



Medienbildung als konstruktive Aneignung von Medienensembles Vorbemerkungen zu einer Theorie der Medienpädagogik

Tilman Bechthold-Hengelhaupt

Die These dieses Aufsatzes lautet, dass im medienpädagogischen Handeln und Kommunizieren Erfahrungen mit dinglich gegebenen Medien verarbeitet und dass dadurch Medienensembles konstruiert werden, also praktisch verfügbare Konfigurationen von Geräten und Gegenständen, unter denen die beteiligten Akteure eine Auswahl treffen können. Der Begriff der Wahl lässt insbesondere einen Anschluss an die Idee einer demokratischen Medienbildung zu. Als erkenntnistheoretische Grundlage wird eine Orientierung an der sinnlichen Erfahrung vorgeschlagen, die gerade in Immanuel Kants "Kritik der reinen Vernunft" als Erkenntnisquelle begründet wird. Dass der Begriff der Medienensembles auch die historische Dimension aufschließen kann, wird am Beispiel des so

genannten Neumagener Schulreliefs gezeigt, einem archäologischen Dokument aus der Zeit um 180 n.Chr.

This essay proposes the thesis that media education should be understood as consisting in negotiations about experiences with media ensembles. In a constructivist approach, the acting with media ensembles is seen as a form of coming to terms with devices and other media objects that are accessible via sensory experience. In this context, a pivotal idea is that choices are made between different media that are at hand for educational purposes. This concept is further elaborated in the concepts of Immanuel Kant's theory of perception. As an example, an archaeological monument from ca. 180 AD ("Neumagener Schulrelief") is described and interpreted.

1. Einleitungl. Einführung und Übersicht

Ich beginne mit einer Beobachtung aus dem Unterrichtsalltag: Im Unterricht von Lehrer A dürfen die Schülerinnen und Schüler ihre Smartphones benutzen. Die Verwendung von Smartphones auf dem Gelände der Schule, in der A unterrichtet, ist untersagt, es sei denn, eine Lehrerin oder ein Lehrer lässt das für einen bestimmten pädagogischen Zweck zu. Trifft eine Lehrkraft eine Schülerin oder einen Schüler beim Benutzen des Smartphones an, so kann das Gerät konfisziert werden. A fordert hingegen die Schülerinnen und Schüler auf, auch während des Unterrichtsgesprächs nach Belieben und bei Bedarf im Internet zu recherchieren. In dem hier geschilderten Vorfall vergaß Schüler B in der "kleinen Pause" zwischen den beiden 45-Minuten-Blöcken der Doppelstunde sein Handy wegzustecken und ging, auf den Bildschirm schauend, auf den Flur, wo Kollegin C ihn zur Rede stellte: Er habe gegen die Schulordnung verstoßen. Er verteidigte sich: Im Unterricht von Kollege A dürfe er das.

Es geht mir bei diesem Beispiel zunächst nicht um das Pro und Contra des Konzepts "Bring your own device" (BYOD) im Rahmen des Mobile Learning oder um den Sinn oder Unsinn des "Handyverbots", sondern um die unterschiedliche Sichtweise auf ein technisches Objekt, ein Gerät, und darum, von welchen Annahmen die Medienpädagogik ausgehen sollte, wenn sie pädagogisches Handeln mit Medien beschreiben und Vorschläge für einen Umgang mit Medien als Helfer, als Störer oder als notwendige Hintergrundtatsache jeder Erziehung erarbeiten will. Strittig war hier offenbar nicht, dass es sich um ein Gerät handelt und wie es funktioniert, und sicher hätten alle Beteiligten sich darauf einigen können, dass es sich um ein Medium oder ein Mediengerät handelt. Strittig war vielmehr, wer das Gerät wo und zu welchem Zweck verwenden darf. Offenbar wandelt sich der Charakter des Geräts in den Augen der konkreten Beobachter durch den Wechsel des Raumes, in dem es verwendet wird (Klassenzimmer oder Flur). Die Tatsache, dass (fast) alle Schülerinnen und Schüler ohnehin immer ein (selbstverständlich eingeschaltetes) Smartphone in der Tasche haben, es eben nur nicht offen zeigen dürfen, ist in dieser Situation nur als dem Gespräch nicht mehr zugängliches Hintergrundwissen präsent.

Wollte man die Situation umfassend würdigen, so müsste man das Gerät und seine technischen und medialen Eigenheiten, die Personen und ihre Sicht auf dieses Gerät sowie drittens den institutionellen Rahmen betrachten und erörtern, in dem sich die Personen bewegen, schließlich auch die Hintergrundannahmen, von denen die beteiligten Personen geleitet werden. Auch unter dem Gesichtspunkt der Macht kann diese Situation analysiert werden. Wenn ein solcher Rahmen gesetzt ist, kann eine Debatte darüber beginnen, welche Verwendung dieses Geräts sinnvoll ist.

Die folgenden Überlegungen stellen eine Vorarbeit zu einer Theorie der Medienpädagogik dar; sie können nicht mehr leisten, als einige zentrale Thesen zu benennen und einen Vorschlag zur Methode medienpädagogischer Reflexion zu unterbreiten, der die sinnliche Erfahrung, mithin die Beobachtung von Menschen in ihrem Umgang mit

Dingen, die als Medien bezeichnet werden können, zu rehabilitieren versucht.

Die These, die hier nur vorgestellt werden soll, lautet: Medienpädagogisches Handeln konstruiert Medienensemble. Unter Konstruktion wird hier verstanden, dass Objekte und andere Gegebenheiten der Wirklichkeit wahrgenommen, gedeutet und in den eigenen Habitus und das Selbstverständnis integriert werden. Die Akteure legen dabei der Welt in der konstruktiven Wahrnehmung eine Struktur auf, nicht umgekehrt.

Welche Art von Einheit als Akteur zählt, wird hier bewusst offengelassen, um eine möglichst große Anschlussfähigkeit dieses Konzepts zu gewährleisten. An die für Akteure reservierte Position des Modells können Personen oder Menschen, Institutionen oder soziale Systeme gesetzt werden. Offen bleibt an dieser Stelle zudem, ob Kommunikation oder Handeln als zentrale Kategorie für das Verständnis sozialer Prozesse angesetzt wird, und zwar deshalb, weil die für dieses Modell wichtige Systemtheorie, wie Niklas Luhmann sie entwickelte, strikt auf Kommunikation statt Handeln setzt (vgl. z. B. Luhmann 1997, 81-87; zu der von Niklas Luhmann vorgelegten Theorie sozialer Systeme vgl. auch Bechthold-Hengelhaupt 2012).

Entscheidend für das Verständnis des Konzepts der konstruierten Medienensembles ist die Idee der Wahl, die durch diese Modellierung als eine der Leitideen der Medienpädagogik postuliert werden soll. Die Akteure können prinzipiell in jeweils neu zu bestimmender Weise zwischen Optionen auswählen; das Modell sieht eine Skala der Wahlfreiheit vor, wobei die konkret gegebenen oder realisierbaren Optionen von vielerlei Faktoren abhängen können: vom Zugang zu materiellen Ressourcen, von der technischen Beschaffenheit der involvierten Medienobjekte bzw. Geräte, von der Konstruktion der Situation, welche die Akteure vornehmen, und von institutionellen Zwängen.

Aus der methodischen Setzung ergibt sich mit Notwendigkeit, dass die Welt einerseits nur aus je bestimmten Perspektiven wahrgenommen

werden kann, weil sie nur als konstruierte erscheint. Daraus folgt jedoch nicht, dass es keine einheitliche und objektiv vorhandene Welt gibt. Diese Kombination von epistemischen Axiomen ist nicht paradox, wie es vielleicht scheinen mag. Nicht nur Immanuel Kants "Kritik der reinen Vernunft" kann in dieser Weise gelesen werden, sondern entsprechende Kombinationen findet man auch bei John R. Searle (Searle 1995 [2005]).

Etwas weiter ausgeführt und eine allgemeine pädagogische Perspektive einbeziehend lässt sich das auch so sagen: Erziehung bewegt sich – zumindest in Schriftkulturen – in Situationen, in denen nicht nur die beteiligten Personen und die Institutionen, die den Rahmen setzen, sowie kulturelle Überzeugungen mitwirken, sondern auch Geräte und andere physische Objekte, die von allen Beteiligten als Medien wahrgenommen und definiert werden und die in einer konstruktiven Leistung als Konstituenten des jeweiligen Handelns begriffen und erfasst werden.

Medienensembles werden in diesem Modell zunächst als Konfigurationen materiell-dinglicher Objekte verstanden, d.h. eine Analyse kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie dieser materiellen Schicht der Medien Rechnung trägt. Sinn erhalten diese Konfigurationen nur durch die Deutungen, die die beteiligten Akteure ihnen geben.

Diesen Weg – die Beschreibung medienpädagogischer Situationen – werde ich im Verlauf dieses Artikels an einem anderen Beispiel wieder aufgreifen, und zwar in einer Deutung eines Kunstwerks aus dem 2. Jh. n. Chr., des so genannten Neumagener Schulreliefs, das eine Unterrichtssituation in der römischen Provinz darstellt. Der Grund für die Rückwendung zu einem derart fernen Beispiel liegt in dem Anspruch des hier vorgestellten Konzepts, die gesamte Geschichte der pädagogischen Kommunikation über und mit Medien in den Blick nehmen zu können.

Geleitet werden diese Überlegungen von der Annahme, dass sich die Medienpädagogik als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin von der Art verstehen sollte, dass sie zu Situationen medienpädagogischen Handelns oder Kommunizierens sowohl analytisch als auch beratend etwas zu sagen hat, dass sie für diese Rede aber die konkreten Situationen in Richtung auf eine theoretische und mit anderen

Wissenschaften bzw. Disziplinen, die etwas zu den gleichen Objekten oder Objektbereichen sagen, in Bezug gesetzte Konzeptualisierung überschreiten. Als Vorentwurf versteht sich dieser Artikel deswegen, weil mit dem anvisierten Modell der konstruierten Medienensembles vor dem soeben skizzierten Wissenschaftsverständnis, das auch als Vorschlag für eine selbstbewusste Selbstverständigung der Medienpädagogik gelesen werden sollte, ein hoher Anspruch verbunden ist, der in einem Aufsatz nicht eingelöst werden kann.

In Abschnitt II des Artikels stelle ich den Rahmen vor, in dem das oben entworfene Konzept der konstruierten Medienensembles eine Begründung finden kann. Hier geht es v.a. um die epistemischen Grundlagen. Abschnitt III wendet sich wieder einer konkreten Situation medienpädagogischen Handelns zu, dem bereits erwähnten Neumagener Schulrelief. Abschnitt IV versucht den Begriff des Medienensembles in die Debatte über die Orchestrierung einzuordnen, die besonders mit Bezug auf mobiles Lernen geführt wurde.

Wenn der Leserin oder dem Leser dieser Aufbau als Collage erscheinen mag, so soll das nicht nur mit dem Entwurfscharakter des Modells entschuldigt werden, sondern auch damit, dass sich das Sprechen der Medienpädagogik von seiner Form her im Hof dessen bewegt, was Dieter Mersch als Grundzug medienphilosophischen Schreibens beschreibt:

"Medienphilosophie betreiben heißt deshalb auch, sich allenfalls mit Fassetten, Aspekten oder Splittern dessen zu begnügen, was Medialität ausmacht, heißt im Unvollständigen zu verkehren und beständig neue Perspektiven aufzuschließen, heißt eine besondere Aufmerksamkeit für das Nichtaufgehende und Widersprüchliche zu entwickeln und fortwährend andere Anfänge zu versuchen..." (Mersch 2015, 46).

2. Konstruierte Medienensembles: Grundzüge einer Theorie der Medienpädagogik

Auf eine wissenschaftstheoretische Fundierung der Idee, dass sich die Medienpädagogik als eigenständige Disziplin begreifen sollte, soll hier aus

Platzgründen verzichtet werden; sie müsste entlang der von Rudolf Stichweh (Stichweh 2013) entwickelten Kriterien überprüft und konturiert werden. Oliver Jahraus nimmt vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen für die Literaturwissenschaft, aber auch allgemein für jede Wissenschaft an, dass dieser ein statisches Objekt nicht vorgeordnet ist, sondern dass sie ihr Objekt konstruiert und damit konstituiert und daraus Objektivität gewinnt (Jahraus 2004, 59 f.). Das lässt sich auch auf die Medienpädagogik übertragen. Objektkonstitution in diesem Sinne ist unabdingbare Voraussetzung jeder Wissenschaftlichkeit.

Im Folgenden werden die Prämissen des Konzepts systematisch dargestellt, obwohl der Grund, wieso eine genaue Ausarbeitung eines erkenntnistheoretischen Rahmens nötig ist, sich erst aus den Aporien des Medienbegriffs ergibt, die an späterer Stelle dargestellt werden. Die Begründungen ergeben sich erst im Zusammenhang.

2.1. Ausgangslage

Es ist unumgänglich, dass medienpädagogische Reflexionen auf bestimmte Erkenntnisse der Philosophie und anderer Wissenschaften zurückgreifen. Eigenständig bleibt die Medienpädagogik unter der Bedingung, dass diese Importe oder Anleihen ins eigene Konzept eingegliedert und anverwandelt werden. Einige Beispiele für solche Rezeptionsvorgänge seien genannt: Ben Bachmair, John Cook und Norbert Pachler greifen in ihrer Theorie des Mobile Learning auf die Idee der appropriation (Aneignung) zurück, die sie von Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Wilhelm von Humboldt (Bachmair/Pachler/Cook 2010, 18 f.) übernehmen. Eine ganze Reihe von Arbeiten jüngerer Zeit berufen sich auf das v.a. auf Michel Foucault zurückgehende Dispositiv-Konzept (z. B. Othmer/Weich 2015).

Eine der jüngsten Publikationen, die explizit den Begriff des Medienensembles für die medienpädagogische Forschung fruchtbar zu machen sucht, ist das Schwerpunktheft 6.2013 der Zeitschrift Medien und Erziehung mit dem Titel „Aufwachsen in komplexen Medienwelten - Neue Medientechnologien und erweiterte Medienensembles in der

Sozialisation von Kindern und Jugendlichen“. Als Grundtenor, der sich in vergleichbarer Form auch in anderen Texten findet, kann man hier festhalten, dass Medien nicht mehr als separate und distinkte Objekte erscheinen, sondern sich durch ihre Ubiquität so eng wie nie zuvor in die Lebenswelt und die Sozialisation der Heranwachsenden einschreiben, ein Prozess, der andernorts auch als Mediatisierung gefasst wird. Damit steht in Frage, wie die Wahrnehmbarkeit von Subjekt und Medium überhaupt begrifflich gefasst werden kann. So schreibt Wolfgang Reißmann im genannten Heft, angesichts der Veränderungen im lebensweltlichen Umgang von Jugendlichen mit Medien sei es "...gerechtfertigt, von Verschiebungen hinsichtlich der von medialen Umgebungen nahegelegten Sichtbarkeitsfigurationen auszugehen." (Reißmann 2013, 15). Die "bewährte Subjekt-Objekt-Logik" sei in vielen Fällen, wo es um die Rezeption von Medien-Inhalten geht, noch brauchbar, aber in anderen Fällen sei dieses Modell obsolet geworden:

"Darüber hinaus stehen Menschen in vielerlei Hinsicht Medien aber nicht mehr gegenüber. Sie sind Teil von ihnen und bewegen sich innerhalb medialer Strukturen." (ebd. 10)

Die Beispiele für diesen Eindruck und die Belege für diesen Befund finden sich an vielen Stellen; ich greife das hier nicht auf, sondern schlage vor, einen Schritt weiter in die Abstraktion zu gehen und zu fragen, wie Wahrnehmung und Erfahrung überhaupt zu denken sind.

2.2. Erkenntnistheorie und Medien

Mit Immanuel Kants "transzendentaler Ästhetik", der Erkenntnislehre der "Kritik der reinen Vernunft", steht ein Konzept bereit, das auch nach über 200 Jahren noch nicht als überholt zu gelten braucht und das in neueren Deutungen ausdrücklich als konstruktivistische Lösung des Erkenntnisproblems gedeutet wird (Rockmore 2016, Rohlf 2010/2016). Es geht davon aus, dass alle Erkenntnis einen Grund in der sinnlichen Wahrnehmung hat, die jedoch den Objekten ihre eigene Struktur auferlegt. Die Sache selbst, das berühmte Ding an sich, ist der Erscheinung nicht zugänglich:

"Wir haben also sagen wollen: daß alle unsre Anschauung nichts als die Vorstellung von Erscheinung sei; daß die Dinge, die wir anschauen, nicht das an sich selbst sind, wofür wir sie anschauen, noch ihre Verhältnisse so an sich selbst beschaffen sind, als sie uns erscheinen, und daß, wenn wir unser Subject oder auch nur die subjective Beschaffenheit der Sinne überhaupt aufheben, alle die Beschaffenheit, alle Verhältnisse der Objecte im Raum und Zeit, ja selbst Raum und Zeit verschwinden würden und als Erscheinungen nicht an sich selbst, sondern nur in uns existiren können." (Kant, KrV AA 365; B 59; A 42)

Wohl aber kann der Verstand über die Gegenstände der Erscheinung reflektieren, und er muss dies tun, um Vorstellungen zu entwickeln. Kant spricht in einer Anmerkung zur Vorrede der 2. Auflage der KrV auch von einem "doppelten Gesichtspunkt", aus dem man dieselben Gegenstände betrachten kann: "... einerseits als Gegenstände der Sinne und des Verstandes für die Erfahrung, andererseits aber doch als Gegenstände, die man bloß denkt, allenfalls für die isolirte und über Erfahrungsgrenze hinausstrebende Vernunft..." (AA III 13, B xix)

Für die Wahrnehmung im Kontext der Medienrezeption ergibt sich damit dieses Bild: Sinnlich erfahrbar sind nur die Medien als materielle Objekte, die aber dieser sinnlichen Erfahrung nicht als Medien erscheinen. Sie können nur als Objekte in Raum und Zeit erscheinen, als dieses Smartphone oder jenes Buch. Diese Erscheinungen als Medien zu deuten, das ist eine konstruktive Verstandesleistung. Es ist also in diesem Rahmen verfehlt zu fragen, was Medien sind. Vielmehr kann man nur fragen, welche Objekte der sinnlich wahrnehmbaren Welt – denn nur diese ist erfahrbar – wir unter den Begriff des Mediums subsumieren wollen. Diese Verstandesleistung wird nun nicht etwa nur von der Wissenschaft, sei es die Medienwissenschaft oder die Medienpädagogik, geleistet, sondern von jedem Menschen, der einen Gegenstand wahrnimmt und ihn entweder als Medium klassifiziert oder nicht. Damit ist auch die Frage geklärt, ob Medien als materielle Objekte oder als Dispositive, Strukturen o.Ä. gedacht werden sollten. Sie sind beides, und es ist verfehlt, einen Standpunkt gegenüber dem anderen zu favorisieren. Jede Art von Unter-

oder Überordnung der geistigen Vermögen ist dieser Erkenntnistheorie fremd:

"Bei Kant werden die Erscheinungen von der Fama des Falschen befreit und in einem familienrechtlichen Sinne legalisiert, sogar mit dem Exklusivrecht versehen, die einzig 'legitimen Kinder' zu sein. Wahrheit, Gewißheit und Objektivität kommen allein den Erscheinungen zu, die nur vermeintliche Wahrheit dagegen den Dingen an sich." (Höffe 2011 [2003], 50 f.)

Die Konstruktion des Medienbegriffs aus wissenschaftlicher Sicht ist dann ein kommunikativer Prozess, der von methodischen Kriterien geleitet ist.

Wichtig sind dabei zwei weitere Punkte: Jede Art von Ontologie, die Medien in ihrem Sein oder gar ihrer Gestimmtheit erfassen will, ist mit diesem Modell inkompatibel. Ferner funktioniert der Medienbegriff in diesem Konzept nicht mehr, wenn man auch die Sprache unter ihn subsumiert. Sprache an sich, als System, ist sinnlich nicht wahrnehmbar – wahrnehmbar sind nur die materiell entäußerten Erscheinungen sprachlicher Äußerungen in Schallwellen oder in Schriftzeichen, die auf einem materiellen Träger, z.B. auf Papier oder auf einem Bildschirm, zur Erscheinung gebracht werden. Damit erscheint ein Großteil der Erörterungen darüber, wie Medien sich ins Subjekt einschreiben (z. B. Winkler 2008, 299) in einem anderen Licht. Zu überprüfen ist an dieser Stelle die Extension des Medienbegriffs. Vor allem ist das prekäre Verhältnis von Inhalt und Umfang (Extension) des Medienbegriffs ein Hindernis auf dem Weg zu "einem Begriff, der für die wissenschaftliche Arbeit nutzbar ("viabel") und zugleich kohärent ist. Es ist besonders die Extension, also "de[r] Gegenstand oder die Klasse von Gegenständen an, auf die der entsprechende Terminus anwendbar ist" (Blume 2003), die beim Medienbegriff nicht nur changieren oder unterschiedlich gefasst werden, sondern überhaupt infrage stehen. Das Objektfeld medienpädagogischer Analysen erweitert sich beinahe ins Unüberschaubare, wenn Sprache zu den Medien gerechnet wird, denn damit ist festgelegt, dass jede Form der pädagogischen Kommunikation von medienpädagogischen Analysen beobachtet werden muss.

Eine Besonderheit von Medien besteht darin, dass sie eine doppelte Fokussierung auf das, was erscheint, nötig machen. Man bekommt dies im hier vorgeschlagenen Rahmen als Verstandesleistung in den Blick: Der Verstand hat z.B. bei einem Smartphone die Wahl, auf den Inhalt einer App, etwa eine WhatsApp-Nachricht, oder auf die Funktionsweise des Geräts zu achten. Hier ergeben sich vielfache Anknüpfungspunkte für medienpädagogisches Handeln, die an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden können.

Für die Beschreibung von Medienensembles ist damit eine erkenntnistheoretische Grundlage gelegt. Die medienpädagogische Reflexion kann sich nun darauf konzentrieren zu untersuchen, wie die verschiedenen Medien von verschiedenen Akteuren als Einheiten konstruiert werden, und sie kann die Funktion von Geräten im pädagogischen Feld betrachten, wobei sie der Eigenlogik der Geräte, ihrer technischen und materiellen Beschaffenheit und den entsprechenden Affordanzen besondere Beachtung schenken sollte.

Einige weitere Überlegungen sollen aufzeigen, in welche Richtung das hier vorgeschlagene Konzept weiterentwickelt werden kann.

2.3. Praxis

Die Theorie muss Praxis überhaupt zulassen und die Schnittstellen zur Praxis genau benennen, damit sie der Erziehung im demokratischen Staat etwas zu sagen hat. Das oben als Leitidee bezeichnete Motiv der Wahl ist die Schnittstelle zur These der konstruierten Medienensembles.

Lässt eine solche Theorie nämlich kein reales Handeln mehr zu, dann ist sie nicht benutzbar; das ist fast ein Pleonasmus. Dass es der politische Rahmen eines demokratischen Staatswesens sein muss, dem sich diese Theorie zuschreibt, ist eine normative Setzung, die man vor wenigen Jahren noch für fraglos anerkannt hätte halten können, die aber heute einer dezidierten Begründung bedarf. Es bietet sich hier die gehaltvolle Theorie der demokratischen Erziehung an, die John Dewey entworfen hat und die Jürgen Oelkers weiter ausgebaut und auf die Bedingungen des

21. Jh. fortgeschrieben hat. Bei John Dewey ist der Begriff der Erfahrung zentral; Demokratie ist für ihn der Kommunikationsraum, in dem Erfahrungen erörtert werden (vgl. Dewey 1993 [1916]; siehe auch das Nachwort von Jürgen Oelkers zu dieser Übersetzung).

Das Verhältnis der theoretischen Reflexion zur pädagogischen Praxis kann nur in einer selbstreflexiven Klärung des eigenen Wissenschaftsverständnisses bestimmt werden.

Mit dem Verweis auf die Demokratie ist die weitere Forderung nach einer klaren Auszeichnung der normativen Ebene der Theorie verbunden, oder, anders gesagt, eine selbstreflexive Auszeichnung der Differenz zwischen der deskriptiven und der präskriptiven Seite, eine Differenz, die nicht ausschließt, dass beide Seiten der Differenz einander beeinflussen. Damit ist auch eine Positionierung zum Freiheitsbegriff eingeschlossen. Gerade die in den letzten Jahren zu beobachtende Orientierung medienpädagogischer Theorieentwürfe an den Thesen Michel Foucaults und allgemein am Diskurs- und Dispositivkonzept (vgl. etwa Othmer/Weich 2015) leidet, so mein Eindruck, daran, dass die Begründungsprobleme der in normativer Hinsicht zentralen Machtkritik systematisch ausgeblendet werden. Wie Macht bewertet werden kann, ist jedoch ein schwieriges Problem. Das Dispositivkonzept müsste sich zunächst mit der These auseinandersetzen, dass nicht Macht schlecht (bzw. zu hinterfragen oder zu kritisieren) ist, sondern illegitime Macht. Somit ist man wieder bei der Frage nach der Demokratie angelangt, ohne dass damit ein Problem beseitigt wäre, aber zumindest ist es doch klarer konturiert. Sobald pädagogische Interventionen angestrebt werden, ist dieses eine Frage, bei der es ums Ganze geht: Wenn es kein Außerhalb der Macht gibt, weil diese das Subjekt bis ins Innerste bestimmt, dann ist mit der pauschalen Machtkritik nur der Fatalismus als Ausweg erkennbar. Als Beispiel sei hier die Conclusio des theoretischen Einleitungstextes des zuletzt zitierten Sammelbandes zitiert:

"Meistens legen wir uns keine Rechenschaft darüber ab, wer oder was durch uns und mit uns spricht, wer oder was mit uns tut; und vor allem auch nicht darüber, wie wir selbst – in unserem Wahrnehmen, Denken,

Tun – nichts anderes sind, [sic] als der Effekt unseres eigenen Gesprochen- und Getanwerdens." (Schneider 2015: 38)

Moral – hier der Einfachheit halber mit Normativität gleichgesetzt – ist ebenso unvermeidlich wie gefährlich; eine genaue Formulierung der These von der Gefährlichkeit der Moral findet man bei Niklas Luhmann (Luhmann 1990), der, anders als Friedrich Nietzsche, Moral nicht in toto zuerst ablehnt, um sie dann in Form der Herrenmoral wieder auferstehen zu lassen, sondern sie nüchtern als Funktionsbereich analysiert, wobei dann die innere Widersprüchlichkeit der Moral als Kommunikationsform offengelegt werden kann. Mit einer Kritik der traditionellen Moral alleine ist aber auch nichts gewonnen, solange die Alternative nicht besser ausgewiesen wird als das Kritisierte.

Noch einmal Jürgen Oelkers:

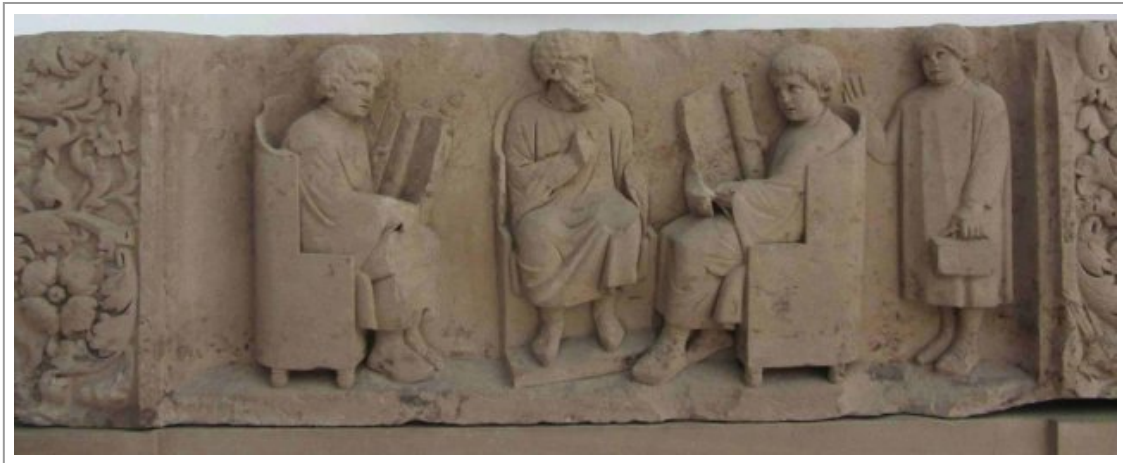
"Irgendwie kann *ohne* Moral von Erziehung keine Rede sein, wenigstens ist auffällig, dass auch und gerade radikale Kritiker der *Erziehung* immer *moralische* Gründe ins Feld führen und dann rasch Widersprüche produzieren." (Oelkers 2001, 188; kursiv im Original).

Bildung. Es kann erwartet werden, dass der für die Medienbildung anvisierte Bildungsbegriff die Motive der Aneignung von Welt (aus Sicht der Subjekte, wie sie etwa der Theorie mobilen Lernens bei Bachmair/Pachler/Cook 2010 zugrunde liegt), der „Initiation in Welten des Wissens und Könnens“ (Oelkers 2003: 118, mit Bezug auf Gilbert Ryle) und der Subjektkonstitution durch Artikulation (Jörissen 2011) aufzugreifen vermag und dabei auch die historische Dimension des Bildungsbegriffs nicht aus den Augen verliert. Diese historische Dimension ist gerade für die Medienpädagogik wichtig, nicht nur, weil diese unabdingbar ist für das oben genannte Ziel einer Selbstverständigung als wissenschaftliche Disziplin, sondern auch, weil nur in dieser historischen Perspektive deutlich werden kann, worin die Differenz zwischen dem für alle Schriftkulturen Gültigen und den Bedingungen der mediatisierten Weltgesellschaft der Gegenwart besteht.

Die nun folgende Beschreibung des Neumagener Schulreliefs soll als Anwendung des Konzepts der konstruierten Medienensembles auf eine Geschichte medienpädagogischer Praxis verstanden werden. Zugleich steht im Hintergrund dieser Bildanalyse die zuvor skizzierte Idee der Wertschätzung des Konkreten und der sinnlichen Wahrnehmung.

3. Das Neumagener Schulrelief als Beispiel für medienpädagogisches Handeln in der Antike

Das Neumagener Schulrelief aus dem 2. Jh. n. Chr. ist nicht nur ein historisches Dokument, dessen Abbildung in vielen Lateinbüchern Lektionstexte zum Thema Schule im Altertum bereichert oder sogar erläutert, es ist auch ein wichtiges Dokument aus der frühen Geschichte der Arbeit mit Medien im Unterricht. Unterricht findet immer schon an Medien statt, so dass sich über Unterricht gar nicht sprechen lässt, ohne dass die in diesen eingebundenen Medien thematisiert werden.



Das Neumagener Schulrelief. Standort: Rheinisches Landesmuseum Trier. Fotografien: Bechthold-Hengelhaupt. Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung der Generaldirektion Kulturelles Erbe des Rheinischen Landesmuseums Trier.

Vom archäologischen Kontext her weiß man, dass dieses Relief am Pfeiler eines Grabmals angebracht war, von dem weitere Bruchstücke, nicht aber die Inschriften erhalten sind, das man aber auf die Zeit um 180 n.Chr.

datieren kann (vgl. hierzu und zu den weiteren archäologischen Befunden Schwinden 1992, hier 40). Der Vergleich mit Kunstwerken aus der gleichen Epoche und Region zeigt, dass dieses Relief sorgfältig und kunstvoll gearbeitet ist, d.h. von einem erfahrenen Steinmetz hergestellt wurde. Allein schon die äußere Anmutung, vor jeder Interpretation seiner Komposition, weist auf einen sozialen Rahmen hin, der auch in den Deutungen schon immer erwähnt wurde: Der Auftraggeber demonstriert mit diesem Medium dieses wertvollen Denkmals seinen Reichtum. Es muss sich bei ihm um ein begütertes Mitglied der römisch geprägten Oberschicht gehandelt haben.

3.1. Was sieht man nun auf diesem Kunstwerk?

Vier Figuren repräsentieren offenkundig eine Situation des Hausunterrichts. Sie sind aufgeteilt in eine Gruppe aus drei sitzenden Figuren und eine einzelne stehende Figur. Die sitzende Gruppe besteht aus zwei Schülern und einem bärtigen Lehrer, der in ihrer Mitte sitzt, alle drei in ein Gespräch über Texte vertieft, die sie in Händen halten, und einem Neuankömmling, der grüßend den Raum betritt und der zu einem Packen gebundene Schreiftäfelchen (*tabellae*) trägt. Der externe Blick muss sich an dieser Stelle von der Archäologie informieren lassen: Die Figur des Lehrers hielt ursprünglich eine Schriftrolle in der linken Hand, die verlorengegangen ist (Schwinden 1992, 45).

Die Darstellung wirkt realistisch, so dass die Größenverhältnisse der Figuren ebenfalls die reale Größe der dargestellten Personen widerspiegeln. Archäologische Vergleiche zeigen, dass in der gegebenen Zeit und Region soziale Differenzen nicht mehr, wie etwa in griechischen Grabreliefs des 4. Jh. v. Chr. (vgl. das Grabrelief der Mnesarete, das in der Glyptothek München steht), durch Größenunterschiede angezeigt wurden. Damit ist erwiesen, dass es sich bei der kleineren Figur am rechten Rand des Reliefs um einen jüngeren Schüler handelt; Lothar Schwinden weist in seiner eingehenden Deutung des Neumagener Schulreliefs überzeugend nach, dass auch die Kleidung der stehenden Figur am rechten Rand als eine eher kindgemäße Kleidung anzusehen ist

(Schwinden 1992, 42). Daher wird die Deutung abgelehnt, nach der es hier um einen Sklaven handeln könnte; vielmehr ist sicher anzunehmen, dass ein jüngerer Schüler, der kurze Zeit später Schreibunterricht haben wird, den Unterrichtsraum grüßend betritt. Die anderen drei Figuren tragen auffallend ähnliche Kleider, nämlich Tuniken mit relativ dicken Untergewändern, die wohl dem im Vergleich zu Italien kalten Klima der Rheinregion geschuldet sind; sogar die Schuhe sind gleich. Damit wird die Antwort auf eine andere Frage erschwert, die zumindest der heutige Betrachter stellen wird: Wie steht es um die soziale Stellung des Lehrers? Relativ sicher ist zumindest einer der beiden älteren Schüler ein Sohn des Auftraggebers, vielleicht ist das Relief Teil seines Grabmal. Bei dem Lehrer handelt es sich um einen Grammaticus, da er, an den Schriftrollen erkennbar, mit der Arbeit am literarischen Erbe befasst ist. Diese Lehrer konnten Freie oder Sklaven sein (Christes 1998; Wolff 2015, 112 f.). Vermutlich war der häusliche Unterricht im 2. Jh. n. Chr., als wegen der geringeren militärischen Erfolge des römischen Reiches die Zufuhr an Sklaven geringer wurde, weitgehend von reisenden bzw. angestellten Lehrern bestimmt. Festzuhalten ist: Keine noch so genaue Betrachtung der Unterrichtssituation vermag endgültigen Aufschluss zu geben über alle sozialen Verhältnisse, die bestimmend auf sie einwirken. Aus der medialen Verfasstheit des hier betrachteten archäologischen Dokuments, im engeren Sinne aus seinen erheblichen Herstellungskosten, aber auch aus dem Wert der im Bild dargestellten Medien und aus dem Aufwand, den der Auftraggeber für den abgebildeten Unterricht aufbringen musste (sei der Lehrer nun ein Sklave oder ein reisender Grammaticus gewesen), kann man eine allgemeine Funktion von Medien allgemein und Bildungsmedien im Besonderen ablesen: Sie können der Repräsentation von Reichtum und Macht dienen; sie vermitteln soziale Distinktion (vgl. Barberi 2013).

Auf umso sicherem Grund bewegt sich die Beschreibung, wenn sie sich auf die Medien konzentriert. Es mag das in Anbetracht der Herkunft des Wortes paradox erscheinen, aber das Lateinische kennt keinen Begriff für das Medium im modernen Sinne als Vermittlungsinstanz der Kommunikation. Daher ist jede Subsumption antiker Artefakte unter den

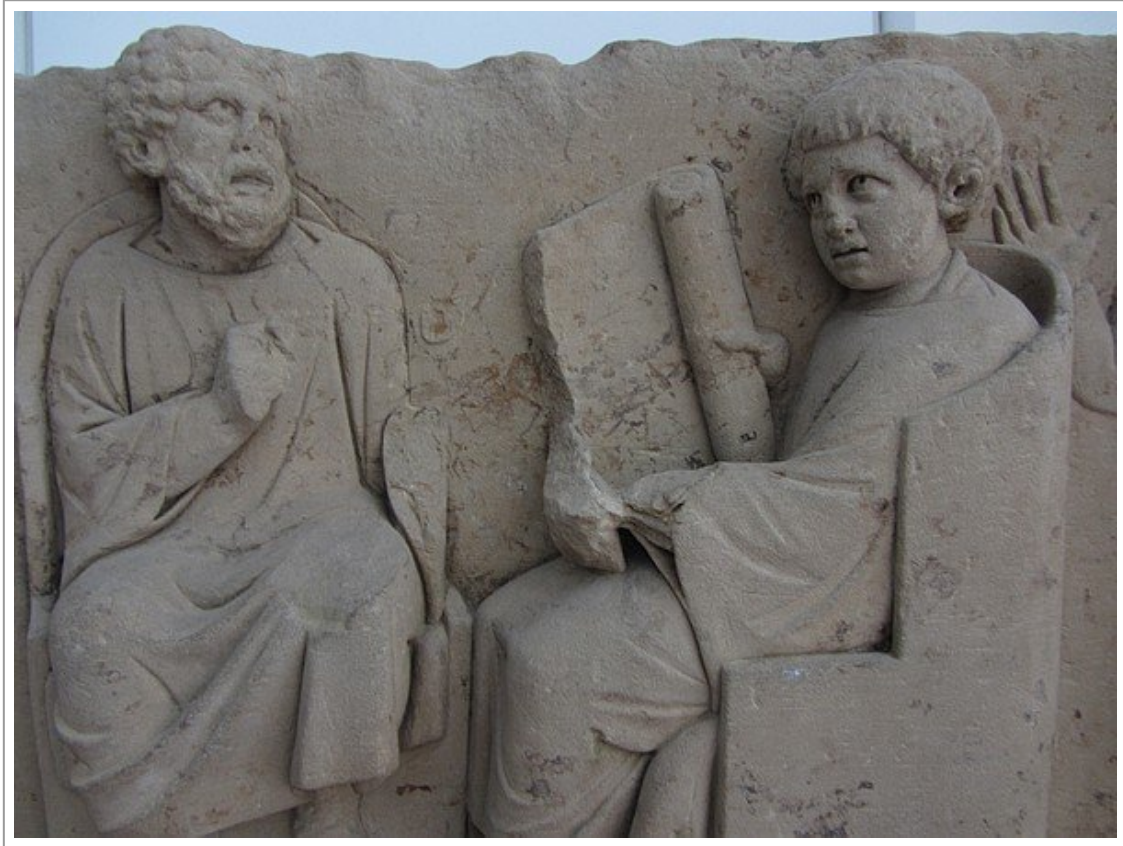
Begriff des Mediums eine moderne Konzeptualisierung, dabei aber zugleich kein Anachronismus.

Medien als Dinge zu sehen bedeutet, dass man immer im Blick behält, dass es jemanden geben muss, der sie bezahlt. Medien verfügen also immer über ein materielles Substrat, sind als solche aber nur erkennbar und ferner einer Deutung zugänglich erst dann, wenn ihre Funktion, Zeichen zu vermitteln, und drittens der soziale Kontext der Dingverwendung und die Infrastruktur ihrer Herstellung und Verbreitung erschlossen wird. Ferner erscheint es als sinnvoll, bestimmte historisch etablierte, relativ einheitliche Funktionen verfolgende Konfigurationen von Medien als Medienformate zu bezeichnen (vgl. Bechthold-Hengelhaupt 2012: 59 f.).

Der Betrachter kann zwei Typen von Medien unterscheiden: die Buchrolle, die, wie man weiß, aus Papyrus gefertigt wurde und sehr wertvoll war, und das Bündel aus mit Wachs überzogenen Schreiftafeln. Ihre lateinische Bezeichnung, *tabellae*, ist als etymologische Wurzel des englischen Wortes *tablet* anzusehen; wir haben es hier also mit einem sehr frühen Beispiel für *Mobile learning* zu tun. Beide Medien kommen nicht zum Unterricht hinzu, sondern sie sind untrennbar mit ihm verwoben. Der Lehrer spricht mit seinen Schülern über die Texte, die in den Schriftrollen aufgezeichnet sind. Der Unterricht besteht in dem Gespräch über diese Texte, von denen man annehmen darf, dass es sich um kanonische Werke der griechischen oder römischen Literatur handelt. Die hier von einem reichen, römisch und traditionell orientierten Bürger demonstrierte Aufgeschlossenheit gegenüber der Bildung vollzieht sich in der Deutung von Texten, die als Medien im Zentrum des Unterrichts stehen.

Insofern gilt bereits für eines der frühesten Zeugnisse der Geschichte der praktischen Medienpädagogik, dass es keinen Unterricht ohne Medien gibt. Die Formulierung einer Initiative, die sogar unter der URL www.keine-bildung-ohne-medien.de firmiert, lässt im Lichte dieser Beobachtung einen prekären Doppelsinn aufscheinen: Als deskriptive These ist sie richtig (und es ist für Medienpädagogik wichtig, sie zu

formulieren), ihr Sinn als präskriptive These ist aber problematisch, da möglicherweise pleonastisch.



Die Schriftrollen nehmen in dem Relief eine besondere Position ein. Sie sind als einziges Element unverhältnismäßig, d.h. unrealistisch groß dargestellt (Schwinden 1992, 42). Einige weitere Beobachtungen lassen sich an diese Betrachtung der antiken Medien anschließen.

- Es ist in Frage zu stellen, ob man diese Bücher (und damit auch Medien allgemein) als Tor zur Welt bezeichnen kann, in dem Sinne, dass sie zwischen Welt und Mensch treten und jene diesem vermitteln. Die Schriften, welche die Schüler lesen, sind selbst Teil der Welt; andernfalls sähen wir ja die Schriftrollen nicht. Es entsteht ein logisches Problem, wenn man Medien, z.B. Bücher oder Zeitungen, einerseits als Mittler zwischen Mensch und Welt und – andererseits und zugleich – als Teil der Welt bezeichnet, und zwar besteht das logische Problem im regressus ad infinitum: Wenn der Rezipient für den Zugang zur Welt Medien benötigt, dann benötigt er, wenn die Medien Teil der Welt sind, wiederum Medien, um Zugang zu den Medien zu finden, und drittens Medien, die den Zugang zu diesen Medien zweiten Grades vermitteln und so weiter ad infinitum. Es erscheint daher angeraten, die Vorstellung aufzugeben, dass Medien immer dazu da sind, etwas zu vermitteln, was außerhalb von ihnen liegt; oder anders formuliert: dass ein

Gegenstand dann ein Medium ist, wenn er einen Zugang zur Welt vermittelt. Verwirrend mag das wegen der Etymologie des Wortes Medium klingen, aber im Übergang vom Wort zum Begriff gilt es, lang geübte Traditionen aufzugeben, wenn sie den Blick verstellen. Ludwig Wittgensteins berühmter Satz: „Ein *Bild* hielt uns gefangen. Und heraus konnten wir nicht, denn es lag in unserer Sprache, und sie schien es uns nur unerbittlich zu wiederholen.“ (Wittgenstein 1989: 300 [= § 115]; Hervorhebung im Zitat) geht ja von der Beobachtung aus, dass ein „Gleichnis, das in die Formen unserer Sprache aufgenommen ist, ... einen falschen Schein [bewirkt].“ (ebd., § 111 f.). Medien können etwas vermitteln (etwa das Wissen über den Aufbau einer Pflanzenzelle), aber sie können auch etwas herstellen, das ohne sie nicht existiert, wie im Fall der Literatur, oder sie können Anlass sein, Gedanken über andere Medien hervorzurufen und zu kommunizieren.

- Dass Medien nicht als Behältnisse zu denken sind, die eine Botschaft so transportieren wie eine Amphore den Wein, ist zwar inzwischen (medientheoretisches) Allgemeingut, aber bei den mit Bildungsabsichten eingesetzten Medien kann man das besonders gut sehen: Die kanonische Literatur, die der zeitgenössische Betrachter, so er kulturell bewandert war, sich als Inhalt der Schriftrollen dachte, existiert außerhalb der Bücher gar nicht, jedenfalls seit dem Ende der Ära der Rhapsoden, die die Epen auswendig gelernt hatten und adligen Gesellschaften vortrugen. Die Medien sind seitdem, d.h. seit dem Zeitalter Homers, eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Möglichkeit von Literatur, d.h. der Literatur überhaupt, nicht nur ihrer Übermittlung und Speicherung. Die Trennung der Literatur (=Inhalt) vom Medium (=Container) ist eine Verstandesoperation, die es erleichtert, über den Inhalt, im Falle unseres Reliefs die Literatur, zu reden und dabei vom Medium bzw. dessen materiellem Substrat zu abstrahieren. Es ist fraglich, ob irgendwo (innerhalb oder außerhalb von Bildungsprozessen) Botschaften zu beobachten oder zu denken sind, die auch ohne das Medium, in dem sie verzeichnet sind, vorstellbar wären.
- Die Medien, welche die Figuren des Neumagener Schulreliefs verwenden, sind keine Bildungsmedien *sui generis*, sondern sie sind teils die zentralen Medien der gebildeten Schicht (die Schriftrollen) bzw. die im Alltag verwendete Schreibtafeln, wie sie der jüngere Schüler in der Hand trägt. Auch die Schreibtafeln waren keine Bildungsmedien, sondern sie wurden seit den Zeiten Homers im Alltag für die Übermittlung alltäglicher Nachrichten verwendet (Hurschmann 2001, mit weiteren Belegen). Der Blick in die Vergangenheit der praktischen Medienpädagogik lehrt, dass die Zuordnung eines Mediums zum Bereich der Bildung eine konstruktive Operation ist, eine medienhistorisch bedingte Zuschreibung, aber keine inhärente Eigenschaft des Mediums.
- Was tun die vier Figuren? Sie sprechen, lesen und schreiben. Dass sie lesen, sieht man an den prominent dargestellten Schriftrollen. Dem Künstler war es angelegen, ein Gespräch darzustellen: Sowohl der Lehrer als auch der rechte der beiden älteren Schüler, dem der Lehrer sich zuwendet, werden mit geöffnetem Mund dargestellt. Durch den Kunstgriff, den neu eintretenden jüngeren Schüler einzuführen, thematisiert der Künstler auch das Schreiben bzw. die Schreibübung.

An Handlungen ist seit dem Altertum über diese drei Grundtätigkeiten hinaus wenig hinzugekommen; man wird das Malen und Zeichnen anführen können, aber letztlich besteht das, was man seit der Erfindung organisierten Unterrichts, vermutlich im Ägypten zwischen 2000 und 1500 v. Chr. (Konrad 2012, 9), unter pädagogischem Handeln versteht, aus diesen drei Aktionsformen, von denen zwei (das Schreiben und das Lesen) selbst bei enger Auslegung des Medienbegriffs an Medien gebunden sind. Es bleibt aber die schwierige Frage, ob die Stimme zu den Medien gerechnet werden soll. Nimmt man den Medienbegriff als einen notwendig konstruierten, dann ist es statthaft, die Stimme, da sie zwar an die Materie des Körpers gebunden ist, aber auch in ihrer Infrastruktur eines materiellen Substrats oder einer entsprechenden Infrastruktur ermangelt, als vormediale Artikulationsform zu bezeichnen (siehe jedoch Krämer 2006).

- Von Einzelmedien zu sprechen, ist immer eine missliche Abstraktion, in der die Vielfalt pädagogischen Medienhandelns zu kurz kommt. Schon im Schulrelief, einem sehr frühen Dokument aus der Geschichte medienpädagogischen Handelns, das hier betrachtet wurde, wird ein Medienensemble sichtbar, das aus Schriftrollen und Schreiftafeln besteht, die unterschiedlichen Lernphasen bzw. Altersstufen zugeordnet werden. Strategien der Differenzierung sind also bereits hier erkennbar, und zwar Differenzierung nach dem Alter.

4. Medienensembles und Orchestrierung

Der Begriff des Medienensembles bezeichnet, wie oben erläutert, eine Gruppierung von Medien, die nicht als zufällige Anhäufung zusammengekommen ist, sondern die von bestimmten Akteuren in eine funktionale Struktur gebracht wurden, nachdem sie durch medien- und technikhistorische Entwicklungen, meist zufälliger Art, in Nachbarschaft zueinander traten. Das Medienensemble ist nicht einfach ein vorhandenes Angebot; vielmehr setzt ein funktionierendes Ensemble voraus, dass die Adressaten den zur Verfügung gestellten Medien nicht rein rezeptiv gegenüberstehen, sondern mitspielen. In einem Medienensemble müssen, damit es produktiv wird, Aneignungsprozesse stattfinden. So findet sich eine der jüngeren medienpädagogischen Verwendungen des Begriffs "Medienensemble" im Zusammenhang mit einer Explikation eines Konzepts der "konvergenzbezogenen Medienaneignung" (Wagner/Theunert 2007). Schon vor 20 Jahren wurde der Begriff verwendet: Heinz Hengst verwendete den Begriff Medienensemble synonym zu "Medienverbund", ein Begriff, mit dem er sich auf eine der Grundschriften der kritischen Medienanalyse,

"Öffentlichkeit und Erfahrung" von Oskar Negt und Alexander Kluge (Negt/Kluge 1972, Kap. 5) bezieht (Hengst 1994). Der Medienverbund kommt hier zuerst als ökonomische Strategie in den Blick, die eine engere Kundenbindung zum Ziel hat. Heinz Hengst betont aber auch die Chancen der Aktivierung und der Kompetenzerweiterung, die sich für die Jugendlichen durch das Experimentieren mit der multimedialen Formatierung bestimmter Skripte ergeben. Bei Oskar Negt und Alexander Kluge liegt der Fokus auf Veränderungen in der Struktur der kapitalistischen Bewusstseinsindustrie; Medienkonzerne, die neben den traditionellen auch die im Jahr 1972 neuen Medien wie Kasette, Drahtfunk und Satellitenfunk „... einsetzen können, betreiben Medienverbund“ (Negt/Kluge 1972, 233).

Dass Medienensembles Chancen zur Aktivierung bieten, gilt auch für die hier beobachteten Konstellationen. Gleichwohl sind sie Medienverbänden nicht gleichzusetzen; die beiden Begriffe bezeichnen unterschiedliche Sachverhalte: Ein Medienverbund ist durchweg geplant; er besitzt einen eindeutigen Angebotscharakter.

Der Begriff des Medienensembles ist zudem anschlussfähig an das Konzept der Orchestrierung, das maßgeblich von Pierre Dillenbourg entwickelt wurde und das im Zusammenhang mit dem computer supported collaborative learning (CSCL) eine möglichst alltagsnahe Beschreibung von Lehr- und Lernprozessen mit unterschiedlichen, d.h. analogen und digitalen Medien entwickeln will. Dass die Metapher des Orchestrierens bereits in der Forschung über TEL (technology enhanced teaching) eine große Rolle spielt, kann man an einer Debatte ablesen, die im Jahr 2013 in mehreren Artikeln der Zeitschrift *Computer & Education* geführt wurde; hier ging es insbesondere um den Nutzen der Metapher für die Erklärung von TEL-Prozessen. Dillenbourg selbst sieht den Wert der von ihm eingeführten Metapher als eher begrenzt an; ihm kommt es v.a. darauf an, ein Design für die Durchführung von multimedial geprägtem Unterricht zu entwickeln, das die Arbeit der LehrerInnen erleichtert:

"Designing for orchestration implies facilitating the dual flow of information in a classroom, across digital and physical information container. This workflow integrates learning activities as well as other classroom activities [...]. It takes into account that, besides learning, teachers face many constraints: time, discipline, curriculum, energy..." (Dillenbourg 2013:491)

An Ingo Kollars und Frank Fischers Versuch, alle möglichen Facetten der Metapher der Orchestrierung auszuspielen (Kollar/Fischer 2013), zeigen sich bestimmte Grenzen dieser zur Allegorie ausgebauten Metapher. An die Stelle des Komponisten, der eine Partitur schreibt, setzen die beiden Autoren den Forscher, der einen Lehrplan entwickelt; die Lehrkraft entspricht dem Dirigenten, der die Partitur zur Aufführung bringt; den Musikinstrumenten entsprechen die Unterrichtsmedien (ebd. 508). Hieran erkennt man, dass dieser Metapher nur eine heuristische Funktion zugemessen werden sollte, denn dass eine Lehrerin ein im Forschungsinstitut entwickeltes Script in ihrem Unterricht umsetzt, ist als Grundannahme für die Organisation von Unterricht eher unrealistisch.

Yao-Ting Sung, Kuo-En Chang und Tzu-Chien Liu betonen in ihrer Metastudie über die Effektivität mobilen Lernens die Notwendigkeit der Orchestrierung und beziehen sich dabei auf die von Pierre Dillenbourg entwickelte Theorie und Begrifflichkeit (Sung/Chang/Liu 2016), wobei sie die Metapher der Orchestrierung flexibel handhaben. Unterricht mit mobilen digitalen Devices erfordere die Harmonisierung dreier Faktoren: (1.) Technologie (Hardware und Software), (2.) pädagogische Kontexte und Ziele und (3.) die Akteure des Unterrichts, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer. Unter Orchestrierung verstehen diese Autoren "... the efforts of building harmonious relationships among those components to enable compatible, efficient, and effective technology-enhanced teaching and learning environments..." (ebd., 266).

Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist ein Aspekt, der sich schlüssig mit der Suche nach der optimalen Orchestrierung und dem reflektierten Einsatz des pädagogischen Medienensembles verbinden lässt. Zur Erinnerung: Bereits das Neumagener Schulrelief ließ eine

rudimentäre Form der Differenzierung erkennen, indem unterschiedliche Medien für verschiedene Altersstufen präsentiert wurden. Damit soll gesagt sein, dass ein genauer Blick auf die Gesamtheit des in einer konkreten Situation einsetzbaren Medienensembles auch den Sinn für die Möglichkeiten schärft, den Lernenden differenzierte Medien und Medienformate zur Auswahl zu stellen. Auch dies ist eine Gestalt, in der die Leitidee der Wahl sich konkretisieren kann, die ich als grundlegend für das Konzept des Medienensembles herausgestellt habe.

Der Diskussionsstand der Erziehungswissenschaften zu Heterogenität und Differenz ist inzwischen in mehreren Aufsatzbänden zusammengefasst (Hollik/Neißl/Kramer 2014; Koller/Ricken/Casale 2014; Groppe/Kluchert/ Matthes [Hg.] 2016). Einige allgemeine Hinweise müssen an dieser Stelle genügen. Es ist sicherlich sinnvoll und vielversprechend für die Weiterentwicklung von auf Bildungsgerechtigkeit zielenden pädagogischen Konzepten, die beiden Forschungsbereiche – den erziehungswissenschaftlichen Heterogenitätsdiskurs und die Frage nach dem Medieneinsatz im Unterricht – aufeinander zu beziehen. Die Zeitschrift *Medien & Erziehung* widmete im Jahr 2016 ein Heft dem Thema Inklusion (vgl. Hoffmann/Heidenreich 2016, und insbesondere Schluchter 2016). In den genannten Sammelbänden verfolgt nach meiner Beobachtung der Aufsatz von Danièle Hollik (Hollik 2014) über technologieunterstütztes Knowledge Building die hier anvisierte Entwicklung. Es darf nicht übersehen werden, dass in der jüngsten der hier annoncierten Publikationen der Begriff der Heterogenität selbst wieder infrage gestellt wird, und zwar weil er Gefahr laufe, die Lernenden durch Zuschreibungsprozesse zu stigmatisieren, und weil die normative Frage – ist Heterogenität wertvoll und damit zu erhalten oder zeigt sie Unterschiede an, die aufgehoben werden sollen? – sich in unklarer Weise mit der deskriptiven mische (Groppe/Kluchert/Matthes 2016: 1-17). Dies ist im Auge zu behalten, wenn auf einen differenzierenden Einsatz von Medien und Technologie nachgedacht wird. Ein anderer Ansatz für die pädagogische Medienarbeit mit Benachteiligten oder "at-risk learners", der hier nicht weiter ausgeführt werden soll, findet sich bei (Bachmair/Cook/Pachler 2010, Kap. 9); dort geht es darum, wie der private und

provokative, aber auf genauen Kenntnissen im Umgang mit mobilen Medien beruhende Nutzungshabitus für das schulische Lernen fruchtbar gemacht werden kann.

5. Ausblick

Die Medienensembles, in denen sich Lehrende und Lernende heute bewegen, lassen sich am besten verstehen, wenn der Beschreibung ein medienpädagogisches Konzept zugrunde gelegt wird, das in Anlehnung an die transzendente Ästhetik Immanuel Kants sinnliche Wahrnehmung und vom Verstandesvermögen geleitete Konstruktion als Basis der Erkenntnis ansetzt und das auf diese Weise den Blick auf die Objekte und die Handlungsoptionen der Subjekte und über die damit verbundene Idee der Wahl auch auf die Demokratie als Gesellschaftsform lenkt. Ferner sollte gezeigt werden, dass die Medienpädagogik auf diesem Wege auch ihre historische Dimension erschließen kann. Es mussten einige Fragen offen bleiben: Der eine Fragenkomplex umfasst das Problem der (medien-)pädagogischen Ziele und in diesem Kontext auch eine Neubestimmung des Begriffs der Medienkompetenz. Zum zweiten ist ungeklärt, wie sich die Medienkonvergenz in dem hier vorgeschlagenen Konzept erfassen lässt. Weitere Untersuchungen sind darüber anzustellen, welche Erkenntnisse über die digitalen Medien eine auf sinnliche Wahrnehmung fokussierte Betrachtung von Medienphänomenen gewinnen kann.

Literatur

Bachmair, Ben/Cook, John/Pachler, Norbert (2010): *Mobile Learning. Structures, Agencies, Practices*, New York/Dordrecht/Heidelberg/London: Springer.

Bechthold-Hengelhaupt, Tilman (2012): *Antikerezeption im Internet*, Dissertation, München: Ludwig-Maximilians-Universität, online: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/15133/> (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Barberi, Alessandro (2013): Von Medien, Übertragungen und Automaten. Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 1, in: Medienimpulse 4/2013, online: <http://medienimpulse.at/articles/view/605> (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Blume, Thomas (2003): Eintrag Extension, in: Online-Wörterbuch Philosophie, <http://www.philosophie-woerterbuch.de/> (letzter Zugriff: 20.12.2016), ursprüngliche Veröffentlichung in: Wulff Rehfus [Hg.]: Handwörterbuch Philosophie, 1. Aufl. Göttingen / Oakville: utb.

Dewey, John (1993/1916): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla. Hg. und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel: Beltz 1993 (amerikanisches Original: Democracy and Education, New York 1916).

Dillenbourg, Pierre (2013): Design for classroom orchestration, in: Computers & Education (69) 2013, 458–492; DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.013> (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/ Matthes, Eva (Hg.) (2016): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem, Wiesbaden: Springer.

Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/ Matthes, Eva (2016): Bildung und Differenz in historischer Perspektive. Facetten des Themas, Stand der Forschung, Trends und Ausblicke, in: Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem, Wiesbaden: Springer, 1–17.

Höffe, Otfried (2011): Kants Kritik der reinen Vernunft. Die Grundlegung der modernen Philosophie (Beck'sche Reihe Nr. 1972) München: Beck 2011 (Erstauflage München 2003).

Hoffmann, Stefan (2014): Artikel Medienbegriff, in: Schröter, Jens (Hg.): Handbuch Medienwissenschaft. Unter Mitarbeit von Simon Ruschmeyer und Elisabeth Walke, Stuttgart/Weimar: Metzler, 13–20.

Hollik, Danièle (2014): Knowledge Building als Möglichkeit einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Hollick,

Danièle/Neißl, Marianne/Kramer, Martin/Reitinger, Johannes (Hg.): Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven, Befunde, Konzeptionelle Ansätze, Kassel: university press, 25–38.

Hollick, Danièle/Neißl, Marianne/Kramer, Martin/Reitinger, Johannes (Hg.) (2014): Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven, Befunde, Konzeptionelle Ansätze, Kassel: university press.

Hurschmann, Rolf (2001): Eintrag Schreibtafeln in: Der Neue Pauly, Bd. 9, Sp. 230–231, Stuttgart/Weimar: Metzler.

Jahraus, Oliver (2004): Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft, Tübingen/Basel: A. Francke/utb.

Jörissen, Benjamin (2011): "Medienbildung" – Begriffsverständnisse und reichweiten, in: Heinz Moser/Petra Grell/Horst Niesyto: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: Kopead, 211–235.

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Akademieausgabe Bd. III, zitiert nach dem Bonner Kant-Korpus, online: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/> (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Kollar, Ingo/Fischer, Frank (2013): Orchestration is nothing without conducting – But arranging ties the two together! A response to Dillenbourg (2011), in: Computers & Education 2013, 507–509.

Koller, H.-C./Ricken, Norbert/Casale, Rita (Hg.) (2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Paderborn: Schöningh Verlag.

Konrad, Franz-Michael (2012): Die Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart, München: Beck [1. Aufl. 2007; 2. durchgesehene Aufl. 2012].

Krämer, Sibylle (2006): Die "Rehabilitierung der Stimme". Über die Stimme jenseits der Oralität, in: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille (Hgg.): Stimme (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft Nr.1789), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 269–295.

Luhmann, Niklas (1990): Luhmann, Niklas: Paradigm lost. Über die ethische Reflexion der Moral. Rede von Niklas Luhmann anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises, Frankfurt/M. 1989, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim/Basel: Beltz.

Oelkers, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA, (Beltz Taschenbuch 141), Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hg.) (2015): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung, Wiesbaden: Springer.

Reißmann, Wolfgang (2013): Transparente Sichtbarkeitsfigurationen als Bedingung gegenwärtiger Mediensozialisation. Rekonstruktion und Impulse für die weitere Forschung, in: Medien und Erziehung 6.2013, 9–20.

Rockmore, Tom (2016): German Idealism as Constructivism, Chicago: University of Chicago Press.

Rohlf's, Michael: Eintrag "Kant", in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2010/ substantial revision 2016, online: <http://plato.stanford.edu/entries/kant/> (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Schluchter, Jan-René (2016): Medien, Medienbildung, Empowerment, in: Medien und Erziehung 3.2016, 82–84.

Schneider, Werner (2015): Dispositive ... – überall (und nirgendwo?) Anmerkungen zur Theorie und methodischen Praxis der Dispositionsforschung, in: Othmer/Weich 2015, 9–20.

Schwinden, Lothar (1992): Das Schulrelief von Neumagen, in: Funde und Ausgrabungen im Bezirk Trier 24= Kurtrierisches Jahrbuch 32, 39-51.

Searle, John R. (2005/1995): Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005 [engl. Original: The Construction of Social Reality, 1995].

Sung,Yao-Ting/Chang, Kuo-En/Liu, Tzu-Chien (2016): The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis, in: Computers & Education 94 (2016), 252–275, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008> (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, (2. Auflage - Neuauflage), Bielefeld: transcript

Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (2007): Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und in Kindheit und Jugend, in: Medienpädagogik Themenheft 14, 2007, online: http://www.medienpaed.com/14/#wagner_theunert0712 (letzter Zugriff: 20.12.2016).

Winkler, Hartmut (2008): Basiswissen Medien, Frankfurt/M.: Fischer.

Wolff, Christiane (2015): L'éducation dans le monde Romain. Du début de la république à la mort de Commode (Antiquité/Syntheses 16), Paris: Édition Picard.

DOI: 10.21243/medienimpulse.2016.4.966