Magdeburger Schriftenreihe zur medienbildung
visuelle kultur und kommunikation
Film - Internet - Computerspiele

Band 2

Kristina Jonas, Marten Fütterer

My Video Game

Konstruktionistisches Erfahrungslernen in der Schule
Die Entwicklung von Computerspielen als Projektpraxis

ibidem

Kristina Jonas
Marten Fütterer

My Video Game.

Konstruktionistisches Erfahrungslernen in der Schule.
Die Entwicklung von Computerspielen als Projektpraxis.

Magdeburger Schriftenreihe zur Medienbildung

Film – Internet – Computerspiele

Herausgeber: Johannes Fromme, Winfried Marotzki

ISSN 2194-1130

1 *Wolfgang Ruge*
Roboter im Film
Audiovisuelle Artikulationen des Verhältnisses zwischen Mensch und Technik
ISBN 978-3-8382-0338-6

2 *Kristina Jonas, Marten Fütterer*
My Video Game
Konstruktionistisches Erfahrungslernen in der Schule
Die Entwicklung von Computerspielen als Projektpraxis
ISBN 978-3-8382-0373-7

Kristina Jonas, Marten Fütterer

MY VIDEO GAME

Konstruktionistisches Erfahrungslernen in der Schule

Die Entwicklung von Computerspielen als Projektpraxis

ibidem-Verlag
Stuttgart

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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at http://dnb.d-nb.de.

∞

ISSN: 2569-2453

ISBN-13: 978-3-8382-6373-1

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

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

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 7

2 Elitärer Status von Medien und der Wandel zur partizipativen Medienkultur 9

2.1 Frühe Überlegungen 9

2.2 Der Schritt zur partizipativen Medienkultur 16

2.3 Zusammenfassung der Entwicklungen 31

3 Formelle Lern- und Bildungssettings – Theoretische Einblicke und methodische Ausblicke 35

3.1 Aktuelle Entwicklungen, Tendenzen und Einstellungen im deutschen Schulsystem 35

3.2 Bildung, Erfahrung, Handeln – Pädagogische Konzepte und Grundlagen für aussichtsreiche Lern- und Bildungsprozesse 49

4 Digital Game Development und formelle Lern- und Bildungssettings 77

4.1 (Formelle) Bildung und Medien 78

4.2 Digitale Spiele in Alltag, Schule und der partizipativen Kultur 83

4.3 Grundzüge des Digital Game Development 103

4.4 Befunde exemplarischer Projekte von Digital Game Development in formellen Lern- und Bildungskontexten 118

4.5 Zusammenfassung der Betrachtungen 125

5 Anlage der Studie und Methodenwahl 127

5.1 Die Erhebungsmethoden: Experteninterview und Gruppendiskussion 127

5.2 Zugang zum Feld und Sampleauswahl 131

5.3 Zum Auswertungsverfahren 135

6 Ergebnisse der Erhebung 143

6.1 Wünsche und Horizonte der Heranwachsenden 143

6.2 Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte 162

7 Zusammenfassung und Herausstellung der Ansätze zur Implementierung 177

7.1 Konstruktionistisches Erfahrungslernen als methodische Perspektive in unserer Zeit 177

7.2 Digital Game Development als Handlungsrahmen 178

7.3 Berücksichtigung der Wünsche und Horizonte der Heranwachsenden 180

7.4 Berücksichtigung der Erfahrungen und Auffassungen der Lehrkräfte 182

7.5 Struktur einer möglichen Praxisimplementierung 183

8 Schlussbemerkungen 191

I Literaturverzeichnis 193

II Anhang 203

Anhang A: Transkriptionsglossar und Transkriptionsabruf 203

Anhang B: Exemplarisches Vorgehen bei der Auswertung 204

Anhang C: Leitfaden der Experteninterviews 209

1 Einleitung

„Das Lernen findet nach Lehrplänen statt.
Lernerfolg ist, wenn die Lehrpläne abgearbeitet sind.
Wer nicht hinterherkommt, bleibt sitzen oder fliegt raus.
4403 Lehrpläne aus den deutschen Ländern verwaltete
zeitweise die KMK in ihren Schubladen, jedes Land machte seine eigenen.
Was in den Köpfen der Kinder ankam,
wie kompatibel es war mit dem Inhalt der Köpfe anderer Kinder,
mit den Erwartungen der Universitäten, der Unternehmen,
ging niemanden etwas an“

(Darnstädt 2010, S. 61).

Bildung ist gerade im föderalistischen Deutschland kein einfaches Thema. Unzählige Strukturreformen auf Länderebene wurden in den letzten Jahren durchgeführt, damit sich ein Erlebnis wie der „PISA-Schock“ möglichst nicht wiederholt. Jörges (2011) formulierte in einem Radiobeitrag recht lax ein treffendes Beispiel: „Nebenbei bemerkt in Berlin ist in acht Jahren 23 Mal am Schulsystem herumgefummelt worden“ (00:02:37). Gründe dafür gibt es viele, zum Beispiel die Abkehr von der lehrplanbasierten Input-Steuerung, die Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen und die vollständige mediale Durchsetzung aller Lebensbereiche. Das Ziel ist immer eine qualitative Verbesserung von Bildung. Im Fokus stehen dabei auf bildungspolitischer Ebene vor allem die institutionellen Strukturen von Schule und die Frage nach den Lehrinhalten. Die konkrete Methodik in der Bildungspraxis wird jedoch nur als marginale Randerscheinung thematisiert. Diesem Feld wollen wir uns unter besonderer Berücksichtigung produktionsorientierter Tendenzen in der medialen Jugendkultur widmen.

Als wichtiges Medium der Jugendkultur knüpfen Digitale Spiele[1] zum einen an der Lebenswirklichkeit von Heranwachsenden an, zum anderen spricht Digital Game Development durch seine Komplexität viele der klassisch kanonisierten Inhalte in ganz-

[1] Wir verwenden die Begriffe „Digitale Medien“ und „Digitale Spiele“ als Eigennamen und schreiben sie daher groß. Bei Digitalen Spielen wollen wir es dadurch weiterhin vermeiden durch die Verwendung einer Begrifflichkeit wie „Computerspiele“ versehentlich auf eine technische Plattform zu verweisen und damit andere auszugrenzen.

heitlicher, cross-curricularer und sinnhafter Weise an und unterscheidet sich somit in signifikanter Weise vom in Deutschland vorherrschenden fachspezifischen, monodirektionalen Frontalunterricht im 45-Minuten-Rhythmus.

Diese Vermutung hatten schon andere Wissenschaftler, wie etwa Kafai oder Robertson und Howells, die in ihren Auswertungen zu eigens durchgeführten Projekten beachtliche Befunde lieferten. Doch mangelt es diesen Artikeln, Monographien und Projektdokumentationen aus unserer Sicht erstens an der systematischen Betrachtung von Digital Game Development selbst sowie den sich daraus ergebenden Implikationen zum methodischen Vorgehen, zweitens an der Orientierung an den Bedürfnissen, Wünschen und Forderungen der Heranwachsenden und drittens an einem didaktisch-methodischen Rahmen, der die Vorgehensweisen plausibilisiert.
Die leitende Frage möchten wir demnach wie folgt formulieren:

Wie lässt sich Digital Game Development in Bezug auf Bildung denken und welche Ansatzpunkte müssen für eine Implementierung in ein formelles Lern- und Bildungssetting in Deutschland berücksichtigt werden?

In dieser Fragestellung zeigen sich verschiedene Bezüge, die wir zu deren Beantwortung betrachten müssen. Wenn wir etwas in Bezug auf Bildung denken wollen, so ist deutlich, dass wir uns dazu der Bildung selbst widmen müssen. Der Fokus des Digital Game Development wirft andererseits Fragen zu Produktion und produktionsorientierten Tendenzen, (Digitalen) Medien und insbesondere Digitalen Spielen sowie Entwicklungsprozessen auf. Um Ansatzpunkte für die Implementierung in ein formelles Lern- und Bildungssetting in Deutschland auszuloten, ist es weiterhin notwendig sich zum einem dem Ist-Stand, den aktuellen Entwicklungen im deutschen Schulsystem, zu widmen, zum anderen müssen eben auch die Perspektiven der Beteiligten, also SchülerInnen und LehrerInnen, in den Blick genommen werden. So ergibt sich ein komplexes Netz aus Überlegungen, die zur Beantwortung unserer Frage relevant sind.

2 Elitärer Status von Medien und der Wandel zur partizipativen Medienkultur

Überlegungen zu den Grundlagen der Teilhabe am breiten Medienangebot, an der eigenen Produktion von und mit Medien, sowie der Kommunikation über Medien finden sich schon sehr früh im 20. Jahrhundert. Ausgangspunkt war der elitäre Status der Medien, der durch ein stark ungleiches Verhältnis von einer geringen Anzahl an Produzenten und einer großen Masse von Rezipienten wesentlich charakterisiert war. Nur wenige Personen, beispielsweise der Redakteur einer Lokalzeitung, ein Schriftsteller oder ein Fotograf, verfügten über das notwendige Wissen, Zugang zu den relevanten technischen Mitteln und die Position, Medien zu erstellen und/oder diese zu publizieren. Dieser exklusive Status brachte früh Überlegungen hervor, wie der professionellen medialen Öffentlichkeit, als Summe aller veröffentlichten Werke, zum Beispiel Zeitungen, Bücher und Kunstwerke, aber später auch anderen Massenmedien wie Rundfunk und Fernsehen, eine angemessene Gegenöffentlichkeit zukommen kann.

2.1 Frühe Überlegungen

Erste Überlegungen, den Medien ihren elitären Status zu nehmen, formulierte bereits der sowjetische Schriftsteller, Film- und Kulturtheoretiker Tretjakow in den 1920er Jahren (vgl. Benjamin 1977, zit. n. Schorb 2008, S. 77). Grundlegend sei es, dass Medien der breiten Gesellschaft nicht nur rein rezeptiv zur Verfügung stünden, sondern auch produktiv genutzt werden könnten. Der Ursprung dieser Überlegung entwickelte sich aus Tretjakows Bestreben, immer so nah wie möglich an seinem aktuellen Thema zu agieren und so im Rahmen seiner Berufsausübung lebensweltnahe Texte zu verfassen. In seiner Idee der kontinuierlichen filmischen[2] Dokumentation als Hilfe zur (literarischen) Formulierung gesellschaftlicher Prozesse findet sich der Ausgangspunkt zum Versuch Tretjakows in Zusammenarbeit mit dem sowjetrus-

[2] Film meint in diesem Kontext die Dokumentation per Fotokamera auf einen Negativfilm. Zur benötigten Differenzierung wird in diesem Kapitel der Begriff „Film“ für alle Thematisierungen von Fotografien und der Begriff „Videofilm“ für Bewegtbildaufnahmen genutzt.

sischen Filmemacher Vertow, „Menschen durch die Kamera hindurch zur Beobachtung und Reflexion ihres Alltagshandelns anzuregen, und sie so zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft zu bewegen“ (Schorb 2008, S. 77). Dieses operative Medienkonzept sollte darüber hinaus verhindern, dass Menschen weiterhin Kenntnisse im Umgang mit Medien fehlten und sie zu Analphabeten[3] dieser würden. Ein sinnvoller Vergleich lässt sich hier zu der Formulierung des Malers und Fotografen Moholy-Nagy aus dem Jahr 1932 herstellen:

> „The illiterate of the future will be the person ignorant of the use of the camera as well as the pen“ (zit. n. Stuart 2007, S. 212).

Moholy-Nagy pointiert hier die Unwissenheit, den Analphabetismus und den Unwillen der Bevölkerung, die Medien selbst zu nutzen.

Der deutsche Philosoph Benjamin bezog sich in seinem 1934 erschienenen Aufsatz „Der Autor als Produzent“ sowie auch in dem heute noch bedeutenden Werk „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ auf Tretjakows Prinzip des „operierenden“ Schriftstellers (vgl. Benjamin 2002b [1934], S. 233 sowie Benjamin 2002a [1939], S. 369f). Er manifestiert, dass „die Unterscheidung zwischen Autor und Publikum im Begriff [ist], ihren grundsätzlichen Charakter zu verlieren […] [, sie] […] eine funktionelle, von Fall zu Fall so oder anders verlaufende [wird]“ (ebd.) und fasst die gesamte Problemstellung wie folgt zusammen:

> „Und zwar ist dieser [Produktions-, die Verf.] Apparat um so [sic!] besser, je mehr er Konsumenten der Produktion zuführt, kurz aus Lesern oder aus Zuschauern Mitwirkende zu machen imstande ist“ (Benjamin 2002b [1934], S. 243).

Demnach sei eine breite aktive Beteiligung der Bevölkerung in der Gestaltung der und mit den verfügbaren Medien – in Zusammenhang einer „[…] Befreiung der Produktionsmittel […]“ (ders., S. 238) – förderlich, wie auch Brecht unter dem Schlag-

[3] In Deutschland wurde der Begriff „Alphabetisierung“ überwiegend im Bereich der Erlangung von Computerkenntnissen zu Beginn der 1990er Jahre verwendet. Die Gegebenheiten zu dieser Zeit ließen vermuten, dass jeder seinen eigenen Computer für die Verwendung einrichten sowie programmieren muss und dafür spezielle (Programmier-) Kenntnisse erforderlich sind. Durch aufkommende benutzerfreundlichere Computer und deren Betriebssysteme gelangte der Begriff der Alphabetisierung in den Hintergrund medienpädagogischer Überlegungen (vgl. Luca/Aufenanger 2007, S. 29; siehe auch Abschnitt 2.2.4).

wort „Umfunktionierung“[4] in seiner Veröffentlichung „Der Rundfunk als Kommunikationsapparat – Rede über die Funktion des Rundfunks“ von 1932 postuliert.
Der Dramatiker Brecht, im Übrigen zur Zeit der Entstehung seiner Radiotheorie langjähriger Freund von und im regen Austausch mit Tretjakow (vgl. Mierau 1972, S. 450), fordert mit seinem oben genannten Text eine klare Funktion des Rundfunks. Er kritisiert die alleinige Nutzung des Rundfunks als reinen Distributionsapparat, der lediglich Informationen zuteile (vgl. Brecht 2008 [1932], S. 260). Ihm zufolge sei durch Umfunktionierung zwingend eine zweite Seite hinzuzufügen und damit eine Wandlung des „Distributionsapparat[s] in einen Kommunikationsapparat zu […] [vollziehen]“ (ebd.), die auf eine Auflösung der zugeteilten Rollen von Kommunikator und Rezipient ziele. Der Zuhörer solle sich, nach Brechts Vorstellungen, beteiligen und somit aus seiner isolierten Rezipientenrolle in eine aktive Rolle wechseln. Wenn dann die Zugänglichkeit für alle Bürger gewährleistet sei, hätte der Rundfunk die Aufgabe, diese zu organisieren (vgl. ebd.) und infolgedessen „den Austausch [zu] ermöglichen“ (ders., S. 261) sowie zum „Kommunikationsapparat öffentlichen Lebens […] [zu werden]“ (ders., S. 263).

Anlehnend an das vorhergehend betrachtete Werk Brechts stellte Benjamin in „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ noch tiefergehende Überlegungen an. Die Verhältnisse von Schriftsteller und Rezipient im Gebiet der Literatur, die sowohl Tretjakow als auch Benjamin thematisierten, haben sich über Jahrhunderte hin verändert (vgl. Benjamin 2002a [1939], S. 370). Bei dem seinerzeit (1930) jungen Medium Videofilm hätten sich diese, laut Benjamin wieder am Beispiel des Sowjetrussen Tretjakow, nahezu sofort nach der technischen Möglichkeit – im Zeitraum eines Jahrzehnts – zu wandeln begonnen.

[4] Benjamin bezieht sich in „Der Autor als Produzent“ mehrfach auf Brechts Ideen zur „Umfunktionierung“ der Produktionsformen und -instrumente (vgl. z. B. Benjamin 2002b [1934], S. 238 und S. 243). Dort verweist er jedoch lediglich auf Brechts Überlegungen zum epischen Theater und nicht auf „Der Rundfunk als Kommunikationsapparat“, was vermuten lässt, dass für Benjamin zur Zeit der Entstehung des Artikels „Der Autor als Produzent“ Brechts Aufsatz noch nicht zugänglich war.

An dieser Stelle beginnt Benjamins Adaption auf den Videofilm:

> „Alles das läßt sich ohne weiteres auf den Film übertragen, wo Verschiebungen […] sich im Laufe eines Jahrzehnts vollzogen. Denn in der Praxis des Films […] ist diese Verschiebung stellenweise bereits verwirklicht worden“ (ders., S. 370f).

Zusammengefasst scheint das Verhältnis von Produzierenden und Rezipierenden bei jedem Medium individuell zu sein und sich auch zeitlich anders zu entwickeln. Denken wir heute beispielsweise an Digitale Spiele, so steht einer relativ geringen Anzahl an Produzenten eine enorme Masse an Rezipienten gegenüber. Festzuhalten ist an dieser Stelle jedoch, dass Benjamin bereits Vermutungen zur Teilhabe an der öffentlichen Kommunikation anstellte:

> *„Die Dinge sich räumlich und menschlich »näherzubringen« ist ein genau so leidenschaftliches Anliegen der gegenwärtigen Massen wie es ihre Tendenz einer Überwindung des Einmaligen jeder Gegebenheit durch die Aufnahme von deren Reproduktion ist*“ (ders., S. 357, Hervorh. im Orig.).

Laut Benjamin sei das Bestreben zum Verbreiten von Meinung, Stimmung und Missständen bei jedem vorhanden. Jedoch sei diese Kommunikation erst durch Möglichkeit der (Re-) Produktion denkbar, welche durch eine geringe und damit leicht zu überwindende Hürde zur aktiven Medienteilhabe charakterisiert wäre. Diese sei wiederum nur durch den Wandel des Verhältnisses von Produktion und Rezeption möglich. Hier lässt sich bereits ein erster Gedanke an emanzipierenden Mediengebrauch erahnen, der allerdings durch den Zweiten Weltkrieg und die anschließende Restaurationsphase begründet erst etwa dreißig Jahre später konkret ausformuliert wurde.

Im Rahmen der 1968er Bewegung war es der Schriftsteller Enzensberger, der mit Bezug auf Brecht und Benjamin seine sozialistische Medientheorie[5] „Baukasten zu einer Theorie der Medien“ 1970 veröffentlichte (vgl. Schorb 2008, S. 77). Durch die

[5] Enzensberger verarbeitet mit seiner hier betrachteten Medientheorie nicht nur die emanzipatorische Tradition der Radiokultur Brechts, sondern auch seinen Einfluss der kulturkritischen Frankfurter Schule. Die dort verwendete und von ihm abgelehnte Begrifflichkeit „Kulturindustrie“ nutzt er mit einem anderen Verständnis als „Bewußtseins-Industrie“ (vgl. dazu bspw. Dietschreit, Frank/Heinze-Dietschreit, Barbara (1986): Hans Magnus Enzensberger, S. 49. Stuttgart: Metzler.).

neuen technischen Bedingungen, beispielsweise der einfacheren Möglichkeit Bewegtbilder auf Videofilm aufzunehmen, sei es Enzensberger zufolge möglich, die Medien für sich zu nutzen (vgl. Enzensberger 2008 [1970], S. 264). Hierauf basiert auch die Forderung, aus „Medien-Manipulierten“ „Medien-Manipulateure“ werden zu lassen. Interessant ist für uns insbesondere folgender Gedanke, da sich Enzensberger von einer professionellen Produktion durch isolierte Einzelne distanziert und dieser einen amateurhaften Charakter zuschreibt:

> „Denn die Aussicht darauf, daß mit Hilfe der Medien in Zukunft jeder zum Produzenten werden kann, bliebe unpolitisch und borniert, sofern diese Produktion auf individuelle Bastelei hinausliefe“ (ders., S. 273).

In kollektiven Prozessen jedoch sieht er weitaus größeres Potential für professionelle Produktionen, die jedoch auch strukturiert werden müssten, denn „der richtige Gebrauch der Medien [erfordert und ermöglicht zugleich] Organisation“ (ders., S. 275). Eine erfolgreiche kollaborative Produktion scheint demzufolge ohne Selbstorganisation der Beteiligten unmöglich. Genau wie Benjamin in seinen zuvor betrachteten Arbeiten, setzt auch Enzensberger auf das Bedürfnis jedes Einzelnen zur Teilnahme am gesellschaftlichen Prozess. Ferner fügt er dem hinzu, dass auch ein „Bedürfnis nach neuen Formen der Interaktion, Befreiung von Ignoranz und Unmündigkeit, das Bedürfnis nach Selbstbestimmung“ (ders., S. 277) entstehe.

Aus der Kritik des laut Enzensberger vorherrschenden repressiven Mediengebrauchs entwickelte er die Idee eines emanzipatorischen Mediengebrauchs (siehe Tabelle 1 auf der folgenden Seite).

Tab.1: Unterschiede von repressivem und emanzipatorischem Mediengebrauch

Repressiver Mediengebrauch	**Emanzipatorischer Mediengebrauch**
Zentral gesteuertes Programm	Dezentralisierte Programme
Ein Sender, viele Empfänger	Jeder Empfänger ein potentieller Sender
Immobilisierung isolierter Individuen	Mobilisierung der Massen
Passive Konsumentenhaltung	Interaktion der Teilnehmer, Feedback
Entpolitisierungsprozess	Politischer Lernprozess
Produktion durch Spezialisten	Kollektive Produktion
Kontrolle durch Eigentümer und Bürokraten	Gesellschaftliche Kontrolle durch Selbstorganisation

Quelle: Eigene Darstellung nach Enzensberger 2008 [1970], S. 278.

Die Überlegungen Enzensbergers zum emanzipatorischen Mediengebrauch, die den Empfänger auch zum Sender machen sollen, zeigen eindeutige Parallelen für eine nach dem heutigen Verständnis vorliegende (hier: für den Bereich des nichtkommerziellen Rundfunks zutreffende[6]) partizipative Medienpraxis (siehe Abschnitt 2.2.3).

Der Erziehungswissenschaftler Baacke unterstützte 1973 die Forderung von Enzensberger aus dem Jahr 1970, dass aus „Medien-Manipulierten“ „Medien-Manipulateure“ sowie die emanzipatorischen Möglichkeiten der Medien nutzbar gemacht werden sollen (vgl. Enzensberger 2008, S. 278). Weiterhin schätzte er die Medien als besonders geeignet für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz ein. Er stellt darüber hinaus fest, dass „Sprache […] die Variation vorhandener Sinnmuster [befördert]“ (Baacke 1973, S. 260) und darüber hinaus die Möglichkeit biete,

[6] Für weitergehende Informationen zum Thema „Differenz von Partizipation und Hörerbeteiligung“ im Rundfunk siehe: Neumann-Braun, Klaus (2000): Wo jeder was zu sagen hat… oder Formen der Rezipientenbeteiligung an der Radiokommunikation - ein Fallbeispiel zur Einführung in zentrale medien- und kommunikationssoziologische Fragestellungen. In: Neumann-Braun, Klaus/ Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Medien- und Kommunikationssoziologie. Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 9-28.

von der Norm Abweichendes auch als solches zu erkennen (vgl. ders., S. 261). Diese Charakteristika ließen sich dann ohne Weiteres übertragen, da die „Struktur der Sprache […] [der] Kompetenz des Menschen zu variablen und innovativen Verhaltensweisen entspricht“ (ebd.). Genannte Prinzipien menschlichen Handelns böten Baacke zufolge besonderes Potential für den pädagogischen Bereich, denn „Kommunikationsbeziehungen determinieren den Menschen nicht im Sinne einer Unterwerfung, vielmehr können gerade sie dazu dienen, Unterwerfung aufzuheben“ (ders., S. 254). Im Bildungskontext könnten außerdem positive Veränderungen für das organisierte soziale Lernen erwartet werden, wenn dieses „kommunikativ verlässlich und entlastend […] [ist und dabei] dem Menschen aber nicht die Nutzung seiner Kompetenzen […] [vorenthält]“ (ders., S. 272).

Insbesondere den bewahrpädagogischen Haltungen der 1950er und 1960er Jahre wurde durch die neuesten Überlegungen Enzensbergers zum emanzipatorischen Mediengebrauch und Baackes zur kommunikativen Kompetenz in den 1970er Jahren kritisch begegnet. Später stellt Baacke die Begrifflichkeit „Medienkompetenz“ als Lernaufgabe unter diesen Gesichtspunkten neu auf, die hier der Vollständigkeit halber kurz gefasst wird[7]. Baacke begreife diese nach Hugger (2008) als „systemische Ausdifferenzierung von kommunikativer Kompetenz“ (S. 93), da Kommunikationsstrukturen durch insbesondere technische Fortschritte ständigen Veränderungen ausgesetzt seien und „wir uns kommunikativ-handelnd auch mit Medien ausdrücken (müssen)“ (ders., S. 94). Baacke operationalisiert Medienkompetenz in vier Dimensionen – Medienkritik und Medienkunde als Vermittlungsdimensionen sowie Mediennutzung und Mediengestaltung als Handlungsdimensionen (vgl. Baacke 1999, S. 31f). Die Medienkritik beinhaltet das analytisch angemessene Erfassen problematischer Gesellschaftsprozesse, die reflexive Anwendung dieses analytischen Wissens auf sich selbst und das eigene Handeln sowie die ethische Verortung dessen (vgl. ebd.). Medienkunde enthalte nach Baacke zwei Aspekte: „die informative Dimension umfasst klassische Wissensbestände“ (ebd.) und „die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint die [Bedien-, die Verf.] Fähigkeit“ (ebd.).

[7] Bereits in seiner Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ benutzte Baacke 1973 diese beschreibenden Kompetenzterme ohne dabei jedoch explizit die Begrifflichkeit „Medienkompetenz“ zu erwähnen (vgl. Baacke 1973).

Medienkritik und -kunde umfassen dem Medienwissenschaftler zufolge, „die Dimension der Vermittlung“ (ebd.). Die „Dimension der Zielorientierung“ (ebd.) verortet er in Mediennutzung und -gestaltung. Ersteres als rezeptiv-anwendende bzw. interaktiv-anbietende Nutzung, zweiteres als innovative bzw. kreative Gestaltung. Diese vier Dimensionen lassen bereits erkennen, dass es im Rahmen der Begrifflichkeit nicht allein um den kompetenten Umgang mit den Medien geht, sondern auch weitere wichtige Aspekte beleuchtet werden, wie zum Beispiel der kritische Umgang mit der (eigenen) Medienwelt.

2.2 Der Schritt zur partizipativen Medienkultur

Die bisher thematisierten umfangreichen Überlegungen gehen zusammenfassend alle von der Grundfrage aus, wie aus passiven Rezipienten aktive Produzenten werden können und eine damit verbundene Partizipation an der öffentlichen Kommunikation, vielfältige Kompetenzentwicklungen aber auch gleichermaßen Reflexionen des eigenen Handelns stattfinden könnten.

2.2.1 Handlungsorientierte Medienpädagogik und Partizipation

In Deutschland entwickelte sich ausgehend von diesen Grundgedanken die handlungsorientierte Medienpädagogik, die vorwiegend partizipatorische Zielstellungen hat (vgl. Schorb 2008, S. 78). Hinzugezogen wurden noch Positionen der Reformpädagogik, „insbesondere das Prinzip des handelnden Lernens“ (ebd.) von Dewey (siehe dazu ausführlich Abschnitt 3.2.2) unter der Begrifflichkeit „learning by doing“. Gemeint sei damit „die Aneignung der Wirklichkeit in tätiger Auseinandersetzung mit dieser“ (ebd.), welche ganz dem Sinne des handlungsorientierten Ansatzes entspricht und beispielsweise die Zielsetzungen wie kommunikative Kompetenz unterstützt. Jene wiederum sieht unter anderem Schorb (2008) als Grundlage einer persönlichen Teilhabe an der öffentlichen Kommunikation:

> „Kommunikative Kompetenz als Fähigkeit deren Erreichen im pädagogischen Prozess angeleitet wird, manifestiert sich in Partizipation an gesellschaftlicher Kommunikation. Partizipation im Sinne von Verstehen, von Eingreifen in und

> Mitgestalten von gesellschaftlichen Prozessen, muss heute in einer Zeit, in der gesellschaftliche Kommunikation primär mit und über Medien geschieht, die Fähigkeit umfassen, sich der verfügbaren Medien kompetent und nach Maßgabe der eigenen Interessen zu bedienen“ (S. 78).

An dieser Stelle setzt auch das Konzept der aktiven Medienarbeit an, welche „die Vermittlung aktiver und selbsttätiger Nutzung von Medien“ (ebd.) fördert und damit die Möglichkeit bietet, dass gewonnene Erkenntnisse aktiv von sich aus zur kreativen Nutzung und reflexiven Verarbeitung gebraucht werden. Auf dem übergeordneten Ziel, der Vermittlung von Medienkompetenz, fußen die medienpädagogischen Bemühungen der aktiven Medienarbeit (vgl. Schell 2005, S. 12).

2.2.2 Medienbildung und Medienkompetenz

An dieser Stelle soll der Begriff der Medienbildung Aufmerksamkeit finden, da es oft zu Verwechslungen oder gar Vermischungen mit der Begrifflichkeit Medienkompetenz kommt und derzeit sehr grundlegende Differenzen im Verständnis vorhanden sind. Schorb sieht beispielsweise Medienbildung in ihrer Bedeutung und Entstehung als Infragestellung der Medienkompetenz (vgl. Fromme/Jörissen 2010, S. 46), was laut Fromme und Jörissen vermutlich auf unterschiedlichen Interpretationen früher Verschriftlichungen zur Medienbildung zurückgeht (vgl. ebd.). Different dazu ist aber auch die hier unterstützte Auffassung vertreten, dass beide Konzepte von Grundsatz aus „verschiedene Probleme und Sachverhalte […] [thematisieren und somit als] inkommensurabel bezeichne[t] […] [werden können,] [d]as heißt […] ohne gemeinsames Maß und insofern gar nicht direkt miteinander vergleichbar [sind]“ (dies., S. 46f). Auf diesem basierend verstehe Medienbildung, hier dem aktuell benötigten Verständnis geschuldet ein wenig vorgegriffen (siehe Abschnitt 3.2.1), den begriffsinternen Term Bildung „als qualitativ-empirisch rekonstruierbare[n] *Prozess* der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (dies., S. 50, Hervorh. im Orig.), der dadurch gekennzeichnet sei, dass Bildung „nicht anhand *externer* Maßstäbe (Output, Qualifikation, Kompetenz etc.) gemessen wird“ (ebd.). Anders gesagt, fokussiere im Gegensatz zum Kompetenzbegriff, der einen Zustand bzw. Status „von sozialisatorisch erworbenen oder pädagogisch angestrebten Fähigkeiten und Fertig-

keiten“ (dies., S. 52) beschreibt, der in der Medienbildung aufgegriffene Bildungsbegriff auf die Prozessorientiertheit. Aufgrund dieser Einordnung von Bildung wird auch das aktuelle Verständnis des Begriffes Medienbildung greifbar:

> „Der Ausdruck Medienbildung wird im medienpädagogischen Diskurs bisweilen verwendet, um Ergebnisse individueller Lernprozesse bzw. medienpädagogischer Organisation medienbezogenen Lernens zu bezeichnen“ (dies., S. 51).

Dass die beiden Konzepte Medienkompetenz und Medienbildung trotz grundlegender Differenzen in der Praxis oft einhergingen, ist an dieser Stelle natürlich zu erwähnen (vgl. ebd.). Daraus ergäben sich des Öfteren „fruchtbare Anschlüsse“ (dies., S. 52) zum Beispiel in medienpädagogischen Projekten, die jedoch überwiegend den Status einer „lose[n] Kopplung“ (ebd.) innehätten und somit zu keinem Zeitpunkt eine stringente Verbindung (von Medienkompetenz und Medienbildung) darstellten (vgl. ebd.).

2.2.3 Partizipation und Participatory Culture

Die Konzepte Medienkompetenz und Medienbildung stellen übergeordnet klar heraus, dass die Fähigkeit eines kritischen und reflexiven Medienumgangs in einer zunehmend durch mediale Kommunikation geprägten Öffentlichkeit sehr wichtig sei. Immer mehr Menschen nutzen die neuen Medien um zu kommunizieren und sich zu artikulieren. Die Studie „Teen Content Creators and Consumers“ von Lenhart und Madden hat diesbezüglich exemplarisch herausgestellt, dass im Jahr 2005 bereits mehr als die Hälfte aller US-amerikanischen Teenager selbstständig Medieninhalte erstellt hätte (vgl. Lenhart/Madden 2005, S. 2) und unterstreicht damit die Tendenz der Entwicklung des Wandels vom Rezipienten zum Produzierenden und den Verlust des elitären Status der Medien. Jörissen und Marotzki (2009) beschreiben diese Entwicklung von der „passive[n] Konsumentenrolle […] [heraus zu einem] aktive[n] Teilnehmer an einem Netzwerk“ (S. 184) explizit auf den Internetnutzer bezogen als Wandel vom „klassische[n] Nutzer […] zum sogenannten ‚Produser‘ (also User *plus*

Producer)“ (ebd.)[8]. Der Nutzer werde hier jedoch auch gleichzeitig zum Produzenten, sozusagen dem produzierenden Nutzer. Damit verbunden sei auch eine Zugehörigkeit des Produzierenden zum Bestand medialer Alltagspraxen (vgl. Jörissen/ Marotzki 2008, S. 209).

Lenharts und Maddens Arbeit stellte darüber hinaus fest, dass ein Drittel der Befragten, die das Internet nutzen, ihre erstellten Inhalte, wie zum Beispiel Fotos, Texte und Videos anschließend im Internet zur Verfügung gestellt hätte (vgl. Lenhart/ Madden 2005, S. 2). Die Studie bildet auch den Ausgangspunkt für die Überlegungen zur Teilhabe an der öffentlichen Kommunikation von Jenkins – Medienwissenschaftler, Professor für Communication, Journalism, and Cinematic Arts an der University of Southern California und bis vor kurzem Direktor des MIT Comparative Media Studies Programms (vgl. Jenkins 2011). In ihrer Ausarbeitung „Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century“ sprechen Jenkins et al. (2006) von einer Wandlung der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen. Vor allem über das Internet[9] organisierten sich heute Fan- und Interessensgemeinschaften, in denen oft auch partizipative und produktive Formen der Auseinandersetzung mit Digitalen Medien anzutreffen seien. Jenkins et al. beschreiben diese partizipativen Kulturen wie folgt:

> „A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices“ (Jenkins et al. 2006, S. 3).

Erstens seien die partizipativen Kulturen demnach durch eine geringe Einstiegshürde für (künstlerischen) Ausdruck und soziales Engagement gekennzeichnet. Diese niederschwellige Teilhabe werde meist durch intuitive, leicht bedienbare Werkzeuge, Programme und Anwendungen erreicht, welche zum Ende der 1990er Jahre die „aktive Partizipation im Internet […] zu einem Massenphänomen [machten]“ (Jöris-

[8] Die Formulierung Produser kann auf Tofflers Überlegungen zum „Prosument“ (= zu Produser adäquate Wortschöpfung aus Produzent und Konsument) in seinem Buch „The Third Wave“ zurückgeführt werden. Siehe dazu: Toffler, Alvin (1980): The Third Wave. London: Collins.

[9] Die ursprüngliche Konzeption des WWW sah einen freien partizipativen Zugang vor, der besonders in der Anfangsphase der Browserentwicklung jedoch nur ansatzweise dieser entsprach. Lediglich im Bereich der Eingabe von Web-Adressen und des Klickens von Hyperlinks war eine interaktive Nutzung möglich (vgl. Jörissen/Marotzki 2008, S. 207).

sen/Marotzki 2009, S. 183). Speziell Interface-Elemente ermöglichten „eine interaktive dynamische Veränderung von Inhalten und auch Verweisen (Links)“ (ebd.). tuelle Internetportale seien meist in der Form gestaltet, dass sie ohne viel Hintergrundwissen und lange Übungsphasen genutzt werden könnten. Beispielsweise ermöglichten „insbesondere […] Online-Communitys […] ein hohes Maß an Partizipation bei verhältnismäßig geringen Anforderungen an technische Fähigkeiten“ (Jöris-(Jörissen/Marotzki 2008, S. 207). Jörissen und Marotzki verweisen an dieser Stelle exemplarisch auf die in Wikis genutzte Systematik, welche „sich durch eine sehr einfach zu bedienende Benutzeroberfläche auszeichnet“ (dies., S. 208). Sie begründen dies unter anderem durch den Aspekt, dass zur Beteiligung in Form von Erstellung neuer bzw. Veränderung bereits vorhandener Inhalte am Beispiel Wikipedia nicht einmal eine Anmeldung auf der Internetplattform notwendig sei (vgl. ebd.).

Zweitens böten partizipative Kulturen einen hohen Grad der Unterstützung und Motivation zur Erstellung und Verbreitung eigener erstellter Inhalte. Realisiert werde die Hilfe zum Beispiel durch die oben genannte intuitive Bedienbarkeit der Anwendungen, aber auch mittels Unterstützung durch erfahrene Mitglieder der Gemeinschaft in Form von tutorieller Anleitung. Diese könnten exemplarisch als Rückmeldungen auf Fragen zur Bedienung in Foren, die wiederum später auch durch alleinige Betrachtung der früher erstellten Beiträge und Diskussionen schneller Hilfe böten, aber auch direkt durch Text- und Videochats ermöglicht werden. Besonders relevant ist neben der Erstellung der Inhalte aber deren Verbreitung (=sharing). Bekanntlich fänden heute „Dienste massenhafte Verbreitung […], die auf dem Tausch oder dem Mitteilen von kulturellen Objekten im weitesten Sinne basieren“ (dies., S. 209).

Diese träten in Communitys in Gestalt von Bookmark-[10], Foto- und Video-Sharing auf (vgl. ebd.) und böten schon aktuell vielerlei Möglichkeiten, diese Inhalte zu verbreiten. Mittlerweile hat sich auch die Anzahl der Anwendungen und Dienste stark erhöht. Darüber hinaus bieten diese aufgrund technischer netzbasierter Neuerungen Verknüpfungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel das Anzeigen eines bei Anbieter „A“

[10] Bookmark ist der international geläufige Begriff für digitale „Lesezeichen“. In Form von Hyperlinks wird in diesen der Verweis zur gewünschten Internetseite gespeichert und kann auf Wunsch mit Namen, Beschreibungen und Schlagwörtern ergänzt werden.