



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 57, Nr. 4, 2019
doi: 10.21243/mi-02-19-01
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Lernen mit Kopf, Herz und Handy. Zum Forschungsstand zu Emotionen (in) der Medienbildung

Thomas Knaus

Nastasja Bohnet

In diesem Beitrag wird das Verhältnis von Emotion und Medien aus medienpädagogischer Perspektive beleuchtet. Nach einer Einführung in das interdisziplinäre Forschungsfeld, das Bezüge zur Erziehungswissenschaft, Medienpsychologie, Medienrezeptionsforschung sowie zu den Kommunikations- und Medienwissenschaften aufweist, wird die Bedeutung von Medien als emotionalisierenden Lernobjekten, Lehrmedien und Lernwerkzeugen analysiert und mit ausgewählten Beispielen ergänzt. Denn der didaktische Einsatz digitaler Medien wie Tablets oder eigener Smartphones birgt das Potenzial, über emotionalisierende Lerninhalte und Lernhandlungen Reflexionsprozesse anzustoßen

sowie handlungsorientiertes Lernen zu fördern. So können Lehrmedien mit Lebensweltbezug, Aktive Medienarbeit sowie interaktionistisch-konstruktivistische Arbeitsmethoden in Bildungskontexten Schülerinnen, Schüler und Studierende aktivieren sowie ihr Kompetenzerleben und ihre soziale Eingebundenheit fördern.

Learning with Head, Heart and Hand-Held Device. On the Current State of Research on Emotions in Media Education and Mediadidactic Theories for Educational Contexts – This article introduces an interdisciplinary area of research at the nexus of education science, media psychology, studies on media reception, communication studies and media studies. In order to shed more light on the relationship between emotions and media from the perspective of media education, the article scrutinizes the relevance of media as learning objects, teaching media and learning tools, all of which stimulate emotions. Examples from educational practice help to demonstrate this emotionalizing effect of media. They demonstrate how the use of digital media –like tablets or mobile phones – in educational contexts draws on emotional educational content and how educational practices might stimulate reflective processes as well as action-oriented learning. By using interactionist and constructivist theories to teach media with a connection to everyday life, active media work and working methods might serve to activate learners as these media help them to experience their competencies first hand and support their social integration in learning groups.

„Nur das, was den Menschen in der Gemeinkraft der Menschennatur, d. h. als Herz, Geist und Hand ergreift, nur das ist für ihn wirklich wahrhaft und naturgemäß bildend; alles, was ihn nicht in der Gemeinschaft seines Wesens ergreift, ergreift ihn nicht naturgemäß und ist für ihn, im ganzen Umfang des Wortes, nicht menschlich bildend.“ (Pestalozzi 1946 [1826]: 336)

o. Zur Einführung: Medienbildung – eine emotionale Geschichte

Die Diskussionen um den als „Digitalisierung“ bezeichneten digitalen Wandel und seine Bedeutung für Bildungs- und Lernkontexte sowie die Medienbildung werden mitunter sehr emotional geführt: Die Auffassungen reichen von euphorischen Visionen (vgl. u. a. Dräger/Müller-Eiselt 2015) bis hin zu kulturkritischen, bewahrpädagogischen oder sogar angstschürenden und populistischen Positionen – Titel wie „Cyberkrank“, „Digitale Demenz“ oder „Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt“ belegen dies eindrucksvoll. Ohne selbst solchen Emotionalisierungen zu folgen, nimmt dieser Beitrag eine *kritisch-optimistische* und *didaktisch-pragmatische* Position ein: Medienpädagogische Praxis sowie der didaktische und handlungsorientierte Einsatz (digitaler) Medien in Bildungseinrichtungen bergen das Potenzial, Emotionen bei Lernenden zu wecken – sie zur Reflexion eigener (Medien-)Erfahrungen zu bewegen, zum Nachdenken anzuregen, für aktuelle Fragen und Lerngegenstände zu begeistern und selbst aktiv werden zu lassen sowie durch lebensweltnahen und handlungsorientierten Unterricht an ihre individuellen Erfahrungen anzuknüpfen.

Neben diesen Potenzialen bergen die aktuellen medialen, technischen und technologischen Entwicklungen jedoch auch Herausforderungen. Diese zu meistern, erfordert Wissen und Können, das nicht zuletzt durch die kritische Reflexion des eigenen Medienhandelns erworben wird (vgl. Kapitel 5). Dieses Wissen und Können entsteht nicht durch „Medienschonung“, sondern durch das Sammeln von *Medienerfahrungen* (Schmidt 2000: 150) – auch in Schule und Hochschule. Und da Erfahrungen stets subjektiv sind, gehören (digitale) Medien nicht nur in die Hände von Lehrenden (mit dem Ziel der didaktischen Verbesserung von Unterricht und Seminar, vgl. Kapitel 2), sondern auch und gerade in die Hände der Lernenden – der Kinder und Jugendlichen (Kapitel 3). Denn in der Lebenswelt der Schülerinnen, Schüler und Studierenden ist das Handy – das eigene Smartphone – längst eine „Herzensangelegenheit“. Diese emotionale Verbindung zum Smartphone und anderen Medien sowie zu (Social Media-)Plattformen, die mediale Inhalte bereitstellen und den Zusammenschluss von *Communities of Practice* ermöglichen (vgl. Knaus 2016), ist auch für Bildungs- und Lernkontexte nutzbar: einerseits, indem Medienangebote Motivation, Interesse und Commitment für einen Lerngegenstand ermöglichen und Perspektivwechsel, Umdenken und Neudenken befördern können (Kapitel 2) sowie indem durch aktive und kreativ-schöpferische Lernhandlungen (wie Mediengestaltung) Selbstwirksamkeitserfahrungen angeboten und selbstbestimmte, anknüpfbare und nachhaltige Bildungs- und Lernprozesse gefördert werden können (Kapitel 3) und sich Lernende auch interaktionistisch vernetzen können (Kapitel 4). Andererseits sind

das reflektierte Medienerleben und Medienhandeln auch wesentliche Momente von Medienkunde und Medienkritik und damit zentrale Bestandteile eines „Lernens *über* Medien“ und der Förderung von Medienkompetenz (Kapitel 5).

1. Forschungsstand zu Emotion und Medien

Wie das Feld „der“ Medienforschung selbst ist auch die Forschungslage zu Emotionen sehr heterogen: Aufgrund unterschiedlicher Forschungsschwerpunkte, Erkenntnisinteressen und Bezugsdisziplinen findet sich weder eine disziplinübergreifende Definition des *Emotions*- noch des *Medienbegriffs* (vgl. Höfer 2013: 21; Knaus 2009: 49–58). Die Herausforderung besteht daher darin, das Verhältnis gleich zweier heterogener Begriffe zu umreißen. Das kann unseres Erachtens nur gelingen, wenn eine bestimmte disziplinäre Perspektive eingenommen wird. Diese Perspektive soll vorwiegend das interdisziplinäre Forschungs- und Praxisfeld der *Medienpädagogik* sein, in dem Anknüpfungen zum Themenfeld *Emotionen* in vielfältiger Weise bestehen: Emotionen sind ein Gegenstand in der Bildungsphilosophie und Erziehungswissenschaft (vgl. Kapitel 1.1), werden in den Kommunikations- und Medienwissenschaften sowie der Medienwirkungsforschung thematisiert (vgl. Kapitel 1.2) und berühren über Bezüge zur pädagogischen Psychologie die *Mediendidaktik* (Kapitel 2, 3 und 4) – eines der zentralen Arbeits- und Forschungsfelder der Medienpädagogik, in deren Richtung der aktuelle Forschungsstand hin entfaltet und um ausgewählte praktische Beispiele ergänzt wird.¹

1.1 Emotionen aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen (Medien-)Pädagogik

Das Verständnis von Emotionen und ihre Bedeutung, die sie im Vergleich zum immer wieder postulierten „Gegenspieler“ – der Vernunft – einnehmen, ist philosophiegeschichtlich ein Auf und Ab: Während noch in der antiken griechischen Philosophie der Ursprung aller Reflexion in der Emotion angesiedelt wurde – nämlich dem Staunen bzw. der Verwunderung gegenüber dem Erleben von etwas Unerwartetem (vgl. Breinbauer 2019: 47) –, erfuhr die Emotion in der Moderne eine Abwertung zum subjektiven und mitunter auch irrationalen Zustand, den es zugunsten der Vernunft zu unterdrücken galt. Dies begründeten logozentrische Wissenschaftskulturen mit dem *Leib-Seele-Dualismus* und die Aufklärung mit dem Menschenbild des *vernunftbegabten* Menschen. Zwar finden sich zu allen Zeiten auch philosophische Denker, die dieser Gefühlsvergessenheit entgegensteuern und für Ganzheitlichkeit eintreten, dennoch setzt sich die Entgegensetzung von Rationalität und Gefühl bis heute in unserem Denken fort.

Auch aktuell wird der Stellenwert von Emotionen – insbesondere in *pädagogischen* Kontexten – sehr unterschiedlich bewertet: Es scheint fast, als werde „innerhalb der Grundlagen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung [...] Emotionen kein konstruktiver Wert beigemessen“ (Huber/Krause 2017: 1). So fragt Ines Maria Breinbauer mit Hinweis auf bildungswissenschaftliche Studien zu einzelnen Gefühlen und Emotionen, wie Ekel, pädagogischer Liebe, Scham und Leidenschaften, ob ein solcher Wert überhaupt

hergestellt werden kann, da eine generalisierende Analyse aufgrund der Vielschichtigkeit von Emotionen nur schwer gelingt (vgl. Breinbauer 2018: 43). Sabine Krause und Matthias Huber erklären diese bis heute nur partiell bearbeitete Leerstelle auch disziplin-*politisch*: Im Zuge des Kampfes um Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaften wurden Abgrenzungen durch „vermeintlich disziplinfremde Konzeptionen – zu denen die Emotionen gezählt wurden“ – vorangetrieben (Huber/Krause 2017: 2).

In jüngerer Zeit lässt sich zunehmend ein multi- und interdisziplinäres Aufeinanderzubewegen beobachten, da viele Antworten auf aktuelle Fragen „zwischen den Laternen“ der etablierten Disziplinen zu finden sind (vgl. von Weizsäcker 1971). Und doch fremdeln Forschende aus den Erziehungswissenschaften mit dem Themenfeld Gefühle und Emotion weiterhin, da für sie die Begriffe *Bildung* und *Lernen* keine Synonyme sind und einige von ihnen die gezielte Beeinflussung emotionaler Bedingungsfaktoren im Dienste von Lern- und Bildungsprozessen mit Skepsis betrachten. Dies gilt mitunter auch für die Bereitstellung oder Gestaltung förderlicher Lernatmosphären (vgl. u. a. Hascher 2004; Hascher 2005) – immerhin stellen Gefühle und Emotionen den letzten Rückzugsort von Humanität dar, dessen immer präziseres Ausleuchten mit dem Ziel eines „besseren“ (pädagogischen) Verfügungens über den Menschen auch diesen *instrumentalisiert* (vgl. Klika 2004: 19; Breinbauer 2018: 44). Fraglich ist überdies, inwiefern gezielte Emotionssteuerung von den zu motivierenden bzw. zu steuernden Lernenden durchschaut und abgewehrt wird oder zur Ab-

stumpfung führen könnte – bezüglich des gezielten Einsatzes von Emotionen in den Medien und der Werbung gibt es Hinweise auf diese Effekte (vgl. Kapitel 1.2). Da jedoch erstens – dem Eingangszitat von Johann Heinrich Pestalozzi folgend – eine ganzheitliche Menschenbildung das Ziel aller Erziehungs- und Sozialisationsprozesse sein sollte und der Mensch niemals nur Geistwesen ist und zweitens Gefühle und Emotionen auch in Bildungseinrichtungen allgegenwärtig sind – etwa die Neugier des experimentierenden Schülers oder der forschenden Promovierenden, die Angst eines Prüflings, die Freude oder der Stolz über gute Leistungen oder auch die Wut über eine ungerechte Bewertung, halten wir eine erziehungswissenschaftliche Befassung mit dem Themenfeld Emotionen trotz der benannten Bedenken für geboten.

1.2 Emotionen aus Sicht der Medienpsychologie, Medienrezeptionsforschung und den Kommunikations- und Medienwissenschaften

Emotionen scheinen aufgrund ihres starken Bezugs zur Körperlichkeit auf den ersten Blick auf reale und unvermittelte Situationen beschränkt, nach den kognitiven Emotionstheorien differieren reale und *medial* erzeugte Emotionen aber kaum: So sind beispielsweise auch medial erzeugte Emotionen Ergebnis eines (oft unbewussten) subjektiven Bewertungsprozesses (vgl. Schramm/Wirth 2006: 29; Reißmann/Hartung/Böhm 2013). Hierbei werden die wahrgenommenen medialen Objekte, Ereignisse und Situationen hinsichtlich ihrer Neuartigkeit, Angenehmheit, Zieldienlichkeit, Bewältigbarkeit und Normverträglichkeit geprüft (vgl. Man-

gold/Unz/Winterhoff-Spurk 2001). Unterschieden wird dabei in *Ego*-Emotionen („Kommotionen“) und *Mit*-Emotionen („Sozio-Emotionen“) – je nachdem, ob die eigene Einschätzung vordergründig den Bezug zur eigenen Person oder zur Medienperson herstellt (vgl. Bente/Vorderer 1997; Scherer 1998; Schramm/Wirth 2006). Da sich Emotionen, die bei der Rezeption von Medien entstehen, nicht grundlegend von denen in nichtmedialen Alltagssituationen unterscheiden, stellen wir der knappen Zusammenfassung des Forschungsstands zu Emotionen in den Kommunikations- und Medienwissenschaften wesentliche emotionspsychologische Grundlagen voran. Insbesondere ein Blick in die kognitiven Emotionstheorien – darunter die Appraisal-Theorien – erscheint für die Verortung von Emotionen im Rahmen der Medienrezeption weiterführend.

Appraisal-Theorien halten kognitive Attributionen oder Einschätzungsprozesse (sog. *Appraisals*) ursächlich für die Entstehung von Emotionen, so auch bei solchen Emotionen, die durch mediale Inhalte ausgelöst werden. Richard Lazarus geht davon aus, dass durch primäre Situationsbewertungen (*Primary Appraisals*) die Implikationen der verarbeiteten Information für das eigene Wohlergehen (Zielrelevanz, Zielstimmigkeit und die Art der Ich-Beteiligung) eingeschätzt werden, und sekundäre Situationsbewertungen (*Secondary Appraisals*) die eigenen Möglichkeiten der Bewältigung (Verantwortlichkeit, Bewältigungspotenzial und Zukunftserwartung) zum Gegenstand haben (vgl. Lazarus 1991). Ob in einer Situation eine Emotion ausgelöst wird, hängt demnach von der

subjektiven Einschätzung ab; so löst etwa ein in der Zukunft liegendes hinderliches Ereignis Angst aus, wenn die individuellen Ressourcen als eher unzureichend für dessen Bewältigung eingeschätzt werden (vgl. Schramm/Wirth 2006: 28).

Bezüglich der *Medienrezeption* werden drei Arten von emotionalen Prozessen unterschieden: die Emotionsinduktion, die emotionale Ansteckung und die Empathie (vgl. Scherer 1998). Bei der *Emotionsinduktion* löst ein Objekt, ein Ereignis oder eine Situation beim Rezipienten aufgrund seiner persönlichen Ziele und Werte eine Emotion aus, deren Vermittlung im Medium ursprünglich nicht intendiert war – wie etwa die Aussage einer Politikerin oder eines Politikers in den Nachrichten, die beim Zuschauenden Ärger, Widerwillen oder Wut auslöst. Bei einer *emotionalen Ansteckung* übernehmen Rezipienten das emotionale Ausdrucksverhalten der (realen oder fiktionalen) Medienperson – das kann auch geschehen, wenn die Hintergründe für den Emotionsausdruck der Medienperson unklar bleiben. Beim Empfinden von *Empathie* sind die Rezipierenden von dem Ereignis, das die Emotion der Medienperson ausgelöst hatte, selbst meist nicht betroffen. Dennoch können sie die vermutlich zugrundeliegenden Bewertungen (bzw. Appraisal-Schritte), die bei der Medienperson die gezeigte Emotion hervorruft, nachempfinden. Sympathie für die Medienperson evoziert meist symmetrische Mit-Emotionen, wie Mitleid; Antipathie dagegen meist asymmetrische Mit-Emotionen, wie Schadenfreude (vgl. Schramm/Wirth 2006: 30). Insbesondere Medieninhalte mit menschlichen Akteurinnen und Akteuren nutzen

das Gesicht und Körperbewegungen beziehungsweise Mimik und Gestik als „wichtigste Projektionsfläche von und für Emotionen“ (Schmidt 2005: 32 f.).

Emotionen evozieren aber nicht nur unmittelbare Rezeptions- und Wirkungsphänomene, sondern können außerdem auch mittelbare Einflussfaktoren anderer Medienwirkungen sein: etwa in Anbetracht des Persuasionspotenzials von Medien (vgl. Schramm/Wirth 2006: 41 f.) oder der Bedeutung von Emotionen für *Erinnerungsprozesse* oder den *Wissenserwerb*. Für den Bildungs- und Lehr-Lern-Kontext sind Studien zu Emotionen besonders interessant, wenn sie sich mit den Auswirkungen auf die Erinnerungsfähigkeit und den Wissenserwerb befassen. Zahlreiche dieser emotionspsychologischen Studien betrachten medienvermittelte Emotionen aus einer Erregungsperspektive, das heißt Emotionen lösen eine Erregung aus, die die Erinnerung beeinflusst (vgl. Levine/Pizarro 2004): So können Geschichten (vgl. Burke/Heuer/Reisberg 1992; Schmidt 2003) oder Fotos (vgl. Safer/Christianson/Autry/Österlund 1998), die starke Emotionen beim Rezipienten hervorrufen, besser erinnert werden als mediale Artefakte, die lediglich als „neutral“ empfunden werden. Dies gilt auch für emotionalisierende medienvermittelte Ereignisse (vgl. Klauer 2004). Eine besondere Kategorie hierbei sind traumatische Ereignisse von nationaler oder globaler Bedeutung, wie die Explosion der Raumfähre Challenger im Jahr 1986 oder der Terroranschlag auf die Twin Towers in New York im Jahr 2001 (zum Phänomen *Flashbulb Memories* vgl. Brown/Kulik 1977; Christianson 1992) – fast alle Men-

schen können sich erinnern, wo sie waren und mit wem sie die verstörenden Bilder erlebten. Bei der medialen Rezeption – beispielsweise von Fernsehnachrichten – ist nicht zuletzt auch die eigene Stimmung der Rezipientinnen und Rezipienten relevant. Erwartungsgemäß verbessert eine positive Stimmung die Erinnerungsfähigkeit, während eine negative Stimmung die Erinnerung tendenziell verschlechtert (vgl. Staab 1996).

Der Kommunikationswissenschaftler Siegfried J. Schmidt geht von ähnlichen mittelbaren Wirkweisen aus: In Anlehnung an Luc Ciompi und Gerhard Roth bestimmt er Emotionen hinsichtlich ihrer Funktion als die „entscheidenden Energielieferanten und Motivatoren aller kognitiven wie kommunikativen Dynamik [...] im Hinblick auf Aufmerksamkeit und Erinnerung [...], auf Denkkontinuität und Hierarchisierung der Denkinhalte und als Reduktoren von Komplexität“ (Schmidt 2005: 26). Wie lange und wie intensiv sich Individuen mit einem bestimmten Gegenstand – medial oder real – beschäftigen, hängt also davon ab, ob er das Individuum emotional berührt und wie stark er dies tut. In der Werbe- und Filmbranche gelten Emotionen daher als wesentliches „Instrument“, um Aufmerksamkeit, Interesse und Involvement der Zuschauenden zu erlangen – wie die Rezeptions- und Medienwirkungsforschung bestätigt (vgl. u. a. Schmidt 2005: 35).

Für Bildungs- und Lehr-Lern-Kontexte gilt jedoch zu bedenken, dass selbst wenn mediale Darstellungen, die eine bestimmte emotionale Erregung hervorrufen, eine intensivere Memorierung des Lerninhalts erzielen, diese in pädagogischen Kontexten natür-

lich noch lange nicht sinnvoll sein müssen. Gerade im Zusammenhang mit der *Instrumentalisierung* von Emotionen – sowohl im Kontext von Werbung als auch im Bildungs- und Lehr-Lernkontext (Kapitel 1.1) – drängen sich bisher noch ungeklärte Fragen auf: Wie reagieren Menschen auf die Zunahme von Emotionsregulation und -steuerung? Droht eine Abstumpfung und könnten daraufhin schwach emotionale Inhalte und Erfahrungen nicht mehr wahrgenommen werden? Oder haben Menschen bereits gelernt, mit den umfänglichen Emotionsangeboten in den unterschiedlichen medialen Kanälen umzugehen und diese ggf. auch für sich zu nutzen? Immerhin verfügen Emotionen biologisch-anthropologisch betrachtet über mitunter lebenswichtige funktionale Aspekte: Sie informieren uns schnell und intuitiv über die subjektive Relevanz von Geschehnissen oder auch Gefahren (vgl. Schramm/Wirth 2006: 44).

Wird die Forschungslandschaft zu *Emotion und Medien* mit etwas Abstand betrachtet, offenbart sich eine umfängliche Forschungspraxis, die über die Jahre zwar klare Entwicklungslinien ausbildete, aber auch recht isolierte Forschungsfelder erkennen lässt, die bisher über nur wenige theoretische Verbindungslinien verfügen (vgl. u. a. Schramm/Wirth 2006: 43). In Anbetracht dieser sehr unterschiedlichen Medien- und Rezeptionskontexte, methodischen Ansätze und theoretischen Perspektiven fällt es schwer, allgemeingültige Konsequenzen zu ziehen. Dies ist jedoch auch nicht unser Anliegen. Ziel der vorherigen Nennung der exemplarischen Arbeiten ist es, die Breite und Vielfalt der Medienforschung in Be-

zug auf mit Emotionen verbundene allgemeine Fragen aufzuzeigen.

Zusammenfassend kann entsprechend konstatiert werden, dass alle Medien, Medienprodukte oder medialen Artefakte über gattungstypische Möglichkeiten verfügen, Emotionen darzustellen und zu evozieren, auch wenn der Grad der Emotionalisierung je nach Situation und Eigenbewertung der Rezipierenden variiert (vgl. Schmidt 2005: 34; Knaus 2009: 150–206). Augenscheinlich ist auch, dass das Themenfeld *Emotion und Medien* bisher primär aus medienpsychologischer sowie kommunikations- und medienwissenschaftlicher Perspektive bearbeitet wurde und die *Medienpädagogik* sich dagegen noch nicht sehr umfänglich damit befasste – gerade im Hinblick auf *mediendidaktische* Fragestellungen finden sich Leerstellen. Das ist verwunderlich, da die medienpädagogische Theoriebildung für das bisher von der Psychologie umfänglich besetzte Thema Emotionen (vgl. u. a. Merten 2003; Ulich/Mayring 1992) anschlussfähig ist und die medienpädagogische Praxis auch und gerade für die Schulpädagogik und Unterrichtskontexte umfängliche Beiträge leistet (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017; Knaus 2018a; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019).

In den folgenden Kapiteln wollen wir daher exemplarische Anknüpfungspunkte zwischen Emotionen in Bildungskontexten im Allgemeinen sowie im schulischen Unterricht im Besonderen und medienpädagogischen Ansätzen sowie mediendidaktischer Praxis aufzeigen. Der Frage folgend, welchen Beitrag (digitale) Medien insbesondere hinsichtlich ihrer emotionalen Potenziale in Lehr-

und Lernkontexten leisten können, werfen wir zunächst aus mediendidaktischer Perspektive einen Blick in die Bildungspraxis: Wie können (digitale) Medien didaktisch sinnvoll eingesetzt werden, um Aufmerksamkeit, Interesse oder Mitgefühl für den Lerngegenstand hervorzurufen? Welche Rolle spielen Aktivierung, Autonomie und Kompetenzerleben beim Lernen *mit* Medien? Wie können Lernprozesse oder das kollaborative Lernen zu Wohlbefinden im Unterricht beitragen oder Reflexionsprozesse unterstützen? Zur Beantwortung dieser Fragen differenzieren wir zwischen Emotionen, die durch Medien*inhalte* evoziert werden können, das heißt durch die Verwendung von Medien als *Lehrmedien und Lernobjekte* durch die Lehrperson (Kapitel 2), und Emotionen, die durch den aktiv-kreativen *Mediengebrauch* der Lernenden selbst angeregt werden, also dann, wenn Medien als *Lernwerkzeug* genutzt werden (Kapitel 3). Im Anschluss thematisieren wir die *konstruktivistisch-interaktionistische Vernetzung* von Lernenden mittels digitaler Medien (Kapitel 4).

2. Medien als emotionalisierende Lehrmedien und Lernobjekte

Der Blick in die Mediengeschichte zeigt, dass sich Medien aufgrund technologischer und technischer Entwicklungen wandelten – und mit ihnen auch die Möglichkeiten, die sie für pädagogische und didaktische Kontexte bieten.² Neben der Unterscheidung anhand von Merkmalen, wie Präsentations- und Codierungsarten, Sinnesmodalitäten, Darstellungsformen oder Gestaltungsmög-

lichkeiten, können Lehr-Lernmedien auch nach ihrem *Zweck* charakter befragt werden. So unterscheiden Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe lernrelevante Medienangebote in *Hilfsmittel*, das heißt Angebote mit Werkzeugcharakter, und *Lernobjekte*, also inhaltliche Angebote (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 89 f.). Klassische Hilfsmittel sind z. B. die Tafel oder ein Projektor, Heft und Stifte, Lineal oder Taschenrechner; Lernobjekte können Arbeitsblätter und Schulbücher, Filme, Fotos oder Wandbilder sein. Mit *digitalen* Medien wie Tablets oder Smartphones verschwimmt diese Unterscheidung zunehmend, denn sie können Hilfsmittel und Lernobjekt zugleich sein: Im Computer als universellem Lehr- und Lernmedium konvergieren die Präsentationsformen und -codes sowie Medienfunktionen und die damit verbundenen Unterrichtszwecke aller bisher üblichen Lehr- und Lernmedien (vgl. Knaus 2013b: 24) – entsprechend vielfältig sind die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Unterricht (vgl. dazu Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 92 ff. und 117 ff.). Zur Recherche, beispielsweise nach der nichteuklidischen Geometrie, könnten ein Text aus der *Wikipedia*, ein Bild zur Veranschaulichung, ein Podcast, ein Video-Tutorial aus *YouTube* oder eine Kombination hieraus genutzt, und so die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden individuell angesprochen werden.

Im Sinne der *Anschaulichkeit* von Lernobjekten – das heißt der sinnvollen Verbindung von Begriffen und Repräsentationen – können durch die sowohl bildhafte als auch begriffliche Präsentation (und sog. Wechselwirkungseffekte) Lernchancen erhöht werden

(vgl. zur *Theorie der Doppelcodierung* u. a. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 103).³ *Multimediale* Angebote sind bezüglich der Verbesserung von Anschaulichkeit interessant, denn sie zeichnen sich nicht nur durch die Verwendung unterschiedlicher Präsentationsformen und -codes, interaktiver und nicht-linearer Angebote aus, sondern sprechen dadurch auch unterschiedliche Sinnesmodalitäten an (vgl. u. a. Schnotz 2009: 176 f.). Studien zeigen, dass die durchdachte Kombination aus Text und Bild das Verständnis erleichtert und dass das aus diesem oberflächlichen Verständnis resultierende Kompetenzerleben eine tiefergehende Beschäftigung anregen kann (vgl. u. a. Schnotz/Bannert 1999); möglich ist aber auch ein gegenteiliger Effekt, nämlich wenn das oberflächliche Wissen über einen Gegenstand eine eingehende Recherche unterbindet, da der Gegenstand bereits als erschlossen erscheint (Kompetenzvermutung). Ein schlichtes *Mehr* von Medien bedeutet also nicht unbedingt auch ein Mehr an Verständnis (vgl. u. a. Schnotz 2009: 173 f.; Knaus 2009: 217 f.). Es kann dennoch festgehalten werden, dass erstens ein didaktisch sinnvoll konzipiertes Medienangebot Interesse steigern und somit Lernprozesse positiv beeinflussen kann, und zweitens durch digitale Medien klassische Präsentationsformen und Codalitäten in umfänglicher Weise kombiniert und damit neue didaktische Möglichkeiten geschaffen werden können. Mit Blick auf die Fragestellung eines möglichen „emotionalen Mehrwerts“ von Medien soll die folgende exemplarische Darstellung das Potenzial für die ethische Werteerziehung verdeutlichen.

2.1 Praxisbeispiel: Lernmedien mit Lebensweltbezug

Mediale Lernobjekte können Aufmerksamkeit und Interesse, sogar Commitment und Mit-Emotionen hervorrufen und dadurch die (initiale) intrinsische Motivation für die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand fördern sowie Dauer und Intensität des Lernprozesses beeinflussen (vgl. u. a. Schnotz 2009: 102). Sie können neben (Lern-)Freude auch weitere Emotionen hervorrufen, wie Traurigkeit, Mitleid, Wut oder Spannung, und erzeugen dadurch nicht nur Interesse, sondern auch Betroffenheit (Involvement): So könnte ein Foto des brennenden Regenwalds im Amazonas mit dem Untertitel „No Planet B“ als stummer Impuls im Unterrichtseinstieg neben Aufmerksamkeit und Interesse auch die emotionale Aktivierung ermöglichen, denn ein solches Foto ist nicht nur thematisch passend, sondern auch Teil der Lebenswelt von Schülerinnen, Schülern und Studierenden.

Die Herstellung des Lebensweltbezugs in Bildungskontexten verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Erstens lässt sie auf ein nachhaltiges Lernen hoffen, denn nach der *Selbstbestimmungstheorie* von Edward L. Deci und Richard M. Ryan trägt die Auseinandersetzung mit einem subjektiv wertgeschätzten und interessanten Gegenstand oder medialen Artefakt zur Persönlichkeitsentwicklung und zu höherer Lernqualität bei (vgl. Deci/Ryan 1993: 236). Außerdem belegen Studien, die Bedingungen von *Wohlbefinden* im Unterricht erforschen (vgl. u. a. Gläser-Zikuda 2001; Hascher 2004; Gläser-Zikuda/Fuß 2004), dass die Behandlung „alltagsrelevanter und sinnvoller Themen“ aus Sicht der Schülerinnen und Schüler nicht

nur Motivation, Interesse und Zielorientierung der Lernenden, sondern auch ihr Wohlbefinden im Unterricht steigert (Gläser-Zikuda/Fuß 2004: 30 und 36). Wenn davon ausgegangen werden kann, dass emotional bewegende Lerninhalte Interesse, Mitgefühl, Commitment und Engagement hervorrufen können, dann würden diese emotionalisierenden Inhalte zu nachhaltigeren Lernerfolgen und infolge der Selbstwirksamkeitssteigerung auch zum Wohlbefinden der Lernenden beitragen.

Überdies gehen wir davon aus, dass insbesondere visuelle Artefakte wie Fotos und Videos dabei unterstützen können, eine moralische Sensibilität gegenüber dem Lerngegenstand auszuprägen, und dass diese Sensibilität längerfristig die Haltung beeinflussen kann. In der Ethikdidaktik wird *Empathie* als emotionale Voraussetzung für eine Rollenübernahme oder einen Perspektivwechsel angesehen, um die Verallgemeinerbarkeit moralischer Standpunkte aus der Perspektive anderer prüfen und begründen zu können. Wie die zuvor vorgestellten Arbeiten aus der Medienpsychologie und Medienwirkungsforschung zeigten, kann Empathie auch durch bestimmte Medieninhalte angeregt werden. Die mediale Vermittlung ist insbesondere dann hilfreich, wenn keine persönlichen Erfahrungen etwa mit Rassismus, Ausgrenzung, Verfolgung und Ungerechtigkeit bestehen. Mediale Lernobjekte, wie Dokumentationen, Live-Bilder oder filmische Portraits, können Perspektivwechsel erleichtern und das Empfinden von Empathie ermöglichen. Empathie ist deswegen so wesentlich, weil das begründete Beurteilen menschlichen Handelns nicht rein rational,

sondern im Kern emotional angelegt ist, wie der Ethikdidaktiker Volker Pfeifer konstatiert: „Gefühle bilden die Basis unserer Wahrnehmung von etwas als etwas Moralischem. Wer blind ist gegenüber moralischen Phänomenen, ist gefühlsblind“ (Pfeifer 2013: 241). Moralisches Empfinden basiert auf Gefühlen wie Mitgefühl und Sympathie, aber auch Scham- und Schuldgefühlen, Schmerz und Kränkung, Empörung und Wut, aufgrund derer wir erste intuitive Urteile bilden und die „Störungen intersubjektiver Anerkennungsverhältnisse“ anzeigen (Pfeifer 2013: 242) – Störungen, die wiederum Impulsgeberinnen für eine weitere Beschäftigung und aufbauende Lern- und Bildungsprozesse sein können (vgl. zu *Perturbation* u. a. Maturana/Varela 1987: 106–108 und 187 f.; Knaus 2013a: 26–32).

3. Medien als emotionalisierende Lernwerkzeuge

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits die Veranschaulichung mittels gezielter Auswahl und Augmentation medialer Präsentationsformen und Codes thematisiert, die aufgrund der technischen Medienentwicklung möglich wurde. In diesem Kapitel steht die konzeptionelle Entwicklung vom Massenmedium zum *partizipativen* Medium im Fokus: Denn gerade *digitale* Medien können nicht nur von vielen Menschen rezipiert werden – wie Texte in einem (Lehr-)Buch, Musik, Filme oder Fernsehsendungen –, sondern auch zunehmend selbst beeinflusst und aktiv produziert werden. Gerade die *kreative Gestaltung* von Medien bietet für Lehr- und Lernkontexte vielfältige Möglichkeiten (vgl. Knaus

2020). Insbesondere *digitale* Medien bergen bisher kaum genutzte didaktische Potenziale der Neugestaltung und Redefinition von Lehr-Lern- und Bildungsprozessen (vgl. zum SAMR-Modell Puentedura 2014; Knaus 2017: 55 f.; Knaus 2020), die eine *lernenden-zentrierte* und *handlungsorientierte Gestaltung* von Unterricht ermöglichen.

Eine solche Neugestaltung erscheint vor allem vor dem Hintergrund interaktionistisch-konstruktivistischer Lernmodelle naheliegend, die Lernen als durch Mitmenschen angestoßene, aber selbstgesteuerte (autopoietische) Erfahrungskonstruktion begreifen (vgl. Siebert 2005; Reich 2008; Knaus 2015). Hilbert Meyer beispielsweise bestimmt das *Selbsttun* des Lernenden als „General-schlüssel zum Unterrichtserfolg“ (Jank/Meyer 1991: 48), oder wie es mit John Deweys Worten kaum treffender auszudrücken wäre: *Learning by Doing* (vgl. Dewey 1974: 253 ff.). Diese lerntheoretische Annahme findet ihre pädagogische Umsetzung in der Handlungsorientierung (vgl. zum „handlungsorientierten Unterricht“ u. a. Gudjons 2008) und in der medienpädagogischen Projektarbeit wie der Aktiven Medienarbeit (vgl. u. a. Rösch 2017: 9–14). Lernpsychologisch betrachtet liegt die Motivation für ein solches Handeln vor allem im Individuum selbst (vgl. u. a. Klauer 2004): Die bereits erwähnte *Selbstbestimmungstheorie* nennt drei grundlegende Bedürfnisse als Voraussetzung zur Ausprägung intrinsischer Motivation: Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit und Autonomie bzw. Selbstbestimmung (vgl. Deci/Ryan 1993: 229 oder auch Knaus 2015: 18–19).

Nach dem Konzept der *Selbstwirksamkeit* von Albert Bandura stellen optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen, also die persönliche Überzeugung, etwas aus eigener Kraft bewirken zu können, eine wichtige Voraussetzung für die Lernmotivation, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und die persönliche Entwicklung dar (vgl. Bandura 1995), wie auch Michaela Gläser-Zikuda und Stefan Fuß in ihren Studien zeigen konnten: Das eigene Kompetenzerleben sowie die Erkenntnis der Schülerinnen und Schüler, dass sie ihr Lernen und ihre Leistungen selbst beeinflussen können, stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit positiven Emotionen, wie etwa dem Empfinden von Freude und Zufriedenheit im Unterricht (vgl. Gläser-Zikuda/Fuß 2004: 31). Anders ausgedrückt: Der Mensch will handeln oder etwas hervorbringen, und zwar mit Erfolg; außerdem will er dies selbstbestimmt und eingebettet in einer Gemeinschaft tun. Insofern wir hier von einem Wollen sprechen, das im Kontext von Wirklichkeitserfahrung und Wirklichkeitskonstruktion das eigene Leben bestimmt, möchten wir dieses Wollen als *emotionales Bedürfnis* des Menschen verstehen. Anhand von ausgewählten Beispielen möchten wir nun zeigen, dass im Umgang mit und gerade in der (inter-)aktiven Verwendung von digitalen Medien diese Bedürfnisse in besonderer Weise angesprochen werden können.

3.1 Praxisbeispiel: Digitale Manuskripte

Mehr noch als beim bloßen Rezipieren kluger Gedanken lernt man in der aktiven Auseinandersetzung, wie beim Zusammenfassen dieser Gedanken oder allgemein: beim Schreiben. Das Lernen

wird also durch die eigenaktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gefördert (vgl. u. a. Bloom et al. 2001). Mit der Nutzung digitaler Medien als *partizipative Werkzeuge* (vgl. Knaus/Engel 2015; Knaus 2018a) können die Spielräume der aktiven Einflussnahme und so auch die bisherigen medialen Handlungsrepertoires in Lern- und Bildungskontexten erweitert werden: So stehen beispielsweise für die Textarbeit webbasierte Texteditoren zur Verfügung, deren Potenzial zur kreativen Gestaltung und Annotation in Bildungskontexten nutzbar gemacht werden können (vgl. Knaus 2018a). Im Gegensatz zu physischen Medien (wie dem schulischen Arbeitsheft) können digitale Werkzeuge, wie das Tablet, überdies den Zwang zur Linearität sowie physische Begrenzungen überwinden und ermöglichen den leichten und selbstgestalteten Wechsel von Präsentationsformen und Codalitäten sowie die Ergänzung von Schrifttexten durch die Verknüpfung mit Bildern, Filmen oder Tondokumenten (vgl. Kapitel 2) – entsprechend wird zunehmend selbstverständlicher auch mittels Bildern und Bewegtbildern gelernt (vgl. u. a. Knaus 2009; Rat für Kulturelle Bildung 2019). Mittels spezieller (Web-)Applikationen können sowohl Texte als auch Bilder und Videos annotiert und mit editierbaren Meta-Informationen versehen werden – und das aufgrund ihrer Vernetzung nicht nur individuell, sondern auch *kollaborativ* (vgl. Knaus/Valentin 2016: 157 f. und 172 f.; Kapitel 4). Digitale Werkzeuge verfügen also über theoretisch unendliche Erweiterungs- und Vernetzungsmöglichkeiten und eignen sich daher beispielsweise zur Erstellung digitaler Manuskripte oder Portfolios.

3.2 Praxisbeispiel: Aktive Medienarbeit

Zur medienpädagogischen Praxis gehört schon lange die (projektbezogene) Produktion und Verbreitung eigener medialer Artefakte und deren Reflexion im Anschluss an das erfahrungsgenerierende Selbsttun. Während die Gestaltungsmöglichkeiten klassischer Medien, wie der Filmkamera oder des analogen Fotoapparats, gerade in schulischen und pädagogischen Settings noch sehr eingeschränkt waren, bieten *digitale* Medien nicht nur weit umfassendere Möglichkeiten, sondern sind auch leichter in der *Handhabung* – auch wortwörtlich. In der medienpädagogischen Projektarbeit nach handlungsorientierten Ansätzen (vgl. u. a. Baacke 1996: 46–50) gilt es, bezogen auf das Prinzip des *Handelnden Lernens*, an das alltägliche Medienhandeln der Lernenden anzuknüpfen, die Reflexion darüber zu stärken und auf diese Weise „Handlungsfähigkeiten und -repertoires zu erweitern“ (Rösch 2017: 11). Aktive Medienarbeit holt die Lernenden nicht nur in ihrer Lebenswelt ab, sondern entwickelt die Lebenswelten auch weiter, denn es geht darum, „gemeinsam mit anderen selbsttätig Medienprodukte zu erstellen, die auf den eigenen Erfahrungen basieren und darauf abzielen, Gesellschaft mitzugestalten“ (Rösch 2017: 12).⁴

Als Beispiel möchten wir ein Unterrichtsvorhaben zum Thema Fitness und Gesundheit im *Fach Sport* anführen: Im Rahmen eines Projekts konzipieren und produzieren die Schülerinnen und Schüler eigenständig Video-Tutorials rund um das Thema Fitness, gesunde Ernährung und Trainingsprinzipien. Inhalt und Form des Projekts weisen eine hohe Anknüpfbarkeit auf: Einerseits ist Fit-

nesssport in der Lebenswelt vieler Schülerinnen und Schüler zentral (vgl. Bindel 2018: 16–17), andererseits kennen sie Video-Tutorials aus ihrem Alltag (vgl. u. a. Rat für Kulturelle Bildung 2019). Der Lernerfolg wird in Form eines präsentablen Ergebnisses sichtbar und kann bei den Lernenden Freude, Zufriedenheit und Stolz hervorrufen sowie die Anerkennung der Betrachtenden einbringen. Es ist entsprechend sehr wahrscheinlich, dass die aktive Mediengestaltung Interesse, Engagement und Commitment bei den Jugendlichen fördert.

Darüber hinaus bietet die Aktive Medienarbeit Anlässe, das Medium selbst sowie seine Inhalte zu reflektieren und sich mit seinen Strukturen und Bedingungen auseinanderzusetzen (vgl. Rösch 2017: 11). So wäre auch ein Lernen *über* Medien möglich (vgl. auch Kapitel 5), indem das Projekt zusätzlich die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Körperidealen anstößt und der Frage nachgeht, welche Rolle Medien bei der Verbreitung solcher Normvorstellungen spielen. Dieses schließt auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit Emotionen, die durch fitness- und körperbezogene Medieninhalte evoziert werden, ein: So konstatieren Studien, die sich mit Körperidealen befassen, „kollektiv auftretende körperbezogene Minderwertigkeitsgefühle“ insbesondere bei jungen Frauen (Siffert/Brändle 2018: 2). In einem ganzheitlichen Projekt zu Fitness und Gesundheit im Rahmen Aktiver Medienarbeit wäre demnach die Thematisierung der Hintergründe von Körperbildern, aber auch deren medialer Darstellung geboten – nicht zuletzt, um die gesellschaftliche sowie mediale und technische Ge-

*macht*heit von Körnernormen und Schönheitsidealen – wie sie beispielsweise in der automatischen „Retusche“ von Selfie-Apps deutlich wird (vgl. Beranek 2020; Knaus 2020) – bewusst zu machen.

Eine weitere prägende Medienentwicklung sind *Soziale Netzwerke*, die aufgrund der Vernetzung technischer Geräte möglich wurden und – übertragen auf Bildungskontexte – das kollaborative Lernen (auch außerhalb des Unterrichts) befördern können (vgl. u. a. Knaus 2016). In diesem Kapitel soll nun – die mediendidaktischen Beispiele abrundend – die *interaktionistische Vernetzung* mittels digitaler Medien in Lehr-Lern- und Bildungskontexten beleuchtet werden.

4. Medien zur interaktionistisch-konstruktivistischen Vernetzung

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Daher lernt auch niemand gerne allein. Dies gilt auch innerhalb institutioneller Lernsituationen und damit für die Hochschule und die Lerngruppe sowie für die Schule und den Klassenverband: Mitlernende Schülerinnen, Schüler und Studierende nehmen eine bedeutende Rolle im individuellen Konstruktionsprozess ein. Daher sind in der interaktionistisch-konstruktivistischen Didaktik (vgl. u. a. Siebert 2005; Reich 2008) die Interaktion und die soziale Eingebundenheit zentral, die zuvor als psychologische und emotionale Voraussetzungen zur Ausprägung intrinsischer Motivation identifiziert wurden (vgl. u. a. Deci/Ryan 1993; Bandura 2004; Knaus 2013a; Tulodziecki/Herzig/

Grafe 2019: 107). Nachhaltiges Lernen in einer vernetzten Welt geschieht also niemals rein subjektiv, sondern mittels Interaktion innerhalb von Netzwerken – wie Peergroups, Schulklassen und in (virtuellen) Lerngruppen.

4.1 Praxisbeispiele: Social-Media-Gruppen und Concept-Maps

Mittels digitaler Medien können sich Lernende in *Social-Media-(Lern-)Gruppen* organisieren, um sich jedem nur denkbaren Thema zu widmen, sich per Video-Tutorial ungeahnte Fertigkeiten anzueignen, Lerninhalte oder mögliche Klausurfragen auszutauschen, um im geschützten Raum Fragen zu stellen oder gemeinsam für Prüfungen zu lernen. Digitale Medien stellen eine kollaborative und kreative Vernetzung zwischen Lernenden unabhängig von physischen Begrenztheiten her und können sogar das subjektive Konstruieren eigener Wissensstrukturen für andere transparent machen. So verbindet beispielsweise der Einsatz von Mind-Maps und Concept-Maps in Lehr- und Lernprozessen nicht nur die Textarbeit und das visuelle Gestalten und kann dadurch das eigene Kompetenzerleben fördern und zur Aktivierung von Lernenden beitragen (vgl. Kapitel 3), sondern ermöglicht Schülerinnen und Schülern überdies, sich *kollaborativ zu vernetzen*, wenn mehrere Lernende *gemeinsam* eine Map erstellen (vgl. Bohrer/Gorzolla/Klees/Tillmann 2013).

Kommunikationsnetzwerke von Peers fördern dabei nicht nur kognitive Prozesse, sondern können überdies auch emotionale Sicherheit geben und dabei unterstützen, Nähe-Distanz-Verhältnisse auszuloten. Zwar ist die *technische* Vernetzung keine Voraus-

setzung für soziale Eingebundenheit – immerhin findet Interaktion in Hochschulen, Schulen und weiteren Bildungsinstitutionen üblicherweise *face-to-face* statt –, aber die technisch-mediale Vernetzung kann die räumliche und zeitliche *Erweiterung* sozialer Vernetzung ermöglichen.

5. Medienvermittelte Emotionen als Gegenstand von Medienbildung

Die zuvor exemplarisch aufgeführten Beispiele aus der mitunter bereits längerfristig etablierten medienpädagogischen Praxis zeigen Möglichkeiten einer Erweiterung kognitiver (Lern-)Prozesse im Unterricht um visuelle, ästhetisch-kreative und kollaborative Ansätze als emotionsbezogene Zugänge auf. Diese stärken nicht nur die Rolle von Bildungseinrichtungen, wie der Schule, als Lebensraum, sondern eröffnen den Schülerinnen und Schülern überdies neue anknüpfbare Erfahrungs- und Handlungsräume (vgl. u. a. Knaus 2017: 40 f.; Knaus 2020).

Wie eingangs bereits angemerkt, legen die in diesem Beitrag diskutierten Erkenntnisse einen reflektierten Umgang mit *medienvermittelten Emotionen* nahe: Hierzu gehört zum einen das Hinterfragen des individuellen Umgangs mit emotionalisierenden medialen Artefakten und Repräsentationsformen bzw. das Reflektieren der Emotionen, die durch Medien evoziert werden – und zwar hinsichtlich einer möglichen Instrumentalisierung durch Dritte (im Besonderen auch und gerade in pädagogischen Kontexten) und der Reproduktion bestimmter gesellschaftlicher Ideale oder sozia-

ler Erwartungshaltungen, die mittels medialer Inhalte in Sozialen Netzwerken transportiert werden. Und zum anderen die Bewusstmachung, dass auch die Äußerungen, Reaktionen (wie *Likes*) und Medienprodukte Emotionen der sozialen Umwelt evozieren können, die eine solche Beeinflussung – ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt – mit sich bringen oder fortführen (vgl. Knaus 2018b: 94 f.). Denn da sich persönliche und medienvermittelt erlebte Emotionen in ihrer Konsequenz nicht voneinander unterscheiden (vgl. Kapitel 1.2), müssen in virtuellen Zusammenhängen, wie in *Face-to-face*-Situationen auch, sowohl eigene Emotionen als auch die Wirkung eigener Handlungen auf Mitmenschen bedacht werden.

Voraussetzung hierfür ist, dass Medien, mediale Artefakte und Repräsentationsformen auch selbst zum Gegenstand werden: Denn als eine Antwort auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen – den mit Mediatisierung und „Digitalisierung“ überschriebenen digitalen Wandel – ist Medienbildung künftig in allen Sozialisationsinstanzen Desiderat. Medienkompetenz ist in einer „digitalen Welt“ einmal mehr Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche zu mündigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten heranwachsen können und Erwachsene (bis ins hohe Alter) gesellschaftlich handlungsfähig bleiben. Hierfür genügt es nicht, Medien lediglich instrumentell – also lern- und emotionsförderlich oder als lehrunterstützendes Werkzeug – einzusetzen.

Anmerkungen

- 1 Weitere Beispiele aus Schul- und Unterrichtskontexten, eine umfänglichere Einordnung des Themenkomplexes Emotionen in (schul-)pädagogische und fachdidaktische Fragestellungen sowie Teile dieses Beitrags finden sich im entstehenden und von Michaela Gläser-Zikuda, Volker Frederking und Florian Hofmann herausgegebenen Sammelband (vgl. Knaus/Bohnet 2020). Für den Themenkomplex Emotion und Medien(-bildung) sowie diesen Beitrag wären überdies auch die Themenfelder der Medienerziehung und Mediensozialisation anschlussfähig, die aus Gründen des Umfangs aber nur ausblickend im fünften Kapitel umrissen werden konnten.
- 2 Die Frage nach geeigneten Anschauungs- und adäquaten Arbeitsmitteln beschäftigt nicht nur Pädagoginnen, Pädagogen, Didaktikerinnen und Didaktiker, sondern alle praktisch Lehrenden seit jeher – aus dieser theoretischen und praktischen Beschäftigung entwickelte sich die *Mediendidaktik* als zentraler Teilbereich der Medienpädagogik (vgl. Süß/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018: 161–185; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 48 f. und 89).
- 3 Zur didaktischen Relevanz von Medien, zum Einfluss der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen sowie zum Verhältnis von Text und Bild in den Erziehungswissenschaften (vgl. u. a. Marotzki/Niesyto 2006; Friebertshäuser/von Felden/Schäffer 2007) gibt es umfängliche konzeptionelle und empirische Arbeiten (vgl. u. a. Schnotz/Bannert 1999; Knaus 2009; Schnotz 2011), deren Erkenntnisse als Empfehlungen in die pädagogische Praxis geflossen sind.
- 4 Ergänzend können hier Makerspaces, Code- und Hackerspaces und die ersten Ansätze einer pädagogisch-didaktischen Nutzbarmachung der Erfahrungen und Ideen der Maker-Bewegung – im Sinne einer *Maker Education* – als Beispiele angeführt werden (vgl. Aufenanger/Bastian/Mertes 2017; Ingold/Maurer/Trüby 2019; Boy/Narr 2019). Mittels Ansätzen des Makings und der Aktiven Medienarbeit können „aus dem Modus der Produktion heraus“ (Niesyto 2017: 271) Kritik-, Distanzierungs- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Medien sowie Technologie und Technik (vgl. Knaus 2018b) übergreifend gefördert werden.

Literatur

Aufenanger, Stefan/Bastian, Jasmin/Mertes, Kathrin (2017): Vom Doing zum Learning, in: C+U, 105, 4–7.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa.

Bente, Gary/Vorderer, Peter (1997): The Socio-emotional Dimensions of using Screen Media. Current Developments in German Media Research, in: Winterhoff-Spurk, Peter/van der Voort, Tom H. A. (Hg.): New Horizons in Media Psychology. Research Cooperation and Projects in Europe, Opladen: Westdeutscher Verlag, 125–144.

Beranek, Angelika (2020): Beyond the Black Box – Was steckt hinter dem Interface? In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hg.): Schnittstellen und Interfaces – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Band 7 der fraMediale-Reihe), München: kopaed, 73–92.

Bindel, Tim (2018): Work it! Fitness als jugendliche Sportkultur, in: SCHÜLER. Wissen für Lehrer – Sport, 16–17.

Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H. (2001): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim: Beltz.

Bohrer, Clemens/Gorzolla, Peter/Klees, Guido/Tillmann, Alexander (2013): Fachübergreifendes Arbeiten an Interaktiven Whiteboards mit ConceptMaps, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 3), München: kopaed, 161–167.

Boy, Henrike/Narr, Kristin (2019): Medienpädagogik und Making. Grenzen, Erfahrungen und Perspektiven, in: merz. medien+erziehung, 63 (4), 17–24.

Breinbauer, Ines M. (2018): Emotionen in der Bildungsphilosophie, in: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hg.): Bildung und Emotion, Wiesbaden: VS.

Brown, Roger/Kulik, James (1977): Flashbulb Memories, in: Cognition, 5, 73–99.

Burke, Alafair/Heuer, Friederike/Reisberg, Daniel (1992): Remembering Emotional Events, in: Memory & Cognition, 20, 277–290.

Christianson, Sven A. (1992): Emotional Stress and Eyewitness Memory. A Critical Review, in: Psychological Bulletin, 112 (2), 284–309.

Damasio, Antonio R. (2007): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewußtseins, Berlin: List.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223–238.

Dewey, John (1974): Psychologische Grundfragen der Erziehung, München: UTB.

Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015): Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können, München: DVA.

Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Barbara Budrich.

Gläser-Zikuda, Michaela (2001): Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse, Weinheim: Beltz.

Gläser-Zikuda, Michaela/Fuß, Stefan (2004): Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht, in: Hascher, Tina (Hg.): Wohlbefinden in der Schule – eine Einführung, Bern/Stuttgart/Wien: Haupt, 27–48.

Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hascher, Tina (2004): Wohlbefinden in der Schule, Münster: Waxmann.

Hascher, Tina (2005): Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen, in: ZfPäd, 51 (5), 610–625.

Höfer, Wolfgang (2013): Emotionen, in: Höfer, Wolfgang (Hg.): Medien und Emotionen. Zum Medienhandeln junger Menschen, Wiesbaden: VS, 21–53.

Huber, Matthias/Krause, Sabine (2018): Bildung und Emotion, Wiesbaden: VS.

Ingold, Selina/Maurer, Björn/Trüby, Daniel (2019): Chance Maker-Space. Making trifft Schule, München: kopaed.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle, Berlin: Cornelsen.

Kant, Immanuel (1960 [1803]): Über Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keil, Reinhard (2006): Zur Rolle interaktiver Medien in der Bildung, in: Keil, Reinhard/Schubert, Detlef (Hg.): Lernstätten im Wandel. Innovation und Alltag in der Bildung, Wiesbaden: VS, 59–77.

Klauer, Karl Christoph (2004): Gedächtnis und Emotion, in: Otto, Jürgen H./Euler, Harald A./Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch, Weinheim: PVU, 315–324.

Klika, Dorle (2004): Das Gefühl und die Pädagogik. Historische und systematische Aspekte einer problematischen Liaison, in: Klika, Dorle/Schubert, Volker (Hg.): Bildung und Gefühle, Baltmannsweiler: Schneider, 19–34.

Knaus, Thomas (2009): Kommunigrafie – Eine empirische Studie zur Bedeutung von Text und Bild in der digitalen Kommunikation, München: kopaed.

Knaus, Thomas (2013a): Technik stört! – Lernen mit digitalen Medien in interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 3), München: kopaed, 21–60.

Knaus, Thomas (2013b): Digitale Tafeln – (Medien-)Technik, die begeistert? In: Bohrer, Clemens/Hoppe, Christian (Hg.): Interaktive Whiteboards in Schule und Hochschule, München: kopaed, 13–37.

Knaus, Thomas (2015): Me, my Tablet – and Us. Vom Mythos eines Motivationsgenerators zum vernetzten Lernwerkzeug für autonomopoietisches Lernen, in: Friedrich, Katja/Siller, Friederike/Treber, Albert (Hg.): Smart und mobil – Digitale Kommunikation als Her-

ausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik, München: kopaed, 17–42.

Knaus, Thomas (2016): Kooperatives Lernen – Begründungen – digitale Potentiale – konzeptionelle Perspektiven, in: Scheer, August-Wilhelm/Wachter, Christian (Hg.): Digitale Bildungslandschaften, Saarbrücken: IMC AG, 141–155.

Knaus, Thomas (2017): Pädagogik des Digitalen – Phänomene – Potentiale – Perspektiven, in: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hg.): Software takes command, München: kopaed, 49–68.

Knaus, Thomas (2018a): [Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion – Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur ‚Digitalen Bildung‘ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft, in: MedienPädagogik. Themenheft: Digitale Bildung, 31/2018, 1–35, online unter: dx.doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X (letzter Zugriff: 10.11.2019).

Knaus, Thomas (2018b): Technikkritik und Selbstverantwortung – Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis, in: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (Band 11 der Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär), München: kopaed, 91–107.

Knaus, Thomas (2020): Von medialen und technischen Handlungspotentialen, Interfaces und anderen Schnittstellen – eine Lesson in Unlearning, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hg.): Schnittstellen und Interfaces – Digitaler Wandel in Bildungsein-

richtungen (Band 7 der fraMediale-Reihe), München: kopaed, 15–72.

Knaus, Thomas/Bohnet, Nastasja (2020): Emotionen und digitale Medien im Unterricht (Arbeitstitel), in: Gläser-Zikuda, Michaela/Frederking, Volker/Hofmann, Florian (Hg.): Emotionen und Unterricht. Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven, Stuttgart: Kohlhammer [im Entstehen].

Knaus, Thomas/Engel, Olga (2015): (Auch) auf das Werkzeug kommt es an – Technikhistorische und techniktheoretische Annäherungen an den Werkzeugbegriff in der Medienpädagogik, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen (Band 4), München: kopaed, 15–57.

Knaus, Thomas/Valentin, Katrin (2016): Video-Tutorials in der Hochschullehre – Hürden, Widerstände und Potentiale, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hg.): Wi(e)derstände – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Band 5 der fraMediale-Reihe), München: kopaed, 151–171.

Lazarus, Richard S. (1991): Emotion and Adaptation, New York: Oxford University Press.

Levine, Linda J./Pizarro, David A. (2004): Emotion and Memory Research – A Grumpy Overview, in: Social Cognition, 22, 530–554.

Mangold, Rahel/Unz, Dagmar/Winterhoff-Spurk, Peter (2001): Zur Erklärung emotionaler Medienwirkungen. Leistungsfähigkeit, empirische Überprüfung und Fortentwicklung theoretischer Ansätze, in: Rössler, Patrick/Hasebrink, Uwe/Jäckel, Michael (Hg.): Theoreti-

sche Perspektiven der Rezeptionsforschung, München: Fischer, 163–180.

Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen, Wiesbaden: VS.

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis, München: Scherz.

Merten, Jörg (2003): Einführung in die Emotionspsychologie, Stuttgart: Kohlhammer.

Niesyto, Horst (2017): Medienkritik, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 266–272.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1946 [1826]): Herz, Geist und Hand. Aus dem Schwanengesang, in: Heinrich Pestalozzis lebendiges Werk, Basel: Birkhäuser.

Pfeifer, Volker (2013): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, Stuttgart: Kohlhammer.

Puentedura, Ruben (2014): Learning, Technology, and the SAMR Model. Goals, Processes, and Practice, online unter:

hippasus.com/rrpweblog/archives/000127.html

(letzter Zugriff: 01.09.2019).

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten, Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V., online unter:

rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2019).

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik, Weinheim: Beltz.

Reißmann, Wolfgang/Hartung, Anja/Böhm, Karina (2013): Das führende Subjekt in Prozessen der Medienaneignung, in: Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reißmann, Wolfgang (Hg.): Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik, München: kopaed, 197–206.

Rösch, Eike (2017): Aktive Medienarbeit, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 9–14.

Safer, Martin A./Christianson, Sven-Ake/Autry, Marguerite W./Österlund, Karin (1998): Tunnel Memory for Traumatic Events. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 99–118.

Scherer, Klaus R. (1998): Emotionsprozesse im Medienkontext: Forschungsillustrationen und Zukunftsperspektiven, in: *Medienpsychologie*, 10 (4), 276–293.

Schmidt, Siegfried J. (2000): *Kalte Faszination. Medien – Kultur – Wissenschaft in der Mediengesellschaft*, Weilerswist: Velbrück.

Schmidt, Siegfried J. (2003): *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*, Reinbek: Rowohlt.

Schmidt, Siegfried J. (2005): Medien und Emotionen. Zum Management von Bezugnahmen, in: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): *Medien und Emotionen*, Münster: LIT, 11–39.

Schnotz, Wolfgang (2009): Pädagogische Psychologie kompakt, Weinheim: Beltz.

Schnotz, Wolfgang/Bannert, Maria (1999): Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen, in: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, 46, 217–236.

Schramm, Holger/Wirth, Werner (2006): Medien und Emotionen. Bestandsaufnahme eines vernachlässigten Forschungsfeldes aus medienpsychologischer Perspektive, in: M&K – Medien & Kommunikationswissenschaft, 54 (1), 25–55.

Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus, Weinheim: Beltz.

Siffert, Feli/Brändle, Maureen (2018): Es ist nicht so leicht, so schlank zu sein. Das Körperideal und seine Auswirkungen auf das subjektive Körperbild junger Frauen, Baden-Baden: Tectum.

Staab, Joachim Friedrich (1996): Emotionale Stimmung und Rezeption von Fernsehnachrichten. Eine experimentelle Studie zur Informationsverarbeitung, in: Ludes, Peter (Hg.): Informationskontexte für Massenmedien. Theorien und Trends. Opladen: Westdeutscher Verlag, 149–168.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden: VS.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017): Gestaltung von Unterricht, Stuttgart: UTB.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ulich, Dieter/Mayring, Philipp (1992): Psychologie der Emotion, Stuttgart: Kohlhammer.

Weizsäcker, Carl Friedrich von (1971): Die Einheit der Natur – Studien, München: Hanser.

Über die Autorin und den Autor

Prof. Dr. phil. Thomas Knaus ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik und Leiter der Abteilung Medienpädagogik an der PH Ludwigsburg; Wiss. Direktor des FTzM in Frankfurt am Main und Honorarprofessor am Fachbereich Informatik & Ingenieurwissenschaften der Frankfurt UAS; seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Medienpädagogik (Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung, Schul- und Medienbildungsentwicklung) sowie Bildungs- und Sozioinformatik (digitaler Wandel, Text und Bild in digitaler Kommunikation); er ist Mitglied der DGfE und der GI, engagiert sich im Lenkungskreis der Initiative *Keine Bildung ohne Medien* (KBoM) und im Bundesvorstand der *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (GMK) sowie als Sprecher der *Fachgruppe Qualitative Forschung*. Web: thomas-knaus.de.

Nastasja Bohnet, geb. Müller, M. A. und M. Edu., studierte Kulturwissenschaft und im Zweitstudium Lehramt für Gymnasien mit den Fächern Philosophie, Ethik und Sport. Von 2016 bis 2019 war sie als Akademische Mitarbeiterin am Frankfurter Technologiezentrum [:Medien] – FTzM insbesondere im Rahmen des Projekts Forschungswerkstatt Medienpädagogik (Web: forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de) tätig. Aktuell befindet sie sich im pädagogischen Vorbereitungsdienst der hessischen Lehrkräfteakademie.