

# **Medienbildung und Tradierung von Medienkultur. Anmerkungen zur Nutzlosigkeit des Generationenbegriffs**

Christian Swertz, Universität Wien

*Mai 2023  
CC-BY-ND*

Im Beitrag wird die These vertreten, dass es keinen sinnvollen medienpädagogischen Generationenbegriff gibt und dass es auch nicht sinnvoll ist, einen medienpädagogischen Generationenbegriff zu bestimmen. Die These wird mit einer rezeptiven und einer konstruktiven Methode untersucht. Da die These nicht falsifiziert werden konnte, wurde gezeigt, dass die Vermutung, dass der Generationenbegriff für die Medienpädagogik nutzlos ist, beibehalten werden kann.

In this paper it is argued that there is no meaningful concept of generation in media education and that it is not meaningful to define a concept of generation in media education. The thesis is examined with a receptive and a constructive method. Since the thesis could not be falsified, it was shown that the assumption that the generation concept is useless for media education can be maintained.

## **1 Einleitung**

Die Beschreibung von Medienkulturen ist eine der Aufgaben der medienpädagogischen Medienforschung. Mit medienpädagogisch fundierten Beschreibungen von Medienkulturen kann ein Beitrag zur Orientierung der medienpädagogischen Praxis geleistet werden, weil damit die Zielgruppe, die mit Interventionen angesprochen werden soll, beschrieben wird. Auf der

Grundlage von Beschreibungen der Medienkultur Medienbildungsangebote auf die Zielgruppe abgestimmt werden. Ein einfaches Beispiel ist die Erhebung der Softwarenutzungspraktiken von Jugendlichen. Die Beschreibung von Softwarenutzungspraktiken ermöglicht es, in der Medienarbeit die Software zu thematisieren, mit der ein Anschluss an die Lebenswelt der Jugendlichen hergestellt werden kann.

Ein Begriff, der für die Beschreibung von Medienkulturen diskutiert zu werden scheint, ist der Begriff der Mediengeneration. Wenn eine Medienkultur mit dem Begriff der Mediengeneration sinnvoll beschrieben werden kann, ermöglicht das die Konzeption von Methoden, mit denen die Erfahrungen und Bedürfnisse einer Zielgruppe berücksichtigt und adressiert werden können. Ist das der Fall?

Die vielen Treffer, die eine grobe Suche nach Literatur zum Thema Generation ergibt, sind zwar nicht aussagekräftig, liefern aber eine unterhaltsame Liste: Die Unterscheidung von Generation X, Generation Golf, Generation Y, Generation Golf II, Generation Z, 68er Generation, NetGeneration, Next Generation, Babyboomer Generation, 89er Generation, ausgefallener Generation, instant message generation, Generation @, first generation of digital natives, Generation II, gamer generation und Generation Covid 19 sowie die Verwendung im technischen Kontext zur Bezeichnung von Computern der ersten bis fünften Generation legt die Vermutung nahe, dass der Generationenbegriff Individualisierungstendenzen aufweist: Der Trend scheint zur Einpersonengeneration zu gehen.

Möglicherweise ist der Generationenbegriff ein Opfer des „Bias of Communication“ (Innis 1951) digitaler Technologie. Denn mit digitaler Technik werden wegen des Umstands, dass mit turingmächtigen Maschinen turingmächtige Maschinen simuliert werden können, Individualisierungstendenzen kommuniziert (Swertz 2003). Das wird mit einem individualisierten Generationenbegriff rezipiert, der dann als Ursache der Wirkung zu verstehen ist, die mit dem Begriff erläutert werden soll. Ein witzloses Unterfangen,

und wenig hilfreich für eine Orientierung der Medienarbeit.

Wenig hilfreich ist auch die Verwendung des Generationenbegriff als Marketingbegriff. Eine Medienanalyse mit einem Begriff, der in den Medienstrukturen, die analysiert werden sollen, lokalisiert ist, mag zwar unterhaltsam sein und insofern einen Nachrichtenwert (Maier, Stengel, und Marschall 2010) haben. Und sie kann auch als Exempel für die Analyse problematischer gesellschaftlicher Prozesse (Baacke 1997) verwendet werden. Das Ergebnis kann aber nicht mehr sein als die Beschreibung medienpädagogischer Theoriebildung in Marktsegmenten. Damit würden der Primat kapitalistischen Denkens und Handelns (Smith 1776) und die kalifornische Ideologie (Barbrook und Cameron 1996) so reproduziert, dass eine Kritik der damit verbundenen Interessen (Habermas 2001) eine Fortführung des Kritisierten erfordert. So als ewig gesetztes Marketing zur Grundlage der wissenschaftlichen Medienpädagogik zu machen wäre aber nicht schön.

Was könnte dann mit einem medienpädagogischen Generationenbegriff bezeichnet werden und wo könnte ein Generationenbegriff im Feld medienpädagogischer Theorien und Begriffe lokalisiert werden?

Ich vertrete hier die These, dass ein medienpädagogischer Generationenbegriff unnötig ist. Die These kann nicht positiv bewiesen werden. Möglich ist es aber, die These durch die Falsifikation der Kontradiktion zu begründen. Untersucht wird also die Nullhypothese, dass ein Generationenbegriff für die Medienpädagogik erforderlich ist. Methodisch werde ich dazu rezeptiv und konstruktiv vorgehen. Im ersten Schritt werden medienpädagogische Arbeiten zum Generationenbegriff in der Absicht rezipiert, den damit bezeichneten Gegenstand zu rekonstruieren. Im zweiten Schritt wird die Bestimmung eines medienpädagogischen Generationenbegriffs versucht. Wenn der Generationenbegriff mit einer der beiden Methoden begründet werden kann, muss die Nullhypothese beibehalten und die These verworfen werden.

## 2 Die Generationenebegriffsdebatte

Ein Generationenbegriff, der für die Medienpädagogik diskutiert worden ist, stammt von Tapscott. In Ihrer Analyse des Begriffs kommt de Witt zu dem Ergebnis, dass mit dem Begriff für das Problem, das mit der Formulierung eines Medienkompetenz- und Medienbildungsbegriffs behandelt wird, nichts gewonnen werden kann. Vielmehr wird der Generationenbegriff treffend als „Leitbild einer vom Computer geprägten Gesellschaft, das flexible und mobile, interdisziplinär und globalhandelnde, leistungsfähige, effektive und erfolgreiche Menschen repräsentiert“ (de Witt 2000, 8) ausgewiesen. Damit wird z. B. Medienkritik suspendiert. Explizit verworfen wird der Generationenbegriff von de Witt zwar nicht; dass ein Begriff sinnlos ist, mit dem nichts bezeichnet werden kann und der dazu führt, dass anerkannte Kernbegriffe verworfen werden müssen, ist allerdings recht offensichtlich.

Ähnlich bemerkt Schulmeister zur belletristischen Argumentation von Tapscott: „Aber die meisten Beobachtungen und Behauptungen vertragen nicht die Generalisierung auf eine gesamte Generation“ (Schulmeister 2008). Damit wird der Generationenbegriff – durchaus absichtsvoll – zugleich vorausgesetzt und verworfen. Schulmeister diskutiert anschließend einige weitere (nicht immer explizit medienpädagogische) Arbeiten und kommt zu dem Ergebnis, dass es sich bei der Diskussion letztlich um nichts anderes als ein „profitables Geschäftsmodell“ (ebd.: 38) handelt. Besser geeignet zur Erfassung relevanter Phänomene sind nach Schulmeister Begriffe wie Mediennutzungstypologien, Medienkonvergenz und Media Literacy (ebd.: 142). Es gibt also nichts, was sinnvoll als Generation bezeichnet werden könnte.

Über diese beiden Beiträge hinaus ist das Wort „Generation“ gelegentlich in verschiedenen medienpädagogischen Beiträgen zu finden, etwa zum Zwecke der Ironisierung (Dander 2019), als Bezeichnung für Jugendmedienkulturen (Burgfeld-Meise und Meister 2020) oder schlicht als Bezeichnung für „Jüngere“ und „Ältere“ (Eigner 2022). Systematisch bestimmt oder verwendet wird der Generationenbegriff dabei nicht. Und es wird offenbar auch kein

Anlass dafür gesehen, daran etwas zu ändern, weil eine Jugendmedienkultur eben „keinen homogenen Generationskontext schafft“ (Burgfeld-Meise und Meister 2020, 330) und also besser als Jugendkultur und nicht als Generation bezeichnet wird, genau wie Jüngere und Ältere besser als Jüngere und Ältere bezeichnet werden und nicht als Generationen. Als erforderlich wird der Generationenbegriff damit in keiner der genannten Arbeiten ausgewiesen.

Eine Ausnahme ist die Forschung von Schäffer (2003), der auf den soziologischen Begriff der Generationenlagerung von Mannheim zurückgreift. Mit dem Begriff der Generationenlagerung beschreibt Mannheim den Werte- und Kulturwandel im Zusammenhang mit der generativen Erneuerung von Gesellschaften (Mannheim 1928). Damit will er 1928 den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel erklären.

Mannheim bezeichnet mit Generationenlagerung einen Geburtszeitpunkt bzw. Geburtszeitraum und die gemeinsame Wahrnehmung eines historischen Geschehens. Eine Generationenlagerung ist ein "gemeinsamer kultureller Kontext, chronologische Gleichzeitigkeit sowie die Wahrnehmung des Geschehens aus der gleichen Lebens- und Bewusstseinschichtung heraus" (ebd.: 40).

Das, was Mannheim mit dem Begriff der Generationenlagerung beschreiben möchte, wurde vorher mit dem Begriff der Klassenlagerung beschrieben. Offenbar wollte Mannheim mit seinem Begriff nicht nur ein Problem für die Soziologie reklamieren, sondern zugleich seine relativistische Position kommunizieren und seinen Vorschlag einer geplanten Demokratie gegen den von Marx vorgeschlagenen Kommunismus stellen. Über die politischen Absichten könnte durchaus diskutiert werden. Medienpädagogisch erforderlich wird der Begriff damit aber nicht.

Darüber hinaus entsteht ein Problem, wenn der Geburtszeitpunkt, wie von Mannheim definiert, ein Merkmal einer Generation ist. Denn auch 1928 werden viele Menschen immer älter. Also müsste sich der Generationen-

wechsel verlangsamten. Das müsste zu einem verlangsamten gesellschaftlichen Wandel führen – und nicht zu einer Beschleunigung, die Mannheim eigentlich erklären will.

Mit dieser Entschleunigung könnte vielleicht erklärt werden, dass viele Menschen immer noch im Kapitalismus stecken. Um das zu beschreiben, ist der Begriff der Klassenlagerung (Marx 1962) aber sinnvoller als der Begriff der Generationenlagerung. Das ist am Beispiel der von Mannheim herangezogenen Kriege leicht zu erkennen, denn dass Menschen unterschiedlicher Klassen eine gleiche Lebens- und Bewusstseinschichtung angesichts eines Krieges entwickeln, wurde bisher weder empirisch belegt noch ist es offensichtlich plausibel.

Schäffer hat in seiner Forschung keinen Krieg, sondern, durchaus überzeugend, die Wiedervereinigung in Deutschland als Markierung verwendet (Schäffer 2003) und untersucht die Rezeption digitaler Medien in bestimmten Milieus. Das Milieu der Menschen, die in der DDR als Informations- und Computerwissenschaftler:innen tätig waren, gehörte nicht dazu. Daher kann hier nur spekuliert werden, ob eine Erhebung in diesem Milieu zu dem Ergebnis geführt hätte, dass die Konzepte von Turing (1936) und Neumann (1945) auch in der DDR bekannt waren in dem Milieu der Informations- und Computerwissenschaftler:innen der DDR ein ähnlicher Habitus wie im entsprechenden Milieu der BRD entwickelt wurde. Wenn das der Fall war, wäre der Generationenbegriff nicht geeignet, um das Phänomen zu erfassen.

Darüber hinaus ist seit den Veröffentlichungen von Turing und Neumann eine langsame Entwicklung zu beobachten, die nicht in den Umfang des Begriffs der Generationenlagerung fällt, weil das dramatische Ereignis fehlt. Weil die Entwicklung langsam ist und an der Technologie weder etwas geändert wurde noch geändert werden kann (zumindest solange die Church-Turing-These hält), wäre vielmehr zu vermuten, dass mit der Digitalisierung ein Ende des Wandels erzeugt worden ist. Und das ist treffend als rasender Stillstand (Virilio 2015) beschrieben worden, dessen Rezeption in verschie-

denen Milieus durchaus untersucht werden kann. Milieus sind aber keine Generationen.

Zu diesem Ergebnis kommt auch Schäffer, wenn er bemerkt, dass „die in der Jugend- und frühen Erwachsenenzeit gemachten Erlebnisse zu Erfahrungszusammenhängen gerinnen können, denen eine orientierende Kraft auf späteres Denken und Handeln innewohnt“ (Pietraß und Schäffer 2011, 326). Das ist an anderer Stelle als Habitus (Bourdieu 1982) und im medienpädagogischen Kontext als medialer Habitus (Swertz 2003; Kommer 2010; Biermann 2013; Meder 2014; Barberi 2016) beschrieben worden – allerdings im Blick auf die Person, womit berücksichtigt wird, dass einem „milieuspezifisch ausdifferenzierten Habitus oberflächlich ähnliche Nutzungsumfänge zugrunde liegen können“ (Pietraß und Schäffer 2011, 330), was nach Mannheim nicht in den Umfang des Generationenbegriffs fällt, sondern, wie Pietraß und Schäffer treffend bemerken, besser als Milieu beschrieben wird. Der Generationenbegriff ist also nicht erforderlich.

Neben den genannten Perspektiven könnte der Generationenbegriff in einer wissenschaftskritischen Analyse der Medienpädagogik verwendet werden, indem etwa analysiert wird, dass in den Anfängen der Medienpädagogik die Medienwirkungsforschung im Mittelpunkt stand und heute eine rezeptionsorientierte Sichtweise betont wird. Dann ist eine Generation durch die Beschreibung der Rezeption und Konstruktion einer historischen Situation in der wissenschaftlichen Gemeinschaft gekennzeichnet (Swertz 2020). Ein solches Verständnis ist bisher aber weder vorgeschlagen worden, noch sind Vorteile gegenüber anderen Begriffen wie dem Paradigmenbegriff (Kuhn 2014) offensichtlich. Und wenn das derzeitige Geschehen zutreffend als Pluralisierung oder Individualisierung beschrieben werden kann, ist onehin keine gemeinsame Schichtung anzunehmen, sondern eine „fractured porous discipline“ (Keiner 2017).

Damit kann festgehalten werden, dass der Begriff Generation für die Beschreibung einer Anzahl von Menschen anhand gemeinsamer Merkmale in

der Medienpädagogik nicht geeignet ist. Es gibt keinen Anlass, den in der Medienpädagogik üblichen Begriff des Milieus (Niesyto 2020) durch den Generationenbegriff zu ersetzen. Die Nullhypothese konnte damit im ersten Schritt falsifiziert werden konnte.

### **3 Der Begriff der Generation**

Die wohl erste pädagogische Verwendung des Wortes Generation findet sich in der 1849 publizierte Sammlung von Mitschriften der 1826 gehaltenen Vorlesung von Schleiermacher (Winkler 2016). Schleiermacher hat die Frage aufgeworfen, was die ältere Generation mit der Jüngeren will (Schleiermacher 2000). Eine Bestimmung des Generationenbegriffs findet sich bei Schleiermacher zwar nicht. Es ist aber klar, dass Schleiermacher mit dem Generationenbegriff das Problem der Zeitlichkeit hervorhebt und den Umstand betont, dass Kultur in der Tradierung kultureller Gehalte verändert wird (B. Fuchs 2009).

Mit dieser für die Aufklärung insgesamt zentralen Prämisse befreit Schleiermacher den Menschen in seiner Theorie nicht nur von „Vorlieben von Erziehern“ (Schluß 2012, 6), sondern auch von Vorgaben „eines Staates oder einer gesellschaftlichen Gruppe“ (ebd.). Da es sich bei Kirchen um Staaten oder gesellschaftliche Gruppen handelt, werden Menschen so von einem durch Kirchen kommunizierten göttlichen Willen befreit, der ihre Biografie bestimmt. Damit trägt Schleiermacher – möglicherweise gegen die eigene Intention – im Blick auf die Pädagogik zum religionskritischen Programm der Aufklärung bei. Jedenfalls werden seine Überlegungen zu der These weitergedacht (Williams 1973), dass mit dem Argument eines göttlichen Willens Machtinteressen verfolgt werden (Feuerbach 1843). Und diese Sichtweise ist erst nach der Befreiung des menschlichen Willens vom göttlichen Willen möglich.

Die Befreiung des Menschen aus Zwängen, die vor allem als Religion, Wirt-

schaft, Recht und Staat implementiert werden, wird dabei in der Aufklärung mit einer Konzeption der Zukunft als offen begründet: Menschen kennen die Zukunft nicht. Diese Zukunftsoffenheit markiert menschliche Freiheit, die so weit reicht, dass Menschen nicht wissen können, was sie in Zukunft tun könnten. Genau das ist mit der Unbestimmtheit des Menschen gemeint.

Zumindest gilt das für aufgeklärte Menschen. Verfechter:innen des kybernetischen Informationsbegriffs halten die Zukunft für vorhersagbar, und dass sie diesen Glauben auch angesichts zahlreicher Falsifikationen dieser These beibehalten, ist wohl nur deswegen möglich, weil der Falsifikationsbegriff für Anhänger:innen monistischer Theorien leer ist.

Die Modifikation kultureller Gehalte in der Tradierung kann zum Guten und zum Schlechten erfolgen, soll nach Schleiermacher aber an der Vernunftidee als höchstem – und durchaus tradierungsbedürftigem – Gut orientiert werden (B. Fuchs 2009). Mit diesem Anspruch entspricht Schleiermacher seiner Prämisse, weil mit seiner Methode eine Ethik für eine Kultur als Kontext pädagogischen Handelns, die im pädagogischen Handeln zugleich verändert wird, entwickelt werden kann. Zugleich kann so eine Eigenständigkeit der Pädagogik gegenüber Politik, Ökonomie und Kunst begründet werden. Mit seiner Methode entwickelt Schleiermacher also einen Begriff der Pädagogik und hebt mit der Zukunftsoffenheit und der Modifikation kultureller Gehalte in der Tradierung zwei wesentliche Momente hervor, verbindet das aber nicht mit einem Begriff der Generation.

Das von Schleiermacher entwickelte „Problem der Kulturvermittlung im Wechsel der Generationen als kulturtheoretisches Ausgangsproblem“ (Müller 1999, 791), in dem im personalen pädagogischen Verhältnis auch die soziokulturelle Wirklichkeit zum Tragen kommt, wird in der Pädagogik nicht mit dem Generationenbegriff, sondern mit dem Didaktikbegriff diskutiert (ebd., 794). Mit Didaktik wird dabei das Problem der Auswahl von Inhalten bezeichnet.

Das Problem der Auswahl von Inhalten wird in der Medienpädagogik mit

dem Begriff der Medienkompetenz diskutiert. Und schon ein kurzer Blick auf die Diskussion des Medienkompetenzbegriffs (Baacke 1997; Aufenanger 1997; Kübler 2001; Meder 2001; Ganguin 2004; Schorb 2009; Tulodziecki 2011) zeigt, dass dabei sowohl das Problem der Zeitlichkeit als auch das Problem der soziokulturellen Wirklichkeit bedacht wird. So bezieht Meder Medienkompetenz auf „die abstrakten Regeln der Darstellung von gemeinsamer Welt, der Dokumentation als einer gewissen Schematisierung von Raum und Zeit, der Kommunikation, in Sonderheit der sozialen Situation und Strategie, sowie die Regeln der Hermeneutik als des Regelsystems vom Verstehen des mehrfachen Sinnes“ (Meder 2001, 179). Die medienpädagogische Antwort auf die Frage von Schleiermacher lautet also: Medienkompetenz vermitteln.

Ähnlich wie Schleiermacher betont auch Hönigswald mit dem Generationenbegriff das Problem der Zeitlichkeit und das Problem der Zukunftsoffenheit: "Der "Mensch" allein entfaltet sich, vermöge der Abfolge seiner Generationen und der kulturellen Kontinuität dieser Abfolge, in seiner Geschichte. [...] Die "Menschheit" als Kultursubjekt "hat" nicht nur "Geschichte" sie "ist" es auch." (Hönigswald 1927, 121). Als Generation wird damit sowohl ein Zustand als auch ein Prozess bezeichnet.

Und wie Schleiermacher zeigt Hönigswald in seiner Analyse, dass Kultur als Kontext pädagogischen Handelns im pädagogischen Handeln verändert wird. Dabei argumentiert Hönigswald eine Kontinuität, die darin besteht, dass das Problem der Zeitlichkeit zwar verschieden bezeichnet und verstanden wird, dem Problem aber gleichzeitig eine Kontinuität unterstellt werden muss. Um das zu begründen, setzt Hönigswald als dualistischer Denker die These der Kontinuität an und widerlegt dann Widerlegungsversuche der Kontradiktion, womit die Falsifikation der These scheitert. Ein positiver Beweis der Zeitlichkeitsthese ist so nicht möglich (Swertz 2021a). Weil aber die Falsifikation der Kontradiktion nicht gelungen ist, kann die These der veränderlichen Kontinuität beibehalten werden.

Hönigswald formuliert weiter, dass "der Fortgang von Generation zu Generation, pädagogisch gefasst, zugleich auch eine Erhöhung von Generation zu Generation zu bedeuten habe. Und die grundlegende Unabgeschlossenheit dieses Prozesses - nichts anderes ist der methodische Gehalt der Idee der Menschheit selbst" (Hönigswald 1927: 110). Mit Erhöhung ist gemeint, dass die Menschheit sich als Idee der Menschheit selbst zu bestimmen hat. Diese Idee wird von Hönigswald als "System immerwährender und doch auch wieder stets erfüllter Aufgaben" (ebd.) bestimmt.

Damit schlägt Hönigswald eine pädagogische Ethik vor, die er anders konzipiert als Schleichermacher. Aber das ist hier nicht entscheidend. Entscheidend ist, dass das Ethikproblem und das Zeitlichkeitsproblem Ausdruck der Entscheidung für eine dualistische Position sind und mit den Mitteln dualistischen Denkens reflektiert werden. Das wird mit dem Wort „Generation“ markiert. Mit „Generation“ wird das Problem der Zeitlichkeit und der Zukunftsoffenheit als Grundlage aufgeklärten Denkens angedeutet. Analysiert wird das aber mit den Begriffen der Zeitlichkeit und der Zukunftsoffenheit. Daher ist der Begriff der Generation zwar möglicherweise rhetorisch relevant, sachlich aber nicht notwendig.

Aktuell schreibt Meder in der Begründung der von ihm entworfenen realdialektischen Medienpädagogik im Anschluss an Hönigswald: „Es geht in der Pädagogik um die Überlieferung der Geltungsansprüche an die übernächste Generation vermittels der nächsten“ (Meder 2017, 7). Das wird von Meder auch auf den Bildungsprozess bezogen, den er in Korrelation zum Kulturbegriff bestimmt.

Das wirft die Frage auf, ob Kultur von Menschen tradiert wird, indem Menschen Geltungsansprüche tradieren, oder ob Kultur die Verständigung zwischen Menschen verwendet, um sich zu tradieren, oder ob etwas Drittes mitspielt. Wenn die Rede von Generationen ist, scheint das Verständnis zu sein, dass es die Generation ist, die Menschen verwendet, um Kultur zu tradieren. Wenn es aber um die Tradierung von einer Generation an die nächste geht,

müsste geklärt werden, was eine Generation ist. Eine Gruppe von Menschen kann es nicht sein, weil es offensichtlich viele Gruppen von Menschen gibt und nicht nur eine. Eine ähnliche historische Situation kann damit auch nicht gemeint sein, weil damit unterstellt würde, dass alle Menschen etwas gleich erleben, was offensichtlich nicht der Fall ist. Und offenbar „sind“ auch historische Situation nicht gleich – diese Vermutung wird schon durch den Umstand falsifiziert, dass die gleiche Situation von verschiedenen Menschen, etwa verschiedenen Historiker:innen, verschieden interpretiert wird.

Damit kann der Generationenbegriff bei Meder wie bei Hönigswald nur so interpretiert werden, dass Menschen gegenüber der Kultur so gedacht werden, der sie kulturelle Gehalte tradieren und dabei modifizieren. Weil das Alles in dualistischer Sicht nicht in eins fallen kann, ist es erforderlich, den Begriff des Menschen, den Begriff der Kultur und den Begriff der Tradierung statt des Generationenbegriffs zu verwenden.

Es ist allerdings lohnend, den Begriff der Medien in diesen Ansatz einzutragen (Meder 2015). Das erfordert es, Medien sowohl als kulturelle Gehalte als auch als Mittel der Tradierung zu verstehen, mit denen die Zeitlichkeit gestaltet werden kann: Daten in Büchern weisen eine etwa 500jährige Haltbarkeit auf. Es ist damit möglich, zukünftige Menschen und auch sich selbst in der Zukunft zu adressieren. Das macht die Aufgabe der Erhöhung der Menschheit plausibel. Daten in Computern halt dagegen kürzer als die Lebensspanne eines Menschen. Damit wird die Idee der Erhöhung der Menschheit aus der Kultur verdrängt, eine Tendenz, die in der derzeit modischen Aufklärungskritik zum Ausdruck gebracht wird. Die Tendenz wird auch durch die kybernetische Ideologie unterstützt, in der das Problem der offenen Zukunft (Litt 1927) nur als Störgröße vorkommt und damit übergangen wird.

Statt sich mit einer solchen in der Technik kommunizierten Ideologie kybernetisch kontrollieren zu lassen, sollten Medienpädagog:innen sich der Maschinen bedienen, um angesichts der Vergangenheit mögliche Zukünfte zu

entwerfen – und genau diesen kulturellen Gehalt dann tradieren. Erfreulicherweise tun Medienpädagog:innen das in der Regel (Hüther und Podehl 2017).

Abschließend ist zu bemerken, dass Zirfas den Generationenbegriff verwendet hat, um das Phänomen der Geburt zu analysieren (Zirfas 2020). Zirfas geht es allerdings nicht um eine jüngere Generation, Zukunftsoffenheit oder Tradierung, sondern um „neue Menschen“ (2020, 270). Das mag als individualisierte Generationen gelesen werden – aber weder der Umstand, dass Menschen geboren werden, noch der Umstand, dass Menschen Individuen sind, erfordern zur Analyse einen Begriff der Generation.

## **4 Fazit**

In der Konstitution jeder Pädagogik, also auch der Medienpädagogik, muss das Tradierungsproblem berücksichtigt werden. In der Medienpädagogik wird das Tradierungsproblem in einer spezifischen Hinsicht zum Gegenstand: Als Kommunikation zwischen Menschen mittels Medien. Es ist offensichtlich, dass jede Tradierung eine Kommunikation zwischen Menschen mittels Medien ist. Insofern handelt es sich um ein allgemeines pädagogisches Problem. Das rechtfertigt es, Medienpädagogik als eigenen Gegenstand zu konstituieren.

Die kulturellen Gehalte, oder kürzer: die Inhalte, rücken dabei dann in den medienpädagogischen Blick, wenn es um Wissen über Medien und die Gestaltung von Medien geht, also um Medienkompetenz. Damit ist ein zweites Problem der Medienpädagogik markiert, und dieser Gegenstandsbereich wird in der Regel interdisziplinär konstruiert, weil Wissen über Medien in vielen wissenschaftlichen Fächern erzeugt wird. Was davon einen Medienbildungswert hat, wird in der Medienpädagogik diskutiert.

Dass dabei Menschen eines bestimmten Alters stets zu Erziehenden werden, ist nicht plausibel. Denn das Problem des Endes der Medienerziehung kann

nicht einfach durch die Wahl eines bestimmten Alters gelöst werden. Medien-erziehung ist nicht mit 14, 16 oder 34 Jahren abgeschlossen, sondern dann, wenn Menschen sich selbst erziehen können. Menschen, die sich selbst erziehen können, sind erwachsen. Das wird üblicherweise als Medienmündigkeit bezeichnet (Zuliani 2023).

Medienmündigkeit schließt den Fall ein, dass ein Mensch Lernbedarf bei sich selbst feststellt und dann andere Menschen – durchaus auch jüngere Menschen – darum bittet, ihn in einer Sache zu unterrichten. Wenn die Entscheidung selbst getroffen wurde, handelt es sich um die Entscheidung eines Erwachsenen. Nur wenn die Entscheidung nicht selbst getroffen wurde – und das kommt im Kontext der gegenwärtigen Weiterbildungskultur gelegentlich vor – ist es keine souveräne Entscheidung. Mit erzwungenen Weiterbildungen werden Menschen entmündigt.

Ein Generationenbegriff, mit dem eine Differenz zwischen Alten und Jungen und eine ähnliche Situation für viele Menschen behauptet wird, kann dabei nicht sinnvoll verwendet werden. Im Verständnis von Medienkompetenz kann der Generationenbegriff daher nicht lokalisiert werden.

Das gilt auch für das Problem der Medienbildung. Medienbildung als Bewegung zwischen Mediensprachen (Swertz 2021b) ist ein subjektives Vermögen, das empirisch nicht beobachtbar ist und also auch nicht verallgemeinert werden kann. Menschen sind bildsam und bildungsbedürftig und als Erwachsene dazu in der Lage, sich selbst zu bilden, was nicht mit einem Generationenbegriff erfasst werden muss, weil es bereits mit dem Bildungsbegriff erfasst wird.

Erziehung und Bildung sind Individualprozesse, die zwischen Menschen stattfinden. Die Annahme einer Gleichheit der Erziehenden oder Erzogenen, die mit dem Generationenbegriff gemacht wird, ist dabei empirisch leicht zu widerlegen, denn ein gleiches Merkmal über das Merkmal der Erziehungshandlung hinaus gibt es nicht – und das Merkmal der Erziehungshandlung wird bereits mit dem Erziehungsbegriff erfasst.

Das als Zeitlichkeit bezeichnete Problem der Tradierung kultureller Gehalte betrifft die Medienpädagogik ebenso wie das ethische Problem, das mit der Zukunftsoffenheit, die mit dem Problem der Zeitlichkeit gesetzt wird, verbunden ist. Medien als kulturelle Gehalte müssen überliefert werden. Dabei werden Medien als Gegenstand und als Mittel der Überlieferung verwendet. Das aufgeklärte Verständnis des Zeitlichkeitsproblems, mit dem Zukunft als etwas unbekanntes bestimmt wird, ist im Generationenbegriff durchaus enthalten. Dieses Problem aber als Generationenproblem und nicht als Zukunftsoffenheitsproblem zu bezeichnen, ist nicht erforderlich, denn etwas Neues wird damit nicht gewonnen.

Relevant ist das Problem, dass die Möglichkeiten zur Tradierung kultureller Gehalte mittels Medien ungerecht verteilt sind. Die digitale Spaltung (Iske, Klein, und Verständig 2016; Niesyto 2009) kann aber nicht mit einem Generationenbegriff erfasst werden. Dafür wäre ein aktualisierter Begriff der Klassenlage durchaus besser geeignet.

Die Nullhypothese ist damit falsifiziert und die These kann beibehalten werden: Für medienpädagogische Zwecke ist der Generationenbegriff nicht zu gebrauchen.

Lizenz: CC-BY-ND

Aufenanger, Stefan. 1997. „Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme“. In *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, herausgegeben von Deutscher Bundestag, 15–22. Bonn: Deutscher Bundestag.

Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.

Barberi, Alessandro. 2016. „Von Medien, Übertragungen und Automaten“. *Medienimpulse*, Juni, 34 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-04-13-01>.

Barbrook, Richard, und Andy Cameron. 1996. „The Californian Ideology“. *Science as Culture* 6 (1): 44–72. <https://doi.org/10.1080/09505439609526455>.

- Biermann, Ralf. 2013. „Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus“. *Medienimpulse*, Dezember, Bd. 51 № 4 (2013): 4/2013Medialer Habitus. <https://doi.org/10.21243/MI-04-13-03>.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Suhrkamp 658. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burgfeld-Meise, Bianca, und Dorothee M. Meister. 2020. „Generations-spezifische Medienzugänge“. In *Jugend, Familie und Generationen im Wandel: Erziehungswissenschaftliche Facetten*, herausgegeben von Thorsten Fuchs, Anja Schierbaum, und Alena Berg, 329–43. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8>.
- Dander, Valentin. 2019. „Generation YouTube“. *Medienimpulse* Bd. 57 № 3 (September): Manipulation und „Fake News“. <https://doi.org/10.21243/MI-03-19-14>.
- Eigner, Richard. 2022. „Prinz Marcus und der kulturelle Paradigmenwechsel“. *Medienimpulse*, Juni, 7 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-02-22-15>.
- Feuerbach, Ludwig. 1843. *Grundsätze der Philosophie der Zukunft*. Zürich und Winterthur: Julius Fröbel.
- Fuchs, Birgitta. 2009. „Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Grundzüge der Erziehungskunst“. In *Hauptwerke der Pädagogik*, herausgegeben von Sabine Seichter, Birgitta Fuchs, und Winfried Böhm, 406–8. Brill | Schöningh. [https://doi.org/10.30965/9783657768387\\_156](https://doi.org/10.30965/9783657768387_156).
- Ganguin, Sonja. 2004. „Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft“. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 6 (Juni): 1–7. <https://doi.org/10.21240/lbzm/06/02>.
- Habermas, Jürgen. 2001. *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. 13. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hönigswald, Richard. 1927. *Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts*. 2. umgearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2017. „Geschichte der Medienpädagogik“. In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd

- Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 117–24. München: kopaed.
- Innis, Harald Adams. 1951. *The Bias of Communication*. Toronto: University of Toronto Press.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Dan Verständig. 2016. „Informelles Lernen und digitale Spaltung.“ Herausgegeben von Matthias Rohs. *Handbuch Informelles Lernen*. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS. Fachportal Pädagogik. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_26).
- Keiner, Edwin. 2017. „Didaktik – Bildung – Technik – Kritik. Medienpädagogik und Antinomien der Moderne“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (April): 270–86. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.29.X>.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/94075539>.
- Kübler, Hans-Dieter. 2001. „Vom Fernsehkindergarten zum multimedialen Kinderportal 50 Jahre Kinderfernsehen in der Bundesrepublik Deutschland“. *Television* 14 (2): 4.
- Kuhn, Thomas S. 2014. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Zweite revidierte und um Das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl., 24. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 25. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Litt, Theodor. 1927. *Führen oder Wachsenlassen Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Maier, Michaela, Karin Stengel, und Joachim Marschall. 2010. *Nachrichtenwerttheorie*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845260365>.
- Mannheim, Karl. 1928. „Das Problem der Generationen“. *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie* 7: 157–85, 309–30.
- Marx, Karl. 1962. *Das Kapital. Band I - Kritik der politischen Ökonomie*. Bd. 23. Karl Marx - Friedrich Engels - Werke. Berlin: Dietz Verlag. [http://www.mlwerke.de/me/me23/me23\\_000.htm](http://www.mlwerke.de/me/me23/me23_000.htm).
- Meder, Norbert. 2001. „Multimedia in der Ausbildung von Pädagogen und

- Pädagoginnen“. In *Jahrbuch Medienpädagogik 1*, herausgegeben von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander, und Dieter Spanhel, 177–89. Opladen: Leske + Budrich.
- . 2014. „Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive“. *Medienimpulse*, April, Bd. 51 № 4 (2013): 4/2013Medialer Habitus. <https://doi.org/10.21243/MI-04-13-08>.
- . 2015. „Das Medium als materia quantitate designata“. In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer, 117–32. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_6).
- . 2017. „Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik“. *Medienpädagogik* 29: 16. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/29.X>.
- Müller, Hans-Rüdiger. 1999. „Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“. <https://doi.org/10.25656/01:5977>.
- Neumann, John von. 1945. „First Draft of a Report on the EDVAC“. W-670-ORD-4926.
- Niesyto, Horst. 2009. „Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion“. *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung.*, 1–19.
- . 2020. „Medienkritik und Medienpädagogik“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37: 23–50. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.06.02.X>.
- Pietraß, Manuela, und Burkhard Schäffer. 2011. „Mediengenerationen – vom Kohortenvergleich zu generationsspezifischen Habitus“. In *Bildung der Generationen*, herausgegeben von Rudolf Tippelt, Thomas Eckert, Aiga von Hippel, Manuela Pietrass, und Bernhard Schmidt-Hertha, 323–34. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schäffer, Burkhard. 2003. *Generationen - Medien - Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schleiermacher, Friedrich. 2000. *Texte zur Pädagogik*. Herausgegeben von Winkler Michael und Brachmann Jens. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Schluß, Henning. 2012. „Hierarchie und Normativität – Fragen an zwei

- Konzepte pädagogischer Praxis“. In *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*, 141–55. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schorb, Bernd. 2009. „Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?“ *Medien + Erziehung* 53 (5): 50–56.
- Schulmeister, Rolf. 2008. „Gibt es eine Net Generation? Widerlegung einer Mystifizierung“. In *DeLFI 2008: Die 6. e-Learning Fachtagung Informatik*, (3. Version: [https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister\\_net\\_generation\\_v3.pdf](https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf)):15–18. Lecture Notes in Informatics 132. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.
- Smith, Adam. 1776. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. London: Strahan & Cadell.
- Swertz, Christian. 2003. „Vorüberlegungen zu einer transzendental-kritischen Medientheorie“. *Spektrum Freizeit* 2: 81–88.
- . 2020. „Der Wert der Medien in medienpädagogischen Biografien“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Juli): 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.01.X>.
- . 2021a. „Korrelationale und retorsive Grundlagen der Realdialektik. Eine Erörterung des Ansatzes der relationalen Medienpädagogik.“ *Aufklärung und Kritik* 28 (3): 57–72.
- . 2021b. „Bildung, Verantwortung und digitale Daten“. *Medienimpulse* 59 (3): 40 Seiten-40 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-03-21-12>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. „Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien“. *MedienPädagogik* 20: 11–39.
- Turing, Alan. 1936. „On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem“. *Proceedings of the London Mathematical Society* 42 (2): 230–65.
- Virilio, Paul. 2015. *Rasender Stillstand: Essay*. 5. Aufl. Fischer-Taschenbücher Kultur & Medien 13414. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Williams, Robert. 1973. „Schleiermacher and Feuerbach on the Intentionali-

ty of Religious Consciousness“. *The Journal of Religion* 53 (4): 424–55.

- Winkler, Michael. 2016. „Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von C. Platz, in: Sämtliche Werke. Dritte Abteilung, Bd. 9, Berlin 1849. (NA: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826), in: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. hgg. von Michael Winkler und Jens Brachmann, Frankfurt 2000, S. 7–404)“. In *Klassiker der Sozialwissenschaften*, herausgegeben von Samuel Salzborn, 41–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_8).
- Witt, Claudia de. 2000. „Medienbildung für die Netz-Generation“. *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 1 (Medienkompetenz): 1–12. <https://doi.org/10.21240/mpaed/01/2000.03.17.X>.
- Zirfas, Jörg. 2020. „Generativität und Generationalität“. In *Jugend, Familie und Generationen im Wandel: Erziehungswissenschaftliche Facetten*, herausgegeben von Thorsten Fuchs, Anja Schierbaum, und Aleina Berg, 267–83. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8>.
- Zuliani, Barbara. 2023. „Science-Fiction oder doch schon Realität?“ *Medienimpulse* 61 (März): 1–9. <https://doi.org/10.21243/MI-01-23-07>.