

Hase und Igel im E-Klassenzimmer

Phänomenologische Gedanken zur digitalen Medienpädagogik

„Eine objektive Wissenschaft vom Geiste, eine objektive Seelenlehre, objektiv in dem Sinne, dass sie den Seelen, den personalen Gemeinschaften Inexistenz in den Formen der Raumzeitlichkeit zukommen lässt, hat es nie gegeben und wird es nie geben.“

Husserl 1954: 65

Erinnerung – anstatt einer Einleitung

Um dem ganz speziellen Charakter dieser Ausgabe der „Medienimpulse“ gerecht zu werden, sei zu Beginn eine persönliche Reminiszenz gestattet. Sie geht über die Medienpädagogik, wie sie über 16 Jahre Thema des wohl wichtigsten heimischen Periodikums zu diesem Thema war, zumindest zeitlich hinaus. Denn bereits 1986 stand in meinem Gymnasium das erste Mal der Informatik-Einführungsunterricht auf dem Stundenplan. Retrospektiv waren diese beiden Nachmittagsstunden das einzige Fach, das uns gleichzeitig über- und unterforderte. Denn die für Schüler wesentlichen Dinge standen nicht im Lehrplan, sondern in „PC Games“ oder wurden untereinander bereits vormittags diskutiert; Unwesentliches wie „if-then-Schleifen“ und seltsam biegsame Disketten bildeten dafür den alleinigen Inhalt des Unterrichts.

Im Wesentlichen, so scheint mir, hat sich an dieser Diskrepanz zwischen Lehrplan und Schülerrealität seit den Zeiten von Cobol und Turbo-Pascal wenig verändert. Denn die Diachronie zwischen dem Vorwissen der Lernenden und dem Aufholbedarf der Pädagogik (und sei es auch nur in Teilbereichen) scheint System zu sein. Diese These, aber auch weshalb Pessimismus dennoch keine Reaktion sein kann, möchte ich im Weiteren kurz ausführen.

Illusionen zur Stärkung der Realität

Der Trennstrich, der neuerdings zwischen „digital natives“ und „digital immigrants“¹ gezogen wird, mag willkürlich sein, er macht aber deutlich, dass es zu einer radikalen Verschiebung der Prioritäten und Mediennutzungsdauer gekommen ist (cf. Palfrey/Gasser 2008, 287–307).

Vielleicht lässt sich das Dilemma der engagierten Medienpädagogen im Zeitalter des Digitalen durch einen Rückgriff auf älteres Strukturwissen klarer fassen. Denn auch die Pädagogik der Medien kann als

genitivus objectivus und *genitivus subjectivus* verstanden werden. Dieser Grammatik entspricht aber auch eine jeweilige Herangehensweise, die es uns einmal leichter und einmal unmöglich macht zu unterrichten.

1) Die **Medien selbst als Lehrinhalt** zu betrachten ermöglicht eine historische Perspektive, die schon in ihrem Selbstverständnis nach hinter den Erfahrungen der aktuellen Lernenden-Generation zurückbleiben muss. Diese eher Medienarchäologie zu nennende Herangehensweise, für die stellvertretend etwa Mertens/Meißner 2002 und Pias 2002 im Bereich der PC-Games stehen, weist auf zwei Dinge grundlegend hin: Die nicht gegebene Voraussetzungs-freiheit unseres heutigen Mediengebrauchs und die Ingressions-erfahrung, die speziell die digitalen Bildschirm-Medien auszeichnet. Die Faszination fremder Welten, deren Struktur nur zu Beginn der technischen Entwicklung noch mit klassischen Medien (Papier und Bleistift) nachzuzeichnen war, ließ sich bereits an den zweidimensionalen Computer-Spielen deutlich zeigen.

2) Dagegen verweist der Subjektsgenitiv Medienpädagogik auf eine Unmöglichkeit grammatikalischer Natur: **die von Medien bestimmte Pädagogik**. Diese medial „vorgegebene“ Art des Unterrichts widerspricht einigen Prinzipien der linearen Informationsvermittlung, die je nach Schul-Gegenstand immer ein höheres Ziel, einen Urtext, einen anzustrebenden Optimalzustand kennt. Hierzu bleibt vorläufig festzuhalten, dass diese Veränderung im Aufnehmen von Inhalten nicht per se als kategorisch schlechter zu sehen ist. Im Gegenteil, wesentliche Feedback-Möglichkeiten und die Aushebelung der seit Brechts Radiotheorie immer wieder beklagten Unmöglichkeit, den Medien „zu antworten“, lassen sich auch im Gesamtzusammenhang der Medientheorie als Fortschritt erkennen. Für den Unterricht selbst hingegen steckt die Phänomenologie des E-Learnings aber einen speziellen Rahmen ab: Es fehlt ihm an erlebbarer Räumlichkeit, die jeweilige Strukturierung wird von technischen, nicht menschlichen Grenzziehungen vorgegeben. Schlägt man hingegen bei Jean Piaget nach (Piaget 1937), so wird dort auf die essentielle Rolle der Bewegung beim Lernen hingewiesen.

¹ Gerade die bewusst mitschwingenden pejorativen Konnotationen machen die beiden Begriffe so bildhaft, wie die deutschen Entsprechungen eventuell noch deutlicher zeigen: Der in seinen Kulturtechniken eingeschränkte, aber mit seinem Terrain vertraute „Eingeborene“ steht den zusehends marginalisierten „Zuwanderern“ gegenüber.



Hase und Igel im E-Klassenzimmer

Phänomenologische Gedanken zur digitalen Medienpädagogik

Durch die räumliche Bewegung wird schließlich mehr für die Bildung getan als schlicht Daten zu sammeln. Der unbekannte Teil unserer Ausbildung fußt auf den bereits gekannten Prämissen und wird auf deren Basis – in Form von Hypothesen – zu neuen Erkenntnissen führen. Dieses Muster durchzieht in unterschiedlichen Ausprägungen mehrere erkenntnistheoretische Konzepte, vom kinästhetischen Horizont Edmund Husserls² bis zum Radikalen Konstruktivismus und dem Non-Dualismus Josef Mitterers. Aber auch psychoanalytische Ansätze wie Jacques Lacans Theorie der frühkindlichen Selbstwahrnehmung im berühmten Spiegelstadium (Lacan 1975: 61 ff), das er 1949 entwickelte, wäre ohne die räumliche Erfahrung der eigenen physikalischen Beschränktheit undenkbar. Dementsprechend machen morphologische Wahrnehmung („Gestalt“), Brauchbarkeit und bis zu einem gewissen Grad die vorläufige Konzeption/Benennung/Einordnung des Unbekannten den herkömmlichen Weltbezug aus³. Lern- und Kategorisierungsmodelle besitzen daher eine Endlichkeit, die sich aber problemlos erweitern lässt, wenn die Bauprinzipien – etwa eines Kategorien-Baums oder einer mathematischen Beweisführung – bekannt sind. Mit dieser hierarchischen Ordnung bricht die durch äußere Strukturen ebenso beschränkte wie kanalisierte digitale Lernmethodik. Nicht das Auflösen gewohnter Wissenshierarchien erweist sich dabei als problematisch. Denn Paradigmenwechsel, kreatives Abweichen von der Norm und alternative Problemlösungen bereichern die Zugänge zum Wissen und verengen sie nicht. Die neuen Ordnungssysteme, speziell durch soziale Zuordnungen, etwa das höchst individuelle „Tagging“ von Fotos, bedeuten gegenüber dem Dewey'schen Bibliothekskatalog eine radikale Neubewertung der gleichen Inhalte (Weinberger 2008: 84 ff.).

Je stärker in der Auseinandersetzung mit dem Screen das Ingressionserlebnis, desto höher steigt in der Regel auch der Immersionsfaktor. Das Eintauchen in die Bildschirmwelt und das Verabsolutieren seiner (positiven) Möglichkeiten bringt uns jenem „Fetischismus des verlorenen Objekts“ (Baudrillard 1982: 114) näher, der eine Verabsolutierung der abwesenden Realwelt im Hyperrealismus bedeutet. Diese Diagnose ließe sich grundsätzlich in ihrer Intensität auch für pädagogische Zwecke nutzen, allerdings besteht die eigentliche Lerntätigkeit in E-Umgebungen im Sammeln von Informationen (Palfrey/Gasser 2008: 297 ff.). Verar-

beitet werden diese neuen Erkenntnisse aber in einer anderen Art und Weise als dies die klassische Pädagogik gewohnt war.

Symptomatisch für den vor allem für digitale Lernräume (siehe weiter unten) lassen sich die Nutzungsbedingungen in spielerischen Computeranwendungen untersuchen. Gerade der Unterschied zwischen der Realwelt, in der es uns nicht möglich ist zu fliegen, per Zaubertrank zu wachsen etc., und der PC-Umgebung sorgt dabei für ein gewisses Paradoxon. Nur weil wir wissen, dass wir nicht fliegen können, können wir uns vorstellen, wie es ist zu fliegen. Dort, wo wir den direkten Vergleich haben, etwa beim Gehen, ermüden die Spieler rasch bzw. suchen nach Sensationen (versteckten Türen, Hinweisen) etc. Es ist kein Zufall, dass gerade die Routine-Prozeduren – angefangen vom Hochladen – bei den meisten Spielen verkürzbar sind. Negativ formuliert gibt es auch in unserer täglichen Umgebung keine „Enter“-Tasten, Mausclicks, Shortcuts oder ähnliche spontane Realitätseingriffe.

Diesem eher philosophischen Gedankengang⁴ entspricht aber auch eine logische Ausweglosigkeit. Künftige Lehrkräfte dürften einen altersmäßigen Mindestabstand zu ihren Schülern nicht unterschreiten, um noch Bezug zur Lebens- und Medienrealität zu haben. Um einen Vergleich aus der Literaturgeschichte zu bemühen: Wenn das „aktuellste“ Werk eines Lesekanons, jenes, das Jugendlichen am nächsten stehen sollte, wahlweise „Der Fänger im Roggen“ oder „Die neuen Leiden des jungen W.“ ist, dann zeugt das von wenig Einfallsreichtum und Empathie Schülern gegenüber. Ein ähnlich dramatischer Abstand allerdings tut sich zwischen dem Großteil der heutigen Lehrenden und dem „information retrieval“ der Lernenden auf – und zwar qualitativ, nicht nach reinen Lebensjahren.

Zumindest in jenen E-Learning-Projekten, in denen ich involviert war, ließen sich zwei Grundmodelle erkennen. Entweder verstand sich die Struktur als Plattform (z. B. in Moodle programmiert), oder es wurde ein Lernraum geschaffen:

1) Die **Möglichkeiten bei der Plattform-Version** hingen vor allem vom Engagement der Lehrenden ab. Als Linksammlung oder Ordner mit wichtigen Files konzipiert, lag der Wert vor allem in parasozialen Beziehungen; Studenten konnten Fragen posten oder wurden selbst online geprüft. Die räumliche Unabhängigkeit ermöglichte dazu einen zeitlichen Gewinn bei der Interaktion. Gegenüber der klassischen Lernsituation, die verpflichtende Anwesenheit zu bestimm-

12 „Phänomenologische Erfahrung als Reflexion muß von allen konstruktiven Erfindungen ferngehalten und muß als echte genau so konkret, genau mit dem Sinnes- und Seinsgehalt genommen werden, in dem sie eben auftritt“ (Husserl 1963: 13).

3 In reinster Form etwa bei Hegels Zeitgenossen Friedrich Heinrich Jacobi zu finden: „Nach meinem Urtheil ist das größte Verdienst des Forschers, Daseyn zu enthüllen und zu offenbaren. Erklärung ist ihm Mittel, Weg zum Ziel, nächster – niemals letzter Zweck“ (Jacobi 1785: 29).

4 Beim Korrekturlesen zeigte mir eine kurze Analyse, wie wenig man seinem eigenen Weltbezug entkommt; in Wahrheit wollte ich eher anhand der pädagogischen Praxis, als meines ursprünglichen Studienfachs argumentieren. Für mich zeigt dieses zugegebenermaßen selbstreferentielle Beispiel, dass sich letztlich nur in den Grenzen des eigenen Bezugsrahmens kommunizieren – und damit auch lehren – lässt.

Hase und Igel im E-Klassenzimmer

Phänomenologische Gedanken zur digitalen Medienpädagogik

ten Zeiten vorsah, wurde somit aber auch eine verpflichtende Antwort zu bestimmten Zeiten vorgesehen. Letztlich also stand die „[...] Optimierung und Forcierung von Lehr- und Lernvorgängen als Zielsetzung“ (Schorb 1995: 51). Um den Preis der individuellen Betreuung lassen sich so gleichmäßig Wissensportionen an die gesamte Klasse verabreichen.

2) Im **Lernraum** hingegen bleibt der Lernende sich weitgehend selbst überlassen und hat lediglich die programmtechnisch vorgesehenen Helfer (teilweise auch „personalisiert“ als Avatare) und Aufstiegsysteme zur Verfügung, an denen sein Wissensdrang entlanggeleitet wird. In dieser E-Umgebung werden nun die „Lernobjekte“ verteilt und ansteuerbar gemacht. Die dadurch vom Lernenden vermeinte Gleichheit von völlig Unzeitgleichem lässt letztlich in einem strukturierten Unterricht die Gegenstände zusehends in individuelle und temporäre Interessenslagen der Schüler/Studenten zerfallen. Der grundsätzlich in ihrer Intentionalität für alle gleichen Wahrnehmungsbedingung der Welt steht somit ein System gegenüber, das sich auf unterschiedliche Zugänge nicht nur einstellt, sondern von diesen getrieben wird (etwa im Falle der Verlinkungen). Dies inkludiert aber auch unterschiedliche „media literacies“, die im Gegensatz zu herkömmlichen Lernschwächen nur mehr bedingt durch unmittelbaren pädagogischen Mehreinsatz zu kompensieren sind. Der Fluch des solipsistischen E-Rooms liegt genau in seiner scheinbaren Individualität.

Illusion als Ersatz der Realität

Der Verzicht auf die theoriegeschichtlich ohnehin spät (wieder)entdeckte körperliche Grundlage jeglicher Erkenntnis, der auch unsere Grammatik weitgehend entspricht (Fellmann 2006: 52 f.)⁵, belässt E-Learning – von seinen systemisch-technischen Beschränkungen einmal abgesehen – daher seltsam unbegrenzt und damit schwer für die Wahrnehmung in raumzeitlichen Bahnen zu greifen. Diese allerdings lieferte nicht nur die Wahrnehmungsbedingung schlechthin, sie ist auch basal für die soziale Dimension des Lernens:

„Die menschliche Geistigkeit ist ja auf die menschliche Physis gegründet, jedes einzeln-menschliche Seelenleben ist fundiert in der Körperlichkeit, also auch jede Gemeinschaft in den Körpern der einzelnen Menschen, welche Glieder dieser Gemeinschaft sind.“

Husserl 1954: 21f.

Husserls Ansicht verweist uns nicht nur auf das ursprünglichste Lernen durch Versuch und Irrtum, sondern liefert ein weiteres Indiz, warum der „Wettlauf“ um die Aufmerksamkeit „digitaler natives“ für Lern-

inhalte kaum zu gewinnen sein wird. Selbst alle von Lehrern erarbeiteten Inhalte zeichnen sich in der Regel durch eine ursprünglich andere Strukturierung aus als ihre „Übersetzung“ für die diversen digitalen Anwendungen in E-Lernprogrammen.

In seinem aufschlussreichen Vergleich zwischen dem traditionellen Unterricht und E-Learning hat Christian Filk das Unbehagen angesichts der „Grammatik“ des computerbasierten Lernens auf den Punkt gebracht: *„Beim computerunterstützten kooperativen Lehren und Lernen legt der Einsatz von komplexen Medien, Werkzeugen und Systemen der methodischen Flexibilität während einer Sitzung Grenzen auf“* (Filk 2007:68). Mit anderen Worten kann aber auch „das Neue“, das zur Auseinandersetzung anregt, nur aus dem System selbst kommen; was nicht als Programmroutine vorgesehen wurde, wird als Lösungsweg weder anerkannt noch zu einem solchen hinführen. Überspitzt formuliert wird so zwar ein technischer Rahmen erlernt, aber nicht das thematische Feld erschlossen. Kinästhetisch gesprochen ersetzt ein neuer Horizont mit seinen Limitationen die Möglichkeiten der realen Welt. Einerseits bleibt dieser ihr seltsam überlegen, indem er auch das Individuum stärkt, wenn es die Regeln befolgt. Zum anderen aber bleibt, wie bereits Filk ausführte, das Konzept der Husserl’schen Lebenswelt eine Basis für eine alternative Art des Lernens (Filk 2007: 66). Geht man davon aus, dass das technisch beherrschte E-Learning letzten Endes dennoch eine der Lernenden-Realität fremde Rahmensetzung darstellt, so ergibt sich daraus, dass es eine grundsätzliche, kategoriale Verschiedenheit zwischen Klassenzimmer und E-Classroom gibt, die nichts mit spezifischen Inhalten, sondern der Grammatik der beiden Lernumgebungen zu tun hat:

Lernen	Herkömmlich	PC-basiert
folgt	Kineesthetic horizon	File structures
geht aus von	Individueller Eignung	Technischer Eignung
setzt voraus	Fixen Ort/Raum	Vorwissen
fördert	Soziale Interaktion	Selbststudium
Baut auf	Natürliche Neugier	Programm-Routine
Lernende erwerben	Soziale Kompetenz	Unabhängigkeit
Zeit-Struktur	Zyklisch/wiederholend	Graduell/aufbauend
Raum-Struktur	(offenes) Feld	(beschränkter) Rahmen
Wahrheitsmodell	Ist iterativ (zeitlicher Fortschritt)	ist absolut (räumlicher Fortschritt)

Tabelle 1: Unterschiede zwischen traditionellem Lernen und E-learning

⁵ Transitive Verben etwa zeigen direkte Interaktion mit der Welt an, während intransitive ein Zeichen für Reflexion, indirekte Zusammenhänge, Wünsche, Möglichkeiten usw. wären.



Hase und Igel im E-Klassenzimmer

Phänomenologische Gedanken zur digitalen Medienpädagogik

Welchen ereignisformenden Charakter Botschaften dann – ohne informativen Referenzrahmen – annehmen können, zeigt vielleicht auch eine Microsoft-Studie zum Suchverhalten nach Krankheitsbeschreibungen im Web. „Websuche macht Menschen zu Cyber-Hypochondern“, fasste Poeschl.at die Ergebnisse zusammen (Steiner 2008). Die Welt also folgt einmal mehr ihrer Beschreibung. Dies mag, zumal mit einem konstruktivistischen Erkenntnisbegriff im Hinterkopf, nicht die neueste aller Nachrichten sein. Allerdings liegt bei diesem Modell von „Welt-Empfinden folgt Medien-Darstellung“ eine neue Qualität der Wahrnehmung vor: Die Wahrheitszuschreibung durch einen (zumindest partiellen) Laien auf Basis von keiner konkreten Person/Quelle zuordenbaren Aussagen. Dieses referenzvergessene Denken wäre bis vor kurzem lediglich im Zuge sehr engstirniger Stammtisch-Behauptungen, „urban legends“ und anderer – gerade durch kurzfristige Nicht-Überprüfbarkeit gekennzeichnet – bewusst unverifizierter Sprachverwendungen denkbar gewesen. Bildet man dazu die Analogie auf bildungstheoretischem Fundament, würde dies genau die heutige Situation webgestützter Lernmodelle ergeben. Nicht nur die Inhalte, sondern auch deren Bedeutung werden vom Medium scheinbar selbst vorgegeben. Würde man Ludwig Wittgenstein abzuwandeln, müsste der Hauptsatz zur Abbildtheorie der Welt im Web vermutlich lauten: Die Welt ist alles, was sich auf der ersten Seite der „Google“-Treffer findet

Der Virus als System

Die Durchlässigkeit des Computer-Systems für fremde Inhalte, seine virale Grundanfälligkeit, steht auch hinter dem sarkastischen Vergleich von Herbert Hrachovec: „*You might feel uncomfortable with the analogy but last week's slides on Tarski's truth theory are very much like those tomatoes grown in the south of Spain and ending up in Helsinki*“ (Hrachovec 2005: 104). Neben der Austauschbarkeit von Inhalten, der Verführung zu „copy-paste“ und der Gleichförmigkeit von Lernobjekten gilt es auch, den rechtlichen Aspekt zu beachten. Der Umgang mit Urheberrechten stellt bei all der Offenheit, den E-Lernsysteme mit sich bringen, keine geringe Herausforderung dar⁶. Weiters birgt die Uniformierung des Lernens – etwa durch die einheitliche englische Sprachverwendung – eine zunehmende Distanzwirkung zu den Inhalten in sich: Vermeintlich nur durch ihre Struktur und „Schreibe“ als wissenschaftlich ausgewiesene Lern-Bits werden als austauschbare Versatzstücke bis in den akademischen Bereich hinein wahrgenommen (cf. zur Methodik: Weber 2007; als Gesellschaftsphänomen:

Liessmann 2006; Weber 2008), weil ein grundlegender Bewertungsmaßstab (eben der Horizont) fehlt.

Gibt es Hoffnung, diesen Referenzrahmen neu zu zimmern, wenn er sich schon nicht aufrecht erhalten lässt? Was könnte angesichts der Diachronie und unterschiedlichen „media literacies“ zwischen Lehrenden und Lernenden hier helfen? Die Utopie einer digitalen Lernumgebung, die auch die Unberechenbarkeit eines Klassenzimmers einbezieht, wäre meines Erachtens aufgrund eines systematischen Fehlers, einer Art Zufallsgenerator, der auch das Versagen des Systems ermöglicht, machbar. Dieser anarchische Gedanke liefert eventuell den Schlüssel, nicht an diesem Hase-Igel-Schema zu verzweifeln. Für Lehrende bietet gerade die technische Limitierung des digitalen Informationserwerbs den Anknüpfungspunkt. Ähnlich wie in der Wissenschaftsgeschichte gerade die Beschränktheit des menschlichen Lebens und die Begrenztheit des Lebensraums zum spekulativen Beginn des Nachdenkens über Sozial- und Weltraum wurden, sollte die Pädagogik die Grenzen der Digitalität als Movers begreifen. Goethe lässt sich nicht auf Soundbits reduzieren, das Umblättern eines Buches liefert eine andere sinnliche Qualität als das Scrollen durch die Online-Version des „Werther“.

Erst wenn der PC offline geht, beginnt das richtige Leben, diese Erkenntnis darf nicht im Dickicht der Verlinkungen untergehen. Im Gegenteil, sie müsste den Grund einer temporären medialen Diät sein. Nicht aus nostalgischen Gründen, sondern um dem ziellosen Navigieren einen innerweltlichen Sinn zu geben. Oder anders formuliert: Lernziel würde das Bewusstsein, das „Surfen“ und Sein zusammenhängen – wenn auch nicht so simpel, wie die Verlinkungen im E-Learning es suggerieren.

Literatur:

Baudrillard, Jean (1982): Der symbolische Tausch und der Tod. München: Matthes & Seitz

Fellmann, Ferdinand (2006): Phänomenologie. Zur Einführung. Hamburg: Junius

Filk, Christian (2007): „Klassischer Frontalunterricht und kooperatives E-Learning – ein (medien)didaktischer Vergleich der Unterrichtspraxis“ in Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik Nr. 62/Dezember 2007; S. 63–71

Husserl, Edmund (1963): Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (= Husserliana vol. 1, ed. by Stephan Strasser). Den Haag: Martinus Nijhoff

Husserl, Edmund (1954/1995): Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie. Weinheim: Beltz Athenäum

Hrachovec, Herbert (2006): „e-Learning Nudism: Stripping Context from Content“ in Mobile Understanding. The Epistemology of Ubiquitous Communication (ed.: J. C. Nyiri). Wien: Passagen; S. 103–110

6 Vergleiche dazu das Österreichische eLearning-Rechtsportal des Forums Neue Medien in der Lehre Austria (<http://www.fnm-austria.at/erf/home/>, Stand: 18. 11. 2008).

Hase und Igel im E-Klassenzimmer

Phänomenologische Gedanken zur digitalen Medienpädagogik

Jacobi, Friedrich Heinrich (1785/1998): „Über die Lehre des Spinoza in Briefen an Herrn Moses Mendelssohn“ in: Schriften zum Spinozastreit (= Werke vol. 1, ed. by Klaus Hammacher/Walther Jaeschke). Stuttgart: Frommann-Holzboog

Lacan, Jacques (1949): „Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint“ in: Lacan, J. (1975) Schriften I. Frankfurt/M.: Suhrkamp; S. 61–70

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay

Mertens, Mathias/Meißner, Tobias O. (2002): Wir waren Space Invaders. Geschichten vom Computerspielen. Frankfurt/M.: Eichborn

Palfrey, John/Gasser, Urs (2008): Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben – Was sie denken – Wie sie arbeiten. München: Hanser

Piaget, Jean (1937): La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Pias, Claus (2002): Computer Spiel Welten. München: Sequenzia.

Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske & Budrich

Steiner, Markus (2008): „Websuche macht Menschen zu Cyber-Hypochondern“ – Presstext.at, <http://www.pressetext.at/pte.mc?pte=081126010> (Stand: 26.11.2008)

Weber, Stefan (2008): Die Medialisierungsfalle. Kritik des digitalen Zeitgeists. Klosterneuburg/Wien: Edition Va bene

Weber, Stefan (2007): Das Google-Copy-Paste-Syndrom. Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden. Hannover: Heise

Weinberger, David (2008): Das Ende der Schublade: Die Macht der neuen digitalen Unordnung. München: Hanser

FURCH, Elisabeth/EICHELBERGER, Harald (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck, Studien Verlag 2008, 303 Seiten. ISBN-13: 978-3-706-4540-2

Der Sammelband gibt Einblick in den Schwerpunkt der Lebenswelt von Menschen unterschiedlicher Kulturen, Sprachen und Welten aus europäischen und anderen Ländern. Die Beiträge, aktuelle Forschungsbefunde aus Österreich kurz gefasst, zeichnen ein Gesamtbild über Interkulturalität und soll sensibel machen für das eigene pädagogische Handeln.

HOLZWART, Peter: Migration, Medien, Schule.

Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. kopaed Medienpädagogische Praxisforschung, Band 3. München, kopaed 2008, 343 Seiten. ISBN-13: 978-3-86736-052-4

Das internationale Forschungsprojekt erweist sich als Integrationschance für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Im Kontext von Schule, Ganztagschule und Jugendarbeit zeigt sich, dass die Nutzung verschiedener Medienarten sprachliche und identitätsbezogene Entwicklungsmöglichkeiten für die Migranten bieten. Mit Fotografie und Video arbeiten heißt, Einblicke in ihre Lebenswelten geben und sich über Ländergrenzen hinweg auszutauschen. Integration und Partizipation in unterschiedlichen Kulturen eröffnet eine gemeinsame Zukunft.

NIESYTO, Horst/HOLZWARH, Peter/MAURER, Björn: Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video.

Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“. Mit einem Methodenteil für mediengestützte Forschungsprojekte von Studierenden. kopaed Medienpädagogische Praxisforschung, Band 2. München, kopaed 2008, 135 Seiten. ISBN-13: 978-3-86736-050-0

Der Band fasst die Ergebnisse des EU-Forschungsprojekts zusammen und zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der aktiven Gestaltung von Medien ihre soziale Kontakte und ihre Sprachkompetenz verbessern. Medien können den Integrations- und Partizipationsprozess unterstützen. Die interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video im Bereich interkultureller Medienpädagogik in Ausbildung und pädagogischer Praxis zu fördern ist Teil der Bildung in Schule und Freizeit.

THEUNERT, Helga (Hrsg.): Interkulturell mit Medien.

Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung, Interdisziplinäre Diskurse 3. München, kopaed 2008, 205 Seiten. ISBN-13: 978-3-86736-049-4

In drei Teile gegliedert, berichtet Teil 1 über die Lebenswelten und Perspektiven von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund sowie deren Medienhandeln. Teil 2 zeigt die Sozialisationsfaktoren auf und versucht zu klären, inwieweit herkunftskulturelle Bedingungen das Medienhandeln beeinflussen. Im abschließenden dritten Teil wird die Frage nach (medien-)pädagogischen Konzepten interkulturellen Arbeitens mit Heranwachsenden aufgeworfen und zu klären versucht.

Mag. Roland Graf unterrichtet an der Fachhochschule Sankt Pölten im FB Medientechnik
lbgraf@fh-stpoelten.ac.at