

Herausforderungen in Spannungsfeldern eines (medien-)pädagogischen Berufslebens

Abschiedsvorlesung am 12. Juli 2017 an der PH Ludwigsburg (Auszüge aus dem Vortragsmanuskript)

Als ich über diese Abschiedsvorlesung nachdachte, neigte ich zunächst dazu, zum Thema des morgen stattfindenden Symposiums „Medienkritik im digitalen Zeitalter“ einen Beitrag zu machen. Gleichzeitig spürte ich das Bedürfnis, am Ende meiner beruflichen Tätigkeit hier an der Hochschule auf mein Berufsleben insgesamt zurückzublicken. Und dafür habe ich mich entschieden. Mir ist bewusst, dass es recht ambitioniert ist, in einem solchen Vortrag nahezu 40 Jahre berufliche Tätigkeit als Jugendarbeiter, Bildungsreferent und Hochschullehrer Revue passieren zu lassen. Gleichwohl möchte ich versuchen, entlang von einzelnen beruflichen Phasen die Herausforderungen in ausgewählten Spannungsfeldern darzustellen. Entsprechend hat mein Vortrag folgende Teile:

- In einem *ersten Teil* geht es um Herausforderungen in der Berufseinstiegsphase und wie ich nach dem Studium in der Jugendarbeit und Jugendbildungsarbeit in den 1970er und 1980er Jahren zur Medienpädagogik kam.
- Im *zweiten Teil* geht es um die medienpädagogische Praxisforschung und das Spannungsfeld zwischen Subjektorientierung und sozialstrukturellen Bedingungen. Ich möchte vor allem auf die Relevanz visueller Ausdrucksformen und milieusensibler Konzepte hinweisen.
- Im *dritten Teil* steht die Frage im Mittelpunkt, wie Medienpädagogik im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen breitenwirksamer und nachhaltiger verankert werden kann. Dies betrifft die Phase des bildungspolitischen Engagements in den vergangenen 10 Jahren.
- Und schließlich möchte ich noch im abschließenden, *vierten Teil* ein paar Bemerkungen zur gesellschaftlichen Verantwortung der Medienpädagogik im Zeitalter der Digitalisierung machen.

Beginnen möchte ich mit meiner Berufseinstiegsphase. In der ersten Hälfte der 1970er Jahre hatte ich an der Universität Tübingen und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg Diplompädagogik studiert, und zwar in der Studienrichtung Sozialpädagogik mit den Schwerpunkten Gemeinwesenarbeit und Jugendarbeit. Medienpädagogik stand nicht auf meinem Studienplan, das gab es damals als Studienangebot noch nicht. Ich gehörte zu jenem Teil von Studierenden, für die in der Studienzeit die politische Sozialisation im Vordergrund stand. Es ging um nichts weniger als um die Frage nach grundlegenden Veränderungen gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsstrukturen. Der Hochschulbereich und pädagogische Bereiche waren hierin eingebettet. Es ging um die Themen, die damals in der Studentenbewegung ganz oben auf der Agenda standen: um den Vietnamkrieg, die Kritik an imperialer Politik in West und Ost, die Solidarität mit internationalen Befreiungsbewegungen, die vertiefte Auseinandersetzung mit den Verbrechen des NS-Regimes, die Kritik an Herrschaftsverhältnissen im eigenen Land und an verkrusteten Strukturen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen.

So gab es z.B. in den 1970er Jahren im pädagogischen Bereich eine Auseinandersetzung über „*Jugendarbeit in der Diskussion. Pädagogische und politische Perspektiven*“. In diesem von Lothar Böhnisch herausgegebenen Buch interessierte mich vor allem ein Beitrag von Manfred Liebel über „Aufforderung zum Abschied von einer sozialintegrativen Jugendarbeit“. Eine der Thesen war: „Letztlich verstärkt jede im Freizeitbereich angesiedelte Jugendarbeit mit sozialintegrativer Intention das ideologische Instrumentarium, das die bestehende Herrschaftsordnung stabilisieren hilft“ (Liebel 1973, S. 61). Der Autor betonte die Notwendigkeit, sich auf klassen- und schichtspezifische Lebensbedingungen einzulassen. Liebel verwies in diesem Zusammenhang u.a. auf die Industrijugendarbeit der Evang. Kirche und plädierte für eine „klassenspezifische Neubestimmung theoretischer Ansätze“ (ebd., S. 64). Diese Neubestimmung sollte sich auf die soziokulturellen Milieus von Arbeiterjugendlichen einlassen und das Interpretations- und Artikulationsvermögen der jungen Arbeiter entwickeln (ebd., S. 68). Liebel und andere Pädagoginnen und Pädagogen erhofften sich von diesem Ansatz eine Jugendarbeit, die

„Elemente solidarischer Beziehungen und kollektiver Identitäten“ fördert, dadurch Emanzipationspotenziale freisetzt und damit nicht nur pädagogische, sondern zugleich politische Praxis schafft (ebd.).

Mit diesen und ähnlichen Überlegungen, die ich auch auf dem Hintergrund meiner damaligen politischen Sozialisation teilte, ging ich nach Abschluss meines Studiums im Herbst 1977 in die pädagogische Praxis. Zunächst war ich drei Jahre Jugendleiter in einer Evang. Kirchengemeinde in Frankfurt/Main und danach 9 Jahre Jugendbildungsreferent im Jugendbildungswerk des Odenwaldkreises in Südhessen. Gleich zu Beginn zeigte sich das *Spannungsfeld* zwischen pädagogisch-politischen Vorstellungen, die ich mir in der Phase des Studiums angeeignet hatte, einerseits – und der konkreten Situation in Praxisfeldern der Jugend- und Jugendbildungsarbeit andererseits. Es gestaltete sich z.B. als sehr schwierig, „klassenspezifische“ und „kollektive Identitäten“ ausfindig zu machen und es erwies sich als ein grundlegendes Problem, Arbeiterjugendliche für eine Auseinandersetzung über strukturelle und systembezogene Fragestellungen zu motivieren. Es zeigte sich, dass Konzepte, die „klassenspezifische, objektive Bedingungen“ betonten, nicht ausreichten, um auf der *subjektiven* Ebene die Bereitschaft zur Artikulation von Bedürfnissen und Interessen zu fördern. Auch wurden Grenzen von Jugend- und Jugendbildungsarbeit bezüglich institutioneller Transformationsmöglichkeiten deutlich, gerade auch mit Blick auf die Einflüsse anderer Sozialisationsfelder wie Familie, Schule und Betrieb. Die im Wesentlichen in Hochschulmilieus entwickelten Konzepte zur „klassenspezifischen Neubestimmung“ der Jugendarbeit zerschellten mehr oder weniger an den Praxiserfahrungen im Alltag.

Hinzu kamen *politische Desillusionierungen*, z.B. gegenüber Befreiungsbewegungen und sie unterstützende Organisationen, die ihrerseits elitäre Kommunikations- und Machtstrukturen ausbildeten. Deutlich wurde, dass marxistische Klassenanalysen nicht ausreichen, um die Komplexität und Vielschichtigkeit moderner Gesellschaften zu analysieren. Darauf haben in den 1980er- und 1990er Jahren diverse Studien u.a. aus dem Bereich der Kulturosoziologie und der Cultural Studies hingewiesen. Notwendig wurde ein differenzierter Blick auf die wechselseitigen Beziehungen von „Basis“ und „Überbau“ und die Überwindung eines Denkens in Kategorien von sogenannten „richtigen“ und „falschen“ Bedürfnissen.

Gleichwohl blieb und bleibt die Frage nach der *Analyse und Kritik* ökonomischer und gesellschaftlicher Verhältnisse. Und es bleibt die Frage nach Transformationsmöglichkeiten hin zu einer Gesellschaft, die – auch in unseren Breitengraden – einer wachsenden Kluft zwischen Arm und Reich und einer dauerhaften Bildungsbenachteiligung eines relevanten Teils der Gesellschaft entgegenwirkt. Es gibt nach wie vor Eigentums- und Herrschaftsverhältnisse, die auf den Strukturprinzipien kapitalistischer Akkumulation, Monopolbildung und globalem Gewinn- und Vormachtstreben beruhen – mit allen damit verbundenen und bekannten Folgen für Mensch und Natur. Auch unter den technologischen Bedingungen der Digitalisierung hat sich daran nichts geändert – im Gegenteil.

Damals, als Jugendarbeiter und Jugendbildungsreferent, stellte sich für mich die Herausforderung, wie es gelingt, im Kontext von Bildungsangeboten junge Menschen zu motivieren, ihre Bedürfnisse zu formulieren, eigene Orientierungen zu entwickeln und gemeinsame Anliegen öffentlich zu artikulieren. Dies ist meines Erachtens auch ein Beitrag zur Förderung von demokratischer Handlungsfähigkeit. Mit meiner Hinwendung zu einem differenzierteren Blick auf die wechselseitigen Einflüsse von gesellschaftlichen Strukturen und individuellem und sozialem Handeln verband sich in den 1980er Jahren zugleich eine Öffnung für den *alltags- und erfahrungsorientierten Ansatz* in der Pädagogik. Ich möchte dies an einzelnen Beispielen schlaglichtartig verdeutlichen:

- Eine wichtige Inspiration erhielt ich durch die Auseinandersetzung mit alltagsorientierten Ansätzen in der Pädagogik, z.B. in den Beiträgen von Hans Thiersch über eine alltagsorientierte Sozialpädagogik und ein kritisches Alltagskonzept (Thiersch 1996);
- dann die Auseinandersetzung mit Konzepten der Jugendbildungsarbeit in Hessen; in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzung mit Beiträgen von Alexander Kluge und Oskar Negt über „Öffentlichkeit und Erfahrung“ (1972) und Konzepten einer „Gegenöffentlichkeit“ – es ist heute wieder spannend, diese Schrift angesichts eines neuen Strukturwandels der Öffentlichkeit zu lesen;

- dann vor allem: die paradigmatische Wende in der Medienwissenschaft und der Medienpädagogik von der Frage „Was machen die Medien mit den Menschen?“ hin zur Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“ Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die Gründung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur Mitte der 1980er Jahre und an ihren langjährigen Vorsitzenden, Dieter Baacke.

Damals, in den 1980er Jahren, ging es u.a. um das Thema „Video und Gewalt“. Mir wurde klar: es bringt nichts, angesichts des Medienkonsums Jugendlicher nur den „pädagogischen Zeigefinger“ zu heben. Entscheidend sind Erfahrungen in einem aktiven Umgang mit Medien, um besser verstehen zu können, wie Medien funktionieren – ästhetisch, inhaltlich, praktisch.

Was bedeutete dies für die Praxis der Jugendbildungsarbeit?

Bereits in Frankfurt/Main knüpfte ich Kontakte zu Kollegen, die Film- und Medienarbeit machten. Besonders die Arbeiten von Franz Josef Röhl inspirierten mich, z.B. seine Beiträge über "Schwimmen lernen in der Bilderflut", "Von der Wort- zur Bildkultur. Video in der Jugendbildung" (Röhl 1988) oder zu "Sozialästhetik des Alltags" – von diesen und weiteren Arbeiten von Franz Josef Röhl erhielt ich nachhaltige Impulse für einen *sozial-ästhetischen* Ansatz in der Medienpädagogik. Im südhessischen Odenwaldkreis setzte ich dann die Jugendfilmarbeit fort im Sinne der stärkeren Entwicklung einer aktiv-rezeptiven Filmarbeit. Es ging z.B. um die Etablierung einer neuen Veranstaltungsreihe, die „Odenwälder Jugendfilmtage“, die lebensweltliche Bezüge zu gesellschaftlichen Themen herstellte. Darunter waren Themen wie „Mensch, Maschine, Phantasie“, „Jugend damals – Jugend heute“ oder „Orwell 1984“ (Niesyto 1985).

Im Odenwaldkreis entstand auch das Landjugendprojekt „Wir machen uns unsere eigenen Bilder!“ In diesem Projekt ging es darum, dass junge Menschen in Jugendvereinen, Initiativen und in schulischen Kontexten die Möglichkeit hatten, eigene Medienproduktionen zu selbstgewählten Themen mit Ton, Foto, Ton/Dia und Video zu erstellen und lokal zu veröffentlichen. Damals entwickelte sich auch eine intensive Zusammenarbeit mit Peter Holnick, der viele Workshops betreute und über dieses Landjugendprojekt seinen Weg zur Medienpädagogik fand. Ein Beispiel aus diesem Projekt ist die Gruppe „Erstes Bromischer Fernsehen“. In dem Ort Kirchbrombach gab es eine Evang. Jugendgruppe und eine Gruppe im Nachbarort Langenbrombach, die sich an der Bushaltestelle mit ihren Mopeds traf. Die Gruppen trafen sich zunächst unabhängig voneinander, hatten aber beide ein Bedürfnis nach einem Jugendraum. Spannend fand ich damals, dass nicht nur Videofilme und Ton-Dia-Produktionen über ihre Situation im Dorf gemeinsam entstanden. Die Jugendlichen nutzten dörfliche Öffentlichkeiten wie z.B. einen Kirchweih-Umzug oder eine Dorfversammlung, um dort aufzutreten und ihre Anliegen deutlich zu machen.

Auch andere Beispiele aus diesem Projekt zeigten, wie wichtig es ist, die eigenen Medienproduktionen in lokalen Zusammenhängen zu zeigen, sich lokalen Öffentlichkeiten auszusetzen, sich zu positionieren und dabei zu lernen wie man sich in der Auseinandersetzung mit Erwachsenen behaupten kann. Heute ist die Artikulation im Internet wichtig geworden. Die spannende Frage ist, wie diese Artikulationen in medial-virtuellen mit sozialräumlichen Kontexten zusammenhängen. Ich denke, dass das persönliche Sich-Aussetzen in lokalen, sozialräumlichen Kontexten weiterhin eine sehr wichtige Qualität und Bedeutung für die soziale Kommunikation hat.

Die Erfahrungen mit dem medienpraktischen Landjugendprojekt motivierten mich, die Projektmaterialien vertiefend auszuwerten. Auf einer Fortbildungstagung lernte ich Lothar Böhnisch kennen. Er leitete Ende der 1980er Jahre an der Universität Tübingen ein größeres empirisches Landjugendprojekt über soziale Lebenslagen und Formen der Lebensbewältigung Jugendlicher im ländlichen Raum (Böhnisch/Funk 1989). Lothar Böhnisch eröffnete mir die Möglichkeit zu der Promotionsstudie „Erfahrungsproduktion mit Medien“. Kern der Studie war eine Sekundäranalyse der umfangreichen Projektmaterialien entlang forschungsleitender Annahmen (Niesyto 1991). Eine weitere wichtige Anregung erhielt ich von einer Forschungsstudie, die damals Helga Theunert und Bernd Schorb im Rahmen pädagogischer Jugendforschung machten. In dem Projekt „Verbale und audiovisuelle

Explication von Selbstbildern Jugendlicher“ ging es darum, durch die Analyse der Prozesse einer aktiven Medienarbeit einen Zugang zu Selbstbildern und zum Weltverstehen von Jugendlichen zu erhalten (Theunert et. al. 1985).

Nach einer eher politischen Phase in der Studienzeit hatte mich das Landjugendprojekt richtig neugierig gemacht und mein Interesse an der wissenschaftlichen Arbeit geweckt. Insgesamt ging es mir um folgende Fragen – und damit komme ich zum **zweiten Teil** meines Vortrags:

- zum einen ging es um die Frage, wie *subjektive* Ausdrucksformen mit Foto und Film auch in Forschungskontexten gefördert werden können (symbolischer Selbstausdruck mit Medien);
- zum anderen ging es um die Reflexion der *strukturellen* Bedingungen und Kontexte für den Selbstausdruck mit Medien, die in den verschiedenen Sozialmilieus unterschiedlich sind. Hier interessierte mich vor allem die Frage, inwieweit medienpädagogische Konzepte *milieusensibel* sind und unterschiedliche *lebenslagenbezogene* Bedingungen und Ressourcen berücksichtigen.

Als ich dann Anfang 1997 die Professur in Ludwigsburg erhielt, konnte ich diesen Fragen in Projekten medienpädagogischer Praxisforschung intensiver nachgehen. Zunächst zum Thema „Selbstausdruck und Selbstsozialisation mit Medien“. In einem Sammelband über „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“, der 1999 von Johannes Fromme, Sven Kommer und weiteren Kollegen herausgebracht wurde, ging es darum, das Spannungsfeld zwischen der Übernahme gesellschaftlich definierter Rollen und Formen subjektiver Aneignung darzustellen. Die Beiträge in diesem Buch verdeutlichten, dass die subjektiven Deutungen von Kindern relevant und Kinder keine passive Zielscheibe medialer Reize sind, sondern Subjekte, die Medienangebote aktiv verarbeiten. Das war damals die Grundorientierung, die betonte, dass Kinder auch Entscheidungsalternativen bezüglich Medien haben.

Selbstausdruck mit Medien ist Bestandteil einer Selbstsozialisation mit Medien bzw. geht aus der Selbstsozialisation mit Medien hervor. Mein Interesse war, den medialen Selbstausdruck auch für die Forschung, insbesondere für die Exploration von Lebenswelten zu nutzen. Eine *zentrale These*, die ich mit dem Forschungsansatz „Eigenproduktion mit Medien“ verbinde, ist: Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, der sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu Wort und Schrift – auch mittels eigener, selbst erstellter Medienprodukte auszudrücken. Wir legten damals den Fokus auf den Einsatz visueller Methoden in unterschiedlichen Forschungssettings. Ein Setting sind *medienethnografische* Studien, z.B. die Studie von Christoph Eisemann über „C-Walk auf Youtube“ (2015). Ein anderes Setting ist Forschung im Kontext handlungsorientierter Medienarbeit. Mit dem Forschungsansatz „Eigenproduktion mit Medien“ verbinden sich methodische Konzepte zur Datenerhebung und zur Datenauswertung, z.B. zu einer lebensweltorientierten Bild- und Filminterpretation.

Gleichzeitig ist es wichtig zu beachten – und dies ist die andere Seite in dem Spannungsfeld zwischen subjektivem Selbstausdruck und strukturellen Bedingungen –, dass die *strukturellen* Kontexte, die Sozialisationsbedingungen, die Lebenslagen und – in Verbindung damit – die kulturellen Orientierungen, die sprachlichen und ästhetischen Ausdrucksformen der Menschen unterschiedlich sind. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die sozio-linguistischen Analysen von Basil Bernstein und Ulrich Oevermann über schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens in den 1960er Jahren oder an Pierre Bourdieus Habitustheorie und den unterschiedlichen ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapitalsorten. Die Herausforderung besteht meines Erachtens darin, schichten- und milieuspezifische Unterschiede herauszuarbeiten und in Zusammenhang damit pädagogische Absatzpunkte zu entwickeln, die nicht auf eine Stigmatisierung von Gruppen hinauslaufen, sondern spezifische Aneignungs- und Ausdrucksformen ernst nehmen und auch vorhandene Stärken im Selbstausdruck mit Medien gezielt fördern.

In Forschungsprojekten wie „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“, „VideoCulture“ und insbesondere in dem EU-Projekt „Children in Communication about Migration“ (CHICAM) konnten wir wichtige Erfahrungswerte für eine subjektorientierte und zugleich milieusensible Medienbildung gewinnen. Projektübergreifend möchte ich folgende Punkte hervorheben:

- Gestaltungsfreiheit bei Themen und Ausdrucksformen; vorhandene Stärken fördern
- Bilder, Musik und Körpersprache integrieren
- Visualisierung von Ideen, Aufgabenstellungen und Dingen
- Balance zwischen Strukturierung und Offenheit bei der medienpädagogischen Begleitung.

Um den Aspekt der Visualisierung aufzugreifen: Hier geht es z.B. darum, wie Kindern und Jugendlichen anschaulich verdeutlicht werden kann, wie ein Film aus einzelnen Einstellungen entsteht. Bei Aufgabenblättern ist es z.B. wichtig, dass diese nicht nur Textmaterial, sondern auch Bilder und Grafiken enthalten.



Dieser Ansatz setzt zugleich darauf, dass über eine aktive Medienarbeit *reflexive Prozesse* gefördert werden. Dies ist z.B. bei der Planung möglich, wenn besprochen wird, für welche Zielgruppe die Medienproduktion gemacht wird und welche Sehgewohnheiten man berücksichtigen sollte. Reflexionen sind auch aus dem Modus der Produktion heraus möglich, wenn z.B. Aufnahmen verglichen und optimiert werden und natürlich auch in Zusammenhang mit Feedbacks von anderen zu den Produktionen. Insbesondere in den Projekten „VideoCulture“ und „CHICAM“ leisteten Peter Holzwarth und Björn Maurer sehr wichtige Beiträge. Es ist beeindruckend wie sie beide ihre Arbeit nach diesen Projekten fortsetzten und bis heute zur Bildpädagogik, zur interkulturellen Medienbildung, zur Filmbildung und zur Verknüpfung von Film und Sprachförderung immer wieder neue Impulse brachten.

Foto und Film sind im digitalen Zeitalter noch wichtiger geworden. Wir sehen dies aktuell auch im Projekt „Digitales Lernen Grundschule“, das die *Deutsche Telekom Stiftung* von 2016-2018 an sechs Hochschulorten fördert. In Ludwigsburg legten wir Wert darauf, dass es nicht nur um Lernen geht, sondern auch um Selbstausdruck und lebensweltorientierte Themen, die Grundschulkindern aufgreifen können. Es ist ein Projekt, das in Zusammenarbeit der Medienpädagogik mit Biologie, Deutsch, Englisch, Mathematik und Informatik, Musik und Sport durchgeführt wird. Studierende können sich in Hochschulseminaren Kompetenzen für einen pädagogisch sinnvollen Einsatz von mobilen Digitalmedien aneignen, Unterrichtseinheiten konzipieren und diese an der Partnerschule in Stuttgart erproben und danach im Seminar auswerten. Über 90 % der Kinder an der Rosenstein-Schule haben einen Migrationshintergrund. Eine Auswertung erster Projekterfahrungen zeigte, dass es sowohl bei Studierenden als auch bei Schülerinnen und Schülern eine große Motivation gibt, kleine Foto- und Videoproduktionen mit iPads zu machen. Hier ein Beispiel – es geht um eine Videofilmproduktion, die sich auf den Roman von Peter Härtling „Ben liebt Anna“ bezieht (...) ¹

In diesem Videofilm kann man auch die Spielfreude der Kinder sehen und die Chancen, die darin liegen, Schule und Unterricht einmal ganz anders zu erfahren, neue Räume für eine thematische Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen zu entdecken – und sich dabei auch einzelne Grundlagen der Filmsprache und filmischer

¹ Aus datenschutzrechtlichen Gründen können die Filmbeispiele nicht veröffentlicht werden.

Ausdrucksmöglichkeiten anzueignen. Katrin Schlör, die in der Projektkoordination mitarbeitet, bietet nachmittags an der Grundschule eine AG an, in der interessierte Schülerinnen und Schüler z.B. kleine Fotoübungen und Fotoproduktionen machen können. Hier geht es um eine „visuelle Alphabetisierung“ in einer Art und Weise, wo die Kinder sehr viel ausprobieren und experimentieren können. Das folgende Beispiel zeigt kleine fotopraktische Übungen: mitgebrachte Figuren werden in Beziehung zu Orten und Objekten gesetzt, die Kinder im schulischen Raum vorfinden. Hierüber werden auch Kenntnisse z.B. zu dem Verhältnis von Figur und Grund und zur ästhetischen Gestaltung vermittelt und praktisch erprobt. Dies bietet für viele Kinder noch einmal ganz andere Zugänge, um sich Wissen und medienbezogene Kompetenzen anzueignen.



Die Förderung medialen Selbstausdrucks hat gerade für Kinder und Jugendliche aus bildungsmäßig benachteiligten Verhältnissen große Potenziale für Bildung und Lernen. Pädagoginnen und Pädagogen brauchen hierfür sozial-kommunikative, technische, gestalterische und pädagogisch-didaktische Kompetenzen. Die Aneignung dieser Kompetenzen sollte zusammen mit der Aneignung solider theoretischer Grundlagen fester Bestandteil des Studiums und praxisbezogener Erprobungen sein. Und damit komme ich zum **dritten Teil** des Vortrags und zur Frage, wie Medienpädagogik im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen breitenwirksamer und nachhaltiger verankert werden kann.

Nach Abschluss des EU-Forschungsprojekts CHICAM hatte ich zunächst überlegt, weitere Forschungsprojekte auf den Weg zu bringen, auch internationale Projekte. Ich entschied mich aber anders. Damals, 2005/06, diskutierten wir in der Landesfachschaft Medienpädagogik über die Situation der Medienpädagogik in der 1. Phase Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Auf Vorschlag von Thomas Irion erstellten wir zu diesem Thema eine Analyse und verabschiedeten gemeinsam eine Stellungnahme, die wir auch an das Kultusministerium schickten. Darin entwickelten wir Vorschläge, u.a. zu einer medienpädagogischen Grundbildung.

2008 folgte eine Fachtagung an unserer Hochschule zum Thema „Medien in der Lehrerbildung“, an der Vertreterinnen und Vertreter aus allen Bereichen der Lehrerbildung teilnahmen. Die Tagung verabschiedete die „Ludwigsburger Erklärung“. Dies alles spornte uns an weiterzumachen.

Bereits 2005 hatte mich ein Beitrag von Gerhard Tulodziecki inspiriert, den er „Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland“ in der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik* veröffentlicht hatte. Dort stand in Zusammenfassung einer Analyse u.a. folgender Satz:

„Insgesamt verweisen vorliegenden Ergebnisse und Einschätzungen darauf, dass es – bei aller Anerkennung für vielfältige und wichtige Aktivitäten im Bereich von Schule und Jugendarbeit – bisher nicht in der wünschenswerten Breite gelungen ist, Medienerziehung bzw. Medienbildung im Alltag von Schule und Jugendarbeit als kontinuierliche Aufgabe zu verankern und zu realisieren“ (Tulodziecki 2005, S. 27).

Diese Einschätzung konnte ich auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen gut nachvollziehen. Die Einschätzung von Gerhard Tulodziecki war für mich ein wichtiger Impuls, in dieser Angelegenheit nun aktiv zu werden. Ab 2007 hatte ich die Chance, im Vorstand der Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erzie-

hungswissenschaft (DGfE) mitzuwirken. Zusammen mit Heinz Moser, mit dem mich sehr viele Themen und Aktivitäten verbinden, Dorothee Meister und später auch mit Petra Grell setzte ich mich dafür ein, deutlicher auf unsere bildungs- und professionspolitische Anliegen in der Öffentlichkeit hinzuweisen. Mit welchem Spannungsfeld waren wir konfrontiert?

Einerseits ist Medienpädagogik eine Handlungs- und Reflexionswissenschaft mit vielen Praxisbezügen, andererseits ist Medienpädagogik bislang nicht breit und nachhaltig an Hochschulen und in pädagogischen Praxisfeldern verankert. Die zentrale Herausforderung war und ist: Wie gelingt es, Medienpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin an Hochschulen und als pädagogisches Handlungsfeld breitenwirksam und nachhaltig zu verankern? Hier geht es nun um unterschiedliche Akteure und Interessen. Uns war von Anfang an klar, dass wir dies nicht nur von der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Medienpädagogik her entwickeln können. Notwendig war ein breites Bündnis aller, denen Medienpädagogik und Medienbildung in Theorie, Praxis und Forschung aus unterschiedlichen Perspektiven heraus ein Anliegen ist.

Aus Zeitgründen kann ich hier nicht die ganze Entwicklung erzählen; sie dürfte auch vielen im Saal hier bekannt sein. Deshalb in aller Kürze:

- Wir initiierten 2009 das „Medienpädagogischen Manifest“. Dies führte zur Gründung der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (KBoM).
- 2011 fand der Kongress der Initiative KBoM in Berlin mit Unterstützung der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg und der Landesanstalt für Medien NRW statt.
- Nach dem Kongress in Berlin fasste die Initiative KBoM die Ergebnisse in einer Broschüre zusammen. Eine Mediengrundbildung für alle pädagogischen Fachkräfte war eine der zentralen Forderungen.

Die Gründung der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ war auch nach Innen sehr wichtig, um die verschiedenen medienpädagogischen Akteure zu vernetzen. Es gelang, dass die Vorstände und Mitglieder verschiedener Einrichtungen und Fachorganisationen im Bereich Medienpädagogik beim Erstellen des Manifests 2009 und der Vorbereitung des Kongresses 2011 intensiv zusammenarbeiteten: die GMK, die Sektion Medienpädagogik in der DGfE, das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, der AG Medienpädagogik in der DGfE und weitere Einrichtungen und Organisationen. In einer solchen Kooperation und Vernetzung liegt auch die Zukunft, damit die Medienpädagogik stark wird und wichtige Anliegen und Forderungen gemeinsam in der Öffentlichkeit artikuliert.

Nach Beendigung meiner Sprechertätigkeit für KBoM im Jahr 2014 freute es mich, dass KBoM sein Engagement fortsetzte. Sven Kommer und Petra Missomelius übernahmen von Katja Friedrich und mir die Sprecheraufgabe und zusammen mit dem Lenkungskreis von KBoM stellte man sich vor allem der Aufgabe, Brücken zwischen der Medienpädagogik und der informatischen Bildung zu bauen. In den letzten Jahren kamen bei KBoM neue Partner hinzu, zuletzt das Frankfurter Technologiezentrum Medien mit Thomas Knaus und Olga Engel.

Rückblickend können wir sagen: Wir haben durchaus etwas erreicht. So gelang es ein Stück weit, im bildungspolitischen Bereich für *strukturelle* Verbesserungen zu sensibilisieren: Für eine breitenwirksame medienpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, für zeitgemäße mediale Infrastrukturen und Unterstützungssysteme, für die verbindliche Verankerung von Medienbildung in den Bildungsplänen der Bundesländer, für eine breitere Etablierung medienpädagogischer Forschungs- und Handlungsmethoden. Es lässt sich anhand verschiedener Dokumente aufzeigen, wie diese Anliegen in Strategiepapiere z.B. von Landesministerien und bundesweiten Fachkommissionen Eingang fanden (Niesyto 2016, S. 17-20).

Trotz dieser positiven Entwicklung wurden in den vergangenen Jahren aber auch Gegenkräfte und Hemmnisse deutlich. Es sind hier verschiedene Faktoren zu nennen. Ein wesentlicher Faktor liegt in der mangelnden Bereitschaft wichtiger politischer Entscheidungsträger, bildungs- und medienpolitische Deklarationen auch *umzusetzen* und hierfür ausreichende finanzielle Mittel für Personal und Infrastrukturen zur Verfügung zu stellen. Es

mangelt nicht an Einladungen zu Tagungen, Podiumsdiskussionen und „Runden Tischen“. Die Kritik ist, dass Anregungen und Ergebnisse aus solchen Veranstaltungen bislang nur rudimentär in der Bildungspolitik umgesetzt werden. Deshalb sind viele engagierte Fachkräfte enttäuscht und misstrauen zunehmend digitalen Partizipations-Inszenierungen. Hinzu kommt, dass relevante Teile der Politik in den letzten Jahren mit Medienkompetenz vor allem ein Fitmachen für die Wirtschaft verbinden. Inzwischen ist fast nur noch von „Digitalkompetenz“ die Rede. Diese funktionale Vereinnahmung widerspricht grundlegenden Anliegen und Aufgaben der Medienbildung.

Und damit komme ich zum **vierten Teil** und möchte ein paar Bemerkungen zur *gesellschaftlichen Verantwortung* der Medienpädagogik im digitalen Zeitalter machen. Es geht nicht um begrenzte professionsbezogene Interessen, es geht um viel mehr. Während der Expertenbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahre 2010 noch die Notwendigkeit von Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung und für die gesellschaftliche Teilhabe betonte, ist in den letzten Jahren verstärkt eine *Bedeutungsverschiebung* zu beobachten: Medienbildung wird immer stärker auf Lernen mit digitalen Medien und auf informatische Aspekte reduziert. So ist z.B. der Webseite der Bundesregierung zu entnehmen, dass es im Bildungsbereich vor allem um ein Lernen mit digitalen Medien geht, um „Menschen noch besser auf die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt und der Wissensgesellschaft vorbereiten“ zu können.² Im Zentrum stehen die Arbeitswelt, das Fitmachen für die Anforderungen von „Industrie 4.0“ und der Erwerb von digitalem Verfügungswissen. Ziel ist es, hierüber „neue Nutzungsmöglichkeiten, Geschäftsmodelle und Verbreitungswege“ zu erschließen.³ Es geht aber auch um die „Universität 4.0“, um Digitalisierung in der akademischen Bildung, um Gamification, Learning Analytics und andere Vorhaben.

Um nicht missverstanden zu werden: Es ist wichtig, dass sich Menschen z.B. in der beruflichen Bildung digitale Kompetenzen aneignen. Es geht aber um die Kritik an einer Verengung von Medienkompetenz auf digital-technisches Verfügungswissen. Mir ist auch bewusst, dass es in politischen Parteien und in den Administrationen von Ministerien durchaus engagierte Personen gibt, die bezüglich Medienbildung ein breiteres Verständnis haben. Und mir ist auch bewusst, dass es in verschiedenen Ministerien einzelne Förderprogramme gibt, die auch andere Aspekte in der Medienbildung betonen. Aber an der Spitze der Regierungen dominiert derzeit leider ein verkürztes Verständnis von Medienbildung im Sinne von digitalem Verfügungswissen.

Sehr kritisch zu bewerten sind in diesem Zusammenhang *technologiegetriebene* Zukunftsmodelle vom gesellschaftlichen Zusammenleben, die die Vielschichtigkeit des Menschseins letztlich der Präzision algorithmischer Berechnungen und Eindeutigkeiten unterordnen. In dieser Situation geht es meiner Auffassung nach schlichtweg um die Frage, ob weiterhin eine Pluralität von Erkenntnisweisen von Wirklichkeit und gesellschaftlichen Entwicklungspfaden existieren wird – oder ob Verengungen auf binäre Modi des Weltverstehens und damit verknüpfte gesellschaftliche Leitbilder forciert werden.

Aus meiner Sicht ist es eine elementare Bildungsaufgabe, gesellschaftliche Leitbilder zu hinterfragen und verstärkt Schlüsselfragen einer demokratischen Entwicklung der Gesellschaft in allen Bereichen (auch der Wirtschaft!) zu thematisieren:

- Wie können wir eine um sich greifende totalitäre Datenerfassung und Kommerzialisierung nahezu sämtlicher Lebensbereiche verhindern – und zugleich digitale Medien nutzen, um Kommunikation, Lernen, Selbstausdruck und gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern?
- Welche Formen des Weltverstehens sind uns wichtig? Wie wollen wir das Zusammenspiel von verschiedenen Wirklichkeitsdimensionen gestalten – körperlich-realen und medial-virtuellen?

² https://www.digitale-agenda.de/Webs/DA/DE/Handlungsfelder/5_BildungForschung/5-3_Bildungsoffensive/bildungsoffensive_node.html

³ https://www.digitale-agenda.de/Webs/DA/DE/Handlungsfelder/5_BildungForschung/bildung-forschung_node.html

- Was ist zu tun, damit die Digitalisierung im Arbeitsleben bereits vorhandene Marginalisierungen nicht weiter vertieft und Menschen mit geringerer formaler Bildung dauerhaft ausgrenzt? Dies ist eine elementare Frage in der beruflichen Bildung.
- Wie können wir uns gesellschaftliche Utopiefähigkeit erhalten? Wie wollen wir künftig leben und arbeiten – jenseits permanenter ökonomischer Konkurrenz- und Wachstumsszenarien und jenseits von immer mehr auf Vermessung und Quantifizierung abzielenden Strukturen?

Auf diese Fragen gibt es keine allgemeingültigen Antworten, aber diese Fragen sind nicht nur gesellschaftlich relevant, sondern auch zum Gegenstand von Bildungsprozessen zu machen. Hier ein kleines Beispiel, welches verdeutlicht, mit welchen Herausforderungen wir es unter anderem zu tun haben: [Filmsequenz zum Thema „Jugendliche und Schleichwerbung“]

Wenn Medienpädagogik als Handlungswissenschaft pädagogisch relevante Fragen in Medienzusammenhängen thematisiert, dann gehört die *kritisch-reflexive Auseinandersetzung* mit Themen wie neue Werbeformen im Social Web, Filterblasen, Fake News, Social Bots im Sinne von Persönlichkeitsbildung, Medien- und Datenkritik, Demokratieerziehung, Verbraucherbildung elementar dazu! Machen wir uns immer wieder bewusst: Digitale Technologien können in zahlreichen Bereichen auch für aufklärerische, demokratische und partizipative Zwecke genutzt werden.

Wir haben es mit einer *paradoxen Situation* zu tun: Einerseits beweist der Kapitalismus seine Selbsterneuerungskraft dadurch, dass er die systematische Verwertung digitaler Daten ins Zentrum seiner Kapitalakkumulationen rückt – und es offensichtlich dabei schafft, entsprechende Daten-Enteignungsprozesse großen Teilen der Bevölkerung als unproblematische Begleiterscheinung und sogar als persönlichen Vorteil zu verkaufen – nach dem Motto: „Ich habe nichts zu verbergen, bekomme dafür gezielt Informationen und Angebote und kann am Leben vieler Menschen teilnehmen“ (Niesyto 2017). Andererseits verbinden sich mit der aktiven Nutzung digitaler Technologien Hoffnungen wie Dezentralisierung, neue Formen der Kooperation, offene Zugänge statt Eigentumsprinzip, Demokratisierung der Fabrikation, Stärkung sozial-ökologischer Wirtschaftsformen. Diese Paradoxien werden in den Subjekten ausgetragen und sind von ihnen zu bewältigen. Der Medienpädagogik kommt dabei eine begleitende und unterstützende Aufgabe zu. Datenkritik ist in Theorie und Praxis ein wesentlicher Bestandteil einer zeitgemäßen Medienkritik.

Hierzu gehört auch die Frage, wie durch *Medienkritik* strukturelle Zusammenhänge und Hintergründe anschaulich und alltagsnah verdeutlicht werden können. Hier bedarf es der Entwicklung von Konzepten für verschiedene Altersbereiche und unterschiedlicher soziokulturelle Milieus – und hier bin ich auf die Diskussion und die Beiträge im morgigen Symposium „Medienkritik im digitalen Zeitalter“ gespannt. Wir brauchen eine Medienpädagogik, die ethische und ästhetische, politisch-kulturelle und soziale, technologisch-informatische und ökonomische Fragen thematisiert! Wir brauchen eine Medienpädagogik, die hierfür auch mit anderen Bildungsbereichen wie z.B. der informatischen Bildung, der Verbraucherbildung oder Initiativen wie der Wikimedia Deutschland und der Open Knowledge Foundation stärker zusammenarbeitet!

Medienpädagogik hat aber auch Grenzen. Sie wäre heillos überfordert, alles zu kompensieren, was in anderen Bereichen nicht geleistet wird. Deshalb ist es wichtig, dass die Zivilgesellschaft den Druck in Richtung Politik und (Internet-) Wirtschaft verstärkt und die strukturellen Rahmenbedingungen deutlich verbessert werden. Ich zitiere in diesem Zusammenhang aus dem Diskussionspapier von Kolleginnen und Kollegen zu *Big Data und Data Analytics*, das 2016 veröffentlicht wurde: „Digitale Selbstbestimmung kann nicht individualisiert werden, sondern ist auf einen (zivil-) gesellschaftlich verankerten Handlungsrahmen angewiesen, der diese ermöglicht“ (...)

Ende des Auszugs aus dem Vortragsmanuskript

Literaturhinweise

- Böhnisch, Lothar / Funk, Heide (1989): Jugend im Abseits? Zur Lebenslage Jugendlicher im ländlichen Raum. Weinheim und München: Juventa.
- Eisemann, Christoph (2015): C Walk auf YouTube. Sozialraumkonstruktion, Aneignung und Entwicklung in einer digitalen Jugendkultur. Reihe Digitale Kultur und Kommunikation, Band 3. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen / Treumann, Klaus Peter (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich.
- Holzwarth, Peter / Maurer, Björn (2019): Filme verstehen. Anleitung zur Filmanalyse im Studium am Beispiele des Spielfilms „Heidi“. München: kopaed.
- Liebel, Manfred (1973): Aufforderung zum Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit. In: Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Jugendarbeit in der Diskussion. Pädagogische und politische Perspektiven. München: R. Piper & Co.
- Negt, Oskar / Kluge, Alexander (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: Online-Zeitschrift MedienPädagogik, Heft Nr. 27 (2017).
- Niesyto, Horst (2016): Keine Bildung ohne Medien! – Kritische Medienbildung jenseits funktionalisierender Vereinnahmung. In: Knaus, Thomas / Engel, Olga (Hrsg.): Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. framediale Band 5. München: kopaed, S. 17-34.
- Niesyto, Horst (2001): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. Einleitende Bemerkungen zu den methodologischen Herausforderungen einer Forschungsperspektive. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): Selbstausdruck mit Medien. München: kopaed, S. 7-14.
- Niesyto, Horst (1991): Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse. Weinheim und München: Juventa.
- Niesyto, Horst (1985): Odenwälder Jugendfilmtage. Aktive Jugendfilmarbeit in der Provinz. In: medien praktisch Nr. 2 (1985), S. 62-65.
- Röll, Fran Josef (1988): Video ist erst der Anfang von der Wort- zur Bildkultur. In: AV-Information 1/2 (1988), S. 4-23.
- Theunert, Helga / Diezinger, Angelika / Schorb, Bernd (1985): Qualitativ orientierte Jugendforschung auf der Grundlage der Eigenproduktion von Filmen. In: Bachmair, Ben / Mohn, Erich / Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek, S. 122-157.
- Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Tulodziecki, Gerhard (2005): Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Online-Zeitschrift MedienPädagogik, Heft Nr. 11 (2005).