

Schriften zur Medienpädagogik 59

## Mit Medienbildung die Welt retten?!

**Medienpädagogik in einer Kultur der Digitalität**

Guido Bröckling  
Rüdiger Fries  
Kristin Narr (Hrsg.)

## **Schriften zur Medienpädagogik 59**

Dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend danken wir für die Förderung des vorliegenden Bandes.

### **Herausgeber**

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e. V.

### **Anschrift**

GMK-Geschäftsstelle  
Oberstr. 24a  
33602 Bielefeld  
Fon: 0521/677 88  
Fax: 0521/677 29  
E-Mail: [gmk@medienpaed.de](mailto:gmk@medienpaed.de)  
Homepage: [www.gmk-net.de](http://www.gmk-net.de)

Für namentlich gekennzeichnete Beiträge sind die Autor\*innen verantwortlich.  
Redaktion: Guido Bröckling/Rüdiger Fries/Kristin Narr/Tanja Kalwar  
Lektorat: Tanja Kalwar  
Einbandgestaltung und Titelillustration: Katharina Künkel

### **© kopaed 2023**

Arnulfstr. 205  
80634 München  
Fon: 089/688 900 98  
Fax: 089/689 19 12  
E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de)  
Homepage: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

ISBN 978-3-96848-709-3

---

## Claudia Kuttner Medienschouts als Transformationsbegleiter\*innen

---

### *Einstimmung*

Kinder und Jugendliche engagieren sich in ganz unterschiedlichen Handlungsfeldern, sammeln hierbei neue Erfahrungen, bauen vorhandene Expertisen aus, erleben Gruppenzugehörigkeit, übernehmen Verantwortung, hinterlassen Spuren. In Schule spiegelt sich derlei Engagement zum Beispiel im Rahmen von Nachhilfe- und Streitschlichtungsprogrammen, in Projekten gegen Diskriminierung und für Umweltschutz, in ambitionierten Auf- und Ausbauphasen von Schülerfirmen, im Umfeld von Veranstaltungen für den guten Zweck oder etwa in der Umgestaltung des Schulhauses. Gegenüber den aufgeführten Beispielen ist Medienschout-Arbeit ein vergleichsweise junger Aktionsraum, in dem vor allem mediale Phänomene, deren Bedeutung für sämtliche Lebensbereiche (in und außerhalb schulischer Kontexte) sowie Fragen des Umgangs thematisch werden. Der Ursprung entsprechender Projekte verortet sich in der Regel im Kontext einer so genannten „schulischen Medienbildung“, wie sie Schule in ebenso vielfältigen wie umfangreichen Konzeptpapieren, Handlungsempfehlungen und Rahmenlehrplänen angeraten wird. Und doch gibt es gegenüber anderen medienpädagogischen Maßnahmen, die in diesem Zusammenhang erwachsen, mindestens einen bemerkenswerten Unterschied: Bereits in der Anlage der Medienschout-Arbeit als Peer-to-Peer-Format wird dem gängigen schulischen Verfahren des Lehrens und Prüfens etwas gegenübergestellt. Kinder und Jugendliche werden hier nicht auf die Rolle Zielgruppe reduziert, die von vorab zu „Medienexperten“ (KMK 2016: 24f.) avancierten Lehrpersonen zu schulen ist; als Medienschouts treten sie stattdessen selbst als Unterstützende, als Lehrende, als Impulsgebende in Erscheinung – vor allem gegenüber ihren Mitschüler\*innen, aber auch (über Peer-to-Peer hinaus) für Lehrpersonen und andere Adressat\*innen (z.B. Eltern und Senior\*innen).

Das Konzept Medienschouts lässt sich aus verschiedenen Perspektiven diskutieren: als biografisch relevante Lebensphase, als (medien-)kompetenzfördernde Maßnahme – verbunden mit der allzu häufig formulierten Frage nach messbarem Output – oder etwa vor dem Hintergrund von schulischen Machtverhältnissen, die drohen, dem unermüdlich beworbenen Potenzial der „Augenhöhe“ von Peer-Formaten ein Korsett zu verpassen. Zweifelsohne sind damit diskussionswürdige und relevante Facetten

angesprochen, Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages soll jedoch die Auseinandersetzung mit der Frage sein, wie Medienscout-Arbeit „die Welt retten“ kann bzw. inwiefern sie zumindest einen wichtigen Baustein für dieses Unterfangen beizutragen vermag. Die Argumentation wird sich dabei unterschiedlich eng an Schulwirklichkeit entfalten: Im ersten Teil erfolgt eine Art Bestandsaufnahme dessen, wie Medienscout-Arbeit vielerorts konzipiert und eingebunden ist. Im zweiten Teil wird einmal mehr bewusst vom Anspruch „normativer Enthaltbarkeit“ (Fritzsche/Idel/Rabenstein 2010: 99) zurückgetreten, um eine Perspektive auf Medienscout-Arbeit zu skizzieren, die an einigen Schulen bereits aufscheint, jedoch in weiten Teilen noch zu erproben und auszuformen ist.

## **Bestandsaufnahme**

### **„Medienscouts“ – Begriff & Konzept(e)**

Einführend ist darauf zu verweisen, dass die Bezeichnung „Medienscouts“ weder geschützt ist noch eine klar definierte Konzeption rahmt; vielmehr fungiert sie als Container-Begriff für ganz unterschiedliche Konzepte im Kontext Medienbildung und Schüler\*innen-Partizipation. Diese Heterogenität setzt sich auch hinsichtlich der Vielfalt der Namen fort, die entsprechenden Projekten bundesweit ihre individuelle Note verleihen, darunter etwa „SchülerMedienLotsen“, „Media-Scouts“, „MedienLeuchten“, „Netzgänger“, „Mediencoaches/-tutor\*innen/-berater\*innen“, „Net-Piloten“, „Mediensecurity“ und „Digitale Helden“. Um dem Verdacht eines Gleichmachens zuvorzukommen, sei zunächst die Verwendung des übergeordneten Sammelbegriffs „Medienscouts“ begründet:

- Die sprachliche Nähe zum Pfadfinder\*innen-Konzept (engl. scouts) stößt inhaltlich-konzeptionell auf keine nennenswerten Widerstände: Scouts gehen auf Erkundung, halten die Augen offen, werden auf der Grundlage eines prinzipiellen Interesses Expert\*innen innerhalb bestimmter Themengebiete, deren Spektrum sich sukzessive erweitern kann. Auf der Grundlage des so erworbenen bzw. ausgebauten Wissens klären sie Dritte auf und unterstützen diese. Parallelen zum Pfadfinden zeigen sich ebenso in der Ausrichtung als demokratieförderndes, gleichberechtigtes und auf freiwilliger Verpflichtung beruhendes „Experimentierfeld“<sup>1</sup>.
- Im Begriff „Medienscouts“ findet sich zwar eine inhaltliche Fokussierung auf den thematisch facettenreichen Kontext Medien, zugleich bleibt er hinsichtlich der avisierten Zielgruppe und Arbeitsfelder offen – anders als Bezeichnungen wie „(medienpädagogisches) Peer-Projekt“, „Peer-to-Peer-Projekt“ oder „Medien-Peers“, die zumindest qua Name Re-

duktionen nahelegen und so der Breite des Medienscout-Engagements nur eingeschränkt gerecht werden (vgl. dazu Abschnitt „Peer-Learning als individueller Entwicklungs- und kollektiver Gestaltungsraum“).

- Erleichterte wie erweiterte Möglichkeiten der Auffindbarkeit und Vernetzung raten die Verwendung eines gemeinsamen Begriffes an, der – ergänzend zum ebenso wichtigen einzelschulspezifisch individuellen Titel (und das ggf. daran gebundene Selbstverständnis) – gleichsam einen Bezug, eine Verortung kommuniziert. „Medienscouts“ ist bundesweit diesbezüglich inzwischen prominent besetzt.<sup>2</sup>

Bei aller Heterogenität bestehender Medienscout-Initiativen etwa in Bezug auf Ausbildungsmodus, Team-Zusammenstellung und Einbindung in den Schulalltag (vgl. z.B. Kuttner 2020) lassen sich auch Gemeinsamkeiten herausarbeiten:

In der Regel handelt es sich bei Medienscouts um Schüler\*innen der Mittel- und Oberstufe, die Interesse an der Auseinandersetzung mit (nicht nur) digitalen Medien haben, die vorhandene Kenntnisse vertiefen und ausbauen möchten und sich – nach erfolgter Ausbildung – zumeist außerhalb des regulär stattfindenden Unterrichts (z.B. im Rahmen von AGs) im Kontext Medienkompetenzförderung engagieren möchten. Das tun sie in unterschiedlichem zeitlichem Umfang sowie innerhalb eines vielfältigen inhaltlichen und methodischen Spektrums. An den meisten Schulen sind sie so als Ansprechpersonen und Beratende bei Fragen und Problemen rund um (vor allem digitale) Medien tätig und offerieren hierfür beispielsweise außer-/unterrichtliche Workshops, Mikro-/Fortbildungen und Sprechstunden.

Besonders hervorgehoben wird die Konzeption der meisten Medienscout-Projekte als Peer-to-Peer-Formate, insofern Medienscouts ihre Angebote mindestens an ihre jüngeren und gleichaltrigen Mitschüler\*innen richten. Über den Peer-Learning-Ansatz hinaus adressieren viele Medienscouts jedoch auch weitere Zielgruppen: vor allem Lehrkräfte und Eltern, Grundschulkindern benachbarter Schulen und sogar (z.B. in Kooperation mit Volkshochschulen) Senior\*innen.

Darüber hinaus würde es deutlich zu kurz greifen, Medienscout-Arbeit auf das Angebot von medienpädagogischen Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu beschränken. Wichtige Themenfelder ihrer Angebote sind zwar Cybermobbing und Social Media, Fake News und Hate Speech, Datenschutz und Privatsphäre im Digitalen, sexuelle Übergriffe im Netz sowie Gaming und exzessive Mediennutzung; daneben finden aber auch Auseinandersetzungen mit Identitätsmanagement im Digitalen, Diversität in den Medien sowie mit Umweltschutz im Kontext weitreichenden

der Digitalisierungsprozesse zunehmend Eingang in die Ausbildung und Arbeit von Medienscouts. Auf der Agenda vieler Gruppen stehen zudem die Unterstützung beim technischen Support sowie beim Anleiten zu kreativer Medienproduktion im Schul- und Unterrichtsalldag, die Organisation von Informationsveranstaltungen und Ausstellungen sowie eine Beteiligung an Gremien oder Steuerungsgruppen zur Formulierung und Diskussion schulischer Medien(bildungs)konzepte. Abhängig von den Interessen und personellen Ressourcen der jeweiligen Medienscout-Teams einerseits und einzelschulspezifischen Bedarfen andererseits variiert, welche Themenschwerpunkte und Zielgruppen „bespielt“ oder besonders stark gemacht werden. In der Regel bildet sich an Schulen immer nur ein kleiner Ausschnitt der dargelegten Spannweite ab.

### ***Medienscout-Arbeit im Kontext „schulischer Medienbildung“***

Medienscout-Arbeit, so deutet sich im oben aufgezeigten Spektrum an, adressiert zahlreiche Dimensionen, die etwa in (bildungs-)politischen Diskursen für Schule als defizitär eingestuft werden bzw. sogar als jene Knoten schulischer Ordnungen herausgearbeitet werden können, die umfangreicheren Schulentwicklungsprozessen merklich entgegenzustehen scheinen. Exemplarisch sei dies für schulische Wissensordnungen im Kontext „Medienbildung“ und die zeitliche Einpassung derselben innerhalb von Schulorganisation skizziert: Auf struktureller Ebene anzusprechen sind hier Herausforderungen, die sich zum Beispiel aus vollen Lehrplänen, zeitlich rhythmisiertem Schulalltag und mangelnden personellen Ressourcen ergeben. Auf der operativen Ebene zu identifizieren sind u.a. Versäumnisse mit Blick auf medienpädagogisch hinreichend geschultes Personal und neue bzw. modifizierte pädagogische Konzepte, die unter dem Schlagwort „Kultur der Digitalität“ medientechnischen und gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung tragen. – Auf diesem so nur grob umrissenen Feld konkurrierender Ansprüche und Machbarkeiten zersplittert die „Beschäftigung mit Medien(themen)“; eine demgegenüber umfassend gedachte Medienbildung, bei der Bildung als transformatorisches Prozessgeschehen in die Verantwortung genommen wird, scheint zugleich verunmöglicht. Als „schulische Medienbildung“ wird sie stattdessen weitestgehend passend gemacht und bleibt dank immer ausdifferenzierterer Kompetenzraster selbst für kleinste Zeitfenster portionierbar. Entsprechend zugerichtet lässt sich ein Transfer von zuvor als „schulisch relevant“ markierten Inhalten (vgl. Kolbe et al. 2008: 130) sicherstellen, wohl geordnet hinsichtlich Transferrichtung, -zeitpunkt und -methoden einschließlich abschließender Ertragskontrolle entlang vorab definierter Lernziele.

Allzu deutlich lassen sich in dieser Ordnung schon seit geraumer Zeit Spannungsverhältnisse registrieren, die grundsätzlichere Veränderungen nahelegen: Dafür ursächlich sind u.a. offensichtliche Inkompatibilitäten zwischen Logiken der Organisation von Schule und jenen Attributen, die eng mit *Schule neu denken* assoziiert sind, wie Kollektivität, Teilen von Wissen, Kollaboration und Emergenz von Neuem (vgl. z.B. Münte-Goussar 2016). Hinzu kommt die „enorme Vervielfältigung der kulturellen Möglichkeiten“ (Stalder 2016: 10), die einmal mehr eine Offenheit gegenüber anderen Kontexten abverlangt, der wiederum angesichts schulischer Regulierungsansprüche jedoch nur schwer zu entsprechen ist (vgl. z.B. Allert/Asmussen 2017).

Die Versuchung ist groß, Medienscout-Arbeit innerhalb der umschriebenen Leerstelle zwischen umfangreichen Kompetenzkatalogen „schulischer Medienbildung“ einerseits und knappen zeitlichen wie personellen Ressourcen andererseits als Lösung zu präsentieren, immerhin eröffnet sie neue Räume für Lehr-Lern-Prozesse und ist dabei weitestgehend vom Zeit- und Leistungsdruck unterrichtlicher Ordnungen befreit. Zudem gestaltet sich hier die Auseinandersetzung mit Medien(themen) deutlich dynamischer: Das, was inhaltlich Eingang in die Ausbildung und Arbeit findet, referenziert schließlich weniger vorgedachte Kompetenzkataloge als die „Erfahrungshorizonte derjenigen [...], die als transmediale Nomaden außerschulisch differente medienkulturelle Architekturen durchstreifen“ (Böhme 2006: 7). Medienscouts sind damit sowohl potenzielle Multiplikator\*innen für viele medienpädagogische Themen, die inzwischen ohnehin als schulisch relevant gelten, als auch Sprachrohr gegenüber Lehrpersonen, Schulleitungen usw. für eigene bzw. die Relevanzsetzungen ihrer Mitschüler\*innen. Das und mehr macht Medienscout-Arbeit zu einer wichtigen Säule medienpädagogischer Arbeit an Schulen – als solche kann sie allerdings nur *neben anderen* bestehen. Ihr Potenzial *entfalten* vermag sie bereits innerhalb aktueller Verfasstheit von Schule, *ausschöpfen* hingegen lässt es sich am besten im Rahmen einer tatsächlich umfänglich gedachten Medienbildung, verwoben in schulischen Ordnungen, die stets im Werden begriffen sind.

### ***Peer-Learning als individueller Entwicklungs- und kollektiver Gestaltungsraum***

Wie einführend dargestellt, ist für Medienscout-Initiativen die Anlage als *Peer-Learning* charakteristisch. Allgemein gesprochen sind in entsprechend aufgestellten Lehr-Lern-Settings „Peers“ (engl. für Gleichgesinnte, Gleichgestellte) involviert, die sich untereinander hinsichtlich spezifischer Kriterien gleichen (vgl. z.B. Fricke et al. 2019: 17). Die Engführung von „Peers“ auf Kinder und Jugendliche, die gerade in der medienpädagogischen Arbeit

häufiger vorgenommen wird, trifft mit Blick auf Medienscout-Arbeit zwar zu, in anderen Bildungskontexten sind Peers aber ebenso Erwachsene mittleren und höheren Alters. Gleichwohl ist zu betonen, dass allein die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe ein weder essentielles noch hinreichendes Kriterium darstellt, um dem Attribut „Peer-to-Peer“ gerecht zu werden. Alternative oder weitere Schnittmengen sind beispielsweise geteilte Erfahrungswelten im schulischen bzw. beruflichen und familiären Umfeld, ähnliche gesundheitliche Voraussetzungen oder etwa inhaltliche Überschneidungen mit Blick auf die Freizeitgestaltung.

Im Ausdruck „Peer-to-Peer“ formuliert sich bereits eine Abweichung vom Lehren und Lernen gemäß der für Schule tradierten pädagogischen Generationenbeziehung. Weitere Zuschreibungen irritieren darüber hinaus das Konzept eines vorab formulierten Wissens, das „vermittelt“ und anschließend hinsichtlich seines erfolgreichen „Transfers“ geprüft wird. So gilt Peer-Learning i.d.R. als „zweiseitige, reziproke Lernaktivität [...], die sich auf ein Teilen und Teilhaben an Wissen, Ideen und Erfahrungen zwischen gemeinsam partizipierenden Personen in wechselseitigen Prozessen bezieht“ (Knauf/Seitz/Stroot 2018: 25). Variationen zwischen unterschiedlichen Formen des Peer-Learnings, darunter Peer-Counseling, Peer-Tutoring, Peer-Support und Peer-Mentoring (vgl. etwa Fricke et al. 2019), zeigen sich dabei zum einen bezüglich der Personenkonstellationen, die in den jeweiligen Lehr-Lern-Settings aufeinandertreffen; zum anderen unterscheiden sich Intensität und inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung der Begegnungen, innerhalb derer die angesprochene Wechselseitigkeit des Voneinander-, Miteinander- und Übereinander-Lernens ganz unterschiedlich betont wird. Im Rahmen von „Peer-Education“ – wohl jener Form des Peer-Learnings, die weite Teile von Medienscout-Arbeit besonders treffend beschreibt – sind speziell ausgebildete Peer-Edukatoren\*innen und verschiedene Gruppen von Peer-Adressat\*innen eingebunden (vgl. ebd.: 18f.). Anders als etwa beim Peer-Tutoring oder Peer-Support steht hier jedoch nicht vor allem der Transfer von Informationen im Fokus, der sich idealerweise später als Wissenserwerb niederschlägt. Stattdessen geht es – wechselseitig – auch um Anregungen auf der Verhaltens- und Kompetenzebene. Zu benennen sind hier beispielsweise die Anleitung zu kritischer Selbstreflexion, die Aktivierung von Ressourcen sowie die Anregung, Einstellungen und Verhaltensweisen zu hinterfragen und ggf. anzupassen (vgl. ebd.).

Trotz der durchaus vorhandenen Kompetenz- und Wissensunterschiede der am Peer-Learning Beteiligten ist als dessen „[z]entraler Wirkfaktor [...] die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz der Peers untereinander als gleichberechtigte Lernpartner\*innen“ (ebd.: 17f.) herauszustellen.



Beflügelt wird die Wahrnehmung einer symmetrischen Beziehung durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache: Vor dem Hintergrund geteilter Erfahrungsräume verwenden Peers schließlich ein spezifisches Vokabular, kennen die gängigen Codes, verfolgen ähnliche Kommunikationsstrategien. Als authentische und erfahrungsbasiert agierende Ansprechpersonen (an-)erkannt können Peer-Edukatoren\*innen im Austausch untereinander und gemeinsam mit ihren Adressat\*innen so auch Themen heben, die in anderen Kontexten eher verhalten oder nicht angesprochen werden. Dies kann vermeintlich unwichtige (weil schulisch nicht relevante) Fragen und Positionen betreffen, die in unterrichtlichen Settings noch dazu aus Zeitgründen keinen Platz finden (können), oder auch problembehaftete und tabuisierte Inhalte.

Es sind (idealiter) vertrauensvolle Begegnungen wie die skizzierten, die innerhalb der peer-to-peer-basierten Medienscout-Ausbildung und -Arbeit für die Beteiligten „Räume der Selbsterfahrung“ (ebd.: 19) eröffnen, die Anlässe bieten, Lehr-Lern-Prozesse anders zu gestalten, die Themen sichtbar(er) machen. Zusammenführend lässt sich Medienscout-Arbeit vor diesem Hintergrund als *individueller Entwicklungsraum* verstehen: im Sinne einer Lebensphase, in der prägende, handlungsleitende Erfahrungen gemacht werden können, im Sinne einer Spielwiese zum Erproben verschiedener Facetten von Persönlichkeit und im Sinne eines Raumes der Qualifizierung, in dem (auch für zukünftige berufliche Wege) zahlreiche Kompetenzen erworben werden, die weit über das hinausreichen, was unter dem Schlagwort „Medienkompetenz“ gefordert wird.

Wird Medienscout-Arbeit in ihrer Ausrichtung weder auf präventive Tätigkeiten à la „Medienpolizei der Schule“ bzw. „verlängerter Arm der Schulleitung“ zugerichtet noch reduziert auf die Rolle eines dekorativen Aushängeschildprojektes für eine nur auf den ersten Blick partizipative Schulentwicklung, ist sie darüber hinaus als *kollektiver Gestaltungsraum* zu begreifen: Medienscouts werden hier zu Akteur\*innen auf einem Experimentierfeld für Partizipations- und Kooperationskulturen innerhalb zunehmend porös werdender schulischer Ordnungen (vgl. z.B. Kuttner et al. 2022: 376-379), beteiligen sich an Diskursen um Gestaltungshoheiten und geben Perspektiven wie Expertisen von Schüler\*innen – einer in gewisser Hinsicht marginalisierten Gruppe in Schule – eine mächtigere Stimme. Mit ihrem Engagement, ihren Ideen und Haltungen lässt sich die Zuordnung „Zielgruppe“, „Mittragende“ bzw. „Betroffene“ so zugunsten der Position als Initiator\*innen und Impulsgeber\*innen überwinden, aus der heraus nun *auch sie* definieren, was im Kontext Medienbildung verhandelt wird. Medienscouts zeigen auf, dass dabei ein Aushandeln auch jener Aspekte

möglich ist, die nicht nur sie selbst unmittelbar betreffen (dazu kritisch z.B. Fatke/Schneider 2005), sondern Schulorganisation ebenso weitreichend erschüttern können – ein Potenzial, das bereits an einigen Schulen ausgehend von Medienscout-Projekten aufblitzt, die (im positivsten Sinne) bestehende Ordnungen stören bzw. außer Kontrolle geraten.

## ***Perspektiven***

Wie kann Medienscout-Arbeit nun die Welt retten? Zahlreiche Aspekte, denen unterstellt werden kann, dazu einen Beitrag zu leisten, sind mit Blick auf die oben ausgeführten Arbeitsweisen und Tätigkeitsfelder schnell benannt: Im Team sind Medienscouts auf ein verlässliches, vertrauensvolles und respektvolles Miteinander angewiesen, in das sie selbst gleichermaßen einzahlen. Sie lernen, Verantwortung für sich, aber eben auch für andere zu übernehmen. Sie erfahren, dass die eigene Sichtweise, die eigene Vorstellung von Richtig und Falsch, die eigene Art zu lehren und zu lernen stets nur eine von vielen möglichen ist. Sie werden darin bestärkt, eigene Ideen einzubringen, diese umzusetzen und zu begleiten, sich hierfür Unterstützung zu suchen und im Prozess Kompromisse einzugehen. Neben all den damit verbundenen Kompetenzen, deren Bedeutung für unser gegenwärtiges und zukünftiges Miteinander wohl kaum hoch genug eingeschätzt werden kann, die jedoch gewiss auch im Rahmen vieler anderer Projektarbeiten Förderung genießen, ist mit der Medienscout-Arbeit eines im Besonderen verbunden: sich intensiv mit Phänomenen im Spannungsfeld technisch-medialer Errungenschaften und gesellschaftlichem Wandel auseinanderzusetzen. Angemessen unterstützt erwerben Medienscouts hierbei Sensibilität für und Wissen um entsprechende Zusammenhänge und deren weltpolitische Brisanz. All dem wohnt die Möglichkeit inne, diesbezüglich eine Haltung zu entwickeln, die das eigene Tun trägt und den Umgang mit dem Tun der anderen moderiert.

Das noch weitaus größere Potenzial, die Welt zu retten, liegt meines Erachtens jedoch an anderer Stelle, die sich im Abschnitt „Peer-Learning als individueller Entwicklungs- und kollektiver Gestaltungsraum“ bereits andeutet und der ich mich nachfolgend fokussiert annähere, indem ich mich, wie angekündigt, von erlebter Schulwirklichkeit deutlich entferne.

### ***Peer-Learning als kollektiver Reflexionsraum***

Die dauernde Konfrontation mit enormen Vorgaben und (An-)Forderungen führt im Schulalltag nicht selten dazu, dass die Rede vom „Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ ebenso wie Diskussionen um Kompetenzraster, didaktischen (Mehr-)Wert und digital-gestützte Effizienzsteigerungen gegen-

über sehr viel grundlegenden Fragen dominant werden (vgl. zum Diskurs z.B. auch Schiefner-Rohs 2017). Zu häufig verstellen diese Perspektiven zudem den Blick darauf, dass es nicht allein „die Medien“ als Dinge sind, die herausfordern, sondern *ein Tun in anderer kultureller Rahmung*, das zugleich ein *anderes Tun* ist.

Ähnliches lässt sich für die Ausbildung und Arbeit von Medienscouts konstatieren: Hier sind es zum Beispiel akute Problemfelder wie Mobbing im Klassenchat, als bedrohlich wahrgenommene Kettenbriefe und exzessives Gaming, die für Workshops aufbereitet werden und in diesem Zuge Ressourcen bündeln. Viel Zeit aufgewendet wird zudem für kritische Auseinandersetzungen mit Themen wie „Fake News erkennen“ und „Hate Speech begegnen“ (vgl. Abschnitt „Medienscouts‘ – Begriff & Konzept(e)“) sowie für das Bereitstellen von Unterstützungsangeboten etwa zur Nutzung der schul-medialen Umgebung. Bei all dem handelt es sich um wichtige Arbeitsfelder, an denen Medienscouts und ihre Adressat\*innen in beschriebener Weise wachsen können und deren Bearbeitung vielfältige neue Impulse evozieren kann (vgl. Abschnitt „Peer-Learning als individueller Entwicklungs- und kollektiver Gestaltungsraum“). Auffällig ist auch hier allerdings das enge Kreisen um Medien als Dinge: Es geht um den Umgang *mit*, das Nutzen *von* und das Reagieren *auf* Medien bzw. auf mediale Phänomene; seltener dagegen thematisch wird abermals *das Tun innerhalb spezifischer kultureller Konstellationen*. Beobachten lässt sich zudem, dass sich in der Medienscout-Arbeit Leistungsordnungen zu reproduzieren scheinen, die aus unterrichtlichen Kontexten allzu vertraut sind. Der Erfolg der Projektarbeit bemisst sich beispielsweise an der Anzahl der veranstalteten Workshops, Lehrkräftefortbildungen und Elternabende, anhand der gewonnenen Kooperationspartner\*innen, der erfolgreichen Wettbewerbsteilnahmen und administrierten schulischen Endgeräte. Und schließlich deutet sich an, dass sich die konkreten Angebote methodisch-didaktisch mitunter eng entlang dessen formen, was aus Settings bekannt ist, in denen Medienscouts primär als Schüler\*innen eingebunden sind. Als Referenz für das eigene Tun schreibt sich die pädagogische Praxis des Schulischen somit auch in die Arbeit von Medienscouts ein. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen drohen die Reduktion der Kommunikation in entsprechenden Projekten auf zielorientierte und funktionale Aspekte und damit das Verschenken eines Potenzials, das im Dazwischen zu heben ist.

Mit der Medienscout-Ausbildung und -Arbeit werden in Schule Reflexionsanlässe geschaffen, die angesichts eng getakteter unterrichtlicher Lehr-Lern-Einheiten einerseits und schnelllebigen Erfahrungen im Digitalen andererseits geradezu luxuriös anmuten (vgl. Stalder/Kuttner 2022): Hier

wird ein Raum angeboten, „in dem die eigene Position und das eigene Verständnis der Welt *reflektiert* werden können, in dem eine kritische Distanz zu sich selbst und zu der eigenen Perspektive erlernt werden kann, die aber nicht zielgerichtet sein muss, nicht auf die Verbesserung der eigenen Arbeit oder der Nützlichkeit von irgendetwas gerichtet sein muss, sondern einen klassischen *Bildungsauftrag* erfüllt“ (ebd.: 12; Hervorhebungen im Original). Medienscout-Arbeit ist neben Entwicklungs- und Gestaltungsraum auch solch ein Raum der Artikulation und Reflexion; sie ist Anlass und Anregung des Sprechens über eine geteilte mediale Praxis (Wie machst du das? Warum machst du das so und nicht anders?) und darüber, wie diese Praxis auch jenseits digitaler Medien zurückwirkt (z.B. innerhalb spezifischer Wahrnehmungs- und Denkstrukturen).

Die Aufgabe besteht nun darin, diese Prozesse so zu begleiten, dass Medienscouts eine eigene Sprache finden, eine, die nicht bereits durch medienpädagogisch aufbereitete Materialien vorgedacht ist – so gut diese auch sein mögen und so sehr die darin formulierten Empfehlungen ein wohliges Gefühl von Bestimmtheit und Kontrolle auslösen. Um den Weg einer spezifischen *anderen Praxis* bzw. *hybrider Praxisformen* zu bereiten, die ästhetisch, inhaltlich und methodisch in Kontrast zu schulischer Praxis treten können, gilt es daher zunächst, das eigene Tun nicht nur kritisch-reflexiv zu betrachten, sondern dieses allererst auf eine reflexive Ebene zu heben. Es liegt schließlich im Wesen der Praxis als „typisierte Form des Sich-Verhaltens“ (Reckwitz 2016: 35), dass sich Praktiken „überwiegend im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen“ (Dickmann et al. 2015: 136f.) vollziehen, dass die ihnen zugrundeliegenden Wissensordnungen ihren „Wissensträger[n]“ (Hörning 2017: 76) oft nicht bewusst sind und sie in diesem Zustand wenn überhaupt auch nur schwer verbalisiert werden können. Als „schweigendes“ bzw. „implizites Wissen“ (vgl. z.B. Kraus et al. 2017) bleibt dieses mitunter sogar mehrheitlich verborgen. Hier braucht es geeignete Methoden, die dabei unterstützen, das routinierte Tun (mit anderen Menschen und mit Dingen) zu (er)kennen und Worte dafür zu finden, Methoden, die das Befremden vom allzu Vertrauten produktiv machen (z.B. Kuttner 2023). Dabei unterstützen kann eine spezifische Perspektive auf Praktiken, die oben bereits anklingt: bei der nicht autonomen Handlungssubjekte bestimmte Praktiken willentlich vollführen und Dinge resp. (mediale) Artefakte gezielt und zweckgebunden als Werkzeuge oder Instrumente *dienlich machen* (vgl. z.B. Reckwitz 2003). In Überwindung dieser Subjekt-Objekt-Dichotomie setzen entsprechend praxistheoretisch informierte medienpädagogische Zugänge stattdessen an Praxis als *Zusammenspiel* menschlicher und medialer Teilnehmender an. Stärker in den Fo-

kus rücken kann so der Anteil medialer Artefakte an Ordnungsbildungen. Überdies erfährt etwa die Annahme, es gäbe kulturell eindeutige, gar determinierte „Ingebrauchnahmen“ medialer Artefakte, Brüchigkeit, womit einmal mehr ein Verständnis für kulturelle Unterschiede heranreifen kann.

Die Medienscout-Ausbildung und -Arbeit auch als Reflexionsraum zu stärken, schafft – so die hier vertretene These – zum einen die Basis für eine Praxis, die durch „Moment[e] der Unruhe“ (Reckwitz 2016: 40) irritiert, die unterrichtlichen Ordnungen damit tatsächlich etwas entgegenzusetzen hat und von diesem Tun aus Impulse für vielfältige schulkulturelle Variationen aussendet; zum anderen lassen sich mit entsprechenden Reflexionsprozessen unter Peers wichtige Voraussetzungen für ein weitreichendes Aushandlungsgeschehen in Position bringen, das mittel- und langfristig weit über den Rahmen Peer-to-Peer hinausreicht.<sup>3</sup>

### ***Gestalten in einer Kultur der Digitalität***

Mit der Diagnose einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) wird auf einen vorläufigen, für uns aktuellen Zustand unserer Gesellschaft (bzw. von Gesellschaften des transatlantischen Westens) verwiesen. Dieser Zustand resultiert aus Prozessen zum Teil umfassender Transformationen von sozialen Praktiken (und damit: kulturellen Ordnungen) – Prozesse, die im Übrigen zwar keineswegs technikgetrieben sind, jedoch deutlich geprägt und erleichtert werden durch zunehmend komplexere mediale Infrastrukturen. Verflochten und vorangetrieben sind diese mit vielfältigen gesellschaftlichen Entwicklungen, „die aus jeweils unterschiedlichen Gründen die Komplexität der Gesellschaft erhöhen“ (Stalder 2018: 8). Diese von neuen Wahrnehmungsformen und Denkstrukturen durchsetzte, stets im Werden begriffene „neue kulturelle Konstellation“ (Stalder 2016: 11) *mitzugestalten*, stellt eine zentrale Herausforderung unserer Zeit dar, der bisweilen nur dürftig durch das begegnet wird, was im Kontext „schulischer Medienbildung“ (vgl. Abschnitt „Medienscout-Arbeit im Kontext ‚schulischer Medienbildung‘“) verhandelt wird. Wollen wir gesellschaftliche und mediale Entwicklungen in all ihrer Verwobenheit nicht Dritten überlassen, deren Vorstellung von Welt massive Konsequenzen für unser zukünftiges Miteinander haben werden, gilt es, hier nicht nur durch einen „Umgang mit“, ein „Nutzen von“ und ein „Reagieren auf“ mitzuspielen, sondern sich deutlich aktiver einzumischen. Hierfür braucht es neben der Kenntnis um Partizipationsmöglichkeiten vor allem Worte, um die eigene Position und eigene Bedeutungsansprüche zu formulieren, sowie eine Stimme, um diese hörbar zu machen und sich an Aushandlungsprozessen zu beteiligen, die von der Erkenntnis getragen sind, „dass die eigene Perspektive nur eine von

vielen möglichen ist, dass andere Leute durchaus in einer anderen Realität leben können, dass aber diese Realitäten etwas miteinander zu tun haben" (Stalder/Kuttner 2022: 17). Medienscouts können – in dieser Hinsicht groß gedacht – als Transformationsbegleiter\*innen dazu beitragen, wenn man ihnen diese Chance von Anfang an einschreibt.

## **Anmerkungen**

- 1 Vgl. [www.pfadfinden.de/bund/paedagogik/](http://www.pfadfinden.de/bund/paedagogik/) [Stand: 06.05.2023].
- 2 Unter [www.claudia-kuttner.de/medienscouts-bundesweit](http://www.claudia-kuttner.de/medienscouts-bundesweit) finden Interessierte eine Übersicht über Medienscout-Initiativen. Dort verlinkt sind bundesland-spezifische wie -verbindende Medienscout-Initiativen sowie von medienpädagogischen Fachkräften angeleitete Projekte mit größerer Reichweite. Nicht verlinkt sind dagegen einzelschulspezifische Projekte, die im Vergleich zu den ausgeführten tatsächlich jedoch die Mehrheit darstellen.
- 3 Zu betonen ist, dass mit diesem Ansatz jugendkulturelle Freiräume nicht im Ansinnen geöffnet werden, diese zu besetzen oder gegenüber anderen gleichzumachen. Vielmehr geht es darum, eine Sprache zu finden für ein wechselseitiges Verständnis kultureller Unterschiede.

## **Literatur**

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, M./Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld: Transcript, 27-68.
- Böhme, Jeanette (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dickmann, Jens-Arne/Elias, Friederike/Focken, Friedrich-Emanuel (2015): Praxeologie. In: Meier, Thomas/Ott, Michael R./Sauer, Rebecca (Hrsg.): Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 135-146.
- Fatke, Reinhard/Schneider, Helmut (2018): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fricke, Josephin/Bauer-Hägele, Stephanie/Horn, Dorothea/Grötzbach, Daniel/Sauer, Daniela/Paetsch, Jennifer/Drechsel, Barbara/Wolstein, Jörg (2019): Peer-Learning in der Lehrer\*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. In: Journal für LehrerInnenbildung, H. 3, 16-29. DOI: 10.25656/01:18146.
- Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2010): Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch betrachtet. In: Neumann, Sascha (Hrsg.): Beobach-

- tungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxemburg: Universität Luxemburg, 97-116. DOI: 10.25656/01:11435.
- Hörning, Karl Heinz (2017): Wissen in digitalen Zeiten. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, 69-85.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Abrufbar unter: [www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html](http://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html) [Stand: 06.05.2023].
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11, H. 1, 125-143. DOI 10.1007/s11618-008-0007-5.
- Knauf, Helen/Seitz, Simone/Stroot, Thea (2018): Peer Learning in hochschulischen Lernprozessen: Erweiterte Perspektiven über Diversity und Inklusion? In: Stroot, Thea/Westphal, Petra (Hrsg.): Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitätsensiblen, inklusiven Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-36.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2017): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuttner, Claudia (2020): Medienscouts an Schulen. Empfehlungen für die Ausbildung und Arbeit. Herausgegeben vom Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB). Abrufbar unter: [www.claudia-kuttner.de/medienscout-leitfaden](http://www.claudia-kuttner.de/medienscout-leitfaden) [Stand: 06.05.2023].
- Kuttner, Claudia (2023): Fotografien als Zugang zu medialen Praktiken im Unterricht – Eine Exploration. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Heymann, Carina/Neto Carvalho, Isabel (Hrsg.): Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. „Einblicke“ in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 84-100.
- Kuttner, Claudia/Münste-Goussar, Stephan/Lamm, Helge/Schätzle, Christiane (2022): MediaMatters! – Forschungs- und Netzwerkarbeit im Diskurs. In: Kuttner, Claudia/Münste-Goussar, Stephan (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, 361-389.
- Münste-Goussar, Stephan (2016): Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung. In: Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius, Petra (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu? Innsbruck: innsbruck university press, 73-93.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: Transcript.

- Schiefner-Rohs, Mandy (2017): Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jg. 27 (15. Oktober), 153-172. DOI: 10.21240/mpaed/27/2017.10.15.X.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2018): Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. In: Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, #05, 8-15. Abrufbar unter: [www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag01-stalder.pdf](http://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag01-stalder.pdf) [Stand: 06.05.2023].
- Stalder, Felix/Kuttner, Claudia (2022): Schule in der Kultur der Digitalität – Schule als Reflexionsraum. Im Gespräch mit Felix Stalder. In: Kuttner, Claudia/Münste-Goussar, Stephan (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, 3-19.

---

## **Lizenz**

Der Artikel steht unter der Creative Commons Lizenz **CC BY-SA 4.0**. Der Name der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung genannt werden. Wird das Material mit anderen Materialien zu etwas Neuem verbunden oder verschmolzen, sodass das ursprüngliche Material nicht mehr als solches erkennbar ist und die unterschiedlichen Materialien nicht mehr voneinander zu trennen sind, muss die bearbeitete Fassung bzw. das neue Werk unter derselben Lizenz wie das Original stehen. Details zur Lizenz: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>.

Einzelbeiträge werden unter [www.gmk-net.de/publikationen/artikel](http://www.gmk-net.de/publikationen/artikel) veröffentlicht.