



# Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen und seine Ausrichtung durch Medienerziehung

Dieter Spanhel

## 1. Einleitung

Die fortschreitende Mediatisierung der Gesellschaft hat zu tiefgreifenden Transformationsprozessen in allen Lebensbereichen geführt. Das trifft auch für den Bildungsbereich zu. Die Medienentwicklungen und veränderten Formen des Mediengebrauchs wirken sich auf die Formen, Inhalte und Strukturen der Bildungsprozesse aus, unabhängig davon, ob es sich um Kontexte formaler, non-formaler oder informeller Bildung handelt. Dieser mediale Aspekt der menschlichen Lern- und Bildungsprozesse muss stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit der Medienpädagogik gerückt werden. Aus pädagogischer Sicht werden bisher vor allem die positiven Seiten dieser Entwicklung herausgestellt, die neuen und vielfältigen Lernmöglichkeiten mit Medien, Formen des selbst gesteuerten und mobilen Lernens, der erleichterte Zugang zu allen Formen menschlichen Wissens und verbesserte Bildungsmöglichkeiten.

Die pädagogische Euphorie über die ungeahnten neuen Lern- und Bildungschancen mit Medien hat jedoch dazu geführt, dass in der Diskussion darüber die strukturellen Veränderungen in den Voraussetzungen und Bedingungen dieser Lern- und Bildungsprozesse zu wenig beachtet werden.

Aus anthropologischer Sicht sind alle Bildungsprozesse an den Zeichengebrauch und damit an den Gebrauch von Medien gebunden. Sie beruhen auf medialen Lernprozessen in einem selbst gesteuerten Entwicklungsprozess in ständigen Auseinandersetzungen der Kinder und Jugendlichen mit ihren Mitmenschen und den symbolischen Sinnsystemen der Kultur (Spanhel 2010c: 50). Damit die Heranwachsenden die Entwicklungs-, Lern- und Bildungschancen der Medienkultur für sich nutzen können, reicht jedoch Medienkompetenzförderung nicht aus. Und die Möglichkeiten zur Eröffnung neuartiger, mediengestützter Lernprozesse sagen noch nichts darüber aus, ob tatsächlich Bildungsprozesse stattfinden und welche, denn nicht alle diese Lernprozesse sind aus pädagogischer Sicht positiv zu bewerten und tragen zu einer Förderung von Bildungsprozessen bei. Mit dem Bildungsbegriff ist immer eine normative Komponente verbunden, die in der medienpädagogischen Diskussion zu kurz kommt (Kammerl 2014). Mediale Lernprozesse müssen auf bestimmte normative Vorgaben hin ausgerichtet werden. Medienbildung ist daher grundlegend auf eine initiierende, begleitende und orientierende Unterstützung im Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen angewiesen. Aus einer system-orientierten Sicht erscheint eine solche pädagogische Ausrichtung des Prozesses nur im Rahmen einer medialen Kopplung zwischen den veränderten inneren Strukturen im personalen System der Heranwachsenden und den sich wandelnden Strukturen der sozialen Umwelt und der Medienkultur möglich. Dazu müssten die veränderten Voraussetzungen in der Person der Heranwachsenden und die veränderten Bedingungen in den sozialen, kulturellen und medialen Strukturen ihrer Umwelt in ihrem Zusammenwirken genauer untersucht werden. Meine These ist, dass der Prozess der Medienbildung bei Heranwachsenden durch die Abgrenzung und pädagogische Gestaltung

von Bildungsräumen in Form offener multimedialer Lernumgebungen ermöglicht wird und ausgerichtet werden kann. Zur Begründung dieser These müssen folgende Fragen geklärt werden:

- Die theoretische Frage, welche Auffassung von Medienbildung der Diskussion zugrunde gelegt werden soll und wie unter diesen Voraussetzungen eine normative Ausrichtung der Bildungsprozesse zustande kommt;
- die praktische Frage, welche Aufgaben dabei der Medienerziehung zukommen und welche Handlungsmöglichkeiten ihr zur Verfügung stehen, um diese normative Orientierung des Bildungsprozesses zu gewährleisten.

## 2. Die normative Komponente im Verständnis von Medienbildung

Forschungsergebnisse belegen, dass in der heutigen Alltagswelt die Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit Medienangeboten sehr häufig zu spontanen, informellen, selbst gesteuerten Lernprozessen führt (Theunert 2005). Sie können sich auf ganz unterschiedliche Gegenstände bzw. Sachverhalte richten und dabei muss es keineswegs immer zu positiven, den Entwicklungsprozess der Heranwachsenden förderlichen Lernergebnissen kommen. Es sind ebenso gut Lernprozesse möglich, die die Entwicklung der Heranwachsenden beeinträchtigen, gefährden, in eine falsche Richtung lenken oder gar zu Fehlentwicklungen führen (Vgl. dazu die gegenwärtige Diskussion um den Kinder- und Jugendmedienschutz). Es kann zu Lernergebnissen kommen, die die Integration der Heranwachsenden in die soziale Gemeinschaft erschweren, die Übernahme gültiger Normen und allgemein anerkannter Wertorientierungen in der Gesellschaft verhindern und den Erwerb gesellschaftlichen Wissens, die Aufnahme kultureller Errungenschaften und damit die Erhaltung und Weiterentwicklung der kulturellen Sinnsysteme beeinträchtigen. Im Laufe der Menschheitsgeschichte wurde bei der Erfindung und Verbreitung *neuer* Medien immer wieder über deren schädliche Auswirkungen und Gefahren für den Entwicklungsprozess der Heranwachsenden geklagt, ehe man ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten erkannte und pädagogisch zu nutzen suchte. Meist gelangte man erst nach einer Phase der pädagogischen Euphorie zu einer ausgewogenen, rationalen Beurteilung der Chancen

und Gefahren und zu einer Förderung sinnvoller Nutzungsformen der jeweils neuen Medien. Das war bei der Erfindung der Schrift und des Buchdrucks ebenso, wie bei der Ausbreitung der Massenmedien und wie in jüngster Zeit bei den immer schnelleren Zyklen der Markteinführung neuer digitaler, multifunktionaler Medien und Netzwerke. Heute beobachten wir mit Entsetzen, wie junge Menschen durch soziale Netzwerke in ihrer Identität radikal verändert, zur Mitgliedschaft in rechtsradikalen oder terroristischen Vereinigungen verführt, ja sogar zu einer Karriere als Selbstmordattentäter animiert werden.

Daraus folgt, dass im Hinblick auf eine "gesunde" Entwicklung der Heranwachsenden im Rahmen der Weiterentwicklung der Gesellschaft die mediengestützten, informellen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen nicht in ihr Belieben gestellt oder dem Zufall überlassen bleiben können. Es müssen in der Gesellschaft system-interne Regelungsmechanismen eingesetzt werden, die sicherstellen, dass die Entwicklungsprozesse der nachwachsenden Generation im Gleichgewicht mit der Entwicklung der sozialen Systeme der Gesellschaft und der kulturellen Sinnsysteme stehen (Büeler 1994). D. h., dass die Lernprozesse so ausgerichtet werden müssen, dass die Entwicklung der Persönlichkeit zu moralischer und intellektueller Autonomie mit der Integration in soziale Gemeinschaften und in die Gesellschaft und mit der Teilhabe an der Medienkultur in Einklang stehen und deren Weiterentwicklung sichern. Nach der Kopplungsthese von Schmidt (1994) hat das "Programm Kultur" die Funktion, sowohl die symbolische Reproduktion der Gesellschaft als auch die symbolische Kontrolle der Gesellschaftsmitglieder zu sichern. Es beruht auf einem kognitiv, emotional und normativ verbindlichen Wirklichkeitsmodell, einer "Weltanschauung", an der sich alle Gesellschaftsmitglieder ausrichten, aber durch ihre individuellen Interpretationen und Handlungsweisen zugleich auch zu einer lebendigen Weiterentwicklung der Kultur beitragen.

Zur Lösung dieses Problems der Integration, Sozialisation und Enkulturation der nachwachsenden Generation hat die Gesellschaft das

System Erziehung als ein eigenes Teilsystem ausdifferenziert (Luhmann 1991; Büeler 1994). Die *Steuerung* dieser Prozesse erfolgt durch *die pädagogische Bewertung* und die entsprechende Förderung oder das Verbot von Lernprozessen und schließlich durch die Schaffung von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Diese müssen in der heutigen Medienkultur eine *gesellschaftlich anerkannte und kulturell angemessene Ausrichtung der medialen Lernprozesse* sichern und damit den Bildungsprozess der Heranwachsenden gewährleisten. Medienpädagogisches Handeln ist daher – wie alles erzieherische Handeln – unausweichlich an Werten und Normen orientiert und auf Wertentscheidungen gegründet. Mit dieser Tatsache haben die wissenschaftlichen Disziplinen der Pädagogik und Medienpädagogik immer noch ihre Schwierigkeiten (Kammerl 2014). Ihre Programme konzentrieren sich bisher weitgehend auf die Förderung von Kompetenzen. Aber die Ausbildung von Fähigkeiten – auch die Medienkompetenzförderung – ist an Inhalte gebunden, deren Auswahl zwangsläufig auf Wertungen beruht. In der Folge der Medienrevolution der letzten Jahrzehnte hat die Medienpädagogik das besondere Problem, dass die informellen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen in ihrer Medienwelt kaum noch zu überblicken und zu kontrollieren sind. Sie drohen, die pädagogisch ausgerichteten formalen und non-formalen Lernprozesse in den Familien, Kindertagesstätten, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen mehr und mehr zurück zu drängen. Damit wird Medienbildung zu einer drängenden pädagogischen Aufgabe.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird klar, dass Medienbildung zwar auf Lernprozesse gegründet ist, aber nicht alle Lernprozesse mit Medien zur Medienbildung beitragen. Die Qualität der Lernprozesse beruht nicht nur auf ihren strukturellen Merkmalen, sondern auch auf ihrer inhaltlichen, auf Wertungen gegründeten Ausrichtung. Deshalb möchte ich von Prozessen der *Medienbildung* nur dann sprechen, wenn Heranwachsende mit Hilfe von Medien solche Handlungskontexte herstellen und Medienhandlungsmuster einsetzen, die auf gesellschaftlich anerkannte Ziele bei der Bewältigung einer Lebenssituation ausgerichtet sind und zugleich den individuellen

Bedürfnissen, Fähigkeiten Interessen und Zielen der Heranwachsenden gerecht werden. Diese Ziele dürfen also nicht beliebig sein, sondern müssen unter diesem doppelten Aspekt der Erhaltung und Weiterentwicklung der Kultur und Gesellschaft und der Förderung der Persönlichkeitsbildung in Richtung auf intellektuelle und moralische Autonomie konzipiert, legitimiert und kritisch überprüft werden.

*Aus dieser Sicht möchte ich den Prozess der Medienbildung auf jene reflexiv gesteuerten Lernprozesse eingrenzen, in denen die Heranwachsenden Medien verantwortungsbewusst auswählen und Medienhandlungsmuster kreativ einsetzen, um anstehende Entwicklungsaufgaben, kritische Lebenssituationen oder Anforderungen aus der Umwelt in Übereinstimmung mit gesellschaftlich gültigen Normen und Werten zu bewältigen suchen.*

Umso dringlicher wird dann die Frage, wie medienpädagogische Maßnahmen konzipiert werden müssen, damit sie den Heranwachsenden helfen, ihren Bildungsprozess in diesem Sinne weiter voranzutreiben. Dazu ist zunächst der hier zugrunde gelegte Begriff von Medienbildung genauer zu erläutern.

### 3. Medienbildung aus strukturgenetischer Sicht

Bildungsprozesse unterscheiden sich aus strukturgenetischer Sicht von der Aneignung von bloßem Wissen oder einzelnen Kompetenzen dadurch, dass die Lernenden ihre verfügbaren Assimilationsschemata als Lerninstrumente in der konkreten Handlungssituation jeweils neu organisieren, um sie für die Bewältigung anstehender Alltagsprobleme, Konfliktsituationen oder Entwicklungsaufgaben passend zu machen. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass auch beim Lernen mit oder über Medien keine Medienkompetenzen im Sinne isolierter Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fähigkeitsbündel erworben werden, sondern eine ständige Transformation der inneren Strukturen in ihrer Gesamtheit stattfindet (Büeler 1994: 121). Das bedeutet, dass die Aneignung einzelner Kenntnisse oder Fähigkeiten immer zu einer Neukoordination und Neuorganisation der verfügbaren Assimilationsschemata als

Lerninstrumente und damit zu einer Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung des "Lernapparats" insgesamt führt. Strukturgenese heißt, dass die transformierten Strukturen des Wahrnehmens, Fühlens, Wertens, Denkens und Handelns eine neue Basis für die folgenden Lernprozesse bilden. Zwar kann man beim Umgang der Heranwachsenden mit unterschiedlichen Medien je spezifische "Medienkompetenzen" beobachten, sie mit bestimmten "Bedingungsfaktoren" in der Person, im Medium oder in der Situation in Verbindung bringen und diese Zusammenhänge empirisch erforschen und beschreiben. Aber dabei wird übersehen, dass dieses *beobachtbare* Medienverhalten Ergebnis *interner* Regelungsprozesse ist. Medienbildung beruht also auf einem selbstgesteuerten Prozess der Genese der inneren Strukturen der Heranwachsenden (Spanhel 2011: 110ff.). In diesem Prozess der Ausdifferenzierung der psychischen Strukturen kommt es zum Aufbau einer subjektiven Wertrangordnung (Präferenzordnung), eine Systems an Wertorientierungen, die den Heranwachsenden als Richtschnur für einen sachgerechten und kritischen Gebrauch der Medien und eine verantwortungsvolle Partizipation an der Medienkultur dient.

Bei einer strukturgenetischen Betrachtungsweise lässt sich beobachten, dass die Heranwachsenden spezifische Medienhandlungsmuster in bestimmten Kontexten selbst konstruieren und situationsadäquat einsetzen. Diese Handlungsmuster sind immer mit bestimmten Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk- und Wertungsmustern gekoppelt, die die Heranwachsenden aus den vielfältigen Alltagserfahrungen abstrahieren. Beim "Lernen vom Kontext" (Bateson 1990: 166f.) konstruieren sie ihre Lerninstrumente in Form von Assimilationsschemata, die sie bei neuen Lernanforderungen einsetzen, erproben und weiter ausdifferenzieren. Im Laufe dieser Strukturgenese bauen die Kinder und Jugendlichen Meta-Muster auf, also Muster über das Zusammenwirken der Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster. Medienbildung beruht auf solchen Meta-Mustern, die den Einsatz, die Organisation und das Zusammenwirken der einzelnen Lerninstrumente in vielfältigen medialen Handlungssituationen steuert und sich dabei selbst weiterentwickeln. Muster können nicht

vergessen oder verlernt werden, weil sie schon von Geburt an nie isoliert, sondern immer als kombinierte Wahrnehmungs-, Gefühls- und Handlungsprogramme auftreten (Ciompi 1997). Sie lassen sich nur schwer ändern, weil sie nicht nur in den Strukturen des *psychischen* Systems verankert, sondern auf vielfältige Weise auch noch mit den Strukturen des *biologischen Systems* gekoppelt sind. Damasio (1997) spricht in diesem Zusammenhang von "somatischen Markern", körperlich verankerten Sekundärgefühlen, die durch vielfältige Medienerfahrungen, aber auch durch Medienerziehung und -sozialisation erworben wurden und bei der Selektion von Handlungsentwürfen als "Tendenzapparat" wirken (Damasio 1997: 246). Dies könnte die Beständigkeit der Medienhandlungsmuster bei Lehrkräften und bei SchülerInnen erklären, die viele der bisherigen Bemühungen um Medienerziehung/ Medienbildung in den Schulen zum Scheitern verurteilt hat (Spanhel 2005).

Medienbildung ist also keine Verhaltenskategorie, sie beschreibt weder die Qualität konkreter Verhaltensweisen, noch einzelner oder gebündelter Fähigkeiten, sondern bezeichnet komplexe Muster zur bewussten *Organisation des Lernens und Verhaltens in medialen Kontexten*. Wie aber kann bei einer solchen strukturgegenständlichen Sichtweise eine normative Ausrichtung des Prozesses der Medienbildung bei den Heranwachsenden erfolgen?

#### 4. Gelingende Kommunikation als Voraussetzung für Medienbildung

Lernen von und mit Medien vollzieht sich stets als soziales Handeln in Form von *Kommunikationsprozessen* (Boeckmann 1994). Kommunikation als grundlegendes Element aller Sozialsysteme muss von Individuen auf der Grundlage innerpsychischer Regulationsprozesse erzeugt, als Äußerung, Medienprodukt oder Medienangebot hervorgebracht und von anderen Kommunikationspartnern im Rezeptionsprozess verstanden und angeeignet werden. Sie ist das Fundament jeglichen sozialen

Zusammenlebens, sei es in Familie, Schule, Peergroup oder anderen gesellschaftlichen Vereinigungen oder in sozialen Netzwerken. *Gelingende Kommunikation* ist die Basis nicht nur für alle Lernprozesse, sondern auch für den Prozess der Medienbildung, wie er oben beschrieben wurde. Aber sie ist an Voraussetzungen gebunden, die heute vielfach übersehen werden und die schon Max Weber als "Einverständnischance" gekennzeichnet hatte und die genauso für die Kommunikation in offenen Netzwerken gelten, wie Castells betont (Castells 2001: 528f.). Die erste ist die Verfügung über ein gemeinsames Zeichensystem, z. B. eine gemeinsame Sprache. Die entscheidende Voraussetzung besteht jedoch darin, dass in den sozialen Systemen, die die Alltagswelt der Heranwachsenden bestimmen, ein "konsensueller Bereich", d. h., ein Bereich gemeinsamer Lebensformen, Werte, Normen und Weltanschauungen gegeben ist. Meine These ist, dass diese unabdingbare Basis gelingender Kommunikation in unserer mediatisierten Lebenswelt und auch in der Alltagswelt der Heranwachsenden immer brüchiger wird, immer weniger vorausgesetzt werden kann und im sozialen Zusammenleben immer häufiger erst hergestellt und gesichert werden muss.

Aus einer strukturgenetischen Sicht hat dies zur Folge, dass im konkreten Medienhandeln zugleich die Voraussetzungen für gelingende Kommunikation hergestellt und das Gelingen selbst gesichert werden müsste, um Medienbildung zu ermöglichen. Damit ist Medienbildung nicht nur an die reflexive Steuerung der Lernprozesse, sondern zusätzlich an die Kontrolle der Voraussetzungen für gelingende Kommunikation gebunden. Um zu sehen, wie das möglich ist, müssen wir genauer untersuchen, was unter gelingender Kommunikation gemeint ist. Nach Luhmann (1991) beruht Kommunikation auf einer dreifachen Selektion von Information, Mitteilung und Verstehen. Verstehen ist für ihn eine notwendige Bedingung dafür, dass Kommunikation überhaupt zustande kommt. Ohne Verstehen hat nach seiner Auffassung gar keine Kommunikation stattgefunden. Verstehen einer Medienbotschaft bedeutet, dass die Heranwachsenden auf der Grundlage ihrer verfügbaren Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wertungs-, Denk- und

Handlungsmuster inhaltlich rekonstruieren und ihr eine subjektive Bedeutung zuschreiben. Sie drücken dieses Verstehen in Anschlusskommunikationen im Gespräch oder im Netz aus und dabei können sich die Muster bewähren, festigen oder auch verändern. In der Anwendung und Bewährung dieser subjektiven Muster in vielen ähnlichen Medienhandlungssituationen stabilisieren sich ihre Struktur und ihre Bedeutung. Sie werden infolge vielfältigen Gebrauchs automatisiert und treten dann nicht mehr in jeder Medienhandlungssituation voll ins Bewusstsein. Die *Bedeutung* dieser Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster wird durch den Kontext bestimmt (Spanhel 1999: 281ff.). Und es ist stets der Heranwachsende als *Empfänger einer Mitteilung, der den Kontext erzeugt* (Bateson 1990, 63). Ein Beispiel dafür ist das Unverständnis vieler Eltern, aber auch vieler Lehrkräfte für spezifische, von den Kindern und Jugendlichen präferierte Medienangebote. Aus ihrer pädagogischen Sicht können sie ihr Medienhandeln nicht verstehen, weil sie nicht wissen, in welchen subjektiven Kontext es die Heranwachsenden stellen. Sie besitzen zu wenige Kenntnisse über die aktuelle Jugend- und Medienkultur und über die Muster, nach denen die Heranwachsenden ihre Stars, Themen, Werte und Ereignisse kategorisieren, bewerten und ihnen dadurch eine besondere Bedeutung für ihre eigene Lebenssituation verleihen (Spanhel 1999: 284 ff.). Und meistens kommt es nicht zu Anschlusskommunikationen, um einen Prozess der Verständigung über diese unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen einzuleiten. Häufig fehlt von beiden Seiten das Bemühen um eine gemeinsame Sprache und gemeinsame Wertorientierungen als Voraussetzung für gelingende Verständigung im Fortgang der Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden.

Das Beispiel zeigt, dass mit diesem Verstehen einer Medienbotschaft im Sinne einer subjektiven Bedeutungszuweisung noch keine Verständigung gegeben ist. *Verständigung* in sozialen Kontexten setzt voraus, dass das Verstehen nicht nur in Form einer medialen Anschlusskommunikation dem Kommunikationspartner mitgeteilt wird. Sie beruht vielmehr auf einem Kommunikationsprozess, in dem das jeweils subjektive Verstehen

von den Kommunikationspartnern in fortlaufenden Anschlusskommunikationen gegenseitig kontrolliert werden kann. Daraus ergibt sich eine fundamentale pädagogische Konsequenz: *Gelingende Kommunikation ist die unabdingbare Voraussetzung für Erziehung und für medienpädagogisches Handeln und damit auch die Voraussetzung für eine Ausrichtung der medialen Lernprozesse im Sinne von Medienbildung.*

An dieser Stelle müssen wir uns vor Augen halten, dass die vom Kontext gesteuerten subjektiven Bedeutungszuweisungen an Medienangebote zwar auf der Präferenzordnung der Heranwachsenden beruhen. Aber diese ist selbst Ergebnis der ständigen Wechselwirkungen mit den sozialen und medialen Kontexten und den Meta-Kontexten der Alltagswelt im Rahmen fortlaufender Kommunikationsprozesse (Spanhel 1999: 285). In den sozialen Gemeinschaften, die die Alltagswelt der Heranwachsenden bestimmen, geht es ständig um die Herstellung und Sicherung eines Bereichs gemeinsamer Lebensformen, Werte, Normen und Weltanschauungen als Fundament für gelingende Verständigung. Daran müssen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Medienhandeln beteiligen und abarbeiten und sich kritisch mit unterschiedlichen Lebensformen und Wertorientierungen auseinandersetzen, und dabei bauen sie ihre eigene Präferenzordnung auf. Das soziale Zusammenleben in Peergroup, Familie oder Schule bildet also den *Rahmen* für gemeinsame Konstruktionen von Wirklichkeit, für einen Fundus an geteilten Normen, Werten, Weltansichten bezüglich der Medienangebote und damit das *Fundament* für gelingende Kommunikation und eine entsprechende Ausrichtung der Medienbildung.

#### 4. Die Ausrichtung des Prozesses der Medienbildung durch Medienerziehung

Je brüchiger diese Fundamente in den Lebensräumen der Heranwachsenden werden, desto wichtiger werden Medienerziehung, medienpädagogische Maßnahmen und Programme, um nicht nur die

Rahmen, sondern auch die Fundamente für gelingende Kommunikation zu sichern.

Ich verwende bewusst den Begriff Medienerziehung, auch wenn er heute mehr und mehr aus dem Blickfeld gerät und fataler Weise durch den sehr viel engeren Begriff der Medienkompetenzförderung ersetzt wird. Medienbildung bezeichnet – wie beschrieben – weder ein spezifisches Wissen noch formale Fähigkeiten, die zur Verwirklichung beliebiger Ziele eingesetzt werden können, sondern zielt auf die Organisation von Mustern, auf einen bewussten und reflexiven Einsatz der Lerninstrumente. Daher stellt sich die Frage, wie durch eine *an Wertorientierungen gebundene Medienerziehung* dem Prozess der Medienbildung die gewünschte positive Ausrichtung gegeben werden kann. Ich habe den Prozess der Medienbildung aus strukturalistischer Sicht als Regulationsprozess zwischen dem personalen System der Heranwachsenden einerseits und dem sozialen System der Medienkultur andererseits beschrieben. In diesem Kopplungsprozess kann es, wie gezeigt, zu individuell, sozial oder kulturell förderlichen, aber auch zu schädlichen Medienhandlungsmustern kommen, die den Prozess der Medienbildung unterstützen oder beeinträchtigen können. Wie aber kann ein solches individuelles Medienhandeln als *positive* Äquilibrierung zwischen dem personalen und dem kulturellen System ermöglicht und gesichert werden?

Weil Medienbildung als ein selbst gesteuerter Prozess nur indirekt, durch die Gestaltung medialer Kontexte beeinflusst werden kann (Spanhel 2010 c: 52 f.), liegt die Hauptaufgabe der Medienerziehung eben nicht nur in der gezielten Vermittlung einzelner Medienkompetenzen, sondern in der Errichtung medialer Handlungsrahmen als Möglichkeitsspielräume. Medienpädagogische Programme müssen daher durch die Gestaltung der Alltagswelt der Heranwachsenden oder/und durch strukturelle Änderungen in den pädagogischen Einrichtungen die *Eröffnung medialer Bildungsräume* ermöglichen, in denen Kinder und Jugendliche ihre eigene, aber an gesellschaftlich konsensfähigen Werten und Normen orientierte Wertrangordnung aufbauen können (Spanhel 2010b: 75ff.). Die

Schwierigkeit für die Medienerziehung liegt darin, diesen Aufbauprozess durch Anstöße und inhaltliche Anregungen und durch aktives Medienhandeln innerhalb dieser Bildungsräume möglichst effektiv zu unterstützen.

Aus kommunikationstheoretischer Sicht können wir Medienerziehung als einen symbolischen Sinnzusammenhang betrachten (Spanhel 2010 b: 81 ff.). Sie ist durch eine *pädagogische Identität* ausgezeichnet, die darauf abzielt, den Entwicklungsprozess der Heranwachsenden auf Bildungsprozesse hin auszurichten (Büeler 1994: 119ff.). Medienerziehung hat dabei zugleich zwei grundlegende Leistungen zu erbringen: Einerseits muss sie entsprechend ihrer *pädagogischen Ziele* Umweltkomplexität reduzieren, d. h., sie muss die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten der Heranwachsenden mit Medien begrenzen und dadurch den Entwicklungsprozess auf das medienpädagogische Programm und seine Ziele hin ausrichten. Durch die Abgrenzung werden offene Handlungsräume zu Bildungsräumen, weil damit festgelegt wird, an welchen Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern die Heranwachsenden sich beim Aufbau ihrer Präferenzordnung nicht orientieren dürfen. Das bedeutet, dass durch Grenzsetzung Lernverbote errichtet werden. Z. B. soll verhindert werden, dass die Heranwachsenden durch übermäßigen Konsum von gewalthaltigen Medienangeboten lernen, Gewalt als probates Problemlösungsmittel einzusetzen. Die mit einer Grenzsetzung verbundene Wertorientierung muss den Kindern und Jugendlichen mit zunehmendem Alter bewusst gemacht und mit ihnen kritisch reflektiert werden, damit sie wissen, welche Medienhandlungsmuster erlaubt und gewünscht, welche verboten sind und warum.

Andererseits muss Medienerziehung dafür sorgen, dass Heranwachsende innerhalb dieser Grenzen mit vielfältigen anregungs- und abwechslungsreichen medialen Umwelten konfrontiert werden. Diese sollen sie an die inneren Strukturen anschließen können, um ihre Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wertungs-, Denk- und Handlungsmuster zu verbessern und dadurch die Eigenkomplexität ihres psychischen Systems

zu erhöhen. Diese Medienangebote innerhalb der Bildungsräume sollen die Entwicklung ihrer intellektuellen und moralischen Autonomie vorantreiben und ihre Fähigkeit zur bewussten und verantwortlichen Selbststeuerung des Medienhandelns verbessern. In unserer Medienkultur besteht die Schwierigkeit für die Medienerziehung heute mehr denn je darin, beide Komponenten im Gleichgewicht zu halten.

Die zentrale Aufgabe der Medienerziehung liegt heute eindeutig im ersten Bereich der *Grenzsetzung* für mediale Erfahrungs-, Handlungs- und Lernmöglichkeiten. Denn für vielfältige, anregungs- und abwechslungsreiche Umwelten sorgen die Medienangebote im Übermaß. Die Heranwachsenden erlangen zwar schon sehr früh relative Eigenständigkeit im Umgang mit der Komplexität und Vielfalt der Medienwelten, aber häufig erhalten sie weder durch die Flut der Medienangebote, noch durch Eltern und Erzieher die für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben notwendigen Orientierungshilfen. Daraus erwächst die Gefahr, dass die pädagogische Kontrolle über die Ausrichtung und inhaltliche Ausgestaltung des Bildungsprozesses verloren geht. Genau vor dieser Aufgabe schrecken viele PädagogInnen zurück: Dem Prozess der Medienbildung der ihnen anvertrauten jungen Menschen durch Grenzsetzung eine begründete, an Überzeugungen und Werten orientierte Ausrichtung zu geben. Darin besteht der Sinn abgegrenzter Bildungsräume. Der Sinn von Grenzen ist die Begrenzung von Sinn. Nur innerhalb begrenzter Räume ist der Aufbau sinnvoller Medienhandlungsmuster möglich. Medienerziehung hat daher die vordringliche Aufgabe, dem Medienhandeln der Kinder und Jugendlichen durch die Werte und Ziele, die für einen positiven Entwicklungsprozess unter den Bedingungen der heutigen Medialität maßgeblich sein sollen, einen Sinn zu verleihen. Dazu müssen sie in der *Wertrangordnung der pädagogischen Einrichtungen* verankert werden, in denen die Heranwachsenden leben. Gleichzeitig müssen sie den individuellen Entwicklungsbedürfnissen, Fähigkeiten, Interessen und Zielen der Heranwachsenden gerecht werden. Denn Erfolg versprechende Erziehung ist letztlich nur in Form einer Ko-Ontogenese möglich. Das heißt, Medienerziehung ist an eine strukturelle Kopplung zwischen dem

Erziehungssystem und den psychischen Systemen der Heranwachsenden gebunden, die wechselseitig füreinander als bedeutsame Umwelten fungieren. Die Bedeutung, die den Medienangeboten für das Zusammenleben in den jeweiligen sozialen Systemen Familie, Kindertagesstätte, Schulklasse zugesprochen wird, muss den Kindern und Jugendlichen im gemeinsamen Medienhandeln erfahrbar und entsprechend ihrem Verständnis bewusst gemacht, begründet und mit zunehmendem Alter mit ihnen ausgehandelt werden. Dieses anstrengende, gemeinsame Bemühen um Übereinstimmung hinsichtlich der Bewertung der Medien und Medienangebote ist grundlegend für die Entwicklung, Einübung und Festigung der Fähigkeit zu einem begründeten, reflexiven und verantwortungsbewussten Medienhandeln. Es wird aber auch für den sozialen Zusammenhalt immer dringlicher, angesichts der oft unklaren oder divergierenden Wertorientierungen in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und angesichts der Vielfalt der in den Medien angebotenen, scheinbar gleich-gültigen Wertorientierungen.

Im Hinblick auf die zweite Aufgabe der Medienerziehung kommt den Familien und Bildungsinstitutionen die Verpflichtung zu, innerhalb dieser abgegrenzten Handlungsräume *offene, multimediale Lernumgebungen* als Anregungspotenziale für den Bildungsprozess bereitzustellen. Die Heranwachsenden müssen animiert werden, die durch die Medien eröffneten und bereit gestellten Spielräume der Freiheit aktiv, kreativ und eigenverantwortlich für die Erhöhung der Eigenkomplexität ihres psychischen Systems zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu nutzen:

- als Möglichkeitsräume zur Einübung in flexiblen Zeichengebrauch;
- als Übungsräume für Vorstellungsbildung und Spracherwerb;
- als Spielräume für den Aufbau eines Selbstbilds und Weltbilds;
- als Erfahrungs- und Erkundungsräume für reflexiven Zeichengebrauch und Identitätsbildung (Spanhel 2010b, 75ff.).

Lernen in diesen medialen Handlungsrahmen ist auf spezifische Weise selbstgesteuert, spielerisch und selbst organisiert. Die Vielfalt und Verfügbarkeit der Medienangebote ermöglicht es den Heranwachsenden,

mediale Handlungsrahmen zum spielerischen Lernen selbst zu konstruieren und sich Spielräume für ihre Identitätsfindung zu schaffen. Es kommt darauf an, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur bestimmte Wissensinhalte konstruieren und ihre Lerninstrumente verbessern, sondern auch positive soziale Erfahrungen machen und ihre moralische Kompetenz weiter entwickeln. Damit orientiert sich die Medienerziehung an den Themen, die Castells (2001) als die zentralen pädagogischen Problembereiche in der künftigen digitalen Gesellschaft sieht. Nach dem Konzept des "situierten Lernens" sollten mediale Bildungsräume als Lernumgebungen kontextabhängig, fallbasiert, problemorientiert oder aufgabengeleitet gestaltet werden (Mandl, Gruber, Renkl 2002; Spanhel 2006: 278ff.). Ausgehend von einem "konstruktivistischen medienpädagogischen Bildungsansatz" verweist Schachtner am Beispiel eines Modellversuchs mit Studierenden auf folgende Gestaltungsprinzipien für solche Lernumgebungen: strukturierte Offenheit, Diskursivität, Erfahrung und Erkenntnis. Bildungsräume sind für sie "Spiel-Räume für Konstruktionsspiel." (Schachtner 2003: 118ff.)

In der Auseinandersetzung mit den komplexen Zeichensystemen der multifunktionalen Medien in nach außen abgegrenzten, aber nach innen offenen Lernumgebungen können die Heranwachsenden ihre Zeichen-, Medien- und Kommunikationsfähigkeit und damit auch ihre Lernfähigkeit verbessern. Das ist der Rahmen für einen Prozess der Medienbildung als bewusste Organisation von Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wertungs-, Denk- und Handlungsmustern beim Lernen mit Medien, der sich an einer konsensuell begründeten Präferenzordnung ausrichtet (Spanhel 2006: 180 ff.). Medienerziehung hat die ungemein schwierige, aber unverzichtbare Aufgabe, die Heranwachsenden zur Selbststeuerung dieser Lernprozesse zu befähigen und sie beim Aufbau einer eigenen Wertrangordnung zu unterstützen, damit sie immer besser fähig werden, ihre Bildungsräume mit Hilfe der verfügbaren Medien eigenständig und verantwortlich zu gestalten und ihre Lern- und Bildungsprozesse selbst zu regulieren.

---

## Literatur

Bateson, Gregory (1990): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit, 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Boeckmann, Klaus (1994): Unser Weltbild aus Zeichen. Zur Theorie der Kommunikationsmedien, Wien: Braumüller.

Büeler, Xaver (1994): System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell, Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Castells, Manuel (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft – Teil 1 der Trilogie. Das Informationszeitalter, Opladen: Leske + Budrich.

Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Damasio, Antonio, R. (1997): Descartes Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München: Dtv.

Luhmann, Niklas (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mandl, Heinz/Gruber, H./Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multi-medialen Lernumgebungen, in: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet, Weinheim (3. vollst. überarb. Aufl.): Psychologie Verlags Union, 138–148.

Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung, in: Sander, Uwe/von Gross, Friedericke/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 100–109.

Schachtner, Christina (2003): Mediale Konstruktionen – Lernmedium Computer, in: Bachmair, B. u. a. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3, Opladen: Leske + Budrich, 107–122.

Schmidt, Siegfried, J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Ordnung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Frankfurt/M.: Suhrkamp

Spanhel, Dieter (1999): Vom Text zum Kontext: Überlegungen zu einer medienpädagogischen Theorie auf systemtheoretischer Grundlage, in: Amman, D./Moser, H./Vaissière, R. (Hg.): Medien lesen. Der Textbegriff in der Medienwissenschaft, Zürich: Verlag Pestalozzianum, 274–295.

Spanhel, Dieter (2005): Zur Entwicklung der Medienpädagogik in der Schule seit 1995, in: merz. Medien und Erziehung, 49. Jg. H. 2, 70–73.

Spanhel, Dieter (2006) (Hg.): Medienerziehung. Handbuch Medienpädagogik Bd. 3, München: kopaed.

Spanhel, Dieter (2010 a): Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik, in: Bachmair, Ben (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45–58.

Spanhel, Dieter (2010 b): Erziehung und Entwicklung unter den Bedingungen von Medialität, in: Pietraß, Manuela/Funiok, Rüdiger (Hg.): Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65–90.

Spanhel, Dieter (2010 c): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/2009), in: merz. Medien und Erziehung, 54. Jg., H.1, 49–54.

Spanhel, Dieter (2010 d): Mediale Bildungsräume. Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik, in: Bauer, P./Hoffmann, H./Mayrberger, K. (Hg.): Fokus Medienpädagogik: Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder, München. kopaed, 29–44.

Spanhel, Dieter (2011): Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik, in: Moser H./Grell P./Niesyto H. (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, 95–120.

Theunert, Helga (2005): Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens, in: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und

Jugendbericht (Hg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Bd. 3, München: Verlag DJI, 175–300.