

# MEDIENBILDUNG UND DIGITALE KULTUR

Winfried Marotzki

*Gegenwärtige Gesellschaften basieren in zunehmenden Maße auf Informationen. Solche Informationsgesellschaften gründen ihre sozialen Aktivitäten und Transaktionen eher auf Wissen denn auf zwischenmenschliche face-to-face-Beziehungen. Da die Erziehungswissenschaft sich mit der Frage beschäftigt, wie die neuen Generationen optimal auf das zukünftige Leben vorbereitet werden können, ist diese Transformation zur Informationsgesellschaft eine ihrer zentralen zeitgenössischen Fragestellungen. Angesichts solcher Technologien wie Fernsehen und Radio hat die Erziehungswissenschaft das Konzept der Medienkompetenz entwickelt, das zu einer instrumentalistischen Perspektive auf die Medien hin tendiert. Demgegenüber wird in diesem Beitrag die These vertreten, dieses Konzept bleibe hinter den Anforderungen neuer Medien wie dem Internet zurück. Denn die neuen Medien machen Orientierungswissen – im Gegensatz zu instrumentalistischem Faktenwissen – notwendig. Aus diesem Grund schlägt der Autor das Konzept der Medienbildung vor. Medienbildung gewährleistet ein prozedurales Wissen und Know-how zum eigenen kreativen Handeln in den Medien. Dieser Aspekt der (Selbst-)Reflexion wird durch eine hohe Sensibilität gegenüber dem Internet als Raum digitaler Kulturen ergänzt. Insofern solche neuen Kulturen entstehen, können die Selbst- und Weltansichten der Menschen sich wandeln und einen Bildungsprozess durchlaufen.*

Es hat sich eingebürgert, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungs- und Transformationsprozesse mit dem Begriff des Übergangs in eine Informations- bzw. Wissensgesellschaft zu bezeichnen. Damit ist gemeint, dass sich die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern: Immer mehr soziale Aktivitäten und Transaktionen sind verstärkt wissensbasiert und erfolgen immer weniger interpersonal. Das bedeutet beispielsweise, dass die Fahrkarte für die S- oder U-Bahn nicht mehr an einem Schalter von einem Beamten gekauft wird, sondern an einem Automaten. Der Kauf einer Fahrkarte am Automaten setzt aber ein höheres Maß an spezialisiertem Wissen voraus als der Kauf einer Fahrkarte bei einem Schalterbeamten. Es muss sowohl ein Wissen über Tarifstrukturen, Fahrzonen etc. wie auch ein technisches Wissen über die Bedienung des Automaten vorhanden sein, bzw. mindestens eine Vertrautheit mit der Kommunikation auf der Ebene von Icons. Das Beispiel belegt zugleich einen mit dem Trend in die Informations- und Wissensgesellschaft verbundenen weiteren Trend: Interaktionen in hochkomplexen Gesellschaften finden immer mehr technikvermittelt statt. Insbesondere treten hier die neuen Informationstechnologien in das Blickfeld der Aufmerksamkeit. Es ist weit hin Konsens, dass diese Trends insgesamt das Leben in der Informations- bzw. Wissensgesellschaft voraussetzungsreicher machen werden. Für das Fach der Erziehungswissenschaft ist diese Debatte wichtig. Denn es geht in diesem Fach gerade darum, Konzepte und Modelle zu entwickeln, die es ermöglichen, dass die heranwachsende Generation durch Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse in diese Gesellschaft hineinwächst. Ziel dieser Konzepte ist es, dass die heranwachsende Generation in optimaler Weise am Gemeinschaftsleben teilhaben kann und in das

Gesamtsystem integriert wird. Die Frage, welches die Schlussfolgerungen sind, die aus diesen Trends im Hinblick auf die Bildung der nachwachsenden Generation gezogen werden müssen, wird seit Jahren kontrovers diskutiert. Im Folgenden wird die Magdeburger Position in dieser Diskurslandschaft skizziert, die durch die These: „Von der Medienkompetenz zur Medienbildung“ bezeichnet werden kann.

Zunächst einige Fakten, die illustrieren sollen, dass das Leben in der Informations- bzw. Wissensgesellschaft immer stärker durch die neuen Informationstechnologien geprägt ist: Den Ergebnissen aus zwei EU-weit harmonisierten Pilotstudien, die das Statistische Bundesamt in Zusammenarbeit mit den Statistischen Ämtern von zwölf EU-Mitgliedsstaaten im Jahr 2002 durchgeführt hat, ist Folgendes zu entnehmen: In Deutschland besaßen im ersten Quartal 2002 rund 43 Prozent der bundesdeutschen Haushalte einen Internetzugang und rund 62 Prozent der deutschen Unternehmen benutzten das Internet für ihre Geschäftsabläufe /1/. Hinsichtlich der Verbreitung von Internetzugängen im privaten Bereich wird der seit Jahren bekannte Sachverhalt des so genannten „digital divide“ bestätigt: Vor allem Haushalte mit höherem monatlichem Haushalts-Nettoeinkommen nutzen PC und Internet zu Hause. Rentnerhaushalte sowie Haushalte mit niedrigem Haushalts-Nettoeinkommen (unter 1 300 Euro) besitzen in Deutschland dagegen eher selten einen Internetzugang. Die noch vor Jahren konstatierten geschlechtsspezifischen Differenzen scheinen sich dagegen langsam anzugleichen: Der Anteil der Internet-Nutzer unter den Männern war mit 52 Prozent um nur 11 Prozentpunkte höher als bei Frauen (41 Prozent). Innerhalb einzelner Altersgruppen divergieren die

Anteile der Nutzer nach Geschlecht jedoch unterschiedlich stark: In der jüngsten betrachteten Bevölkerungsgruppe von 10 bis 15 Jahren ist der Anteil der PC- und Internet-Nutzer bei Mädchen sogar etwas höher als bei Jungen. In der Gruppe der 16- bis 24-Jährigen sind die Nutzer-Anteile bei Männern und Frauen fast gleich groß, erst in den höheren Altersgruppen bleiben die Frauen immer mehr zurück. Hinsichtlich der Nutzungsart des Internets dominiert die Auffassung, das Internet sei vor allem ein Kommunikationsmittel (75 Prozent der Internet-Nutzer). Für 65 Prozent ist es eine wichtige Informationsquelle für Produkte und Dienstleistungen, für 42 Prozent eine Wissensquelle für die allgemeine und berufliche Bildung. So weit einige Fakten und Trends /2/.

Was bedeutet das nun für die Qualifikationsanforderungen der Menschen? Gängigerweise wird diese Frage damit beantwortet, dass eine Verbesserung der Medienkompetenz gefordert wird. Doch in letzter Zeit mehren sich die kritischen Stimmen, die Argumente für die These vortragen, dass diese Forderung zu kurz greife. Ich skizziere einige Argumente dieser Debatte.

#### VON DER MEDIENKOMPETENZ ZUR MEDIENBILDUNG

Der Kompetenzbegriff wurde in den neunzehnhundertsiebziger Jahren aus der Linguistik übernommen und bedeutet allgemein, dass der Mensch fähig sei, sich auf vielfältige Weise in verschiedenen Symbolsystemen zu bewegen, sich diese zunutze zu machen und sich in ihnen auszudrücken. Unter Medienkompetenz versteht man – vereinfacht ausgedrückt – ein komplexes Bündel aus verschiedenen Fähigkeiten, die die Mediennutzer befähigen sollen, mit Medien und deren Inhalten eigenverantwortlich und kritisch umzugehen. Die Herstellung von Medienkompetenz ist zu Recht immer wieder als pädagogisches Handlungsfeld markiert worden, denn es gilt, dass das „medienkompetente Subjekt (...) der pädagogischen Anstrengung (bedarf); es entsteht nicht von selbst und auch nicht aus sich selbst heraus und erst recht nicht aus der bloßen Rezeption und Nutzung von Medien und ihren Produkten“ /3/. Die Debatte um Medienkompetenz, wie sie an verschiedenen Orten /4, 5/ gut dokumentiert ist, orientiert sich überwiegend an den klassischen Massenmedien, nämlich Zeitungen, Radio, Photographie, Film, Video und Fernsehen. In fast allen Medienkompetenzmodellen wird aber auch behauptet, dass sie ebenfalls für die neuen Informationstechnologien Gültigkeit hätten. Ob es aber gut ist, diese Modelle, die anhand der klassischen Medien gewonnen wurden, auf die Gegebenheiten der neuen Informationstechnologien zu übertragen, darf zu Recht bestritten werden, weil die Unterschiede in signifikanter Weise auf der Hand liegen: Zum einen stellt das Internet, als das avancierteste Beispiel für neue Informationstechnologien, ein konsequent interaktives Medium dar. Zum anderen sind mit seinem Gebrauch bestimmte Risiken

verbunden, die bei den klassischen Medien unbekannt sind /6/.

Aus diesen Gründen mehren sich die Stimmen, die im Falle der neuen Informationstechnologien eher von Medienbildung sprechen. Bisher wurden Medienkompetenz und Medienbildung häufig synonym verstanden /7/. In dem Maße, wie sich aber die Kritik am Medienkompetenzbegriff verschärft /8/, wird der Medienbildungsbegriff semantisch stärker akzentuiert. Stefan Aufenanger hält beispielsweise aufgrund der gesellschaftlichen Transformationsprozesse (Übergang in die Informations- bzw. Wissensgesellschaft) den Begriff der Medienkompetenz für zu eingeschränkt: „Genau darin ist auch die Zukunft der Medienpädagogik zu sehen: sich zu lösen von der in letzter Zeit und auch mit dem Begriff der Wissensgesellschaft häufig verbundenen Beschränkung ihrer Zielsetzung auf einen medienkompetenten Umgang mit den neuen Medien. Diese sozialtechnologische und affirmative Variante des Begriffs der Medienkompetenz, die dieser auch sehr schnell nahe legt, muss überwunden und durch die grundlegenden Aspekte von Erziehung und Bildung ergänzt werden.“ /9/

#### HÖHERE ANFORDERUNGEN AN ORIENTIERUNGSWISSEN

Durch die Hinwendung zum Bildungsbegriff erhofft man sich die Überwindung des instrumentellen Charakters, der oftmals dem Kompetenz-Begriff anhaftet, und damit einen Zugewinn an Reflexion, an Reflexivität und an Kritikfähigkeit. Diese Forderung hat deshalb eine hohe Plausibilität, weil innerhalb der gesellschaftstheoretischen Debatte um gegenwärtige Veränderungen von der so genannten modernisierungstheoretischen Position aus /10/ Argumente vorgetragen worden sind, die die These herausarbeiten, dass die Entwicklung der Moderne sich durch eine Erhöhung von Reflexivität auszeichne. Das bedeutet, dass Menschen die Fähigkeit verstärkter Reflexivität erwerben müssen, um ihr Verhältnis zu sich, zu anderen und zur gesellschaftlichen Umwelt in komplexeren Figuren reflektieren zu können.

In Bezug auf eine andere Debatte reformuliert: Jürgen Mittelstraß hat seit den siebziger Jahren immer wieder den Sachverhalt reflektiert, dass in modernen Gesellschaften der Abstand zwischen einem Verfügungswissen (Faktenwissen) und einem Orientierungswissen gewachsen ist. „Verfügungswissen ist ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen. Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele.“ /11/ Über Verfügungswissen eigne sich der Mensch die Dinge der Welt an und über Orientierungswissen trete er in ein reflektiertes Verhältnis zu ihnen. Moderne Gesellschaften seien stark in der Akkumulation von Verfügungswissen und schwach in der Ausbildung von Orientie-

rungswissen. Bereits Wolf Lepenies /12/ hat materialreich die Dynamisierung der Zeitdimension, die mit Beginn der bürgerlichen Gesellschaft einsetzt, dargelegt. Naturwissenschaft und Technik als Paradigma eines Könnens verselbständigen sich immer mehr gegenüber der Sphäre eines Sollens. Was technisch und moralisch nötig ist, lässt sich immer weniger vereinbaren. Mittelstraß schreibt dazu schon 1982: „Worauf es ja ankäme, wäre, das, was wir können und wissen, unter begründete Zwecke zu bringen, dabei Folgen nicht nur ‚technisch‘, sondern auch ‚moralisch‘ zu beurteilen; und eben dies gelingt der Industriegesellschaft zunehmend weniger.“ /13/

Für Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist deshalb die Klärung des Verhältnisses von Faktenwissen und Orientierungswissen in hochkomplexen Gesellschaften m. E. zu einer zentralen Aufgabe geworden. Insbesondere ist es die Bildungstheorie, die sich mit der Frage nach dem orientierenden Wert von Wissen beschäftigt. Denn die Frage, ob Wissen eine orientierende Funktion hat, ist identisch mit der Frage, ob es eine bildende Funktion hat. „Je reicher wir an Information und Wissen sind, desto ärmer scheinen wir an Orientierungskompetenz zu werden. Für diese Kompetenz stand einmal der Begriff der Bildung.“ /14/ Insofern kann gesagt werden, dass der Bildungsbegriff im klassischen wie im modernen Sinne den der Orientierung einschließt. Ort der Orientierung ist die Lebenswelt.

Um Medienkompetenz in Medienbildung zu transformieren ist

- (1) die Stärkung von kritischen Reflexionshorizonten nötig, um auf diese Weise neben Verfügungswissen auch Orientierungswissen aufzubauen, und
- (2) eine stärkere kulturtheoretische Dimensionierung, um eine umfassendere Perspektive auf neue Informationstechnologien zu ermöglichen.

Zu beiden Aspekten werden im Folgenden einige Erläuterungen vorgetragen.

#### DER KRITISCHE REFLEXIONSHORIZONT

Es ist üblich, das Verfügungswissen in Faktenwissen und prozedurales Wissen aufzuteilen. *Faktenwissen* vermittelt Einsicht in die Beschaffenheit von Dingen und Sachverhalten. Es ist unbestritten und gilt für alle spezialisierten Lebensbereiche, dass ein Grundwissen mit der entsprechenden Begrifflichkeit für diesen jeweiligen Bereich vorhanden sein muss. Nur wenn Dinge und Sachverhalte beim Namen genannt werden können, können sie auch unterschieden werden. Das gilt natürlich auch für das Internet, das schneller in die Haushalte gekommen ist als das Fernsehen in den fünfziger Jahren. Welches aber das notwendige Wissen ist, um Einsicht in die mit dem Internet verbundenen „Dinge“ zu erhalten, darüber lässt sich natürlich streiten, trotzdem haben sich bestimmte Basics herausgebildet, die hier nicht dargelegt werden sollen /15/.

Das *prozedurale Wissen und Können* orientiert sich am Erfolg des eigenen Gestaltens und Handelns. Es ist ein Spezifikum vieler Sachverhalte, und das trifft in hohem Maße auch für neue Informationstechnologien zu, dass die Einsicht in die Faktizität der Dinge noch nicht dazu führt, dass gehandelt werden kann. Es kommt darauf an, einiges auch selbst gemacht zu haben, um den Gestaltungsaspekt des Umgangs mit neuen Medien auch realisieren zu können.

Wie oben erwähnt, stellt das Verfügungswissen eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung dar. Das bloße Informiertsein und Bescheidwissen, wie es geht, muss überführt werden in eine kritische Reflexion. Natürlich ist Reflexion immer auch Bestandteil der ersten beiden Ebenen. Trotzdem ist kritische Reflexion in besonderer Weise gefordert, wenn es um die Risikostrukturen und kulturellen Implikationen moderner Technologien geht und wenn die Frage nach den möglichen Folgen thematisiert wird.

Eine der vornehmsten Definitionen von Kritik, nämlich die von Immanuel Kant, bezieht sich darauf, Reichweiten und Grenzen abzustecken und Sachverhalte zu überprüfen. Es ist das Projekt einer prüfenden und musternden Untersuchung. Die berühmten drei Kritiken Immanuel Kants – *Kritik der reinen Vernunft*, *Kritik der praktischen Vernunft* und *Kritik der Urteilskraft* – haben ja die Funktion, durch Kritik Schranken und Grenzen aufzuweisen. Kritik ist somit einerseits Abschätzung von Reichweiten, von Vermögen, andererseits aber auch die Kunst der Beurteilung des Gegebenen. Folgt man diesem Programm, dann bedeutet es, dass zu den klassischen Komponenten der Internet-Literacy (Faktenwissen sowie prozedurales Wissen und Können) eine Reflexion über die Grenzen sowie eine Beurteilung der Konstitutionsmomente des Internets hinzutreten müssen. Das wäre das Projekt einer *Internetkritik*, die ich an anderer Stelle entwickelt habe /16/.

Das bildungstheoretisch inspirierte Projekt einer Internetkritik kann systematisch zwischen einer uninformatierten Ablehnung des Internet in einer bewahrpädagogischen Tradition, die sich oftmals einer kulturkritischen Perspektive bedient, und einer unkritischen Euphorie im Sinne einer Technologieaffirmation angesiedelt werden. Es greift auf die grundsätzliche Idee zurück, die von Geert Lovink und Pit Schultz entwickelt worden ist /17/. Es handelt sich um den Typus der immanenten Kritik, die – und das ist die Pointe – auf der Höhe der technologischen Entwicklung und der Internet-Literacy artikuliert wird. Insofern sagen Lovink und Schultz: „Viel eher als um eine Distanzierung vom Netz geht es um eine Entfaltung einer Distanz im Netz.“ /18/ Beide, Lovink und Schultz, gehören zur Gruppe *Nettime*, die sich im Juni 1995 in Venedig gründete. Es geht ihnen darum, das Internet nicht nur im Hinblick

auf technische Perspektiven zu sehen, sondern es geht um Historisierung und um soziale Situierung. Informationstechnologien werden nicht nur als technische Medien definiert, sondern auch als soziale, gesellschaftliche und vor allem kulturelle Medien. Die durch das Internet gebotene Möglichkeit, virtuelle Welten zu gestalten, wird in der Reflexion systematisch auf die historisch-soziale Situiertheit des Menschen bezogen und auf diese Weise eine Praxis der sozialen Anschlüsse ermöglicht. Netzkritik fragt somit nach den Grenzen der Erzeugung virtueller Welten und virtueller Geschöpfe und danach, wie sie unsere soziale und gesellschaftliche Welt verändern.

Neue Informationstechnologien führen zum einen das Versprechen mit sich, eine stärkere Transparenz in den public affairs herbeizuführen und damit der Idee von Basisdemokratie zu dienen (Utopie), und zum anderen wecken sie Begehrlichkeiten von Gruppen, diese öffentliche Plattform für ihre Zwecke zu nutzen und sich somit im öffentlichen Raum auf Kosten anderer durchzusetzen (Herrschaft). Wenn Kritik auf die Abschätzung von Reichweiten und Begrenzungen zielt, dann ist eine Reflexion von Utopie und Herrschaft unabdingbar; sie bildet die Grundstruktur des kritischen Reflexionshorizontes.

#### DIE KULTURELLE DIMENSION: VOM E-LEARNING ZUR DIGITALEN KULTUR

Neben dem systematischen Aufbau eines kritischen Reflexionshorizontes ist – wie oben erwähnt – ein Verständnis des Internets als kultureller Raum konstitutiv für die Medienbildung. Dieser Aspekt soll im Folgenden beleuchtet werden. Auf der europäischen Ebene hat es in den letzten zehn Jahren eine Fülle von Aktivitäten gegeben, die sich auf die Bewältigung und Gestaltung der Herausforderungen beziehen, die mit der Globalisierung und mit der Herausbildung einer „wissensbestimmten Wirtschaft“ zusammenhängen /19, 20, 21/. Der Übergang in eine Informations- bzw. Wissensgesellschaft müsse gestaltet werden, so liest man es in allen hierfür einschlägigen Dokumenten. Dieser Übergang dürfe nicht dem freien Lauf der Entwicklung überlassen bleiben. In der Mitteilung der Kommission „Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ /22/ sowie in der Diskussion über die Integration in die Wissensgesellschaft (E-Inclusion) wird E-Learning als ein wichtiges Mittel für die Realisierung der Informations- bzw. Wissensgesellschaft herausgestellt. E-Learning müsse als ein wichtiger Faktor bei der Qualifikation und Bildung Erwachsener gelten, wobei dem informellen und nichtformellen Lernen zunehmende Bedeutung zukomme. Nur in dem Maße, wie die Technologie die gemeinsame Nutzung von Ressourcen sowie den Aufbau von Gemeinschaften des Lernens und Übens ermögliche, würden sich Chancen für die Menschen ergeben, den Übergang in eine Informations- bzw. Wissensgesellschaft zu meistern.

Studiert man jedoch die Dokumente, die unter dem Stichwort des E-Learning verabschiedet worden sind /23, 24, 25/, genauer, bemerkt man sehr schnell, dass der Leitgedanke beim E-Learning nicht so sehr eine andere Art des Lernens darstellt, sondern der Gedanke einer *digitalen Kultur* im Zentrum steht.

„So wie die Industriegesellschaften sich das Ziel gesetzt hatten, sämtlichen Bürgern die Grundfertigkeiten des Schreibens, Lesens und Rechnens zu vermitteln, so setzt die heraufkommende Wissensgesellschaft voraus, dass alle Bürger über eine ‚digitale Kultur‘ verfügen sowie über die Grundfähigkeiten, um in einer Welt, in der digitale Operationen immer zahlreicher werden, ein Mehr an Chancengleichheit zu erreichen. Es handelt sich hier um eine unerlässliche Voraussetzung, will man neue soziale Zersplitterungen vermeiden und ganz im Gegenteil den Zusammenhalt in unseren Gesellschaften und die Beschäftigungsfähigkeit verstärken.“ /26/

Insofern geht es aus der Sicht der Europäischen Kommission gerade darum, „der gesamten Bevölkerung die Möglichkeit (zu) verschaffen, Zugang zur digitalen Kultur zu finden“ /27/. Zugang zur digitalen Kultur ist nicht im Sinne eines technischen Online-Zugangs gemeint, sondern meint, dass Menschen in der Lage sind, den kulturellen Raum Internet so selbstverständlich in ihren Alltag zu integrieren und sich in ihm zu bewegen wie in anderen kulturellen Räumen.<sup>1)</sup>

Im Folgenden führe ich drei Beispiele an, anhand derer ich die These vom Kulturraum Internet plausibilisieren möchte.

– *Erstens* –

Seit der europäischen Konferenz im Oktober 1997 in Amsterdam unter dem Titel „Towards a European Media Culture“ darf die Sichtweise des Internet als neuer Kulturraum offiziell als eingeführt gelten. Die Teilnehmer von 22 politischen Organisationen aus zwölf europäischen Ländern einigten sich auf die so genannte Amsterdamer Agenda: „The Amsterdam Agenda – fostering emergent practice in Europe’s media culture“, so der Titel. In diesem Dokument werden nicht nur programmatisch jene Kulturbereiche abgehandelt, die durch die neuen Informationstechnologien mit großer Wahrscheinlichkeit grundlegend verändert werden. Vielmehr wird ein Schwerpunkt darauf gelegt, dass unser Verständnis vom Menschen sich verändern wird. Wenn neue Kulturräume entstehen, habe der Mensch auch differenziertere Möglichkeiten, ein Verhältnis zu sich und zur Welt aufzubauen. Weil sich Selbst- und Weltreferenzen der Menschen ändern, ist dieser Kulturraum auch ein neuer Bildungsraum.

– *Zweitens* –

Als Andy Müller-Maguhn im Jahre 2000 als deutscher Vertreter in die ICANN (Internet Corporation for Assigned Names and Numbers) gewählt wurde, gab er am 16. Oktober 2000 eine so genannte „Regierungserklärung“ ab. Darin

1)

Unter Kultur verstehe ich in einer wissenssoziologischen Perspektive eine hinreichend klar abgrenzbare Praxis der routinemäßigen Signifikation, also eine spezifische Praxis der Bedeutungserzeugung. Kultur ist das jeweils selbstgesponnene Bedeutungsgewebe, in dem Menschen sich selbst entwerfen, ihre Handlungen koordinieren und sich über Prozesse der Symbolisierung, Ritualisierung und Metaphorisierung konstituieren. Primärsocialisation verläuft in allen Kulturen zu großen Teilen als Enkulturationsprozess, also als ein Prozess, in dessen Verlauf der Einzelne lernt, an den jeweils spezifischen kulturellen Praktiken teilzuhaben (Metexis).

heißt es: „Die Wirklichkeit in den Köpfen der Menschen wird derzeit in einem zunehmendem Umfang von Medieninhalten geprägt, die durch elektronische Netze zugänglich sind. Das Internet ist nicht nur ein solches Netz, basierend auf Protokollen, Standards, Adressierungen und Regeln. Es ist vor allem ein Kulturraum, dessen Teilnehmer vom Prinzip her nicht festgelegt sind, ob sie Sender oder Empfänger sind. So wird die Netz-Wirklichkeit von den Nutzern gemacht.“ /28/

– *Drittens* –

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts haben sich die bildenden Künste mit den jeweils neuesten Medien und technologischen Entwicklungen auseinandergesetzt. Beispiele können aus den Bereichen der Photographie, des Films und des Videos herangezogen werden. In Form von experimentellen Versuchsanordnungen und entsprechenden ästhetischen Konzeptionen versuchten diese Künstlerinnen und Künstler, die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen der fortgeschrittensten Technologien der Zeit im sozialen Kontext auszureizen. Künstler und Künstlerinnen haben in diesem Sinne schon früh das Internet als neuen Experimentierraum entdeckt. Sie experimentieren mit veränderten Wahrnehmungsformen, um dem Rezipienten das Einnehmen einer Distanz zu sich und zur Welt zu ermöglichen. Verwiesen sei hier auf Barbara Kruger, Jenny Holzer, Christian Boltanski, Sandra Ramos u. a., deren Werk beispielhaft dafür steht, wie Kunst im kulturellen Raum des Internets angesiedelt und geschaffen wird /29, 30/.

Alle drei Beispiele, die Position der Amsterdamer Agenda, die von Müller-Maguhn und jene, die als „Künstlerinnen und Künstler im Netz“ bezeich-

net werden könnte, dienen lediglich als Plausibilisierung der These, dass es Sinn macht, das Internet als Kultur- und Bildungsraum anzusehen. Ein kulturelles Verständnis des Internets erlaubt es, Technik als sozial und kulturell situiert zu begreifen.

#### SCHLUSSBEMERKUNG

Medienbildung als Zusammenspiel von Verfügungs- und Orientierungswissen zu begreifen, ermöglicht es den Menschen, von der digitalen Kultur Gebrauch zu machen. Das öffentliche Medium Internet kann dann zu einem demokratischen Medium des öffentlichen Raums werden, indem es eben nicht nur als technisches Medium thematisiert wird, sondern konsequent als kultureller Raum. Das Internet birgt durchaus das Potential zu einer stärkeren Demokratisierung der Gesellschaft, allerdings nur, wenn die Nutzer im Sinne des hier dargestellten Projektes der Medienbildung die Strukturen des Netzes verstehen und als kulturellen Raum nutzen. Ich meine mit einer stärkeren Demokratisierung keine „Demokratie der Schalter“, wie Lovink und Schultz /31/ es befürchten, weil gleichsam nur Meinungsumfragen über das Netz organisiert werden. Ich meine vielmehr, dass avancierte Projekte, wie digitale Städte /32, 33/ und andere virtuelle Communities /34, 35/, die Fähigkeit zur Deliberation und Aushandlung sozialer Prozesse fördern. Dadurch würde neben dem Verfügungswissen auch die Fähigkeit, sich zu orientieren aufgebaut werden; damit würde neben dem Verfügungswissen auch ein Orientierungswissen in reflexiver Einstellung aufgebaut werden. Das wäre das Projekt einer Medienbildung am Beispiel des Internets.

#### Literatur

- /1/ vgl. <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2003/informationstechnologie2002b.htm>
- /2/ vgl. Statistisches Bundesamt (2002): Im Blickpunkt: Informationsgesellschaft. Stuttgart (Metzler-Poeschel).
- /3/ Theunert, H. (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell/Stolzenburg/Theunert (Hrsg.) (1999). S. 54.
- /4/ Schell, F.; Stolzenburg, E.; Theunert, H. (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München (KoPäd Verlag).
- /5/ Rein von, A. (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- /6/ vgl. Marotzki, W. (2000): Informationelle Selbstbestimmung als bildungstheoretischer Grundsatz am Beispiel eines pädagogisch sinnvollen Umgangs mit dem Internet. In: Schäfer, Eva (Hrsg.): Internet – Film – Fernsehen. Zur Nutzung aktueller Medien als Folie für Selbst- und Weltbilder. München (Kopäd). S. 11-20.
- /7/ vgl. Glotz, P. (2001): Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Hamm (Hrsg.) (2001). S. 24.
- /8/ z. B. Mikos, L. (1999): Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: medien+erziehung 1/1999. S.19-23.
- /9/ Aufenanger, St. (2000): Mediale Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. In: Medien praktisch 1/2000. S. 4-8.
- /10/ Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- /11/ Mittelstraß, J. (2002): Bildung und ethische Maße. In: Killius u. a. (Hrsg.)(2002). S. 164.
- /12/ Lepenies, W. (1978): Das Ende der Naturgeschichte, Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- /13/ Mittelstraß, J. (1982): Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität. Frankfurt a.M. (Suhrkamp). S. 4f.
- /14/ Mittelstraß, J. (2002): Bildung und ethische Maße. In: Killius u.a. (Hrsg.)(2002). S. 154.
- /15/ vgl. wie Anm. /6/.
- /16/ vgl. Marotzki, W.; Kluge, P. (1999): Die Fortsetzung des Projektes der Bildung mit anderen Mitteln. Aspekte einer bildungstheoretisch inspirierten Internetkritik in erziehungswissenschaftlicher Absicht. In: Widersprüche. Heft 73, 19. Jg. 1999, Nr. 3. S. 49-70.

- /17/ vgl. z. B. Lovink, G.; Schultz, P. (1997): Anmerkungen zur Netzkritik. In: Münker/Roesler (Hrsg.) 1997. S. 338-367.  
 /18/ ebenda. S. 342.  
 /19/ vgl. Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel. Verfügbar: <http://europa.eu.int/comm/education/lb-de.pdf> (5.1.2003).  
 /20/ vgl. Europäische Kommission (1996): Grünbuch „Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft: Im Vordergrund der Mensch“. <http://europa.eu.int/comm/employmentsocial/soc-dial/infosoc/green/greende.pdf>.  
 /21/ vgl. Europäische Kommission (2000): E-Learning – Gedanken zur Bildung von Morgen. Brüssel. Verfügbar: <http://www.europa.eu.int/comm/elearning> (4.1.2003).  
 /22/ Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. Verfügbar: <http://europa.eu.int/comm/education/life/indexde.html> (5.1.2003).  
 /23/ wie Anm. /19/.  
 /24/ wie Anm. /20/.  
 /25/ wie Anm. /21/.  
 /26/ wie Anm. /21/. S. 4.  
 /27/ wie Anm. /21/.  
 /28/ vgl. <http://www.datenreisen.de/Aktuell/> (28.10.2000).  
 /29/ vgl. Schneider, I.; Thomsen, Ch., W. (Hrsg.) (1997): Hybridkultur. Medien – Netze – Künste. Köln (Wienand Verlag).  
 /30/ vgl. Harcourt, W. (1999): Women@Internet. Creating New Cultures in Cyberspace. London & New York (Zed Books).  
 /31/ wie Anm. /17/.  
 /32/ Maar, Chr.; Rötzer, F. (Hrsg.) (1997): Virtual Cities. Die Neuerfindung der Stadt im Zeitalter der globalen Vernetzung. Basel u. a. (Birkhäuser).  
 /33/ Fuchs, G.; Moltmann, B.; Prigge, W. (Hrsg.) (1995): Mythos Metropole. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).  
 /34/ vgl. Rheingold, H. (1993): The Virtual Community. New York (Addison-Wesley).  
 /35/ vgl. Hafner, K. (2001): The Well. A Story of Love, Death & Real Life in the Seminal Online Community. New York (Carroll & Graf).

#### weiterführende Literatur

- Aufenanger, St. (2002): Medienerziehung und Medienkompetenz. In: Gruber, Thomas (Hrsg.): Was bieten die Medien? Was braucht die Gesellschaft. Chancen und Risiken moderner Kommunikation. München (Bayerischer Rundfunk) 2002. S. 119-123.  
 Killius, N.; Kluge, J.; Reisch, L. (Hrsg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).  
 Hamm, I. (Hrsg.) (2001): Medienkompetenz. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung).  
 Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).  
 Mittelstraß, J. (1989): Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).  
 Mittelstraß, J. (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).  
 Münker, S.; Roesler, A. (Hrsg.) (1997): Mythos Internet. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).



#### Prof. Dr. Winfried Marotzki,

Jahrgang 1950, studierte und promovierte an der Universität Hamburg. 1989 habilitierte er sich dort in Allgemeiner Pädagogik mit der Schrift „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“. Seit 1991 ist er C4-Professor für Allgemeine Pädagogik in Magdeburg, seit 1993 ist er an der Otto-von-Guericke-

Universität Magdeburg mit den Schwerpunkten Medienbildung und Qualitative Sozialforschung/Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung tätig. Seit 1997 ist er Sprecher des Zentrums für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.