwürde gegenseitig erwidert wird (vgl. Düsing 2000: 109), ist hinreichend. Für Fichte geht die Bildung des Selbstbewusstseins mit dem Aufbau des sozialen Seins einher, bei dem das werdende Ich eine Synthese von autonomer Selbstständigkeit und interpersonaler Abhängigkeit bildet.

Der junge Georg Wilhelm Friedrich Hegel hingegen, der heute oft als „der" klassische Philosoph oder „Stammvater" (Honneth 2003: 7) von Anerkennung erklärt wird, versteht die Selbstbewusstseinsbildung und den Anerkennungsprozess auch als eine Integration in ein vorhandenes gesellschaftliches Regelsystem. Es geht ihm im Vergleich zu Fichte primär um die Anerkennung des Einzelnen als (Mit-)Glied eines Volkes (vgl. hierzu Siep 1992: 181). Hegels Gedanken entstammen zum einen, wie auch bei Fichte, aus der Auseinandersetzung mit der Philosophie Kants. Hegels *Phänomenologie des Geistes* (1807), speziell mit seinen Erläuterungen zum Kampf des Anerkennens sowie dem Verhältnis von *Herrschaft und Knechtschaft*, werden als deutlichstes Werk seines Entwurfs zu Anerkennung betrachtet.[6]

Hegel legt konkret die Bildung des Bewusstseins als eine „Bewegung des *Anerkennens*" dar und betrachtet Anerkennung somit als einen Prozess: In der ersten Phase der Bildung von Anerkennung „ist [das Selbstbewusstsein] *außer sich* gekommen". Das Selbstbewusstsein verliert sich selbst dadurch in zweifacher Hinsicht: Zum einen erfährt es sich „als ein *anderes Wesen*" (kursiv im Orig., Hegel 1952: 141) und simultan sieht es „*sich selbst*" (kursiv im Orig., Hegel 1952: 141) bzw. verliert sich selbst „*im Andern*" (kursiv im Orig., Hegel 1952: 141). In der zweiten Phase der „Bewegung des *Anerkennens*" soll dieser Selbstverlust sowie die Vereinnahmung des Anderen aufgehoben werden: „*erstlich*, es muß darauf gehen, *das andere* selbstständige Wesen aufzuheben, um dadurch *seiner* als des Wesens gewiß zu werden; *zweitens* geht es hiermit darauf, *sich selbst* aufzuheben, denn dies andere ist es selbst" (kursiv im Orig. ebd. 141f.). Das Selbstbewusstsein negiert das Andere, um sich selbst als existent zu vergewissern. Die Crux besteht nun darin, dass es sich selbst dadurch aber die Möglichkeit nimmt, vom Anderen bejaht zu werden. Daher kehrt in der dritten Phase das Ich „*in sich selbst*" (kursiv im Orig., ebd. 142) zurück, indem es seine Negation negiert, um sich selbst zu bestätigen. Das heißt „(…) es wird sich wieder gleich durch das Aufheben *seines* Andersseins (…)" und simultan „gibt es das andere Selbstbewußtsein ihm wieder ebenso zurück, denn es war sich im anderen, es hebt dies *sein* im anderen auf, entläßt also das andere wieder frei" (ebd.). Das Subjekt behandelt durch die doppelte Verneinung bzw. Negation das Andere als ein selbstständiges Subjekt. Beide Subjekte konstituieren sich schließlich selbst. „Sie anerkennen sich, als gegenseitig sich anerkennend" (ebd. 143). Es geht aber Hegel

6 Etwas irritierend wirkt die Positionierung des Themas in diesem Werk in Anbetracht seiner einige Jahre später veröffentlichten *Grundlinien der Philosophie des Rechts* (1820), bei der das Thema Anerkennung schon als behandelt und abgehandelt dargestellt wird.

nicht nur ausschließlich um die Selbstbewusstseinsbildung durch die reziproke Anerkennungsbeziehung zwischen zwei Subjekten im Sinne von Subjekt-, Erkannt- oder Wahrgenommen werden, so dass Hegels Begriff der Anerkennung nicht nur im Kontext von Individuation wie bei Fichte oder auch Hobbes (1651) „Kampf um Selbstbehauptung" bleibt.

Hegel betrachtet darüber hinaus Anerkennung in Relation zwischen Einzelwillen und Allgemeinwillen (Sitzer/Wiezorek 2005: 108) und manifestiert den Prozess vornehmlich auch in der Vergesellschaftung. Den Übergang bzw. die Transformation von der Individuation und Selbstbehauptung zum „Kampf um Anerkennung" und Vergesellschaftung stellt er mithilfe seines populären Gleichnisses von Herr und Knecht dar: Der Knecht verliert seine Selbstständigkeit und der Herr „*bezieht sich auf den Knecht mittelbar durch das selbstständige Sein*" (kursiv im Orig., ebd. 146). Sein Status ist abhängig von der Bestätigung bzw. Anerkennung des Knechts, welches wiederum nicht von Bedeutung für ihn sein muss. Aufgelöst wird das Verhältnis, indem der Knecht „durch die Arbeit zu sich selbst kommt". Die (durch das Arbeiten) „gehemmte Begierde" des Knechts (ebd. 149) kommt temporär durch das Stellen eigener Ansprüche zum Vorschein, wodurch er schließlich „darin seine Selbstständigkeit behält" (ebd. 148). „Im Herrn ist ihm das Für-sich-sein *ein Anderes* oder nur *für es*; in der Furcht ist das Für-sich-sein *an ihm selbst*; in dem Bilden wird das Fürsichsein *als sein eigenes* für es, und es kommt zum Bewußtsein, daß es selbst an und für sich ist. (…) Es wird also durch dies Wiederfinden seiner durch sich selbst eigener Sinn, gerade in der Arbeit, worin es nur fremder Sinn zu sein schien" (Hegel 1952: 149).

Der Herr erkennt in dem Knecht eine verletzbare Person und es kann zu einer wechselseitigen Bejahung der Anerkennung des jeweils anderen kommen. Das bedeutet der Übergang der Selbstbehauptung zum Kampf um Anerkennung charakterisiert sich in der Behauptung der Identität mit seinen subjektiven Ansprüchen gegenüber dem Anderen – und dies ist ein Kampf um die Ehre und den Status, der zwischen den beiden Kontrahenten bis zum Tod führen kann. Jedoch macht der Tod keinen Sinn, denn weder der Tote, noch der Lebende findet Anerkennung bei dem jeweiligen anderen, sodass sich einer dem Anderen unterwerfen muss, um dem Tod zu entkommen. Damit zeigt Hegel, dass „die Anerkennung selbstbewusster und selbstständiger Wesen nur in einem gemeinsamen Selbstbewußtsein möglich ist (…) Für die ‚interpersonale Anerkennung' bedarf es der Anerkennung des ‚Ich' im ‚Wir' und des ‚Wir' im ‚Ich' (Siep 2006: 114).

Komparierend mit Fichte betrachtet Hegel Anerkennung auch als die Bildung des Selbstbewusstseins, in dem das Subjekt sich um seine Fähigkeiten und Eigenschaften anerkannt weiß, zugleich Teile seiner Identität kennenlernt und somit dem Gegenüber als ein Besonderes entgegensetzt. Hegel fokussiert auf die unterschiedlichen Gestalten des reziproken Handelns, die er in die verschiedenen Formen sittlichen Verhaltens überträgt. „Die sittlichen Verhältnisse einer Gesellschaft stellen für ihn nunmehr die Formen einer praktischen Intersubjektivität dar, in der das komplementäre Übereinkommen und damit die notwendige Gemeinsamkeit einander sich entgegensetzender Subjekte durch eine Bewegung der Anerkennung sichert" (Honneth 1994: 30). Er befördert Anerkennung und andere elementare Formen intersubjektiven Zusammenlebens zu einer Art Naturbasis oder Grundlage menschlicher Vergesellschaftung (Honneth 1994: 26 & 30), die nicht nur – wie zuvor bei Fichte, Hobbes und Kant – auf Selbstbehauptung und Recht beruht, sondern auch auf die reziproke Anerkennung von Identität. Schließlich manifestieren sich schon in Fichtes und Hegels Überlegungen zum Anerkennungsprozess eine moralische und normative Komponente sowie eine Machtproblematik, die im Laufe der Zeit ausdifferenzierter wurden.

Mit Hegels Entwurf endete jedoch zunächst die Entwicklung der klassischen Anerkennungstheorie (vgl. Amengual 2010: 92). Zwar ist der Prozess von Anerkennung mit Hegels Herrschaft-Knechtschaft-Dialektik stark eingebettet in die Arbeiter- und Bildungsbewegung, jedoch ist hierbei der Anerkennungsprozess als Teiltheorie zu sehen. Erst seit dem 20. Jahrhundert wurde wieder ausschließlich Wert auf den Anerkennungsprozess gelegt und der Diskurs aufgenommen. Insbesondere durch die Re-Lektüren z. B. der Schriften Kants, Fichtes und kürzlich auch Rousseaus konnte vermehrt aufgezeigt werden, dass die Bedeutung des Themas Anerkennung bislang unterschätzt wurde. Dabei werden zugleich auch andere Lesarten und Auslegungen von ‚Anerkennung' eröffnet.

4. Der heutige Anerkennungsdiskurs

Seit Ende der 1990er Jahre lassen sich beinahe in allen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen eine „Konjunktur" und „Karriere des Anerkennungsbegriffs" (Nothdurft 2007: 111) beobachten. Lange Zeit zuvor suchte man vergeblich nach sowohl anerkennungstheoretischen Überlegungen zu Erziehung, Bildung und Sozialisation als auch Einträgen zu ‚Anerkennung' in pädagogischen Wörterbüchern und Lexika (vgl. Balzer 2012: 4). Die Arbeit an diesem Diskurs stellt sich dabei interdisziplinär als eine „Grundlagenreflexion" (Ricken 2010: 15) der sozialwissenschaftlichen Kategorie Anerkennung dar, die sich als „Arbeit an den Grenzen" (Balzer 2014: 3) in dem Sinne verstehen lässt, als dass er sich zum einen an den Grenzen der einzelnen Disziplinen bewegt (vgl. Düttmann 1997: 218) und zum anderen der Versuch unternommen wird, diese interdisziplinären Grenzen zu verschieben und zu öffnen. Während zurzeit die Sozialphilosophie, im Speziellen durch Axel Honneths (1992) Anerkennungskonzept, Anerkennung als ein moralisch-normatives Prinzip begreift und sie als ethische Kategorie fasst, wird in den Sozialwissenschaften der Anerkennungsbegriff als ein Problem von Differenz (und Gerechtigkeit) betrachtet.

Sukzessiv steigert sich auch in der Sozialisationsforschung und der empirischen Erziehungswissenschaft die Aufmerksamkeit gegenüber ‚Anerkennung' und es mehren sich die Arbeiten über und zu ‚Anerkennung' als zentrale Dimension in der Sozialisation sowie in pädagogischer Theorie und Praxis (vgl. u. a. Hafeneger 2002: 8). Anfangs wurde der Diskurs in Bereichen aufgriffen, die offensichtlich durch Differenz – wie beispielsweise Integration, Interkulturalität und Feminismus – geprägt waren. Mittlerweile hält der Anerkennungsdiskurs aber auch Einzug in der Bildungs- und Schultheorie sowie Schulpädagogik.

Nicole Balzer fasst 2012 die „Spuren der Anerkennung" der bis dato durchgeführten sozialwissenschaftlich-theoretischen Studien zusammen und gliedert sie interpretativ und phänomenal nach Anerkennungsformen. Sie zeigt dabei wie Anerkennung „‚arbeitet', wie sie sich vollzieht und wie sie ‚ausgeübt' wird" (Balzer 2012: 28) und differenziert schließlich den Diskurs zwischen a) Studien zur Anerkennung von Identität(en) und die Identität von Anerkennung sensu Honneth und Charles Taylor, b) Studien zur Anerkennung des Anderen und das Andere der Anerkennung sensu Emmanuel Levinas und Jessica Benjamin und c) Studien zur Macht der Anerkennung und die Anerkennung der Macht sensu Judith Butler und Pierre Bourdieu aus.

Zusammengefasst wird in erziehungswissenschaftlichen Studien Anerkennung „einerseits als Problematik von ‚Differenz' und Bildungsungleichheit zur Geltung gebracht und andererseits als ein moralisch-ethisches Prinzip pädagogischen Handelns und pädagogischer Praxen veranschlagt" (Balzer 2012: 585).

Daher ist – zugespitzt formuliert – der Appell des bisherig geführten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurses im Kontext moralisch-ethischer Überlegungen zu Anerkennung: Pädagogisches Handeln soll zu Anerkennungshandeln und pädagogische Arbeit zu Anerkennungsarbeit werden. Anerkennung bietet nach diesen Kerngedanken nicht nur eine ethische Orientierung und Zielvorgabe, sondern wird letztlich zu einem Qualitätsmerkmal pädagogischer Praxis. Während Hericks (u. a. 2006) Anerkennung daher mittlerweile als eine Fähigkeit, Kompetenz und Entwicklungsaufgabe pädagogisch Tätiger deklariert, verwies schon Erikson (1968) dahingehend auf die Bedeutung von Anerkennung in der Identitätsbildung eines Subjekts, als dass erfahrene und erlebte Anerkennung eine notwendige Komponente zur Konstitution des Ichs ist (vgl. Düsing 2000, Cwielong 2015). Er verdeutlichte, dass Vertrauensbrüche, Zurückweisung oder gar Missachtung von Bezugspersonen des sich konzentrisch erweiternden Umfeldes Krisen bis hin zu Brüchen in der Ich-Identität mit sich bringen können (Erikson 1968).

5. Der Anerkennungsdiskurs in der Mediensozialisationsforschung und Medienpädagogik

Wenngleich der Anerkennungsdiskurs in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen wird, fand er bisher nur wenig Anklang in der aktuell bildungswissenschaftlich orientierten Medienpädagogik und der Mediensozialisationsforschung, obwohl das Grundbedürfnis Anerkennung und die Suche nach Anerkennung vielleicht „der" Anlass oder ein Anerkennungsmangel die Ausgangssituation für die heutige digitale Mediennutzung ist (vgl. Hugger 2009, Cwielong 2015). Dabei wird Anerkennung zu einem Motivator, Stimulus und Unterstützer für die Medienaneignung und schließlich zur Medien- und Identitätsbildung mittels digitaler Sozialräume (Löw 2001, vgl. Cwielong 2015). Ob beim Eintritt und der Selbstpräsentation, der Kommunikation und Interaktion, Teilnahme und Integration in digitalen Sozialräumen (Löw 2001) und das Lernen in und mittels digitaler Medien – Anerkennung ist „Voraussetzung und ‚Triebwerk' von Bildung und Autonomie, (Chancen-)Gleichheit, Partizipation und Bildungsgerechtigkeit" (Balzer 2012: 585) auch in und mittels Medien und digitalen Sozialräumen (Löw 2001), so dass Anerkennungserfahrungen sowohl off- als auch online letztlich zum Katalysator von Bildungsprozessen und lebenslangen Lernens sowie insbesondere zur Bedingung gelingender Biografie (vgl. Balzer 2012: 597) wird. Um Anerkennung als grundsätzliche Dimension in der Mediensozialisation und Medienpädagogik in Theorie und Praxis begreifen zu können, kann Anerkennung als a.) *Analysekategorie* der Mediensozialisationsforschung und medienpädagogischen Empirie und als b.) *Reflexionskategorie* der medienpädagogischen Praxis gekennzeichnet werden (vgl. hierzu Balzer 2012: 586ff.).

a.) Anerkennung als eine *Analysekategorie* verdeutlicht die Bedeutung und den Modus des Prozesses von Anerkennung in der Medienaneignung und Medienbildung sowie Mediensozialisation. Angelehnt an Bedorfs (2010) drei Modelle von Anerkennungstheorien lässt sich die Relevanz des Anerkennungsprozesses von a) der Wahrnehmung und Kenntnisnahme über b) die gegenseitige Anerkennung bis hin zur c) gegenseitigen Anerkennung von Vergemeinschaftungsformen und Gemeinschaftsbildungen im digitalen Sozialraum (Löw 2001) verdeutlichen:

5.1. Wahrnehmung und Kenntnisnahme von Userinnen und Usern bzw. Subjekten: Subjektivierende Anerkennung

In digitalen Sozialräumen wie beispielsweise in Online-Communities, Chats, Foren und Games stehen Objekte als Platzhalter anstelle eines Individuums oder einer Gruppe, die als Subjekte wahrgenommen und zur Kenntnis genommen werden müssen. Daher sind in diesem Zusammenhang so genannte subjektivierende Anerkennungsansätze von großer Bedeutung. Subjektivierende Anerkennungsansätze, wie ursprünglich der von Fichte, bilden das Fundament für die Frage nach der Subjektwerdung. Jüngere Arbeiten wie beispielsweise die von Louis Althusser (u. a. 1977), Judith Butler, Jessica Benjamin (u. a. 1988, 1995, 1997) und Donald Woods Winnicott (u. a. 1951) betrachten Anerkennung als subjektkonstituierender Prozess, bei dem sich das Gefühl des Selbstseins, Selbstbewusstsein und Selbst(wert)gefühl bilden und erhöhen. „Anerkennung (…) umfasst [aber] auch kognitive Akzeptierung und impliziert notwendigerweise Versagung und Negation" (Balzer/Ricken 2012: 65) beispielsweise in Form einer epistemologischen und formellen Anerkennung, welche im digitalen Sozialraum (Löw 2001) bereits beim Eintritt wie der Registrierung durch die unterschiedlichen Reglementierungssysteme wie Softwareprogramme und beauftragte Raumwärter bzw. Gatekeepern vollzogen wird. In dieser Bedeutungsverwendung erhält Anerkennung nicht nur eine Konstitutions-, sondern simultan durch die (Re-)Identifizierung und durch das Wiedererkennen auch eine Machtproblematik (vgl. u. a. Bedorf 2010, Balzer/Ricken 2010: 66). Avatare in Form eines Bildes, Icons oder einer 3D-Figur repräsentieren mindestens eine Userin oder einen User. Ebenso stehen digitale oder digitalisierte Artefakte für eine oder mehrere erbrachte Leistung(en), symbolisieren den Lebensstil u. v. m. von Userinnen und Usern.

Diese visuellen und audio-visuellen Repräsentanten müssen auch von der Userschaft identifiziert werden und als „gültig", „existent" (an)erkannt werden, bevor eine soziale Interaktion und Kommunikation sowie Selbstbehauptung und Positionierung überhaupt erst möglich ist und stattfinden kann. Ganz in folgendem Sinne „Man ist [in diesem Prozess] nicht erst jemand, der dann auf andere stößt, sondern man wird erst jemand durch andere und von anderen her – ohne dass man deswegen vorher niemand war" (Balzer/Ricken 2010: 63). Die Abbildungen und Artefakte müssen gewissen normativen Kriterien bzw. kollektiven Wahrnehmungs- und Anerkennungsattributen der Userschaft entsprechen (vgl. Cwielong 2015), zugleich sollten sie sich aber auch von anderen Abbildung und Artefakten in ihrer Form und Darstellung abgrenzen und unterscheiden (vgl. Cwielong 2015). Das Subjekt muss also seine Selbstpräsentation an den „generalisiert Anderen" (Mead 1934) anpassen und angleichen, dabei aber zeitgleich sich als unabhängig von anderen erweisen und sich selbst behaupten (vgl. Cwielong 2015). Daher kann die subjektivierende Anerkennung widersprüchliche Gefühle und „Leiden verursachen" (Taylor 1993: 14) insofern, als das ausdrückende Fremdbild dem Selbstbild des Subjekts widersprechen kann. Es wird in diesem Prozess nicht nur definiert, „wer wir sind und sein können, sondern gegebenenfalls auch der Rahmen dessen abgesteckt (wird), wer wir nicht (mehr) sein und werden können" (Balzer 2014: 406).

5.2. Gegenseitige Anerkennung der Identitäten: Intersubjektivierende Anerkennung

Nach dem Prozess der Wahrnehmung und dem Erkennen des Subjekts von Reglementierungssystemen und der Userschaft kann eine Interaktion und Kommunikation stattfinden, in der eine emotionale Zuwendung beispielsweise in Form von Bewunderung, Würdigung, Achtung, aber auch Missachtung und Demütigung usw. zwischen den Userinnen und Usern stattfindet. In so genannten intersubjektivierenden Anerkennungsansätzen (vgl. Honneth 1992: Bedorf 2010) wie in den Überlegungen von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1807) und George Herbert Mead (1934: 1987) oder dem daraus erarbeiteten Anerkennungskonzept von Honneth (u. a. 1992) wird die reziproke Anerkennung mit der Artikulation elementarer Bedürfnisse im Kontext einer sozialen Interaktion betrachtet (vgl. Honneth 1992: 148). Es geht bei dieser Perspektive um die Untersuchung singulärer Identitäten mit ihrem Grundbedürfnis nach Anerkennung, den Einfluss von Anerkennung auf den Identitätsprozess sowie im Allgemeinen um das Verständnis des Selbst, der Selbstwerdung und der Selbstverwirklichung.

Die elementaren Anerkennungsformen der emotionalen Zuwendung und Bestätigung, kognitiver Achtung und sozialer Wertschätzung konstituieren schließlich die Genese einer individuellen Selbstbeziehung, die in den intersubjektivierenden Ansätzen nicht nur unter funktionalen Gesichtspunkten, sondern auch als normative Bedingung der Selbstverwirklichung (Honneth 1994: 280f.) betrachtet werden. Balzer und Ricken (2010) sehen in diesen Anerkennungsansätzen deshalb eine ethische Problematik, d. h. sie sehen den Begriff „Anerkennung" in dieser Bedeutung im Sinne von Wertschätzung und Respekt an, der als Zentralbegriff der gegenwärtigen Ethik und Begründungstheorie von Moral gesehen wird. Die Arbeiten von Honneth werden dabei als theoretischer und empirischer Grundstein gesehen, wobei der Anerkennungsbegriff recht eng gefasst und immer im positiven Verständnis verwendet wird. Nicht-Anerkennung und fehlende Anerkennung werden als Demütigung, Missachtung und als defizitär erachtet, was in der jeweiligen Wirklichkeit nicht zwangsläufig der Fall sein muss.

Hugger (2009) und Cwielong (2015) legten hierzu den Grundstein für die medienpädagogische und mediensozialisationstheoretische Untersuchung des Prozesses von Anerkennung zwischen Userinnen und Usern in seinem Modus und seiner Form in der Kommunikation zwischen Userinnen und Usern in digitalen Sozialräumen (Löw 2001). Hugger (2009) beschäftigte sich mit der Identitätsbildung von türkischen Migrantenjugendlichen in Online-Communities bzw. im Konkreten mit der Frage, wie es jungen Migrantinnen und Migranten der zweiten und dritten Einwanderergeneration in Deutschland gelingt, sich digitale „Ethno-Portale" – zunutze zu machen, um dort soziale Anerkennung zu finden und sich ihrer national-ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit zu vergewissern. Cwielong (2015) zeichnete in ihrer Untersuchung nicht nur den Anerkennungsprozess per se, sondern seine Interdependenz und Reziprozität zum Aneignungsprozess von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ab dem Kindesalter vom Offline-Kontext über Online-Communities in eine deterritoriale Vergemeinschaftung, einer popkulturellen Fanszene, nach.

In beiden Analysen wird deutlich, dass die Suche nach Anerkennung und Gleichgesinnten die Ausgangssituation für den Eintritt in die digitalen Sozialräume (2001) und schließlich der Erhalt von Anerkennung das soziale Handeln, die Teilnahme und schließlich Integration in ihrer Identitätsbildung fördert und stärkt.

5.3. Gegenseitige Anerkennung anderer (Medien-)Kulturen, Vergemeinschaftungsformen und Gemeinschaftsbildungen: Interkulturelle Anerkennung

Heute manifestieren sich gesellschaftliche und politische Prozesse in digitalen Sozialräumen insbesondere über und in den Medienkulturen, deterritorialen Vergemeinschaftungsformen und Gemeinschaftsbildungen beispielsweise – politisch aktuell relevant – durch die Bildung religiöser oder politischer extremistischer und radikalisierter Gruppierungen im Internet. Der Fokus von Untersuchungen interkultureller Anerkennung wie beispielsweise von Charles Taylor (1993) liegt auf politischen Anerkennungsfragen und der Frage nach kollektiven Identitäten kultureller, ethnischer und religiöser Art (vgl. u. a. Bedorf 2010, Schmetkamp 2012) in multikulturellen Gesellschaften im globalisierten Zeitalter. Konkret geht es dabei um interkulturelle, politische und ökonomische Gerechtigkeit. Balzer und Ricken (2010) bezeichnen diese Grundsatzfragen als Differenz- und Partizipationsproblematik, bei der Anerkennung als Modell der Auseinandersetzung um Differenz, Partizipation, soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Gerechtigkeit, gegenwärtige Problematiken und Diskurse multikultureller Gesellschaften wie Desintegration, Vereinzelung und Isolierung von Individuen, aber auch neue Vergemeinschaftungsformen und schließlich übergreifend und abstrahierend auch Individualisierung aufwirft.

Bisher wurden im digitalen Sozialraum nur wenige gesellschaftliche und politische Phänomene, Prozesse und Bewegungen wie beispielsweise Shitstorms und Hate-Speeches, Bildung neuer religiöser und politischer, radikalisierter und extremistischer Gemeinschaften und Vergemeinschaftungsformen mithilfe interkultureller Anerkennungsansätze untersucht.

So könnten mit der Anerkennungsperspektive Erregungskampagnen und Stimmungsmache wie Hatespeeches und Shit-, aber auch Candystorms, die sich an kleinen Details entzünden, erklärt und untersucht werden. Anfangs identifizieren sich Userinnen und User mit der – meist gerechtfertigten – Kritik oder dem Lob, sie anerkennen bzw. bestätigen dies über ein „Gefällt mir"-Klick, bekräftigen und exemplifizieren mithilfe von Postings (Kommentare, Fotos und Videos). Hinter der Partizipation verbirgt sich nicht nur die Artikulation von Angst, Zorn und Neid oder gar Bewunderung, sondern auch das Gefühl „etwas Gutes getan zu haben", „dabei zu sein", d. h. Userinnen und User streben nach der Befriedigung des Anerkennungsbedürfnisses, nach einem Zugehörigkeits- und Wir-Gefühl bzw. wie Honneth (1994) es bezeichnet, nach der Anerkennungsform „Solidarität" – wahrscheinlich ohne Bewusstsein über die Konsequenzen ihrer Beteiligung (Cwielong 2016). Simon Hegelich fokussiert dabei auf die technischen Möglichkeiten und erforscht Meinungsroboter und die Manipulation in sozialen Netzwerken durch z. B. „Social Bots" und „Click-Farmen", die im Internet eine Stimmungs- und Meinungsblase durch scheinbare quantitative Bestätigung und Anerkennung von Userinnen und Usern erzeugen und Popularität durch Algorithmen gewährleistet werden kann.

Seit Jahren nutzen Andreas Zick und seine Kollegen des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschungszentrum der Universität Bielefeld Anerkennung für ihre empirisch geleitete Theoriebildung wie zum Beispiel den Bielefelder Deintegrationsansatz (u. a. Anhut/Heitmeyer 2000, 2005) und insbesondere aktuell im Verbundprojekt X-SONAR für die Analyse extremistischer Strömungen in sozialen Netzwerken, die unter anderem auf Anerkennungsverletzungen, Anerkennungsmangel und Anerkennungsbeschädigungen zurückzuführen sind.

Es zeigt sich, dass sich insbesondere in sozialen Netzwerken kollektive Identitäten kultureller, ethnischer und religiöser Art finden. Über und im digitalen Sozialraum beanspruchen soziale Bewegungen ihre Beachtung, Minderheiten kämpfen um ihre Belange und ihre Anerkennung wird zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen. Politischer Widerstand und gewalttätige Konflikte werden in und über soziale Netzwerke ausgetragen.

6. Zusammenfassung und Fazit

Rekapitulierend zeigt sich, dass das soziale Handeln in digitalen Räumen von der Wahrnehmung und Kenntnisnahme über die Integration und das Zugehörigkeitsgefühl bis hin zur gegenseitigen Anerkennung von (Medien-)Kulturen, Vergemeinschaftungsformen und Gemeinschaftsbildungen mithilfe der Anerkennungsperspektive erklärt, nachgezeichnet und untersucht werden kann. Anerkennung als Analysekategorie der medienpädagogischen Empirie und der Mediensozialisationsforschung kann konkrete Fragestellungen und Thematiken nach Identität, Macht, Differenz und Gewalt in und über Medien, insbesondere in digitalen Sozialräumen (Löw 2001), aufzeigen.

Insbesondere im triadischen Verständnis von Anerkennung könnte die heutige bildungswissenschaftlich orientierte Medienpädagogik anknüpfen und so eine Brücke zu Aspekten, Fragestellungen, Prozessen etc. schlagen, die bisher eher sozialisationstheoretischen Forschungsbemühungen vorenthalten bleibt. Die Medienpädagogik eröffnet sich dann Themenfelder von Bewegungen, Phänomene und Prozesse wie Selbst- oder Blitzradikalisierung Jugendlicher im Internet, Gewalt(akte) und -inhalte wie Shitstorms, Hatespeeches, Cybermobbing etc., digitale Jugendkulturen wie bspw. Challenges im Internet und ihre Aneignung sowie Verbreitung, die Pro-Ana-Bewegung, Jugend und Partizipation bzw. zivilgesellschaftliches Engagement etc. Mithilfe von Erkenntnissen über den Zusammenhang von Anerkennung und Mediennutzung und Medienaneignung lassen sich ebenso Rückschlüsse auf den gegenwärtigen Diskurs über Medienbildung ziehen.

Anerkennung soll aber nicht nur als Perspektive und Instrument der Empirie und zur Theoriebildung dienen, sondern auch eine Reflexionskategorie medienpädagogischer Praxis sein, in der sie nicht nur ein Qualitätsmerkmal oder aus moralisch-ethischen (oder motivationstheoretischen) Gründen zu praktizierendes Handeln verkörpert. Insbesondere durch die technischen digitalen Möglichkeiten ist Anerkennung heute nicht mehr nur ein natürlicher und von sich aus gegebener Moment im Kommunikations- oder Verständigungsprozess, so dass dieser, im Vergleich zu pädagogischen Offline-Kontexten, *per se* zukünftig als eigene Dimension medienpädagogischen Handelns zu begreifen ist.

Mein Beitrag soll hier aber kein (ab-)geschlossener Gedankengang und keine abschließende Konzeption, sondern vielmehr eine Anregung für den Zusammenhang von Anerkennung und Medienpädagogik und Mediensozialisation sein sowie mögliche Einsatzbereiche und Fragestellungen von Anerkennung im digitalen Sozialraum (Löw 2001) aufzeigen.

Literatur

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate, in: ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg/Berlin: VSA, 108–153.

Amengual, Gabriel (2010): Anerkennung, in: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. Bd. 1, Hamburg: Meiner.

Anhut, Reimund/Heitmeyer, Wilhelm (2000): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen, Weinheim/München: Juventa.

Anhut, Reimund/Heitmeyer, Wilhelm (2005): Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster von Prekarität, in: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter: Integrationspotenziale moderner Gesellschaften, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75–100.

Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christian (Hg.): Anerkennung, Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.

Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung, Berlin: Suhrkamp.

Benjamin, Jessica (1988): The Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism and the Problem of Domination. Deutsch: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Übertragen von Lindquist, Nils Thomas/Müller, Diana (1990): Frankfurt am Main/Basel: Stroemfeld – Roter Stern.

Benjamin, Jessica (1995): Like subjekts, love objects. Essays on recognition and sexual difference. New Haven, Conn: Yale University Press. Deutsch: Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Übertragen von Helgard Kramer (1993): Basel: Stroemfeld – Nexus.

Benjamin, Jessica (1997): Shadow of the Other. Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis, London/New York: Routledge, Deutsch: Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität, Gender, Psychoanalyse. Übertragen von Irmgard Hölscher (2002): Frankfurt am Main: Stroemfeld.

Cwielong, Ilona Andrea (2015): Die Interdependenz und Reziprozität des Anerkennungs- und Aneignungsprozesses in der Mediatisierung. Eine qualitative empirische Untersuchung von Mitgliedern der japanisch popkulturellen Manga- und Animéfanszene, Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld, online unter: https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2905788 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Cwielong, Ilona Andrea (2016): Aktuelle Trends in der digitalen Mediennutzung Jugendlicher und junger Erwachsener und kritische soziale und jugendkulturelle Phänomene im Internet, in: BPjM-Aktuell. Amtliches Mitteilungsblatt der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien 11/2016.

Düsing, Edith (2000): Modelle der Anerkennung und Identität des Selbst (Fichte, Mead, Erikson), in: Schild, Wolfgang (Hg.): Anerkennung. Interdisziplinäre Dimensionen eines Begriffs. Ein Symposium, Würzburg: Könighausen & Neumann, 99–128.

Goethe-Wörterbuch (2014): Herausgeber Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften der Universität Trier, Stuttgart: Kohlhammer, online unter: http://gwb.uni-trier.de/de/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Hafeneger, Benno (2002): Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen, in: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 45–62.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): Phänomenologie des Geistes, nach dem Texte der Originalausgabe 1952, Hamburg: Felix Meiner.

Hepp, Andreas (2008): Medienkommunikation und deterritoriale Vergemeinschaftung. Medienwandel und die Posttraditionalisierung von translokalen Vergemeinschaftungen, in: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 133–150.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie, Berlin: Suhrkamp.

Hugger, Kai-Uwe (2009): Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
Löw, Martina (2001): Raumsoziologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Mead, George Herbert (1934): Mind, Self, and Society, Chicago: Charles W. Morris.
Mead, George Herbert (1987): Gesammelte Aufsätze. Band 1. Herausgegeben von Hans Joas, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Nothdurft, Werner (2007): Art. Anerkennung, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 110–122.
Ricœur, Paul (2004/2006): Wege der Anerkennung: Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Schmetkamp, Susanne (2012): Respekt und Anerkennung, Paderborn: Mentis.
Siep, Ludwig (1992): Praktische Philosophie im Deutschen Idealismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Sitzer, Peter/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung, in: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 101–132.
Taylor, Charles (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt am Main: Fischer.
Winnicott, Donald Woods (1951): Transitional Objects and Transitional Phenomena, in: Playingand Reality, London: Travistock, 1–25.

Alessandro Barberi

Vom Klassenkampf
Zur Wiederkehr des historischen Materialismus

Beitrag online im Ressort Bildung/Politik unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1049

Abstract

Alessandro Barberi analysiert anhand aktueller Debatten zur Rückkehr marxistischer Positionen die Grundlagen des historischen Materialismus und betont, dass Marx nach wie vor Recht hat, wenn er uns die entscheidenden Analyseinstrumente hinterlassen hat, um den sozialen Raum als Klassenkampf zu interpretieren. Denn ob mit Pierre Bourdieu, Terry Eagleton oder Didier Eribon, eines ist medienpädagogisch mehr als klar: Der Klassenkampf beginnt in unseren Schulklassen. Vom Kindergarten bis zur Hochschule reproduzieren unsere Bildungssysteme auf das Brutalste soziale Unterschiede und zementieren so ein System härtester Ressourcenballung, in der die begüterten Familien ihre (symbolischen) Güter – und seien es akademische Titel – reproduzieren. Barberis Beitrag unternimmt deshalb im Bereich der Politischen Philosophie den Versuch, klassifikatorische Instrumente an die Hand zu geben, die klassenspezifischen Differenzen in unserem Bildungssystem zu begreifen, um sie auf dem Weg in die ökonomische Gleichheit aller Menschen auch zu ändern.

On class struggle – regarding the return of Historical Materialism. On the basis of current debates regarding the return of Marxist positions, Alessandro Barberi analyses the foundations of Historical Materialism, emphasizing that Marx is still right, having bequeathed to us the essential tools of analysis in order to interpret the social space as class struggle. For whether you refer to Pierre Bourdieu, Terry Eagleton, or Didier Eribon, one thing is perfectly clear: the class struggle begins in our classrooms. From kindergarten to the university, our education systems reproduce social differences in the most violent manner, and thus cement a system of a fierce concentration of resources in which wealthy families reproduce their (symbolic) property – even down to academic titles. Barberi's contribution therefore attempts to identify classificatory tools in the field of political philosophy that can enable us to understand the class-specific differences in our education system in order to proceed to change them on our path to economic equality for all.

1. Marx gespenstert und hat Recht …

Abb. 1: Das Grab von Karl Marx
© Creative Commons: Nilzzon-commonswiki

Die Menschen machen ihre eigene Geschichte,
aber sie machen sie nicht aus freien Stücken,
unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen,
gegebenen und überlieferten Umständen.
Die Tradition aller toten Geschlechter lastet
wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden.
Wenn sie eben damit beschäftigt scheinen,
sich und die Dinge umzuwälzen,
noch nicht Dagewesenes zu schaffen,
gerade in solchen Epochen revolutionärer Krise beschwören sie ängstlich
die Geister der Vergangenheit zu ihrem Dienste herauf,
entlehnen ihnen Namen, Schlachtparole, Kostüm,
um in dieser altehrwürdigen Verkleidung und mit dieser erborgten Sprache
die neue Weltgeschichtsszene aufzuführen.
Karl Marx, Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte (1852)

Ein Gespenst geht um in Europa […].
Karl Marx und Friedrich Engels, Manifest der Kommunistischen Partei (1847/1848)

Hamlet: Rest, rest, perturbed spirit! […]
The time is out of joint. […]
Ghost: I am thy father's spirit.
Shakespeare, Hamlet (1602) zit. nach Jacques Derrida, Spectres de Marx (1993)

1.1. Irrungen und Wirrungen

Abb. 2: Deckblatt der »ZEIT« vom 23. Januar 2017

Die ZEIT titelte jüngst mit einer rhetorischen Frage, deren Beantwortung wohl auf die nächste Krise warten muss: „Hatte Marx doch Recht?". Schon im Untertitel wurde dabei deutlich, dass Giovanni di Lorenzo Marx vom Marxismus wegredigierte: „Was man von ihm [Marx, A. B.] noch lernen kann – dem Marxismus zum Trotz". Als ob die unzähligen Strömungen des Marxismus – u. a. Sozialdemokratinnen und -demokraten, Anarchosozialistinnen und -sozialisten *sowie* Kommunistinnen und Kommunisten – seit dem Tod von Marx im Jahr 1883 im Rahmen der Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung nichts dafür geleistet hätten, Marx Recht zu geben, um diese Frage zu beantworten (Kolakowski 1988). Und so machte sich Stephan Willeke in der ZEIT auf die Suche nach dem Proletariat und fand es bezeichnenderweise nicht (Willeke 26.01.2017), Lisa Nienhaus brachte Marx um die Revolution, da angeblich sein „Traum vom Umsturz der Verhältnisse in der Wirklichkeit katastrophal endete" (Nienhaus 26.01.2017) und Gero von Radow lieferte eine ethnologisch interessante Quelle über die fragwürdige Distanz zu seiner lobenswerten marxistischen und kommunistischen Jugend in den 1970er Jahren und damit im Anschluss an das Revolutionär-Werden des Mai 68 (Radow 26.01.2017). Sinn machte schlussendlich nur die Affirmation der Marxschen Krisentheorie (Sinn 26.01.2017) und der Bericht über Elke Kahr und die Grazer KPÖ (Gasser 26.01.2017). In dieser Linie steht auch die vom Titel weg typische jüngste Publikation der taz-Wirtschaftskorrespondentin (Herrmann 2016). Im Übrigen gibt es Sachcomics zum Marxismus, die intelligenter sind als diese nicht wahrlich aktuelle und oberflächliche Debatte (Woodfin et al. 2014).

Aber immerhin gespenstert Marx als scheinbarer „Geist der Vergangenheit" in der ZEIT-Redaktion, obgleich sie sich wohl – im Gegensatz zum Suhrkamp-Verlag, der es wenigstens nach

vierzig Jahren schaffte – klassenspezifisch nicht herablassen konnte, die Hamburger Redaktion von *konkret* zu Wort kommen zu lassen, die mit Hermann L. Gremliza und jeder Ausgabe serienweise Antworten auf die nun – bald dreißig Jahre nach dem Fall der Mauer (Wippermann 2009) – gespensternde Frage gegeben hat (Ditfurth 2007; Gremliza 2016). Dabei haben etwa Dietmar Dath (Kommunist) und Barbara Kirchner (Sozialdemokratin) Einiges an Vorarbeit geleistet, um den Klassenkampf mit sozialistischen Zielen fortzusetzen (Dath 2008, 2014; Dath/Kirchner 2012). Summa Summarum: Wer stellt hier rhetorische Fragen, wenn die Antwort vollkommen klar, aber aus weltgeschichtlichen Gründen (Hobsbawm 1999) hochgradig verdrängt und ins individuelle und kollektive Unbewusste verschoben ist? Marx hatte trotz aller neofaschistischen und neokonservativen Verwerfungen und Totschläge (Liessmann 1993) im Grunde – und mit den *Grundrissen* (Marx 1974) – eben Recht. Auch deshalb erschien jüngst in Berlin eine herausragende Neuübersetzung von *Das Kapital lesen* (orig. 1965) des Autorenkollektivs um Louis Althusser (2015), dessen *Für Marx* schon davor brillant neu übersetzt worden war (Althusser 2011). Auch Thomas Pikettys *Das Kapital im 21. Jahrhundert* lässt zumindest vom Titel her Marx gespenstern (Piketty 2016). Auf all diese Zusammenhänge kam am 17. Februar 2017 auch 3sat mit einem Beitrag in *scobel* unter dem Titel *Kapital kauft sich politische Macht* zu sprechen (Hauer/Kirschey 2017).

1.2. Die Schwärze des Kapitalismus

Abb. 3: Terry Eagleton, Why Marx Was Right
© Yale University Press

Und genau deshalb stellte der irische Marxist Terry Eagleton vor nicht allzu langer Zeit eben keine Fragen, sondern erörterte schlicht *Why Marx was right* (Eagleton 2011), was nicht bedeutet, dass Marx sich nicht auch geirrt hätte. Vielmehr erläutert Eagleton – wie eine zunehmende Zahl aktueller Literatur (z. B. Schröter et al. 2006) – eingehend, warum gerade unsere postindustriellen westlichen Gesellschaften ob der Brutalität der Klassenkämpfe und Klassenkriege im digitalen und kybernetischen Kapitalismus 4.0 (vgl. Tiqqun 2007) hervorragend in einem marxistischen Interpretationsrahmen als Meta-Erzählung erfasst werden können, wenn diese

Erzählung der (Selbst-)Kritik und der empirischen Überprüfung verpflichtet bleibt. So ist etwa Eagletons seismografische Zeitdiagnose unserer Gegenwart voller Ironie und Witz und dennoch in aller Härte mehr als treffend. Nach dem reaktionären *Schwarzbuch des Kommunismus* (Courtois et al. 1998) stellen eben auch Marxistinnen und Marxisten (Heuer 1998) ihre Fragen nach der sozialen und ökonomischen Schwärze des Kapitalismus:

> Aber wie steht es mit dem Kapitalismus? Zur Zeit dieser Niederschrift gehen die Arbeitslosenzahlen weit in die Millionen und steigen unaufhaltsam weiter, während die Implosion der kapitalistischen Volkswirtschaft nur verhindert werden konnte, indem man den ohnehin schon gebeutelten Bürgern Milliarden Dollar aus der Tasche zog. Die Banker und Börsianer, die das Finanzsystem der Welt an den Rand des Abgrunds brachten, begeben sich sicherlich scharenweise unter die Messer der plastischen Chirurgen, damit ihre wutschnaubenden Opfer sie nicht erkennen und ihnen die Glieder einzeln ausreißen können. (Eagleton 2012: 28–29)[1]

Der brutale Klassenantagonismus zwischen den Boni und Bonitäten (etwa Triple A) von aristokratischen Finanzmarktbankern in ihrer destruktiven und höllischen Akkumulationsgeilheit und der kollektiven Verschuldung der globalen lohnabhängigen Bevölkerung, die deren Verbrechen über Bail-outs ausbaden muss, ist damit punktgenau beschrieben. Es kommt hier buchstäblich zu einer Schuldumkehr (Graeber 2012a, 2012b) und einer perversen Verkehrung der Rolle von Tätern und Opfern. Denn verschuldet sind de facto nicht jene, die *keine Schuld* an der Krise haben, sondern jene, die – nach einem Wort Walter Benjamins – die kapitalistische Produktionsweise „bis an die endliche völlige Verschuldung Gottes" getrieben haben (Baecker 2009: 16) und damit schon in dieser Welt – ganz immanent und atheistisch betrachtet – in der Hölle gelandet sind. So bleibt es eine Tatsache, dass Totgesagte länger leben und aufs erste als Gespenster wiederkehren und z. B. auf dem Deckblatt der ZEIT – sozial- und medienphänomenologisch – *erscheinen* (Derrida 2004b). In diesem Sinne lässt auch Eagleton Marx gespenstern und widersetzt sich u. a. der mehr als oberflächlichen Behauptung, der Historische Materialismus sei ein reiner Determinismus, indem er – ganz so wie Pierre Bourdieu (1976) – daran erinnert, dass Marx mit dem achtzehnten Brumaire betonte, dass die Menschen ihre Geschichte – unter vorgegebenen materiellen (Produktions-)Bedingungen – immer selber machen und dabei durch ihre Entscheidungen selbstbestimmt und aktiv handelnd in ihre Gesellschaft, Kultur und Umwelt eingreifen, um sie nicht nur zu interpretieren, sondern praktisch zu verändern (Eagleton 2012: 45–82).

1 But what about capitalism? As I write, unemployment in the West is already in the millions and is mounting steadily higher, and capitalist economies have been prevented from imploding only by the appropriation of trillions of dollars from their hard-pressed citizens. The bankers and financiers who have brought the world financial system to the brink of the abyss are no doubt queuing up for cosmetic surgery, lest they are spotted and torn limb from limb by enraged citizens.

1.3. Reaganismus und Thatcherismus

Abb. 4: Reagan und Thatcher
© Creative Commons: Aavindraa

Auch die unrichtige Annahme, der Marxismus würde immer in einen diktatorischen Autokratismus münden und hätte nichts zur Demokratisierung oder zur Emanzipation der Menschheit und damit auch der Frauen beigetragen, sowie die Unterstellung, Menschen wären „von Natur aus" egoistisch, habgierig, aggressiv und kompetitiv, werden von Eagleton nachdrücklich distanziert (ebd.: 83–129). In der Sozialgeschichte (und auch Biologen haben das für die Tierwelt gezeigt) finden sich daher auch genügend Beispiele dafür, dass Menschen kooperativ und kommunitär jenseits der Konkurrenz handeln können (Warneken 2016). Historisch geht Eagleton deshalb in jüngerer Zeit zu Recht auf den Reaganismus und Thatcherismus zurück, um zu zeigen, dass der in den 1980er Jahren beginnende Wandel unserer Gesellschaften vom Paradigma der Produktion zu jenem der Dienstleistung und der deregulierten Finanzmärkte die Welt keineswegs verbessert hat, sondern mit einer brutalen klassenspezifischen und kriegsstrategischen (gemeint ist etwa die Wall-Street-Banker-Wertschätzung von Tsu 2012) Ausschaltung der Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung, ihrer Organisationen und ihrer theoretischen Tradition identisch war:

> So waren die Voraussetzungen für Reagan und Thatcher geschaffen, die mithalfen, die traditionelle Produktionsweise zu demontieren, die Arbeiterbewegung zu knebeln, dem Markt die Zügel freizugeben, den repressiven Arm des Staates zu stärken und eine neue Gesellschaftsphilosophie zu verkünden, die man am ehesten als »nackte Gier« bezeichnen kann. Die Verlagerung der Investitionen aus dem Produktions- in den Dienstleistungs-, Finanz- und Kommunikationssektor war lediglich die Reaktion auf eine langwierige Wirtschaftskrise, kein Sprung aus einer hässlichen alten in eine schöne neue Welt. (Eagleton 2012: 17–18)[2]

2 The stage was thus set for Reagan and Thatcher, who would help to dismantle traditional manufacture, shackle the labour movement, let the market rip, strengthen the repressive arm of the state and champion a new social philosophy known as barefaced greed. The displacement of investment from manufacture to the service, financial and communications industries was a reaction to a protracted economic crisis, not a leap out of a bad old world into a brave new one.

Dabei wurde auch der soziale Zusammenhalt bzw. die Kooperation dem absoluten Diktat der kapitalistischen Konkurrenz unterstellt wie 2013 auch in Marc Bauders Dokumentarfilm *Master of the Universe* mit dem und über den ehemaligen Investmentbanker Rainer Voss deutlich wurde (Bauder 2013). Ein Umstand, dem sich auch Richard Sennet vor einigen Jahren mit einem Plädoyer für die kooperative Zusammenarbeit entgegensetzte (Sennett 2012). Ausgehend von dieser historischen Konstellation der Gegenwart ist es vonnöten, die Wiederkehr des Historischen Materialismus und mithin auch des Klassenkampfs als Klassenkrieg in den Beständen der aktuellen Debatten zu diskutieren.

1.4. Conclusio: Linke Archive retten

Abb. 5: Anselm Kiefer – Von den Verlorenen gerührt, die der Glaube nicht trug, erwachen die Trommeln im Fluss
© Creative Commons: Wmpearl

Dabei sollen im Folgenden einige Grundbegriffe der marxistischen Tradition rekapituliert und aktualisiert werden. So wird eingehend vom Klassenbegriff und dem Klassifikationsproblem (Kapitel 2), dem Proletariat – d. i. auch das Kognitariat bzw. Prekariat – (Kapitel 3) die Rede sein, um zu zeigen, dass mit dem Neuen Klassenkampf (Žižek 2015) eine Wiederkehr des Verdrängten (Losurdo 2016) zu konstatieren ist (Kapitel 4), welche den Aufbau einer *Neuen Internationale* nötig macht (Derrida 2004b). Wenn etwa mit Bernie Sanders in den USA oder mit Jeremy Corbyn in Großbritannien ein „Demokratischer Sozialismus" die politische Bühne betrat, der gegen alle Widerstände damit begann, den äußerst fatalen und verräterischen „Dritten Weg" von Bill Clinton und Tony Blair zu kritisieren, wird auch die Frage gestellt werden müssen, was am Beginn des 21. Jahrhunderts ein „Sozialdemokratismus", ein „Demokratischer Sozialismus" und vor allem auch ein – über Žižek und Badiou – revolutionärer „Kommuni(tari)smus" – im Sinne von Creative Commons, Gemeinwohl, Community-Medien oder Kommunalpolitik in kommunitärer (d. i. öffentlicher) Hand – sein könnte (Kapitel 5).

2. Von Klassen und Klassifikationen

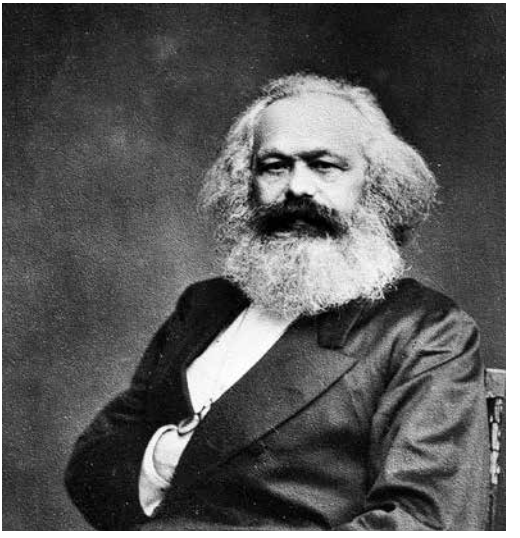


Abb. 6: Marx-Portrait
© Creative Commons: User unknown

Die Eigentümer von bloßer Arbeitskraft,
die Eigentümer von Kapital und die Grundeigentümer, […]
bilden die drei großen Klassen der modernen,
auf der kapitalistischen Produktionsweise beruhenden Gesellschaft.
In England ist unstreitig die moderne Gesellschaft, in ihrer
ökonomischen Gliederung, am weitesten, klassischsten entwickelt.
Dennoch tritt diese Klassengliederung selbst hier nicht rein hervor.
Karl Marx, Das Kapital. Dritter Band (1894)

2.1. Klasse(n) als Gedankenkonkretum: Begriff und Begreifen

Abb. 7: Affenhand
© Creative Commons: Rod Waddington

Eine grundlegende *Reaktion* auf Marx und den Marxismus bestand diskurs- und wissensgeschichtlich immer wieder darin, die verallgemeinerte Existenz der auf Lohnarbeiter und Kapitalisten hin zugespitzten Polarität der „Klassen" (vor allem: Aristokratie, Bürgertum, Kleinbürgertum, Arbeiter- und Bauernschaft) auf den rein konstruktiven Akt der Klassifikation zurückzuführen und damit die historische und gegenwärtige Existenz von Klassenkämpfen zu negieren, indem deren empirische Existenz bestritten wurde. Dabei ist vielmehr unbestreitbar, dass Marx nicht zuletzt aus philosophischen Gründen als Kind des Hegelianismus *und* Kantianismus (Negt 2003) sehr genau wusste, dass das wissenschaftliche Objekt der „Klasse" nicht nur, aber *auch* über eine kategoriale Bestimmung als „Gedankenkonkretum" und mithin durch einen „Akt" der Klassifikation hergestellt, also – aktualisierend formuliert – *konstruiert* wird, wenn die ökonomische Analyse darin besteht, nicht nur „vom Abstrakten zum Konkreten aufzusteigen", sondern von eben diesem „gegebnen, konkreten, lebendigen Ganzen" einer vorhandenen Gesellschaftsformation auszugehen, wie Marx in den *Grundrissen* formuliert (Marx 1974: 22). Die gedankliche Aktivität der Kategorien – und seien es wie in diesem Zusammenhang ökonomische wie der „Besitz" oder das „Eigentum" – wird von Marx über die „Begriffe" praxeologisch auf das „Begreifen" bezogen, wodurch er aber – so wie in den *Feuerbach-Thesen* – auch betonte, dass die kategoriale Verarbeitung des Konkreten ihren Anteil an der „ökonomischen Klassifikation" behält:

> Für das Bewußtsein […], erscheint daher die Bewegung der Kategorien als der wirkliche Produktionsakt [sic! A. B.] – der leider nur einen Anstoß von außen erhält –, dessen Resultat die Welt ist; und […] – dies ist […] soweit richtig, als die konkrete Totalität als Gedankentotalität, als ein Gedankenkonkretum [sic! A. B.], in fact ein Produkt [sic! A. B.] des Denkens, des Begreifens [sic! A. B.] ist; keineswegs aber des außer oder über der Anschauung und Vorstellung denkenden und sich selbst gebärenden Begriffs, sondern der Verarbeitung [sic! A. B.] von Anschauung und Vorstellung in Begriffe. Das Ganze, wie es im Kopfe als Gedankenganzes erscheint, ist ein Produkt [sic! A. B.] des denkenden Kopfes, der

> sich die Welt in der ihm einzig möglichen Weise aneignet, einer Weise, die verschieden ist von der künstlerischen, religiösen, praktisch-geistigen Aneignung [sic! A. B.] dieser Welt. (ebd.)

So ist es zwischen „Gedankenkonkretum" und „Praxis des Begreifens" nach wie vor bemerkenswert, dass der von Engels redigierte dritte Band von Marxens *Kapital* am Ende genau dort abbricht, wo Marx „Die Klassen" näher diskutieren will und vor allem zwischen Lohnarbeitern, Kapitalisten und Grundeigentümern unterscheidet, um dabei noch weiter zu differenzieren. Marx formuliert in diesem Zusammenhang:

> Indes würden von diesem Standpunkt aus z. B. Ärzte und Beamte auch zwei Klassen [sic! A. B.] bilden, denn sie gehören zwei unterschiednen gesellschaftlichen Gruppen an, bei denen die Revenuen der Mitglieder von jeder der beiden aus derselben Quelle fließen. Dasselbe gälte für die unendliche Zersplitterung [sic! A. B.] der Interessen und Stellungen, worin die Teilung der gesellschaftlichen Arbeit die Arbeiter wie die Kapitalisten und Grundeigentümer – letztre z. B. in Weinbergsbesitzer, Äckerbesitzer, Waldbesitzer, Bergwerksbesitzer, Fischereibesitzer – spaltet [sic! A. B.].{Hier bricht das MS. ab.} (Marx 1975: 893)

Diese Stelle macht mithin deutlich, dass es Marx als Kind des deutschen Idealismus, den er im Sinne einer „Anatomie der Gesellschaft" buchstäblich vom idealistischen „Kopf" auf die materialistischen „Füße" stellte, klar vor Augen stand, dass Klassen klassifikatorisch auf eine logische Allgemeinheit bezogen sind, die zum Besonderen hin ausdifferenziert werden muss, um die klassenspezifischen „Zersplitterungen" und „Spaltungen" eines gegebenen Gesellschaftskörpers angemessen analysieren zu können. Da sein Gesamtwerk aber einen Torso darstellt, brach das Manuskript eben genau an jener Stelle ab, die in der Geschichte der Sozialwissenschaft(en) von großer Bedeutung werden sollte und auch heute noch von eminenter Wichtigkeit ist. Denn in der Ablehnung der konkreten Allgemeinheit der klassenspezifischen Polarität zwischen Bourgeoisie und Proletariat treffen sich jene, die nicht im Sinne des *Historischen Materialismus* davon ausgehen wollen, dass die Geschichte eine Geschichte von Klassenkämpfen ist, welche immer wieder klare Interessenspolaritäten der Macht und der Herrschaft im sozialen (und medialen) Raum markieren. So etwa nach wie vor zwischen Wirtschaftskammern und Gewerkschaften.

2.2. Kampf und (relationale) Klassenlage

Abb. 8: Das Turnier in Worms
© Creative Commons: Zentralbibliothek Solothurn

Deshalb ist es auch heute entscheidend, ob man die weitere Entwicklung der Sozialwissenschaften als ein Nachjustieren der Marxschen Grundbegriffe begreift oder ihre Geschichte als die ihrer Negation erfasst. So sei hier in aller Kürze daran erinnert, dass Max Webers *Wirtschaft und Gesellschaft* (Weber 1990) ohne die soziologischen Grundbegriffe des „Kampfes" (ebd.: 20–21) und der „Klassen" (ebd.: 177–180) schlicht nicht denkbar ist, da sie beide grundlegend in Webers Kategorienlehre eingelassen sind. Im vollen Bewusstsein der Marxschen Voraussetzungen definiert Weber den „Kampf" wie folgt:

> § 8 *Kampf* soll eine soziale Beziehung insoweit heißen, als das Handeln an der Absicht der Durchsetzung des eignen Willens gegen Widerstand des oder der Partner orientiert ist. (ebd.: 20)

Mithin begreift Weber den sozialen Raum u. a. vom Vernichtungskampf über den Ritterkampf bis hin zum Kampfspiel (Sport) und dem Konkurrenz- bzw. Existenzkampf (ebd.) als ein Feld aus Willens- und Widerstandskräften, in dem „Kampfmittel, Kampfobjekte und Kampfrichtung" (ebd.: 21) eine eminente Rolle bei der Konstitution von – u. a. charismatischer – Herrschaft spielen. Die Linien des Kampfes sind in der Folge auch als klassenspezifische gefasst, wenn Weber – durchaus in der Tradition Immanuel Kants – drei Klassenbegriffe *kategorial* ins Spiel bringt:

> auf dem Boden aller drei Klassenkategorien [Besitzklasse, Erwerbsklasse und Soziale Klasse, A. B.] können Vergesellschaftungen der Klasseninteressenten (Klassenverbände) entstehen. Aber dies muß nicht der Fall sein: Klassenlage und Klasse bezeichnet [sic!] an sich nur Tatbestände *gleicher* (oder ähnlicher) typischer Interessenlagen, in denen der Einzelne sich ebenso wie zahlreiche andere befindet. (ebd.: 177)

So sind Besitzklassen im Kapitalismus – und dies ist durchaus marxistisch interpretierbar – für Weber vor allem durch „Monopolisierung" (ebd.) gekennzeichnet. Darauf hatte Rudolf Hilferding schon 1910 in seiner Analyse des *Finanzkapitals* hingewiesen (Hilferding 2000), worauf Wladimir Iljitsch Lenin 1916 mit *Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus* direkt antwortete (Lenin 1987). So lässt sich auch mit der bei Weber vorgestellten Ausdifferenzierung der drei Klassenkategorien Marx in diesem Sinne hervorragend nachjustieren, ohne seine *Grundrisse* einzureißen. Ein Umstand, der auch für Pierre Bourdieu von geraumer Bedeutung war, der 1984 – auch als Schüler der Historischen Epistemologie von Gaston Bachelard und Georges Canguilhem (Rheinberger 2013) – in *Sozialer Raum und »Klassen«* (Bourdieu 1991) genau dieses Verhältnis von Klassen und (ihrer) Klassifikation erörterte:

> Ausgehend von den Stellungen im Raum, lassen sich *Klassen* im Sinne der Logik herauspräparieren, das heißt Ensembles von Akteuren mit ähnlichen Stellungen, und die, da ähnlichen Konditionen und ähnlichen Konditionierungen unterworfen, aller Voraussicht nach ähnliche Dispositionen und Interessen aufweisen, folglich auch ähnliche Praktiken und politisch-ideologische Positionen. Diese Klasse auf dem Papier ist von *theoretischer* Natur, existiert als Theorie: Produkt einer explikativen Klassifikation ganz analog zu der der Zoologen oder Botaniker [sic! A. B.], ermöglicht sie die *Erklärung* und Prognose der Praktiken und Eigenschaften der klassifizierten Dinge – und unter anderem auch der auf Gruppenzusammenschluß basierenden Verhaltensweisen. Sie bildet keine reale, effektive Klasse im Sinne einer kampfbereiten Gruppe; sie ist, strenggenommen, lediglich eine

wahrscheinliche Klasse, das heißt eine Gesamtheit von Akteuren, deren Mobilisierung im Verhältnis zu jeder anderen nur weniger objektive Schwierigkeiten bereitet. (ebd.: 12)[3]

Es ist anzunehmen, dass Bourdieu bei diesen Sätzen auch Michel Foucaults *Les Mots et les Choses/Die Ordnung der Dinge* (1966) vor Augen stand, ein Buch, das die Geschichte der ökonomischen, biologischen, philologischen und philosophischen „Klassifikationsordnungen" Europas seit dem 16. Jahrhundert untersucht hatte (Foucault 1974). Interessant sind dabei auch aktuelle Kritiken an Bourdieu, die in seiner Fluchtlinie weiterarbeiten, aber aus marxistischer Sicht betonen, dass (symbolisches) Kapital nur akkumuliert werden kann, wenn einzelne andere für sich arbeiten lassen (Streckeisen 2014). Die (neoliberale) Schnittmenge der Theorie des „symbolischen Kapitals" mit der Rede vom Humankapital war Bourdieu gemeinsam mit Jean-Claude Passeron vor seinem Tod noch selbst aufgefallen. Es ist indes immer noch möglich, in aller Kürze hinsichtlich des Klassenkampfs einen Bogen von Marx über Weber zu Bourdieu und Foucault zu schlagen, wie jüngst mit einem (vollkommen zu Recht) vielbeachteten Buch erneut vor Augen stand …

2.3. „Unter" dem Geschlecht die Klasse: Rückkehr nach Reims

Abb. 9: Kathedrale in Reims
© Creative Commons: bodoklecksel

3 Sur la base de la connaissance de l'espace des positions, on peut découper des classes au sens logique du mot, c'est-à-dire des ensembles d'agents occupant des positions semblables qui, placés dans des conditions semblables et soumis à des conditionnements semblables, ont toutes les chances d'avoir des dispositions et des intérêts semblables, donc de produire des pratiques et des prises de position semblables. Cette classe sur le papier a l'existence théorique qui est celle des théories en tant que produit d'une classification explicative, tout à fait semblable à celle des zoologistes ou des botanistes, elle permet d'expliquer et de prévoir les pratiques et les propriétés des choses classées ; et entre autres choses les conduites de rassemblement en groupe. Ce n'est pas réellement une classe, une classe actuelle, au sens de groupe et de groupe mobilisé pour la lutte ; on pourrait dire à la rigueur que c'est une classe probable, en tant qu'ensemble d'agents qui opposera moins d'obstacles objectifs aux entreprises de mobilisation que n'importe quel autre ensemble d'agents.

Denn Didier Eribon, der sowohl mit Bourdieu als auch Foucault zusammengearbeitet und u. a. einschlägig zur *Konservativen Revolution* publiziert hatte (Eribon 2007), legte 2009 in Frankreich mit *Retour à Reims/Rückkehr nach Reims* (Eribon 2016d) eine hochgradig reflexive Analyse der Klassenspezifika seines eigenen Bildungswegs vor, nachdem er selbst sich auf seinem mühsamen Aufstiegsweg intellektuell vor allem um die kulturellen Fragen der Sexualität gekümmert hatte (ebd.: 22). Es ist bemerkenswert, wie Eribon – heute nach einem schwierigen Weg voller Ablenkungen Professor für Soziologie in Amiens [sic! A. B.] – in der Auseinandersetzung mit seiner Familie selbst hinsichtlich seiner eigenen Homosexualität vermerkt, dass – gleichsam unterhalb von ihr und vor allem angesichts des hochgradig selektiven Konkurrenzkampfes im Bildungssystem – nach wie vor die permanente Brutalität des Klassenkampfes als Krieg tobt, der sich – direkt im Anschluss an Bourdieu – vor allem im Bildungssystem aufzeigen lässt. Insofern ist es bezeichnend, dass Eribon – wackelnd aber doch – „unterhalb" der kulturellen Phänomene seiner eigenen Homosexualität, seines „Geschlechts" betont, er könne

> […] nicht anders, als im Schulsystem, wie es vor unser aller Augen funktioniert, eine Höllenmaschine [sic! A. B.] zu sehen, die, wenn auch vielleicht nicht ausdrücklich mit diesem Ziel programmiert [sic! A. B.], faktisch dafür sorgt, dass Kinder aus armen Schichten abgewertet werden [sic! A. B.], dass ungleiche Berufschancen und beschränkte soziale Zugangsmöglichkeiten fortbestehen, dass eine bestimmte Form der Klassenherrschaft [sic! A. B.] intakt bleibt und weiterhin als legitim gilt. Ein Krieg [sic! A. B.] 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. (ebd.: 113)[4]

Dabei ist offensichtlich, dass Eribon als Franzose das Foucaultsche Kriegs- und Kampfparadigma – auch ob seiner persönlichen Nähe zu Foucault und der Tatsache, dass er einer seiner Biografen ist (Eribon 2016c) – besser verstanden hat als das Gros der Rezeption *dans le monde germanophone* (Foucault 1986). Dieses „handlungstheoretische(n) Paradigma des »Kampfes«" (Honneth 1989: 8) ist auch bei Foucault primär mit dem Klassenkampf (Foucault 1995: 153) – und wohl nicht mit dem nationalsozialistischen Rassenkampf – verbunden (ebd.). In diesem Sinne lässt sich mit Eribon auch die Tragödie der heutigen Arbeiterklasse als Ablenkung von den eigensten Interessen – im Sinne der Marxschen „Klasse für sich" und der Weberschen „Klassenlage" – erklären, die paradoxerweise nur mehr auf sich aufmerksam machen konnte, indem sie für den Front National, die AfD oder den Brexit optierte, weil die Linke es *en gros* verabsäumt hatte den Proletarierinnen und Proletariern politische Repräsentation und Anerkennung zu verschaffen (Eribon 2016b). Eribon nennt das den Verrat der Linken an der Arbeiterklasse (Eribon 2016a), die nach wie vor im Klassenkampf mit der Bourgeoisie steht. Marxistisch nachgesetzt geht es dabei eben um reaktionären Klassenverrat, an dem sich auch die Sozialdemokratie hochgradig beteiligt hat, indem ihre Oligarchen und Patriarchen einzig und

4 […] je ne puis m'empêcher de voir dans le système scolaire tel qu'il fonctionne sous nos yeux une véritable machine infernale, sinon programmée pour atteindre ce but, du moins aboutissant à ce résultat objectif : rejeter les enfants des classes populaires, perpétuer et légitimer la domination de classe, l'accès différentiel aux métiers et aux positions sociales. Une guerre se mène contre les dominés, et l'École en est donc l'un des champs de bataille. Les enseignants font de leur mieux ! Mais ils ne peuvent rien, ou si peu, contre les forces irrésistibles de l'ordre social, qui agissent à la fois souterrainement et au vu de tous, et qui s'imposent envers et contre tout.

allein ihr Scherflein dazu beigetragen haben, ihre Schäflein ins Trockene zu bringen. Es ist erneut – mit Walter Benjamin gesprochen – die Sozialdemokratie, die den Proletarierinnen und Proletariern die Sehne ihrer besten Kraft durchschnitten hat.

2.4. Conclusio: Rückkehr nach Bad Tatzmannsdorf

Abb. 10: Brunnen/Kurhotel Bad Tatzmannsdorf
© Creative Commons: Adolf Riess

Zusammenfassend lässt sich mithin betonen, dass durch alle Klassifikationsgeschichte(n) hindurch nach dem derzeitigen Stand der Debatte im Grunde kein Zweifel mehr daran bestehen kann, dass es nach wie vor Proletarierinnen und Proletarier als (desorganisierte und desillusionierte) Klasse gibt, gerade weil sie sich oft dem „Lumpenproletariat" annähert, wenn ihr (falsches) Klassenbewusstsein zwischen „Klasse an sich" und „Klasse für sich" so desorientiert ist, dass sie jene Parteien wählen, die vieles tun mögen, aber sicher nicht die Interessen der Proletarierinnen und Proletarier vertreten. Wenn uns aber Marx lehrte, die Klassenordnung unserer Gesellschaften ausdifferenziert unter die Lupe zu nehmen, müssen wir angesichts unserer Wissens- und Informationsgesellschaft den Begriff der Arbeiterklasse auch auf jene ausdehnen, die keine *blue collar worker* mehr sind, obwohl auch sie noch nicht gänzlich von der Bühne der Weltgeschichte verschwunden sind, wovon der teilweise im Burgenland aufgewachsene Autor sich während seiner „Rückkehr nach Bad Tatzmannsdorf" – im Rahmen einer dreiwöchigen Kur – überzeugen konnte, die er mit seinem Tischgenossen Shani verbrachte, einem staatenlosen albanischen Maurer aus Villach, der den täglichen Beweis erbrachte, dass das Proletariat samt seinen Familien sehr wohl *existiert*, aber nicht *repräsentiert* wird, wobei der kluge Maurer sich im Idealfall selbst repräsentieren sollte, ohne auf Repräsentanten angewiesen zu sein. Das aktuelle Proletariat in den westlichen Gesellschaften rekrutiert sich darüber hinaus auch aus dem Kognitariat bzw. Prekariat und wird durch diese sozialempirisch vollkommen gerechtfertigte klassifikatorische Ausweitung ziemlich groß an der Zahl …

3. Von Proletariat, Kognitariat und Prekariat

Abb. 11: Diego Rivera – »Marx«
© Creative Commons: Wolfgang Sauber

It's class warfare, my class is winning, but they shouldn't be.
Warren Buffet, Interview mit CNN (2005)[5]

Das Subjekt historischer Erkenntnis ist die kämpfende, unterdrückte Klasse selbst.
Bei Marx tritt sie als die letzte geknechtete, als die rächende Klasse auf,
die das Werk der Befreiung im Namen von Generationen Geschlagener zu Ende führt.
Dieses Bewußtsein, das für kurze Zeit im >Spartacus<
noch einmal zur Geltung gekommen ist,
war der Sozialdemokratie von jeher anstößig.
Im Lauf von drei Jahrzehnten gelang es ihr,
den Namen eines Blanqui fast auszulöschen,
dessen Erzklang das vorige Jahrhundert erschüttert hat.
Sie gefiel sich darin, der Arbeiterklasse die Rolle einer Erlöserin
künftiger Generationen zuzuspielen.
Sie durchschnitt ihr damit die Sehne der besten Kraft.
Die Klasse verlernte in dieser Schule gleich sehr den Haß wie den Opferwillen.
Denn beide nähren sich an dem Bild der geknechteten Vorfahren,
nicht am Ideal der befreiten Enkel.
Walter Benjamin, Über den Begriff der Geschichte. These XII (1940)

5 It's class warfare, my class is winning, but they shouldn't be.

3.1. Nach dem Ende der Geschichte

Abb. 12: Francis Fukuyama
© Creative Commons: Gobierno de Chile

Parallel zur reaktionären Zerschlagung der Arbeiterinnen- und Arbeiterorganisationen durch Ronald Reagan und Margaret Thatcher – man denke an TINA … There is no alternative (Fisher 2009) – hat auch der *Homo Academicus* (Bourdieu 1992b) „in fortgeschrittenen Gesellschaften, wo Universitäten zu Organen des Konzernkapitalismus geworden sind" (Eagleton 2012: 160) dafür gesorgt, Marx und den Marxismus auf das Übelste zu delegitimieren und intellektuell zu zerlegen. Dies stand etwa mit dem Rechtshegelianismus eines Francis Fukuyama in Zusammenhang, der die historisch aberwitzige Proklamation vom *Ende der Geschichte* (Fukuyama 1992) zwar später teilweise zurücknahm, aber zu diesem Zeitpunkt (direkt nach dem Fall der Mauer) eine neokonservative Ideologie (Mannheim 1984) vertrat, nach welcher der bürgerliche Rechtsstaat im Sinne des Neoliberalismus nunmehr das einzige weltgeschichtliche Endstadium darstellen würde, das nur mehr in alle Winkel dieser Welt exportiert werden müsse, woran Silicon Valley auch heute noch arbeitet. Dem setzte sich Jacques Derrida in äußerst luzider Manier entgegen (Derrida 2004b), indem er mit Nachdruck betonte, das absehbar sei, dass die gänzliche Freisetzung des Kapitalismus *against all rules* zu immensen sozialen und ökonomischen Devastierungen führen würde und deshalb die Gründung einer *Neuen Internationale* vonnöten sei. Derrida formulierte 1993:

> Wenn es einen Diskurs gibt, der heute dazu tendiert, auf der neuen Bühne der Geopolitik die Oberhand zu gewinnen (in der Rhetorik der Politiker, im medialen Konsens, was den sichtbarsten und hörbarsten Teil des intellektuellen und akademischen Raums betrifft), dann ist es jener, der in allen Tonlagen, mit unerschütterlicher Selbstsicherheit nicht nur das Ende der Gesellschaften diagnostiziert, die nach marxistischem Vorbild konstruiert waren, sondern auch das Ende der ganzen marxistischen Tradition und damit der Referenz auf das Marxsche Werk, um nicht zu sagen das Ende der Geschichte überhaupt. (ebd.: 84–85)[6]

6 Si un tel discours tend aujourd'hui à l'emporter sur la nouvelle scène du géo-politique (dans la rhétori-

Genau darin sah Derrida – so atheistisch wie Marx – das neue „Evangelium über den Tod des Marxismus als Ende der Geschichte“ (ebd.), um gerade nach dem Fall der Mauer im Sinne einer „Hantologie“ Marx und damit auch den Marxismus und/als Kommuni(tari)smus weiter *gespenstern* zu lassen. *Whither Marxism* (ebd.: 6). Denn – parallel zu Bourdieu – standen ihm die unfassbaren Devastierungen des Kapitalismus klar vor Augen, weshalb er herausschreien musste:

> Noch nie in der Geschichte der Erde und der Menschheit haben Gewalt, Ungleichheit, Ausschluß, Hunger und damit wirtschaftliche Unterdrückung so viele menschliche Wesen betroffen. […] Kein Fortschritt der Welt erlaubt es, zu ignorieren, daß in absoluten Zahlen noch nie, niemals zuvor auf der Erde so viele Männer, Frauen und Kinder unterjocht, ausgehungert oder ausgelöscht wurden. (ebd.: 121)[7]

Nicht von Ungefähr widmete Derrida dieses Buch deshalb einem *Kommunisten als Kommunisten*, nämlich Chris Hani, der im Gegensatz zu Nelson Mandela auf hohe Ämter im ANC verzichtete, um sich erneut einer kommunistischen Splittergruppe anzuschließen (ebd.: 7). Derrida wusste genau, was er *politisch* tat und begriff sich schlussendlich als ein Sohn von Marx (Derrida 2004a). Dabei war es für ihn klar, dass dieses mit Chris Hani verbundene Gespenst eine *gauchistische* und buchstäblich *radikale* Kritik mit sich bringt:

> Sich weiter von einem gewissen Geist des Marxismus inspirieren zu lassen, das würde heißen, dem treu zu bleiben, was aus dem Marxismus im Prinzip immer zuerst eine *radikale* Kritik gemacht hat, das heißt ein Vorgehen, das bereit ist, sich selbst zu kritisieren. (Derrida 2004b: 125)[8]

que politicienne, dans le consensus médiatique, sur la partie la plus visible et sonore de l’espace intellectuel ou académique), c’est celui qui diagnostique sur tous les tons, avec une assurance imperturbable, non seulement la fin des sociétés construites sur un modèle marxiste mais la fin de toute la tradition marxiste, voire de la référence à l’oeuvre de Marx, pour ne pas dire la fin de l’histoire tout court.

7 […] jamais la violence, l’inégalité, l’exclusion, la famine et donc l’oppression économique n’ont affecté autant d’êtres humains, dans l’histoire de la terre et de l’humanité. […] aucun progrès ne permet d’ignorer que jamais, en chiffre absolu, jamais autant d’hommes, de femmes et d’enfants n’ont été asservis, affamés ou exterminés sur la terre.

8 Continuer à s’inspirer d’un certain esprit du marxisme, ce serait être fidèle à ce qui a toujours fait du marxisme en principe et d’abord une critique radicale, à savoir une démarche prête à son autocritique.

3.2. Mitten im Elend der Welt: Globalisierung ist Kapitalismus

Abb. 13: Slum in Bangladesch
© Creative Commons: SusSanA Secretariat

Hatte mithin Derrida mit seiner Kritik an Fukuyama im globalen Feld der Philosophie dem neoliberalen Rechtshegelianismus Elemente des Linkshegelianismus entgegengesetzt, wies Pierre Bourdieu 1993 mit *La Misère du monde/Das Elend der Welt* (1997) auf sozialempirischer Ebene nach, dass der innere Zusammenhalt und die Solidarität der französischen Gesellschaft durch den Neokonservatismus und Neoliberalismus samt seiner Zerstörung des Sozial- und Wohlfahrtsstaats bereits auf das Bedenklichste zu bröckeln begann (ebd.). Dies führte ihn zu einer „staatslinken" Position, die er in seinen Vorlesungen am Collège de France ausformulierte (Bourdieu 2014) und die ihn nach der Enttäuschung durch den „dritten Weg" Lionel Jospins – dessen Politik mit jener von Bill Clinton, Tony Blair, Gerhard Schröder oder Franz Vranitzky deckungsgleich gewesen ist – zur Gründung von *Attac* bewog. All dies geschah zu einem Zeitpunkt, an dem jene Stimmen immer lauter wurden, die behaupteten, es gäbe kein „Proletariat" mehr und schon gar nicht als „revolutionäre Klasse".

De facto war der Fall der Mauer aber auch die totale konterrevolutionäre Vernichtung und strategische Niederlage des durch eineinhalb Jahrhunderte hindurch langsam organisierten weltweiten Proletariats am Ende des Kalten Krieges, der darin bestand, die russische Oktoberrevolution in konterrevolutionärer Absicht null und nichtig werden zu lassen, um damit die Schlagkraft der Proletarierinnen und Proletarier zu annullieren. Was Hitler auf dem Weg nach Moskau wegen Stalingrad nicht gelungen ist, erledigten dann Helmut Kohl und Michail Sergejewitsch Gorbatschow. Immerhin die letzte Leistung der KPdSU, die der russischen Bevölkerung statt Arbeitsplatzsicherheit und kollektivem Eigentum an der „Basis" freie Meinungsäußerung und Privateigentum im „Überbau" garantierte. Nach 1989 – wir erinnern uns auch an die Ausschaltung des russischen Parlaments durch Boris Jelzin – wurden öffentliche Gelder

und mithin der staatliche Besitz binnen kürzester Zeit durch eine Welle von Privatisierungen zerschlagen, wodurch es einer neuen Oligarchie gelang diese Ressourcen an sich zu reißen (Losurdo 2016: 302). Heute geht es mit Sicherheit den Bevölkerungen der ehemaligen realsozialistischen Staaten im Durchschnitt keineswegs besser als vor dem Fall der Mauer. Die zweite Welt krachte in die dritte Welt und die erste Welt akkumuliert sich in ihren eigenen Tod durch Amoklauf (Berardi 2016; Theweleit 2015).

Die westlichen Gesellschaften haben als Teil des kapitalistischen Weltsystems genau deshalb die „proletarischen" Tätigkeiten in die Peripherien (z. B. Bangladesch) ausgelagert, wodurch der Kapitalismus in den ressourcenstarken Zentren nicht mehr mit organisiertem Widerstand des Proletariats rechnen, sondern die gezielte Entsolidarisierung und systematische Individualisierung der arbeitenden Bevölkerungen in Gang setzen konnte: Proletarier aller Länder, vereinzelt Euch! In diesem Sinne hielten auch die Marxisten Deleuze und Guattari 1972 fest:

> Und wenn tatsächlich zumindest partiell im Zentrum der tendenzielle Fall der Profitrate oder deren Egalisierung spürbar wird, was die Ökonomie auf die fortgeschrittensten und automatisiertesten Sektoren sich verlagern läßt, so sichert eine wahrhaftige »Entwicklung der Unterentwicklung« an der Peripherie die verstärkte Ausbeutung des hier ansässigen Proletariats gegenüber dem des Zentrums, wie ein Ansteigen der Mehrwertrate. (Deleuze/Guattari 1974: 297)[9]

Das ist in kurzen marxistischen Worten die ganze Geschichte von Kolonialismus, Imperialismus und „Globalisierung". In Wahrheit sind ausgehend von diesem Gegensatz zwischen Zentrum und Peripherie auf unserem Globus rein quantitativ heute mehr Menschen in die Peripherie gezwungene „Proletarierinnen und Proletarier" – und seien es Hilfsarbeiterinnen und -arbeiter in Wien Liesing – im Sinne der Klassenlage der prekären Lohnabhängigkeit und -ausbeutung als jemals zuvor in der Geschichte, weshalb in der analytischen Reaktion auf diese Verhältnisse hinsichtlich der westlichen Gesellschaften von „Kognitariat" – also die virtuell nicht organisierbare Klasse der mentalen Wissensarbeiterinnen und -arbeiter – und „Prekariat" die Rede ist (Böhning 2006; Standing 2015). Kognitariat nennt sich dieses neue Proletariat, weil mit ihm das Wissen (engl. *knowledge*, fr. *savoir*) endgültig zur unmittelbaren und primären Produktivkraft unserer Gesellschaften geworden ist, wie Marx es mit berühmten – maschinen- und medientheoretisch äußerst wichtigen – Worten prognostizierte:

> Die Natur baut keine Maschinen, keine Lokomotiven, Eisenbahnen, electric telegraphs, selfacting mules etc. Sie sind Produkte der menschlichen Industrie; natürliches Material, verwandelt in Organe des menschlichen Willens über die Natur oder seiner Betätigung in der Natur. Sie sind *von der menschlichen Hand geschaffne Organe des menschlichen Hirns*; vergegenständlichte Wissenskraft. Die Entwicklung des capital fixe zeigt an, bis zu welchem Grade das allgemeine gesellschaftliche Wissen, knowledge, zur *unmittelbaren Produktivkraft* geworden ist, und daher die Bedingungen des gesellschaftlichen Lebensprozesses selbst unter die Kontrolle des general intellect gekommen, und ihm gemäß umgeschaffen sind. (Marx 1974: 594)

9 Et s'il est vrai qu'au centre s'exerce au moins partiellement une tendance à la baisse ou à l'égalisation du taux de profit, qui porte l'économie vers les secteurs les plus progressifs et les plus automatisés, un véritable « développement du sousdéveloppement » à la périphérie assure une hausse du taux de la plus-value comme une exploitation grandissante du prolétariat périphérique par rapport à celui du centre.

3.3. Von der Wissenskraft des generellen Intellekts: Prekariat

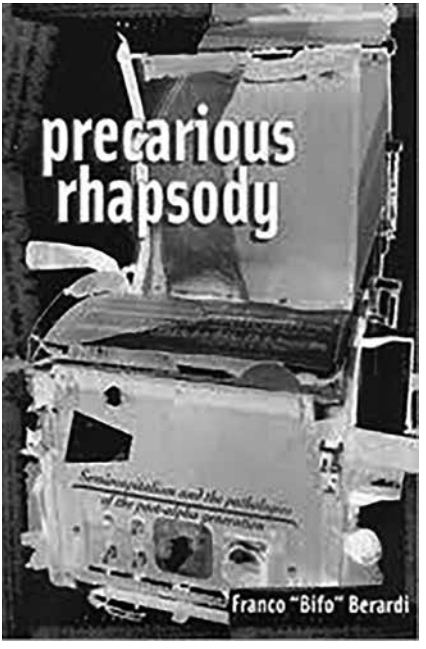


Abb. 14: Franco »Bifo« Berardi – »Precarious Rhapsody«
Quelle: minorcompositions

Dieser *general intellect* ist heute mit Sicherheit die entscheidende Produktivkraft, wodurch traditionelle Handarbeit in unseren westlichen Wissens- und Informationsgesellschaften mehr und mehr durch (digitalisierte) Kopfarbeit ersetzt wurde, wenngleich sich an den grundlegenden Dynamiken und Mechanismen des Kapitalismus (Braudel 2011), wie das wichtigste politische Pamphlet der Moderne – das *kommunistische Manifest* – sie herausragend und mit prognostischer Kraft zu Papier brachte (Hobsbawm 2012: 108–128; Marx/Engels 1999) – nichts geändert hat. Seit der ursprünglichen Akkumulation des Kapitals im 16. Jahrhundert, die im Übrigen auch nach dem Fall der Mauer schlicht genauso brutal wiederholt wurde, laufen die Mechanismen der kapitalistischen „Höllenmaschine". Deshalb betonte auch Franco „Bifo" Berardi, dass die traditionellen Arbeitsverhältnisse sich in der Wissensgesellschaft zwar transformiert haben, aber nichts desto trotz brutale Ausbeutungsverhältnisse darstellen. Er hielt dahingehend fest:

> Das Wort ‚Prekariat' steht im Allgemeinen für jenen Bereich der Arbeitswelt, der nicht mehr durch feste Regeln in Bezug auf die Arbeitsbeziehung, das Gehalt und die Dauer des Arbeitstags definiert werden kann. Wenn wir jedoch die Vergangenheit analysieren, sehen wir, dass diese Regeln nur für einen begrenzten Zeitraum in der Geschichte der Beziehungen zwischen Arbeit und Kapital funktionierten. Nur für eine kurze Zeit im Herzen des zwanzigsten Jahrhunderts, unter dem politischen Druck der Gewerkschaften und Arbeiter, unter Bedingungen der fast erreichten Vollbeschäftigung und dank einer mehr oder weniger stark regulatorischen Rolle des Staates in

> der Wirtschaft. So hat die natürliche Gewalt der kapitalistischen Dynamik die politische Kraft der Arbeiterbewegung begrenzt und die natürliche Prekarität der Arbeitsbeziehungen im Kapitalismus sind samt ihrer Brutalität zurückgekehrt. (Berardi 2010: 32–33)[10]

In diesem Sinne war es einer der brutalsten und zerstörerischsten Angriffe auf Marx und den Marxismus (Hobsbawm 2012), zu behaupten, es gäbe in den westlichen Wissens- und Informationsgesellschaften bzw. Dienstleistungsgesellschaften eben kein Proletariat und mithin auch keine revolutionäre Klasse mehr, ist doch deren schlagkräftige Organisation – marxistisch betrachtet – von einem institutionell (Partei[en], Gewerkschaft[en], Vorfeldorganisation[en], Medien) verankerten „Klassenbewusstsein" – also dem Grad an reflexiver Einsicht in die eigene individuelle und kollektive *Klassenlage* – direkt abhängig. Dadurch war auch die prinzipielle Legitimität von Revolution(en), Revolten oder Aufständen (von der englischen über die französische bis zur russischen Revolution, von den Maschinenstürmern bis zu den Studentinnen und Studenten des Mai 68 oder der Occupy-Wall-Street-Bewegung) diskursstrategisch durch eine ganze Reihe von historischen Revisionismen delegitimiert (vgl. dementgegen Lagasnerie 2016). Denn dass die Klasse(n) der Kognitarierinnen und Kognitarier bzw. Prekarierinnen und Prekarier (als Proletarierinnen und Proletarier) nicht solidarisch sein können, ist selbst klarerweise ein Effekt ihrer systematischen Entsolidarisierung, Desorganisation, Individualisierung und Isolierung, die – parallel zu einer bürgerlichen Doppelmoral – auch durch repressive Überwachungs- und Bestrafungstechnologien *moralisch* aufrechterhalten wird (Foucault 1976), indem informationstechnologische (IKT) Überwachungsstrukturen im Sinne ideologischer Staatsapparate (Althusser 2016) den sozialen Raum als paranoische Dispositive der Steuerung, Kontrolle und Disziplin (Ballhausen/Barberi 2014) durchziehen, um noch die letzte Lebenswelt bis in die geringsten Poren kapitalistisch zu besetzen und auszubeuten. Angesichts von Google, Amazon und Co. handelt es sich dabei um neofeudale Formen der „digitale(n) Leibeigenschaft, gegen welche die analoge des Absolutismus als harmlos erscheint" (Gremliza 2017). Der Widerstand gegen diesen Neofeudaliamus und Neokolonialismus – dies unterschätzt Gremliza indes in gravierendem Maße – wird sich indes nicht ohne digitale Mittel organisieren lassen.

10 The word 'precariat' generally stands for the area of work that is no longer definable by fixed rules relative to the labor relation, to salary and to the length of the working day. However if we analyze the past we see that these rules functioned only for a limited period in the history of relations between labor and capital. Only for a short period at the heart of the twentieth century, under the political pressures of unions and workers, in conditions of (almost) full employment and thanks to a more or less strongly regulatory role of the state in the economy, some limits to the natural violence of capitalist dynamics decline in the political force of the workers' movement, the natural precariousness of labor relations in capitalism, and its brutality, have reemerged. [Deutsche Übersetzung im Fließtext von A. B.]

3.4. Requiem for the American Dream

Abb. 15: Noam Chomsky
© Creative Commons: Kelly Maeshiro

Weiters ist es bemerkenswert, dass Noam Chomsky in der ihm gewidmeten Dokumentation *Requiem for the American Dream* (Hutchison 2015) jüngst eingehend die fatale Konzentration von Reichtum und Macht – und das ist *Das Kapital* – in den Händen der amerikanischen Eliten analysierte, die Geschichte der amerikanischen Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung rekapitulierte und – ähnlich wie Eric Hobsbawm (1999), Pierre Bourdieu (2014) und Jürgen Habermas (1998) – luzide erläuterte, was durch die Zerstörung des „goldenen Zeitalters" (vgl. noch einmal Hobsbawm 1999: 285–499) des New Deal und des Sozialstaats an Devastierungen (man denke nur an den heutigen *Rust Belt*, dessen meist weiße Arbeitslose auf Donald Trump hoffen) zu konstatieren ist. Der anarchosyndikalistische Sozialist (Chomsky 2004: 187–230) – der indes am MIT typisch anti-amerikanische Schwierigkeiten bekommt und (deshalb) auch welche hat, seine Position als marxistisch zu bezeichnen (Hutchison 2015: TC: 00:25:53) – operiert dabei deutlich mit dem Konzept des Klassenkampfs, wenn er vom „prekären Proletariat" spricht (*Precarian Proletariat*), das er als die arbeitende Bevölkerung dieser Welt begreift, die zunehmend prekäre Lebensverhältnisse akzeptieren muss (ebd.: TC: 00:29:26). Ganz in diesem Sinne hielt der Amerikaner Chomsky – genau wie der Ire Eagleton und der Italiener Berardi – an anderer Stelle fest, dass dieses neue Proletariat als Prekariat durch die systematische Zerschlagung von Gewerkschaften (Reagan/Thatcher), die Flexibilisierung der Finanzmärkte und die Deregulation (des Sozial- und Wohlfahrtstaats) auf globaler Ebene entstand:

> Vor zehn Jahren haben radikale italienische Arbeiteraktivisten zu Ehren des 1. Mai ein sehr nützliches Wort geprägt: ‚Prekarität'. Es verwies zunächst auf die zunehmend prekäre Existenz arbeitender Menschen ‚an den Rändern' der Gesellschaft – Frauen, Jugendliche, Migranten. Dann erweiterte es sich auf das wachsende ‚Prekariat' der Kernarbeitskräfte, das ‚prekäre Proletariat', das

unter den Programmen der Gewerkschaftszerschlagung, Flexibilisierung und Deregulierung leidet, die Teil des Angriffs auf die Arbeit in der ganzen Welt sind. (Chomsky 2011)[11]

3.5. Conclusio: Die Idee des Sozialismus im 21. Jahrhundert

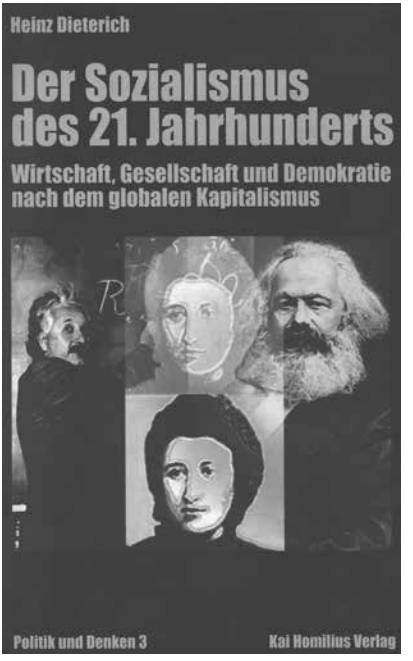


Abb. 16: Heinz Dietrich – »Der Sozialismus des 21. Jahrhunderts«

Um es zu wiederholen: In verschiedenen Nationen wurde diese Analyse der Zerschlagung des Sozial- und Wohlfahrtstaates von „alten neuen Linken" ebenfalls vorgestellt: in den USA eben durch Chomsky, in Großbritannien durch Hobsbawm, in Frankreich durch Bourdieu und in Deutschland durch Habermas oder Manfred Frank (Frank 1999), weshalb hierzulande die Verwerfungen zwischen Bourdieu und der Frankfurter Schule so schnell wie möglich abgebaut werden sollten (Bauer 2014). Diese Anschläge (*Speed Kills* als Schockstrategie) greifen so im Klassenkampf ineinander und multiplizieren in und durch Medien die sich manipulativ einhämmernden Territorialisierungen des Kapitalismus, indem voneinander abgeschnitten werden und so (im Sinne einer Korporation) nicht nur einen durch Burn-Outs, Psychiatrierungen oder Inhaftierungen (Davis 2003; Jackson 1994) geschädigten individuellen Körper verarbeiten müssen, sondern auch keinen kollektiven Körper mehr besitzen, der sie auch nur ir-

11 A decade ago, a useful word was coined in honor of May Day by radical Italian labor activists: 'precarity'. It referred at first to the increasingly precarious existence of working people 'at the margins' – women, youth, migrants. Then it expanded to apply to the growing 'precariat' of the core labor force, the 'precarious proletariat' suffering from the programs of deunionization, flexibilization and deregulation that are part of the assault on labor throughout the world. [Deutsche Übersetzung im Fließtext von A. B.]

gendwie lokal, national, kontinental oder global repräsentieren (Barberi 2001; Sonderegger 2016) und damit auch organisieren und aktivieren könnte. Die von Ingeborg Maus hervorragend über Rousseau und Kant archäologisch gehobene „Volkssouveränität" der Französischen Revolution wird mithin im Klassenkrieg, einem „gnadenlose(n) Wirtschaftskrieg" (Derrida 2004b: 116) mit allen strategischen (und kybernetischen) Mitteln abgeschossen (Maus 2011). Deshalb greift auch der von Chantal Mouffe vorgeschlagene „Linkspopulismus" (etwa Podemos oder Syriza) nur in geringem Maße (Errejón/Mouffe 2016; Mouffe 2014, 2016).

Von der sozialempirischen Nicht-Existenz der Proletarierinnen und Proletarier kann aber genau deshalb am Beginn des 21. Jahrhunderts keine Rede sein. Wenn im *Empire* (Hardt/Negri 2002) des Faschisten Donald Trump der *Common Wealth* (Hardt/Negri 2010) mit brachialen Schockstrategien (Klein 2014) zerstört wird, muss das, was als Globalisierung nur oberflächlich begriffen wird, auf den Punkt gebracht werden: Globalisierung ist nur das neue Wort für die weltweite Brutalität eines marktradikalen und gänzlich zerstörerischen Kapitalismus 4.0 mit allen technologischen Updates (Ditfurth 2009). Die Arbeiterinnen- und Arbeiterklasse ist in diesem globalen Zusammenhang ideologisch hinsichtlich ihres Organisationsgrades schlicht am niedrigsten intellektuellen und organisatorischen Punkt seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert angelangt (Thompson 1987) und in einem unfassbar (klassenunbewussten) desaströsen und gänzlich verwirrten und desorientierten Zustand. Hier hilft nur eine radikale Reideologisierung (Habermas 2009) und volkssouveräne Demokratisierung im Sinne eines (vorsichtigen) an der Volkssouveränität, die mit der faschistischen Volksgemeinschaft eben *nichts* zu tun hat, orientierten Linkspopulismus der die *Idee des Sozialismus* (Honneth 2015) im Sinne eines „Back to the roots!" als „Back to the future!" ins 21. Jahrhundert trägt (Dieterich 2006).

4. Die Mannigfaltigkeit der Klassenkämpfe

Abb. 17: Marx/Engels-Denkmal
© Creative Commons: Photogoddle

Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft
ist die Geschichte von Klassenkämpfen.
Karl Marx und Friedrich Engels, Manifest der Kommunistischen Partei (1847/1848)

Eine Revolution ist kein Gastmahl, kein Aufsatzschreiben,
kein Bildermalen oder Deckchensticken;
sie kann nicht so fein, so gemächlich und zartfühlend,
so maßvoll, gesittet, höflich, zurückhaltend
und großherzig durchgeführt werden.
Die Revolution ist ein Aufstand, ein Gewaltakt,
durch den eine Klasse eine andere Klasse stürzt.
Mao-Tse-Tung, Das kleine Rote Buch (1965)

[…] das unglaublich kurze Gedächtnis der Wirtschaftstheoretiker und -praktiker.
Es zeigt uns auch, wie dringend eine Gesellschaft Historiker braucht,
die professionell an das erinnern,
was ihre Mitbürger zu vergessen wünschen.[12]

Nur eine Rationalisierung ex post
kann den Faschismus
mit Lenin und Stalin entschuldigen.[13]
Eric Hobsbawm, Das Zeitalter der Extreme (1994)

4.1. Das Gespenst des Klassenkampfs als Wiedergänger

Abb. 18: Domenico Losurdo
© Creative Commons: Palazzo Madama Museo Civico d'Arte Antica

12 […] the incredible shortness of memory of both the theorists and practitioners of economics. lt also provides a vivid illustration of society's need for historians, who are the professional remembrancers of what their fellow-citizens wish to forget.

13 It is an ex post facto rationalization which makes Lenin and Stalin the excuse for fascism.

Insofern wäre eine Neue Linke 4.0 nun gut vorbereitet, wenn es uns ausgehend von Marx' Gespenstern gelungen ist zu verdeutlichen, dass wir auf höchstem soziologischem, ökonomischem und philosophischem Niveau alle methodologischen Instrumente in der Hand haben, auch den hochkomplexen und ausdifferenzierten sozialen, ökonomischen und medialen Raum unserer spätkapitalistischen digitalen und kybernetischen Wissens- und Informationsgesellschaften (Tiqqun 2007) am Beginn des 21. Jahrhunderts mit logisch und epistemologisch abgesicherten Klassifikationen als einen Raum von Klassen zu begreifen, deren Interessen in komplizierten Klassenkämpfen feldspezifisch aufeinanderkrachen. Dabei kann auf globaler, kontinentaler, nationaler und lokaler Ebene die Existenz von Proletarierinnen und Proletariern (als Kognitarierinnen und Kognitarier bzw. Prekarierinnen und Prekarier) schlicht nicht geleugnet werden, wodurch die archäologische Relektüre von Marx und Engels mehr als Erstaunliches zu Tage fördert. Dies hat jüngst der große italienische Philosoph, Diskurs- und Sozialhistoriker Domenico Losurdo auf mehr als 400 Seiten deutlich gemacht, nachdem er mit seinem sehr umfangreichen und faszinierenden Lebenswerk u. a. die Nietzsche-Forschung revolutionierte (Losurdo 2009) und ein sehr wichtiges Buch zur Geschichte der Stalin-Bilder vorgelegt hatte (Losurdo 2013). In *Der Klassenkampf oder die Wiederkehr des Verdrängten? Eine politische und philosophische Geschichte* (Losurdo 2016) expliziert Losurdo aus der Perspektive des *Historischen (und dialektischen) Materialismus* die Aktualität des Klassenkampfs – auch als Interpretationsschema der gesamten Neuzeit und mithin der Moderne – und stellt ebenfalls eine rhetorische Frage, deren Antwort indes sonnenklar ist. Der erste Satz seines Meisterwerks ist deshalb hinsichtlich des (proletarischen) Prekariats paradigmatisch:

> Während die ökonomische Krise die soziale Polarisierung weiter verstärkt und, darin die historische Erinnerung an die Große Depression von 1929 auffrischend, Millionen Menschen zur Erwerbslosigkeit, zur Prekarität, zur alltäglichen Existenzangst, gar zum Hunger verdammt, häufen sich die Aufsätze und Artikel, die von einer »Rückkehr des Klassenkampfes« sprechen. War er also folglich verschwunden? (ebd.: 9)[14]

Was den Hunger betrifft, ist man gut beraten, sich an Jean Ziegler (2011), den revolutionären Genossen und Freund von Che Guevara (1989), zu wenden und somit auch *Die Verdammten dieser Erde* niemals zu vergessen (Fanon 2008). Und ja, mit den gestürzten Denkmälern für Marx und Engels und der Niederlage der realsozialistischen Staaten am Ende des Kalten Krieges war auch das Grundkonzept des *Historischen Materialismus*, der Klassenkampf, auf dem Müllhaufen der Weltgeschichte bzw. mit den Ausgaben der MEW – oder seltener der MEGA – auf den Dachböden oder in den Kellern der an den Kapitalismus angepassten Intellektuellen gelandet. Melancholie und Orientierungslosigkeit machte sich in den frühen 1990er Jahren breit. Eine neue Unübersichtlichkeit, die sich schon davor angekündigt hatte (Habermas 1986) führte zu einer neuen Zerstörung der (historisch-materialistischen) Vernunft (Habermas 1991; Lukács 1954). Indes war es gerade Habermas, der in der Theorie des kommunikativen Handelns von einer „sozialstaatlichen Pazifizierung des Klassenkonflikts" (Habermas 1988: 512) durch reformistische Keynesianische Wirtschaftspolitik gesprochen – und damit (wenigstens)

14 Mentre la crisi economica accentua la polarizzazione sociale e, riattualizzando la memoria storica della Grande depressione esplosa nel 1929, condanna milioni e milioni die persone alla disoccupazione, alla precarietà, all'angoscia quotidiana per la sussistenza e persino alla fame, si infittiscono i saggi e gli articoli che parlano die «ritorno della lotta di classe». Era dunque dileguata?

einen Sozialdemokratismus à la Willy Brandt oder Bruno Kreisky unterstützt – hatte, wodurch in seiner Generation der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule – etwa im Vergleich zu Benjamin aber auch zu Horkheimer und Adorno – eine über Oskar Negts Auseinandersetzung mit der Roten Armee Fraktion laufende (Möller 2013; Negt 2015) deutliche argumentative Entradikalisierung zu verzeichnen war, die auf einer viel zu optimistischen Einschätzung der (Klassen-)Lage in Deutschland beruhte. Insofern hat sich die Eigentumsordnung in den deutschen Verhältnissen seit den Nachkriegsjahren wie schon seit Jahrhunderten eben genau nicht verändert (Brückner 2006).

4.2. Von der Krise, vom Öl und vom Kriege

Abb. 19: Clausewitz
© Creative Commons: Hello World

Dabei lässt sich, so hält auch Losurdo fest, die „Ewigkeit des Sozialstaats" nicht „als selbstverständlich voraussetzen", da – wie auch in diesem Papier mehrfach hervorgehoben wurde – „dessen Instabilität und dessen fortschreitende Demontage mittlerweile für jedermann sichtbar geworden ist." (Losurdo 2016: 11). Das Faszinosum unserer Gegenwart ist, dass die Schriften der Klassiker Marx und Engels – und mit ihnen der *Historische Materialismus* (u. a. Walter Benjamins) – durch die gesamte Geschichte der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften hindurch genau in dem Maße wieder an Plausibilität und Wahrhaftigkeit gewinnen, in dem der heutige deregulierte Kapitalismus genauso wütet, wie seit dem 19. Jahrhundert nicht mehr, und seine polare und konjunkturelle Krisenanfälligkeit (Sinn 26.01.2017) Tag für Tag unter Beweis stellt. Die nächste Krise – so Marx, alle Marxistinnen und Marxisten und damit auch ein ehedem orthodoxer (nunmehr wahrhaftig heterodoxer) Marxismus – kommt wie das Amen im Gebet. Denn im Sinne des radikalen Marxisten und Gauchisten Walter Benjamin wird die Menschheit erst dann erlöst sein, wenn unsere Vergangenheit – und damit auch die Schriften von Marx und Engels – „in jedem ihrer Momente zitierbar geworden" ist, um damit in der Jetztzeit als Klassenbewusstsein vollstän-

dig gegenwärtig und präsent zu sein (Benjamin 1980: 694). Aus diesem Blickwinkel wird historisch und tatsächlich im Sinne der Aufklärung Tag für Tag immer klarer, dass das „Goldene Zeitalter" des Sozial- und Wohlfahrtsstaates (1945–1989) gerade nicht durch „Befriedung" entstanden, sondern vielmehr umgekehrt „das Ergebnis einer politischen wie sozialen Bewegung der subalternen Klassen, also letztlich das Resultat des Klassenkampfes" (Losurdo 2016: 11) gewesen ist, den die plebejische Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung gegen Kleinbürgertum, Bourgeoisie und Aristokratie – mit Vorläufern – seit den Jakobinern der Französischen Revolution im 19. Jahrhundert und den Bolschewiki der Oktoberrevolution im 20. Jahrhundert hindurch revolutionär ausgefochten hatte. Der westliche Sozial- und Wohlfahrtsstaat wurde auch durch die von Trotzki aufgebaute Rote Armee mit Millionen Toten – 27.000.000 davon „jüdische Bolschewiken" in Russland, die vom „Blitzkrieg" der Nationalsozialisten ermordet wurden – erkämpft. So muss auch die Entscheidungsschlacht des 20. Jahrhunderts in Stalingrad als eine antifaschistische Leistung der russischen Revolution in Erinnerung bleiben. In diesem Sinne hielt der historische Materialist Eric Hobsbawm in Bezug auf das 20. Jahrhundert konzise fest:

> Wie sich herausstellen sollte, verliefen die entscheidenden Grenzen in diesem Bürgerkrieg nämlich nicht zwischen dem Kapitalismus und der sozialen Revolution des Kommunismus als solchen, sondern zwischen zwei ideologischen Familien: auf der einen Seite die Nachkommen der Aufklärung des 18. Jahrhunderts und der großen Revolutionen, wozu natürlich [sic! A.B.] auch die Russische Revolution gehörte [sic! A.B.]; auf der anderen Seite alle ihre Gegner. (Hobsbawm 1999: 186)[15]

Das Konzept des *Historischen Materialismus* lehrt mithin in der gesamten makroökonomischen Weltgeschichte bis hin zur mikroökonomischen Lokalgeschichte, dass es konfliktgeladene Gegnerschaften, eben *Klassenkämpfe* sind, die nicht durchgängig – also nicht in jedem Fall – aber der Tendenz nach und „in letzter Instanz" (Engels 1989: 25) ökonomisch bestimmt sind. Zur diesbezüglichen Erläuterung ein paar aktuelle rhetorische Fragen: Glaubt jemand, es ginge in Syrien etwa nicht um die materielle Ressource Gas (Ganser 2016)? Glaubt jemand, Gaddafi fiel und es ging nicht um die „historische Materialität" und die „Basis" von libyschem Öl, sondern um den „Überbau" der Menschenrechte? Und glaubt jemand, die Bush-Familie habe nach dem Sturz der Sowjetunion ganz historisch und ganz materiell mit ihren Irak-Kriegen keine blutigen in Öl getauchten Hände (Ganser 2012)? So, we Marxists are not ready to make nice (Dixie Chicks 2009)!

Im Sinne des *Historischen Materialismus*, der nunmehr im Sinne eines „doppelten Materialismus" – der präziser noch als bei Marx die Ebene des Symbolischen und der Denkbewegungen erfasst – auch ästhetische Phänomene wie den Geschmack als materielle Klassenkonflikte und distinktive Klassenkriege begreifen kann (Bourdieu 1992a), hielt Marx als Ahnherr solche Fragen in den Grundrissen deutlich fest:

> […] Krieg früher ausgebildet wie der Frieden; Art wie durch den Krieg und in den Armeen etc. gewisse ökonomische Verhältnisse, wie Lohnarbeit, Maschinerie etc. früher entwickelt als im Innren der bürgerlichen Gesellschaft. Auch das Verhältnis von Produktivkraft und Verkehrsverhältnissen besonders anschaulich in der Armee. (Marx 1974: 29)

15 And, as it turned out, the crucial lines in this civil war were not drawn between capitalism as such and communist social revolution, but between ideological families: on the one hand the descendants of the eighteenth-century Enlightenment and the great revolutions including, obviously, the Russian revolution; on the other, its opponents.

Dieses zutiefst mit den Analysen des „Generals“ Friedrich Engels verbundene kriegswissenschaftliche Wissen des Marxismus um den Klassenkampf führte auch Slavoj Zizek jüngst dazu, hinsichtlich der heutigen weltweiten Probleme auf das Militär zu setzen (Žižek 2015: 77). Und so gespenstert und tobt nun nach dem Ende der Geschichte der verdrängte Klassenkampf als Klassenkrieg. Ein Gespenst geht um in Europa …

4.3. Die Fabrik und die Mannigfaltigkeit der Kämpfe

Abb. 20: VW Manufaktur
© Creative Commons: Christian Gebhardt

In diesem Zusammenhang macht Domenico Losurdo an vielen Stellen deutlich, dass Marx und Engels die Klassenpolarität zwischen Bourgeoisie und Proletariat oft nur als Zuspitzung argumentierten und meist empirisch ein viel komplexeres „dialektisches“ Verhältnis der konkreten sozioökonomischen Verhältnisse im Sinne von „Klassenkämpfen“ (im Plural) in ihrer spezifischen Mannigfaltigkeit vor Augen hatten: in der Pluralität der Produktions*verhältnisse* stoßen dabei Produktiv*kräfte* in Produktions*feldern* aufeinander. Marx stand dabei vor allem die Fabrik (Marx 1989: 441–450) vor Augen, die als leibhaftige „Zentralmaschine“ einen autokratischen Automaten (ebd.: 442) darstellt, der durch Überwachen (ebd.: 441 und 445), Strafen (ebd.: 447) und „kasernenmäßige Disziplin“ (ebd.) die lebendige Arbeitskraft vampiristisch „beherrscht und aussaugt“ (ebd.: 446). Innerhalb dieser Verhältnisse sind immer auch Widerstandskräfte aktiv, wobei Marx und Engels neben der *Klasse* vor allem drei Achsen der Ausbeutung und Unterdrückung immer wieder in diesem Sinne korreliert und analysiert haben: die

Nation etwa angesichts des irischen Unabhängigkeitskampfes, die *Race* angesichts der Sklaverei im amerikanischen Sezessionskrieg und das *Geschlecht* etwa angesichts der sich konstituierenden Frauenbewegung, war doch für Marx „der Grad der weiblichen Emanzipation das natürliche Maß der allgemeinen Emanzipation" (Losurdo 2016: 28). Die Klassifikation von Klassen umfasst mithin auch diese Achsen der Unterdrückung. *Race*, *class* und *gender* sind denn auch bis heute – nicht nur im angelsächsischen Raum – grundlegende Kategorien der Frauengeschichte (Lerner 1997: 157). Eine schwarze, nicht ausgebildete Plantagenarbeiterin und Mutter in den amerikanischen Südstaaten des 19. Jahrhunderts war mithin schon für Marx und Engels eine dreifach auf das Brutalste unterdrückte Frau als Proletarierin, die der „Mohr" und der „General" – neben der und für die große Jenny Marx – mit voller Solidarität bedachten, weshalb sie Abraham Lincoln tatkräftig unterstützten (Marx et al. 1972).

Im Zuge der Erläuterung des *Historischen Materialismus* ist es für Losurdo darüber hinaus gänzlich klar, dass die Klassenkämpfe immer auch äußerst mannigfaltige Kämpfe um Anerkennung (Honneth 2010) zwischen Herren (Sklavenhalter/Bourgeoisie) und Knechten (Sklaven/Proletariat) darstellen, weshalb er mit breiter historischer Quellenkenntnis verdeutlicht, was die materialistische Wendung der Hegelschen Herr-Knecht-Dialektik bei Marx und Engels im Sinne einer Wahrnehmung und Analyse des sozialen Raums als Kampf- und Konfliktzone bedeutet:

> Eine bestimmte historische Situation zeichnet sich immer durch eine Mannigfaltigkeit der Konflikte [sic! A. B] aus und umgekehrt ist jeder Konflikt seinerseits gekennzeichnet durch die Anwesenheit einer Vielfalt gesellschaftlicher Subjekte, die ihre verschiedenen und einander entgegenstehenden Interessen und Ideen zum Ausdruck bringen. Zur Orientierung in dieser Art von Labyrinth ist es nicht nur notwendig, die interne Konfiguration irgendeines dieser Konflikte zu erforschen, sondern auch, auf welche Weise sie sich artikulieren und wie sie innerhalb einer konkreten Totalität [sic! A. B] strukturiert sind. Eine historische Krise zu meistern, ist eine Herausforderung auf theoretischer wie auf politischer Ebene. (Losurdo 2016: 150)[16]

Gerade das im Rahmen des Marxismus permanent diskutierte Verständnis von Revolutionen macht eine derartige Feinanalyse der Quellenlage notwendig, weil gerade mit ihnen die (historische) Möglichkeit eines Klassenumsturzes verbunden war und ist. Daher ist es ein glatter historischer Revisionismus, zu behaupten, Revolution(en) würde(n) in der Katastrophe enden. Im Gegenteil haben Revolutionen auf lange Sicht immer die *Freiheit* der Menschen befördert. De facto muss mithin jedes historische Ereignis sehr filigran anhand von schriftlich überlieferten *Texten* in die jeweilige Komplexität der *Kontexte* eingebettet werden, um die konkreten politischen *Kräfte* samt ihrer Akteurinnen und Akteure (Marx nennt sie „Charaktermasken") zu verstehen, die in einer gegebenen historischen Konstellation aufeinanderprallen. Es sind diese mit einander ringenden (Produktiv-)*Kräfte* – wirtschafts- und sozialgeschichtlich getragen von Klassen, Massen und Bevölkerungen – und kein Hegelscher synthetisierender und über dem „Realen", dem Wirkungsverhältnis der Wirklichkeit, stehender *Weltgeist* –, die sowohl für die Lokal- als auch die Weltgeschichte entscheidend sind.

16 A caratterizzare una situazione storica determinata è sempre una molteplicità variegata di conflitti, e a sua volta ogni conflitto vede la presenza di una molteplicità di soggetti sociali, i quali esprimono interessi e idee diversi e contrastanti. Per orientarsi in questa sorta di labirinto è necessario indagare non solo la configurazione interna di ciascuno di questi conflitti ma anche in che modo essi si articolano e si strutturano in una totalità concreta. Padroneggiare una crisi storica è una sfida sul piano teorico, oltre che politico.

4.4. Die Poesie historischer Materialisten

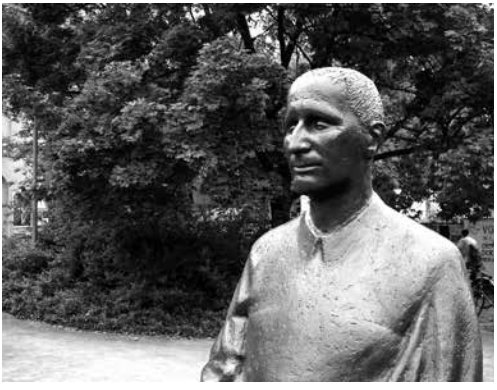


Abb. 21: Brecht-Denkmal
© Creative Commons: dusdin

Wie lauteten also die Fragen eines lesenden Arbeiters, der in allen Wortbedeutungen ein historischer Materialist (gewesen) ist?

> […] Der junge Alexander eroberte Indien.
> Er allein?
> Cäsar schlug die Gallier.
> Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
> Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
> Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
> Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer
> Siegte außer ihm?
>
> Jede Seite ein Sieg.
> Wer kochte den Siegesschmaus?
>
> Alle zehn Jahre ein großer Mann.
> Wer bezahlte die Spesen?
>
> So viele Berichte.
> So viele Fragen.
>
> (Brecht 1990: 656–657)

In diesem Gedicht ist alles für den *Historischen Materialismus* Nötige festgehalten. Hinsichtlich des Historischen im *Historischen Materialismus*, hinsichtlich des epistemologischen Profils der Geschichte also, die nach Engels die erste unserer Wissenschaften ist, behält Althusser mithin auch heute noch Recht:

> Marx hat eine neue Wissenschaft begründet: die Wissenschaft von der Geschichte. Ich werde ein Bild gebrauchen. Die Wissenschaften, die wir kennen, liegen auf einigen großen »Kontinenten«.

> Vor Marx waren der wissenschaftlichen Erkenntnis zwei Kontinente eröffnet worden: der Kontinent der Mathematik und der Kontinent der Physik. Der erste durch die Griechen (Thales), der zweite durch Galilei. Marx hat der wissenschaftlichen Erkenntnis einen dritten Kontinent eröffnet: den Kontinent der Geschichte. (Althusser 2011: 333)[17]

Muss man an dieser Stelle also noch einmal an den größten deutschen Schriftsteller des 20. Jahrhunderts und seinen Galilei erinnern (Brecht 2013)? Und wenn schon nicht mit Brecht, dann wenigstens depressiv mit Heiner Müllers *Mommsens Block* als *Historischer Materialismus* (Müller 1993) und dem Klassenkampf als *Krieg ohne Schlacht* (Müller 1992). Denn am Ende sind Brecht und Müller gerade als Poeten zwei große deutsche Meister des *Historischen Materialismus* und mithin einer Geschichtsauffassung und Methode, die alle vorliegenden Ereignisse – vergangene und/als gegenwärtige, die auf die sozialistische Zukunft verweisen – in die kriegswissenschaftlich gefasste Ordnung des Klassenkampfs eintragen kann.

So hat mithin nach unserer Beweisführung Marx grundlegend Recht: Wenn man etwa mit Bourdieu die Ausdifferenzierung unserer westlichen Gesellschaften entlang unterschiedlicher Kapitalsorten und ihrer Teilfelder – als kapitalproduzierende Produktionsfelder – über die Teilung in ökonomisches, soziales, kulturelles etc. *Kapital* vornimmt (Bourdieu 1983) und diese Sorten über die Anerkennung (*reconnaissance*) als symbolisches Kapital synthetisiert, so geht es eben doch um den Kopf von Marx und damit um *Das Kapital*.

4.5. Conclusio: Liberté, Égalité, Fraternité!

Abb. 22: Liberté, Égalité, Fraternité!
© Creative Commons: Jef-Infojef

Und da es keine Wissenschaft ohne Klassifikation geben kann, ist die Existenz von Klassen hiermit transzendental *und* empirisch ausgewiesen. Die Existenz von Proletarierinnen und Proletariern (als Prekarierinnen und Prekarier bzw. Kognitarierinnen und Kognitarier) wurde da-

17 En effet, conformément à la tradition constamment reprise par les classiques du marxisme, nous pouvons affirmer que Marx a fondé une nouvelle science : la science de l'histoire des « formations sociales ». Pour préciser, je dirais que Marx a « ouvert » à la connaissance scientifique un nouveau « continent », celui de l'histoire – comme Thalès avait ouvert à la connaissance scientifique le « continent » de la mathématique, comme Galilée avait ouvert à la connaissance scientifique le « continent » de la nature physique.

bei genauso eingehend diskutiert wie die grundlegende Geschichtsmacht des Klassenkampfs. Damit stehen diese Ausführungen theoretisch und praktisch zur Gänze aufseiten der Rückkehr des *Historischen (und dialektischen) Materialismus* (Lefebvre 1966), wobei sich abschließend die Frage stellt, welche politischen Gegenstrategien im digitalen und kybernetischen *Kapitalismus 4.0* zur Verfügung stehen, um sich der Ausbeutung, der Unterdrückung und der Repression durch Aristokratie und Bourgeoisie entgegenzusetzen. Wie könnte ein *Widerstand 4.0* aussehen, der intellektuell und organisatorisch seine Schlagkraft aufbaut, um die Freiheit der Menschen zu befördern und alles zu tun, um historisch die Beendigung der Klassen- und das sind Eigentumsantagonismen herbeizuführen? Auf dass die Ideale der Französischen Revolution Freiheit, Gleichheit und (gegenderte) Brüderlichkeit als Schwesterlichkeit und Solidarität unter den Menschen Wirklichkeit werden, ohne dass damit *alle* Widersprüche und Unterschiede zwischen den Menschen verschwunden wären … die ökonomischen Unterschiede aber schon. Denn an der Gleichheit und am Glück orientierte Gesellschaften sind für alle besser (Wilkinson/Pickett 2009). Liberté, Égalité, Fraternité!

5. Internationale, Sozialdemokratismus, Demokratischer Sozialismus und Neokommuni(tari)smus

Abb. 23: Karl-Marx-Monument in Chemnitz
© Creative Commons: Reinhard Höll

An einem bestimmten Punkt seines Denkens
bedurfte Marx der Pariser Commune,
um einen qualitativen Sprung zu machen
und den Kommunismus ganz konkret als wirkliche Alternative
zur kapitalistischen Gesellschaft zu erkennen.
Michael Hardt/Antonio Negri, Empire (2000)[18]

18 At a certain point in his thinking Marx needed the Paris Commune in order to make the leap and conceive communism in concrete terms as an effective alternative to capitalist society.

Wir müssen noch ‚Volk', ‚Arbeiter',
‚Abschaffung des Privateigentums' etc. sagen können,
ohne in unseren eigenen Augen als altmodisch dazustehen.
Alain Badiou, Die kommunistische Hypothese (2001)[19]

5.1. Die (alte und die Neue) Internationale

Abb. 24: Logo Sozialistische Internationale
© Creative Commons: Chaddy

Die erste Internationale Arbeiterassoziation (IAA) (*International Workingmen's Association*), wurde am 28. September 1864 sowohl von sozialistischen, sozialdemokratischen, kommunistischen als auch anarchistischen Gruppierungen und Gewerkschaften in London gegründet (Abendroth 1988: 97–105). Neben George Odger, Henri Tolain und Edward Spencer Beesly waren europäische Radikale wie Karl Marx, Mikhail Bakunin, Pierre-Joseph Proudhon, Louis Auguste Blanqui und Giuseppe Garibaldi die entscheidenden Schlüsselfiguren, wobei sich bald – nicht zuletzt in der Staats- und Organisationsfrage – eine Polarität zwischen Marx und Bakunin ergab (Bakunin 2004), die schlussendlich 1872 zur – bis heute spürbaren – Abspaltung respektive Gründung der *Anarchistischen Internationale* führte (Brupbacher 2016). Erst als die *Zweite Internationale* mit Beginn des 1. Weltkriegs zerbricht und die Komintern sozusagen als *Dritte Internationale* 1919 in Moskau gegründet wurde, war die ursprünglich relativ homogene Radikalität des sozialistischen, sozialdemokratischen, kommunistischen und anarchistischen Antikapitalismus gerade durch diesen Weltkrieg gänzlich zerbrochen. Dabei ist das Problem mit der heutigen *Sozialistischen Internationale* (SI unter dem Vorsitz von Giorgos A. Papandreou, die 1951 in Frankfurt am Main im Rekurs auf die *Zweite Internationale* neu gegründet wurde), nicht nur, dass sie keine Wirksamkeit besitzt, sondern dass sie sich im Grunde durchwegs auf den sog. *Dritten Weg* (Giddens 1999) eingeschworen hat, um sich – nach der

19 Nous devons pouvoir dire encore « peuple », « ouvrier », « abolition de la propriété privée », etc., sans être considérés à nos propres yeux comme des ringards.

Niederlage des Realsozialismus – zwischen bzw. jenseits von Kapitalismus und Sozialismus zu positionieren und damit die Faktizität der Klassenkämpfe zu leugnen. Dabei bestand Giddens grundlegende Kritik an der Idee des Sozialismus darin, mit einem hochgradig defensiven Argument zu betonen, dass „sie die Innovations-, Anpassungs- und Produktivitätssteigerungsfähigkeit des Kapitalismus unterschätzte" (ebd.: 15). Kurz zusammengefasst: Giddens wollte zwischen den staatlichen Eingriffen in den sozialen und ökonomischen Bereich (klassische Sozialdemokratie mit Keynes) und dem schlanken Staat (Thatcherismus und Neoliberalismus mit Hayek) *vermitteln*, was heute theoretisch und praktisch als gänzlich gescheitert bezeichnet werden muss. Es gibt im Kapitalismus Antagonismen, die eben *nicht* vermittelt werden können, sondern klassenbetont ausgefochten werden müssen, um die „Hegemonie" der progressiven sozialistischen Kräfte zu erreichen (Laclau/Mouffe 2001).

Dabei war Giddens Buch nur der intellektuell zusammengefasste Endmäander einer von den sozialdemokratischen Parteien direkt nach dem Fall der Mauer ohnehin politisch eingeleiteten Abkehr vom Sozialismus, der keineswegs nötig gewesen wäre, da die *Sozialistische Internationale* genauso wenig wie die am Vortag noch sozialistischen Parteien der Sozialdemokratie keinen Anlass gehabt hätten, sich nach dem Zerfall der Komintern vom *Demokratischen Sozialismus* ihrer eigenen Geschichte zu verabschieden. Genau das aber haben die (sozial-)demokratischen Parteien von Bill Clinton, Tony Blair, Lionel Jospin, Gerhard Schröder oder Franz Vranitzky schon ohne Giddens fertiggebracht und damit tatkräftig den Kapitalismus gerade in der Wirtschaftspolitik als Neoliberalismus affirmiert und damit die Traditionen und „Visionen" des Sozialismus diffamiert und zerstört. Dahingehend hat sich etwa die SPÖ gänzlich von ihrer eigenen Tradition verabschiedet und u. a. der KPÖ Diskussionen über den *Austromarxismus* (auch in der Geschichte der SPÖ) überlassen (Baier 2008; KPÖ Graz 2007). Ausgehend von der theoretischen und praktischen Schwäche der *Sozialistischen Internationale* ist mithin eine *Neue Internationale* ins Auge zu fassen, die auf globaler Ebene langfristig alle Lohnabhängigen zusammenschließt. Was wäre aber im positiven Sinne die Ideologie dieser Neuen Internationale? Sozialdemokratismus, Demokratischer Sozialismus oder – wie neben anderen Michael Hardt, Antonio Negri, Alain Badiou und Slavoj Žižek vorschlagen – ein neuer Kommuni(tari)smus?

5.2. Sozialdemokratismus

Abb. 25: Karl-Marx-Hof
© Creative Commons: Anatoly Terentiev

Für Österreich gilt: einzig und allein die große Tradition des Austromarxismus (Pfabigan 1989) war für die Erfolge der ehedem sozialistischen Partei Österreichs (SPÖ) verantwortlich. Von Victor Adler (Misik 2016) über Otto Bauer (Amon/Teichgräber 2010) und Max Adler (Helwing 2016) war der Austromarxismus gleichsam im Kopf Bruno Kreiskys zu einem Höhepunkt des Musilschen Möglichkeitssinns und im Nachhinein betrachtet (man denke an Hannes Androsch und Josef Cap) auch zu seinem Ende gelangt (Petritsch 2010). Die Absolute Kreiskys in den 1970er Jahren war historisch betrachtet der Gipfelpunkt der jahrzehntelangen durch den Faschismus fast zerschlagenen Klassenkämpfe der österreichischen Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung – Kämpfe, um die Otto Bauer sehr genau wusste (Bauer 1970) – und entsprach einer „Diktatur des Proletariats" im Sinne einer demokratischen Republik und nichts anderes hatte Friedrich Engels gemeint: Dem anti-demokratischen reaktionären – konservativen und faschistischen – Klassenfeind muss die Demokratie und Republik strategisch *diktiert* werden. Machbar war indes in Österreich – und in allen Politikbereichen – nur eine bürgerliche Revolution, die mit erstaunlicher Verspätung umgesetzt wurde. Deshalb sind aus österreichischer Perspektive im Grunde auch heute noch die begrüßenswerten Positionen von Bernie Sanders und Jeremy Corbyn Minimalvarianten dessen, was u. a. in der österreichischen Geschichte des Austromarxismus die linke Tradition des Demokratischen Sozialismus im Sinne des Keynesianismus gewesen ist, da dieser wenigstens eine sanfte Stauchung der Klassenkämpfe (Annäherung des Gegensatzes von Kapital und Arbeit) mit sich brachte und insofern dem *Historischen Materialismus* zumindest teilweise entsprach. Links von dieser Position war aber und ist immer noch viel Platz, wenn man wuchtiger und revolutionärer davon ausgeht, dass auch der Keynesianismus nur ein Hinauszögern von Klassenkämpfen gewesen ist, die mit der reaktionären *contre-attaque* auf den Sozial- und Wohlfahrtsstaat erst recht explodierten. Deshalb ist der aktuelle Sozialdemokratismus in diesem politischen Sinn des Austromarxismus gemessen an der eigenen Tradition ein brachialer Revisionismus, der schon vom Demokratischen Sozialismus gelockert von und mit links überholt werden kann.

5.3. Demokratischer Sozialismus

Abb. 26: Bernie Sanders
© Creative Commons: Nick Solari

Interessant bleibt angesichts des Faschisten Donald Trump, dass hinsichtlich der amerikanischen Verhältnisse eine ebenfalls verdrängte Tatsache mit Bernie Sanders wieder bewusst wurde: Denn Franklin Delano Roosevelt kann genau im hier genannten Sinne als Demokratischer Sozialist bezeichnet werden, dessen *New Deal* eindeutig mit dem Sozial- und Wohlfahrtsstaat ein *Golden Age* in der amerikanischen Geschichte hervorgebracht hat. Genau dieser Umstand führte Bernie Sanders 2015 unter Applaus seines Publikums und mit großen Sympathien einer Generation jüngerer Amerikanerinnen und Amerikaner dazu, deutlich zu machen, dass Amerika unter Berufung auf Roosevelt einen Demokratischen Sozialismus nötig hat (Sanders 2015). Dies war nach der Anpassung der demokratischen Partei an die Wirtschaftsdirektive(n) des Neoliberalismus – Bill und Hillary Clinton als Marionetten der Wall Street – eine klare zukunftsoffene Rückkehr zu den roots der Demokraten in der amerikanischen Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung, die strukturhomolog zum Erfolg von Jeremy Corbyn in Großbritannien zu sehen ist. Und sicher, gemessen am Neoliberalismus und der Verteidigung des Sozialstaats (*health care system*) ist dieser Demokratische Sozialismus in Rekurs auf Adam Smith, Karl Marx und John Maynard Keynes (Herrmann 2016) – und eben *nicht* Ludwig von Mises, Friedrich August von Hayek, Milton Friedman und die Chicago Boys – eine Durchkreuzung der angeblich so „neuen" New Labour, die etwa Corbyn parteiintern als veraltet erscheinen lassen wollte, obwohl sie es war, die historisch hinter die bereits erreichten Standards der sozialistischen Politik zurückgefallen ist. Und der Klassenverräter Tony Blair wütete als Jeremy Corbyn als Sozialist Parteivorsitzender der Labour Party wurde …

5.4. Neokommuni(tari)smus

Abb. 27: Logo: Dritte Internationale
© Creative Commons: Internationale Communiste

Deshalb ist es in diesem Zusammenhang bemerkenswert, dass nach der Kommunitarismusdebatte (Haus 2003; Reese-Schäfer 1995; Taylor 1996) parallel zum genannten Komplex des Dritten Wegs – unter bestimmten Bedingungen – auch die Aufrechterhaltung des roten Fadens

des Kommuni(tari)smus angedacht wurde. So kam – wohl durch das Redigieren seiner Beiträgerinnen und Beiträger sowie durch einige Aufenthalte in Frankreich, wo Mitterand mit Kommunistinnen und Kommunisten regierte – selbst der deutsche Herausgeber des herausragenden Bandes *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen* (1994), Joseph Vogl, vor über 20 Jahren gemeinsam mit den von ihm herausgegebenen Autorinnen und Autoren auf einen anarchischen und partikularistischen Begriff des Kommuni(tari)smus zu sprechen:

> Dieser Kommunismus [sic! A. B.] schließt sich von jeder gegebenen Gemeinschaft aus und artikuliert eine Kraft, mit der sich die Partikularität in die Gesellschaft exponiert; er artikuliert eine Unterbrechung, die die konstitutive Schwäche und das Paradox einer demokratischen Politik hervortreibt, bejaht und konkretisiert: daß ihr gültiger Anspruch nur im Widerstreit mit sich selbst, an den Abbruchrändern des Universellen und in der Kontingenz des Ereignisses überlebt. (Vogl 1994: 23–24)

Aus heutiger Sicht wäre gerade hinsichtlich der Kommunitarismusdebatte die Frage zu stellen, wie das Kommunitäre des Kommun(itar)ismus sich selbst von jeder Gemeinschaft ausschließen kann, wenn es sich denn als schlagkräftiges Kollektiv und organisierte *Commune* konstituieren soll, um im Klassenkampf organisatorisch aktiv und effektiv werden zu können.

Dieses Problem stellt sich auch angesichts der – sehr sympathischen – *multitude* von Michael Hardt und Antonio Negri, da die Mannigfaltigkeit von fliehenden Schwärmen institutionell und organisatorisch einem repressiven Staatssystem gegenüber immer unterlegen ist. Dennoch ist auch dieser „anarchische und partikularistische Kommuni(tari)smus" bei Hardt und Negri – bei letzterem auch gemeinsam mit Félix Guattari (Guattari/Negri 1990) – im Sinne von *Common Wealth* und *Creative Commons* deutlich ausformuliert: Nicht von ungefähr beenden beide ihre Analyse des *Empire* daher mit folgenden Sätzen:

> Diese Revolution [sic! A. B.] wird keine Macht kontrollieren können – weil Biomacht und Kommunismus [sic! A. B.], Kooperation [sic! A. B.] und Revolution [sic! A. B.] in Liebe, Einfachheit und auch in Unschuld vereint bleiben. Darin zeigen sich die nicht zu unterdrückende Leichtigkeit und das Glück, Kommunist [sic! A. B.] zu sein. (Hardt/Negri 2002: 420)[20]

Angesichts dieser Konstellationen sprach selbst Peter Engelmann (Passagen-Verlag) – in Anwesenheit des Autors – vor einem Wiener Vortrag von Jacques Rancière (Rancière 2013) zaudernd von einer Rückkehr des Kommunismus und Oskar Negt betonte – und dies ist wichtig für die Geschichte der Frankfurter Schule – im Zuge eines Vortrags in der Wiener Arbeiterkammer am 30. November 2010, dass Habermas und er in den 1970er Jahren mit ihrer (an Keynes orientierten und sozialdemokratischen) Umverteilungs-, Reform- und Sozialstaatspolitik – gleichsam ohne radikalen Klassenkampf – in ihrer Marx-Kritik Unrecht hatten. Die Frage, wer dann in der Bundesrepublik Deutschland der 1970er – und damit auch heute – Recht hatte, diese Frage mögen die Leserinnen und Leser sich selbst beantworten. Am Ende, so aber auch der späte Oskar Negt, behalte Marx hinsichtlich der radikalen Kritik an den devastierenden Mechanismen des Kapitalismus vollkommen Recht. Dann aber ist im Sinne Badious auch die kommunistische Hypothese (Badiou 2011) trotz aller fatalen „Radikalisierungen" des deutschen Herbsts – zwischen Großer Lage und Roter Armee Fraktion (Hauser 2007) – *à la française* erneut zu prüfen.

20 This is a revolution that no power will control – because biopower and communism, cooperation and revolution remain together, in love, simplicity, and also innocence. This is the irrepressible lightness and joy of being communist.

Denn Badiou rekapituliert in dieser brillanten Publikation die Geschichte der Pariser Kommune, die aus den französischen Schulbüchern verschwunden ist, zeigt so noch angesichts des „roten Jahrzehnts" vom Ende der Fünfziger zum Ende der Sechziger Jahre in Frankreich, in welchem Verhältnis die 68er-Bewegung zur (Geschichte der) Arbeiterinnen- und Arbeiterbewegung stand und affirmiert so mit voller Kraft des *devenir révolutionnaire* (Deleuze 2014) und mithin auch heute noch die Legitimität der Revolte bzw. Revolution:

> Der Mai 68 ist zunächst ein Aufstand, eine Revolte der studentischen und gymnasialen Jugend gewesen. […] Ein zweiter, ganz anderer Mai 68 ist der größte Generalstreik in der gesamten französischen Geschichte. […] Es gibt einen dritten ebenso heterogenen Mai 68, den ich den libertären Mai nennen würde. Er betrifft die Frage des Sittenwandels, der neuen Liebesbeziehungen, der individuellen Freiheit, die Frage, die zur Frauenbewegung und dann zur Forderung nach Rechten für und der Emanzipation von Homosexuellen führt. (Badiou 2011: 37–40)[21]

In diesem Sinne bezieht Badiou den Mai 68 – im Rekurs auf Foucaults Figur der „Subjektivierung" – auf die Französische Revolution, die Pariser Kommune und die chinesische Kulturrevolution, um dem Wort „Kommunismus" folgende Bedeutung zu verleihen:

> Das Wort »Kommunismus« hat den Status einer Idee, was heißen soll, dass dieses Wort, ausgehend von einer Inkorporation und also vom Innern einer politischen Subjektivierung [sic! A. B.], eine Synthese aus der Politik, der Geschichte und der Ideologie bezeichnet. Deshalb ist es besser, es als eine Operation denn als einen Begriff zu verstehen. Die kommunistische Idee existiert nur an der Nahtstelle zwischen Individuum und politischer Prozedur, als jene Komponente der Subjektivierung [sic! A. B.], die sich in einer historischen Projektion der Politik erhält. (ebd.: 158)[22]

21 Mai 68 a d'abord été un soulèvement, une révolte, de la jeunesse étudiante et lycéenne […] Un deuxième Mai 68, tout différent, est la plus grande grève générale de toute l'histoire française. […] Il y a un troisième Mai 68, également hétérogène, que j'appellerais le Mai libertaire. Il concerne la question de la transformation des moeurs, des nouveaux rapports amoureux, de la liberté individuelle, la question qui va donner le mouvement des femmes puis des droits et de l'émancipation des homosexuels.

22 Le mot « communisme » a le statut d'une Idée, ce qui veut dire que, à partir d'une incorporation, et donc de l'intérieur d'une subjectivation politique, ce mot dénote une synthèse de la politique, de l'histoire et de l'idéologie. C'est pourquoi il vaut mieux le comprendre comme une opération que comme une notion. L'Idée communiste n'existe qu'à la lisière de l'individu et de la procédure politique, comme cette composante de la subjectivation qui se soutient d'une projection historique de la politique.

5.5. Der absolute Gegenstoß

Abb. 28: Slavoj Žižek
© Creative Commons: Mariusz Kubik

Ganz in diesem Sinne argumentiert auch Slavoj Žižek, wenn er meint, dass mit dem neuen Klassenkampf die Figur einer nachdrücklichen Artikulation der dem Kapitalismus immanenten Antagonismen anvisiert werden muss. Dabei leistet er auch hinsichtlich der Reaktivierung von Walter Benjamin einiges, wenn er betont, dass die „göttliche Gewalt" des frühen Benjamin sich später deutlich in der marxistischen Gewalt des Klassenkampfes aufgelöst und säkularisiert findet. So berichtete Werner Kraft – und Žižek verweist auf ihn – am 20. Mai 1934, wie Benjamin nun über seinen Text *Zur Kritik der Gewalt* von 1921 dachte: „Der »gerechte Krieg« am Schluss des Gewalt-Aufsatzes: Klassenkampf." (Žižek 2015: 35). Davon ausgehend unterbreitet Žižek den Vorschlag, jenseits des Dritten Wegs und eindeutig weiter links als der Demokratische Sozialismus, den Kommuni(tari)smus unter einer Bedingung neu zu erfinden:

> Es reicht daher nicht, der kommunistischen Idee treu zu bleiben – nein, man muss in der historischen Wirklichkeit nach Antagonismen suchen, welche diese Idee zu einer praktischen Dringlichkeit machen. Die einzig wahre Frage ist heute: Lassen wir die vorherrschende Naturalisierung des Kapitalismus zu, oder beinhaltet der heutige globale Kapitalismus Antagonismen, die stark genug sind, um seine unendliche Reproduktion zu verhindern? Es gibt vier solcher Antagonismen: die sich abzeichnende Gefahr einer *ökologischen Katastrophe*; die Unangemessenheit der Idee des Privateigentums für das sogenannte »geistige Eigentum«; die sozialethischen Implikationen neuer technologisch-wissenschaftlicher Entwicklungen (insbesondere in der Biogenetik); und, last but not least, neue Formen der Apartheid, neue Mauern und Slums. (ebd.: 82–83)

Als Antwort darauf braucht es nach Žižek – ehemaliger Student der revolutionären Pariser Universität in Vincennes (Linhart 2016) und deshalb linkslacanianischer Marxist (Žižek 2008) – eine deutliche linkshegelianische Rückkehr des *Historischen und dialektischen Materialismus* (Žižek 2016b), die auf diesen Seiten mehrfach unternommen wurde, um auch mit der Subkul-

tur und im Underground linke Archive zu retten. Dieser Kommuni(tar)ismus schwingt immer mit, wenn wir Creative Commons, Gemeinwohl, Community-Medien oder Kommunalpolitik sagen, denn seit der Commune de Paris (1789 und 1871 und 1968 und …) hat auch die Commune de Vienne als rotes Wien mit Wiener Widerstands-Blut eine revolutionäre und (austro-) marxistische Geschichte.

Ohne jede Ironie beantworten wir also die rhetorische Frage der ZEIT „Hatte Marx doch Recht?“ mit einem Wienerischen „No na!“, setzen im neuen Klassenkampf (Žižek 2015) auf die Ausweitung der Kampfzonen (Žižek 2017) und proben den absoluten Gegenstoß (Žižek 2016a).

5.6. Conclusio: Ein Witz!

Und so erzählen wir unserem Schizorevolutionär aus Slowenien in der *Neuen Internationale* und in Erinnerung an Sigmund Freuds *Der Witz in seiner Beziehung zum Unbewussten* (Freud 2016) einen abschließenden Joke (Žižek 2014). Ein Witz, um dessen (historische) Wahrheit man zittern muss:

> Stalin stirbt und kommt in die Hölle, die Teufel beschließen, dass er in der Pfanne braten muss. Dies sieht er als Jesuitenschüler ob der Moskauer Prozesse und der Kulakenfrage ein. So brät Stalin in der Pfanne. Nach einiger Zeit aber blickt Stalin über den Rand der Pfanne und dort sitzt Hitler und liest ein Buch. Das ist Stalin zu viel und er beschwert sich bei den Teufeln: „Ich muss hier in der Pfanne braten und Hitler liest ein Buch?“ Die Teufel beruhigen ihn: „Stalin! Hitler liest kein Buch, er übersetzt *Das Kapital* ins Hebräische …“

Abb. 29: Warschau – Denkmal für den Gettoaufstand
© Creative Commons: Artico2

Literatur

Abendroth, Wolfgang (1988): Einführung in die Geschichte der Arbeiterbewegung, Heilbronn: Distel Verlag.
Althusser, Louis (2011): Für Marx, Berlin: Suhrkamp.
Althusser, Louis (2016): Ideologie und ideologische Staatsapparate, Hamburg: VSA.

Althusser, Louis/Balibar, Étienne/Establet, Roger/Macherey, Pierre/Rancière, Jacques/Wolf, Frieder Otto/Petrioli, Alexis/Pfaffenberger, Eva (Hg.) (2015): Das Kapital lesen, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Amon, Pavlina/Teichgräber, Stephan-Immanuel (Hg.) (2010): Otto Bauer. Zur Aktualität des Austromarxismus – Konferenzband 9. Juli 2008, Studien der Dokumentationsstelle für Ost- und Mitteleuropäische Literatur, Vol. 1, Frankfurt am Main: Lang.

Badiou, Alain (2011): Die kommunistische Hypothese, Internationaler Merve Diskurs, Vol. 349, Berlin: Merve.

Baecker, Dirk (Hg.) (2009): Kapitalismus als Religion, Berlin: Kadmos.

Baier, Walter (2008): Otto Bauer und der Austromarxismus. „Integraler Sozialismus" und die heutige Linke, Berlin: Dietz.

Bakunin, Michail (2004): Marxismus, Freiheit, Staat, online unter: https://www.marxists.org/deutsch/referenz/bakunin/18xx/xx/marxismus.htm (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ballhausen, Thomas/Barberi, Alessandro (Hg.) (2014): Steuerung, Kontrolle, Disziplin. Medienpädagogische Perspektiven auf Medien und/der Überwachung, Schwerpunktausgabe der MEDIENIMPULSE 4/2014, online unter: https://www.medienimpulse.at/ausgaben/4-2014-steuerung-kontrolle-disziplin-medienpaedagogische-perspektiven-auf-medien-und-der-ueberwachung (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Barberi, Alessandro (2001): Die symbolischen Ordnungen des Politischen. Aktuelle Stratageme radikaldemokratischer Transformation, online unter: https://skug.at/die-symbolischen-ordnungen-des-politischen/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bauder, Marc (2013): Master of the Universe (Filmdokumentation), DE: Arsenal Filmverleih.

Bauer, Otto (1970): Austromarxismus. Texte zu „Ideologie und Klassenkampf", Politische Texte, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

Bauer, Ullrich (2014): Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus, Sozialtheorie, Bielefeld: transcript.

Benjamin, Walter (1980): Über den Begriff der Geschichte, in: ders.: Gesammelte Schriften, I-2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 691–704.

Berardi, Franco „Bifo" (2010): Precarious Rhapsody. Semiocapitalism and the pathologies of post-alpha generation, London: Minor Compositions.

Berardi, Franco »Bifo« (2016): Helden. Über Massenmord und Suizid, Berlin: Matthes & Seitz.

Böhning, Björn (Hg.) (2006): Unterschichten? Prekariat? Klassen? Moderne Politik gegen soziale Ausgrenzung, Schriftenreihe des Forum Demokratische Linke 21 e.V, Vol. 1, Dortmund: SPW.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Bourdieu, Pierre (1991): Sozialer Raum und „Klassen", Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 658, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992b): Homo academicus, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK.

Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992, Berlin: Suhrkamp.

Braudel, Fernand (2011): Die Dynamik des Kapitalismus, Stuttgart: Klett-Cotta.

Brecht, Bertolt (1990): Die Gedichte. In einem Band, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brecht, Bertolt (2013): Leben des Galilei. Schauspiel, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brückner, Peter (2006): Ulrike Meinhof und die deutschen Verhältnisse, Berlin: Wagenbach.

Brupbacher, Fritz (2016): Marx und Bakunin. Ein Beitrag zur Geschichte der internationalen Arbeiterassoziation, Leipzig/Frankfurt am Main: Deutsche Nationalbibliothek.

Chomsky, Noam (Hg.) (2004): Eine Anatomie der Macht. Der Chomsky-Reader, Hamburg: Europa-Verlag.
Chomsky, Noam (2011): The 'Great Moderation' and the International Assault on Labor, online unter: https://chomsky.info/20110502/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Courtois, Stéphane/Werth, Nicolas/Panné, Jean-Louis/Paczkowski, Andrzej/Bartosek, Karel/Margolin, Jean-Louis (1998): Das Schwarzbuch des Kommunismus. Unterdrückung, Verbrechen und Terror, München u. a.: Piper.
Dath, Dietmar (2008): Maschinenwinter. Wissen, Technik, Sozialismus – eine Streitschrift, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Dath, Dietmar (2014): Klassenkampf im Dunkeln. Zehn zeitgemäße sozialistische Übungen, Konkret Texte, Vol. 65, Hamburg: KVV konkret.
Dath, Dietmar/Kirchner, Barbara (2012): Der Implex. Sozialer Fortschritt: Geschichte und Idee, Berlin: Suhrkamp.
Davis, Angela Y. (2003): Are Prisons obsolete? online unter: https://www.feministes-radicales.org/wp-content/uploads/2010/11/Angela-Davis-Are_Prisons_Obsolete.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Deleuze, Gilles (2014): Le devenir révolutionnaire et les créations politiques (Interview mit Antonio Negri), online unter: http://lesilencequiparle.unblog.fr/2014/08/08/le-devenir-revolutionnaire-et-les-creations-politiques-gilles-deleuze-entretien-avec-toni-negri/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1974): Anti-Ödipus, Kapitalismus und Schizophrenie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Derrida, Jacques (2004a): Marx & Sons, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Derrida, Jacques (2004b): Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Dieterich, Heinz (2006): Der Sozialismus des 21. Jahrhunderts. Wirtschaft, Gesellschaft und Demokratie nach dem globalen Kapitalismus, Politik & Denken, Vol. 3, Berlin: Homilius.
Ditfurth, Jutta (2007): Ulrike Meinhof. Die Biografie, Berlin: Ullstein.
Ditfurth, Jutta (2009): Zeit des Zorns. Streitschrift für eine gerechte Gesellschaft, München: Droemer Verlag.
Dixie Chicks (2009): Not Ready To Make Nice (Musikvideo), online unter: https://www.youtube.com/watch?v=pojL_35QlSI&list=RDpojL_35QlSI#t=0 (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Eagleton, Terry (2011): Why Marx was right, New Haven Conn. u. a.: Yale Univ. Press.
Eagleton, Terry (2012): Warum Marx recht hat, Berlin: Ullstein.
Engels, Friedrich (1989): Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Düring), MEW 20, Berlin: Dietz.
Eribon, Didier (2007): D'une révolution conservatrice et de ses effets sur la gauche française, Variations, Vol. 5, Paris: Scheer.
Eribon, Didier (2016a): Die Linke hat die Arbeiterklasse verraten (Interview mit Didier Eribon), online unter: https://www.berliner-zeitung.de/25198024 (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Eribon, Didier (2016b): Ihr könnt nicht glauben, ihr wärt das Volk (Interview mit Didier Eribon), online unter: https://www.zeit.de/kultur/2016-07/didier-eribon-linke-angela-merkel-brexit-frankreich-front-national-afd-interview (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Eribon, Didier (2016c): Michel Foucault. Eine Biographie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Eribon, Didier (2016d): Rückkehr nach Reims, Berlin: Suhrkamp.
Errejón, Íñigo/Mouffe, Chantal (2016): Podemos. In the name of the people, London: Lawrence & Wishart.
Fanon, Frantz (2008): Die Verdammten dieser Erde, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Fisher, Mark (2009): Capitalist realism. Is there no alternative? Winchester: O Books.
Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge, Vol. 96, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1986): Vom Licht des Krieges zur Geburt der Geschichte. Vorlesungen vom 21. und 28.01.1976 am Collège de France, Berlin: Merve.
Foucault, Michel (1995): Sexualität und Wahrheit 1. Der Wille zum Wissen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Frank, Manfred (1999): Geschweife und Geschwefel, online unter: https://www.zeit.de/1999/39/199939.frank_.xml (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Freud, Sigmund (2016): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten, Hamburg: Severus Verlag.
Fukuyama, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München: Kindler.
Ganser, Daniele (2012): Europa im Erdölrausch. Die Folgen einer gefährlichen Abhängigkeit, Zürich: Orell Füssli.
Ganser, Daniele (2016): Daniele Ganser erklärt den Syrienkrieg (YouTube), online unter: https://www.youtube.com/watch?v=KBIAeWb0Wbg (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Gasser, Florian (2017): Die nette Marxistin, in: DIE ZEIT (Österreich/Porträt), 26.1.2017, 30.
Giddens, Anthony (1999): Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie, Edition zweite Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Graeber, David (2012a): Schuld regiert die Welt. An der moralischen Pflicht, Schulden begleichen zu müssen, ist einiges faul, in: Zeitschrift für Kultur-Austausch, Vol. 62, Nr. 2, 70–72.
Graeber, David (2012b): Schulden. Die ersten 5000 Jahre, Stuttgart: Klett-Cotta.
Gremliza, Hermann L. (2016): Haupt- und Nebensätze, Edition Suhrkamp, Vol. 2715, Berlin: Suhrkamp.
Gremliza, Hermann L. (2017): Die technologische Konterrevolution, in: konkret, Nr. 2, 9.
Guattari, Félix/Negri, Antonio (1990): Communists like us. New spaces of liberty, new lines of alliance, Semiotext(e) foreign agents series, New York: Semiotexte.
Guevara, Ernesto Che (1989): Bolivianisches Tagebuch. Dokumente einer Revolution, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Habermas, Jürgen (1986): Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1988): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1991): Die andere Zerstörung der Vernunft, online unter: https://www.zeit.de/1991/20/die-andere-zerstoerung-der-vernunft (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Habermas, Jürgen (1998): Die postnationale Konstellation. Politische Essays, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (2009): Technik und Wissenschaft als „Ideologie", Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire, online unter: https://www.yumpu.com/de/document/view/1833582/hardt-michael-amp-negri-antonio-empire-die-neue-weltordnung.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Hardt, Michael/Negri, Antonio (2010): Common Wealth. Das Ende des Eigentums, Frankfurt am Main: Campus.
Hauer, Thomas/Kirschey, René (2017): Kapital erkauft sich politische Macht (Beitrag auf 3sat bei scobel), online unter: http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=64802 (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Haus, Michael (2003): Kommunitarismus. Einführung und Analyse, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
Hauser, Dorothea (2007): Baader und Herold. Beschreibung eines Kampfes, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Helwing, Marcus (2016): Max Adlers „Politische oder soziale Demokratie". Eine Quelleninterpretation, München: GRIN Verlag.
Herrmann, Ulrike (2016): Kein Kapitalismus ist auch keine Lösung. Die Krise der heutigen Ökonomie oder Was wir von Smith, Marx und Keynes lernen können, Frankfurt: Westend.
Heuer, Uwe-Jens (1998): Kritik am „Schwarzbuch des Kommunismus" aus marxistischer Sicht, Marxistisches Forum: Marxistisches Forum, Vol. 20, Schkeuditz: GNN-Verl. Sachsen/Berlin.
Hilferding, Rudolf (2000): Das Finanzkapital. Eine Studie über die jüngste Entwicklung des Kapitalismus, Düsseldorf: Verl. Wirtschaft und Finanzen.

Hobsbawm, Eric J. (1999): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, dtv, Vol. 30657, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
Hobsbawm, Eric J. (2012): Wie man die Welt verändert. Über Marx und den Marxismus, München: Hanser.
Honneth, Axel (1989): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie, Berlin: Suhrkamp.
Honneth, Axel (2015): Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung, Berlin: Suhrkamp.
Hutchison, Peter D. (2015): Noam Chomsky: Requiem for the American Dream (Filmdokumentation), USA: Naked City Films, PF Pictures.
Jackson, George (1994): Soledad brother. The prison letters of George Jackson, Chicago: Lawrence Hill Books.
Klein, Naomi (2014): Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus, Frankfurt am Main: Fischer.
Kolakowski, Leszek (1988): Die Hauptströmungen des Marxismus. Entstehung, Entwicklung, Zerfall; Band 1–3, München: Piper.
KPÖ Graz (2007): Austromarxismus: Gestern und heute Debatte auf Grazer Uni mit aktuellem Bezug, online unter: https://www.kpoe-steiermark.at/austromarxismus-gestern-und-heute-1.phtml (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2001): Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics, London: Verso.
Lagasnerie, Geoffroy de (2016): Die Kunst der Revolte. Snowden, Assange, Manning, Berlin: Suhrkamp.
Lefebvre, Henri (1966): Der dialektische Materialismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Lenin, Wladimir Iljitsch (1987): Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus. Gemeinverständlicher Abriss, Bücherei des Marxismus-Leninismus, Berlin: Dietz.
Lerner, Gerda (1997): Why history matters. Life and thought, New York u. a.: Oxford University Press.
Liessmann, Konrad Paul (1993): Karl Marx 1818–1989. Man stirbt nur zweimal, Wien: Sonderzahl.
Linhart, Virginie (2016): Vincennes, l'université perdue (Filmdokumentation), F: ARTE, Agat Films & Cie.
Losurdo, Domenico (2009): Nietzsche, der aristokratische Rebell, 2 Bände, Hamburg: Argument.
Losurdo, Domenico (2013): Stalin. Geschichte und Kritik einer schwarzen Legende, Köln: PapyRossa.
Losurdo, Domenico (2016): Der Klassenkampf oder die Wiederkehr des Verdrängten. Eine politische und philosophische Geschichte, Neue kleine Bibliothek, Vol. 224, Köln: PapyRossa.
Lukács, Georg (1954): Die Zerstörung der Vernunft, Berlin: Aufbau.
Mannheim, Karl (1984): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 478, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Marx, Karl (1974): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin: Dietz.
Marx, Karl (1975): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Band III, Berlin: Dietz.
Marx, Karl (1989): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Berlin: Dietz.
Marx, Karl/Engels, Friedrich (1999): Das kommunistische Manifest. Eine moderne Edition, Hamburg: Argument.
Marx, Karl/Engels, Friedrich/Lenin, Wladimir Iljitsch (1972): Über die Frau und die Familie, Leipzig: Verlag für die Frau.
Maus, Ingeborg (2011): Über Volkssouveränität. Elemente einer Demokratietheorie, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 2007, Berlin: Suhrkamp.
Möller, Irmgard (2013): „RAF – das war für uns Befreiung". Ein Gespräch mit Irmgard Möller über bewaffneten Kampf, Knast und die Linke (Interview: Oliver Tolmein), Hamburg: Konkret-Literatur-Verlag.
Mouffe, Chantal (2014): „Linkspopulismus ist die Alternative" (Interview), online unter: http://www.taz.de/!5049599/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Mouffe, Chantal (2016): „Wir brauchen einen linken Populismus“ (Interview), online unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/interview-mit-der-politologin-chantal-mouffe-wir-brauchen-einen-linken-populismus-1.3312255?reduced=true (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Müller, Heiner (1992): Krieg ohne Schlacht. Leben in zwei Diktaturen, Köln: Kiepenheuer und Witsch.
Müller, Heiner (1993): Mommsens Block, Drucksache/Berliner Ensemble, Berlin: Alexander-Verlag.
Negt, Oskar (2003): Kant und Marx. Ein Epochengespräch, Göttingen: Steidl.
Negt, Oskar (2015): Kritik an der RAF, online unter: https://www.youtube.com/watch?v=9bvkLjlV2XY (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Nienhaus, Lisa (2017): Er ist wieder da, in: DIE ZEIT (Wirtschaft), 26.1.2017, 19.
Piketty, Thomas (2016): Das Kapital im 21. Jahrhundert, München: C. H. Beck.
Radow, Gero von (2017): So kommen Sie durchs >Kapital<, in: DIE ZEIT (Wirtschaft), 26.1.2017, 20.
Rancière, Jacques (2013): Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums, Wien u. a.: Turia + Kant.
Reese-Schäfer, Walter (1995): Was ist Kommunitarismus? Frankfurt am Main: Campus Verlag.
Rheinberger, Hans-Jörg (2013): Historische Epistemologie zur Einführung, Hamburg: Junius.
Sanders, Bernie (2015): Senator Bernie Sanders on Democratic Socialism in the United States (Video einer Rede und Transkript), online unter: https://berniesanders.com/democratic-socialism-in-the-united-states/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Schröter, Jens/Schwering, Gregor/Stäheli, Urs (Hg.) (2006): Media Marx. Ein Handbuch.
Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Berlin: Hanser.
Sinn, Hans-Werner (2017): Marx' wahre Leistung, in: DIE ZEIT (Wirtschaft), 26.1.2017, 22.
Sonderegger, Ruth (2016): Die Herausforderung (nicht) für andere zu sprechen. Was Jacques Rancière von Gayatri Spivak lernen könnte, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (ÖZG), Vol. 27, Nr. 1, 23–46.
Standing, Guy (2015): Prekariat. Die neue explosive Klasse, Münster: Unrast.
Streckeisen, Peter (2014): Soziologische Kapitaltheorie. Marx, Bourdieu und der ökonomische Imperialismus, Bielefeld: transcript.
Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Theweleit, Klaus (2015): Das Lachen der Täter: Breivik u. a. – Psychogramm der Tötungslust, St. Pölten: Residenz Verlag.
Thompson, Edward P. (1987): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Tiqqun (2007): Kybernetik und Revolte, Transpositionen, Zürich u. a.: Diaphanes.
Tsu, Sun (2012): Die Kunst des Krieges, Darmstadt: auditorium maximum.
Vogl, Joseph (Hg.) (1994): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Warneken, Bernd Jürgen (2016): Fraternité! Schöne Augenblicke in der europäischen Geschichte, Köln: Böhlau Verlag.
Weber, Max (1990): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Tübingen: Mohr.
Wilkinson, Richard G./Pickett, Kate (2009): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind, Hamburg: Tolkemitt bei Zweitausendeins.
Willeke, Stefan (2017): Wo sind sie geblieben, in: DIE ZEIT (Dossier), 26.1.2017, 13–15.
Wippermann, Wolfgang (2009): Dämonisierung durch Vergleich. DDR und Drittes Reich, Berlin: Rotbuch.
Woodfin, Rupert/Zarate, Oscar/Stascheit, Wilfried (2014): Marxismus. Ein Sachcomic, Infocomics, Mülheim an der Ruhr: TibiaPress.
Ziegler, Jean (2011): Wir lassen sie verhungern. Die Massenvernichtung in der Dritten Welt, München: C. Bertelsmann.
Žižek, Slavoj (2008): Lacan. Eine Einführung, Frankfurt am Main: Fischer.
Žižek, Slavoj (2014): Žižek's Jokes. Treffen sich zwei Hegelianer, Berlin: Suhrkamp.

Žižek, Slavoj (2015): Der neue Klassenkampf. Die wahren Gründe für Flucht und Terror, Ullstein Streitschrift, Berlin: Ullstein.
Žižek, Slavoj (2016a): Absoluter Gegenstoß. Versuch einer Neubegründung des dialektischen Materialismus, Frankfurt am Main: Fischer.
Žižek, Slavoj (2016b): Weniger als nichts. Hegel und der Schatten des dialektischen Materialismus, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 2188, Berlin: Suhrkamp.
Žižek, Slavoj (2017): Ausweitung der Kampfzonen, online unter: https://www.zeit.de/2017/06/rechtspopulismus-donald-trump-marine-le-pen-europa (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Paul Winkler

Rezension: Die Vergnügungskultur der Großstadt. Orte – Inszenierungen – Netzwerke (1880–1930) von Paul Nolte (Hg.)

Beitrag online im Ressort Neue Medien unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1056

Abstract

Paul Winkler führt in die jüngsten Ergebnisse der Forschung zur urbanen Vergnügungskultur ein und stellt so einen mehr als lesenswerten Band vor, der insgesamt zehn Beiträge umfasst. Denn Paul Nolte entführt uns mit *Die Vergnügungskultur der Großstadt* in die Zeit zwischen 1880 und 1930 und illustriert abseits des aus sozioökonomischer Perspektive zumeist düster gezeichneten Bildes des Großstadtlebens serene Seiten globaler Metropolen. Als konstitutives Element der urbanen Lebensform wird die populäre Unterhaltungskultur auf ihre Örtlichkeiten, ihre Inszenierung metropolitaner Moderne sowie ihre globalen Verflechtungen hin untersucht, wobei Berlin als europäischer Vergleichswert hervortritt.

Review: Die Vergnügungskultur der Großstadt. Orte – Inszenierungen – Netzwerke (1880–1930) – by Paul Nolte (ed.) [Urban Entertainment Culture. Places – Stagings – Networks (1880-1930)]. Paul Winkler presents the most recent results of research on urban entertainment culture by introducing a volume of ten contributions well worth reading. For with *Die Vergnügungskultur der Großstadt,* Paul Nolte takes us back to the period between 1880 and 1930, and illustrates the serene aspects of global metropolises far from the bleak images of urban life painted by most socio-economic studies. As a constitutive element of the urban form of life, popular entertainment culture is studied regarding its places, its stagings of metropolitan modernity, and its global networks, with Berlin emerging as a European reference.

Verlag: Böhlau
Erscheinungsorte: Köln, Weimar, Wien
Erscheinungsjahr: 2016
ISBN: 978-3-412-22383-0

Cover: Die Vergnügungskultur der Großstadt von Paul Nolte (Hg.)
Quelle: Böhlau

Den *Orten*, *Inszenierungen* und *Netzwerken* einer Vergnügungskultur in Metropolen um die Jahrhundertwende widmet sich der Professor für Neuere Geschichte und Zeitgeschichte an der Freien Universität Berlin, Paul Nolte, im 93. Band der Reihe A in den von Heinz Stoob begründeten und Werner Freitag herausgegebenen Veröffentlichungen des Instituts für vergleichende Städtegeschichte in Münster zur Städteforschung.

Der Sammelband mit zehn Beiträgen von Paul Nolte, Tobias Becker, Henning Holsten, Sylke Kirschnick, Kerstin Lange, Kaspar Maase, Peter W. Marx, Sven Oliver Müller, Johanna Niedbalski und Hanno Hochmuth sowie Matthias Warstat greift auf 180 Seiten Vorträge einer 2010 in Münster veranstalteten Tagung am Institut für vergleichende Städtegeschichte auf und verbindet diese mit weiteren Projekten zu Aspekten der Urbanisierungsgeschichte am Arbeitsbereich Zeitgeschichte der Freien Universität Berlin.

Wenngleich Nolte zu verstehen gibt, dass sich der Schwenk von einer sozialökonomisch geprägten Strukturgeschichte der Urbanisierung zur Kulturgeschichte der modernen Großstadt und zur Erfahrungsgeschichte urbaner Lebensformen mit Blick auf Konsum, Freizeit und Massenkultur im deutschsprachigen später als im englischen Sprachraum vollzieht (Erenberg 1981; Walkowitz 1992 u. 2012), reiht sich das Werk bereits stimmig in jüngst erschienene deutschsprachige Arbeiten dieses Forschungsbereichs ein. Die Ursprünge der Vergnügungskultur werden dabei in den Metropolen verortet, die durch das Unterhaltungsangebot selbst geformt werden (Becker/Littmann/Niedbalski 2011; Morat/Becker/Lange/Niedbalski/Gnausch/Nolte 2016).

Neben beinahe analogen Autorinnen- und Autorenkreisen sowie dem Fokus auf Berlin ist diesen Werken auch der zeitliche Ausschnitt gemein, der sich auf die Vorstellung der langen Jahrhundertwende stützt. Im Einklang mit internationalen Forschungsergebnissen wird in den Großstädten in dieser Phase die Entstehung einer konzentrierten Kultur der Moderne verortet, welche zugleich ein massentaugliches Vergnügungsangebot ausbildet (Becker/Littmann/Niedbalski 2011; Platt/Becker/Linton 2014).

In der Einführung *Verdoppelte Modernität – Metropolen und Netzwerke der Vergnügungskultur um 1900* präzisiert Paul Nolte den Begriff der Vergnügungskultur zwischen *popular culture* und Elitenkultur. Das *acting out* des Vergnügens weniger als Spiegelung städtischer Lebenserfahrungen, sondern als *acting out* der modernen Großstadt selbst interpretierend, schneidet der Autor die zentrale These der Münsterer Tagung an, welche die Vergnügungskultur als konstitutives Element der Metropole versteht. Damit wird zugleich die Relevanz des Forschungsfeldes begründet. Über demografische und qualitative Voraussetzungen großurbaner Vergnügungskultur stellt Nolte *Orte* des Vergnügens, die *Inszenierung* städtischer Erfahrungswelten durch ihre ästhetisierende Verarbeitung sowie *Netzwerke* von Unternehmen oder Künstlern, auf denen die Transnationalität der Unterhaltungskultur fußt als Leitbegriffe vor, die eher lose Zusammenhänge zwischen den Beiträgen kreieren, als eine zwingend verbindende Struktur.

Metropolen als Zentren kultureller Globalisierung um 1900 widmet sich Tobias Becker im Abschnitt *Theater auf Reisen*, wobei er die Kommerzialisierung des populären Musiktheaters mit kontinentaler Operette und der britischen Musical Comedy als Vorläufer des globalisierten Megamusicals bereits um die Jahrhundertwende ansetzt. Gastspiele und Tourneen als frühe Formen der Internationalisierung im Bereich des Theaters verfolgt der Autor bis in die frühe Neuzeit zurück und verdeutlicht den Kosmopolitismus des populären Musiktheaters durch Künstler auf Reisen sowie den konstanten Austausch standardisierter Inszenierungspakete. Als Träger des grenzüberschreitenden Austauschs treten die Metropolen in den Brennpunkt dieser Betrachtungen.

Im Rahmen des dritten Kapitels unter dem Titel *Neues Bauen – Neues Wohnen – Neue Feste* beleuchtet Henning Holsten Vision und Wirklichkeit urbaner Gemeinschaftsrituale am Beispiel der Hufeisensiedlung in Berlin-Britz. In den 1920er Jahren als Synthese aus Stadt- und Landleben entworfen, geht mit dem neuen Bauen die Propagierung einer sozialen Wohnkultur einher, welcher die Siedlungen der Berliner Moderne als Schauplätze avantgardistischer Festkultur dienen. Holsten veranschaulicht am Beispiel der Britzer Großsiedlung, wie eine heterogene Wohngemeinschaft in einer gemeinsamen Inszenierung zusammengeführt wird, aber auch wie parteipolitische Radikalisierung diese Festkultur als Medium der Großstadtpropaganda ab 1929 erfasst und wie weit die Realität letztlich vom vermeintlichen Utopia der Inklusion entfernt liegt.

V*om Rand ins Zentrum und zurück* betitelt Sylke Kirschnick die von ihr beschriebene Reise des Zirkus von der Stadtperipherie in Paläste im Herzen Berlins Ende des 19. Jahrhunderts, bevor er mit Ende des Zweiten Weltkriegs erneut an den Rand der Großstadt rückt. Bündig illustriert Kirschnick wie die Manege als Ort des identitätsbildenden Massenvergnügens die Stadt – Voraussetzung seines sozial ausdifferenzierten und wechselnden Publikums – auf teils ungewollt gefährliche Weise mit dem Exotischen kollidieren lässt und dabei als Kolporteur kulturellerBilder gängige Stereotype im urbanen Raum bedient.

Dass sich die Metropolenkultur städtischer Unterhaltungszentren, die sich über die Internationalität ihres Programms definiert auch auf das Repertoire der Gesellschaftstänze auswirkt, die in Paris und Berlin um 1900 durch transatlantische Traditionen erweitert werden, legt Kerstin Lange im Kapitel *„Les danses nouvelles" in der alten Welt* dar. Im vergleichenden Blick auf die Rezeption der Tanzlehrerschaften beider Städte als Vermittler eines performativen Elements bürgerlichen Lebens, die sich mit den neuen Tänzen als Ausdruck einer international vernetzten Unterhaltungskultur auseinanderzusetzen haben, wird am Beispiel der *Tangomanie* 1913/14 eine Umbruchphase des Gesellschaftstanzes sichtbar. In ihrer transnationalen Perspektive auf die populäre Kultur der Stadt interpretiert Lange Metropolenkultur dabei als Ringen um Deutungsmacht und Inszenierung der Städte.

Zugänglichkeit von Wissen im öffentlichen Raum stellt Kaspar Maase in ein Nahverhältnis zur Metropolenkultur, wenn er *Quellen öffentlicher Sinnenerregung und Geistesverwirrung* untersucht. Über Polizei- und Verwaltungsakten sowie Eingaben diverser Reformer wird die Überforderung urbaner Zeitgenossen durch neue Medien evident. Als kommerzielle Miterzieher der Jugend entfalten diese ein Panorama sinnlicher Erfahrung, welches Anständigkeitsfassaden der Erwachsenenwelt dekonstruiert. Ihren Ärger konzentrieren Volkserzieher dabei auf die öffentliche Sichtbarkeit dieses nicht länger pädagogisch regulierbaren Wissens. Weil sich diese Tendenzen in Metropolen verdichten, ist für Maase letztlich auch die Sorge um Sinnenerregung ins Zentrum urbaner Betrachtungen zu stellen.

Peter W. Marx beschreibt für die Etablierung von Netzwerken sowie Wertvorstellungen in ästhetischer und ökonomischer Hinsicht entscheidende urbane Wechselwirkungen am Beispiel einer *Großkapitalistin im Bühnenreich: Jenny Groß*. Aus der Biografie dieser Schauspielerin leitet der Autor Tendenzen metropolitaner Kultur um 1900 ab, indem er das Theater als entscheidenden Katalysator städtischer Lebenswelt versteht, die sich in Koalition mit den Medien von ihrer Ortsgebundenheit löst. Am Beispiel dieser Protagonistin, die sich zwischen urbaner Sinnlichkeit sowie Vereinnahmung durch herrschende Arbeitsbedingungen als Produkt und Produzentin städtischer Kultur zugleich bewegt, werden weiterführende theater- und kulturwissenschaftliche Fragestellungen zur Metropolenkultur umrissen.

Auf die Rezeption des Publikums als gleichsam Beobachter wie mitgestaltendes Element musikalischer Aufführungen in Opern- und Konzerthäusern des 19. Jahrhunderts lenkt Sven Oliver Müller den Blick in seinem Beitrag *das Publikum als Metropole*. Im Vergleich der politischen Struktur sowie Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Musikleben der Musikmetropolen Berlin, Wien und London arbeitet der Autor die gesellschaftliche Reichweite musikalischer Aufführungen sowie das Verhältnis von Kunstmusik und Gesellschaft heraus. Dabei stellt Müller den Stellenwert der Musikrezeption für die Kulturgeschichte heraus, indem er die Auseinandersetzung des Auditoriums mit musikalischen Aufführungen als konstituierenden Faktor urbaner Öffentlichkeit versteht, da Debatten über ästhetische Normen Angleichungsprozesse in den Städten stimulieren und die Ausbildung vernetzter Kommunikationsgemeinschaften in den Metropolen beschleunigen.

Johanna Niedbalski und Hanno Hochmuth spüren in *Kiez und Kneipe* dem Vergnügen der langen Jahrhundertwende nach, das in seiner Orientierung an lokale Vorlieben ein differenziertes Unterhaltungsangebot bereithält, welches sich durch kommerzielle Ausrichtung und starke Multifunktionalität auszeichnet. Als zentrale Bestandteile des Gastgewerbes werden dafür *Kneipen* als Orte des Konsums von Alkoholika und Treffpunkt sozial und politisch Gleichgesinnter, im medialen Wandel befindliche *Festsäle* sowie traditionsbewusste *Sommergärten* des Stralauer Viertels – einem besonders ergiebig dokumentierten Vergnügungsviertel des Berliner Ostens – unter die Lupe genommen.

Ausgehend vom Begriff des Milieus untersucht Matthias Warstat im abschließenden Kapitel *Milieu und Metropole* inwiefern sich eine Theatralisierung der Arbeiterkultur in den Jahrzehnten nach 1900 mit dem Konzept der Metropolenkultur vereinbaren lässt. Dafür wird der Idee politischer Feierpraxis als Brücke zwischen traditionellen Milieus der Arbeiterbewegung und einer milieuübergreifenden urbanen Geselligkeit nachgegangen, bevor sich der Autor am konkreten Beispiel der Frage widmet, wie Festinszenierungen der Arbeiterbewegung Sichtbarkeit im urbanen Raum zu erzeugen suchten. Evidente Überschreitungen traditioneller Milieugrenzen sowie Wechselwirkungen zwischen Milieu und Metropole sind für den Autor Anstoß in der Forschung zur Theatralität der Arbeiterbewegung nicht zuletzt auch Entwicklungen einer modernen Metropolenkultur zu berücksichtigen.

Im Anschluss an die einführenden Worte Paul Noltes machen es die neun weiteren Abschnitte des Werkes den Leserinnen und Lesern trotz vermeintlicher Leitbegriffe streckenweise nicht leicht ihre Themenschwerpunkte in eine stringente Struktur der zugrundeliegenden Forschungsmaterie einzuordnen. Zu leuchtfeuerartig werden dafür spezifische Nuancen der Vergnügungskultur im urbanen Raum behandelt, die zum Teil mehr Perspektiven für zukünftige Forschungsschwerpunkte eröffnen, als sie Forschungsfragen zu beantworten suchen.

Zum einen ist dies wohl dem Umstand geschuldet, dass eine sich der Unterhaltung urbaner Lebensformen widmende Kultur- und Erfahrungsgeschichte noch in den Kinderschuhen steckt. Zum anderen wird die eher sprunghafte Themenauswahl sicherlich durch den Forschungsgegenstand der Vergnügungskultur bedingt, die sich in ihrem Facettenreichtum selbst inhomogen präsentiert und – wenngleich auf Theatralität und Performanz beschränkt – ihre Dokumente multidimensional und lokal verstreut hinterlässt.

Trotz dieser etwas losen Zusammenhänge entführen die einzelnen in sich stimmigen Beiträge die Leserinnen und Leser in dem sehr begrenzten Raum, der ihnen innerhalb des Sammelbandes zur Verfügung steht in eine bunte Vielfalt an Topics metropolitaner Vergnügungskultur und erlauben es ihr in nur wenigen Zeilen über konkrete Beispiele tief in die jeweilige Materie

einzudringen. So bieten die Beiträge insgesamt eine Übersicht über die Ergiebigkeit des zugrundeliegenden Forschungsschwerpunkts und machen an vielen Stellen Lust auf mehr, wodurch sie als ergiebige Teaser zu Forschungsschwerpunkten einer Kulturgeschichte der modernen Großstadt und einer Erfahrungsgeschichte metropolitaner Lebensformen mit Blick auf Konsum, Freizeit und Massenkultur fungieren. Da bleibt nur zu wünschen, dass die Ergebnisse einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Materie einer interessierten Leserinnen- und Leserschaft alsbald zugänglich gemacht werden.

Denn heute mehr denn je lässt sich die Symbiose zwischen Vergnügungs- und Metropolenkultur in den urbanen Zentren erfahren, die als *hosts* internationaler Medienereignisse um individuelle Vorrangstellung und Deutungsmacht ringen oder sich durch Repräsentationsbauten – wie etwa die kürzlich in Hamburg eröffnete Elbphilharmonie – und in Koalition mit den neuen Medien auf internationaler Ebene zu inszenieren suchen und in diesem Versuch gleichsam selbst von ihrer Vergnügungskultur geformt werden.

Abzuwarten bleibt wie sich die fortschreitende Digitalisierung auf die Vergnügungen der Großstadt auswirkt und welche interaktiven, virtuellen Derivate zu den bisherigen Orten, Inszenierungen und Netzwerken der urbanen Vergnügungskultur hinzutreten oder diese sogar verdrängen und inwieweit diese neuen Medien die Metropolenkultur in absehbarer Zukunft fordern und überfordern werden. Der historisch wissenschaftliche Blick auf die Beziehungsherkunft zwischen Großstadt- und Vergnügungskultur lohnt daher, um Verständnis für deren Zusammenhänge in der Gegenwart und Zukunft zu entwickeln, wo doch bereits heute Technologiesysteme massentauglich sind, welche die *Userinnen und User* in eine virtuelle Realität eintauchen lassen und die Produzentinnen und Produzenten eines ersten ausgereifteren Spiels hierfür ausgerechnet die Metropole Paris als Spielplatz auserkoren haben.

Damit bietet sich die *Vergnügungskultur der Großstadt* als aufschlussreiches Werk zu interessanten Aspekten nach wie vor bestehender kultureller Zusammenhänge nicht nur einem Fachpublikum an, sondern lässt sicherlich eine breitere Leserinnen- und Leserschaft an Hand konkreter Beispiele und in Anbetracht der verständlichen kurzen Beiträge erstaunlich tief in unterschiedliche und illustre Facetten der Vergnügungskultur der Metropole eintauchen.

Ausgabe 2/2017

Digitale Grundbildung

(Basic Digital Education)

**Herausgegeben von Alessandro Barberi,
Christian Berger & Klaus Himpsl-Gutermann**

Maria Grandl/Martin Ebner

Informatische Grundbildung – ein Ländervergleich

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1069

Abstract

Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern wird in Österreich erst im Schuljahr 2018/19 eine verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung" in der Sekundarstufe 1 flächendeckend eingeführt. Maria Grandl und Martin Ebner beleuchten angesichts der „Schule 4.0" diesen äußerst relevanten Umstand und vergleichen auf internationalem Niveau den Stand der Diskussionen. Basierend auf einer Literaturrecherche wird so ein Überblick über die implementierten bzw. in naher Zukunft geplanten Maßnahmen zur informatischen Grundbildung gegeben, indem ausgewählte europäische und außereuropäische Länder gegenübergestellt werden. Danach folgt eine Betrachtung der informatischen Bildung im deutschsprachigen Europa. Ein genauerer Blick wird zudem auf die Slowakei, auf Polen und insbesondere auf England geworfen, das mit der Einführung des Unterrichtsfaches „Computing" im Jahr 2014 mit gutem Beispiel vorangeht. Auch international gibt es sehr viel Bewegung, wenn es um die Integration einer fundierten informatischen Grundbildung im Schulsystem geht. Dazu werden Maßnahmen in den USA und in Australien beleuchtet und weltweite außerschulische Initiativen genannt.

Basic IT education – an international comparison. Contrary to other European countries, Austria will only introduce a nationwide compulsory course of "Basic Digital Education" in Secondary Level I. In view of "School 4.0", Maria Grandl and Martin Ebner highlight this extremely relevant fact and compare the state of discussions on an international level. Based on a review of literature, they provide an overview of measures of basic IT education that have already been implemented or are planned in the near future by contrasting selected European and non-European countries. This is followed by an examination of IT education in German-speaking European countries, and more detailed studies of Slovakia, Poland and, in particular, England, which set the example by introducing the academic subject of "Computing" in 2014. Internationally, too, things are on the move regarding the integration of a well-founded basic IT education into school systems, with examples from the US and Australia highlighted and a mention of global extramural initiatives.

1. Einleitung

Digitale Innovation verlangt digitale Kompetenz, die an den allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich nicht nur im Rahmen eines verpflichtenden zweistündigen Unterrichtsfaches in der 9. Schulstufe, sondern auch durch einen fächerintegrativen und fächerübergreifenden Ansatz in der Sekundarstufe 1 erworben werden soll. Ab dem Schuljahr 2018/19 soll die

verpflichtende Umsetzung dieses Ansatzes durch eine verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ und nach einem eigenen Lehrplan im Ausmaß von „mindestens 2 x 32 Jahresstunden“ erfolgen (BMB 2017). In Anbetracht der Tatsache, dass informatische Bildung immer mehr zu einem unverzichtbaren Bestandteil der heutigen Allgemeinbildung wird, gilt dieser Schritt als längst überfällig und auch als unbedingt notwendig. Die Arbeitsmarktstatistiken aus ganz Europa zeigen, dass schon jetzt ein großer Bedarf an Arbeitskräften im Bereich der Industrie 4.0 besteht (Europäische Kommission 2016: 7).

Unter dem Titel „Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat“ wurde im Jahr 2013 ein Bericht einer Arbeitsgruppe mit namhaften Vertretern von Informatics Europe und ACM Europe veröffentlicht, der Forderungen, Feststellungen, Definitionen und Empfehlungen im Zusammenhang mit informatischer Bildung und dem Informatikunterricht an sich enthält (Informatics Europe/ACM Europe 2013). Dieser betont, dass das Unterrichtsfach Informatik, nach wie vor, in vielen europäischen Ländern nicht als ein den naturwissenschaftlichen Fächern gleichgestelltes und gleichwertiges Fach angesehen wird, durch das ein umfassenderes Bild und Verständnis der Wissenschaft Informatik zugänglich wäre. Breier (2010) meint dazu, dass sich das Unterrichtsfach Informatik in einer Situation befindet, die mit der Stellung der Naturwissenschaften vor 100 Jahren verglichen werden kann. Auch diese kämpften um den „Einzug in die allgemeinbildenden Schulen“.

Mit der Forderung „All of Europe's citizens need to be educated in both digital literacy and informatics“ wird deutlich, dass informatische Bildung als ein interdisziplinäres Gebiet betrachtet werden muss, das sowohl den kompetenten Umgang mit digitalen Medien und informationsverarbeitender Technik forciert, als auch die Vermittlung von grundlegenden Konzepten und fundamentalen Ideen der Informatik umfasst (Informatics Europe/ACM Europe 2013: 3). Unter dem Begriff *Digital Literacy* (übersetzt: digitale Kompetenz, Computerkompetenz) wird im Allgemeinen die Fähigkeit verstanden, kompetent mit Informations- und Kommunikationstechnologien umzugehen (Informatics Europe/ACM Europe 2013: 8, Brandhofer 2014: 111).

Im deutschsprachigen Raum wird in diesem Zusammenhang häufig von einer IKT-Anwendungskompetenz gesprochen, die u. a. die sichere Beherrschung von Anwendungsprogrammen umfasst. Während *Digital Literacy* im Bericht als eine „Sammlung von grundlegenden Fertigkeiten“ („set of basic skills“) beschrieben wird, stellt die Informatik eine Wissenschaft („scientific subject“) dar, welche durch ihre „eigenen Konzepte, Methoden, Wissensbestände und offenen Fragen“ charakterisiert wird (Informatics Europe/ACM Europe 2013: 3, 5). In den meisten europäischen Ländern mangelt es im Pflichtschulbereich, laut dem Bericht, an einem zeitgemäßen Informatikunterricht, bei dem es nicht nur um die Förderung von IKT-Anwendungskompetenzen, sondern auch um den Erwerb von Informatikkompetenzen, insbesondere um das Erlernen von *Computational Thinking*, geht (ebd.). Dies steht jedoch im Widerspruch zu der folgenden Feststellung: „Informatics is a major enabler of technology innovation, the principal resource for Europe's drive to become an information society, and the key to the future of Europe's economy“ (Informatics Europe/ACM Europe 2013: 3).

Gerade deshalb wird die Empfehlung für ein eigenständiges Unterrichtsfach Informatik ausgesprochen, das einen „expliziten Platz im Rahmen der MINT-Fächer“ erhalten soll (Hasler Stiftung 2013: 2). Das in Abbildung 1 dargestellte „Gebäude der informatischen Bildung“ zeigt auf anschauliche Weise, dass informatische Bildung nur dann als realistisches Bildungsziel betrachtet werden kann, wenn schon möglichst früh, d. h. ab der Primarstufe, mit dem systematischen Aufbau der 3 Säulen „Informatik“, „Digital Literacy“ und „Medienbildung“ begonnen

wird. Im „nationalen Bildungsbericht Österreich 2015“ werden zudem „Strategien zum Aufbau digitaler Medienkompetenz“ von Lehrenden in 9 Dimensionen von „Medien-Didaktik“ über „Medien-Kritik“ bis hin zu „Medien-Nutzung“ erläutert (Baumgartner et al. 2015: 97). Kohlas et al. (2013: 191) fordern einen „Paradigmenwechsel“ im Pflichtschulbereich.

Demnach sollen die „Kompetenzen der informatischen Bildung – Grundlagenkompetenzen, Anwendungskompetenzen und Medienkompetenzen (…) vom Kindergarten bis zur Matura im Rahmen eines spiralförmigen Curriculums entwickelt und zum Teil auch in eigenen Gefäßen unterrichtet“ werden. (ebd.) Die Ansätze einer in die anderen Fächer integrierten informatischen Grundbildung greifen somit auf alle Fälle zu kurz und führen unweigerlich zu der folgenden Tatsache: „Not offering appropriate informatics education means that Europe is harming its new generation of citizens, educationally and economically“ (Informatics Europe/ ACM Europe 2013: 3). Einige europäische Länder sind dieser indirekten Aufforderung gefolgt bzw. haben die Bedeutung der Informatik für den Menschen und die Gesellschaft schon vor einigen Jahren erkannt und die Vermittlung informatischer Inhalte nachhaltig in den nationalen Lehrplänen, für nahezu alle Schulstufen, verankert. In dieser Publikation wollen wir, basierend auf einer Literaturrecherche, einen Überblick über die implementierten bzw. in naher Zukunft geplanten Maßnahmen zur informatischen Grundbildung geben, indem ausgewählte Länder gegenübergestellt werden.

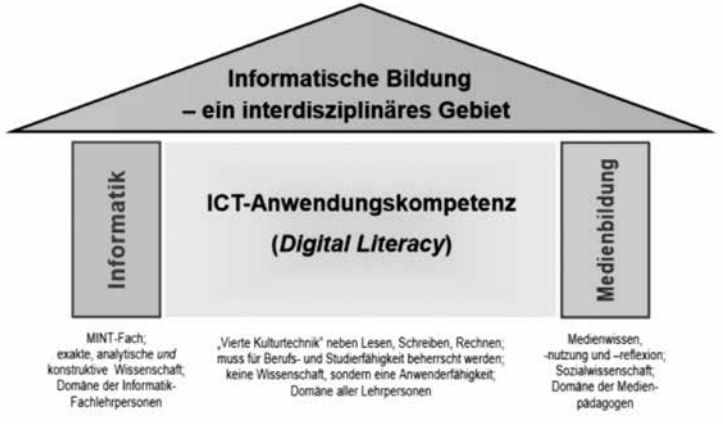


Abb. 1: „Das Gebäude der informatischen Bildung“
Quelle: (Hasler Stiftung 2013: 2, Abb.1)

2. Informatische Bildung im deutschsprachigen Europa

In der Schweiz wurde im Rahmen des Projektes „Lehrplan 21“ ein Entwurf für einen kantonübergreifenden Lehrplan für alle Stufen der Volksschule, welche in der Schweiz die verpflichtende Schulzeit von 11 Jahren umfasst, entwickelt. Dieser soll zur Harmonisierung des Schulsystems in der Deutschschweiz beitragen und beinhaltet das Modul „Medien und Informatik“. Der Modullehrplan nimmt eine Unterscheidung zwischen dem Kompetenzbereich „Medien und Informatik“ und Anwendungskompetenzen vor, welche zum größten Teil in an-

deren Fachbereichen wie Sprachen oder Mathematik integriert sind – jedoch mit dem Hinweis, dass sich diese „nicht nebenbei" vermitteln lassen und „explizit eingeführt" werden müssen (D-EDK 2016: 8). Die Zielsetzungen des Moduls sind „Medien verstehen und verantwortungsvoll nutzen", „Grundkonzepte der Informatik verstehen und zur Problemlösung einsetzen" und der „Erwerb von Anwendungskompetenzen" (D-EDK 2016: 4). Mit der Einführung des Lehrplans 21 werden somit erstmals informatische Inhalte in der Volksschule verankert.

Ein verpflichtender Informatikunterricht fand bis jetzt bzw. findet nach wie vor nur in einzelnen weiterführenden Gymnasien statt oder kann, je nach Angebotsstruktur eines Gymnasiums, als Wahlpflichtfach gewählt werden (Kretzschmar 2016: 32). Während einzelne Kantone bereits im Schuljahr 2015/16 mit der Einführung und Umsetzung des Lehrplans 21 begonnen haben, müssen andere Kantone die Einführung erst beschließen oder vorbereiten. Die Kantone können individuelle Anpassungen am Lehrplan 21 vornehmen und daher auch den Umfang bestimmen, in welchem das Modul „Medien und Informatik" unterrichtet wird: „Für die Arbeit an den Modulen definieren die Kantone die Zeitgefäße und die Zuständigkeiten der Lehrpersonen. Die zur Verfügung stehenden Zeitgefäße können von den Schulen flexibel eingesetzt werden" (D-EDK 2016: 2). Das bedeutet wiederum, dass das Modul „Medien und Informatik" nicht zwingend als eigenständiges Fach umgesetzt werden muss. Daher setzen sich verschiedene Gruppen, wie beispielsweise die Arbeitsgruppe „Grundlagenfach Informatik Schweiz", kurz GDI@CH, für die Etablierung eines obligatorischen Grundlagenfaches Informatik „an allen Schweizer Gymnasien" ein (Kretzschmar 2016). Auch die Hasler-Stiftung verfolgt dieses Ziel.

In Deutschland ist die Situation der Schulinformatik aufgrund der bundeslandbezogenen Lehrpläne und Schulstrukturen sehr unübersichtlich. In 12 von 16 Bundesländern ist nach einer Analyse der TU Dresden aus dem Jahr 2010 eine „erste Medienbildung und/oder informatische Vorbildung in den Lehrplan integriert", wobei die Umsetzung von Bundesland zu Bundesland und von Schule zu Schule stark variieren kann (Starruß 2010). In nahezu allen Bundesländern wird in der Sekundarstufe 1 eine „integrativ realisierte Grundbildung umgesetzt" (ebd.). Sowohl in der Sekundarstufe 1, als auch in der Oberstufe gibt es teils große Unterschiede in der Angebotsstruktur der einzelnen Bundesländer und Schulformen. Im Bundesland Sachsen ist das einstündige Unterrichtsfach Informatik in den Klassen 7 bis 10, sowohl in der Mittelschule als auch an den Gymnasien, verpflichtend vorgeschrieben (ebd.). In Bayern ist der Informatikunterricht an den naturwissenschaftlich-technologischen Gymnasien ab der Klassenstufe 9 verpflichtend. An den anderen Gymnasien in Bayern wird in den Klassen 6 und 7, im Rahmen des verpflichtenden Faches „Natur und Technik", ein einstündiger Schwerpunkt „Informatik" gesetzt. Tiefgreifende und bundeslandübergreifende Maßnahmen im Bereich der Schulinformatik lassen jedoch noch auf sich warten. Ein wichtiger Schritt in Richtung Bildung 4.0 könnte jedoch durch „Calliope mini", einem Mikrocontroller, gelingen, mit dem „jedem Schulkind in Deutschland ab der 3. Klasse" ein spielerischer „Zugang zur digitalen Welt" ermöglicht werden soll (Calliope 2017).

Das Projekt wird vom deutschen Bundesministerium gefördert und verfolgt das Ziel „langfristig mehr digitale Inhalte an den Schulen zu vermitteln und dies in den Lehrplänen dauerhaft zu verankern" (ebd.). Der Mikrocontroller wurde so konzipiert, dass der Erwerb der im europäischen Kompetenzrahmen „DigComp" (A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe) festgelegten Kompetenzen in den Bereichen „Information and data literacy", „Communication and collaboration", „Digital content creation", „Safety" und „Problem solving" durch das Arbeiten mit „Calliope mini" ermöglicht bzw. gezielt ge-

fördert werden kann (Haase 2016, Joint Research Center 2016: 8–9). Der „BBC micro:bit", welcher seit dem Sommer 2016 im Umfang von 1 Million Stück an Schulen in England kostenlos verteilt wurde, und der „CodeBug" gelten als Vorlage für den „Calliope mini", der sich aus technischer Sicht nicht wesentlich von den genannten Mikrocontrollern unterscheidet und im direkten Vergleich auch keine wirklich neuen didaktischen Zugänge eröffnet. Trotz der Verfügbarkeit ähnlicher elektronischen Geräte, planen die ersten Bundesländer den flächendeckenden Einsatz des „Calliope mini" und erhalten dabei auch Unterstützung von Unternehmen und Wirtschaftstreibenden. Zudem stehen bereits jetzt frei zugänglich Lehr- und Lernmaterialien, nicht nur im Zusammenhang mit dem „Calliope mini", sondern auch für den allgemeinen Informatikunterricht, zur Verfügung (Ebner et al. 2015).

3. Beispiele für informatische Bildung in Europa

Der Verteilung des „BBC micro:bit" an alle 11- und 12-jährigen Schülerinnen und Schüler in England ging die Einführung des einstündigen Pflichtgegenstandes „Computing" im Jahr 2014 an den staatlichen Schulen Englands ab der Key Stage 1, d. h. für Schülerinnen und Schüler ab 5 Jahren, voraus, welches das Unterrichtsfach „Information and Communication Technology" (ICT) ersetzte. Die allgemeinen Lehr- und Lernziele des Faches sind in die Bereiche „Computer Science" (CS), „Information Technology" (IT) und „Digital Literacy" (DL) gegliedert und lauten:

> [All pupils] can understand and apply the fundamental principles and concepts of computer science, including abstraction, logic, algorithms and data representation (CS)
>
> [All pupils] can analyse problems in computational terms, and have repeated practical experience of writing computer programs in order to solve such problems (CS)
>
> [All pupils] can evaluate and apply information technology, including new or unfamiliar technologies, analytically to solve problems (IT)
>
> [All pupils] are responsible, competent, confident and creative users of information and communication technology. (DL)
> (Computing at School 2013: 5)

Die Lehrerinnen und Lehrer im Fach „Computing" arbeiten somit am Aufbau des „Gebäudes der informatischen Bildung", welches eingangs dargestellt wurde. Mit der Einführung des neuen Unterrichtsfaches gingen auch Maßnahmen im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einher, da eine altersgerechte Vermittlung von grundlegenden Konzepten der Informatik eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt: „Teachers also need to learn appropriate pedagogies for delivering a new subject, particularly in those aspects of computer science that relate to algorithms, programming and the development of computational thinking skills" (Sentance/Csizmadia 2015: 1).

In der Slowakei ist das Unterrichtsfach „Informatics" („Informatika") für alle Schülerinnen und Schüler ab 7 Jahren, d. h. ab der 2. Schulstufe, bis zur 11. Schulstufe, im Umfang von durchschnittlich einer Stunde pro Woche, verpflichtend. Neben ICT-Anwendungskompetenzen, welche zudem auch fächerintegrativ vermittelt werden, wird der Fokus, bereits in der Primarstufe,

verstärkt auf das Erlernen von Computational Thinking und den Erwerb von Programmierkenntnissen gelegt (Kabatova et al. 2016). Auch Polen hat die Punkte „Understanding and analysis of problems" und „Programming and problem solving by using computers and other digital devices" in einem neuen Curriculum integriert, das auch einen obligatorischen Unterrichtsgegenstand „Informatik" in der Primarstufe, in Mittelschulen und höheren Schulen festlegt (European Schoolnet 2015: 52–53). Generell zeigt sich, dass die Informatik „in vielen anderen osteuropäischen Ländern […] den übrigen Naturwissenschaften gleichgestellt" ist (Hromkovic 2011: 2).

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die curricularen Maßnahmen von 21 Ländern zur Integration von „Coding" („the process of developing and implementing various sets of instructions to enable a computer to perform a certain task, solve problems, and provide human interactivity") im Informatikunterricht (European Schoolnet 2015). Diese beteiligten sich im Jahr 2015 an einer von European Schoolnet durchgeführten Umfrage. Ein gelber Punkt weist darauf hin, dass Programmieren in dieser Schulstufe bzw. in dieser Art von Schule angeboten wird. Ein roter Punkt kennzeichnet eine verpflichtende Vermittlung von Programmierkenntnissen (ebd.). In Estland, Israel und in der Slowakei erfolgt die Vermittlung sowohl im gesamten Pflichtschulbereich, als auch in der Oberstufe.

Abb. 2: Curriculare Integration von Coding nach Land und Schultyp
Quelle: Screenshot der Tabelle „Integration by level of education"
(European Schoolnet 2015: 39)

4. Informatische Bildung in den USA und in Australien

Auch international gibt es sehr viel Bewegung, wenn es um die Integration einer fundierten informatischen Grundbildung im Schulsystem geht. Im Zuge der im Jahr 2016 unter Barack Obama ausgerufenen „Computer Science For All"-Initiative, welche das Ziel verfolgt, den In-

formatikunterricht im K-12-Bildungsbereich, der alle Bildungseinrichtungen vom Kindergarten (K) bis zur 12. Schulstufe (12) umfasst, zu stärken und auszubauen, wurden finanzielle Mittel, u. a. zur Weiterbildung von Informatik-Lehrerinnen und -Lehrern, zur Verfügung gestellt (Ladner/Israel 2016).

> The funding will allow more states and districts to offer hands-on CS courses across all of their public high schools, get students involved early by creating high-quality CS learning opportunities in elementary and middle schools, expand overall access to rigorous science, technology, engineering and math (STEM) coursework, and ensure all students have the chance to participate, including girls and underrepresented minorities. (OII 2016)

Auch Non-Profit-Organisationen wie *Code.org*, die seit dem Jahr 2013 verschiedene Projekte zur Förderung von informatischer Bildung weltweit, insbesondere aber in den USA, unterstützt, haben zu einem vermehrten Interesse von Schulen und Eltern geführt:

> More than nine in ten parents want CS taught at their child's school and yet, by some estimates, only a quarter of K-12 schools offer a CS course with programming included. (The White House 2016)

Die zugehörige Website (https://code.org/) stellt kostenlos altersgerechte und spannend aufbereitete Videos, Spiele und Kurse zur Verfügung, die im Informatikunterricht thematisiert werden können und insbesondere Mädchen und unterrepräsentierte Minderheiten ansprechen sollen. *Code.org* ist u. a. für die Organisation der „Hour of Code" zuständig. Dabei handelt es sich, wie der Name schon verrät, um eine einstündige Einführung in die Informatik, für die „Tutorials in über 40 Sprachen", für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab 4 Jahren, angeboten werden (Code.org 2016). Das „K–12 Computer Science Framework", welches u. a. von *Code.org* mitentwickelt wurde, gibt neben anderen Curricula, die von Organisationen wie „Exploring Computer Science" und „Project Lead The Way" (PLTW) konzipiert wurden, einen inhaltlichen und didaktischen Rahmen für die Vermittlung von grundlegenden Konzepten der Informatik vor.

In Australien wurden die beiden zusammenhängenden und verpflichtenden Unterrichtsfächer „Design and Technologies" und „Digital Technologies" im gesamten F-10-Bildungsbereich, d. h. vom Kindergarten bis zur 10. Schulstufe, eingeführt (ACARA: 2017). Während es bei ersteren darum geht, „design thinking and technologies" zur Generierung und Produktion von „designed solutions for authentic needs and opportunities" einzusetzen, sollen Schülerinnen und Schüler im Fach „Digital Technologies" Computational Thinking und Informationssysteme dazu nutzen, um digitale Lösungen zu definieren, zu designen und zu implementieren, was den Erwerb von Programmierkenntnissen und vertieftem Anwenderwissen miteinschließt (ebd.). ICT-Anwendungskompetenzen werden sowohl in den genannten Fächern als auch im Rahmen anderer Lernbereiche vermittelt.

5. Außerschulische Initiativen

Europaweit gibt es, neben zunehmenden Bestrebungen auf Regierungsebene, auch eine Reihe von außerschulischen Initiativen, Organisationen oder Unternehmen, welche das Ziel verfolgen, den Schülerinnen und Schülern die Informatik auf eine spannende und amüsante Art und Weise näher zu bringen, um damit gleichzeitig Veränderungen im Schulbereich initiieren zu können und vorantreiben. Hier sind neben Entwicklungen im Educational-Robotics-Bereich, auch die Einrichtung von Makerspaces, FabLabs, wie beispielsweise das FabLab an der

Technischen Universität Graz, oder Schülerinnen- und Schüler-Laboren für Informatik, wie beispielsweise die „InfoSphere" der RWTH Aachen, zu nennen (Schön et al. 2014). Die im Jahr 2012 in England gegründete Organisation „Code Club", welche nun gemeinsam mit der Raspberry Pi Foundation zusammenarbeitet, unterstützt Lehrende und Interessierte bei der Umsetzung von kostenlosen „Coding Clubs" für Kinder zwischen 9 und 11, indem Materialien, Anleitungen und Ideen für Projekte, die mittlerweile in 15 verschiedenen Sprachen übersetzt wurden, zur Verfügung gestellt werden. Mittlerweile hat die Initiative eine Reichweite von 8000 Clubs in über 80 Ländern erreicht, von denen momentan rund 6000 in England situiert sind (Raspberry Pi Foundation 2017).

In Norwegen verfolgt die Initiative „Teach the kids to code", besser bekannt unter dem Namen „Lær Kidsa Koding!", ähnliche Ziele. Auch Veranstaltungen wie die „Computer Science Education Week" und die „Europe Code Week" mit 50 teilnehmenden Ländern und rund 23000 Events im Jahr 2016, haben mittlerweile eine breite Wirkung erreicht. Auch in Österreich können Schülerinnen und Schüler im Rahmen der *Code Week Austria* verschiedene Events rund um das Thema Coding besuchen oder regelmäßig zu einem Code Club, wie beispielsweise den *Coder Dojo Linz*, kommen. Lehrerinnen und Lehrer können Workshops, welche von Initiativen wie „Smart Kids Wien", „Informatik – Ein Kinderspiel" oder der „KinderUni Graz" angeboten werden, kostenlos buchen. Während es im städtischen Bereich vermehrt Angebote in diesem Bereich, insbesondere auch für Mädchen, gibt, sind in ländlichen Gegenden die Möglichkeiten für externe Aktivitäten im Informatik-Bereich sehr beschränkt. Schule und Regierung müssen also auch noch ihren Teil dazu beitragen, um dem Informatikunterricht jenen Stellenwert zu geben, der dem 21. Jahrhundert entspricht und den sie den Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die nahe Zukunft auch schuldig sind. Die ersten Schritte in die richtige Richtung wurden zumindest gesetzt.

6. Zusammenfassung

Die dargestellte Zeitleiste (Abbildung 3) fasst das Ergebnis der Recherche zusammen und verdeutlicht, dass es schon Länder gibt, welche informatische Bildung im Bildungssystem zu einem sehr frühen Zeitpunkt verankern. Auch wenn in Österreich und Deutschland derartige Maßnahmen in Planung sind, wird im direkten Vergleich eine deutlich konservativere Einstellung sichtbar.

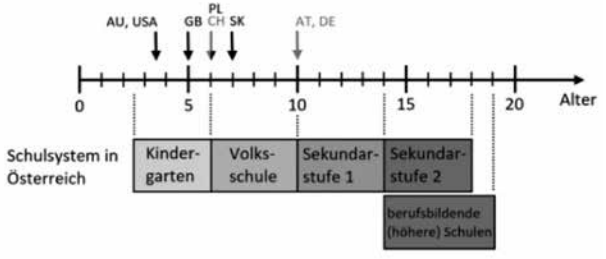


Abb. 3: Informatische Bildung im Ländervergleich

Literatur

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2017): Learning area, online unter: https://www.australiancurriculum.edu.au/technologies/introduction (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Brandhofer, Gerhard (2014): Ein Gegenstand Digitale Medienbildung und Informatik – notwendige Bedingung für digitale Kompetenz? in: R&E-SOURCE, April 2014, 1, 109–119.

Breier, Norbert (2010): Informatik und die klassischen Naturwissenschaften, in: CD Austria, Juni 2010, 25 Jahre Schulinformatik, 8–9.

Baumgartner, Peter et al. (2016): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, in: Bruneforth, Michael et al. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, 95–132.

Bundesministerium für Bildung (2017): Österreichweite Aussendung an die Direktionen der allgemein bildenden höheren Schulen über die Pilotierung der verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung" im Schuljahr 2017/18.

Calliope gGmbH (2017): Unsere Mission. Einen spielerischen Zugang zur digitalen Welt zu ermöglichen, online unter: https://calliope.cc/mission (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Code.org (2015): Hour of Code, online unter: https://hourofcode.com/de (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Computing at School (2013): Computing in the national curriculum. A guide for primary teachers, online unter: https://www.computingatschool.org.uk/data/uploads/CASPrimaryComputing.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Medien und Informatik, online unter: https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Modul_MI.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ebner, Martin et al. (2015): Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER), Norderstedt: Book on Demand.

Europäische Kommission (2016): NEW SKILLS AGENDA FOR EUROPE. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness, online unter: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

European Schoolnet (2015): Computing our future. Computer programming and coding – Priorities, school curricula and initiatives across Europe, online unter: http://fcl.eun.org/documents/10180/14689/Computing+our+future_final.pdf/746e36b1-e1a6-4bf1-8105-ea27c0d2bbe0 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Haase, Hans (2016): Calliope. Informatik ab der Grundschule, online unter: http://ddi.uni-wuppertal.de/ddi-wintersemester-2016_2017/calliope/BUW-presentation_version.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Hasler Stiftung (2013): Informatik im Lehrplan 21. Ein grundsätzlicher Positionsbezug zum Wohl und Nutzen des Denk- und Werkplatzes Schweiz, online unter: http://fit-in-it.ch/sites/default/files/downloads/dok_2013-06-20_informatik_im_lehrplan_21.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Hromkovic, Juraj (2011): Informatik macht Spaß und schult das Denken, online unter: https://wiki.edu-ict.zh.ch/_media/brk/hromkovic.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Informatics Europe/ACM Europe (2013): Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat. Report of the joint Informatics Europe & ACM Europe Working Group on Informatics Education, online unter: http://www.informatics-europe.org/images/documents/informatics-education-acm-ie.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Joint Research Centre der europäischen Kommission (2017): DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens, online unter: https://tinyurl.com/zmjb3fb (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Kabatova, Martina et al. (2016): Programming in Slovak Primary Schools, online unter: https://ioinformatics.org/oi/pdf/v10_2016_125_159.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Kohlas, Jürg/Schmid, Jürg/Zehnder, Carl August (2013): informatik@gymnasium. Ein Entwurf für die Schweiz, Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.

Kretzschmar, Ralf (2016): Informatik für alle in der Schweiz, in: OCG Journal, 2016, 2, 32–33.

Ladner, Richard/Israel, Maya (2016): 'For All' in Computer Science For All, in: Communications of the ACM, 2016, 9, 26–28.

Office of Innovation and Improvement (OII) (2016): Computer Science for All Fact Sheet, online unter: https://innovation.ed.gov/what-we-do/stem/computer-science/computer-science-for-all-fact-sheet/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Raspberry Pi Foundation (2017): About Code Club, online unter: https://www.codeclub.org.uk/about (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schön, Sandra et al. (2014): The Maker Movement. Implications of new digital gadgets, fabrication tools and spaces for creative learning and teaching, in: eLearning Papers, July 2014, 39, 14–25.

Sentance, Sue/Csizmadia, Andrew (2015): Teachers' perspectives on successful strategies for teaching Computing in school, online unter: https://tinyurl.com/kvr9o88 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Starruß, Isabelle (2010): Synopse zum Informatikunterricht in Deutschland. Analyse der informatischen Bildung an allgemein bildenden Schulen auf der Basis der im Jahr 2010 gültigen Lehrpläne und Richtlinien, online unter: https://dil.inf.tu-dresden.de/schulinformatik/informatikunterricht-in-deutschland/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

The White House (2016): Obama's Computer Science for All Initiative Is Gaining Momentum, online unter: https://cacm.acm.org/careers/207286-obamas-computer-science-for-all-initiative-is-gaining-momentum/fulltext (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Alexander Schmoelz/Gertraud Kremsner/Michelle Proyer/Daniel Handle-Pfeiffer/
Lisa-Katharina Möhlen/Kostas Karpouzis

Inklusiver Unterricht mit Digitalen Spielen

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1067

Abstract

Ein medienpädagogisches Autorinnen- und Autorenkollektiv untersucht inklusive Didaktiken und stellt Modelle und konkrete Spiele (wie *Village Voices* und *Iconoscope*) vor, mit denen sie umgesetzt werden können. Die Vorstellung unterschiedlicher Möglichkeiten des Einsatzes von digitalen Spielen für soziale Inklusion bildet daher den Fokus dieses Artikels. In dem Zusammenhang wird beschrieben, was soziale Inklusion ist und das Potenzial von digitalen Spielen für soziale Inklusion umrissen. Anschließend werden erprobte Unterrichtsszenarien vorgestellt. Diese setzen sich zusammen aus dem Setting, dem Ablauf und den zentralen Elementen der Szenarien sowie digitalen Spielen und spielbasierter Dialoge. Es wird gezeigt, wie sich Spiele und spielbasierte Dialoge kombinieren lassen und welche didaktischen Verläufe im Unterricht einsetzbar sind. Abschließend werden erste Forschungsergebnisse zum Einsatz von digitalen Spielen für soziale Inklusion diskutiert. Die Erprobung der inklusiven Unterrichtsszenarien hat gezeigt, dass der Einsatz von Spielen in Kombination mit spielbasierten Dialogen einen wichtigen Anstoß für die Thematisierung von zentralen Problemlagen gibt bzw. geben kann. Gleichzeitig hilft das Herstellen einer spielerischen und angenehmen Atmosphäre, frei über die Auswirkungen von Krisen auf die persönliche Lebenswelt sowie den Schulalltag zu sprechen. Spiele bieten dabei einen Anlass, bestehende Konflikte in der Klasse sichtbar zu machen. Gleichzeitig kann dadurch sichergestellt werden, dass eine handhabbare Eskalationsstufe nicht überschritten wird. Spielbasierte Dialoge sind dabei ein unverzichtbarer Bestandteil von inklusiven Unterrichtsszenarien, weil in dieser Phase zentrale Emotionen, Problemlagen, Bedürfnisse und Konflikte, die in den Spieleinheiten aufgekommen sind, thematisiert und ggf. aufgelöst werden können. Gleichzeitig bieten die spielbasierten Dialoge einen Anlass, die spielerische und lustvolle Atmosphäre in der gemeinsamen Diskussion weiterzuführen und weiterhin Freude aneinander zu haben.

Inclusive classrooms with digital games. A team of media educators examines inclusive didactics and introduces models and concrete games (like *Village Voices* and *Iconoscope*) for implementation. The introduction of different ways of using digital games for social inclusion is therefore the focus of this paper. In this context, the authors describe what social inclusion is, and outline the potential of digital games for social inclusion. They go on to present tried and tested classroom scenarios, composed of the setting, the course of events, and the key elements of the scenarios as well as digital games and game-based dialogues. The authors show how games and game-based dialogues can be combined, and what possible didactic progressions can be used in the classroom. In conclusion, they discuss the initial results of research on the use of digital ga-

mes for social inclusion. The testing of inclusive classroom scenarios has shown that the use of games combined with game-based dialogues can be an important impulse for broaching key problems. At the same time, creating a playful and welcoming atmosphere helps people talk freely about the effects of crises on one's individual life and the daily routine at school. Games also provide an occasion to make existing conflicts within the class visible. At the same time, they ensure that the situation does not get out of hand. Game-based dialogues are an indispensable part of inclusive classroom scenarios because in this phase, key emotions, problems, needs, and conflicts that have arisen in the gaming units can be broached and possibly solved. The game-based dialogues also provide an occasion to continue the playful and joyous atmosphere in collective discussion, and to continue enjoying each other's company.

1. Einleitung

Zentrale Probleme und Herausforderungen, die sich europaweit in Schulgemeinschaften und Gesellschaften abzeichnen – darunter das Ausgrenzen von Menschen mit Fluchterfahrung oder Menschen mit Behinderungen, europäische Debatten in Zusammenhang mit der Wirtschaftskrise und damit einhergehenden Einsparungen im Bildungsbereich sowie alltagsbezogene Diskriminierung und Mobbing – führen zu weitreichender sozialer Exklusion.

Aus diesem Grund stellen wir spielbasierte inklusive Unterrichtsszenarien und Forschungsergebnisse zur praktischen Umsetzung dieser Szenarien vor. Dieser Beitrag setzt an der Schnittstelle von Praxis und Forschung an: Erstens ist der Artikel eine praktische Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Menschen mit Fluchterfahrung sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen, um die jüngsten gesellschaftlichen Herausforderungen im Unterricht ansprechen zu können und in die Lage versetzt zu werden, über diese Herausforderungen in einer kreativen Weise nachzudenken, sodass soziale Inklusion gefördert werden kann. Zweitens schließt der Artikel an bestehende Studien zum Einsatz von Spielen für soziale Inklusion an und präsentiert zusätzliche Ergebnisse aus der Analyse zum Einsatz der Unterrichtsszenarien in der Schule.

Eingangs umreißen wir dazu zentrale Aspekte von sozialer Inklusion und stellen bewährte Verfahren und aktuelle Forschung zu Spielen für Inklusion dar, die sich mit den sozio-ökonomischen Herausforderungen in Europa befassen. Weiters wird das Potenzial von digitalen Spielen für soziale Inklusion verdeutlicht. Im Kern des Textes stehen erprobte Unterrichtsszenarien und es wird detailliert auf das Setting, den Ablauf und die zentralen Elemente – digitale Spiele und spielbasierte Dialoge – eingegangen. Abschließend werden erste Forschungsergebnisse zum Einsatz dieser Szenarien im Unterricht diskutiert.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die entwickelten Unterrichtsszenarien und die dafür verwendeten digitalen Spiele einen Anlass zum Verhandeln von Differenzen und zum Ausloten gemeinsamer Spielpraktiken bieten. An den konkret durchgeführten Workshops im Zuge der Datenerhebung zeigte sich dies neben anderen Aspekten insbesondere im Aushandeln unterschiedlicher Spielregeln. Gleichzeitig muss kritisch angemerkt werden, dass über den Einsatz von Spielen bestehende Praktiken des Bemitleidens, der Verniedlichung und der Abwertung reproduziert wurden.

2. Soziale Inklusion

Soziale Inklusion steht in engem Zusammenhang mit Exklusion und Integration. Deshalb wird dieses komplexe Thema durch die Illustration eines Modells von verschiedenen Gesellschafts- und sich darin widerspiegelnden Schulsystemen eingeleitet. Alle genannten Systeme sind in den meisten europäischen Ländern in verschiedenen Ausmaßen und Kombinationen vorhanden, obwohl die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-BRK; UN 2006) und insbesondere des dazu gehörenden Fakultativprotokolls Inklusion zu einem (verfassungs-)rechtlich bindenden Ziel macht. Zu beachten ist zudem, dass diese Modelle sowohl von der Perspektive Zugehöriger, also Personen innerhalb des Kreises, als auch jener von Außenstehenden (Personen außerhalb des Kreises) interpretiert werden können.

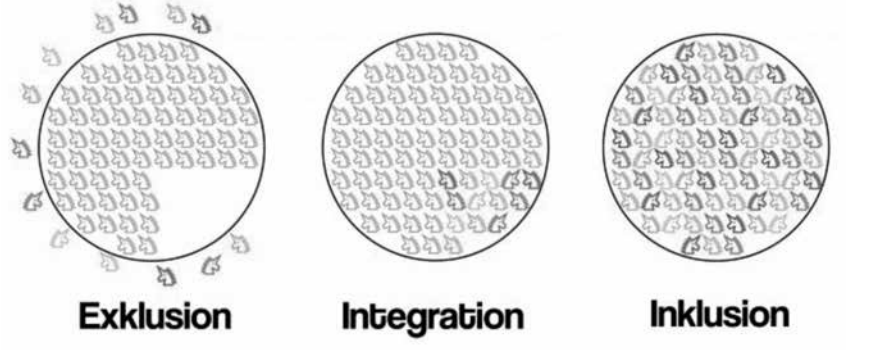


Abb. 1: Modell von Exklusion, Integration und Inklusion

Exklusion – das linke Modell – verwehrt bestimmten Gruppen den Zugang, die nicht als Teil der Gesellschaft gesehen werden. Soziale Exklusion bezeichnet den Prozess, der Menschen an den Rand der Gesellschaft drängt und der einer Person das Recht der vollständigen Teilhabe vorenthält. Faktoren für soziale Exklusion sind hauptsächlich auf Armut und/oder Arbeitslosigkeit im Elternhaus zurückzuführen. Dieses fehlende „inkorporierte kulturelle Kapital" (Bourdieu: 1992) konstituiert zentrale Exklusionsmechanismen und führt wiederum zu einem erschwerten Zugang zu und fehlenden Möglichkeiten an institutionalisiertem kulturellen Kapital wie etwa formeller Bildung oder lebenslangem Lernen. Bourdieu (1992: 53) verweist dabei direkt auf die zentrale Bedeutung der Schule, denn durch schulische Sanktionen und Ausschlussverfahren wird institutionalisiertes kulturelles Kapital zugeschrieben oder abgesprochen. Die damit verbundenen systematischen Exklusionsmechanismen und Machtkonstellationen reproduzieren gesellschaftliche Ungleichheit und führen im Regelfall zu einem Verlust existenzieller Lebensgrundlagen wie Beschäftigung und soziale Teilhabe. Diskriminierung und gesetzliche Regelungen, die in wirtschaftlicher Armut resultieren, tragen ebenfalls zur sozialen Exklusion bei (Stewart et al. 2013: 15).

Integration – das zweite Modell – veranschaulicht die Bemühungen, gewisse Gruppen einzubeziehen, welche ursprünglich nicht als Teil der Gesellschaft identifiziert wurden. Integrati-

on bringt typischerweise einen gewissen Grad an Exklusion mit sich, sei es durch räumliche Trennung oder durch Ausschluss von bestimmten Aktivitäten (Hinz 2002). Obwohl Integration außerhalb der *scientific community* der weit bekanntere Begriff zu sein scheint (und insbesondere im Kontext von Menschen mit Fluchthintergrund nahezu ausschließlich Anwendung findet), gilt dieser Ansatz vor allem auch in der theoretischen Auseinandersetzung seit spätestens Anfang der 2000er-Jahre als veraltet. Aus diesem Grund wird der Fokus dieses Artikels verstärkt auf *Inklusion* gerichtet.

Inklusion – das dritte Bild – zielt schließlich auf das Prinzip der vollen Teilhabe ab und fordert gleichen Zugang auf allen Ebenen. Da soziale Inklusion und Empowerment komplexe und multifaktorielle Vorgänge sind, hängt der Erfolg jedes speziellen Prozesses vom jeweiligen Individuum und ihrer/seiner Bedürfnisse ab. Das entsprechende Hauptziel ist, dass die/der Einzelne „Kontrolle über ihr/sein Leben erlangt – durch das Entwickeln von Kompetenzen und Kapazitäten, einschließlich Qualifikationen, Sozialkapital, Wohlbefinden, Selbstvertrauen und Selbstvertretung, welche wiederum durch Bürgerinnen- und Bürgerbeteiligung, Arbeit und Bildung aufgebaut werden“ (Stewart et al. 2013: 169). Soziale Inklusion beinhaltet jedoch deutlich mehr Aspekte als Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt und die damit verbundenen Einschränkungen im Sozialleben. Eine umfassende Definition von John O'Brien (2014) lautet folgendermaßen:

> Inklusion ist ein aufkeimendes Merkmal einer besonderen Situation, in der jede/r die Verantwortung übernimmt, das Recht einzufordern, Teil einer vielfältigen Gemeinschaft von Gleichberechtigten zu sein. Sie ist eine soziale Kreation, für die jede/r, der/die an diesem gemeinsamen Projekt beteiligt ist, Verantwortung trägt. Inklusion kommt allen zugute und fordert alle heraus. Alle wachsen und lernen im Verhältnis zu ihrem Einsatz und ihrer Offenheit. (O'Brien 2014: 9)

Diesem Ansatz folgend, wendet sich soziale Inklusion an jede Person in der Gemeinschaft: jede und jeder hat die Verantwortung, ein Gemeinschaftsleben zu fördern und zu verbessern, sodass es uns allen gleichermaßen möglich ist, zu leben und teilzuhaben. Teilhabe soll dabei allerdings nicht zwingend abhängig sein von bestimmten Fähigkeiten, da dieser Mechanismus zu Exklusion führt und damit einhergehend eng verschränkt ist mit der Tendenz, *behindert zu werden* (hier definiert als die Beschränkung der Teilhabe, die sich durch den umfassenden gesellschaftlichen Fokus auf die Fähigkeit bezieht, insbesondere wirtschaftlich eigenständig und unabhängig zu sein). Dem gegenüber bietet soziale Inklusion die notwendigen Ressourcen, um Individuen die volle Teilhabe in der Gesellschaft zu ermöglichen (Bleumers et al. 2012: 14).

3. Spiele für soziale Inklusion

In sogenannten „seriösen Spielen“ oder ernsthaften Spielen (Schmoelz 2016) wird das Potenzial von Spielen zum Erwerb von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten in diversen Bildungs- und Lernzielen herausgestrichen. Ernsthafte Spiele werden mit dem Anspruch entwickelt, einen signifikanten Unterschied im doppelten Sinne zu machen: Erstens in Bezug auf den erzieherischen Nutzen und zweitens in Form einer (Spiel-)Erfahrung, die „von den Schüler/-innen als ernsthaft wahrgenommen“ (Schmoelz 2016: 109) wird. Ernsthafte Spiele zur Förderung von sozialer Inklusion sollen somit einen deutlichen Unterschied im Sinne des Erziehungsziels und im Sinne der Erfahrung der Kinder machen.

Zu bedenken ist, dass Spiele keine direkte, d. h. unmittelbare Maßnahme zur Verhinderung von Armut, Jobverlust und sozialer Ausgrenzung sind. Dennoch können sie Lern- und Empowerment-Prozesse wie etwa soziale Teilhabe und Kommunikation begünstigen (Stewart et al. 2013: 16). Das Spielen von (digitalen) Spielen vermag Prozesse des Nachdenkens über die eigenen Meinungen und das eigene Handeln anzuregen sowie dieses zu überdenken und darauf aufbauend neue Strategien zu finden. Es gibt etliche Gründe, warum Spiele soziale Inklusion befördern können. Zuallererst: Menschen lieben es, Spiele zu spielen (Berne 1970). Spiele erlauben es uns, in einer sicheren, simulierten Umgebung zu experimentieren; zudem erlaubt die Möglichkeit eines jederzeitigen Abbruchs und Neustarts die Anwendung von *trial and error* – also von Versuch und Irrtum. Weiters ermöglicht ein kooperativer Spiel-Modus den Spielerinnen und Spielern die Möglichkeit einer Anleitung zur sozialen Interaktion (De Schutter & Vanden Abeele 2008).

Mittels Spielen können wir Menschen anleiten, über komplexe Themen (wie z. B. multiple Krisen) nachzudenken, sie zu erforschen, sie zu erleben und über sie zu reflektieren. Auf diese Weise können wir auf sichere und eingeschränkte Art handeln, um darauf aufbauend neue Fähigkeiten zu erwerben. Digitale Spiele unterstützen damit auch die Entwicklung der Fähigkeit, sich mit anderen in Beziehung zu setzen – einer wesentlichen Funktion sozialer Inklusion:

> Empowerment adressiert das Treffen bedeutungsvoller Entscheidungen innerhalb eines realen gesellschaftlichen Kontexts: wir erlernen die Fähigkeit, StaatsbürgerInnen zu sein dadurch, dass wir politische AkteurInnen werden, indem wir nach und nach die Entscheidung verstehen, die wir selbst in politischen Fragen treffen. Durch Spielen lernen die Kinder der Gegenwart die Fähigkeiten, die sie später bei wichtigeren Aufgaben anwenden. Die Herausforderung besteht in der Verbindung von Entscheidungen im Kontext unseres Alltagslebens mit den Entscheidungen auf lokaler, staatlicher oder nationaler Ebene. Der Schritt vom Anschauen der Fernsehnachrichten hin zum politischen Handeln erscheint größer als der Übergang von einem politischen Handlungsträger bzw. einer politischen Handlungsträgerin in einer Spielwelt zu einem politisch tätigen Menschen in der ‚echten Welt'. (Jenkins et al. 2006: 10)

Entscheidungen zu treffen erscheint wesentlich einfacher, wenn sie Teil eines Spiels sind. Indem bedeutungsvolle Entscheidungen in einem sicheren Umfeld (also dem Spiel) getroffen werden und anschließend darüber reflektiert wird, kann das Handeln im Spiel in die reale Welt übertragen und auf diese Weise Menschen zur Teilhabe an der Gesellschaft ermächtigt werden. Dabei hängt allerdings der Empowerment- und Inklusionseffekt von Spielen von der Zugänglichkeit des Spiels zu den Zielgruppen ab (Bleumers et al. 2012). Deshalb müssen wir technische Barrieren wie unnatürliche Bedienbarkeit oder steile Lernkurven niedrig halten und Vertreterinnen und Vertreter der Zielgruppen bei der Spielentwicklung einbinden. In anderen Worten bedeutet das: ernsthafte Spiele können Menschen dazu motivieren, an der Gesellschaft teilzuhaben. Mittels der Prinzipien sozialer Inklusion und der Wirksamkeit von seriösen Spielen im Hinblick auf das Lernen können wir sowohl tiefere Lernerfahrungen als auch nachhaltiges Wissen generieren.

Der Einsatz von Spielen als Mittel für soziale Inklusion hängt jedoch nicht nur von der Ernsthaftigkeit, Art und Technologie der Spiele sowie der damit verbunden Zugänglichkeit und Bedienbarkeit ab, sondern vor allem von der pädagogischen Einbettung in den Unterricht. Zentral dabei ist die professionelle Planung und Umsetzung von inklusiven Unterrichtsszenarien.

4. Inklusive Unterrichtsszenarien

Allgemeine Aspekte des inklusiven Unterrichts basieren auf einem didaktischen Perspektivenwechsel: der konsequenten Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, Flexibilität und Differenzierung vom Kinde aus sowie auf Begabungs- und Ressourcenorientierung (Seitz & Scheidt 2012). Ein weiterer zentraler Aspekt von inklusivem Unterricht ist die aktive Mediennutzung (Reich 2014). Diese allgemeinen Aspekte von inklusivem Unterricht sind in den folgenden inklusiven Unterrichtsszenarien verschränkt und erprobt.

Die nachfolgend vorgestellten Unterrichtsszenarien wurden sowohl in Schulen unterschiedlichen Typs wie auch hinsichtlich divergierender Schulstufen als auch im Rahmen von Workshops an der Universität durchgeführt und untersucht.

4.1. Freies Spielen & bildbasierte Debatte

Setting

- Ein Minimum von zwei Unterrichtseinheiten (ca. 90–100 Minuten), aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Spiele (analoge Spiele wie UNO, Mikado, Schach, Mensch Ärgere Dich Nicht u. ä. ebenso wie digitale Spiele *Iconoscope* und *Stop the Mob* per Tablet) werden auf diese Tische gelegt.
- *Village Voices* benötigt ein eigenes Setting per PC/Laptop, das zuvor ebenfalls aufgebaut wurde.
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den Schülerinnen und Schülern selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm

(1) Einführung (5 Minuten):

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können die Gegebenheiten im Raum, das unregulierte und offene Setting, den Zeitrahmen und den Schwerpunkt auf gesellschaftliche Fragen verstehen.

Beschreibung: Die Lehrerin/der Lehrer stellt das Setting vor und informiert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Die Lehrerin/der Lehrer erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen möchten und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die Mitspielerin/den Mitspieler wechseln möchten.

(2) Spielphase (55 Minuten):

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben und sich bereits über gesellschaftliche Fragen unterhalten.

Beschreibung: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen an einer nicht regulierten Session teil, sie können Brett- oder Kartenspiele (Schach, Mikado, Uno, Memory, Ludo) oder digitale Spiele (*Village Voices*, *Iconoscope*, *Stop the Mob*) spielen, die auf Tablets oder Laptops zur

Verfügung stehen. Alle Spiele sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem jede und jeder Zugang hat, sodass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Spielbasierter Dialog: bildbasierte Debatte (30 Minuten):

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können über ihre Erfahrungen während der Spielphase sprechen und sich dazu äußern, was sie gelernt und empfunden haben, indem sie ihre Erfahrungen an bestimmte Bilder knüpfen.

Beschreibung: Eine bildbasierte reflektierende Debatte (siehe Kapitel 5.3.2) findet statt. Die Diskussion basiert auf einer Auswahl von Bildern und Fotos, die von der/dem Moderator/in ausgesucht wurde, um gesellschaftliche Problemlagen oder Vorurteile über sozial marginalisierte Menschen zu thematisieren. Diese Bilder können von einer einfachen Onlinebildersuche stammen, mit Suchbegriffen wie z. B. „Behinderung", „Mitleid", Flüchtling", „Vorurteil" oder „Inklusion".

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gebeten, ein oder zwei Bilder ausgehend von ihren Spielerfahrungen auszuwählen und ihre Gedanken und Gefühle dazu mitzuteilen.

4.2. Fokussiertes Spielen & narrativ-sokratischer Dialog

Setting

- Ein Minimum von zwei Unterrichtseinheiten, aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Spiele werden auf diese Tische gelegt.
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den Schülerinnen und Schülern selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm

(1) Einführung (5 Minuten):

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können die Gegebenheiten im Raum, das unregulierte und offene Setting, den Zeitrahmen und den Schwerpunkt auf gesellschaftliche Fragen verstehen.

Beschreibung: die Lehrerin/der Lehrer stellt das Setting vor und informiert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Die/der Lehrer/in erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die/den Mitspieler/in wechseln und lenkt das Augenmerk der Schülerinnen und Schüler auf gesellschaftliche Fragen wie z. B. politische Spannungen, Mobbing, Diskriminierung und Exklusion.

(2) Spielphase (55 Minuten)

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben und sich bereits über gesellschaftliche Fragen unterhalten.

Beschreibung: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen an einer nicht regulierten Session teil; sie können Brett- oder Kartenspiele (Schach, Mikado, Uno, Memory, Ludo) oder digitale Spiele (*Village Voices*, *Iconoscope*, *Stop the Mob*) spielen, die auf Tablets oder Laptops zur Verfügung stehen. Alle Spiele sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem jede und jeder Zugang

hat, sodass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Spielbasierter Dialog: Narrativ-Sokratischer Dialog (30 Minuten):

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können über ihre Erfahrungen während der Spielphase sprechen und diese Erfahrungen mit gesellschaftlichen Fragen in Verbindung setzen.

Beschreibung: Der narrativ-sokratische Dialog (siehe Kapitel 5.3.1) besteht aus drei Phasen:

1. Generative Phase: Befasst sich mit dem Spiel. Die Fragen sollten die Schülerinnen und Schüler motivieren, frei über die Spielphase zu sprechen: Was ist während der Spielphase passiert? Beschreibe es vom Anfang bis zum Ende. Was hast du erlebt? Wie hast du das Spiel gespielt? Wer spielte mit wem? Wann und wie kam es zu neuen Interaktionen oder zum Wechsel von Spielpartnerinnen und -partnern oder Spielen?

2. Immanente Phase: die Lehrerin/der Lehrer wiederholt Aspekte der generativen Phase, die bereits mit gesellschaftlichen Fragen zu tun hatten (sofern vorhanden). Welche Art gesellschaftlicher Fragen sind aufgetaucht und warum? Wie hängt das mit dem Spiel zusammen? Warum haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Diskussion über das gesellschaftliche Thema wieder beendet? Wenn der Lehrerin/dem Lehrer ein kontroversielles oder spannungsgeladenes Thema auffällt, sollten dazu in der Runde weitere Fragen gestellt werden.

3. Exmanente Phase: Die Lehrerin/der Lehrer kann weitere gesellschaftliche Themen, die ihr/ihm interessant erscheinen, einbringen.

4.3. Village Voices & narrativ-sokratischer Dialog

Setting

- Ein Minimum von 2 Unterrichtseinheiten (90 Minuten), aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Laptops sind angeschlossen und werden auf den Tischen aufgestellt.
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den Schülerinnen und Schülern selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm

(1) Einführung (5 Minuten):

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind über die Gegebenheiten im Raum, über das unregulierte und offene Setting, den Zeitrahmen und den Schwerpunkt Konflikte und Gefühle informiert.

Beschreibung: die Lehrerin bzw. der Lehrer stellt das Setting vor und informiert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Die Lehrerin/der Lehrer erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die Mitspielerin/den Mitspieler wechseln und lenkt das Augenmerk der Schülerinnen und Schüler auf gesellschaftliche Konflikte sowie persönliche Gefühle.

(2) Village Voices-Spielphase (siehe Kapitel 5.1) (55 Minuten):

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben und können sich über Konflikte und persönliche Gefühle unterhalten.

Beschreibung: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen an einer nicht regulierten Session teil, ihnen wird angeboten, *Village Voices* auf bereitgestellten Laptops zu spielen. Alle Laptops sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem jede und jeder Zugang hat, sodass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Spielbasierter Dialog: Narrativ-Sokratischer Dialog (30 Minuten):

Lernziel: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können über ihre Erfahrungen aus der Spielphase sprechen und diese Erfahrungen mit gesellschaftlichen Konflikten und persönlichen Gefühlen in Verbindung setzen.

Beschreibung: ein narrativ-sokratischer Dialog findet statt:

1. Generative Phase: Befasst sich mit dem Spiel. Die Fragen sollten die Schülerinnen und Schüler motivieren, frei über die *Village Voices*-Spielphase zu sprechen. Was ist während der Spielphase passiert? Beschreibe es vom Anfang bis zum Ende. Was hast du erlebt? Wie hast du die Spiel gespielt? Wer spielte mit wem? Wann kam es zu neuen Interaktionen oder zum Wechsel von Spielpartnerinnen und -partnern oder Spielen?

2. Immanente Phase: die Lehrerin/der Lehrer wiederholt Aspekte der generativen Phase, die bereits mit gesellschaftlichen Fragen zu tun hatten (sofern vorhanden): welche Art gesellschaftlicher Fragen sind aufgetaucht und warum? Wie hängt das mit dem Spiel zusammen? Warum haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Diskussion über das gesellschaftliche Thema wieder beendet? Wenn der Lehrerin/dem Lehrer ein kontroversielles oder spannungsgeladenes Thema auffällt, sollten dazu in der Runde weitere Fragen gestellt werden.

3. Exmanente Phase: die Lehrerin/der Lehrer kann weitere gesellschaftliche Themen, die ihr/ihm interessant erscheinen, einbringen

5. Zentrale Elemente der Unterrichtsszenarien

5.1. Village Voices

Village Voices (Yannakakis et al. 2010) ist ein Multiplayer-Open-World-Spiel, dessen Schauplatz ein fiktives Dorf ist. Es ist darauf ausgerichtet, im Klassenzimmer unter Lehrerinnen- und Lehreraufsicht gespielt zu werden. An der Oberfläche geht es in dem Spiel um das Überleben sowie um Wohlstand im Dorf. Bei genauerer Betrachtung jedoch bearbeitet das Spiel Freundschaft, Reputationsmanagement und das Beherrschen von Konfliktlösungskompetenz. Bei Spielbeginn wird jeder Spielerin/jedem Spieler ein spezieller Charakter zugewiesen, den sie/er zu spielen hat (z. B. die Heilerin/der Heiler, die Schmiedin/der Schmied, die Tischlerin/der Tischler oder die Wirtin/der Wirt). Diesen Charakter übernehmen die Spielerinnen und Spieler für die gesamte Dauer ihrer Teilnahme an *Village Voices*. Als Teil des täglichen Lebens im Dorf wird von den Spielerinnen und Spielern verlangt, verschiedene Handlungen in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Existenz und bestimmte Zuständigkeiten innerhalb des Dorfes zu setzen. Weil alle Charaktere voneinander abhängig sind, tauchen oft Situationen auf, die zu Konflikten führen und die Spielerinnen und Spieler sind dafür verantwortlich, diese zu bewäl-

tigen. Zum Beispiel könnte die Heilerin/der Heiler eine Pflanze von der Wirtin/dem Wirt bekommen wollen, um eine Aufgabe erfüllen zu können, die mit einem Heiltrank zusammenhängt, aber eine lange zurückreichende Geschichte von Konflikten zwischen den beiden könnte dazu führen, dass die Wirtin/der Wirt abgeneigt ist, in Handelsbeziehungen mit dem Alchemisten/der Alchemistin zu treten. Es ist wichtig, dass die Charaktere kontinuierliche Beziehungen sowohl mit anderen Charakteren als auch mit sogenannten non-player-Characters (NPCs) haben, denn das Spiel dreht sich um die Handhabung dieser Beziehungen.

Abb. 2: Screen-Shot aus *Village Voices*

Gemäß Konfliktlösungskonzepten wie gemeinsamem, geteiltem Nutzen und Zusammenarbeit (Bodine et al. 1998) sind die gemeinsamen Ziele des Spiels, das Dorf hinsichtlich seiner Entwicklung und sein Wachstum gesund und gedeihend zu halten und die negativen Aspekte, die sich im Leben im Dorf zeigen, zu minimieren. Jede Spielerin/jeder Spieler hat zudem individuelle Überlebens- und Wohlstandsziele, die sich am sozialen Auskommen, dem gesellschaftlichen Ruf, Gesundheit und Wohlbefinden messen. Das Hauptziel von *Village Voices* – auch im Hinblick auf das Lernen über Konfliktbewältigung – ist allerdings das Sammeln von Erfolgsabzeichen und damit einhergehend ein so genannter „Guru-Status". Dieser ist erreicht, wenn eine Spielerin/ein Spieler eine bestimmte Anzahl von möglichen Konflikten erfahren und gelöst hat, ein differenziertes Verständnis von verschiedenen Konfliktperspektiven demonstriert hat, die Fähigkeit bewiesen hat, sich passende Konfliktlösungsstrategien in verschiedenen Zusammenhängen innerhalb des Dorfs einfallen zu lassen sowie andere Spielerinnen und Spieler im Kontext konstruktiver, positiv besetzter Konfliktlösungsstrategien beraten hat.

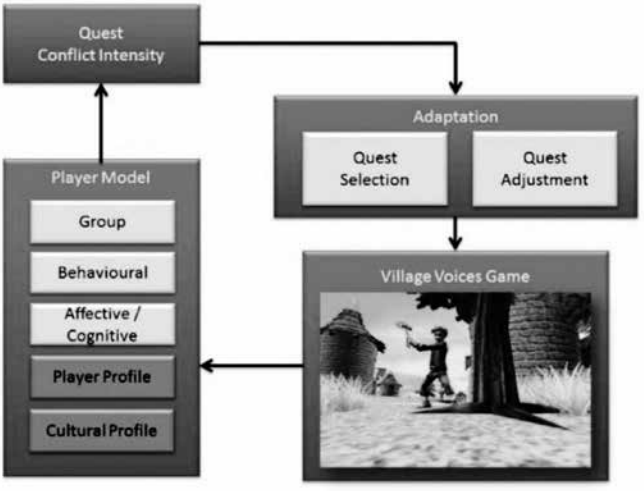


Abb. 3: *Village Voices*: Die Personalisierungstechnologie des *Village Voices*-Spiels mit einem Spielerinnen- und Spielermodell und einer Adaptionskomponente

Spielbasiertes Lernen wird gefördert, wenn das Lernen auf die Bedürfnisse, Überzeugungen und Fähigkeiten der einzelnen Spielerinnen und Spieler zugeschnitten ist (Egenfeldt-Nielsen 2007). In diesem Sinne greift *Village Voices* äußerst hoch entwickelte Spielanpassungs-Technologien für die Individualisierung von Spielerfahrungen auf. Konkret basiert das Spiel auf einem verflochtenen Spielerinnen- und Spielermodell sowie auf Anpassungselementen, die Platz für individuelle Konfliktszenarien für jede Spielerin/jeden Spieler schaffen. Das Spielerinnen- und Spieler-Modell (Player model; kurz: PM) ist aus zwei statischen und drei dynamischen Modulen aufgebaut. Das Spielerinnen- und Spieler-Profil-Modul beinhaltet statische Informationen wie Spielerinnen- und Spieler-Demografiedaten und Konfliktlösungs-Ansätze aus Spielerinnen- und Spieler-eigenen Berichten. Das kulturelle Profil enthält statische Informationen über den kulturellen Hintergrund jeder Spielerin/jedes Spielers, die den Umgang mit Konflikten beeinflussen. Die drei dynamischen PM-Module umfassen das affektiv-kognitive, das Verhaltens- sowie das Gruppenmodul. Das erstgenannte Modul enthält Prädiktoren für konfliktrelevante affektive Zustände wie Frustration und Befriedigung, aber auch vorhersagbare kognitive Zustände wie z. B. Aufmerksamkeit. Diese werden aus den Gesichtsausdrücken und der Kopfhaltung der Spielerinnen und Spieler abgeleitet. Das zweitgenannte Modul betrifft die Identifizierung typischer Muster im Spielverhalten. Das dritte Modul schließlich leitet sich aus der aktiven Spielerinnen- und Spielergruppe ab, indem die Spielerinnen und Spieler selbst während des Spiels Sympathie- oder Antipathie-Vermerke verteilen. Das Ergebnis des Modells ist ein vorhersagbares Konfliktausmaß jeder Spielerin/jedes Spielers in jeder Spielmission. Das Spielerinnen- und Spieler-Modell leitet sich von einem datengesteuerten, modellfreien Modelling-Ansatz ab, bei dem die Daten von den Schülerinnen und Schülern via Crowdsourcing in den Klassenzimmern gewonnen werden und die Konfliktintensität mittels In-Game-Fragebögen erläutert werden (Berger et al. 2012).

Das Anpassungs-Element besteht aus zwei Hauptmodulen: eines für die Aufgabenadjustierung und eines für die Aufgabenauswahl. Das Spielerinnen- und Spieler-Model (PM) betreibt

die Aufgabenadjustierung gemäß der Anpassung der Konfliktintensität an jede Spielerin/jeden Spieler. Im Speziellen generiert das Spiel Ereignisse, die innerhalb einer Aufgabe einen gesteigerten Konflikt hervorbringen, wenn der vorhergesagte Konflikt (d. h. Ergebnis des PM) zu klein für die Spielerin/den Spieler ist. Solche Ereignisse umfassen Naturkatastrophen – z. B. Stürme oder plötzliche Krankheiten, die spezielle Heilverfahren erfordern –, sodass auch dann Handel zwischen Spielerinnen und Spielern nötig wird, wenn diese nicht gut aufeinander zu sprechen sind. Wenn der Konflikt einen gewissen (von den Lehrerinnen und Lehrern festgelegten) Grenzwert überschreitet, werden deeskalierende Ereignisse generiert, die die Konfliktintensität herabsenken. Das könnte das Auftauchen von gemeinsamen Feindinnen und Feinden im Dorf sein, wie z. B. Ratten oder die Entdeckung einer alternativen Ressource. Im Aufgabenauswahl-Modul wählt der Anpassungsmechanismus die nächste Aufgabe für die Spielerin/den Spieler, sobald die vorherige Aufgabe erfüllt ist. Der Aufgabenselektor wählt vordergründig solche Aufgaben, die an der Grenze des Komfortlevels der Spielerin/des Spielers sind, indem das Level der Konfliktintensität gesteigert wird. Hierbei handelt es sich um Aufgabentypen, welche die Spielerin/der Spieler bislang noch nicht gemeistert hat.

5.2. Iconoscope

Bei *Iconoscope* wählt die Lehrerin/der Lehrer drei (aus einer Reihe von vordefinierten) Begriffen als Input für die Tablets der Schülerinnen und Schüler. Die vordefinierten Begriffe reichen von abstrakten Begriffen wie „Liebe“ oder „Freiheit“ zu spezifischen Begriffen wie „Haus“ oder „Sturm“. Jedes Mitglied der Gruppe sucht sich geheim aus, welchen Begriff des vorgegebenen Triplets sie/er verwendet, um ein neues Bild aus einem festgelegten Set von Formen und Farben herzustellen, welches den vorgegebenen Begriff beschreibt. Jede Spielerin/jeder Spieler (oder jede Gruppe von gemeinsam spielenden Spielerinnen und Spielern) kann aus der vordefinierten Palette Formen per Drag-and-Drop herumschieben, drehen, in ihrer Größe und Farbe verändern und außerdem neue Formen zu den von der Lehrerin/dem Lehrer vorgeschlagenen hinzufügen (siehe Abbildung 2). Nach dem Ablauf einer bestimmten Zeitspanne ist das Spiel vorbei, und die Spielerinnen und Spieler zeigen der Gruppe ihr Bild: die Tablets weiterreichend, wechseln sich die anderen Spielerinnen und Spieler (Gegnerinnen und Gegner) ab, betrachten das Bild und wählen aus, welchen der drei ursprünglichen Begriffe es darstellt. Wenn jede Spielerin/jeder Spieler über jedes Bild der anderen Spielerinnen und Spieler abgestimmt hat (und somit das Tablet wieder die Urheberin/den Urheber des Bildes erreicht hat), ist die Abstimmungsphase abgeschlossen. Das Bild jeder Spielerin/jedes Spielers erhält einen Punktestand basierend auf der Anzahl von Gegnerinnen und Gegnern sowie der abgegebenen Stimmen. Das Punktesystem belohnt mehrdeutige Bilder, die jedoch präzise genug sind, dass sie zumindest von einer Gegnerin bzw. einem Gegner erraten wurden. Wenn alle Gegnerinnen und Gegner das Bild korrekt erraten oder aber niemand die Lösung findet, verliert die Spielerin/der Spieler und erhält keine Punkte.

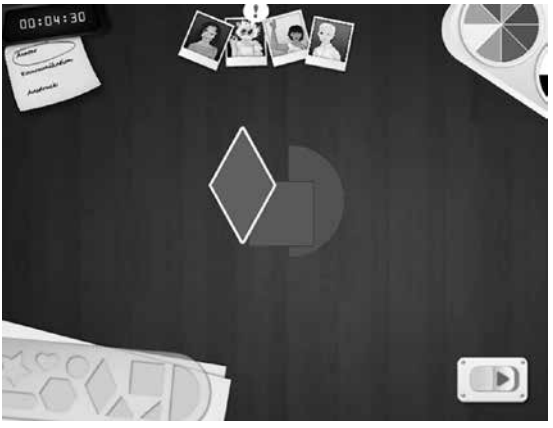


Abb 4: Screen-Shot *Iconoscope*

Iconoscope ist nicht nur eng verwandt mit lateralem Denken, sondern stellt auch eine diagrammatische Form dessen dar: Kreatives Denken passiert durch diagrammatisches Repräsentieren (z. B. beim Leveldesign), indem visuelle (diagrammatische) Wege angeboten werden, die eine Reihe von Bedingungen erfüllen. Diese definieren nichtlineare, laterale Wege innerhalb des kreativen (Möglichkeits-)Raums, indem sie eine tiefe Erforschung des Raums von Möglichkeiten eröffnen – einem Charakteristikum lateralen Denkens. *Iconoscope* verwirklicht insofern diagrammatisches laterales Denken, als Ko-Kreativität im Gamedesign und der Erfindung von Bildern und Karten hauptsächlich auf der visuellen (diagrammatischen) Ebene passiert, und zwar in der Art, wie Bilder, Formen und Karten im Spiel gezeigt werden. Das Spiel erweitert das Grundprinzip des diagrammatischen lateralen Denkens und splittet es in zwei wesentliche Dimensionen von Kreativität auf: eine, die mit grafischen Darstellungen und Bildern auf analogem Denken basiert sowie eine weitere, die über bildartige Pfade ausschließlich auf der visuellen Ebene funktioniert (Scaltsas et al. 2013). Somit vereint *Iconoscope* in sich die wesentlichen Punkte sowohl des analogischen als auch des visuellen, diagrammatischen lateralen Denkens: Erstens, weil es den Möglichkeitsraum hinsichtlich des vorgegebenen Problems einschränkt (wie von der Lehrerin/dem Lehrer definiert). Lernenden wird dadurch ermöglicht, Analogien zu kontextspezifischen Qualitäten über grafische Darstellungen herzustellen. Zweitens wird mit Vorschlägen durch die virtuellen Spiel-Assistentinnen und -assistenten auf visuelle Diversität abgezielt.

5.3. Spiel-basierter Dialog

Spiel-basierte Dialoge sind eine Post-Spielaktivität, bei der „die Spielerfahrung […] als Anlass für die anschließende Reflexion und Diskussion herangezogen" (Schmoelz 2016: 115) wird. Es ist also ein pädagogischer Ansatz, der reflektierendes Denken als eine Schlüsselkompetenz für soziale Inklusion fördern soll. Es gibt verschiedene Formen des spiel-basierten Dialogs, im Rahmen der inklusiven Unterrichtsszenarien wurden zwei spezifische Formen davon erprobt:

5.3.1. Narrativ-sokratischer Dialog

Narrativ-sokratische Dialoge folgen einer dreistufigen Struktur:

- Generative Phase
- Immanente Phase
- Exmanente Phase

Zuerst wird/werden (eine) generativ(e) Frage(n) gestellt, sodass sich ein Hauptnarrativ entwickeln kann. Nach dieser(n) Frage(n) sollte die Beantworterin/der Beantworter Zeit haben, ohne Unterbrechung zu sprechen. Die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler spricht nur, um die Schilderung der Auskunftgeberin/des Auskunftgebers zu ermutigen und am Laufen zu halten. Bei Bedarf kann sich die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler über die wesentlichen Punkte für die Nachbearbeitung in der immanenten Phase Notizen machen. Der narrative Teil des Dialogs kann aufzeigen, wie Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer Ereignisse miteinander verknüpfen und somit erlebte Erfahrungen wachrufen (Schuetze 1982: 579).

Nun folgt die immanente Phase (Riemann 2003: 12–13), die darauf hinzielt, ausschlaggebende Aspekte, die bereits in der generativen Phase erwähnt wurden, wieder aufzugreifen beziehungsweise zu bekräftigen. Die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler kann Fragen stellen, die auf den Notizen aus der generativen Phase basieren. Die immanenten Fragen sollen die Befragte/den Befragten dazu bringen, offenzulegen, wie ihre/seine Gedanken über eine Erfahrung entstanden sind. Außerdem geht es um das Rekonstruieren ihrer/seiner eigenen Geschichte von bestimmten persönlichen Erfahrungen. Der sokratische Teil des Dialogs kann sich am Ende der immanenten Phase durch das Stellen von sokratischen Fragen zur Klärung und Überprüfung der Annahmen, Schlussfolgerungen und Beweise (Paul & Elder 2006) ergeben, die in der generativen Phase von der/dem Befragten gekommen sind.

Die exmanenten Fragen (Riemann 2003: 12–13) sind strukturierte Fragen, die es den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erlauben, neue Themengebiete aufzumachen. Es ist die einzige Phase, in der die Wissenschaftlerin/der Wissenschaftler Aspekte einbringen kann, die nicht von den Befragten selbst angesprochen wurden. Die Antworten und Geschichten der Befragten werden in der exmanenten Phase mit Hilfe von sokratischen Fragen einer Überprüfung im Hinblick auf die Wichtigkeit und den Wert des Gesagten unterzogen. Das weist bereits zum letzten Teil der exmanenten Phase, in der eher argumentationsbetonte Aussagen provoziert werden können, die auch eine Beurteilung und kritische Betrachtung des ursprünglich Gesagten beinhalten können (Riemann 2003).

5.3.2 Bildbasierte Debatte

Die zweite Möglichkeit, ein reflektierendes Setting in der Klasse herzustellen, ist die bildbasierte Debatte. Die Lehrerin/der Lehrer sucht verschiedene Bilder aus, „die verschiedene Ebenen von politischen Krisen darstellen" (Kremsner, Schmölz & Proyer 2017). Die Bilder können z. B. von einer Frau mit Burka, einem Flüchtlingslager oder eine Szene vom syrischen Bürgerkrieg sein, aber auch Bilder und/oder Symbole zum Thema „Behinderung" können ausgesucht werden. Jede Schülerin/jeder Schüler sucht sich ihr/sein „Lieblingsbild" aus und erklärt, was sie/er darüber denkt. Diese Übung soll ein Bewusstsein für die besondere Intention der Aufgabenstellung schaffen und die Gruppe in eine kritische Betrachtung und Auseinandersetzung führen. Grundsätzlich fördert die bildbasierte Debatte sowohl kritisches Denken und die Diskussion über gesellschaftliche Fragen als auch die Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Perspektiven ein bestimmtes Thema betreffend.

6. Forschungsmethoden

Die vorgestellten Unterrichtsszenarien und ihre zentralen Elemente wurden in unterschiedlichen pädagogischen Settings wie z. B. Workshopeinheiten und Unterrichtsstunden erprobt und untersucht. Der Forschungsprozess selbst orientierte sich an einem inklusiven Ansatz (siehe Walmsley & Johnson 2003; Koenig & Buchner 2011; Nind 2014; von Unger 2014; Kremsner, Buchner & Koenig 2016): Er gestaltete sich als Forschung, die unterschiedliche nicht-akademische Gruppen miteinschließt oder miteinbezieht. Diese (nicht-akademischen) Gruppen sind in den gesamten Prozess mit einzubinden – vom Entwickeln und Framing der Forschungsfragen zur Datenerfassung und deren Analyse bis hin zur Veröffentlichung (Walmsley & Johnson: 2003). Der oberste Grundsatz von inklusiver Forschung ist, Forschung *mit* statt *über* Menschen zu betreiben – und zwar mit einem Schwerpunkt gemeinschaftlich geteiltes bzw. erarbeitetes Fachwissen. Der sorgfältigen Beachtung (forschungs-)ethischer Richtlinien kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Mittels inklusiver Forschung können tiefgreifende Erkenntnisse über soziale Inklusion, das Spielen an sich wie auch digitale Spiele im Speziellen gewonnen werden. Für die vorliegende Studie können Menschen mit Fluchterfahrung, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Menschen mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten wie auch Menschen, die von sozialer Exklusion betroffen sind als partizipierende Akteurinnen und Akteure des inklusiven Forschungsprozesses benannt werden.

Die Datenerhebung wurde anhand von teilnehmender Beobachtung (Flick 2007; Lamnek 2010), problemzentrierten Interviews (Flick 2007; Lamnek 2010) und spielbasierten Dialogen wie z. B. sokratischer Dialog (Stenning et al. 2016), narrativ-sokratischer Dialog (Schmoelz 2017) und bildbasierte Debatte (Kremsner/Schmölz/Proyer 2017) durchgeführt.

Für die Datenanalyse wurde die Situationsanalyse (Clarke 2005 & 2009) angewandt – ein qualitativer Forschungsansatz, der die Grounded Theory Methodologie (kurz: GTM) mit der Diskursanalyse verbindet. Das Ziel der Situationsanalyse ist, die sozialen Schauplätze zu identifizieren, an denen eine bestimmte Situation lokalisiert ist oder in deren Zusammenhang sie steht (wie z. B. die soziale Situation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Zeitpunkt der Datenerhebung), weil diese sich gegenseitig beeinflussen und die Situation und die handelnden Personen bestimmen (Clarke 2005). Situationsanalyse eignet sich insofern besonders für Fragen sozialer Inklusion, als Diskurse jede spezifische Situation beeinflussen und bestimmen. Nicht-menschliche und menschliche, materielle und symbolische Elemente jeder einzelnen Situation werden erfasst und zueinander in Verbindung gesetzt, sodass die Daten auf strukturierte und analytisch angemessene Weise sortiert werden (ebd. 86). In einem zweiten Schritt haben wir soziale Welten (zu verstehen als kollektive Commitments), ihre Subwelten und ihre Abhängigkeiten zueinander identifiziert. Auf diese Art und Weise haben wir ein tiefgreifendes Verständnis darüber erlangt, wie Menschen sich organisieren oder organisiert werden. Positionsmaps schließlich zeigen größere im Datensatz gefundene Diskurse auf. Mittels Situationsanalyse können also Situationen auf eine gesamtheitliche und grundsätzliche Art und Weise analysiert und verstanden werden, um so die Wurzeln von sozialer Marginalisierung/Exklusion nachzuverfolgen und gleichzeitig kreative Methoden und Werkzeuge für soziale Inklusion zu erforschen.

7. Ergebnisse & Diskussion

Erste Ergebnisse zeigen, welche zentralen Problemlagen in Schulen virulent sind. Zum einen ist Mobbing in Verbindung mit rassistischen/diskriminierenden Einstellungen gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern ein zentrales Thema. Dies wird durch den Mangel an Empathie in Bezug auf Konflikte in der Schule verstärkt. Spannungen zwischen In- und Out-Groups, also sozialen Insiderinnen und Insidern wie auch Ausgeschlossenen, manifestieren sich auch und insbesondere in Schulen. Gleichzeitig bleibt das Ansprechen der rasanten sozialen Veränderungen in Europa – der Finanz- und Wirtschaftskrisen, des Mangels an visionären und achtsamen politischen Führungspersönlichkeiten, von Globalisierung und globaler Krise, Terrorismus, Flüchtlingskrise, aktuellen politischen Kontroversen – meist aus. Strenge Unterrichtsplanung und curriculare Vorgaben bieten wenig Raum, diese Erfahrungen mit sich im Alltag abbildenden täglichen Krisen kritisch zu thematisieren.

Die erprobten Unterrichtsszenarien ermöglichen inklusive Prozesse, weil sich die zentralen Problemlagen thematisieren lassen und die unterschiedlichen Auswirkungen auf die anwesenden Personen ins Zentrum rücken können. Die spielerische und lustvolle Atmosphäre stellt dabei sicher, dass gewisse Konflikteskalationsstufen nicht überschritten werden. Gleichzeitig ist die Herstellung einer spielerischen und lustvollen Atmosphäre nicht alleine von den Spielen abhängig, sondern verlangt nach einer spezifischen Pädagogik. Bei spielerischer Pädagogik geht es um „das Anleiten und Begleiten von Kindern durch die transparente pädagogische Einbettung von spielerischen Elementen, digitalen und analogen Lernspielen und spielbasierten Dialogen in den Unterricht“ (Schmoelz 2016: 115). Der Einsatz von Spielen im Unterricht setzt also eine professionelle pädagogische Haltung und die transparente pädagogische Einbettung voraus. Ein Element dabei ist, das Schülerinnen und Schüler im Kontext von digitalen Spielen als Expertinnen und Experten agieren können. Eine fehlende professionelle pädagogische Haltung und die fehlende Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten zu agieren, schränkt das Potenzial von Spielen und spielerischen Dialogen im Unterricht ein.

Der Einsatz von *Village Voices* hat demgegenüber großes Potenzial, bestehende Konflikte in der Klasse sichtbar zu machen und stellt dabei sicher, das eine handhabbare Eskalationsstufe nicht überschritten wird. Das Spiel bietet zwar die Möglichkeit, Meinungen über andere zu posten, allerdings ergeben sich daraus keine Vorteile für den weiteren Spielverlauf. Wenn Spielerinnen und Spieler nicht zusammenarbeiten, findet das Spiel kein Ende, weil es keine Siegerinnen und Sieger geben kann. Schlechte Meinungen, die im Verlauf des Spiels geteilt werden, sind vorformuliert und bewegen sich in einem gewissen Rahmen. Sie werden parallel in der realen Situation kommentiert oder erweitert, sind aber meist Quelle der gegenseitigen Erheiterung. Über die einfache Rollenverteilung und das basale Setting können die Teilnehmenden ableiten, wie sich breiter angelegte und komplexere Szenarien gestalten könnten. In der Kommentierung der Mängel des Spiels fand sich weiters das Potenzial für Austausch und Weiterentwicklung.

Iconoscope kann wiederum über die symbolische Darstellung von Begriffen dabei helfen, Diskussionen anzuregen und ermöglicht so eine konfliktfreie Auseinandersetzung mit abstrakten Konzepten. Gleichzeitig kann das gemeinsame Kreieren von abstrakten Symbolen als Anlass für Assoziationen zu konkreten Problemlagen verwendet werden.

Spielbasierte Dialoge sind ein unverzichtbarer Bestandteil von inklusiven Unterrichtsszenarien mit Spielen, da in dieser Phase zentrale Emotionen, Problemlagen, Bedürfnisse und Kon-

flikte, die in den Spieleinheiten aufgekommen sind, thematisiert und ggf. aufgelöst werden können. Gleichzeitig bieten die spielbasierten Dialoge einen Anlass, die spielerische und lustvolle Atmosphäre in der gemeinsamen Diskussion weiterzuführen und weiterhin Freude aneinander zu haben.

Trotz der großen Potenziale der inklusiven Unterrichtsszenarien, der Spiele und der spielbasierten Dialoge zeigten die Untersuchungen, dass bestehende habituierte Praktiken, wie Verniedlichung und Abwertung, im Rahmen der Workshops und des Unterrichts reproduziert wurden (Kremsner, Schmoelz, Proyer 2017). Aus diesem Grund ist eine reflektierende, selbst-kritische und achtsame Haltung von Lehrerinnen und Lehrern notwendig, um zu verhindern, dass habituierte Praktiken der Marginalisierung im Unterricht weiterhin auftreten.

Auch ist zu beachten, dass technologische Hürden für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer ein zentrales Problem darstellen. Die Verbesserung der technologischen Stabilität und Benutzerinnen- und Benutzerfreundlichkeit ist deshalb ein Fokus bei der weiteren Entwicklung der Spiele. Im Hinblick auf Personen mit Lernschwierigkeiten müssen bestimmte Anliegen hinsichtlich der Handhabung berücksichtigt werden. Zuallererst muss eine einfache und leicht verständliche Sprache Anwendung finden (Flieger 2015; Hauser 2016). Spezielle Ausdrücke müssen durch etablierte, gut bekannte und gebräuchliche Wörter für Buttons, Aufgaben und Gegenstände ersetzt werden. Lange Textpassagen sollen vermieden werden; Videotutorials könnten ein zugänglicher Weg sein, um den Bedürfnissen der Anwenderinnen und Anwender gerecht zu werden. Zusätzlich müssen grafische Verbesserungen für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen in Betracht gezogen werden. Darüber hinaus ist das Starten der Spiele im Unterricht verbessert und leichter handhabbar zu machen, denn Lehrerinnen und Lehrer haben im schulischen Alltag nur ein paar Minuten Zeit, um die Software in Betrieb zu setzen. Das Starten der Spiele wird demzufolge auf einige gut bekannte Schritte minimiert. Erhöhte oder sogar vollständige Benutzerinnen- und Benutzerfreundlichkeit kann Hürden des Alltags ausgleichen und maßgeblich zu einem Austausch auf Augenhöhe beitragen. Im Zentrum steht die Befähigung Aller zum Fertigstellen des Spiels; Unterstützung ist dabei nicht formalisiert und unkompliziert im Verlauf der Spiels.

8. Conclusio

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass der Einsatz von Spielen in Kombination mit spielbasierten Dialogen einen wichtigen Anstoß für die Thematisierung von zentralen Problemlagen geben kann. Dabei hilft das Herstellen einer spielerischen und angenehmen Atmosphäre, um frei über die Auswirkungen unterschiedlicher (gesamtgesellschaftlicher) Krisen auf die persönliche Lebenswelt und die Schule zu sprechen. Gleichzeitig müssen technologische Barrieren abgebaut werden und es besteht weiterhin die Gefahr, dass marginalisierende Praktiken wie z. B.: Bemitleiden, Verniedlichen und Abwerten in inklusiven Unterrichtssettings von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern reproduziert werden.

Literatur

Berger, Florian/Liapis, Antonios/Yannakakis, Georgios (2012): Prototyping an Adaptive Educational Game for Conflict Resolution, in: ITS 2012 Workshop: Emotion in Games for learning, online unter: https://tinyurl.com/ya9a52de (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Berne, Eric (1970): Spiele der Erwachsenen, Hamburg: Rowohlt.

Bleumers, Lizzy/All, Anissa/Mariën, Ilse/Schurmans, Dana/Van Looy, Jan/Jacobs, An/Willaert, Koen/De Grove, Frederic (Hg.) (2012): The State of Play of Digital Games for Empowerment and Inclusion: Analysis of Literature and Empirical Cases Challenges – Final Report, prepared by IBBT-Digital Society as part of the Digital Games for Empowerment and Inclusion (DGEI) Project, online unter: http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/eInclusion/documents/DGEI_D1Annex1IBBT_StateOfPlayintermediateforweb.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bodine, Richard/Crawford, Donna (1998): The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools, San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur, Hrsg. von Margareta Steinrücke, 1. Hamburg: VSA Verlag Hamburg.

Clarke, Adele E. (2005): Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn, Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

Clarke, Adele E. (2009): From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? in: Morse, Janice M./Stern, Phyllis N./Corbin, Juliet/Bowers, Barbara/Charmaz, Kathy/Clarke, Adele E. (Hg.): Developing Grounded Theory. The Second Generation, Walnut Creek: Left Coast Press, 194–221.

De Schutter, Bob/Vanden Abeele, Vero (2008): Meaningful play: Digitale spellen als bron van leren, Leuven: E-Treasure project report, online unter: https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/270390/1/bron%20van%20leren.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Egenfeldt-Nielsen, Simon (2007): Third generation educational use of computer games, in: Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16/3, 263–281.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek: Rowohlt.

Flieger, Petra (2015): Verteilt Leicht Lesen die Macht neu? in: Candussi, Klaus/Fröhlich, Walburga (Hg): Leicht Lesen. Der Schlüssel zur Welt, Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 143–153.

Hauser, Mandy (2016): Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, in: Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 77–98.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 53, 2002; 354–361, online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html#idm1177168 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Jenkins, Henry/Purushotma, Ravi/Weigel, Margaret/Clinton, Katie/Robison, Alice J. (2006): Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century, Chicago: MacArthur Foundation.

Koenig, Oliver/Buchner, Tobias (2011): (Inklusive) Forschung als Empowerment? in: Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin/Schubert, Michael (Hg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best Practice, Stuttgart: Kohlhammer, 267–284.

Kremsner, Gertraud/Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2016): Inklusive Forschung, in: Hedderich, Ingeborg/Hollenweger, Judith/Biewer, Gottfried/Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 645–649.

Kremsner, Gertraud/Schmoelz, Alexander/Proyer, Michelle (2017): Against the rules – Disrupting and reassessing discursive practices of playfulness. International Journal for Play, (under review).

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung, Weinheim: Beltz; 5. Auflage.

Nind, Melanie (2014): What is Inclusive Research? London/New Delhi/New York/Sydney: Bloomsbury.

O'Brien, John (2014): Madrid Memo. Memo to the Participants in New Paths to Inclusion Project Meeting, Madrid, online unter: https://personcentredplanning.eu/images/OnlineKnowledgeCenter/New_Paths_to_InclUsion/OBrien_Madrid_memo-2.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Paul, Richard/Elder, Linda (2007): The Art of Socratic Questioning, Dillon Beach: The Foundation for Critical Thinking Press.

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule, Weinheim u. a.: Beltz.

Riemann, Gerhard (2003): A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction into „Doing Biographical Research", in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4/3, online unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1440, (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Scaltsas, Theodore/Alexopoulos, Konstantinos (2013): Creating creativity through emotive thinking, in: Proceedings of the World Congress of Philosophy.

Schmoelz, Alexander (2016). Ernsthafte Spiele als Anlass für Ko-Kreativität? in: Haag, Johann/Weißenböck, Josef/Gruber, Wolfgang/Freisleben-Teuscher, Christian F. (Hg.): Game Based Learning. Dialogorientierung & spielerisches Lernen analog und digital, Brunn am Gebirge: IKON, 107–118.

Schmoelz, Alexander (2017): On Co-Creativity in Playful Classroom Activities. Creativity. Theories – Research – Applications, 4, 25–64, https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/ctra.2017.4.issue-1/ctra-2017-0002/ctra-2017-0002.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schuetze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit, in: Lämmert, E. (Hg.): Erzählforschung, Stuttgart: Metzler, 568–590.

Seitz, Simone/Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung, in: Zeitschrift für Inklusion, Juni 2012. ISSN 1862-5088, online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Stenning, Keith/Schmoelz, Alexander/Wren, Heather/Stouraitis, Elias/Scaltsas, Theodore/Alexopoulos, Konstantinos/Aichhorn, Amelie (2016): Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity? Digital Culture & Education, 8/2, 154–168, online unter: http://www.digitalcultureandeducation.com/uncategorized/stenning-et-al-html/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Stewart, James/Bleumers, Lizzy/Van Looy, Jan/Mariën, Ilse/All, Anissa/Schurmans, Dana/Willaert, Koen/De Grove, Frederik/Jacobs, An/Misuraca, Gianluca (2013): The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy, online unter: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC78777.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

UN (2006) Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), retrieved at: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS.

Walmsley, Jan/Johnson, Kelley (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures, London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Yannakakis, Georgios N./Togelius, Julian/Khaled, Rilla/Jhala, Arnav/Karpouzis, Kostas/Paiva, Ana/Vasalou, Asiminia (2010): Siren: Towards Adaptive Serious Games for Teaching Conflict Resolution, 4th European Conference on Games Based Learning (ECGBL10), Copenhagen, Denmark, 21–22 Oktober, online unter: https://pdfs.semanticscholar.org/51e5/c32b4c78405b81a618ff9f66e9407b9bbf7c.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ramona Zdarsky

Medienbildung an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Österreich

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1068

Abstract

Wie viele Schulen in Österreich bieten Medienschwerpunkte an und welche Lehrinhalte werden in diesen Gegenständen unterrichtet? Die hier präsentierte Studie erfasst und analysiert unter Bezugnahme auf die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung den Status quo der Medienbildung an Schulen in Österreich, um den Status Quo sozialempirisch zu erheben. Dabei beschäftigen sich die Ausführungen angesichts der „Schule 4.0" eingehend mit der medienpädagogischen Option, Medienbildung als Digitale Grundbildung in einem eigenen Unterrichtsfach (mit eigenen „Medien-Lehrerinnen und -Lehrern") zu bündeln, wobei betont wird, dass dies keinesfalls der Idee von Medienbildung als übergreifendes Unterrichtsprinzip widerspricht. Denn aus Sicht der Medienpädagogik stellt sich bei beiden Herangehensweisen die äußerst wichtige Frage, wer diese Lehrinhalte unterrichtet, weshalb dringender Bedarf nach Lehrpersonen mit entsprechenden Qualifikationen besteht.

Media education in general education and vocational training secondary schools in Austria. How many schools in Austria offer media courses, and what is the content taught in these academic subjects? Referring back to teacher training, the study presented here identifies and analyses the status quo of media education at Austrian schools for a socio-empirical survey of the status quo. With a view to "School 4.0", the observations include a detailed discussion of the media-pedagogical option of concentrating media education as Basic Digital Education in a separate academic subject (with special "media teachers"), emphasizing however that this in no way contradicts the concept of media education as a cross-curricular principle. From the perspective of media education, both approaches beg the enormously important question of who will teach this content, which means that there is urgent demand for properly qualified teachers.

1. Einleitung

Medienbildung basiert an Österreichs Schulen im Wesentlichen auf zwei unterschiedlichen Prinzipien bzw. Ideen. Zum einen gibt es die Position, Medienbildung als übergreifendes Unterrichtsprinzip zu berücksichtigen und zum anderen den Standpunkt, dass Medienbildung ein eigenes Unterrichtsfach braucht. Die erste Position ist im Grundsatzerlass zur Medienerziehung 2012 (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014) festgeschrieben, der vorsieht Medienbildung in allen Unterrichtsgegenständen zu berücksichtigen beziehungsweise fachspezifisch einfließen zu lassen. Medienbildung wird hier als Ziel definiert und soll nicht auf einzel-

ne Unterrichtsgegenstände oder Schulstufen reduziert werden. Gleichzeitig haben Schulen im Rahmen der Schulautonomie die Möglichkeit eigene Unterrichtsfächer wie Medienkunde, Mediendesign, Mediengestaltung, Multimedia o. ä. (in Folge als „Medien-Fächer" bezeichnet) zu etablieren und dadurch schulautonome Schwerpunkte zu setzen. In welchem Ausmaß „Medien-Fächer" eingeführt werden ist sehr unterschiedlich. So gibt es an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) einstündige Wahlpflichtgegenstände genauso wie Schulzweige, in denen „Medien-Fächer" als Pflichtgegenstände verankert sind. Außerdem sind „Medien-Fächer" an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zum Teil sehr umfangreich als Pflichtgegenstände in Fach- bzw. Vertiefungsbereichen verankert, beispielsweise in der Fachrichtung Kommunikation- und Mediendesign an höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW). Hinzu kommt nun die im Jänner 2017 präsentierte Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0" (Bundesministerium für Bildung 2017), die eine Verankerung digitaler Grundbildung in den Lehrplänen der Primarstufe und als unverbindliche Übung in der Sekundarstufe 1 vorsieht.

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der zweiten Option, Medienbildung in einem eigenen Unterrichtsfach (mit eigenen „Medien-Lehrerinnen und -Lehrern") zu bündeln, die allerdings keinesfalls der Idee von Medienbildung als übergreifendes Unterrichtsprinzip widerspricht. Selbstverständlich stellt sich bei beiden Herangehensweisen auch die Frage, wer diese Lehrinhalte unterrichtet. Für beide Strategien werden Lehrpersonen mit entsprechender Qualifikation benötigt.

Die Studie geht hier vom Lehramtsstudium Mediengestaltung an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz (Kunstuniversität Linz) und von der Hypothese aus, dass Mediengestaltung, obwohl das dazugehörige Unterrichtsfach nicht im regulären Fächerkanon verankert ist, im Rahmen der Schulautonomie an vielen Schulen angeboten wird. Seit mittlerweile acht Jahren gibt es an der Kunstuniversität Linz österreichweit einzigartig das Lehramtsstudium Mediengestaltung („Mitteilungsblatt UfG 26_2008/09" 2009). Obwohl der Grundsatzerlass zur Medienerziehung inzwischen eine lange Geschichte hat (Blaschitz & Seibt 2008: 16–18) und sowohl Medienbildung als auch Medienkompetenz im Zusammenhang mit Schule immer lauter diskutiert wird, gibt es bis dato aber keine Erhebung der tatsächlich angebotenen „Medien-Fächer" an Österreichs Schulen. Weder gibt es ein Verzeichnis welche Schulen Medienschwerpunkte oder -Fächer anbieten, noch einen Überblick welche Inhalte in diesen schulautonomen Unterrichtsfächern unterrichtet werden. Ziel der Studie war es daher „Medien-Fächer" ausgehend vom Lehramtsstudium Mediengestaltung an Österreichs höheren Schulen (AHS & BHS) zu erfassen, zu verzeichnen und zu analysieren.

Dabei wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Wie viele und welche Schulen in Österreich bieten Medienschwerpunkte, Medienzweige oder einzelne Fächer, die sich mit Mediengestaltung beschäftigen, an?
- Welche Inhalte werden in diesen Fächern unterrichtet bzw. nach welchen Lehrplänen wird unterrichtet?
- Wie sind diese Unterrichtsfächer in die Schulstruktur integriert?
- Deckt sich das Qualifikationsprofil der Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums Mediengestaltung mit den Anforderungen der bereits bestehenden Unterrichtsfächer?
- Welche Ausbildungen weisen derzeitige Lehrpersonen von „Medien-Fächern" vor?
- Welche Ausstattung ist an Schulen notwendig um „Medien-Fächer" in entsprechender Qualität unterrichten zu können?

2. Methodische Vorgehensweise

2.1. Forschungsfeld, Erhebungsinstrument und Datenerhebung

Das Forschungsfeld umfasste ausgehend vom Diplomstudium Lehramt Mediengestaltung an der Kunstuniversität Linz, allgemeinbildende höhere und berufsbildende Schulen, da Absolventinnen und Absolventen des Studiums auf das Lehramt an diesen Schultypen vorbereitet werden. Die Auswahl der zu kontaktierenden Schulen (AHS und BMHS) erfolgte durch umfangreiche Recherche auf zwei Ebenen. Zum einen wurden verschiedenste Personen an den Landesschulräten bzw. dem Stadtschulrat für Wien um Auskunft und Unterstützung gebeten, jene Schulen im jeweiligen Bundesland zu nennen die „Medien-Fächer" anbieten. Parallel dazu wurden verschiedenste Schulführer sowie Schulhomepages auf Schlagworte durchsucht. Berücksichtigt wurden alle höheren Schulen in Österreich, an denen zumindest ein Unterrichtsfach, das in die Kategorie Medienbildung/Mediengestaltung fällt, angeboten wird. Konkret, Unterrichtsfächer, die gestalterische Komponenten beinhalten. Gesucht wurde nach Schlagworten wie Medien, Mediendesign, Medienkunde, Multimedia, Mediengestaltung, Kommunikationsdesign sowie im Lehrstoff bzw. den Beschreibungen nach Fotografie, Bildbearbeitung, Film/Video, Animation, Audio, Grafik, Webdesign und Webprogrammierung. Nicht einbezogen wurde Informatik, Office Management oder netzwerktechnische Unterrichtsfächer.

So konnte eine Liste potenzieller Schulen erstellt werden. Die Liste umfasst österreichweit 231 Schulen, darunter Gymnasien, Real- und Oberstufengymnasien, Handelsschulen und Handelsakademien, Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Fachschulen, Höhere technische Lehranstalten und Höhere Lehranstalten für Mode und künstlerische Gestaltung. Im Bereich der BHS kann annähernd von Vollständigkeit ausgegangen werden, da angebotene Fachrichtungen, Vertiefungen oder Ausbildungsschwerpunkte im ABC der berufsbildenden Schulen (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016) verzeichnet sind.

Als Erhebungsinstrument diente ein eigens entwickelter Online-Fragebogen, der Daten zu folgenden sechs Bereichen erhob:

- Daten der Schule
- Organisatorische Details des Unterrichtsfaches
- Inhaltliche Details des Unterrichtsfaches (inkl. Hochladen des Lehrplans)
- Informationen über die Lehrpersonen
- Informationen über die Ausstattung der Schule
- Kontaktdaten der Befragten

Die schriftliche Online-Erhebung hat den Vorteil, das hier mit sehr geringem Zeit- und Ressourcenaufwand eine große Anzahl an Personen kontaktiert werden kann und räumliche Distanzen keine Rolle spielen. Beides war wesentlich für die Realisierung der Studie.

Die Datenerhebung fand im Zeitraum Mitte April 2016 – Ende Mai 2016 statt, wobei jeweils die Direktorinnen, Direktoren und Sekretariate der 231 Schulen per E-Mail die Information zur Studie erhielten.

2.2 Analyse des Rücklaufs

231 Direktorinnen und Direktoren verschiedenster Schultypen österreichweit wurden per E-Mail kontaktiert. Insgesamt ist der Fragebogen 81 Mal ausgefüllt worden, davon 53 Mal vollständig. Als „vollständig ausgefüllt" gelten auch Fragebögen, in denen angegeben wird, dass es an dieser Schule kein Unterrichtsfach im Bereich Medienbildung/Mediengestaltung gibt. 22 Schulen meldeten dies per E-Mail oder im Fragebogen zurück. 15 Schulen entschieden sich gegen die Teilnahme an der Studie, mehr als ein Drittel davon aus Zeit- und Ressourcengründen.

Die vollständig ausgefüllten Fragebögen wurden nach folgenden Kriterien geprüft:

- vollständig ausgefüllte Daten der Schule (1. Teil des Fragebogens)
- ein Unterrichtsfach (oder mehrere) im Bereich Medienbildung/Mediengestaltung/Mediendesign/Medienkunde/Multimedia
- zumindest teilweise ausgefüllter 2. Teil des Fragebogens (Organisatorische Details) – Ausschluss bei Nicht-Angeben des Namens des Unterrichtsfaches
- zumindest teilweise ausgefüllter 3. Teil des Fragebogens (Inhaltliche Details) – Ausschluss bei Nicht-Angeben der Schwerpunkte
- 38 Fragebögen konnten nach der Datenbereinigung für die Studie verwendet werden.

2.3 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Analyse der Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer sowie der Antworten aus den offenen Fragen erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015). Zentrales Element der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein gut und genau begründetes Kategoriensystem, anhand dessen der Text analysiert wird (Mayring 2015: 51). Hier wurde die induktive Kategorienbildung (Mayring 2015: 85) gewählt, um dem Anliegen der Studie, Medienbildung aus Sicht der Schulen und damit auch der Lehrerinnen und Lehrer darzustellen, gerecht zu werden.

Die leitenden Fragen waren dabei:

- Welche Lehrinhalte werden in den Unterrichtsgegenständen unterrichtet?
- Welche Ausbildungen haben die Lehrpersonen dieser Fächer?
- Welche Ausstattung ist notwendig um dieses Fach in entsprechender Qualität unterrichten zu können?
- In welchen Bereichen brauchen Lehrerinnen und Lehrer von „Medien-Fächern" Kompetenzen?

Alle von Mayring (2015) beschriebenen Schritte sind für jede Fragestellung durchgeführt worden, begonnen mit der Bestimmung des Ausgangsmaterials und der Festlegung der Fragestellung über die Bestimmung der Analyseeinheiten, Selektionskriterien und Abstraktionsniveaus bis hin zur Kategorienformulierung, Revision und Analyse (Mayring 2015: 54–61, 86–89).

Bei allen vier Fragestellungen wurde eine inhaltliche Sättigung erreicht (Glaser & Strauss 2010: 125–126; Kaufmann 1999: 153–154), trotzdem sind der Vollständigkeit halber alle Daten zur jeweiligen Fragestellung bearbeitet worden. Dadurch kann angenommen werden, dass die Ergebnisse übertragbar sind und auch die Analyse weiterer Daten keine neuen Erkenntnisse gebracht hätte. Eine Ausnahme bildet die Analyse der Lehrinhalte, hier kann lediglich bei den AHS, den höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe und den Handelsakademien von Übertragbarkeit gesprochen werden, da wie oben beschrieben bereits nach gut der Hälfte eine

inhaltliche Sättigung (Glaser & Strauss 2010: 125–126; Kaufmann 1999: 153–154) erreicht war. Nachdem aber nur eine HTL und zwei HBLA in der Auswertung einbezogen werden konnten, sind die Ergebnisse auf diese Schultypen nicht übertragbar.

3. Ergebnisse

3.1 Schulen mit Medienschwerpunkten oder Unterrichtsfächern im Bereich Medienbildung/Mediengestaltung

Österreichweit konnten 38 allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen (AHS & BHS) mit „Medien-Fächern" erfasst und verzeichnet werden. Wie in Abbildung 1 zu sehen, bilden die höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) und die Gymnasien (BG, BRG, BORG) mit je 14 Schulen die beiden größten Anteile, hinzu kommen sieben Handelsakademien (HAK), zwei höhere Bundeslehranstalten (HBLA) und eine höhere technische Lehranstalt (HTL).

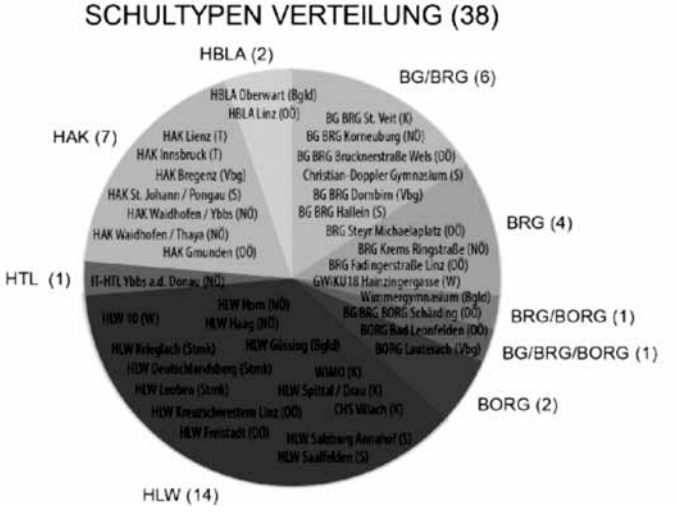


Abb. 1: Schulen mit „Medien-Fächern" nach Schultypen.

Eine vollständige Auflistung inkl. Fach und Themenschwerpunkte der Schulen ist zu finden in: Zdarsky, Ramona (2016): Medienbildung an Österreichs Schulen, Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz: Diplomarbeit.

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Unterrichtsfächer

Um zu zeigen, was an Österreichs Schulen unter Medienbildung verstanden wird und welche Inhalte in „Medien-Fächern" unterrichtet werden, wurden die Lehrpläne der Unterrichtsfächer qualitativ analysiert, dabei konnten 39 Kategorien induktiv gebildet werden. Abbildung 2A zeigt die große inhaltliche Bandbreite der Medienbildung an AHS und BHS. Die Lehrin-

halte reichen von *Film|Video Produktion* inklusive *Animation*, über *Audio*, *Fotografie*, *digitale Bildbearbeitung*, *Vektorgrafik* und *Layout*, über theoretische Auseinandersetzungen, *Werbung*, *Öffentlichkeitsarbeit* und *Printmedien-Produktion* bis hin zu *Webdesign* sowie *Webprogrammierung*, inklusive vertiefender Kenntnisse und *zeitbasierter Anwendungen*.

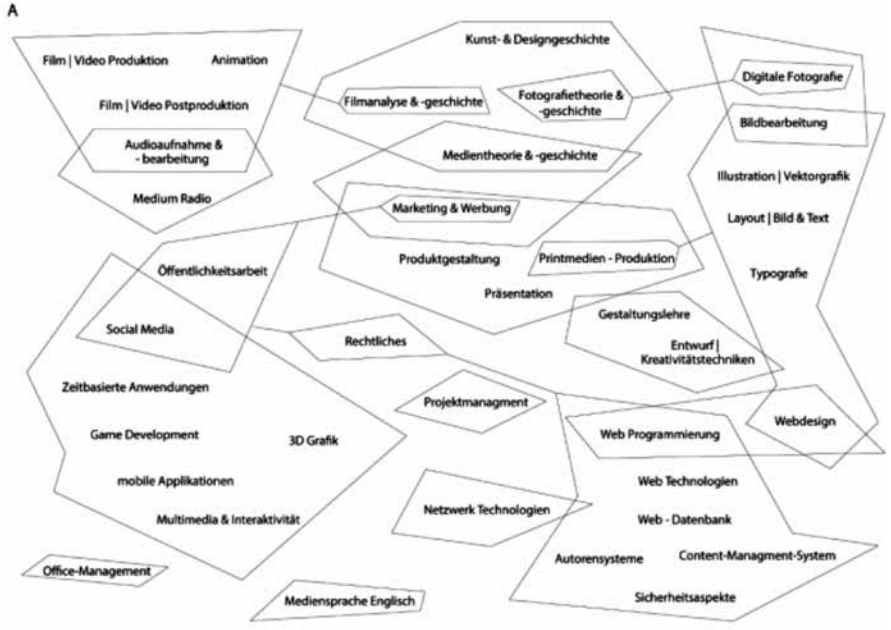


Abb. 2A: Lehrinhalte der „Medien-Fächer" an Österreichs AHS und BHS

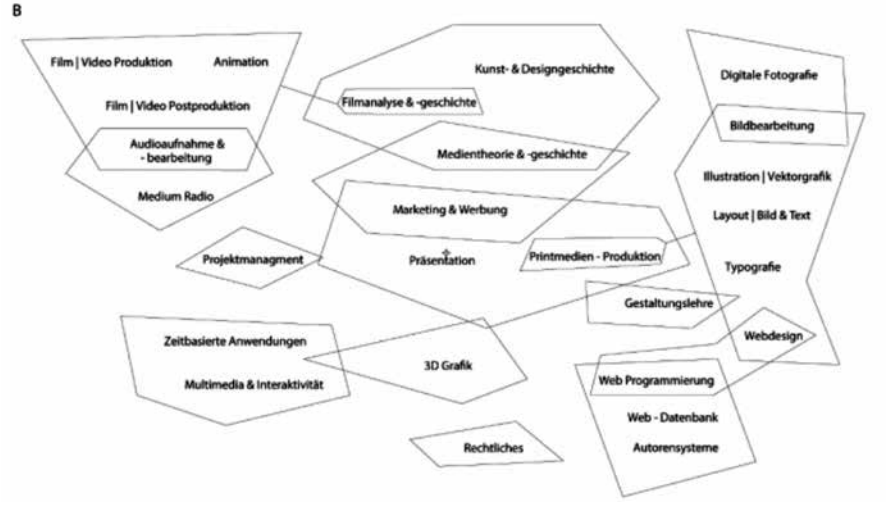


Abb. 2B: Grundgerüst der Medienbildung an Schulen

Der Großteil der Lehrinhalte spielt sowohl an AHS als auch an BHS eine Rolle. Die Lehrinhalte überschneiden sich demnach in vielen Bereichen und ergeben ein gemeinsames *Grundgerüst der Medienbildung*. Dieser Korpus beinhaltet, wie in Abbildung 2B zu sehen ist, den gesamten Bereich um *Film|Video*, *Animation* und *Audio*, den gesamten Bereich des Kommunikationsdesigns sowie *Webprogrammierung*, *-Datenbanken* und *Autorensysteme*, *3D Grafik*, aber auch zeitbasierte, interaktive multimediale Anwendungen, *Marketing & Werbung* sowie *Präsentation*, *Projektmanagement* und theoretische Positionen.

Auffallend im Vergleich der allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen sind zwei Aspekte:

1. Bei beiden Schultypen spielen *Film|Video* und *Audio*, *Fotografie*, *Bildbearbeitung*, *Illustration|Vektorgrafik*, *Layout*, *Typografie* und *Webdesign* eine große Rolle. Diesen Kategorien wurden auffallend viele Lehrpläne beider Schultypen zugeordnet.
2. Es fällt sehr deutlich auf, dass der gesamte „Web-Bereich" von den berufsbildenden höheren Schulen dominiert wird. Einerseits geht hier die Auseinandersetzung viel tiefer, da einige Lehrinhalte in diesem Bereich nur an BHS genannt werden, wie z. B. *Content-Management-Systeme*, *Sicherheitsaspekte*, *Web-* und *Netzwerktechnologien*. Anderseits zeigt sich auch, dass dem gesamten „Web-Bereich" insgesamt viel mehr Lehrpläne von BHS zugeordnet wurden als von AHS. Auch *Game-Development*, *mobile Applikationen*, *Social Media* und *Öffentlichkeitsarbeit* sind vermehrt in BHS-Lehrplänen zu finden.

Der Vergleich der Lehrinhalte an AHS zum *Grundgerüst der Medienbildung* zeigt, dass hier kaum Unterschiede bestehen. Es kann daher von einem allgemeinbildenden Korpus der Medienbildung gesprochen werden, der an berufsbildenden Schulen in bestimmten Bereichen erweitert wird.

3.3 Verankerung der „Medien-Fächer" innerhalb der Schulstruktur

„Medien-Fächer" schöpfen die gesamte Bandbreite der Fachtypen (Pflichtgegenstand, Wahlpflichtgegenstand, Freigegenstand, unverbindliche und verbindliche Übung) aus. Auffallend ist, dass ein Großteil der 48 analysierten Unterrichtsfächer als Pflichtgegenstand oder Wahlpflichtgegenstand geführt wird. Um hier konkretere Aussagen machen zu können wäre allerdings eine größer angelegte Studie mit statistisch relevantem Rücklauf erforderlich. Das betrifft auch die Verteilung der maturablen „Medien-Fächer". Hier kann festgestellt werden, dass es sowohl an AHS als auch an BHS maturable „Medien-Fächer" gibt. Außerdem zeigt die Analyse der Stundenverteilung nach Schulstufen und Schultyp, dass Medienbildung tendenziell eher in höheren Schulstufen angeboten wird, das heißt konkret ab der 9. Schulstufe (5. Klasse AHS/1.Klasse BHS). Zum Teil ergibt sich das in dieser Studie durch die berufsbildenden höheren Schulen, die erst mit der 9. Schulstufe beginnen. Die Analyse zeigt aber, dass auch an allgemeinbildenden höheren Schulen Angebote in diesem Bereich vermehrt in der Oberstufe gesetzt werden.

3.4 Kompetenzbereiche für Lehrerinnen und Lehrer von „Medien-Fächern“ und deren Vergleich mit dem Qualifikationsprofil von Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums Mediengestaltung

Bei schulautonom eingerichteten Unterrichtsfächern mit eigenen Lehrplänen kann sich die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung nicht wie beispielsweise in Unterrichtsgegenständen mit standardisierten Lehrplänen, am Lehrplan der Unterrichtsfächer orientieren. Hochschulen und Schulen schreiben ihre Curricula bzw. Lehrpläne parallel. Ein wechselseitiger Austausch ist wichtig, daher wurde danach gefragt, in welchen Bereichen Lehrerinnen und Lehrer von „Medien-Fächern“ Kompetenzen benötigen, um ihr Fach unterrichten zu können. In der Folge wurden die so entwickelten Kompetenzbereiche mit dem Curriculum des Lehramtsstudiums Mediengestaltung („Studienplan Lehramt an der Kunstuniversität Linz“ 2013) verglichen, um festzustellen, ob sich die Anforderungen mit dem Qualifikationsprofil der Absolventinnen und Absolventen decken.

Die Studie zeigt, dass alle im Fragebogen genannten Kompetenzbereiche überwiegend als wichtig eingestuft werden. Zusätzlich konnten durch die Analyse der Antworten aus den offenen Fragen weitere Kategorien induktiv gebildet werden. Abbildung 3 zeigt 22 Kompetenzbereiche, die aus Sicht der derzeitigen Lehrerinnen und Lehrer von „Medien-Fächern“ wichtig sind und stellt diese in fünf Gruppen dar: die *gestalterisch-künstlerischen Kompetenzbereiche* (links oben), die *Kompetenzbereiche der Mediennutzung* (rechts), die *theoretisch-wissenschaftlichen Kompetenzbereiche* (unten), der *Kompetenzbereich Projektmanagement* (mittig) sowie alles verbindend der *Kompetenzbereich Didaktik und Pädagogik*.

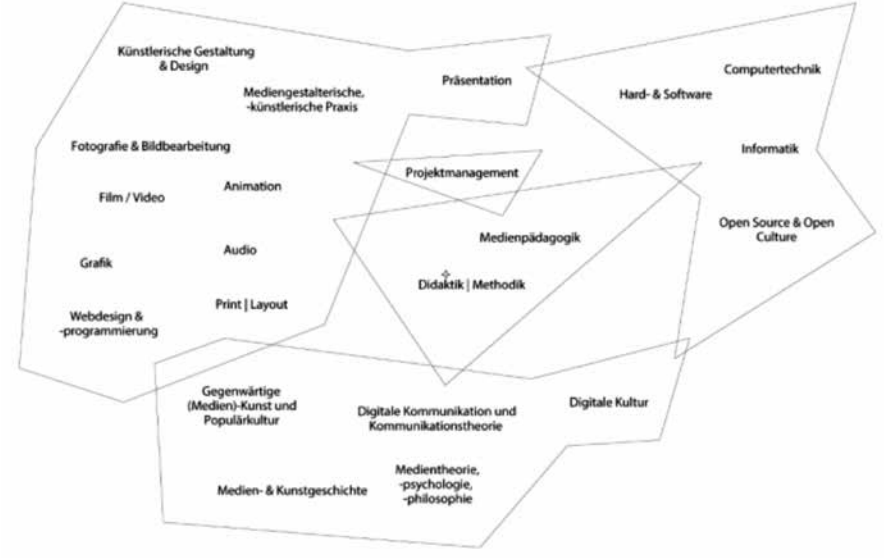


Abb. 3: Kompetenzbereiche für Lehrpersonen von „Medien-Fächern“

Der Vergleich der 22 Kompetenzbereiche mit dem derzeitigen Curriculum des Diplomstudiums Lehramt Mediengestaltung zeigt, dass der Großteil der Kompetenzbereiche in den sechs Fachbereichen des Curriculums, *Gestaltungspraxis Digitale Medien* und *Digitale Medien – künstlerisch wissenschaftliches Fach*, *Kultur-Medienwissenschaft* und *Medien- und Kommunikationstheorie*, *Didaktik und Pädagogik* sowie *Digitale Medien – Programmlehre* („Studienplan Lehramt an der Kunstuniversität Linz" 2013: 31–33) enthalten ist. Ein Stück weit ergibt sich dies durch die Art der Fragestellung in der Erhebung, das heißt durch die Vorgabe einiger Kompetenzbereiche neben der offenen Fragestellung. Trotzdem fällt auf, dass einzig die Kompetenzbereiche *Computertechnik*, *Informatik* und *Hardware* im Curriculum nicht zu finden sind. Da der Studienplan neben den Pflichtfächern und Pflichtwahlfächern auch *Freie Wahlfächer* im Ausmaß von 12 ECTS („Studienplan Lehramt an der Kunstuniversität Linz" 2013: 12) beinhaltet, haben die Studierenden hier die Möglichkeit zusätzliche Qualifikationen zu erwerben.

Welche Kompetenzen tatsächlich erworben werden wird von zwei Faktoren beeinflusst. Einerseits ist die konkrete Umsetzung der Universität entscheidend, das heißt wie die Universität diese Fachbereiche versteht und welche Lehre angeboten wird. Andererseits kommt es auch auf die individuelle Schwerpunktsetzung der Studierenden an und wie sie innerhalb der Wahlmöglichkeiten entscheiden. Vor diesem Hintergrund zeigt die Betrachtung des Lehrveranstaltungsangebotes (Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz 2017), dass sowohl der Studienplan als auch das derzeitige Lehrveranstaltungsangebot der Kunstuniversität Linz die Aneignung von Kompetenzen in allen genannten Bereichen erlauben, die erforderlich sind für das Unterrichten von „Medien-Fächern".

3.5 Ausbildungen der derzeitigen Lehrerinnen und Lehrer von „Medien-Fächern"

Im Gegensatz zu Unterrichtsfächern im regulären Fächerkanon fehlt schulautonom eingerichteten „Medien-Fächern" die direkte Verknüpfung zum Lehramtsstudium. Daher stellt sich die Frage welche Ausbildungen derzeitige Lehrerinnen und Lehrer von „Medien-Fächern" mitbringen. Die induktive Analyse zeigt, dass viele Lehrpersonen ihr Ausbildungsprofil aus mehreren Bausteinen zusammengestellt haben und sich durch Lehrgänge, Fortbildungen, andere Studien oder autodidaktisch weiterbilden.

Zunächst sind vier Hauptkategorien zu nennen: Nahezu alle Lehrpersonen haben zumindest eine dieser vier genannten Ausbildungen abgeschlossen. Hinzukommen ergänzend oder in Kombination:

- *Facheinschlägiges Studium Medien* (Studium an einer Fachhochschule wie z. B.: Medientechnik & -design, MulitMediaArt, Medientechnik oder Informationsdesign)
- *Künstlerisches Lehramtsstudium* (Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten, Technisches Werken, Mediengestaltung)
- *Facheinschlägiger Lehrgang Medien* (z. B.: Multimedia & Webdesign, Software-Lehrgänge zu Videoschnitt, Bildbearbeitung, etc.)
- *Informatik Studien/Ausbildungen mit und ohne pädagogischen Schwerpunkt*

Nahezu alle Lehrpersonen haben zumindest eine dieser vier genannten Ausbildungen abgeschlossen. Hinzukommen ergänzend oder in Kombination:

- *Facheinschlägige Fortbildungen (Medien) an einer Pädagogischen Hochschule*

- *vertiefendes künstlerisches oder theoretisches Studium* (z. B.: freies künstlerisches Studium an einer Kunstuniversität oder theoretisches Studium im Bereich der Kommunikations-, Kunst- und Medienwissenschaften)
- *Studium Medienpädagogik*
- *sonstige pädagogische Studien* (z. B.: fachfremdes Lehramtsstudium)
- *autodidaktische Weiterbildung*

3.6 Notwendige Ausstattung an Schulen für den Unterricht in „Medien-Fächern"

Um „Medien-Fächer" in entsprechender Qualität unterrichten zu können, muss an Schulen die entsprechende Ausstattung vorhanden sein. Welche Ausstattung benötigt wird, kann in sieben induktiv gebildeten Kategorien dargestellt werden:

- *Computer*
- *Software*
- *Foto- und Filmausrüstung*
- *Audioausrüstung*
- *zusätzliche Geräte*
- *Internet*
- *Netzwerk*

Nahezu alle untersuchten Schulen nannten die ersten drei Kategorien, demnach werden *Computer* plus die entsprechende *Software*, sowie eine *Foto- und Filmausrüstung* jedenfalls für den Unterricht benötigt. An etwa einem Drittel der Schulen bedarf es außerdem einer *Audioausrüstung*. Einige Schulen nannten darüber hinaus *zusätzliche Geräte*, eine funktionierende *Internetverbindung* und ein stabiles *Netzwerk*.

4. Diskussion und Fazit

Was Medienbildung an Österreichs Schulen ist, zeigt die Studie zum einen durch die Erfassung der tatsächlichen Angebote an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen und zum anderen durch die Analyse der Lehrinhalte in „Medien-Fächern". Mit 38 Schulen österreichweit wird ein sehr guter Einblick in die Bandbreite und Vielfältigkeit der Medienbildung gegeben. Obwohl hier natürlich keinesfalls von Vollständigkeit gesprochen werden kann, sind die 14 aufgelisteten Gymnasien besonders hervorzuheben, da es bis dato keine Auflistung von „Medien-Fächern" oder -Schwerpunkten an AHS gibt. Im Gegensatz zu BHS Fachrichtungen bzw. Vertiefungen die bundesweit zur Orientierung für Schülerinnen und Schülern verzeichnet sind (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016). Die Recherche lässt vermuten, dass um ein Vielfaches mehr „Medien-Fächer" in Österreich angeboten werden als diese Studie erfassen konnte und zeigt damit auch, welches Potenzial in weiterführender Forschung steckt.

Die Darstellung der Lehrinhalte in „Medien-Fächern" sowie das daraus entwickelte *Grundgerüst der Medienbildung* (Abb. 2B) zeigt erstmals, was unter Medienbildung an AHS und BHS verstanden und unterrichtet wird. Die qualitative Inhaltsanalyse der schulautonomen Lehrpläne ermöglicht einen Blick, der gemeinsam mit den ebenfalls qualitativ und induktiv entwickelten *Kompetenzbereichen für Lehrerinnen und Lehrer* von „Medien-Fächern" einen Orientierungspunkt für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung aber auch für Absolventinnen und

Absolventen des Lehramtsstudiums Mediengestaltung bilden kann. Das Besondere der Studie ist, dass alle Fragestellungen durch die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer und die qualitative Inhaltsanalyse aus Sicht der Schulen erfasst und dargestellt werden. Die Studie geht dabei bewusst von einem sehr weit gefassten Medienbildungs-Begriff aus.

Neben der Analyse und Darstellung der Medienbildung an sich geht die Studie wie bereits angesprochen auch auf die Lehrerinnen und Lehrer ein, die diese Inhalte unterrichten. Zum einen über die Beschreibung jener *Kompetenzbereiche für Lehrerinnen und Lehrer* (Abb.3), die Lehrpersonen als wichtig für ihren Unterricht erachten und zum anderen über die Betrachtung der Ausbildungsprofile. Hier zeigt sich deutlich, dass die Implementierung der Medienbildung als Unterrichtsfach spezifisch gebildeter Lehrkräfte bedarf. In dem Zusammenhang ist klar, dass auch wenn Lehrerinnen und Lehrer von „Medien-Fächern" durch persönliche Weiterbildung die entsprechenden Qualifikationen erwerben, das Angebot an Lehramtsstudien im Bereich Medienbildung derzeit ihrer Bedeutung in einer medial geprägten Gesellschaft nicht gerecht wird.

Abschließend zu den Ergebnissen in Bezug auf die notwendige Ausstattung an Schulen und die Verankerung der „Medien-Fächer" innerhalb der Schulstruktur: Die Darstellung der sieben Ausstattungskategorien macht deutlich, dass Schulen in dieser Hinsicht einigermaßen gefordert sind, wenn sie „Medien-Fächer" anbieten. Die Auflistung der Ausstattungskategorien bietet einen Anhaltspunkt für Schulen, die ein solches Fach etablieren wollen. In Bezug auf die Verankerung der Unterrichtsfächer in der Schulstruktur wird gezeigt, dass „Medien-Fächer" die gesamte Bandbreite an Fachtypen ausschöpfen. Um konkrete Aussagen beispielsweise zum Stundenausmaß, maturablen Gegenständen oder der Jahrgangsverteilung machen zu können, wäre aber eine größer angelegte Studie mit statistisch relevantem Rücklauf erforderlich.

In Bezug auf die Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0" (Bundesministerium für Bildung 2017) bleibt zu sagen: Medienbildung in bereits bestehenden Unterrichtsgegenständen an Schulen ist sehr vielfältig und breit gefächert (Abb. 2A) und das soll sie auch sein. Es ist die Aufgabe der Schule auf „das Leben und den künftigen Beruf" (BGBl Nr. 242/1962, 1962; SchOG §2) vorzubereiten. Hierzu gehört in einer medial geprägten Welt und Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, eine umfangreiche Medienbildung die über die Nutzung digitaler Medien hinausgeht und einen partizipativen, kritischen, reflektierten aber auch kreativen Umgang mit allen Medien thematisiert und fördert.

Danksagung

Abschließend bedanke ich mich sehr herzlich bei allen teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern und Schulen durch deren Zutun die Studie erst möglich geworden ist, sowie bei Univ.-Prof. Dr. Stefan Sonvilla-Weiss und allen Unterstützerinnen und Unterstützern an den Landesschulräten bzw. dem Stadtschulrat für Wien.

Literatur

BGBl Nr. 242/1962, Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) §(1962), online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Blaschitz, Edith/Seibt, Martin (Hg.) (2008): Medienbildung in Österreich: historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis, Berlin: LIT.

Bundesministerium für Bildung (2017): Schule 4.0 – jetzt wirds digital, online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/schule40/index.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass. Bundesministerium für Bildung und Frauen, online unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?51oyce (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016): ABC der berufsbildenden Schulen 2016 (45. Aufl.), Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2010): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung, Bern: Huber.

Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview, Konstanz: UVK.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage), Weinheim/Basel: Beltz.

Mitteilungsblatt Nr. 26_2008/09 der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz (2009): Zentrale Verwaltung der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung, online unter: https://ufgonline.ufg.ac.at/ufg_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=7527 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Studienplan Lehramt an der Kunstuniversität Linz (2013): online unter: https://www.ufg.ac.at/fileadmin/media/zentrale_verwaltung/studienplaene_und_anrechnungen/Studienplaene_aktuell/Lehramt-BETGWEMG.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz (2017): ufgonline [589 Unterrichtsfach Mediengestaltung (UG2002/13W, Diplomstudium, laufend)], online unter: https://ufgonline.ufg.ac.at/ufg_online/webnav.ini (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Zdarsky, Ramona (2016): Medienbildung an Österreichs Schulen. Diplomarbeit: Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz.

Klaus Rummler

Lernen mit Online-Videos – Eine Einführung

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1041

Abstract

Klaus Rummler diskutiert den Bereich „Lernen mit Online-Videos“: dabei geht es um Erklärvideos in der Lehramtsausbildung, Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung, um Hochschuldidaktik und Schulunterricht. Aus der Perspektive einer kulturwissenschaftlich orientierten, erziehungswissenschaftlichen Medienpädagogik liefert der Beitrag dabei einen Überblick über aktuelle Zugänge und Handlungspraktiken zum Thema Lernen mit Online-Videos. Die Handlungspraxis des Lernens mit Online-Videos wird theoretisch im Dreiecksverhältnis der Sozio-kulturellen Ökologie aus Strukturen, kulturellen Praktiken und Handlungs- bzw. Wirksamkeitskompetenzen verortet. Nach einer Typisierung oder definitorischen Einordnung von Online-Videos wird der Versuch angestellt, das Lernen mit Online-Videos lerntheoretisch zu verorten. Im Anschluss spannt der Beitrag das Thema Lernen mit Videos über die pädagogischen Handlungsfelder Lehramtsausbildung, Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung, Hochschuldidaktik und Schulunterricht auf. Abschließend scheint es nötig auch die Grenzen des Lernens mit Online-Videos sowie die Gründe für die Nicht-Nutzung zu diskutieren.

Learning with online videos – an introduction. Klaus Rummler discusses the field of “learning with online videos”, using explanatory videos in teacher training, vocational training and further professional training, in university didactics and classroom teaching. From the perspective of an educational science-oriented media education informed by cultural studies, this contribution offers an overview to current approaches and practices in the field of learning with online videos. The practice of learning with online videos is theoretically framed by the triangular relationship of the socio-cultural ecology consisting of structures, cultural practices and agency. After a definitory typography of online videos, the contribution tries to situate learning with online videos within different theories of learning. The paper goes on to discuss the issue of learning with online videos within the pedagogical fields of teacher education, professional (further) education and work-based training, higher education, and school education. Finally, it seems necessary to show limitations of learning with online videos as well as discussing some causes for non-usage of online videos.

1. Online-Videos im Gefüge der Sozio-kulturellen Ökologie

In Deutschland besuchen etwa ein Drittel aller Internetnutzerinnen und -nutzer die Seite *YouTube* (ARD/ZDF-Onlinestudie 2016; Nielsen Digital Content Measurement 2015). Damit ist *YouTube* und das Thema Online-Videos zum festen Bestandteil von Internetnutzung gewor-

den. Noch allgemeiner kann man vermutlich formulieren, dass Online-Videos – und *YouTube* steht hier exemplarisch – zu einem neuen Leitmedium geworden sind. Damit ist ein neuer Kulturraum (Marotzki/Meister/Sander 2000) entstanden, der mit seiner Bildungsfunktion vielfältig in dynamische kulturelle Entwicklungen verflochten ist. So ist das Aufkommen von *YouTube* beispielsweise mit der Dreiecksbeziehung der *Sozio-kulturellen Ökologie* (Rummler 2014) oder dem *Mobile Complex* (Pachler/Bachmair/Cook 2010) erklärbar, das auf der Grundlage des zunächst bipolaren *Structuration Models* von Anthony Giddens (1984) entstanden ist und um den Pol der kulturellen Praktiken erweitert wurde. Die drei Pole des Dreiecks sind *gesellschaftliche, soziale und technologische Strukturen* (social and technological structures), *kulturelle Praktiken* (cultural practices) und *Handlungs- bzw. Wirksamkeitskompetenzen* (agency):

Die *gesellschaftlichen, sozialen und technologischen Strukturen*, wie sie sich in den letzten 30 Jahren in Zentraleuropa entwickelt haben, sind einer der Wegbereiter für den Erfolg von *YouTube*. Zentrale Stichworte sind hier unter anderen: Risikogesellschaft (Beck 1986), Individualisierung/Fragmentierung (Schulze 1992), Post-Strukturalismus und sich daran anschließende Gesellschaftszuschreibungen wie z. B. Informationsgesellschaft (Giesecke 2002), oder Netzwerkgesellschaft (Castells 2004) usw. In dieser Logik kam seit den 1980er Jahren der Personal Computer ins Spiel, der als notwendige Erfindung ein Produkt von Gesellschaft und Kultur ist. Meilensteine dieser Entwicklung sind die Erfindung des TCP/IP-Protokolls als Grundlage der Kommunikation von Computern untereinander und als Grundlage des Internets sowie die Erfindung der grafischen Benutzeroberfläche. In den 1990er Jahren sind dann zwei maßgebliche Systeme zusammengewachsen, nämlich die fernmündliche Kommunikation per Telefon und die räumliche Mobilität.

Daraus sind zunächst das Autotelefon und später die im deutschsprachigen Raum sogenannten Handys entstanden. Die für uns aktuell folgenschwerste und spürbarste Entwicklung ist wiederum die Verbindung zuvor getrennter Systeme, nämlich das Verschmelzen des Computers mit dem Handy in der Form der Smartphones. Pachler et al. (2010) beschreiben die zentralen Merkmale von Smartphones mit „increasing portability, functional, multimedia convergence, ubiquity, personal ownership, social interactivity, context sensitivity, location awareness, connectivity and personalisation" (Pachler et al. 2010: 7). Mittlerweile sind das Smartphone und die darauf befindlichen Anwendungen eingebunden in ein System aus konvergenten Medien und Dienstleistungen, das von den Dienstleistungen und Plattformen im Internet kaum mehr zu trennen ist: Massenkommunikation ist die mobile, vernetzte und individualisierte Anwendung abstrakter Technologien, die einen institutionalisierten Rahmen erzeugen (Beispiel: *YouTube* als rahmende Plattform), innerhalb dessen die Userinnen und User sinnhafte Anwendungen finden *müssen*. Die Userinnen und User selbst sind dabei eingebunden in und werden geprägt durch soziale und gesellschaftliche Strukturen wie Schule, Peer-Groups und gesellschaftliche Milieus, wobei es Gesellschaft als solche ist, die wiederum Systeme wie *YouTube* hervorbringt, erzeugt und reproduziert.

Kulturelle Praktiken fokussieren die Frage nach den Mediennutzungsmustern der Userinnen und User bzw. der kulturellen Praktiken im Alltag. Vor dem Hintergrund mobilisierter Massenkommunikation bedeutet das für die Nutzung mobiler Medien im Wesentlichen das aktive Herstellen sozialer Kontexte, z. B. gemeinsam Musik mit dem Smartphone zu hören oder sich zum Spielen von Konsolenspielen bei Freunden zu verabreden. Daneben geht es aber auch um das aktive Herstellen von Inhalten, z. B. eigene Videos mit dem Smartphone auf *YouTube* hochladen. Kulturelle Praktiken beschreiben dabei sedimentierte und nicht mehr hinterfragte

Handlungsmuster. So entstehen derzeit rund um *YouTube* kulturelle Praktiken, die als Handlungsmuster in bestimmten sozialen Gemeinschaften selbstverständlich geworden sind und Phänomene wie „Let's Play!" hervorbringen.

Handlungs- bzw. Wirksamkeitskompetenz entfaltet sich im Dreiecksgefüge aus gesellschaftlichen, sozialen und technologischen Strukturen und den damit verbundenen kulturellen Praktiken. Es ist die Frage danach, wie es Menschen gelingt, ihre Lebenswelt reflexiv und verantwortlich mit Medien zu konstruieren und aufzubauen, sowie nach der gelingenden Teilhabe an *kulturellen Praktiken* und an *gesellschaftlichen, sozialen und technischen Strukturen*.

In diesem Verständnis stehen Online-Videos und Plattformen wie *YouTube* als Ressourcen innerhalb komplexer ökologischer Gefüge zur Verfügung. Menschen – und da sind sich Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ‚SilverSurfer' gleich – suchen, nutzen und wählen die Videos vor ihren persönlichen Hintergründen, Motivationen, Interessen und Lebenslagen aus. Diese Muster der Aneignung und Rezeption sind eingebunden in kulturelle Praktiken z. B. des schulischen Lernens oder der Handlungspraktiken innerhalb der Peer-Group. Innerhalb dieser Gefüge entfalten Menschen Handlungs- und Wirksamkeitskompetenz, indem sie z. B. über Videos Kommunikation erzeugen, daran teilhaben, bis hin zum Upload selbst produzierter Videos auf *YouTube*.

2. Typisierung von Online-Videos

Die Vielzahl der *YouTube*-Videos und der kulturellen Praktiken, in denen sie eingelagert sind und in denen sie entstehen, lassen ganz eigenständige Genres und Formate aufkommen. Bereits zu den Anfangszeiten von *YouTube* wurde die Plattform in der Kultur- und Medienwissenschaft diskutiert (Snickars/Vonderau 2009) und besondere Formate wie das semi-professionelle Vlogging als Video-Blogging (Burgess/Green 2009) oder persönliche individuelle Kriegsberichterstattung aus dem Irak (Christensen 2009) ausgemacht. Anhand der Umfrage von Goldmedia 2015 im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) sowie der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) ist erkennbar, dass die Medien- und Reichweitenforschung, von der Fernsehforschung herkommend, auch *YouTube* als Web-TV ernst nimmt. Fragt man die Web-TV-Anbieter nach den Formaten, die sie auf *YouTube* anbieten, folgt eine Liste an Formaten, von denen einige für das Thema „Lernen" im engeren Sinne interessant scheinen „Tutorial & How-to; Videoblog (Vlog)/Follow me around; […] News; Doku/Information; Gaming; Wissen; Musik; […] Sport; […] Sonstiges" (Goldmedia 2016: 18).

Fragt man Jugendliche, welche Videos sie zum Lernen benutzen, oder aus welchen Videos sie etwas gelernt haben, kommt die Bremer Befragung zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos zu den Bereichen Sport, Musizieren, Styling und Mode, Nutzung technischer Geräte wie Computer und Smartphones, Computerspiele, Kochen, Basteln und Reparieren, soziales Lernen und schulisches Lernen (Rummler/Wolf 2012). In dieser Lesart werden also auch Videos, die ursprünglich nicht als Instruktions-, Dokumentations-, oder Vermittlungsformate angelegt waren, erst durch die Nutzung und durch die handlungspraktische Kontextualisierung der Nutzerinnen und Nutzer, zu lernrelevanten Videos.

Um Online-Videos und insbesondere selbst produzierte Online-Videos für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs bearbeitbar zu machen, versucht Karsten D. Wolf Kategorisierungen verschiedener Videoformate, die im weiteren Verständnis Lehrcharakter haben, zu systematisieren (Wolf 2015b: 121–131). Im Bereich non-fiktionaler Sachfilme spannt er dazu zwei

Achsen auf: die Frage nach der Spielhandlung und Narration auf der horizontalen Achse und die Frage nach dem Grad der Didaktisierung auf der vertikalen Achse. Dabei entstehen zwei Pole: (1) Filme mit einem hohen Grad an Didaktisierung und Professionalisierung (Lehrfilme) mit einem gewissen Anteil an Spielhandlung und Narration. Am andren Pol stehen (2) Dokumentarfilme mit relativ geringem Grad an Didaktisierung aber einem höheren Anteil vor allem an Narration und Professionalisierung. Dazwischen spannt sich mit Erklärvideos im weiteren Sinne für Wolf der Kernbereich der Betrachtung auf. Wolf (2015b) bezeichnet Erklärvideos als „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert, bzw. in der abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden" (Wolf 2015b: 123; Wolf/Kratzer 2015: 30). Er beschreibt weiter vier kennzeichnende Merkmale von Erklärvideos: thematische Vielfalt, gestalterische Vielfalt, informeller Kommunikationsstil, Diversität in der Autorinnen- und Autorenschaft.

Als Sub-Genre von Erklärvideos versteht er „Videotutorials", „in denen eine beobachtbare Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen durch die ZuschauerInnen vorgemacht wird" (Wolf 2015b: 123; siehe vertiefend zu Video-Tutorials: Valentin 2015). Davon abgrenzend beschreibt er „Performanzvideos […] in denen eine beobachtbare Fertigkeit im Sinne einer Dokumentation oder einer Selbstdarstellung ohne weitere didaktische Aufarbeitung gezeigt wird (z. B. ein Skateboardtrick oder eine Maltechnik)" (2015b: 123). Sie haben zunächst eher Unterhaltungscharakter. Aber bereits durch einfache gestalterische Eingriffe als Grundentscheidungen bekommen Performanzvideos eine „Proto-Didaktik", vor allem dann, wenn diese Videos zum Ziel haben, die dargestellten Handlungen nachvollziehbar und nachmachbar zu machen.

> So kann z. B. bei einem Performanzvideo eines Liedvortrages mit einer Gitarre die Nutzung mehrerer Kameraperspektiven (rechte Hand, linke Hand) das Nachmachen (Lernen am Modell) stark vereinfachen. Durch weitere didaktische Entscheidungen, wie z. B. das Lied in einzelnen Teilen verlangsamt vorzumachen, mündliche Erklärungen einzusprechen oder technische Vorübungen für schwierige Teile einzuführen, wird das Performanzvideo zu einem Video-Tutorial. (Wolf 2015b: 124)

In dieser Lesart gibt es vielfältige Überlappungen und sehr schmale Grenzen zwischen diesen Kategorisierungen. Es wird deutlich, dass bereits kleine erklärende Momente in den Videos didaktisierenden Charakter bekommen und damit das Video selbst zum Erklärvideo wird.

3. Lernen mit Videos

Die Nutzungsmuster von Jugendlichen zeigen, dass sie Online-Videos nicht nur zur Unterhaltung nebenbei nutzen, sondern auch gezielt zum Lernen verwenden, indem sie Videos zu bestimmten Themen suchen, aber auch Videos zu bestimmten, lernrelevanten Themen selbst produzieren. Im nächsten Schritt gilt es Modelle zu bestimmen, die in der Lage sind, die Lernprozesse zu beschreiben, die im größeren Zusammenhang mit der Rezeption und vor allem mit der Produktion und ihrer spezifischen Didaktik von Online-Videos stehen (Wolf/Rummler 2011).

Auf der Ebene der Rezeption bedeutet das Suchen und Anschauen von Videos zu bestimmten Themen zunächst *Lernen am Modell* sowie vertiefend das *Lernen durch Reflexion*, auf der Ebene der eigenen Videoproduktion bedeutet das *Lernen durch Lehren*.

4. Lernen durch Rezeption von Videos

4.1 Lernen am Modell

Lernen anhand von Online-Videos kann auf einer basalen Ebene zunächst als Prozess des Nachahmens verstanden werden. Eine Handlung wird als Video dokumentiert und kann somit wiederholt betrachtet werden. Ob das Nachahmen eines „Performanzvideos" gelingt, hängt von der Komplexität und Sichtbarkeit der Handlung sowie der Qualität der Videoaufnahme ab sowie dem Vorwissen der Betrachtenden. So ist z. B. ein Tanzschritt oder das Flechten einer Frisur leichter per Video zu dokumentieren als der Mundansatz beim Spielen einer Trompete. Soll also ein Video eine Handlung nicht nur dokumentieren, sondern auch erklären, werden didaktische Überlegungen und Entscheidungen notwendig. Da viele Erklärvideos auf Online-Videoplattformen nicht von ausgebildeten Didaktikerinnen und Didaktikern erstellt werden, orientieren sich die Autorinnen und Autoren an subjektiven Didaktiktheorien.

Die in Lernenden-generierten Online-Videos am häufigsten implizit gewählten didaktischen Modelle für die Produktion von Erklärvideos stammen aus der Berufspädagogik und dienen zum Erlernen einer Arbeitstätigkeit:

(a) 4-Stufen-Methode (Schelten 1995): insbesondere die ersten zwei Stufen (1. Stufe: Vorbereitung; 2. Stufe: Vorführung und Erklärung) sind in Form von Videos einfach zu realisieren. Das „Nachmachen unter Anleitung" (3. Stufe) kann von den Jugendlichen per Video im Sinne von „Probeläufen" selbst dokumentiert, durch Videorückmeldungen kommentiert und schließlich mit Rückmeldungen versehen werden (4. Stufe: Selbständig üben und arbeiten lassen) (Schelten 1995: 126).

(b) Modell der vollständigen Handlung (Schöpf 2005): Lernen nach dem Modell der vollständigen Handlung beschreibt einen zirkulären Kreislauf aus den Schritten 1. Informieren (Arbeitsmittel, Arbeitsfeld, Kunden usw.), 2. Planen der Arbeitshandlungen (Vorgehensweise festlegen, Arbeitsplan erstellen usw.), 3. Entscheiden (Was muss ich tun?), 4. Ausführen der geplanten Arbeitshandlungen, 5. Kontrollieren des Arbeitsergebnisses (Qualitätsmanagement), 6. Bewerten des Arbeitsergebnisses (Ist das Arbeitsergebnis so wie ich es mir vorgestellt habe?)

Die von den „didaktischen Amateuren" produzierten Videos orientieren sich dabei vor allem an eigenen Instruktionserfahrungen in der Schule, Ausbildungskontexten oder Sportvereinen, aber auch Erklärformaten wie den Sachgeschichten aus dem Kinderfernsehen (z. B. Sendung mit der Maus).

4.2 Lernen durch Reflexion und Analyse

Allerdings greift eine Beschreibung des Lernens mit Video als reines Nachahmen zu kurz. Eine weitere Qualität gewinnt das Lernen mit Video durch das Reflektieren und Analysieren von videografierten Handlungssituationen. In Bezug auf die Rezeption von Videos, ursprünglich im Kontext der Lehrerbildung, verdichten Krammer und Reusser (2005) das Lernen durch Reflexion von Videos auf folgende sechs Bereiche: Erfassen der Komplexität von Realität, Wissen erweitern, Wissen flexibler machen, Theorie und Praxis verbinden, Fachsprache aufbauen und Perspektivwechsel durchführen (Krammer/Reusser 2005: 36–37).

Pea und Lindgren (2008: 9–10) beschreiben drei Dimensionen zur Analyse und zur Reflexion über Videos:

- Stil des Diskurses, in den das Video eingebettet ist und in dem es diskutiert wird: eher formell und aufgefordert wie in einer Unterrichtssituation oder informell und explorativ wie in einer lockeren Runde unter Peers.
- Bezug zum Quellmaterial: Sind Lernende Insider (haben sie das Video selbst gedreht, haben sie selbst mitgespielt) oder sind sie Outsider (sind es Videos von anderen, werden Videos anderer diskutiert oder bearbeitet)?
- Ziele und Zweck der Diskussion, der Rezeption oder der Produktion:
  a) Design: Ein Produkt, ein Prozess oder ein Schema verbessern,
  b) Synthese/Systematiken und Muster entdecken: Gemeinsamkeiten bei bestimmten Themen finden,
  c) Evaluation: Kritik und konstruktives Feedback im Video,
  d) Analyse und Interpretation: Dinge und Prozesse in ihre Bestandteile aufgliedern, nach Ursachen und Hintergründen suchen.

Aus einer lernzieltaxonomischen Sicht heraus wird klar, dass Lernen durch Reflexion und Analyse von Videos weit über eine reine Instruktion durch Erklärvideos hinausgehen kann. Fraglich bleibt allerdings bei Online-Videos, inwieweit diese Prozesse ohne eine explizite Unterstützung stattfinden.

4.3 Produktion von Erklärvideos: Lernen durch Lehren

In der von Anderson und Krathwohl (2001) überarbeiteten Bloom'schen Taxonomie, die von Andrew Churches (2009) im Hinblick auf digitale Medien aktualisiert und „übersetzt" wurde, entspricht das Filmen und Produzieren von Videos der höchsten Lernzielstufe.

Blooms digitale Taxonomie

Schlüsselbegriffe	*Verben*
Erschaffen	Gestalten, filmen, animieren, (video-)bloggen, abmischen, Video und Audio senden, Regie führen, produzieren.
Erproben	kommentieren, revidieren, mitteilen, kollaborieren, netzwerken.
Analysieren	attribuieren, strukturieren, integrieren, verschlagworten.
Anwenden	umsetzen, hochladen, teilen, bearbeiten.
Verstehen	interpretieren, zusammenfassen, vergleichen, erklären, veranschaulichen, erweitertes suchen, twittern, kategorisieren, kommentieren.
Erinnern	erkennen, auflisten, beschreiben, identifizieren, beschaffen, auffinden, Lesezeichen setzen, soziales vernetzen, favorisieren, suchen.

Tabelle 1: Auszüge aus Blooms digitaler Taxonomie mit Relevanz für das Thema ‚Lernen mit geteilten Videos'. Übersetzt durch die Autoren nach Churches (2009).

Das Konzept des *Lernens durch Lehren* (Martin 2007) bzw. Lernen durch die Gestaltung von Lernmaterialien (Learning by Design: Kafai 1996; Kafai/Harel 1991) löst traditionelle Rollenbilder formaler Bildungsprozesse auf. Schülerinnen und Schüler lernen durch das Erklären

bzw. durch das Lehren in Videos, die sie selbst produziert haben. Die Nicht-Flüchtigkeit des Mediums Video erfordert jedoch eine Planung, was und wie am besten zu erklären ist. Dies wiederum befördert eine tiefere Durchdringung des zu vermittelnden Inhaltes, da man um erklären zu können, verstehen muss. Dieser Meta-Prozess – hier in Form des Gestaltens von Erklärvideos – könnte also durchaus als zusätzliche *siebte* Stufe in der oben genannten Taxonomie verstanden werden.

Dieses Konzept wird insbesondere durch Video-Dialoge, also aufeinander bezogene Videobotschaften unterstützt, in denen Nachfragen und Verbesserungsvorschläge von den Nutzerinnen und Nutzern zurückgemeldet werden. Die Beschäftigung mit der Lehrperspektive ermöglicht gleichzeitig eine neue Kommunikationsebene mit eingebundenen Peers, relevanten Dritten oder Lehrenden, indem über die Güte sowohl von Ausführung als auch von Erklärung und Anleitung fachinhaltlich und -didaktisch öffentlich diskutiert wird.

Lernkontexte, wie jener z. B. einer Berufslehre, oder allgemeiner „Lernergenerierte Contexte“ [sic.] sind nach einer Definition von Judith Seipold (2014) durch die Lernenden in ihrer Interaktion mit Menschen oder Gegenständen hergestellte Situationen und Räume. Sie sind situiert, zeitlich begrenzt und umfassen Handlungskompetenzen, Kenntnisse z. B. über das Berufsfeld und die darin eingelassenen kulturellen Praktiken.

Wie beschrieben lassen sich Online-Videos zwar vielfältig kategorisieren und verschiedene Grade der Didaktisierung darin ausmachen. Jedoch werden Online-Videos vor allem erst in der Nutzung in informellen Lernkontexten und vor dem Hintergrund der „Lernergenerierten Contexte“ zu Erklärmedien. Aus Sicht der Lernenden braucht es „ein genuines Interesse am Thema bzw. ein subjektiv bedeutsames und zu lösendes Problem im Sinne eines expansiven Lernprozesses (Holzkamp 2004) bzw. im Kontext von sogenannten Lernprojekten […] abgeschlossene Prozesse informellen und selbst organisierten Lernens mit einem Thema“ (Wolf 2015a: 36), um das interessenbasierte Lernen mit Hilfe von Online-Videos zu initiieren. Wolf (2015a) betont, dass nicht das Videoangebot den Ausgangspunkt der Nutzung darstellt, „sondern die jeweils subjektiv bedeutsame Frage nach dem ‚Wie geht etwas?‘“ (Wolf 2015a: 36). Sicherlich ist der technische Aufbau von *YouTube* durch „Likes“, Vorschlagssystem, Personalisierung, Auffindbarkeit usw. sehr hilfreich, um diesen subjektiv bedeutsamen Fragen nachzugehen oder sie erst zu entwickeln. Festzuhalten bleibt aber, dass sich Menschen (Kinder, Jugendliche, Lernende, Erwachsene) auch die online-Videos auf *YouTube* im Sinne von „symbolischem Material von Konsumobjekten, Medien und Ereignissen“ (Bachmair 2009: 229) individuell aneignen:

> […] in der Perspektive des eigenen Lebenslaufs und der eigenen subjektiven Themen, bezogen auf die vorhandene oder gesuchte soziale Umgebung als Bezugsrahmen, mit dem, was im jeweiligen Medien-Text angelegt ist, wobei die aufeinander bezogenen Medien in spezifischen kulturellen Kontexten einen Bezugsrahmen liefern. (Bachmair 2009: 229)

5. Lernen mit Online-Videos in unterschiedlichen (beruflichen) Feldern

Das Thema Lernen mit Online-Videos ist nicht nur auf der Ebene Lernender-generierter Inhalte in informellen Lernkontexten relevant, sondern hat in den letzten Jahren auch in unterschiedlichen beruflichen Feldern stark an Bedeutung gewonnen. Um dies aufzuzeigen, be-

schreibt der folgende Abschnitt exemplarisch vier Bereiche, in denen Videos, insbesondere online-Videos eine zentrale Vermittlungsrolle spielen.

5.1. Unterrichtsvideos: Videos in der Lehramtsausbildung

In der Sozialforschung sind Videos zur Beobachtung sozialer Wirklichkeiten praktisch seit dem Aufkommen der Videotechnik bzw. der Speicherbarkeit von Bewegtbildern ein Mittel zur Generierung, Sammlung und späteren systematischen Analyse von Videobeobachtungen als empirische Datengrundlage:

> The term video study refers to research of social or educational reality based on analysis of video recordings. The investigative potential of video study lies in the fact that complex phenomena and events captured on video are available for analysis that can focus ex-post facto on various aspects of the material under investigation. (Janik/Seidel/Najvar 2009: 7)

Die Ergebnisse dieser Studien, vor allem im Bereich der Unterrichtsbeobachtungen, haben einen umfangreichen Wissenskorpus über Unterrichtspraktiken, ihre Muster und Zusammenhänge geschaffen. Sie lassen differenzierte Aussagen zum Auftreten der Lehrperson, der Didaktik und Lehr-/Lernprozessen usw. sowie zu spezifisch fachdidaktischen Fragestellungen zu (Janik et al. 2009: 7).

Parallel zur Forschungslinie „Video Studies" werden Unterrichtsvideos als Werkzeuge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt (Krammer & Reusser 2005). Dort haben diese Beobachtungen auch eine Brückenfunktion zur Diskussion von Unterrichtspraxis und Forschungsergebnissen zwischen Forschenden und Lehrpersonen. Dabei beobachten Lehrpersonen retrospektiv ihren eigenen Unterricht, oder sie beobachten andere Lehrpersonen in ihrer Unterrichtspraxis. Dies entweder in der Form von kurzen ausgewählten Sequenzen oder als rohes Datenmaterial ganzer Unterrichtseinheiten. (Seidel/Stürmer/Blomberg/Kobarg/Schwindt 2011)

Diese Videos unterscheiden sich von der bislang diskutierten Form der Videos, da sie zunächst grundsätzlich nicht veröffentlicht werden – es sind keine Online-Videos – und sie sind in dem Sinne nicht Userinnen- und User- oder Lernenden-generiert. Diese Videos sind, wie oben bereits erwähnt, ein Beispiel für Lernen am Modell bzw. Lernen durch Reflexion und Analyse. Da diese Videobeobachtungen jedoch in der Forschung sowie in der Aus- und Weiterbildung einen hohen Stellenwert haben, sollten sie bei der Diskussion um die aktuelle Nutzungspraxis von Videos nicht außer Acht gelassen werden.

6. Videos in der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung

In vielen Bereichen und Ausbildungsprogrammen werden entweder professionell vorproduzierte oder Lernenden-generierte Online-Videos in der beruflichen Aus- und Weiterbildung verwendet. Diese Videos befinden sich dann häufig in betriebsspezifischen Applikationen, können dort wiederholt abgerufen und teilweise annotiert werden. Je nach didaktischem Setting werden bereits produzierte Videos im nächsten Jahrgang wiederverwendet oder sie werden themen- und aufgabenspezifisch in jedem Jahr neu produziert.

Ein eindrucksvoll dokumentiertes Beispiel zeigt den didaktischen Einsatz Lernenden-generierter Videos in der Ausbildung zu Verwaltungsfachangestellten für den öffentlichen Dienst an einem Schulzentrum in Norddeutschland (Lübcke/Burchert 2013). „Die allgemeine Aufgaben-

stellung lautete, einen Verwaltungsvorgang filmisch so aufzubereiten, dass die zu Grunde liegenden Gesetze sichtbar werden" (Lübcke/Burchert 2013: 2). Bedeutsam an diesem Projekt und an der angesetzten Didaktik ist, dass es nicht darum ging, „dass die gezeigten Verwaltungsvorgänge korrekt dargestellt und begründet sind". Vielmehr ging es darum die Konzepte der *User Generated Contexts* und des *Arbeitsprozesswissen* zu verbinden. *User Generated Contexts* geht davon aus, dass Nutzerinnen und Nutzer Inhalte auf der Grundlage eigener Interessen und Hintergründe und zwar situiert im aktuellen Lebenszusammenhang erstellen. Dabei kann die im Lehrsetting gestellte Aufgabe nur ein Anstoß sein, sie wird aber letztlich zu einer didaktisch gewollten Eigendynamik der Lernaktivitäten und der Produkte/Prozesse mit digitalen Medien führen (Luckin et al. 2009; Seipold 2014).

> Arbeitsprozesswissen wird als Verknüpfung zwischen prozeduralem und deklarativen Wissen verstanden, als Konglomerat aus Arbeitserfahrung, theoretischem Fachwissen und Planungskompetenz, das eine Vielzahl von Facetten einschließt. (Lübcke/Burchert 2013: 5)

Diese konzeptuelle Verbindung „eröffnet Lehrenden die Gelegenheit, Verbindungen zwischen dem Lernen in der Schule und in der Verwaltungspraxis aufzuzeigen – und zwar im Sinne „fachlicher Vertiefung" (Lübcke/Burchert 2013: 12).

7. Online-Videos in der Hochschuldidaktik

Videoaufzeichnungen oder Live-Streams von Vorlesungen wurden zuvor bspw. genutzt, um eine Vorlesung aus einem Hörsaal in einen zweiten zu spiegeln, um eine große Zahl an Studierenden mit nur einem Dozierenden zu bedienen. Das Speichern und spätere Verfügbarmachen dieser Aufzeichnungen dient letztlich einem ähnlichen Ziel. Im Zusammenhang mit neuen universitären Kursformaten wie *Massive Open Online Courses* (MOOCS), im Zusammenhang mit dem Thema *Open Educational Resources* (OER) (Ebner/Kopp/Wittke/Schön 2015) sowie im Zusammenhang mit neuen didaktischen Formaten wie „flipped classroom" ist im Anschluss an Vorlesungsaufzeichnungen ein veränderter Blick auf Videos in der Hochschullehre entstanden. Diesen Videos ist gemeinsam, dass sie – im Unterschied zu 90minütigen Vorlesungsaufzeichnungen – spezifisch als Videoproduktion geplant sind, dass sie überschaubare, einzelne inhaltliche Sinnabschnitte behandeln und ca. fünf bis zehn Minuten lang sind. Dies sind nach Wolf (2015b: 122) Lehrfilme im engeren Sinne. Konkrete forschungsbasierte Designempfehlungen geben Guo, Kim und Rubin:

> Our main findings are that shorter videos are much more engaging, that informal talking-head videos are more engaging, that Khan-style tablet drawings are more engaging, that even high-quality pre-recorded classroom lectures might not make for engaging online videos, and that students engage differently with lecture and tutorial videos. (Guo/Kim/Rubin 2014: 1).

Doch trotz all der Euphorie über massive Zugriffszahlen auf Online-Videos und große Studierendenzahlen bei manchen MOOCS gibt es einige Ernüchterung: Hansch et al. (2015: 3) identifizieren forschungsbasiert fünf Ergebnisse, die gleichsam Herausforderungen für das Format Lernen mit Videos in Hochschulkontexten darstellen:

1. Videos dominieren den Inhalt der Kurse: Videos und insbesondere in den beiden Formen „talking head" und „tablet-capture" sind die zentralen Vermittlungsinstrumente in den Kursen,

wobei häufig unklar ist oder unreflektiert bleibt, ob Videos an den entsprechenden Stellen das passende Vermittlungsformat sind, oder ob es auch andere adäquatere Repräsentationsmodi gibt (Hansch et al. 2015: 3–5).

2. Videos sind teuer: Die Produktion dezidierter Videos involviert unterschiedliche Personen und Strukturen einer Hochschule bis hin zur Anschaffung oder Ausleihe von Hardware oder die Anmiete professioneller Studios. Diese Personal- und Sachkosten sind budgetrelevant (Hansch et al. 2015: 5–6). Obwohl nur wenige Institutionen diese Kosten ausweisen, kann man aus der Praxis ein Verhältnis von 1:10 ansetzen. Also 1 Stunde Video benötigt etwa 10 Stunden Personal multipliziert mit dem jeweiligen Faktor der Personalkosten plus Sachkosten.

3. Das Verhältnis zwischen Produktionskosten und Lernprozessen ist unklar: Hochschulen neigen dazu, teure „Hochglanzvideos" zu produzieren. Obwohl aus der Erfahrung deutlich wird, dass qualitativ gutes Audio bei den Videos unerlässlich ist, ist es unklar, welchen Einfluss die Bildqualität auf die Beliebtheit und den Lernerfolg der Studierenden hat (Hansch et al. 2015: 6). Letztendlich geht es hier um den wirtschaftlichen Return-of-Investment (ROI) aus Sicht der Hochschulen.

4. Gute Hochschuldozierende sind nicht notwendigerweise gute Videodarsteller: Der Unterschied zwischen einer traditionellen Präsenz-Lehrsituation unterscheidet sich laut den Autorinnen und Autoren von der Lehrsituation vor der Kamera für ein Video. Die Dozierenden schlüpfen in eine Rolle, die jener von Schauspielerinnen und Schauspielern ähnlich ist. Insofern empfehlen sich Probeaufnahmen, um diese Situation mit Dozierenden zu üben und anzupassen. Dabei ist nicht sicher, ob es sinnvoll ist ein vorbereitetes Skript zu haben (Hansch et al. 2015: 7).

5. Standardisierung von Videos ist fraglich: Wirtschaftlich scheint es reizvoll, die Produktion und die Ästhetik von Videos je Plattform oder je Hochschule zu vereinheitlichen. In der Praxis schränkt dies jedoch Dozierende zu sehr ein und ist letztlich kaum umsetzbar (Hansch et al. 2015: 9–10).

8. YouTube-Videos im Schulunterricht

Jugendliche lernen mit Online-Videos, insbesondere mit *YouTube* für die Schule und für den Unterricht. Aus der Bremer Befragung zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos geht hervor (Rummler/Wolf 2012), dass Lehrende die Vorbereitung bestimmter, teilweise selbst gewählter Themen anhand von *YouTube* zulassen und die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen. Die Befragten berichten, dass sie Onlinevideos speziell für die Fächer Biologie, Physik, Wirtschaft, Politik, Englisch, Geographie, Chemie und Mathematik verwenden. In Zahlen verwenden etwa 62 % der Schülerinnen und Schüler die Videos zur Vorbereitung für Klausuren oder um Präsentationen und Referate zu Themen wie Photosynthese, Stickstoffkreislauf, Chromosomen, Immunbiologie oder Atomkraft vorzubereiten.

Karsten D. Wolf und Christoph Kulgemeyer (2016) zeigen Lernpotenziale mit Online-Videos am Beispiel Physikunterricht anschaulich auf. Die Erkenntnisse und Vorschläge sind durchaus auch auf viele andere Schulfächer übertragbar. Sie schlagen auch den Lehrpersonen vor, sich auf *YouTube*-Erklärvideos zur individuellen Weiterbildung anzusehen, die von anderen Lehrpersonen erstellt wurden:

> Man schaut sich an, wie Kollegen ein Thema präsentieren, einführen und erklären, welche Experimente durchgeführt werden, welche Metaphern verwendet und welche Argumente genutzt werden. Dabei geht es meist in erster Linie darum, didaktische Ideen zu sammeln. (Wolf/Kulgemeyer 2016: 36)

Selbst produzierte Videos von Lehrpersonen, die an Schülerinnen und Schüler gerichtet sind, können zur Vertiefung, zur Wiederholung und als didaktisches Mittel in spezifischen Lernsettings verwendet werden. Wenn Schülerinnen und Schüler Erklärvideos produzieren, die spezifisch an die Lehrperson gerichtet sind, kann dies „der Diagnostik des bisherigen Vorwissens (Einstiegsphase), als formative Prozessdokumentation des eigenständigen Lernens (Erarbeitungsphase) oder der pädagogischen Förderdiagnostik (Ergebnissicherung)", oder als Teil der Leistungsbewertung dienen (Wolf/Kulgemeyer 2016: 38). Als vertiefende Lernstrategie empfehlen die Autoren das Erstellen von Erklärvideos durch Schülerinnen und Schüler für Schülerinnen und Schüler (Wolf/Kulgemeyer 2016: 37). Die Autoren unterscheiden dabei drei wesentliche Ziele: „Alternative Erklärungen" durch die Lernenden aus ihrer eigenen Perspektive und in ihren eigenen Worten; „Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler" als besondere Herausforderung; „Unterstützung leistungsschwächerer Lernender" durch […] leistungsangepasste Verteilung von Erklärthemen (Wolf/Kulgemeyer 2016: 38). Um diese selbst produzierten Videos in den Unterricht einzubinden stellen Wolf und Kulgemeyer drei didaktisch sinnvolle Varianten vor:

> Themenabschluss: Produktion des Videos nach der fachlichen Bearbeitung eines Inhaltsbereichs": Um den Stoff der zurückliegenden Unterrichtseinheit zu vertiefen und um noch bestehende Unklarheiten aufzudecken und bearbeitbar zu machen, erhalten Schülerinnen und Schüler Themen aus dieser Phase und sollen verständliche Erklärvideos als kurze Sequenzen mit ihren verfügbaren Geräten produzieren.
>
> Projekt: Produktion des Videos z. B. im kontextorientierten Unterricht oder in einer Projektwoche": Die Lernenden recherchieren allein oder in Gruppen unter Anleitung eines oder mehrere Themengebiete und erstellen mit ihren Ergebnissen Videos.
>
> Peer Tutoring: Produktion der Videos als ‚Nachhilfe' von Schülern untereinander.
>
> (Wolf/Kulgemeyer 2016: 40–41)

Generell kann man für selbst produzierte Videos im Unterricht festhalten, dass sie sinnvoll in den Unterricht eingebunden sein müssen. Ihre Einbindung in die Didaktik und in den zeitlichen Verlauf sowie die Aufgabenstellung und deren Bedeutung, müssen für Schülerinnen und Schüler Sinn machen.

9. Aktuelle Grenzen von Online-Videos

Aktuelle Formen der Nutzung von Online-Videos und aktuelle Formate von Online-Videos selbst sind gebunden an zeitspezifische technische und gesellschaftliche Entwicklungen. So sind Videos in Lehr-/Lernkontexten derzeit konkurrierende oder komplementäre Formate neben traditionell schriftsprachlichen Formaten und werden daher auch immer wieder damit

verglichen. Auch wenn *YouTube* und das Lernen mit Videos derzeit recht beliebt sind, als neu und innovativ propagiert werden, so sind doch Grenzen bspw. auf den Ebene der Nutzung, Produktion und Distribution absehbar.

Der Nutzung der Videos sind bspw. dort Grenzen gesetzt, wo Videos selbst (noch) nicht durchsuchbar sind. Der Inhalt der Videos erschließt sich derzeit nur über schriftsprachlich begleitende und beschreibende Texte im Sinne von Metadaten. Nur wenn diese ausführlich genug sind, werden die Videos auffindbar und dadurch besser nutzbar. Der Inhalt der Online-Videos selbst erschließt sich aber für einzelne Userinnen und User erst durch das tatsächliche Ansehen. Nur so können Bewegtbild und Ton erfasst und eingeschätzt werden. Selbst die schnelle Vorschau oder eine Reihe von Vorschaubildern als Thumbnails können das Video nicht systematisch und maschinenlesbar beschreiben. Weitere technische Entwicklungen könnten das lösen.

Auch die Produktion von Videos scheint derzeit sehr niederschwellig geworden zu sein. Waren bis vor kurzem noch aufwendige Kameras nötig, die man nur in dezidierten Medienzentren ausleihen konnte, kann man heute mit verschiedensten Geräten – vom Arduino Kameramodul, über die ActionCam, oder dem Kompaktfotoapparat, oder dem Smartphone, bis hin zur digitalen Spiegelreflexkamera – hochwertige Videos produzieren. Jedoch beginnt z. B. für Lehrpersonen das Problem bereits mit dem Übertragen von Videos von der Kamera auf schulische Computer. Bereits das nächste Problem entsteht, wenn der Wunsch nach dem Schneiden des Videos aufkommt. Selbst auf gängigen Betriebssystemen braucht es dafür kostenpflichtige Software. Dies in schulischen Kontexten zu nutzen, braucht zum einen finanzielle Mittel, die oft nicht vorhanden sind und zum anderen braucht es Lehrpersonen, die das Thema didaktisch geschickt aufgreifen und verarbeiten können.

Man stelle sich unter aktuellen Gegebenheiten an vielen Europäischen Schulen vor, dass in mehreren Klassen gleichzeitig der Auftrag an die Schülerinnen und Schüler lautet, sich doch bitte rasch mit den verfügbaren Geräten auf *YouTube* ein oder zwei Videos zu einem bestimmten Thema anzusehen. Vorausgesetzt die Schulen bieten Schülerinnen und Schülern drahtlosen Internetzugang, so muss man davon ausgehen, dass die Datenlast, die bei einem solchen Arbeitsauftrag anfällt, die verfügbare Bandbreite des schulischen Internetzugangs schnell erschöpft. Die Folge ist, dass plötzlich niemand mehr Zugang zum Internet hat. Ein ähnliches Szenario ist beim Upload eines durch Schülerinnen und Schüler produzierten Videos vorstellbar. Auch hier reichen die verfügbaren Bandbreiten der schulischen Internetzugänge bei weitem nicht aus, um die mediendidaktisch erwünschten Aufgaben und Szenarien durchzuführen.

10. Kritik an Videoplattformen

So beliebt Online-Videos einerseits sind, so sehr spürt man doch Widerstände und Vorbehalte vor allem gegenüber der Veröffentlichung von Videos im Internet.

Insofern sind die Antworten der Jugendlichen auf die Frage, was sie an Videoplattformen als störend empfinden, sehr diversifiziert. Ihre Kritik innerhalb der Dimension der Rezeption von Online-Video beziehen sie hauptsächlich auf *YouTube* bezüglich der rechtlichen Einschränkungen, der technischen Barrieren und den Inhalten der Videos (Rummler/Wolf 2012).

Auf der Ebene der *Technik* kritisieren die befragten Jugendlichen, dass Online-Videos oftmals nicht oder nur langsam laden. Manche Videos bleiben beim Abspielen hängen oder funktionieren nicht. Der Segen, der großen Auswahl an Videos, gerade auf *YouTube*, ist aber gleichzeitig der Fluch. Jugendliche kritisieren die vielen und teils ungenauen Suchtreffer und die, an

die Suchtreffer gebundenen, vorgeschlagenen Videos innerhalb eines jeweiligen Treffervideos. Eine Einschränkung anderer Art sind Werbungen, die vor Videos geschaltet werden und von den Nutzerinnen und Nutzern nicht übersprungen werden können. Nutzerinnen und Nutzer werden dadurch gezwungen, die Werbung anzusehen, wenn sie wenigstens den Anfang des eigentlichen Videos sehen wollen.

Die Kritik an den *Inhalten* der Videos lässt sich in drei Dimensionen einordnen:

1. *Enttäuschung über den Inhalt:* Userinnen und User erhoffen sich bestimmte Inhalte bei der Suche nach Videos. Sie suchen beispielsweise nach einem bestimmten Musikvideo und finden aber nur Konzertmitschnitte von Live-Auftritten. Neben dem Fehlen der Originalvideos stört die Jugendlichen auch an vielen anderen Online-Videos die schlechte Bildqualität, die vermutlich zugunsten der Dateigröße beim Umwandeln vor dem Hochladen geopfert wurde. Einige Jugendliche berichten auch von bearbeiteten Videos, die vorgeben vollständige Originale zu sein und sich aber als Zusammenschnitte herausstellen. Problematisch wird es, wenn Jugendliche nach lustigen Videos suchen und auf Videos stoßen, deren Humor sie nicht teilen können, oder die die Grenzen der Sittlichkeit und des guten Geschmacks überschreiten. Teilweise werden hier die Persönlichkeitsrechte Dritter, also der Darstellerinnen und Darsteller verletzt, was bei genauerer Betrachtung bis zur Verletzung der Menschenwürde reichen kann.
2. *Angst vor dem Inhalt:* In ihrer Kritik an Videoplattformen äußern Jugendliche explizit, dass sie Angst haben, auf problematische und Jugendschutz-relevante Inhalte zu stoßen. Viele befragte Jugendliche wollen keine schockierenden, ekligen, obszönen oder demütigenden Inhalte sehen. An den Äußerungen der Jugendlichen ist ihre Unsicherheit deutlich zu spüren. Sie haben bereits Erfahrungen mit Onlinevideos gesammelt und wissen, dass entsprechende Bearbeitungen möglich sind und fragwürdige Inhalte in Videos eingebaut werden können und wissen, dass es gleichzeitig keine verlässliche Alterskontrolle oder inhaltliche Kontrolle gibt.
3. *Angst vor den Kommentaren und Folgen außerhalb des Videos:* Die befragten Jugendlichen äußern ihre Kritik an den „nervigen Kommentardiskussionen", und sie wollen nicht, dass „manche verarscht werden". In den Äußerungen kommt durchaus zum Ausdruck, dass die Jugendlichen Angst davor haben, selbst Opfer von übler Nachrede und von Mobbing zu werden. Dies beziehen sie sowohl auf die inhaltliche Ebene der Videos, als auch auf die Kommentare entlang der Videos auf *YouTube* oder *Facebook*.

Ganz ähnliche Probleme und Herausforderungen berichten Lübcke und Burchert (2014) in Bezug auf den Einsatz von Videos in der Berufsbildung und im Berufsschuleinsatz am Beispiel dreier Projekte, die zu diesem Thema im Raum Bremen durchgeführt wurden. Unter anderem werden Videos als didaktisches Mittel zwar an vielen Stellen als sinnvoll erachtet, jedoch wird „das Lernen im Prozess der Arbeit und von erfahrenen Kolleginnen" (Saniter/Lübcke/Burchert 2015: 26) häufig bevorzugt.

11. Gründe für Nicht-Nutzung

Gefragt, warum sie keine Videos drehen, gaben befragte Jugendliche an, keine Zeit für die Produktion zu haben oder, dass es sie nicht interessiere (vgl. Rummler/Wolf 2012). Für ein Fünftel der Nicht-Nutzerinnen und -Nutzer ist es zu kompliziert oder sie wissen nicht wie es geht. Hierbei merkten die Jugendlichen aber an, dass sie bislang noch keine Ideen für eigene Videos entwickelt haben, sie zu hohe Qualitätsansprüche haben und das Filmen mit dem Handy mindestens wegen der schlechten Bildqualität als peinlich empfinden.

Ein Drittel der befragten Jugendlichen hat ganz klare Vorbehalte gegen die Publikation von Videos im Internet. Am wichtigsten ist ihnen dabei die Wahrung ihrer Privatsphäre und des Datenschutzes. Sie produzieren zwar Videos, aber sie laden sie nicht ins Internet, „weil sie privat sind und ich sie nur als Erinnerung behalte" (charakteristische Aussage einer 16-jährigen Befragten aus der Bremer Befragung zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos). Dabei ist ihnen klar, dass Videos im Internet, sobald sie einmal hochgeladen sind, nur schwer wieder zu löschen sind, und dass dies unabsehbare Folgen für die Zukunft haben könnte, weil z. B. spätere Arbeitgeber unangenehme Videos sehen könnten.

Literatur

Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hg.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York/San Francisco, Boston: Longman.

ARD/ZDF-Onlinestudie (2016): Internetnutzer – Anzahl in Deutschland 2015 | Statistik, online unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36146/umfrage/anzahl-der-internetnutzer-in-deutschland-seit-1997/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bachmair, Ben (2009): Medienwissen für Pädagogen: Medienbildung in riskanten Erlebniswelten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Burgess, Jean E./Green, Joshua B. (2009): The Entrepreneurial Vlogger: Participatory Culture Beyond the Professional-Amateur Divide, in Snickars, P./Vonderau P. (Hg.): The YouTube Reader (Bd. 12, 89–107), London: Wallflower Press.

Castells, Manuel (2004): Das Informationszeitalter: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft (Bd. 1), Opladen: Leske + Budrich.

Christensen, Christian (2009): „Hey Man, Nice Shot": Setting the Iraq War to Music on YouTube, in: Snickars, P./Vonderau, P. (Hg.): The YouTube Reader (Bd. 12, 204–217), London: Wallflower Press.

Churches, Andrew (2009, Januar 4): Bloom's Digital Taxonomy, online unter: http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ebner, Martin/Kopp, Michael/Wittke, Andreas/Schön, Sandra (2015): Das O in MOOCs – über die Bedeutung freier Bildungsressourcen in frei zugänglichen Online-Kursen, HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik, 52(1), 68–80, online unter: https://doi.org/10.1365/s40702-014-0106-0 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Giddens, Anthony (1984): The constitution of society: outline of the theory of structuration, Cambridge: Polity Press.

Giesecke, Michael (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goldmedia (2016): BLM/LFK-Web-TV-Monitor 2015. Online-Video-Angebote in Deutschland, online unter: https://www.blm.de/files/pdf1/160119-web-tv-monitor-2015_langversion.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Guo, Philip J./Kim, Juho/Rubin, Rob (2014): How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos, in: L@S '14 Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference, 41–50, ACM Press, online unter: https://doi.org/10.1145/2556325.2566239 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Hansch, Anna/Hillers, Lisa/McConachie, Katherine/Newman, Christopher/Schildhauer, Thomas/Schmidt, Philipp (2015): Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field. SSRN Electronic Journal, Discussion Paper 2015-02, online unter: https://doi.org/10.2139/ssrn.2577882 (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Holzkamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen", in: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen (29–38), Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Janik, Thomas/Seidel, Tina/Najvar, Petr (2009): Introduction: On the Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning, in: Janik, T./Seidel, T. (Hg.): The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom (7–19), Münster: Waxmann.

Kafai, Yasmin B. (1996): Learning design by making games: children's development of design strategies in the creation of a complex computational artefact, in: Kafai, Y. B./Resnick, M. (Hg.): Constructionism in Practice: Designing, Thinking and Learning in a Digital World (71–96), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kafai, Yasmin B./Harel, Idit (1991): Children's Learning Through Consulting: When Mathematical Ideas, Software Design, and Playful Discourse are Intertwined, in: Harel, I./Papert, S. (Hg.): Constructionism (111–140), Norwood, NJ: Ablex Pub, US.

Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Beiträge zur Lehrerbildung, 23(1), 35–50.

Lübcke, E./Burchert, J. (2013): Berufliches Lernen unter den Bedingungen Digitaler Medien – Videos von Auszubildenden als User Generated Context. bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (24: Didaktik beruflicher Bildung), online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe24/luebcke_burchert_bwpat24.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Lübcke, Eileen/Burchert, Joanna (2014): Kongruenz oder Korrespondenz? Soziokulturelle Ökologie als Ansatz zum Verstehen des Web 2.0 in der beruflichen Bildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (207–225): Bielefeld: Bertelsmann, online unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-417267 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Luckin, Rosemary/Clark, Wilma/Garnet, Fred/Whitworth, Andrew/Akass, Jon/Cook, John (2009): Learner-generated contexts: a framework to support the effective use of technology to support learning, in: Mark, J./McLoughlin, L./McLoughlin, C. (Hg.): Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching: IGI Global.

Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet (Bd. 1), Opladen: Leske + Budrich.

Martin, Jean-Pol (2007): Wissen gemeinsam konstruieren: weltweit. Lehren und Lernen – Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg, 33(1), 29–30.

Nielsen Digital Content Measurement (2015, November), YouTube – Anzahl der Nutzer in Deutschland 2015 | Statistik, online unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/563098/umfrage/anzahl-der-unique-user-von-youtube-in-deutschland/ (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Pachler, Norbert/Bachmair, Ben/Cook, John (2010): Mobile Learning. Structures, Agency, Practices, New York: Springer.

Pea, Roy/Lindgren, Robb (2008): Video collaboratories for research and education: an analysis of collaboration design patterns. IEEE Transactions on Learning Technologies, 4(1), 235–247.

Rummler, Klaus (2014): Foundations of Socio-Cultural Ecology: Consequences for Media Education and Mobile Learning in Schools. MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, (24 Pedagogical Media Ecologies), 1–17, online unter: https://doi.org/10.21240/mpaed/24/2014.07.10.X (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Rummler, Klaus/Wolf, Karsten D. (2012): Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche, in: Sützl, W./Stalder, F./ Meier, R./ Hug, T. (Hg.), MEDIEN – WISSEN – BILDUNG: Kulturen und Ethiken des Teilens (253–266), Universität Innsbruck: Innsbruck University Press, online unter: https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Saniter, Andreas/Lübcke, Eileen/Burchert, Joanna (2015): Förderung der Fach- und Medienkompetenz im Kontext der Einstiegsqualifizierung: Eine berufswissenschaftliche Analyse am Beispiel des Programms Chance Plus bei der Deutschen Bahn (ITB-Forschungsberichte No. 58), Bremen, online unter: https://www.ifib.de/documents/Andreas_Saniter;_Eileen_Luebcke;_Joanna_Burchert_(2015),_

Foerderung_der_Fach-_und_Medienkompetenz_im_Kontext_der_Einstiegsqualifizierung.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schelten, Andreas (1995): Grundlagen der Arbeitspädagogik (3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Schöpf, Nicolas (2005): Ausbilden mit Lern- und Arbeitsaufgaben, Bielefeld: wbv.

Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart (8. Aufl.), Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Seidel, Tina/Stürmer, Kathleen/Blomberg, Geraldine/Kobarg, Mareike/Schwindt, Katharina (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? Teaching and Teacher Education, 27(2), 259–267, online unter: https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Seipold, Judith (2014): Lernergenerierte Contexte. Ressourcen, Konstruktionsprozesse und Möglichkeitsräume zwischen Lernen und Bildung, in Rummler, K. (Hg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken (Bd. 67, 91–101), Münster/New York: Waxmann, online unter: http://2014.gmw-online.de/091/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Snickars, Pelle/Vonderau, Patrick (Hg.) (2009): The YouTube Reader (Bd. 12), London: Wallflower Press.

Valentin, Katrin (Hg.) (2015): Empirische Exploration nichtkommerzieller Video-Tutorials im Internet. Dokumentation eines Studentischen Forschungsprojektes. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, online unter: http://katrin-valentin.de/wp-content/uploads/2015/04/Doku-Tutorials.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Wolf, Karsten D. (2015a): Produzieren Jugendliche und junge Erwachsene ihr eigenes Bildungsfernsehen? Erklärvideos auf YouTube, TelevIZIon, 28(1), 35–39.

Wolf, Karsten D. (2015b): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung, in: Hartung, Anja/Ballhausen, T./Trültzsch-Wijnen, C. W./Barberi, A./ Kaiser-Müller, K. (Hg.): Filmbildung im Wandel (Bd. 2: 121–131), Wien: New Academic Press.

Wolf, Karsten D./Kratzer, Verena (2015): Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern, in: Hugger, K.-U./Tillmann, A./Iske, S./Fromme, J./Grell, P./Hug, T. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 12 (29–44): Springer Fachmedien Wiesbaden, online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4_3 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Wolf, Karsten D./Kulgemeyer, Christoph (2016): Lernen mit Videos? Erklärvideos im Physikunterricht. Naturwissenschaften im Unterricht: Physik, 27(152), 36–41.

Wolf, Karsten D./Rummler, Klaus (2011): Mobile Learning with Videos in Online Communities: The example of draufhaber.tv. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 19 (Mobile Learning in Widening Contexts: Concepts and Cases), online unter: https://doi.org/10.21240/mpaed/19/2011.05.04.X (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Thomas Ballhausen

Versuch über Literatur und Gastfreundschaft

Beitrag online im Ressort Kultur/Kunst unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1070

Abstract

Thomas Ballhausen macht sich – u. a. im Rekurs auf Jacques Derrida, Samuel Beckett und Christoph Ransmayr – angesichts der Gastfreundschaft auf die Suche nach der Sprache und der Rolle des Gastes im Sinne einer Politik der Freundschaft.

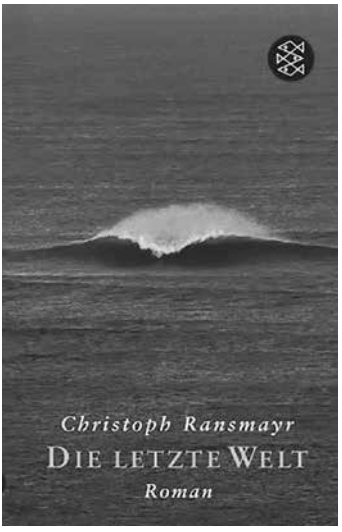
Essay on literature and hospitality. With a view to hospitality, and referring to Jacques Derrida, Samuel Beckett and Christoph Ransmayr, amongst others, Thomas Ballhausen embarks on a search for the language and the role of the guest in the sense of a politics of friendship.

Arbeitet es, das Bezügliche, aus mir, damit ich es schreiben kann?
Wie ist es, als Abstraktum, das der Vorstellung dient, daß da was ist,
was das Schreiben lenkt oder ihm einen Rahmen gibt – schreibbar?
Wie ist es umsetzbar? Das ist es nämlich:
die Umsetzung des Bezüglichen
als Arbeiten am vorliegenden Geschriebenen.
Ferdinand Schmatz

I. Schwellen

In den vorliegenden Ausführungen, die nur ein Versuch, ein erster Ansatz sein wollen und können, möchte ich das Verhältnis von Literatur und Gastfreundschaft anhand konkreter Textbeispiele adressieren. Basierend auf einer Reflexion über die philosophische Terminologie, die ein Sprechen über Gastfreundschaft geprägt hat und auch weiterhin mitbestimmen wird, möchte ich in diesen vorsätzlich persönlich gehaltenen Ausführungen Samuel Becketts *neither* (1976/1979) verwenden, um den Roman *Die letzte Welt* (1988) von Christoph Ransmayr für die vorliegende Unternehmung nutzbar zu machen und aufzuschlüsseln. Diese Auswahl ist durch mehrere Faktoren mitbestimmt: Der in seiner Form lyrisch anmutende Text Becketts ist, wie es der Form des Gedichts üblich ist, in das von Jonathan Culler benannte Spannungsverhältnis aus intensivem verdichtetem Ausdruck subjektiven Erfahrens und dem fiktiven Sprechen einer spezifischen *persona* eingebettet; Ransmayrs Prosawerk, ein vielbeforschtes, international rezipiertes Werk der österreichischen Gegenwartsliteratur – hier sei beispielsweise auf die Übersetzungen ins Englische, Französische und Italienische hingewiesen – ist wiederum eine von literaturgeschichtlichen Referenzen durchzogene Annäherung an die Möglichkeiten des

Erzählens, das Dauern der Erinnerung, die Notwendigkeit einer ungezähmten Kritik und die existenzielle Erfahrung mit der Fremde.



Cover: Die letzte Welt
von Christoph Ransmayr
Quelle: Fischer

Auf dieser Grundlage formuliere ich einige Überlegungen, welche die mannigfaltigen Möglichkeiten der Literatur in Hinblick auf die Gastfreundschaft umreißen – insbesondere in Zeiten wie den unseren. Dabei möchte ich betonend vorausschicken, dass es mir hier nicht um eine Indienstnahme der Literatur im Sinne parteipolitischer Instrumentalisierung geht, wohl aber um das Beziehen von Positionen, seien sie auch parteiisch und um die Notwendigkeit klarer politischer Haltungen. Innerliterarische Kontexte wollen im Rahmen dieses Versuchs ebenso angesprochen sein wie externe gesamtgesellschaftliche Umstände. Mit einem möglichst breit angesetzten Begriff von Literatur wird im Sinne dieser formulierten Denkbewegung, die den Bewegungen der verhandelten Texte *ahmend* nachspürt, auch einem möglichen, potenziellen Zusammendenken begriffsgeschichtlicher und diskursanalytischer Ansätze zugearbeitet. Abgeglichen mit Belegen der Ransmayr-Rezeption, also einer nicht minder vielschichtigen Art der Auf- und Annahme, kann und soll nach den Qualitäten von Literatur gefragt werden, die sich nicht unbedingt im textlinguistisch gerahmten Modell von Textualität greifen und eingrenzen lassen. Literarische Texte gehen über diese definierten Vorgaben und Komponenten hinaus, sie stellen vielmehr ebendiese Rahmungen auf die Probe, als dass sie durch sie gezähmt werden könnten.

II. Verwurzelungen

Im versuchsweisen Sprechen über das Verhältnis von Literatur und Gastfreundschaft erweist es sich (zumindest für mich) als unvermeidlich, die Begriffe von *Text* und *Raum* stark zu machen. Auch die Vielzahl der Belege und Quellen, die im Sinne eines breit angesetzten Litera-

turverständnisses interpretiert werden müssen, stützen diese Vorgehensweise. Es gibt eine lange literaturgeschichtliche Tradition der Verhandlung von Situationen der Gastfreundschaft, die über Kulturräume, ikonografische Systeme und Textsorten hinweg sowohl konkret als auch vielgestaltig nachweisbar ist. Wesentlich erscheint mir, dass die Literatur einerseits als zentraler Ort der Verhandlung von Gastfreundschaft angesetzt werden kann, dabei aber andererseits weit mehr als nur innerliterarische Aspekte thematisiert und verhandelt. Die literarischen Belege sensibilisieren, hier schließe ich an die von Friedrich und Parr zusammengetragenen Studien an, in ihrer Gesamtheit die sprachliche Gefasstheit, Kodifizierung und Rahmung von Gastfreundschaft. Die Etymologie der Gastfreundschaft, die auch die gemeinsame sprachliche Wurzel von Gastgeber und Gast nicht unterschlägt und sich im klingenden Namen der *Xenia* (eben als *Gastfreundliche* aber auch als *Fremde* lesbar) gebündelt sieht, führt in ihrer lebendigen Praxis, so Hans-Dieter Bahr, zum „Gebot allgemeiner Sittlichkeit, unter welchen selbst Feinde sich als Personen anerkennen und einander Gastrecht gewähren können".

Cover: Die Sprache des Gastes,
von Hans-Dieter Bahr
Quelle: Reclam Leipzig

Der sprachgeschichtlich also durchaus widersprüchliche Gast, der im ursprünglichen Bedeutungsumfang sowohl den friedlichen Fremden als auch den kriegerischen Eindringling meint, erfährt über die Jahrhunderte hinweg eine positive Semantisierung und Bedeutungsverengung. Die im 17. Jahrhundert weiter ausgeprägte Begrifflichkeit der Gastfreundschaft ist philosophisch nicht nur eine Pflicht gegen andere, sondern kantianisch gewendet, auch gegen sich selbst. Die Erlaubnis an den Gast, die Schwelle zum Eigenen zu übertreten, vermittelt sich in einer aufklärerischen Parallelbewegung vom vernünftigen Naturwesen zum mit innerer Freiheit ausgestatteten Menschen. Die Gastfreundschaft des Gastgebers wird hier als eine Erfahrung von Erhabenheit und moralischer Aufforderung beschreibbar und auch literarisch manifest. Das Fundament dafür ist die Haltung von Gastlichkeit, sie bildet, was sich auch in den

einschlägigen literarischen bzw. literaturwissenschaftlichen Diskursen abbildet, die Voraussetzung von Gastfreundschaft. Wenn z. B. Bahr in einer Fortführung von Aristoteles auf diesen Aspekt hinweist, muss bedacht werden, dass der antike Philosoph in der Gastfreundschaft noch eine unvollkommene Form der Freundschaft sieht – sie sich aber zu dieser weiterentwickeln kann, eben wenn miteinander gelebt wird. Das Kriterium der Distanz, die wortwörtliche Nähe auch im Sinne des Wohnens, macht die Freunde. Bemerkenswert hierbei ist, dass die Attribute der Freundschaft, wie sie sich z. B. mit Vertrautheit, Verlässlichkeit oder Loyalität benennen lassen, dabei nicht die Voraussetzungen, sondern vielmehr die Folgen einer sich bewährenden, einzigartigen Freundschaft über die Dimensionen von Zeit und Raum hinweg sind.

Der dieser Entwicklung zugrundeliegende Austausch braucht und benötigt im Entfalten seines Raums den *Text*. Die von Bahr im weiteren apostrophierte „Freundschaft auf den ersten Blick", die sich nicht in der Gleichwertigkeit der damit verbundenen Aufwände – seien es nun tatsächliche, wie auch immer geartete Gaben oder das Gewähren von Schutz und Unterkunft – messen lässt, suspendiert die Vorstellung von Hierarchien, sie stärkt die prinzipielle Annahme der Gleichwertigkeit zwischen den Befreundeten. An diesem Punkt lässt sich produktiv eine Brücke zu den im besten Sinne radikalen Vorstellungen der Gastfreundschaft bei Jacques Derrida denken: In seinen Ausführungen lesen wir von einer dynamischen Hinwendung auf ein Konzept des Möglichen unter, um den referenzierten wie auch weitergedachten Kant zu paraphrasieren, Einrechnung der Abhängigkeit des Denkens bzw. des Gedachten von seinen Performanzstrategien und medialen Ausformungen. Dieses Zustreben auf das diskursive Vermögen subjektiver Äußerungen hat zwingenderweise auch Gültigkeit für das Feld der Literatur. In seiner kritischen Befragung der Gastfreundschaft stellt Derrida folgerichtig die Frage nach der Erbschaft einer solchen Gastfreundschaft, deren Akte eben auch poetisch, also *textlich* sein können.

Dem Gast, der sich mitunter wie ein Gespenst in Erinnerung ruft bzw. gerufen sieht, steht in dieser Konzeption ein besonderer Schutz zu, den er unabhängig von der Gewährleistung eines Namens oder eines feststellbaren Status genießen darf. Erneut gesellt sich der Raum zum Text – dem Gast soll ein definierter Ort geboten werden, eben ohne auf die Gegenseitigkeit der Freundschaft oder das Fragestellen des Gastgebers zu bestehen. Durchaus im Bewusstsein für die neuzeitliche Verschiebung von der Gastfreundschaft zum Fremdenrecht, auf die u. a. Bahr und Groebner hinweisen, ist in Derridas Konzeption willkommen auch wer nicht eingeladen, identifizierbar oder erwartet ist. Die von ihm umrissene „absolute Gastfreundschaft" verzichtet in ihrer Bedingungslosigkeit auf jede Art von Befragung oder Interrogation, sie ist in sozialer, gesellschaftshierarchischer, aber auch textlicher Hinsicht, eine Ausnahmesituation. Im Zusammenspiel aus der Bewirtung bzw. Unterhaltung des Gasts und der Befragung des Gasts im Rahmen der ihm zugestandenen Rechte (oder eben auch im bewussten Verzicht auf besagte Fragen) wird eine Begegnung denkbar, die nicht sofort Formen von Feindlichkeit und Alarmierung aufruft, sondern im Stiften von Gastlichkeit das Erzählen über das Eigene als auch über das Fremde bzw. Alterität befördert. Dass wir angesichts von Derridas Forderungen mit einer Aporie konfrontiert sind, einer Weglosigkeit im Lösen philosophischer Fragen, verweist für mich auf die unausgesetzte Aktualität der Gastfreundschaft. Die zu gebenden Antworten sind von Widersprüchen, von entgegengesetzten Ergebnissen durchzogen, der Begriff der Gastfreundschaft lässt das Narbengewebe des Diskurses spüren – es bezeichnet eine Stelle, die, im Sinne von Adornos Vorlesungen zur *Philosophischen Terminologie*, von seiner Gegenwärtigkeit zeugt.

III. Nachschrift

Gastlichkeit und Gastfreundschaft haben als Schwellensituationen immer auch etwas mit Erzählen und Text zu tun, werden in der mitunter prekären Begegnung doch immer auch zentrale Dichotomien wie Innen-Außen, Eigenes-Fremdes usw. (mit-)verhandelt. Die Literatur ist demnach ein Vektor, der bei der Betrachtung und Behandlung von Gastfreundschaft eine zentrale Rolle spielen kann, werden die zuvor skizzierten Begriffe doch einmal mehr zum Einsatz gebracht. Die Literatur setzt sich dabei, ganz der aristotelischen Forderung des Zusammenlebens als Grundlage der Freundschaft folgend, in ein Naheverhältnis zur Philosophie und zur Begriffsgeschichte; sie steht in einer vielschichtigen Wechselbeziehung, die sich bei Heidegger treffend als „Nachbarschaft" beschrieben sieht: „Wir verlangen allerdings sogleich eine Erklärung darüber, was hier Nachbarschaft heißen soll, mit welchem Recht von dergleichen die Rede ist und sein kann. Nachbar ist, was das Wort selber uns sagt, wer in der Nähe wohnt zu einem und mit einem anderen. Dieser andere wird dadurch selbst zum Nachbarn des einen. Die Nachbarschaft ist somit eine Beziehung, die sich daraus ergibt, daß einer in die Nähe des anderen zieht. Die Nachbarschaft ist das Ergebnis, d. h. die Folge und Wirkung dessen, daß einer gegenüber dem anderen sich ansiedelt. Die Rede von der Nachbarschaft des Dichtens und Denkens meint demnach, daß beide einander gegenüber wohnen, eines gegenüber dem anderen sich angesiedelt hat, eines in die Nähe des anderen gezogen ist. Dieser Hinweis auf das Kennzeichnende der Nachbarschaft bewegt sich in einer bildlichen Redeweise." Einmal mehr sehen wir Text und Raum aufgerufen. Die literarischen Beispiele für die vorliegenden Ausführungen sollen den zuvor gemachten Beobachtungen und zitierten Einschätzungen entsprechen. Eben um das Verhältnis von Literatur und Gastfreundschaft zu veranschaulichen, möchte ich Samuel Becketts „neither" in die Nachbarschaft von Christoph Ransmayrs *Die letzte Welt* ziehen, den präzisen Kurztext als eine Form von Lesehilfe und Taktgeber zur Aufschlüsselung des Romans verwenden.

Samuel Beckett (von Reginald Gray)
Quelle: Wikimedia Commons

Samuel Becketts *neither* entstand 1976 nach einem Treffen mit dem Komponisten Morton Feldman im September des gleichen Jahres. Auf einer Postkarte übermittelte Beckett seinen Text über Vergeblichkeit, der im Original und mit den Zeilenumbrüchen des Erstdrucks 1979 folgendermaßen lautet: „to and fro in shadow from inner to outer shadow / from impenetrable self to impenetrable unself / by the way of neither / as between two lit refuges whose doors once / nearly gently closes, once away turned from / gently part again / beckoned back and forth and turned away / heedless of the way, intent on the one gleam / or the other / unheard footfalls only sound / till last halt for good, absent for good / from self and other / then no sound / then gently light unfading on the unheeded / neither / unspeakable home". Beckett, der diesen Text nie als dramatischen Text oder lyrisches Stück eingeschätzt hatte, setzte sich für die Aufnahme von *neither* in die Sammlung seiner Kurzprosa ein. Die deutsche Übersetzung „weder noch", die dieser Vorgabe zur Integration innerhalb des Werks folgt, berücksichtigt weiterhin die Zeilensprünge: „Hin und her im Schatten vom inneren zum äußeren Schatten / vom undurchdringlichen Selbst zum undurchdringlichen Nicht-Selbst / durch weder noch / wie zwischen zwei erleuchteten Herbergen, deren Türen beim Näherkommen / sich sachte schließen, beim Abwenden / sachte wieder aufgehn / von hier von dort herbeigewunken und abgewiesen / ohne Acht auf den Weg, allein auf den einen Schein / oder den anderen / ungehörte Tritte einziger Laut / bis schließlich für immer Halt, für immer fern / vom Selbst und dem anderen / dann kein Laut / dann sachte Licht / unvermindert auf dem unbeachteten weder noch / unaussprechliche Heimstatt".

Christoph Ransmayrs Erfolgsroman *Die letzte Welt*, der die historisch verbürgte Geschichte um die Verbannung des Dichters Publius Ovidius Naso in eine Zeitebenen verbindende Reflexion über Erzählen und Erinnern umschreibt, endet in seiner literarischen Verhandlung der Fremde auf eben diesem „unspeakable home". Ransmayrs Protagonist, der Römer Cotta folgt dem angeblich im Exil verstorbenen Naso ans Ende der Welt, die Stadt Tomi: „Tomi, das Kaff. Tomi, das Irgendwo. Tomi, die eiserne Stadt." Seekrank stolpert Cotta an Land, er ist ein Fremder aus dem fernen Rom, der, so der Eindruck der Einwohner, ein zutiefst eigenwilliges Verhalten an den Tag legt: „Erst allmählich und ohne die üblichen Ausschmückungen begann dem Fremden ein Gerede zu folgen, das zu anderen Zeiten vielleicht Anlaß zu feindseligen Gesten gegeben hätte: Der Fremde, der dort unter den Arkaden stand und fror; der Fremde, der an der rostzerfressenen Bushaltestelle den Fahrplan abschrieb und auf kläffende Hunde mit einer unverständlichen Geduld einsprach, – dieser Fremde kam aus Rom. Aber Rom war in diesen Tagen ferner als sonst." Man bleibt ihm, diesem neuen Gast bzw. Nachbarn im Sinne Heideggers, der nach Naso, aber eben auch nach dessen verschollenem Meisterwerk sucht, Antworten zumeist schuldig: „Ach, gab es denn nun auch ein Gesetz, das einen zwang, sich um einen Römer zu kümmern, der in Trachila verkam? Ein Gesetz, nach dem man Rede und Antwort stehen mußte, wenn ein Fremder nach dem Verbleib eines anderen fragte? Wer an dieser Küste lebte, der lebte und starb im Verborgenen unter Steinen wie eine Assel. Was Cotta schließlich erfuhr, war nicht viel mehr, als daß man am Ende der Welt nicht gerne mit einem sprach, der aus Rom kam. […] In einem Brief, der die Via Anastasio Monate später erreichte, stand: Man mißtraut mir."

Cotta ist, ganz dem Beckett-Text gemäß, in eine Bewegung eingebunden. Zwischen den Polen „Keinem bleibt seine Gestalt." und „Jeder Ort hat sein Schicksal.", zwischen Form und Inhalt entspinnt sich seine vergebliche Suche: Es bleiben nur die Spuren und Andeutungen, die

sich öffnenden und schließenden Türen, es bleibt die Ruine von Nasos Haus. Cottas Fragen und Rufe verklingen erfolglos. Obwohl er sich als „höflicher Gast" erweist, bleibt er zumeist der „Fremde", dem nur in wenigen Ausnahmen Gastfreundschaft gewährt wird, über den spekuliert wird: „War dieser Römer denn nun ein Verwandter, ein Freund des Verbannten oder nur der Beauftragte irgendeiner fernen Behörde […] ?" Die Ausweglosigkeit der Verbannung erstreckt sich zuletzt auch auf Cotta und die Stadt Tomi. Verwandlung und Verschwinden markieren den Eintritt in das verschollene Werk, das die Wirklichkeit fortschreitend durchdringt. Cotta tritt, vermittelt durch Ransmayr, in die gesuchten „Metamorphosen" ein, die sich einer klaren Zuschreibung entziehen. Ransmayrs und Nasos Bücher, also der Roman und die darin verhandelte Naturkunde der Mythen, sind in ihrer poetologischen Bestimmung seine „unaussprechliche Heimstatt". Es erscheint mir nur konsequent, dass mit dem „unspeakable home" textlich ein Ort angedeutet ist, der sich der Sprache entzieht, der nicht vollständig ausformuliert werden kann.

IV. Sagbarkeit

Die Literatur ist, auch in Bezug auf Gastfreundschaft, prinzipiell in der Lage zu formulieren, was anderen Disziplinen zumeist verwehrt bleibt. Im Zusammendenken von Literatur und Gastfreundschaft möchte ich als eine Form von Zwischenergebnis abschließend auf interne und externe Aspekte zu sprechen kommen, die sich aus dieser produktiven Wechselbeziehung ableiten lassen. Denken wir von der Gastfreundschaft auf die Literatur hin, lassen sich u. a. folgende interne Faktoren benennen: Ausgehend vom bündelnden Begriff der literarischen Rezeption, der auch im Sinne von Relation mitgelesen sein will, soll ausgehend von den gewählten Beispielen insbesondere auf das Thema der Übersetzung hingewiesen werden. Übersetzung als Verhandlung zwischen den Texten ist eine Option der Aneignung und des aufrichtigen Verstehen-Wollens, vielleicht auch des Verstehens. Intertextualität, als Ausformung produktiver Rezeption, ist ebenfalls mittels Gastfreundschaft denkbar und vermittelbar. Die von Krüger-Fürhoff entwickelte Transplantationspoetik liefert auf dieser spezifischen Ebene bereits erste Ansätze für eine gelungene Gastfreundschaft zwischen den Texten. Allgemein für die Literatur muss als interner Faktor auf die Qualität sprachlicher Iterabilität, wie sie von Derrida in seinem Text *Signatur Ereignis Kontext* beschrieben wird, hingewiesen werden – also auf die ganz grundsätzliche Wiederholbarkeit sprachlicher Zeichen im Sinne einer Möglichkeit, in die jeweilige Wiederholung einen Diskurs der Alterität einzuarbeiten oder den Kontext generell zu wechseln. Ransmayrs Roman demonstriert diese spezifische Eigenschaft, die sich unabhängig von ihren medialen Ausprägungen des zu wiederholenden sprachlichen Zeichens einlöst, in seiner Bezugnahme auf Ovid gleichermaßen anschaulich und gelungen für die Literatur.

Denken wir von der Literatur auf die Gastfreundschaft hin, lassen sich u. a. folgende externen, über die Literatur hinausgehenden Faktoren beschreiben: An erste Stelle möchte ich hier die Reklamation von Sprachregistern und Vokabularien stellen, die verstärkt in andere Diskurse überführt, ja für diese gekapert worden sind. Begriffe wie Sicherheit, Werte, Meinungsfreiheit, Mythos, Grenze oder auch Linie, die sich rund um das Verhältnis von Literatur und Gastfreundschaft gruppieren lassen, können und dürfen nicht verloren gegeben werden. Das Denken von Sprache und deren Gebrauch ist in Anschluss an Fynsk, politisch und auch ethisch zu reflektieren und zu verstehen. Der zweite wesentliche Aspekt soll hier mit einer als zweiwertig anzusetzenden Sagbarkeit umrissen werden. Literatur ist ein probates Mittel und Medium

künstlerischer Forschung und gesamtgesellschaftlich wirksamer Kritik. Literatur entfaltet eine spezifische Qualität transgressiven Potenzials, da sie vorsätzlich Momente (z. B. Verwerfungen, Traumata, Zäsuren) von Geschichte, Historiographie und Historizität neu bzw. erstmalig verhandelt, die in der sogenannten offiziellen Geschichtsschreibung wenig oder auch keine Berücksichtigung finden. Darüber hinaus sind die genannten Positionen auch durch ein Moment produktiven Verfehlens gekennzeichnet: Im Übernehmen erzählerischer wie auch nichtfiktionaler Formalprinzipien werden im Verhandeln von Geschichte bzw. der historiografischen Sinnstiftungsprozesse die Wege des Erzählens und des (im aristotelischen Sinne) Mythos beschritten. Abseits des simpel Dokumentarischen operierend, wird durch die Differenz zum Verhandelten die Auseinandersetzung darüber gestiftet und ermöglicht. Im Rahmen der beschriebenen Verbindungen wird der Mythos notwendigerweise als eigenständiger Diskurs endlich neu gefasst, der zum Logos nicht als komplementär verlaufend verstanden werden darf, sondern in transversaler Eigenständigkeit und -gesetzlichkeit zu ihm steht. In der zwangsweisen Auseinandersetzung mit dem Logos und seinen Sinnstiftungsangeboten wird der Mythos zur Option konstruktiver, notwendiger Kritik feststehender Ausdifferenzierungen der Moderne und der damit einhergehenden verordneten Befriedung im Sinne von zähmender Kategorisierungen oder repressiver Toleranzhaltung durch moderne Ordnungsnormen.

Cover: Politik der Freundschaft
von Jacques Derrida
Quelle: Suhrkamp

Die zweite Ebene der Sagbarkeit ist notwendigerweise das direkte Ansprechen mit den Mitteln der Literatur. Wir müssen uns dahingehend eine zentrale Frage stellen: Diskutieren wir bereits, was die Künste leisten können – oder reden wir immer noch darüber, was sie, im Sinne einer zähmenden Indienstnahme, zu leisten haben? Wir verharren bei der Option des (Wahr-) Sprechens der Künste, insbesondere der Literatur, zumeist im Bezirk des Wirklichen. Was aber ist mit dem Möglichen, mit dem (vermeintlich) Unmöglichen? Die aktuellen Verhandlungs-

strategien der veränderten gesamtgesellschaftlichen Bedingungen in den Kunstwerken und den sie begleitenden kritischen Paralleldiskursen ist wohlbelegt; es gibt einen relevanten, über das Kunstfeld hinaus wirksamen, freimütigen „artistic response" (Foster) in Bezug auf unsere Wirklichkeit. Die Gastfreundschaft steht, künstlerisch wie auch philosophisch, in ihren Rahmungen umfassend zur Diskussion. Mit der von Foucault und auch von Derrida wieder stark gemachten Figur der *parrhesia* wird die Form ungeschützter, riskanter Sprache der Offenheit an ein Subjekt gekoppelt, das diesen Weg einschlagen kann (oder eben auch nicht). Derrida hierzu: „‚Was ist Literatur?' Literatur als historische Institution mit ihren Konventionen, Regeln, etc., aber auch als Institution der Fiktion, die im Prinzip die Macht verleiht, alles zu sagen, alle Regeln zu brechen, sie zu verschieben und so zu instituieren, sie zu erfinden und sogar die traditionelle Differenz zwischen Natur und Institution, zwischen Natur und dem konventionellen Recht, zwischen Natur und Geschichte anzuzweifeln. Hier müssen juridische und politische Fragen gestellt werden. Die Institution der Literatur im Okzident ist, in ihrer relativ modernen Form, verbunden mit der Autorisierung, alles zu sagen, und zweifellos auch mit der Herkunft der modernen Idee der Demokratie."

Zwischen Erzählimperativ und Fiktionsbedürfnis siedelt die Sagbarkeit. Meine einzugestehende aristotelische Schlagseite einrechnend, ist es mir eine unbedingte Notwendigkeit, die Kategorie der Imagination wieder verstärkt in den gesamtgesellschaftlichen Kreislauf hinzutreten zu lassen: Beispielsweise in der von Castoriadis beschriebenen wechselseitigen Formung von Individuum und Gemeinschaft bzw. Gesellschaft wird ein Imaginäres angesetzt, das Voraussetzung und Mitbedingung für das Entstehen bzw. den Bestand ebendieser Gesellschaft darstellt. Für die Literatur und die Gastfreundschaft führt diese wechselseitige Formung zu einem Sagen-lassen oder Sprechen-machen, in dem nicht einfach befragt oder vermeintlich an Stelle eines Dritten gesprochen wird – hier steht die Ermöglichung des Sprechens dieses Dritten, dieses Gastes mit den Mitteln der Literatur im Vordergrund. Die von der Literatur geförderte Differenzierung und Urteilskraft müssen nicht zwangsweise zu unmittelbaren Handlungen führen, können aber auf eine „Kritik der Kritik" (Butler) abzielen: Damit ist weit mehr als schlichte Verweigerung und nichts weniger als die Anfechtung verordneter Rationalität und, als Fortführung ihrer selbst gedacht, die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen unter denen Kritik entsteht gemeint – eben ohne sofort vereinnahmt, antizipiert oder gezähmt zu werden. Die Literatur erlaubt – und hier binde ich die Gedanken nochmals auf Beckett und Ransmayr zurück – eine Verdeutlichung, die uns verstehen lässt, warum die Wirklichkeit ihren schlechten Ruf nicht ganz unberechtigt hat. Im Sinne einer zu reflektierenden Verantwortung müssen wir uns klar machen, dass wir nur diese eine, letzte Welt haben.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2016): Philosophische Terminologie. I und II, herausgegeben von Henri Lonitz, Berlin: Suhrkamp.

Bahr, Hans-Dieter (1994): Die Sprache des Gastes. Eine Metaethik, Leipzig: Reclam.

Ballhausen, Thomas (2016): „und nicht war ruhe der feldschlacht". Aus den aktuellen Notizen, in: alternativlos: flüchtling. Herausgegeben von Peter Clar, Matthias Schmidt, Eva Schörkhuber und Daniel Terkl. (=Triëdere – Zeitschrift für Kunst, Literatur und Theorie/Sonderausgabe 2016) 135–139.

Ballhausen, Thomas (2016): Gespenstersprache. Notizen zur Geschichtsphilosophie, Wien: DER KONTERFEI.

Beckett, Samuel (1995): Collected Short Prose. 1929–1989. Edited and with an Introduction and Notes by S. E. Gontarski, New York: Grove Press.
Beckett, Samuel (2000): Dante und der Hummer. Gesammelte Prosa, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butler, Judith (2011): Kritik, Dissens, Disziplinarität, Zürich: diaphanes.
Castoriadis, Cornelius (1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Culler, Jonathan (2015): Theory of the Lyric, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Derrida, Jacques (2001): Limited Inc. Herausgegeben von Peter Engelmann, Wien: Passagen.
Derrida, Jacques (2015): Von der Gastfreundschaft. Mit einer „Einladung" von Anne Dufourmantelle, herausgegeben von Peter Engelmann, Wien: Passagen.
Derrida, Jacques (2015): Diese seltsame Institution genannt Literatur, Berlin: Brinkmann & Bose.
Foster, Hal (2015): Bad New Days. Art, Criticism, Emergency, London: Verso Books.
Foucault, Michel (2012): Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesungen am Collège de France 1982/83, Berlin: Suhrkamp.
Foucault, Michel (2012): Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II. Vorlesungen am Collège de France 1983/84, Berlin: Suhrkamp.
Foucault, Michel (2014): Die Regierung der Lebenden. Vorlesungen am Collège de France 1979 – 1980, Berlin: Suhrkamp.
Friedrich, Peter/Parr, Rolf (Hg.) (2009): Gastlichkeit. Erkundungen einer Schwellensituation, Heidelberg: Synchron Publishers.
Fynsk, Christopher (2016): Der Anspruch der Sprache. Ein Plädoyer für die Humanities, Wien: Turia + Kant.
Groebner, Valentin (2007): Who Are You? Identification, Deception, and Surveillance in Early Modern Europe, New York: Zone Books.
Heidegger, Martin (1985): Unterwegs zur Sprache, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
Knowlson, James (2001): Samuel Beckett. Eine Biographie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Krüger-Fürhoff, Irmela Marei (2012): Verpflanzungsgebiete. Wissenskulturen und Poetik der Transplantation, München: Wilhelm Fink.
Mbembe, Achille (2014): Kritik der schwarzen Vernunft, Berlin: Suhrkamp.
Ransmayr, Christoph (1988): Die letzte Welt, Nördlingen: Franz Greno.
Ransmayr, Christoph (1989): Il mundo estremo, Milano: Leonardo.
Ransmayr, Christoph (1990): The Last World, London: Chatto & Windus.
Ransmayr, Christoph (1998): Le dernier des mondes, Paris: Flammarion.
Reinhard, Manuel (2014): Philosophie des Scheiterns. Jacques Derridas aporetische Schriften, Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
Vetter, Helmuth (2014): Grundriss Heidegger. Ein Handbuch zu Leben und Werk, Hamburg: Felix Meiner.

Editorische Notiz: Der vorliegende Text ist die deutschsprachige Variante meines englischsprachigen Beitrags „Hospitality and Literature" zur Advanced Studies Conference „Hospitality and Mental Health" (19.–20. Mai 2017), organisiert vom Institut für Sozialästhetik und psychische Gesundheit/Sigmund Freud Universität und dem St. Catherine's College/University of Oxford. Für die Erarbeitung des Vortrags bzw. der vorliegenden Ausführungen wurden die Bestände des Literaturhauses Wien/Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur, und hier insbesondere der Pressedokumentation, herangezogen.

Ausgabe 3/2017

Medien und Flucht

Medienpädagogische Perspektiven

(Media and Refugees – Perspectives of Media Education)

Herausgegeben von Alessandro Barberi, Henrike Friedrichs-Liesenkötterm &Nadia Kutscher

Henrike Friedrichs-Liesenkötter/Caroline Schmitt

Digitale Medien als Mediatoren von Agency Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-)pädagogische Arbeit

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1098

Abstract

Der Beitrag fragt nach der Bedeutung digitaler Medien für junge Geflüchtete in Deutschland und für Fachkräfte in der (medien-)pädagogischen Arbeit mit jungen Geflüchteten. Er stützt sich auf Material aus zwei Forschungsprojekten und analysiert die ambivalente Funktion von Medien als Mediatoren von Agency. Digitale Medien wirken einerseits unterstützend in den Lebenswelten von Geflüchteten: Sie sind Fluchthelfer, erleichtern den Alltag in einem neuen Umfeld, fungieren als Bindeglied zu bürgerschaftlich Engagierten und stärken in medienpädagogischen Projekten die Artikulations- und Partizipationsmöglichkeiten sowie die Medienkompetenz der jungen Menschen. Gleichzeitig transportieren sie belastende Ereignisse unmittelbar nach Deutschland, schüren Sorgen und können als Trigger fungieren. Ihre Nutzung ist in hohem Maße abhängig von der bestehenden technischen und politischen Infrastruktur und damit keineswegs selbstverständlich. Pädagogische Fachkräfte gilt es für die ambivalente Bedeutung von digitalen Medien in den Lebenswelten von Geflüchteten zu sensibilisieren und sie zu einer Reflexion der ambivalenten Effekte hinsichtlich der Handlungsfähigkeit der jungen Menschen anzuregen.

Digital media as mediators of agency – empirical insights into media practices of young refugees and (media) pedagogical work. The paper explores the significance of digital media for young refugees in Germany and for professionals in (media-)educational work with young refugees. It is based on material from two research projects and analyses the ambivalent and central function of media as mediators for agency. Digital media can play a supportive role in the lives of refugees: They are 'escape agents', make everyday life in a new environment easier and link young refugees to people involved in civic engagement. Furthermore, they strengthen young refugees' possibilities to articulate themselves and to participate and enhance the media literacy of these young people in media-educational projects. At the same time, however, media carry stressful events directly to Germany, stir up worries and can have a triggering effect. Their use is highly dependent on existing technical and political infrastructure and is by no means self-evident. We need to raise pedagogues' awareness to the ambivalent significance of digital media in the lives of refugees and to encourage them to think of their ambivalent effects with regard to the agency of refugees.

1. Einleitung

Junge Geflüchtete nutzen digitale Medien zum einen in einer jugendtypischen Weise (Vernetzung mit Freundinnen und Freunden auf *Facebook* und *WhatsApp*, Videos schauen auf *YouTube*). Zum anderen nehmen digitale Medien für sie aber auch spezifische Funktionen ein. Sie können in der Fluchtorganisation, Orientierung im Zielland und Kontakthaltung zu Verwandten in anderen Ländern unterstützen sowie Informationen zur Lage in den Herkunftsländern transportieren. Medien kommt dabei eine ambivalente Funktion zu. Sie vermitteln Informationen; diese sind aber mitunter nur schwer zu verarbeiten und führen bei den jungen Menschen nicht selten zu hohen Bewältigungsanforderungen. Auch in der (medien-)pädagogischen Praxis zeigt sich diese Ambivalenz: Medien können beim Zugang zu jungen Geflüchteten helfen und Bildungsprozesse gezielt begleiten, aber auch zu neuen pädagogischen Herausforderungen führen, wenn sie die jungen Menschen triggern und soziale Krisen evozieren.

Der vorliegende Beitrag[1] analysiert die Bedeutung digitaler Medien für junge Geflüchtete unter Hinzunahme von Agencytheorien und Diskursen um Medienbildung. Die Ergebnisse basieren auf zwei qualitativ-empirischen Forschungsprojekten zu jungen Geflüchteten in Deutschland. In beiden Projekten wurden leitfadengestützte Interviews mit jungen Menschen mit Fluchthintergrund sowie Expertinnen- und Experteninterviews mit pädagogischen Fachkräften geführt. Die Analyse erfolgt nach den Verfahren der *Grounded Theory*. Ziel des Beitrags ist, die Bedeutung digitaler Medien für junge Geflüchtete und innerhalb der (medien-)pädagogischen Arbeit aufzuzeigen sowie Implikationen für Forschung und Praxis in Schule und Sozialer Arbeit aus einer Adressatinnen- und Adressatenperspektive abzuleiten.

Der Beitrag gibt zunächst einen Einblick in den Forschungsstand zur Mediennutzung von Geflüchteten (Kap. 2). In einem nächsten Schritt klärt er Zielsetzung und Methodik der beiden Forschungsprojekte (Kap. 3). Mittels der sensibilisierenden Konzepte Agency und Medienbildung (Kap. 4) erfolgt die Darstellung der Analyseergebnisse der Interviews mit jungen Menschen mit Fluchterfahrung sowie der Expertinnen- und Experteninterviews mit pädagogischen Fachkräften (Kap. 5). Daran anknüpfend werden die Ergebnisse theoretisch verdichtet (Kap. 6). Der Artikel schließt mit Implikationen zur (medien-)pädagogischen Arbeit mit jungen Geflüchteten (Kap. 7).

2. Forschungsstand

Studien zur Mediennutzung von Geflüchteten zeigen eine hohe Relevanz von Internet und Smartphones *vor*, *während* und *nach* der Flucht auf: Kutscher und Kreß (2015, 2017) führten 17 Einzelinterviews sowie eine Gruppendiskussion mit männlichen Geflüchteten zwischen 15 und 19 Jahren durch. Sie konstatieren, dass das Internet für junge Geflüchtete in allen Phasen der

1 Beide Autorinnen haben gleichermaßen zum vorliegenden Artikel beigetragen. Der Beitrag entstand aus der Idee heraus, Erkenntnisse aus zwei Forschungsprojekten zu verknüpfen, um vielfältige Einblicke in das interessierende Feld zu generieren. Henrike Friedrichs-Liesenkötter dankt Freya-Maria Müller für die Unterstützung bei der Interviewführung, Transkription und Analyse sowie Maisa Mora für die Interviewführung, Transkription und Übersetzung der arabischsprachigen Interviews. Caroline Schmitt dankt Kira-Maria Höll und Luise Holly Fischer für die Unterstützung bei der Transkription.

Flucht ebenso wichtig wie Essen und ein „basales Grundbedürfnis" (Kutscher und Kreß 2015: 25) sei. Fiedler (2016) hat teilstandardisierte qualitative Interviews mit Geflüchteten aus Syrien und dem Irak geführt: Er hält fest, dass Fernsehsender, Newsportale und soziale Medien wie *Facebook* zentral seien, um ein Überblickswissen für eine mögliche Flucht zu generieren. So werden vor der Flucht Informationen zu möglichen Ankunftsländern und Fluchtwegen von Bekannten eingeholt, die sich bereits in Europa aufhalten. Während der Flucht besteht ein Austausch mit anderen Flüchtenden über soziale Netzwerke und Instant-Messenger, die Informationen weitergeben, etwa wenn sie schon eine Etappe weiter auf der Flucht vorangeschritten sind (vgl. ebd. 10–18). Einerseits dienen das Handy und Smartphone als unerlässliches Kommunikationsinstrument: zu anderen Flüchtenden, zur Familie und zu Bekannten, im Austausch mit Schlepperinnen und Schleppern, als Hilfsmittel, um Notrufe abzusetzen und als Navigationsinstrument für Fluchtwege (siehe auch Kutscher/Kreß 2015; Gillespie et al. 2016). Andererseits geht mit der Mobilfunknutzung die Möglichkeit einer Überwachung einher: So können Geheimdienste Nachrichten potenziell abhören und lesen, sodass Behörden des Ankunftslands an der Grenze zwischen ‚gewollten und nicht gewollten' Flüchtenden unterscheiden können (vgl. Fiedler 2016: 10–13).

Um eine Überwachung zu vermeiden, wenden Flüchtende verschiedene Strategien an, wie etwa nur Informationen zur Flucht zu suchen, jedoch nicht selbst zu verbreiten, sich in einer codierten Sprache auszutauschen (vgl. ebd.) oder über anonymisierte Accounts in sozialen Netzwerken wie *Twitter* zu agieren (vgl. Gillespie et al. 2016). Mit Ankunft in Deutschland werden die im Vorfeld vermittelten Bilder über die Bundesrepublik häufig enttäuscht, da viele Geflüchtete überfüllte Flüchtlingsunterkünfte oder den hohen Bürokratieaufwand beim Stellen eines Asylantrags nicht erwartet haben (Richter/Kunst/Emmer 2016; Fiedler 2016: 18–20). Zur Kommunikation mit Familie, Peers und pädagogischen Fachkräften werden von den Jugendlichen Apps wie *WhatsApp*, *Viber*, *Skype* und *Facebook* genutzt (vgl. ebd. 2). Der Kontakt zur Familie im Herkunftsland ist jedoch mitunter durch emotionale Belastungen geprägt: Witteborn (2015) beobachtet im Rahmen teilnehmender Beobachtungen mit Geflüchteten in Deutschland, dass durch die gemeinsame Skype-Nutzung ein intimer Rahmen für den Austausch mit der Familie geschaffen wird, in welchem Bildschirme berührt, neugeborene Babys bestaunt werden oder gemeinsam gelacht wird.

Gleichzeitig rufen die Gespräche Stress aufseiten der Geflüchteten hervor, wenn eigene und durch die Familie an sie herangetragene Erwartungen (hinsichtlich Bleiberecht, Arbeit, Versenden von Geld) nicht erfüllt werden können (vgl. ebd.: 350–361). Auch für die Orientierung in Deutschland sind digitale Medien zentral: Beispielsweise nutzen Geflüchtete das Internet, um sich auf Stellenangebote zu bewerben, Informationen zu Bildung und Gesundheit einzuholen und sich mit sozialen, religiösen oder kulturellen Gruppen zu vernetzen (vgl. ebd. 350–361; für Australien Alam und Imran 2015: 12ff.). Bei Jugendlichen sind laut Kutscher und Kreß (2015: 2) *YouTube*, Navigationsapps sowie Deutschlernapps beliebt. Somit zeigen sich auch „jugendtypische Nutzungsweisen digitaler Medien" (ebd.), die „unabhängig vom Flüchtlingsstatus" sind (ebd.).

Bisherige empirische Studien pointieren die Vielfalt der Mediennutzung durch junge Geflüchtete. Weiterführende Studien zur Bedeutung von Medien in Bildungs- und Lernkontexten und eine Analyse ihrer Bedeutung vor der Folie Agency fehlen bislang jedoch. An diesem Desiderat setzt der vorliegende Beitrag im Anschluss an beide Forschungsprojekte an.

3. Methodik

Die Analyse basiert auf zwei universitären Forschungsprojekten mit einer qualitativen Forschungslogik. In beiden Studien wurden sowohl junge Geflüchtete als auch pädagogische Fachkräfte befragt. Das Forschungsprojekt von Henrike Friedrichs-Liesenkötter mit dem Titel „Die Bedeutung digitaler Medien für junge Geflüchtete – Eine explorative qualitative Studie mit Geflüchteten und Pädagog_innen in Nordrhein-Westfalen" wurde von 12/2016 bis 03/2017 an der Universität Bielefeld durchgeführt und wird seit 04/2017 an der Leuphana Universität Lüneburg fortgeführt. Insgesamt wurden 18 leitfadengestützte Interviews mit jungen Menschen mit Fluchterfahrung (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 138–145) sowie neun leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterviews (Meuser/Nagel 1997) mit pädagogischen Fachkräften in Nordrhein-Westfalen geführt. Das Sample der jungen Geflüchteten umfasst Jugendliche und junge Erwachsene mit Fluchthintergrund im Alter von 14 bis 23 Jahren, das Durchschnittsalter liegt bei 18 Jahren. Der Großteil der jungen Geflüchteten ist männlich, im Sample sind nur 4 weibliche junge Geflüchtete vertreten, worin sich die höhere Geschlechterverteilung aufseiten geflüchteter Männer widerspiegelt (vgl. BAMF 2017: 7).

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen stammen aus verschiedenen Herkunftsländern, am häufigsten aus Syrien. Zum Zeitpunkt der Erhebung und bis heute zählt Syrien – gefolgt von Afghanistan und dem Irak – zu den am stärksten vertretenen Herkunftsländern von Asylantragstellerinnen und -stellern in Deutschland (vgl. ebd.: 5). Die Interviews mit den jungen Geflüchteten fanden in deutscher, englischer, französischer und arabischer Sprache statt. Die befragten Pädagoginnen und Pädagogen sind in unterschiedlichen beruflichen Feldern tätig: Als Lehrkraft oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen in der Schule, als Medienpädagoginnen und -pädagogen, die außerschulische Praxisprojekte mit geflüchteten Menschen durchführen, als Sozialpädagoginnen und -pädagogen in Jugendzentren, Clearingstellen, in einem Mädchenhaus sowie in übergeordneten kommunalen Strukturen wie einem Amt für Jugend und Familie. Insgesamt wurden neun Interviews mit acht weiblichen und drei männlichen Befragten zwischen 26 und 60 Jahren geführt, an einem Interview nahmen drei Pädagoginnen und Pädagogen teil.

Das Forschungsprojekt „Flucht und Inklusion – Historische und zeitgenössische Analysen zur Teilhabe von Geflüchteten" von Caroline Schmitt ist an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz angesiedelt. Caroline Schmitt untersucht in einem Teilprojekt Möglichkeiten und Barrieren der Teilhabe in den Lebenswelten junger Geflüchteter, die aus ihren Herkunftsländern nach Deutschland fliehen mussten. Im Frühjahr 2016 wurden zehn Leitfadeninterviews mit jungen Geflüchteten sowie dreizehn Expertinnen- und Experteninterviews mit pädagogischen Fachkräften im Rhein Main-Gebiet geführt. Die interviewten Geflüchteten sind alle männlich, waren zum Interviewzeitpunkt zwischen 17 und 31 Jahre alt und sind zwischen den Jahren 2010 und 2015 aus Syrien, Irak und Afghanistan nach Deutschland geflohen. Auch im Sample der zweiten Studie spiegeln sich die Hauptherkunftsländer von Asylantragsstellerinnen und -stellern zum Zeitpunkt der Erhebung wider.

Die Interviewsprachen waren Deutsch und Englisch. Die Fallauswahl erfährt an dieser Stelle eine Beschneidung, da nur solche Geflüchtete an einem Interview teilnehmen konnten, welche einer der beiden Sprachen mächtig sind. Von der Zwischenschaltung einer Dolmetscherin/eines Dolmetschers wurde abgesehen, um eine zusätzliche Verkünstlichung der Interviewsitu-

ation zu vermeiden. Die Expertinnen- und Experteninterviews wurden mit pädagogischen Fachkräften in verschiedenen Tätigkeitsfeldern der Fluchtarbeit geführt. Diese umfassen die Arbeit in Notaufnahmeeinrichtungen, Clearingstellen, Beratungsstellen sowie in den Folgemaßnahmen Jugendwohnen, betreutes Wohnen und Heimunterbringung. Die befragten Fachkräfte waren zum Interviewzeitpunkt zwischen 22 und 60 Jahre alt.

In beiden Forschungsprojekten erfolgte der Feldzugang durch die Unterstützung von bürgerschaftlich Engagierten sowie pädagogischen Fachkräften. Für den vorliegenden Beitrag werden die erhobenen Materialien beider Projekte zusammengeführt. Hierdurch liegt dem Beitrag eine vielfältige Materialbasis zugrunde: Während das Forschungsprojekt von Henrike Friedrichs-Liesenkötter explizit nach der Bedeutung von Medien für Geflüchtete und für die pädagogische Arbeit von Fachkräften fragt, analysiert das Forschungsprojekt von Caroline Schmitt jene Interviews, in denen digitale Medien von Geflüchteten und Fachkräften selbst relevant gemacht werden. Das Material wird vor dem Hintergrund zweier Forschungsfragen untersucht:

- Welche Bedeutung erfahren digitale Medien für junge Menschen mit Fluchterfahrung (*Perspektive der Geflüchteten*)?
- Welche Bedeutung erfahren digitale Medien für Fachkräfte in der (medien-) pädagogischen Arbeit mit jungen Geflüchteten *(Perspektive der Fachkräfte)*?

Relevante Themen wurden aus dem Material herausgearbeitet, zu ersten Kodes verdichtet (offenes Kodieren), im Rahmen des axialen Kodierens zueinander in Bezug gesetzt und zu übergeordneten Kategorien gebündelt (selektives Kodieren) (vgl. Strauss/Corbin 1996).

4. Agency und Medienbildung als sensibilisierende Konzepte zur Analyse

Nach Sichtung der Interviews kristallisierten sich Fragen nach Handlungsfähigkeit und Medienbildung als zentrale Themen heraus. Aus diesem Grund wurde das Material unter Zuhilfenahme der sensibilisierenden Konzepte Agency und Medienbildung analysiert.

In der qualitativen Sozialforschung fungiert Agency als Sammelbezeichnung für heterogene theoretische Orientierungen. Wir beziehen uns auf ein relationales Agencyverständnis (Raithelhuber 2012; Scherr 2012). Agency-Theorien betrachten Akteurinnen und Akteure als Gestalterinnen und Gestalter ihrer Wirklichkeit (Homfeldt/Schröer/Schweppe 2006: 23–25) und analysieren das Erleben von Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen aus deren Perspektive (Lucius-Hoene 2012: 41). Dabei ist die Ausgangsthese, „daß menschliche Handlungen nicht nur durch Routinen bestimmt werden, die in der Vergangenheit entwickelt wurden, sondern daß sich Akteure durch soziale Herausforderungen und Konflikte von diesen distanzieren können, um sich neuen sozialen Konstellationen zu stellen“ (ebd. 23; sic). Agency nimmt einen dediziert zeitlichen Blick auf die Ebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ein (Emirbayer/Mische 1998). In unserem Beitrag analysieren wir Handlungsfähigkeit von Geflüchteten in Relation zu Medien, die – so unsere Annahme – als „social agents“ (Gell 1998: 17) fungieren können. Dies schließt an die Vorstellungen des Sozialanthropologen Gell an, der Dinge als Akteurinnen und Akteure begreift, von welchen Agency ausgehen oder durch welche Agency ausgelöst und verstärkt werden kann (vgl. ebd.: 17–18).

In der Analyse der Interviews mit den jungen Geflüchteten wird der Frage nachgegangen, inwiefern Medien in den Lebenswelten von Geflüchteten Wirkmacht entfalten und/oder durch Geflüchtete wirkmächtig genutzt und mit Bedeutung versehen werden (siehe auch Ben-

der et al. 2015: 163–185). Im Hinblick auf die Analyse der Expertinnen- und Experteninterviews wird eruiert, inwiefern digitale Medien in der pädagogischen und explizit medienpädagogischen Arbeit von den Fachkräften eingesetzt werden, um Handlungsfähigkeit aufseiten der jungen Geflüchteten zu stärken. An dieser Stelle erfährt Agency eine Verknüpfung mit Diskursen um Medienbildung in Schule und außerschulischen Bildungskontexten: In der Analyse wird Agency in Relation zu einem Lernen mit Medien sowie einem Lernen über Medien gesetzt, Letzteres im Sinne einer Medienkompetenzförderung (vgl. Baacke 1996; DGfE Sektion Medienpädagogik 2016). Darüber hinaus wird in der Analyse das Eröffnen von Artikulations- und Partizipationsmöglichkeiten als weiteres Ziel von Medienpädagoginnen und -pädagogen in Praxisprojekten der Medienbildung betrachtet und mit dem Ziel der Stärkung von Handlungsfähigkeit aufseiten der jungen Geflüchteten verknüpft.

5. Analyseergebnisse

Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den gebildeten Kategorien zu den Interviews mit den jungen Geflüchteten und den pädagogischen Fachkräften. In der Analyse wurden die Relevanzsetzungen der Interviewten in den Blick genommen. In beiden Studien zeigt sich eine Vielzahl jugendtypischer Nutzungsweisen von Medien aufseiten der jungen Geflüchteten – wie etwa die intensive Nutzung von *Facebook* oder *WhatsApp* oder die Vorliebe der jungen Geflüchteten für *YouTube*. Gleichwohl erfüllen digitale Medien vor dem Hintergrund der Fluchterfahrung der jungen Menschen darüberhinausgehende Funktionen und offenbaren Spezifika im Unterschied zur Mediennutzung nicht geflüchteter Jugendlicher.

5.1 Bedeutung von Medien für junge Menschen mit Fluchterfahrung

Die Interviewanalysen verdeutlichen, dass digitale Medien – allen voran Internet und Smart- wie Mobilphone – eine bedeutende Funktion im Leben von jungen Geflüchteten einnehmen. Sie unterstützen diese bei Fluchtorganisation, familialer Kontakthaltung, Alltagsgestaltung und Teilhabeherstellung in Deutschland.

5.1.1 Internet als Mittel zur Fluchtorganisation und ‚Fluchthelfer'

Karim ist 25 Jahre alt und im Jahr 2015 aus Syrien nach Deutschland geflohen. Vor seiner Flucht war er Student in Syrien und hat Bauingenieurwesen auf Bachelor studiert. Karim hat Syrien verlassen, als er einen „*Bescheid*" (Z. 136) erhielt, zur „*Assad Armee*" (Z. 137) gehen zu müssen: „*wenn ich in Syrien bleiben, ich muss nach äh Assad Arme gehen das is nicht gut für mich*" (Z. 138–139). Seine Flucht trat er mit dem Wunsch nach einem „*safety life*" (Z. 141) an. Er informierte sich über sein angestrebtes Zielland im Internet und konnte Informationen über das Onlinenetzwerk *Facebook* einholen: „*ich suche über ein Land (.) ich möchte studieren und arbeiten auch und eine Familie machen. Äh ich suche bei Facebook*" (Z. 13–15). Zudem kontaktierte er Freunde in Schweden, Frankreich und Deutschland – ausschlaggebend für die Bestimmung des Ziellands Deutschland waren Informationen eines Freundes, der seit zwei Jahren in Deutschland lebt, das Land als sicher und die Menschen als freundlich einstuft und Karim auf mögliche Bildungsperspektiven aufmerksam macht: „*bei (Web) äh ich frage eine Freund in Schweden, isch habe auch ein Freund in Französisch äh isch finde am besten Deutschland […] wir haben hier in Deutschland Freiheit […] ich suche über bei Internet, bei einem Freund. Er hat äh*

er hat zwei Jahre in Deutschland hat gesagt alles in Ordnung in Deutschland. Alles alles okay. Dann dann ich hab allen Bescheid gesagt isch fahre nach Deutschland" (Z. 153–30). Auch der 28-jährige Said aus Syrien benennt digitale Medien als ausschlaggebend für die Auswahl des Ziellands Deutschland. Relevant waren für ihn die medial zirkulierenden Bilder und Imaginationen zur Bundesrepublik: „*I always want to see and make a visit for this country* […] *when I was in Syria I always äh you know the mondial sport?* […] *I love always äh look for Germany*" (Z. 215–221).

Die Interviewanalysen zeigen die bedeutende Funktion von Medien für die Fluchtentscheidung und -organisation auf (siehe auch Fiedler 2016): Zum einen, weil über mediale Bilder Vorstellungen über Deutschland als erstrebenswertes Zielland erzeugt werden, zum anderen darum, weil über digitale Medien Kontakt zu bekannten Personen hergestellt wird. Die Kontaktpersonen in Europa fungieren als beratende Expertinnen und Experten. Medien und Kontaktpersonen unterstützen somit als soziale Akteurinnen und Akteure die Fluchtorganisation, wirken auf die Entscheidung für ein Zielland ein und stärken die jungen Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit: Schließlich können diese der lebensbedrohenden Situation im Herkunftsland entkommen.

5.1.2 Digitale Medien als Mittel familialer Kontakthaltung

Digitale Medien ermöglichen im Zielland die Kontakthaltung zu Familienangehörigen in anderen Ländern. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die Geflüchteten noch über die Kontaktdaten ihrer Familie verfügen. Während dies etwa für den 19-jährigen Didier aus der Demokratischen Republik Kongo nicht der Fall ist, haben andere Geflüchtete regelmäßigen Kontakt zur Familie. Der 23-jährige Tarek aus Damaskus etwa erzählt, alle zwei Tage mit seinen Eltern und Geschwistern in Syrien zu telefonieren oder zu skypen (Z. 43–45). Amir, 24 Jahre alt, und ebenfalls von Syrien nach Deutschland geflohen, ist über *WhatsApp* und das soziale Netzwerk *Facebook* mit seinen Eltern und Schwestern in Syrien sowie seinem Bruder im Libanon verbunden (Z. 119–133). Der 18-jährige Bassam wiederum telefoniert nur einmal im Monat mit seinen Eltern (Z. 76) und kann keine Möglichkeit der Onlinekommunikation ergreifen, da „*in Syrien […] Internet is schlecht*" (Z. 510). Auch der 25-jährige Karim aus Syrien berichtet von der Schwierigkeit der Kontakthaltung im Fall von Stromausfall im Herkunftsland: „*das is schwer weil äh das Internet in Syrien sehr schlecht und langsam. Manchmal keine elektrisch, kein Internet. Manchmal ich habe ein Kontakt*" (Z. 64–66). Es kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass der Zugang zum Netz in Syrien nicht flächendeckend, sondern je nach Grad der Zerstörung nur noch partiell vorhanden ist. Hürden der Kontakthaltung sind neben kaputten Leitungen und Stromausfällen auch politisch bedingt: Karim deutet aus Perspektive seiner Familie in Syrien die Schwierigkeiten an, die potenziell durch ein Telefonat mit dem Sohn in Deutschland entstehen können: „*für meine Familie sehr schwer Kontakt mit mir. Manchmal verboten […] von Polizei: warum anrufst du äh nach Deutschland?*" (Z. 62–73). Das Medienhandeln der Familie unterliegt der staatlichen Kontrolle, da Karim vor der Rekrutierung durch die Truppen Assads geflohen ist. Der Kontakt zum geflohenen Sohn ist nur eingeschränkt und im Verborgenen möglich.

Die Fälle verdeutlichen die Bedeutsamkeit infrastruktureller und politischer Bedingungen im Ziel- *und* Herkunftsland, um Kontakt über Medien halten zu können. Hinzu kommt die Vulnerabilität von Geflüchteten gegenüber Kontrollinstanzen wie der Polizei, wie Daniel verdeutlicht. Er ist zum Interviewzeitpunkt 17 Jahre alt, lebte vor seiner Flucht mit seiner Familie unregistriert im Iran und arbeitete auf einer Baustelle. Alle zwei bis drei Monate wechselte die Familie ihren Wohnsitz, um nicht von der iranischen Polizei entdeckt zu werden. Im Alter von

13 oder 14 Jahren wurde Daniel von der Polizei auf der Baustelle festgenommen, eine Woche inhaftiert und ohne das Wissen seiner Familie nach Afghanistan – das Herkunftsland der Familie – abgeschoben. In Afghanistan war er vollkommen auf sich alleine gestellt, da er keine familiären Kontakte in seinem Geburtsland hat. Er reiste alleine in den Iran zurück, um bei seiner Familie zu sein, wurde aber erneut von der Polizei aufgegriffen. Die Polizisten nahmen dem Jungen das Handy ab und demolierten es. Daniel konnte fortan keinen telefonischen Kontakt mehr zu seiner Familie aufnehmen und verfügt nicht mehr über die Telefonnummern, die ausschließlich im Gerät gespeichert waren. Er suchte seine Familie ohne Erfolg ein Jahr lang im Iran. Schließlich entschloss er sich zur Flucht, da er vor Ort keine Zukunftsperspektive für sich sah. Die hohe Abhängigkeit von Mobiltelefonen verdeutlicht auch der 16-jährige Farid. Sein Smartphone funktioniert aufgrund eines Wasserschadens durch die Flucht nicht mehr, was die Kommunikation mit anderen erschwert: *„das ist […] nass, ne, wenn ich eine Ruf bekomme, dann kann ich horen nichts, die horen ist kaputt, ne, weil […] in Griechenland ist ein große Meer, ne, das ist nass" (Z. 379–381).*

Die Fallbeispiele zeigen auf, wie voraussetzungsreich die Kontakthaltung von Geflüchteten und ihren Familienmitgliedern über Ländergrenzen hinweg ist. Digitale Medien haben einerseits eine *ermöglichende* Funktion und verbinden Familienmitglieder an unterschiedlichen Standorten, gleichzeitig sind Geflüchtete in hohem Maße von einem Zugang zu Medien *abhängig*, damit Familiennetzwerke nicht zerbrechen. Voraussetzungen der Mediennutzung sind Infrastruktur (Zugang zu Strom und Internet), politisches Klima (staatlich gewährte Freiräume) sowie ein sensibler Umgang vonseiten behördlicher und pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, welche um die zentrale Bedeutung digitaler Medien zur Aufrechterhaltung von Familiennetzwerken wissen sollten. Medien fungieren in diesen Fällen als Dinge mit maßgeblichem Einfluss auf subjektive Handlungsfähigkeiten.

5.1.3 Internet und Smartphone als Alltagsunterstützung im Zielland

Des Weiteren stellen Internet und Smartphone in Deutschland ein Mittel zur Alltagsunterstützung und Herstellung von mehr Handlungsfähigkeit dar. Zentral ist der Wunsch der jungen Geflüchteten, Deutsch zu lernen. Der 23-jährige Roben aus Bangladesch verfügt über zehn verschieden ausgerichtete Deutschlern-Apps auf seinem Smartphone. Auch Tarek hebt hervor, wie bedeutsam der Zugang zum Internet für ihn ist, um Briefe in die deutsche Sprache zu übersetzen und in der Schule mitzukommen: „*for äh übersetzten Brief und äh for Schule*" (Z. 275–276). Gleichermaßen äußert Karim, „*google translate Wörterbuch […] YouTube*" (Z. 79–80) zum Bestehen in der Schule zu benötigen. Neben Deutschlernapps und Übersetzungen mittels Internet und Google Translate rezipieren die jungen Geflüchteten deutschsprachige Filme und Musik (meist über *YouTube*), um sich an die deutsche Sprache zu gewöhnen. Doch beim Erlernen der deutschen Sprache über digitale Medien stoßen die jungen Geflüchteten an Grenzen. Der 24-jährige Said aus Syrien berichtet: „*I try to learn Deutsch from from äh internet. It was also interesting […] I am good in grammar but in talking I can't*" (Z. 167–168).

Zwar lässt sich online das grammatikalische Regelwerk der deutschen Sprache erschließen, der Spracherwerb im Netz ersetzt das alltägliche Einüben und Praktizieren der Sprache jedoch nicht. Wenn Said deutschsprachige Inhalte nicht versteht, werden er und seine geflüchteten Freunde ehrenamtlich von einer Familie unterstützt. Diese Form informeller Unterstützung wird mit Hilfe digitaler Medien organisiert: Erhält Said für ihn unverständliche Briefe von Behörden, fotografiert er sie mit der Fotofunktion seines Smartphones ab, schickt das Foto via

WhatsApp an die Familie und bekommt eine rasche Rückmeldung: „*When you sent a photo for them, directly they answer*" (Z. 183–185). *WhatsApp* und Mobiltelefon kompensieren strukturelle Schwierigkeiten wie einen monolingualen Behördenkontakt und sind gleichzeitig Mittel zur Organisation niedrigschwelliger Unterstützung durch die ehrenamtlich engagierte Familie.

An den Fallbeispielen zeigt sich, dass der Zugang zum Netz in zentraler Weise mit Teilhabemöglichkeiten am Alltag und im Bildungsbereich verknüpft ist. Umso herausfordernder ist es für die jungen Menschen, wenn kein flächendeckender WLAN-Zugang besteht. So lebt Tarek derzeit gemeinsam mit anderen jungen Geflüchteten in einer Wohnung ohne Internetzugang. Der für ihn zuständige Mitarbeiter des Sozialamts hat ihn ermutigt, den Netzzugang vom Vermieter einzufordern: „*er sagt […] können wir ähm mit äh Vermieter sagen wir möchten Internet*" (Z. 273–275). Auch in den Clearingeinrichtungen besteht nicht immer ein flächendeckender WLAN-Zugang: „*diese Wlan ist funktioniert nicht for funktioniert for 20 für Menschen*" (Farid, 16 Jahre, aus Afghanistan).

Es zeigt sich zusammenfassend, dass der Zugang zu digitalen Medien maßgeblich über Handlungsfähigkeiten in Deutschland entscheidet. Internet und *WhatsApp* sind zentrale Ressourcen im Spracherwerb und Bindeglied in informellen Unterstützungsprozessen. Sie können potenziell zu einer Steigerung von Agency im Zielland beitragen; hierzu bedarf es eines Zugangs zu WLAN in den Wohnungen und Unterkünften für junge Geflüchtete.

5.2 Bedeutung von Medien in der (medien-)pädagogischen Arbeit

Für pädagogische Fachkräfte können digitale Medien unterschiedliche Bedeutungen innehaben. Sie können zu pädagogischen Zwecken intentional eingesetzt werden oder als Teil der Lebenswelten junger Geflüchteter in die Interaktion zwischen Fachkraft und jungen Geflüchteten hineinspielen.

5.2.1 Emotionale Belastung durch den Transport von Geschehnissen über digitale Medien

Die 31-jährige Linda arbeitet als Sozialarbeiterin in einer Clearingstelle für unbegleitete minderjährige Geflüchtete. Im Interview verdeutlicht sie, wie das Kriegsgeschehen und die Situation der zurückgelassenen oder noch fliehenden Familien über *WhatsApp* und *Skype* unmittelbar in die Clearingstelle transportiert werden: „*Du bist direkt immer verbunden mit diesen Jungs, mit dem Krieg. […] Dann kam in den Nachrichten etwas über Afghanistan und ein Anschlag und Tote und in dem Moment hatten die Jungs WhatsApp-Nachrichten und haben binnen Sekunden später dann im Prinzip überprüft, ob noch alle leben zuhause und was da los ist und das ist ganz nah, das ist direkt da*" (Z. 461–466). Linda verfolgt den Fluchtweg der Familien mit den Jugendlichen und steht ihnen auch in der Nacht bei. Sie betet mit ihnen und bittet die Jugendlichen, sie über die Situation ihrer Verwandten zu informieren: „*mit einem Jugendlichen habe ich die ganze Zeit verfolgt, da war der Onkel ist dann auf das Boot und dann haben wir die ganze Nacht habe ich gesagt, ich bete mit ihm und ich denke mit ihm an den Onkel und bitte sage mir Bescheid, ob er […] überlebt hat*" (Z. 471–475). Linda betont die Relevanz der Fluchterfahrungen von Angehörigen für ihre Arbeit mit den jungen Menschen vor Ort. Durch digitale Medien sind die Jugendlichen in die familiären Fluchterfahrungen eingebunden: „*Die sind ja vernetzt und das hat immer eine Folge […] wie es denen psychisch geht, was mit ihren Familien ist*

[…]. Die sind ja alle in Facebook vernetzt" (Z. 475–480). Eine Herausforderung der pädagogischen Arbeit sei es, die Jugendlichen aufzufangen und ihre Emotionen auszuhalten: „*dass sie wütend sind, dass sie verzweifelt sind*" (Z. 499–500).

Eine Strategie, mit belastenden Ereignissen oder Ungewissheit über das Schicksal der Eltern umzugehen, bestehe in der Ablenkung der jungen Menschen: „*wir hatten jetzt Jugendliche, dass sich dann die Eltern haben sich auf den Weg gemacht nach Deutschland, die haben dann 4 Wochen nichts von zuhause gehört und wussten okay, die sind jetzt auf dem Boot, jetzt sind die vielleicht in der Türkei […]. Da haben wir halt geguckt, dass wir ganz viel mit den Jugendlichen unternehmen und sie ein bisschen ablenken*" (Z. 501–507). Für Linda ist der unmittelbare Beistand und die Anteilnahme an den Schicksalen der Familien zentral. Schwierige Situationen – wie Drogenkonsum der Jugendlichen und selbstverletzendes Verhalten – könnten nur aufgefangen werden, weil das Team in der Einrichtung professionell und trotz aller Herausforderungen zuversichtlich sei: „*Wir vor Ort wissen, dass wir das hinkriegen und dass wir da ein professionelles Team sind*" (Z. 513–515). Ähnlich wie Linda berichtet auch Rainer, der eine Clearingstelle für unbegleitete minderjährige Geflüchtete leitet, von „*Problemen*", die dadurch entstehen, dass Jugendliche durch das Anschauen von Videos zu Kriegsszenen getriggert werden. Die emotionale Belastung hat starke Ausmaße für die Jugendlichen und wird auf Objekte wie den Computer transferiert: „*wir haben das Problem gehabt, also um das kurz einmal bildlich dann zu machen, auch Jugendliche, die dann sich bestimmte Videos angucken und dann halt […] getriggert werden und dann auch anfangen, den Computer, an dem sie gerade sitzen, an dem sie arbeiten wollen auch kaputt zu machen, weil durch Trigger Traumatisierungen eben wieder aufkommen*" (Z. 111–116).

Doch nicht nur der Transport von Geschehnissen im Herkunftsland kann potenziell krisenhaft verlaufen. Auch die mediale Berichterstattung in Deutschland *über* Geflüchtete kann zu Belastungen führen. Linda erzählt, dass einige junge Geflüchtete nach den Ereignissen in der Silvesternacht 2015/2016 in Köln höchst beunruhigt waren. In der Silvesternacht kam es in Köln zu sexuellen Übergriffen an Frauen durch Gruppen junger Männer, die als „nordafrikanisch aussehend" und „muslimisch" kategorisiert wurden. In Folge dieser Nacht wurden die medial transportierten Diskurse um „Flucht" und „sexuelle Übergriffe" stark verknüpft (vgl. Keskinkılıç 2017: 69); die jungen Geflüchteten fürchten seither eine pauschale Etikettierung als „sexuell übergriffig": „*Vier Jungs [haben] mit mir geredet und mich gefragt, ob man nun so über sie denkt. Und ein Junge […] hat versucht mir zu erklären, dass ähm dass [er] Moslem [ist] und dass (wenn) man aus Syrien stammt oder wo er auch herkommt, nichts für ihn damit zu tun hat, dass man auch gleich so mit Frauen umgeht. Also den hat das richtig beschäftigt und der hat immer zu mir gesagt, ‚it's about respect and it's about being human and you can be human as a Muslim or as a Christian'*" (Z. 427-433). Der Jugendliche dekonstruiert, dass die Zuschreibungspraxis „Muslimisch-Sein" gleichbedeutend mit einer Aberkennung von Frauen sei und verweist auf die Orientierung an Respekt und Menschlichkeit als gemeinsamen Rahmen, den er z. B. mit der Pädagogin teilt. Die Pädagogin fängt diese Ohnmachtserfahrung der jungen Menschen auf und zeigt sich solidarisch; gleichwohl verweist das Fallbeispiel auf eine hierüber hinausreichende notwendige rassismuskritische Arbeit.

Die Fallbeispiele verdeutlichen die ambivalente Rolle digitaler Medien in pädagogischen Einrichtungen: Die jungen Geflüchteten sind durch die Mediennutzung einerseits in Kenntnis über die Situation ihrer Angehörigen, was eine potenziell beruhigende Wirkung haben kann. Digitale Medien können ihre Handlungsfähigkeit stärken, weil der Kontakt gehalten wird. Das medial transportierte Wissen kann aber auch beunruhigen, wenn die jungen Menschen von

weiteren Kriegsentwicklungen in ihrem Herkunftsland erfahren oder sich als frauenverachtend aufgrund des eigenen Aussehens und der religiösen Zugehörigkeit etikettiert sehen. Dieses Spannungsfeld tut sich auch für die Fachkräfte auf: Sie erkennen den medialen Kontakt der jungen Menschen zu ihren Familien an, sind in ihrer professionellen Rolle aber mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Die medial transportierten Informationen erfordern eine hohe Sensibilität und Flexibilität im Umgang mit den jungen Menschen – unabhängig davon, ob es sich um Informationen aus den Herkunftsländern der Geflüchteten handelt oder um die mediale Berichterstattung in Deutschland, wie die Debatte um die Kölner Silvesternacht zeigt.

5.2.2 Lernen mit Medien als didaktische Unterstützung in der Schule

Für den Bildungskontext Schule berichten die 54-jährige Lehrerin Kathrin und der 26-jährige Schulsozialarbeiter Christian von einem didaktischen Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Sie beziehen sich vor allem auf ein *Lernen mit Medien*. Kathrin ist an einer Hauptschule tätig, Christian arbeitet als Schulsozialarbeiter in einer internationalen Klasse eines Gymnasiums. An beiden Schulen besuchen geflüchtete und migrierte Schülerinnen und Schüler den Regelunterricht und erhalten zusätzlichen Unterricht zum Erwerb der deutschen Sprache. Digitale Medien werden genutzt, um die Unterrichtsinhalte verständlich zu vermitteln: Kathrin verwendet in ihrem Unterricht Whiteboards, über die sie zum Unterrichtsinhalt passende Filme aus den online gestützten Mediatheken von Fernsehsendern abspielt. Einen solchen Medieneinsatz sieht sie im zeitgenössischen Unterricht als essenziell an, da es ihren Schülerinnen und Schülern schwerfalle, gleich ob geflüchtet oder nicht, längere Texte nachzuvollziehen. Christian berichtet von einem Medieneinsatz in Projekten der internationalen Klasse zur Förderung der Schreib- und Lesekompetenz: Die Schülerinnen und Schüler haben mit Unterstützung einen eigenen Zeitungsartikel erstellt.

Durch die visuelle Auseinandersetzung mit Liedtexten, die mit einem Beamer präsentiert werden, wird die Sprachkompetenz gefördert: „*Jetzt zum Beispiel Sankt Martin oder so, die Lieder werden dann eingespielt und dann teilt der den Mantel in dem Song und jeder versteht das dann da ha, darum geht's*“ (Z. 89–91). Die Schülerinnen und Schüler dürfen zu Übersetzungszwecken im Unterricht ausnahmsweise ihre Smartphones heranziehen; diese weisen laut Christian Vorteile gegenüber einem klassischen Wörterbuch auf, da „*es […] dann doch teilweise unkomplizierter [ist], wenn die ihre eigene Sprache kurz ins Handy eintippen und dann wissen, was die Vokabel grade bedeutet*“ (Z. 92–93). Ein gezielter Einsatz von Sprachlernapps findet im Unterricht an beiden Schulen nicht statt. Dass Lernapps keine Anwendung finden, scheint mit den prinzipiellen Rahmenbedingungen zusammenzuhängen, die in vielen Schulen gegeben sind. An beiden Schulen des Samples bestehen Smartphone-Verbote für den Unterricht, welche von den Lehrkräften bei Bedarf ausgehebelt werden können. Christian ist der Nutzung von Lernapps gegenüber prinzipiell aufgeschlossen, für einen solchen Einsatz müsste das Smartphone-Verbot jedoch abgeschafft werden: „*weil das würd sich ja in nem krassen Widerspruch begegnen, wenn man sagt: ‚In der Schule kein Handy‘ und dann Lernapp*“ (Z. 359–361).

Eine Medienkompetenzförderung aufseiten der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Medienkritikfähigkeit, beispielsweise eine Sensibilisierung für Datenschutzproblematiken oder Cybermobbing, sehen sowohl Christian als auch Kathrin als relevante Aufgaben der Schule an. Dies sei, so Kathrin, für alle Schülerinnen und Schüler – mit und ohne Fluchterfahrung – wichtig. Während Kathrin eine Auseinandersetzung im begrenzten Umfang anregt (bspw. durch Elternabende), sieht Christian eine Medienkompetenzförderung zwar als wichtige Auf-

gabe der Schule an, diese würde jedoch in zeitlicher Konkurrenz zum Erlernen der deutschen Sprache stehen. Auch würden sich Lehrpersonen häufig sträuben, *„das als ihren Aufgabenbereich […] wahrzunehmen“* (Z. 341–343).

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die an Schulen befragten Pädagoginnen und Pädagogen vor allem *mediendidaktische* Einsatzmöglichkeiten (Lernen *mit* Medien) nutzen. Digitale Medien kommen dann zum Einsatz, wenn mit ihnen Unterrichtsinhalte bzw. die deutsche Sprache verständlicher vermittelt werden können, wodurch die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden kann.

5.2.3 Medienkompetenzförderung (Lernen über Medien) und Stärkung von Artikulations- und Partizipationsmöglichkeiten durch außerschulische medienpädagogische Projekte

Die Interviewten in der außerschulischen medienpädagogischen Arbeit mit geflüchteten Personen adressieren disperse Zielgruppen und berichten von verschiedenen medienpädagogischen Projekten und Projektzielen. Für alle Befragten ist eine Medienkompetenzförderung aufseiten der Geflüchteten ein zentrales Ziel. Die 35-jährige Sarah arbeitet als Projektleitung in einem medienpädagogischen Projekt einer Einrichtung der politischen Bildung. Das Projekt verfolgt das Ziel, *„benachteiligte Jugendliche mittels digitaler Medien zu politischer Beteiligung, aber auch gesellschaftlicher Beteiligung zu […] befähigen“* (Z. 44–46). Das Projekt sei eine *„Mischung zwischen Medienkompetenzförderung und politischer Bildung“* (Z. 46–47). Zu ihren Aufgaben gehört die Durchführung medienpädagogischer Projekte mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. Die 57-jährige Maria arbeitet bei einem medienpädagogischen Verband. Im Rahmen ihrer Tätigkeit führt sie medienpädagogische Projekte in Jugendeinrichtungen durch und arbeitet mit Unterkünften für Geflüchtete zusammen, in denen sie Film- und Fotoprojekte anbietet. Hierbei kombiniert sie die Förderung von Medienkompetenz mit weiteren pädagogischen Zielen wie in einem Fotoprojekt mit 12–14-Jährigen zum Thema eigene Ängste und Freude: *„Medienkompetenz, ja. Was da noch ein bisschen mehr rein kam, was wir uns so als Ziel gesetzt haben, gerade bei diesen Fotoprojekten […]. Da haben wir uns ziemlich viele Gedanken gemacht. Das ist so diese Selbstwirksamkeit mehr so zu unterstützen“* (Z. 790–793). Hannah, 28 Jahre, arbeitet als redaktionelle Leitung bei einem Kanal des Bürgerfunks, in welchem eine regelmäßige Fernsehsendung produziert wird, die geflüchtete Zuschauerinnen und Zuschauer dabei unterstützen soll, sich in Deutschland zurechtzufinden

Die thematischen Vorgaben zur Medienarbeit unterscheiden sich je nach Projekt. Während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einigen Projekten eigene Schwerpunkte setzen können, ist dies in anderen vorgegeben: Sarah berichtet von einem Video, das mit männlichen unbegleiteten Geflüchteten erstellt und auf einem Jugendhilfetag vorgeführt wurde, um auf die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten und die Herausforderungen nach der Ankunft in Deutschland (z. B. das Verfahren der Altersfeststellung) aufmerksam zu machen. Hier bestand die politische Zielstellung in der Sensibilisierung der nicht-geflüchteten Bevölkerung für die Belange der jungen Menschen. Die Medienpädagogin Maria arbeitete in einem Projekt mit einem Clearinghaus zusammen. Gemeinsam mit männlichen unbegleiteten Geflüchteten erstellte sie eine Fotoserie zur Bedienung von Haushaltsgeräten, da die jungen Männer mit deren Handhabung nicht vertraut waren und Haushaltsgeräte im Vorfeld kaputtgegangen sind. Zudem setzen sich die Geflüchteten in den Medienprojekten teilweise mit den eigenen Erfahrungen auseinander. Hannah berichtet von einem Stummfilmprojekt, in dem die

erwachsenen Geflüchteten selbst die Themen auswählen konnten und ihre Emotionen über die Videos transportierten: „*ihre inneren Probleme, Unruhe oder was sie da für so Gedanken hatten, kam das raus. Einer hat seine Geliebte dort verlassen. Er wollte hier her kommen glaube ich und sie nicht und die mussten sich trennen. […] Dieses ‚ich vermisse meine Heimat' wurde sehr stark thematisiert […], Liebe wurde öfters mal thematisiert und diese Probleme auch. Und die Erinnerung jemand ist verstorben […] und das haben die dann so durch die Filme äußern können. Das sind sehr traurige Geschichten geworden, aber sehr gut gemacht*" (Z. 469–476). Eine explizit anvisierte Auseinandersetzung mit Fluchterfahrungen erfolgt in den Projekten nicht, auch aufgrund der Befürchtung, zusätzliche emotionale Belastungen zu erzeugen und für diesen Umstand nicht entsprechend ausgebildet zu sein. So gibt Maria zu bedenken, dass hierzu eine zusätzliche psychologische Betreuung vonnöten wäre.

Die Interviews verdeutlichen die von den Pädagoginnen und Pädagogen anvisierte Stärkung von Agency über handlungsorientierte medienpädagogische Projekte auf verschiedenen Ebenen: Die Förderung von Medienkompetenz, die Verarbeitung eigener Erlebnisse und die Vermittlung von Alltagskompetenzen – jeweils über die Gestaltung eigener Medienprodukte. Gleichzeitig richten sich die Medienproduktionen an externe Rezipientinnen und Rezipienten: zur Sensibilisierung der nicht-geflüchteten Bevölkerung und als Informationslieferanten für geflüchtete Zuschauerinnen und Zuschauer. Häufig wird in den medienpädagogischen Projekten mit den Medien Film oder Foto gearbeitet, was eine Auseinandersetzung mit selbst gesetzten Themen ermöglicht.

5.2.4 Außerschulische inklusive medienpädagogische Projekte als Chance zur Teilhabe

Einige der befragten Medienpädagoginnen und -pädagogen haben den Anspruch, inklusive Projekte mit Geflüchteten zu gestalten. Sie wollen die Teilhabe von benachteiligten Personen stärken und die Dichotomisierung benachteiligt/nicht benachteiligt durch gemeinsame Medienprojekte durchbrechen (siehe auch Behr 2017). Die Medienwissenschaftlerin Hannah und die Pädagogin Sarah wollen inklusive medienpädagogische Projekte umsetzen und bewerten die Umsetzung unterschiedlich: Hannah berichtet von der Produktion einer Fernsehsendung für geflüchtete Zuschauerinnen und Zuschauer. An ihr nehmen sowohl Muttersprachlerinnen und -sprachler im Deutschen als auch Nicht-Muttersprachlerinnen und -sprachler mit Flucht- und Migrationserfahrung teil. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind zwischen 20 und 40 Jahre alt. Die Zusammenarbeit von herkunftsdeutschen und geflüchteten Personen bzw. Personen mit Migrationshintergrund sieht Hannah als große Bereicherung für alle Beteiligten an und wünscht sich weitere derartige Projekte. Zum einen sieht sie eine deutliche Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse der Geflüchteten bzw. Migrantinnen und Migranten; diesbezüglich habe das Projekt „*unglaublich viel geholfen*" (Z. 324).

Zudem würde durch die Zusammenarbeit ein gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen Lebenswelten aufgebaut: „*Die Kultur, die Hintergründe, die Geschichte, die Küche. […] Die tauschen sich da super aus*". Der Gruppenzusammenhalt unter den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern ist derart stark, dass Hannah die Gruppe als „*kleine Familie*" (Z. 325) bezeichnet. Während in diesem Fall das Zusammenwirken von geflüchteten und nicht geflüchteten Personen in der Struktur des Projekts angelegt ist, wirken andere Strukturen einer inklusiven (medien-)pädagogischen Arbeit entgegen – wie etwa eine schlechte Anbindung mit öffentlichen Verkehrsmitteln, bereits bestehende, geschlossene Gruppenstrukturen oder ein unausgewogenes

Geschlechterverhältnis. So reflektiert Sarah über ein Filmprojekt, in dem Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung als Team zusammenarbeiten sollten: *„dann waren zwei Mädels am ersten Tag da, die irgendwie ganz interessiert waren, aber […] man hat halt sofort gemerkt, okay, die Jungs sind irgendwie so so ein Grüppchen für sich und es war ganz schwer, da eine Mischung reinzubekommen […] einfach […] nicht optimal und die sind quasi bei diesem ersten Tag waren sie dabei und dann sind sie auch nicht wiedergekommen* (Z. 250–257). Sarah verdeutlicht im Interview die Bedeutsamkeit, den Projektrahmen so zu konzipieren, dass alle Beteiligten zusammenkommen. So wird etwa die Einrichtung der politischen Bildung, in der Sarah tätig ist, zukünftig mit einem Jugendzentrum zusammenarbeiten, das ohnehin von Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung besucht wird.

Die Fallbeispiele zeigen auf, dass ein gemeinsames Agieren von geflüchteten und nicht geflüchteten Personen in medienpädagogischen Projekten die Handlungsfähigkeit aller Beteiligten steigern und ein Kennenlernen nach Einschätzung der Medienpädagoginnen und -pädagogen ermöglichen und stärken kann.

5.2.5 WhatsApp als niedrigschwellige Kontaktmöglichkeit

Eine Frage nach einer adäquaten Kommunikation mit Teilnehmerinnen und -teilnehmern sowie Schülerinnen und Schülern ist für die befragten Pädagoginnen und Pädagogen sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich von großer Relevanz. So stellt sich die Frage, inwiefern soziale Netzwerke wie *WhatsApp* in die pädagogische Arbeit eingebunden werden sollen, da die meisten Geflüchteten diese stark nutzen. Die Lehrerin Kathrin verwendet *WhatsApp* in einem von ihr geleiteten ehrenamtlichem Theater- und Musikprojekt, an dem ca. 20 geflüchtete und nicht geflüchtete junge Menschen teilnehmen. In einer gemeinsamen *WhatsApp*-Gruppe mit den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern ist sie sehr aktiv und versucht, die jungen Geflüchteten zur Partizipation anzuregen, indem sie *„manchmal […] nur irgendwelchen Quatsch"* postet, *„um die Jugendlichen ans Reden zu kriegen, dass die mitmachen, also so als Aufforderung, sich daran zu beteiligen, ja. Und das auch zu lesen, was die anderen geschrieben haben"* (Z. 159–162). Diesen Kontakt schätzt Kathrin aufgrund seiner Niedrigschwelligkeit. Ihre Strategie scheint aufzugehen: Zum einen würden *„sich immer mehr Leute auch dadran beteiligen"* (Z. 158), zum anderen würden die Jugendlichen Inhalte in der *WhatsApp*-Gruppe anmerken, die sie bei einem privaten Treffen der Theatergruppe aus Schüchternheit nicht geäußert hätten. Auch Hannah berichtet von einem niedrigschwelligen Kontakt über *Facebook* oder *WhatsApp* mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des außerschulischen Videoprojekts. Sie wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nur zu Projektzwecken kontaktiert und somit *„nicht gestalkt"* (Z. 599). Rainer, Leiter einer Clearingeinrichtung, kommuniziert ebenfalls über *WhatsApp* mit den Jugendlichen der Einrichtung. Diese würden jedoch oftmals nicht antworten, da sie sich kontrolliert fühlten: *„wir haben ein Diensthandy, wo WhatsApp drauf ist, dass die Jugendlichen auch das nutzen können, bisher is' eigentlich, dass es kaum wer von den Jugendlichen nutzt, weil im Prinzip sind wir ja Eltern und Kontakt zu den Eltern will man sowieso nicht haben […] in der Regel ist es, du hast gerade 'nen Termin oder wo bist du, die Ausgehzeit ist zu Ende etc."* (Z. 200–208).

Die Fallbeispiele zeigen auf, dass sich soziale Netzwerke wie *WhatsApp* oder *Facebook* zwecks einer niedrigschwelligen Kontaktaufnahme mit jungen Geflüchteten eignen können. Hierzu bedarf es jedoch eines Interesses aufseiten der Geflüchteten, sich an der Kommunikation zu be-

teiligen, wie es bei interessanten außerschulischen Projekten gegeben sein kann. Wie das Fallbeispiel von Kathrin zeigt, kann es durchaus gelingen, die Partizipation und Handlungsfähigkeit (wie ein Sich-Öffnen und Erzählen) von Geflüchteten zu stärken.

6. Verdichtung der Analyseergebnisse: Medien als Mediatoren von Agency

Zentrales Ergebnis der Analyse ist die Bedeutung von Medien für die Herstellung von Handlungsfähigkeit aufseiten junger Geflüchteter (siehe Abb. 1). Medien können Handlungsfähigkeit ermöglichend und Handlungsfähigkeit begrenzend zugleich wirken und sind *Mediatoren von Agency*. Mediatoren verstehen wir als zwischengeschaltete Instanzen: Sie changieren zwischen strukturell gegebenen Handlungsmöglichkeiten und Restriktionen einerseits und den Wünschen und Bedürfnissen von Menschen andererseits. In den aufgezeigten Fällen vermitteln digitale Medien zwischen den komplexen Lebenswelten der jungen Geflüchteten und dem Streben der jungen Geflüchteten nach Sicherheit, Bildung und Teilhabe sowie zwischen den bestehenden Handlungsanforderungen an die Fachkräfte und dem pädagogischen Ziel, das Bedürfnis der jungen Geflüchteten nach Handlungsfähigkeit zu stärken.

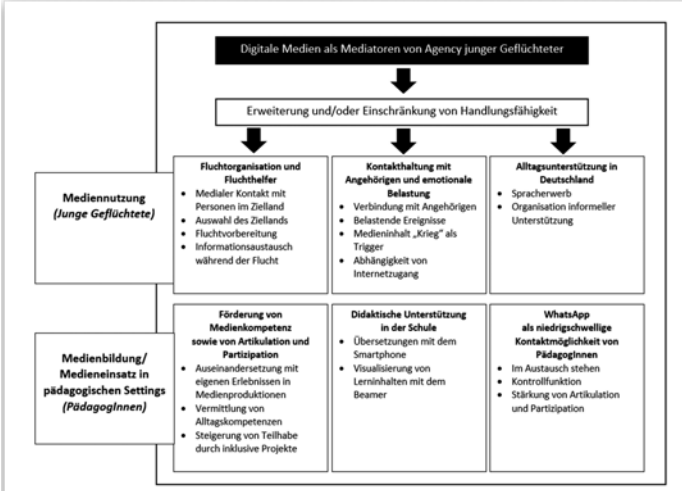


Abb. 1: Digitale Medien als Mediatoren von Agency junger Geflüchteter

Für *junge Geflüchtete* spielen digitale Medien eine entscheidende Rolle in der *Fluchtvorbereitung und Entscheidung* für ein bestimmtes Zielland. Medien stellen Informationen zur Flucht bereit. Sie üben damit *Macht* auf die Entscheidungen der Geflüchteten aus und können Fluchthandeln und Handlungsspielräume beeinflussen. Gleichzeitig ist das Medienhandeln selbst Ausdruck von Handlungsfähigkeit der Geflüchteten. Die jungen Menschen nutzen digitale Medien gezielt, um die Notlagen in ihren Herkunftsländern zu bewältigen und für sich neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. *Während der Flucht und in Deutschland* verbinden Medien wie *Facebook* und *WhatsApp* die jungen Menschen mit Familienmitgliedern an verschiedenen Standorten, gleichzeitig kann der *Kontakt zur Familie* belasten. Um den Kontakt aufrechtzuerhalten, bedarf es

infrastruktureller Voraussetzungen (Zugang zu Internet, Strom, politisch gewährte Möglichkeit zur Kommunikation). Hieran zeigt sich, dass Medien wiederum selbst eingebettet sind in Strukturen, die ihre Nutzung ermöglichen oder behindern. Im Zielland fungieren digitale Medien vor allem *in Lern- und Bildungsprozessen* als *Mediatoren von Teilhabe*. Deutschlernapps und *YouTube* werden auf dem eigenen Smartphone genutzt und sind zentrale Ressource im *Spracherwerb*. *WhatsApp* stößt zudem *informelle Unterstützungsprozesse* an, etwa, wenn deutschsprachige Ehrenamtliche als ‚Dolmetscherinnen und Dolmetscher' für den Umgang mit behördlichen Dokumenten agieren.

Die *befragten Pädagoginnen und Pädagogen* setzen digitale Medien oftmals gezielt zur Steigerung der Handlungsfähigkeit von jungen Geflüchteten ein. Sie arbeiten mit Medien im schulischen Kontext zu didaktischen Zwecken (*Lernen mit Medien*) und nutzen sie in (medien-)pädagogischen Projekten zur Stärkung von Medienkompetenz (*Lernen über Medien*) und/oder der *Artikulations- und Partizipationsmöglichkeiten* von jungen Geflüchteten. Digitale Medien werden genutzt, um die Ziele und Erwartungen der Fachkräfte zu unterstützen und eine Brücke zu den jungen Geflüchteten zu schlagen. Die befragten Pädagoginnen und Pädagogen verbinden mit der Mediennutzung die Hoffnung, die jungen Menschen in ihren Lebenswelten zu erreichen und in ihren Bildungs- und Aneignungsprozessen in Deutschland zu stärken. In verschiedenen pädagogischen Settings wirken Medien zudem unmittelbar und ungerichtet in die pädagogische Arbeit hinein, worauf die pädagogischen Fachkräfte reagieren (müssen).

So stehen die Pädagoginnen und Pädagogen in den Unterkünften für junge Geflüchtete vor der Herausforderung, medial transferierte Ereignisse aus den Herkunftsländern und die mediale Berichterstattung in Deutschland mit den jungen Geflüchteten aufzuarbeiten. Hierbei handelt es sich weniger um einen gezielten Einsatz digitaler Medien als Mediatoren zur Herstellung von Handlungsfähigkeiten in den Lebenswelten der jungen Menschen. Vielmehr fungieren die Medien in diesem Fall als Vermittler struktureller Belastungen, worin sich die ambivalente Bedeutung digitaler Medien verdeutlicht. Kontroversen herrschen bei den Fachkräften über den *Einsatz von WhatsApp oder Facebook* in der Arbeit mit den jungen Menschen. Die Interviewanalysen stellen heraus, dass diese Medien Artikulation und Partizipation von Geflüchteten potenziell stärken können. Inwiefern sie gezielt als Mediatoren von Handlungsfähigkeit eingesetzt werden können, gilt es zukünftig weiter zu explorieren.

7. Implikationen für die (medien-)pädagogische Arbeit mit jungen Geflüchteten

Auf Basis der Ergebnisse lassen sich Thesen zur (medien-)pädagogischen Arbeit mit jungen Geflüchteten aufstellen. Diese verstehen sich weniger als ‚Lösung' für erfolgreiche (medien-)pädagogische Arbeit, sondern als reflexives Instrument für die pädagogische Praxis und weitere Forschungsprojekte.

Die Ergebnisse zeigen, wie bedeutsam eine Sensibilisierung von Pädagoginnen und Pädagogen für die Relevanz digitaler Medien und deren Funktion als Mediatoren von Agency ist. Vor allem das Smartphone in Verbindung zum Internet ist zentrale Bedingung, um den Kontakt zu Familie sowie Freundinnen und Freunden aus dem Herkunftsland oder an anderen Standorten zu halten. Ein in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Clearingstellen sowie anderen Unterbringungsformen funktionierender WLAN-Zugang ist eine grundlegende Bedingung, um dem Kommunikationsbedürfnis der Jugendlichen gerecht zu werden und ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten.

Auch im schulischen Kontext ist eine entsprechende Infrastruktur mittels WLAN-Zugang von hoher Relevanz, da diese erst Medienbildung in Form eines Lernens mit Medien ermöglicht und stärkende Effekte auf die Handlungsfähigkeit von Geflüchteten haben kann. Schulübergreifende Smartphone-Verbote im Unterricht gilt es in diesem Zusammenhang kritisch zu reflektieren.

Pädagoginnen und Pädagogen in Einrichtungen wie Clearinghäusern sind zentrale Bezugspersonen für junge Geflüchtete, welche bei belastenden Geschehnissen, die oftmals medial transportiert werden (bspw. *YouTube*-Videos, welche die Zerstörung des Herkunftsorts zeigen), emotional unterstützen. Um diese Aufgabe bewältigen zu können, sind Beratungs- und Fortbildungsangebote und eine intensive Zusammenarbeit mit bspw. Psychologinnen und Psychologen notwendig.

Inklusive medienpädagogische Projekte bedürfen einer entsprechenden Projektstruktur, in der geflüchtete und nicht geflüchtete Personen zusammenkommen und ausgrenzende Mechanismen abgebaut werden. Möglich ist dies etwa über medienpädagogische Projekte in Jugendzentren.

WhatsApp stellt prinzipiell eine niedrigschwellige Kontaktmöglichkeit zu jungen Geflüchteten dar. Einrichtungen können diese Einsatzmöglichkeit reflektieren und bei Wunsch der pädagogischen Fachkräfte dienstbezogene Smartphones anschaffen, da die Herausgabe der eigenen Nummer nicht immer im Interesse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter liegt.

Der Beitrag hat die ambivalente Bedeutung digitaler Medien im Feld von Flucht und des Ankommens im Zielland herausgestellt. Inwiefern Medien als Mediatoren von Handlungs(un)fähigkeit fungieren, lässt sich über die spezifischen Fälle hinaus auch in anderen Kontexten reflektieren. Für zukünftige Forschung relevant ist die Sichtweise von Geflüchteten auf den Umgang mit Medien in pädagogischen Settings wie beispielsweise die gemeinsame Nutzung von sozialen Netzwerken wie *WhatsApp*.

Literatur

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4–10.

Behr, Julia (2017): Was heißt schon inklusiv? Digitale Teilhabe mit dem Projekt JuMP NRW, in: Gross, Friederike von/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 12. Medienpädagogik in der Vielfalt – Integration und Inklusion, München: kopaed, 47–51.

Bender, Désirée/Hollstein, Tina/Huber, Lena/Schweppe, Cornelia (2015): Auf den Spuren transnationaler Lebenswelten, Bielefeld: transcript.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Juni 2017, online unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-juni-2017.html?nn=7952222 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

DGfE – Sektion Medienpädagogik (2016): Stellungnahme zum Entwurf einer Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“, online unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek12_MedPaed/2016_Sektion_Medienpädagogik_der_DGfE_zur_KMK-Strategie.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): What Is Agency? in: The American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 4, 962–1023.

Fiedler, Anke (2016): Information to go: Kommunikation im Prozess der Migration am Beispiel syrischer und irakischer Flüchtlinge auf ihrem Weg nach Deutschland, in: Global Media Journal. Vol. 6, No.1,

online unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00035504/GMJ11_Fiedler.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Gell, Alfred (1998): Art and Agency – An Anthropology Theory, Clarendon Press: Oxford.

Gillespie, Marie/Ampofo, Lawrence/Cheesman, Margaret/Faith, Becky/Iliadou, Evgenia/Issa, Ali/Osseiran, Souad/Skleparis, Dimitris (2016): Mapping Refugee Media Journeys. Smartphones and Social Media Networks. Research Report. The Open University / France Médias Monde, online unter: http://www.open.ac.uk/ccig/sites/www.open.ac.uk.ccig/files/Mapping%20Refugee%20Media%20Journeys%2016%20May%20FIN%20MG_0.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schweppe, Cornelia (2006): Transnationalität, soziale Unterstützung, agency, Nordhausen: Traugott Bautz.

Keskinkiliç, Ozan (2017): ‚Der orientalische Mann' vor|nach Köln. Zur sexuell-kulturellen Dynamik des antimuslimischen Rassismus in der Fluchtdebatte, in: Yurdakul, Gökce/Römhild, Regina/Schwanhäußer, Anja/Zur Nieden, Birgit (Hg.): Witnessing the Transition: Moments in the Long Summer of Migration, BIM: Berlin, 61–73.

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2015): „Internet ist gleich mit Essen" – Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Zusammenfassung der Ergebnisse, Vechta/Berlin: Universität Vechta/Deutsches Kinderhilfswerk.

Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2017): Zur doppelten Funktion digitaler Medien für junge Geflüchtete. Herstellung und Nutzbarmachung transnationaler sozialer Netzwerke und gesellschaftliche Teilhabe, in: Gross, Friederike von/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 12. Medienpädagogik in der Vielfalt – Integration und Inklusion, München: kopaed, 53–57.

Lucius-Hoene, Gabriele (2012): „Und dann haben wir's operiert." Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen, in: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim/Basel: Beltz, 40–70.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 481–491.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung, 3. Auflage, München: Oldenbourg.

Raithelhuber, Eberhard (2012): Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen, in: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 122–153.

Richter, Carola/Kunst, Marlene/Emmer, Martin (2016): Aus der Forschungspraxis: Flucht 2.0 – Erfahrungen zur Befragung von Flüchtlingen zu ihrer mobilen Mediennutzung, in: Global Media Journal. Vol. 6, No. 1, 1–15.

Scherr, Albert (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie, in: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 99–121.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz.

Witteborn, Saskia (2015): Becoming (Im)Perceptible: Forced Migrants and Virtual Practice. Journal of Refugee Studies, Vol. 28, No. 3, 350–367.

Christian Diabl/die.fisch.die/Lale Rodgarkia-Dara

Medieninklusion für Geflüchtete im freien Mediensektor

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1126

Abstract

Dieser Beitrag versammelt Erfahrungsberichte aus der aktiven Radioarbeit mit Rückschlägen, freudigen Begebenheiten, Versuchen und Adaptierungen und Neustarts aus Linz und Wien. Dabei geht es vor allem um zwei medienpädagogische Projekte, die die Freude am Radio in den Vordergrund stellen. Ein Projekt fand in Linz statt und verstand sich als Teil der medienpädagogischen Aufgabe des Freien Radios. Das zweite Projekt war in Wien lokalisiert, wobei der Fokus des Radiomachens auf dem Nutzen des Mediums Radio lag, mit dem reflektiert Distanz geschaffen werden kann, um als emanzipatorisches Tool zur Alltags- und Lebensgestaltung zu dienen.

Media inclusion for refugees in the free media sector. This contribution is a collection of field reports from active radio work, including setbacks, joyful occasions, trials and errors, and adaptations as well as relaunches from Linz and Vienna. It mainly addresses media education projects that focus on the pleasures of radio. One project was implemented in Linz and was understood as part of the media education function of the Free Radio. The second project took place in Vienna, with the emphasis on the benefit of the medium radio, which is able to create a reflected distancing in order to serve as an emancipatory tool for shaping one's routines and life.

I. Achtung! Refugee Radio

2015 dominierte die Berichterstattung über Geflüchtete die Medienlandschaft. Besonders in den sozialen Medien wie *Facebook & Co* brachte und bringt das Thema Klicks, Likes und vor allem viel Angst und Hass. Alle kamen zu Wort, nur von den Geflüchteten selbst war kaum etwas zu hören. *Radio FRO* hat sich deshalb zum Ziel gesetzt diesen Menschen eine Stimme zu gehen. Den Menschen aber einfach nur ein Mikro vor die Nase zu halten, war uns zu wenig. Wir wollten sie in die Lage versetzen, selbständig Medien zu produzieren und ihre Anliegen zu formulieren. Die Herausforderung bestand vor allem darin, die Sprachbarrieren zu überwinden.

Partizipation gehört zur Kern-DNA des freien Mediensektors mit offenem Zugang. Alle Menschen können am Programm teilhaben, Inklusion wird großgeschrieben. Das reicht von unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen über ethnische Minderheiten bis hin zu „Franz aus dem Stahlwerk". Jeder ist willkommen und kann bei *Radio FRO* mitwirken. Um Menschen in die Lage zu versetzen, selbständig *on air* zu gehen, bietet *Radio FRO* eine vielseitige Ausbildung in allen relevanten Bereichen. Das Angebot reicht von den Grundlagen der Freien Radios, Me-

dien- und Urheberrecht über Audioproduktion und Studiotechnik bis hin zu *Cross Media Publishing*. Die mehrtägige Ausbildung gipfelt in der Regel in einer gemeinsamen Live-Sendung.

Abb. 1 Homepage von RADIO FRO, online unter: https://www.fro.at/ (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Wichtig dabei ist ein niederschwelliger Zugang – sowohl im physischen Bereich, als auch was die intellektuelle Leistungsfähigkeit betrifft. Ein Studio rollstuhlgerecht einzurichten ist naheliegend, es geht aber genauso darum, die intellektuellen Barrieren abzubauen und auch sprachlich „offen" und zugänglich zu sein.

II. Train the Trainee

Weil bei *Radio FRO* niemand Farsi, Dari, Arabisch oder Paschto spricht, haben wir das Projekt „Achtung! Refugee Radio" entwickelt; ein Konzept von Veronika Moser. Die Idee ist, Geflüchtete mit journalistischer Erfahrung zu Radiotrainerinnen und -trainern auszubilden, die dann in der Folge anderen Geflüchteten das Radiohandwerk vermitteln. In diesen Train the Trainee-Workshops lernten die angehenden Workshopleiterinnen und -leiter nicht nur alles rund ums Radiomachen bei *Radio FRO*, sondern auch die wichtigsten pädagogischen Kompetenzen, um ihr Wissen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren weiterzugeben.

III. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Nach der Ausbildung informierten wir verschiedene Betreuungseinrichtungen über das neue Angebot und organisierten Schnuppernachmittage, wo wir unser Medium und die Möglichkeiten bei *Radio FRO* präsentierten. Der Schwerpunkt lag auf sog. „Unbegleiteten Minderjährigen Flüchtlingen". Für alle Interessierten folgte dann die Grundausbildung im Radiomachen mit den neuen Radiotrainerinnen und -trainern in den jeweiligen Landessprachen. Vermittelt wurde das volle Programm: journalistische Aspekte wie Recherche, Interviewtechniken, Verständnis für Politik und Gesellschaft in Österreich und technische Grundlagen wie Studio- und Aufnahmetechnik, Mikrofonie, Bedienung des mobilen Studios und so weiter.

IV. Hinaus in die Öffentlichkeit

Einfach nur Radiomachen war uns aber zu wenig. Wir wollten mit unseren neuen Redakteurinnen und Redakteuren hinaus in die Stadt und Präsenz zeigen. Am besten funktioniert das mit Live-Übertragungen von Kundgebungen, Aktionen und Veranstaltungen im öffentli-

chen Raum. Für uns war das aus zwei Gründen wichtig: Zum einen wollten wir sichtbar machen, wie schnell unsere neuen Kolleginnen und Kollegen das Handwerk erlernt hatten, zum anderen ging es auch um Wertschätzung und darum, ihnen das Gefühl zu geben, dass wir voll und ganz hinter ihnen stehen. Die Außeneinsätze waren nicht nur ein Praxisfest für die erlernten Kompetenzen, sie erforderten vor allem Teamwork und auch ein bisschen Mut, mit dem Mikro in der Hand auf Menschen zuzugehen und sie zu interviewen. Radiomachen ist kein isoliertes Handwerk, sondern auch eine Schule für's Leben, das hat sich deutlich gezeigt.

So hat die Ausbildung im Detail funktioniert:

- *Radioworkshops*: Es wurde auf zwei Konzepte zurückgegriffen, das Erste war der klassische Workshop mit Frontalunterricht und Übungen, das zweite Konzept kam aus einem älteren Projekt, in dem Asylsuchende eine Radioausbildung erhielten und mit dem Medium die Entwicklungen in der Stadt aus verschiedenen Perspektiven beleuchteten.
- *Mobiles Studio*: Alle Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden im Umgang mit unserem Mobilen Studio geschult, das vor allem bei Übertragungen im öffentlichen Raum genutzt werden kann. In Kleingruppen wurde alles rund um die mobile Übertragungseinheit erprobt: Aufbau, Mikrofonie, Übertragungs- und Streaming-Technik, Beschallung und so weiter.
- *Radiosendungen*: Im Laufe des Projekts haben wir eine „mobile Außeneinsatzcrew" ins Leben gerufen, die aus Geflüchteten, Jugendlichen sowie Trainerinnen und Trainern besteht und immer dann aktiv wird, wenn es Berichtenswertes gibt. Die Themenauswahl erfolgt mittels einer Diskussion im Team. Aufwändiger sind da die Live-Übertragungen, für die ein größeres Einsatzteam benötigt wird: Menschen, die vor Ort die Technik machen, Redakteurinnen und Redakteure, die vor Ort moderieren und Interviews führen, Menschen, die für eine gute Übertragung sorgen, und welche, die zwischen „innen" und „außen" kommunizieren.
- *Mehrsprachigkeit*: Um Ausgrenzungen aufgrund fehlender Deutschkenntnisse zu vermeiden wurden Workshops und Radiosendungen ganz bewusst mehrsprachig gestaltet. Diese vielsprachige Realität findet sich natürlich auch in den Radiosendungen wieder, denn es sollen möglichst viele Hörerinnen und Hörer erreicht werden. Methodisch orientieren wir uns dabei an der Handreichung „Lust auf Sprachen" für Sendungsmacherinnen und -macher im nichtkommerziellen Rundfunk.
- *Gendersensibilität*: Ein Großteil der neuen Radiomacherinnen und -macher sind Männer. Die Sensibilisierung für Diskriminierung und Kommunikation auf Augenhöhe ist uns deshalb ein großes Anliegen. Beim Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren-Team haben wir zudem darauf geachtet, dass Männer und Frauen darin vertreten sind.

V. Ein erstes Fazit

Radio FRO hat durch das Projekt viel gelernt. Das Team konnte seine interkulturelle Kompetenz stärken und Erfahrungen sammeln. Zudem haben wir zur richtigen Zeit ein wichtiges, öffentliches Zeichen gesetzt. So wurde das Projekt „Achtung! Refugee Radio" mehrfach ausgezeichnet und konnte damit die mangelnde mediale Repräsentation von Geflüchteten zum Thema machen. In Punkto Nachhaltigkeit sind die Ergebnisse aber gemischt. Auf der einen Seite sind die meisten ausgebildeten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dem Radio treu geblieben und mit eigenen regelmäßigen Formaten im Programm vertreten. Allein in Farsi gibt es heute sieben Sendungen auf *Radio FRO*. Bei den Jugendlichen sieht das anders aus. Sie las-

sen sich zwar immer wieder für Aktionen, wie zum Beispiel die „Lange Nacht der Sprachen" gewinnen, eigene Sendeformate konnten sie aber noch nicht realisieren.

Das hat auch viel mit ihren Lebensumständen zu tun. Unser Kooperationspartner, das Jugendwohnhaus Lichtenberg, ist außerhalb der Stadt und unser Studio deshalb nicht so leicht erreichbar. Außerdem mussten viele mit dem Erreichen der Volljährigkeit die Unterkunft verlassen und werden nun anderswo betreut. Dennoch war die Beschäftigung mit dem Medium Radio, die Vermittlung von Medienkompetenz und das Arbeiten im Team eine wichtige Erfahrung für die jungen Geflüchteten und wir hoffen, damit einen Beitrag zu einem guten Start für ihr Leben in Österreich geleistet zu haben. Das „Achtung! Refugee Radio"-Projekt geht auch dieses Jahr weiter. Wir bieten derzeit Coachings für unsere Farsi-sprechenden Sendungsmacherinnen und -macher an, um einzelne Aspekte der Radioproduktion, wie Audioschnitt und Studiotechnik, zu vertiefen. Auch mit den verbliebenen Jugendlichen wird weitergearbeitet. Konkret wird die Einsatzcrew auch heuer beim „Langen Tag der Flucht" vor Ort sein und berichten. *Radio FRO* bleibt also dran!

Ein ganz anderer themen-zentrierter Weg im Erreichen von geflüchteten Frauen wurde im Zuge eines Radio-Pilotprojektes im November und Dezember 2015 probiert:

Ein ursprünglich auf Initiative der Frauenabteilung der Stadt Wien basierendes Projekt hat sich schnell als nicht durchführbar erwiesen und musste noch vor dem Start adaptiert und freier gestaltet werden. (Die Idee der Frauenabteilung war es, im Rahmen eines Workshops mehrere 3–4-minütige Beiträge zum Thema Gesundheit zu produzieren, was jedoch so zielgerichtet in einem Workshop-Format unmöglich erschien, da gerade mit Anfängerinnen und Anfängern nur Möglichkeitsräume und nicht fertige Produkte geschaffen werden können. In einem zweiten Anlauf ist das Projekt der Abteilung ein Jahr später mit professionellen Radiomacherinnen und -machern erfolgreich durchgeführt worden.

Schlussendlich ist daraus ein Pilot-Radioprojekt mit Unterstützung der Frauenabteilung der Stadt Wien mit Rascha Aboulghaith (Übersetzung) und Lale Rodgarkia-Dara in Kooperation mit Fem Süd und der Basis Zinnergasse, Flüchtlingsdienst Diakonie, sowie mit großer Unterstützung durch das Hebammenzentrum, Katharina Kreindl, geworden. Zu Beginn ging es darum, Grenzen des geschriebenen Wortes zu überwinden und die orale Kommunikationsform (in Form von Audiobeiträgen für *WhatsApp* oder zur Radioverbreitung) in den Fokus zu stellen, um mit Frauen in einem A1-Kurs in der Zinnergasse zum Thema „Schwangerschaft, Partnerschaft, Kinderbetreuung" einen Beitrag zu gestalten. Die Gruppe der Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmer war relativ heterogen, hat sich jedoch schon seit Langem gekannt, da sie gemeinsam einen A1 Kurs besucht haben und der Workshop im Zuge des Regelunterrichts stattgefunden hat.

Im Vordergrund ist dabei stark der Selbstermächtigungsprozess gestanden, d. h. den Frauen die Möglichkeit zu geben, ihre Anliegen selbst einzubringen und Mikro und Aufnahmetechnik quasi als Katalysator einzubauen. Zwei Effekte waren angedacht, einerseits die Technikscheu abzubauen bzw. nicht aufkommen zu lassen und andererseits soziale Hierarchien und Grenzen zu überwinden. Eben jene Grenzen, die zwischen allen Beteiligten herrschen, d. h. innerhalb der Gruppe der Lernenden, vor allem auch zwischen allen Beteiligten. Der Ansatz, dies im Zuge einer künstlerischen Praxis zu machen, erleichtert die Begegnung zusätzlich. Die Idee hat darin bestanden, eine Gruppe in der vordefinierten Schulumgebung (inkl. Kinderbetreuung) mit den Möglichkeiten der Audioproduktion vertraut zu machen und in einem weiteren Schritt Interessierte für das Produzieren von einem Beitrag zu gewinnen.

Um die Sprachbarriere (ins Arabische) zu überwinden war Rascha Aboulghaith einerseits für die mündliche als auch schriftliche Übersetzung tätig. Die Frauen der Gruppe haben jedoch nicht ausschließlich Arabisch als Erstsprache. Sie stammen aus Syrien, Tschetschenien, Somalia und Afghanistan. Ähnlich den bestehenden ganz unterschiedlichen Bildungsniveaus aller Beteiligten gestaltet sich auch die Kommunikation mehrsprachig und war manchmal holprig, indes immer machbar. Durch die Einbindung der Arbeit in den Deutsch-Kurs war klar, dass auch das Formulieren von Fragen und vor allem auch Benennen von Körperteilen auf Deutsch ein integraler Bestandteil des Workshops gewesen ist. Lösungsorientiert und vor allem sensibel gestaltet sich der feine Grad zwischen „Was ist von allgemeinem Interesse?“ und „Was sind persönliche, zum Teil sogar sehr intime Problemfelder der Beteiligten?“. Wie gehen wir alle damit um.

Der Prozess der Bewusstmachung, was ist öffentlich, was ist privat, was soll in einem Radiobeitrag insgesamt vorkommen und wie lassen sich persönliche Anliegen verallgemeinern und so aus dem sehr engen sozialen Kontext einer Art Dorfgemeinschaft der Zinnergasse herausheben, sind ein starkes Thema. Die Selbstermächtigungsprozesse liefen zum Teil erfolgreich ab, zum Teil eher lau. Wichtig ist vor allem die Tatsache, dass die meisten Fragen und körperlichen Problemkreise, die angesprochen wurden, zum Teil schon durch Ärztinnen und Ärzte behandelt worden sind, aber weiterhin bestehen bleiben.

Lösungsorientiertes Zusammenarbeiten schafft einerseits Vertrauen innerhalb der Gruppe als ganze und andererseits hat es auch ermöglicht, dass eine Art Distanzierung zum Thema entsteht. Der allgemeine Aushang und die Beteiligungsaufforderung bei gleichzeitiger Integration in den Deutschkurs hat dazu geführt, dass ca. fünf Frauen aus anderen Kursen am ersten Tag beteiligt waren, was eine gute Quote darstellt, wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Basis Zinnergasse kommentierten. Zeit und Engagement haben sich als die wichtigsten Faktoren in der Zusammenarbeit herausgestellt. Einerseits ist der Prozess der gegenseitigen Vertrauensbildung ein langer und andererseits abhängig von den Rahmenbedingungen vor Ort. Findet die Kinderbetreuung statt oder nicht, findet der Deutschkurs statt, gibt es Ausfälle (Krankheit), wie lange sind die Beteiligten interessiert, wie motiviert sind sie, wie gelangweilt … Die starre Terminvereinbarung hat sich dabei als wenig effektiv herauskristallisiert, als es darum ging, erste Beziehungen zu knüpfen.

Am *ersten Tag* (03.12.2015) kam es zu einer Kennenlernrunde unter Zuhilfenahme der Aufnahmegeräte und des Studiomikrofons. Der erste Tag musste wegen Krankheit vom 30. November 2015 auf den 03. Dezember verschoben werden. Die Teilnehmerinnen- und Teilnehmeranzahl variierte aufgrund der Kinderbetreuung und des Interesses zwischen 9–19 Frauen. Der Workshop war offen gestaltet. Bereits am Beginn wurden sehr konkrete Fragen gestellt und erarbeitet, zum Teil auf Arabisch diskutiert und danach auf Deutsch formuliert.

Da das Interesse groß war, wurde in Zusammenarbeit mit der Deutschtrainerin Petra ein außerplanmäßiger *zweiter Tag* (09.12.15) eingeschoben, diesmal ohne Übersetzerin Rascha. Im Vordergrund stand hier vor allem das Ausformulieren von Fragen auf Kärtchen und der Themenkreis „Was ist ein Interview?“.

Durch einen Ausfall der Kinderbetreuung war der *dritte Tag* (10.12.2015) weniger gut besucht. 3–4 Frauen haben teilgenommen. Besonders schön war, dass vier ihre Abwesenheit persönlich entschuldigt haben. Das Team der Basis Zinnergasse und ich haben uns sehr darüber gefreut, da dies ansonsten nicht üblich ist.

Am *vierten Tag* (15.12.2015) ist die erfahrene Hebamme Katharina Kreindl vom Hebammenzentrum den Frauen für konkrete Anliegen zur Verfügung gestanden. Zum Teil haben die Frauen die Gespräche mitgeschnitten, zum Teil ist es zu persönlichen Gesprächen gekommen. In den Gesprächen hat sich vor allem gezeigt, dass die Anliegen der Frauen ganzheitlicher Natur sind und nicht streng abgegrenzt werden können. (Was ist medizinisch behandelbar, was ist Folge der Flucht, was ist sozial …) Katharina hat viel Erfahrung als Hebamme im In- und Ausland und war unter anderem für Ärzte ohne Grenzen tätig. Die erste Zusammenarbeit ist sehr befruchtend für alle Beteiligten verlaufen und ist hoffentlich nicht die letzte gewesen. Der Tag ist ein wenig wie eine Sprechstunde vergangen. Auch waren ständig Kinder beschäftigt, anwesend und werkelnd.

Insgesamt ging es an allen vier Tagen darum, lösungsorientiert zu arbeiten und so Hilfe zur Selbsthilfe zu schaffen. Dabei musste eine Vertrauensbasis geschaffen werden, um so Zeit für Beziehungen entstehen zu lassen. Dabei ist aus medienpädagogischer Sicht langfristiges Engagement essenzieller Teil der Arbeit.

VI. Zweiter Versuch: Radio im Dorf, Macondo im Sommer 2017

Im Zuge des Projektes „Feldversuch auf SOMMERZEIT", einer Intensiv-Workshop-Zeit in *Macondo* mit künstlerischen Workshops aus den bildenden Künsten, Raspberry-Pi, Radreparatur und Literatur – durchgeführt durch den Verein Speisekammertag, (Konzept Lale Rodgarkia-Dara, Rosie Benn) – hat im Sommer 2017 ein Radioworkshop namens „Radio im Dorf" stattgefunden, welcher aufbauend aus den Erfahrungen des ersten Workshops gestaltet wurde. Der Flüchlingsdienst der Diakonie, Basis Zinnergasse, war diesmal sogar als Projektpartner tätig, *Orange 94.0* unterstützt ebenso.

Macondo ist das in der Peripherie Wien-Simmerings gelegene Gelände einer ehemaligen Kaserne im Besitz der Bundesimmobilien Gesellschaft. Hier leben, bewusst angesiedelt, seit der Fluchtwelle aus Ungarn 1956 Menschen mit ganz unterschiedlichen Fluchterfahrungen am Wiener Stadtrand. Der öffentliche Verkehr ist beschränkt, der Dorfcharakter ist sichtbar. Durch die Abgeschiedenheit funktioniert *Macondo*, Zinnergasse, wie ein Dorf – im positiven wie negativen Sinne. Der schmale Grat zwischen sozialer Kontrolle und Fürsorge ist spürbar und reicht durch soziale Medien bis in das erweiterte virtuell präsente Dorf in den Krisengebieten, die ständig präsent bleiben. Neben dem sozialen ist ebenso ökonomischer Druck offensichtlich und eine Art Perspektivenvakuum. Die erste Zusammenarbeit im Bereich Audio-Radio hat hier vielleicht eine neue Perspektive geschaffen.

Der Name *Macondo* stammt aus Gabriel Garcia Marquez' Roman *Hundert Jahre Einsamkeit*. Während langjährige Bewohnerinnen und Bewohner über unbefristete Mietverträge verfügen, können neue Bewohnerinnen und Bewohner nur befristete Übergangswohnungen beziehen, was das „Dorf" massiv verändert hat. Der Transit ist Realität, die mahnende Abschiebung materialisiert in Form eines hoch umzäunten Familienanhaltezentrums des Innenministeriums präsent. Neben dem Anhaltezentrum liegt auch das Büro der Diakonie Basis Zinnergasse und der *Macondo*-Platz, eine kleine semi-öffentliche Grünfläche, welche die Diakonie als Gemeinschaftspark etablieren und so einen realen sozialen Raum schaffen will. Semi-öffentlich daher, da sie als Pächterin für die frei zugängliche Grünfläche verantwortlich zeichnet.

Zu aller erst ist die Erinnerung aufgefallen. Es war nach eineinhalb Jahren eine Wiedersehensfreude auf allen Seiten, was es auch den neuen Workshopleiterinnen und -leitern erleichtert hat, mit Menschen ins Gespräch zu kommen. Alle Workshops haben diesmal außerhalb

einer schulischen Struktur stattgefunden und haben als Kommunikationsfläche mit den Bewohnerinnen und Bewohnern gedient. Teilgenommen haben hauptsächlich Kinder, beteiligt haben sich viele. Der spezifische „Radio im Dorf"-Workshop sollte den Workshopleiterinnen und -leitern Frank Hagen, Delagha Miakhel, Maiada Hadaia und Barbara Huber als Erkundungs- und Spielfeld dienen und sie als Gruppe auf den Ort einwirken lassen und ihnen die Möglichkeit geben, jenen auch zu erkunden.

Was ist in *Macondo* möglich, wer interessiert sich, wie reagieren alle Menschen auf die Idee selbst Radio zu machen? Es war frei gestaltet, er fand im öffentlichen Raum statt und leider in der heißesten Woche des Sommers. Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren viele begeisterte Kinder unter 12. Es ist auch ein Versuch der gelebten Anwendung von Peer2peer-Konzepten in der Medienpädagogik gewesen. Drei erfahrene multilinguale Medienpädagoginnen und -pädagogen und ein radiobegeisterter Neueinsteiger als Workshopleiter, der vor zwei Jahren als Workshopteilnehmer im Zuge des von K3 unterstützten Projektes „ … Ich kann dich nicht verstehen." mit Jugendlichen aus Afghanistan in der Berufsschule 1120 erste Erfahrungen mit dem Radiomachen gemacht hat und mittlerweile im Feldversuch, einem temporären Raum in der Wiener Innenstadt, engagiert ist, waren im Rahmen des Projekts tätig. Wo Peer2peer-Prozesse passieren, hängt auch von dem Rollenverständnis ab, das im Idealfall eigenmächtig gewählt wird. Wer also mein Peer ist, scheint im ersten Augenblick schnell beschlossen, beim zweiten Hinsehen, ist es nicht mehr so klar. Erneut ist in den Fokus zu stellen, dass Unterschiede nicht nivelliert werden sollen, sondern bewusst wahrgenommen und genutzt werden sollten, um einerseits ein entspanntes mimetisches Lernen zu ermöglichen und andererseits die Kompetenzen des anderen erkennen zu können. Das ist nicht immer leicht und erfordert Behutsamkeit, für die nicht immer Zeit und Geduld da ist, aber es zahlt sich aus.

Das Wetter hat alle Beteiligten an ihre Grenzen gebracht und zum Teil die Arbeit massiv erschwert, da die Workshopzeiten leider nicht kurzfristig in die kühleren Abendstunden verlegt werden konnten. Ein erster Output der unzähligen Interviews, die die Kinder und Workshopleiterinnen und -leiter in sechs Sprachen durchgeführt haben, wird im Zuge eines Festes am 29. September 2017 in *Macondo* vorgespielt. Der Ansatz von „Radio im Dorf" ist es, ein langfristiges Projekt zu ermöglichen. In welche Richtung es nach den ersten Versuchen mit den Workshopleiterinnen und -leitern geht, ist noch nicht absehbar, weil es sich im Einreichungsstatus für Fördermittel befindet.

Dem schmalen Grat zwischen beschränkter Zeit- und Ressourcen-Ökonomie, auf dem sich alle Beteiligten bewegen, muss offen gegenübergestanden werden, damit Radiomachen nicht nur jenen möglich ist, die es sich leisten können.

VII. Vorläufige Conclusio

Da das Projekt „Radio im Dorf" noch zu frisch ist, um zu einer endgültigen Conclusio zu kommen, hier eine vorläufige Conclusio aus Linz und Wien. Was ist im Rahmen solcher Projekte medienpädagogisch zu beachten?

- Raum schaffen, damit Engagement ermöglicht wird.
- Ressourcen zur Verfügung stellen.
- Aktives Radiomachen vorleben, erleben und Freude dabei haben.
- Kompetenzunterschiede nutzen und Beteiligte nicht viktimisieren.
- Radiomachen hat das Potenzial als Brückenbauer zwischen den Bewohnerinnen und Be-

wohnern zu dienen, Spannungen unter den Bewohnerinnen und Bewohnern zur Sprache zu bringen und verbindend zu wirken (Persönlichkeitsrechte ansprechen).
- Im Radio gibt es keine Rechtschreibung! Orale Sprachenvielfalt anerkennen und nutzen!
- Die meisten Kinder halten immer gerne ein Mikro in der Hand! Erwachsene auch, wenn Sie sich vergessen dürfen und vertrauen!
- Gleich zu Beginn Vertrauen schaffen und Menschen die Handhabe ihrer Stimme überlassen!
- Die Workshopgestaltung als ein Zusammenleben begreifen.
- Langfristiges Engagement ist essenziell.
- Verantwortliche Einzelpersonen durch Teamverantwortung ersetzen.
- Verantwortungen weiterreichen, Scheitern zulassen.
- Learning by doing und peer2peer mindestens im Verhältnis 1:3, Stärken verteilen, Behutsamkeit, Anerkennung.
- Zeit nehmen, um Erfahrungen antizipieren zu können.

Mit den Erfahrungen aus Linz und Wien, die ein breites Spektrum aktiver Radioarbeit spiegeln, lassen sich hoffentlich vor allem jene Initiativen ermutigen, die in einer ersten Euphorie 2015 unzählige Projekte mit Menschen, die nach Österreich geflüchtet sind, durchgeführt haben und welche nun an Grenzen der Partizipation und der Ressourcen (zumeist Geld und Zeit) angekommen sind und den Elan der ersten Stunden vermissen lassen. Frustrationen müssen daher angesprochen und Scheitern, Dranbleiben und die Freude am Radiomachen in den Vordergrund gestellt werden!

Literatur

Bhabha, Homi K. (2004): The Location of Culture, New York: Routledge.

Brićić, Katharina (2006): Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource, online unter: http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/032_katharina_brizic.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Callon, Michel/Lascoumes, Pierre/Barthes, Yannick (2001): Acting in an uncertain World. An Essay on technical Democracy, Cambridge, Massachusetts/London: MIT Press.

Fogel, Alan (1993): Developing Through Relationships: Origins of Communication, Self, and Culture (Developing Body & Mind), Chicago: University of Chicago Press.

Gilman, Marina (2014): Body and Voice. Somatic Re-education, San Diego: Plural.

Hantke, Lydia (2006): Vom Umgang mit Dissoziationen und Körpererinnerungen, in: Zobel, M. (Hg.): Traumatherapie – eine Einführung, Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Heesen, Jessica (Hg.) (2016): Handbuch Medien und Informationsethik, Stuttgart: Metzler.

Huws, Ursula (2015): When Adam Blogs: Cultural Work and the Gender Division of Labour in Utopia, in: The Sociolocgical Review, Vol. 63, May 2015, 158–173. Abstract online unter: https://www.researchgate.net/publication/277252920_When_Adam_blogs_Cultural_work_and_the_gender_division_of_labour_in_Utopia (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Maani, Sama (2015): Respektverweigerung: Warum wir fremde Kulturen nicht respektieren sollten. Und die eigene auch nicht, Klagenfurt/Wien/Celovec/Dunaj: Drava.

Mohafez, Sudabeh (2010): nehmen sie mich beim wort im kreuzverhör, Frankfurt am Main: Fischer.

Mohafez, Sudabeh (2005): Gespräch in Meeresnähe, Hamburg: Arche.

Shepard, Nicole (2016) 5 reasons why surveillance is a feminist issue, online unter: http://www.genderit.org/feminist-talk/surveillance-feminist-issue (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Spivak, Gayatri Chakravorty (2010: Can the subaltern speak. Reflections on the history of an Idea, New York/Chichester, West Sussex: Columbia University Press.

Wagner, Anja Christine (2012): UEBERflow: Gestaltungsspielräume für Globale Bildung, Dissertation/ Universität Kassel, online unter: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2012031540919/7/DissertationAnjaCWagner.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Wustmann Seiler, Corina (2016): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Berlin: Cornelsen.

Ruth Sonderegger

Reviewessay: Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks von Belinda Kazeem-Kamiński

Beitrag online im Ressort Kultur/Kunst unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1099

Abstract

Ruth Sonderegger rezensiert mit der jüngsten Publikation von Belinda Kazeem-Kamiński eine brillante Einführung in die engagierte Pädagogik von bell hooks und liefert den Leserinnen und Lesern der MEDIENIMPULSE eine bemerkenswerte feministische Unterstützung. Denn die Frage nach den Möglichkeiten des antidiskriminatorischen Lehrens und Lernens, das in der Black Community der USA eine große Bedeutung hat, kann direkt auf das Unterrichten von Menschen mit Flüchtlingserfahrungen bezogen werden, da sie fortlaufend mit Rassismus und Sexismus konfrontiert werden. So hat bell hooks Bildungsinstitutionen immer wieder eindringlich daran erinnert, dass es nicht ausreicht, Begrifflichkeiten/Ansätze, die Schwarze Frauen, also *Women of Color*, sowie Migrantinnen und Migranten eingebracht haben, auf den Webseiten zu nennen und in Curricula aufzunehmen.

review essay: Engaged Pedagogy. Anti-discriminatory teaching and learning in bell hooks – by Belinda Kazeem- Kamińskis. With Belinda Kazeem-Kamiński's most recent publication, Ruth Sonderegger reviews a brilliant introduction to bell hooks' engaged pedagogy and offers the readers of MEDIENIMPULSE remarkable feminist support. For the problem of the possibilities of anti-discriminatory teaching and learning that is so important to the US Black community can be related directly to teaching people who have experienced being refugees, because they are incessantly exposed to racism and sexism. bell hooks for instance never stopped reminding educational institutions that it is not enough to cite concepts that were introduced by Black women, i.e. women of Colour, and migrants on their websites, and to integrate them into their curricula.

Verlag: zaglossus
Erscheinungsort: Wien
Erscheinungsjahr: 2016
ISBN: 978-3902902467

Cover: Engaged Pedagoy
von Belinda Kazeem-Kamiński
Quelle: zaglossus

Belinda Kazeem-Kamińskis Monografie über bell hooks' engagierte Pädagogik schlägt ein neues und längst überfälliges Kapitel in der deutschsprachigen Theorie (nicht nur der Pädagogik) auf.[1] Denn Kazeem-Kamińskis Ende 2016 beim Wiener Verlag zaglossus erschienenes Buch ist die erste deutschsprachige Studie zum Werk der berühmten afrikanisch-amerikanischen Kulturtheoretikerin, Feministin und Pädagogin bell hooks (geb. 1952). Da auch die international viel diskutierten Schriften von bell hooks selbst bislang kaum auf Deutsch übersetzt wurden, kommt der Monografie von Kazeem-Kamiński ein umso größeres Gewicht zu.

Kazeem-Kamiński ist sich dieses Gewichts und der Herausforderung, vor welche es die Autorin stellt, bewusst: Es geht darum, in den deutschen Sprachraum eine Theoretikerin einzuführen, zu der es insbesondere in der angelsächsischen Welt längst vielfach verzweigte Debatten gibt. Die Monografie *Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks* wird beidem gerecht. Sie gibt einerseits eine knappe Einführung in die Biografie sowie die verschiedenen theoretischen und politischen Kontexte, in denen sich bell hooks verortet;[2] das ist der Grund, warum sich das Buch von Kazeem-Kamiński hervorragend als Einstieg für eine Auseinandersetzung mit bell hooks eignet. Auf der anderen Seite fokussiert Kazeem-Kamińskis Studie auf einen Ausschnitt des Werks von bell hooks, der hinter ihren Beiträgen zum (Schwarzen[3]) Feminismus und zur Erforschung des Rassismus im unauflösbaren Zusammen-

1 Bei bell hooks handelt es sich um ein Pseudonym, das Gloria Jean Watkins für ihre Identität als Schriftstellerin gewählt hat. Es handelt sich dabei um den Namen ihrer Urgroßmutter, die für ihr kritisches Sprechen bekannt war. In der Linie dieser wortgewandten Vorfahrin verortet sich auch Gloria Jean Watkins.

2 Eine erste deutschsprachige Einführung in das Denken und Handeln von bell hooks gibt Kazeem-Kamiński in einem gemeinsam mit Johanna Schaffer verfassten Aufsatz (Kazeem-Kamiński/Schaffer 2012).

3 Ich folge hiermit dem Vorschlag von Kazeem-Kamiński, die die Großschreibung von „Schwarz" mit folgendem Argument begründet: „Schwarz wird […] großgeschrieben, um die politische Dimension

hang mit anderen Herrschaftsmechanismen – ein Zusammenhang, der in akademischen Debatten heute oft mit dem Begriff „Intersektionalität" belegt wird – häufig im Hintergrund bleibt: hooks' Theorie und Praxis der Pädagogik, welche im deutschsprachigen Kontext noch kaum zur Kenntnis genommen, geschweige denn diskutiert worden sind.

Dabei legt Kazeem-Kamiński von Anfang an offen, vor welchem Hintergrund sie sich der Pädagogik von bell hooks widmet. Sie tut das als Lehrende – oder präziser: als Schwarze Lehrende. So schreibt sie zur Einleitung:

> Ich spüre Freude, wenn Studierende motiviert durch die Theoriearbeit in der Lehrveranstaltung über ihre Positionierungen in der Welt nachdenken und daraus praktische Handlungsweisen entwickeln, jedoch auch Ärger darüber, dass bell hooks recht hat, wenn sie davon spricht, dass Schwarze Lehrende sich oftmals mit dem Vorwurf konfrontiert sehen, aggressiv zu sein, wenn sie über Rassismus / die strukturellen Effekte rassistischer Gewalt sprechen. Während ich unterrichte, bin ich mir meines Körpers und allem, was ich in die Lehre/Lehrsituation mitbringe, so bewusst wie sonst selten. In meinen Gefühlsregungen helfen mir Schwarze Lehrende und Lehrende of Color, und ich freue mich, dass wir in den letzten Jahren mehr geworden sind, auch wenn noch immer nicht davon gesprochen werden kann, dass wir viele sind. (11)[4]

Mit hooks verbindet die Autorin dabei auch das Ziel einer „Theoriebildung, die nicht ausschließlich der akademischen Laufbahn Einzelner dient, sondern die sich einer ermächtigenden Praxis verpflichtet. An diesem Punkt möchte ich ansetzen und dieses Thema mit einem Blick auf hooks' eigenes Schreiben und eng an diesem untersuchen. Die Fragestellung, die ich daher beantworten möchte, ist folgende: Wie wird hooks' Verständnis von Theorie als befreiende Praxis in ihrem eigenen Schreiben sichtbar?" (19)

bell hooks im Oktober 2014
Quelle: Wikimedia Commons
Autor: Alex Lozupone (Tduk)

des Begriffes zu unterstreichen. Schwarz bezeichnet über 80 % der Weltbevölkerung, deren Hautfarbe nicht *weiß* ist und die sich nicht ausschließlich westlich-europäisch-christlichen Kulturen/Vorstellungen/Ideologien zugehörig fühlen. Die Großschreibung signalisiert weiters eine ermächtigende Selbstdefinition" (Kazeem-Kamiński 2016: 17 f.).

4 Wer mehr von der Autorin und Künstlerin Belinda Kazeem-Kamiński über ihre Auseinandersetzung mit Situationen, „wo wir die einzige Schwarze Frau im Raum waren", lesen möchte, der bzw. dem sei ihr Text „Energie sparen! / Ich bin viele" empfohlen. In: Jo Schmeiser 2015: 109–122, hier 109.

Man kann Kazeem-Kamińskis in vier Kapitel gegliedertes Buch (plus Einleitung und Ausblick) linear lesen und begegnet dann (1) einer Biografie von bell hooks, (2) einem Abschnitt zu den Hintergründen und Einflüssen der hooks'schen Theorie, (3) einer Auseinandersetzung mit hooks' engagierter Pädagogik (4) sowie einem Kapitel, das sich mit Theorie als befreiender Praxis beschäftigt. Man kann Kazeem-Kamińskis Monografie aber auch punktueller lesen – es gewissermaßen als Nachschlagewerk benutzen. Denn die einzelnen Kapitel werden von kurzen, „Stichwort" genannten Abschnitten durchbrochen, in denen wichtige Begriffe und Theorien erläutert werden, die insbesondere für Leserinnen und Leser relevant sein dürften, die mit hooks' Schwarzem Feminismus im Allgemeinen und ihrer engagierten Pädagogik im Besonderen nicht vertraut sind. Die Kapitel werden zudem von Info-Kästchen ergänzt, in denen die Autorin Literatur- und Anspieltipps versammelt, die mir vor allem für Leserinnen und Leser relevant zu sein scheinen, die das beim Lesen von Kazeem-Kamińskis Buch erworbene Wissen noch vertiefen wollen – sei es durch weitere Lektüren oder durch die Auseinandersetzung mit Gesprächen und Vorträgen von bell hooks, die das *world wide web* bereit hält. Auch diejenigen, die mit dem Werk von bell hooks vertraut sind, entdecken in den Kästchen, die Kazeem-Kamiński zusammengestellt hat, wohl noch einige Schätze.

Ich konzentriere mich bei Kazeem-Kamiński im Folgenden auf den Abschnitt zu bell hooks' engagierter Pädagogik (97 ff.) sowie auf das letzte Kapitel ihres Buchs, das der Theorieproduktion als einer befreienden Praxis gewidmet ist (126 ff.) Die stark von Paulo Freires (1921–1997) Ansatz der *Pädagogik der Unterdrückten* (Freire: 1973) beeinflusste engagierte Pädagogik von bell hooks fasst Kazeem-Kamiński in sechs Thesen zusammen, die jeweils auch mit konkreten Situationen und Praktiken des Lehrens und Lernens in Verbindung gebracht werden. Die entsprechenden Überschriften lauten: (1) Bildung ist politisch; (2) Bildung kann die Befreiung aller Menschen fördern; (3) Trennung von Geist und Körper: The Mind/Body Split; (4) Anerkennung von Erfahrung und der Präsenz der Lernenden und Lehrenden im Klassenraum; (5) Rassismus, Sexismus, Diskriminierung und Lehre; (6) Negative Emotionen, Schmerz und Lehre. Dabei macht Kazeem-Kamiński von Anfang an deutlich, dass es bei „der" engagierten Pädagogik von hooks nicht um ein klassisches Theoriegebäude geht, das darauf wartet, als Rezept in konkreten Situationen angewendet zu werden. Es handelt sich dabei vielmehr um eine „Bündelung von pädagogischen Strategien" (97), die es Lehrenden und Lernenden ermöglichen, ihre eigenen Kontexte zu analysieren und zu transformieren.[5]

Die erste der sechs Thesen zum engagierten pädagogischen Handeln, die Kazeem-Kamiński auch als „Grundannahmen" (102) bezeichnet, zielt darauf ab, dass jede sich noch so neutral und offen gebende pädagogische Praxis dahingehend politisch positioniert ist, als sie bestimmten Menschen in bestimmten Kontexten ein bestimmtes Ausmaß an pädagogischer Aufmerksamkeit (nicht) widmet. Oder anders gesagt: Die pädagogische Praxis trifft bzw. unterstützt von Anfang an politische Entscheidungen, wenngleich häufig unbewusst, und dies zulasten alternativer Entscheidungen, die auch getroffen hätten werden können. Am eindrücklichsten hat hooks das am eigenen Körper im Wechsel von segregierten, Schwarzen Schulen zu gemischten Klassenräumen

5 Kazeem-Kamiński beruft sich dabei insbesondere auf folgende Bücher von bell hooks: *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*; vor allem den darin enthaltenen Aufsatz „toward a revolutionary feminist pedagogy" (hooks: 1989; 49–54) sowie hooks pädagogische Trilogie: *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom* (hooks: 1994), *Teaching Community: A Pedagogy of Hope* (hooks: 2003) sowie *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom* (hooks 2010).

erfahren. Die Pädagogiken beider Schulsysteme waren politisch, wenngleich auf eine einander entgegengesetzte Weise. So hat bell hooks die segregierte Schule, in der sie von Schwarzen Lehrerinnen unterrichtet wurde,[6] als politische Ermächtigung erfahren. Denn diesen Lehrerinnen war es darum zu tun, Kinder mit Fähigkeiten und Wissen auszustatten, die es verunmöglichen sollten, sie weiterhin zu unterdrücken und den Status des Unterdrückt-Seins dann wiederum als Beweis zu verwenden, dass man auf Schwarze Menschen keine Bildung verschwenden sollte, wie das ja seit der Versklavung der Fall war.95[7] In den nicht länger segregierten Schulen hingegen lernte hooks einen Unterricht von vornehmlich weißen Lehrenden kennen, der Schwarze Schülerinnen und Schüler unter dem Deckmantel der politischen Neutralität marginalisierte.

Die zweite These, wonach „Bildung […] die Befreiung aller Menschen fördern" kann, erläutert Kazeem-Kamiński dahingehend, dass es hooks zufolge in Bildungsinstitutionen um die Befreiung aus allen Herrschaftsbeziehungen gehen muss: also aus sexistischen ebenso wie klassistischen, rassistischen, abelistischen oder solchen, die sich am Alter oder der Religion orientieren. bell hooks ist es dabei wichtig immer wieder zu betonen, dass diese Achsen der Herrschaft nicht von einander isoliert werden dürfen, sondern nur als Gesamtpaket in Angriff genommen werden können. Dies ist Kazeem-Kamiński zufolge auch der entscheidende Schritt, den hooks über den von ihr in vielerlei Hinsicht übernommenen Ansatz von Freire hinaus macht. „Wo letzterer (= Freire, R. S.) sich damit ‚begnügt', die Kategorie Klasse zu untersuchen, entwickelt hooks einen Ansatz, der Verschränkungen und Überschneidungen verschiedener Unterdrückungsverhältnisse zu denken und zu thematisieren ermöglicht" (105).

bell hooks
Quelle: Wikimedia Commons
Autor: Cmongirl

Die dritte Grundannahme hooks', welche sich gegen den Mind/Body Split richtet, formuliert hooks auch immer wieder als die Forderung, es gehe darum, die Körper und Denken umfassende Präsenz einer jeden und eines jeden am Ort des pädagogischen Handelns anzuerkennen. Das ist nicht nur eine Forderung an die Lehrenden, sondern auch an die Lernenden, die den Mind/Body Split häufig ebenso mittragen und verstärken, etwa wenn Studierende das liebgewordene Stereotyp vom zerstreuten und schlecht angezogenen Professor in Witzen tradieren und damit ein einsozialisiertes Klischee verbreiten, dem zufolge es in diesem Beruf ohnehin

6 Dass die Lehrenden in diesen Schulen ausschließlich weiblich und Schwarz waren, hebt hooks immer wieder hervor.

7 Versklavten afrikanisch-amerikanischen Menschen war das Schreiben und Lesen bekanntlich unter Androhung der Todesstrafe verboten.

nur auf den genialen Geist ankommt. In diesem Sinn schreibt hooks etwa: „Our romantic notion of the professor is so tied to a sense of the transitive mind, a mind that, in a sense, is always at odds with the body." (hooks 1994: 137)[8]

Die dritte Grundannahme ist eng mit der vierten verknüpft, welcher es um die Anerkennung des Erfahrungswissens und der Präsenz aller Lehrenden und Lernenden im Klassenraum geht. Dabei ist es hooks Kazeem-Kamiński zufolge wichtig, die jeweils eigene Erfahrung nicht als Letztbegründung für welche Auffassung auch immer gelten zu lassen. Wenn die verschiedenen Erfahrungen, die sich in einem Lehr- und Lernraum versammeln, gleichermaßen ernst genommen werden, ermöglicht das vielmehr eine wechselseitige und konstruktive Kritik dessen, was einer oder einem zunächst einmal als unmittelbare Evidenz erscheint. „Auf diese Art und Weise wird, hooks folgend, sichergestellt, dass die Präsenz jeder*s Einzelnen anerkannt und gleichzeitig nicht eine Erfahrung als die einzig wahre präsentiert wird." (112 f.)

Unter der Überschrift der fünften Grundannahme fasst Kazeem-Kamiński jene Überlegungen und kritischen Gegen-Praktiken zusammen, die hooks zur halbherzigen, inkonsistenten Auseinandersetzung mit Rassismus, Sexismus und anderen Diskriminierungsformen entwickelt hat. Eine dieser Gegen-Praktiken sind beispielsweise Workshops, die bell hooks zusammen mit ihrer Kollegin, der (Bildungs-)Theoretikerin Chandra Talpade Mohanty,[9] für und mit Kolleginnen und Kollegen ihrer Universität durchgeführt hat. Kazeem-Kamiński schreibt darüber:

> Im Zug der Durchführung stellte sich heraus, dass viele Lehrende zwar gern bereit waren, Lehrpläne dahingehend zu verändern, dass diese beispielsweise auch Literatur von People of Color enthielten, oftmals aber verunsichert, beziehungsweise ablehnend, auf die Forderung von hooks und Mohanty reagierten, dass sie sich als Pädagog*innen bewusst antirassistisch, antisexistisch und antiklassistisch positionieren sollten. (114)[10]

Bei der sechsten und letzten Grundannahme geht es um den Zusammenhang von negativen Emotionen, Schmerz und Lehre. In Bezug darauf arbeitet Kazeem-Kamiński mit bell hooks heraus, wie sehr es in Situationen des engagierten Lehrens und Lernens darum geht, sich mit dem Schmerz derjenigen, die eine Situation als unsicher oder unterdrückend erfahren, ebenso auseinander zu setzen wie mit den negativen Emotionen derjenigen, die sich mit der Forderung konfrontiert sehen, die eigenen Privilegien als solche zu erkennen und/oder aufzugeben:

> Entgegen der Meinung, dass Schmerz an sich etwas Schlechtes ist, sieht hooks darin die Möglichkeit der Veränderung, des positiven Wachstums, und versucht, ihren Student*innen diesen Schmerz als ‚constructive sign of growth' verständlich zu machen. (116)

Das letzte Kapitel von Kazeem-Kamińskis Studie ist, wie schon gesagt, der Theorie als einer befreienden Praxis gewidmet und insbesondere bell hooks' Aufsatz „Theory as Liberatory

8 Im selben Zusammenhang erläutert hooks auch, inwiefern selbst ein so progressiver Denker wie Foucault sein Leben als Intellektueller, also sein leben als mind, von jenen Szenen abgetrennt hat „where he felt he could be most expressive of himself within the body". (hooks 1994: 136)

9 Vgl. etwa das Kapitel „Race, Multiculturalism, and Pedagogies of Dissent" (Mohanty 2003: 190 ff.).

10 Im „Info-Kästchen" am Ende dieser Grundannahme verweist Kazeem-Kamiński u. a. auf ein Buch von Emily Ngubia Kuria (2015), das ich besonders hervorheben möchte. Denn es macht deutlich, dass die von hooks und Mohanty beschriebenen und analysierten Verhältnisse nicht auf US-amerikanische Universitäten beschränkt sind, sondern – zweifelsohne in anderen Zusammensetzungen – auch für deutsche Hochschulen der Gegenwart gelten.

Practice“ (hooks 1994: 59–75). Einmal mehr zeichnet die Autorin nach, wie eng hooks’ Thesen und Forderungen mit hooks’ Erfahrungen zusammenhängen bzw. aus ihnen erwachsen. Eben weil Theorie für bell hooks entscheidend war, um Abstand zur Lebensrealität zu gewinnen und aus diesem Abstand heraus Strukturen der Herrschaft analysieren und verändern zu können, entwickelt sie eine Pädagogik, deren Ziel es ist, auch anderen einen so selbstermächtigenden wie kritischen und transformierenden Zugang zur Gesellschaft zu ermöglichen.[11] Nicht ohne Grund stellt Kazeem-Kamiński ihrem Buch folgendes Zitat von bell hooks als Motto voran:

> I came to theory because I was hurting – the pain within me was so intense that I could not go on living. I came to theory desperate, wanting to comprehend – to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away. I saw in theory then a location for healing. (hooks 1994: 59)

bell hooks & Cornell West
Quelle: YouTube https://www.youtube.com/watch?v=_LL0k6_pPKw (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Dabei sei sich hooks, so Kazeem-Kamiński, durchaus der Tatsache bewusst, dass Theorie keineswegs immer eine befreiende Funktion habe, sondern – ganz und gar im Gegenteil – durchaus auch gewaltvolle Hierarchien stützen, verstärken und ausweiten kann. Umso wichtiger ist es, Theorien zur Selbstermächtigung und zur Befreiung zu entwickeln und diese mit anderen zu teilen. Im Sinn dieses Teilens haben viele Texte von hooks die Form eines Dialogs[12] und sie denkt auch immer wieder öffentlich – in Büchern, Vorträgen und Diskussionen – darüber nach, wie Theorie emanzipatorisch mit anderen geteilt werden kann. In diesem Sinn bekennt bell hooks sich dazu, je nach Zuhörerinnen- und Zuhörerschaft, verschiedene Sprachen zu sprechen: von der Sprache

11 Wie Kazeem-Kamiński herausarbeitet, trifft sich hooks in diesem Theorieverständnis mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule – man denke nur an Horkheimers Aufsatz „Traditionelle und kritische Theorie“ – ebenso wie mit dem „engaged Buddhism“. Vgl. dazu bei Kazeem-Kamiński auch die Info-Kästchen 91 f. und 120 f.

12 Es gibt Texte, in denen bell hooks mit sich selbst bzw. mit ihrer Identität als Nicht-Schriftstellerin, d. h. mit Gloria Jean Watkins, spricht; aber auch ganze Bücher, die sie im Dialog mit Gesprächspartnerinnen und -partnern entwickelt, etwa mit dem Schwarzen Philosophen, Kultur- und Sozialkritiker Cornell West (hooks/West 1991). Wer bell hooks und Cornell West im Gespräch erleben möchte, dem sei folgender Clip ans Herz gelegt: „Public Dialogue Between bell hooks and Cornell West at the New School“, online unter: https://www.youtube.com/watch?v=_LLok6_pPKw (letzter Zugriff: 01.09.2018).

ihrer Kinderbücher bis hin zum akademischen Diskurs. In ihren Büchern bemüht sich bell hooks stets um eine Sprache, die möglichst wenigen den Zugang versperrt und einer Einladung gleichkommt. Genau dies gelingt auch Belinda Kazeem-Kamiński mit ihrem Buch. Es ist eine in jeder Hinsicht überzeugende und herzliche Einladung, sich mit der (pädagogischen) Theorie und gesellschaftsverändernden Praxis von bell hooks auseinander zu setzen. Und wie eingangs erwähnt, ist diese Einladung im deutschen Sprachraum ganz besonders wichtig.

Das bringt mich zum „Ausblick" in Kazeem-Kamiński Buch, in dem sie von bell hooks inspirierte Wünsche und Forderungen artikuliert. Von Schwarzen Lehrenden und Lehrenden of Color wünscht sie sich, dass sie ihre Erfahrungen „an mehrheitlich *weißen* Universitäten […] teilen, sich austauschen und gegenseitig […] informieren" (145). Bildungsinstitutionen erinnert sie eindringlich und mit vielen Belegen aus der Praxis daran, dass es nicht ausreicht, „Begrifflichkeiten/Ansätze, die Schwarze Frauen und Women of Color und Migrant*innen eingebracht haben" (144), auf den Webseiten zu nennen und in Curricula aufzunehmen. Denn das bedeutet, nur so viel bzw. nur dasjenige zu integrieren, was am Fortbestand traditioneller, herrschaftlicher (Aus-)Bildungsstrukturen nicht kratzt. Würde man die unterschiedlichen Wissen und Erfahrungen, die insbesondere in einer Migrationsgesellschaft allgegenwärtig sind, ernst nehmen, dann müssten sich auch die Institutionen in Richtung dieser massiv vorhandenen, aber unterworfenen Wissen und Erfahrungen verändern, statt alles durch den heimischen Trichter der sogenannten Integration zu pressen. Im Sinn einer solchen Transformation brauche es, so Kazeem-Kamiński, „die strukturelle Einbettung ermächtigender Einrichtungen, unter der Leitung von denjenigen, die diese Thematiken überhaupt erstmals in den Mainstream eingebracht haben. Noch deutlicher und als Forderung formuliert: Es braucht verpflichtende antidiskriminatorische Workshops für Lehrende, denn wir liegen falsch, wenn wir denken, dass es die Aufgabe Schwarzer Lehrender und Lehrender of Color ist, über Rassismus zu informieren, im Gegenteil geht Rassismus uns alle an. […] Die Thematisierung von Diskriminierung und Ausgrenzung, in all ihren Ausformungen, muss integraler Bestandteil der Art und Weise zu lehren sein" (145 f.).

Literatur

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit (= rororo, Band 6830: rororo-sachbuch, Erziehung und Unterricht), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

hooks, bell (1989): Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black, Cambridge: South End Press.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom, New York/London: Routledge.

hooks, bell (2003): Teaching Community: A Pedagogy of Hope, New York/London: Routledge.

hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom, New York/London: Routledge.

hooks, bell/West, Cornell (1991): Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life. Cambridge: South End Press.

Horkheimer, Max (1986): Traditionelle und kritische Theorie, in: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze, Frankfurt am Main: Fischer, 12–64.

Kazeem-Kamiński, Belinda/Schaffer, Johanna (2012): Talking back: bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung, in: Karentzos, Alexandra/Reuter, Julia (Hg.): Schlüsselwerke der Postkolonial Studies, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 178–188.

Kazeem-Kamiński, Belinda (2015): „Energie sparen! / Ich bin viele", in: Jo Schmeiser: Conzepte – Neue Fassungen politischen Denkens, Wien: zaglossus, 105–122.

Kuria, Emily Ngubia (2015): eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen, Berlin: w*orten & meer.

Mohanty, Chandra Talpade (2003): Feminism without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity. Duke: Duke University Press.

Online-Quelle

„Public Dialogue Between bell hooks and Cornell West at the New School", online unter: https://www.youtube.com/watch?v=_LLok6_pPKw (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Christian Swertz

Rhythmuserleben mit Medien
Medienpädagogische Anmerkungen zur Produktion zeitlicher Gliederungen

Beitrag online im Ressort Forschung unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1114

Abstract

Das Rhythmuserleben beim Gebrauch von Medien ist eine Herausforderung für die Medienpädagogik. Christian Swertz erläutert die für die Medienpädagogik äußerst wichtige Komplexität der Rhythmuserfahrung anhand der nach wie vor aktuellen Pädagogik Richard Hönigswalds. Anhand einer hermeneutischen Lektüre der Arbeit „Vom Problem des Rhythmus" wird so gezeigt, dass die Aufforderung zur Reflexion und Gestaltung medialer Reize, die als Rhythmen erlebt werden können, als Aufgabe der Medienpädagogik ausgewiesen werden kann.

The experience of rhythm through media – media education comments on the production of temporal structures. The experience of rhythm in the use of media is a challenge to media education. Christian Swertz explains the complexity of the experience of rhythm, which is highly important for media education, using Richard Hönigswald's still-relevant pedagogy. Based on a hermeneutical analysis of "Vom Problem des Rhythmus" ("The Problem of Rhythm") by Richard Hönigswald, he argues that the requirement of reflecting and designing media inputs in such a manner that they can be experienced as rhythm is a task for media education.

1. Einleitung

Richard Hönigswald hat mit seinem 1926 unter dem Titel *Vom Problem des Rhythmus* erschienen Werk eine Theorie vorgelegt, die wichtig für das Verständnis und die Gestaltung von Medien ist. Aus medienpädagogischer Sicht bietet das Werk von Hönigswald vielfältige Ansatzpunkte, die etwa von Norbert Meder im Anschluss an die relationale Theoriearchitektur des Hönigswaldschen Ansatzes, die er als „systematisches Geflecht von Theoremen" (Meder 1987: 112) bezeichnet hat, als relationale Medienpädagogik entfaltet worden sind. Im Anschluss daran erscheint der Versuch lohnend, Hönigswalds Ansatz aus medienpädagogischer Sicht als Beitrag zum Verständnis von Medien zu lesen.

Diese Lesart kann zunächst damit gerechtfertigt werden, dass Hönigswald der Sprache, und mithin einem Medium, einen zentralen Stellenwert in seinem Werk gegeben hat. Hönigswald setzt die Untersuchung der Sprache damit an, dass „im Rahmen der Lösung dieser Aufgabe Philosophie selbst Problem werden, jene Lösung mithin nach philosophischen Methoden erfolgen muß" (Hönigswald 1937: 6). Damit denkt Hönigswald Sprache in den Gegenstandsbereich des eigenen Sprechens. Sein Ansatz kann so weder in einen empiristischen noch in einen

rationalistischen Dogmatismus verfallen. Hönigswald hat daher die Idee eines „organisch und lebendig wirksamen Volksgeistes“ (Hönigswald 1937: 16) als mögliche Voraussetzung eines Begriffs der Sprache nachdrücklich zurückgewiesen.

Es ist anzunehmen, dass dieses Argument sich gegen den Faschisten Heidegger richtet. Das ist aus medienpädagogischer Sicht relevant, weil sich einige in der Medienpädagogik rezipierte Medientheorien, wie die von Friedrich Adolf Kittler, grundlegend auf Heidegger beziehen. Insofern ist es relevant, eine Orientierung an der Freiheit des Denkens, das seinen eigenen Bestand zu sichern hat, als die bessere Option ins Spiel zu bringen.

Mit der Unterscheidung zwischen Sprechen und Sprache, oder, modischer gesprochen, zwischen Performanz und Kompetenz, betont Hönigswald, dass es „gewiß auch noch ganz andere «Zeichen», selbst akustischer Art als die Produkte des «Sprechens»“ gibt, aber, so Hönigswald weiter, „es muß von jenen prinzipiell stets «gesagt» werden können, was sie «bedeuten»“ (Hönigswald 1937: 25). Damit verwendet Hönigswald einen weiten Zeichenbegriff, der jede sinnhafte Äußerung in ihrem Bezug auf Akt und Gegenstand (Hönigswald 1926: 6) umfasst, was die Interpretation als Medienbegriff nahelegt.

Markant erläutert Hönigswald in diesem Sinne den Sprachvorgang als Naturereignis, der er eben auch ist, damit, dass die chemischen Qualitäten der Druckerschwärze den Sinngehalt einer Abhandlung nicht erschöpft (Hönigswald 1937: 26), um dann in der Erläuterung der Beziehung des Ich zur Sprache zu formulieren: „«Ich» differenziere mich also von jenem «anderen» in demselben Medium, in dem ich um mich weiß, in dem ich zu mir «ich» sage, oder bildfrei geredet, gemäß der Norm der «*Präsenz*»“ (Hönigswald 1937: 27).

Das Wort Medium wird von Hönigswald in seinem Werk *Philosophie und Sprache* insgesamt an etwa 80 Stellen verwendet. So spricht Hönigswald etwa vom „Medium der Verständigung“ (Hönigswald 1937: 66, 83), womit angezeigt wird, dass Verständigung ein Mittleres ist, in diesem Fall zwischen Gegenständen, die gemäß der Norm der Verständigung verbunden sein müssen. Ähnliches kann für die Rede vom „Medium des Erlebens“ (Hönigswald 1937: 70), vom Medium der Überlieferung und vom „Medium überlieferungsgemäßer Verständigung“ (Hönigswald 1937: 76), in dem das Zeichen den Gegenstand als Gefüge von Relationen verkörpert, gesagt werden. Auch die Verbindung, die die Sprache stiftet, der Satz oder die Rede, in denen die Wörter verbunden werden, und die Gedanken, die Sprachen formen, werden von Hönigswald als Medium bezeichnet (Hönigswald 1937: 118).

Es kann vermutet werden, dass das Medium als Mittleres nicht als getrennt von den Relata, zwischen denen es das Mittlere ist, gedacht wird, sondern dass mit dem Ausdruck Medium die Form der Verbindung angezeigt wird. So ist Sprache, wie Hönigswald schreibt, ein Mittleres, ein Medium, das zwischen ich und mich gedacht werden muss.

Hier geht es nun nicht darum, Hönigswald als Medientheoretiker zu rekonstruieren, sondern nur darum zu zeigen, dass Hönigswalds Ansatz als Beitrag zum Verständnis von Medien gelesen werden kann. Für diesen Zugang kann auch angeführt werden, dass die Probleme und Fragen, die Hönigswald etwa mit der Abgrenzung des Zeichencharakters der Sprache vom Symbolcharakter der Sprache, mit der Kulturbezogenheit der Sprache oder der Systembezogenheit der Sprache diskutiert, heute in vielfältiger Hinsicht in der Medientheorie diskutiert werden. Allerdings werden von Hönigswald materielle Zeichenträger wie die Druckerschwärze nicht in den Medienbegriff aufgenommen. Indes erscheint die Vermutung, dass ein Verständnis von Medien als Relationen zwischen physikalischen Zeichenträgern, Subjekten und Zei-

chen, in denen die physikalischen Zeichenträger von Menschen als Zeichen verwendet werden, mit Hönigswalds Ansatz vereinbart werden kann, zulässig (Swertz 2008).

Aus medienpädagogischer Sicht sind nun drei Perspektiven auf Medien relevant: Die Medienkritik, der kreative Umgang mit Medien und die unterrichtsmethodische Verwendung von Medien. Wesentlich ist dabei zunächst die Medienkritik im Sinne einer Reflexion auf Medien, die wiederum die Aneignung von Reflexionssprachen erforderlich macht. Diese Reflexionssprachen, die – insofern schon der sprachliche Akt mit Hönigswald eben auch als Akt zu verstehen ist – zugleich auch als Anwendungssprache zu denken ist, werden im Folgenden in den Mittelpunkt gerückt.

Das Problem, das mit dem Rhythmus im Blick auf eine kritisch-produktive medienpädagogische Medienkritik in den Mittelpunkt gerückt wird, wird in der Medientheorie mit unterschiedlichen Begriffen diskutiert und kann durch drei häufig rezipierte Ansätze markiert werden. Der erste Ansatz stammt von Harold Innis (1997). Innis rückt in den 1950er Jahren die Verteilung von Wissen in Zeit und Raum in den Blick und argumentiert, dass Medien als materielle Träger der Kommunikation entweder gut dafür geeignet sind, Wissen in der Zeit zu transportieren oder gut dafür geeignet sind, Wissen im Raum zu transportieren. Zeitmedien begünstigen nach Innis religiöse Mächte, Raummedien begünstigen weltliche Mächte. Entscheidend für die Stabilität von Kulturen ist es dann nach Innis, beides zu balancieren. Mit seinen Überlegungen rückt Innis Technik deterministisch in den Blick. Er verfehlt die Reflexion seines Standpunkts, kann das Problem daher nicht identifizieren und also auch nicht begrifflich präzise fassen.

Der zweite Ansatz stammt von Paul Virilio (1980). Virilio entwickelt den Begriff der Dromologie und beschreibt den Zustand der Kultur als rasenden Stillstand. Dabei argumentiert Virilio, dass die Maschinenzeit keine Auseinanderfaltung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mehr zulasse. Dieses empirische Argument ist allerdings nicht treffend, denn selbstverständlich operiert Computertechnologie in der Zeit. Was sich verändert, ist offensichtlich nicht, dass Zeit und Raum verschwinden, wohl aber die kulturelle Strukturierung von Raum und Zeit, was für Virilio aber nicht in den Blick gerät.

Der dritte Ansatz wurde von Hartmut Rosa (2005) unter dem Titel *Beschleunigung* vorgelegt. In der Absicht, soziale Beschleunigung zu erfassen, differenziert Rosa technische Beschleunigung, die Beschleunigung sozialen Wandels und die Beschleunigung des Lebenstempos. Das führt nach Rosa zu einer Gegenwartsschrumpfung, weswegen Stabilität weniger erfahren werde und stattdessen Zeitnot um sich greife. Dabei verzichtet Rosa ausdrücklich auf eine begriffliche Reflexion. Damit konzipiert er Modernisierung als einen Prozess in der Zeit, ohne sich über den Begriff der Zeit Rechenschaft abzulegen. Darüber hinaus ist Rosa in der Empirie ungenau, weil meist nur Beispiele angeführt werden, ohne dass die Verallgemeinerbarkeit diskutiert wird. So wird etwa aus kürzer werdenden CNN-Werbespots auf eine allgemeine Beschleunigung des Lebenstempos geschlossen (Rosa 2005: 202), was allenfalls für Rezipientinnen und Rezipienten der Spots geltend gemacht werden kann, wenn ein einfaches Medienwirkungsmodell angenommen wird. Insofern wiederholen sich hier die Probleme der geringen begrifflichen und empirischen Präzision der genannten Theorien.

Für die aus medienpädagogischer Sicht zentrale Medienkritik ist es daher erforderlich, genauer zu klären, ob die vorliegenden Theorien zumindest als Hinweis auf ein relevantes Problem verstanden werden können und wenn ja, die Frage vorzunehmen, wie das Problem verstan-

den werden kann. Die These ist nun, dass das Problem relevant ist und dass der von Hönigswald diskutierte Begriff des Rhythmus dazu geeignet ist, die raumzeitliche Dimension von Medien zu analysieren und medienpädagogisch fruchtbar zu diskutieren. In den Mittelpunkt wird daher im Folgenden die von Hönigswald 1926 vorgelegte Schrift *Vom Problem des Rhythmus* gerückt. Dazu wird zunächst der Begriff des Rhythmus rekonstruiert und anschließend eine medienpädagogische Interpretation vorgeschlagen.

2. Hönigswalds Rhythmusbegriff

Hönigswald eröffnet seine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Rhythmus mit dem Hinweis, dass im Problem des Rhythmus Begriff und Tatsache einen spezifischen Wechselbezug aufweisen (Hönigswald 1926: 1). Damit kündigt er bereits an, dass er das Problem des Rhythmus als korrelatives Problem fassen wird.

In der auf die Einleitung folgenden Problemstellung formuliert Hönigswald dann:

> Zwar bietet ja die Natur fast allenthalben und entgegen jeder Absicht ihrer Beobachtung in überreicher Fülle Rhythmen dar (Pulsschlag, Grillengezirpe, Brandung). Und in tausendfach wechselnden Formen gesellt sich ihr als Quelle möglicher Rhythmuserlebnisse die Technik hinzu. Allein, den *Begriff* des Rhythmuserlebnisses vermag auch eine noch so sorgfältige und umständliche Auszählung dieser Verhältnisse nicht zu vermitteln. (Hönigswald 1926: 2)

Damit ist zunächst klar, dass Hönigswald auch Technik als etwas, an dem Rhythmen erlebt werden können, mitdenkt. Gleichzeitig grenzt Hönigswald den Begriff der Technik, den er ebenso wenig ausdrücklich bestimmt wie den Begriff des Mediums, scharf vom *Begriff* der Methode ab, der immer auch auf die *Idee* der Methode bezogen bleibt. Denn mit der Technik geht es, so Hönigswald, nur um bloße Zweckmäßigkeit. Technik ist insofern die unreflektierte Anwendung eines Verfahrens.

Dieses Moment wird von Hönigswald im Blick auf den Rhythmusbegriff auch in seiner Analyse des Begriffs des Körpers berücksichtigt, in deren Rahmen er die Relevanz von Biologie und Physik für die Bestimmung des Begriffs der Empfindung betont. Allerdings ist im Falle des Körpers die Sache nicht, wie im Falle der Technik, damit erledigt. Vielmehr ist der Reiz, den Hönigswald auch als physikalischen Reiz bezeichnet, als ein Moment der Empfindung erst Reiz, insofern er auf meinen Körper bezogen ist. Damit wird Erleben als korrelatives Gefüge verstanden, in dem Reiz und Empfindung aufeinander bezogen sind, die wiederum auf die Gestalt als Ganzheitsgefüge und insofern auf den, so Hönigswald, „eigentümlichen Gehalt der psychischen Tatsächlichkeit überhaupt“ (Hönigswald 1926: 30) verweisen.

Damit kann der Körper zwar als Technik verstanden werden, insofern sich die biologischen und physikalischen Prozesse im Körper unreflektiert ereignen. Im Falle des Körpers verweist der Reiz aber auf das System des Empfindens und ist insofern nie nur Technik, sondern immer auch ein Moment im Erleben. Während ich wissen kann, dass mein Körper auf einen Reiz mit einem Reflex reagiert hat, gilt das für Technik nicht: Technik hat keinen Körper – und damit keinen Rhythmus. Denn der Begriff des Rhythmus ergibt sich nicht einfach aus einer Beobachtung der Sache.

Neben der Technik erwähnt Hönigswald auch kurz den Umstand, dass Rhythmisierungen als Folge früherer Erfahrungen, also im Kontext der Biografie, verstanden werden können und bestimmt den Begriff des Rhythmus dann zunächst als Erlebnis. Diese Erlebnisse weist er als

produziert aus. Dabei verwendet Hönigswald für die Bezeichnung der Funktion der Produktion in seinem Werk *Philosophie und Sprache* den Terminus „Arbeit". Dort betont er, dass der Ursprung der Sprache jedenfalls nicht auf die, wie er schreibt, „rhythmogene Funktion der «*Arbeit*» zurückzuführen" (Hönigswald 1937: 19) ist, weil, wie er weiterschreibt, „eine und dieselbe Naturbegebenheit sehr verschieden rhythmisiert werden kann" (ebd.). Insofern können Rhythmuserlebnisse und die dafür erforderliche Produktion oder Arbeit keinesfalls als Ursprung von Sprache bestimmt werden.

In der Produktion werden dann Werte erzeugt. Hönigswald zeigt zunächst, dass in der Produktion des Rhythmus ein „Seinswert" (Hönigswald 1926: 7) erzeugt wird. Er weist dann den Ganzheitswert des Rhythmus aus, der in der Anordnung der den Rhythmus bestimmenden Elemente liegt. Den Ganzheitswert bezieht er auf den „Gegenstandswert der Gestalt" (Hönigswald 1926: 10) und nimmt eine Abgrenzung von substanziellem „Größenwert" (Hönigswald 1926: 14) und „Maßwert" (Hönigswald 1926: 36) vor. In den Mittelpunkt rückt Hönigswald aber den „Wahrheitswert des Begriffs", der wiederum mit dem „Gegebenheitswert des Gegenstandes" (Hönigswald 1926: 16) in Beziehung gesetzt wird. Interessant ist dabei der für das Zeitoptimum relevante „Zeitwert", dem „der Erlebende in einem gegebenen Fall des verstehenden Überschauens allen anderen möglichen Zeitwerten gegenüber den Vorzug gibt" (Hönigswald 1926: 78). Bemerkenswert am Zeitwert ist, dass Hönigswald damit die Suche nach optimalen Arbeitsrhythmen in der industriellen Produktion erklärt. Implizit zeigt Hönigswald dabei, dass industrielle Produktion versucht, die für seine (Sprach-)Philosophie konstitutive Monadizität aus der Produktion auszuschließen.

Hönigswald definiert das Rhythmuserlebnis dann als „das Erlebnis *mehrerer* aufeinander folgender und in dieser ihrer Aufeinanderfolge aufeinander bezogener, mit Bezug aufeinander gegebener und durch diesen Bezug auf bezeichnende Weise *vereinheitlichter* Zeitstrecken" (Hönigswald 1926: 4). Das Erleben der Zeit im produzierten Rhythmuserlebnis unterscheidet sich dabei von anderen Erlebnissen, insofern das Erlebnis der aufeinander folgenden und aufeinander bezogenen Zeitstrecken mit dem gliedernden Erleben zusammenfällt. Daher spricht Hönigswald auch von einem Zeitgliederungserlebnis. Mit dem Umstand, dass dieses Zeitgliederungserlebnis als produziertes verstanden werden muss, hebt Hönigswald hervor, dass im Falle des Rhythmus die gegenständliche Bestimmtheit nicht nur gesetzt werden können muss wie bei jeder gegenständlichen Bestimmung, sondern dass die Setzung mit der Bestimmtheit zusammenfällt. Die gegenständliche Bestimmtheit des Rhythmus fällt mit seinem Erlebniswert zusammen. Der Rhythmus ist eben als Zeitgliederungserlebnis produziert. Dies erfordert den Bezug auf eine Ganzheit, die durch Bedingungen der Präsenz gekennzeichnet ist.

Eine weitere Bedingung ist die Rhythmusindifferenz der sinnlichen Träger, die den Rhythmus fundieren. Damit bezeichnet Hönigswald den Umstand, dass ein Rhythmus nicht aus dem Erlebten folgt, sondern ein Erlebtes den Bedingungen der Setzung des Rhythmus genügen muss, um als Rhythmus erlebt werden zu können. Umgekehrt ist das Erleben nicht an ein bestimmtes Erlebtes gebunden, weil der gleiche Rhythmus auch noch erlebt werden kann, wenn eines der Elemente, an denen der Rhythmus haftet, weggelassen wird oder wenn der Rhythmus auf ganz andere sinnlich fundierende Elemente transponiert wird. Rhythmen müssen daher als ganzheitliche Gestalten verstanden werden, die zwar materieller Träger bedürfen, aber nicht durch diese Träger bestimmt sind. Ganzheitliche Gestalten bestimmen über Beziehungen die Funktion der materiellen Elemente für das Ganze, das als Einheit erlebt wird.

Im Rhythmuserleben, in dem zwischen den fundierenden Elementen und der Setzung als Gestalt zu unterscheiden ist, wird erst durch die Setzung die Funktion der fundierenden Elemente erzeugt. Das zeigt Hönigswald insbesondere an der Transponabilität von Rhythmen. Der Rhythmus haftet zwar an den fundierenden Elementen, wird aber im Erlebnis gestaltet.

Dabei kann wegen der Produziertheit von Rhythmen nicht nach elementaren Rhythmen gefragt werden, sondern nur danach, wie im gegebenen Fall von der Monas gegliedert wird. Die Frage kann dabei nicht auf ein beliebiges Ich, sondern nur in Bezug auf mich gestellt werden. Einen Rhythmus zu produzieren meint ein monadisch einzigartiges Setzen.

Dieses Setzen erfolgt an fundierenden Elementen, die einerseits den mit dem Begriff der Rhythmusgestalt gesetzten Bedingungen genügen müssen, andererseits aber „naturhafte Bestimmtheiten" sein müssen. Die fundierenden Elemente müssen, wie Hönigswald mehrfach betont, physikalisch gekennzeichnet werden. Die fundierenden Elemente des Rhythmuserlebnisses stehen insofern dem Rhythmuserlebnis als Gestalt gegenüber und verweisen zugleich auf die Gestalt.

Damit ist klar, dass Reiz, Empfindung und Produktion Bedingungen der Möglichkeit von Rhythmuserlebnissen sind. Fundierende Elemente und Gestalt sind im Rhythmus korrelativ aufeinander bezogen.

Dieser Bezug wirft für Hönigswald nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch zu klärende Probleme auf: So kann die Frage, ob bestimmte Rhythmuserlebnisse nur durch bestimmte Sinnesempfindungen fundierbar sind, nicht theoretisch, sondern nur empirisch geklärt werden. Erforderlich ist, so Hönigswald wörtlich, „die methodische Analyse konkreter, durch kritisch entworfene Versuche veranlaßter Aussagen über Rhythmuserlebnisse" (Hönigswald 1926: 35). Dem entsprechend werden von Hönigswald Aussagen von Versuchspersonen zitiert und analysiert, die er im Zuge der Konfrontation der Versuchspersonen mit Reizen, etwa einem Wabenmuster, erhoben hat. Dabei verwehrt sich Hönigswald gegen statistische Erhebungen, weil damit der Grundsatz der Monadizität verletzt wird, betont aber die Relevanz einer genauen Planung von Versuchen und führt Aspekte in die Untersuchung ein, die er mit Beobachtungen begründet; so etwa das „Mitmachen-Wollen", das, so Hönigswald, der „Versuchsperson selbst recht eigentlich erst das Gegebensein eines Rhythmuserlebnisses anzeigt." (Hönigswald 1926: 51). Insofern handelt es sich bei der Untersuchung des Rhythmus durch Hönigswald um ein qualitatives Experiment. Dieses qualitativ-experimentelle Vorgehen wird von Hönigswald als kritische Erfahrungstheorie bezeichnet und mit einer Methodologie des qualitativen Experiments begründet. Deren Funktion verortet er im begrifflichen Rahmen, mit dem erst das Gefüge des Rhythmus bestimmt werden kann.

Das Erleben des Rhythmus bedeutet dann, so Hönigswald, das „monadisch bestimmte, (…) Erlebnis der Zeit" (Hönigswald 1926: 42), die wiederum als Ordnungsbegriff bestimmt wird: Zeit bedeutet eine spezifische Ordnung. Monadische Bestimmheit meint dabei keinen Solipsimus. Vielmehr betont Hönigswald, dass Subjekte sich selbst erst in der Erfassung der Norm der Bedingungen des Gegenstandes, denen gemäß sie den Gegenstand setzen, als Subjekte erfassen, ergreifen, erleben – und damit gliedern können.

Der Rhythmusbegriff wird damit weit bestimmt und von Hönigswald nicht nur auf alle Sinne, oder, genauer: auf die Gemeinschaft der Sinnesbereiche bezogen, sondern als etwas bestimmt, das „*aus ‚allem' herausgeholt und in ‚alles' hineingelegt werden können*" muss. (Hönigswald 1926: 53). Damit ist nicht gesagt, dass jedes Erlebte als Rhythmus erlebt werden muss, wohl aber, dass alles rhythmisiert werden kann. Hönigswald verwendet einen Eisenbahnzug und den Komponisten,

der will, dass etwas in bestimmter Weise als Rhythmus erlebt wird, als Beispiele. Festzustellen, ob das gelingt, hängt aber, wie Hönigswald betont, vom Kulturbereich, in dem rhythmisiert wird, und vom Reiz, der rhythmisiert wird, ab – und das macht eine empirische Untersuchung der biologischen wie auch psychischen Vorgänge erforderlich, die er im Rahmen seiner kritischen Fassung des Begriffs des Rhythmus dann auch durchführt. Hönigswald bestimmt den Begriff des individuellen Rhythmus einer Persönlichkeit als Ausdruck der monadischen Einzigartigkeit des Erlebens – und eben diese monadische Besonderung, das produzierte Rhythmuserlebnis, kann, im Unterschied zur begrifflichen Analyse, nur empirisch untersucht werden.

Der Rhythmus wird von Hönigswald also als ein produzierter Gegenstand ausgewiesen, der dem Begriff der gegliederten Zeit und damit einer Ordnung entsprechen muss und zugleich nur als monadisches Rhythmuserleben, das beobachtet werden kann, möglich ist. Damit hat Hönigswald die Relevanz des Rhythmusproblems begrifflich und empirisch überzeugend dargelegt. Dass auch an Medien Rhythmuserlebnisse haften können, ist bereits deutlich geworden. Eine Interpretation aus medienpädagogischer Sicht ist damit lohnend.

3. Der Rhythmus der Medien

Dafür ist zunächst festzuhalten, dass technische Medien keinen Rhythmus haben können, weil Medien mangels Monadizität keine Rhythmuserlebnisse produzieren können. Die Monadizität der Rhythmuserlebnisse zeigt, dass ein Technikdeterminismus nicht plausibel gemacht werden kann. Denkt man Medieningenieurinnen und -ingenieure in Analogie zur von Hönigswald eingeführten Figur der Komponistinnen und Komponisten, die einen Rhythmus wollen, so wird darüber hinaus klar, dass mit der Gestaltung von Medien Rhythmuserlebnisse nahegelegt werden können, dass es aber nicht nur vom Medium, sondern von den Produzentinnen und Produzenten, von den Interpretinnen und Interpreten sowie von den Rezipientinnen und Rezipienten und der jeweiligen Kultur abhängt, welches Rhythmuserlebnis in der Verständigungsgemeinschaft stattfindet. Die Vorschrift einer bestimmten Balance oder eines bestimmten Tempos würde die monadische Besonderung und also das Erleben selbst verhindern. Bei an Medien haftendem Rhythmuserleben handelt es sich, wie Hönigswald gezeigt hat, um ein empirisches Problem, das mit dem Begriff des Rhythmus zu verstehen ist.

Statt Medientheorie als dogmatischen Technikdeterminismus anzusetzen, rückt mit Hönigswald die Heterogenität von Rhythmuserlebnissen, die an unterschiedlichen physikalischen Zeichenträgern haften und mit verschiedenen Sinnen in unterschiedlichen Kulturen erlebt werden können, in den Blick. Dabei muss es nicht nur um die Verständigung über die Differenzierungen in Bezug auf die Rhythmusgestalt in der Präsenzzeit gehen, sondern auch um die empirische Beobachtung eben dieser Differenzierungen, die die Biografie einbeziehen können.

Ein Beitrag zur Fachdidaktik der Medien kann auf die von Hönigswald in den Grundlagen der Pädagogik vorgenommene Analyse des Begriffs der Anschauung zurückgreifen (Hönigswald 1927: 182). Anschauung, so Hönigswald, hat nur Bestand in einem wissenschaftlichen Zusammenhang und dessen Normen. Dieser Zusammenhang ist aber für jedes Gebiet anders. Insofern muss nach Hönigswald die Theorie ebenso berücksichtigt werden wie das durch die Anschauung in bestimmten Gebieten geforderte Experiment.

Da die Untersuchung von Rhythmuserlebnissen Experimente erfordert, trifft hier letzteres zu. Unterrichtsmethodisch ist daher im Falle des rhythmischen Erlebens von Medien eine Verständigung über die Interpretation qualitativer Experimente an selbst gestalteten Medien als

Reflexionsanlass des eigenen medialen Rhythmuserlebens ebenso anzuregen wie die begriffliche Klärung mit einer dem Entwicklungsalter entsprechenden Erklärung zu begründen.

Didaktisch erscheint die Aufnahme des Rhythmusbegriffs in den Medienkompetenzbegriff im Blick auf eine Kritik der Medien sinnvoll, denn der Hönigswaldsche Rhythmusbegriff erlaubt es, das subjektive Verständnis von Rhythmen gleichzeitig zu differenzieren und zu integrieren. Dabei können mediale, kulturelle und persönliche Rhythmen differenziert und zugleich im Sinne des von Fall zu Fall Paradigmatischen verbunden werden. Der Rhythmusbegriff ist zudem sowohl auf die kritische Reflexion als auch auf die handelnde Anwendung bezogen. Damit können nicht nur Anlässe zur bildenden Reflexion angeboten werden; der Rhythmusbegriff zeigt zugleich auch die Möglichkeit der kreativen Gestaltung auf.

Das wirft das Problem der Norm auf, an der auch die Gestaltung von Unterrichtssequenzen, die als Reiz die Produktion von Rhythmuserlebnissen anregen können, auszurichten wäre. Mit Hönigswald ist dabei jede dogmatische Festlegung abzulehnen. Das Ziel kann nicht die Entschleunigung von Beschleunigungsprozessen, wohl aber die ästhetische Darstellung der Welt sein. Die Schönheit als Rhythmen erlebbarer schneller medialer Reize kommt bisher aber selten ins Spiel.

Rhythmuserlebnisse sind an die Monadizität gebunden und können damit weder technisch noch gesellschaftlich determiniert werden. Eine Kritik an Arbeitsrhythmen nahelegenden Medien kann daher keinen Maschinensturm motivieren, wohl aber eine individuelle ästhetische Gestaltung der Produktionsverhältnisse. Das gilt, wie Hönigswald betont, für jeden Menschen gleichermaßen, denn – ich zitiere – „jedes ‚Ich' bedeutet die Möglichkeit alles zu denken, und […] dieses ‚alles' auf einzigartige Weise zu denken" (Hönigswald 1926: 61). Es ist, kurz gesagt schwer, dabei nicht an das Bild Rousseaus in Kants Büro zu denken und damit auch an das „Ich", das alle meine Vorstellungen muss begleiten können …

Damit kann die Aufforderung zur Reflexion und zur Anwendung medialer Reize, die als Rhythmen erlebt werden können, als ein Ziel der Medienkompetenzvermittlung gesetzt werden. Eine solche Aufforderung ist auf den eigenen Körper in der Gegenwart und in der Biografie und auf die Gemeinschaft zu beziehen, deren Rhythmen nicht nur reflektiert, sondern auch gestaltet werden können. Ein Beispiel dafür sind die von Meder (2006) im Blick auf die Mediendidaktik im Rahmen der Webdidaktik vorgeschlagenen beschleunigenden und verlangsamenden Abfolgen medialer Reize.

Neben dieser Interpretation im Blick auf die Didaktik der Medien drängen sich an Hönigswald anschließende empirische Untersuchungen auf. Dazu kann hier nur ein Beispiel angedeutet werden: Nach Shannon (1948) kann jede Nachricht auf eine logarithmische Skala mit der Basis Zwei abgebildet werden. Während das für geschriebene Wörter möglich ist, gilt es für Rhythmen nicht. Das Ryhthmuserlebnis, das am Reiz einer digitalen Nachricht haftet, ist nicht identisch mit dem Erleben des Reizes einer Skala mit der Basis 27 wie dem Alphabet. Dabei kann die Analyse des Reizes selbst, auf die sich die strukturale Medienpädagogik von Jörissen und Marotzki (2009) ebenso beschränkt wie alle eingangs skizzierten Theorien, mit Hönigswald allenfalls die Vorbereitung einer empirischen Untersuchung der Produktion von Rhythmuserlebnissen durch Subjekte im Rahmen der medienpädagogischen Medienforschung sein. Die Durchführung der Untersuchungen kann dabei durchaus an die von Hönigswald entwickelte und überraschend aktuelle qualitative Methodologie angeschlossen werden.

Literatur

Hönigswald, Richard (1926): Vom Problem des Rhythmus, Wiesbaden: Springer.

Hönigswald, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik, 2. umgearb. Auflage, München: Reinhardt.

Hönigswald, Richard (1937): Philosophie und Sprache. Problemkritik und System, Basel: Haus zum Falken Verlag.

Innis, Harold Adams (1997): Tendenzen der Kommunikation. [The Bias of Communication.], in: Barck, K. (Hg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation, Wien/New York: Springer, 95–119.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Meder, Norbert (1987): Das Problem der Grundlegung einer Theorie des Subjektes im Vergleich von Hönigswald und Cramer, in: Radermacher, Hans/Reisinger, Peter (Hg.): Rationale Metaphysik. Die Philosophie von Wolfgang Cramer, Stuttgart 1987, 112–131.

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

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Shannon, Claude E. (1948): A mathematical theory of communication. Bell System Technology Journal (27), 379–423, 623–656.

Virilio, Paul (1980): Geschwindigkeit und Politik. Ein Essay zur Dromologie, Berlin: Merve.

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.

Veronika Zoidl

Rezension: Ingeborg Bachmann: „Male oscuro". Aufzeichnungen aus der Zeit der Krankheit von Isolde Schiffermüller und Gabriella Pelloni (Hg.)

Beitrag online im Ressort Neue Medien unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1120

Abstract

Der erste Band der großangelegten Salzburger Bachmann Edition, die von Hans Höller und Irene Fußl herausgegeben wird, macht „Traumnotate, Briefe, Brief- und Redeentwürfe" erstmals zugänglich. Veronika Zoidl hat die Veröffentlichung einer genauen Lektüre unterzogen.

Review: Ingeborg Bachmann. "Male oscuro". Aufzeichnungen aus der Zeit der Krankheit, by Isolde Schiffermüller and Gabriella Pelloni (eds) ["Male oscuro". Notes from the period of sickness]. The first volume of the large-scale Salzburg Bachmann edition edited by Hans Höller and Irene Fußl is the first to make available "Traumnotate, Briefe, Brief- und Redeentwürfe" (dream notes, letters, draft letters and speeches). Veronika Zoidl submitted the publication to a detailed reading.

Verlag: Piper/Suhrkamp Verlag
Erscheinungsort: München/Berlin
Erscheinungsjahr: 2017
ISBN: 978-3-518-42602-9

Cover: „Male oscuro". Aufzeichnungen aus der Zeit der Krankheit
von Ingeborg Bachmann
Quelle: Suhrkamp

Il Male Oscuro, das dunkle Übel, bezeichnet in Giuseppe Bertos gleichnamigen autobiografischen Roman die Odyssee zwischen Diagnose, Behandlung und Rekonvaleszenz einer psychischen Erkrankung. *Male oscuro* ist auch jener Titel, den Isolde Schiffermüller und Gabriella Pelloni für Ingeborg Bachmanns *Aufzeichnungen aus der Zeit der Krankheit* wählten. Diese Aufzeichnungen sind der erste Teil der als kritische Studienausgabe in dreißig Bänden konzipierten

Salzburger Bachmann-Ausgabe des Suhrkamp-Verlags. Grundlage dieser Gesamtausgabe sind veröffentlichte, unveröffentlichte und – wie im Fall von *Male oscuro* – bisher gesperrte Texte. Die herangezogenen Notizen, Typoskripte und Manuskripte stammen aus der Zeit nach der traumatischen Trennung von Max Frisch und beinhalten ausgewählte Traumaufzeichnungen (1963–66), Briefe an ihren Arzt und Therapeuten (1965–68) und eine fiktive *Rede an die Ärzteschaft*. Etwa die Hälfte des Buches macht aber ein äußerst umfangreicher Kommentar und Stellenkommentar aus.

Die Traumaufzeichnungen sind Teil der durch Dr. Schulze angeordneten, aus heutiger Sicht äußerst grausamen und zweifelhaften „Grenzsituationstherapie". Die Patientin wird im Rahmen dieser extremen Stresssituationen ausgesetzt, die ihre neurotischen Ängste unterdrücken sollen; strenge Askese ist eine zweite Säule des therapeutischen Prozesses. Dass Bachmann innerhalb weniger Jahre massiv tabletten- und alkoholabhängig wird, kann die Therapie nicht verhindern. Ihre Träume beschreibt Bachmann als „kaum erzählbar", und doch sind sie gerade in dieser Schwierigkeit voller offener und verborgener Poesie. Auch auf sprachlicher Ebene sind sie traumhaft-alptraumhaft, stecken in ihrer Rhetorik und ihrem Inhalt voller Metonymien und Metaphern, die schon seit Freud und spätestens seit Lacan zwingend mit dem Traum verbunden sind. Zahlreiche Tipp- und orthografische Fehler geben Aufschluss über Bachmanns psychische und physische Verfassung, die Herausgeberinnen wollen darin sogar zum Teil Freud'sche Fehlleistungen erkennen. Bachmanns Aufzeichnungen, von denen wir nicht wissen, ob sie unmittelbar nach dem Erwachen aus dem Traum oder nach einiger Reflexion notiert wurden, sind Zeugnisse einer poetischen Traumarbeit.

Das Schreiben wirkt dabei aber wenig reflektiert, sondern automatisiert, assoziativ und intuitiv, was einen einzigartigen Eindruck vom Schreibprozess Bachmanns liefert. Durch das Abwechseln von staccato-artigen, kurzen Sätzen und langen, durch eine Vielzahl von Kommata sequenzierten Passagen entsteht eine ganz außergewöhnliche Rhythmik der Sprache. Das Resultat sind prosaisch-lyrische Texte, die eindrucksvolle Bilder zeichnen: „Alles ist farbig, Autos rollen heran, Menschen tauchen auf, stark überfärbt, grinsen im letzten Augenblick, wenn ich an sie herankomme, fallen um, sind Strohpuppen, alles hat trotzdem eine unglaubliche Konsequenz, die Bilder, die Farben, die Gegenstände, mein Herumgehen in dieser Welt, ich gehe immerzu weiter, manchmal ist es schrecklich, dann nicht so sehr, und immerzu, während ich an diese Gegenstände und Personen komme, weiß ich, daß ich verrückt bin, und wenn es mich ängstigt, dann versuche ich die Augen zuzumachen, ich will heraus aus dieser Welt, ich will unbedingt heraus", beschreibt sie etwa die bildhafte Beengtheit eines Traumes vom 20. Februar 1966.

Die meisten Briefe richten sich an ihren mit „caro dottore" adressierten Arzt Dr. Schulze. Nicht alle Briefe sind vollständig, nicht jeder vollständige wurde auch abgeschickt. In den Briefen rückt die psychosomatische Erkrankung der Schriftstellerin nahe an die Lesenden. Bachmanns Briefe sind seltene literarische Zeugnisse einer Krankheit aus Sicht einer Kranken, nicht über eine Kranke. Wenn die Unmöglichkeit, offen über die Krankheit zu sprechen, zum Teil der Krankheit wird, dann ist das Schreiben darüber auch Teil der Therapie. Nur selten bekommt man derart intime Einblicke in einen solchen Prozess; inwiefern das Lesen dann zum Voyeurismus wird, ist nicht immer eindeutig zu beantworten. Die „2 Vorfälle bei denen mir schlecht wurde" beschreiben etwa die massiven, plötzlich auftretenden Angstzustände Bachmanns, die wie eine Lawine über sie hinweg rollen und ihre Sprache zum Versagen bringen – ein Alptraum für eine Dichterin, aber etwas, woran sich Bachmann in den Jahren ihrer Krankheit gewöhnt hat. Dass die Aufzeichnungen bisher für die Öffentlichkeit gesperrt waren, ver-

wundert dann nicht mehr. Folgt man Hans Höller und Irene Fußl im Vorwort des Bandes, wäre Diskretion hier aber auch falsch am Platz: Wer davor zurückschreckt, solche Dokumente heute einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, tabuisiert psychische Erkrankungen mehr, als dies fünfzig Jahre nach ihrem Verfassen der Fall sein sollte.

Dass die Texte heute noch Relevanz haben, zeigen keine anderen Schriftstücke so eindrucksvoll wie die Entwürfe zur nie gehaltenen *Rede an die Ärzteschaft*. Die Rede prangert die Entmündigung von Kranken und die fehlende Sensibilität von ärztlicher Seite an. Es ist aber auch wieder ein sprachliches Problem, das Bachmann beschreibt. Es fehle den Kranken die Sprache für das Empfinden, den Ärzten aber das Empfinden für die Sprache: „Ich darf Ihnen versichern, daß wir keine Begriffe haben, wir haben die Krankheit“, schreibt sie im kollektiven Wir der Patientenschaft in ihrer Rede. „Wir haben den male oscuro.“ In dieser zur Sprache gebrachten Unmöglichkeit über das Innerste zu sprechen, entfaltet sich das enorme poetologische Potenzial von *Male oscuro*: „(…) die maladie hängt mir zum Hals heraus, ich kann nicht mehr drüber reden, aber das bringt sie nicht zum Verschwinden“, schreibt sie etwa auch an ihren Lektor Otto F. Best. Derartige Schriftstücke sind zwar nicht im Textkorpus von *Male Oscuro* enthalten, aber der umfangreiche Kommentar stellt vielfache solche Bezüge und Verweise her und lässt dabei wenige (vielleicht zu wenige?) Fragen offen.

Die Bezüge zum *Todesartenzyklus* sind dabei besonders zentral: Bachmanns Traumaufzeichnungen finden sich zum Teil in starker Analogie in *Malina* wieder. Die Herausgeberinnen finden in der Textgenetik der „Todesarten“ die Legitimation zur Veröffentlichung der Texte; vor allem das mache sie literaturwissenschaftlich relevant. Der Kommentar legt dabei aber doch einen starken Fokus auf die biografischen Hintergründe der Schriftstücke. Bachmanns Ekel vor dem Literaturbetrieb („Die [Literatur] gibt es für mich nicht mehr. Ich bin aus diesem Paradies gefallen“), ihre massiven Angstzustände, ihre sexuell aufgeladenen Träume („und sag einer noch, der gesittete Mensch sei keiner Perversion fähig“) und schließlich ihre neuentdeckte Arbeitswut, beißend-zynisch kommentiert („Heute setze ich mir die ‚Termine‘, wie ich mir früher die Selbstmordversuche gesetzt habe, das ist, in den Augen dieser Welt, ja ein Fortschritt.“) – an solchen Stellen muss der Sprung über den biografischen Voyeurismus hinaus gelingen, zu leicht wird in der Lektüre sonst nur der Schmerz der Aufzeichnung verewigt und reproduziert. Und wenn man sich bei der Lektüre manchmal zum Weghören und -lesen gezwungen fühlt, so lohnt es sich doch, genau hinzusehen.

Paradox und hochgradig poetologisch sind jene Stellen, in denen Bachmann über Symptome der Aphasie schreibt, in denen sie ihre aufs Schreiben bezogenen Ängste und Zweifel schildert: „Schreiben, das war für mich etwas, das war so schön. Aber wie kann das je mehr schön für mich werden?“ Den Weg aus dieser Aporie fand Bachmann schließlich in ihrer Zuwendung zur Prosa. Es wird über das Schreiben, aber vor allem über das Nicht-Schreiben-Können, über das Nicht-Sprechen-Können reflektiert. Bachmanns Ringen um ihre literarische Existenz wird zum zentralen Angelpunkt dieser Texte. Dabei sollten sich Lesende vom Kommentar nicht dazu verleiten lassen, die Texte nur als biografische Relikte am Weg zu *Malina* zu verstehen: Die Veröffentlichung von diesen Texten könnte als literaturwissenschaftliche Notwendigkeit betrachtet werden, weil hier Bachmanns Wende vom Lyrischen ins Prosaische vollzogen wird.

Ausgabe 4/2017

Kreativität/Ko-Kreativität

(Creativity/Co-Creativity)

Herausgegeben von Alexander Schmölz, Alessandro Barberi & Isabella Ollinger

Gilles Deleuze

Was ist der Schöpfungsakt?

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1147

Abstract

1987 hat Gilles Deleuze im Rahmen einer Konferenz angesichts des Kinos den Bereich der Kreativität als ästhetischen Schöpfungs- und Widerstandsakt begriffen. Die MEDIENIMPULSE präsentieren eine deutsche Übersetzung …

What is a creative act? In 1987, Gilles Deleuze used cinema to conceive the realm of creativity as an aesthetic act of creation and resistance. MEDIENIMPULSE present a German translation …

Vortrag im Rahmen einer Konferenz im Rahmen der Femis-Stiftung am 17.05.1987[1]

Auch ich möchte gern Fragen stellen, sie Ihnen und mir selbst stellen. Etwa in der Art: Was machen Sie eigentlich, wenn Sie Kino machen? Und was tue ich eigentlich, wenn ich Philosophie mache oder zu machen hoffe?

Ich könnte die Frage auch anders stellen: Was heißt es, im Kino eine Idee zu haben? Wenn man Kino macht oder machen will, was bedeutet es dann, eine Idee zu haben? Was geschieht, wenn man sagt: „Sieh da, ich habe eine Idee"? Denn einerseits weiß jeder, dass eine Idee zu haben ein Ereignis ist, das nicht alle Tage vorkommt, es ist eine Art Fest, etwas Ungewöhnliches. Und andererseits ist eine Idee zu haben nichts Allgemeines. Man hat keine Idee im Allgemeinen. Eine Idee ist – ebenso wie derjenige, der die Idee hat – bereits diesem oder jenem Gebiet verpflichtet. Bald ist es eine Idee in der Malerei, bald eine Idee im Roman, bald eine Idee in der Philosophie, bald eine Idee in der Wissenschaft. Und offensichtlich kann nicht ein und derselbe Mensch alles haben. Ideen muss man wie Potenziale behandeln, die bereits an eine bestimmte Ausdrucksweise gebunden sind und sich von dieser nicht trennen lassen, so dass ich nicht

1 „Qu'est-ce que l'acte de création?" Dieser Text ist die Transkription des gefilmten Vortrags, der am 17. März 1997 auf Einladung von Jean Narboni bei der FEMIS [Institut de Formation et d'enseignement pour les métiers de l'image et du son] gehalten und am 18. Mai 1989 auf FR3/Océanique gesendet wurde. Charles Tesson hat mit der Zustimmung von Deleuze Auszüge des Textes transkribiert; veröffentlicht unter dem Titel »Avoir une idèe du cinèma«, im Rahmen einer Würdigung des Kinos von Jean-Marie Straub und Danièlle Huillet (Jean-Marie Straub, Danièlle Huillet, Aigremont 1989, 63–77). Die vollständige Fassung des Vortrags erschien erstmals in Trafic, Nr. 27, Herbst 1998. Dieser Text kann aufgrund der freundlichen Genehmigung der Übersetzerin, Frau Eva Michel-Moldenhauer, in den MEDIENIMPULSEN in der deutschen Übersetzung veröffentlicht werden.

sagen kann, dass ich eine Idee im Allgemeinen habe. Je nach den Techniken, die ich kenne, kann ich auf diesem oder jenem Gebiet eine Idee haben, eine Idee im Kino oder eine Idee in der Philosophie.

I. Was bedeutet es, eine Idee zu haben?

Ich halte mich also an das Prinzip, dass ich Philosophie mache und dass Sie Kino machen. Nun wäre es aber zu einfach zu sagen, dass die Philosophie, da sie bereit sei, über x-Beliebiges nachzudenken, ebenso gut über das Kino nachdenken könne. Das ist töricht. Die Philosophie ist nicht dazu da, über x-Beliebiges nachzudenken. Wenn man die Philosophie als ein Vermögen des „Nachdenkens über" betrachtet, scheint man ihr viel zu geben, raubt ihr in Wirklichkeit jedoch alles. Denn keiner braucht die Philosophie, um nachzudenken. Die einzigen, die imstande sind, tatsächlich über das Kino nachzudenken, sind die Cineasten oder die Filmkritiker, oder diejenigen, die das Kino lieben. Diese Leute brauchen die Philosophie nicht, um über das Kino nachzudenken. Die Vorstellung, dass die Mathematiker die Philosophie brauchen, um über die Mathematik nachzudenken, ist eine komische Vorstellung. Sollte die Philosophie dazu dienen, über etwas nachzudenken, dann hätte sie keinerlei Daseinsberechtigung. Wenn die Philosophie existiert, so deshalb, weil sie ihren eigenen Inhalt hat.

Abb. 1: Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2000): Was ist Philosophie?
Quelle: Suhrkamp

Es ist ganz einfach: Die Philosophie ist eine ebenso schöpferische, ebenso erfindungsreiche Disziplin wie jede andere, und sie besteht darin, Begriffe zu schaffen oder zu erfinden. Und die Begriffe existieren nicht fix und fertig in einer Art Himmel, wo sie nur darauf warten, dass ein Philosoph sie ergreift. Begriffe muss man verfertigen. Natürlich geht das nicht so ohne weiteres. Man sagt sich nicht eines Tages: „So, jetzt werde ich diesen Begriff erfinden", ebenso wenig wie ein Maler sich eines Tages sagt: „So, jetzt werde ich dieses Bild machen", oder ein Cineast: „So, jetzt werde ich diesen Film machen!" Es muss eine Notwendigkeit bestehen, in der Philosophie wie anderswo, sonst ist alles sinnlos. Ein Schöpfer ist kein Priester, der zum Vergnügen arbeitet. Ein Schöpfer tut nur, was er unbedingt tun muss. Und diese Notwendigkeit – die et-

was sehr Komplexes ist, sobald sie existiert – bewirkt, dass ein Philosoph (hier zumindest weiß ich, womit er sich beschäftigt) sich vornimmt, Begriffe zu erfinden, zu erschaffen, und sich nicht damit beschäftigt, nachzudenken, auch nicht über das Kino.

Ich sage, dass ich Philosophie mache, das heißt, dass ich versuche, Begriffe zu erfinden. Wenn ich nun Sie, die Sie Kino machen, frage, was genau Sie machen, was Sie erfinden, dann handelt es sich nicht um Begriffe – das ist nicht Ihre Sache –, sondern um Dauer/Bewegungs-Blöcke. Wenn man einen Dauer/Bewegungs-Block verfertigt, macht man vielleicht Kino. Es geht nicht darum, auf eine Geschichte zu pochen oder sie zu verwerfen. Alles hat eine Geschichte. Auch die Philosophie erzählt Geschichten. Geschichten mit Begriffen. Das Kino erzählt Geschichten mit Dauer/Bewegungs-Blöcken. Die Malerei erfindet eine ganz andere Art von Blöcken. Und neben alledem ist die Wissenschaft nicht minder kreativ. Ich sehe keinen großen Gegensatz zwischen den Wissenschaften und den Künsten.

Wenn ich einen Wissenschaftler frage, was er macht, dann erfindet er ebenfalls. Er entdeckt nicht – zwar gibt es auch die Entdeckung, aber nicht dadurch definiert sich eine wissenschaftliche Tätigkeit –, sondern er erschafft ebenso wie ein Künstler. Ein Wissenschaftler ist einfach jemand, der Funktionen erfindet oder erschafft. Und nur er. Ein Wissenschaftler als solcher hat nichts mit Begriffen zu tun. Das ist sogar der Grund, dass es – glücklicherweise – Philosophie gibt. Dagegen gibt es etwas, was allein ein Wissenschaftler zu tun vermag: Funktionen erfinden und erschaffen. Was ist eine Funktion? Eine Funktion liegt vor, sobald man zwischen mindestens zwei Mengen eine geregelte Wechselbeziehung herstellt. Der Grundbegriff (*notion*) der Wissenschaft ist – und nicht erst seit gestern, sondern schon seit langem – die Menge. Eine Menge hat jedoch nichts mit einem Begriff (*concept*) zu tun. Sobald man Mengen in eine geregelte Korrelation bringt, erhält man Funktionen und kann sagen, „ich treibe Wissenschaft".

Wenn jeder mit jedem sprechen kann, wenn ein Cineast mit einem Wissenschaftler sprechen kann, ein Wissenschaftler einem Philosophen etwas zu sagen hat und umgekehrt, dann nach Maßgabe und entsprechend seiner jeweiligen schöpferischen Tätigkeit. Nicht, dass Grund bestände, über das Schöpferische zu sprechen – die Schöpfung ist eher etwas sehr Einsames –, doch im Namen meiner Schöpfung kann ich jemandem etwas zu sagen haben. Würde ich all jene Disziplinen, die sich durch ihre schöpferische Tätigkeit auszeichnen, aneinanderreihen, dann würde ich sagen, dass es eine ihnen gemeinsame Grenze gibt. Und die Grenze, die allen diesen Reihen von Erfindungen – Erfindungen von Funktionen, Erfindungen von Dauer/Bewegungs-Blöcken, Erfindungen von Begriffen – gemeinsam ist, ist der Zeit-Raum. Wenn alle Disziplinen miteinander kommunizieren, dann auf der Ebene dessen, was sich niemals für sich selbst herausschält, sondern was gleichsam in jeder schöpferischen Disziplin steckt, nämlich die Konstituierung der Zeit-Räume.

Bei Bresson gibt es – wie allgemein bekannt – selten vollständige Räume. Es sind Räume, die man als abgetrennt bezeichnen kann. Zum Beispiel sieht man eine Ecke, die Ecke einer Zelle: Dann sieht man eine andere Ecke oder einen bestimmten Teil der Wand. Alles hat den Anschein, als stellte sich Bressons Raum als eine Reihe kleiner Teile dar, deren Verbindung nicht vorherbestimmt ist. Einige große Cineasten verwenden dagegen den ganzen Raum. Ich behaupte nicht, dass ein ganzer Raum einfacher zu handhaben sei. Aber Bressons Raum bildet einen besonderen Raumtypus. Gewiss wurde er später aufgegriffen und hat anderen, die ihn erneuerten, auf sehr kreative Weise gedient. Aber Bresson war einer der ersten, der den Raum aus abgetrennten kleinen Teilen schuf, das heißt aus Teilen, deren Verbindung nicht vorherbe-

stimmt ist. Ich würde also sagen: An der Grenze aller Schöpfungsversuche befinden sich Zeit-Räume. Etwas anderes gibt es nicht. Bressons Dauer/Bewegungs-Blöcke tendieren unter anderen zu diesem Raumtypus.

Die Frage lautet nun: Wodurch werden diese kleinen visuellen Raumteile, deren Verbindung nicht im Voraus gegeben ist, miteinander verbunden? Durch die Hand. Und das ist weder Theorie noch Philosophie. Es ergibt sich nicht ohne weiteres. Ich sage: Bressons Raumtypus ist die kinematografische Aufwertung der Hand im Bild. Das Zusammenfügen der Bressonschen kleinen Raumteile kann – gerade weil es Teile, kleine Raumteile sind – nur ein manuelles Zusammenfügen sein. Daher die Ausnutzung der Hand in allen seinen Filmen. Dadurch erhält Bressons Ausdehnungs/Bewegungs-Block so etwas wie einen diesem Schöpfer, diesem Raum eigentümlichen Charakter – die Rolle der Hand, die geradewegs aus ihm hervorgeht. Tatsächlich kann nur noch die Hand die Verbindungen zwischen einem Teil des Raums und dem andern herstellen. Und Bresson ist ohne Zweifel der größte Cineast, der die taktilen Werte erneut ins Kino eingeführt hat. Nicht nur, weil er es versteht, die Hände wunderbar in Bilder zu fassen. Denn wenn er die Hände wunderbar in Bilder zu fassen versteht, dann deshalb, weil er sie braucht. Ein Schöpfer tut immer nur das, was er unbedingt tun muss.

II. Die Geschichte des Idioten und der sieben Samurai

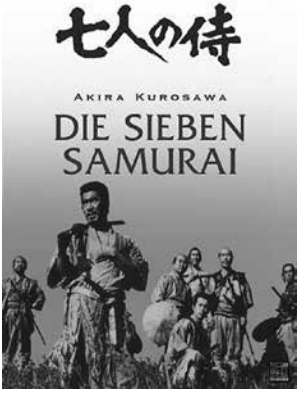


Abb. 2: Akira Kurosawa: Die sieben Samurai – Deutsches Filmplakat (1954)
© Toho Company

Noch einmal: Im Kino eine Idee zu haben, ist nicht dasselbe, wie anderswo eine Idee zu haben. Dennoch gibt es im Kino Ideen, die auch in anderen Disziplinen Gültigkeit haben können, zum Beispiel im Roman. Aber dann sähen sie völlig anders aus. Und dann gibt es im Kino Ideen, die nur kinematografische Ideen sein können. Gleichviel. Selbst wenn es um Ideen im Kino geht, die auch im Roman Gültigkeit haben, sind sie dennoch in einen kinematografischen Prozess eingebunden, der bewirkt, dass sie von vornherein festgelegt sind. Das führt zu einer Frage, die mich interessiert: Wie kommt es, dass ein Cineast wirklich Lust hat, beispielsweise einen Roman zu verfilmen? Offensichtlich liegt es daran, dass er im Kino Ideen hat, die ein Widerhall dessen sind, was der Roman als Ideen im Roman darstellt. Und hier kommt es häufig zu großen Begegnungen. Ich werfe nicht das Problem des Cineasten auf, der einen offensichtlich mittelmä-

ßigen Roman verfilmt. Er mag den mittelmäßigen Roman brauchen, was nicht ausschließt, dass der Film genial ist; es wäre interessant, dieses Problem zu untersuchen. Ich stelle eine andere Frage: Was geschieht, wenn der Roman ein großer Roman ist und jene Affinität erkennen lässt, durch die jemand im Kino eine Idee hat, die der Idee im Roman entspricht?

Einer der schönsten Fälle ist der von Kurosawa. Warum steht er mit Shakespeare und Dostojewski auf so vertrautem Fuß? Warum bedarf es eines Japaners, um mit Shakespeare und Dostojewski so vertraut zu sein? Ich schlage eine Antwort vor, die, wie ich glaube, auch ein wenig die Philosophie betrifft. Dostojewskis Personen widerfährt sehr oft etwas recht Merkwürdiges, das an einer Kleinigkeit liegt. Im Allgemeinen sind sie sehr erregt. Eine Person verlässt das Haus und sagt: „Tania, die Frau, die ich liebe, ruft mich zu Hilfe. Ich eile, sie stirbt, wenn ich nicht zu ihr gehe." Auf der Straße trifft er einen Freund, oder er sieht einen überfahrenen Hund, der im Sterben liegt, und er vergisst völlig, dass Tania auf ihn wartet. Er vergisst. Er fängt an zu reden, begegnet einem anderen Bekannten, geht mit ihm Teetrinken, und plötzlich sagt er erneut: „Tania wartet auf mich, ich muss zu ihr." Was heißt das? Bei Dostojewski befinden sich die Personen ständig in Situationen der Dringlichkeit, und während dieser Dringlichkeit, bei der es um Leben und Tod geht, wissen sie gleichzeitig, dass es etwas noch Dringlicheres gibt – aber sie wissen nicht was. Und ebendies hält sie auf. Alles geht so vor sich, als ob im schlimmsten Notfall – „Es brennt, ich muss gehen" – sie sich sagten: „Nein, da ist etwas noch Dringlicheres. Ich werde mich nicht vom Fleck rühren, solange ich es nicht weiß." Es ist der Idiot. Die Formulierung des Idioten: „Wissen Sie, da gibt es ein noch tieferes Problem. Welches Problem weiß ich nicht genau. Aber lassen Sie mich gehen. Alles kann abbrennen … Ich muss dieses dringlichere Problem herausfinden."

Das lernt Kurosawa nicht von Dostojewski. Alle Personen von Kurosawa sind so. Eine wunderbare Begegnung. Dass Kurosawa Dostojewski verfilmen kann, rührt zumindest daher, dass er sagen kann: „Ich habe etwas mit ihm gemeinsam, ein gemeinsames Problem, nämlich dieses." Kurosawas Personen befinden sich in unmöglichen Situationen, aber immer gibt es ein noch dringlicheres Problem. Und sie müssen unbedingt wissen, was dieses Problem ist. *Einmal wirklich leben* ist vielleicht einer der Filme Kurosawas, der in dieser Richtung am weitesten geht. Aber alle seine Filme gehen in diese Richtung. Zum Beispiel *Die sieben Samurai*: Kurosawas ganzer Raum hängt davon ab, es ist notwendigerweise ein ovaler, vom Regen gepeitschter Raum. Die Personen befinden sich in einer Situation der Dringlichkeit – sie hatten eingewilligt, das Dorf zu verteidigen –, und während des ganzen Films plagt sie eine tiefgreifende Frage, die am Ende vom Anführer der Samurai ausgesprochen wird, als sie fortgehen: „Was ist ein Samurai? Nicht im Allgemeinen, sondern in dieser Zeit?" Einer, der zu nichts mehr taugt. Die Herren benötigen ihn nicht mehr, und bald werden die Bauern sich allein verteidigen können. Während des ganzen Films treibt die Samurai, ungeachtet der Dringlichkeit der Situation, die des Idioten würdige Frage um: Was sind wir, die Samurai?

Eine Idee im Kino ist von dieser Art, sofern sie bereits in einen kinematografischen Prozess eingebunden ist. Und dann kann man sagen: „Ich habe eine Idee", selbst wenn man sie Dostojewski entlehnt.

Eine Idee ist etwas ganz Einfaches. Sie ist kein Begriff und keine Philosophie. Selbst wenn man möglicherweise aus jeder Idee einen Begriff herausholen kann. Ich denke an Minnelli, der eine außergewöhnliche Idee zum Traum hat. Sie ist sehr einfach man kann sie formulieren –, und sie ist in einen kinematografischen Prozess eingebunden, der Minnellis Werk ist. Minnellis große Idee zum Traum besteht darin, dass der Traum vor allem diejenigen betrifft, die nicht

träumen. Der Traum derer, die träumen, betrifft diejenigen, die nicht träumen. Warum betrifft er sie? Weil, sobald es den Traum des anderen gibt, Gefahr besteht. Der Traum der Menschen ist immer ein gefräßiger Traum, der uns zu verschlingen droht. Dass die anderen träumen, ist sehr gefährlich. Der Traum ist ein furchtbarer Wille zur Macht. Jeder von uns ist mehr oder weniger Opfer des Traums der anderen. Sogar das anmutigste junge Mädchen ist schrecklich gefräßig, nicht durch ihre Seele, sondern durch ihre Träume. Hütet euch vor dem Traum des anderen, denn wenn ihr im Traum des anderen gefangen seid, seid ihr erledigt.

III. Kadaver

Eine kinematografische Idee ist beispielsweise die berühmte Trennung von Sehen und Sprechen in einem relativ neuen Kino, handle es sich nun – ich erwähne die bekanntesten Fälle – um Syberberg, die Straubs, Marguerite Duras. Was gibt es Gemeinsames, und inwiefern ist es eine rein kinematografische Idee, das Visuelle vom Akustischen zu trennen? Warum ist das im Theater nicht möglich? Anders gesagt: Es ist zwar möglich, aber falls es im Theater erfolgt, dann könnte man sagen – von Ausnahmen abgesehen und wenn das Theater geeignete Mittel findet –, dass das Theater es vom Kino übernommen hat. Was nicht unbedingt schlecht ist, aber es ist eine derart kinematografische Idee, dass die Trennung von Sehen und Sprechen, von Visuellem und Akustischem zu bewerkstelligen die Frage beantworten würde, was beispielsweise eine Idee im Kino ist.

Eine Stimme spricht von etwas. Man spricht von etwas. Gleichzeitig lässt man uns etwas anderes sehen. Und schließlich befindet sich das, wovon man spricht, dem, was man uns sehen lässt. Dieser dritte Punkt ist sehr wichtig. Man spürt genau, dass hier das Theater nicht folgen könnte. Das Theater könnte allenfalls die beiden ersten Sätze übernehmen: man spricht von etwas und lässt uns etwas anderes sehen. Aber dass sich das, wovon gesprochen wird, gleichzeitig unter das schiebt, was man uns sehen lässt – und dies ist erforderlich, sonst hätten die beiden ersten Operationen keinen Sinn und wären kaum von Interesse –, kann man auch anders ausdrücken: Das Wort erhebt sich in die Lüfte, während zur gleichen Zeit die Erde, die man sieht, immer tiefer sinkt. Oder besser: Während sich dieses Wort in die Lüfte erhebt, sinkt das, wovon es spricht, unter die Erde.

Abb. 3: Jean-Marie Straub (1965): Nicht versöhnt – Deutsches Filmplakat
© Produktion Straub-Huillet

Worum geht es, wenn nur das Kino dies zu leisten vermag? Ich sage nicht, dass es das tun muss, sondern dass das Kino es zwei oder dreimal getan hat; ich sage lediglich, dass große Cineasten diese Idee gehabt haben. Und genau das ist eine kinematografische Idee. Es ist wunderbar, weil es im Kino eine wahre Umwandlung der Elemente herbeiführt, einen Zyklus, der bewirkt, dass das Kino mit einmal eine qualitative Physik der Elemente widerspiegelt. Es erzeugt eine Art Umwandlung, eine große Zirkulation der Elemente im Kino, ausgehend von der Luft, der Erde, vom Wasser und vom Feuer. Bei alle dem lasse ich die Geschichte nicht außer Acht. Die Geschichte ist immer vorhanden, aber uns beeindruckt vor allem, dass die Geschichte gerade deshalb so interessant ist, weil all dies dahintersteckt.

In diesem Zyklus, den ich soeben allzu rasch beschrieben habe – die Stimme erhebt sich in die Lüfte, während das, wovon sie spricht, in die Erde sinkt –, haben Sie sicher die meisten Filme der Straubs wiedererkannt, den großen Zyklus der Elemente bei den Straubs. Man sieht lediglich die wüste Erde, aber diese wüste Erde ist gleichsam angefüllt mit allem, was sich unter ihr befindet. Und Sie werden einwenden: Aber was weiß man denn von dem, was darunter ist? Genau das, wovon die Stimme spricht. Als wölbte sich die Erde durch all das, was die Stimme uns sagt und was sich zu seiner Zeit und an seinem Ort unter der Erde niederlässt. Und in dem Augenblick, in dem die Stimme uns von Leichen erzählt, von der langen Ahnenreihe der Leichen, die sich unter der Erde niederlässt, gewinnt alles, das geringste Rauschen des Windes auf der wüsten Erde, auf dem leeren Raum, den Sie vor Augen haben, die kleinste Mulde in dieser Erde, seinen Sinn.

IV. Was ist der Schöpfungsakt?

Ich sage mir, dass jedenfalls eine Idee zu haben nicht zur Ordnung der Kommunikation gehört. Und ebendarauf will ich hinaus. Nichts, wovon man spricht, lässt sich auf eine Kommunikation zurückführen. Das ist nicht weiter schlimm. Und was heißt das? Als erstes ist die Kommunikation Übermittlung und Verbreitung einer Information. Was aber ist eine Information? Das ist nicht kompliziert, jedermann weiß es: eine Information ist eine Gesamtheit von Losungen, Befehlen, Parolen. Wenn man Sie informiert, sagt man Ihnen, was Sie glauben sollen. Mit anderen Worten, informieren heißt eine Losung in Umlauf bringen. Zu Recht werden die polizeilichen Erklärungen Kommuniqués genannt. Man kommuniziert uns Informationen, man sagt uns, was zu glauben wir imstande oder verpflichtet oder gehalten sind. Man verlangt nicht, dass wir glauben, sondern dass wir uns so verhalten, als glaubten wir. Genau dies ist die Information, die Kommunikation, und abgesehen von diesen Losungen und ihrer Übermittlung gibt es keine Information, keine Kommunikation. Was heißt, dass die Information das System der Kontrolle ist. Das liegt auf der Hand und betrifft uns besonders heutzutage.

Abb. 4: Foucault, Michel (1975): Überwachen und Strafen
Quelle: Suhrkamp

Es stimmt, dass wir in eine Gesellschaft eintreten, die man als Kontrollgesellschaft bezeichnen kann. Ein Denker wie Michel Foucault hatte zwei Typen von Gesellschaften analysiert, die nicht allzu weit von uns entfernt sind. Die einen nannte er Souveränitätsgesellschaften, die anderen Disziplinargesellschaften. Der typische Übergang von einer Souveränitätsgesellschaft zu einer Disziplinargesellschaft vollzog sich für ihn mit Napoleon. Die Disziplinargesellschaft war gekennzeichnet – Foucaults Analysen sind noch immer zu Recht berühmt – durch die Entstehung von Einschließungsmilieus: Gefängnisse, Schulen, Werkstätten, Fabriken, Hospitäler. Die Disziplinargesellschaften brauchten das. Bei manchen Lesern Foucaults hat diese Analyse zu Verwirrungen geführt, weil sie meinten, dies sei sein letzter Gedanke. Was natürlich nicht stimmt. Foucault hat niemals geglaubt – und er hat es deutlich gesagt –, dass diese Disziplinargesellschaften ewig währen. Mehr noch, er meinte vielmehr, dass wir in einen neuen Gesellschaftstyp eintreten.

Gewiss wird es noch viele Jahre lang allerlei Überreste von Disziplinargesellschaften geben, aber wir wissen bereits, dass wir uns in Gesellschaften anderen Typs befinden, die nach dem von Burroughs – den Foucault sehr bewunderte – vorgeschlagenen Ausdruck als Kontrollgesellschaften bezeichnet werden müssten. Wir treten in Kontrollgesellschaften ein, die sich ganz anders definieren als Disziplinargesellschaften. Diejenigen, die auf unser Wohl bedacht sind, werden keine Einschließungsmilieus mehr benötigen. Schon jetzt sind alle diese Stätten – Gefängnisse, Schulen, Krankenhäuser – Orte ständiger Diskussion. Wäre es nicht besser, die häusliche Krankenpflege auszuweiten? Ja, so sieht wahrscheinlich die Zukunft aus. In den Werkstätten, den Fabriken knirscht es an allen Ecken und Enden. Wären Zuliefersysteme und Heimarbeit nicht viel besser? Gibt es keine anderen Mittel, die Leute zu bestrafen, als das Gefängnis?

Die Kontrollgesellschaften werden nicht mehr mit Einschließungsmilieus arbeiten. Nicht einmal die Schule. Man muss die aufkommenden Themen genau im Auge behalten, die sich in vierzig oder fünfzig Jahren entwickeln werden und die uns erklären, wie großartig es wäre, Schule und Beruf miteinander zu verbinden. Es wäre interessant zu erfahren, welcher Art die Identität von Schule und Beruf durch die permanente Weiterbildung sein wird, die uns bevorsteht und die nicht mehr zwangsläufig die Zusammenfassung von Schülern in einem Einschlie-

ßungsmilieu zur Folge haben wird. Kontrolle ist nicht Disziplin. Mit einer Autobahn schließt man die Leute nicht ein, aber mit dem Bau von Autobahnen vervielfacht man die Kontrollmittel. Ich behaupte nicht, dass dies das einzige Ziel der Autobahn ist, aber die Menschen können zwar endlos und „frei" herumfahren, ohne eingeschlossen zu sein, und dennoch vollkommen kontrolliert werden. Das ist unsere Zukunft.

Nehmen wir an, die Information sei dieses kontrollierte System der Losungen, die in einer gegebenen Gesellschaft im Umlauf sind. Was hat das Kunstwerk mit alledem zu schaffen? Doch sprechen wir nicht vom Kunstwerk, sondern sagen wir lediglich, dass es die Gegeninformation gibt. Sogar in Ländern, in denen die Diktatur herrscht, gibt es – unter besonders schweren und grausamen Bedingungen – Gegeninformation. Zur Zeit Hitlers sorgten die Juden, die aus Deutschland kamen und uns als erste über die Existenz von Vernichtungslagern in Kenntnis setzten, für Gegeninformation. Freilich bleibt festzuhalten, dass die Gegeninformation nie ausgereicht hat, irgendetwas zu bewirken. Keine Gegeninformation hat Hitler je behindert. Außer in einem Fall. Und um welchen Fall handelt es sich? Das ist der springende Punkt. Die einzige Antwort wäre, dass die Gegeninformation erst dann tatsächlich wirksam wird, wenn sie ein Akt des Widerstands ist – was sie naturgemäß ja auch ist – oder zu einem solchen wird. Und der Akt des Widerstands ist weder Information noch Gegeninformation. Die Gegeninformation kann nur dann wirksam sein, wenn sie zum Widerstandsakt wird.

V. Malraux

Welche Beziehung besteht zwischen Kunstwerk und Kommunikation? Keine. Das Kunstwerk hat nichts mit Kommunikation zu tun. Das Kunstwerk enthält nicht die geringste Information. Dagegen besteht eine grundlegende Affinität zwischen einem Kunstwerk und einem Widerstandsakt. Und genau hier hat es etwas mit der Information und der Kommunikation als Widerstandsakt zu tun. Worin aber besteht diese geheimnisvolle Beziehung zwischen einem Kunstwerk und einem Widerstandsakt, wenn den Menschen, die Widerstand leisten, sowohl die nötige Zeit wie manchmal die nötige Bildung fehlt, um irgendeine Beziehung zur Kunst zu haben? Ich weiß es nicht. Malraux entwickelt einen schönen philosophischen Begriff; er sagt etwas sehr Einfaches über die Kunst, er sagt, sie sei das einzige, was dem Tod widerstehe.

Abb. 5: André Malraux
© Wikimedia Commons

Kehren wir zum Anfang zurück: Was macht man, wenn man Philosophie macht? Man erfindet Begriffe. Und hier finde ich, dass dies die Basis eines schönen philosophischen Begriffs ist. Denken Sie nach … Was widersteht dem Tod? Man braucht nur eine dreitausend Jahre alte Statuette zu sehen, um Malraux' Antwort für eine ziemlich gute Antwort zu halten. Und so könnte man unter dem Gesichtspunkt, der uns beschäftigt, sagen, dass die Kunst das ist, was widersteht, auch wenn sie nicht das Einzige ist, das widersteht. Daher die enge Beziehung zwischen Widerstandsakt und Kunstwerk. Nicht jeder Widerstandsakt ist ein Kunstwerk, obwohl er in gewisser Weise ein solches ist. Und nicht jedes Kunstwerk ist ein Widerstandsakt, auch wenn es in gewisser Weise einer ist.

Nehmen Sie zum Beispiel den Fall der Straubs, wenn sie die erwähnte Trennung zwischen akustischer Stimme und visuellem Bild vollziehen: die Stimme steigt auf, steigt auf, steigt auf, und das, wovon sie spricht, sinkt unter die nackte, wüste Erde, die keinen unmittelbaren Bezug zum Klangbild hatte. Was aber ist dieser Sprechakt, der aufsteigt, während sein Gegenstand unter die Erde sinkt? Widerstand. Widerstandsakt. Und im gesamten Werk der Straubs ist der Sprechakt ein Akt des Widerstands. Von *Moses und Aron* bis zum letzten Kafka und von *Nicht versöhnt* bis zu Bach. Bachs Sprechakt ist seine Musik, die der Widerstandsakt ist, ein aktiver Kampf gegen die Aufteilung zwischen Heiligem und Profanem. Dieser Widerstandsakt gipfelt in einem Schrei. So wie es einen Schrei in Woyzeck gibt, so gibt es einen Schrei in Bach: „Hinaus! Hinaus! Geht, ich will euch nicht sehen!" Wenn die Straubs diesen Schrei hervorheben, den Schrei Bachs oder den der schizophrenen alten Frau in *Nicht versöhnt*, dann muss dies alles einem doppelten Aspekt Rechnung tragen. Er ist menschlich und er ist auch der Akt der Kunst. Nur der Widerstandsakt widersteht dem Tod, sei es in Form eines Kunstwerks, sei es in Form eines Kampfs der Menschen.

VI. Welche Beziehung besteht zwischen dem Kampf der Menschen und dem Kunstwerk?

Die allerengste und für mich die geheimnisvollste. Genau das, was Paul Klee meinte, als er sagte: „Das Volk fehlt." Das Volk fehlt und fehlt gleichzeitig nicht. Das Volk fehlt: das will heißen, dass diese grundlegende Affinität zwischen dem Kunstwerk und einem Volk, das noch nicht existiert, nicht klar ist und nie klar sein wird. Es gibt kein Kunstwerk, das sich nicht an ein Volk wendet, das noch nicht existiert.

Quellen

Deleuze, Gilles (2005): Was ist der Schöpfungsakt? in: Lapoujade, Daniel (Hg.): Gilles Deleuze. Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche von 1975 bis 1995. Aus dem Französischen von Eva Moldenhauer, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 298–308.

Der französische Originaltext findet sich online unter: http://www.lepeuplequimanque.org/acte-de-creation-gilles-deleuze.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Auf *YouTube* ist ein Videomitschnitt derzeit verfügbar unter: (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Anke Redecker

Die ambivalente Kreativität des E-Learning
Plädoyer für eine kritische Medienbildung in Interaktion

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1137

Abstract

Kreativität erscheint in gegenwärtigen geisteswissenschaftlichen Debatten und Diagnosen verheißungs- und verhängnisvoll zugleich. Anke Redecker thematisiert die ambivalente Rolle und Funktion von Kreativität bzw. Ko-Kreativität und deren Bedeutung für das E-Learning. Dabei betont sie, dass mit der Propagierung einer die Disziplinargesellschaft übersteigernden und damit zugleich überwindenden Kontrollgesellschaft Kreativität eine ambivalente Bedeutung gewonnen hat. Ursprünglich hervorgerufene Assoziationen von Selbstgestaltung und Befreiung werden kontrastiert durch Kreativitätsvorstellungen der Selbstkontrolle und -überforderung – eine Zeitdiagnose, die sich in Bezug auf das selbstgesteuerte E-Learning hinterfragen lässt. Wo hier Kreativitätsangebote zu Kreativitätsüberforderung werden können, gilt es Kreativität zugleich als Mittel des kritischen Einspruchs zu nutzen. Die hiermit angesprochene Kreativität eines sinnvollen, verantwortlichen und damit bildungsrelevanten Urteilens erfordert zugleich eine Befreiung der selbstbezogenen E-Learnerinnen und -Learner zu einer wechselseitigen Ko-Kreativität in dialogischen Lehr-Lern-Szenarien.

The ambivalent creativity of e-learning – call for a critical media education in interaction. In current debates and diagnoses in humanities, creativity appears in a promising as well as a fatal light. Anke Redecker discusses the ambivalent role and function of creativity or co-creativity and their importance in e-learning, emphasizing that creativity has come to have an ambivalent meaning in the propagation of a society of control that exaggerates and thus also surpasses disciplinary society. Initially activated associations of self-realization and liberation were contrasted with concepts of creativity linked to self-control and overwork – a diagnosis of our time that may be challenged with regard to self-managed e-learning. Where offers of creativity may turn into an overload of creativity, creativity also needs to be used as a means of critical objection. This creativity, one of meaningful, responsible and thus education-relevant judgement also requires a liberation of self-centred e-learners towards a mutual co-creativity in dialogical scenarios of teaching and learning.

I. Einführung: Von der postmodernen Kontrollgesellschaft zur pädagogischen Kreativität

Kreativität hat Konjunktur. Rief man mit Foucault noch eine Disziplinargesellschaft aus, in der Lernende durch den kontrollierenden Blick der Lehrenden überwacht und normiert wurden

(vgl. Foucault 1977), so werden Lernende inzwischen gern als Agenten einer Kontrollgesellschaft charakterisiert, die den kontrollierenden Blick internalisiert und gelernt haben, sich als „Unternehmer ihrer selbst" (vgl. Bröckling 2007) konkurrenzstark zu organisieren. Wettbewerbsstarkes Selbstmanagement aber erfordert Kreativität, serielle Originalität und Einzigartigkeit in Massenproduktion, hat man doch stets einfallsreicher und effizienter als alle anderen zu sein.

Ausgerufen wird nun der „kreative Imperativ". Er nötigt „zur permanenten Abweichung; seine Feinde sind Homogenität, Identitätszwang, Normierung und Repetition. Nur Unangepasste verfügen über Alleinstellungsmerkmale. Schöpferisch zu sein, erfordert deshalb unentwegte Anstrengung. Jeder hat nicht einfach nur kreativ zu sein, sondern kreativer als die anderen. Um in diesem Wettkampf zu bestehen, bedarf es keiner besonderen Begabung oder Ausbildung, sondern einer inneren Einstellung, die man einnehmen kann oder auch nicht" (Bröckling 2007: 170, vgl. Bröckling 2004: 143). Der „kreative Imperativ" erscheint als paradoxe Erlösungsformel. Er „verlangt serielle Einzigartigkeit, Differenz von der Stange" (Bröckling 2007: 174), denn „Kreativitätsförderung ist Geniekult für Demokraten" (Bröckling 2010: 91).

Für Bröckling gilt Kreativität als „ein gouvernementales Programm, ein Modus der Fremd- und Selbstführung" (Bröckling 2007: 153), feiert doch der Enthusiast „den spirit of enterprise als Geist der Befreiung – von hierarchischer Bevormundung, bürokratischen Zwängen und konformistischer Anpassung – und singt das Hohe Lied der Kreativität, Smartness, Selbstverantwortung und Risikobereitschaft" (Bröckling 2012: 139), während die aufoktroyierte Kreativität des Selbstmanagements zur Bürde werden kann. Dabei wecke der Begriff der Kreativität „uneingeschränkt positive Assoziationen; umgekehrt gibt es kaum ein Übel, das nicht auf Kreativitätsdefizite zurückzuführen und nicht durch vermehrte kreative Anstrengungen zu kurieren sein soll. Was auch immer das Problem ist, Kreativität verspricht die Lösung. Der Glaube an die schöpferischen Potenziale des Individuums ist die Zivilreligion des unternehmerischen Selbst" (Bröckling 2007: 152).

Auch Menke und Rebentisch geben als „Befund gegenwärtiger Gesellschaftskritik" an, dass „Eigenverantwortung, Initiative, Flexibilität, Beweglichkeit, Kreativität […] die heute entscheidenden gesellschaftlichen Forderungen [sind], die die Individuen zu erfüllen haben, um an der Gesellschaft teilnehmen zu können. […] An die Stelle einer Normierung des Subjekts nach gesellschaftlich vorgegebenen Rollenbildern ist der unter dem Zeichen des Wettbewerbs stehende Zwang zur kreativen Selbstverwirklichung getreten. Man gehorcht heute nicht mehr, indem man sich einer Ordnung unterwirft und Regeln befolgt, sondern indem man eigenverantwortlich und kreativ eine Aufgabe erfüllt. Im Blick auf häufig wechselnde ‚Projekte' sollen die Einzelnen ihren eigenen Neigungen folgen, um sich jeweils ganz – mit allen Facetten ihrer Persönlichkeit – ‚einzubringen'" (Menke/Rebentisch 2010a: 7).

Andreas Reckwitz charakterisiert entsprechend die sich seit den 1970er Jahren entwickelnden „post-bürokratische[n] Praktiken der Arbeit" (Reckwitz 2006: 500), die dem „Modell einer projekt- und teamförmigen ‚Kreativarbeit'" (ebd.) folgen und schließlich auch für die Schule symptomatisch werden. „In der sozialen Welt außerhalb des schmalen Bereichs der ästhetischen Theorie" (Reckwitz 2008: 235), in der „die Semantik der Kreativität und des Kreativen […] einen deutlichen Niedergang erlebt" (ebd.) habe, sei „Kreativität seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zum Knotenpunkt eines expansiven Feldes von Diskursen avanciert, das entsprechende Arrangements sozialer Praktiken, Subjektivierungsweisen und Materialitäten beeinflusst. In ihnen allen hat die Fähigkeit, ‚kreativ' zu sein, die Fähigkeit, das eigene Potenzial von Kreativität zu entfalten, sich als grundlegendes Set von Kompetenzen eines zeitgenössischen Subjekts etab-

liert. Dies betrifft den Diskurs der Organisationen und des Managements, die Pädagogik und die Erziehung, den Diskurs der Psychologie im Allgemeinen, jenen der Persönlichkeitsbildung und der biografischen Selbsthilfe sowie schließlich den des Aufbaus privater Intimbeziehungen" (ebd.). Kreativität wird zur ubiquitären Anforderung und marketingtauglichen Modeerscheinung. Bedorf erwähnt zum Beispiel die Fülle der „Ratgeberliteratur für kreatives Schreiben, Kreativität in der Personalentwicklung und als Erziehungsziel" (Bedorf 2005: 193).

Auch mit einem Blick über den deutschsprachigen Raum hinaus kann die Prävalenz des Kreativen, nicht zuletzt dessen politische Instrumentalisierung mit fatalen Folgeerscheinungen wie prekären Beschäftigungsverhältnissen in der „freelance world" (McRobbie 2011) bis hin zu einem wirtschaftsgetriebenen Wettkampf des Universitätsbetriebs im Sinne einer „culture machine" in der „new creative economy" (ebd.) diagnostiziert werden.

In diesem Kontext lässt sich ebenfalls der postmoderne Erziehungsstil als kreativitätsorientiert charakterisieren. „Auch die Eltern-Kind-Beziehungen selbst werden seit den 1970er Jahren konsequent vom Erziehungsmodell des ‚social adjustment' auf die gelungene Entfaltung der kreativ-expressiven Potentiale des einzelnen Kindes, auf seine ‚optimale Förderung' umgestellt" (Reckwitz 2006: 543). Kreativität gilt als ein schutzbedürftiger Schatz Heranwachsender, den es lediglich zu entdecken, heben und pflegen gilt. Pädagogische Kreativität beschränkt sich auf das geschickte Beobachten und behutsame „Wachsenlassen". „Über die emotionale Fürsorge hinaus erscheint als Erziehungsaufgabe, nicht zu ‚erziehen', sondern ‚innere Potentiale zu fördern'. Das Muster der ‚Sozialisation' über Regeln oder Reiz sieht sich ersetzt durch ein kulturelles Modell der ‚Selbstsozialisation': Das kindliche Subjekt scheint in sich eine Fülle disparater Potenziale, vor allem solche kreationistischer Art, zu bergen, die anzuregen und zu entfalten sind (und die im übrigen die Voraussetzung für ein erfolgreiches Erwachsenendasein unter den Bedingungen der postmodernen ästhetisch-ökonomischen Kultur bieten)" (Reckwitz 2006: 544). Lernende sind nun kreativ anzuregen, damit sie ihr Lebensprojekt möglichst kreativ managen können.

II. E-Learning als Kreativitätszumutung?

Ausgerufen wird hier eine pädagogische Kreativität, die die Lehrperson hinter die Aktivität der Lernenden zurücktreten lässt. Doch das für viele E-Learning-Aktivitäten programmatische selbstgesteuerte Lernen erhebt einen Kreativitätsanspruch, der kaschiert, dass er letztlich eine – wenig kreativ abgewandelte – Form bekannter Lernszenarien wiederbelebt, sind doch „viele Konzepte, die sich unter" der „Überschrift" des „Neuen Lernens" „versammeln, nichts anderes als reformpädagogische Ladenhüter in neuen modernen Kleidern. Sie sollen, neu geschminkt, der Öffentlichkeit kreatives Denken und neuen Ideenreichtum vorspielen" (Heitger 2009: 347). Dies betont auch Bröckling: „Zeitgenössische Kreativitätsprogramme […] adaptieren ehemals ‚alternative' Bildungskonzepte (Lernen in Projekten, Zukunftswerkstätten)" (Bröckling 2010: 93f.). Kreativitätsförderung setzt nun gezielt auf die Selbsttätigkeit der Lernenden und bemüht damit einen typisch reformpädagogischen Topos (vgl. Münte-Goussar 2011, Redecker 2016).

Schaut man sich die selbstgesteuerte E-Learnerin/den selbstgesteuerten E-Learner an, so findet man ein Lernsubjekt, das sich vielfältig vernetzt, selbstorganisiert und flexibel in seinen Lernwelten bewegt. In kreativer Selbstgestaltung linkt es variabel von einer Informationsquelle zur nächsten und hat spätestens durch die Praktiken des Web 2.0 gelernt, vom passiven Konsumenten zum kreativen Producer zu werden und in ko-kreativer Synergie Blogs und Wikis mitzugestalten. Im E-Learning 4.0 (vgl. Dittler 2017) erlebt es sich als kreativen Gestalter einer Aug-

mented Reality, nutzt flexibel das ubiquitäre Internet und die Möglichkeiten des Mobile Learning. Selbstgesteuert setzt sich die E-Learnerin/der E-Learner seine/ihre Lernziele eigenständig, wählt Methoden und Materialen aus und evaluiert schließlich die eigenen Lernergebnisse. Bereits die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Lernumgebungen, -materialien und -ergebnissen können auf das Gebot einer wettbewerbsfähigen Kreativität verweisen. So gestaltet sich E-Learning in kreativen Projekten bis hin zu einer phantasievollen Kreation von E-Portfolios.

Die E-Learnerin/der E-Learner wird zum Manager eigener Projekte und Performances, denn E-Learning verspricht Autonomie und Souveränität und kann damit den von Reckwitz thematisierten Verheißungen der Kreativität entsprechen. „Da die kreative Tätigkeit die Abweichung von der Norm legitimiert, kann sich das Subjekt als ‚authentisch' empfinden, da sein Tun vorgeblich seinen eigenen Impulsen folgt" (Reckwitz 2012: 329). Authentizitätsversprechen wiederum suggerieren die Autonomie des kreativen Selbstmanagers. „Die kreative Tätigkeit, die […] die Gestaltung […] des gesamten Lebensstils umfasst, verheißt einen mit der Arbeit am Neuen verbundenen Enthusiasmus ebenso wie das befriedigende Gefühl, ein scheinbar souveränes Subjekt zu sein, das sich nicht an die überkommenen Regeln und Routinen zu halten braucht" (Reckwitz 2012: 328, vgl. ebd.: 343).

Da jedoch das kreative Selbstmanagement des E-Learners/der E-Learnerin letztlich auf fremdinitiierter Selbstkontrolle beruht, die Lernenden ihre Leistungen nach vorgegebenen Kriterien zu evaluieren haben, zeigt sich die Ambivalenz von kreativer Prozess- und kontrollierter Produktorientierung des Lernens, werden doch auch Bildungsprozesse von „Aktivitäten des permanenten Sich-Messens, des Sich-Behauptens, des Sich-Verbesserns, Sich-Entfaltens und Sich-Verwaltens" (Reichenbach 2004: 198) beherrscht. Verweist die gern genutzte Bezeichnung des E-Portfolios als „Lerntagebuch" auf den Prozess eines bildungsförderlichen Lernzuwachses im Geiste der Persönlichkeitsentwicklung, so wird das Portfolio zugleich zum Dokument fremdauferlegter Selbstkontrolle (vgl. Meyer u. a. 2011). Dabei sind E-Portfolio-Inhalte kreativ anzuordnen und flexibel zu vernetzen.

Ob man nun bevorzugt von der Kritik an einer Kontroll- oder lieber einer Leistungsgesellschaft (vgl. Han 2016) sprechen möchte – die Aufdeckung der Engführung von Kreativität und Kontrolle kann die kreative Autonomie als eine lediglich vorgegaukelte entlarven, denn Selbstgestaltung und Fremdbestimmung zeigen sich hier in wechselseitiger Durchdringung, sind doch „Zielsetzung sowie die Rahmenbedingungen von Portfolios bzw. Portfolioarbeit und damit einhergehend die Kriterien für die Wahl der Artefakte auch wertorientierte Zielsetzungen, die sich im Spannungsfeld zwischen subjektkonstituierender Reflexionsleistung und subjektivierender Selbstoptimierung verorten" (Kergel/Heidkamp 2015: 88). Dabei fordert eine konkurrenzstarke Flexibilität findige Kreativitätsleistungen, ergeht doch an den netzaktiven „Typus des aktiven Selbstoptimierers" die Anforderung, „dass er die Kunst der smarten Selbstführung beherrscht und sich auch unter Flexibilisierungszwängen zu behaupten weiß" (Reichert 2011: 90).

Diese Kreativitätszumutungen können sich nicht nur auf Produzierende, sondern auch Kommunizierende richten, haben doch Portfolios originelle Kommentare der Mitlernenden zu provozieren. Ständig ist mit der Reaktion der Anderen auf die möglichst kreativen eigenen Netzaktivitäten zu rechnen, während die Anderen ebenfalls unter Originalitätsdruck stehen und wiederum auf eine Antwort warten. „Kreatives Handeln ist stets adressiert und immer eine Antwort. Es gibt keine schöpferischen Monaden. Der Kreative steht in der Auseinandersetzung mit anderen, auf deren Anerkennung er hofft oder deren Missachtung er fürchtet" (Bröckling 2010: 96).

Die/der sich in ihren/seinen Projekten entwerfende E-Learnerin/E-Learner realisiert hier verschiedene Teilprojekte eines Gesamtprojekts des lebenslangen Lernens, durch das er/sie sich möglichst findig zu präsentieren hat. Doch bereits die Einzelprojekte der E-Learnerin/des E-Learners können eine Überforderung durch Kreativitätszumutungen bedeuten, hat er/sie doch stets besser und einfallsreicher zu sein als die anderen. Alain Ehrenberg hat als Folgeerscheinung des unternehmerisch-kreativen das „erschöpfte Selbst" (vgl. Ehrenberg 2004) diagnostiziert, das an Selbstüberforderung krankt: „Im 19. Jahrhundert, im Zeitalter der Romantik, fand sich die Melancholie am Schnittpunkt zwischen Schöpferkraft oder Genialität und Unvernunft. Und an dieser Stelle stehen wir heutzutage alle, denn die zeitgenössische Form des Individualismus hat die Vorstellung des Ausnahmemenschen demokratisiert: Jeder kann exzeptionell sein" (Ehrenberg 2010: 54).

Das Kreativitätsangebot wird zur Kreativitätszumutung, Selbstgestaltung zur Selbstüberforderung, zum Beispiel, wenn ein ausuferndes Linken zu Desorientierung führt, die Augmented Reality zu einem wirren Wirklichkeitsszenario und das ubiquitäre Internet eine Zeit und Kräfte raubende Dauererreichbarkeit nach sich zieht. Selbstüberforderung wiederum kann zu Selbstzweifeln und sozialer Ausgrenzung führen. Die/der souveränitätsgewisse Selbstmanagerin/Selbstmanager werden als kreativ Konkurrierende zu erschöpften, einsamen E-Learnerinen und E-Learnern. „Der Verheißung einer ‚ganzheitlichen' Lebensform, in der ästhetische Befriedigung und soziale Anerkennung zusammenfallen, steht das Risiko einer Entwertung des Individuums in seinem Selbstverständnis gegenüber, das aus seiner Sicht natürlicherweise nach Selbstverwirklichung strebt" (Reckwitz 2012: 348) und sich dabei in zunehmender Erschöpfung kontinuierlich von dieser Selbstverwirklichung entfernen kann.

So soll schließlich der „Mangel an kreativen Leistungen […] Rückschlüsse auf die psychische Struktur, einen Mangel in der ‚Persönlichkeit' des Subjekts zulassen. Denn Kreativität ist in der spätmodernen Semantik der Subjektivität aufs engste mit den kulturellen Werten der Individualität und der Authentizität verknüpft, so dass ein Mangel an Kreativität zugleich einen Mangel an Individualität und Authentizität zu signalisieren scheint. Wenn das Subjekt ein im Kern natürlicherweise kreatives sein soll und es selbst ein solches zu sein wünscht, dann bedeutet defizitäre oder fehlende kreative Leistung, dass ihm nicht nur soziale Anerkennung versagt wird, sondern es einem eigenen Ich-Ideal nicht entspricht und sich entsprechend in seinem Selbstverständnis unterminiert sieht. Der Einzelne ist dann gewissermaßen nicht nur in seiner sozialen, sondern auch in seiner personalen Identität beschädigt" (Reckwitz 2012: 347f.).

Die verhängnisvolle und doch unentbehrliche Kreativität kann so nun immer weniger gelingen, denn Erschöpfung erweist sich als Kreativitätshindernis. Die/der erschöpfte E-Learnerin/E-Learner ist nicht mehr schöpferisch. Ermattet können Lernende dann nur noch um sich selbst rotieren. „Kreativ zu sein, macht Spaß. Die Freude am individuellen oder gemeinsamen Tun und an dessen Ergebnissen ist nicht der geringste Antrieb schöpferischen Handelns. Psychologen nennen das ‚intrinsische Motivation'. Es ist nicht zuletzt diese Quelle, welche die allgegenwärtigen Kreativitätsappelle anzapfen. Gutgelaunte sind kreativer. Weil Missmutigen und Bedrückten wenig einfällt, blüht die Spaßkultur" (Bröckling 2010: 95).

Der Missmut kann nicht zuletzt ein Resultat fehlender Muße in einem E-Learning-Marathon sein, der auf massenhafte Stoffbewältigung setzt. „Kreativität braucht Muße, der Markt erzwingt Beschleunigung" (Bröckling 2007: 179, vgl. Bröckling 2004: 143). Verwehrte oder verzweckte Muße wird schließlich zum Kreativitätshindernis: „Wenn Muße systematisch verknappt oder zum Katalysator von Innovationsprozessen funktionalisiert wird, bleibt nur die

Simulation von Kreativität" (Bröckling 2010: 95). Hier ist eine E-Learnerin bzw. ein E-Learner gefragt, die/der sich persönlichkeitsverleugnenden Produktivitätszumutungen entgegenstellt, richtet sich doch ein Bildungsverständnis, das sich nicht in der Konzentration auf Ausbildung erschöpft, auf einen Erziehungsbegriff, der nicht nur das Ziel der Employabilitiy im Blick hat. Gerade E-Portfolios können hier auch ihre bildungsfördernden Aspekte unter Beweis stellen, dienen sie doch nicht zuletzt der Förderung von Metakognition und einer prozessorientierten, kritischen Selbstbetrachtung (vgl. Meder 2006: 294).

III. Kreativer Widerstand

Kreativitätszumutungen lassen sich problematisieren, aber nicht vollständig ausräumen. Hier kann im Sinne Foucaults eine Kritik ansetzen, die nicht das ganz Andere des von ihr Kritisierten ist, sondern diesem auch immer noch verhaftet bleibt (vgl. Foucault 1992). Der/die widerständige E-LearnerIn, der/die die Zumutungen des Kreativen kritisch thematisieren, ihnen aber letztlich nicht zuverlässig entgehen kann, sollte sich nicht nur auf die Schattenseiten der Kreativität besinnen, sondern auch die bildenden Potenziale des Kreativen nutzen lernen.

Wird Kreativität nicht speziell als eine außergewöhnlich-geniale, sondern allgemein menschliche Fähigkeit des Imaginierens, Urteilens und Handelns anerkannt (vgl. Craft 2001), mit der eine sinn- und verantwortungsvolle Lebensführung angestrebt werden kann, entzieht sich Kreativität einer marktgesteuerten Totalvereinnahmung durch das Ubiquitär-Unternehmerische und verliert zugleich den Nimbus des Außergewöhnlich-Erhabenen, lässt sich doch die nun fokussierte Kreativität, wie sie im spielerischen Erfinden und phantasievollen Durchdenken erprobt werden kann, bereits im Kindesalter anregen und fördern. So räumt auch Reckwitz ein, dass wir bisher unter Umständen „nicht kreativ genug" (Reckwitz 201: 368) gewesen sind. Denn wir haben bedingt die Möglichkeit, Kreativität gezielt einzusetzen.

Bröckling hebt die damit verbundenen Ambivalenzen des Kreativen hervor: „In ihrer Unkalkulierbarkeit ist Kreativität in hohem Maße ambivalent – gleichermaßen wünschenswerte Ressource wie bedrohliches Potenzial. Mit der Erfahrung von Kontingenz und moralischer Zweideutigkeit wächst deshalb das Bedürfnis, ihre produktiven Seiten nutzbar zu machen und ihre destruktiven zu beschneiden: Kreativität soll einerseits mobilisiert und freigesetzt werden, andererseits soll sie reglementiert und gezügelt, auf die Lösung bestimmter Probleme gerichtet, von anderen aber ferngehalten werden. Entfesselung und Domestizierung sind dabei ununterscheidbar verwoben. Phantasmen vollständiger Steuerbarkeit müssen scheitern, weil Kreativität nicht auf Verfügbarkeit zu reduzieren und ohne ein Moment anarchischer Freiheit und Zerstörungslust nicht zu haben ist" (Bröckling 2007: 153f.).

Versteht man nun kreative Kritik als Gegenkraft zum Sog des Unternehmerischen, so lässt sich „vermuten, dass pädagogische Selbst-Technologien […] beiläufig oder wider Willen befördern, was der Kontrollabsicht widerstreitet: nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit zum kritischen Einspruch" (Pongratz 2013: 232). Da Kreativität letztlich nicht komplett beherrschbar und bruchlos in Kontrolle zu überführen ist (vgl. Bröckling 2007: 153f., 156), kann sie als kritische Energie genutzt werden. Mit Peschl und Fundneider kann davon ausgegangen werden, „dass Wissen ein aktiver Prozess ist, der sich aus der Lebendigkeit und Kreativität der kognitiven Prozesse seiner Träger/innen speist" (Peschl/Fundneider 2012: 47). Hier gilt es, Kreativitätsspielräume als Lerngelegenheiten zu nutzen.

So kann für eine Kreativität plädiert werden, die sich jenseits von Selbstüberschätzung und Selbstüberforderung im kritisch-situationsangemessenen Urteilen übt und dafür das benötigt, was Kant Urteilskraft (vgl. Kant 1974) nannte. Im Ausgang von der jeweiligen Handlungssituation abwägen zu lernen, was jetzt sinnvoll und verantwortlich zu tun ist, kann letztlich kein E-Learning-Programm leisten, sondern bleibt Aufgabe des jeweiligen Bildungssubjekts, das zwar nicht uneingeschränkt autonom ist, aber lernen kann, sich in ein kritisches Verhältnis zur jeweiligen Lernsituation zu setzen.

Enthält Urteilen „immer ein unvorhersehbares wie ein kreatives Element, weil durch das Urteilen Wirklichkeit nicht abgebildet, sondern gesetzt wird" (W. Schoberth 2012: 299), so bedarf es nicht zuletzt „ethischer Kreativität, um die der Situation angemessene Lösung zu finden" (Heitger 1985: 116) und dabei auch gewichten zu können, welches Lerntempo bedarfsgerecht angemessen ist: „Es wird darum gehen, […] dem leer laufenden Regime des Neuen mit gezielten Verlangsamungen und Konzentrationen zu antworten" (Reckwitz 2012: 368) und jenseits von einer Verherrlichung des Differenten und einer Verabsolutierung der kreativen Abwandlung die Frage nach der in Lernprozessen entworfenen eigenen Identität nicht aufzugeben. Identität aber „bedeutet nicht den Verzicht auf Veränderung, Kreativität, auf Innovation, auf Dynamik und immer erneutes Fragen. Sie macht dies vielmehr allererst möglich, weil aus der immer wieder neu zu erreichenden Einheit die neuen Fragen, neue Gedanken und Gesichtspunkte entspringen" (Heitger 1984: 23).

Wer kreativ denken und urteilen lernt, kann einen Sinn für Möglichkeiten, Varianten und Abweichungen entwickeln und Theoreme hinterfragen. Die derzeit vielfältig angestrebte Verbindung von E-Learning und forschendem Lernen (vgl. Kergel/Heidkamp 2016; Hofhues 2017) kann in diese Richtung deuten. Es ist das methodisch fundiert und dabei auch selbstkritisch seinen Forschungsfragen auf den Grund gehende Subjekt des forschenden Lernens, das sich ebenso kritisch-kompetent der digitalen Möglichkeiten bedienen sollte: „Die Didaktisierungsstrategien des e-Learning 2.0 weisen durch ihre konstruktivistisch fundierte Handlungs- sowie Produktionsorientierung Schnittflächen mit dem forschenden Lernen auf, so dass ein forschendes Lernen mit digitalen Medien als eine synergetische Zusammenführung beider Lernansätze verstanden werden kann" (Kergel/Heidkamp 2015: 52).

Dass Kreativität per E-Learning auch in der Schule spielerisch angeregt und eingesetzt werden kann, um eine verantwortliche Urteilsflexibilität zu schulen, zeigt nicht zuletzt eine internationale Studie über Schülerinnen und Schüler in England, Griechenland und Österreich, die sich unter anderem mit moralischen Dilemmata beschäftigten, Handlungsweisen imaginierten und Haltungen diskutierten (vgl. Chappell et al. 2017): „Upon analysis, the data evidenced that the 15 to 19-year-olds were thinking about the consequences of their ideas in regards to ethics and impact" (ebd: 62). 10-12-jährige Probandinnen und Probanden verhielten sich in ähnlicher Weise kritisch-kreativ – „creating connections between ideas, developing new perspectives and sometimes going beyond the material provided" (ebd.).

Der mediale Wandel bietet fortwährend Innovationen auf, die immer wieder neue didaktische Herausforderungen mit sich bringen. Von Lehrenden und Lernenden fordern sie eine kritische Urteilskompetenz, die es gerade dort zu schulen gilt, wo das „unternehmerische Selbst" dem begrenzt selbstmächtigen Mediensubjekt Raum gewährt und nicht fatalistisch als universale Preisgabe von Selbstbestimmung anerkannt wird. Wenn ich mich kritisch zu Gegebenem ins Verhältnis setze, ist „überhaupt so etwas wie ein wie auch immer gedachter freier Wille zu berücksichtigen" (Swertz u. a. 2014: 557), wobei die Kontrollgesellschaft oder auch der Neoli-

beralismus letztlich lediglich ein „Label" (Bröckling u. a. 2004a: 9) sind, verbunden mit der „Absicht, die Gegenwart von einer wie auch immer bestimmten Vergangenheit abzugrenzen, ihre spezifischen Merkmale herauszuarbeiten und sie vor allem auf ein dominantes Prinzip zurückzuführen" (ebd.). Auch kontrollgesellschaftliche Kreativitätszumutungen signalisieren lediglich einen Topos bzw. ein „Label" für eine Zeitdiagnose, die selbst wiederum kritisch-kreativ zu thematisieren und hinsichtlich ihrer Grenzen zu befragen wäre.

IV. Bildende Ko-Kreativität

Der Fokus auf die/den kreativ-selbstunternehmerische E-Learnerin bzw. E-Learner lässt leicht vergessen, dass diese/r auch sinnvolle Sozialkontakte erleben kann, die den eigenen Bildungsprozess unterstützen, während beklagt wird, dass „die digitale Welt […] arm an Andersheit und deren Widerständigkeit" (Han 2016: 75) sei. „Die Virtualisierung und die Digitalisierung bringen das widerstehende Reale immer mehr zum Verschwinden" (ebd.), beklagt Han. Auf den pädagogischen Kontext übertragen, kann dies auf das Desiderat realer Lehr-Lern-Kontakte verweisen, die im Rekurs auf Präsenzphasen das Lernen im Netz nicht omnipräsent werden lassen sollten. Und auch das Lernen im Netz muss nicht ausschließlich selbstgesteuert ablaufen, können doch in kritischen Diskussionen gemeinsam Ideen gefunden und Probleme angegangen werden (vgl. Meder 2006: 103). Oft bedarf es hier einer Lehrperson, die mehr ist als ein Lernbegleiter und für hilfreiche Irritationen sorgt, die auch den selbstgesteuerten Manager des eigenen E-Learning-Projekts zur Entgrenzung des Verstehenshorizonts anregt. Bereits die Medienkompetenz auszeichnende „Fähigkeit, vertrauenswürdige Informationen zu finden und zu erkennen" (Nieke 2008: 166), ist in der Regel keine autodidaktisch erworbene (vgl. ebd.). Gerade die kritische E-Learnerin/der kritische E-Learner bedarf der Auseinandersetzung mit empathischen und erfahrenen Lehrpersonen, die ihn/sie heilsam verstören und erkenntnisfördernd irritieren können, begünstigt doch zudem das gerade auf individuelle Förderung setzende kreativ-konstruktivistische Selbstmanagement per E-Portfolio die sozial Etablierten auf Kosten der Lernschwachen (vgl. Häcker 2011: 174. Münte-Goussar 2011: 233, Hilzensauer/Schaffert 2011: 288). Eine dialogische Lernkultur kann hier kreativ gegensteuern.

Wo hingegen das Erstellen von E-Portfolios einer verstörenden und klärenden Anregung von außen entbehrt, können sich Lernende in einem orientierungslosen Aktionismus verlieren: „Selbstkritik und ein souveräner Umgang damit, dass man sich zum Experten erst allmählich entwickeln kann, treten zurück. Gesammelt wird alles, was perfekt zu sein scheint: ein Over-Acting der besonderen Art" (Reinmann/Sippel 2011: 196).

Anzustreben ist ein ko-kreativer Dialog, der sich im Spannungsfeld von strengem Vernunftanspruch und freier Kreativität vollzieht: „Insofern ist verstehendes Lernen immer auch kreativ, allerdings nur dann, wenn sich das Lehren nicht auf das Mitteilen von Daten beschränkt, sondern seine Absicht darin findet, dass der andere das Gesagte oder Gezeigte müsste verstehen können, als ob er mit seiner Vernunft zu dem Gemeinten Zugang habe. Nur dann kann man auch von bildendem Lernen sprechen" (Heitger 2011: 117). Hier lässt sich mit Heitger für den dialogischen Einsatz einer vernunftbasierten Kreativität plädieren. Dann ist „Dialog als bestimmte Unbestimmtheit […] nicht jene Beliebigkeit, die häufig genug als Pflege von Kreativität ausgegeben wird" (Heitger 2001: 88), sondern Ausdruck eines sinnvollen und damit zu-

gleich dynamischen Denkens, das kreativ bleibt, ohne konfus oder kontrollbesessen werden zu müssen. Auf diese Weise können Lernende und Lehrende ko-kreativ im Austausch von Informationen und Irritationen voneinander lernen.

Gerade die Problematisierung des Selbstunternehmerischen mit ihrer Kritik an Selbstüberforderung und -übersteigerung kann hier den Blick auf die stets in ihrer faktischen Fehlbarkeit zu achtenden und dabei auf Lehrende verwiesenen E-Learnerinnen und E-Learner richten, denen mit einer ermutigenden Fehlerkultur begegnet werden sollte, wobei „explizit mit Unsicherheiten, Vagheit, Grenzen oder Brüchen für Lehren und Lernen umzugehen" (Hofhues 2017: 416) ist.

So wird gerade in neueren Untersuchungen betont, dass Ko-Kreativität – „creativity that happens in and between us through collaborative and communal action" (Stenning et al 2016: 157) – nicht lediglich als Zusammenfügung individueller Kreativitätsprozesse verstanden werden, sondern durch Interferenzen beschrieben werden kann, die in wechselseitiger Auseinandersetzung auch von Konfusion und Kontrollverlust geprägt sein können (vgl. ebd.: 162), was – ko-kreativ problematisiert – zugleich wieder zu gemeinsam weiterführenden Argumentationen führen kann. Ko-Kreativität kann hierbei auch mühevoll und schmerzhaft sein, wenn liebgewonnene Routinen verabschiedet, eingefahrene Denkmuster durchbrochen und in der Konfrontation verschiedener Positionen harmonisierende Konsensbemühungen außer Kraft gesetzt werden (vgl. Schmoelz 2017: 33).

Die in der Problematisierung unternehmerischer Kreativitätszumutungen vornehmlich negativ konnotierte Kontrolle durch Mitlernende kann letztlich zu neuen Einsichten befreien und im Sinne einer produktiven Rückmeldung als unterstützend, klärend und ermutigend erlebt werden (vgl. Mayrberger 2011). Lehrpersonen wiederum sollten sich nicht als primär instruierende Stoffvermittlerinnen und -vermittler verstehen, sondern Lernende zu ko-kreativen Aktionen anregen, ermutigen und diese Aktionen durch diskursfördernde Interventionen unterstützen, wenn sie ins Stocken geraten oder den methodischen Fokus verlieren: „Facilitating mixed playful pedagogies for co-creativity means that we might create possibilities to learn without state- or teacher-defined restrictions in terms of content and topics" (Schmoelz 2017: 51f.).

Die hilfreich kontrollierenden und intervenierenden Lehrenden und Mitlernenden können oft gerade dort, wo sie für Irritationen sorgen, wertvolle Anregungen zu weiterführenden Lernprozessen geben, denn „Neues entsteht nur, indem man Regeln auch verletzt, den Konsens verlässt oder ignoriert und auf offenen Austausch und Dynamik in der Community vertraut" (Reinmann/Sippel 2011: 198). Netzkommunikation im Kontext von E-Learning fordert hier ein kreatives Einüben in situationsangemessenes, unter Umständen auch abweichendes Verhalten – in achtsame Verstörung oder auch respektvolle Konsensverweigerung.

V. Fazit und Ausblick

Die Kritik an kontrollgesellschaftlichen Praktiken, die auch im Kontext des E-Learning relevant werden können, bleibt ein ernst zu nehmender, aber nicht universal anschlussfähiger Einspruch gegen überfordernde (Selbst-)Steuerungsambitionen, denen dialogisch begegnet werden kann, ohne dass auch hierbei Ambivalenzen und Divergenzen zu verleugnen sind. Gerade selbstgesteuerte E-Learningprozesse mit ihren möglichen Durchdringungen von Kreativität und Kontrolle bieten hier zukünftig ein herausforderndes Untersuchungsfeld.

Dialogische Interventionen können im Lernprozess nicht nur positiv verstärken, sondern auch durch Irritationen zu neuen Einsichten führen. Die dialogische Situation akzentuiert letztlich keinen machtfreien Raum und fordert eine Anregung zum sinnvollen und verantwortlichen Urteilen bei allen Beteiligten, die mit Schwierigkeiten des wechselseitigen Verstehens und Anerkennens konfrontiert sein können. (Ko-)Kreativität sollte darum für alle Beteiligten persönlichkeitsfördernd eingesetzt werden, ohne diese Schwierigkeiten zu verleugnen. Vielmehr gilt es, diese so weit als möglich aufzudecken und für sie zu sensibilisieren, um ihnen kritisch-kreativ begegnen zu können.

Literatur

Abel, Günter (2005): Kreativität. XX. Deutscher Kongreß für Philosophie 26.–30. September 2005 an der Technischen Universität Berlin, Sektionsbeiträge. Band 1, Berlin: TU Berlin.

Bedorf, Thomas (2005): Verordnete und stiftende Kreativität. Von den Schwierigkeiten, politische Ordnungen zu erfinden, in: Abel 2005, 185–196.

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, 131–167.

Bröckling, Ulrich (2004): Kreativität, in: Bröckling/Krasmann/Lemke 2004, 139–144.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich (2010): Über Kreativität. Ein Brainstorming, in: Menke/Rebentisch 2010, 89–97.

Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände, in: Keller/Schneider/Viehöver 2012, 131–144.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2004): Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2004a): Einleitung, in: Bröckling u. a. 2004, 9–16.

Bublitz, Hannelore/Kaldrack, Irina/Röhle, Theo/Zeman, Mirna (Hg.) (2013): Automatismen – Selbst-Technologien, München: Fink.

Chappell, Kerry/Walsh, J Chris/Wren, Heather/Kenny, Karen/Schmoelz, Alexander/Stouraitis, Elias (2017): Wise Humanising Creativity: Changing How We Create in a Virtual Learning Environment, in: International Journal of Game-Based Learning 7/4, 50-72, online unter: https://www.igi-global.com/article/wise-humanising-creativity/188611 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Craft, Anna (2001): Little c Creativity, in: Craft/Jeffrey/Leibling 2001, 45–61.

Craft, Anna/Jeffrey, Bob/Leibling, Mike (Hg.) (2001): Creativity in Education, London: Continuum.

Dittler, Ulrich (2017): Die 4. Welle des E-Learning. Mobile, smarte und soziale Medien erobern den Alltag und verändern die Lernwelt, in: Dittler 2017a, 43–67.

Dittler, Ulrich (Hg.) (2017a): E-Learning 4.0. Mobile Learning, Lernen mit Smart Device und Lernen in sozialen Netzwerken, Berlin/Boston: de Gruyter.

Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Aus dem Französischen von Manuela Lenzen und Martin Klaus, Frankfurt am Main: Campus.

Ehrenberg, Alain (2010): Depression: Unbehagen in der Kultur oder neue Formen der Sozialität, in: Menke/Rebentisch 2010, 52–62.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Häcker, Thomas (2011): Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines vielversprechenden Konzepts, in: Meyer u. a. 2011, 161–183.

Han, Byung-Chul (2016): Müdigkeitsgesellschaft. Um die Essays Burnoutgesellschaft und Hoch-Zeit erweiterte Neuausgabe, Berlin: Matthes & Seitz.

Heitger, Marian (1984): Die Vielfalt der Fächer und die Einheit der Bildung, in: Heitger 1984a, 9–33.

Heitger, Marian (Hg.) (1984a): Die Vielheit der Fächer und die Einheit der Bildung. Innere Schulreform III, Wien: Herder.

Heitger, Marian (1985): Normkritik und Normbegründung in transzendental-philosophischer Sicht, in: Pleines 1985, 111–116.

Heitger, Marian (2001): Vom widersprüchlichen Verhältnis von Anthropologie und Pädagogik, in: Hellekamps/Kos/Sladek 2001, 79–91.

Heitger, Marian: (2009): Vom Missbrauch des Methodenbegriffs in der sogenannten „Neuen Lernkultur", in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85, 346–360.

Heitger, Marian (2011): Das „Als-Ob", die Grundlage eines kategorischen Imperativs der Pädagogik? in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, 112–131.

Hellekamps, Stephanie/Kos, Olaf/Sladek, Horst (Hg.) (2001): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag, Weinheim: Beltz.

Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra (2011): Eine Rückschau auf E-Portfolios: Ausgewählte Meilensteine, quantitative Entwicklungen sowie fünf kritische Aspekte, in: Meyer u. a. 2011, 281–297.

Hofhues, Sandra (2017): Forschendes Lernen mit digitalen Medien, in: Mieg/Lehmann 2017, 410–418.

Kant, Immanuel (1974): Kritik der Urteilskraft, Hamburg: Meiner.

Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) 2012: Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: VS.

Kergel, David/Heidkamp, Birte (2015): Forschendes Lernen mit digitalen Medien, Münster/New York: Waxmann.

Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.) (2016): Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel, Wiesbaden: Springer VS.

Kossek, Brigitte/Peschl, Markus F. (Hg.) (2012): Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden, Göttingen: V&R.

Mayrberger, Kerstin (2011): Lernen und Prüfen mit E-Portfolios – eine explorative Studie zur Perspektive der Studierenden auf die Ambivalenz von Selbst- und Fremdkontrolle, in: Meyer u. a. 2011, 251–280.

McRobbie, Angela (2011). Re-Thinking Creative Economy as Radical Social Enterprise, in: Variant 41, 32–33, online unter: http://www.variant.org.uk/41texts/amcrobbie41.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Meder, Norbert (2006): Web-Didaktik, Bielefeld: Bertelsmann.

Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hg.) (2010): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin: Kadmos.

Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (2010a): Vorwort: Zum Stand ästhetischer Freiheit, in: Menke/Rebentisch 2010, 7f.

Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münte-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hg.) (2011): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden: Springer VS.

Mieg, Harald A./Lehmann, Judith (Hg.) (2017): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, Frankfurt am Main: Campus.

Münte-Goussar, Stephan (2011): Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung, in: Meyer u. a. 2011, 225–249.

Nieke, Wolfgang (2008): Allgemeinbildung durch informationstechnisch vermittelte Netzinformation und Netzkommunikation, in: von Gross/Marotzki/Sander 2008, 145–167.

Peschl, Markus F./Fundneider, Thomas (2012): Vom „digital turn" zum „socio-epistemological creative turn". Räume der Ermöglichung von Innovation und Wissensgenerierung, in: Kossek/Peschl 2012, 47–62.

Pleines, Jürgen-Eckardt (Hg.) (1985): Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie, Würzburg: K&N.

Pongratz, Ludwig A. (2013): Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Praktiken in pädagogischen Feldern, in: Bublitz u. a. 2013, 221–235.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne, Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie, Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin: Suhrkamp.

Redecker, Anke (2016): Die „werdende Persönlichkeit" als monadisches Kraftzentrum. Hugo Gaudigs Prinzip der Selbsttätigkeit, in: Redecker/Ladenthin 2016, 129–156.

Redecker, Anke/Ladenthin, Volker (Hg.) (2016): Reformpädagogik weitergedacht, Würzburg: Ergon.

Reichenbach, Roland (2004): ‚La fatigue de soi': Bemerkungen zu einer Pädagogik der Selbstsorge, in: Ricken/Rieger-Ladich 2004, 187–200.

Reichert, Ramón (2011): Das E-Portfolio. Eine mediale Technologie zur Herstellung von Kontrolle und Selbstkontrolle in Bildungsprozessen, in: Meyer u. a. 2011, 89–108.

Reinmann, Gabi/Sippel, Silvia (2011): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen, in: Meyer u. a. 2011, 185–202

Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS.

Rummler, Klaus (Hg.) (2014): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken, Münster/New York: Waxmann.

Schmoelz, Alexander (2017): On Co-Creativity in Playful Classroom Activities., in: Creativity. Theories – Research – Applications 4/1, 25–64, online unter: https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/ctra.2017.4.issue-1/ctra-2017-0002/ctra-2017-0002.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schoberth, Ingrid (Hg.) (2012): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung, Göttingen: V&R.

Schoberth, Wolfgang (2012): Urteilen und Lebenswelt. Eine systematische Perspektive auf das ethische Lernen, in: Schoberth 2012, 291–302.

Stenning, Keith/Schmoelz, Alexander/Wren, Heather/Stouraitis, Elias/Scaltsas, Theodore/Alexopoulos, Constantine/Aichhorn, Amelie (2016): Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity? Digital Culture & Education, 8(2), 154–68, online unter: http://www.digitalcultureandeducation.com/uncategorized/stenning-et-al-html/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Swertz, Christian/Henning, Peter/Barberi, Alessandro/Forstner, Alexandra/Heberle, Florian/Schmölz, Alexander (2014): Der didaktische Raum von INTUITEL. Ein pädagogisches Konzept für ein ontologiebasiertes, adaptives, intelligentes, tutorielles LMS-Plugin, in: Rummler 2014, 555–566.

von Gross, Friederike/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.) (2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft, Wiesbaden: VS.

David Buckingham

Power to the people? Amateur media and everyday creativity

Beitrag online im Schwerpunkt unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1138

Abstract

Is digital technology giving the people control of the means of production? Are we living in a new age of do-it-yourself media, in which media users are becoming empowered through forms of everyday creativity? This article seeks to challenge some of the more inflated claims that are sometimes made about these issues, arguing that we need a more empirically grounded approach to understanding amateur media production, which pays attention to the social contexts and purposes of different types of production practice. To develop these arguments, the article goes on to reflect upon some findings from the author's research about 'serious amateur' video-making, and the use of portable video in everyday domestic settings.

Alle Macht dem Volk? Amateurmedien und Kreativität im Alltag. David Buckingham untersucht in seinem Beitrag aus der Perspektive der *media education*, inwiefern digitale Technologien den Menschen angesichts ihrer Alltagskreativität Macht an die Hand geben oder nicht und fragt, ob wir in einer neuen Ära der DIY-Medien leben, in denen Mediennutzerinnen und -nutzer durch Formen alltäglicher Kreativität empowert werden. Der Beitrag möchte einige übertriebene Behauptungen hinsichtlich dieser Themen in Frage stellen und stellt fest, dass ein fundierterer Ansatz für ein Verständnis der Mediengestaltung von Amateurinnen und Amateuren notwendig ist, der die gesellschaftlichen Kontexte und Ziele verschiedener Produktionspraktiken einbezieht. Als Weiterentwicklung dieser Argumente reflektiert der Autor zudem einige Einsichten aus seiner Forschung zu ‚ernsthafter' Amateurvideoproduktion und dem Einsatz von tragbaren Videogeräten in häuslichen Alltagssituationen.

I. Introduction

Amateur media production is a commonplace activity, which has been around for a long time. We can look back almost forty years to the first affordable portable video cameras; and of course there is a long history before that of home movie-making and amateur photography. However, the advent of digital technology has undoubtedly led to an enormous increase in the quantity of amateur media-making. Mobile phones and digital still cameras with a video facility are pretty much universal; and editing software is constantly becoming cheaper and more accessible. Worldwide, there are almost 400 billion photographs taken every year; and 300 million of them are uploaded to *Facebook* every day. Almost half of UK teenagers claim to make videos using a smartphone or tablet; and over 300 hours of video are uploaded to *YouTube* every minute.

Enthusiasts often claim that this is an empowering development. New media technologies, they tell us, are finally giving power to the people. We're seeing the end of Big Media, and the emergence of a new age of democratic media participation. Henry Jenkins' (2013) concept of ‚spreadable media' is just one influential instance of these claims; while David Gauntlett's (2011) celebration of ‚making as connecting' is another.

The idea here is that new digital forms of media production and distribution – ironically, the products of major multinational companies like *Google*, *Apple* and *Facebook* – are somehow part of a massive democratisation of public communication. Ordinary people, we are told, are no longer consumers: they have become producers or ‚prosumers' in their own right. The old hierarchical model of *mass* media is finished. These arguments are proclaimed through a new collection of feel-good terms and concepts: participation, creativity, the wisdom of crowds, collective intelligence, 'we media'…

While I share some of these democratic instincts, I want to challenge such claims, on several grounds. One of the problems with the discussion is that there has been much enthusiasm about a few rather untypical examples, but not much reliable evidence about what's going on more generally. I think we need to look more carefully at who is using these media, what they are doing, and what difference any of it makes. My research suggests that much of what is happening is rather less spectacular, and more mundane, than some of the euphoric accounts of do-it-yourself media are inclined to suggest.

However, that doesn't mean that I want to dismiss it. On the contrary, I want to offer a kind of defence of the mundane, and even of the banal. Practices like amateur video-making – which is my main focus here – may not necessarily be cool and glamorous, nor indeed are they always subversive or empowering. We need to resist the temptation to superficial celebration; but at the same time, we do need to take them more seriously.

While there has been some interesting historical research on home movie-making, and on family photography, the technology of digital video raises some new questions. Certainly when compared with film, video is much easier and less expensive to use, and this potentially makes a big difference in terms of what people choose to record, and how they see themselves as media-makers. The advent of online sharing vastly extends the potential audience; digital editing is available on every basic home computer; while mobile technology means that video-making and photography are instant and ubiquitous. Over little more than a decade, visual representation (and self-representation) has become embedded in everyday life, with consequences that are potentially complex and difficult to assess.

II. Diverse practices

Discussions of these new media practices tend to employ a range of overlapping terms and categories: amateur media, community media, alternative media, independent media, participatory media, user-generated media, DIY media, and so on. Yet we need to make some distinctions here. There is a range or continuum of broadly non-professional production practices that occur in different contexts. Some key differences between them might be to do with:

- access – who's involved
- motivation – why it happens
- pedagogy – how people learn
- technology – how it's made

- funding – how it's paid for
- settings – where it happens
- audience – who it's for

In thinking this through, I have made a very provisional attempt at a taxonomy, identifying six distinct but overlapping practices:

PRACTICES	PEOPLE	CONTEXTS
Professional	Trained experts	Commercial, subsidized (public service)
Semi-professional	Aspiring entrants	Precarious labor
Radical (alternative, independent) media	Activists	Social movements
Community	'Ordinary' people trained by facilitators	Local institutions, subsidized
Serious amateur	Self-taught, 'hobbyists'	Communities of practice, self-funded
Casual	Untrained, 'ordinary' people	Domestic, everyday life

Pic. 1: Taxonomy of practices

III. The space of the amateur

My main interest here is in the final two categories. I'm drawing on research that was completed a few years ago now – quite a large-scale project, which took a multifaceted approach to studying people's everyday uses of portable video cameras. I should emphasise that this is about video specifically: the arguments may not apply in the same way to other media.

Although they overlap, it is important to make a distinction between the amateur and the domestic. The term ‚amateur' implies a different kind of social practice, which is more organised and committed, and also more self-reflexive than the more casual forms of everyday domestic video-making.

The American sociologist Robert Stebbins (e.g. 1992) has developed a sustained analysis of what he calls ‚serious amateurs', whom he distinguishes from ‚causal' amateurs. He looks at how amateur practices are organised across a wide range of different fields, and how communities of amateurs are formed. Amateurs often have ‚amateur careers', which involve considerable perseverance and expenditure; they are assiduous learners; and they may come to see their activity as a key aspect of their identity. There is often a complex interface here between amateurs and professionals, who may be involved as teachers or facilitators. These phenomena are apparent in other sociological studies, such as Ruth Finnegan's (1989) account of amateur musicians and Howard Becker's (1992) work on the relationship between professional and amateur artists.

In popular usage, the term ‚amateur' carries both positive and negative connotations. The amateur may be seen as less adept and accomplished than the professional; but the amateur is also (in Latin languages) a ‚lover', who is free of the constraints of the professional. Thus, while digital media has been seen to promote a kind of shoddy amateurism, and to undermine the work of true professionals – as in Andrew Keen's book *The Cult of the Amateur* (2007) – others,

such as the UK think tank Demos, have argued that serious amateurs (or what they call the ‚pro-ams') may be an engine for cultural innovation more broadly (Leadbeater and Miller: 2004).

IV. Amateur cultures

We started our research by looking historically at how amateur film- and video-making has been defined and promoted in advice literature, such as handbooks and specialist magazines (Buckingham and Willett: 2009). In these contexts, the serious amateur is often defined in opposition to the causal domestic user. Unlike those who just pick up the camera to film their kids' birthday parties, the serious amateur undertakes sustained and deliberate planning. While the home video-maker is not particularly concerned with improving the quality of their work, the amateur has a developed interest in the technology, and engages in a systematic and committed pursuit of learning.

We went on to look at a range of video-making communities or subcultures, of various kinds. We looked at adolescent boys making and distributing spoofs of dramatic or quasi-documentary productions via *YouTube*; and at people participating in networks and festivals of mobile phone video-makers. We spoke to people making amateur pornography and considered the problematic status of the 'amateur' in the porn industry. We observed elderly people participating in local video-making clubs, and compared these with online video-making communities, in the light of broader debates about the loss of 'social capital'. We studied some of the video diarists involved in the BBC's Video Nation project, looking at the interface between the industry and the 'ordinary' person. We examined the practices of so-called citizen journalists, and people using video in the context of 'hyperlocal' media, discovering that the reality was rather more mundane than some of the hype.

One of the most interesting examples from my point of view was that of video-makers who specialise in skateboarding (Buckingham: 2010). Like many other areas of youth culture, skateboarding is at once commercial and anti-commercial. There is a long history of photography and video-making in this context, dating back to the 1960s. Analysing these practices raises significant questions about identity, representation and authenticity. I gathered data on a large website called Skate Perception, and interviewed several makers of skateboarding videos. These videos have a range of distinctive visual aesthetics, involving the use of particular shots (such as the long lens tracking shot) and technologies (such as fisheye lenses). Video-makers often seek to achieve a 'signature style', involving distinctive visuals, music and post-production graphics. Video-making served functions in terms of learning particular skateboarding tricks, but it was also a developed practice in its own right. The Skate Perception site involved a good deal of deliberate instruction: more experienced film-makers would act as mentors for 'newbies', giving tips, assignments and critiques of their work – a process in which the distinction between the amateur and the professional was sometimes quite blurred.

This aspect of the research was essentially about what Stebbins (1992) calls 'serious amateurs' – self-conscious hobbyists who invest a lot of time and money in seeking to get better at what they do. These groups are diverse, not just socially but also in terms of their motivations: they interact and organise themselves in very different ways. They have very different stances towards mainstream media: while some are attempting to emulate the professionals, others are trying to challenge them, or to create alternatives – while in some cases, they are creating media for entirely private purposes, with no reference to any mainstream. I do not believe that these

diverse communities (and of course there are many others) can simply be added together to make a coherent 'DIY media movement'; nor do they necessarily represent some kind of incipient revolution in the media landscape.

Furthermore, these people are by definition untypical. One of the broader problems with some of the hype around amateur media is the tendency to generalise from unrepresentative cases: Henry Jenkins (2013), for example, seems to build a much broader theory about the democratisation of media on the basis of a few spectacular examples of fan production – fans who build websites or create mash-up videos or political campaigns. This is part of a broader tendency in media research to take the dedicated fan as a kind of paradigm case for the media user in general – whereas in fact committed fans are mostly quite unrepresentative. Whether we look at everyday media consumption or production, most media use doesn't involve this kind of intense investment: most of it is much more casual, contingent and mundane.

V. Private practices

Accordingly, the second aspect of our research focused on domestic video-making (Buckingham, Willett and Pini, 2011). By contrast with the work of the serious amateur, this is a much less deliberate and self-reflexive practice. Most people acquire and use a video camera in quite a casual way. They make less investment of time and money than the dedicated amateur. Many have an initial flurry of interest and then don't take it any further. For most people, video-making is less an activity in its own right than something that can be used to serve other purposes: it offers a means of documenting family life, hobbies or travels, but it has limited interest beyond that.

We gave simple video camcorders to twelve households in the immediate neighbourhood of our research lab in downtown London, and we looked at how they were used (or indeed not used) over an 18-month period. We visited our participants at home to conduct interviews and we studied their footage – and in return, they got to keep the camcorder. These were ethnically and socially diverse households, including some traditional nuclear families but also some single parents and one elderly man living alone.

Predictably, there was a lot of casual footage of holidays and family celebrations, but there was also some more unusual and bizarre material. A couple of individuals took to editing their films (for example to send to other family members living abroad). We had kids doing re-makes of *Jaws* and TV wrestling, a retired bus driver who recorded bus journeys across town, quirky comedy sketches and personal video diaries. However, these were largely the exceptions. Most of the material we gathered was quite mundane, and a good deal of it seemed to have been filmed with very little premeditation or planning. We gathered lots of painfully boring footage of people waving the camera around, showing off in front of it, and leaving it running for no apparent reason.

There were three main themes that emerged from our analysis. Firstly, we were interested in what researchers call the 'domestication' of the technology (e.g. Berker et al.: 2006) – how it fits into the routines of everyday life. This means looking at why technologies are purchased, where the equipment is kept, when and how it's used, and who's in charge of it. We found that, despite the ease and affordability of video, people tended to do many of the same things they used to do with home movies: they mostly recorded the 'front stage' activities of family life (special occasions, holidays, birthdays, celebrations) rather than the mundane 'back stage' (eating breakfast, going to the bathroom).

Our participants had high expectations and fantasies about what they were going to do with the camera, which mostly never materialised. This was partly, as one of them put it, because 'life got in the way': the realities of busy family life made these aspirations impossible. However, it was also because there wasn't much motivation to do anything more. What most of them wanted to do was simply to document family life, and few were interested in anything beyond this. Only a couple of them learned to edit (despite us offering support); and many of them did not even look back at what they had recorded or show it to anyone outside the household.

However, this is not to imply that home video-making is necessarily banal or conservative, as some have suggested. The second theme in our analysis was to do with the emotional, subjective dimensions of this practice: why people do it, and what it means for them. We found that video-making could play important functions in terms of a sense of security and belonging, and in terms of memory. In our interviews, we explored the fantasies and fears that come into play when seeing yourself on screen (such as the fear of exposure), and when you are behind the camera (the discomfort at being removed from the action).

We also explored the longer-term dimensions of the process. Many of our participants were consciously making videos for the future: they wanted to archive their memories for posterity, as a way of overcoming the feelings of passing time (their children growing up), and the sense of loss that they would experience in years to come. Video would both feed and allay the nostalgia that they anticipated they would feel. As such, they didn't necessarily feel they had to watch their videos now: having them stored in a shoe-box under the bed or a folder on their computer for later viewing might offer them a defence against the passing of time, and even a sense of a consistent and coherent identity.

Our third theme was to do with learning. We were interested in how people learnt to use the technology – which was generally a matter of trial-and-error rather than systematic application, let alone reading the instruction manual. We also explored how people learned the 'language' of the medium – for example, how to compose and frame shots, and how to combine them into meaningful sequences that other people might want to watch. These are important dimensions of 'media literacy' that have been largely ignored.

Here again, the question of motivation was crucial. Our participants didn't want to become movie directors, or even to make 'films'. By and large, all they wanted was to keep a record; and what they liked about video was that it made it fairly easy to do this. In their recording, they favoured a naturalistic approach, without artifice and deliberation: setting things up specially, or trying to be 'arty', would contradict this. Furthermore, very little of what they did made any reference to mainstream media. There were occasional parodies and *hommages* – we had versions of *Jaws* and *Lost* and *Property Ladder* – but generally home video was not perceived as having anything to do with what you would see on TV. It was not a challenge to dominant modes of cultural production, or a replication of them: it was something different entirely. The few instances where it became more ambitious occurred where there was a sense of audience – particularly of distant family members, and occasionally peers. In these instances, there was a need to make a video that would be 'watchable' – but in most cases, this was seen to be unnecessary.

As this implies, home video-making is largely a mundane and banal activity. However, this should not be a reason for criticism or regret. On the contrary, this is its power. In the terms of the sociologist Pierre Bourdieu (1990), it is a popular aesthetic, a popular cultural practice: it's not about stepping outside the everyday (as with 'high art'), but rather remaining in the everyday. This is perhaps what also makes it difficult to research – a difficulty that caused us much

pain as we worked our way through hours of material. For us, the videos were boring because they were meaningless – we did not really know the people or the context. For our participants, they were often intensely meaningful, or might prove to be so in the future; although that meaning was not something we could simply read off the screen.

VI. Power to the people?

So what are the consequences of this apparent proliferation of non-professional media making? Are we seeing a process of democratisation, with ordinary people seizing control of the means of production? Is it generating genuine alternatives to mainstream media? Or is it just a trivial pastime, that doesn't have anything much to do with mainstream media, let alone change it? Is it symptomatic of a more general collapse into the society of the simulacrum, where all we have is mediated representations, and reality has disappeared? Or is it part of a surveillance society, where cameras are everywhere and everything we do is being recorded, where everything is performance?

Our research doesn't support the view that DIY media represents a revolution, although it does suggest that digital video may be opening things up in a way that cine-film and Super 8 generally didn't – not least because of the cost. What we may be seeing is greater diversity, and the emergence of different forms of self-representation that were less possible before – although that very diversity makes it difficult to generalise about what it all means, not least socially or politically. This is even more the case when we look beyond the amateur and the domestic, to consider the wider range of non-professional practices I have mapped out above.

Ultimately, we need to resist the temptation to overstate, to romanticise, and to over-politicise these developments. It is important to avoid grandiose claims, and to look much more carefully at the mundane, everyday realities of media use – however unglamorous and unexciting they may appear.

References

Becker, Howard S. (1982): Art Worlds Berkeley, CA: University of California Press.

Berker, Thomas/Hartmann, Maren/Punie, Yves/Ward, Katie (eds.) (2006): Domestication of Media and Technology, Maidenhead: Open University Press.

Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Castel, Robert/Chamboredon, Jean-Claude/Schnapper, Dominique (1990): Photography: A Middle-Brow Art, Stanford, CA: Stanford University Press.

Buckingham, David (2010): Skate perception: self-representation, identity and visual style in a youth subculture, https://www.academia.edu/679738/Skate_perception_self-representation_identity_and_visual_style_in_a_youth_subculture (last access: 01 September 2018).

Buckingham, David/Willett, Rebekah (eds.) (2009): Video Cultures: Media Technology and Everyday Creativity, London: Palgrave.

Buckingham, David/Willett, Rebekah/Pini, Maria (2011): Home Truths? Video Production and Domestic Life, Ann Arbor, MI: Michigan University Press.

Finnegan, Ruth (1989): The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town, Cambridge: Cambridge University Press.

Gauntlett, David (2011): Making is Connecting, Cambridge: Polity.

Jenkins, Henry/Ford, Sam/Green, Joshua (2013): Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture, Cambridge, MA: MIT Press.

Keen, Andrew (2007): The Cult of the Amateur, London: Nicholas Brealey.

Leadbeater, Charles/Miller, Paul (2004): The Pro-Am Revolution, London: Demos.
Stebbins, Robert A. (1992): Amateurs, Professionals and Serious Leisure, Montreal: McGill-Queens University Press.

Sandra Schön/Eva-Maria Hollauf

Kreatives Denken und Handeln in Makerspaces fördern Eine europäische Initiative setzt auf die gemeinsame Entwicklung von sozialen Innovationen in Makerspace-Umgebungen

Beitrag online im Ressort Praxis unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1152

Abstract

Mülleimer, die sich bedanken und Fahrräder, die Bäume bewässern: Das H2020-Projekt DOIT möchte Impulse für die gezielte Unterstützung jugendlicher Kreativität setzen. Sandra Schön und Eva-Maria Hollauf thematisieren – passend zu unserem Schwerpunkt – die Rolle von kreativem Denken und Handeln in Makerspaces. Sie stellen dabei die bemerkenswerte europäische Initiative *DOIT* vor, die auf die gemeinsame Entwicklung von sozialen Innovationen angesichts von jugendlicher Krea(k)tivität abzielt.

Fostering creative thought and action in makerspaces – a European initiative relies on the joint development of social innovations in makerspace environments. Dustbins thanking you and bikes watering the trees: the H2020 project *DOIT* aims to encourage targeted support of young people's creativity. Fitting our focus, Sandra Schön and Eva-Maria Hollauf address the role of creative thought and action in makerspaces, introducing the impressive European initiative *DOIT* that aims for a joint development of social innovations through young people's creativity.

I. Kreativität und soziale Innovation fördern durch Maker-Aktivitäten zum Weltverbessern

Mit dem europäischen Projekt *DOIT Entrepreneurial Skills for Young Social Innovators in an Open Digital World* wurde im Oktober 2017 ein neues Vorhaben ins Leben gerufen, welches die Entwicklung und Erprobung innovationsfördernder Methoden ermöglichen soll und damit neue Impulse für die Erziehung zu kreativem Denken und Handeln setzen soll.

DOIT verfolgt dabei den Ansatz, dass Kinder und Jugendliche von 6 bis 16 Jahren konkrete soziale Innovationen entwickeln. Es geht darum, in Teamarbeit und auch im Austausch mit Erwachsenen, gemeinsam kreative Lösungen für soziale Herausforderungen zu finden. Themenstellungen können dabei beispielsweise „Unsere Stadt wird fit!" oder „Der Park wird sauber" sein, für die konkrete Lösungen und Produkte entwickelt werden.

Kreativität wird gemeinhin als die Fähigkeit verstanden, in neuen, ungewöhnlichen Bahnen zu denken und außergewöhnliche Dinge oder Lösungen zu schaffen. Neugierde, Flexibilität und Imagination sind hier unter anderem Grundlagen, die zu kreativen und innovativen Ergebnissen führen (vgl. Yetti/Azizah 2017: 400). Kreativität ist dabei auch eine Fähigkeit, welche

für unternehmerisches Denken und Handeln als konstitutiv erachtet wird (Eurydice Report 2017: 80ff). Für die Schaffung von konkreten innovativen Ideen und Lösungen muss ein Rahmen geschaffen werden, der Kreativität zulässt. Eine Frage ist hierbei, inwieweit solche Prozesse didaktisch planbar sind (vgl. Schmoelz 2016: 114).

DOIT setzt dazu auf eine offene Umgebung, in der durch Kollaboration, Austausch und konkrete soziale Herausforderungen ein kreativitätsfreundliches Klima entsteht. Es wird auf Lernräume und Arbeitsweisen gesetzt, die das gemeinsame Arbeiten unterstützen und gleichzeitig auch die Nutzung von digitalen Technologien erlauben, nämlich Werkstätten, bei denen auch Computer, 3D-Drucker und Elektronikbauteile zur Verfügung stehen – sog. *Makerspaces* (Vgl. Schön, Ebner & Kumar 2014; Schön, Ebner & Narr 2016, vgl. Abbildung 1). Dass zu den Bestrebungen der Maker-Bewegung auch die Arbeit an sozialen Innovationen gehört (Unterfrauner/Voigt 2017), zeigt sich u. a. auch an den Repaircafes, Upcycling-Projekten und weitere Projekte rund um gesellschaftliches Engagement.

Abb. 1: DOIT begleitet die unternehmerische und innovative Reise von Kindern: Ideen sollen gefördert und Erfahrungen ausgetauscht werden.

Die Aktivitäten haben somit das Ziel, die Kreativität der Kinder zu entfalten und deren Entwicklung zu unterstützen. Durch die offene Aufgabenstellung, das kooperative und interaktive Arbeiten in einer Werkstatt sowie das zu entwickelnde DOIT-Vorgehen wird Raum für eigene Ideen geschaffen.

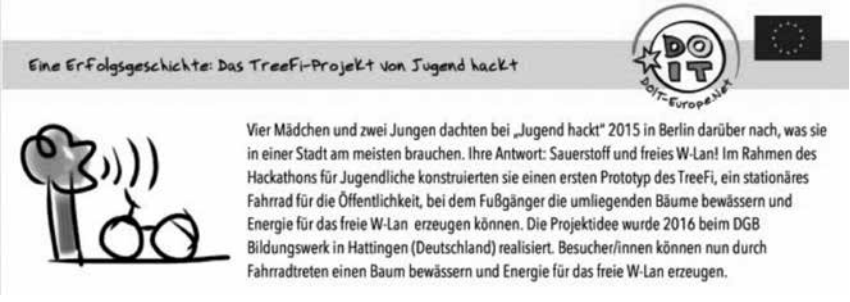
II. Ausgewählte angestrebte Ergebnisse

DOIT wird Materialien und Methoden zur kollaborativen Gestaltung von sozialen Innovationen in *Makerspace*-Settings entwickeln, die Kinder und Jugendliche adressieren wie auch alle, die entsprechende Aktivitäten unterstützen möchten (sog. „Facilitators", also z. B. Lehrerinnen und Lehrer, *Makerspaces* oder auch ältere Jugendliche). Alle Materialien werden dabei als offene Bildungsressourcen verfügbar sein (kurz OER für „Open Educational Resources", vgl. Schaffert/Geser 2008, Ebner/Schön 2016). Ein Beispiel von möglicherweise Tausenden Ideen, die in DOIT weiterentwickelt werden könnten, wäre der Gute-Taten-Zähler (siehe Abbildung 2):

Abb. 2. Was habe ich heute schon Gutes getan? Der Gute-Taten-Zähler. Ein Beispiel für ein konkretes Projekt, das im Rahmen der DOIT-Aktivitäten entwickelt wurde (umgesetzt mit dem Makey-Makey-Kit, einem Computer und einem Scratch-Programm).

In elf Pilotregionen werden daher die Methoden und Materialien eingesetzt und Erfahrungen damit gesammelt. Parallel wird insbesondere für ältere Jugendliche, die über ausreichend Englischkenntnisse verfügen, eine europäische Plattform entwickelt, die den Austausch von Ideen und Erfahrungen ermöglichen soll. Gerade im dritten Jahr des Projekts wird es auch verstärkt darum gehen, in allen Praxisregionen Weiterbildungen und einen englischsprachigen Online-Kurs anzubieten.

Mittel- und langfristig soll DOIT auch dabei unterstützen, die europaweite Aufmerksamkeit auf die frühe Erziehung zum unternehmerischen Denken und Handeln zu lenken, die dabei allerdings nicht auf die Förderung von jugendlichen Unternehmerinnen und Unternehmern abzielt, sondern vielmehr die nächste Generation dazu befähigen und ermutigen soll, im Hinblick auf soziale Herausforderungen und zunehmende Digitalisierung kreative Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Dazu werden zum Beispiel zahlreiche Erfolgsgeschichten auf der DOIT-Webseite vorgestellt und über die unterschiedlichen Social-Media-Kanäle verteilt (siehe Abbildung 3). Im Projekt DOIT wird auch versucht, die unterschiedlichen europäischen



Stakeholder einzubinden und gemeinsame Strategien zu entwickeln.

Abb. 3. Das TreeFi-Projekt von Jugend hackt als Beispiel für eine der Erfolgsgeschichten rund um (digitale) soziale Innovationen von Kindern und Jugendlichen, die DOIT teilen wird.

III. Österreichische und deutsche Projektpartnerinnen und -partner

Insgesamt arbeiten europaweit 13 Projektpartner im DOIT-Projekt. Österreich ist dabei mit der *Salzburg Research Forschungsgesellschaft* als Projektkoordinator und dem *Zentrum für soziale Innovation* als Partner prominent vertreten und spielt so eine wichtige Rolle für die Konzeption und Durchführung des Projekts. Inhaltlich sind die beiden Partner auch für die Umsetzung und Begleitung österreichischer Pilotaktivitäten verantwortlich. In Deutschland wird die Umsetzung der Pilotaktivitäten vom Verein *Mediale Pfade* übernommen, dessen Konzept eines Jugend-Hackathon mit dem Namen „Jugend hackt" und dem Motto „mit Code die Welt verbessern" auch außerhalb Deutschlands – u. a. in Linz, Zürich und Tokyo – durchgeführt wurde. Zu den weiteren Partnerinnen und Partnern im Projekt gehören u. a. die Waag Stiftung aus Amsterdam, einem europäischen Vorreiter zur *Maker Education* und die Lego-Tochter *Capital of Children* (Dänemark) sowie weitere *Makerspaces*, *Fablabs* und international tätige Netzwerkorganisation zu (Social) Entrepreneurship. Schon bei der Projektanbahnung haben zudem mehr als 80 Organisationen dem Projekt ihre Unterstützung angeboten – in Österreich beispielsweise die Virtuelle PH für die Umsetzung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer.

Quellen

BMB, Bundeministerium für Bildung (2017): Schule 4.0. – jetzt wird's digital, online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/schule40/index.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ebner, Martin/Schön, Sandra (2016): Die Öffnung der Bildungsmaterialien als digitale soziale Innovation für die Wissensgesellschaft von morgen, in: Digitale Bildungslandschaften. Scheer, A.-W., Wachter, C. (Hg.) IMC AG, Saarbrücken, 202–213, online unter: https://tinyurl.com/ycy8t9ue (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Eurydice Report (2017): Entrepreneurship Education at Schools in Europe. European Commission, online unter: https://www.na.org.mk/tl_files/docs/eplus/eurydice/2016pub/195EN.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schaffert, Sandra/Geser, Guntram (2008): Open Educational Resources and Practices, in: eLearning Papers, 7, Februar 2008, online unter: https://pdfs.semanticscholar.org/5af7/61c8cd1eb76ac4e36b760e779ee22aef9370.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schön, Sandra/Ebner, Martin/Narr, Kristin (Hg.) (2016): Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten. Gedruckt: ISBN 978-373-923-65-82, Norderstedt: Book on Demand, online unter: via https://bit.do/handbuch (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schön, Sandra/Ebner, Martin/Kumar, Swapna (2014): The Maker Movement. Implications of new digital gadgets, fabrication tools and spaces for creative learning and teaching, in: eLearning Papers, 39, July 2014, pp.14–25, online unter: https://www.researchgate.net/publication/263655746_The_Maker_Movement_Implications_of_new_digital_gadgets_fabrication_tools_and_spaces_for_creative_learning_and_teaching (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schmoelz, Alexander (2016): Ernsthafte Spiele als Anlass für Ko-Kreativität? in: Haag, Johann/Weißenböck, Josef/Gruber, Wolfgang/Freisleben-Teuscher, Christian F. (Hg.): Game Based Learning. Dialogorientierung & spielerisches Lernen analog und digital, Brunn am Gebirge: IKON, 107–118, online unter: https://tinyurl.com/y98uv3qs (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Unterfrauner, Elisabeth/Voigt, Christian (2017): Makers' ambitions to do socially valuable things. The Design Journal, 20 (Sup1), 3317–3325, online unter: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14606925.2017.1352835 (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Yetti, Elindra/Azizah, Sarah Aulia (2017): Improved Creativity in Early Childhood through Entrepreneurship Education, in: Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 58, 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE-16), 399–403, online unter: https://tinyurl.com/yd54wyrl (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Alessandro Barberi

Cut! Von der Praxis der Grammatologie: Skripturalität in David Finchers SE7EN (1995)

Beitrag online im Ressort Kultur/Kunst unter https://www.medienimpulse.at/articles/view/1142

Abstract

Alessandro Barberi unterzieht David Finchers Serial-Killer-Film *SE7EN* (1995) einer eingehenden praxeologischen und grammatologischen Analyse und zeigt so, dass selbst ein (fehlender) Querstrich auf der Leinwand zwischen Sinn und Wahnsinn bedeutsam ist. Dabei ist es vor allem das Paradigma der Hand, der Handarbeit und der Handschrift, das es möglich werden lässt, vom Titel weg und im ganzen Film auf der Leinwand eine Theorie der Handlungsorientierung zu isolieren, die medienpädagogisch von Bedeutung ist.

Cut! On the practice of grammatology: Scripturality in David Fincher's SE7EN (1995). Alessandro Barberi submits David Fincher's serial killer film *SE7EN* (1995) to a detailed praxeological and grammatological analysis, showing that even a (missing) dash on the screen may be significant for reason and madness. Here, it is mainly the paradigm of the hand, of manual work and handwriting that allows us to isolate a theory of action orientation that is significant for media education, starting with the title and across the whole film on screen.

für Georg Schmid

Das Kino ist ein Blick, der unseren ersetzt,
um uns eine Welt zu geben, die unseren Wünschen entspricht […]/
le cinéma est un regard qui se substitue au nôtre
pour nous donner un monde accordé à nos désirs.
Michel Mourlet: Sur un art ignoré
(1959 – Nr. 98 der Cahiers du cinéma)

das kino beruht
wie das christentum
nicht auf einer historischen wahrheit/
es erzählt uns eine Geschichte
und sagt uns
ab sofort: glaube

le cinéma
comme le christianisme
ne se fond pas
sur un verité historique/
il nous donne un récit
une histoire
et nous dit
maintenant : crois
Jean Luc-Godard: Histoire(s) du cinéma (1998)

Vorspann/Titelsequenz von SE7EN
online unter: https://www.youtube.com/watch?v=FD7w2l88dl8/ (letzter Zugriff: 01.09.2018)

Abb. 1: Drei Filmposter zu SE7EN, Quelle: New Line Cinema/Warner Brothers

I wanna fuck you like an animal
I wanna feel you from the inside
I wanna fuck you like an animal
My whole existence is flawed
You get me closer to God
Through every forest, above the trees
Within my stomach, scraped off my knees
I drink the honey inside your hive
You are the reason I stay alive.
Nine Inch Nails: Closer (Precursor),
Album: The Downward Spiral (1994)

Lang ist der Weg und beschwerlich,
der hinaus ins Licht führt aus der Hölle. –
Long is the way,
And hard that out of Hell leads up to light.
John Milton: Das verlorene Paradies/
Paradise Lost

1. Prequel(s) – Von Serien und Mördern im Film

In the beginning
The Lord made the Earth
The Heavens the hills and the seas
Then He created
The sun and the stars
The land the blue the trees.

He made all creatures
That lived in the earth
And taught them to live by His plan
Then as He rested
The Lord sanctified
The Seventh day for man.
The Statler Brothers: In the Beginning,
Album: In the Holy Bible: Old Testament (1975)

Das wird ganz sicher kein Happy End geben. […] –
This isn't going to have a happy ending.
Detective William Somerset/Morgan Freeman

Neben Jonathan Demmes *The Silence of the Lambs* (1991) zählt David Finchers *SE7EN* (1995) zu den ästhetischen Meisterwerken einer Filmgattung, die im Kriminaldispositiv der Moderne am Ende des ausgehenden 20. Jahrhunderts dem (verbrecherischen) Anderen der (gesetzlichen) Normalität in der pathologischen Brutalität des Serienmordes buchstäblich auf der sich verspurenden Spur sind. Nach Hitchcocks *Psycho* (1960) oder auch John Carpenters *Halloween* (1978) – um hier nur zwei standardsetzende frühere Genrebeispiele zu geben – setzt am Beginn der 1990er Jahre etwa mit Rémy Belvauxs *Man Bites Dog* (1992), Oliver Stones *Natural Born Killers* (1994) oder John Amiels *Copycat/Copykill* (1995) ein Serial-Killer-Boom in der Filmgeschichte ein, der von *SE7EN* (Fincher 2011) über Mary Harrons *American Psycho* (2000), Tarsem Singhs *The Cell* (2000), Patty Jenkins *Monster* (2003), Bruce A. Evans *Mr. Brooks* (2007) bis zu den Fernsehserien *Dexter* (2006–2013) oder *Hannibal* (2013–2015) reicht, um hier nur einige wenige zu nennen (vgl. die Liste von Serial-Killer-Filmen auf Wikipedia, online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Serial-Killer-Filmen). David Fincher selbst ist in jüngerer Zeit dem Genre mit *Zodiac* (2007) genauso treu geblieben, wie mit *The Girl with the Dragon Tattoo* (2011), einem Remake des ersten Teils der schwedischen Verfilmung der Millenni-

um-Trilogie (2009) von Stieg Larson (Basaran 2013). Im November 2017 lief auf Netflix die erste Staffel der Serie *Mindhunter*, welche die Geschichte der in diesem Zusammenhang äußerst wichtigen *Behavioral Science Unit* des FBI von den 1970er Jahren her aufrollt. Fincher war als Ececutive Producer beteiligt und führte bei den ersten und letzten beiden Folgen Regie.

Damit ist nur kursorisch auf einen cineastischen Raum verwiesen, in dem es permanent um die durchaus reale Grenzerfahrung von Normalität und Pathologie (Canguilhem 1974) geht und der absolute *Villain* in (s)einer extremen Form und dunklen Souveränität das Andere unserer Gesellschaften und Kulturen markiert, um uns aus dieser für Normalbürgerinnen und -bürger unmöglichen Position die physische Gewalt der Vernichtung im zivilen Raum vor Augen zu führen, indem er die Grenze von Leben und Tod überschreitet und somit symbolisch atavistische Macht akkumuliert. Das Es des Bösewichts sagt dabei alles über unsere symbolische und damit sublimierte Gewalt im Leben aus und bringt uns so in die Nähe der Erkenntnis und der Wahrheit, dass im Menschen und nur im Menschen eine teuflische Bestie lauert (Müller 2010; vgl. zum polizeilichen Hintergrund in den USA: Ressler/Shachtman 2001).

So ist – in den Romanen von Thomas Harris und den Verfilmungen von Michael Mann, Jonathan Demme, Ridley Scott et al. – schon Dr. Hannibal Lecter unser aller Lektor in Psychiatrie und Psychopathologie des Kannibalismus, heißt er doch vom Script weg in *Manhunter* (1986) tatsächlich *Dr. Lecktor* und trägt so – nach Lacan – mit seinem Titel den (akademischen) Herren- und Meisterdiskurs (S1) wie Dr. Mabuse oder Prof. Moriarty … der Verbrecher als *Homo academicus*, der *Homo academicus* als Verbrecher. Auch Finchers *John Doe* steht – als Herr Österreicher, Max Mustermann oder Otto Normalverbraucher – für unser aller Unbewusstes, nachdem klar sein könnte, dass die aristokratische Herren- und die bürgerliche Doppelmoral ihrerseits – nach Bourdieu klassenspezifisch – hochgradig *unmoralisch* ist und eine diesbezügliche „Amoralität" durchaus auch ethische Züge tragen kann, wenn sie etwa das Verlogene an elitären und repressiven Moralvorstellungen der Unterdrückung revolutionär aufsprengt. Diese Polarität kennzeichnet das Narrativ von *SE7EN* zutiefst, wodurch der gesamte Film nach wie vor als psychologische oder kultursoziologische Tiefenanalyse unserer Gesellschaften und Kulturen gefasst werden kann. Denn der Platzhaltername *John Doe* steht im angelsächsischen Raum spätestens seit dem 17. Jahrhundert für fiktive oder nicht identifizierte Personen und dabei auch für *Jedermann* (Hofmannsthal 2016).

2. Establishing Shot – Methodisches: Von der Schrift und dem Schreiben (concerning fr. écriture)

Here am I
Patiently waiting
Hoping and longing
Oh, how I yearn
Where are you?
Have you thought back time?
Will you remember?
Will you return?

I cover the waterfront
I'm watching the sea
Will the one I love
Be coming back to me?
Billie Holiday (mit Teddy Wilson): I Cover the Waterfront (1941)

Selbst Spuren die vielversprechend sind, führen gewöhnlich nur zu anderen Spuren.–
Even the most promising clues usually only lead to others.
Detective William Somerset/Morgan Freeman

Insofern sei von Beginn an methodisch – und in diesem Beitrag vor allem hinsichtlich der Skripturalität von und in *SE7EN* – in aller Kürze vorweggenommen, dass die Diskussionen und Rezeptionen der französischen Wissenschaftsgeschichte uns – etwa zwischen Jacques Derrida (1972, 1992) Pierre Bourdieu (1976) und Gilles Deleuze (Deleuze 1997a, 1997b) – vor Augen führen, dass es – auch und gerade in der Filmanalyse – einer Synthese von spurenfokussierender *Grammatologie*, spurenkontextualisierender *Praxeologie* und spurenanalytischer *Bildanalyse* im Sinne des Bewegungs- und Zeitbildes braucht. Dies liegt parallel zu den Übersetzungsmöglichkeiten des französischen Begriffs der *écriture*, der sowohl mit (grammatologischer) / Schrift/ als auch mit (praxeologischem/pragmatistischem) /Schreiben/ übersetzt werden kann (Certeau 1991).

So stehen schon Titel, Schriftart und Design der fünf Buchstaben von /*SE7EN*/ nicht in einem gesellschaftlich neutralen Raum reiner ästhetischer Formen, sondern wurden ganz konkret vom grandiosen Grafikdesigner und Titelsequenzspezialisten Kyle Cooper (Gibson 2004) für diese Produktion entworfen und umgesetzt, was ob des Erfolges für den Aufbau seiner Firma *Prologue Films* keinen Nachteil bedeutete (vgl. für eine Zusammenstellung all der von ihm produzierten Titelsequenzen: http://www.prologue.com/projects#titles). Kurzgefasst: Bis zu einem Buchstaben, einem (fehlenden) Querstrich oder einem Interpunktionszeichen in einem Filmtitel sind es die ästhetischen Formen und praktischen Gestaltungen konkreter Akteurinnen und Akteure, die selbige in einem gegebenen Produktionsfeld (Marx/Bourdieu) herstellen und medial spezifiziert mit Bedeutung aufladen. Die Derridasche Grammatologie kann so über dieses einfache Argument mit Bourdieus Praxeologie und Deleuzes Bildanalyse verbunden werden, da auch eine Letter in einer filmischen Titelsequenz in diesem Sinne als Bild hergestellt wurde und (film-)semiotisch *sichtbar* ist, eben *weil* sie unter bestimmten Produktionsbedingungen skizziert, modelliert, umgesetzt und damit *produziert* wurde. Insofern lässt sich auch das klassische Verhältnis von Sprache und Kino neuartig fassen (Metz 1977). Dabei ist *SE7EN* auch ein herausragendes Beispiel für die *mise en scéne* eines Investigationsdispositivs, indem es immer um die Wahrheit des Films bzw. die Wahrheit im Film geht (Ballhausen/Barberi 2013), wenn die *Histoire(s) du cinema* (Godard 1998) untersucht werden.

Wie im Folgenden gezeigt werden soll, kann gerade *SE7EN* als empirische Gegebenheit unter Beweis stellen wie die Buchstäblichkeit der Schrift und des praktischen Schreibens bzw. Lesens vom Script Andrew Kevin Walkers (Boone 2016; Walker 1992, 1994) und der Titelsequenz Kyle Coopers weg die gesamte Ästhetik des Films bestimmt. Sie ist es auch, die das Verhältnis der (identifizierbaren) Detectives David Mills und William Somerset zum (anonymen) John Doe und mithin das gesamte polizeiliche und kriminelle Dispositiv des Films und der in ihr inszenierten, verregneten Stadt durchzieht (zu einer näheren tropologischen Analyse der Perso-

nen in SE7EN vgl. Scott 2005). Skripturalität ist insofern in *SE7EN* aus medientheoretischer Sicht ein eminenter Handlungsträger: Denn Schreiben, Schrift und praktisch genutzte Schreibutensilien (Papiere, Stifte, Kugelschreiber, Bücher, Notizblöcke, Fotografien, Hefte, Schreibmaschinen, Computer etc.) spielen auch in den *minor details* der Stadtinszenierung eine eminente Rolle, um die permanente Präsenz der Zahl *Sieben* zu stützen und zu verlängern. Denn nicht zuletzt begleiten wir William Somerset buchstäblich vom Anfang bis zum Ende durch die letzten sieben Tage seiner Polizeikarriere, was nach dem amerikanischen Rentensystem auch bedeutet, dass er 67 Jahre alt ist und bald 70 sein wird. So übersteigt ob dieser breiten semiotischen Aufladung der *Sieben*, deren Bedeutung fast schon mythische Qualität besitzt, durch die Multiplizität der kinematografischen Verfahren das rein Individuelle, wie auch Valerie Allen festgehalten hat:

> The repeated motif of the number seven in minor details (Somerset's dinner date with Mills and his wife Tracy and Doe's delivery of the head-in-the-box are both scheduled for seven o'clock) persistently reminds the viewer of a pattern larger than any individual that draws to completion. (Allen 2010: 1152)

Dabei wird bereits in der einschneidenden Schriftsetzung des Filmtitels *SE7EN* eine diabolische Umkehr eingeschrieben, die am Schluss auch vom Abspann auf den Punkt gebracht wird. Denn erst ganz am Ende wird der Name und die Identität des Schauspielers Kevin Spacey – der den John Doe, den Jedermann spielte – allererst *sicht-* und *lesbar* und die skripturale Kaskade der *Credits* läuft – den üblichen Seh- und d. h. Lesegewohnheiten diametral entgegengesetzt – verkehrt herum von oben nach unten über die Leinwand, um David Bowies verstörendes *The Heart's filthy Lesson* zu unterlegen …

3. Title – Semantische Mehrdeutigkeiten: die fünf Titelgrafeme von SE7EN

Speaking of happiness
Where did it ever go
Did it leave with your caress
And the tenderness I used to know

Or is it right before my eyes
Like a blessing in the skies
Speaking of happiness
Why don't we try it one more time.
Gloria Lynne: Speaking of Happiness,
Single (1966)

Verrecke Dante, verdammte dichtende Schwuchtel,
verdammtes Stück Scheiße, fuck you […] –
Fucking Dante, goddamn, poetry-writing faggot,
piece of shit, motherfucker […]
Detective David Mills/Brad Pitt

Im *Script* von *SE7EN* und dann vom Vorspann weg findet sich ein polysemantisch besetztes Paradigma des filmischen und/als skripturalen *Schnitts*, das die düstere, apokalyptische und schneidende Härte von Finchers Ästhetik schon in der Buchstäblichkeit des Titels unterstreicht. Denn das auch im Marketing zum Film breit verstreute Ausschreiben und Einschneiden der Zahl Sieben /7/ anstelle des /V/ markiert von Beginn an die traditionell zwischen dem Positiven und dem Negativen pendelnde ethische Umkehrung des Guten (die göttliche Moral) in das Böse (die diabolische Amoral). Dabei bricht dieser teuflische und zerfetzende skripturale Grundton (für die Rezipientinnen und Rezipienten auf den bzw. im ersten Blick *unbewusst*) mit der numerologischen Denotation der ausgeschriebenen Zahl /SEVEN/ ein, um die fünf Lettern des Titels von Beginn an in die semantische Spannung von vornehmlich *drei* Interpretationsebenen zu stellen, die alle bis hin zum dunklen und weltverkehrenden Ende des Films syntagmatisch durchgearbeitet werden.

Denn in den fünf Grafemen des englischen /*SE7EN*/ bündeln sich *erstens* die symbolische Bedeutung der Zahl Sieben (Seven), die als vierte Primzahl in verschiedenen Kontexten immer wieder mit dem Phänomenbereich des Tabus und des Tabubruchs verbunden wurde und unter anderem im biblischen Schöpfungsmythos für die Zeit einsteht, die Gott zur Schaffung der Welt benötigte. Die Buchstaben des Titels markieren dabei auch – für den gesamten narrativen Filmverlauf – den semantischen Streuungsraum der sieben Todsünden im religionssoziologischen (und damit christlich-theologischen) Aufeinanderprallen von (amerikanischem) Protestantismus/Puritanismus und (europäischem) Katholizismus und nehmen die gesamte Handlung vorweg (Weber 2010). So werden in eben dieser Filmhandlung die vom Titel vorgegebenen Todsünden an (fünf der) sieben Tatorte(n) in dunkelroter Schrift vorgefunden und symbolisieren mithin eine Anklage hinsichtlich der Sündhaftigkeit der „normalen" Welt, in der etwa die Schönheit eines Models in den Hochmut und die Eitelkeit (*PRIDE*) kippt:

Abb. 1: David Fincher, SE7EN – TC: 01:33:26.893

Dieses Schriftparadigma setzt sich beispielsweise auch auf einer Tafel im Großraumbüro der Polizei um (wobei das kleine Büro von Mills und Somerset die Nummer /714/ trägt), wo die sieben Todsünden mit Kreide *angeschrieben* und – eine nach der anderen – quer *durchgestrichen* werden (was auf dem Filmposter mit sieben roten Schrägstichen von rechts oben nach links unten durch die ausgeschriebenen Todsünden vorweggenommen wurde):

Abb. 2: David Fincher, SE7EN – TC: 01:01:54.920

Dabei stehen auch diese Quer- oder Durchstriche an der Tafel für ein vom Titel vorgegebenes semantisches Pendeln und Oszillieren von Gut und Böse, weil der Serienmord erst genau dann zum Abschluss kommen wird, wenn der sündhaften Stadt und ihrer untergehenden Kultur nachgewiesen wurde, auch theologisch und ethisch für jede der sieben Todsünden ein evidentes und leibhaftiges Beispiel zu liefern. Im Übrigen hatte der Drehbuchautor Andrew Kevin Walker, der am Beginn einen Chameo-Auftritt als Leiche hat, freilich New York im Sinn, was am Set indes bis auf einen einzigen – wiederum schriftlichen – Hinweis (die roten Lettern von /New York Pizza/ am Hollywood Boulevard bei TC: 01:05:13.576) aus dem Produktionsfeld geschoben wurde. Die *Location Scouts* liefen dabei durch Kalifornien, wo *SE7EN* dann auch abgedreht wurde. So steht das Set der „Engelsstadt" Los Angeles – und am Ende der kalifornische Teil der Mojave-Wüste auf der *West Avenue I* bei der Gemeinde Lancaster – in dieser finsteren und verregneten Inszenierung für jede (mittelalterliche oder moderne) Stadt, in der die Angst regiert (Hill 2010; Macek 1999) und die nicht von Ungefähr an Ridley Scotts *Blade Runner* (1982) erinnert (Fincher 1996: 84).

Dabei zieht sich der blutrote Faden des serienmörderischen Schreibens der *Sieben* in folgender Reihenfolge als beschriftete Serie der Todsünden durch die (ersten fünf) Fälle und Tatorte:

- Gluttony – (lt. *gula*) – Völlerei (Gefräßigkeit, Maßlosigkeit, Selbstsucht)
- Greed – (lt. *avaritia*) – Geiz (Habgier, Habsucht)
- Sloth – (lt. *acedia*) – Faulheit (Feigheit, Ignoranz, Trägheit des Herzens)
- Pride – (lt. *superbia*) – Hochmut (Stolz, Eitelkeit, Übermut)
- Lust – (lt. *luxuria/fornicatio*) – Wollust (Ausschweifung, Genusssucht, Begehren)
- Envy – (lt. *Invidia*) – Neid (Eifersucht, Missgunst)
- Wrath – (lt. *ira*) – Jähzorn (Wut, Rachsucht)

In diesem Sinne wurde dem Schriftzug /seven/ im Rahmen der Produktion etwa auf Filmpostern die rote Grafemkette /IIII II/ zugeordnet. Anton Bucher hat übrigens jüngst die Psychologie der sieben Todsünden eingehend untersucht (Bucher 2012) und jene, die es mit John Doe wissen sollten, haben aktuell eine Internetseite zu den sieben Todsünden eingerichtet (Katholische Kirche – Erzdiözese Wien). Ausgehend von diesem psychologischen und theologischen Hintergrund (vgl. auch Licht 2000) ist es für das Dispositiv der Investigation in *SE7EN*

entscheidend, dass Detective Somerset – ganz im Gegensatz zu Detective Mills – auf mehreren Ebenen mit (skripturalen) Insignien der Bildung – nach Bourdieu „Bildungskapital" – ausgestattet ist, die es ihm ermöglichen, sich dem „Wahnsinn" John Does soweit zu nähern, dass er dessen dämonische „Rationalität" erfassen kann. So wird er bereits zu Beginn mit den *establishing shots* in seiner Wohnung mit einem Schachspiel, Büchern und einem Schreibstift ausgestattet, den er als symbolische Waffe gegen das Böse mit sich trägt wie die Polizeimarke und ein Klappmesser, das er an bezeichnender Stelle auch am Ende zum wiederholten Male ausklappen wird. Somerset trägt dabei – wie Columbo – einen Trenchcoat aber *keine* dienstliche Schusswaffe. Um Mills katholische „Rationalität" zu erläutern sucht er – akustisch umrahmt von den musikalischen Formen des klassischen Zeitalters der Aufklärung (Cassirer 2007) mit Johann Sebastian Bachs *Air* aus der Orchestersuite Nr. 2 in der Interpretation von Karl Muchinger mit dem Stuttgarter Kammerorchester (vgl. Fahy 2003) – für den jüngeren und unerfahrenen Mills die *Parsons Tale* als erweiterten Teil der *Canterbury Tales* (Chaucer 1982), die *Divina Commedia* (Dante 2001) und ein nicht näher bestimmtes *Dictionary of Catholicism* nächtens und (fast) allein – auch pokerspielende Nachtwächter haben Kultur – in der Polizeibibliothek heraus. Dantes *Divina Commedia* erscheint hier auf der Leinwand – und Ähnliches gilt für die Ausgabe der *Canterbury Tales* – in der wissenschaftlich in der Dante-Forschung nicht allzu sehr geachteten Ausgabe von Dorothy Sayer und Barbara Reynolds (vgl. Burt 2008: 40 und Dante 1962):

Abb. 3: David Fincher, SE7EN – TC: 00:27:27.813

Dennoch fungieren diese Bücher als Symbole für Somersets (Mills überlegenes) Wissen, wobei die Bibliothek als Ort der Lektüre auf mehreren Ebenen einen Streuraum für das Paradigma der Skripturalität als *Spur* (fr. und engl. *trace*) markiert. Denn Dantes *Divina Commedia* kann selbst als mittelalterliche Spuren-Bibliothek – und mithin als Archiv – begriffen werden und auch John Doe legt mit seinen Notizbüchern eine *library of clues* an. Jeremy Tambling hält deshalb in diesem Zusammenhang fest:

> Dante's text is a Medieval library, an archive with entries to everything relevant to a Eurocentric imagination of 1300, full of clues to the Medieval universe, just as Doe's apartment, when it is broken into by the police, is like the library in its proliferation of clues. (Tambling: 295)

Daher ist Somersets mehrfache Verbindung zur Schrift und zu Schriftmedien von großer Bedeutung, da er z. B. den Drucker der Polizeibibliothek nutzt, um auf Papier die (vereinfa-

chende) Visualisierung von Dantes *Inferno* für Mills, der parallel dazu mit einem leicht pornografischen Kugelschreiber in der Hand die Akten ungeduldig durcharbeitet, zu printen und in einen Briefumschlag zu stecken:

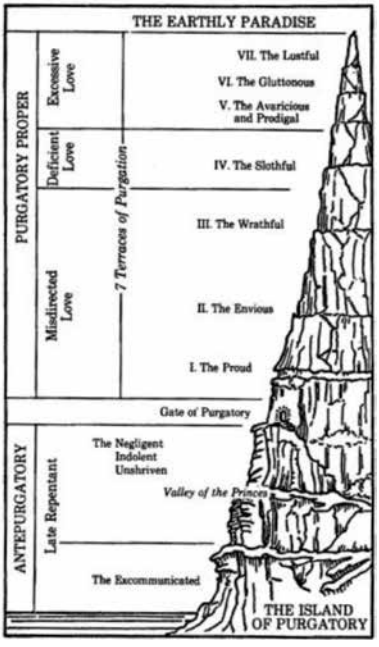


Abb. 4: The Earthly Paradise, Penguin Books

Abb. 5: David Fincher, SE7EN – TC: 00:29:00.781

Abb. 6: David Fincher, SE7EN – TC: 00:29:21.677

Demgegenüber bewirft Detective Mills die intellektuelle Komplexität von Dante mit fast allen möglichen amerikanischen Schimpfworten – das Wort /fuck/ kommt im ganzen Film über 70 mal vor – und scheint auf den ersten Blick nicht einmal mit den diesbezüglichen *Book Summaries* von *CliffsNotes* zu Rande zu kommen (vgl. aktuell Roberts 2017), die er in seinem Wagen auf den Beifahrersitz wirft, um sie später in seiner Schreibtischlade vor Somerset zu verstecken und mithin vor dem gebildeten und weisen, älteren Kollegen unsichtbar zu machen:

Abb. 7: David Fincher, SE7EN – TC: 00:30:24.323

Auf allen Ebenen kollidieren mithin im skripturalen Narrativ von *SE7EN* etwa über Dante (vgl. auch Morrison 2002) mittelalterliche und moderne Rechts- und Gerechtigkeitsvorstellungen. Deshalb konnte auch Valerie Allen festhalten, dass diese Anachronismen in *SE7EN* im Grunde keine sind, weil Dantes „Mittelalter" in dieser bzw. unserer skriptural fixierten Gegenwart eben – nicht zuletzt durch die symbolische Allgemeinheit von John Doe – nach wie vor präsent ist:

> The grim 'medievalism' operative in *Se7en* relates to present reality not as discrete historical era but as an unspeakable presence within, as the presence of a retaliatory justice that modern justice no longer allows itself officially to enjoy, as contempt for moral squalor denied by the *laissez faire* belief in personal choice. (Allen 2010: 1169)

Zweitens steht im Titel von /*SE7EN*/ die alliterative und fast differenzielle Doppeldeutigkeit von *Sehen* bei /SEEN/ und *Sünde* bei /SIN/ im objektiven Wahrnehmungsraum. Denn löscht man den Buchstaben bzw. die Zahl /7/ – die durch den fehlenden in Koninentaleuropa und Lateinamerika üblichen Querstrich an eine Schere erinnert – aus dem Titel, schneidet oder kratzt man ihn sozusagen aus, wird deutlich, dass es im semantischen Raum von *SE7EN* von Beginn an darum geht, was im Film für die Protagonistinnen und Protagonisten und im Kino für die Zuschauerinnen und Zuschauer an Sündhaftigkeit *sichtbar* (oder unsichtbar) gewesen sein wird. Haben wir nicht schon alle die sieben Todsünden gesehen? Sicher ist, wir werden alle die sieben gesehenen Todsünden gesehen haben (und sehen vielleicht doch nichts). Deshalb hat Alexander Böhnke hinsichtlich der schriftlichen Zeichenhaftigkeit des Titelgrafems /*SE7EN*/ luzide festgehalten:

> Der Titel verweigert sich einer rein phonologischen Lesart durch die Montage des Ideogramms und verweist somit auf die Ausdrucksmaterie. Wenn man das Ideogramm aus dem Titel löst, erhält man das Wort SEEN – wenn man dann noch die Länge des Vokals kürzt, ergibt das SIN. Das Partizip Perfekt von SEE verweist dann auf die dem Medium inhärente Zeitlichkeit. (Böhnke 2003: 14)

Eine Zeitlichkeit, deren Paradigma noch vor der Titelsequenz durch Somersets Metronom eingeführt wird. Die Mehrdeutigkeit von /SEE/ und /SEEN/ wird in der sich verspurenden Spurensuche von Mills und Somerset vor allem am Tatort des zweiten Opfers, des Anwalts Eli Gould (Greed/Geiz), sichtbar, den Doe gezwungen hat, sich – im Sinne eines Zitats aus der ersten Szene des vierten Akts von *The Merchant of Venice* (Shakespeare 2012) – ein Pfund Fleisch aus dem Leib zu schneiden. Der Killer hinterlässt dabei nicht nur den roten Schriftzug /GREED/ auf dem Boden, sondern umrandet auf einer Fotografie die Augen der Frau des Mordopfers mit roten Ringen und treibt die Polizisten damit in (s)ein paranoisches und panoptisches Blickdispositiv. Denn er lenkt die Investigation auf die Tatsache, dass nur diese Frau *sehen* kann, was die Detectives ohne sie *nicht sehen* können, auch wenn ihnen die roten Ringe um ihre Augen vor Augen stehen:

Abb. 8: David Fincher, SE7EN – TC: 00:19:23.621

Erst durch die Befragung dieser Frau wird klar, dass Doe am Tatort ein abstraktes Kunstwerk *umgedreht* hat, das in den Farben des gesamten Films gemalt wurde. Mit den Händen von Victor, dem dritten Opfer (Sloth/Faulheit), hat Doe Fingerabdrücke an der Wand hinterlassen,

die den Schriftzug /HELP ME/ ergeben, was erst durch die Spurensicherung – das Zimmer und der Streifen werden im Neonlicht dunkelblau – sichtbar wird. Insofern ließe sich der gesamte Wahrnehmungsraum von *SE7EN* auch im Sinne Foucaults und Deleuzes als ein Dispositiv aus Sag- und Sichtbarkeiten beschreiben (Foucault 1974), das in *SE7EN* serienweise schriftlich fixiert erscheint und mithin selbst – vor allem an den hochgradig inszenierten Tatorten – eine Art von *Tableu vivant* ergibt.

Abb. 9: David Fincher, SE7EN – TC: 00:19:16.113

Drittens schneidet die /7/ anstelle des /V/ von Beginn an in die Titelgrafeme von /*SE7EN*/ eine (diabolische) Drehung von fast 180 Grad in den Titel ein, die grammato- und d. i. mikrologisch vorwegnimmt, dass die Handlung und das Ende von *SE7EN* das Verhältnis von Gut und Böse grundlegend in Frage stellen und damit die Usancen des Genres umkehren werden. Jüngst hat Manon Steiner im Blick auf die 1960er Jahre nachdrücklich auf derartige Umkehrungen verwiesen, die auch tief in die soziokulturellen Reaktionsmuster der Moderne eingelagert sind. Denn von den Romantikern bis zur Jugendkultur von Rock oder (satanistischem) Heavy Metal ist eine solche (theologische) Umkehr(ung) mit der Subversion traditioneller Gesetzes- und Moralvorstellungen verbunden:

> Die Romantiker wiederum machten Satan durch Umkehrung von Gut und Böse zu einem positiv besetzten Rebellen, wie es schon einige Gnostiker der ersten Jahrhunderte taten. Dieses Prinzip fand Gefallen in der Jugendkultur der Sechzigerjahre, dessen Manifestation sich in der neuen Welt des Rock 'n' Roll breit machte. Auch dort wollte man sich nicht mehr fügen. Während Rockmusik für den Großteil der Gesellschaft eine Bedrohung darstellte, bedeutete sie für viele der damaligen Jugendlichen eine Art Erlösung. Mit freier Liebe, wildem Leben und lauter Musik kehrte der Teufel auf die Bühne der Welt zurück. (Steiner 2016)

Dieser Logik folgt auch *SE7EN*, ein im Stil der 1940er Jahre etwa über Büroeinrichtung und Kleidung in Szene gesetztes *Period Movie*, das gleichzeitig und vom Titel weg mit Dunkelheit, Regen und glänzendem Asphalt als *Film Noir* (Leow 2016) – und kurz nach dem Tod von Kurt Cobain – mit der Ästhetik von *Grunge* und dem Seattle-Sound aufgeladen ist. SE7EN verwendet damit die ästhetischen Formen einer den 1990er Jahren spezifischen Jugendkultur. Dies wirkte sich auch direkt auf die Farbgebung in der Kameraführung und im Setdesign aus, die

vor allem düstere Töne in Schwarz, Braun oder Beige auf die Leinwand brachten. Ein Umstand, den auch Roger Ebert in (s)einer frühen Rezension von *SE7EN* hervorgehoben hat (vgl. auch Siskel & Ebert 1995):

> Although the time of the story is the present, the set design suggests the 1940s; Gary Wissner, the art director, goes for dark blacks and browns, deep shadows, lights of deep yellow, and a lot of dark wood furniture. It rains almost all the time. (Ebert 1995)

Die „Lichter dieses tiefen Gelb" hellen die Kader allerdings erst auf, als die Detectives mit John Doe aus der regnerischen Stadt in die sonnenverbrannte Wüste fahren, um sich die Täter/Opfer von Neid (*envy*) und Jähzorn (*wrath*) zeigen zu lassen. Dies übrigens in einem Feld aus zahllosen Hochspannungsmasten, die ihrer Struktur nach mehrfach an die /7/ erinnern und die (An-)Spannung damit „elektrisierend" erhöhen und steigern. Dabei stellt die Verwendung der Röte des Rot einen buchstäblich blutroten Faden dar, der sich – oftmals schriftlich – durch die Inszenierung zieht (zur Farbgebung im Film vgl. das wunderbare Buch von: Marschall 2005). So kulminiert dieses Rot, das andernorts auch als /EVIDENCE/ auftaucht, im Hintergrund des Schriftzugs auf jener beigen Paketbox, die Detective David Mills postalisch von der Firma CROSSTOWN EXPRESS aus der Stadt in die Wüste zugestellt wird (zur Rolle und Funktion dieser Paketbox vgl. auch Morrow 2015 und Ponjavic 2015). Die Box trägt auf rotem Hintergrund den weißen Schriftzug: PLEASE/HANDLE WITH CARE/FRAGILE. Eine marginale Blutspur auf dieser Paketbox macht nach dessen messerscharfer Öffnung durch Somerset den Zuschauerinnen und Zuschauern langsam deutlich, dass John Doe in der roten amerikanischen Gefängniskleidung und – theologisch invertiert – von der brennenden Sonne umstrahlt wie von einem Heiligenschein am Ende jeder Detektion überlegen ist, weil er es war, der den *Final Cut* geschnitten hat. Am Ende ist das Paradies verloren. *Paradise Lost* (Milton 1986) …

Zurück zum Anfang: Denn das erste visuelle Auftauchen der fünf weißen Lettern von /*SE7EN*/ auf schwarzem Grund ist bereits ein Symbol für die Umkehrung des gewohnten Schriftbilds (Schwarz auf Weiß). Der Schriftzug ist dabei durch eine gebrochene, zerbrochene Modellierung des Schriftdesigns gekennzeichnet, die mit der Schere des Symbols /7/ das Paradigma des Ritzens, Kratzens, Schneidens, Einschreibens und *Cuttens* einführt und den Schriftzug von /*SE7EN*/ im nächsten Kader sofort mit den faszinierenden Notizbüchern von John Doe grundiert, die ihrerseits nach den ästhetischen Schriftvorgaben minutiös und in monatelanger liebevoller Arbeit von Art Director Clive Piercy und Designer John Sabel hergestellt wurden:

Abb. 10: David Fincher, SE7EN – TC: 00:04:36.485

Abb. 11: David Fincher, SE7EN – TC: 00:04:37.819

Seitlich sei angemerkt, dass auch die bibliophile DVD Platinum Edition von *SE7EN* wie eines der Notizbücher von John Doe gestaltet ist und ein wunderbares *Making Of* eben dieser Notizbücher inkludiert (Fincher 2001). Ausgehend von den Schriftzeichen in diesen Büchern eröffnet das erste kinematografisch wahrnehmbare Zeichen des Filmtitels *SE7EN*, der von Kyle Copper im *Grunge*-Stil so detailverliebt produziert und gescratched wurde wie der gesamte Vorspann, Buchstabe für Buchstabe eine paradigmatisch getrübte Ebene, die dann im gesamten Erzählverlauf und Set-Design von allen an der Filmproduktion beteiligten und an den verschiedenen Versionen des *Scripts* orientierten Akteurinnen und Akteure ganz konkret und praktisch auf die buchstäblich syntagmatische Ebene *projiziert* wurde. Dabei geht es durchwegs um eine Intransparenz der verwendeten Zeichen, wenngleich, wie Elisabeth Bronfen festgehalten hat, *SE7EN* trotz allem dem Humanismus – im Übrigen am wieder abgedunkelten Ende des Films genau um 07:01 p.m. – verpflichtet bleibt:

> So erweist sich der Kampf zwischen einer Semiotik, die von eindeutig bestimmbaren, transparenten Zeichen ausgeht, und einer, die auf der grundsätzlichen Trübheit des Zeichens besteht, als der eigentlich brisante Angelpunkt in dem von David Fincher in *Seven* durchgespielten humanistischen Projekt. (Bronfen 1999: 21)

Dabei ist das verwackelte und zerkratzte Layout der gewählten Schrift mit jedem *Cut* ein sich einritzendes Orientierungszeichen der Intransparenz einer psychisch depressiven und ethisch zerstörten Welt, die uns zu Beginn auch auf akustischer Ebene von *Nine Inch Nails* in das undurchsichtige Universum von Howard Shores Score führen wird, der ebenfalls jede harmonische Beruhigung dissonant und schneidend mit verstörenden und metallischen Industrial-Sounds unterwandert und in seinem Grundton – klassisch betrachtet – ein wenig an das Ende der (aus dem Mittelalter stammenden) *Carmina Burana* von Carl Orff oder die Stilistik von Requien erinnert (Shore 1995). Der Titel verweist damit auch von Beginn an auf die „(w)irre" und morbide Schrift in den Notizbüchern von John Doe und mithin auch auf seine wie auf Finchers Handarbeit (vgl. noch einmal Böhnke 2003; Burt 2008: 40ff.).

Wie so oft operiert mithin die (filmische) Wahrheit über unsere Gesellschaften an der Grenze von Vernunft und Wahnsinn (Foucault 1969; vgl. diesbezüglich zu Scorseses *Shutter Island*: Wittmann 2013). Das Ritzen, Kratzen, Cutten, Ausschneiden und Abschneiden markiert so von Beginn an jeden von David Finchers Team getätigten *Schnitt* und jeden Kader, die beide

im Vorspann Coopers bereits systematisch durchgearbeitet sind. Filmgeschichtlich dürfte es Cooper mithin erstmals – innerhalb von zwei Minuten und acht Sekunden – systematisch gelungen sein, die Titelsequenz äußerst schriftbesessen bis in die geringsten Details als kondensierte Form des Titels und mithin auch des gesamten Films zu gestalten und diesen – wie bei genauer Analyse klar wird – fast zur Gänze vorwegzunehmen. Hinsichtlich dieser brillanten Titelsequenz hat Julian Quitsch deshalb zu Recht festgehalten:

> Der Vorspann zu *Se7en* wird als Meilenstein gestalterischer Kultur gefeiert, mit nachhaltigen Einflüssen auf alle Bereiche der visuellen Kultur, auf Grafikdesign, Motion Graphics und Musikvideos, bis hin zu Werbung und Medienkunst. In der Tat ist die Herangehensweise Coopers neuartig, den Vorspann als integrativen Teil des Filmes zu sehen. In Zusammenarbeit mit dem Regisseur entwickelt er den Vorspann, der den wirren Geist des Serienmörders einfängt und den Charakter des Filmes widerspiegelt. (Quitsch 2010: 39)

Deshalb soll nun Kyle Coopers Vorspann hinsichtlich des Paradigmas der Skripturalität kursorisch aber möglichst präzise analysiert werden, um auch hier im Fokus auf den Beginn von *SE7EN* zu zeigen, wie vom Script über den Titel und den Vorspann Schrift und Schreiben bzw. Lesen den gesamten ästhetischen – und d. i. immer ein sozialer – Raum von *SE7EN* konstituieren und also auch *à la lettre* les- und sichtbar machen …

4. Title Reel – Mikrologische Skripturalität in der Titelsequenz von SE7EN

Give love some soul
If I may be quite so bold
Where does it go from here?
Is it down to the lake I fear?
Ay ay ay ay ay ah
Ay ay ay ay ay ah.
Haircut 100: Love plus One,
Album: Pelican West

Sie kennen das komplette Werk noch nicht. Wenn es vollendet ist, dann …
wenn es vollbracht ist, dann wird es …
Es zu begreifen sind die Menschen überhaupt nicht im Stande,
aber sie werden es nicht leugnen können. –
You can't see the whole complete act yet.
But, when this is done, when it's finished it's going to be …
People will barely be able to comprehend it.
But they won't be able to deny.
John Doe/Kevin Spacey

Wie bereits erwähnt weist *SE7EN* schon in den *establishing shots* eine Funktionalisierung der *écriture* auf, weil Detective Somerset sich von Beginn an mit den zivilen Waffen eines Kugelschreibers und eines Klappmessers ausstattet, um abends im Bett mediatisiert durch seine Brille Bücher aus seiner kleinen Handbibliothek zu lesen. Das Schlagen seines Metronoms gibt

dabei auch die Zeitlichkeit seiner weisen, alten *gravitas* vor, die im Gegensatz zu Mills unwissender, jugendlicher *celeritas* steht. Dabei wird die eigentliche Bedeutung dessen, was hier gesehen wird, erst beim wiederholten Sehen verständlich. Elisabeth Bronfen hat dahingehend treffend festgehalten:

> In dem von Kyle Cooper entworfenen Vorspann von *Seven* zeigt uns Fincher, was wir erst nachträglich beim zweiten Betrachten des Films entziffern können: das Entstehen der Notizhefte, die John Does mörderisches Gesamtkunstwerk dokumentieren. Zuerst sehen wir eine Nahaufnahme eines Heftes, während eine nur schemenhaft wahrnehmbare Hand einige leere Seiten umblättert. (Bronfen 1999: 34)

Nach der visuell und akustisch sehr ruhigen und schauspielerorientierten Etablierung der Grundthemen von *SE7EN* in den ersten düsteren Szenen, setzt mit den darauf folgenden Kadern von Coopers Titelsequenz mithin eine intensivierte Darstellung der Skripturalität mit einer Einstellung ein, die das Blättern von ungebunden Seiten sichtbar macht, die John Doe erst beschreiben und händisch durch Zusammennähen binden wird. Alles beginnt also mit leeren, weißen Seiten, die auf unterschiedliche Art und Weise beschriftet werden müssen. Noch ist alles eine ungebundene *page blanche*, ein unbeschriebenes Blatt (Schneider 2016):

Abb. 12: David Fincher, SE7EN – TC: 00:04:13.003

Mit den verwackelten, zerkratzten und teilweise gespiegelt umgekehrten Schriftzügen /NEW LINE CINEMA PRESENTS/ und /AN Arnold Kopelson PRODUCTION/ bereitet sich mit *Title* und *Title Reel* nun auf allen Ebenen ein Paradigma des Ritzens, Kratzens, Schneidens, Einschreibens und damit filmbegrifflich buchstäblich des *Cuttens* vor, dass ohne die Hände von David Fincher bzw. John Doe/Kevin Spacey – stellvertretend für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – praktisch nicht realisiert hätte werden können. Damit geht es von Beginn an um die praxeologische Tatsache, dass auch die Drehbuch-Grammatologie von Autorinnen und Autoren und selbst die Notizhefte von Serienmördern aktiv *geschrieben* werden müssen, wie die hektisch zerhackten Schriftzüge, die im Sinne des *Scratchens* händisch ins Zelluloid gekratzt wurden:

Abb. 13: David Fincher, SE7EN – TC: 00:04:22.763

Damit ist durch die visuelle Repräsentation von Händen erneut auf die Hände John Does als auch auf jene Finchers verwiesen, dem Cooper – in den 1990er Jahren schon fast nicht mehr zeitgemäß – eine Titelsequenz in Handarbeit lieferte. Ben Radatz hat daher in seiner seh- und lesenswerten Analyse des Vorspanns zu Recht festgehalten:

> Even though digital editing and compositing were already commonplace in Hollywood and especially in post-production, Cooper and his team opted to assemble the majority of the sequence by hand, giving it an analog warmth and randomness which may have otherwise been cheapened by digital effects. (Radatz 2012)

Nachdem William Somerset bereits mit einem Klappmesser ausgestattet wurde, fokussiert die Kamera nun mit einer extremen Nahaufnahme auf ein scharfes Rasiermesser und später auch auf die im Titel vorweggenommene Schere, eine Nadel und eine Pinzette. Auf dem Rasiermesser wird die für den ganzen Film und Filmschnitt gültige Aufschrift /MADE IN U. S. A./ lesbar, was wohl – Katholizismus hin oder her – auch für den Serienmörder John Doe gilt, der im Polizeidispositiv der Identifizierung die Klinge dazu benutzt die Papillarleisten seiner schmutzigen Fingerkuppen zu schneiden und zu cutten wie am Ende auch den Kopf von Tracy Mills. Eine Identifizierung im Paradigma der detektivischen Spurensicherung (Ginzburg 1995, Schmid 2004) des klassischen Fingerabdrucks, die von den Detectives später im Film computerunterstützt versucht wird, aber eben scheitert, wird so unmöglich, weil die Spuren sich immer wieder neu verspuren und – wie in David Lynchs *Lost Highway* (1997) – eben *nicht* gesichert werden können (vgl. Barberi 2000: 186–200):

Abb. 14: David Fincher, SE7EN – TC: 00:04:28.393

Die Verunmöglichung von Identifizierung wird in diesem Zusammenhang auch durch die Nicht-Nennung von Kevin Spacey und das Aufsplitten und Verstören der Eigennamen der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Schauspielerinnen und Schauspieler unterstrichen. So springt der Name von Gwyneth Paltrow schriftlogisch und unterhalb der Wahrnehmungsschwelle aus der *identity* in eine sechs- bis achtfache Multiplizität:

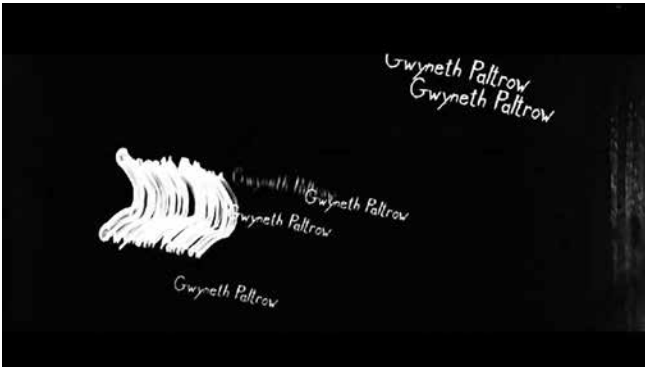


Abb. 15: David Fincher, SE7EN – TC: 00:04:43.074

Dabei wird buchstäblich unklar, was angesichts der gesellschaftlichen Abgründe, in die *SE7EN* uns führt, aus dem Konzept der bürgerlichen Identität als Eigentümer von Leistung wird und was dahingehend von Subjektivität bleibt. Davon ausgehend werden mehrfach Gesichter – fast im Stil von Arnulf Rainer oder Gottfried Helnwein – verfremdet, skriptural übermalt, durchgestrichen und so ihrer Identität beraubt. Dabei werden auch die Tönung und die Farbpalette des gesamten Films – wie hier die Farbe Rot – vorweggenommen, wobei die Löschung des Gesichts mit der eingeritzten Message an jede einzelne Zuschauerin/jeden einzelnen Zuschauer verbunden ist, dass sie alle am Ende ein zerkratztes und geschlechterindifferentes Gesicht jenseits der heterosexuellen, familialen und damit ödipalen Zwangsmatrix haben werden (vgl. Deleuze/Guattari 1977: passim). Und damit haben sie eben *kein* Gesicht mehr. (vgl. Scott 1986, Butler 1991 und auch Holl 2003). Denn: THIS WILL BE …

Abb. 16: David Fincher, SE7EN – TC: 00:05:26.076

Daher wird John Doe auch am Ende keine Identität haben, da es gemessen an der kollektiven Symbolizität seines Werks nicht wichtig ist, wer er ist und welchen (Eigen-)Namen er trägt. Weder die Polizei noch die Zuschauerinnen und Zuschauer werden nach seinem Tod um sein „wirkliches Leben" wissen. Die Spuren sind mit seinem Verlöschen und dem von ihm intendierten Abschluss seines „Werks" perfekt aus*radiert*. Auch deshalb hat Georg Schmid in seiner Analyse des „Identifikationsbegehrens" festgehalten:

> Where does that leave us with 'identity with oneself'? It helps to understand that there is no such thing as a person with clearly definable identity. Perhaps there are 'personalities', but this presupposes at least a degree of colloquialism. While there may still be people who believe that humans can be 'identical' with 'themselves', their days are counted. It's a nonsensical proposition anyway, and in clear contradiction to everyday experiences. (Schmid 2016: 141)

Dennoch können auch die nicht identifizierbaren Finger von John Doe einen Stift ergreifen und die leeren Seiten mit eben jener irritierenden Handschrift bedecken, die das gesamte Styling von *SE7EN* ästhetisch ausmachen. Bei dieser Inszenierung von skripturaler Handarbeit steht damit auch von Beginn an in Frage, wer eigentlich das *Script* – und damit die auktoriale Position souveräner Macht im Sinne der Interpretationshoheit – in der Hand hat. Ist es das Autorenkino von Andrew Kevin Walker oder David Fincher? Sind es die soeben eingeführten Detectives Somerset und Mills und mithin die Polizei? Oder ist es der „rationale Wahnsinn" John Does und damit Jedermann im Kinosessel oder auf der Straße einer dunklen Stadt?

Deutlich ist, dass mit der Konstruktion der Titelsequenz von *SE7EN* eine sinnliche Reizüberflutung intendiert ist, die durch den Einsatz von einfachem Videomaterial und „flachen Bildern" mit Vordergrundschärfe und Hintergrundunschärfe (*Shallow focus*) auch auf dieser Ebene (kulturelle) Subjektivität und (sexuelle) Identität in Frage stellt und auflöst. Dies ist (fast) zeitgleich auch in Quentin Tarantinos *Pulp Fiction* (1994) oder Kathryn Bigelows *Strange Days* (1995) nachweisbar, wie Paul Gormley argumentierte:

> What is interesting about Bazin's comments in relation to *Se7en* is that shallow focus is associated with the comparatively new medium of video, and that it is video footage that is associated with realism in contemporary culture imagination. Shallow focus produces the feeling that there is something lurking in the background or off-screen that could visually assault the viewer at any

> moment. This anticipation of being bombarded by images without warning is much more in tune with the idea that postmodern reality is marked by an excess of images and visual information which colonises the postmodern subject. (Gormley 2001: 163f.)

Parallel zu dieser mehrfach vorgenommenen medientechnologischen Bombardierung, Kolonisierung und Auflösung des Subjekts wird die Homogenität des Filmstreifens in der gesamten Abfolge der Kader durch eine permanente und hochbeschleunigte Überlappung der primären Skripturalität im Sichtraum in Frage gestellt. Denn durch nur teilweise bedeutungstragende Kratzer im Zelluloid, die als hingekritzelte Zeichensetzungen beim normalen Abspulen des Vorspanns kaum erkennbar sind, werden im wahrnehmungspsychologischen Sinn die Zuschauerinnen und Zuschauer im Massenzeitalter (*mass age*) durch *subliminal messages* massiert (*massage*, vgl. McLuhan/Fiore 1967) und mit dem irritierenden, blechernen Scratch-Sound von *Closer (Precursor)* der *Nine Inch Nails* – also von Trent Reznor – auf den düsteren Grundton von *SE7EN* eingestimmt. Die Zuseherinnen und Zuseher werden – in den U. S. A. gern mit einem „Beep" *zensuriert* – in allen Wortbedeutungen von 22,86 Zentimeter großen Teilen (fest-)genagelt. Dabei wird die schmutzige Derbheit in Reznors Lyrics gelöscht und am Ende des Vorspanns auf die Zeile */You get me closer to God/* verkürzt. Die Textur von *Closer (Precursor)* wird damit ebenfalls ab*geschnitten.* Und Puritanerinnen und Puritaner beginnen angesichts des Gottseibeiuns zu beten … (und wollen sich doch unbewusst wie Tiere f****n). Dabei laufen Linien, abgehackte Wörter und zerschnittene Sätze in der gesamten Titelsequenz in allen Richtungen als sekundäre und tertiäre Ebene der Skripturalität über die Leinwand und überlappen so palimpsestartig mehrere Bedeutungsschichten der Schrift und des Schreibens an der Grenze von Sinn, Sinnlichkeit und Sinnlosigkeit:

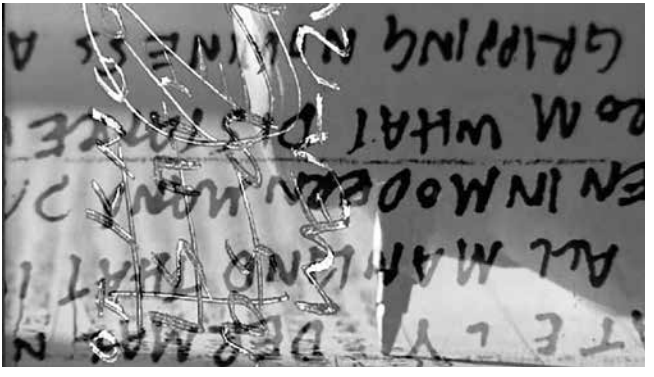


Abb. 17: David Fincher, SE7EN – TC: 00:04:48:205

Die Filmemacherinnen und Filmemacher setzen ausgehend von diesen Schriftmontagen auch verschiedene Artikel, Zeitschriften und Fotografien ein, die John Doe zum Aufbau seines Denkstils durcharbeitet, unterstreicht, durchstreicht und ausschneidet, um seine Notizbücher durch ein analoges und äußerst filigranes (praxeologisches) Copy-and-Paste zu erstellen. Der Begriff der Montage ist mithin auf mehreren Ebenen ansetzbar, weil das praktische Montieren auf der Leinwand sichtbar ist. Eine nähere Analyse und Lektüre dieser Sätze, Buch- und Artikelseiten ergibt, dass John Doe sich z. B. für Psychopathologie genauso interessiert wie für den Unterschied zwischen Trans- und Homosexualität (weshalb Kevin Spacey den „männlichen"

John Doe im Übersteigen der Geschlechterdifferenz an mehreren Stellen mit „weiblichen" Gesten und Haltungen gibt und *trans*sexuell auslegt). So liest Doe einen Text (ohne Autorinnen- oder Autorenangabe) mit dem Titel /*What Is a Transsexual and How Is He Different from Homosexual?*/ und schwärzt während der Lektüre u. a. den Begriff /*sexual intercourse*/, welcher sich (durchgestrichen) genau eine Zeile unter dem für die Geschlechter*differenz* stehenden Begriff /different/ einschreibt. Auch wird durchaus in diesem Sinne – wie mit Teilen der Filmmusik – ganz leicht angedeutet, dass ihm eine Liebhaberin bzw. ein Liebhaber (Lover) fehlt. Tracy Mills Schwangerschaft und ihren blutverschmierten Abbruch vorwegnehmend nimmt Doe im Artikel /WHEN YOU'RE PREGNANT/ signifikante Streichungen vor. Das Schnitt- und Schneidparadigma gipfelt dann am Ende von Coopers Titelsequenz in einer theologisch bezeichnenden Zerschneidung einer davor bereits eingeführten Dollarnote, in der mit einer Pinzette Gott aus der in den U. S. A. und ihrem Puritanismus mehr als bedeutsamen Sentenz /IN GOD WE TRUST/ herausgehoben wird, was im Sinne einer praxeologisch gefassten Grammatologie – und angesichts der oben analysierten Querstrich-Scheren-Leerstelle im Titel von *SE7EN* – eine schriftliche *Absence* und Auslassung hinterlässt: /IN […] WE TRUST/. Wir vertrauen also schon am Ende des Vorspanns – wie später am Ende des gesamten Films – auf keine transzendente Macht und damit auf gar nichts mehr:

Abb. 18: David Fincher, SE7EN – TC: 00:06:13.456

In diesem Sinne gipfelt das Abspulen der Titelsequenz von *SE7EN* in einer skriptural eminent wichtigen Botschaft, die ebenfalls den Plot auf den Punkt bringt und die Tatsache in den Raum stellt, dass jede Interpretation von einer neuen Interpretation in Frage gestellt werden kann, wodurch die Rezipientinnen und Rezipienten in einen endlosen hermeneutischen Zirkel gestoßen werden, durch den wie bei einem Möbiusband jede Wiederholung und Neusichtung von *SE7EN* noch nicht gesehene Bedeutungsschichten erschließt und wieder verdeckt. Denn am nihilistischen Ende gibt es keinen eindeutigen (Interpretations-)Schlüssel, because there is …

Abb. 19: David Fincher, SE7EN – TC: 00:06:18.879

Auf dem Weg zum bereits davor eingeführten /No Key/ sind im Tausendstel von Sekunden schlaglichtartig und ganz in diesem (Schrift-)Stil ganze Serien von verwirrenden Ritzern, Pfeilen, Wörtern, Satzteilen und auch Sätzen in die Titelsequenz händisch eingeschrieben, -gekratzt und -geschnitten, die vertikal, horizontal und diagonal über das Bild laufen. Sie stehen als Zeichen für eine zerstörte Syntax symbolisch für die Grenze von Sinn und Wahnsinn ein. Bedeutungstragend sind dabei auf den ersten (filmanalytischen und -zerlegenden) Blick u. a.: LOVER / NO / ENDS OF THE EARTH / YOU NOT/ NOT KNOW / MONTHS / WRONG / I TRIED / GO TO HELL / REPENT / und alles in allem eben das entscheidende Paradigma von /NO CUT/ und …

Abb. 20: David Fincher, SE7EN – TC: 00:06:18.879

Dabei konnten diese Wortfetzen im Rahmen der Analyse nur durch eine Korrespondenz mit Kyle Cooper (teilweise) geklärt werden, da es sich bei diesen geritzten und gescratchten Spuren u. a. um hingeworfene Teile aus dem Buch der Bücher, der Bibel, der heiligen *Schrift* handelt. Trotz zahlloser Sichtungen des Vorspanns seitens des Autors wurde etwa *Isaiah 40:28* erst durch den persönlichen Hinweis von Cooper im Rahmen der Analyse sinnerschließend sicht- und *lesbar*. Dieses Zitat findet sich denn auch syntaktisch zerlegt und versprengt an vielen Stellen des

Vorspanns, indem das Ende der Welt auf die Unergründlichkeit von Gottes Verstand – und damit auf die Philologie der historisch-kritischen Bibelhermeneutik und -interpretation – bezogen ist:

> Do you not know? Have you not heard the Lord is the creator of the ends of the earth he will not grow tired and weary and his understanding no one can fathom. (vgl. biblehub)

Abb. 21: David Fincher, SE7EN – TC: 00:05:15.315

Abb. 22: David Fincher, SE7EN – TC: 00:05:15.357

Abb. 23: David Fincher, SE7EN – TC: 00:05:15.398

In der deutschen Übersetzung von Martin Luther lautet *Jesaia 40:28*:

> Weißt du nicht? Hast du nicht gehört? Der HERR, der ewige Gott, der die Enden der Erde geschaffen hat, wird nicht müde noch matt, sein Verstand ist unausforschlich. (Luther 1912 – Bibel Online)

Bemerkenswert ist auch hier, dass /understanding/ – also Verstehen – in diesem Bibelzitat ausgelassen wird und gerade *nicht* auf der Leinwand erscheint, weil sich jedes Verstehen in diesem infernalen Zusammenhang dem Verstand entzieht und sich dem Wahnsinn und der Sinnlosigkeit nähert. Gleichwohl ist die Syntax so zerschossen, dass der dritte Kader für sich allein stehend hervorhebt, dass doch auch verstanden werden kann (*one can fathom*). Dabei geht es parallel zu dieser Problematik des Verstehens auf allen Bild- und/als Schriftebenen immer auch im Marxschen Sinne um die Sichtbarmachung der konkreten Produktionsbedingungen aller beteiligten Medien. Fotostreifen werden geschnitten und Filmstücke verwendet, die als Abfall in jener Produktionsfirma (R/GA Digital Studios) gefunden wurden, die das optische Design und die visuellen Effekte von *SE7EN* hergestellt hat. Auf ihnen finden sich Zahlen- und Buchstabenkombinationen wie /D36/, /C24/, /K98/, /D35/ oder /7769/, die zwar keinen spezifischen Sinn ergeben, aber in diesem Kon*text* bildsemiotisch mit den Zahlen von biblischen Textstellen in einem visuellen Verhältnis stehen. Insgesamt ist bei allen Schnitten und Überlappungen die Titelsequenz von *SE7EN* auch so gestaltet, als ob sie durchgängig mit einer Handkamera oder als 8-mm-Film aufgenommen worden wäre, weshalb die Sequenz mit den letzten Kadern einer abgespulten Filmrolle endet, die damit ungewohnter Weise sehr, sehr kurz im Millisekundenbereich sichtbar wird: /END OF PICTURE TITLE REEL/ …

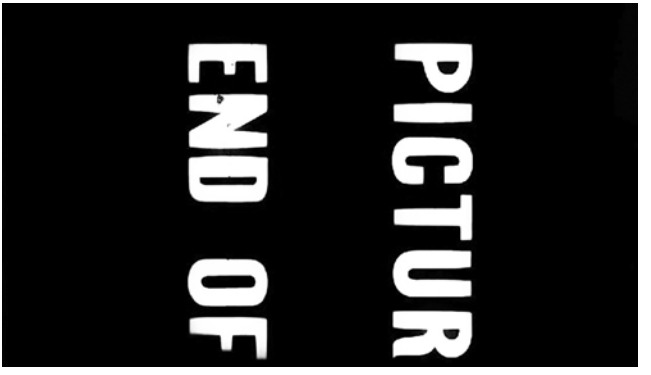


Abb. 24: David Fincher, SE7EN – TC: 00:06:19.337

Abb. 25: David Fincher, SE7EN – TC: 00:06:19.379

Der Anschlusskader, mit dem die eigentliche Handlung von *SE7EN* nun beginnt, verlängert das hier analysierte Schriftparadigma sofort und wird die Narration durch die schriftliche Markierung und Platzierung der sieben Tage der Woche skandieren, vom monddunklen / MONDAY/ über /THURSDAY/ bis zum sonnenhellen /SUNDAY/ …

Abb. 26: David Fincher, SE7EN – TC: 00:06:19.504

Abb. 27: David Fincher, SE7EN – TC: 01:33:06.206

Insgesamt ist hinsichtlich des Vorspanns Alexander Böhnkes Analyse nachdrücklich zuzustimmen, wenn er zusammenfassend betont:

> Das Filmmaterial des Vorspanns von SE7EN ist auf eine Art und Weise bearbeitet worden wie sonst vielleicht nur ein Experimental- oder Avantgardefilm. Dass dies zugunsten der Diegese geschieht, dass wir die Sequenz John Doe zuschreiben, ist vielleicht das ideologische Moment dieses Vorspanns – ideologisch im Sinne André Gardies (1981), der von einem produktiven Konflikt zwischen Vorspann und folgendem Film ausgeht, da jener von dessen Genese spreche, während dieser dazu tendiere, den Bezug auf sich selbst (seine Produktionsbedingungen und seine Medialität) auszublenden. (Böhnke 2003: 17)

Kader für Kader macht Coopers Titelsequenz die Spuren und Bedingungen der (Film-)Produktion sichtbar und ist so – parallel zu einer an Walter Benjamin orientierten Interpretation und Ästhetik im Sinne des Marxismus (Benjamin 2013) – aus sich heraus ein Beispiel für das Zusammenlaufen von *Grammatologie* (Aspekt der Schrift), *Praxeologie* (Aspekt der Handlung) und *Bildanalyse* (Aspekt der Semiose). Die minutiöse Tiefe der detailverliebten Durchsetzung von *SE7EN* mit dem Paradigma der Skripturalität konnte in diesem Beitrag nur andiskutiert werden, da sich im Handlungsverlauf noch mehr als zahlreiche weitere Stellen aufweisen ließen, die Schrift und Schreiben bzw. Lesen in Szene setzen. In diesem Sinne konnte aber punktuell gezeigt werden, wie ausgehend vom *Script* und von den fünf Lettern des Titels *SE7EN* sich ein semantischer Streuraum der Skripturalität eröffnet, der über die paradigmatische Titelsequenz hinaus syntagmatisch verlängert wird, um am Ende im Abspann zu kulminieren, in dem verkehrte Schrift auch abschließend darauf verweist, dass die Titel von Kyle Copper / EXEC∩⊥ED/ wurden:

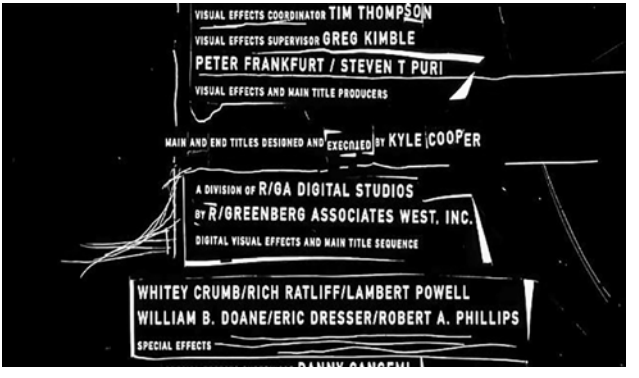


Abb. 28: David Fincher, SE7EN – TC: 02:03:51.257

Vielleicht wäre es filmgeschichtlich und filmanalytisch an der Zeit, sich einmal beispielhaft in einer größeren interdisziplinären Gruppe über längere Zeit und aus mehreren theoretischen und praktischen Perspektiven auf einen einzigen Film in seiner endlosen hermeneutischen Tiefe zu konzentrieren. Dabei sollte u. a. die Filmusik – Score und Soundtrack(s) – akribisch analysiert werden: neben den Nummern von Marvin Gaye, Thelonious Monk oder Charlie Parker – und z. B. dem musikalischen Filmzitat des Harry Lime Themas aus Orson Welles *The Third Man*, welches das Treffen von Somerset und Tracy Mills begleitet –, die alle möglichst genau in ihrer Struktur und Instrumentierung zu deskribieren und zu erfassen wären, müsste die Erklärung bei Ho-

ward Shore grammatopraxeologisch in der Partitur auf der Spur bleiben, da er u. a. jeder der sieben Todsünden eine eigene Komposition widmete. Die Goofs (Patzer) müssten psychoanalytisch als filmgeschichtlich bedeutsame Quellen und Freudsche Fehlleistungen durchgearbeitet oder die Locations als Produktionsbedingungen in (und außerhalb von) Los Angeles genau(er) eingeordnet werden (etwa hinsichtlich des Verkehrssystems und der urbanen Struktur). Auch könnten (im Idealfall in Kooperation mit David Fincher, Gwyneth Paltrow, Darius Khondji, Kyle Cooper, New Line Cinema et al.) im Sinne der *Oral (Film) History* Interviews mit den Macherinnen und Machern geführt, transkribiert und zur kontextualisierenden historischen Quelle einer allgemeinen amerikanischen Geschichte (mit ihrem Anderen Europa) erklärt werden.

Dabei müsste man im Sinne einer *praxeologischen Semiohistorie* (Jutz 1991) auch der Tatsache gerecht werden, dass an der Produktion von SE7EN über 500 Menschen (davon 55 genannte Schauspielerinnen und Schauspieler *ohne* Statistinnen und Statisten) im Sinne Bourdieus als Akteurinnen und Akteure und als Produktionskollektiv kreativ beteiligt waren, wobei die meisten – frei nach Brechts *Fragen eines lesenden Arbeiters* (Brecht 1990) – im Autorenkino (wir beziehen uns viel zu oft nur auf /David Fincher/) fast namenlos bleiben. Eine genaue kunstgeschichtliche Analyse zwischen Ikonologie und Ikonografie würde des Weiteren Aufschluss über die Praxeologie der Semiosen, die Ästhetik der Bildhaftigkeit und die Spezifika der Farbverwendung liefern können. Auch sollte die *praxeologische* Nutzung und Gestaltung von (und mit) Medien und Technologien – etwa Tonbandgerät, Fotoapparat, Dunkelkammerausstattung, Fernsehbildschirm, Kassettenrekorder, Plattenspieler, Mikrofon, Kopfhörer, Headset, Schreibmaschine, Kopiergerät, Drucker, Beeper, Uhr, Kaffemaschine, Kühlbox, Telefon, (früher) Computer, medizinisches Gerät, Lampen etc. – eigens analysiert werden. In ähnlicher Intensität wie hier der Vor- müsste dann auch der Nachspann genau ausgedeutet werden. Strenggenommen könnte dabei jeder einzelne Kader so analysiert werden, wie ein Gemälde im Kunsthistorischen Museum oder in den Uffizien. Und dies wären noch lange nicht alle Aspekte, die Berücksichtigung finden sollten. *SE7EN*, das avantgardistische Meisterwerk David Finchers, wäre ein hervorragender Gegenstand einer solchen exemplarischen und disziplinenübergreifenden, gemeinsam in Gang zu setzenden Analyse …

5. The End – Conclusio

I'll tell you something, something new
You're hearing nothing, nothing true
You're killing me, I'm killing you
And I'm guilty too

One, two, three
I found you out so easily
One, two, three
I found in you what I found in me [...]

Hey, hey, hey, I'm guilty
And you're guilty too
Hey, hey, hey, hey.
Gravity Kills: Guilty,
Album: Gravity Kills (1996)

Grad in der Mitte unsrer Lebensreise
Befand ich mich in einem dunklen Walde,
Weil ich den rechten Weg verloren hatte. –
Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
ché la diritta via era smarrita.
Dante Alighieri: Die Göttliche Komödie. Die Hölle. Erster Gesang/
Divina Commedia. Inferno. Canto I

Am Ende von *SE7EN* gibt es – gemessen an den Schlussusancen des an den Kapitalismus angepassten Hollywood-Kinos in ungemeiner Singularität – keine *familiy reconstruction*, sondern die absolute *family deconstruction* als vollkommene Sprengung der ganz Amerika und damit auch seine vereinten Narrationen kennzeichnenden puritanischen *family values*. Denn das familial und göttlich Gute der Sonne, des Lichts und des blonden Haars von Gwyneth Paltrow bzw. Tracy Mills wird nach der Tötung ihres Kindes durch ihre – mit Dante vorweggenommene – Köpfung als Mutter (Neid/*envy*) über den von Vater David Mills exekutierten Tod von John Doe (Jähzorn/*wrath*) aus sich selbst heraus in die Dunkelheit des familienlosen Bösen und damit in die Hölle, ins Inferno gestürzt. Die heilige Familie – und damit die „schwache messianische Kraft" (Benjamin) in jedem Kind – ist tot und existiert nicht mehr. Wenn Mills John Doe mit sechs Kugeln niederstreckt und sein Magazin (fast) leerschießt, um daraufhin in Aphasie, sprachloser Verstörung und Kastration zu landen, bleibt am Schluss ein siebter Schuss vielleicht nur für ihn selbst (Durkheim 1983). Der Detective sitzt im hinteren Teil des Polizeiwagens an der Stelle des Serienmörders und wird als Verbrecher abgeführt. Damit ist der siebenfache Nachweis erbracht, dass die polizeiliche Investigation im Kontext der amerikanischen Gesellschaft selbst für die Todsünden verantwortlich und – wie die U. S. A. in unserer Weltordnung – am Untergang der (abendländischen) Kultur zutiefst beteiligt ist, weil das Spannungsverhältnis von Gesetz und Verbrechen von Bullen – und seien es Weltpolizisten – seit langer Zeit und permanent *überspannt* wird.

Und deshalb ist es auch heute noch – man denke nur an die Causa Edward Snowden – bedeutsam und äußerst aktuell, dass Somerset und Mills die Spur zu John Doe nur aufnehmen konnten, indem sie *illegale* Überwachungstechnologien verwendeten (vgl. auch Ballhausen/Barberi 2014). Denn einzig und allein der Umstand, dass das FBI die Lesegewohnheiten *aller* amerikanischer Bibliotheksbenutzerinnen und -benutzer ohne deren Wissen speicherte und überwachte (Foucault 1975), erlaubte es den Detectives Somerset und Mills John Doe (scheinbar) zu adressieren und zu identifizieren. Am Ende wird auch dieses polizeilich-kriminelle Trickstern nichts geholfen haben. Und so bestätigt sich die prognostische Weisheit des belesenen Dante-Liebhabers William Somerset, weil es in dieser dunklen Stadt wie in der Wüste ganz sicher kein Happy End gegeben haben wird. Andrew Kevin Walker hatte Jahre vor der eigentlichen Produktion im *First Draft* seines Drehbuchs mit einem Hemingway-Zitat als Motto begonnen, das nunmehr mit Somerset gebeugt am Ende steht:

Ernest Hemingway once wrote: The world is a fine place and worth fighting for. I agree with the second part.

And so do we …

6. Credits – Danksagung

Paddy, Paddy?
Paddy oh Paddy,
I think I've lost my way
(Heart's filthy lesson, Heart's filthy lesson)
I'm already five years older I'm already in my grave
(Heart's filthy lesson, Heart's filthy lesson)
I'm already (x3)
(Heart's filthy lesson, Heart's filthy lesson)
Will you carry me?
Oh Paddy, I think I've lost my way
Paddy, what a fantastic death abyss (x2)
(Heart's filthy lesson)
It's the Heart's filthy lesson.
David Bowie: The Heart's filthy Lesson, Single (1995)

Ich danke an dieser Stelle dem Doyen der österreichischen Filmgeschichte Georg Schmid, dessen Bücher, Analysen und Persönlichkeit(en) mich seit langer Zeit begleiten und der mir im Vorfeld dieser Publikation sehr wichtige Anregungen zukommen ließ. Dass z. B. die Schere skriptural bereits in /7/ symbolisch vorhanden ist, wurde mir erst durch ihn klar. Auch möchte ich diesen Text mit der Arbeit verbunden wissen, die mein Freund und Wegbegleiter Thomas Ballhausen in der und für die Filmgeschichte geleistet hat. Mit ihm Filme zu sehen, über sie zu reden und sie gemeinsam zu erforschen zählt zu den schönsten Momenten meines Forscherlebens. Dem brillanten wie liebenswerten Amerikaner Kyle Cooper möchte ich herzlich dafür danken, dass er einem radikalen Atheisten aus Europa – trotz oder gerade ob seiner katholischen Erziehung – ohne großen Aufwand die Bibel und dabei insbesondere Jesaia 40:28 erst erschlossen hat. Although there is no key, he gave me a key (as a clue) …

A NEW LINE CINEMA RELEASE
To be (dis)continued […] Cut!

7. Making-of – Literatur

Abb. 30: Filmposter zu SE7EN, Quelle: New Line Cinema/Warner Brothers

Allen, Valerie (2010): Se7en: Medieval Justice, Modern Justice, in: The Journal of Popular Culture, Vol. 43, Nr. 6, 1150–1172, teilweise online unter: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-5931.2010.00793.x/abstract (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ballhausen, Thomas/Barberi, Alessandro: Steuerung, Kontrolle, Disziplin. Medienpädagogische Perspektiven auf Medien und/der Überwachung. MEDIENIMPULSE 4/2014, online unter: https://www.medienimpulse.at/ausgaben/4-2014-steuerung-kontrolle-disziplin-medienpaedagogische-perspektiven-auf-medien-und-der-ueberwachung (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ballhausen, Thomas/Barberi, Alessandro (Hg.) (2013): Die Wahrheit des Films: Cinema's truth, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (ÖZG), 24/2013/3, Innsbruck: Studien Verlag, online unter: https://www.studienverlag.at/buecher/1027865/oesterreichische-zeitschrift-fuer-geschichtswissenschaften-24-jg-heft-3-2013/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Barberi, Alessandro (2000): Clio verwunde(r)t. Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem in der Geschichte, Wien: Turia + Kant.

Basaran, Aylin (2013): Evidenzen der (Un-)Ordnung: Mediale Praktiken subversiver Erkenntnis in: Millenium-Trilogie (2009–2010), in: Ballhausen, Thomas/Barberi, Alessandro (Hg.) (2013): Die Wahrheit des Films: Cinema's truth, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (ÖZG), 24/2013/3, Innsbruck: Studien Verlag, 79–137.

Benjamin, Walter (2013): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Berlin: Suhrkamp.

Böhnke, Alexander (2003): Handarbeit. Figuren der Schrift in Se7en, in: montage/av, 12/2, 8–18, online unter: http://www.montage-av.de/pdf/122_2003/12_2_Alexander_Boehnke_Handarbeit.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Boone, Christopher (2016): Watch: Dissecting 'Se7en' with Screenwriter Andrew Kevin Walker (Interview mit Andrew Kevin Walker – Video und Teiltranskript), online unter: https://nofilmschool.com/2016/06/watch-dissecting-se7en-screenwriter-andrew-kevin-walker (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brecht, Bertolt (1990): Fragen eines lesenden Arbeiters, in: Brecht, Bertolt: Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 656–657.

Bronfen, Elisabeth (1999): Heimweh. Illusionsspiele in Hollywood, Berlin: Verlag Volk und Welt.

Bucher, Anton (2012): Geiz, Trägheit, Neid & Co. in Therapie und Seelsorge: Psychologie der 7 Todsünden, Berlin/Heidelberg: Springer.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Aus dem Amerikanischen von Kathrina Menke, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Burt, Richard (2008): Medieval and early modern film and media, New York: Palgrave Macmillan.
Canguilhem, Georges (1974): Das Normale und das Pathologische, München: Hanser.
Certeau, Michel de (1991): Das Schreiben der Geschichte, Frankfurt am Main/New York/Paris: Campus.
Cassirer, Ernst (2007): Die Philosophie der Aufklärung, Hamburg: Meiner.
Chaucer, Geoffrey (1982): The Canterbury Tales: Mittelenglisch/Deutsch, Stuttgart: Reclam.
Dante, Alighieri (1962): The Divine Comedy III: Paradise – Translated: by Dorothy L. Sayers and Barbara Reynolds (Penguin Classics), Aylesbury: Hazell, Watson and Viney.
Dante, Alighieri (2001): Die göttliche Komödie, Stuttgart: Reclam.
Deleuze, Gilles (1997a): Das Bewegungs-Bild: Kino 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Deleuze, Gilles (1997b): Das Zeit-Bild: Kino 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Deleuze, Gilles/Guattari, Fèlix (1977): Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
Derrida, Jacques (1972): Die Schrift und die Differenz, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Derrida, Jacques (1992): Grammatologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Durkheim, Emile (1983): Der Selbstmord, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Ebert, Roger (1995): Seven (Review), online unter: https://www.rogerebert.com/reviews/seven-1995 (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Fahy, Thomas (2003): Killer culture: Classical music and the art of killing in Silence of the Lambs and Se7en, in: Journal of Popular Culture, 2003/37/1, 28–42.
Fincher, David (1996): Entretien avec David Fincher: Dans les cercles de l'Enfer (von Laurent Vachaud), in: Positif – Revue mensuelle de cinéma, 1996, 83–86.
Fincher, David (2001): SIEBEN: SE7EN. DVD Platinum Edition, USA: New Line Cinema, vgl. online: https://www.amazon.de/Sieben-Platinum-Brad-Pitt/dp/B00005JGCQ/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1510086386&sr=8-1&keywords=Sieben+DVD+Platinum (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Fincher, David (2011): SIEBEN: SE7EN. Blue Ray Edition, USA: Warner Home Video, vgl. online: https://www.amazon.de/Sieben-Blu-ray-Brad-Pitt/dp/B004AUDL4S/ref=sr_1_1?s=dvd&ie=UTF8&qid=1510086480&sr=1-1&keywords=Sieben+BR (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Foucault, Michel (1969): Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1974): Dies ist keine Pfeife, München: Hanser.
Foucault, Michel (1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Gardie, André (1981) La Forme-générique: histoire d'une figure révélatrice, in: Annales de l'Université d'Abidjan, Reihe D, 14, 163–176.
Gibson, John M. (2004): The Dark Genius of Kyle Cooper, online unter: https://www.wired.com/2004/06/cooper/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Ginzburg, Carlo (1995): Spurensicherung: Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst, Berlin: Wagenbach.
Godard, Jean-Luc (1998): Histoire(s) du cinéma, Paris: Gallimard
Gormley, Pal (2001): TRASHING WHITENESS: Pulp fiction, se7en, strange days, and articulating affect, in: Angelaki, 6:1, 155–171.
Hill, Shona (2010): Getting Medieval: Bodies of Fear, Serial Killers and Se7en, in: Canini, Mikko (Hg.) (2010): The domination of fear, Amsterdam: Editions Rodopi, 53–76.
Hofmannsthal, Hugo von (2016): Jedermann. Das Spiel vom Sterben des reichen Mannes, Berlin: Contumax – Hofenberg.
Holl, Ute (2003): Ein Gesicht ist ein Gesicht ist kein Gesicht. Anmerkungen zur Geschichtlichkeit der Physiognomie im Film, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (ÖZG), Vol. 14, Nr. 3, 50–67.

Jutz, Gabriele (1991): Geschichte im Kino. Eine Semiohistorie des französischen Films: Rohmer, Resnais, Godard, Allio, Nodus Publikationen: Münster.

Katholische Kirche – Erzdiözese Wien: Die sieben Hauptsünden oder Todsünden, online unter: https://www.erzdioezese-wien.at/hauptsuenden-oder-die-7-todsuenden (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Leow, Jan (2016): Influence of Film Noir in Se7en, online unter: https://oss.adm.ntu.edu.sg/janl0001/influence-of-film-noir-in-modern-films/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Licht, Konrad (2000): Sieben. Darstellung eines Serienmörders, online unter: http://www.konradlicht.com/texts/sieben-darstellung-eines-serienmorders/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Macek, Steve (1999): Places of Horror: Fincher's 'Seven' and Fear of the City in Recent Hollywood Film, in: College Literature, Vol. 1999, 26/1, 80–97.

Marschall, Susanne (2005): Farbe im Kino, Marburg: Schüren.

McLuhan, Marshall/Fiore, Quentin (1967): The Medium is the Massage, Berkley: Gingko Pr Inc.

Metz, Christian (1977): Langage et cinéma, Paris: Éditions Albatros.

Milton, John (1986): Das verlorene Paradies, Stuttgart: Reclam.

Morrison, Molly (2002): Dante According to John Doe: Using Seven to Teach Dante's Notion of Contrapasso, in: Studies in Medieval and Renaissance, Vol. 9.1, 5–19.

Morrow, Justin (2015): What's in the Box?! Check Out This Video Analysis of the Final Scene in Se7en, online unter: https://nofilmschool.com/2015/12/cinefix-video-analysis-se7en-final-scene (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Müller, Thomas (2010): Bestie Mensch: Tarnung – Lüge – Strategie, Salzburg: Ecowin.

Ponjavic, Monika (2015): What's in the Box: The Disembodied Audience in SE7EN, online unter: https://monikaponjavic.wordpress.com/2015/02/23/whats-in-the-box-the-disembodied-audience-in-se7en/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Prologue Films (Homepage der Firma von Kyle Cooper), online unter: http://www.prologue.com/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Quitsch, Julian (2010): Der Film vor dem Film, online unter: http://julianquitsch.de/diplom/derfilmvordemfilm.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Radatz, Ben (2012): Art of the Title: Se7en (1995), online unter: http://www.artofthetitle.com/title/se7en/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Ressler, Robert K./Shachtman, Tom (2001): Ich jagte Hannibal Lecter: Die Geschichte des Agenten, der 20 Jahre lang Serientäter zur Strecke brachte, München: Heyne.

Roberts, James L. (2017): CliffsNotes on The Canterbury Tales, online unter: https://www.cliffsnotes.com/literature/c/the-canterbury-tales/summary (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Schneider, Lars (2016): Die *page blanche* in der Literatur und bildenden Kunst der Moderne, Paderborn: Fink.

Scott, Jason (2005): The Persona of Se7en, online unter: https://www.nottingham.ac.uk/scope/documents/2005/february-2005/scott.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Scott, Joan W. (1986): Gender: A Useful Category of Historical Analysis, in: The American Historical Review, Vol. 91, No. 5 (Dec. 1986), 1053–1075.

Schmid, Georg (2004): Profiling the American detective. Parker's prose on the coded game of sleuth and rogue and the tradition of the crime story, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang.

Schmid, Georg (2016): The Mind Screen: Identification Desire and Its Cinematic Arena, Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang.

Shakespeare, William (2012): Der Kaufmann von Venedig: Komödie, Stuttgart: Reclam.

Shore, Howard (1995): seven – Complete Original Score. Collectors Edition Vol. 7 (Compact Disc), Howe Records/New Line Productions/Warner Bros.

Siskel & Ebert (1995): Seven, online unter: https://www.youtube.com/watch?v=7E11p-e2_ak (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Steiner, Manon (2016): Antipathie für den Teufel. Rock 'n' Roll und Jugendkultur als mediales Symbol für das Böse und den teuflischen Rebellen in den Sechzigerjahren, in: MEDIENIMPULSE 4/2016, online unter: https://www.medienimpulse.at/articles/view/1017?navi=1 (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Tambling, Jeremy: 'We are Seven': Dante and the Serial Killer, in: Paragraph, Vol. 1999, Nr. 22, 293–309.
Walker, Andrew Kevin (1992): Se7en Script (First Draft), online unter: https://www.imsdb.com/scripts/Se7en.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Walker, Andrew Kevin (1994): Se7en Script (Production Draft), online unter: https://www.dailyscript.com/scripts/seven_production.html (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Weber, Max (2010): Religion und Gesellschaft: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Frankfurt am Main.
Wikipedia (2017): Liste von Serial-Killer-Filmen, online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Serial-Killer-Filmen (letzter Zugriff: 01.09.2018).
Wittmann, Matthias (2013): Mnemozid auf Shutter Island: Scorseses Traumatologie des 20. Jahrhunderts, in: Ballhausen, Thomas/Barberi, Alessandro (Hg.) (2013): Die Wahrheit des Films: Cinema's truth, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (ÖZG), 24/2013/3, Innsbruck: Studien Verlag, 79–102.

PS: Die Verwendung von Filmpostern, die Einbettung von Standbildern aus SE7EN (alle im Eigentum von New Line Cinema/Warner Brothers) sowie die Links ins Internet folgen § 54 Abs 1 Z 3a des österreichischen Urheberrechtsgesetzes (vgl. http://tinyurl.com/2cz6hjm). Es handelt sich dabei *durchwegs* um wissenschaftliche Bildzitate, die hiermit der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

Kurzbiografien

Autorinnen und Autoren

Maria Aresin

studierte Kunstgeschichte, Philosophie und Religionswissenschaften in Leipzig, Heidelberg, Siena und Frankfurt am Main. In ihrer Masterarbeit rekonstruierte sie einen verschollenen Bilderzyklus des 16. Jahrhunderts für den Fondaco dei Tedeschi in Venedig. 2015 war sie Wissenschaftliche Hilfskraft am Kunsthistorischen Institut in Florenz – Max-Planck-Institut. Seit 2016 ist sie Promotionsstipendiatin der Gerda Henkel Stiftung und Drittmittelstipendiatin am Kunsthistorischen Institut in Florenz mit einem Dissertationsprojekt mit dem Titel *Die Weltzeitalter in der Malerei und Graphik, 1500–1836* an der Universität Frankfurt am Main.

Thomas Ballhausen

ist Autor, Literatur- und Kulturwissenschaftler sowie Archivar. Er lehrt u. a. an der Universität Wien und der Universität Mozarteum Salzburg. Seit 2017 leitet er die Pressedokumentation an der Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur/Literaturhaus Wien. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen u. a. Critical Heritage Studies, Medienkomparatistik, medienübergreifende Quellenkunde und Bild-Text-Relationen. Er ist Mitglied der Redaktion der MEDIENIMPULSE und seit 2012 verantwortlich für das Ressort „Neue Medien". Zuletzt erschienene selbstständige Publikationen: *Gespenstersprache* (2016), *Mit verstellter Stimme* (2017) und *Fauna* (gem. mit. E. Peytchinska; 2018).

Alessandro Barberi

ist Chefredakteur der MEDIENIMPULSE und Universitätsassistent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Er studierte Geschichte, Philosophie und Literaturwissenschaft an der Universität Wien sowie der Sorbonne in Paris und hat an der Bauhaus-Universität Weimar medientheoretische Kompetenzen erworben, die er nunmehr an der Schnittstelle von Forschung und Pädagogik zu konkretisieren sucht. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der dialektischen Wechselwirkung von Medien und symbolischen Denkprozessen. Er ist darüber hinaus als Seminarleiter und freier Journalist tätig. Publikation u. a.: Barberi, Alessandro (2019): Diskurspragmatik, Medienkompetenz, Emanzipation und Freiheit. Dieter Baackes „Kommunikation und Kompetenz" – Eine diskursanalytische Tiefenanalyse, Wien: new academic press. Nähere Informationen online unter: barberi.red.

Reinhard Bauer

ist Hochschulprofessor für Unterrichtswissenschaften (Schwerpunkt: Didaktisches Design) und Bereichskoordinator für Forschung und Entwicklung am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Wien. Er studierte Romanistik und Germanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz, war Fremdsprachenassistent an der Escuela Oficial de Idiomas in Bilbao (Spanien), unterrichtete an einer berufsbildenden höheren Schule und war Lehrbeauftragter für Fachdidaktik am Institut für Romanistik der Universität Wien. Er absolvierte den postgradualen Masterlehrgang „eEducation" an der Donau-Universität Krems, war dort wissenschaftlicher Mitarbeiter und promovierte 2014 über didaktische Ent-

wurfsmuster an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Didaktische Entwurfsmuster, E-Portfolio, Social Video Learning, E-Education, E-Learning, Hochschuldidaktik, Fremdsprachendidaktik und Allgemeine Didaktik. Weitere Informationen unter: https://zli.phwien.ac.at/team/reinhard-bauer/.

Christian Berger

ist nach langjähriger Tätigkeit als Pflichtschullehrer und Medienpädagogischer Referent des Stadtschulrates für Wien als Mitarbeiter am Zentrum für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Wien sowie als freier Radiojournalist tätig. Arbeitsschwerpunkte sind derzeit Radioarbeit als Lernform, Social Software in der Lehre, die Nutzung von digitalen Online-Archiven sowie die Beratung und Betreuung von Studierenden und Lehrenden bei Medienproduktionen. Er ist u. a Mitglied der Redaktion der MEDIENIMPULSE und dabei verantwortlich für das „Ressort Praxis".

Lea Braun

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Medienpädagogik und Mediendidaktik an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen an den Schnittstellen von Medienbildung, Migrationspädagogik und politischer Bildung. Sie promoviert derzeit zur Herstellung von Öffentlichkeit im Kontext von Migration und Transkulturalität und interessiert sich hier für entsprechende digitale Handlungspraktiken Jugendlicher. Dabei rückt sie vor allem jugendkulturelle Aspekte jugendlicher Medienprodukte sowie deren Bild- und Symbolkommunikation in den Fokus.

Josef Buchner

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent für Medienbildung am Institut für ICT & Medien der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Davor unterrichtete er Geschichte, Psychologie, Philosophie und IKT und arbeitete am Departement 4: Medienpädagogik der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Er lehrt und forscht in den Bereichen Medienpädagogik und Mediendidaktik, ist Referent am Onlinecampus Virtuelle PH, Initiator der Vernetzungsplattform Flipped Classroom Austria (www.flipped-classroom-austria.at) und Doktorand an der School of Education der Universität Salzburg.

David Buckingham

is an Emeritus Professor in Media and Communications at Loughborough University, and a Visiting Professor at Kings College London, UK. He has directed numerous research projects on young people's interactions with media, and on media literacy education, funded by UK research councils, the European Commission and charitable foundations. He is the author, co-author or editor of 30 books and more than 240 scholarly articles and book chapters, and his work has been translated into 15 languages. He is a Fellow of the British Academy and the Academy of Social Sciences and will shortly begin a Leverhulme Trust Emeritus Fellowship looking at the history of children's media in the USA. David has been a Visiting Professor at uni-

versities in the United States, Australia, Norway, Italy, Hong Kong and South Africa, and has taught and addressed conferences in more than 35 countries around the world. His most recent work is a collection of essays entitled 'Growing Up Modern: Childhood, Youth and Popular Culture Since 1945'; and he is currently writing a 'manifesto' on media education, to be published by Polity Press in 2019. David's website and blog are at: www.davidbuckingham.net.

Johanna Chardaloupa

ist diplomierte Germanistin (Aristoteles Universität Thessaloniki) und Deutschlehrerin an der Experimentellen Schule (Gymnasium-Lyzeum) der Uni Patras (Peiramatiko Gymnasio Panepistimiou Patron), welche seit April 2018 als *eTwinning*-Schule geführt wird. Seit 2007 ist sie als Fortbildnerin für das griechische Bildungsministerium tätig. Sie hat an diversen Tagungen, Konferenzen, Workshops (auch online) als Vortragende teilgenommen und große Erfahrung mit der Realisierung und Durchführung verschiedener europäischer Projekte wie Comenius, Erasmus+, *eTwinning* oder Teachers for Europe (T4E). Web 2.0-Anwendungen, Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR), LAMS und flipped classroom sind ihre großen medienpädagogischen Leidenschaften. Ferner hat sie auch Artikel in deutscher, griechischer und englischer Sprache zu diversen Themen veröffentlicht.

Ilona Andrea Cwielong

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften, Professur für Didaktik mit Schwerpunkt Technik- und Medienbildung, sowie im Lehr- und Forschungsgebiet Informatik 9 – Learning Technologies an der RWTH Aachen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen entlang der Schnittstellen zwischen informatischer und medienpädagogischer Bildung, in den Bereichen Bildung und Sozialisation in der digitalisierten Welt, Medienkulturen und (jugend-)medienkulturelle Vergemeinschaftungsformen und Gemeinschaftsbildungen. Weitere Informationen online unter: https://tinyurl.com/yc6jmxjt.

Thomas Damberger

ist Professor für Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Neben Gast- und Vertretungsprofessuren an den Universitäten Wien und Frankfurt am Main war und ist er als Berater für Institutionen und Unternehmen mit Blick auf Entwicklungen im Kontext von Digitalisierung und (Weiter-)Bildung tätig. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern Bildung & Digitalisierung, Medienbildung & Mediendidaktik, Erziehungs- & Bildungstheorie/-philosophie, Human Enhancement & Transhumanismus. Aktuelle Veröffentlichungen und weitere Information unter: http://damberger.org. Kontakt: mail@damberger.org.

Rosa Danner

hat Theater-, Film- und Medienwissenschaft sowie Kulturwissenschaft in Wien und Stockholm studiert. Sie engagiert sich beim freien Radio und ist als Medienpädagogin im schulischen und außerschulischen Bereich sowie in der Erwachsenenbildung tätig. Medienbildung

versteht sie als zentrales Tool zu Selbstermächtigung, gesellschaftlicher Teilhabe und Demokratisierung. Sie arbeitet gern an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Radio- und Zeitungsarbeit, Kunst- und Kulturvermittlung, Film, Musik und Feminismus, Medien und Sexualität.

Gilles Deleuze

war Professor für Philosophie an der Reformuniversität Paris 8 Vincennes–St. Denis. Neben zahlreichen Monografien zu einzelnen Philosophen (z. B. Spinoza, Leibniz, Kant oder Nietzsche) legte er wegweisende Studien zur Kunst- und Filmgeschichte vor und begründete einen „transzendentalen Empirismus". Spätestens seit dem Mai 68 war Deleuze gemeinsam mit Michel Foucault in der französischen Linken politisch äußerst engagiert, setzte sich für Randgruppen ein und demonstrierte z. B. 1970 mit Jean-Paul Sartre und Jean Genet gegen rassistische Gewalt und für die Rechte der Einwanderer. Zu seinen bekanntesten Schriften zählen „Differenz und Wiederholung" (1968), „Logik des Sinns" (1969) und gemeinsam mit Félix Guattari „Anti-Ödipus" (1972), „Tausend Plateaus" (1980) und „Was ist Philosophie?" (1991).

Christian Diabl

ist Journalist, Politikwissenschaftler, Kulturarbeiter und Redakteur bei Radio Fro (https://www.fro.at/). Seit 2016 ist er ebendort auch für die Kommunikation verantwortlich. Des Weiteren ist er stellvertretender Vorsitzender der Kulturplattform OÖ – KUPF (https://kupf.at/) und host von Tabakfabrik TV (https://tabakfabrik-linz.at/category/tabakfabriktv/). Bei Radio Fro ist er derzeit als Sendungsmacher für die Sendungen „FROzine" und „Kino für die Ohren 2018" zuständig. Nähere Informationen und Beiträge online unter: https://www.fro.at/author/christian-diabl/.

die.fisch.die

ist Ausbildungsleiter im Freien Radio Oberösterreich, Vorstandsmitglied von Commit, dem Institut für Weiterbildung, Forschung und Beratung und studierte an der Universität für Künstlerische und Industrielle Gestaltung. Durch die Tätigkeit als Trainer im Radio und Fernsehen kommen die aktuellen Fragen zu Medien und ihrer Nutzung immer zur Sprache. Dadurch ist Medienkompetenz das Überthema seiner Arbeit geworden. Als Radio- und Fernsehmacher ist auch seine Produzentinnen- und Produzentenseite bekannt. Nähere Informationen online unter: http://backlab.at/artist/fisch/

Martin Ebner

ist Leiter der Abteilung Lehr- und Lerntechnologien an der Technischen Universität Graz und ist dort für sämtliche E-Learning-Belange zuständig. Weiters forscht und lehrt er als habilitierter Medieninformatiker (Spezialgebiet: Bildungsinformatik) am Institut für Interactive Systems and Data Science rund um technologiegestütztes Lernen. Seine Schwerpunkte sind Seamless Learning, Learning Analytics, Open Educational Resources, Making und informati-

sche Grundbildung. Er bloggt unter https://elearningblog.tugraz.at und weitere Details finden Sie unter https://www.martinebner.at

Henrike Friedrichs-Liesenkötter

studierte Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Universität Bielefeld und ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe 9 Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung an der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen das Heranwachsen mit digitalen Medien, Medienerziehung und -bildung im Elternhaus, in der Kindertagesstätte und in der Schule sowie Medien und Flucht.

Sonja Gabriel

ist Hochschulprofessorin für Mediendidaktik und Medienpädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen auf digitalen Medien und deren pädagogisch-didaktisch sinnvollem Einsatz in der (hoch-)schulischen Lehre mit speziellem Fokus auf Digital Game-Based Learning. Neben der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer ist sie zudem in der Fort- und Weiterbildung tätig. Ihr aktuelles Forschungsinteresse gilt vor allem dem Potential, das die Integration von digitalen Spielen im pädagogischen Umfeld zur Kompetenzförderung bietet sowie die Vermittlung von Werten und Einstellungen in digitalen Spielen. Publikation: Gabriel, Sonja (2016): Serious Games Teaching Values: Discussing Games Dealing with Human Rights Issues. In: Valentine, K. D./Jensen, L. J. (Hg.): Examining the Evolution of Gaming and Its Impact on Social, Cultural, and Political Perspectives, IGI Global: 195–218.

Herbert Gnauer

absolvierte nach der Mittelschule eine Ausbildung zum Schauspieler, ab 1982 folgten Engagements an Theatern in Österreich und der Schweiz. 1992 bis 2015 war er als IT-Administrator u. a. am Institut für Blutgruppenserologie AKH Wien, bei Public Netbase, Public Voice Lab und Radio Orange beschäftigt. In diesem Zusammenhang begann er, sich intensiv mit Datenschutz, Überwachung und IT-Security auseinanderzusetzen. Seit 2004 greift er diese Themen regelmäßig auch bei der Gestaltung von Beiträgen für Freie Radios und andere Medien auf. Seit 2015 gehört er dem Vorstand der Bürgerrechtsorganisation epicenter.works (vormals AKVorrat) an.

Maria Grandl

ist tätig am Institute of Interactive Systems and Data Science an der Technischen Universität Graz und dissertiert zum Thema informatische Grundbildung im Zusammenhang mit Making-Aktivitäten. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Entwicklung von offen lizenzierten Lehr- und Lernmaterialien für das Unterrichtsfach Informatik/die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“, in der Planung und Organisation der MAKER DAYS for kids und verschiedenen Coding-Workshops für Schülerinnen und Schüler sowie in den Bereichen MINKT-Förderung, Bildungsinformatik und Making.

Nina Grünberger

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lerntechnologie und Innovation (ZLI) der Pädagogischen Hochschule Wien und dort mit dem Bereich Medienbildung betraut. Sie ist Sprecherin des Netzwerks Junge Medienpädagogik der DGfE-Sektion Medienpädagogik. Sie hat Bildungswissenschaften sowie Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien studiert und 2016 an der Universität Innsbruck im Bereich Medienpädagogik promoviert. Sie war bereits an verschiedenen nationalen und internationalen Universitäten beschäftigt; darunter Universität Wien, Donau-Universität Krems, Universität Innsbruck sowie Europa-Universität Flensburg. Ihr Forschungsinteresse liegt in der Frage nach historischen Herausforderungen für Bildungsprozesse entlang sozio-kultureller Entwicklungen wie Mediatisierungsprozesse. Ihr Forschungsfokus liegt in Bildungstheorien, Medienbildung und Medienpädagogik. Letzte Veröffentlichung: Grünberger, Nina (2017): Kontemporäre Bildung. Zu einem zeitgemäßen Verständnis von Bildung und Medien, Innsbruck: Innsbruck University Press.

Fritz Hausjell

studierte Publizistik und Kommunikationswissenschaften sowie Pädagogik an der Universität Salzburg, wo er 1985 mit einer Arbeit zu den österreichischen Tagesezeitungsjournalisten am Beginn der Zweiten Republik promovierte, und der Universität Wien, wo er sich 2003 habilitierte. Er ist derzeit außerordentlicher Professor am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaften der Universität Wien. Seine Forschungsgebiete sind u. v. a. Medien- und Kommunikationsgeschichte (v. a. NS-Herrschaft, Zweite Republik), Journalismusforschung sowie Medien- und Kommunikationspolitik. 1992 erhielt er den „Helga und Willy Verkauf-Verlon-Preis für österreichische antifaschistische Publizistik" durch das Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Er ist Mitherausgeber der Fachzeitschriften „Medien & Zeit" sowie „Rundfunk und Geschichte", weiters Editorial Board-Mitglied des „Medien-Journals".

Klaus Himpsl-Gutermann

ist seit 2013 an der Pädagogischen Hochschule Wien am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte tätig. Er ist Hochschulprofessor für Professionsforschung mit Schwerpunkt Lifelong Learning, Institutskoordinator und Leiter des Zentrums für Lerntechnologie und Innovation (ZLI). Seit 2016 ist er Mitglied im Vorstand der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW). Seine Arbeitsbereiche sind Hochschuldidaktik, E-Learning, Medienbildung und Informatische Bildung. Weitere Informationen unter https://zli.phwien.ac.at/team/klaus-himpsl-gutermann/.

Aimi Jõesalu

unterrichtet seit 1981 Deutsch am Gymnasium Põlva in Estland. Zwischen 2007 und 2017 war sie Vorstandsmitglied des Estnischen Deutschlehrerverbands (EDLV) und war Leiterin von dessen IT-Gruppe; sie schult bereits jahrelang live und online Kolleginnen und Kollegen in Estland, aber auch europaweit. Von Anfang an hat sie an allen DaFWEBKONs mit ihren

Präsentationen oder ihrer Moderation teilgenommen. Als engagierte und erfolgreiche eTwinnerin ist sie seit 2009 auch als *eTwinning*-Moderatorin Estlands tätig. So unterrichtet sie Deutsch in kreativer und innovativer Absicht via *eTwinning* in verschiedenen Europa-Projekten und verwendet dabei Webtools, Apps, Skype usw. In den letzten 4 Jahren ist Aimi Jõesalu auch als IKT-Beraterin tätig. Neben vielen anderen Auszeichnungen wurde sie 2002 zur Lehrerin des Jahres im Kreis Põlva und 2008 Lehrerin des Jahres in Estland. Ihre Publikationen über ihre *eTwinning*-Projekte und webbasiertes und digitales Unterrichten sind in der Stadt-, Kreis- und Lehrerzeitung „Õpetajate Leht" erschienen (http://opleht.ee/).

Eva-Maria Hollauf

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Salzburg Research Forschungsgesellschaft (https://www.salzburgresearch.at/) im Bereich InnovationLab. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist derzeit die Horizon-2020-Initiative „DOIT – Entrepreneurial skills for young social innovators in an open digital world" (https://www.doit-europe.net). Hier ist sie u. a. für die Salzburger Pilotaktivitäten verantwortlich.

Christoph Kaindel

ist freischaffender Autor, Medienvermittler und Cartoonist. Er hat an der Universität Wien Geschichte studiert. Von 2000 bis 2015 war er pädagogischer Mitarbeiter bei ICE-Vienna, heute Wiener Bildungsserver, und von 2014 bis 2015 dessen pädagogischer Leiter. Parallel war er als Grafiker, Cartoonist, Autor und Vortragender tätig. Sein Interesse gilt vor allem der Entwicklung digitaler Spiele als Methode der praktischen Medienarbeit. Seit 2017 arbeitet er für medianmanual.at, wo er unter anderem die Aktionswoche „Woche der Medienkompetenz" organisiert.

Katharina Kaiser-Müller

studierte an der Universität Wien Pädagogik (Bildungswissenschaften) mit den Schwerpunkten Aus- und Weiterbildungsforschung sowie Medienpädagogik. Seit 2008 ist sie Mitglied des Teams der Wiener Medienpädagogik unter der Leitung von Christian Swertz. Zudem übernahm sie im Jahre 2013 die Redaktionsassistenz der MEDIENIMPULSE, um Redaktion sowie Autorinnen und Autoren tatkräftig zu unterstützen. Nach Berufserfahrungen als langjährige Kommunikationstrainerin ist sie nun als freie Medienpädagogin tätig und engagiert sich u. a. bei der Initiative „Medienbildung JETZT!", da sie der Überzeugung ist, Medienbildung geht uns alle an.

Kostas Karpouzis

is a research director at the Institute of Communication and Computer System of the National Technical University of Athens, Greece. In his research, he is looking for ways to make computer systems more aware of and responsive to the way people interact with each other, using natural, affective interaction and low-tech hardware, and also investigating how gamification and digital games can be used in classroom and informal settings help teach social issues and STEAM subjects to children and adults. He has participated in 21 research projects at Greek and European level; most notably the Humaine Network of Excellence, leading research

efforts in emotion modelling and recognition, the FP6 IP CALLAS project, where he served as Area Leader of Affective applications, and the FP7 TeL Siren project (Technical Manager), which was voted Best Learning Game in Europe for 2013 by the Games and Learning Alliance Network of Excellence. He was the co-editor of the book on "Emotion in Games: Theory and Practice" published by Springer in late 2016.

Gertraud Kremsner

promovierte 2016 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien im Bereich der Inklusiven Pädagogik. Ihre Dissertation wurde mit 3 Forschungsförderpreisen ausgezeichnet. Nach ihrer Mitarbeit am Projekt ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund' ist sie nun als Senior Lecturer und PostDoc am Zentrum für LehrerInnenbildung der Uni Wien angestellt. Postadresse: Gertraud Kremsner, Zentrum für LehrerInnenbildung, Porzellangasse 4, Raum 319, 1090 Wien; Mail: gertraud.kremsner@univie.ac.at; Publikation: Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Thomas Kvicala

studierte Wirtschaftsinformatik und ist Absolvent des Kollegs für Wirtschaftsjournalismus. Er war Journalist unter anderem beim ORF, zuletzt als Chef vom Dienst. Anschließend war er Kommunikationsdirektor mehrerer internationaler Unternehmen und Pressesprecher in der Politik. Er leitet nun die auf Wissenschafts-Kommunikation spezialisierte Agentur floorfour LifeScience & Health PR mit Sitz in Wien und ist Medientrainer. Neun Jahre leitete er auch die Journalismus- und PR-Lehrgänge der Wiener Bildungsakademie.

Bernhard Lasser

ist derzeit Projektmitarbeiter an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien. Sein Masterstudium Bildungswissenschaft hat er 2018 abgeschlossen. Er studiert Evangelische Fachtheologie sowie Ethik für Schule und Beruf an der Universität Wien. Seine Schwerpunkte sind die Kritische Bildungstheorie, die evangelische Dogmatik im 20. Jahrhundert und die Idealismusforschung. Gemeinsam mit Christian Treinen hat er 2015 bereits in den MEDIENIMPULSEN einen Beitrag mit dem Titel „Die Medienbildung in der PädagogInnenbildung-neu. Eine Analyse des Curriculums für die allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lehramts-Bachelorstudiums" veröffentlicht.

Petra Missomelius

Medienwissenschaftlerin, Studium und Promotion am Institut für Medienwissenschaft der Universität Marburg. Seit 2012 an der Universität Innsbruck, Institut für Medien, Gesellschaft und Kommunikation. Sprecherin der bildungspolitischen Initiative „Keine Bildung ohne Medien" und der AG „Medienkultur und Bildung" an der Gesellschaft für Medienwissenschaft. Mitarbeit an „Dagstuhl in progress" – einem Entwurf ‚Digitaler Bildung' von Fachgesellschaf-

ten aus der Medienpädagogik, Informatik und Medienwissenschaft. Fachexpertin im Gremium des österreichischen Bildungsministeriums zur Erarbeitung des Curriculums der an allen Schulen verpflichtenden ‚Digitalen Grundbildung' im Rahmen der österreichischen Digitalisierungsstrategie. Habilitationsschrift „Bildung in transformativen Medienkulturen". Mail: petra.missomelius@uibk.ac.at; Homepage: ogy.de/PetraMissomelius; Academia: uibk.academia.edu/PetraMissomelius

Lisa-Katharina Möhlen

studiert Bildungswissenschaft im Master an der Universität Wien. Zudem arbeitet sie als Projektmitarbeiterin des Erasmus+ Projektes eCrisis am Institut für LehrerInnenbildung im Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik an der Schnittstelle zur Medienpädagogik. Der Forschungsfokus liegt dabei auf den Gestaltungsmöglichkeiten von Inklusiver Bildung mit und durch Ansätze einer spielerischen Pädagogik.

Daniel Handle-Pfeiffer

ist am Center for Teaching and Learning der Universität Wien tätig und befasst sich aktuell mit der didaktischen Weiterentwicklung des Lernmanagementssystems Moodle. Er war Mitarbeiter an der Fakultät für Informatik sowie am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien u. a. im Projekt „eCrisis". Er ist Gründer und Geschäftsführer der Österreichischen Gesellschaft für 3D Druck sowie Moderator und Trainer an der Virtuellen Pädagogischen Hochschule. An der Universität Wien absolvierte er sein Lehramtsstudium zu Informatik und Informatikmanagement sowie Mathematik. Sein Forschungsinteresse liegt im Bereich der Spielerischen Pädagogik.

Elke Prochazka

studierte Psychologie und ist weiters Klinische und Gesundheitspsychologin, Lerntherapeutin, interdisziplinäre Adipositastrainerin und zertifizierte Saferinternet.at-Trainerin. Seit 2001 ist sie bei der österreichischen Notrufnummer „Rat auf Draht" tätig. Weiters entwickelte und leitet sie die Präventionsprojekte „SeXtalks 2.0 – Sexualität und digitale Medien" (www.sextalks.at) und „#ME – Körper, Gefühle und Medien" (www.hashtag-me.at). Publikationen: Wirnschimmel, Konrad/Prochazka, Elke/Lindl, Susanne (2011): Erfolgreich durch die Schulzeit, Wien: Ueberreuter; Wirnschimmel, Konrad/Prochazka, Elke/Meyer, Tina (2012): Wenn Sex zum Thema wird, Wien: Ueberreuter.

Michelle Proyer

Michelle Proyer hat eine Stelle als Tenure Track Professorin für Inklusive Pädagogik am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien inne. Nach ihrem Studium der Sonder- und Heilpädagogik, promovierte sie an der Universität Wien, um danach als Research Associate an der

Kingston University London zu arbeiten. Ihre Lehre und Forschung fokussiert auf die Intersektion unterschiedlicher Diversitätsdimensionen, v. a. Behinderung und Kultur. Des Weiteren forscht sie zu partizipativen Forschungsansätzen in der Inklusiven Pädagogik und der Intersektion von Bildung, Behinderung und Flucht. Aktuelle Publikation: Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle (2018): Die Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von Behinderung, in: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hg.): Bildung und Emotion, Wiesbaden: Springer VS, 431–446.

Kerstin Raudonat

promovierte an der Universität Hamburg zu sozial-kommunikativen Kompetenzen im Kontext von Online-Rollenspielen. Nach dem Studium der Erziehungswissenschaft mit Ausrichtung auf Medien und Kommunikation an der TU Braunschweig war sie im Studiengang Kultur- und Medienbildung der PH Ludwigsburg tätig und arbeitet derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Informatik der Hochschule Heilbronn. Sie ist u. a. Mitglied im Verband Baden-Württembergischer Wissenschaftlerinnen (VBWW). Ihre Forschungsinteressen bzw. -schwerpunkte liegen in den Bereichen Interaktion und Lernprozesse in medialen Kontexten, Gender/Media Studies – insbesondere im Hinblick auf eine gender- und diversitätssensible Medienpädagogik – und Game Studies mit Fokus auf sozialen Aspekten.

Anke Redecker

ist Privatdozentin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bonner Zentrum für Lehrerbildung. Nach der Promotion in Philosophie mit einer Arbeit über Richard Hönigswald und den Marburger Neukantianismus habilitierte sie sich 2017 an der Universität Bonn mit der Arbeit „Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant“ (Weinheim: Beltz 2018) und erhielt die Venia Legendi für das Fach Erziehungswissenschaft. Ihre derzeitigen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungstheorie und -philosophie (an ihren Schnittstellen zur Medienpädagogik), systematische Pädagogik, ethische Bildung, pädagogische Anthropologie sowie Bildung und Heterogenität.

Lale Rodgarkia-Dara

geboren 1976 in Wien und aufgewachsen in der dortigen Umgebung werkt als Medieninstallateurin, Elektroakustikerin und Autorin ebenda. Sie ist Gründerin der Elektronik Teatime, ist Wiener Produzentin im internationalen Kunstradio-Netzwerk radia (radia.fm) und Teil des Kollektivs Mz. Baltazar's Laboratory (www.mzbaltazarslaboratory.org) Des Weiteren beteiligt sie sich an verschiedenen Kollektiven. Bis Oktober 2017 lief in der Stubenbastei 12 das sozio-kulturelle Projekt Feldversuch (feldversuch.speis.net). Seit 2017 arbeitet sie an dem partizipativen Projekt: „Was wir leben nennen“ in Macondo, Wien Simmering. Sie war u. a. als künstl. Lektorin an der TU-Wien SKUOR skuor.tuwien.ac.at (2013/14) tätig, lehrt derzeit an der Kunstuniversität Graz (2017/18) am IEM-Institut für Elektronische Musik und Akustik und ist derzeit Lektorin an der Akademie der Bildenden Künste am Institut für Künstlerisches Lehramt (2018/2019).

Raffaela Rogy

Raffaela Rogy studierte Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien. Neben Lektorats- und Vortragstätigkeiten im Bereich der Film- und Medienwissenschaft ist sie auch als Rezensentin u. a. für „skug – Journal für Musik" und die MEDIENIMPULSE tätig. Ihre Forschungsfelder sind: zeitgenössischer Film, Bildtheorien, Passivitätstheorien, Gender Studies (Men's Studies) und Film, Konzepte von Heroisierungen und Heldenfiguren in Film und Medien.

Klaus Rummler

ist Leiter des Forschungsbereichs Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Medienpädagogik, Medienbildungsforschung und Mobile Learning. Er ist Vorsitzender der Sektion Medienpädagogik der DGfE, geschäftsführender Herausgeber und Redakteur der Zeitschrift MedienPädagogik (www.medienpaed.com) sowie wissenschaftlicher Beirat der Zeitschrift Medienimpulse (www.medienimpulse.at). Sein aktuelles Projekt „Hausaufgaben & Medienbildung", gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF), fragt nach dem Medienhandeln Jugendlicher im Kontext der Hausaufgabenerledigung. E-Mail: klaus.rummler@phzh.ch.

Esther Scheer

studierte Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Universität Wien und war unter anderem als freie Journalistin in Wien und Dublin tätig sowie in der Öffentlichkeitsarbeit beschäftigt. Sie wirkte am „this human world"-Filmfestival (https://www.thishumanworld.com/) mit, welches 2008, als erstes Filmfestival seiner Art in Österreich, in Wien stattfand. Dem Beispiel weltweit erfolgreicher und etablierter Filmfestivals folgend, nahm sich „this human world" vor, eine besondere Plattform rund um das Thema Menschenrechte für die Stadt zu entwickeln. Durch eine enge inhaltliche Kooperation mit dem Gründungspartner – dem Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte – und vielen Filmschaffenden ist das Festival über die letzten Jahre zu einem integralen Bestandteil der österreichischen Kulturlandschaft geworden und holt internationale und nationale Filme von hoher Qualität nach Wien. Seit einigen Jahren ist Esther Scheer als PR-Beraterin bei einer renommierten Wiener Kommunikationsagentur, mit Arbeitsschwerpunkt Gesundheitskommunikation und Social PR, angestellt und arbeitet zusätzlich als freiberufliche Texterin.

Caroline Schmitt

ist seit dem Wintersemester 2018/2019 Vertretungsprofessorin für Sozialpädagogik an der Universität Trier. Von April 2013 bis September 2018 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und von Oktober 2013 bis Oktober 2014 Geschäftsführerin des interdisziplinären Studienschwerpunkts „EU-

ROMIR – Soziale Dimension und interkulturelle Aspekte europäischer Migration". Sie war von August 2010 bis März 2013 Stipendiatin und Doktorandin am interdisziplinären Forschungszentrum Social and Cultural Studies Mainz (SOCUM) und studierte an der Universität Trier Erziehungswissenschaft mit den Nebenfächern Psychologie und Soziologie. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Migration und Flucht; Diversität und Inklusion; Othering und Rassismus sowie inter- und transnationale Soziale Arbeit.

Alexander Schmoelz

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Projektleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung. Er forscht und lehrt im Bereich der Mediendidaktik mit Fokus auf digital Storytelling, digital game-based learning und künstlicher Intelligenz. Er arbeitet vor allem an der Förderung von Inklusion und Kreativität. Neben seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit ist er seit 10 Jahren in Entwicklungsprojekten involviert, in denen es um Digitalisierung von universitärer und schulischer Lehre und um die Förderung von digitalen und didaktischen Kompetenzen geht. Aktuelle Publikation: Schmoelz, Alexander (2018): Enabling co-creativity through digital storytelling in education, in: Thinking Skills and Creativity, 28, 1–13, DOI: 10.1016/j.tsc.2018.02.002

Sandra Schön

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Salzburg Research Forschungsgesellschaft (https://www.salzburgresearch.at/) im Bereich InnovationLab. Die promovierte Pädagogin forscht zu technologiebasierten Innovationen im Lernen und Arbeiten und koordiniert derzeit die Horizon-2020-Initiative „DOIT – Entrepreneurial skills for young social innovators in an open digital world" (https://www.doit-europe.net).

Johannes Sengelin

studierte Politikwissenschaften und Critical Studies in Wien. Er arbeitete zwischen 2016 und 2018 als freier Kulturwissenschaftler mit den Schwerpunkten Gender-, Queer- und Männlichkeitenforschung und unterrichtete 2017 an der Universität zu Köln im Rahmen des Gender Studies Program sowie der Graduierten Schule „Managing Diversity & Transition – Vielfalt & Wandel gestalten" als auch 2018 in Wien am Institut für Film-, Theater und Medienwissenschaft.

Ruth Sonderegger

ist seit 2009 Professorin für Philosophie und ästhetische Theorie an der Akademie der bildenden Künste Wien. Davor unterrichtete sie an den philosophischen Instituten der FU Berlin sowie der Universiteit van Amsterdam. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind: Ästhetik, Cultural Studies, kritische Theorien und Resistance Studies. Sie ist bei den MEDIENIMPULSEN (ab Sommer 2018 gemeinsam mit Rosa Danner) für das Ressort Kultur und Kunst verantwortlich.

Carla Stenitzer

studierte Angewandte Informatik und Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg. Seit 2014 leitet sie den Workshop- und Schulungsbetrieb der Radiofabrik – Salzburgs Freiem Radio. Seit 2016 zusätzlich den Ausbildungsbereich des Community TVs FS1. Dort führt sie Personen von 6–80 Jahren in die Radio- und Fernseharbeit ein und entwickelt medienpädagogische Angebote für Schulen, Kinder- und Jugendbetreuungseinrichtungen sowie Institute der Erwachsenenbildung. Die Vermittlung kritischer Medienkompetenz quer durch alle Altersgruppen ist ihr dabei ein wichtiges Anliegen. Produktionen, die in diesen Workshops entstanden sind, wurden bereits mehrfach ausgezeichnet.

Ann-Kathrin Stoltenhoff

studierte Erziehungswissenschaft, Soziologie und Kunstgeschichte (Universität Hamburg). Als Doktorandin der Eberhard Karls Universität Tübingen untersucht sie die diskursive Steuerung und Formierung schulischer Medienbildung aus poststrukturalistischer Perspektive im Anschluss an Foucault. Sie arbeitet als freie Wissenschaftlerin und Lehrbeauftragte verschiedener Hochschulen und forscht in den Bereichen Educational Governance, (ästhetische) Medienbildung, Gender/Media/Cultural Studies, Gleichstellung u. Diversity. Sie ist Mitglied im DiskursNetz und im Verband Baden-Württembergischer Wissenschaftlerinnen (VBWW) und engagiert sich beruflich wie privat für eine klischeefreie Gleichstellung und Sichtbarkeit aller Geschlechter – z. B. in der Medienkommunikation von Institutionen und Unternehmen.

Thomas Strasser

ist Vizerektor für Lehre, Forschung und Internationales an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ebendort ist er Hochschulprofessor für Fremdsprachendidaktik und technologieunterstütztes Lehren/Lernen. Er ist Lehrerinnen- und Lehreraus- und -fortbildner, Fremdsprachendidaktiker, eLearning-Berater für internationale Bildungseinrichtungen sowie Autor und Gutachter von wissenschaftlichen Publikationen im Bereich Fremdsprachendidaktik, Web 2.0, Social Media, Mobiles Lernen, ePortfolios, TELL, TEL. Auch ist er als Autor von Schul- und Methodikbüchern (EFL) und als internationaler Vortragender tätig. Publikation: Schmidt Torben/Strasser Thomas (Hg.) (2016): Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Digital Classroom, Seelze: Friedrich Verlag. Twitter: @thomas_strasser

Christian Swertz

studierte Erziehungswissenschaften, Psychologie und Informatik und ist derzeit Professor für Medienpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien mit dem Schwerpunkt „Neue Medien“. Er ist Leiter der Wiener Medienpädagogik, deren Team sich mit Bildungstheorie der Medien, Mediendidaktik und E-Learning, pädagogischer Computerspielforschung und Medienbildung im schulischen und außerschulischen Bereich befasst. Darüber hinaus untersucht Swertz theoretische, empirische und praktische Aspekte des E-Learning und entwickelt Lernplattformen. Er ist Mitglied der Redaktion der MEDIENIMPULSE und dabei

verantwortlich für das „Ressort Forschung". Nähere Informationen online unter: https://medienpaedagogik.univie.ac.at/personen/christian-swertz/.

Petra Szucsich

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lerntechnologie und Innovation (ZLI) des Instituts für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Wien. Sie studierte Anglistik und Russisch an der Hauptuniversität Wien, war Fremdsprachenassistentin an der County High School in Brentwood (England) und unterrichtet neben ihrer Tätigkeit an der PH Wien an einem Gymnasium in Niederösterreich. Sie absolvierte den postgradualen Masterlehrgang „eEducation" an der Donau-Universität Krems und ist seit 2007 dort als Lehrbeauftragte sowie als Online-Tutorin tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind E-Portfolio, E-Education, E-Learning, didaktisches Design, Blended Learning, digitale Kompetenzen sowie Fremdsprachendidaktik. Weitere Informationen unter https://zli.phwien.ac.at/team/petra-szucsich/.

Christian Treinen

ist seit 2013 Student am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Momentan ist er u. a. in der Studierendenvertretung tätig. Seine Interessensschwerpunkte liegen in der Allgemeinen- und Medienpädagogik, welche ihn bereits seit seiner Ausbildung zum Erzieher in Luxemburg begleiten. Nach Abschluss seines Bachelorstudiums in Bildungswissenschaft in Wien, arbeitet er jetzt an seinem Masterabschluss im Schwerpunkt „Allgemeine Pädagogik". (Wissenschaftliches) Interesse hat er an Politik, Bildung und Medien und deren Zwischendimensionen.

Christine W. Trültzsch-Wijnen

studierte Publizistik- und Kommunikationswissenschaft sowie Musikwissenschaft und promovierte an der Universität Salzburg über international vergleichende Medienpädagogik. Sie war Universitätsassistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und hat seit 2014 eine Professur für Medienpädagogik an der PH Salzburg. Des Weiteren ist sie Mitglied des Leitungsteams des postgradualen Masterstudiengangs „Educational Technology: Multimedia Leadership" der Donauuniversität Krems und leitet den Bereich Media Research am Institut für Medienbildung in Salzburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Medienpädagogik, Mediensozialisation, Medienkompetenz, Rezeptions-/Nutzungsforschung, Kinder- und Jugendmedienforschung sowie Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung.

Paul Winkler

studierte Geschichte sowie Alte Geschichte und Altertumskunde an der Universität Wien. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich historischer Filmdokumente aus der Endphase der österreichisch-ungarischen Monarchie zur Zeit des Ersten Weltkriegs. Als Mitarbeiter der Geschichtsagentur kopf.arbeit bewegt er sich im Fachgebiet der Unternehmensgeschichte und widmet sich als Geschäftsführer der Gesellschaft für Landeskunde und Denkmalpflege Ober-

österreich den restlichen Teil seiner Zeit der Organisation und Bearbeitung landeskundlicher Themen, wobei er sich zugleich für eine starke Vermittlung des kulturellen Wertes von Denkmalen in Oberösterreich einsetzt.

Ramona Zdarsky

ist Lehrerin am Bundesoberstufenrealgymnasium Hegelgasse 12 in Wien. Sie unterrichtet „Bildnerische Erziehung" sowie im schulautonomen Schwerpunkt „Audiovision". Sie ist Absolventin der Landesfachschule für Keramik und Ofenbau in Stoob/Bgld und studierte an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz Lehramt für „Bildnerische Erziehung" und „Mediengestaltung". Sie war Referentin für Bildung & Politik sowie Vorsitzende der Hochschüler*innenschaft der Kunstuniversität Linz und war in diesen Funktionen Mitglied in zahlreichen universitären Gremien. Ihre Diplomarbeit verfasste sie zum Thema „Medienbildung in Österreich". In jüngster Vergangenheit war Ramona Zdarsky an der Konzeption und Umsetzung des Projekts „Kunst Pause" im Rahmen des Forums Lernraum Natur der Pädagogischen Hochschule Burgenland beteiligt.

Veronika Zoidl

studierte Politikwissenschaften und Philosophie sowie die Unterrichtsfächer Deutsch, Philosophie und Psychologie an der Universität Wien. Sie ist als Lehrerin, Lektorin und Übersetzerin in Wien tätig und absolviert das Masterstudium Austrian Studies. Im Rahmen dieses Studiums beschäftigt sie sich schwerpunktmäßig mit österreichischer Prosa und Lyrik von 1945 bis zur Gegenwart. Zoidl, Veronika (2016): Ich gebrauche jetzt die besseren Wörter nicht mehr. Diplomarbeit, Universität Wien, online unter: http://othes.univie.ac.at/44565/ (letzter Zugriff: 01.09.2018).

Christian Zolles

arbeitet am Institut für Germanistik der Universität Wien im Bereich Neuere deutsche Literatur. Zuvor absolvierte er ein Studium der Germanistik und Geschichte in Wien, war wissenschaftlicher Mitarbeiter der Kommission für Rechtsgeschichte Österreichs an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) und Promotionsstipendiat der ÖAW (DOC-team) zur „Abendländischen Apokalyptik". Er war auch als AHS-Lehrer sowie Mitarbeiter am FWF-Projekt „Andreas Okopenko. Tagebücher aus dem Nachlass (Hybridedition)" tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte befinden sich im Spannungsfeld von Literatur und Geschichte, im Bereich kulturhistorischer Zeit- und Raumvorstellungen sowie in der Literaturvermittlung.

medienimpulse

Beiträge zur Medienpädagogik 2016–2017

Die **medienimpulse** sind eine vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) herausgegebene medienpädagogische Fachzeitschrift, die auf unterschiedlichsten Ebenen der Frage nachgeht, wie (neue) Medien in die konkrete Unterrichtspraxis eingreifen und wie dieser Zusammenhang wissenschaftlich reflektiert wird.

Diesem Erkenntnisinteresse folgend werden die Beiträge der verschiedenen Ressorts seit 2009 unter **www.medienimpulse.at** online publiziert.

Mit diesem Band legt das BMBWF der Öffentlichkeit nun erneut einen Querschnitt der Onlineausgaben von 2016 bis 2017 in Druckform vor. Dabei waren die Schwerpunktausgaben folgenden Themen gewidmet:

1/2016	Printmedien in Österreich
2/2016	Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume
3/2016	Mediales Lernen/Lehren im Fremdsprachenunterricht/ beim Spracherwerb
4/2016	Macht, Souveränität, Herrschaft
1/2017	Tätigkeitsfelder schulischer Medienpädagoginnen und Medienpädagogen
2/2017	Digitale Grundbildung
3/2017	Medien und Flucht – Medienpädagogische Perspektiven
4/2017	Kreativität/Ko-Kreativität

ISBN 978-3-7003-2101-9

www.bmbwf.gv.at
www.medienimpulse.at
www.newacademicpress.at