

Medienwissenschaft und Bildung (Teil III)



Medienwissenschaftliche Expertise und Medienbildungs-Szenarien (Foto: Eva Lindner, 2018, Orig. in Farbe)

Medienbildung ist eine Frage sozialer Gerechtigkeit. Sie eröffnet Teilhabechancen – oder verwehrt sie. Es geht um Zugänge zu Technologien und Techniken, um Praktiken des Gebrauchs und diskursive Vernehmbarkeit. Jenseits der bisherigen Debatte um die Verortung von Medienbildung als theoretischer Position mit dezidiert Subjektzentrierung auf der einen Seite (Hlukhovych, Weich) und Medienkompetenz als konkretem Mediengebrauch, der sich einer theoretischen Trennung von Kultur und Technik entzieht, auf der anderen Seite (Maye) stellt dieser Beitrag gesellschaftspolitische Beobachtungen an, welche die Wichtigkeit und Dringlichkeit eines medienwissenschaftlichen Einsatzes deutlich machen. Gleichzeitig fragt er nach möglichen – auch fachspezifischen – Gründen für die relative Zurückhaltung der Medienwissenschaft in diesem Bereich. Denn es gilt: Medienbildung braucht Medienwissenschaft.

MEDIENBILDUNG BRAUCHT MEDIENWISSENSCHAFT

von KATJA GRASHÖFER und PETRA MISSOMELIUS

Medienkompetenz und Medienbildung scheinen keine besonders attraktiven Felder medienkulturwissenschaftlicher Auseinandersetzung zu sein. So attestiert Harun Maye in seinem Debattenbeitrag «der Medienkulturwissenschaft ein fröhliches Desinteresse» an ihnen.¹ Er fordert medienwissenschaftliche Perspektiven, die sich von bisherigen, «subjekt- und sprachzentriert[en]» Positionen lösen, und argumentiert dabei für eine gleichrangige Betrachtung von Kultur und Technik, Mensch und Medien, Bildung und Kompetenz.² Adrianna Hlukhovich und Andreas Weich haben beim Debattenauflauf ebenfalls die Bedeutung der Medienwissenschaft hervorgehoben, dabei aber für eine subjektzentrierte Position geworben und davon ausgehend mögliche fachbezogene Themenfelder im Bereich Bildung dargelegt.³ Sie beschließen ihren Beitrag mit einem Fragenkatalog zur Rolle von Medienwissenschaft und Bildung und fordern Kolleg*innen zu einer Beteiligung am öffentlichen Diskurs auf.⁴ Mit unserem Beitrag möchten wir das Plädoyer für ein verstärktes strategisches Engagement der Medienwissenschaft unterstreichen, das beide bisherigen Beiträge betont haben. Darüber hinaus ist es uns ein Anliegen, Medienbildung als Frage sozialer Gerechtigkeit in den Fokus

zu rücken und weitere notwendige medienwissenschaftliche Impulse zu thematisieren. Medienbildung ist eine Frage sozialer Gerechtigkeit, weil ungleich verteilte Zugänge zu Medien und ungleich verteiltes Wissen über Medien Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechancen entgegenstehen.⁵ Wir möchten deutlich machen, dass allgemeines medienwissenschaftliches Grundwissen, das etwa einen ausdifferenzierten Medienbegriff und ein historisches Verständnis von Mediendynamiken beinhaltet, Bestandteil von Bildungsprozessen über die gesamte Lebensspanne sein sollte. Dazu ist es – neben vielen anderen Initiativen des lebensbegleitenden Lernens im Bildungssektor (von der Kita bis zur Volkshochschule) – notwendig, dass Medienbildung selbstverständlicher Bestandteil des Fachgebiets Medienwissenschaft ist. An einzelnen universitären Standorten mag das schon der Fall sein, in der Breite aber verfestigt sich kaum der Eindruck, dass dem Thema größere Relevanz beigemessen wird.

Bislang scheint es, als stehe einer eingehenderen Auseinandersetzung mit Medienbildung in der Medienwissenschaft etwas entgegen. Ist es die Sorge vor einer vermeintlichen Simplifizierung fachspezifischer Inhalte angesichts häufig

stark vermittlungsbezogener Praxisfragen? Eine Didaktisierung von Wissensbeständen wagt die Medienwissenschaft bisher nicht. Es wäre zu erörtern, ob es sich hierbei um eine wissenschaftshistorisch bedingte Abgrenzungsstrategie handelt. Denn ein Teil der aus der Germanistik hervorgegangenen medienwissenschaftlichen Gegenstände ist schon seit den 1980er und 1990er Jahren mit dem Schulfach Deutsch verbunden. Spezifische medienanalytische Inhalte (wie aus Film und Zeitung) haben so partiell eine Einbindung in den Deutschunterricht erfahren.⁶ Heute zeigt sich, dass es der Medienwissenschaft schwerfällt, ihre Einsätze auf schulische Arbeitsaufgaben herunterzubrechen, obwohl das längst wichtig wäre und auf Interesse stoßen würde. Doch eine Ausrichtung an den strikten Standards länderpolitischer Medienkompetenzrahmen⁷ und deren Systematik für den Unterricht zu leisten, ist für eine Fachdisziplin, die Standardisierungen kontinuierlich öffnen will, mindestens eine Herausforderung, vielleicht sogar eine Unmöglichkeit. So bleibt die Disziplin im Diskurs um Medienbildung praktisch randständig.

Schulische Bildung ist in vielfältiger Hinsicht ein gesellschaftlicher Resonanzraum. Hier spiegeln sich politische, ökonomische und kulturelle Relevanzen, werden für vermittlungswert erachtete Wissensbestände als Unterrichtsinhalte verankert. Hand in Hand damit gehen Entscheidungen zur Ausbildung von Lehrkräften, zur medialen Ausstattung von Schulen usw. Das Praxisfeld Schule fungiert in diesem Sinne als eine Art Türöffner – auch für andere Konstellationen in der Bildungskette, die das Lernen über die gesamte Lebensspanne hinweg kennzeichnen. Die selbst gelassene Lücke führt dazu, dass Medienwissenschaft im Bildungsdiskurs lediglich als Querschnittsdisziplin wahrgenommen wird und als Kommentatorin auftritt. Prominentes Beispiel hierfür ist das Frankfurt-Dreieck,⁸ das die reduzierte schematische Form des im Bildungskontext häufig referierten Dreiecks der

Dagstuhl-Erklärung⁹ unter anderem medienwissenschaftlich erweitert. Das Frankfurt-Dreieck ist 2017 in Reaktion auf die 2016 erschienene Dagstuhl-Erklärung der Gesellschaft für Informatik entworfen und in der Folge weiter ausgearbeitet worden.

Der digitalitätsbezogene Bildungs- und gesellschaftliche Diskursbedarf erstreckt sich inzwischen weit über schulische Kontexte sowie die Adressat*innengruppe der Kinder und Jugendlichen hinaus. Mit dem Ziel der EU-Mitgliedsstaaten, während der «digitale[n] Dekade» bis 2030 «digitale Grundkompetenzen» der Bürger*innen («mind. 80% der Bevölkerung») signifikant zu steigern,¹⁰ ist Medienbildung – insbesondere auch noch einmal mit dem eigens festgeschriebenen Digital Education and Action Plan¹¹ – als fester Bestandteil von Allgemein-, Erwachsenen- und beruflicher Bildung ausgerufen worden. Der Diskurs um die Angemessenheit und Präzisierung der Präliminarien des zugrunde liegenden Kompetenzmodells DigComp (Digital Competence Framework for Citizens¹²), das kontinuierlich fortgeschrieben wird, sollte ebenfalls aus medienwissenschaftlicher Perspektive geführt werden. Innerhalb der EU wird die Ausbildung von IT-Expert*innen («ICT specialists», «ICT professionals»¹³) etabliert und massiv gefördert.¹⁴ Hier könnten medienwissenschaftliche Erkenntnisse zur Geschichte, Epistemologie und Archäologie der Medien, aus Technikphilosophie sowie den Postcolonial Studies, Dis/Ability Studies, Gender und Queer Studies¹⁵ Perspektiven stärken, die gemeinwohlorientierte, medienkulturell informierte sowie historisch fundierte Beiträge leisten und damit bei der Konturierung von Berufsfeldern helfen.

Wie hat es die Informatik in den 1980er Jahren geschafft, Schulfach zu werden?¹⁶ Wie schafft sie es, sich bildungspolitisch gewinnbringend zu positionieren und Inhalte zu etablieren?¹⁷ Wie haben Informatikdidaktiker*innen fachinterne und -externe Widerstände überwunden? Das mag

an der Verbindung von Forschung und Entwicklung, an der im Vergleich zur Medienwissenschaft personell komfortablen Ausstattung, am gesellschaftlichen Aufschwung von «ICT in education» in den 1970er und 1980er Jahren, an Technikerwartungen¹⁸ sowie an der Unterstützung des Fachs durch die Industrie liegen. Ein weiterer entscheidender Grund dürfte aber auch in der Fähigkeit der Informatik (-didaktiker*innen) liegen, ihre technischen Inhalte an Kompetenzrahmen angepasst schulstufenkonform vermittelbar zu machen. Und das Feld weitet sich aus: Schon in Kitas und Grundschulen kommen mittlerweile Spielzeugroboter zum Einsatz, um frühzeitig Interesse an und Verständnis für Programmierlogiken zu entwickeln.

Wie kann die Medienwissenschaft ihr alltags- und gesellschaftsrelevantes Wissen allgemeinverständlich, anwendungsbezogen und zielgruppenspezifisch aufbereiten und vermitteln? Wie kann sie ihre Erkenntnisse in Bildungskonzepte und Lehrpläne auf den verschiedenen Ebenen des lebensbegleitenden Lernens verankern und damit zugleich ihr wissenschaftspolitisches Potenzial produktiv entfalten? Wenn Medienwissenschaft tatsächlich und endlich einen Einfluss auf das nehmen möchte, was das gesellschaftliche Verständnis von Medien jenseits von technischem Solutionismus und Machbarkeitsfantasien auf der einen oder Kulturpessimismus auf der anderen Seite betrifft, und damit fachlich relevante Grundlagen in Bildungskontexten vermitteln möchte, dann ist es höchste Zeit, dass sie sich mit den Anforderungen dieser Bereiche auseinandersetzt und einbringt. Es gibt engagierte Personen in allen Teilbereichen von Bildung (Erzieher*innen, Lehrer*innen, Bibliothekar*innen, Dozent*innen in der Erwachsenenbildung u. v. m.), die hierbei helfen können.

Bildungspolitische Entscheidungen bleiben hinsichtlich einer notwendigen Vermittlung spezifisch medienwissenschaftlicher Erkenntnisse

unbeeindruckt, solange die fachlichen Positionen maximal als Kommentar zu Ideen auftauchen, die Disziplinen wie die Informatik entwickeln. Wer die Klaviatur von Bildungspolitik, Lehrplänen und Didaktiken nicht bespielt, wird kein Gehör finden, wenn es darum geht, ein Schulfach zu etablieren,¹⁹ Lehrer*innen auszubilden und Medienkompetenzen als Lerninhalte mitzubestimmen.²⁰ Während ChatGPT bei den Hausaufgaben hilft, erste Avatare als Lernbegleitende auftreten und Learning Analytics Lernprozesse steuern, entwickeln andere Disziplinen – und das ist mit Respekt vor dieser Leistung gesagt – die Lehrpläne und bilden Lehrkräfte aus. Die Medienwissenschaft bringt die heranwachsende Generation um wichtige Grundlagen und ihre Absolvent*innen und Wissenschaftler*innen um Tätigkeitsfelder, wenn sie nicht sichtbar auftritt und Wissen von Mediengeschichte über Medienkritik bis Medienethik sowie gesellschaftliche Implikationen (vorgebliche Medienwirkungen) in der Breite öffentlich thematisiert. Gerade hinsichtlich des «digitale[n] Verständnis[ses]» und der entsprechenden «Urteilsfähigkeit»²¹ ist medienwissenschaftliche Expertise gefragt. Die Herangehensweisen und Grundlagen der Medienwissenschaft sind essenziell für eine umfassende Einschätzung der aktuellen und zukünftigen Medientechnologieentwicklung. So ist es etwa hilfreich aufzuzeigen, inwiefern sich kybernetische Denkmodelle in Softwarekonfigurationen eingeschrieben haben, um Funktionserwartungen, Nutzungseffekte und Auswirkungen des ihnen innewohnenden Menschenbildes erkennen zu können. Die digitale Verankerung von Ungleichheit wäre nur eines von vielen denkbaren Themenfeldern.

Wenn die Bedeutung von Medien und Medientechnologien als gesellschaftlich grundlegend verstanden und medienwissenschaftlich fundierte Medienbildung gefördert wird, kann dies zugleich die Aufmerksamkeit für die Medienwissenschaft sowie ihre Relevanz als Fach erhöhen.

Das Einbringen von Fachinhalten und medienwissenschaftlicher Expertise in gesellschaftliche Bildungsprozesse kann Forschungsmöglichkeiten (Forschungsfragen und -kooperationen) sowie deren Förderung begünstigen, zur weiteren Ausdifferenzierung überfachlicher Netzwerke beitragen und nicht zuletzt neue Studieninteressierte motivieren. In der Folge wären auch positive Auswirkungen auf die Stellenausstattung der Medienwissenschaft denkbar – insbesondere wenn Medienbildung Bestandteil der grundständigen Lehre an Universitäten werden und damit ein erhöhter Lehr- und Personalbedarf einhergehen sollte.

Medienbildung ist, wie schon eingangs betont, eine Frage sozialer Gerechtigkeit. Sie kann dazu beitragen, Ungleichheiten zu verfestigen oder ihnen entgegenzuwirken.²² Um Teilhabechancen zu erhöhen, gilt es, auch Formen und Funktionen informellen Lernens wahrzunehmen, daraus resultierenden Ungleichheiten – d. h. «infrastrukturellen, nutzungspraktischen und diskursiven Benachteiligungen» – zu begegnen sowie zugleich die jeweilige Eigenständigkeit informeller Medienaneignung anzuerkennen.²³ Medienbildung als stromlinienförmigen, konformitätshuldigenden Kompetenzerwerb zu sehen, ist eine irrige Vorstellung. Medienbildung kann Potenziale widerständigen Handelns aufzeigen. Darauf hat bereits Valentin Dander im Kontext von Datenaktivismus und unter Rückgriff auf Gert Biestas «Konzept eines <Ignorant Citizen>» verwiesen.²⁴ Medienbildung ist gesellschaftlich hochrelevant und sollte als ein Auftrag an die Medienwissenschaft verstanden werden. Selbstverständlich werden die medienwissenschaftlichen Gegenstände dabei komplex bleiben. Niemand verlangt von der Disziplin, ihre Traditionen, Denkansätze und Kritiken kleiner zu fassen, als sie sind. Auch vermeintlich kurzgefasste Aufgaben können große Horizonte aufreißen.

1 Harun Maye: Ist Medienkompetenz Bullshit?, in: Zeitschrift für Medienwissenschaft, Jg. 15, Nr. 29 (2/2023): Test, 137–142, hier 138, doi.org/10.25969/media rep/20053.

2 Ebd., 138, 140.

3 Vgl. Adrianna Hlukhovich, Andreas Weich: Bildungsauftrag. Was Medienwissenschaft im Kontext von Medien und Bildung tut, tun könnte und tun sollte, in: Zeitschrift für Medienwissenschaft, Jg. 15, Nr. 28 (1/2023): Protokolle, 140–144, hier 143, doi.org/10.25969/mediarep/19403.

4 Vgl. ebd. 145 f.

5 Vgl. Jana Heinz: Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft, in: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Nr. 52, 2023: Gerecht, digital, nachhaltig! Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt, 191–216, doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.10.X.

6 Vgl. bspw. Knut Hickethier: Filmsprache und Filmanalyse. Zu den Kategorien der filmischen Produktanalyse, in: Der Deutschunterricht, Jg. 33, Nr. 4, 1981, 6–27. Als Beispiel für den populärwissenschaftlichen Transfer medienwissenschaftlichen Wissens kann auch James Monacos Film verstehen angeführt werden, das 1977 erstmals in den USA unter dem Titel *How to read a film* publiziert wurde und seither in Neuauflagen kontinuierlich nachgefragt wird.

7 Vgl. z. B. den Medienkompetenzrahmen von Nordrhein-Westfalen: www.medienkompetenzrahmen.nrw (21.5.2024).

8 Vgl. Torsten Brinda u. a.: Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell, in: Thomas Knaus, Olga Merz (Hg.): Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen, München 2020, 157–167, doi.org/10.25656/01:22117. Eine Bezugnahme erfährt das Papier im Rundschreiben Nr. 12, 2022 des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, [rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=1308](https://www.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=1308) (24.5.2024).

9 Gesellschaft für Informatik (GI): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt, 2016, [gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_rung_2016-03-23.pdf](https://www.gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_rung_2016-03-23.pdf) (5.8.2023).

10 Im Rahmen des Digital Decade policy programme bis 2030 vorgesehen, so nachzulesen auf der Website der Europäischen Union: commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-digital-decade-digital-targets-2030_en (24.5.2024).

11 Vgl. den Digital Education Action Plan (DEAP) der Europäischen Kommission (auf der Website der Europäischen Union: education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan, 24.5.2024) sowie ferner den Digital Economy and Society Index (DESI) (Erläuterungen hierzu auf der Website der Europäischen Union: digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi, 24.5.2024) oder etwa auch – neben vielen anderen diesbezüglichen Programmen – Digital Skills and Jobs Coalition (DSJC), (wie auf der Programmseite beschrieben: digital-skills-jobs.europa.eu/en/about/digital-skills-and-jobs-coalition, 24.5.2024).

12 Informationen zum Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) finden sich auf der Website der Europäischen Union: joint-research-centre.europa.eu/digcomp_en (24.5.2024).

13 «ICT specialists are defined as persons who have the ability to develop, operate and maintain ICT systems and for whom ICTs constitute the main part of their job», heißt es im Bericht, der auf der Website von Eurostat zu finden ist (www.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=ICT_specialists_in_employment, 1.6.2024); aktualisierte Operationalisierungen zum sogenannten «IT Professionalism» finden sich auf der Website IT Professionalism Europe: ecexplorer.itprofessionalism.org (3.6.2024).

14 Zur Erreichung dieses Punktes des Digital Decade policy programme (vgl. Fußnote 10) gibt es verschiedene Initiativen wie z. B. Digital SkillUp, EU4Digital und Digital Skills and Jobs Plat-

form: www.digitalskillup.eu/, eufordigital.eu, digital-skills-jobs.europa.eu/en (24.5.2024).

15 Vgl. z. B. Julia Bees Vorschlag zu «Digitaler Politischer Bildung» am Beispiel des YouTube-Formats *ContraPoints* als einer «demokratiebildende[n] und antifaschistische[n] Intervention, Julia Bee: Kontrapunkte setzen. Digitale Politische Bildung mit *ContraPoints*, Working Paper Series des DFG-Sonderforschungsbereichs 1187 Medien der Kooperation, Nr. 35, 2023, 1–19, hier 4, doi.org/10.25819/ubsi/10445.

16 Vgl. hierzu Wolfgang Arlt (Hg.): *Informatik als Schulfach. Didaktische Handreichungen für das Schulfach Informatik (Datenverarbeitung/Informatik im Bildungsbereich; Bd. 4)*, München, Wien 1981.

17 Ein eindrucksvoller Beleg dafür sind die im November 2023 erschienenen Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik zu Informatikkompetenzen für alle Lehrkräfte: dl.gi.de/server/api/core/bitstreams/e271f87d-1087-4617-83f5-boef98984bo4/content (21.5.2024).

18 Vgl. Andreas Kaminski: *Technik als Erwartung. Grundzüge einer allgemeinen Technikphilosophie*, Bielefeld 2010.

19 In Österreich wurde zum Schuljahr 2022/23 das Fach Digitale Grundbildung etabliert. Es hat sich gezeigt: Gerade eine Verankerung in Schulen bedarf eines eigenständigen Fachs. Vorangegangene Konzeptionen von Medienbildung als Querschnittsaufgaben (z. B. im Beschluss der Kultusministerkonferenz 2012 in Deutschland oder im Grundsatzerlass Medienerziehung 2012 in Österreich, vgl. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf und rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2012_04.pdf (11.6.2024)), haben sich als wenig wirkungsvoll erwiesen, da sie zwar punktuell, aber weniger strukturell an Schulen wirksam werden – je nach Affinität, Kompetenz und Engagement der Lehrkräfte.

20 Die Medienwissenschaft braucht Möglichkeiten zur Lehr- amtsausbildung, wie schon das

Positionspapier der damaligen GfM-Strategiekommission und der AG Medienkultur und Bildung (Positionspapier auf der Website der GfM: www.gfmedienwissenschaft.de/sites/default/files/pdf/2018-02/3961dd_d3f6c0806fdb4fab96150ce6959de750.pdf, 24.5.2024) sowie das Forum Bildung der GfM forderten (nachzulesen ebenfalls auf der Website der GfM: gfmedienwissenschaft.de/debatte/forum-bildung, 24.5.2024).

21 Diese Begriffe sind so im österreichischen Kompetenzmodell DigComp 2.3 AT verankert: Vgl. Thomas Nárosy u. a.: Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.3 AT (2022), in: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Bd. 60, Nr. 4, 2022, 1–103, hier 5, 8, 32 f., 59 f. und 67–70, doi.org/10.21243/mi-04-22-23.

22 Vgl. Eva Dalhaus: Digitale Kompetenz-Bildung zwischen institutionellen Anforderungen und lebensweltlichen Zugehörigkeiten, in: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 52, 2023: *Gerecht, digital, nachhaltig! Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt*, 237–256, hier: 245–248, doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.12.X.

23 Christine Kramer: Teilhabe in der Kultur der Digitalität. Kinderarmut und die Chancen digitaler Bildung, in: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 52, 2023: *Gerecht, digital, nachhaltig! Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt*, 217–236, hier 224, 229–231, doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.11.X.

24 Valentin Dander: Datenpolitiken «von unten» zwischen Aktivismus und Politischer Medienbildung, in: Martina Bachor, Theo Hug, Günther Pallaver (Hg.): *DataPolitics. Zum Umgang mit Daten im digitalen Zeitalter*, Innsbruck 2021, 93–110, hier: 105. Biesta zitierend schreibt Dander: «The ignorant citizen is the one who is ignorant of a particular definition of what he or she is supposed to be as a ‘good citizen’. The ignorant citizen is the one who, in a sense, refuses this knowledge

and through this, refuses to be domesticated, refuses to be pinned down in a pre-determined civic identity.» [...] In Konsequenz bedeutete das für Lernen und (Politische) Bildung, dass sie sich keineswegs in der Aneignung von Kompetenzen erschöpfen können» (ebd., 105 f.).