

►► Medienbildung als Schulentwicklung

Oder: Wie man ein Trojanisches Pferd zählt

Von Benjamin Jörissen und
Stephan Münte-Goussar

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem tiefgreifenden Veränderungsprozess. Die digital-vernetzten Medien sind überall und wir always on. Sie prägen unsere Lebenswirklichkeit, nicht zuletzt die der jüngeren und jüngsten Generation. Der Einsatz dieser Medien hat nicht nur Auswirkungen auf unser Privatleben, unsere Arbeitswelt, den öffentlichen Raum, er verändert auch zunehmend das Lernen. Der Umgang mit digitalen Medien wird als Basis digitaler Kulturtechniken ebenso wichtig wie Rechnen, Schreiben und Lesen. Lernen ist zunehmend Lernen im Netz und Lernen in Netzwerken. Schule muss auf diese Herausforderung reagieren.

Und tatsächlich, die Schule reagiert. So wurden in verschiedenen Bundesländern Modellprojekte und landesweite Programme auf den Weg gebracht. Ziel ist dabei, Schülerinnen und Schüler einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln – auch jenseits des Elternhauses und abseits kommerzieller, konsumorientierter Anwendungen – und sie in die Lage zu versetzen, diese selbstverständlich für das Lernen und Arbeiten einzusetzen. Schülerinnen und Schüler sollen durch eine „kluge Pädagogik“ die Chancen der digitalen Medien für eine Optimierung ihres Lernens nutzen und

den individuellen Lernerfolg durch deren gezielten Einsatz als Lernwerkzeug verbessern. Umgekehrt sollen sie die Risiken der Medien kennen und sich in den digitalen Welten verantwortungsvoll und sicher bewegen.

Mit anderen Worten: Die Bemühungen zielen auf ein Lernen *mit* und *über* Medien. Es geht zum einen darum, die digital-vernetzten Technologien in einem *mediendidaktischen* Sinne für die Verbesserung der Qualität von Unterricht und zur Erhöhung der Effizienz von Lehr- und Lernprozessen zu nutzen. Zum anderen geht es um die Entwicklung von *Medienkompetenz* seitens der Schülerinnen und Schüler, also darum, wie Kinder und Jugendliche zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien befähigt werden können.

Medienbildung und Schulentwicklung

Das Bemühen, „Medienbildung“ im Sinne eines Lernens *mit* und *über* Medien in der Schule zu etablieren, hat sich als komplexer Prozess erwiesen. Großangelegte Initiativen wie etwa „Schulen ans Netz“, „Laptopklassen“ oder die flächendeckende Ausstattung mit „Smartboards“ waren langwierig, schwierig, oft von der Erfahrung des Scheiterns begleitet

und sind bis heute nicht abgeschlossen. Insbesondere haben diese vornehmlich technik-getriebenen Bemühungen oft und trotz anderslautender Absichten die mediendidaktische und erzieherische Ebene gar nicht erreicht. Auch von außen an die Schule herangetragene medienpädagogische Angebote etwa für den „Netzdurchblick“ oder gegen Cybermobbing sind bis heute kein ernstgenommener Bestandteil von Schule. Sie haben keine verlässliche finanzielle Grundlage und werden deshalb zurecht oft als seinerseits hilfsbedürftiger, unter „Projektitis“ leidender Pflegefall beklagt. Sie sind optionale Add-ons, die das Basisprogramm der Schule bestenfalls erweitern.

Die Stärkung von „Medienbildung in der Schule“ (vgl. KMK 2012) ist deshalb nur im Rahmen einer umfassenden Schulentwicklung zu realisieren. Sie bedarf eines Changemanagements das die Einzelschule ebenso wie die Systemebene im Blick haben muss (s. Abb. 1):

- ▶ Neben der unmittelbaren *Unterrichtsentwicklung* braucht es auch ein schuleigenes *Mediencurriculum* bis hin zu der Überlegung, ob man nicht doch ein eigenes *Schulfach Medienbildung* schaffen sollte.
- ▶ Lehrerinnen und Lehrer müssen fortgebildet werden. Hier sollte eine Abstimmung mit der ersten und zweiten Phase der *Lehrerbildung* erfolgen.
- ▶ Die Kooperation mit *außerschulischen Partnern* hat sich bewährt – gerade im Bereich der Medienerziehung und -gestaltung –, muss aber auf einen festen finanziellen Boden gestellt werden.
- ▶ Wenn Medien Einzug in die Schule halten sollen, spielen *Eltern* eine wichtige Rolle. Sie können sowohl treibende Kräfte als auch Totalverweigerer sein.
- ▶ *Schülerinnen und Schüler* werden in solchen Prozessen meist gar nicht berücksichtigt, oft aus der Annahme heraus, dass es für sie als vermeintliche „Digital Natives“ gar keinen entsprechenden Bedarf gäbe. Doch waren die einzigen Medien-Lehrer dieser „Born-Digitals“ zumeist Spielehersteller und kommerzielle Plattformbetreiber, sodass sie mit einem vornehmlich konsum- und freizeitorientierten medialen Habitus heranwachsen. Gerade deshalb sollte man sie in diese Prozesse involvieren.
- ▶ Die Frage der *technischen Ausstattung* und – noch viel wichtiger, da oft nicht mitbedacht – die der Wartung der Geräte sind zentrale Probleme. Befragt man Lehrkräfte, liegt hier eines der größten Hindernisse einer umfassenden schulischen Medienbildung. Ein Bring-Your-Own-Device-Ansatz (BYOD) kann hier für deutliche Entlastung sorgen. Die Schule muss dafür aber u. a. ein verlässliches WLAN betreiben und Authentifizierungs-Routinen für eine Vielzahl unterschiedlicher Geräte bereithalten, die Auflagen des *Datenschutzes* erfüllen (s. a. S. 33–38).
- ▶ Ein wichtiger Aspekt ist auch die Auswahl geeigneter digitaler *Bildungsmedien*. Die Schulbuchverlage bemühen sich hier redlich; langfristig scheinen aber sog. *Open Educational Resources* interessanter, da sie den Logiken der Netze eher entsprechen. Am besten wird sicher eine Kombination aus beidem sein.
- ▶ Letztlich stellen sich zudem Fragen der *Qualitätssicherung* all dieser Prozesse.

Um einen solchen, die gesamte Schule betreffenden Veränderungsprozess konzeptionell-programmatisch anzugehen, sollten Schulen einen ihren Bedingungen angemessenen Medienentwicklungsplan und ein darauf abgestimmtes Mediencurriculum entwickeln; besser sogar ein umfassendes Schulprogramm, innerhalb dessen Medienbildung im Kon-

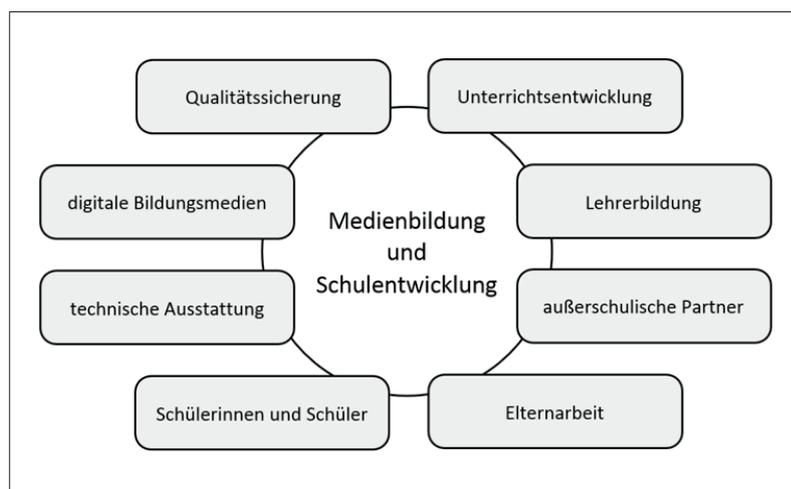


Abb. 1: Medienbildung und Schulentwicklung

text von anderen schulischen Entwicklungsprozessen verortet wird.

Eine Verpflichtung zur Medienschulentwicklung kann dabei – etwa durch die obligatorische Erstellung von Schulprogrammen – ministeriell gesetzt sein. Die Ausgestaltung sollte aber als ein konsensualer Prozess mit den jeweiligen Kolleginnen und Kollegen und in Bezug auf die Gegebenheiten und Bedürfnisse vor Ort realisiert werden. Mit anderen Worten: Programme und Unterstützungssysteme im Sinne eines integralen Gesamtansatzes auf Landesebene sind notwendig. Diese müssten aber umgekehrt der Einzelschule genügend Spielraum für eigene Ideen, Vorhaben und Entwicklungen einräumen.

Medienbildung als Schulentwicklung

Dass wir in einer zunehmend digitalisierten Welt leben, ist aber vielleicht eine nur unzureichende Beschreibung der Veränderung sozialer Ordnungen und Praktiken, denen wir aktuell beiwohnen – zumindest dann, wenn man dies eher gegenständlich versteht in dem Sinn, dass die digitalen Geräte überall sind. Dann verfehlt man das Wesentliche der Veränderungen. Zwar ist es erfreulich, wenn etwa gefordert wird, dass digitale Medien als Werkzeuge in den Schulen benutzt werden sollen, denn sie verlieren dadurch den Nimbus des Besonderen. Sie werden selbstverständlich und zu einer neuen Kulturtechnik neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen. Aber tatsächlich sind sie keine Werkzeuge, und die neue Kulturtechnik tritt auch nicht einfach zu den anderen hinzu, sondern diesen bisweilen entgegen – wie man beispielsweise in der Debatte um das Verkümmern der Handschrift sehen kann.

In jedem Fall haben wir es nicht einfach mit technischen Tools zu tun, die man in den Dienst traditioneller Ordnungen nehmen kann. Die digital-vernetzten Medien sind keine Geräte. Sie sind sozio-technische Strukturen, die tief mit sozialen, ökonomischen und kulturellen Prozessen verknüpft sind, diese verändern und von diesen ihrerseits hervorgebracht werden. Vernetzte, algorithmische, datengesättigte Netzwerkarchitekturen sind digitale Akteure, die nicht nur Handlungsempfehlungen geben, sondern zunehmend eigenständig Entscheidungen treffen. Wir sind Software-Nutzer-Hybride – Cyborgs, wenn man so möchte – deren alltägliche Lebensführung zunehmend weniger ohne die Netzwerke gedacht werden kann.

Womöglich befinden wir uns inmitten eines epochalen Umbruchs, eines Übergangs „von der Industrie- zur Netzwerkgesellschaft“ (vgl. Castells 2004). Es ist auch sicherlich nicht verfehlt, von einem sich abzeichnenden „Ende der Moderne“ zu sprechen. Dieses mögliche Ende ist nicht kausal auf medientechnische Entwicklungen zurückzuführen, aber nicht unabhängig von diesen zu denken. Medienhistorisch gesprochen kann es kaum Zweifel gegeben, dass wir uns am Anfang des „Endes der Buchkultur“ befinden und damit am Beginn einer Entwicklung, die so einschneidend sein wird wie seinerzeit die Etablierung der damaligen neuen Medienkultur – zumal sie sich mit viel größerer Geschwindigkeit vollzieht (vgl. Böhme 2006). Ermöglicht durch den Buchdruck hatte jener historische Umbruch einen nicht unwesentlichen Anteil daran, einem aufgeklärt-rationalen Denken, einem demokratisch verfassten Gemeinwesen sowie einer bürgerlichen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung Vorschub zu leisten – sprich: die Moderne anzubahnen. Das absehbare Ende eben dieser Moderne wirft die Frage nach dem „Danach“, also nach einer wie auch immer gearteten „Postmoderne“ auf. Auch darauf muss Schule regieren.

Tatsächlich führen die gegenwärtigen sozialen und medialen Umbrüche in fast allen Lebensbereichen zu neuen Möglichkeiten, aber auch zu vielfältigen Formen von Verunsicherung und Krisen – in der Ökonomie, im politischen Bereich, im öffentlichen Austausch, in der Familie und eben auch in der Schule. Alte Ordnungen erodieren, und es ist zumeist völlig unklar, wie neue Ordnungen entstehen können. Die Veränderungen beruhen auf Eigendynamiken, die zunächst nicht gesehen oder gar durchschaut werden.

Wo diese neuen Ordnungen in Form digitaler Netzwerkmedien aus der Umwelt der Schule in diese selbst eindringen, werden die äußeren wie inneren Grenzen der schulischen Räume brüchig. Sie stellen die schulischen Organisationsweisen des Lernens, der Lehr-/Lernkultur und insbesondere der schulischen Organisationskultur selbst auf die Probe. Sie greifen jene Notwendigkeiten an, ohne die Schule kaum gedacht werden kann, die uns zumindest als selbstverständlich erscheinen. Das ist so, weil es schon so lange so ist, aber muss das so? Die digitalen Vernetzungsmedien haben in diesem Sinne eine *katalytische* Funktion (Hawkrigde 1990). Dies möchte die Formulierung *Medienbildung als Schulentwicklung* bedeuten.

Bildung im Medium

Wenn man vor diesem Hintergrund von „Medienbildung in der Schule“ spricht, kann es nicht mehr allein darum gehen, wie man ein Lernen *mit* und *über* Medien in tradierte schulische Abläufe integriert und diese vermittelt der Medien individueller, kreativer und effizienter gestaltet. Die medieninduzierten gesellschaftlichen Transformationsprozesse erfordern vielmehr die Reflexion des Selbstverständnisses der Institution Schule, ihrer Akteure und ihrer grundlegenden Organisationsformen. Es geht also nicht allein um Medienbildung *in* der Schule, sondern um eine neue *Schule im Medium*.

Der Begriff der *Medienbildung* sollte mehr umfassen, als lernende Subjekte individuell zu befähigen, sich gegenüber den Medien als souverän, handlungsmächtig, kreativ und selbstverantwortlich zu behaupten. Bildung bezeichnet den Vorgang der Hervorbringung von Subjektivität. Bildung bezeichnet die Erzeugung und Veränderungen der Weise, wie Menschen die Welt, die anderen und sich selbst sehen; wie sie diese zu denken, in Bezug darauf zu handeln und darin

zu sein in der Lage sind. Auch die Grenzen, Ordnungen und Strukturen der so entstehenden Subjekte werden von den jeweiligen medienkulturellen Konfigurationen durchkreuzt, verwickelt und gebildet. So wie die Schule findet auch *Bildung im Medium* statt (vgl. Meyer et al. 2008). *Medienbildung* ist der Name dafür, dass sich die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen in medial konstituierten Welten und sozio-technischen Strukturen erst bilden und mit ihnen verändern (vgl. Jörissen/Marotzki 2009).

Diese Prozesse – die individuellen Bildungsprozesse ebenso wie eine Kultivierung der gesellschaftlichen Umbrüche – brauchen einen ausgewiesenen Ort, an dem sie ermöglicht werden und stattfinden können. Dafür gibt es momentan keinen zentraleren Ort als die Schule. Damit aber Schule diese Aufgabe angehen kann, muss sie sich zunächst selbst eine dafür gemessene Kultur geben, d. h., sie ihre muss Grenzen, Ordnungen und Strukturen neu auslegen. Sie muss dies auch deshalb tun, um zu verhindern, dass diese Ordnungen von innen heraus zersetzt werden.

Wie man ein Trojanisches Pferd zähmt

Man kann hier an das Trojanische Pferd erinnern. Trojanische Pferde versprechen gesteigerte Macht, sofern man sie vermeintlich in den Dienst traditioneller Zwecke stellt, nämlich der Huldigung der die Ordnung repräsentierenden Götter. Trojanische Pferde bergen aber Kräfte, die eben diese Ordnung von innen heraus sprengen und den feindlichen Truppen Einlass gewähren. Die digitalen Netzwerkmedien sind das Trojanische Pferd, das vor den Toren der Schule steht. Die Kräfte in den digital-vernetzten Medien lassen sich knapp so fassen:

- ▶ Netzwerke sind *nicht begrenzt*. Netzwerke können immer wieder neue Verbindungen herstellen und sich so unendlich ausdehnen und verdichten. Das widerspricht den Organisationsprinzipien der Schule, die über vielfältige Grenzziehungen gekennzeichnet sind.
- ▶ Netzwerke sind *nicht linear* und *nicht hierarchisch*. Schule und Unterricht operieren aber über eine Linearisierung der Themen, der Tätigkeiten, der Entwicklung der Individuen sowie über eine Hierarchisierung, die Wichtiges von Unwichtigem, Gutes von weniger Gutem scheidet.
- ▶ Software agiert *eigendynamisch*, d. h., sie operiert mit komplexen Sinnstrukturen und bietet demjenigen, der mit ihr umgeht, vielerlei Eingriffs- und Veränderungsmöglichkeiten eben dieser Strukturen. Alles wird modifiziert- und programmier-, d. h. gestaltbar. Schule mag lieber Eindeutigkeiten, klare Handlungsanweisungen und Aufgabenstellungen.
- ▶ Und letztlich zeigen vernetzte Kulturen zahlreiche *emergente Effekte*, also Effekte, die entstehen, wenn verschiedene Dinge zusammenkommen, die nicht rückführbar sind auf ihre einzelnen Momente. Solche Emergenzen sind in ihrer Neuheit zunächst nicht zu durchschauen und stellen aufgrund ihrer Unerwartbarkeit vor Probleme. Schule jedoch ist durch klar definierte Erwartungen und das mehr oder minder geglückte Einlösen dieser Erwartungen, nämlich das Erreichen von Zielen durch die Individuen gekennzeichnet.

Raum, Zeit, Wissen und Soziale Praktiken

Sandra Assmann schreibt auf S. 10–13, dass die Grenzziehungen, die der Institution Schule Kontur geben, durch räumliche Trennung, soziale Separierung, eine eigene Form

der Kommunikation, thematische Konzentration und – so möchte man hinzufügen – eine klare Einteilung der Zeit markiert werden. Die Inkompatibilitäten zwischen der Logik der digital-vernetzten Medientechniken und der Struktur der Schule treten also insbesondere bezogen auf den *Raum*, die *Zeit*, die *Formation des Wissens* und die *sozialen und kommunikativen Praktiken* auf (s. Abb. 2).

Raum

Eine zentrale Technik der Industriegesellschaft und damit einer ihr entsprechenden Schule besteht darin, den Raum zu separieren. Das heißt, Schule wird zunächst von ihrem Umfeld abgetrennt und bildet so ein geschlossenes Milieu mit einer äußeren Grenze, an der darüber entschieden wird, wer und was hinein kommt und was draußen bleiben muss. Damit sind auch Schulzeit und Freizeit räumlich geschieden, so wie das 19. Jahrhundert die Trennung von Arbeit und Leben erfunden hatte. Im Inneren ist die Schule in unterschiedliche Teile zerlegt. Bestimmte Flure sind bestimmten Jahrgangsstufen zugeteilt. Unterricht findet in einem Klassen- oder speziellen Unterrichtsraum statt. Jede Schülerin und jeder Schüler hat seinen eigenen Platz etc. Nichts ist durcheinander, alles fügt sich in eine räumliche Ordnung.

Mit dem Eindringen mobiler Endgeräte in die Schule ist nicht mehr unmittelbar einsichtig, warum Unterricht ausschließlich in einem mit Tischen und Stühlen ausgestatteten Klassenraum stattfinden soll. Wenn die Arbeitsmittel im gesamten Schulgebäude, im Stadtteil oder zwischen Schule und Elternhaus selbstverständlich hin und her getragen werden, wenn man von überall auf Materialien in der „Cloud“ zugreifen sowie Arbeitsergebnisse, Fotos, Notizen usw. im Netz kollaborativ erstellen und zur Verfügung stellen kann, wenn der lehrer- und tafelenzentrierte Unterricht nur noch eine von vielen Möglichkeiten ist – dann werden räumliche Zuteilungen obsolet. Es entstehen hybride, ineinander gestülpte Räume: Der „virtuelle Raum“ vermischt sich mit dem dem körperlichen Raum der Face-to-face-Kommunikation. Letzterer wird zu einer möglichen Realität unter anderen.

Zeit

Schule ist eine wohl organisierte Zeitmaschine. Tatsächlich sind hier Gegenwart und Zukunft miteinander verschränkt: Die Gegenwart wird permanent gegen eine in Aussicht gestellte Zukunft eingetauscht. Zunächst wird die Zeit normiert und verteilt. Ihre Ausnutzung wird optimiert und dafür gesorgt, dass sie nicht verschwendet wird. Dabei gibt es die Notwendigkeit eines synchronisierten Zeitmanagements. Am offensichtlichsten ist dies beim 45-Minuten-Takt.

Schule ist zudem eine Organisation von Entwicklung, d.h. eine Einteilung der Lebenszeit der Schülerinnen und Schüler. Dies meint den definierten Schuleintritt, die Trennung von Jahrgangsstufen, die Gliederung des Schulsystems, den Übergang in weiterführende Bildungseinrichtungen etc., also letztlich den kontinuierlichen, aber individuell unterschiedlichen Bildungsgang. Hier korrespondiert die räumliche Trennung mit der Differenzierung in der Zeit.

In den digitalen Netzwerken gibt es ein geringes Maß an Synchronisation. Sie spielt im Grunde keine Rolle. Wir haben *asynchrone* Strukturen, handeln also zeitversetzt. Das muss nicht zwingend innerhalb eines fest vorgegebenen Zeitkorridors sein. Ebenso wie es flexible Räume gibt, gibt es flexible Zeiten, im Rahmen derer sich Menschen oder Gruppen bzgl. gemeinsamer Interessen oder zu wechselnden Problemstellungen zusammenfinden.

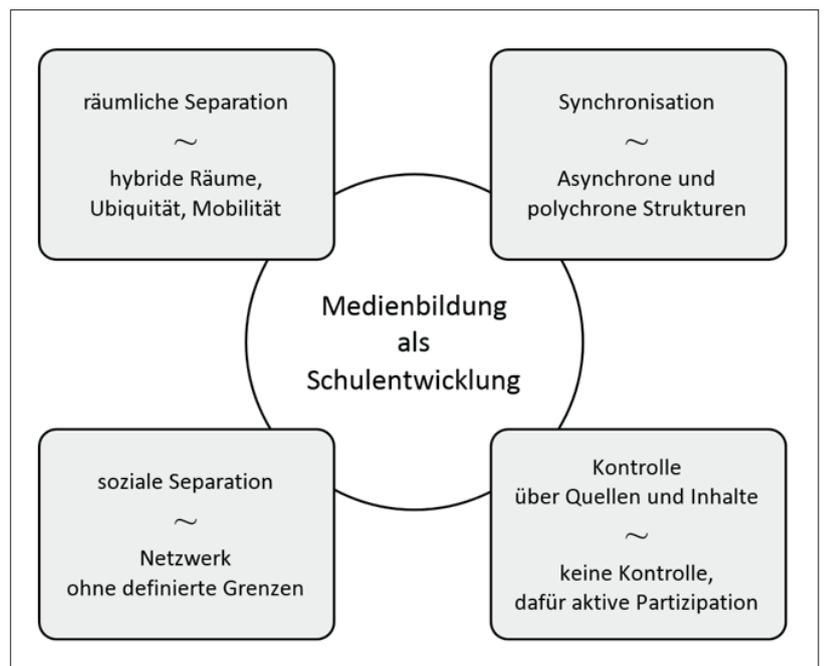


Abb. 2: Medienbildung als Schulentwicklung

Zudem erleben wir zunehmend *polychrone* Strukturen: Wir haben mit unterschiedlichen Zeiträumen zu tun, die gleichzeitig nebeneinander im gleichen Raum existieren. Damit kann Schule schwer umgehen. Deshalb sind z. B. Smartphones meist verboten, da sie es ermöglichen, während des Unterrichts auch anderen Tätigkeiten nachzugehen. Die Schülerinnen und Schüler sind vermeintlich abwesend und abgelenkt. Sie stören den Unterricht, selbst wenn sie ggf. nur vertiefende Informationen zum Unterrichtsgegenstand recherchieren, sich Notizen machen, darüber miteinander kommunizieren oder schlicht signalisieren, dass es gerade langweilig ist. Das wirft Fragen nach einer neuen Ethik der Präsenz gerade in der Lehr-Lern-Situation auf.

Digitale Medientechnologien können dabei helfen, auch Schulen als Orte zu organisieren, an denen unterschiedliche – auch unterschiedlich alte – Menschen, zu verabredeten Zeiten, an beliebigen – auch virtuellen – Orten, in Bezug auf vereinbarte Themen und Fragestellungen in Gruppen oder mit sich allein zusammenkommen, um sich auszutauschen, Gegenstände zu durchdringen, Dinge zu erstellen und diese ggf. anderen zu präsentieren; dies durchaus auch alles nebeneinander und parallel oder ganz woanders.

Wissen

Schule ist geprägt durch eine Differenzierung, zeitliche Anordnung und Fokussierung der im Fächerkanon und Curriculum festgelegten Themen. Deren Anordnung folgt in der Regel einem Aufstieg vom Einfachen zum Komplexen, ist didaktisch reduziert und die Vermittlung methodisch kontrolliert. Von Verlagen bereitgestellte Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, spezialisierte Software etc. sind darauf abgestellt. Auch wenn heute die Entwicklung von Kompetenzen im Zentrum der Lehrpläne steht und nicht mehr definitive Wissensinhalte, muss Schule dafür Sorge tragen, dass die vorab definierten Bildungsziele verlässlich erreicht werden. Hierfür hat sie vielfältige Formen der Kontrolle.

In digitalen Netzwerken dagegen hat man wenig Kontrolle über das, was mit den eigenen Inhalten passiert und welche

Effekte sie haben. Umgekehrt gibt es wenig Kontrolle über das, was sich in den Netzen zeigt und das, was hinein und dazu kommt. Es braucht eine neue Quellenkritik und eine andere Haltung zum Wissen. Unser Verhältnis zum Wissen entstammt der Buchkultur. Hier sind Filtersysteme vorgeschaltet – etwa Redaktionen oder Verlage und in letzter Instanz die Lehrer. Wir tendieren dazu, dem, was von diesem Expertensystem gefiltert wurde, unbesehen Glauben zu schenken. Das ändert sich mit dem Internet. Die Wikipedia-Erfahrung – und sie ist nur ein Beispiel – ist ja gerade die, dass greifbar wird, dass jedes Wissen verortet und auch diskursiv ist, dass jedes Wissen Divergenzen in sich behält. Das Entscheidende der Wikipedia ist nicht, dass die Artikel in jedem Fall besser sind, sondern dass jeder diese Enzyklopädie verändern, also einen Standpunkt in das Wissensgefüge hineinbringen kann. Wenn es technisch möglich ist, sich in dieser Form zu artikulieren, dann müssen wir auch lernen, das zu tun. Das ist nicht trivial.

Schulbuchverlage sorgen momentan noch dafür, dass ihre – auch digital – zur Verfügung gestellten Lehrbücher und Materialien nicht verändert, nicht neu kombiniert und nicht mit anderen ggf. selbst erstellten Lernmaterialien angereichert werden können. Lehrerinnen und Lehrer sorgen im Zweifelsfall dafür, dass nur bestimmte Inhalte in den Unterricht eindringen. Die Lernangebote sind Closed Shops. Dennoch wird durchaus die Notwendigkeit gesehen, sich zu dem ins Verhältnis zu setzen, was sich im Netz unter dem Stichwort Open Educational Resources (OER) langsam, aber stetig formiert. Dabei fürchten sowohl Verlage als auch die Lehrer um ihren Expertenstatus, erstere zudem um ihre Gewinne. Tatsächlich ist aber gerade die Neukombination von Wissensfragmenten, das Zusammenführen unverbundener, einander bisher fremder Netzwerke der Moment, in dem Neues entsteht, also der Moment, den man Bildung nennen könnte. Schule kann darauf eigentlich nicht verzichten. Das geht aber nicht, wenn man Wissensnetze ein- bzw. ausschließt.

Soziale Praktiken

Schule ist geprägt von klar vordefinierten Typen sozialer Settings, d. h., es gibt eine Festlegung von Kommunikationsstrukturen: Wer tauscht sich wann mit wem mit welchem Medium über was aus? Es ist in erster Linie die Aufgabe des Lehrers, diese Kommunikationsströme zu regeln. Diese werden sogar bewertet und benotet.

Zudem gibt es relativ stabile soziale Einheiten, also administrativ festgelegte Gruppen, innerhalb derer überhaupt kommuniziert wird, nämlich die Klassengemeinschaften. Als übergreifendes Moment gibt es die Schulgemeinschaft und ggf. eine Orientierung der Schule hin zu ihrem lokalen Umfeld. Diese Festlegungen korrespondieren mit den räumlichen und zeitlichen, oft auch mit den thematischen Grenzziehungen der Schule. In der Schule kann nicht einfach jeder mit jedem jederzeit kommunizieren.

Henry Jenkins hat als die wesentlichen Merkmale einer kommenden „Partizipationskultur“ vier Punkte benannt [**Literaturquelle angeben**]: *Affiliations, Expressions, Collaborative problem solving and Circulations*. Gemeint ist die Bildung von verschiedenen, ebenso formalen wie informellen, themen- und problembezogenen Kollektiven und Communities; die Herstellung, Neukombination und Modifizierung der vielgestaltigen medialen Ausdrucksformen; die Zusammenarbeit von Teams zur Lösung von Problemen, zur Erledigung von Aufgaben und der Hervorbringung von neuem Wissen; so-

wie letztlich die Gestaltung und Formung der mannigfaltigen Informationsflüsse. Die Partizipationskultur ist für Jenkins dabei keine vorfindliche Realität und auch keine Frage der technisch gegebenen Möglichkeiten. Die Partizipationskultur ist vielmehr eine Herausforderung für die Medienbildung – also letztlich für die Schule.

Tatsächlich will auch die Schule Kooperation, Projektarbeit, vernetzte Kreativität, forschendes Lernen usw. Natürlich wissen wir, dass kollaboratives Problemlösen, Arbeiten im Team, kollektives Hervorbringen von Wissen usw. die Schlüsselqualifikationen der Zukunft sind. Niemand würde öffentlich etwas anderes zugeben. Wir hängen aber immer noch an einem modernen Subjektmodell: Der Einzelne leistet etwas und ist Urheber seines Produktes, Experte des Wissens – letztlich Eigentümer seines Begabungsvermögens. Was wir in den Schulen immer noch prüfen, sind getrennte, individualisierte „Talent-Subjekte“. Dies ist nur schwer vereinbar mit dem zunehmend lauter geforderten „Lernen in einer digitalen Welt“. Mit einem Wort: vernetzt lernen, getrennt prüfen. Damit werden wesentliche Kompetenzen – nämlich all jene, die in den tradierten fachlichen Einzelperspektiven nicht definiert sind – auf der Strukturebene von Schule schlichtweg ignoriert. Daran hat auch die Umorientierung von inhaltlicher Kanonisierung auf fachlich isolierte Kompetenzkataloge nichts ändern können.

Zusammengefasst: Es gibt eine Inkompatibilität zwischen den Logiken der partizipatorischen Netzwerkkultur und denen der tradierten Schulkultur. Ist erstere durch Kollektivität, Vernetzung, Teilung von Wissen, Zusammenarbeit und der Entstehung von Neuem gekennzeichnet, folgt letztere den Prinzipien der Linearität, der Hierarchie, der Isolation der Einzelnen und der Kontrolle über das Gesicherte – speziell in Bezug auf die Leistungsmessung. Diese Ordnungsprinzipien lassen sich nur schwer aus dem heraus begründen, was Schule als ihre vornehmste Aufgabe begreift, nämlich das Lernen jedes Einzelnen bestmöglich zu fördern. Es liegt deshalb auch vielmehr in dem begründet, worüber Schule weit weniger gern spricht und dennoch erfüllt: ihre Disziplinar- und Selektionsfunktion.

School's out

Noch niemand weiß, wie man das Trojanische Pferd zähmt und wie genau eine Schule der partizipativen Netzwerkgesellschaft aussehen wird. Klar ist nur, dass es eine gewisse Notwendigkeit gibt, mit deren Gestaltung irgendwie anzufangen. Wir haben Freiheiten und müssen sie wahrnehmen. Wir müssen ausprobieren, kreativ sein, Dinge versuchen und dran bleiben. Die Leitfrage, an der wir uns dabei orientieren sollten und an der wir unsere Maßnahmen messen können, lautet: „Wie würden wir Schule gestalten, wenn wir sie heute neu erfinden müssten, könnten, dürften?“ Man benötigt solch ein radikales imaginäres Gegengewicht, um sich von der scheinbar naturgegebenen Selbstverständlichkeit der Organisation von Schule zu lösen.

Man muss aber angesichts dieser Herausforderung auch verstehen, dass dies nicht schnell geht und keineswegs sofort zu messbaren Ergebnissen führen kann. Momentan sind es nicht selten die ökonomischen Akteure, die auch das Lernen im Netz vorantreiben. Generell ist die ursprüngliche Allmende-Struktur der Netzwerke, in der Inhalte frei hergegeben und ausgetauscht werden, einer zunehmenden Ökonomisierung unterstellt. Lewis J. Perelman postulierte unter dem Eindruck von „Hyperlearning“ und „New Technology“ bereits

1992 „das Ende der Erziehung“ – und zwar aus einer dezidiert marktradikalen Perspektive: *School's out!* Das Forum der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) stand 2013 unter dem gleichen Motto. Hier allerdings mit Fragezeichen und wohl eher in dem Sinne, in dem schon in den 1970er-Jahren von einer „Entschulung der Gesellschaft“ die Rede war (vgl. Assmann et al. 2014; vgl. Illich 1972).

Verweigert sich Schule der beschriebenen Auseinandersetzung mit der Netzwerkkultur und damit mit ihren eigenen Organisationsprinzipien, läuft sie Gefahr, von den vermeintlichen Notwendigkeiten der neuen Gesellschaft überrollt zu werden – und so nicht zuletzt langfristig ihre Legitimation, am Ende gar ihr staatlich garantiertes Bildungsmonopol zu verlieren. Dies wäre in der Tat katastrophal. Wo wäre dann der kulturelle Ort, um für die beschriebenen sozialen Umwälzungen ein kritisches Bewusstsein zu wecken? Wo wäre die kleine Welt, die sich selber ein Netzwerk aufbaut, wo man sich in den neuen Umgangsweisen ausprobieren, wo man Fehler machen kann?

Kontrolle

Man darf also nicht dem Irrtum aufsitzen, dass die Netzwerkkultur eine deliberative Demokratie, gerechte gesellschaftliche Teilhabe und ein friedliches „Global Village“ quasi im Selbstlauf aus sich heraus entlässt. Die „Netzwerkgesellschaft“ kennt vielmehr eine tiefe Spaltung: Auf der einen Seite die „hochtalentierten“, „kreativen“ „Problemlöser“, auf der anderen Seite die neue Reservearmee des dauerhaft prekarierten – durchaus hochqualifizierten – „Dienstleistungs- und Kulturproletariats“; auf der einen Seite die mobilen, flexiblen und selbstreflexiven „Selbstprogrammierer“, auf der anderen Seite die „menschlichen Terminals“ (Castells 2004, S. 392). Gerade weil dem so ist, braucht es einen Ort zur kritischen Vergegenwärtigung und zur Ausbildung einer im Zweifelsfall auch widerständigen Haltung gegenüber den gesellschaftlichen Umwälzungen.

Auch die neuen Verfahren der Selbststeuerung, Eigenverantwortung und kollaborativen Partizipation wie auch die daran orientierten, oben grob skizzierten flexiblen, interessegeleiteten, freiheitlichen Lernarrangements sind womöglich letztlich nur neue Formen der Kontrolle mit freiheitlichem Aussehen. Sie ermöglichen durchaus eine noch tiefere Ausbeutung der Potenziale jedes Einzelnen. Vielleicht brauchen wir Mehrdeutigkeiten und Undurchsichtiges, damit wir merken, dass die Welt sich nicht gänzlich im Paradigma der Sichtbarkeit beherrschen lässt. Vielleicht brauchen wir Ineffizienzen, um der rasenden Beschleunigung etwas entgegensetzen zu können.

Medienschulentwicklung als Vernetzung, Teilung von Wissen und der Entstehung von Neuem

Alle landesweit aufgelegten Projekte, die in diesem Heft vorgestellt werden, bemühen sich um Medienbildung im Rahmen von umfassenden Schulentwicklungsanstrengungen. Alle Schulen, die sich an diesen Projekten beteiligen und von deren Aktivitäten hier einzelne beispielhaft beschrieben sind, waren oder sind aufgefordert, Medienbildung an ihrer Schule im Kontext konzeptioneller oder schulprogrammatrischer Überlegungen zu verorten und in die Zukunft zu projizieren. Sie alle haben dabei klar definierte oder beschreibbare Verfahren durchlaufen: Sei es ein dezidiert ausformuliertes Auditverfahren wie in Mecklenburg-Vorpommern (s. S. 14–20)

oder ein komplexes, mehrstufiges und mehrjähriges Bewerbungsverfahren im Rahmen eines landesweiten Change-management-Prozesses wie in Bayern (s. S. 21–27); sei es die eher niederschwellige Teilnahme an einem Netzwerk wie in Schleswig-Holstein (s. S. 28–32) oder einem Wettbewerb bzgl. eines technischen Ausstattungs-Ansatzes wie in Hamburg (s. S. 33–37).

Alle Projektansätze und auch alle beteiligten Schulen haben dabei eine mehr oder minder ausgeprägte Ahnung davon, dass mehr auf dem Spiel steht als einfach gute alte Schule mit neuen Medien zu machen und auch keine Medienschule in und für eine schöne neue Welt. Sie bearbeiten diese Fragen auf ihre jeweilige Art und Weise. Letzte Antworten gibt es keine. Aber allein die Frage zu stellen, ist wichtig. Es herrscht ein enormer Kultivierungsbedarf.

Allen Projektansätzen ist aber in jedem Falle eines eigen – wenngleich auch hier in unterschiedlich ausgeprägtem Maße –, nämlich dass sie im Gegensatz zu den tradierten schulischen Rationalitäten (Linearität, Hierarchie, Isolation des Einzelnen und Überprüfung seiner Leistungen) selber mit eben jenen Techniken arbeiten, die diesen diametral entgegenstehen und die als diejenigen der Netzwerkkultur beschrieben wurden: Vernetzung, Teilung von Wissen, Kollaboration und eine dadurch erwirkte Entstehung von Neuem – nicht zuletzt gänzlich neuen Denk- und Gestaltungsräumen bezüglich schulischer Organisationsprinzipien.

Literatur

- ▶ Aßmann, Sandra; Meister, Dorothee; Pielsticker, Anja (Hrsg.): *School's out? Informelle und formelle Medienbildung*. Schriften zur Medienpädagogik. Band 48. Kopaed, München 2014.
- ▶ Böhme, Jeanette: *Schule am Ende der Buchkultur*. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2006.
- ▶ Castells, Manuel: *Jahrtausendwende. Das Informationszeitalter III*. Leske+Budrich, Opladen 2004 (1996 i. O.).
- ▶ Hawkrige, David: *Who needs computers in schools, and why?* In: *Computers and Education* 15 (1990), N° 1–3, S. 1–6.
- ▶ Illich, Ivan: *Entschulung der Gesellschaft: eine Streitschrift*. Kösel, München 1972.
- ▶ Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried: *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. UTB, Stuttgart 2009.
- ▶ KMK: *Medienbildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. – http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [10.7.2015].
- ▶ Meyer, Torsten; Scheibel, Michael; Münte-Goussar, Stephan et al. (Hrsg.): *Bildung im Neuen Medium – Education Within a New Medium*. Wissensformation und digitale Infrastruktur – Knowledge Formation and Digital Infrastructure. Waxmann, Münster 2008.

*Prof. Dr. Benjamin Jörissen,
Erziehungswissenschaftler und Medienforscher,
Professor für Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg.*

benjamin@joerissen.name

*Stephan Münte-Goussar,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Medienbildung an
der Europa-Universität Flensburg*

stephan.muente@uni-flensburg.de