



ANJA HARTUNG,
ACHIM LAUBER,
WOLFGANG REISSMANN
(HRSG.)

Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik

FESTSCHRIFT FÜR BERND SCHORB

kopaed

Anja Hartung, Achim Lauber,
Wolfgang Reißmann (Hrsg.)

**Das handelnde Subjekt
und die Medienpädagogik**

Anja Hartung, Achim Lauber,
Wolfgang Reißmann (Hrsg.)

Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik

Festschrift für Bernd Schorb

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

© kopaed 2013
Pfälzer-Wald-Straße 64
81539 München
fon: 089.68890098
fax: 089.6891912
email: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Umschlagentwurf: Anja Hartung

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-86736-300-6

Inhalt

Anja Hartung, Achim Lauber & Wolfgang Reißmann	
Zur Einführung	
Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik	9
I	
Das handelnde Subjekt in der Medienaneignungstheorie	23
Ingrid Paus-Hasebrink	
Medienwelten, Medienhandeln, Medienaneignung, Medienkompetenz	
Medienpädagogische Theoriebausteine überdacht	25
Dagmar Hoffmann	
Das Sozialisationsprimat und der Identity Turn	
Mediales Handeln und Subjektentwicklung	41
Friedrich Krotz	
Rekonstruktion der Kommunikationswissenschaft	
Vom passiven Publikum zur Partizipation der User	57
Ulrich Deinet & Ahmet Derecik	
Das Konzept der sozialräumlichen Aneignung und die neuen Medien	73
Achim Lauber & Andreas Krapp	
Interessengeleitete Medienaneignung	
Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung des Konzepts der Medienaneignung auf der Grundlage tätigkeits- und interessentheoretischer Überlegungen	89

Anja Hartung		
Medienaneignung und Biografie		
Die diachrone Perspektive auf Sinn- und Identitätsbildungsprozesse		107
II	Das handelnde Subjekt in der Medienaneignungsforschung	127
Helga Theunert		
Zugänge zum Subjekt		
Sinnverstehen durch Kontextualisierung		129
Hans-Jörg Stiehler		
Subjektive Medientheorien		
Versuch einer (Zwischen-?)Bilanz		149
Ulrike Wagner & Maren Würfel		
Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in mediatisierten Räumen		159
Sandra Fleischer & Burkhard Fuhs		
Medien und Kindheit		
Kinder als die Expert/innen ihrer Lebenswelt		169
Andreas Lange		
Familie und Medien		
Zeitdiagnostische Trends als Themen für Forschung und Theoriebildung		177
Susanne Eggert		
Gut hin – und nicht ganz weg		
Wie Medien im Integrationsprozess unterstützen können		187
Wolfgang Reißmann, Anja Hartung & Karina Böhm		
Das fühlende Subjekt in Prozessen der Medienaneignung		
Das Beispiel Musik		197
Rüdiger Funiok & Sebastian Ring		
Das auch „moralisch“ handelnde Subjekt		
Ethik und Computerspielen		207

Gudrun Marci-Boehncke	
Stories, Sprache, Schrift und die Digitalisierung	
Mediensozialisation heute und morgen	217
III Das handelnde Subjekt in der	
 medienpädagogischen Praxis	225
Hans-Dieter Kübler	
Das Subjekt in der handlungsorientierten Medienpädagogik	
Sondierungen zwischen Konstrukt, Empirie und Individuum	227
Fred Schell & Kathrin Demmler	
Aktive Medienarbeit	
Theoretische Einordnung, Ziele, Lernprinzipien und Lernbereiche	243
Jan Keilhauer	
Themenzentrierte Medienarbeit	251
Claudia Kuttner	
Intergenerative Medienarbeit	259
Dieter Spanhel	
Medienerziehung	267
Achim Lauber & Daniel Hajok	
Zur Bedeutung des Jugendmedienschutzes in der Medienaneignung	
von Kindern und Jugendlichen	275
Horst Niesyto	
Bildung – Beschleunigung – Medien	285
Franz Josef Röll	
Medienpädagogik als Wahrnehmungsbildung	295
Margrit Witzke	
Medienarbeit und Selbstausdruck	
Symbolisch-ästhetischer Selbstausdruck in Video-Eigenproduktionen	303

Judith Zeidler & Susanne von Holten	
Praktische Medienarbeit der Landesmedienanstalten	
Vielfältig, aber nicht beliebig	313
IV	323
Das handelnde Subjekt in der	
medienpädagogischen Lehre	
Gerhard Tulodziecki	
Das Subjekt in der medienpädagogischen Lehre	325
Niels Brüggem	
Die Wahrnehmung der Lernenden als Moment	
der Subjektorientierung	341
Stephen Frank & Anke Dommaschk	
Handelndes Subjekt und eLearning-Didaktik	349
eLearning als Lehren und Lernen	
Johannes Schiller	
Hochschulradio als Ausbildungswerkstätte	
Das Lokalradio der Universität Leipzig mephisto 97.6	359
Karla Spendrin & Hendrik Löwe	
Praktische Forschung in der Lehre	
Das Lehr-Lern-Projekt „Lesestart“	367
Autorinnen und Autoren	377

Anja Hartung, Achim Lauber & Wolfgang Reißmann

Zur Einführung

Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik

Ein Medium ist ein besonderes Ding. Im Verhältnis zwischen den Menschen und der Welt ist der Platz der Medien nicht eindeutig zu bestimmen. Medien spiegeln die Welt in Ausschnitten wider und sind zugleich auch Teil dieser Welt. Sie kommen den Menschen als äußerliche Gegenstände in den Blick und sind zugleich von Menschen hergestellt, die in den Medien ihr Inneres nach außen bringen. Medien sind abstrakte, bedeutungstragende Zeichen und Symbole der menschlichen Kommunikation und stellen, wie im Falle der Online-Medien, manchmal auch den Raum dar, in dem die Kommunikation stattfindet. Zugleich sind Medien profane Maschinen und technische Übertragungs- und Vernetzungsstrukturen. Medien sind als integrierter Teil der menschlichen Kultur Ausdruck und Ziel unserer ethischen Diskurse, sind unverzichtbare Kontroll- und Machtorgane in bürgerlichen Demokratien und ebenso zählen sie zu jenen Produkten des menschlichen Geistes, die in kapitalistischen Wirtschaftsordnungen als Ware gehandelt werden.

Eine Pädagogik, die den Menschen auf eine Welt mit Medien, mithin auf eine mediatisierte Welt vorbereiten will, muss der Bedeutungsvielfalt der Medien im Mensch-Welt-Zusammenhang gerecht werden und darf dabei ihr eigentliches Ziel, den mündigen Menschen, nicht aus den Augen verlieren. Eine Generation junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, unter ihnen Bernd Schorb, dem dieser Band gewidmet ist, stellte sich ab den 1970er und 1980er Jahren dieser Aufgabe: eine Neuformulierung der Medienpädagogik, die am Menschenbild des selbstbewusst handelnden Subjekts orientiert ist und die dessen mehrfach interdependentes Verhältnis mit den Medien, verstanden als historisch gewordene gesellschaftliche Gegenstände, analysieren, erklären und praktisch pädagogisch moderieren kann.

Theoretisch ist diese Zielorientierung mit zwei Grundspannungen verbunden. Zum einen setzt handlungsorientierte Medienpädagogik, soll ihr Ziel mehr als nur normatives Leitbild sein, voraus, dass Handlungsfähigkeit von Einzelnen und von Gruppen prinzipiell möglich ist. Zum anderen geht sie davon aus, dass die konkrete

Handlungsfähigkeit und Mündigkeit von Einzelnen und Gruppen gerahmt ist von sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. Handlungsfähigkeit ist somit Voraussetzung, erst zu erreichendes und de facto niemals ganz erreichbares Ziel zugleich.

Beide Grundspannungen sind bereits bei Baacke (1973) angelegt, über den das Theorem der Kommunikativen Kompetenz (v.a. in Anlehnung an Chomsky und Habermas) zu einem Eckpfeiler medienpädagogischer Theorie avancierte: „Der *homo educandus* ist zugleich *homo communicator* derart, daß seine Erziehbarkeit seine Kommunikationsfähigkeit voraussetzt, diese aber auch jener bedarf, um sich zu entwickeln.“ (ebd., S. 254; kursiv i.O.) Ausgehend von Chomskys linguistischem Konzept der universellen Grammatik und in Erweiterung um wahrnehmungsbestimmte Kommunikations- und Interaktionsformen begriff Baacke das „Grundaxiom kommunikativer Kompetenz“ als „nicht-empirische Hypothese“ (ebd., S. 102) mit großer „theoretischer Evidenz“ (ebd., S. 101). Kommunikative Kompetenz meint dabei einerseits die anthropologische Fähigkeit, variable Sätze / Sprechakte bzw. Kommunikation hervorzubringen (vgl. ebd., S. 258ff.); sowie andererseits „die Fähigkeit des Menschen (...) potentiell situations- und medienadäquat Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein.“ (ebd., S. 100)

Die so positionierten Subjekte sind zum einen eigenständige Produzent/-innen von Sinn, die sich der von außen gegebenen Regeln der Sprach- bzw. Kommunikationsgemeinschaft bedienen, durch diese aber nicht in ihren Äußerungen festgelegt sind, und die diese Regeln in gemeinschaftlichem Handeln auch verändern können. Zum anderen sind sie stets Akteure-im-Kontext, d.h. geleitet und kontextuell umstellt, aber nicht von ihrer Umwelt determiniert.

Der kommunikativen Kompetenz entgegen stellt Baacke (sich an Luhmann und Habermas orientierend und abarbeitend) die Rationalität der Systeme und der gesellschaftlichen Institutionen. Dabei sieht er, obgleich in weiten Teilen seiner Habilitationsschrift systemtheoretisch argumentierend, die Grenzen einer systemtheoretischen Perspektive, „will man Systeme nicht zu einer Art Perpetuum mobile sozialen Geschehens hypostasieren, das unsere Handlungsenergien zweckrational aufbraucht und den unverwertbaren Rest als dysfunktional zurückweist“ (242). Als pädagogischen Auftrag leitet er ab, „dem Menschen zu verhelfen, seine Kommunikationskompetenz für die Entscheidung zu vernünftigen Konfliktlösungen mit dem Ziel einer Aufhebung ungerechtfertigter und unfrei machender Herrschaft einzusetzen.“ (Baacke, 1973, S. 286)

Dieser Anspruch ist bis heute Leitmotiv einer handlungsorientierten Medienpädagogik, deren Entwicklung getragen und deren geistiges Milieu kultiviert wurde von einer breiten intellektuellen wie praktischen Bewegung. An der Etablierung einer Medienpädagogik, die explizit oder implizit das Verhältnis Subjekt – Medien – Gesellschaft in den Blick nimmt, haben viele mitgewirkt: neben Baacke als theoretischen

schem Vordenker etwa Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun (1986), die mit ihren Arbeiten wichtige Bezüge zur Entwicklungspsychologie herstellten; Heinz Bonfadelli (1981), der die Sozialisationsperspektive in der Kommunikationswissenschaft einforderte; Helga Theunert (1987/1996), die das Verständnis von medialer Gewalt klärte; sowie Helga Theunert und Bernd Schorb, die mit Studien wie *Zwischen Vergnügen und Angst* (Theunert et al., 1992) einen vom Subjekt ausgehenden und am subjektiven Handeln orientierten Forschungsansatz entwickelten, der pädagogisch praktisch verwertbare Erkenntnisse realisiert.

Seit Mitte der 1980er Jahre sind zahlreiche wegweisende Studien zur Aneignung von Geschlechterdarstellungen, Cartoons, Werbung, Infotainment, Medienkonvergenz und weiteren Medienphänomenen durchgeführt worden. Bernd Schorb war an dieser Konjunktur der deutschsprachigen Medienpädagogik als Durchführender und als kritischer Kollege beteiligt: als Direktor (1974-1994) und Vorsitzender (seit 1994) des „JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis“ (München) sowie als Professor für Medienpädagogik und Weiterbildung am Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft der Universität Leipzig (seit 1994).

Diese neue, handlungsorientierte Medienpädagogik konnte nicht direkt an den Vorarbeiten ihrer eigenen und benachbarter Disziplinen anknüpfen. Weder die traditionelle bewahrpädagogische noch die damals und heute wieder aktuelle bildungstechnologische Medienpädagogik hatten Modelle parat, die dem komplexen Zusammenhang von Mensch, Medien und Gesellschaft gerecht werden konnten. Auch die zeitgenössischen Theorieansätze in der Referenzdisziplin Kommunikationswissenschaft lösten sich – im Anschluss an die kognitive Wende in der Psychologie – nur zaghafte von eindimensionalen oder verkürzten Menschen- und Medienbildern, die sich unter der lange bestehenden Dominanz des Stimulus-Response-Modells der klassischen Medienwirkungsforschung verfestigt hatten.

Insbesondere Schorb vertrat folgerichtig die Position, „daß sich Medienpädagogik nicht darauf beschränken kann, die Ergebnisse anderer Disziplinen in pädagogische Theorie und Praxis umzusetzen, sondern sich in eigenem Forschen den Bedingungen ihrer Theorie und ihrer Praxis versichern und Ansatzpunkte zu deren Veränderung finden muß. Unter dieser Prämisse richtet medienpädagogische Forschung ihr Interesse auf die Aufklärung der Strukturen des objektiven Medienalltags und Medienhandelns, sowie auf den Aufweis von Bedingungen, die die Subjekte zu einer möglichst weitgehenden Mitgestaltung von medialen Kommunikationsprozessen befähigen.“ (Schorb, 1995, S. 10f.) In seiner hier zitierten Habilitationsschrift fasst Schorb die Medienpädagogik als Vermittlungsebene zwischen Medienalltag und Medienhandeln. Dabei werden unter Medienalltag alle äußerlichen, offensichtlichen wie aufdeckbaren Verflechtungen der Lebensführung mit der allgegenwärtigen Präsenz von Medien und Medieninhalten gefasst. Unter Medienhandeln werden die inneren Prozesse des Individuums im Umgang mit Medien verstanden – vom

bloßen Akt des Nutzens bis hin zur adaptiven Übernahme oder kreativen Verarbeitung der Strukturen und Symbole, die von Medien vorgegeben werden. In seinen späteren Arbeiten bemüht sich Schorb, die Komplexität der inneren verarbeitenden und handlungsbegründenden Prozesse des individuellen und gesellschaftlichen Lebens mit Medien zu differenzieren. Für die innerpsychischen aber gleichwohl handlungspraktisch grundgelegten und auf Gesellschaft bezogenen menschlichen Tätigkeiten, die sich auf Medien richten oder von Medien moderiert sind, wird der Begriff der Medienaneignung geprägt. Die Medien selbst kommen nun als Inhalte, Mittler, Mittel und Räume der Kommunikation in den Blick.

Im Zentrum des neuen Paradigmas steht der mündige Mensch als handelndes Subjekt, der Medien nicht ohnmächtig gegenüber steht, sondern in der Lage ist, sie sich zu eigen zu machen. Zugleich sollen Medien als Gegenstände betrachtet werden, die in ihrer historischen Geworden- und Geformtheit „nach einer vorgegebenen Art der Bedienung durch den Menschen“ (Schorb, 2007, S. 258) verlangen. Innerhalb dieser Dialektik bewegt sich die Medienaneignungsforschung: Einerseits besteht sie auf den subjektiven und prinzipiell kreativen Charakter des Aneignungsprozesses und grenzt sich von sozial-, kultur- oder mediendeterministischen Auffassungen ab. Die subjektive Integration von Medien und Medieninhalten in den Alltag der Menschen muss (auch) als Abweichung und Variation des medial Vorgegebenen gedacht werden, da sie von den unterschiedlichen sozialkognitiven und emotionalen Fähigkeiten, die die Subjekte mitbringen und die es insbesondere in der Kinder- und Jugendmedienforschung zu berücksichtigen gilt, von individuell selektiver Wahrnehmung, subjektiv handlungsleitenden Themen und aktuellen Problemlagen sowie von standortgebundenen Urteilen geprägt ist. Andererseits ist jeder Aneignungsprozess gesellschaftlich kontextuell gerahmt: von den Medien als Fixationen, die nicht irgendwelche, sondern bestimmte Inhalte und Materialien liefern und von den kulturellen Praktiken und den sozialen Kontexten der Peers, Familien, Milieus und Sozialräume.

Die Gliederung und die Beiträge des Bandes im Überblick

Eine Besonderheit des Werdegangs von Bernd Schorb ist, dass er die sich am aneignenden Subjekt orientierende Medienpädagogik als zyklischen Prozess der aufeinander aufbauenden Elemente *Theorie*, *Forschung*, *Praxis* und *Lehre* begleiten konnte. Genauer sind es alltags- und lebensweltnahe medienpädagogische Theorie, sinnverstehende und subjektorientierte Medienaneignungsforschung, handlungsorientierte medienpädagogische Praxis und zielgruppen- und problemorientierte medienpädagogische Ausbildung, deren Gemeinsamkeiten im Zutrauen in die Handlungsfähigkeit des Subjekts liegen; im Interesse am einzelnen und einzigar-

tigen Subjekt; in der Sorge um dessen Ressourcen; und nicht zuletzt im Verlangen und Einfordern des engagierten Subjekts, das sich einbringt und einmischt. Dieser Struktur und diesem Impetus folgt auch der vorliegende Band, in dem langjährige Wegbegleiter/-innen Bernd Schorbs zu Wort kommen, Stimmen verwandter wissenschaftlicher Bewegungen sowie Nachwuchswissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen, die mit Bernd Schorb zusammengearbeitet haben und / oder dessen Begeisterung und Einsatz für das handelnde und handlungsfähige Subjekt teilen.

I Das handelnde Subjekt in der Medienaneignungstheorie

Eine Medienpädagogik, die sich – wie Bernd Schorb es postuliert – als eine ‚integrale‘ verstehen muss, ist als Querschnittswissenschaft einerseits auf Vor- und Zuarbeiten ihrer Nachbardisziplinen angewiesen und sie fordert andererseits die Aufnahme und Verarbeitung ihrer eigenen Erkenntnisse (Schorb, 2006). Die Autor/-innen des *ersten Teils* skizzieren theoretische Bezugslinien der Medienpädagogik aus unterschiedlichen disziplinären Kontexten und benennen aktuelle Desiderata und Herausforderungen. Das Kapitel wird von Beiträgen eröffnet, die in der Tradition der Pädagogik, der Soziologie und der Kommunikationswissenschaft argumentierend drei zentrale Referenzfelder der Medienpädagogik konturieren. In der Theoriebildung der *Pädagogik* führt ein erster Weg zweifelsohne zu Dieter Baacke, der mit seiner Fundierung des Medienkompetenzbegriffs einen wichtigen Meilenstein medienpädagogischer Theorie und Praxis gelegt hat. *Ingrid Paus-Hasebrink*, ehemalige Schülerin des Pädagogen, beleuchtet aktuelle medienpädagogische Theorie- und Begriffsbestände vor dem Horizont von Baackes Forschung, die am phänomenologischen Konzept der Lebenswelt ihren Ausgangspunkt nimmt. Anknüpfend an die auf Max Weber zurückgehende und von Schütz weiterentwickelte Handlungstheorie entfaltet sie Momente und Dimensionen der Medienaneignung und stellt die Förderung von *Medienkompetenz* als zentrale Aufgabe medienpädagogischer Forschung und Praxis heraus. Die Entfaltung und Verbreitung des Medienkompetenzbegriffes ist nicht zuletzt als medienpädagogische Antwort auf verbreitete Funktionalisierungen des Wechselverhältnisses von Subjekt und Medien zu lesen. In Kritik an den lange Zeit dominierenden kausal-nomologischen Medienwirkungsmodellen forderten Bernd Schorb, Erich Mohn und Helga Theunert schon in den 1980er Jahren ein Sozialisationsverständnis, das den Anforderungen des Aufwachsens in medialen Lebenswelten gerecht wird (Schorb, Mohn & Theunert, 1980). Dabei bezogen sie Anleihen aus Sozialisations-theorien (Geulen, 1977; Geulen & Hurrelmann, 1980), in welchen Medien selbst jedoch nahezu ausgeblendet waren. Dieses Desiderat, das in der *Soziologie* bis heute hartnäckig gepflegt und nur vorsichtig zu überwinden gesucht wird, ist Ausgangspunkt der Ausführungen von *Dagmar Hoffmann*. In ihrer Zusammenschau des disparaten Kenntnisstandes zeigt die Soziologin, warum

ein zeitgemäßes, komplexes Modell einer *Mediensozialisation* konzeptionell so mühevoll und bis heute nicht gelungen ist. Dass sich das Verhältnis von Medien und Subjekt nicht in das „Korsett einer formalen Logik“ pressen lässt, argumentiert auch *Friedrich Krotz*. Aus der Perspektive der *Kommunikationswissenschaft* (KW) skizziert er die Theorie- und Begriffsentwicklung einer Disziplin, welche die Diskussion um die Konstitution medialer Wirklichkeiten besonders nachhaltig geprägt hat. In einem kritischen Durchgang durch gängige Modelle der klassischen KW (Publikum, Mediennutzung, Medienwirkung) rekonstruiert er Dynamiken, die im ausklingenden 20. Jahrhundert eine Weiterentwicklung und Öffnung jener theoretisch gedachten und empirisch reproduzierten Verengungen ermöglicht haben. In den Forschungslinien des symbolisch-interaktionistischen Verständnisses vom aktiven Publikum (Teichert, 1972, 1973), des Uses&Gratifications- und des Nutzenansatzes (Renckstorf, 1989) wurden hier wichtige Grundsteine gelegt. Entscheidende Impulse für Kommunikationswissenschaft und Medienpädagogik, so Krotz' Auffassung, kamen allerdings aus den Randbereichen kommunikationswissenschaftlicher Forschung, aus einer – auch psychoanalytisch inspirierten – Literaturwissenschaft und Rezeptionsästhetik, einer partizipativ und kritisch angelegten medienpädagogischen Forschung und den Cultural Studies mit ihrer semiotisch-marxistischen Verankerung. Obgleich diese Modelle sich auf unterschiedliche Grundlagen berufen, könnten diese, so sein Fazit, perspektivisch eine Basis für die Entwicklung einer umfassenden und kritischen Rezeptions- und Aneignungstheorie bilden. Welche Aspekte, Dimensionen und Perspektiven eine solche Aneignungstheorie mindestens im Blick haben sollte, ist Gegenstand der folgenden drei Beiträge, die räumliche, interessen- geleitete und zeitliche Momente von *Medienaneignung* akzentuieren.

Es ist nicht zuletzt auf die medialen Entwicklungen der vergangenen Jahre und Jahrzehnte zurückzuführen, dass gegenwärtig ein klassischer aber lange vernachlässigter Theorierahmen eine Renaissance erfährt. Die Verbreitung und Erweiterung von Kommunikationstechnologien und deren Konfiguration zu neuen Medien (Konvergenz und Hybridisierung) macht auf eine spezifische Weise konkret, dass wir soziale Räume nicht allein als territoriale Orte fassen können, sondern diese vielmehr als relationale Anordnungen von Subjekten und sozialen Strukturen an bestimmten Orten zu denken sind. In einer sozialökologisch fundierten Weiterentwicklung der Aneignungstheorie sehen *Ulrich Deinet* und *Ahmet Derecik* einen Weg, der Dynamik jugendlicher Medienhandlungspraxen in ihren alltagsweltlichen Sinnzusammenhängen adäquat nachzugehen. Ausgehend von einer Darstellung soziologischer Raumkonzepte (Löw, 2001) skizzieren sie Eckpunkte der sozialräumlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Bronfenbrenner, 1981; Baacke, 1980; Zeiher, 1983) und entwickeln auf der Basis ihrer Auseinandersetzung mit dem Aneignungstheorem ein sozialpädagogisch motiviertes *Sozialraumkonzept*, das sie unter der Perspektive von Medialität diskutieren. Mit Blick auf die Aneignungspro-

zesse des Subjektes sprechen *Achim Lauber* und *Andreas Krapp* vor allem den *medienbezogenen Interessen* eine herausragende theoretische Bedeutung zu. Als wesentlicher Bestandteil des subjektiven Selbstverständnisses seien Interessen gleichsam eine wichtige Grundlage selbstbestimmten Handelns des Menschen. Den Autoren zu Folge ist die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Psychologie für eine weiterführende Rekonstruktion des Konzepts der Medienaneignung besonders geeignet, da diese neue Ansatzpunkte zur Beschreibung und Erklärung des interaktionistischen Sozialisationsverständnisses liefert. Um die selbstbestimmte Aktivität der Subjekte und die dafür entscheidenden bewusstseinsgesteuerten und -verändernden mentalen Komponenten des Handelns theoretisch präziser bestimmen zu können, reflektieren sie Möglichkeiten und Ansätze einer komplementären Verknüpfung mit der metatheoretischen Konzeption der ‚Münchener Interessentheorie‘. Dass Medienaneignung sich unter den Bedingungen komplexer Lebensverhältnisse nicht allein in Akten der kreativen Selektion und Umsetzung von Möglichkeiten (Patchwork-Identität) konstituiert, sondern immer auch in Prozessen Sinn verleihender Zusammenhangsbildung von Lebenserfahrungen, Gegenwartsanforderungen und Zukunftsentwürfen stellt *Anja Hartung* in ihrem Beitrag heraus. In Rekurs auf die Medienaneignungstheorie, einer Synopse des theoretischen und empirischen Kenntnisstandes wie auch ihre eigenen Forschungsergebnisse diskutiert sie den *Stellenwert von Medien für die biografische Arbeit* und ihren Anteil an Biografisierungsprozessen. Dabei wird offenkundig, wie die erinnernde Auseinandersetzung mit Vergangenheit zur Selbstreflexion und mithin Selbstwerdung des Subjektes beitragen kann.

II Das handelnde Subjekt in der Medienaneignungsforschung

Der *zweite Teil* des Bandes ist der kommunikations- und medienwissenschaftlichen sowie der medienpädagogischen *Medienaneignungsforschung* gewidmet. *Helga Theunert* konturiert in der Einführung in diesen Themenblock die Grundsätze des „Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung“ als einem Forschungsansatz, der die Bedeutung der Medien im Alltag und in der Lebenswelt der Menschen untersucht. Sie skizziert und begründet die leitenden Vorstellungen vom Verhältnis von Subjekt und Medien einerseits und der Begegnung zwischen Untersuchungssubjekt und Forschenden im Forschungsprozess andererseits. Außerdem zeigt Theunert Erweiterungen auf, die der Ansatz im Zuge einer sich ändernden Medienlandschaft erfahren hat. Beispiele aus aktuellen und früheren Forschungsprojekten verdeutlichen die Untersuchungslogik und Herangehensweise.

Die thematischen Vertiefungen beginnen mit einem Einblick in subjektive Medientheorien, die die Medienaneignung in hohem Maße prägen, und deren Bedeutung *Hans-Jörg Stiehler* anhand eigener und anderer empirischer Untersuchungen sowie anhand der Erträge von verschiedenen Forschungsseminaren darstellt. Als Ansatz der empirischen Forschung haben sich subjektive Medientheorien sowohl in der Publi-

kums- als auch in der Kommunikatorforschung als innovativ und ertragreich erwiesen. *Ulrike Wagner* und *Maren Würfel* nehmen Medien als Instrumente der Partizipation, Information und der politischen Sozialisation des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts in den Blick. Ihr Beitrag geht den neuen Möglichkeiten wie Grenzen der Teilhabe unter den Bedingungen entgrenzter Medienwelten nach. Im Mittelpunkt steht die Diskussion der partizipativen Potenziale des so genannten Mitmachnetzes und seiner verschiedenen Öffentlichkeiten. Leitend für den Beitrag ist die Frage, ob sich bestehende soziale Ungleichheiten in der Netzkommunikation fortsetzen und wie ihnen entgegen gewirkt werden kann. *Sandra Fleischer* und *Burkhard Fuhs* setzen sich demgegenüber mit der Bedeutung und dem Stellenwert von Medien in der Kindheit auseinander. Sie reflektieren die Rollen von Forschenden und Untersuchungssubjekten sowie die gesellschaftliche Kontextualität dieser Rollen. Der Beitrag plädiert für eine empirische Forschung, die Kinder als die Expert/-innen ihrer Lebenswelt begreift. Der Subjektstatus von Kindern resultiert in der Forschungspraxis in Zugängen, die es Kindern ermöglichen, den Blick der Forschenden zu leiten.

Andreas Lange widmet sich in seinem Beitrag dem Themenfeld Familie und Medien und hier insbesondere der intergenerationalen Beziehungen, die sich nicht zuletzt durch Medienaneignung und ihre Verhandlung im familiären Raum konstituieren. Der Beitrag betrachtet die Familie der Spätmoderne als Praxis des „Doing Family“ und differenziert die Funktionen der Medien, die in den Herstellungsprozessen von Familie eingesetzt werden. Nachfolgend geht *Susanne Eggert* der Medienaneignung im Kontext von Migration und Integration nach. Die Integration und Medienaneignung von jungen Migrantinnen und Migranten verlaufen als Prozesse, die sich gegenseitig funktional bedingen. Die Autorin verdeutlicht die zweifache Brückenfunktion von Medien, sowohl in die ‚neue‘ als auch die ‚Herkunfts-kultur‘, und diskutiert die zwiespältige Bedeutung von Medienaneignung, die zugleich integrierend wie auch distanzierend sein kann. *Wolfgang Reißmann*, *Anja Hartung* und *Karina Böhm* thematisieren die vernachlässigte Bedeutung von Emotionen im Prozess der Medienaneignung. Anhand eigener empirischer Arbeiten demonstriert ihr Beitrag am Beispiel Musik die Vielgestaltigkeit des Medienumgangs durch das ‚fühlende‘ Subjekt, etwa im Kontext des Erlebens des eigenen Körpers und der Gestaltung sozialer Atmosphären. Die Einblicke sollen dazu anregen, die individuellen Lebenswelten und -lagen der Subjekte als Folien der Interpretation und als Ausgangspunkte für medienpädagogisches Handeln in ihrer auch erlebnisbezogenen Komplexität ernst zu nehmen. *Rüdiger Funiok* und *Sebastian Ring* beschäftigen sich aus ethischer Perspektive mit Welt- und Menschenbildern in den Medien und setzen sich konkret mit der Frage auseinander, welche ethischen Handlungsrahmen in kontrovers diskutierten Computer- und Onlinespielen aufscheinen und wie diese von den Spieler/-innen selbst wahrgenommen und bewertet werden. Zur Einordnung der empirischen Ergebnisse wird eingangs der Begriff der Verantwortung als Schlüs-

selkategorie der (Medien-)Ethik differenziert. *Gudrun Marci-Boehncke* fragt nach der Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für die medienbezogene Sozialisation von Jungen und Mädchen. Vertieft wird u.a., ob und inwiefern das Aufwachsen in digitalen Medien- und Internetwelten das Lesen verändert. Die Kulturtechnik Lesen wird als Voraussetzung für Partizipation betrachtet. Der Beitrag markiert die Potenziale der Medienentwicklung aus der Bildungsperspektive.

III Das handelnde Subjekt in der medienpädagogischen Praxis

Der *dritte Teil* des Bandes beschäftigt sich mit Ansätzen, Zugängen und exemplarischen Projekten der *medienpädagogischen Praxis*. Einleitend setzt sich *Hans-Dieter Kübler* kritisch mit Subjekt-Konstruktionen auseinander, die medienpädagogische Praxis in ihrer Geschichte leiteten. Seine Ausführungen können als Aufforderung für eine selbstreflexive Medienpraxis gelesen werden, die ihre eigenen Grundlagen und das ihr zugrunde liegende Menschen- und Subjektbild reflektiert. Kübler stellt Phasen der Medienentwicklung spezifischen Subjektkonzepten gegenüber und zeigt darüber hinaus Konjunkturen auf, die im Zusammenhang mit öffentlichen Diskursen stehen. In der Etablierung handlungsorientierter Medienpädagogik sieht er einerseits eine Bewegung, durch die das handelnde Subjekt überhaupt erst ernsthaft in den Blick genommen wurde. Andererseits weist er darauf hin, dass bislang keine anerkannten Theorien sowie empirische Konturen und Füllungen eines medienpädagogischen Subjektverständnisses bestehen. Zudem kritisiert Kübler den von ihm konstatierten Trend, dass medienpädagogische Praxis ihre Legitimierung zunehmend auf unterkomplexe Daten der empirisch-quantitativen und oftmals auch beauftragten Mediennutzungsforschung baut.

Die folgenden fünf Artikel sind den drei Säulen medienpädagogischer Praxis gewidmet: erstens der *praktisch-reflexiven, aktiven Medienarbeit*, zweitens der *Medienerziehung* sowie drittens dem *Jugendmedienschutz*.

Fred Schell und *Kathrin Demmler* stellen in ihrem Beitrag die theoretische Grundlegung sowie die Ziele, Lernprinzipien und Lernbereiche der *aktiven Medienarbeit* vor. Innerhalb der handlungsorientierten Medienpädagogik gilt dieser methodische Zugang als Königsweg der Förderung von Medienkompetenz. Prägend ist ein ganzheitliches Vorgehen und die Annahme, dass Medien in der tätigen Auseinandersetzung mit der Welt Mittel der Reflexion, der Exploration, der Herstellung von Öffentlichkeit und Partizipation, des örtlich und zeitlich ungebundenen Erfahrungsaustauschs und der Organisation gemeinsamer Aktivitäten, der Förderung kreativer Potenziale sowie der Analyse und Kritik der Medien selbst sein können. *Jan Keilhauer* schließt mit seinem Beitrag nahtlos an und konturiert als Spezifikation dieser Methode die Grundzüge einer themenzentrierten, aktiven Medienarbeit. Hintergrund ist die Feststellung, dass sich zahlreiche gesellschaftliche Themen ob ihrer Abstraktheit und Komplexität dem lebensweltlichen Erfahrungsbereich (nicht nur)

Jugendlicher weitestgehend entziehen. Für die Beschäftigung mit solchen Themen bedarf es, so Keilhauer, spezieller Zugangsweisen, die der Autor an einem Modellprojekt zu ethischen und gesellschaftlichen Fragen der Präimplantationsdiagnostik veranschaulicht. In anderer Hinsicht stellt auch der Artikel von *Claudia Kuttner* eine Besonderung der aktiven Medienarbeit dar. Kuttner beschäftigt sich mit intergenerativer Medienarbeit, die derzeit Konjunktur hat, deren theoretische Fundierung und methodische Grundlagen allerdings bislang wenig elaboriert sind. Noch zu oft bleibt es dabei, Vertreter/-innen unterschiedlicher Generationen in einem Projektsetting zusammenzubringen, ohne dass tatsächlich eine generationenübergreifende Verständigung stattfindet und die Potenziale dieses Ansatzes ausgeschöpft werden. Vor diesem Hintergrund konturiert Kuttner Basisanforderungen an die Konzeption und Durchführung intergenerativer Medienprojekte.

Dieter Spanhel skizziert als zweite zentrale Säule medienpädagogischen Wirkens das Feld der *Medienerziehung*. Er konstatiert zunächst, dass diese als eigenständige Größe in aktuellen Diskursen, die sich eher um Medienkompetenzförderung oder Medienbildung gruppieren, marginalisiert ist. Ausgehend von einem knappen historischen Abriss plädiert er für eine wahrnehmungs- und wertorientierte Medienerziehung, die notwendig über die Beobachtung und Deutung alltäglichen Medienhandelns hinausgeht. Vielmehr zielt Medienerziehung auf die Prävention und Überwindung charakteristischer Problemlagen, die mit der Mediensozialisation und selbstgesteuerten Lernprozessen einhergehen. Die dritte und ebenso am Gedanken der Prävention anknüpfende Säule der Medienpädagogik ist der gesetzliche *Jugendmedienschutz*. *Achim Lauber* und *Daniel Hajok* zeigen in ihrem Beitrag, wie sich dessen Grundlagen angesichts der tiefgreifenden Umwälzungen durch Internet und digitale Kommunikationsmedien in den letzten ca. 15 Jahren verändert haben. Als Adressaten des Jugendmedienschutzes bestimmen sie Kinder und Jugendliche, als Verantwortliche und Mitwirkende die Erziehenden und die Medienanbieter, die auf Basis der politisch gesetzten Jugendmedienschutzbestimmungen agieren (sollen). Lauber und Hajok sehen eine diskussionswürdige Verschiebung dahingehend, dass angesichts entgrenzter und schwer regulierbarer Medienwelten die Verantwortung für den Jugendmedienschutz in immer stärkerem Maße auf den Erziehenden lastet.

Auch *Horst Niesyto* beschäftigt sich mit Prozessen des Wandels, die Herausforderungen für die medienpädagogische Praxis beinhalten. Sein Augenmerk liegt in Anlehnung an die Arbeiten von Hartmut Rosa (2005) auf Phänomenen der technischen Beschleunigung sowie der Beschleunigung sozialen Wandels und des Lebenstempos. Niesyto entfaltet ein theoretisches Verständnis von Bildung, wonach Erfahrungs- und Lernprozesse, die zu ästhetischer Reflexivität sowie zu Distanzierungs- und Kritikfähigkeit führen sollen, als Bildungsprozesse Zeit benötigen. In einer „medialen Aufmerksamkeitskultur“ stoßen, so seine Diagnose, informelle mediale Selbstbildungsprozesse wie auch emanzipatorische Bildungsbe-

mühungen jedoch zunehmend auf Grenzen, weshalb gerade medienpädagogische Praxis Lern- und Erfahrungsräume schaffen muss, die genügend Zeit lassen, um reflexive Distanzierung zu ermöglichen.

Zwei weitere Beiträge sind einer spezifisch wahrnehmungs- und ausdrucksorientierten medienpädagogischen Praxis gewidmet. Bereits in den 1980er Jahren hat *Franz Josef Röll* einen eigenständigen Zugang entwickelt. Röll skizziert seinen wahrnehmungsorientierten Ansatz, der primär am Medienerleben und an multimodalen Welt- und Selbsterfahrungen anhebt und die Bedeutung symbolischen Denkens und Ausdrückens betont. Einen besonderen Stellenwert erfahren sinnliche Prozesse der Sinnbildung, die als nicht- und vorsprachlich zu kennzeichnen sind. *Margrit Witzke* schließt insofern an diese wahrnehmungsorientierte Perspektive an, als dass sie die Spezifika des medialen Selbstaudrucks von Jugendlichen ebenso in den ästhetischen Qualitäten audiovisueller Medien verortet, die das Artikulationspektrum nicht nur Heranwachsender erweitern. Die von ihr besprochenen medialen Eigenproduktionen, die Jugendliche im Rahmen des internationalen Projekts „VideoCulture“ erstellten, geben nicht zuletzt Einblick in deren Auseinandersetzung mit unfertigen oder nicht bewussten Prozessen der Identitätsbildung.

Judith Zeidler und *Susanne von Holten* stellen die Medienarbeit der Landesmedienanstalten vor, deren Aktivitäten vielerorts integraler Bestandteil der medienpädagogischen Landschaft sind. Der Beitrag gibt einen Einblick in die vielfältigen Zugänge, die beschritten und erprobt werden, und präsentiert anhand der mobilen Medienarbeit in Sachsen-Anhalt und Thüringen konkrete praktische Projektansätze zur Medienkompetenzförderung.

IV Das handelnde Subjekt in der medienpädagogischen Lehre

Im Mittelpunkt des *vierten Teils* des Bandes steht die *medienpädagogische Lehre*. Wie im vorangegangenen Teil verfolgt der einleitende Beitrag von *Gerhard Tulodziecki* zunächst eine metatheoretische Perspektive. Ausgehend von einer Rekonstruktion des Subjektbegriffs weist Tulodziecki in einem historisch-systematisch angelegten Durchgang in den unterschiedlichen mediendidaktischen Konzepten sowie in den Konzepten zu Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich je verschiedene und umfassender werdende Spuren von Subjektorientierung nach. Für die Gegenwart konstatiert er, dass handlungsorientierte Perspektiven grundsätzlich dominieren, aber unterschiedliche Akzentuierungen erfahren. Abschließend skizziert Tulodziecki Kompetenzfelder der medienpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Niels Brüggem richtet sein Augenmerk auf die besondere Bedeutung von Wahrnehmungsurteilen im Prozess des Lernens, die in gängigen mediendidaktischen Ansätzen nur nachgeordnet betrachtet werden. Er hinterfragt didaktische Lernmedienkonzepte, die zwar nach effektiven Wegen der Wissensvermittlung, etwa durch so

genannte „informierende Bilder“ suchen, die aber mit ihrem „pädagogischen Blick“ an den Zielgruppen und ihren Wahrnehmungsroutinen und -präferenzen oftmals vorbeigehen. Demgegenüber fordert Brüggem, die Wahrnehmung der lernenden Subjekte stärker zu berücksichtigen und etablierte Gestaltungsprinzipien zu überdenken.

Auch die drei weiteren Beiträge widmen sich theoretischen und praktischen Fragen der Subjektorientierung in der Lehre. Spezifikum ist allerdings, dass alle Autor/-innen in ihren Ausführungen auf *Lehr-Lern-Projekte* und -Arrangements Bezug nehmen, die im Umfeld der Leipziger Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung realisiert wurden. *Stephen Frank* und *Anke Dommaschk* rekonstruieren die Dimensionen der Lernenden- und Subjektorientierung in den zumeist konstruktivistisch argumentierenden Theorien der eLearning-Didaktik. Lernen wird hier als offener, möglichst lebensweltnaher und sozialer Prozess gesehen, in dem die Lernenden als aktive Wissenskonstrukteure positioniert sind, und von moderierenden Lehrenden begleitet werden. Im zweiten Teil des Beitrags zeigen Frank und Dommaschk wie die Lernendenorientierung im so genannten „Leipziger Online-seminar“ umgesetzt wurde. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen als Projektverantwortliche machen sie auf Grenzen und Herausforderungen einer ihrer Ansicht nach falsch verstandenen Subjektorientierung aufmerksam und plädieren dafür, dass gerade beim eLearning Lehrende Verantwortung übernehmen müssen für Inhalte, Wege und Gründe des Lernens. *Johannes Schiller* berichtet vom Lokalradio der Universität Leipzig *mephisto 97.6*, das nicht nur ein Aushängeschild des Instituts für Kommunikations- und Medienwissenschaft und der Universität Leipzig ist, sondern mit mittlerweile knapp 18 Jahren Erfahrung eine Erfolgsgeschichte in punkto selbstgestützter und weitgehend von Studierenden initiiert und organisierter Lehr-Lern-Arrangements. Schiller beleuchtet die Geschichte von *mephisto 97.6* und gibt Einblick in die Lernprinzipien des Hochschulradios, in dem Studierende umfassende journalistische Kompetenzen erwerben, die sie auf ihre künftige Arbeit (nicht nur als Hörfunkakteure) im Medienbereich vorbereiten. *Karla Spendrin* und *Hendrik Löwe* schließen hier an, wobei die Kompetenzen, die im Projekt „Lesestart – mit Büchern wachsen“ erworben wurden, nicht auf das Berufsleben im Mediensektor vorbereiteten, sondern auf die Arbeit mit qualitativer Medien- und Evaluationsforschung. Als ehemalige Mitglieder der Studierendengruppe reflektieren sie das Zusammenspiel theoretischer und ‚erlesener‘ Methodenkompetenz, und beschreiben konkrete Herausforderungen des studentischen Forschungs- und Lernprozesses, der nicht zuletzt getragen wird von einer sozialen Gruppe, in der Ziele, Zugangsweisen und Interpretationen kollektiv erarbeitet, geprüft und validiert werden müssen.

Literatur

- Baacke, D. (1980). Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. *Deutsche Jugend*, 28(11), 493-505.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Weinheim, München: Juventa.
- Bonfadelli, H. (1981). *Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen*. Berlin: Volker Spiess.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Charlton, M., & Neumann(-Braun), K. (1986). *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung - mit fünf Falldarstellungen*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Geulen, D. (1977). *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisations-theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Geulen, D., & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-theorie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 51-67). Weinheim: Beltz.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Renckstorf, K. (1989). Mediennutzung als soziales Handeln. Zur Entwicklung einer handlungs-theoretischen Perspektive der empirischen (Massen-)Kommunikationsforschung. In M. Kaase & W. Schulz (Hrsg.), *Massenkommunikation, Sonderheft 30 der KZfJSS* (S. 314-336).
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schorb, B. (2007). Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikate ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In W. Wirth, H.-J. Stiehler & C. Wünsch (Hrsg.), *Dynamisch-transaktional denken* (S. 254-263). Köln: Halem.
- Schorb, B. (2006). Argumente für eine integrale Medienpädagogik. In H. Theunert (Hrsg.), *Bild-erwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 206-217). München: kopaed.
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, B., & Theunert, H. (2000). Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In I. Paus-Haase & B. Schorb (Hrsg.), *Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung* (S. 33-57). München: kopaed.
- Schorb, B., Mohn, E., & Theunert, H. (1980). Sozialisation durch Massenmedien. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 603-627). Weinheim: Beltz.
- Teichert, W. (1973). ‚Fernsehen‘ als soziales Handeln (2). *Rundfunk und Fernsehen*, 23, 356-382.
- Teichert, W. (1972). ‚Fernsehen‘ als soziales Handeln. *Rundfunk und Fernsehen*, 20, 421-439.

- Theunert, H. (1996). *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln* (2. Auflage). München: kopaed. [zuerst: Opladen 1987]
- Theunert, H., Pescher, R., Best, P., & Schorb, B. (1992). *Zwischen Vergnügen und Alltag - Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg*. Schriftenreihe der Hamburgischen Anstalt für neue Medien, Bd. 5. Berlin: Vistas.
- Zeiber, H. (1983). Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Kriegskinder; Konsumkinder; Krisenkinder: Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg* (S. 176-194). Weinheim: Beltz.

I

**Das handelnde Subjekt in der
Medienaneignungstheorie**

Ingrid Paus-Hasebrink

Medienwelten, Medienhandeln, Medienaneignung, Medienkompetenz

Medienpädagogische Theoriebausteine überdacht

Abstract

Kinder und Jugendliche leben in von Medien mitgeprägten Welten; Kindheit und Jugend ist heute daher auch immer Medienzeit. Wie kann Medienpädagogik heute darauf angemessen antworten? Welches theoretische und begriffliche Rüstzeug steht ihr zur Verfügung? Der Beitrag beleuchtet aktuelle medienpädagogische Theorie- und Begriffsbestände und stellt dabei die Förderung von Medienkompetenz als zentrale Herausforderung medienpädagogischer Forschung und Praxis heraus. Er diskutiert auf Basis des Lebenswelt-Konzepts handlungstheoretische Zugänge, die in der Lage sind, Medienhandlungs- und -aneignungsprozesse Heranwachsender zu untersuchen und auf dieser Basis Medienkompetenz zu fördern.

1 Soziale Wandlungsprozesse – Mediale Wandlungsprozesse

Mediale Wandlungsprozesse hängen eng mit gesellschaftlichen Veränderungen wie Individualisierung, Globalisierung, Kommerzialisierung und Mobilität zusammen; im Kontext des sozialen Wandels haben sie zu einer Zunahme der Bedeutung von Medien im Alltag von Menschen geführt (vgl. ausführlicher hierzu Münch & Schmidt, 2005).¹ Medien infiltrieren nahezu sämtliche Alltagskontexte in hohem Maße und prägen die Lebensführung von Menschen mit. „Medien sind“, wie Theunert und Schorb herausstellen „als ein integrierter Bestandteil gesellschaftlicher Realität, als Teil der gesellschaftlichen Kommunikation, als soziale und als materielle Größe aufzufassen“ (Schorb & Theunert, 2000, S. 33).

Aktuelle mediale Wandlungsprozesse werden bestimmt vom Phänomen der Digitalisierung und der Konvergenz der Medien, dem Zusammenwachsen von PC,

¹ Teile der Ausführungen dieses Beitrags gehen zurück auf: Paus-Hasebrink, Schmidt & Hasebrink, 2009, S. 14-17; Paus-Hasebrink, 2010, 2011; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008, S. 43-44.

Internet, Fernsehen und Mobilkommunikation: Gesellschaft und Medien stehen miteinander in einer Wechselbeziehung (vgl. Steinmaurer, 2003). Wir leben in einer „Medienkulturgesellschaft“ (ebd., S. 107), die sich in den vergangenen Jahrzehnten infolge eines steigenden Angebots unterschiedlicher Medien, Inhalte und Technologien entwickelt hat (vgl. ebd.). Insbesondere die Einführung des dualen Rundfunks sowie später der neuen Medien, des Internets oder des digitalen Fernsehens und die damit verbundene Zunahme interaktiver Angebote kennzeichnen gesellschaftliche Veränderungen auf dem medialen Sektor. So erscheint es derzeit nahezu ausgeschlossen, „außerhalb der Medien zu leben“ (ebd.).

Der Begriff der „Informationsgesellschaft“, charakterisiert durch „Wachstumsprozesse des Wissens, Einführung der Neuen Medien, Aufbau einer starken Informationswirtschaft, Übergewicht der Informationsberufe, Entfaltung globaler Netzwerke für grenzüberschreitende Information und Kommunikation“ (Spinner, 1998, S. 313), hebt die gestiegene Bedeutung von Medien für die Gesellschaft hervor. Informationsgesellschaft geht einher mit Aspekten der Kommerzialisierung; der Medienmarkt richtet sich nach Angebot und Nachfrage.

Veränderungen der mediatisierten Kommunikation beeinflussen daneben auch die Formen sozialer Organisation, die in einer Gesellschaft vorherrschen. Mittlerweile ist von einer „Netzwerkgesellschaft“ (Castells, 2001) die Rede. Als Metapher verweist „Netzwerk“ darauf, dass Menschen Teil eines Beziehungsgeflechts sind, in dem sie als „Knoten“ mit anderen Menschen verbunden sind, wobei Inhalt und Stärke der sozialen Beziehung nicht von vornherein festgelegt sind (siehe dazu Paus-Hasebrink, Schmidt & Hasebrink, 2009). Gerade das Internet erhöht die Optionen, zusätzlich zu den starken Beziehungen (strong ties) in Partnerschaften, Familie und Freundschaft auch eher lockere, teilweise auch unverbindliche Beziehungen (weak ties) einzugehen, die sich zum Beispiel entlang geteilter Interessen ausrichten (vgl. ebd.).

Ausgehend von den oben skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen und ihren Konsequenzen insbesondere für Kinder und Jugendliche fragt der Beitrag im Folgenden nach den damit verbundenen Herausforderungen in der Medienpädagogik. Er wirft dazu einen Blick auf zentrale Begriffs- und Theoriebestände und beleuchtet medienpädagogische Theoriebestände, die geeignet sind, der Bedeutung von Medien im Alltag von Menschen nachzugehen und diese zu erklären. Im Mittelpunkt dabei steht mit Blick auf die Förderung von Medienkompetenz der für die Medienpädagogik von Bernd Schorb (gemeinsam mit Helga Theunert) ausdifferenzierte Begriff der *Medienaneignung*.

2 Kindheit und Jugend ist Medienkindheit und Medienjugend – Kinder- und Jugendwelten sind Medienwelten

Dass Kindheit heute *Medienkindheit* und Jugend *Medienjugend* ist, kann angesichts der Medienentwicklungen der vergangenen Jahre als Gemeinplatz gelten. Bereits Kleinkinder pflegen in nicht unerheblichem Ausmaß Medienkontakte. Baacke charakterisierte schon 1991 Kinder- und Jugendwelten als *Medienwelten*; 1998 bezeichnete die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) die Altersgruppe der Jüngeren, die mit den Neuen Medien und ihrem schnellen Wandel aufwachsen, als „Medien-Generation“ (vgl. Gogolin & Lenzen, 1999). Entsprechend der These von Ogburn zum „cultural lag“ (siehe dazu Berghaus, 1986) gehen junge Menschen selbstverständlicher mit Medien um als vorherige Generationen: Sie nutzen Medien in vielfältiger Weise als tägliche Begleiter, bauen mit ihrer Hilfe Beziehungsnetze auf, pflegen sie und bilden dabei entsprechend den ihnen im Alltag wichtig erscheinenden Funktionen je spezifische Medienmenüs (vgl. Hasebrink & Krotz, 1996) bzw. Medienrepertoires (vgl. Hasebrink & Popp, 2006) aus.

Medien bieten Heranwachsenden ein großes Repertoire an Identifikations- und Lehrmaterial für ihre Identitätskonstruktion; sie können damit eine fördernde Funktion für die kindliche Sozialisation und die Entwicklung des sozialen Verstehens gewinnen (vgl. beispielsweise Livingstone, d’Haenens & Hasebrink, 2001, S. 5), „d.h. sie können dem Kind Anstöße und Anregungen für seine aktive Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt geben [...]“ (Charlton & Neumann, 1986, S. 32f.). Doch muss auch mitberücksichtigt werden, dass der Umgang mit Medien und vor allem das Verständnis von Medieninhalten, also eine sinnverstehende Teilhabe an den Medienereignissen, einen bestimmten sozial-kognitiven Entwicklungsstand voraussetzt (vgl. Charlton & Neumann, 1986, S. 46; Theunert, Lenssen & Schorb, 1995; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008). Zwar zeigen sich vor allem im Umgang mit „neuen“ Medien wie dem Internet auch umgekehrte Sozialisationsprozesse, d.h. dass nicht nur Jüngere von Älteren lernen, sondern umgekehrt; nicht selten wissen Kinder und Jugendliche in diesen Bereichen besser Bescheid als ihre Eltern oder Lehrer; doch fehlt ihnen im Umgang mit diesen Medien häufig der notwendige Hintergrund, „um vorhandene Gefährdungen und Bedrohungen richtig einzuschätzen“ (Laufer, 2004, S. 162).

Medien sind, dies darf ebenfalls als Gemeinplatz gelten, an der Sozialisation von Heranwachsenden beteiligt, indem sie ihre Wirklichkeit mitkonstruieren und Einfluss auf ihr Weltbild gewinnen können. Medien sind eingewoben in ein enges Netz der Kommerzialisierung (vgl. Paus-Hasebrink u.a., 2004; Bachmair, 2006) und erreichen im Zuge crossmedialer Vermarktungsstrategien eine dichte Präsenz im Kinder- und Jugendalltag. Wenn sie als spezielle „Marke“ an die junge Klientel herangebracht und von den jugendlichen Rezipient/innen auch als solche wahr- und

angenommen werden, bieten sie sich in speziellen, problembelasteten Lebenssituationen gar als Marksteine an, die vermeintliche Hilfe und Problemlösungen bereithalten. In solchen Fällen gewinnen sie eine Relevanz, die andere Sozialisationsagenten, wie allen voran das Elternhaus, aber auch institutionelle Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule, nur schwer ausfüllen können.

Medieninhalte treffen bei Kindern und Jugendlichen somit auf bereits Bekanntes, aber ebenso auf Unbekanntes. Dies gilt umso mehr, je jünger die Rezipient/innen sind, je weniger sie eigene lebensweltliche Erfahrungen besitzen und je ungefestigter ihr Weltbild noch ist. Dabei gilt es in der medienpsychologischen sowie medienpädagogischen Forschung als hinreichend belegt, dass Inhalte, die Heranwachsenden Verständnisprobleme bereiten, diese verunsichern und Angst auslösen können (vgl. z.B. Theunert u.a., 1994; Theunert & Schorb, 1995). Dies gilt umso mehr, falls sie – etwa wegen ihrer attraktiven formalen Aufbereitung oder eines die Neugier anreizenden Themas, insbesondere aber aufgrund persönlichen Involvements – auf erhöhtes Interesse stoßen. So lassen eine hohe eigene Betroffenheit, eigene Ängste oder Unsicherheiten unter Umständen gerade die jugendlichen Rezipient/innen nach derartigen Formaten Ausschau halten, die ihnen vermeintlich Hilfestellungen zur Bearbeitung ihrer speziellen und zum Teil problembehafteten Themen anbieten – mit der Konsequenz der Verstärkung der eigenen Problematik und Angst bzw. Unsicherheit. Medien können Leerstellen kompensieren und diese besetzen. Als „fremdbestimmte Instrumente der Sozialisation“ (Schorb, Mohn & Theunert, 1998, S. 495) gewinnen Medien zum Erlernen gesellschaftlich relevanter „Schlüsselqualifikationen“ zunehmend an Bedeutung.

Im Kontext des Aufwachsens kommen Medien nach Schorb drei zentrale Funktionen zu: Als *Faktoren der Sozialisation* können sie Einstellungen, Urteile, Wissen und zum Teil auch das Verhalten insbesondere jüngerer Kinder im Zusammenspiel mit anderen Sozialisationsfaktoren beeinflussen; als *Mittler der Sozialisation* dienen sie zur Unterstützung bewusst intendierten Lernens; und als *selbstbestimmte Instrumente* können sie Kinder und Jugendliche im Sozialisationsprozess bei der Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrem sozialen wie kulturellen Umfeld unterstützen (vgl. Schorb, 2005, S. 386). Damit ist ein entscheidendes Stichwort genannt: die Umwelt von Kindern und Jugendlichen, ihr Alltag, die *Lebenswelt*, in der sie aufwachsen. Die Lebenswelt ist der zentrale Ausgangspunkt aller medialen und nicht-medialen Handlungsprozesse. Ihr muss die Aufmerksamkeit in medienpädagogischer Forschung und Praxis gelten; denn sie ist die Basis, auf der sich menschliches Leben und Handeln vollzieht.

3 Mediales Handeln in der Lebenswelt: Lebenswelt-Konzept und Handlungstheorie

Im Rahmen sozialwissenschaftlich ausgerichteter Forschung kommt dem Lebenswelt-Konzept – und insbesondere weiterentwickelten sozialphänomenologischen bzw. sozialkonstruktivistischen Lebensweltkonzeptionen – eine hohe Relevanz zu. Auf dieser theoretischen Folie zeichnen sich Chancen für die medienpädagogische Forschung und daraus folgend auch für die Praxis ab, eine einseitig objektivistische Sicht auf soziale Phänomene ebenso zu vermeiden wie eine rein subjektivistische. Für Baacke und auf ihn aufbauende sozialwissenschaftlich arbeitende Medienpädagogen und Medienpädagoginnen, wie auch für Bernd Schorb, steht die Erforschung der Lebenswelt von Menschen, eine auf mikro-, meso- und makrostrukturell ausgelegte molare, sozial- respektive medienökologische ausgelegte Perspektivik im Zentrum der wissenschaftlichen Arbeit.

Der Umwelt, dem, was menschliches Sein und Handeln prägt, dieser sozial-ökologisch bedeutsamen Größe, gefasst als ‚Lebenswelt‘, und der sie fundierenden phänomenologischen Betrachtungsweise von ‚Welt‘, wie sie von Edmund Husserl als zentrales Moment seiner ‚Bewusstseins-Lehre‘ geprägt wurde, gilt seit Baacke hohe Bedeutung in der Medienpädagogik.

Jürgen Habermas (1981) hat das Konzept der ‚Lebenswelt‘ weiterentwickelt. Er geht vom Begriff des ‚kommunikativen Handelns‘ aus, das die Konstruktion der Lebenswelt, des den Menschen Selbstverständlichen und Vertrauten, fundiert. Habermas versteht die Lebenswelt als einen „transzendentalen Kontext“ für die Äußerungen, mit denen die Kommunikationsteilnehmer und Kommunikationsteilnehmerinnen etwas zu einem Thema machen. Daneben gewinnt die Lebenswelt auch als eine Ressource von Überzeugungen an Bedeutung, aus der Menschen schöpfen können, um einen neu entstandenen Handlungsbedarf mit konsensfähigen Interpretationen zu decken. Sozialwissenschaftliche Forschung auf der Basis des Lebenswelt-Konzepts fußt nach Baacke auf der Überzeugung, dass Alltagshandeln und -erleben von Menschen als „fraglose Gegebenheiten“ (Baacke, 1995, S. 83) zu betrachten sind, womit sich die Forschenden den Bedeutungen, die die Handelnden mit ihrem Tun verbinden, anzunähern haben.

Mit ins medienpädagogische Visier genommen werden muss die Lebenswelt in ihren sozioökonomischen Konstellationen, in der sich die alltägliche Lebensführung konkret vollzieht – und praktisch wird. Um die, auch für die Sozialisation von Heranwachsenden relevanten Bedingungsgeflechte wissenschaftlich nachvollziehbar machen zu können, gilt es, sowohl die Umweltbedingungen als auch die damit in Interaktion stehenden individuell-subjektiven Bedingungen zu berücksichtigen und dabei sorgfältig auf die Nuancen der „feinen“ und oft auch weniger feinen „Unterschiede“ zu achten, die in der Sozialisation zum Tragen kommen. Diese hängen zusammen mit dem sozialen Feld, dem Milieu, in dem Kinder – mediale wie nicht-mediale – Erfahrungen machen, ihre Identität aufbauen, Handlungskompetenz