

Bardo Herzig · Dorothee M. Meister · Heinz Moser  
Horst Niesyto (Hrsg.)

Jahrbuch Medienpädagogik 8

Bardo Herzig  
Dorothee M. Meister  
Heinz Moser  
Horst Niesyto (Hrsg.)

# Jahrbuch Medienpädagogik 8

Medienkompetenz und Web 2.0



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe  
Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz  
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier  
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16944-6

# Inhalt

<i>Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, Horst Niesyto</i> Medienkompetenz, Web 2.0 und mobiles Lernen – Editorial .....	9
---	---

## **Teil I Theoretisch-konzeptionelle und empirische Zugänge zur Medienkompetenz**

<i>Winfried Marotzki, Benjamin Jörissen</i> Dimensionen strukturaler Medienbildung .....	19
---	----

<i>Tilman Sutter</i> Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0 .....	41
--	----

<i>Heinz Moser</i> Die Medienkompetenz und die ‘neue’ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion .....	59
--	----

<i>Gerhard Tulodziecki</i> Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus .....	81
---	----

<i>Bardo Herzig, Silke Grafe</i> Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung – Grundlagen und Beispiele .....	103
--	-----

<i>Reinhard Keil</i> E-Learning 2.0 vom Kopf auf die Füße gestellt .....	121
---	-----

<i>Heike Schaumburg, Sebastian Hacke</i> Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung .....	147
<i>Klaus Peter Treumann, Markus Arens, Sonja Ganguin</i> Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden.....	163
<b>Teil II Web 2.0 und Medienkompetenz</b>	
<i>Dorothee M. Meister, Bianca Meise</i> Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0 .....	183
<i>Franz Josef Röhl</i> Web 2.0 als pädagogische Herausforderung .....	201
<i>Theo Hug</i> Mikrolernen – konzeptionelle Überlegungen und Anwendungsbeispiele.....	221
<i>Michael Klebl, Timo Borst</i> Risikokompetenz als Teil der Medienkompetenz – Wissensformen im Web 2.0 .....	239
<i>Jan Schmidt, Claudia Lampert, Christiane Schwinge</i> Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion.....	255
<b>Teil III Medienkompetenz und Web 2.0 in Bildungsinstitutionen</b>	
<i>Ingrid Paus-Hasebrink, Tanja Jadin, Christine W. Wijnen, Anja Wiesner</i> Wikis und Weblogs in der Schule – Erfahrungen mit einem österreichischen Pilotprojekt.....	273
<i>Frederik G. Pferdt, H.-Hugo Kremer</i> Berufliches Lernen mit Web 2.0 – Medienkompetenz und berufliche Handlungskompetenz im Duell? .....	289

*Kerstin Mayrberger*

Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer  
(akademischen) Medienbildung für E-Learning 2.0..... 309

*Silke Weiß, Hans Joachim Bader*

Wodurch erwerben Lehrkräfte Medienkompetenz? Auf der  
Suche nach geeigneten Fortbildungsmodellen..... 329

*Aiga von Hippel*

Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung –  
eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite..... 347

*Autoren, Autorinnen, Herausgeber/in*..... 365

*Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, Horst Niesyto*

## Medienkompetenz im Zeitalter des Web 2.0 – Editorial

Nachdem die Debatte um Medienkompetenz in den neunziger Jahren eine gewisse Konjunktur erfuhr, trat sie in den vergangenen Jahren zugunsten z.B. der E-Learning-Diskussion in den Hintergrund. In jüngster Zeit wird sie allerdings durch zwei Entwicklungen wieder angestoßen. Zum einen avanciert der Kompetenzbegriff im Kontext von Bildungsstandards zu einem Schlüsselbegriff, zum anderen drängt sich mit den Entwicklungen im Zusammenhang des so genannten Web 2.0 und des mobilen Lernens die Frage auf, ob die bisherige Bestimmung von Medienkompetenz noch trägt.

Die theoretische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff hat in der Medienpädagogik eine lange Tradition. Weit weniger ausgeprägt ist der Diskussionsstand im Hinblick auf die Formulierung von Standards in der Medienbildung und die empirische Erfassung von Medienkompetenz. Erste Ansätze einer möglichen Operationalisierung werden diskutiert, Kompetenzmessungen im engeren Sinne stehen aber noch aus.

Es ist nahe liegend anzunehmen, dass die mit social software verbundenen Techniken und Anwendungen sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Nutzung spezifische Kompetenzen erfordern. Was auf der einen Seite Möglichkeiten im Bereich des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens und der sozialen Konstruktion von Wissen ermöglicht, lässt auf der anderen Seite aber auch die Frage nach der „Kontrolle“ solcher Prozesse und ihrer Produkte, etwa der Validität von Wissen, aufkommen. Und nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob und in welcher Form solche Phänomene Eingang in Bildungskontexte (Schule, Hochschule, Weiterbildung) finden oder finden sollten.

Der vorliegende Band thematisiert die angesprochenen Fragen in drei Bereichen. Im ersten Teil des Bandes haben wir Beiträge mit theoretisch-konzeptionelle und empirischen Zugängen zur Medienkompetenz versammelt.

In ihrem Beitrag „*Dimensionen strukturaler Medienbildung*“ stellen Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen ein Modell von Medienbildung vor, das – in Anlehnung an Kant – vier grundlegende Orientungsdimensionen als leitende Heuristik für die Analyse von Medienbildungspotenzialen vorsieht: den

Wissensbezug als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens, den Handlungsbezug als Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen eigenen Handelns, den Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem rational nicht mehr Erfassbaren und den Biographiebezug als Reflexion auf das Subjekt und die Frage nach der eigenen Identität. Dabei rekurren die Autoren auf eine strukturelle Bildungstheorie, in der Bildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse verstanden werden. Besondere Bedeutung für den Aufbau von Orientierungswissen wird so genannten medialen Artikulationen beigemessen. Diese beinhalten sowohl individuelle Artikulationsprozesse als auch mediale Inszenierungen, zunehmend in medialen sozialen Arenen. Aus der Perspektive der Medienbildung gehe es, so die Argumentation, vor allem darum, die reflexiven Potenziale von medialen Räumen und medialen Artikulationsformen zu erkennen und in ihrem Bildungswert einzuschätzen. Exemplarisch wird dies für den Film und das Internet durchgeführt.

Die Frage nach dem Erwerb von Medienkompetenz unter den Bedingungen des Web 2.0 steht im Zentrum des Beitrags *„Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext von Web 2.0“* von Tilmann Sutter. Nach einer Diskussion des Kompetenzbegriffs analysiert der Verfasser die Interaktivität des Web 2.0, d.h. die gesteigerten Rückkopplungs-, Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten und plädiert aus sozialwissenschaftlicher Sicht für eine Trennung von medialen Formen und den durch sie eröffneten Möglichkeiten und den Fragen der konkreten Umgangsweisen mit diesen Möglichkeiten. Die Frage des Erwerbs von Medienkompetenz müsse, so Sutter, unter dem Einfluss der Form der (neuen) Medien, im Hinblick auf die subjektiven Wahrnehmungsmuster und Nutzungsmuster sowie die sozialen Kontexte der Mediennutzung, insbesondere der Internetkommunikation, betrachtet werden. Abschließend wird die These entfaltet und begründet, dass der Erwerb von Medienkompetenz immer stärker ein Prozess des selbstgesteuerten Umgangs mit Medien werde, der die Medienpädagogik vor die Herausforderung stelle, das Verhältnis von Fremd- und Selbstsozialisation neu auszutarieren.

In seinem Beitrag *„Die Medienkompetenz und die ‘neue’ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion“* analysiert Heinz Moser die Diskussion um Kompetenzen zunächst aus der Perspektive schulischer Bildung und aus der Perspektive der Berufs- und Erwachsenenbildung. Dabei konstatiert er eine kognitionstheoretische Auffassung im Sinne von domänenspezifischen Dispositionen und eine handlungstheoretische Interpretation, in die neben dem Fachbezug auch die Persönlichkeit und die soziale Gruppe einfließen. Dazu setzt Moser den medienpädagogischen Kompetenzbegriff in Beziehung und motiviert sein Züricher Modell, in dem die medienpädagogische Domäne durch drei Hand-



lungsfelder strukturiert wird, die jeweils in Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen ausdifferenziert werden. Vor dem Hintergrund eines insgesamt eher verhaltenen Einsatzes von Medien im Unterricht kommt medienbezogenen Bildungsstandards nach Moser insbesondere eine Orientierungsfunktion zu. Im Hinblick auf die Umsetzung plädiert der Autor für eine Ermöglichungsdidaktik, die Lernprozesse anzuregen helfe. Zudem gehe es darum, die im außerschulischen Bereich erworbenen medienbezogenen Kompetenzen stärker in schulische Lernprozesse einzubeziehen.

Gerhard Tulodziecki setzt sich in seinem Beitrag *„Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz“* mit dem Entwicklungsprozess von Bildungsstandards im Medienbereich auseinander. Nach dem Aufweis des Spannungsfelds, in dem die Formulierung von Bildungsstandards steht, und einer Reflexion über den Medienkompetenzbegriff werden in differenzierter Weise Schritte zur Entwicklung eines Kompetenzmodells entfaltet. Relevante Aspekte sind dabei die Gliederung in Kompetenzbereiche oder Kompetenzaspekte, ihre Differenzierung in Niveaus, die Anzahl solcher Niveaus sowie der Abstraktionsgrad der Formulierung von Standards. Auf der Basis von fünf Aufgabenbereichen als übergeordnete Kompetenzbereiche werden die Struktur eines Kompetenzmodells vorgestellt und an einem Kompetenzbereich exemplarisch Standards auf verschiedenen Niveaus formuliert. Abschließend diskutiert Tulodziecki, welche grundsätzlichen Anforderungen Aufgaben zur Überprüfung der Standards genügen sollten.

Bardo Herzig und Silke Grafe spezifizieren in ihrem Beitrag *„Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung – Grundlagen und Beispiele“* zunächst den Kompetenz- und Standardbegriff und bestimmen auf der Basis derzeit diskutierter Medienkompetenzmodelle zentrale Merkmale von Medienkompetenz. In Anlehnung an die Arbeiten von Tulodziecki werden die Entwicklung von Kompetenzmodellen und die Formulierung von Standards als ein Entscheidungsprozess dargestellt, in dem auf unterschiedliche Begründungen rekurriert werden kann. Zu klären sind in einem solchen Prozess neben der Frage des – z.B. bildungstheoretischen – Rahmens für Medienkompetenz und der Ausdifferenzierung in Bereiche, Felder oder Dimensionen auch die Umsetzung und die Messung bzw. Überprüfung. An drei Beispielen – dem Zürcher Modell von Moser, dem Paderborner Ansatz von Tulodziecki und dem Ansatz der National Communication Association wird die Entwicklung von Standards mit Bezug auf die idealtypischen Schritte diskutiert. Für die empirische Erfassung von Medienkompetenz werden erste Konsequenzen formuliert.

Von einem bisher häufig missverstandenen Verhältnis von Pädagogik und Informatik bzw. Technik, in dem ein pädagogisches Primat gegenüber den Informationstechnologien postuliert wird, geht Reinhard Keil in seinem Beitrag

„*E-Learning 2.0 vom Kopf auf die Füße gestellt*“ aus, und entfaltet die zentrale These, dass die eigentliche Herausforderung digitaler Medien für die Pädagogik erst dann sichtbar werde, wenn eine produktbezogene Sichtweise von Wissen als transferierbarem Artefakt zugunsten einer prozessorientierten Sicht von Wissen im Sinne von Verständnisbildung, Bedeutungskonstitution und Sinnstiftung aufgegeben werde. Viele Enttäuschungen und falsche Erwartungen an E-Learning, so Keil, seien letztlich auf die unzulässige Gleichsetzung von Produkt und Prozess zurückzuführen. In der Argumentation wird die Bedeutung der Medien als Unterstützung von Bedeutungskonstitution und Sinnschöpfung entwickelt. Ein zentrales Konstrukt in dieser Argumentation ist die Differenzerfahrung, d.h. physisches Handeln und sinnliche Wahrnehmung als Voraussetzung für Informationsverarbeitung. Neben sozialen Interaktionen und persistenten Zeichen ermöglichen digitale Medien solche Differenzerfahrungen. Mit der *Medi@rena* entwirft Keil einen medialen Raum, in dem die basalen Medienqualitäten – Responsivität, Objektorientierung und (Multi-)Medialität – integriert werden und die als Lernstätten verschiedene Formen ko-aktiven Schreibens ermöglichen und unterstützen.

Heike Schaumburg und Sebastian Hacke nehmen in ihrem Beitrag „*Medienkompetenz und ihre Messung aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung*“ die Entwicklungen im Bereich der Kompetenzmodellierung und -messung, wie sie insbesondere im Kontext großer Schulleistungsstudien erfolgen, zum Anlass, zu prüfen, ob nicht auch die Medienpädagogik aus einem solchen Vorgehen Anregungen gewinnen könnte. Angesichts der langen Tradition in der medienpädagogischen Kompetenzdebatte sei es verwunderlich, dass die Medienpädagogik bisher wenig Interesse an der empirischen Messung des Konstrukts zeige. Nach einem Überblick über zentrale Medienkompetenzmodelle und ihren Vergleich werden in Anlehnung an die empirische Bildungsforschung die Schritte der Reduktion des Konstrukts Medienkompetenz auf kognitive Aspekte, die Operationalisierung des Konstrukts und die Konstruktion von Leistungstests sowie die Skalierung der Ergebnisse auf einer Fähigkeitsdimension und die Ermittlung von Kompetenzstufen für die Medienkompetenz diskutiert und in ihren Konsequenzen eingeschätzt.

Methodologische und forschungsmethodische Fragen stehen im Zentrum des Beitrags „*Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden*“ von Klaus Peter Treumann, Markus Arens und Sonja Ganguin. Mit der Darstellung eines triangulativ konzipierten Forschungsdesigns entfalten sie die These, dass eine Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden der Erfassung des komplexen Konstrukts Medienkompetenz gerecht werde. Vor dem Hintergrund des Medienkompetenzmodells von Baacke werden einzelne

Schritte der multimethodischen Erfassung vorgestellt und mit Datenmaterial exemplarisch illustriert. Ein standardisiert-quantitativer Teil des Designs beinhaltet eine repräsentative Fragebogenerhebung, eine faktorenanalytische Aufdeckung von Kompetenzdimensionen des Bielefelder Modells und eine Clusteranalyse zur Rekonstruktion von Typologien jugendlichen Medienhandelns. Ein zweiter qualitativer Teil umfasst die Definition und Auswahl prototypischer Jugendlicher sowie die Durchführung und Auswertung von Interviews, die entweder zu einer Umdefinition oder zu einer Merkmalsanreicherung der im ersten Teil ermittelten Typologien führen. Resümierend werden der Erkenntnisgewinn des triangulativen Verfahrens sowie Übertragungsmöglichkeiten diskutiert.

In einem zweiten Themenfeld finden sich Beiträge, die sich explizit mit medienpädagogischen Grundlagen und Konsequenzen verschiedener Aspekte des Web 2.0 beschäftigen.

Dorothee M. Meister und Bianca Meise gehen in Ihrem Beitrag *„Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0“* der Frage nach, wie sich aufgrund der vielfältigen Veränderungen, die mit dem Phänomen Web 2.0 bzw. des Social Web verbunden sind, das Lernen selbst transformiert und welche Chancen und Risiken mit diesen Entwicklungen verbunden sind. So gehen sie auf verschiedene Begriffsdefinitionen des Web 2.0 ein, um diesem Begriff Kontur zu verleihen und darauf aufbauend relevante Lernkonzepte anzuwenden. So ergeben sich aus dieser Perspektive neue Bildungsaneignungspunkte und die Emergenz neuer Lernkulturen. Um die positiven Effekte des Lernparadigmenwechsels ausschöpfen zu können, verweisen sie jedoch auf die Relevanz einer gelungenen bisherigen Bildungslaufbahn der Nutzer sowie auf mediale und ethische Auseinandersetzungsprozesse. Nicht zuletzt wird auf die Notwendigkeit innovativer pädagogischer Orientierungsunterstützung hingewiesen, die für bildungs- und medienentferntere Nutzerschichten bedeutsam ist, um der Bildungskluft entgegenzuwirken.

Das *„Web 2.0 als pädagogische Herausforderung“* begründet sich für Franz Josef Röhl einerseits aus den veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten in der Wissensgesellschaft, ergibt sich zum anderen aber auch aus den Spezifika der Technik, die assoziatives und kombinatorisches Denken fördern und das selbstgesteuertes Lernen unterstützen können. Anhand einiger methodischer Anregungen und Beispiele wie Self Generated Content, fragmentarisches Lernen oder den Möglichkeiten zur Lernprozessbegleitung zeigt Röhl auf, mit Hilfe welcher Optionen das netzgestützte Mikrolernen den pädagogischen Alltag reformieren kann. Abschließend gibt er einen Ausblick zu den Folgen für das Blended Learning.

Eine neue Bildungsperspektive angesichts der besonderen Bedingungen des Web 2.0 formuliert Theo Hug in seinem Beitrag „*Mikrolernen – konzeptionelle Überlegungen und Anwendungsbeispiele*“. Nach einer Begriffsklärung des Mikrolernens und den damit verbundenen Chancen und Potenzialen geht Hug auch auf Risiken ein. Er plädiert für die sinnvolle Gesamtkonzepte und Integration des Mikrolernens in das E-Learning, damit diese Bemühungen zu positiven Bildungseffekten führen. Dazu führt er exemplarische Beispiele von Mikrolernen an: Reime und Rhythmen aus der HipHop Szene werden bei Floccabulary genutzt, um schulisches Wissen zu vermitteln. Hörbeispiele werden online gestellt, können als MP3 herunter geladen werden. Bedeutsam erscheint, dass die Motivation durch situierte Lernarrangements erreicht wird. Hug weist dezidiert auf die Bedeutung einer sinnvollen Integration des Mikrolernens in einen Gesamtlernkontext hin und thematisiert auch negative Folgen, die aus dem Mikrolernen entstehen können, wie etwa die Verzweckmäßigung spielerischer Aneignungsformen.

Jan Schmidt, Claudia Lampert und Christiane Schwinge geben einen Überblick über das Phänomen Social Web. In ihrem Beitrag „*Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion*“ stellen sie nach einer Begriffsklärung empirische Daten zu den Nutzungspraktiken und Anforderungen im Web 2.0 vor. Da das Social Web für die Autoren ein äußerst differenziertes Feld mit vielen optionalen Anwendungen und Nutzungsformen darstellt, wählen sie den Fokus der Nutzungspraktiken, um so kategorisieren zu können, welche unterschiedlichen Verhaltensmuster im Umgang mit dem Web 2.0 existieren. Wichtige Handlungskomponenten sind für sie das Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement, die tiefgreifend miteinander verzahnt sind. Für die Autoren resultieren aus den Diensten des Web 2.0 neue Arten von Öffentlichkeiten (persistent, durchsuchbar, replizierbar und basierend auf einem unsichtbaren Publikum), die über bestimmte Charakteristika verfügen. Diese gelte es ebenfalls in den Blick zu nehmen, um medienpädagogische Konzepte und Ziele im Hinblick auf das Web 2.0 zu erarbeiten. Fraglich sei in diesem Zusammenhang, ob die gängigen Medienkompetenzmodelle angesichts der Herausforderungen nicht erweitert werden sollten.

Ausgehend von der mit dem Web 2.0 einhergehenden Informationsflut weisen Tim Borst und Michael Klebl auf die Relevanz von „*Risikokompetenz als Teil der Medienkompetenz – Wissensformen und soziale Geltung im Web 2.0*“ hin, um Wissen im Web 2.0 einschätzen, bewerten und gegebenenfalls verwenden zu können. Dazu gehen sie zunächst auf verschiedene historische Formen des Wissens ein und prüfen ihre Anwendbarkeit im Web 2.0 anhand ausgewählter Beispiele. Darauf aufbauend entwickeln sie den Begriff der Risikokompetenz als Teil der Medienkompetenz. Diese umfasst im Wesentlichen

das Erkennen von unsicherem Wissen und den Umgang mit Ungewissheiten. Einen Ansatz zur Integration von Risikokompetenz sehen die Autoren einerseits in der Überführung von Ungewissheit in Fachwissen und zum anderen in der reflexiven Behandlung unsicheren Wissens. Das heißt, dass medienpädagogisches Arbeiten im zweiten Fall bedeutet, Strategien zu erarbeiten, wie unsicheres Wissen bewertet werden kann.

Der dritte Teil des Bandes ist solchen Beiträgen gewidmet, die Web 2.0 und Medienkompetenz in Bezug auf spezifische Bildungsinstitutionen diskutieren.

Über den Einsatz von Web 2.0-Anwendungen in der Schule finden inzwischen vielfältige Diskussionen statt, fundierte medienpädagogische Untersuchungen zu den Erfahrungen liegen indes noch wenige vor. Ingrid Paus-Hasebrink, Tanja Jadin, Christine Wijnen und Anja Wiesner stellen in ihrem Beitrag *„Wikis und Weblogs in der Schule – Erfahrungen mit einem österreichischen Pilotprojekt“* Ergebnisse einer Evaluation vor, die im Rahmen eines Projekts an neun Hauptschulklassen durchgeführt wurde. Die quantitativen und qualitativen Befragungsergebnisse der 11- bis 14-Jährigen Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrer geben einen guten Einblick in den Stellenwert des Internets im Alltag der Jugendlichen sowie eine dezidierte Bewertung des Einsatzes von Wikis und Weblogs im Rahmen eines Projektunterrichts. Das Beispiel mache, so die Autorinnen, durchaus Mut, da die subjektiven Lerngewinne hoch seien. Gleichwohl wird auf einige Fallstricke neben zahlreichen Chancen im Schulalltag hingewiesen.

In ihrem Aufsatz *„Berufliches Lernen mit Web 2.0 – Medienkompetenz und berufliche Handlungskompetenz im Duell?“* untersuchen Hugo Kremer und Frederik Pferdt den Zusammenhang von Medienkompetenz und beruflicher Handlungskompetenz am Beispiel des BLK-Modellversuchs *„Kooperatives Lernen in webbasierten Lernumgebungen in der beruflichen Erstausbildung“* (KooL). Ausgehend von einer Nutzung des Web 2.0 in Lehr- und Lernprozessen konstatieren die Autoren ein Spannungsverhältnis zwischen einer Kompetenz, Medien zu nutzen und der beruflichen Handlungskompetenz. So erfordere zum Beispiel die Arbeit mit der Wiki-Technologie umfassende Maßnahmen zur didaktischen Nutzung, die über den bloßen Umgang mit dem Medium hinausgehen, wenn er sinnvoll sein solle.

*„Web 2.0 in der Hochschule – Überlegungen zu einer veränderten (akademischen) Medienkompetenz und Medienbildung von Lehrenden und Lernenden für E-Learning 2.0“* – unter diesem Titel untersucht Kerstin Mayrberger die neuen technischen und sozialen Möglichkeiten, welche das Web 2.0 im Hochschulunterricht beinhaltet. Dabei diskutiert sie unter dem Stichwort des E-Learning 2.0 die Frage, welche medienbezogenen Kompetenzen auf diesem

Hintergrund mit formalen akademischen Lehr- und Lernprozessen verbunden sind. Mayrberger kommt dabei zum Schluss, dass Lehrende und Lernende einer Medienbildung bedürfen, welche eine akademische Medienkompetenz als integrierte Voraussetzung einschließt.

Der Beitrag *„Wodurch erwerben Lehrkräfte Medienkompetenz? Auf der Suche nach geeigneten Fortbildungsmodellen“* von Silke Weiß und Hans Joachim Bader setzt sich mit Fragen des Medienkompetenzerwerbs im Rahmen der Lehrerfortbildung auseinander. Ausgehend von Betrachtungen zum Begriff der Medienkompetenz und von aktuellen Analysen zur Medienkompetenz von Lehrkräften an Schulen wird ein Konzept zur Lehrerfortbildung im Fach Chemie vorgestellt, das an der Universität Frankfurt/Main im Rahmen eines Projektes erprobt und evaluiert wurde. Die Autoren gehen davon aus, dass den Lehrkräften oftmals grundlegende Handhabungsmöglichkeiten für den Umgang mit neuen Medien fehlen. Der Beitrag stellt das Fortbildungsmodell und erste Erfahrungen vor. In einem Ausblick-Kapitel plädieren die Autoren für die Entwicklung eines gestuften Erwerbs von Medienkompetenz in der Lehrerbildung, um Mindeststandards von Medienkompetenz bei Lehrkräften zu gewährleisten.

Aiga von Hippel gibt in ihrem Beitrag *„Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite“* einen sehr detaillierten und informativen Überblick über den aktuellen Forschungsstand in der empirischen Bildungsforschung zur Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung. Dargestellt und analysiert werden sowohl die Angebots- als auch die Nachfrageseite in Form von Programmanalysen ausgewählter Träger der Erwachsenenbildung sowie der Auswertung von Studien zu Weiterbildungsinteressen im Medienbereich. Die analysierten Trends verdeutlichen, dass Medien – insbesondere Computer und Internet – sowohl in der beruflichen als auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle spielen, wobei in der beruflichen Weiterbildung eine instrumentell-qualifikatorische Medienkunde überwiegt. Von Hippel formuliert als eine der zentralen Aufgaben künftiger medienpädagogischer Erwachsenenbildung, Medienkritik in alle medienpädagogischen Veranstaltungen zu integrieren und hierfür sowohl auf Kursebene als auch auf der Programmebene Interesse zu wecken.

# **Teil I**

## **Theoretisch-konzeptionelle und empirische Zugänge zur Medienkompetenz**

Winfried Marotzki, Benjamin Jörissen

## Dimensionen strukturaler Medienbildung

Seit einiger Zeit ist zu beobachten, dass sich der Terminus „Medienbildung“ im Schnittfeld bildungs-, medien- und kulturtheoretischer Erwägungen zunehmend etabliert. In dem Kompositum aus „Medien“ und „Bildung“ ist bereits angedeutet, dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen (vgl. Aufenanger 2000; Marotzki 2004). Dieser Grundannahme trägt das Konzept der Medienbildung Rechnung, indem es Aspekten der Medialität in der Bildungswissenschaft einen systematischen, d.h. theoriebildenden und forschungsleitenden Wert zuweist.

Wir möchten in diesem Aufsatz ein Modell der Medienbildung vorstellen, das auf einer *strukturalen Bildungstheorie* basiert, welche Bildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse versteht. Bildung lässt sich aus dieser Perspektive nicht als Ergebnis oder Zustand verstehen, sondern muss als ein *Prozess* aufgefasst werden, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden (vgl. Marotzki 1990).

Damit sind zwei Grenzlinien aufzuzeigen. *Erstens* grenzt sich solches formales Bildungsverständnis gegen *materiale Bildungstheorien* ab, die Bildung als Ergebnis der Auseinandersetzung etwa mit kanonischen Werken der Literatur etc. verstehen („Gebildetheit“; vgl. etwa Schwanitz 1999). *Zweitens* lässt sich der strukturale Bildungsbegriff in Abgrenzung zu weniger reflexiven Formen des *Lernens* spezifizieren, insofern er auf eine besonders komplexe Form des Lernens abstellt (vgl. Bateson 1981, 362 ff.): Während Lernen im klassischen Verständnis auf die Herstellung von Verfügungswissen abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von *Unbestimmtheitsräumen* gekennzeichnet.

Diese klare Unterscheidung von Lernen einerseits und Bildung andererseits impliziert eine *wissenstheoretische* Positionierung: Bildungsprozesse zielen auf die Herstellung von *Orientierungswissen*. Informationen zu erhalten und zu verar-



beiten, ist eben nicht identisch mit Bildung; vielmehr bedarf es einer reflexiven lebensweltlichen Integration dieser Informationen in die Selbst- und Welthaltungen der Individuen. Bildungsprozesse sind in diesem Sinne immer auch als Subjektivierungsprozesse zu verstehen, weil sie neue und komplexere Weisen, sich auf sich und auf die Welt zu beziehen, hervorbringen.

Medien spielen hierbei schon deshalb eine zentrale Rolle, weil sie als Ort der Manifestation und Artikulation von Weltansichten grundsätzlich ein Moment der Entäußerung (und damit der Distanzierung) beinhalten. Die Fähigkeit, Orientierungsleistungen zu vollbringen, stellt insbesondere unter den Bedingungen unserer hochkomplexen, globalisierten, nachtraditionellen Gesellschaften eine Grundvoraussetzung der sozialen und kulturellen Partizipation, der Bewältigung von Alltagssituationen wie auch der Gestaltung des eigenen Lebens dar. Zugleich haben Medien, zuerst in Form der Massenmedien und in jüngster Zeit in Form der neuen Informationstechnologien, die Lebenswelten der einzelnen erobert; sie bilden einen nicht zu trennenden Teil derselben. Es handelt sich gleichsam, um einen Begriff Jan Assmanns zu verwenden, um eine *kulturelle Formation* (Assmann 1997, 139), zu der neue Informationstechnologien wie das Internet mittlerweile ganz selbstverständlich gehören.

Unsere folgenden Überlegungen entfalten und vertiefen zunächst einige der angesprochenen wissens- und bildungstheoretischen Aspekte: Anhand der Debatte um die „Wissensgesellschaft“ stellen wir unseren zeitdiagnostischen Ausgangspunkt dar (1), diskutieren die Frage des Orientierungswissens anschließend in einer bildungstheoretischen Perspektive anhand der Unterscheidung von vier Bildungsdimensionen (2) und stellen schließlich mit unserer Auffassung von medialen *Artikulationen* ein Konzept vor, das aus unserer Perspektive für die Thematisierung von Medienbildung ausgesprochen fruchtbar ist (3). In der zweiten Hälfte des Aufsatzes erläutern wir den Gedanken der „Strukturalen Medienbildung“ exemplarisch an Beispielen aus den Bereichen Film (4) und Internet (5).

## 1 Wissen und Bildung in der „Wissensgesellschaft“

Um jüngere Gesellschaftsentwicklungen zu beschreiben, ist seit Ende der 1990er Jahre der Begriff der Wissensgesellschaft populär geworden. Es ist zwar immer wieder festgestellt worden, dass im wissenschaftlichen Diskurs kein homogenes Konzept einer Wissensgesellschaft existiert (z. B. Stroß 2001, 89; Tänzer/Knoblach/Soeffner 2006), trotzdem scheint diese Beschreibung im öffentlichen und auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs tauglich, um einige charakteristische Entwicklungszüge der gegenwärtigen Gesellschaft zu skizzieren (Müller/Stravoravdis 2007; Kempter/Meusenberger 2005). Die eigentliche Legi-

timiation für die Bezeichnung „Wissengesellschaft“ liegt darin, „dass wissenschaftliches Wissen auf fast allen Gebieten des Lebens eine einflussreichere Rolle spielt“ (Stehr 1994, 16). Der Einfluss von Wissenschaft und Technik wird größer, reicht sozusagen bis in den kleinsten Winkel der Lebenswelt hinein. Dies betrifft gleichermaßen die Formen des Wissens wie auch die Formen des Wissenserwerbs bzw. der Wissensvermittlung in den klassischen institutionalisierten Lernfeldern, beispielsweise Schule, aber auch die außerschulische Jugendbildung in Jugendarbeit, Peergroups und Medien. Wissen gilt inzwischen als vierter – und zudem bedeutendster – Produktionsfaktor neben Arbeit, Kapital und Natur. In einigen volkswirtschaftlichen Bereichen wird davon ausgegangen, dass 70 bis 80 Prozent des wirtschaftlichen Wachstums auf neues oder verbessertes Wissen zurückgeführt werden können (vgl. de Haan/Poltermann 2002). Das heißt, die Bedeutung des Wissens für eine Volkswirtschaft wie auch für den Einzelnen hat zugenommen. „Die Erzeugung und Verteilung von Wissen werden künftig eine vorrangige Bedeutung in der Wertschöpfung und im gesellschaftlichen Bewusstsein einnehmen. Die Zukunft gehört der Wissensverarbeitung, den hochqualifizierten Tätigkeiten“ (Deutscher Bundestag 2002, 260). Das schlägt sich dann auch in der Verteilung der Beschäftigten nieder: Immer mehr Menschen sind in Berufen und Jobs tätig, in denen die Generierung, Aufbereitung, Präsentation und Zirkulation von Wissen im Vordergrund steht, so dass Hellmut Willke von einem neuen Typ des Arbeiters spricht, nämlich vom Wissensarbeiter (Willke 1999).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist zunächst einmal darauf zu verweisen, dass es eine längere Auseinandersetzung und Selbstvergewisserung über die Frage gibt, was pädagogisches Wissen ist (vgl. König/Zedler 1989; Oelkers/Tenorth 1993). Daran anschließend ist die Doppelfrage, ob die Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft zutreffend sei und was daraus folge, durchaus kontrovers diskutiert worden (allgemein: Höhne 2003; für die Sozialpädagogik: Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000; für die Erwachsenenbildung: Nolda 2001). Mag sein, dass die Bezeichnung des Wissensarbeiters etwas überzeichnet ist, sie weist aber doch in eine Richtung, deren Vorzeichen nicht zu ignorieren sind: Die heranwachsende Generation wächst in eine Gesellschaft hinein, in der Arbeit (im Sinne von Erwerbsarbeit) überwiegend auf hohem Qualifikationsniveau zu haben sein wird. Das Bildungssystem steht vor der Aufgabe, Unterstützung und Hilfe zur Wissensbewältigung während des gesamten Lebenslaufs zu gewähren. In der Erziehungswissenschaft geht es ja darum, die nachfolgende Generation durch Prozesse der Erziehung, des Lernens und der Bildung in diese Gesellschaft einzuführen. Ob und wie das gelingt, davon sind die Lebenschancen dieser nachfolgenden Generation elementar abhängig. Es geht, mit Nico Stehr gesprochen, um die „Teilnahme an den kulturellen Ressourcen der Gesellschaft“ (Stehr 1994,

205). Für die Teilhabe (Methexis) und aktive Teilnahme (Partizipation) an der jeweiligen Kultur spielt die orientierende Reflexion über Wissensressourcen eine zentrale Rolle.

## **2 Bildungstheoretische Orientierungsdimensionen: Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Selbstbezug**

Jürgen Mittelstrass (1982; 1989; 2001) hat seit den 1970er Jahren immer wieder den Sachverhalt reflektiert, dass in modernen Gesellschaften der Abstand zwischen Verfügungswissen (Faktenwissen) und Orientierungswissen gewachsen ist. Moderne Gesellschaften seien stark in der Akkumulation von Verfügungswissen und schwach in der Ausbildung von Orientierungswissen, so Mittelstrass. Was technisch möglich und moralisch nötig sei, lasse sich immer weniger miteinander vereinbaren. Für Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist deshalb die Klärung des Verhältnisses von Verfügungs- und Orientierungswissen in hochkomplexen Gesellschaften u. E. zu einer zentralen Aufgabe geworden.

Insbesondere ist es das Gebiet der *Bildungstheorie*, das sich mit der Frage nach dem orientierenden Wert von Wissen beschäftigt. Denn die Frage, ob Wissen eine orientierende Funktion hat, ist identisch mit der Frage, ob es eine bildende Funktion hat. Orientierungswissen kann jedoch nicht durch eine Steigerung des Verfügungswissens erreicht werden: „Je reicher wir an Information und Wissen sind, desto ärmer scheinen wir an Orientierungskompetenz zu werden. Für diese Kompetenz stand einmal der Begriff der Bildung“ (Mittelstrass 2002: 154).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Folgen der sich anbahnenden Wissensgesellschaft gleichsam in den letzten Schichten der Lebenswelt der Menschen spürbar werden, denn sie beziehen sich auf die Art und Weise des Lernens und der Orientierungsleistungen: Menschen müssen angesichts der medial vermittelten Informationsvielfalt (*information overload*) Wissen für sich aufbauen, um handeln und um sich in einer komplexer werdenden Welt orientieren zu können. Es ist in der Debatte um die Wissensgesellschaft unter dem Stichwort neuer Subjektivierungsformen immer wieder darauf hingewiesen worden, dass eine elementare Folge darin besteht, dass immer mehr Verantwortung auf die einzelnen Menschen abgewälzt wird, die immer mehr Verantwortung für das eigene Lernen und für die eigene Qualifikation übernehmen müssen (vgl. Höhne 2003, 62 ff.). Die Komplexität des Orientierungswissens – also die Qualität von Bildung – muss diesen Anforderungen entsprechen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich dabei die folgenden Momente hervorheben:

- *Orientierung als Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenzenz*: Die Krisen der Moderne sind wesentlich als *Orientierungskrisen* zu verstehen, die aus verschiedenen Erfahrungen, wie etwa der Transformation tradierter Rollenbilder, dem Wechsel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und schließlich zur Informations- und Wissensgesellschaft, den Legitimationsverlusten kultureller Orientierungsmuster in heterogenen und transkulturellen Gesellschaften usw. resultieren (vgl. Beck 1984). Die Fähigkeit, sich innerhalb unübersichtlicher und kontingenter gesellschaftlicher Bedingungen Orientierung zu verschaffen und sich dazu zu positionieren, muss in den gegenwärtigen Gesellschaften als eine Kernkompetenz der Lebensbewältigung wie auch der sozialen und kulturellen Partizipation betrachtet werden.
- *Flexibilisierung*: Die Fähigkeit der Orientierung muss dabei angesichts der sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse wesentlich auch als Fähigkeit der Umorientierung verstanden werden. Insofern in Ermangelung letztgültiger Orientierungen die vorhandenen Denk- und Handlungsmuster immer wieder geprüft und reflexiv zur Disposition gestellt werden müssen, ist *Flexibilisierung* ein weiteres wesentliches Moment moderner Bildung.
- *Tentativität*: Flexibilisierung bedeutet zugleich auch, sich für neue Situationen offenzuhalten, sozusagen eine Haltung der vorausschauenden Kontingenzerwartung zu kultivieren. Bildungsprozesse gehen in diesem Sinn mit der Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen einher, mit einem auf *Tentativität* und Exploration, mithin auf das aktive Erschließen *neuer* Erfahrungsräume (i.S. John Deweys Begriff der *experience*) ausgerichtetes Verhalten.

*Einlassen auf Anderes und Fremdes*: Schließlich ist hervorzuheben, dass dabei das Moment des Fremden und Unbekannten, der *Alterität*, eine bedeutende Rolle einnimmt. Bildungsprozesse im Sinn der strukturellen Bildungstheorie zielen darauf ab, mit Unbekanntem – und möglicherweise unbekannt Bleibendem – umgehen zu lernen (Koller/Marotzki/Sanders 2007). Insbesondere in globalisierten multi- und transkulturellen Gesellschaften ist die Bedeutung dieser Fähigkeit evident. Reflexive Orientierungsoptionen in diesem Sinne entfalten ihre Relevanz in unterschiedlichen lebensweltlichen Bereichen. In Anlehnung der vier berühmten Fragen, die Kant in seiner Logik formulierte – „*Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? und Was ist der Mensch?*“ (Kant 1977, 448) – lassen sich insgesamt vier grundlegende Orientierungsdimensionen unterscheiden:

1. Der *Wissensbezug* als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens;
2. der *Handlungsbezug* als Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradierter Begründungsmuster;
3. der *Transzendenz- und Grenzbezug* als Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann; sowie schließlich
4. die *Frage nach dem Menschen* (Biographiebezug) als Reflexion auf das Subjekt und Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen.

Die Unterscheidung dieser vier Dimensionen kann allgemein für die Analyse von Bildungsprozessen fruchtbar gemacht werden; sie soll uns im Folgenden als leitende Heuristik für die Analyse von Medienbildungspotenzialen dienen. Wir werden daher zunächst einen genaueren Blick auf die bildungstheoretische Relevanz dieser vier Dimensionen werfen, bevor im Anschluss einen weiteren für uns zentralen Begriff, den der *Artikulation*, thematisieren.

### 2.1 Was kann ich wissen? (*Wissensbezug*)

Die erste Frage bezieht sich bei Kant auf eine Abschätzung der Quellen des menschlichen Wissens (Metaphysik). Die Fragen, woher das Wissen kommt und wie verlässlich es ist, ob man im Vertrauen auf die Seriosität der Quellen davon Gebrauch machen kann und wer eigentlich für die Richtigkeit einsteht, sind in einer Gesellschaft, die sich auf dem Weg in eine Wissensgesellschaft befindet, zentral. In jedem Lernprozess muss die Frage, was wichtig und was weniger wichtig ist, beantwortet werden; das war schon immer so. Aber gerade angesichts der Informationsflut, die durch das Internet über uns hereinbricht, scheint ein Informations- und Wissensmanagement sowie ein kritisches Sichverhalten zu den Informationsquellen als Metakompetenz überlebensnotwendig zu werden. Das bloße Informiertsein und „Bescheidwissen, wie es geht“ muss überführt werden in eine kritische Reflexion. Die erste Dimension von Medienbildung nimmt also die klassische Frage Immanuel Kants „Was kann ich wissen?“ in dem Sinne auf, dass sie auf die Reflexion der Genesis und Geltung von Information und Wissen abzielt, letztlich also auf eine Reflexion – so wollen wir verkürzt sagen – von Wissenslagerungen. Mit dem Begriff der Wissenslagerung bezeichnen wir dabei das Arrangement verschiedener Wissensbestände, die, bezogen auf ein Problem, zusammengeführt werden und medial präsent sind. Sie können beispielsweise in einem bestimmten audio-visuellen Format, also in Form eines Films, präsentiert werden.

## 2.2 Was soll ich tun? (Handlungsbezug)

Die zweite Frage bezieht sich bei Immanuel Kant auf eine Abschätzung des Umfangs des möglichen und nützlichen Gebrauchs des Wissens (Moral). Da Wissen und Handeln nicht identisch sind, entsteht das Problem, ob der Mensch auch alles machen soll, was er machen kann. Die Frage zielt somit auf das Verhältnis von generellen zu konkreten für mich angemessenen Handlungsoptionen. Die Realisierung konkreter Handlungsoptionen zieht innerhalb bestimmter Kontexte Folgen und ggf. auch Nebenfolgen nach sich, die intendiert sein können oder nicht, für die der Handelnde jedoch verantwortlich gemacht werden kann. Die Geschichte des allgemeinen Bildungsbegriffs zeigt in dieser Beziehung eine große Variationsbreite von Bedeutungen. Hier ist nicht der Ort, diese vielschichtige Traditionslinie nachzuzeichnen (vgl. Dohmen 1964; Rauhut/Schaarschmidt 1965; Ballauf 1989; Hansmann/Marotzki 1989). Verallgemeinernd kann man jedoch sagen, dass Bildung eine Haltung des Menschen zu sich, zu anderen und zur Natur bezeichnet, die grundsätzlich *Verantwortung* beinhaltet (vgl. Weniger 1952, 138; Klafki 1975).

Diese zweite Dimension von Medienbildung zielt also auf die Reflexion von Handlungsoptionen im Kontext gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Kontexte. Orientierung mündet letztlich auch im Handeln. Insofern ist ein Reflexionspotenzial, das sich auf Handlungsoptionen erstreckt, für Bildung unerlässlich, wie in der bildungstheoretischen Tradition immer wieder betont wurde, beispielsweise von Heydorn: „Bildung des Bewußtseins, die den Menschen zum wissenden Handeln im verwundbaren Gewebe seiner Bedingung befähigt, gewinnt eine Bedeutung wie nie zuvor“ (Heydorn 1980, 294).

## 2.3 Was darf ich hoffen? (Grenzbezug)

Die dritte Frage bezieht sich bei Kant auf eine Abschätzung der Grenzen der Vernunft (Religion). Diese Frage zielt traditionell, indem sie die Grenzen von Rationalität und damit auch Wissenschaft thematisiert, auf die Frage von letzten Gewissheiten. Grenzen, das erörterte bereits Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770-1831) in seiner Seinslogik (Hegel 1833), grenzen ein und – indem sie dies tun – auch aus. Das, was eingegrenzt wird, enthält in sich bereits den Bezug zu dem eigenen Gegenteil: Rationalität verweist auf Irrationalität, Vernunft auf Unvernunft, das Eigene auf das Fremde. Die Reflexion auf solche Grenzen bildet eine weitere Grundstruktur von Bildungsprozessen. Vielleicht kann man sagen: Bildung enthält in sich als Selbst- und Weltorientierung einen Bezug zur Transzendenz, der beispielsweise in Form von Religionen, Mythen oder magischen

Gehalten zur Geltung kommen kann, aber auch durch andere Formen. Sei es, dass wir – wie Max Frisch in dem Roman *Stiller* – vom Geheimnis des Menschen sprechen, auf das jeder ein Anrecht hat, einer Region gleichsam, die zu betreten für andere verboten ist, oder dass wir – um Auschwitz zu verstehen – den Anderen und das Fremde als radikal Anderes neu denken müssen, wie es Emmanuel Levinas vorgeschlagen hat (Levinas 1995); sei es, dass wir uns eingestehen müssen, dass die Grenze, wo Leben beginnt, nicht wissenschaftlich bestimmbar ist. Das Umgehen mit solchen Grenzen ist traditionell eine Grundstruktur von Bildung. Die Reflexion auf solche Grenzen ist Bildungsarbeit. Es geht hier um sensible Beschreibungen, wie Menschen mit Grenzerfahrungen und Grenzziehungen umgehen, wie flexibel oder restriktiv solche Grenzen gezogen werden, wie mit kulturellen und technologischen Grenzverschiebungen umgegangen wird, ob sie Grenzen als Herausforderungen erleben oder eher als unüberwindbare Schranken, ob sie sie akzeptieren oder ablehnen. Die Expansion von Komplexität einerseits und die Endlichkeit der Mittel, sie zu begreifen andererseits, zwingt zu einer Anerkennung von Grenzen.

#### 2.4 *Was ist der Mensch? (Biographiebezug)*

Diese letzte Frage bezieht sich bei Kant auf die Abschätzung der anthropologischen Gegebenheitsweise des Menschen (Anthropologie). Alle drei bisher bearbeiteten Fragen laufen nach Kant auf diese vierte hinaus: „Im Grunde könnte man [...] alles dieses zur Anthropologie rechnen, weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen“ (Kant 1800, 448). Diese letzte zentrale Frage richtet sich somit einerseits auf das grundlegende Verständnis, das wir vom Menschen haben, auf das grundlegende Verständnis von Menschsein überhaupt, andererseits aber auch auf biographieanalytischer Ebene auf die jeweilige Identität des Einzelnen, die über biographische Arbeit immer wieder hergestellt werden muss.

Wir vollziehen, folgt man den Überlegungen Wilhelm Diltheys, dabei eine *wertende Ordnungsleistung*. Menschen, Dinge und Informationen sind uns in unterschiedlichem Maße bedeutsam; wir entwickeln zwangsläufig eine gewisse nach Werten abgestufte Bedeutungszuschreibung aus dem Kontext unseres Lebenszusammenhanges. Eine sinnstiftende Biographisierung gelingt nur dann, wenn es gelingt, Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Informationen, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen. Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, Informationen in konsistente Wissenszusammenhänge zu überführen; und zwar Wissenszusammenhänge über uns selbst wie auch über die Welt. Die Hauptarbeit des Lebens besteht für Wilhelm Dilthey darin, dass jeder Mensch für sich erkundet, was für ihn wertvoll ist, welches für sein Leben die maßgeblichen

Lebenswerte darstellen. Diesen Such- und Erprobungsprozess nennt Dilthey *Lebenserfahrung* (vgl. Dilthey 1907, 74).

In der sogenannten „reflexiven Moderne“ (vgl. Giddens 1996) spielt dieses Orientierungsvermögen eine besondere Rolle. Die Grundannahmen der bildungstheoretischen Debatte um Modernisierungseffekte besagen, dass die „Freisetzung“ des Menschen aus Traditionen und sozialen Einbettungen zu einer erhöhten Reflexivität geführt hat. Das bedeutet, dass Reflexion für den einzelnen Menschen dann an Bedeutung gewinnt, wenn vertraute soziale Kontexte immer weniger zur Verfügung stehen und wenn die Geschwindigkeit der sozialen und biographischen Veränderungen immer größer wird. Die neue Qualität von Bildungsprozessen in der Gegenwart besteht vor diesem Hintergrund darin, dass alle elementaren Lebensentscheidungen reflexiv an die Biographie rückgebunden werden und durch soziale Kontexte und Gemeinschaften nur noch bedingt aufgefangen und getragen werden. Die Reflexion auf solche Biographisierungsprozesse, wie sie durch verschiedene Medien induziert werden, wie sie in und mittels Medien vollzogen werden, bilden die vierte Dimension einer modernen Medienbildung.

Bevor wir anhand exemplarischer Analysen aus dem Bereich Film und Internet die Ausprägung dieser Orientierungspotenziale am konkreten Beispiel erläutern, müssen wir einen weiteren für uns zentralen Begriff zu sprechen kommen. Es geht hierbei um die Frage, wie sich *Medialität* im Kontext eines bildungstheoretisch orientierten Erkenntnisinteresses angemessen thematisieren lässt.

### **3 Die Bedeutung medialer Artikulation für den Aufbau von Orientierungswissen**

Medien spielen für den Aufbau von Orientierungswissen eine zentrale Rolle. Wo Individuen einen Zugang zu medialen Welten erlangen, haben sie prinzipiell auch Teil an den (Bildungs-) Optionen und Chancen, die diese Räume bieten. Evident ist dies für das Internet, das unzählige neue Möglichkeiten, sich auf verschiedensten Ebenen zu artikulieren und zu partizipieren, hervorgebracht hat. Doch beschränken sich diese Bildungspotenziale durchaus nicht auf die interaktiven neuen Informationstechnologien. Komplexe mediale Formate wie etwa der Film beinhalten ebenfalls ein hohes reflexives Potenzial, indem sie etwa Fremdheitserfahrungen inszenieren, nachvollziehbar und -reflektierbar machen, indem sie Biographisierungsweisen thematisieren, ethische Paradoxa verhandeln, usw. Bildungsprozesse müssen im Sinne solcher medialen Partizipationen als Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten verstanden werden (vgl. Klafki 1985). Die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinander-



setzungsprozessen bedingt eine Fähigkeit zur *Artikulation* der eigenen Sichtweisen, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer verstehend anzuerkennen.

Artikulation ist, wie man im Anschluss an Matthias Jung sagen kann, ein in sich reflexiver Prozess: „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie (...) zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt“ (Jung 2005, 126). Menschliche Artikulationen finden dem entsprechend auf verschiedenen Ebenen statt – nicht nur auf der reflexiv-sprachlichen, sondern ebenso in medialen und ästhetischen Ausdrucksformen, die in einem diskursiven Kontext, also mit Schütz gesprochen in „sozialen Arenen“, geäußert werden. In solchen diskursiven Äußerungen werden Erfahrungen artikuliert, die vor dem Hintergrund von Lebensinteressen und Handlungsproblemen gemacht wurden, entweder im meta-reflexiven (argumentativ) oder aber reflexiven (erzählend, beschreibend usw.) Modus. Der Diskurs wird als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar. Die Betonung multimedialer Artikulation des Menschen erlaubt es, gerade den in den Neuen (Kommunikations-) Medien vorfindlichen Kommunikationsweisen einen systematischen und nicht substituierbaren Stellenwert einzuräumen.

Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation (beispielsweise in ästhetischen Handlungsmodi) mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. *Artikulationsprozesse* beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst – als mediale Inszenierungen – einen mehr oder weniger ausgeprägten reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential. In diesem Sinn werden unsere folgenden Betrachtungen von der These geleitet, dass der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft.

Maßgebend für den Gedanken der Medienbildung ist dabei zum einen der Umstand, dass *Artikulationen* von *Medialität* nicht zu trennen sind, zum anderen die Tatsache, dass mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also *mediale soziale Arenen* in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen. Aus Sicht der Medienbildung gilt es mithin, die reflexiven Potenziale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits im Hinblick auf die genannten Orientierungsleistungen und -dimensionen analytisch zu erkennen

und ihren Bildungswert einzuschätzen. Dabei geht es weniger um die Inhalte der jeweiligen Medien, sondern um ihre strukturalen Aspekte. Die Analyse der medialen Formbestimmtheiten mündet im Sinne der oben vorgebrachten Bildungstheorie in eine *Analyse der strukturalen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen*.

Liegt die soziale und kulturelle Wirkung von Medien vor allem in ihren Formeigenschaften, so hebt die Betrachtung von Medienphänomenen aus der Perspektive der Medienbildung dementsprechend darauf ab, Bildungsgehalte und implizite Bildungschancen von Medien über die strukturanalytische Thematisierung von Medienprodukten und medialen sozialen Arenen zu erschließen. Wir werden dies im Folgenden anhand zweier unterschiedlicher medialer Bereiche von hoher aktueller Relevanz – Film und Internet – erläutern.

#### **4 Medienbildung am Beispiel des Films**

Das Medium Film ist aus Sicht der Medienbildungsforschung deshalb von besonderer Relevanz, weil Filme als Verschmelzung visueller und auditiver Gehalte in der zeitlichen Dimension (des Bewegtbildes) besonders komplexe – und häufig ausgesprochen laborierte – Formen medialer Artikulationen darstellen. Filme werden hinsichtlich ihres Bildungswertes beurteilt, indem sie unter den vier verschiedenen Perspektiven (Wissens-, Handlungs-, Transzendenz- und Grenz- wie auch Biographiebezug) betrachtet werden (können). Sie können Reflexionspotenziale in dem o.g. Sinne enthalten und dadurch bildungsmäßig wertvoll sein. Von den vier oben genannten Reflexionsdimensionen sollen im Folgenden zwei Dimensionen – die Wissensdimension und die Reflexion auf Subjektivität – exemplarisch diskutiert werden (vgl. ausführlich: Marotzki 2007a; Jörissen/Marotzki 2008).

##### *4.1 Wissensbezug: Reflexion auf Wissenslagerungen*

Hinsichtlich der Reflexion auf Wissenslagerungen ist der Bereich der Dokumentarfilme von besonderer Relevanz, denn ihre Aufgabe ist es, Wissen über bestimmte Gebiete audiovisuell darzubieten. Im Gegensatz zum Spielfilm beansprucht der Dokumentarfilm, Aussagen über Aspekte der Wirklichkeit zu machen, also Wissen über diese zu präsentieren. Das Verhältnis von Inszenierung und Dokumentation wurde bereits bei dem ersten Meilenstein des Dokumentarfilms kontrovers diskutiert, nämlich anhand des Films „Nanook of the North“ von Robert J. Flaherty (1922). Flaherty beschreibt darin die Lebenswelt des Eskimos Nanook und hat nachweislich einige Szenen durch Nanook „spielen“ lassen. Beispielsweise hat er ihn gebeten, extra für die Filmaufnahmen ein Iglu zu bau-

en. Die Diskussion um den Dokumentarfilm ist bis heute durch die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Dokumentation und Inszenierung gekennzeichnet (Beyerle 1997; Schändlinger 1998; Hattendorf 1999).

In der formalen Analyse zeigt die Geschichte des Dokumentarfilms eine große Vielfalt und Unterschiedlichkeit – von der Wochenschau-Tradition vom Anfang des 20. Jahrhunderts bis zum Aufkommen des Fernsehens. Vom Direct Cinema und Cinéma Vérité nach dem zweiten Weltkrieg bis hin zu den neueren dokumentarischen Formaten, wie es beispielsweise von Michael Moore in den Filmen „Bowling for Columbine“ (2002) oder „Fahrenheit 9/11“ vertreten wird. Immer jedoch wird man das spannungsreiche Verhältnis von „Abbildung“ und „Nachspielen“ finden. Zugleich ist damit der aufklärerische Anspruch verbunden, dass wir über Sachverhalte informiert werden sollen, und häufig ist damit auch die pädagogisch engagierte Absicht verbunden, dass für eine bestimmte Sichtweise der Dinge in engagierter Form geworben werden soll.

In diesem Spannungsfeld zwischen Inszenierung und Authentizitätsanspruch, zwischen medialer Konstruktion und Aufklärungsanspruch entfaltet der Dokumentarfilm – potentiell – kritisch-reflexive Momente. Das für den Dokumentarfilm typische Ensemble *verschiedener* formaler Informationstypen (Statistik, Interview, Narration, teilnehmende Kamera-Beobachtung) provoziert die kritische Reflexion der Betrachter, insofern diese Vielfalt immer auch Divergenzen hervorruft: Bilder, die anders gelesen werden können als es der Off-Kommentar versucht, Narrationen, die als subjektive Erfahrungen objektiven Daten gegenüberstehen und dergleichen. Eine Reflexion auf Wissenslagerungen ist in dieser strukturellen Offenheit des Dokumentarfilms angelegt.

#### 4.2 *Biographiebezug: Reflexion auf Biographisierungsprozesse*

Hinsichtlich der Reflexion auf die eigene Identität, auf Biographisierungsprozesse, sind Filme dann bildungsmäßig wertvoll, wenn sie komplizierte und komplexe menschliche Sinnbildungs- und damit Identitätsbildungsprozesse zum Thema haben. Beispielhaft genannt sei zum einen der Film „Wilde Erdbeeren“ von Ingmar Bergman (1957). Der Film zeigt Biographisierungsprozesse des 78jährigen Medizinprofessors Isak Borg. Der Film beginnt mit einem Traum, durch den er mit seinem Tod konfrontiert wird. Mit dem Auto fährt er dann zusammen mit seiner Schwiegertochter in die schwedische Stadt Lund, wo er eine Auszeichnung als Doktor Jubilaris entgegennehmen soll. Die Stationen der Reise werden in Träumen, Visionen und Erinnerungsbildern zu Stationen seines gelebten Lebens. Die heterogenen Aspekte seines Lebens und seines Charakters versucht Borg in einem Prozess der Selbstverständigung, der Zusammenhangsbildung zu einem Muster des gelebten Lebens zu integrieren.

Es handelt sich bei dem Leben des Medizinprofessors Borg eher um eine traditionelle, konventionelle Biographie, so dass gesellschaftlich induzierte Prozesse der Kontingenz und Emergenz nur in Ansätzen sichtbar werden. Anders sieht es aus, wenn wir ein zweites Beispiel aus den letzten Jahren wählen, nämlich den Film „Big Fish“ von Tim Burton (2003). In diesem Film wird eine Vater-Sohn-Geschichte liebevoll in Szene gesetzt. Der Sohn will sich mit seinem Vater auf dessen Sterbebett aussöhnen, und versucht herauszufinden, wer dieser wirklich war. Doch der Vater wartet, wie bereits in seinem ganzen Leben, mit unglaublichen Geschichten auf, die in ihrer Gesamtheit die Geschichte seines Lebens und damit seiner Identität sein sollen. Der Film zeigt, dass es nicht mehr gelingt, ein Leben in die eine konsistente Geschichte zu bringen. Vielmehr handelt es sich um Versionen, Fragmente, die in immer neuen Konstellationen zur Geltung gebracht werden, ähnlich wie es Nelson Goodman bereits 1990 in seinem Buch „Weisen der Welterzeugung“ beschrieben hat.

Beide Filme bieten Reflexionsanreize, um Fragen der Identität, der Art und Weise, wie Menschen zu sich selbst finden können, wie sie versuchen, Sinn in ihr Leben zu bringen, in vollständig unterschiedlicher Weise zu thematisieren. Als elaborierte mediale Artikulationen von Biographisierungsmustern und -optionen weisen Filme wie die hier exemplarisch besprochenen ein hohes Reflexionspotential auf. Über die Auseinandersetzung mit einer Geschichte hinaus inszenieren sie unterschiedliche Biographisierungsweisen und bringen diese zur Verhandlung.

## **5 Medienbildung am Beispiel des Internet**

Betrachtet man die Geschichte des Internet, die auf das militärische ARPA-Net zurückgeht und bis in die späten 1960er Jahre zurückreicht, so fällt auf, dass zu allen Zeiten und in allen Entwicklungsphasen „ungeplante“ Kommunikationsanwendungen für Innovationsschübe gesorgt haben, welche die zunächst bloß technische Netzwerkstruktur zunehmend durch soziale und kulturelle Räume angereichert haben. Dies gilt etwa für die Einführung der Email im Jahr 1972 ebenso wie für die ersten textbasierten Rollenspiele (MUDs, Multi User Domains/Dungeons), die ebenfalls bereits in den 1970er Jahren programmiert wurden. Das Internet entwickelte sich rasant zu einer Plattform, auf der neue Formen von Öffentlichkeit entstanden. In den 1980er Jahren waren dies vor allem Mailinglisten, die Diskussionsforen des Usenet sowie die erwähnten MUDs. Die Schlüsseltechnologie der 1990er Jahre war das von Tim Berners-Lee am Schweizer CERN konzipierte World Wide Web (WWW). Während das WWW aufgrund seiner einfachen Verwendbarkeit das Internet zu einem globalen Massenmedium machte, ist die jüngste Entwicklung von der Transformation des

WWW zum sogenannten „Web 2.0“ gekennzeichnet. Unter diesem durchaus heterogenen Label verstehen wir vor allem einen enormen Zuwachs von technisch niederschweligen und (überwiegend) kostenlosen Angeboten zur aktiven Partizipation im Internet (vgl. Jörissen/Marotzki 2007). Das für das Web 2.0 grundlegende Prinzip des „user generated content“ hat innerhalb weniger Jahre eine enorme Vielfalt unterschiedlichster techno-sozial vernetzter Kommunikationsphänomene geschaffen.

War bereits das Internet der 1990 Jahre – insbesondere in seiner Eigenschaft als Plattform für Online-Communities und Online-Foren – ein Medium, dessen Bildungspotenziale deutlich hervortraten (Marotzki 2000; Marotzki 2003), so stellen die jüngsten Entwicklungen eine Steigerung sowohl in Qualität als auch hinsichtlich der Reichweite und Ausbreitung dieser Bildungspotenziale dar (zur Reichweite und Nutzungsweisen vgl. Haas et al. 2007). Die Optionen zur Partizipation und zur multimedialen Artikulation in Weblogs, Wikis und sozialen Netzwerken, auf Foto- und Videosharingseiten (wie etwa youtube.com) und in den neuen „Microblogging“- und „Lifelogging“-Netzwerken (wie etwa twitter.com) befinden sich derzeit immer noch in einer Explorations- und Ausweitungphase. Wir können an dieser Stelle der Komplexität und Reichhaltigkeit der Phänomene nur ansatzweise gerecht werden und die Bildungspotenziale des Internet anhand einiger Bereiche skizzieren. Dabei beschränken wir uns, wie bereits oben am Beispiel des Films, exemplarisch auf die Dimensionen des Wissens und der Biographisierung.

### *5.1 Orientierungsleistungen kollaborativer Wissensgenerierung und -weitergabe im Internet*

In Bezug auf die Dimension des Wissens sind zwei besonders evidente Phänomene hervorzuheben, die durch Begriffe wie *Syndikation* und *kollaborative Wissensgenerierung* zu kennzeichnen sind. Unter *Syndikation* ist dabei eines der hervorstechendsten Merkmale des heutigen WWW zu verstehen, nämlich die Entbindung der kommunizierten Inhalte von der Form und auch vom Ort ihrer Präsentation. Einfach strukturierte Austauschformate (wie z.B. „RSS“, Really Simple Syndication) erlauben die automatisierte Verbreitung und Sammlung (Aggregation) beliebiger medialer Inhalte. Auf diese Weise sind News- und Blogbeiträge in Form strukturierter ‚Informationsschnipsel‘ so einfach zu verbreiten, dass sie in ständig neuen Kontexten auftauchen und aufgegriffen werden. Insofern jede Information in verschiedensten Zusammenhängen auftauchen kann, ist die *De- und Rekontextualisierung des verfügbaren Wissens im WWW zum Regelfall* geworden. Damit verbunden sind Kritik-, Ergänzung- und Kommentierungspraktiken, so etwa die Diskussion aktueller Themen und Meldungen be-

kannter Weblogs (sog. „A-Blogs“, deren Beiträge wiederum in anderen Weblogs und auf entsprechenden Themenportalen auftauchen und hier wiederum rekontextualisiert, annotiert und kommentiert werden). Damit hat sich die grundlegende Einstellung zum Wissen im Kontext des Web 2.0 im Vergleich zum Gebrauch klassischer Medien radikal verändert. Im Neuen Medium gehören Quellenkritik und Kontextualisierung von Informationen gleichsam zur informationellen Grundausstattung.

Ein weiteres einschlägiges Beispiel stellt die *Wikipedia* als kollaboratives Mega-Projekt dar. Sie steht exemplarisch für eine ganze Reihe von Community- bzw. sozialen Netzwerken ähnelnden Angeboten, bei denen das Ziel der Herstellung enger persönlicher Bindungen der Projektorientierung und der aktiven Teilnahme am Aufbau „emergenter“ kollaborativer Wissensräume gewichen ist. Die Richtigkeit, die Angemessenheit und die Qualität der Artikel werden nach dem Prinzip der sozialen Validierung sichergestellt, d.h. es gibt keine Redaktion im engeren Sinne, sondern die AutorenInnen und BenutzerInnen korrigieren sich gegenseitig. Auch der Entscheidungsprozess, ob ein neuer Artikel aufgenommen wird, obliegt ebenfalls der Community. Die Wikisoftware, mit der Wikipedia arbeitet, dient dabei nicht nur als Plattform für die Präsentation der eigentlichen Inhalte, sondern sie beherbergt auch die Diskussionen und die „Backstage“-Bereiche, anhand derer man nachvollziehen kann, wie die Wikipedia funktioniert. Denn die Plattform gibt nur eine schwache Struktur vor, der Hauptteil der Arbeit des Projektes Wikipedia hingegen besteht darin, diese offene technische Struktur durch eine soziale Struktur zu ergänzen und dem Ganzen eine Organisationsform zu geben, mit der sich arbeiten lässt.

Die Zusammenarbeit in der Wikipedia erfordert einen ständigen Austausch der Autoren und Administratoren, primär über die Inhalte und die Arbeitsweise. Wikipedia weist hochgradig deliberative Strukturen auf und stellt eine vertrauensvolle Kooperation autonomer, aber wechselseitig abhängiger Akteure, die für einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten, dar. Im Ergebnis entsteht ein hochgradig fluides (beinahe jeder Eintrag kann jederzeit in beliebigem Umfang verändert werden) und in hohem Maße deliberatives Wissensnetz. Sowohl für passive als auch v.a. für die aktiven Nutzer der Wikipedia verändert sich die *Einstellung zum Wissen* im Vergleich zum Gebrauch klassischer Medien – also in diesem Fall klassischer Enzyklopädien – erheblich, insofern eine mitlaufende Orientierung *über* die dargebotenen Wissensgehalte stets notwendig ist (Quellenkritik, Prüfung und Diskussion des Zustandes von Einträgen und vorhergegangener Versionen usw.). Diese Orientierungsleistung ist elaborierten Nutzern klassischer Medien ebenso zuzuschreiben. Im Gegensatz zu den professionell und redaktionellen Inhalten der Massenmedien jedoch ist es ein *alltäglicher Erfahrungsbestandteil* in der Nutzung der neuen Wissensangebote, dass Wissen