

# **Editorial: Konstitutionen der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin**

Christian Swertz, Wolfgang Ruge, Alexander Schmözl,  
Alessandro Barberi, Sarah Braun  
Universität Wien

*November 2017*

## **Abstract**

Es gehört zu den Aufgaben wissenschaftlicher Disziplinen, sich durch eine Bestimmung ihres Gegenstandes und diesem angemessene Methoden selbst zu disziplinieren und so zu konstituieren. Die Frage, ob eine Konstituierung der Disziplin "Medienpädagogik" durch Prinzipien, Performanzen, Perturbationen oder nur als Parodie möglich ist, stand im Mittelpunkt der Herbsttagung 2017 der DGfE- und OEFEB-Sektionen Medienpädagogik, welche am 29.9. und 30.9.2017 in Wien stattfand. Das Editorial stellt die Beiträge zur hiermit vorliegenden Tagungsausgabe der Zeitschrift für Medienpädagogik vor.

It is one of the challenges for scientific disciplines to constitute themselves by defining their subject and appropriate methods. If "media education" as a discipline can be defined by principles, performances, perturbations or only by parodies has been discussed during the autumn meeting of the sections for media education of the DGfE and the ÖFEB. The meeting took place at the 29.9. and 30.9.2017 in Vienna. In this editorial, the contribution for the special edition of the journal for media education are introduced.

*Keywords: Medienpädagogik, Konstitutionsprobleme, Tagung*

Ein Blick auf die medienpädagogische Forschungspraxis zeigt die gute Konstitution der AkteurInnen: Zahlreiche Projekte, gut etablierte Tagungen, Ar-

beitsgruppen in mehreren Fachgesellschaften sowie diverse Buchreihen und Zeitschriften demonstrieren den Erfolg. Von dieser Performanz durch die Realisierung von Distinktionsgewinnen zu profitieren, scheint aber nicht immer zu gelingen: Neue medienpädagogische Institutionen in Forschung und Praxis sind selten, vorhandene arbeiten oft unter prekären Bedingungen oder werden bei der ersten Gelegenheit abgewickelt.

Dies mag daran liegen, dass die AkteurInnen in verschiedenen Disziplinen antreten. Sie sind in DGFE, ÖFEB, DGPUK, GI und GFM aktiv und beschreiben Medienpädagogik entweder als Subdisziplin der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft, der Kommunikationswissenschaft, der Informatik, der Medienwissenschaft oder als interdisziplinäres bzw. multidisziplinäres Fach. Aber von welcher Disziplin ist Medienpädagogik dann die Subdisziplin? Oder ist Medienpädagogik möglicherweise als eigene Disziplin zu fassen?

Es gehört zu den Aufgaben wissenschaftlicher Disziplinen, sich durch eine Bestimmung ihres Gegenstandes und diesem angemessene Methoden selbst zu disziplinieren und so zu konstituieren. Die Frage, ob eine Konstituierung der Disziplin durch Prinzipien, Performanzen, Perturbationen oder nur als Parodie möglich ist, stand im Mittelpunkt der Herbsttagung 2017 der DGFE- und ÖFEB-Sektionen Medienpädagogik, welche am 29.9 und 30.9 in Wien stattfand.<sup>1</sup>

Im Anschluss an die Leipziger Tagung zu “Methodologien und Methoden” (2011), in der die methodologische Dimension der Disziplin diskutiert wurde, und die Aachener Tagung zu “Spannungsfeldern und blinden Flecken” (2015), in der die gegenstandstheoretische Dimension der Disziplin im Mittelpunkt stand, wurden nun die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Aspekte einer Konstitution der Medienpädagogik diskutiert. Im Call for Papers zur Tagung und zur hiermit vorliegenden Tagungsausgabe der Zeitschrift für Medienpädagogik wurden dabei unter anderem folgende Leitfra-

---

<sup>1</sup> Das Programm ist unter <http://medienpaedagogik.univie.ac.at/forschung/abgeschlossene-projekte/herbsttagung/> dokumentiert.

gen formuliert:

- Was kann die Medienpädagogik wissen?
- Was soll die Medienpädagogik tun?
- Was darf die Medienpädagogik sich erhoffen?
- Was ist eine Medienpädagogin oder ein Medienpädagoge?

Die für diesen Tagungsband eingereichten Beiträge lassen sich nun in einer groben Heuristik in drei Themenfelder gliedern, deren Grenzen fließend sind und die einen multiperspektivischen Blick auf Konstitutionsmöglichkeiten eröffnen. In allen Themenfeldern spiegelt sich eine wissenschafts- und erkenntnistheoretische Vielfalt, die insbesondere für bildungswissenschaftliche Disziplinen nicht untypisch ist und in den Beiträgen selbst reflektiert wird.

Das Heft wird eröffnet mit Beiträgen, die sich allgemein der Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik widmen und diese aus dem Blickwinkel von Wissenschafts- und Professionstheorie betrachten. Dabei werden in den Beiträgen fünf mögliche Optionen einer Konstitution aufgezeigt:

- Norbert Meder weist die Grundlegung der Sache, des Gegenstandsbereichs und der Methode als notwendig für die Konstitution einer Wissenschaft aus. Er ergänzt seine in der relationalen Medienpädagogik verwendete transzendentallogische Grundlegung um eine vertikal konstruktive Darstellung, in der er die Medienpädagogik im Interesse einer einfachen Darstellung mit der Methode der klassischen Logik als hierarchische klassifikatorische Ordnung, oder, wie Meder schreibt, als Begriffsbaum, entwickelt. Als obersten Begriff setzt Meder den Bildungsbegriff mit dem dreifachen Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu anderen in der Gemeinschaft und zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt an. Dabei wird die Offenheit des endlichen Menschen, die es erforderlich macht, sich selbst zu bestimmen, die Umwelt zu schaffen und nach Wahrheit zu streben in den Mittelpunkt gerückt. Das Streben nach Wahrheit, also Geltungs-

bewährung, ist Gegenstand der Pädagogik. Das schließt jede Wissenschaft, also auch die Medienpädagogik, mit ein. Neben der Bewährung in der Tradierung zwischen Generationen muss eine Wahrheit, so Meder, auch als valide, objektiv und reliabel ausgewiesen werden können. Das ist der Fall, wenn ein Konsens über das gleiche Ergebnis bei verschiedenen Perspektiven und Methoden besteht. Neben der Wissenschaft bezieht Meder Bildung auf Kultur, die er als Prozess der Bewährung des richtigen Lebens in einer gegebenen Umwelt und in einer Gesellschaft ausweist. Weil die Herstellung der Relation einzelner Menschen zur Gesellschaft unter der Bedingung der Offenheit der Position des Menschen in der Gesellschaft unsicher ist (und Menschen ja auch offen sind), handeln Pädagoginnen und Pädagogen unter Unsicherheit. Mit dem Hinweis darauf, dass Geltung zwischen Generationen bewährt werden muss, arbeitet Meder dann die zeittheoretische Grundlage heraus, die als Abbildung in die Zeit, oder kürzer, als Abbildungsgedanke formuliert wird. Der Zusammenhang dieser Perspektiven wird als Bildsamkeit bezeichnet, womit Bildung als Netzwerk entfaltet wird. Im Bildungsprozess geht es nun um die Darstellung von Materie mit Materie in Zeichen, also um Darstellungsmedien, um Kommunikationsmedien und um Interaktionsmedien, die als Medien der Verständigung in Bildungsprozessen verwendet werden. Medienpädagogik wird damit als die Wissenschaft von der Medialität der Bildungsprozesse konstituiert.

- Alexander Schmölz und Sabine Krause werfen die Frage nach den Formen und Prämissen der Begründung der Eigenständigkeit der Medienpädagogik als Disziplin auf. Sie eröffnen ihren Beitrag mit dem Hinweis auf Spannungen zwischen den Thematisierungen von Medien und den Konzeptionierungen von Medienpädagogik und der daraus resultierenden Frage nach einer Begründung der Eigenständigkeit der Medienpädagogik als Disziplin. Eine Disziplin kann, so

Schmölz und Krause, über einen inneren Zusammenhang und eine Abgrenzung nach außen oder durch eine spezifische Problemstellung konstituiert werden, wobei zu bedenken ist, dass der Gegenstand einer Disziplin durch die Bestimmung der Disziplin mit erzeugt wird. Damit sind auch wissenschaftliche Praktiken zu berücksichtigen, die nicht zuletzt ausserwissenschaftlichen Einflüssen unterliegen. Unterschieden werden damit die Konstitution als Faktum, als Problem oder als Praxis, wobei jeweils innere Konsistenz und Abgrenzung nach außen erreicht werden müssen. Dass Medien als Thema relevant sind, wird dann als Konsens gesetzt und zunächst daran erinnert, dass es Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und einen Konsens über die interdisziplinäre Problematisierung von Medien gibt. Anschliessend wird die pädagogische Problematisierung der Medialisierung in den Mittelpunkt gerückt, in der Medien als Zweck für die Erreichung pädagogischer Absichten verstanden werden, wobei die Schmölz und Krause keinen Konsens der Zwecke sehen. Ein Konsens wird aber im Verhältnis von Medien und Pädagogik als Problem gesehen, das daher den Diskurs abzugrenzen vermag. Als eine Möglichkeit, das Verhältnis zu fassen, wird anschliessend der korrelative Ansatz diskutiert und mit dem Begriff der Ko-Kreativität ergänzt - ein performativer Akt, der abschliessend als solcher reflektiert wird.

- Gerhard Tulodziecki unternimmt einen wissenssoziologischen Blick auf den medienpädagogischen Diskurs. Dazu eröffnet er mit der Unterscheidung von Alltagsverständnis und wissenschaftlichem Verständnis. In den Mittelpunkt wird dann das wissenschaftliche Verständnis mit dem Umstand gerückt, dass eine Medienpädagogik, die als Wissenschaft verstanden werden soll, ihre Geltungsansprüche nebst den jeweiligen Prämissen sprachlich so ausdrücken muss, dass sie gelehrt werden und so für Erziehungs- und Bildungsaktivitäten mit Medienbezug relevant werden können. Konstitutiv für die Medi-

enpädagogik als Wissenschaft ist dabei aber nicht diese Relevanz, sondern zunächst der Umstand, dass mit dem sprachlichen Ausdruck von etwas als Medienpädagogik ein Diskurs konstituiert wird, der durch die genannten Merkmale, also den Bezug auf Erziehungs- und Bildungsaktivitäten sowie auf Medienbezug als medienpädagogischer Diskurs ausgezeichnet wird. Die Existenz des Diskurses wird zunächst mit den Diskursorten begründet. In den Mittelpunkt rücken dann aber die Themenfelder. Tulodziecki nennt Begriffsdefinitionen, Konstrukte, Voraussetzungen und Bedingungen, Ziele und Inhalte, Unterrichtsmethoden, institutionelle Voraussetzungen und Forschungsmethoden als im Diskurs verhandelte Themen. Anschließend wird das Verhältnis des so markierten Diskurses für personales Wissen diskutiert. Dieses Verhältnis wird zunächst als kontingenter Selektionsprozess definiert. In diesem Prozess werden individuelle Theorien erzeugt, denen der wissenschaftliche Diskurs gegenübersteht, was für Praktikerinnen und Praktiker ebenso gilt wie für Forscherinnen und Forscher, die alle von Anschlussmöglichkeiten profitieren können. Ein produktives Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Diskurs und Praxis entsteht dann durch die reflexive Wahrnehmung der Anschlussmöglichkeiten, die zu professionellem Handeln führt. Das professionelle Handeln ist allerdings mit einer hohen Komplexität des Diskurses konfrontiert. Daher schlägt Tulodziecki vor, die Komplexität des Diskurses durch eine Beschränkung auf Kommunikationen, die Erziehungs- oder Bildungsrelevanz mit Medienbezug aufweisen. Dem Vorschlag zur Komplexitätsreduktion wird allerdings die Notwendigkeit zur Integration vielfältiger neuer Themen zur Seite gestellt, so dass die Balance zwischen Grenzziehung und Öffnung thematisch wird. Damit wird die Stabilisierung des Diskurses durch Variation und Selektion als anzustrebendes Ziel ausgewiesen.

- Franziska Linke und Anja Schwedler reflektieren die Konstitution

der Medienpädagogik mit einer Suche nach den Spuren der Differenz von Disziplin und Profession in der Medienpädagogik. Dazu diskutieren Sie Medienpädagogik aus einer wissenschaftssoziologischen Perspektive und argumentieren, dass es in der Medienpädagogik nicht nur um Medienerziehung und Mediendidaktik geht. Um das zu erfassen, sind jedoch neue Ideen erforderlich, weshalb Linke und Schwedler zunächst auf die Entstehung der Medienpädagogik zurückgehen. Mit Stichweh wird die Entstehung des wissenschaftlichen Spezialgebiets "Medienpädagogik" als ein autokatalytischer, d.h. durch positive Rückkopplung bestimmter Prozess sekundärer Disziplinbildung verstanden, der vor allem durch die akademische Berufsausbildung motiviert wird; mit Gläser werden die Neukombination von Wissen und die Entdeckung neuer Weltausschnitte als Erklärung für die Entstehung der Medienpädagogik herangezogen. Das kann dann, so die Autorinnen, zu einem spezifischen Gegenstands-, Methoden- und Theoriebezug führen, der im Falle der Medienpädagogik im Werden begriffen ist. Daher wird die Medienpädagogik als wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft in den Blick genommen, die sich durch gemeinsame Interessen auszeichnet, was dazu führt, dass das gesamte Wissen der Gemeinschaft (und nicht nur Auszüge) im Blick behalten werden muss - allerdings in je individuellem Zuschnitt. In den Mittelpunkt gerückt wird dann der Professionsbezug. Als wesentlich wird nach Stichweh die funktionale Zuständigkeit, der immanente Wissenskörper und der vermittelnde Charakter ausgewiesen, wobei es vor allem um das resultierende Handlungswissen nebst seiner Vermittlung geht. Genau das wird in der Medienpädagogik reflektiert, wobei ein professionelles Berufsbild einem ganzheitlichen Verständnis gegenübersteht. Allerdings wird die Medienpädagogik dabei in der Medienpädagogik nicht als einheitliche Wissenschaft verstanden, sondern durchaus unterschiedliche verortet. Resümierend wird die Bedeutung medienpädagogischer Professi-

onsforschung und die Vermittlung eines ganzheitlichen Bildes der Medienpädagogik betont.

- Caroline Grabensteiner untersucht die Positionen von Spanhel, Meder, Marotzki und Sesink als Beiträge zur einer Konstitution der Medienpädagogik, die sich als bildungsphilosophisch orientiert versteht. Dazu werden in einem hermeneutischen Vorgehen die jeweiligen Verständnisse der Begriffe Bildung und Medien sowie die Qualität der Verbindung herausgearbeitet. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede, also gleichsam Heteronomie und Hegemonie der Ansätze in einem changierenden Vorgehen rekonstruiert. Als eine Gemeinsamkeit wird etwa die mediale (insbesondere sprachliche) Verständigung über kulturelle Gehalte herausgearbeitet, die in Bezug zu medialen Formen diskutiert wird. Wie dabei welchen medialen Formen Relevanz zukommt, wird allerdings, wie die Autorin zeigt, sehr unterschiedlich verstanden. Eine weitere Gemeinsamkeit ist das Verständnis von Bildung als Selbst- und Weltverhältnis, wobei allerdings schon die Bezugstheorien, mit denen der jeweilige Zugang erarbeitet wird, recht deutliche Differenzen aufweisen, was zu entsprechenden Unterschieden der Ansätze führt. Auch dass der Kritikbegriff zentral für die Bestimmung des Verhältnisses von Medien und Pädagogik ist, wird als Gemeinsamkeit ausgewiesen, ohne dass ein Konsens über den Kritikbegriff identifiziert werden kann. Nach dem Durchgang durch die weiteren Begriffe der Autonomie und Handlungsfähigkeit kommt die Autorin zu dem Schluss, dass es allen Autoren darum geht, Medienbildung im Blick auf die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft möglich zu machen. Damit werden alle Ansätze nicht nur als Handeln in der Gesellschaft konzipiert, sondern implizieren im Blick auf die Zukunft auch performative Akte gegenüber der Gesellschaft.

Gemeinsam ist den Beiträgen, die sich allgemein der Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik widmen, dass sie Medienpädagogik innerhalb



der Bildungswissenschaft verorten bzw. als pädagogische Profession beschreiben und nicht als fachdidaktisches Problem einer anderen Wissenschaft konzipieren. Einen anderen Ansatz verfolgen die folgenden Beiträge, die weniger grundlagentheoretisch, sondern eher methodologisch argumentieren, und die interdisziplinär geführte Diskussion um angemessene methodologische Grundlagen der Medienpädagogik fortführen, indem sie anhand der exemplarischen Demonstration methodischen Vorgehens spezifische Problemfelder und Kernbegriffe der Disziplin beschreiben.

- Maximilian Waldmann und Ulas Aktas rücken das “Erfahrungsgeschehen in Vollzügen des digital Medialen” in den Mittelpunkt. Die mit dem Titel angedeutete phänomenologische Perspektive wird verwendet, um Probleme vorliegender Ansätze aufzuweisen und einen eigenen Ansatz zu entfalten. Dazu wird zunächst der gesellschaftskritische Anspruch pädagogischer Theorien in den Mittelpunkt gerückt und gefragt, was kritisiert wird und wie die normativen Ansprüche begründet werden. Als medienpädagogische Lernverständnisse werden das Lernen als Wissensverwaltung und das Lernen als Selbststeuerung vorgestellt. Kritisiert wird das fehlende Vermögen beider Verständnisse, ein kritisch-emanzipiertes Verhältnis des Selbst zu den Dingen zu formulieren. Anschliessend wird Bildung als in der Medienpädagogik diskutiertes Verhältnis von Technik und Selbst und als Deliberation rekonstruiert - und bei beiden ein fehlender Kritikbegriff kritisiert. Daher wird der Rückgriff auf einen phänomenologischen Kritikbegriff vorgeschlagen, nach dem Kritik durch eine Wendung des Blicks des leiblichen Subjekts auf diesen Blick im Sinne eines anders Blickens konstituiert wird. Herausgearbeitet werden vor diesem Hintergrund das Anderssehen mit dem leiblichen Selbst als Urmedium und das Umlernen als Erfahrung, mit dem der Doppeldeutigkeit des Selbst als Eigenem und Fremden entsprechen werden kann. Es geht damit um die kritische Verwendung von Medien durch das Selbst zur Auseinandersetzung mit sich selbst

und den eigenen Konstitutionsbedingungen.

- Valentin Dander rückt in positionierender Absicht die diagnostische Frage, wie medienkritisch die sich selbst als kritisch verstehende Medienpädagogik ist, inwiefern also der Kritikbegriff konstitutiv verwendet wird, in den Mittelpunkt. Dazu wird im Anschluss an Baacke und mit Verweis auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zunächst deutlich gemacht, dass ein kritisches Selbstverständnis als gesellschaftskritisches Selbstverständnis gedacht worden ist - und zu denken ist. Dabei wird das Verhältnis von Theorie und Praxis als Herausforderung herausgearbeitet. Diese Herausforderung besteht, so Dander, etwa im Falle von Code in den als Computerprogramm formulierten Algorithmen, die als Praxis zu verstehen und insofern in historische Machtkonstellationen eingebettet sind. Damit kommen in Code auch Machtinteressen zum Ausdruck - und die gilt es interdisziplinär mit Hilfe kritischer Gesellschafts- und Medientheorien herauszuarbeiten, um Selbstbestimmung als Orientierung für medienpädagogische Interventionen zu bestimmen. Dabei weist Dander auf die Gefahr hin, dass mit solchen Interventionen die Gefahr verbunden ist, dass faschistische, rassistische oder religiöse Akteurinnen und Akteure die so erworbenen Kompetenzen für ihre Zwecke nutzen, und betont daher die Notwendigkeit, nicht nur Gesellschaftskritik, sondern auch Selbstkritik zu betreiben. Um eine Selbstkritik der kritischen Medienpädagogik vorzunehmen, wird dann auf die Theorie von Heydorn zurückgegriffen. Diese dialektisch konzipierte und empirisch gehaltvolle Theorie wagt es, Utopien zu entwerfen und individuelle Bildungsprozesse zu betonen, deren Möglichkeit vor allem anhand der Selbstwidersprüche bürgerlicher Akte aufgezeigt wird. Betont wird dabei die Notwendigkeit zur Selbstkritik kritischer Bildungstheorie, deren Möglichkeit wiederum mit dem Konzept subversiver Verschiebungen von Butler argumentiert wird. Dander betont dabei, dass Kritik damit weniger als Zu-

stand, sondern als Prozess begriffen wird, und rückt ambivalente Transformationen von Subjekt und Gesellschaft in den Mittelpunkt, während Leitbilder mit Universalitätsanspruch zurückgewiesen werden. Das bietet zum einen die Möglichkeit die Konzepte von Kritik und Beschäftigungsfähigkeit als sich nicht ausschließende Orientierungen zu begreifen. Zum anderen wird die Öffnung zum Anderen hin im Sinne einer Betrauerbarkeit als mögliche Orientierung betont, eine Orientierung, in der sich Medienpädagoginnen und Medienpädagogen durchaus auch selbst unterrichten sollten. Dander verbindet abschliessend die Forderung nach einer radikalen Kontextualisierung medialer Konstellationen mit der Forderung, dass, was propagiert wird, auch selbst in die Tat umzusetzen, und zeigt so zugleich eine mögliche Methode für die medienpädagogische Praxis.

- Christan Toth plädiert im Sinne empirischer Pädagogik für eine Orientierung am Kritischen Rationalismus. Es eröffnet seine Überlegungen mit einer kurzen Erinnerung an die Logik der Forschung, in der Popper den kritischen Rationalismus begründet hat. In den Mittelpunkt wird dementsprechend die kritische Prüfung von Theorien, die aus vor allem werturteilsfreien und falsifizierbaren Sätzen bestehen, durch empirische Untersuchungen gerückt. Toth betont dabei den Umstand, dass dieser Ansatz damit rechnet, dass die Sätze fehlerhaft sind. Theorien als Problemlösungen werden also revidierbar gedacht. Anschliessend wird das Theorie-Praxis-Problem als Problem der Wissenschaftstheorie der Pädagogik ausgewiesen. Sodann werden die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die empirische Erziehungswissenschaft und die kritische Erziehungswissenschaft als Hauptströmungen der Pädagogik genannt, um damit Wissenschaftstheorien und Methodologien strikt voneinander zu trennen. Vor diesem Hintergrund wird dann der Bezug auf die Begriffe der Erziehung, Bildung und Sozialisation angemahnt und der Erziehungsbegriff von Brezinka sowie der Sozialisationsbegriff von Hurrelmann aufgegrif-

fen, die mit der Differenzierung von Ausbildung und Selbstbildung ergänzt werden. Angemahnt werden anschliessend Operationalisierungen, d.h. die Entwicklung von Messinstrumenten für die Messung medienpädagogischer Dimensionen, die mit der Messung von Persönlichkeitseigenschaften verbunden werden sollten und so insbesondere das Ziel der Falsifikation von Hypothesen zu verfolgen.

Abgerundet wird die Ausgabe durch Beiträge, in denen die Bearbeitung aktueller Probleme als exemplarischen Ausgangspunkt für eine Konstitution der Medienpädagogik verwendet wird.

- Thomas Damberger eröffnet seine existentialistischen Reflexionen einer menschlichen Medienpädagogik als Untergangspädagogik mit einer Übergangspädagogik und thematisiert dazu zunächst den immer wieder postulierten Übergang zur Superintelligenz - allerdings nicht des Menschen, sondern von Maschinen. Diese könnten dann z.B. zu einer Menschengzucht führen, die nicht mehr wie bisher von Menschen an Menschen, sondern von Maschinen an Menschen vorgenommen wird. Damit wird aber übersehen, dass der Mensch mit sich selbst nicht letztlich identisch werden kann. Der Mensch kann sich insbesondere im Blick auf den Tod nicht an äusseren Sicherheiten orientieren, was dazu versucht, Verantwortung auf andere abzuschieben und die eigene Bildung als ökonomische Schmalspurbildung ohne die Gefahr substanzieller Erschütterung zu betreiben. Entschieden sich der Mensch allerdings für das Einlassen auf existenziellere Unsicherheiten, dann können neue Technologien dabei helfen, mit den Unsicherheiten umzugehen, bergen aber auch die Gefahr, dass Technologie als Heilsversprechen die Selbstkonfrontation des Menschen verhindert. Damit wird das Problem weg vom Problem des Übergangs des menschlichen Selbstzweifels auf Maschinen und hin zur Frage, wie der Mensch sich selbst erkennen kann, verschoben. Selbsterkenntnis, gedacht als rationale Selbsterkenntnis, kann dann in der Konfrontation mit der rationalen Technik entfaltet wer-

den. Eine Form, sich mit sich selbst zu konfrontieren, ist das Self-tracking, also die Erhebung von Daten über sich selbst. Dazu müssen Daten zunächst einmal in einen Computer gezwungen werden. Dabei werden die Daten Sinn- und Bedeutungslos und damit frei von den Zwängen der Natur. Diese Freiheit ermöglicht aber umfassende Selbstbestimmung und damit vollkommene Selbstbestimmung im transhumanistischen Sinne einer Überwindung des Menschen. Leider, so Dambergers Pointe, ist damit die Frage nicht geklärt, nach welchen Kriterien der freie Mensch sich gestalten sollte. Insofern die Frage geklärt werden muss, vom Datenmenschen aber nicht geklärt werden kann, bricht die Illusion der Selbsterkenntnis durch Self-tracking zusammen. Erforderlich ist daher keine Untergangspädagogik, die auf den Übergang des Menschen in die Maschine vorbereitet, sondern eine Medienpädagogik als Übergangspädagogik, die die Schaffung neuer Schemata in den Mittelpunkt rückt, die auf die Erzeugung von Sinn, und nicht auf Selbstoptimierung abzielen. Das kann durchaus an einer Quantifizierung des Selbst, aber nicht durch die Quantifizierung des Selbst erfolgen.

- Nina Grünberger und Stephan Münte-Gossar diskutieren die Konstituierung der Medienpädagogik in der Verbindung von Medienbildung und einer exemplarisch als Fall von Medienbildung verstandenen Schulkultur als Antwort auf soziokulturelle Entwicklungen. Als soziokulturelle Entwicklung wird die Medialisierung in ihrer Unausweichlichkeit und die daher mit einer veränderten Medialisierung einhergehende Notwendigkeit, dies in der Medienpädagogik zu reflektieren, verstanden. Medienpädagogik soll dabei, so die Autorin und der Autor, auf diese Entwicklungen flexibel und antizipierend reagieren. Dazu wird der Begriff der Subjektivierung zugunsten des Subjektbegriff in den Mittelpunkt gerückt und das Anderswerden als Verschiebung von Selbst- und Weltbezügen betont. Als Vorteil dieser Denkweise wird die Analysierbarkeit des Subjekts, dass in seinen

Praktiken als kritisch handlungsfähig gedacht wird, hervorgehoben. Diese Denkweise wird auch in Schultheorien verwendet, die sich als Subjektivierungstheorien verstehen. Die damit mögliche Verbindung der Perspektiven legt es aus medienpädagogischer Sicht nahe, Medienbildung als fundamentale Transformation von Schulkultur zu denken.

- Ben Bachmair bestimmt in einem hermeneutischen Vorgehen im Anschluss an aktuelle soziologische Zeitdiagnosen Mobilität als einen Anlass für medienpädagogisches Handeln in einer disparaten Kultur. Dazu wird Pädagogik zunächst als das Generationenverhältnis bedenkende Kulturwissenschaft angesetzt. In den Mittelpunkt wird mit Giddens die Aneignung kultureller Objekte im Gefüge gesellschaftlicher Strukturen, Optionen und Praktiken gerückt und insbesondere die Disparatheit der Kultur betont, die mit Verweis auf Prozesse der Detraditionalisierung begründet wird. Ein Element in diesen Prozessen ist das komplexe Problem der Mobilität, das Migration einschliesst. Vor diesem Hintergrund gilt es, so Bachmaier, pädagogische Chancen in den vorhandenen Kontexten mit den Mitteln der Hermeneutik zu entdecken und insbesondere multimodale Repräsentationsformen als mögliche Ressourcen zu begreifen. Die Relevanz dieses Ansatzes wird anschliessend anhand von Projekten demonstriert: Die durch eine kulturwissenschaftliche Analyse orientierte mediendidaktische Verwendung von Smartphones im Sprachunterricht für MigrantInnen, die in den Unterrichtsmethoden des Fotovokabelhefts und der Wortschatzsuche konkretisiert werden. Damit wird nicht nur eine mediendidaktische Theorie-Praxis-Transformation, sondern mit der anschliessend hervorgehobenen Diskussion von Bildungs- und Lernverständnissen zwischen Angehörigen christlicher und muslimischer Kulturen in den Projekten auch eine Praxis-Theorie-Transformation in hermeneutischer Absicht demonstriert und diskutiert. In der Diskussion wird die Interpretation auf

den Eingangs gesetzten Begriff der disparaten Kultur bezogen und damit die Relevanz des Begriffs gezeigt. Abschliessend wird die muslimische Kultur als in Europa oftmals neu zu rezipierender Kontext für eine Pädagogik, die eben immer auch auf die Kontexte, in denen sie stattfindet, antwortet, ausgewiesen. Betont werden unterschiedliche Konzeptionen des Islams, die mit dem Begriff der Citizenship auf eine Anerkennung als Bürgerinnen und Bürger in einer globalen Kultur bezogen werden. Der Begriff der disparaten Kultur wird so als Aspekt eines Chancen ergreifenden pädagogisch motivierten Globalisierungsgedankens ausgewiesen.

Angesichts der deutlich gewordenen Heterogenität der Beiträge ist es nicht möglich, ein Fazit zu ziehen, ohne einen eigenen Beitrag zur Diskussion zu entwickeln. Die Bezugnahmen der Argumentationen reichen von der Ideologiekritik über die Transzendentalkritik, die Phänomenkritik und den kritischen Rationalismus bis zur Systemtheorie. Wenn dennoch ein gemeinsames identifiziert werden soll, dann könnte vielleicht der Umstand, dass Medien pädagogisch relevant sind und es als allgemeines Problem erfordern, einen eigenen Gegenstandsbereich der Medienpädagogik zu konstituieren, als verbindendes Element ausgemacht werden - ohne dass damit ein gemeinsamer Kern fixiert werden könnte, weil zwar das Wort Medien stets vorkommt, aber keineswegs immer den gleichen Begriff bezeichnet. "Medium" als Problem wird durchaus verschieden angesetzt und mit verschiedenen Methoden bearbeitet. Das könnte als typisch für eine bildungswissenschaftliche Bearbeitung von Problemen gesehen werden, da die Bildungswissenschaft sich schon seit langem eher durch ihre Vielfalt und nicht durch ihre Einheit auszeichnet, und damit, optimistisch formuliert, dem Gegenstand, um den es geht, entspricht.

### **Literatur**

Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hg.). 2014. Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS

Kommer, Sven/Junge, Thorsten/Rust, Christine. Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung. In: Medienpädagogik. DOI: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/27.X>

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.