



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

BILDUNG – MEDIEN – TRANSFORMATION und ÜBERSETZUNG
Auf den Spuren des Transformations- und Übersetzungsbegriffs in der Medienbildung

verfasst von / submitted by

Sabine Oberneder, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 25. 01. 2022 / Vienna, 25. 01. 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Master Bildungswissenschaft

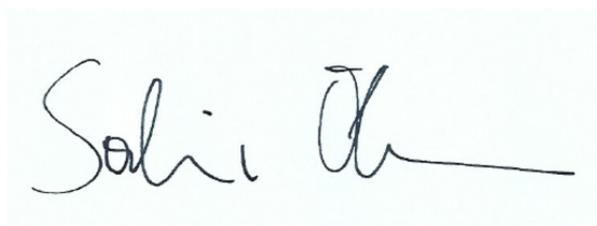
Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt haben. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

A handwritten signature in black ink on a light green background. The signature consists of the name 'Sabine' followed by a stylized, cursive monogram that appears to be 'O'.

Sabine Oberneder

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	6
2. DIE METHODE DER HERMENEUTIK.....	17
3. TRANSFORMATORISCHE BILDUNGSPROZESSE IN DER ALLGEMEINEN BILDUNGSTHEORIE	19
3.1 ÜBERLEGUNGEN ZU TRANSFORMATION IN DER ALLGEMEINEN BILDUNGSTHEORIE: SATTLER UND SCHLUB	20
3.2 ÜBERLEGUNGEN ZU TRANSFORMATION IN DER ALLGEMEINEN BILDUNGSTHEORIE: FRIEDRICHS.....	23
3.3 FAZIT.....	27
3.4 THEORIE TRANSFORMATORISCHER BILDUNGSPROZESSE IN DER ALLGEMEINEN BILDUNGSTHEORIE: KOLLER.....	29
3.4.1 DER BILDUNGSBEGRIFF BEI KOLLER	30
3.4.2 VOM VERHÄLTNIS DER TRANSFORMATORISCHEN BILDUNGSTHEORIE KOLLERS ZU DEN VON IHM DARGELEGTEN REFERENZEN.....	31
3.4.2.1 Der Gegenstand.....	35
3.4.2.2 Der Anlass.....	37
3.4.2.3 Transformationsprozesse und Bedingungen.....	42
3.4.2.4 Fazit	46
3.5 DER TRANSFORMATIONSBEGRIFF IN DER ALLGEMEINEN BILDUNGSTHEORIE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG VON SELBST- UND WELTVERHÄLTNISSEN – EINE ZUSAMMENFASSUNG	48
4. TRANSFORMATION IN DER MEDIENBILDUNG	50
4.1 TRANSFORMATION IN DER STRUKTURALEN MEDIENBILDUNG NACH JÖRISSEN/ MAROTZKI	52
4.1.1 DER BILDUNGSBEGRIFF BEI JÖRISSEN/ MAROTZKI	52
4.1.2 THEORIE DER STRUKTURALEN MEDIENBILDUNG.....	54
4.1.3 BEZÜGE ZU ANDEREN BILDUNGSTHEORIEN	55
4.1.4 LERNEN – BILDUNG	57
4.1.5 WISSEN – BILDUNG.....	58
4.1.6 MEDIENBEGRIFF	60
4.1.7 DIMENSIONEN DER MEDIENBILDUNG	61
4.1.8 DER STELLENWERT VON TRANSFORMATION IN DER STRUKTURALEN MEDIENBILDUNG	68
4.2 TRANSFORMATION IN DER PRAXEOLOGISCHEN MEDIENBILDUNG NACH BETTINGER.....	70
4.2.1 DER BILDUNGSBEGRIFF BEI BETTINGER	70
4.2.2 THEORIE DER PRAXEOLOGISCHEN MEDIENBILDUNG.....	71

4.2.3 BEZÜGE ZU ANDEREN (MEDIEN-)(BILDUNGS-)THEORIEN	72
4.2.4 HABITUS – MEDIALER HABITUS	74
4.2.5 AKTEUR-NETZWERK-THEORIE	77
4.2.6 MEDIENBEGRIFF	81
4.2.7 DIMENSIONEN DER MEDIENBILDUNG	83
4.2.8 DER STELLENWERT VON TRANSFORMATION IN DER PRAXEOLOGISCHEN MEDIENBILDUNG	86
4.3 FAZIT 1: DIE TRANSFORMATION DES TRANSFORMATIONSBEGRIFFS VON DER ALLGEMEINEN BILDUNGSTHEORIE KOLLERS ZUR MEDIENBILDUNG UNTER BERÜCKSICHTIGUNG VON SELBST – UND WELTVERHÄLTNISSEN	88
<u>5. ÜBERSETZUNG IN DER MEDIENBILDUNG</u>	101
5.1 HINWEISE AUF DEN BEGRIFF DER ÜBERSETZUNG IN DER STRUKTURALEN MEDIENBILDUNG VON JÖRISSEN/ MAROTZKI UND DER PRAXEOLOGISCHEN MEDIENBILDUNG VON BETTINGER	105
5.2 ÜBERSETZUNG IN DER RELATIONALEN MEDIENPÄDAGOGIK NACH MEDER	106
5.2.1 DER BILDUNGSBEGRIFF BEI MEDER	106
5.2.2 THEORIE UND THEORIEBEZÜGE DER RELATIONALEN MEDIENPÄDAGOGIK.....	108
5.2.3 MEDIENBEGRIFF	111
5.2.4 DIMENSIONEN DER MEDIENBILDUNG	116
5.2.5 LERNEN UND BILDUNG.....	124
5.2.6 BILDUNG UND NEUE TECHNOLOGIEN	125
5.2.7 DER SPRACHSPIELER ALS BILDUNGSIDEAL	132
5.2.8 DER STELLENWERT VON ÜBERSETZUNG: HÖNIGSWALD	141
5.2.9 DER STELLENWERT VON ÜBERSETZUNG BEIM SPRACHSPIELER	144
5.3 DER STELLENWERT DES ÜBERSETZUNGSBEGRIFFS IM BEREICH DER MEDIENBILDUNG UNTER BERÜCKSICHTIGUNG VON SELBST- UND WELTVERHÄLTNISSEN	150
5.3.1 DAS SPRECHEN VON ÜBERSETZUNG BEI BETTINGER, JÖRISSEN/ MAROTZKI UND MEDER	153
5.3.2 GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE IN DEN BETRACHTUNGS- UND NUTZUNGSWEISEN VON BETTINGER, JÖRISSEN/ MAROTZKI UND MEDER DEN ÜBERSETZUNGSBEGRIFF HINSICHTLICH SELBST- UND WELTVERHÄLTNISSE BETREFFEND	157
5.3.3 DER STELLENWERT DES ÜBERSETZUNGSBEGRIFFS IM BEREICH DER MEDIENBILDUNG	159
5.4 FAZIT 2: PROBLEMATISIERUNG DES UMGANGS MIT MEDIEN: TRANSFORMATIONS- ODER ÜBERSETZUNGSPROBLEM?	161
5.4.1 DAS WANN UND WIE VON TRANSFORMATION IM UMGANG MIT MEDIEN	162
5.4.2 DAS WANN UND WIE VON ÜBERSETZUNG IM UMGANG MIT MEDIEN	164
5.4.3 DER ZUSAMMENHANG VON ÜBERSETZUNG UND TRANSFORMATION.....	167

5.4.4 REFLEXION UND IHRE POSITION IM VERSTÄNDIGUNGSAKT ALS ÜBERSETZUNGS- ODER TRANSFORMATIONSPROBLEM	174
<u>6. CONCLUSIO UND WEITERE FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN</u>	183
<u>7. LITERATUR.....</u>	190
<u>DANKSAGUNG.....</u>	202
<u>ABSTRACT</u>	203

**„Wir sind anderen wie uns selbst noch in intimster Zuwendung nur
kraft der symbolischen Konfiguration unseres ‚Ich‘ zugänglich.“
(Rainer Kokemohr¹ 2007, S. 15)**

1. Einleitung

Transformation² in der Medienbildung: Wo soll eine Spurensuche hinsichtlich des Begriffs Transformation in der Bildungswissenschaft beginnen? Die Spurensuche mit Humboldt (1792) zu beginnen erweist sich als fruchtbar, da seiner Sichtweise von Bildung als Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen die Möglichkeit der Transformation des Subjekts durch Bildungsprozesse innewohnt. In Humboldts Bildungsbegriff des Neuhumanismus erfährt der ganzheitliche Blick auf das Individuum mit seinen inhärenten Veränderungspotenzialen seinen Höhepunkt (vgl. Koller 2017⁸, S. 73), weshalb sich eben Humboldts Bildungstheorie als Eröffnung für eine Spurensuche hinsichtlich des Begriffs Transformation in Medienbildungstheorien anbietet.

Humboldt sah, im Gegensatz zur philanthropischen Sichtweise, nicht eine Erziehung zur Brauchbarkeit als in der Bestimmung des Menschen liegend, sondern eine Entfaltung seiner Potenziale und Anlagen. Bildung setzt damit beim Zu-Erziehenden an. Das Innere des Menschen gilt es zu bilden (vgl. Koller 2017⁸, S. 72–75). Humboldt definiert Bildung als ein Bilden von Kräften, eine grenzenlose und ausgewogene Entfaltung dieser Kräfte, die schlussendlich als Ganzes gefasst werden sollen. Als Ausgangspunkt betrachtet Humboldt die inneren Potenziale des Einzelnen, die es (1.) umfassend, (2.) perfekt und (3.) ausgewogen zu entfalten und (4.) harmonisch zu integrieren gilt (vgl. Koller 2017⁸, S. 74–78). Jedes Individuum soll das Höchstmaß seiner Potenzialentfaltung verwirklichen, dennoch ist Bildung ein gesellschaftlicher Prozess, in dem alle Charaktere zusammen das höchste Maß an Bildung erzielen, das ein Einzelner niemals zu erreichen vermag. Damit ist Bildung kein rein subjektiver Vorgang, sondern als ein als gesellschaftlicher Prozess zu fassen (vgl. Koller 2017⁸, S. 78f.). Die universale Entfaltung der Kräfte des einzelnen Menschen ist auf die möglichst umfassende Wechselwirkung dieses Individuums mit der Welt angewiesen. „Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich macht“ (Humboldt

¹ In Gedenken an Rainer Kokemohr (24.4.1940–21.3.2020), seit 1974 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung ihrer linguistischen Aspekte an der Universität Hamburg, seit Oktober 2005 emeritiert.

² Aus dem spätlateinischen *transformatio* abstammend, bedeutet Transformation „eine deutliche Veränderung einer grundlegenden Eigenschaft, zum Beispiel der Form“ (<https://de.wiktionary.org/wiki/Transformation>). In der Linguistik zeigen sich Transformationsprozesse anhand von Umformungen von Sprachstrukturen und syntaktischen Strukturen (vgl. <https://de.wiktionary.org/wiki/Transformation>).

(1980) [1792], S. 237). Der Mensch braucht zum Ausüben seiner Kräftebildung einen Gegenstand, mit dem das Subjekt allgemein, rege und frei in Wechselwirkung treten kann. Diesen Gegenstand nennt Humboldt Welt (vgl. Koller 2017⁸, S. 80–84). Das Subjekt braucht daher zum Entfalten seiner inneren Kräfte etwas, das außerhalb des Subjekts liegt, um sich zu bilden: Der Mensch bildet sich in der Auseinandersetzung mit der Welt. Im Sich-Bilden impliziert sich der eigene subjektive Antrieb, der zur Auseinandersetzung mit Welt führt. Humboldt betont nach Jörissen/ Marotzki die Notwendigkeit der Berücksichtigung individueller Charaktere, um Bildungsprozesse, die sich nach Jörissen/ Marotzki durch eine Flexibilität des Selbst- und Weltbezuges zeigen, zu ermöglichen (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12). Die subjektiven Kräfte des Verstandes (Rationalität), der Einbildungskraft (Fantasie) und der sinnlichen Anschauung (Ästhetik) sollen dabei gleichermaßen zum Einsatz kommen, wobei diese als gleichrangig und gleichwertig gelten (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12). Durch eine multiple Auseinandersetzung mit der Welt wird eine vielseitige Entwicklung der individuellen Anlagen angestrebt (vgl. Koller 2017^{8a}, S. 77; vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12).

Sprache³ vermittelt zwischen Subjekt und Welt. Sprache zeigt vermittelnd verschiedene Ansichten von Welt auf und bereichert beziehungsweise erweitert damit die Weltansicht des Einzelnen. Das Erlernen neuer Sprachen – damit gemeint sind auch Weltansichten und Idiome Andersdenkender – eröffnet neue Blickwinkel (vgl. Koller 2017⁸, S. 84–87). Sprachen vermitteln zwischen ich und Welt und zwischen ich und du (vgl. Koller 2017⁸, S. 85).

Der Bildungsbegriff und damit Humboldts Bildungstheorie des Neuhumanismus haben nach dem zweiten Weltkrieg wegen Ideologieverdacht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit der realistischen Wende an Bedeutung verloren. Mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule und dem Aufkommen der empirischen Erziehungswissenschaft findet ein Wandel, eine Transformation, der Rezeption des Bildungsbegriffs statt: Statt Bildung dienen Begriffe wie Sozialisation, Erziehung, Emanzipation, Qualifikation oder Kompetenz als Alternativen. Innerhalb der Allgemeinen Pädagogik startet in den 1970-er Jahren eine *Reformulierung des Bildungsbegriffs*. In dieser

³ Humboldts Sprachbegriff „trägt den durchgängigen Charakter geistiger Spontaneität, die sich auf jeder neuen [Entwicklungs-; Anm. S.O.] Stufe in neuer Weise äußert“ (Humboldt, zit. n. Cassirer 1923, S. 119). Jedes Subjekt spricht laut Humboldt, wie Cassirer darlegt, seine individuelle Sprache, mit der die Person in einer bewussten inneren geistigen Bindung steht. Sprache macht eine Vereinigung zwischen Mensch und Natur möglich und tritt aus dieser zutage, denn der Mensch will aus seinen inneren Schranken heraus das individuell Trennende mit der Sprache überwinden (vgl. Cassirer 1923, S. 99f.). Der Vermittlungsakt zwischen Subjekt und Welt wird vom Neukantianer Cassirer (1923) treffend dargelegt. Cassirer ist wie Hönigswald Neukantianer. Meder, der sich stark auf Hönigswald bezieht, ist ebenfalls Neukantianer, weshalb Cassirers Beschreibung von Interesse ist: Er beschreibt Sprache in *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* als Vermittlerin zwischen Subjekt und Welt. Das Wesen der Sprache liegt im Geist, der das Artikulieren der Gedanken ermöglicht (vgl. Cassirer 1923, S. 103). Sprache soll daher als expressives Medium mit einem sinnlich-leiblichen Charakter verstanden werden. Der seelische, innere Gehalt der Sprache und sein sinnlicher, äußere Ausdruck stehen derart in einer wechselseitigen Beziehung, dass das Eine ohne dem Anderen nicht wirksam werden kann (vgl. Cassirer 1923, S. 123).

Arbeit werden mit Koller und Marotzki zwei Theorien, die ab 1990 eine Reformulierung des Bildungsbegriffs der Allgemeinen Pädagogik vorgenommen haben, dargelegt.

„Auch wenn die Bildungstheorie Humboldts viele heute noch wertvolle Gedanken enthält, so versteht es sich, dass jede Theorie zu einem guten Stück die Denkweisen, die soziokulturellen und auch politischen Bedingungen ihrer Zeit widerspiegelt. Andere Zeiten erfordern andere Bildungskonzepte, wobei die Orientierung an Klassikern wie Humboldt, vor allem die Neuinterpretation, das Aufdecken neuer Aspekte und Perspektiven, immer wichtige Impulse für die Verortung in der Gegenwart darstellen.“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 13f.)

Humboldts positive Hinwendung an die Vielfalt menschlicher Kapazitäten, Artikulationsmöglichkeiten, Charaktere und deren Anerkennung lässt ihn für eine Reformulierung an postmoderne⁴ Bedingungen anschlussfähig erscheinen. Damit erweist sich der Bildungsgedanke keineswegs als obsolet und Humboldts Darlegungen als brauchbar für eine Konstruktion transformatorischer Bildungstheorien. Dennoch ist laut Koller (1993, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2016, 2017⁸) – angesichts der Pluralisierung von Lebensformen und angesichts der im Zuge postmoderner Gesellschaftstheorie und Philosophie gewachsenen Einsicht in die Unmöglichkeit allgemeinverbindliche Normen letztgültig festzulegen – die Einheitsvorstellung des Humboldt’schen Bildungsideals nicht mehr haltbar, was sich deutlich am Sprachbegriff Humboldts zeigt, da ein rein harmonischer Blick auf heutige postmoderne, multikulturelle Pluralität unterschiedlicher Lebensformen und Wertorientierungen entstehenden Konflikte nicht löst (vgl. Koller 2017⁸, S. 92). Es ist Vorsicht vor einem verklärten Blick auf multikulturelle Gesellschaftsbedingungen geboten (vgl. Koller 2012, S. 13–15).

Allgemeinpädagogisch betrachtet befasst sich Kokemohr seit 1989 mit Bildung als Prozess und entwickelt eine Bildungsprozessstheorie. Der Begriff der Transformation für Bildung als Prozess kommt ab 1990 auf (vgl. Koller 2011, S. 153f.; vgl. Koller 2016, S. 149; vgl. Reh 2014, S. 329). Kokemohr, Marotzki und Koller – alle drei Wissenschaftler waren beziehungsweise sind an der Universität Hamburg tätig – etablieren ab den 1990-ern eine strukturelle beziehungsweise eine transformatorische Bildungstheorie. Diese Theorien reüssieren ab den 1990-ern unter dem Rahmenbegriff transformatorische Bildungstheorien. Hans-Christoph Koller ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Winfried Marotzki ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Seit Herbst 2015 ist er emeritiert. Er promoviert 1983 an der Universität Hamburg mit dem Thema *Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem*. 1989 erfolgt ebenfalls dort mit der Arbeit *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* seine Habilitation. Marotzki als ehemals wissenschaftlicher Assistent

⁴ Die Postmoderne kann als Haltung in der globalisierten Welt verstanden werden. Dabei bestimmt ein gekonnter Umgang mit einer Vielfalt von Sprach-, Lebens- und Denkformen das postmoderne Sein.

von Kokemohr wird von diesem als kritischer, konstruktiver und selbständiger Diskussionspartner beschrieben. Auch Koller war wissenschaftlicher Assistent von Kokemohr (vgl. Kokemohr 2007, S. 20). Laut Recherche veröffentlichten Jörissen/ Marotzki seit 2007 gemeinsam Schriften im Bereich Medienbildung. Benjamin Jörissen verfasst 2014 seine Habilitationsschrift *Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts* unter der Begutachtung von Marotzki, Fromme und Wulf. Als sehr junge Theorie, die sich der transformatorischen Idee annimmt, kann Bettingers *Praxeologische Medienbildung – Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen* (2017) gelten, die ebenfalls an der Hamburger Universität als Promotionsschrift erscheint. Erstgutachterin ist Prof. Dr. Kerstin Mayrberger, Zweitgutachter ist Prof. Dr. Hans-Christoph Koller (beide Universität Hamburg). Bettinger lehrt seit Jänner 2018 als Juniorprofessor für Erziehungswissenschaftliche Medienforschung an der Universität zu Köln. (vgl. <http://www.patrick-bettinger.de/vita/>). In dieser Arbeit dient bezüglich Bettingers Theorie seine Dissertation als Hauptwerk, die seit 2018 als Buch vorliegt.

Koller versucht mit der *Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse* eine Antwort auf die Pluralisierung von Lebensformen zu entwickeln (vgl. Koller 2011, S. 109). In der Auseinandersetzung des Subjekts mit Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen⁵ liegt der Ausgangspunkt für Bildungsprozesse im Verständnis von Koller. Dabei bieten krisenhafte Geschehnisse Anlass für transformatorische Bildungsprozesse. Mit dem Begriff der *Krise*⁶ definiert Koller Situationen oder Konstellationen, die keineswegs dramatisch sein müssen, aber dennoch ein Überdenken etablierter Welt- und Selbstverhältnisse verlangen (vgl. Koller 2012, S. 71). Kollers Begriff der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wird deshalb herangezogen, weil sich die in dieser Arbeit nachfolgend dargelegten Medienbildungstheoretiker, nämlich Marotzki (1990, 2007) beziehungsweise Jörissen/ Marotzki (2008, 2009) und auch Jörissen (2014, 2015) und Bettinger (2018), auf ihn und seine Ausführungen, den Transformationsbegriff betreffend, beziehen.

Marotzki entwickelte eine *strukturelle Bildungstheorie*, die er als *strukturelle Medienbildungstheorie* zusammen mit Jörissen weiterentwickelt, da nach Marotzki der mediale Aspekt konstitutiv für eine – in seinem Sinne strukturelle – Bildungstheorie ist. Medien sind als „lebensweltliches Phänomen“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 30) Teil der menschlichen Lebenswelt und bieten Raum für Bildungsprozesse (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 30). Diese werden nicht nur als Wissensaneignung verstanden, sondern als Transformationsprozesse der Welt-, Anderen- und Selbstverhält-

⁵ Koller (2016) legt dar, dass statt Selbst- und Weltverhältnissen „eigentlich von Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen die Rede sein [soll]“ (Koller 2016, S. 149).

⁶ Ich verweise hier auf Hannah Arendt (1994) und ihre Definition von Krise aus ihrem Aufsatz *Die Krise in der Erziehung*: „Eine Krise drängt uns auf die Fragen zurück und verlangt von uns neue oder alte Antworten, auf jeden Fall aber unmittelbare Urteile“ (Arendt 1994, S. 256).

nisse, die durch soziokulturelle Einflüsse neue Blickwinkel hinsichtlich der Welt- und Selbstverhältnisse etablieren lassen.

Bettingers Darlegung einer *praxeologischen Medienbildung* bezieht sich auf die Bildungstheorien von Nohl (2011), Kokemohr (1989), Koller (2011), Rosenberg (2011, 2012) und Marotzki (2007, 2008, 2009) mit deren Prinzip von Bildung als Transformation. Die praxeologische Medienbildung sieht er als ein auf Humboldts reflexives Bildungsverständnis aufbauendes Konzept. Wie Koller betrachtet Bettinger den Habitus als konstituierenden Bestandteil seiner Theorie einer praxeologischen Medienbildung (vgl. Bettinger 2018, S. 1, S. 30). Sein Begriff der Transformation fokussiert im Wesentlichen – in Anlehnung an Bourdieu und von Rosenberg – die (mediale) Habitustransformation. In der Instabilität der Praxis liegt für Bettinger das Potenzial der Transformation. Subjekte sind Habitus- und Medien Quasi-Habitus-Träger. Medienbildung lässt „sozio-mediale Hybridakteure“ (Nohl 2011; zit. n. Bettinger 2018, S. 5) entstehen, da Mensch und Medien zusammenwirken und Praxis nicht mehr nur vom Menschen ausgehend gedacht werden kann (vgl. Bettinger 2018, S. 5). Mit der ANT (Akteur-Netzwerk-Theorie) findet er einen Ansatz, mit dessen Konfiguration es ihm ermöglicht wird, Medien als wirkmächtig aber nicht bestimmend zu definieren und die hybride Handlungsverknüpfung zwischen Mensch und Medien darzustellen (vgl. Bettinger 2018, S. 147).

Sowohl Koller als auch Marotzki und Bettinger beziehen sich auf die von Kokemohr „inspirierte Auffassung von Bildung als Transformationsprozess, in dem das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen eine weitreichende Veränderung erfährt“ (Koller/ Marotzki/ Sanders 2007, S. 7). Interessant dabei ist die Tatsache, dass Kokemohr als Begründer einer transformatorischen Bildungstheorie in seinen neueren Arbeiten auf den Transformationsbegriff verzichtet, da dieser vermeintlich als logisch rekonstruierbarer Prozess verstanden werden kann (vgl. Koller 2016, S. 149, Fn. 2). Dennoch bezieht sich Bettingers aktuelles Konzept der praxeologischen Medienbildung (2018) unter anderem auf Kokemohr und Marotzki und das Prinzip von Bildung als Transformation.

Ein anderer Ansatz wird von Meder⁷ (1987, 2004², 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2011a, 2011b, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016, 2017) zunächst an der Universität Bielefeld und dann an der Universität Duisburg-Essen entwickelt. Er nimmt mit der Theorie der *relationalen Medienpädagogik* und dem *Sprachspieler* eine Sonderposition ein: Seine Theorie wird nicht als Transformationstheo-

⁷ Norbert Meder ist Professor i.R. an der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungstheorie, Bildungsphilosophie, Theorie und Empirie von Prozessen und Web-Didaktik. Meder studierte Philosophie, Mathematik und Pädagogik an den Universitäten Mainz, München und Köln. In Köln promovierte er in Philosophie und habilitierte im Fach Pädagogik. Er gilt als Neukantianer mit Bezug zu Hönlwald. Zudem beruft sich Meder besonders auf Wittgenstein und Luhmann. Meder beschäftigt sich hauptsächlich mit Themen in den Bereichen der Bildungsphilosophie, der Informationstechnologien im Kontext von Pädagogik und Didaktik (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Norbert_Meder).

rie begriffen, hat aber durch den Humboldtbezug (vgl. Meder 2014), der Perspektive auf Medien und die Explikation als postmoderne Bildungstheorie Relevanz für diese Arbeit. Sein Theoriekonzept gibt neben dem Transformationsbegriff dem Begriff der Übersetzung einen hohen Stellenwert, da beide Begriffe im Bereich der Medienbildung von Bedeutung sind. Meder befasst sich in seinen Theorien mit beiden Begriffen: mit Transformation und Übersetzung. Eine Auseinandersetzung mit dem Transformationsbegriff in der Medienbildung bedarf einer gleichzeitigen Beschäftigung mit dem Übersetzungsbegriff, weil eine Abgrenzung hinsichtlich der Benutzung der jeweiligen Begrifflichkeit ungenügend vorhanden ist. Humboldt analysiert das Verhältnis zwischen Sprachen unter anderem mit dem Begriffspaar Verstehen und Nicht-Verstehen, was Hönigswald, auf den sich Meder ebenfalls bezieht, mit dem Begriffspaar Übersetzbarkeit – Nicht-Übersetzbarkeit beschreibt (vgl. Benner 2019, S. 126). Humboldts Darlegungen werden für eine Konstruktion transformatorischer Bildungstheorien herangezogen, da sich deren Vertreter auf ihn beziehen. Hönigswalds Ausführungen werden bei Meders Ausführungen und auch bei der Auseinandersetzung mit dem Übersetzungsbegriff hinsichtlich Übersetzbarkeit – Nicht-Übersetzbarkeit herangezogen.

Ausgehend von der Transformationsproblematik wird in dieser Arbeit strukturell nachgereiht die Übersetzungsproblematik behandelt. Warum wird – anscheinend widersinnig – von der Transformationsproblematik ausgegangen und nicht der wohl historisch naheliegendere Weg von der Übersetzungsproblematik zur Transformationsproblematik eingeschlagen? Der Beginn mit dem Transformationsbegriff ist der anscheinenden Wichtigkeit transformatorischer Bildungstheorien geschuldet, die den Begriff der Übersetzung in den bildungstheoretischen Hintergrund gedrängt haben. Es findet daher, was die Gliederung der vorliegenden Arbeit betrifft, keine mutmaßlich ablauflogische Darstellung von der Übersetzung zur Transformation statt. Stattdessen wird der Transformationsbegriff dem Übersetzungsbegriff vorgereiht behandelt.

Nochmals von Humboldt ausgehend und diesmal nicht unter dem Fokus der allgemeinen Bildung und der transformatorischen Bildungstheorie Kollers, sondern unter dem Blickwinkel der Medienbildung, wird bei Jörissen/ Marotzki, Bettinger und Meder eine Gemeinsamkeit hinsichtlich des humboldtschen Bildungsgedanken mit den inhärenten individuellen Veränderungspotenzialen und der Betrachtung von Sprache sichtbar: Bildungsprozesse sind sprachlich gebunden. (vgl. Meder 2014, S. 64; vgl. Iske/ Meder 2010, S. 27; vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12f.; vgl. Jörissen 2014, S. 18; vgl. Bettinger 2018, S. 127, S. 194). Dabei gilt es zu beachten, dass sich die Positionen hinsichtlich der Gewichtung der Sprachproblematik unterscheiden.

Meder ist hinsichtlich der Bedeutung von Sprache als Medium für Bildungsprozesse besonders hervorzuheben. Meder, der wie Jörissen/ Marotzki und Bettinger unter anderem über den hum-

boldtschen Bildungsbegriff seine Theorie der relationalen Medienpädagogik begründet, definiert Bildungsprozesse als Veränderungsprozesse, die medial gebunden sind (vgl. dazu auch Meder 2014).

„Nur im Medium, nur als Transformation des Mediums findet Bildung statt. Bildung ist immer Medienbildung.“ (Meder 2011a, S. 79) „Sprache ist das erste *bedeutende*, d.h. einen Gegenstand zeigende Medium. Deshalb ist sie für Humboldt das Medium der Bildung. In diesem Medium erfahren und gestalten wir Welt und Gemeinschaft und beziehen sie zugleich auf uns selbst als ‚*meine* Welt‘ und ‚*meine* Gemeinschaft‘.“ (Iske/ Meder 2010, S. 27)

Subjektive Veränderungsprozesse zeigen sich im Relationsgefüge Welt, Andere und Selbst an Medien gebunden. Welt ist im Darstellungsmedium, Andere ist im Kommunikationsmedium und Selbst ist im Interaktionsmedium abgebildet (vgl. Meder 2011a, S. 77). Sprache stellt, neben dem Leib als primäres Medium, das Medium dar, in dem sich einerseits Bildung vollzieht und das andererseits zugleich Medien generiert (vgl. Meder 2011a, S. 72).

Auch Humboldt sieht, wie schon erwähnt, Bildung an Sprache gebunden und fasst diese als Gegenstand und implizit als Medium (vgl. Koller 2017⁸, S. 84). Bildung ist demnach – sowohl im Bereich der allgemeinen Bildungstheorie (Koller) als auch in der Medienbildungstheorie (Jörissen/ Marotzki, Bettinger, Meder) – ein an Kommunikation gebundener Prozess, der sich durch eine Veränderung im Medium der Sprache zeigt. Bildung als Transformationsprozess findet dann zwischen Sprachen statt. Swertz⁸ (2020) verdeutlicht mit Hönigswald den Prozess, der Transformation ermöglicht: „Sprechen ist ein unvermitteltes Operieren mit Bedeutungen, d.h. in seiner Naturgebundenheit sinnbestimmt, in seiner Sinnbestimmtheit naturgebunden. [...] ich gehe in dieses Naturereignis ein“ (Hönigswald 1937, S. 25f.; zit. n. Swertz 2020, S. 98). „Genau und nur dieses Operieren produziert Transformation, und es sind solche Operationen, in denen Akteurinnen und Akteure ihre Entscheidungsimpulse setzen und zeigen“ (Swertz 2020, S. 98).

Swertz verweist auf den Umstand, dass Übersetzungsproblematiken als Transformationsproblematiken benannt werden (vgl. Swertz 2020, S. 98). Eine genaue Darlegung der Begriffsbedeutung von Transformation und Übersetzung scheint daher wesentlich für deren Verwendung im medienpädagogischen Bereich.

Als Intention der vorliegenden Arbeit lassen sich folgende Schwerpunkte verdeutlichen:

(1) Wie die vorausgesetzte Möglichkeit einer Transformation des Subjekts durch die Auseinandersetzungen mit Selbst, Welt und Andere bei Jörissen/ Marotzki und Bettinger definiert und dargestellt wird, soll ein Inhalt der vorliegenden Forschungsarbeit sein. Dabei ist bei der Betrachtung

⁸ Christian Swertz legt seine Dissertation *Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive* 2000 an der pädagogischen Fakultät der Universität Bielefeld vor. Als erster Gutachter wird Prof. Dr. Norbert Meder, als zweiter Gutachter wird HD Dr. Johannes Fromme genannt.

tung der Theorien von Jörissen/ Marotzki und Bettinger das besondere Augenmerk auf die eventuelle Begriffswandlung des Transformationsbegriffs gelegt, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie (dargelegt mit Koller als Referenz) in die Medienbildung überführt wird. Von Interesse für diese Arbeit ist daher, *wie* die zwei Positionen der Medienbildung – Jörissen/ Marotzki und Bettinger – das Verständnis des Humboldt'schen Veränderungspotenzials, das dem Menschen innewohnt, in ihren Positionen definieren und darlegen, und ob sie dabei, wenn sie auf den Begriff der Transformation der allgemeinen Bildungstheorie Kollers zurückgreifen, diesen an die Bedingungen der Medienbildung anpassen oder umwandeln, quasi transformieren, oder ob sie diesen nur übernehmen.

(2) Zudem erweist sich im Bereich der Medienbildung der Begriff der *Übersetzung* neben dem Transformationsbegriff als zusätzlich interessant, da dieser Begriff in den Abhandlungen über Medienbildung bei Bettinger und Jörissen/ Marotzki zwar in Spuren vorkommt, dabei aber einerseits keiner klaren Definition unterzogen wird und andererseits keine scharfe Abgrenzung zum Transformationsbegriff stattfindet (vgl. Bettinger 2018, S. 112; vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12). Was mit Übersetzung gemeint ist, ist nicht deutlich dargestellt. Es könnte demnach die angesprochene Problematik von Swertz, dass Übersetzungsproblematiken als Transformationsproblematiken benannt werden, bei Bettinger und Jörissen/ Marotzki zutreffen. Daher stellt sich die Frage, wann sich der Begriff der Transformation im Bereich der Medienbildung für das Darstellen einer Problematik eignet und wann der Begriff der Übersetzung treffender geeignet ist.

Meder nimmt mit seiner relationalen Medienpädagogik und seinem Sprachspieler-Konzept – wie dargelegt – eine Sonderposition in dieser Arbeit ein, da er in seiner Theoriebildung auf den Begriff der Transformation zurückgreift, aber in seinen Ausführungen zusätzlich den Begriff und den Vorgang der Übersetzung implizit und explizit einsetzt beziehungsweise darlegt (vgl. dazu *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*). Er definiert seine Theorien zudem *nicht* als Transformationstheorien. Daher soll mit Hilfe der Theorien Meders der Versuch einer Explikation der Bedeutung von Übersetzung vorgenommen werden.

These 1 lautet, dass der Transformationsbegriff weg vom Begriff der allgemeinen Bildungstheorie hin zum Begriff der Medienbildung selbst einer Transformation unterliegt.

These 2 lautet, dass die beiden Begriffe Transformation und Übersetzung im Bereich der Medienbildung in manchen medientheoretischen Arbeiten ohne klare Bestimmung und präzise Abgrenzung voneinander verwendet werden.

Die Bearbeitung der veranschaulichten Problematik wird mit dem anschließenden Darlegen der Forschungsfragen begonnen. Nach der Beschreibung der Methode der Hermeneutik im Kapitel 2, die in dieser Arbeit ihre Anwendung findet, wird im nächsten Kapitel 3 der Begriff Transfor-

mation in der allgemeinen Bildungstheorie charakterisiert. Dazu wird der Transformationsbegriff etymologisch und genealogisch als nicht-heimischer Begriff kritisch durchleuchtet und mit Sattler/ Schluß und Friedrichs einer Untersuchung unterzogen. Mit einem Fazit werden die Ergebnisse zusammengefasst. Nach einer allgemeinen Erläuterung des Bildungsbegriffs von Koller wird seine *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* dargestellt und ebenfalls mit einem Fazit abgeschlossen, um so das Feld der allgemeinen Bildungstheorie hinsichtlich des Transformationsbegriffs abzudecken. Eine Zusammenfassung der Erkenntnisse den Transformationsbegriff der allgemeinen Bildungstheorie betreffend, schließt das Kapitel 3 ab.

Im Kapitel 4 wird der Transformationsbegriff in der Medienbildung dargelegt. Eingangs wird der Begriff Medienbildung geschichtlich und struktural kurz umrissen. Besonderes Augenmerk erhalten in einem Unterkapitel jeweils Jörissen/ Marotzkis strukturelle Medienbildung und Bettingers praxeologische Medienbildung. In gleichlautenden Unterkapiteln werden der jeweilige Bildungsbegriff und deren Theorie erläutert. Medienbegriff, Theoriebezüge und Dimensionen der Medienbildung werden betrachtet, um anschließend den jeweiligen Stellenwert der Transformation, der der jeweiligen Theorie innewohnt, zu durchleuchten. Das Fazit im Unterkapitel 4.3 Die Transformation des Transformationsbegriffs von der allgemeinen Bildungstheorie Kollers zur Medienbildung unter Berücksichtigung von Selbst – und Weltverhältnissen soll Antwort auf die erste Forschungsfrage geben: Welcher Transformation unterliegt der Transformationsbegriff unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie in die Medienbildung überführt wird? Dabei sollen eventuelle Rückschlüsse auf die Transformation des Transformationsbegriffs, weg vom Begriff der Transformation der allgemeinen Bildungstheorie hin zum Transformationsbegriff der medialen Bildungstheorie, verdeutlicht werden.

Im Kapitel 5 beginnt die Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Übersetzung*, weil die aufbaulogische Herangehensweise dieser Arbeit – wie dargestellt – über die Veranschaulichung der Transformationsproblematik zur Übersetzungsproblematik führen soll und daher der Begriff Übersetzung an der erwähnten Stelle von Bedeutung wird. Nach eingangs dargelegten Hinweisen von Übersetzung bei Jörissen/ Marotzki und Bettinger wird anschließend auf Meders relationale Medienpädagogik eingegangen. Ziel ist – nach einer ausführlichen Darstellung von Meders Bildungsbegriff und seiner Theorie, seinen Theoriebezügen, seinem Medienbegriff und seinem Zugang zur Übersetzungsproblematik – den Stellenwert des Übersetzungsbegriffs im Bereich der Medienbildung unter Berücksichtigung von Selbst- Welt- und Anderenverhältnissen zu charakterisieren. Aus den entwickelten Positionen von Meder, Jörissen/ Marotzki und Bettinger wird in einem weiteren Unterkapitel der Frage nach dem Umgang mit Medien als Transformations- oder Übersetzungsproblem nachgegangen und dabei im Kapitel 5.4 unter Fazit 2 die zweite For-

schaftsfrage anhand von vier Leitfragen beantwortet: Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzung respektive Transformationsproblem zu verstehen? Dabei soll versucht werden die Bedeutungshoheit der Begriffe Transformation und Übersetzung in der Medienbildung klarzulegen. Eine Conclusio und eine weiterführende Forschungsperspektive schließen die Arbeit ab.

Das Forschungsinteresse der These 1 – die Transformation des Transformationsbegriffs, wenn er für die Bestimmung des transformatorischen Medienbildungsbegriffs Verwendung findet – lässt folgende Forschungsfrage generieren:

1.) Welcher Transformation unterliegt der Transformationsbegriff unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie in den Bereich der Medienbildung überführt wird?

Warum? Unter Bezugnahme auf den Humboldt'schen Bildungsbegriff scheint sich ein Bildungsbegriff des Medialen zu entwickeln, der den Transformationsbegriff explizit mitdenkt. Gedacht sei hier eben an Jörissen/ Marotzkis strukturelle Medienbildung und Bettingers praxeologische Medienbildung. Diesem Anschein soll durch ein Darlegen dreier Bildungstheorien – Koller, Jörissen/ Marotzki und Bettinger – nachgegangen werden und der Transformationsakt – die Transformation des Transformationsbegriffs weg vom Begriff der Transformation der allgemeinen Bildungstheorie (Koller) hin zum Transformationsbegriff der medialen Bildungstheorie (Jörissen/ Marotzki, Bettinger) – durchforscht und seine eventuell neue transformierte Bedeutung veranschaulicht werden.

Nach der Beantwortung der ersten Forschungsfrage und dem daraus resultierenden Versuch einer Darlegung des Transformationsbegriffs in der Medienbildung stellt sich die Frage nach dem Stellenwert des Transformationsbegriffs in der Medienbildung. Laut These 2 fehlt eine genaue Abgrenzung zum Begriff der Übersetzung in der Medienbildung, der Ähnlichkeiten in der Auslegung zulässt. Wann wird in der Medienbildung von einer Übersetzung, wann von einer Transformation gesprochen? Über den Versuch einer Abgrenzung zwischen den beiden Begrifflichkeiten soll eruiert werden, wo der Begriff Transformation eine Darstellungsoption hinsichtlich Medienproblematiken zulässt und wo sich der Begriff Übersetzung als Darstellungsoption richtig erweist.

Als weitere Intention der vorliegenden Arbeit lässt sich daher folgende zweite Forschungsfrage generieren:

2.) Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen?

Zum Beantworten der zweiten Forschungsfrage, wann der Begriff Transformation oder der Begriff Übersetzung die Problematik im Umgang mit Medien pointierter darstellen lässt, werden Jö-

rissen/ Marotzki und ihre Verweise Richtung Humboldts Sprachenbegriff, Bettingers praxeologische Medienbildung unter Einbeziehung der Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour und Meders relationale Medienpädagogik respektive sein Sprachspieler und die darin enthaltene Bezugnahme zu Hönigswald beziehungsweise Wittgenstein als Hauptquellen zur Bearbeitung dieser Thematik herangezogen. Dabei soll versucht werden eine klare Bedeutungshoheit und scharfe Abgrenzung der Begriffe Transformation und Übersetzung für den medientheoretischen Bildungsbereich darzulegen.

Zusammenfassend lässt sich die Struktur der vorliegenden Arbeit folgendermaßen knapp beschreiben: Über eine Darlegung des Transformationsbegriffs in der allgemeinen Bildungstheorie von Sattler/ Schluß und Friedrichs und eine Veranschaulichung von Kollers transformatorischer Bildungstheorie wird, über die Charakterisierung der Medienbildungstheorien von Jörissen/ Marotzkis und Bettinger, die Transformation des Transformationsbegriffs bei der Überführung von der allgemeinen Bildungstheorie hin zur Medienbildungstheorie untersucht. In einem ersten Fazit wird versucht die erste Forschungsfrage nach der Transformation des Transformationsbegriffs unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen in der Medienbildung zu beantworten. Dabei werden eventuelle Rückschlüsse auf die Transformation des Transformationsbegriffs, weg vom Begriff der Transformation der allgemeinen Bildungstheorie Kollers hin zum Transformationsbegriff der Medienbildungstheorie gezogen.

Wie der Begriff der Übersetzung im Bereich der Medienbildung Verwendung findet, wird anschließend im Besonderen mit Meder und der relationalen Medienbildung beziehungsweise dem Konzept des Sprachspielers dargestellt, um dadurch Klarheit über die Verwendung des Übersetzungsbegriffs zu erhalten. Dieser Auseinandersetzung wird ein allgemeiner Überblick den Übersetzungsbegriff betreffend vorangestellt. Im Fazit 2 wird der Stellenwert des Übersetzungsbegriffs mit Meder, Bettinger und Jörissen/ Marotzki veranschaulicht. Wann der Begriff der Übersetzung, wann der Begriff der Transformation relevant für die Darlegung eines Medienproblems ist – ob beispielsweise eine Reflexion und damit einhergehende Distanzierung bei Verständigungsproblemen ein Transformations- oder Übersetzungsproblem darstellen – wird im Kapitel 6.4 Problematisierung des Umgangs mit Medien: Transformations- oder Übersetzungsproblem? mit den dargelegten Perspektiven von Meder, Jörissen/ Marotzki und Bettinger versucht zu klären. Damit soll anschließend die zweite Forschungsfrage beantwortet werden: Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen?

Mit einer Conclusio und einer weiterführenden Forschungsperspektive schließt die Arbeit ab.

2. Die Methode der Hermeneutik

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen dieser Arbeit allgemein und im speziellen dargestellt und begründet. Klafkis *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft* (1971/ 2007) und Rittelmeyer/ Parmentier *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki* (2007) dienen als Grundlagenliteratur.

Obwohl es sich bei dem Vorhaben dieser Arbeit streng genommen um einen systematischen Vergleich von Positionen handelt, kann die Herangehensweise der Hermeneutik als methodischer Rahmen dienen.

Unter Hermeneutik ist die Kunst der Textinterpretation zu verstehen, deren Ursprung in der griechischen Antike liegt (vgl. Friebertshäuser 2009, S. 230; vgl. Rittelmeyer/ Parmentier 2007, S. 126f.). Gadamer erkennt in seinem hermeneutischen Grundlagenwerk *Wahrheit und Methode* (1960) das Verstehen als ein Anders-Verstehen, ein Sich-Verständigen (vgl. Rittelmeyer/ Parmentier 2007, S. 18).

Ein systematisches Verfahren verlangt – punktuell dargelegt – ein Thema, eine erste Fragestellung, die Grobgliederung der Arbeit, eine ausführliche Literaturrecherche zum Thema, wobei eine Suche vom Allgemeinen zum Speziellen stattfindet, und die Auswertung der Literatur. Die Literatur hilft auf bekannten Erkenntnissen aufbauend, erarbeitete Ergebnisse argumentativ abzusichern. Neue und eigene Lösungsansätze werden erst durch eine umfassende Kenntnis über das Thema möglich. Die Hermeneutik als ein spezielles systematisches Verfahren bietet sich wegen der verschriftlichten und klar dargelegten Vorgehensweise zum Beschreiben des methodischen Ansatzes dieser Arbeit an.

Mit der Darlegung der zehn ausgearbeiteten Punkte (1–10) des hermeneutischen Verfahrens von Klafki soll über die Fragestellung(en) eine überprüfbare und damit nachvollziehbare Textauslegung möglich gemacht werden. Der Fragestellung liegt (1) ein bestimmtes Vorverständnis zugrunde, das der Interpretin bewusst sein soll. Die Interpretin formuliert ihre Fragestellung mit der sie an den Text/ die Texte herangeht. Das Vorverständnis und die Fragestellung(en) müssen (2) an dem/ den Text(en) überprüft, reflektiert und gegebenenfalls korrigiert werden. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung bedarf Quellentexte oder kritische Ausgaben als wesentliche Voraussetzung der Interpretation. Die daraus neu generierten Hypothesen werden (3) im Prinzip des hermeneutischen Zirkels⁹ kontrolliert und mit dem Wissenstand, der durch andere Texte erweitert wird, überprüft (vgl. Rittelmeyer/ Parmentier 2001, S. 232).

⁹ Klafki weist darauf hin, dass die Bezeichnung *hermeneutischer Zirkel* insofern missverständlich sei, als man sich dabei ja nicht einfach im Kreise bewege, sondern vielmehr allmählich zu einem immer „tieferen“ Verständnis des Gegenstands gelange. Von daher sei es eigentlich „angemessener, von der ‚hermeneutischen Spirale‘ zu sprechen“ (Klafki 1971/ 2007, S. 145). „So erfährt das Verstehen durch die Bewegung zwischen Vorverständnis, Textverständnis und Gesamtzusammenhang eine ständige Erweiterung und Prüfung“ (Rittelmeyer/Parmentier 2001

Die Interpretin generiert eben diese Hypothesen aus einem Text durch das Überprüfen ihres Vorverständnisses und dem Hineinversetzen in die Umstände. Die Umstände betreffen neben dem Textinhalt den Autor des zu interpretierenden Textes, die historischen Bedingungen und (4) – besonders – die Sprache.

„Für die Ermittlung des Argumentationszusammenhangs eines Textes haben die syntaktischen Mittel, die Sätze oder Satzteile miteinander verbinden, große Bedeutung. Wissenschaftliche Interpretation muß folglich diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit schenken.“ (Klafki 1971/ 2001, S. 141)

Der Bedeutungsgehalt des Textes ist damit ein wesentlicher Interpretationsfaktor.

Zum Verstehen braucht es bei Kontroversen (5) das Einbeziehen der Gegenspieler. (6) Das Hinzuziehen weiterer Quellen dient dazu, textübergreifende Zusammenhänge zu verstehen. (7) Syntaktische Mittel, die Sätze beziehungsweise Satzteile verbinden, müssen beim hermeneutischen Verfahren besonders beachtet werden. (8) Die Gliederung fasst die Gedankengänge verständlich zusammen und erleichtert die Übersicht durch ihre Wertung. Die Argumentation muss (9) logisch stringent sein. Die Interpretation verläuft (10) zirkulär. Wichtig ist laut Klafki, dass „später in einem Text auftretende Aussagen [...] ergänzend und verändernd auf das Verständnis des früher Gesagten zurück [wirken; S.O.]. Zugleich gilt aber auch: Der jeweils umfassendere Zusammenhang kann nicht ohne seine einzelnen Elemente verstanden werden“ (Klafki 1971/ 2007, S. 144). Die gesellschaftliche Lage und das Bewusstsein des Autors muss mitgedacht werden und eventuell (10) ideologische Kritik als diese erkannt werden (vgl. Klafki 1971/ 2007, S. 134–147).

Zusammenfassend findet hinsichtlich der Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit eine hermeneutische Darlegung bezüglich des Begriffs der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen in der Medienbildung statt, wobei vom transformatorischen Bildungsbegriff Kollers und seiner Bezugnahme auf Humboldt ausgegangen wird. Es wird mit der Methode der Hermeneutik in einem ersten Schritt der mögliche Transformationsakt – die Transformation des Transformationsbegriffs weg vom Begriff der Transformation der allgemeinen Bildungstheorie hin zum Transformationsbegriff der medialen Bildungstheorie – untersucht und versucht, seine eventuell neue, transformierte Bedeutung darzulegen. Dazu werden die strukturelle Medienbildung nach Jörissen/ Marotzki und die praxeologische Medienbildung Bettingers herangezogen und einem systematischen Vergleich unterzogen. In einem zweiten Schritt wird mit der Methode der Hermeneutik der Versuch unternommen herauszufinden, wann der Umgang mit Medien als Übersetzungs- oder als Transformationsproblem zu verstehen ist. Eingangs wird dazu für den Bereich

zit. n. Friebertshäuser 2009, S. 232). Entscheidend dabei ist jedenfalls, dass mit dem hermeneutischen Zirkel kein logischer Zirkelschluss gemeint ist, den man tunlichst vermeiden sollte.

der Übersetzungsproblematik Meders relationale Medienpädagogik und sein Sprachspieler, die sich – anknüpfend an Hönigswald und Wittgenstein – besonderes mit der Bedeutung der Sprache als medialer Mittler und Vermittler auseinandersetzen und damit für eine Bearbeitung der Übersetzungsproblematik im Bereich der Medienbildung besonders geeignet scheinen, einer genauen Betrachtung unterzogen. Weiters wird über die Problematisierung von Übersetzung respektive Transformation veranschaulicht, welchen Stellenwert Übersetzung und Transformation in den dargelegten Positionen von Meder, Jörissen/ Marotzki und Bettinger einnehmen, wobei gewonnene Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit herangezogen werden, um anschließend ein Verständnis hinsichtlich des Zusammenhangs von Übersetzung und Transformation zu generieren.

3. Transformatorische Bildungsprozesse in der allgemeinen Bildungstheorie

Es stellt sich die Frage, welche Relevanz der vorwiegend technisch konnotierte Begriff Transformation als Begriffsimport¹⁰ in der Bildungswissenschaft aufweist: Was soll Transformation im bildungswissenschaftlichen Kontext bedeuten? Im dritten Kapitel wird der Transformationsbegriff kritisch im Hinblick auf seine nicht-heimische Nutzung im bildungswissenschaftlichen Kontext durchleuchtet. Seine etymologischen und genealogischen Wurzeln werden beforscht und diskutiert. Dabei dienen Sattler und Schluß¹¹ (2001) *Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht-einheimischen Begriffs. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag*, die in ihren Ausführungen den Begriff kritisch hinsichtlich einer Nutzung als Begriffsimport betrachten und Werner Friedrichs¹² (2002) *Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation* als Hauptliteratur. Sattler/ Schluß appellieren an Benner für eine Ausdrucksänderung hinsichtlich des Begriffs der Überführung hin zum Begriff der Transformation, wenn gesellschaftliche in pädagogische Determinationen überführt werden. Friedrichs Beitrag über Allgemeine Pädagogik und ihre Transformation erweist sich als besonders fruchtbar, nicht nur, weil er über die Position und die Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik im Becken der Pädagogiken reflektiert, sondern auch, weil er in seinen Ausführungen das Mediale mitdenkt und damit bei der Fassung des Transformationsbegriffs als das *Dazwischen*

¹⁰ Ich möchte hier auf Burchardt (2018) *Bedrohte Species: Artenschutz für einheimische Begriffe. Versuch über akademische Unkultur, Hyperkritik und kreative Zerstörung* verweisen. Kritik in Maßen, nicht unkritisches oder hyperkritisches Verhalten ist hinsichtlich einer Begriffsbildung in der Bildungswissenschaft angebracht (vgl. Burchardt 2018, S. 35). „Die einheimischen Grundbegriffe des Faches stellen [...] diskursive Kristallisationspunkte dar, an denen die Perspektiven und Epochen miteinander über den thematischen Sachkern ins Gespräch kommen in Anbetracht einer unabweisbaren Verantwortung gegenüber der Praxis“ (Burchardt 2018, S. 37).

¹¹ Prof. Dr. Henning Schluß unterrichtet an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie und Theologie, Geschichts- und Politikdidaktik. Von 1998-2008 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. ab 2003 Assistent bei Dr. Benner an der HU-Berlin.

¹² Dr. Friedrichs studierte an der Universität Hamburg Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft und Mathematik, Geschichte, Soziologie und VWL (Lehramt). Er war von 2001 bis 2006 Lehrbeauftragter und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, wo er 2007 den Doktorgrad erlangte. Seit 2015 forscht er an der Uni Bamberg mit den Schwerpunkten Bildungsphilosophie, Politische Bildung, Poststrukturalismus, Postfundamentalismus und Systemtheorie.

zwischen allgemeiner Bildungstheorie und Medienbildung vermitteln kann und zudem bei einer Spurensuche hinsichtlich eines eventuellen Wandels des Transformationsbegriffs, weg vom Allgemeinen hin zu einem medialen Transformationsbegriff, hilfreich sein könnte.

Der Begriff Transformation etabliert sich ab 1990 in der qualitativ-empirischen Bildungsforschung und hier besonders in der Biografieforschung durch ein Fokussieren auf Bildung als Transformationsprozess eines Subjektes und seiner Selbst- und Weltverhältnisse. Dabei spielen die Beiträge von Kokemohr, Marotzki und Koller eine bedeutende Rolle (vgl. Koller 2012, S. 15–17; vgl. Reh 2014, S. 329). Transformation wird in diesem Zusammenhang als Transformation von Strukturen des Subjektes, etwa als Habitustransformation, verstanden oder als bestimmte Reaktionen des Subjektes auf gesellschaftliche Diskurse beziehungsweise Problemstellungen. Das Subjekt ist dabei nicht nur als aufnehmendes passives, sondern auch als aktives und handelndes Wesen zu verstehen (vgl. Reh 2014, S. 329f.). Kollers Theorie von Bildungsprozessen als Transformationsprozesse wird exemplarisch herangezogen.

Zusammenfassend zeigt dieses Kapitel zu Beginn mit Sattler/ Schluß und Friedrichs zwei Überlegungen zur Transformation in der allgemeinen Bildungstheorie auf. Im Anschluß findet eine Darlegung Kollers transformatorischer Bildungstheorie mit seinen relevanten Referenzen statt, um so das Feld „Transformatorische Bildungsprozesse in der allgemeinen Bildungstheorie“ abzustecken.

3.1 Überlegungen zu Transformation in der allgemeinen Bildungstheorie: Sattler und Schluß

Sattler und Schluß (2001) verweisen in ihrem gemeinsamen Aufsatz *Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht-einheimischen Begriffs. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* auf die Affinität des Begriffs Transformation, der als Import in der Bildungswissenschaft reüssiert, in den Bereichen der Soziologie und Elektrotechnik hin (Sattler/ Schluß 2001, S. 173). Sie geben zu bedenken, dass sich in der Auslegung der Soziologie als auch der Elektrotechnik transformative Prozesse durch einen Beginn A und ein Ende B¹³ auszeichnen, wohingegen Bildungsprozesse offen zu denken sind (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 175). Problematisch ist dabei, dass das Ziel transformatorischer Bildung als das B nicht fassbar ist, wiewohl sowohl der technischen als auch der soziologischen Auslegung von Transformation eine Zielbestimmung innewohnt. Damit erweist sich der gängige Transformationsbegriff nicht uneingeschränkt für das Beschreiben von Bildungsprozessen.

¹³ Diese Denkweise lässt an *Überlegungen zur kybernetischen Transformation des Humanen* (Hagner/ Hörl, 2008) denken. Die Kerngedanken der Kybernetik betreffen alle Probleme hinsichtlich Nachrichtenübertragung, Regelung und Mechanik. Es geht dabei um die Übertragung von Informationen zwischen verschiedenen Elementen geschlossener dynamischer Systeme und deren Steuerung. Der Mensch wird dabei als komplexer Funktionsmechanismus gedacht, den wenig von Maschinen unterscheidet. Wesentlich ist dabei das Verhalten, das als Zustand gefasst wird. Die Möglichkeiten sind dabei endlich. Ein System ist damit eine Liste an möglichen Zuständen.

zessen geeignet (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 173). Der inhaltlich soziologisch beziehungsweise elektrotechnisch besetzte Begriff bedarf daher einer Überführung entsprechend einer bildungswissenschaftlichen Denkrichtung, die Sattler/ Schluß mit Benners Modell einer Praxeologie beispielhaft vollziehen wollen (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 176). Dies wird im nächsten Absatz versucht darzulegen. Sie verweisen zudem auf das Exempel Lehrplanentwicklung als Transformationsprozess auf das in dieser Arbeit nicht eingegangen wird, dennoch sind die erhobenen allgemeinen Thesen von Interesse und werden daher explizit angeführt.

Der Mensch als handelndes Wesen agiert in verschiedenen Praxen¹⁴, für die er Problemlösungen bei spezifischen Sachlagen finden muss. Pädagogische Praxis ist durch die spezifische Not/ Sachlage der Erziehungsnotwendigkeit der Kinder, die sich erst Welt aneignen müssen, entstanden. Institutionen entlasten durch professionelle pädagogische Praxis. An die pädagogische Praxis werden Erwartungen und Forderungen von anderen gesellschaftlichen Praxen herangetragen. Diese werden aufgenommen und durch eine Neuauslegung nach den Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns umformuliert und damit transformiert (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 176f.). Benner (2015⁸) verweist bezüglich der vorangegangenen Problematik von Sattler und Schluß in *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns* auf pädagogische Transformationen in Form didaktischer und gesellschaftspädagogischer Natur, die sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen respektive bedingen (vgl. Benner⁸ 2015, S. 110–113). Unter didaktischer Transformation versteht Benner, wenn notwendige gesellschaftliche Sachlagen durch Lerninhalte im Unterricht transformiert werden. Dabei finden welt- und selbstbildende Lehr- und Lernprozesse statt. Eine gesellschaftspädagogische Transformation ist als außerunterrichtlicher diskursiver Akt in der Gesellschaft zu verstehen (vgl. Benner 2015⁸, S. 110f.).

Sattler und Schluß entwickeln aus Benners Explikationen der Ausgabe von *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns* aus dem Jahr 1996 den Vorschlag, den Prozess der Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination als Transformation¹⁵ zu bezeichnen, dem Benner wohl nachge-

¹⁴ Hier eine kurze Erläuterung der menschlichen Praxis nach Benner (2015⁸): Die Gesamtpraxis als das Insgesamt der für das menschliche Handeln grundlegenden Praxisformen gliedert sich in ökonomische, ethische, pädagogische, politische, ästhetische und religiöse Praxis. Der Begriff leitet sich von Platon ab und bedeutet freies Handeln in und gemäß der Sitte. Heute wird Praxis als Tätigkeit, die die Existenz der Welt als gegeben voraussetzt erlebt. Praxis beinhaltet die Möglichkeit willentlich tätig und handelnd zu agieren und die Notwendigkeit des imperfekten Menschen durch Handeln Not abzuwenden. Die Idee einer nicht-hierarchischen Ordnung der Einzelpraxen soll erstens eine Vorrangstellung und damit eine Gefährdung des Primats der menschlichen Gesamtpraxis abwenden und damit beispielsweise theokratische Gesellschaftsverhältnisse durch eine Vormacht der Praxis Religion verhindern, zweitens Wissenschaft und Macht nicht verquicken, damit zwischen Wissen der Wissenschaft und Umgang mit Wissen eine Trennlinie bleibt (vgl. Benner 2015⁸, S. 30–53).

¹⁵ Sie beziehen sich auf Benners *Allgemeine Pädagogik*, Ausgabe 1996. Der Autorin liegt die 8. völlig überarbeitete Auflage aus 2015⁸ vor, die sich im Kapitel 3.2.2 *Das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse* mit Transformation beschäftigt und das den Begriff *Überführung* nicht mehr in sich trägt.

gangen ist, wie in Fn. 15 dargelegt wird und legen von sechs Thesen fünf Thesen, die für den Begriff Transformation relevant erscheinen dar. Die von Sattler/ Schluß ausgeführte *These 2* bezieht sich auf die vielfältigen Erwartungen an die Pädagogik und dem daher unangemessenen Ausdruck Determination. Sie plädieren für Ansprüche statt diesem (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 179). *These: „Die Überführung (später Transformation), obgleich ein Inter-Prozess, ist der Sphäre zugehörig, in die transformiert werden soll. Das Telos entscheidet demnach über die Zugehörigkeit“* (Sattler/ Schluß, 2001, S. 178).

Dem Agenten der Transformation gehört die Sphäre (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 179). Auf den Punkt gebracht bedeutet dies: Bestimmend ist nicht wer eine Transformation will, sondern wer diese Transformation vollzieht.

These: „Im Prozeß der Transformation geht es um die im Rahmen der pädagogischen Praxis und ihrer Institutionalisierungen wahrgenommenen Ansprüche“ (Sattler/ Schluß 2001, S. 179).

Im Wahrnehmen liegt eine einfache Form der Interpretation. Die Möglichkeit des Verstehens ist dem eingeschlossen (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 180). „Die Wahrnehmung von Ansprüchen ist so als ein hermeneutischer Akt zu begreifen, der Bedingungen der Möglichkeit jedes Verstehens unterworfen ist“ (Sattler/ Schluß 2001, S. 180).

These: „Auch die Überführung ist kein mechanischer Akt, sondern eine kreative Leistung eines handelnden Individuums. Diesen Sachverhalt beschreibt der Begriff der ‚Transformation‘ angemessen“ (Sattler/ Schluß 2001, S. 180).

Transformation ist damit nach Sattler/ Schluß an ein aktiv handelndes kreatives Subjekt gebunden. Selbst ähnliche Wahrnehmung wird immer zu unterschiedlichen Ergebnissen führen, da der Prozess der Umsetzung kein mechanischer Transfer, sondern ein von Einflüssen geprägter ist. Der Begriff der Transformation lässt den *Handlungscharakter der Übersetzung* abbilden und ist daher dem Begriff der Überführung vorzuziehen (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 180). Transformation ist ein ergebnisoffener Prozess, der von handelnden Subjekten gestaltet wird. Zudem erlaubt die Wesensart des Transformationsbegriffs kritische Fragen bezüglich seiner Kriterien und seiner Geltungsansprüche (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 180f.).

These: „Am Ende von Transformationen wahrgenommener Ansprüche können nicht Determinationen stehen, sondern selbst nur wieder Ansprüche“ (Sattler/ Schluß 2001, S. 181).

Damit können zwar Verbindlichkeiten erwartet werden, die jedoch nicht festgelegt sein können (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 181).

These: „Auch die Ergebnisse von Transformationsprozessen sind Ansprüche, die nur dadurch die Chance der Wirksamkeit erlangen, daß sie wahrgenommen werden“ (Sattler/ Schluß 2001, S. 181).

Es könnte daher sein, dass Benner auf die Ausführungen von Sattler/ Schluß aus 2001 reagiert hat und diese Reaktion in der überarbeiteten Ausgabe 2015⁸ ersichtlich ist.

Nur durch eine Reflexion über den vergangenen Prozess kann (Selbst-)Erkenntnis gewonnen werden.

Transformation kann dann als eine subjektiv-kreative Handlung mit einem beschreibbaren Anfangs- und Endzustand, die sich klar voneinander unterscheiden und als ein Phänomen, das weitere Transformationen nicht ausschließt, betrachtet werden. Transformation ist damit nicht abschließbar, sondern als „ein Inter-Phänomen zwischen zwei beschreibbaren Zuständen“ (Sattler/Schluß 2001, S. 182) zu sehen. Die zeitliche Dimension liegt dem Transformationsprozess inne (vgl. Sattler/Schluß 2001, S. 181f.). Durch Reflexion und (Selbst-)Erkenntnis zeigt sich das transformierte Selbst. Ein letztgültiges transformiertes Bildungsideal kann dabei nicht beschrieben werden (vgl. Sattler/Schluß 2001, S. 183).

3.2 Überlegungen zu Transformation in der allgemeinen Bildungstheorie: Friedrichs

Friedrichs (2002) sieht in *Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation* die Kultivierung des Transformationsbegriffs gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüchen geschuldet, die mit krisenhaften Geschehnissen einher gehen (vgl. Friedrichs 2002, S. 17). Er verweist mit Weik (1998) auf Eigenschaften, die Transformation ausmachen und damit ein Abgrenzen von Vorgängen wie Umbrüche, Wandel oder Evolution zulassen: Transformation wird von Qualität und nicht von Quantität bestimmt, wobei die Wahrnehmung des Geschehens als relevantes Ereignis für das Individuum oder ein Kollektiv wesentlich ist (vgl. Friedrichs 2002, S. 25).

„Es ist nicht die Masse der Wandlungsvorgänge, die Transformation ausmacht, sondern – die wahrgenommene Relevanz dieser Vorgänge für des (sic!) Leben das (sic!) Einzelnen oder der Gruppe (z. B. ihre Einstufung als »krisenhaft«), – der Grad der Änderung (Einstufung als im Prinzip bekannt oder neu).“ (Weik 1998, S. 141; zit. n. Friedrichs 2002, S. 25)

Als schwierig, nahezu unmöglich, erscheint das Feststellen von Transformation: Wenn von gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationen die Rede ist muss eine Selbstbeobachtung und Reflexion stattfinden, die jedoch ebenfalls einem Transformationsmodus unterliegen. Damit erscheint das Festmachen als problematisch, denn wer ist vor dem Anfang da und nach dem Ende, um Anfang und Ende ausmachen zu können (vgl. Friedrichs 2002, S. 17).

Von bildungstheoretischer Relevanz ist Friedrichs Verweis auf einen Rest, der ersichtlich macht, dass durch Transformationsprozesse Sedimente erhalten bleiben, womit „nicht alles zu Ende gegangen ist“ (Friedrichs 2002, S. 18). Transformation lässt sich so mit einer Form, die einer Veränderung unterliegt und einem Medium, das Bestand hat beschreiben (vgl. Friedrichs 2002, S. 18).

„Zwar wird die Form in der Transformation wesentlich verändert, aber über das Medium schreibt sich die Transformation der Form in ein Kontinuum ein. [...] Mit der Unterscheidung von Form und Medium ist die Möglichkeit gegeben, von Transformation zu reden und nicht einfach von Anfang und Ende.“ (Friedrichs 2002, S. 18)

Für eine Beschreibung der Komponenten Form und Medium – im Sinne Friedrichs – eignet sich die *Form-Medium-Differenz* von Luhmann¹⁶, die er in *Gesellschaft der Gesellschaft* (1997) konkretisiert und Mersch (2013³) darlegt (vgl. Mersch 2013³, S. 209, S. 247).

Das Medium wird darin als Systemkategorie maschineller, biologischer, psychischer oder sozialer Systeme erkannt. Mit den Eigenschaften Referenz – Selbstreferenz werden Bewegung, Bewusstsein, Selbstbewusstsein, Sinn und Kommunikation operational repräsentiert. Die Form trägt den operativen Status, womit das *Wie* der Entstehung und nicht das *Was* sie ist wesentlich ist. Formen entstehen durch „Hervorbringung und Setzung von Unterscheidungen und Unterscheidungen von Unterscheidungen“ (Luhmann zit. n. Mersch 2013³, S. 211). Dies ist die einzige Grundoperation, die nach einer Setzung auch keine Rückgängigkeit ermöglicht. Eine Folge von Unterscheidungen erzeugt durch die gesetzten Handlungen nach Spencer-Brown eine Struktur (vgl. Mersch 2013³, S. 211).

Das *Wie* der Artikulation der Handlungen, der Ausdruck, wird – wie Mersch darlegt – durch Medien konkretisiert. Damit wird das Medium dann bedeutsam, wenn Formen sich entfalten und eine Konkretisierung ansteht. Im Medium liegt die Antwort auf die Frage nach der Bedingung der Entfaltung, das *Wie* der Entstehung und damit die Form. Das Medium ist das Bedingende, das Voraussetzende, das eine Vielzahl möglicher Formen ermöglicht. Das Medium als Bedingung der Möglichkeit trägt die zentrale Rolle für die Konstitution von Entscheidungen in sich. Medium und Form als zwei Relata sind damit als Relationsgefüge erkennbar (vgl. Mersch 2013³, S. 208-214). Luhmann arbeitet drei relevante Punkte, die laut Mersch „Konturen eines *philosophischen* Medienbegriffs“ (Mersch 2013³, S. 216) erkennen lassen, heraus:

1.) Medien und Form bestehen aus denselben Elementen und sind in Relation zueinander (vgl. Mersch 2013³, S. 216). Meder, der sich ebenfalls auf Luhmann bezieht, verdeutlicht dies:

„Medium ist immer Medium für eine Form und Form ist immer Form mit Bezug auf ein Medium. Es gibt weder ein absolutes Medium noch eine absolute Form. Medium und Form sind co-prinzipal wie Materie und Form.“ (Meder 2015a, S. 127)

Das Medium ist strukturiert und lässt Möglichkeiten zu, aber nicht beliebig (vgl. Mersch 2013³, S. 216).

¹⁶ Friedrichs (2002) verweist auf Luhmann (vgl. Friedrichs 2002, S. 20, S. 24). Luhmann (1927-1998) ist ein deutscher Soziologe und Gesellschaftstheoretiker (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Niklas_Luhmann). Luhmann übernimmt die Differenz von Medium und Form von Heider (1896-1988). In den Kapiteln 5.2.2 und 5.2.3 wird ersichtlich, dass sich auch Meder auf Luhmann bezieht. Nach Meder sagt Luhmann: „Das Medium ist die Unterscheidung von Medium und Form“ (Meder 2014, S. 65).

2.) Medien kommen nur in anderen Medien vor. Formen kommen nur in Formen vor. Der Prozess bestimmt das Medium: Es ist nur im Wirken sichtbar (vgl. Mersch 2013³, S. 216f.).

„[...] Medien und Form [sind; S.O.] nicht selbst etwas [...], sondern sie entstehen und vergehen nur in einem permanenten Prozess des Koppelns und Entkoppelns, so dass sie jeweils nur in Bezug auf diesen beschreibbar erscheinen. Die eigentliche Bestimmungsgröße ist demnach der Prozess. Er macht aus ihnen ein ‚Differenzial‘. Medium und Form funktionieren als solche Differentiale, die übersetzen, transformieren oder verschieben, die aber als Differentiale nicht hervortreten, sondern nur in ihrem Wirken ‚sind‘ und als solche beobachtbar werden.“ (Mersch 2013³, S. 217)

3.) Das Medium ist das Konstituierende. „Das Medium ‚ist‘ *nicht*: Wir haben nur die konkreten Formen und Artikulationen, das Geschehen der Formung und Entformung [...]“ (Mersch 2013³, S. 218).

Meder (2015a) fasst Luhmanns Medium-Form-Differenz derart:

„Auch Luhmann versteht das Medium als Substrat, Hypokeimenon. Auch für Luhmann kommt das Medium – wie der Materie – Beständigkeit zu, während die Formen wechseln und vergessen werden. Auch er parallelisiert Möglichkeit und Wirklichkeit mit Materie und Form. [...] Materie/Medium ist das Prinzip der Veränderbarkeit, das Prinzip des Passiven, dem die Form als Prinzip der Aktivität die Veränderung einschreibt.“ (Meder 2015a, S. 125)

Friedrichs denkt wohl Medium und Form im Sinne Luhmanns, wenn er die Relata Medium und Form für eine Beschreibung von Transformation verwendet (die Zitatwiederholung dient der Verdeutlichung):

„Zwar wird die Form in der Transformation wesentlich verändert, aber über das Medium schreibt sich die Transformation der Form in ein Kontinuum ein. [...] Mit der Unterscheidung von Form und Medium ist die Möglichkeit gegeben, von Transformation zu reden und nicht einfach von Anfang und Ende.“ (Friedrichs 2002, S. 18)

Wird nun nach dem vorhergegangenen Zitat Friedrichs *Bildung als Form* betrachtet, ändert sich Bildung in der Transformation. „Bildung [wird; S.O.] als neu transformiertes beschreibbar“ (Friedrichs 2002, S. 18).

Ein Transformationsprozess zeichnet sich zudem durch die Dimensionen der Veränderung und des Bestandes aus. Transformation in der Bildung verweist demzufolge auf einen Gegenstand, der transformiert wird und auf Restliches, das unverändert bleibt. Damit bleiben Dinge erhalten und werden von der Transformation nicht beeinflusst (vgl. Friedrichs 2002, S. 18). Aber:

„In der Topographie einer Transformation zeigen sich [...] nicht Lücken, Nischen oder Ränder, in denen Untransformiertes konserviert wird, sondern durch das Medium hindurch artikuliert sich die Transformation.“ (Friedrichs 2002, S. 18)

Damit verdeutlicht Friedrichs, dass Transformation nicht durch Untransformiertes gehemmt wird.

In der Unbestimmtheit was an Sachverhalten transformiert wird und was nicht transformiert wird, welcher Qualität diese unterliegen und wie sich Bildung daher im Unspezifischen der Transformation beschreiben lässt, erweist sich die Verbindung von Bildung und Transformation für Friedrichs in der aktuellen Denkweise als problematisch¹⁷ (vgl. Friedrichs 2002, S. 19f.).

Hinsichtlich der speziellen Debatte, die Friedrichs anstößt, nämlich die, durch gesellschaftliche Krisen und einhergehender Transformation zu hinterfragender Rechenschaft der Allgemeinen Pädagogik, lässt sich erkennen, dass sich einerseits Allgemeine Pädagogik als Spezielles im fachlichen Diskurs finden lässt und andererseits, dass sich zu den speziellen Einzelpädagogiken ihre spezifischen Allgemein-Pädagogiken formulieren und etablieren (vgl. Friedrichs 2002, S. 22).

Der Transformationsgesellschaft wohnt eine „radikale Pluralität vielfältiger Differenzen, die an unterschiedlichen Schmelzpunkten wieder zusammenschließen“ (Friedrichs 2002, S. 23) inne. Dabei liegt der Idee der Differenzen das Auskommen ohne zentrales Organisationsprinzip der Identität inne. Mit der Transformation von der Moderne zur Postmoderne setzt eine Transformation der Differenz ein, die als Beschleunigung und Ausufern von Differenzen erlebbar wird (vgl. Friedrichs 2002, S. 23f.). Als Logik ergibt sich eine Gegenüberstellung von Identität und Differenz: „Genau dann, wenn ein Identitätsbegriff als durchlässig und ergänzungsbedürftig empfunden wird, gilt dies ebenso für die ihn bedingende Differenz“ (Friedrichs 2002, S. 24). In dieser ganzen Verschiedenheit sieht sich damit das Individuum selbst nicht mehr. Dieser fortwährende und unabschließbare Prozess führt letztendlich zu Blindheit (vgl. Friedrichs 2002, S. 24). Damit wird auch hinsichtlich der Problematik *Allgemeine Pädagogik – spezielle Pädagogiken und deren Allgemeinheit* deutlich, dass Vermittlung zu keiner neuen Sichtweise führen kann. Mit einer Übersetzung „der veränderten Differenzarchitektur für die Formulierung der Allgemeinen Pädagogik“ (Friedrichs 2002, S. 25) kann Abhilfe geschaffen werden.

Der Begriff Bildung bedarf dabei mehr als einer Reformulierung. Friedrichs verdeutlicht, dass Bildung sich „im Kurzschluss, im Übergang von Form und Medium“ (Friedrichs 2002, S. 26) herstellt. Ein aktueller Bildungsbegriff im Dreieck Bildung – Allgemeines – Transformation lässt

¹⁷ Ich verweise hierzu auf Koller *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse* (2016): „Rainer Kokemohr (2014: 20) verzichtet in seinen jüngeren Arbeiten auf den Transformationsbegriff, weil dieser nahe lege, die fragliche Veränderung als ‚logisch rekonstruierbaren Prozess‘ aufzufassen. Da mir dies nicht als zwingend erscheint, behalte ich den Terminus bei. Als Transformation ist dabei jede *Veränderung der Form* eines Verhältnisses zu verstehen, die nicht nur logisch, sondern z. B. auch rhetorisch bestimmt werden kann“ (Koller 2016, S. 149, siehe Fn. 2; Herv. S.O.).

sich für Friedrichs endgültig mit dem Begriff der Theatralität so formulieren: „[...] im Medium der Inszenierung taucht die Form der Bildung auf“ (Friedrichs 2002, S. 26; zit. n. Friedrichs 2002¹⁸). Damit wird Bildung nach Friedrichs als im Medium der Inszenierung auftauchende Form verstanden (vgl. Friedrichs 2002, S. 26). Bildung erscheint damit als Gestaltbares und Anpassbares.

Abseits der im Feld Bildung – Allgemeines – Transformation dargelegten Metaebene, die Friedrichs zu verdeutlichen versucht, könnten sich mögliche relevante Rückschlüsse hinsichtlich Subjekt – Bildung – Transformation ziehen lassen:

Mit Luhmann dargestellt könnte sich über das Medium als Systemkategorie die Transformation der Bildung in ein Kontinuum im System Subjekt einschreiben, was bedeuten würde, dass Bildung durch Transformation stattfindet, denn „[...] durch das Medium hindurch artikuliert sich die Transformation“ (Friedrichs 2002, S. 18). Kontinuität in der Transformation würde ein Medium voraussetzen.

Zudem würde sich Transformiertes als Bildung durch das Subjekt zeigen, wobei nach Friedrichs nicht das Subjekt als Ganzes einer Transformation unterzogen wird und Bildung daher nicht eine totale Änderung durch Transformation des Subjektes bedeuten würde. Transformation wirkt dennoch ganzheitlich.

Friedrichs Verweis auf die Korrelation von Identität und Differenz pluralistischer Gesellschaften der Postmoderne könnte für das Subjekt bedeuten, dass ein Sich-Selbst-Erkennen an ein Unterscheiden von den Anderen gebunden ist (vgl. Friedrichs 2002, S. 23f.). Bröckelt die Identität durch die Pluralität der Lebensformen wäre der Blick für Unterschiede verstellt – man würde blind für Selbst- und Weltblicke werden. Vermitteln wäre kein Weg aus diesem Dilemma. Ein Übersetzen der resultierenden Unterschiede von Selbst und Welt könnte neue Sichtweisen und damit Transformation begünstigen.

3.3 Fazit

Nach grundlegender Betrachtung der Ausführungen von Sattler/ Schluß und Friedrichs lässt sich über den Begriff der Transformation in der allgemeinen Bildungstheorie folgendes zusammenfassend verdeutlichen:

Von Transformation lässt sich dann sprechen, wenn qualitative Aspekte eines relevanten Überführungs-Ereignisses für Individuen und Gesellschaften als solche wahrgenommen werden. Dem Initiator der Transformation gehört der Wirkungsbereich. Transformation ist ein ergebnisoffener

¹⁸ Friedrichs, Werner (2002): Form und Inszenierung als „differentielle“ Kategorien in der Reflektion von Bildungsprozessen. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Bildung der Form – Form der Bildung. Weinheim 2002)

von handelnden Subjekten gestalteter Prozess. Dem Transformationsbegriff liegt eine kritische Instanz inne, die Rückfragen hinsichtlich seiner Kriterien und seiner Geltungsansprüche erlaubt. Transformation ist als ein Inter-Phänomen zwischen zwei beschreibbaren Zuständen als nicht abschließbar zu sehen. Dem Transformationsprozess liegt eine zeitliche Dimension inne. Ein letztgültiges transformiertes Bildungsideal kann nicht beschrieben werden.

Es bedarf eines Fokus auf Inhalte, die von der Transformation unbeeinflusst geblieben sind, denn Transformation in der Bildung verweist auf einen Gegenstand, der transformiert wird und auf Restliches, das unverändert bleibt. Eine Bildungstheorie, die vom Subjekt und seinen Veränderungspotenzialen ausgeht, kann als Bildungstheorie Transformation mitdenken.

Wird das Feld der Allgemeinen Pädagogik als in Transformation befindlich betrachtet, definiert sich Bildung nach Friedrichs als ein „im Übergang von Form und Medium“ (Friedrichs 2002, S. 26) hergestelltes, das „im Medium der Inszenierung“ (ebd.) als „Form“ (ebd.) auftaucht.

Friedrichs fasst Transformation somit als mediales Ereignis und Bildung als an Medien gebunden. Er beschreibt das Feld der Allgemeinen Pädagogik als eines, das sich Umbrüchen und Differenzen in der Weise stellen muss, dass das Feld Übersetzungsmöglichkeiten hinsichtlich der Differenzarchitektur für eine Re-Formulierung der Allgemeinen Pädagogik benötigt. Friedrichs regt damit eine Diskussion an, die sich der Frage nach den Teildisziplinen innerhalb der Allgemeinen Pädagogik widmet.

Pointiert auf den Punkt gebracht, kann wohl davon ausgegangen werden, dass in bildungswissenschaftlichen Theoriekonstrukten – wie beispielhaft bei Koller, Jörissen/ Marotzki und Bettinger dargelegt – auf den Begriff der Transformation zurückgegriffen wird, wenn

1.) Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse im Sinne der humboldtschen Bildungstheorie einer Transformation unterzogen werden. Bildung soll dabei keine ökonomische Größe werden, sondern Selbstzweck sein. Die angestrebte Transformation neuhumanistischer Bildungsideale muss dabei auf die aktuelle Informations- und Risikogesellschaft mit ihrer Pluralisierung Rücksicht nehmen.

2.) über gesellschaftliche Veränderungen von der Moderne hin zur Postmoderne und dem gegebenen Einwirken in wissenschaftliche Felder nachgedacht wird, wobei hinsichtlich des Allgemeinen und seiner Berechtigung Zweifel aufkommen. Die daraus resultierende Frage, ob ein Allgemeines hinsichtlich der gesellschaftlichen Pluralität zeitgemäß sei, kann als Provokation hinsichtlich der Gegenstandstheorie erkannt werden¹⁹.

¹⁹ Meder betrachtet das Allgemeine in der Pädagogik als Problem, das es zu behandeln gilt. In der Einheit des Allgemeinen liegt das Moment des Verschwindens. Allgemeine Pädagogik bietet sich damit als „skeptische Behandlung des Allgemeinen“ (Meder 2004², S. 147) an (vgl. Meder 2004², S. 147).

3.) sich bildungswissenschaftliche Transformation auf Grund gesellschaftlicher Bedingungen, die auf die verschiedenen Praxen einwirken, als notwendig erweist. Hier sei beispielsweise an die gesellschaftliche Bedeutung von Empirie (PISA etc.) versus Bildungsphilosophie respektive die Verknüpfung beider – wie beispielsweise transformatorische Bildungstheorien mit Biografiefor- schung – gedacht, was sich wohl als Provokation durch einen resultierenden Bedeutungsverlust des Allgemeinen darstellt.

Diese Arbeit widmet sich im Besonderen dem im Punkt 1 dargelegten Transformationsprozess und will die im Punkt 2 angeführte Problematik hinsichtlich der Frage nach einer Überführung des Transformationsbegriffs von der allgemeinen Bildungstheorie von Koller hin zur Medienbil- dung überprüfen, wiewohl eine stringente Trennung der angesprochenen Verwendungszwecke nicht möglich erscheint und daher ein Ineinanderfließen der drei Problematiken als logisch zu er- achten ist. Koller wird deshalb herangezogen, weil sich Kokemohr – wie in Fußnote 17 erwähnt – vom Transformationsbegriff distanziert hat und sich zudem sowohl Jörissen/ Marotzki als auch Bettinger, die im Kapitel *Transformation in der Medienbildung* herangezogen werden, auf Koller beziehen.

3.4 Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in der allgemeinen Bildungs- theorie: Koller

In diesem Unterkapitel erfolgt eine Darstellung und kritische Auseinandersetzung mit der Theo- rie transformatorischer Bildungsprozesse von Koller. Koller (2011) plädiert für eine Neubestim- mung des Bildungsbegriffs hin zu einem transformatorischen, der soziokulturellen Bedingungen moderner Gesellschaften gerecht wird (vgl. Koller 2011, S. 109). Koller bezieht sich mit seinen Aussagen bezüglich des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse auf Kokemohr und Ma- rotzki, die 1989 und in den 1990-ern erste Entwürfe einer Neufassung des Bildungsbegriffs in dieser Hinsicht vorschlugen (vgl. Koller 2011, S. 153f.; vgl. Koller 2016, S. 149). Kokemohr fasst den Bildungsbegriff neu in eine Bildungsprozessstheorie, die Bildung „als einen sprachlich figu- rierten Transformationsprozess begreift, in dem die Art und Weise, in der ein Subjekt sich zur Welt und zu sich selbst verhält, grundlegende Veränderungen erfährt“ (Koller 2007, S. 69). Koller betont die Neubetrachtung des Subjekts als ein *sozialreferentielles* an Stelle eines selbstreferentielles bei Kokemohr (vgl. Koller 2007, S. 69).

Koller bietet bezogen auf den neuhumanistischen Bildungsbegriff das Konzept transformatori- scher Bildungsprozesse als Reformulierung von diesem an, um so erstens gegenwärtige Gesell- schaftsentwicklungen zu berücksichtigen, zweitens empirische Untersuchungen zu ermöglichen und drittens das kritische Potenzial des Bildungsbegriffs zu erhalten (vgl. Koller 2011, S. 109).

Mit diesem Konzept beabsichtigt Koller eine Bildungstheorie bezogen auf die Verhältnisse von Selbst und Welt, der Subjekte untereinander und zu sich selbst zu entwickeln. Dabei nimmt er zentral die Möglichkeit in den Blick, dass die Methode der Biografieforschung zur Beschreibung von Bildungsprozessen tauglich sein könnte.

3.4.1 Der Bildungsbegriff bei Koller

Koller (2004) zeigt mit seiner Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf, dass auf Grund der heutigen gesellschaftlichen Pluralität mit ihren Krisen und Konflikten der humboldtsche Bildungsbegriff einer zeitgemäßen Anpassung bedarf (vgl. Koller 2004, S. 92). Seine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse knüpft in zweifacher Hinsicht an Humboldt an: Bildung wird auch bei Koller erstens als Veränderung der Verhältnisse von Subjekt und Welt gedacht und zweitens wird das Verhältnis zur Welt und zu sich selbst sprachtheoretisch gefasst (vgl. Koller 2012, S. 16).

Bildung findet laut Koller dann statt, wenn es zu Transformationsprozessen der Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnisse kommt. Er differenziert Bildung vom Begriff des Lernens (vgl. Koller 2012, S. 15). Lernen ist nach Koller ein „Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“ (Koller 2012, S. 15). Bildung ist in Abgrenzung zu Lernen als „grundlegende Veränderung der gesamten Person zu begreifen“ (Koller 2011, S. 109).

Bildungsprozesse definiert Koller nach Marotzki (1990) als „Lernprozesse höherer Ordnung [...], bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden“ (Koller 2012, S. 15, zit. n. Marotzki 1990, S. 32-34). Oder er beschreibt sie als „Prozess des Werdens eines Subjekts in seinem Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst, wie es der Tradition der Bildungstheorie seit Humboldt entspricht“ (Koller 2014, S. 218). Koller verdeutlicht damit, dass sowohl durch äußere Einwirkungen als auch durch innere Kräfte Bildungsanreize gesetzt werden können.

„Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.“ (Koller 2012, S. 16)

Für eine an gegenwärtige Verhältnisse angepasste Neufassung des Bildungsbegriffs Humboldts bedarf es einerseits laut Koller einer Klärung des Anlasses für Bildungsprozesse und andererseits einer empirischen Forschungsperspektive, um die Bildungstheorie transformatorischer Bildungsprozesse mit der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen zu verknüpfen (vgl. Koller 2012, S. 16–18). Der so verstandene Bildungsbegriff wirft folglich zwei grundlegende Forderungen auf: „Zum einen nach der theoretischen Konzeptualisierung und zum anderen nach der empirischen Rekonstruktion“ (Koller 2011, S. 109).

Bildungsstatus ist dann zu erlangen, wenn, wie Koller verdeutlicht, eine Reflexivitätssteigerung sowie eine Komplexitätssteigerung stattfinden. Eine Transformation im Sinne einer Verkürzung der Weltsicht, sowie ein Erwerb neuer, nicht mobilisierbarer, Lerninhalte ist keine Bildung (vgl. Koller 2016, S. 155). Zudem ist laut Koller eine Offenheit, die Bildungsprozesse ermöglicht, bedeutsam (vgl. Koller 2016, S. 156).

Als drei Aspekte des transformatorischen Bildungsprozesses nimmt Koller den *Gegenstand*, den *Anlass* und die *theoretischen Perspektiven von Prozessen beziehungsweise Bedingungen selber* in den Blick (Koller 2012, S. 17f.). Diese drei Aspekte werden im folgenden Unterkapitel für eine kritische Betrachtung, was das Verhältnis von transformatorischer Bildungstheorie zu den dargelegten Referenzen betrifft, herangezogen, da auch Koller in dieser Struktur die Anschlussfähigkeit, der von ihm in Erwägung gezogenen Theorien überprüft.

3.4.2 Vom Verhältnis der transformatorischen Bildungstheorie Kollers zu den von ihm dargelegten Referenzen

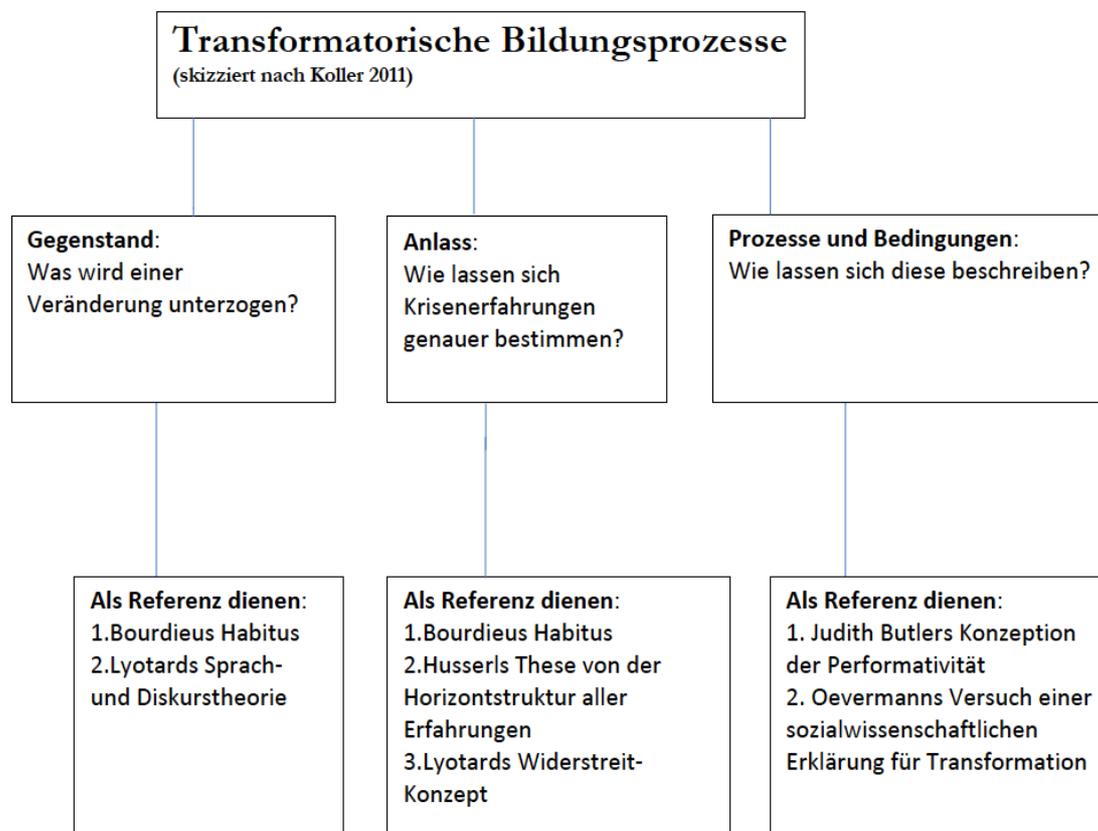


Abbildung 1: Schematische Darstellung transformatorischer Bildungsprozesse, deren drei Bestandteile und Referenzen (Sabine Oberneder 2020)

Die zentrale Aufgabe dieses Unterkapitels ist es das Verhältnis der innewohnenden Theorien hinsichtlich Kollers Theoriekonstrukt transformatorischer Bildungsprozesse kritisch zu betrachten. Dabei wird zu Beginn eines jeden Unterkapitels der allgemeine theoretische Bezug Kollers zum jeweiligen Aspekt *Gegenstand, Anlass* oder *theoretische Perspektiven von Prozessen beziehungsweise Bedingungen selber* dargestellt, um danach explizit auf Kollers Bezugnahmen einzugehen und kritisch zu betrachten. Kollers starke Fokussierung auf Bourdieu²⁰ wird einer stärkeren Akzentuierung hinsichtlich der Habitus Theorie gerecht. Zudem bezieht sich auch Bettinger in seiner Theorie der *praxeologischen Medienbildung* auf Bourdieu, was eine genauere Betrachtung der Habitus Theorie auch in weiterer Hinsicht sinnvoll erscheinen lässt.

Die Theorie des Habitus von Bourdieu ist als Begriff keineswegs unbekannt. Dennoch stellen sich Fragen: Was heißt Habitus? Was bedeutet Habitus nach Bourdieu? Dazu gilt der Verweis auf die folgende Abbildung 2 *Vereinfachte Darstellung des Habituskonzepts*²¹, die zusätzlich Überblick verschaffen soll.

²⁰ Infolge des Stellenwerts der Biografie Forschung innerhalb der Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse von Koller erscheint die Biografie Bourdieus interessant und wird daher kurz dargelegt:

Liebau (2012³) beschreibt Pierre Bourdieu (1930–2002) als einen Menschen, der es sich als Kultur- und Bildungssoziologe mit seinem empirisch fundierten wissenschaftlichen Werk *Zeit seines Lebens* zur Aufgabe gemacht hat mit einer praktischen Pädagogik zur Förderung benachteiligter Gruppen beizutragen (vgl. Liebau 2012³, S. 353). Bourdieus Leben ist laut Liebau erwähnenswert, da er einen sozialen Aufstieg mit Seltenheitswert vom kleinbürgerlich-bäuerlichen Kind hin zum anerkannten Intellektuellen vollzog. Durchaus bezeichnend für soziale Aufsteiger wurde er Lehrer, er im höheren Bildungswesen. Seinen Militärdienst in Algerien nutzte er für seine ersten Feldforschungen zur Kultur der Berber. Über viele kleine Karriereschritte, laut Liebau wiederum typisch für Emporkömmlinge, erreichte er als Studiendirektor und Professor ab 1970 mit seinen empirischen Studien über die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen, die er zusammen mit Jean-Claude Passeron durchführte, internationalen Bekanntheitsgrad. Bourdieu engagierte sich auch politisch und war 1995 als Kritiker des Neoliberalismus Mitbegründer von Attac (vgl. Liebau 2012³, S. 353–355).

²¹ Bettinger (2018) verdeutlicht, dass in unterschiedlichen Feldern, wie Familie, Freundeskreis, Schule, Arbeitsplatz oder Sportverein unterschiedliche soziale Spiele gespielt werden (vgl. Bettinger 2018, S. 51f.). „In jedem spezifischen Feld funktioniert der Habitus gemäß den feldspezifischen Gesetzmäßigkeiten“ (Gebauer 2017, S. 29). Im Habitus zeigen sich, wie Wollenhaupt (2018) verdeutlicht, die durch ein Feld vermittelten Denk- und Wahrnehmungsmuster und die Praxis. Die Besonderheit des Menschen, seine Subjektivität, ist feldbestimmt (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 251). Zusätzlich spielt nach Bettinger neben der Idee sozialer Felder das Kapital eine bedeutsame Rolle. Kapital lässt sich als ökonomische, kulturelle, symbolische und soziale Ressource betrachten (vgl. Bettinger 2018, S. 51). Ökonomisches Kapital beinhaltet allen materiellen Besitz eines Individuums. Unter kulturellem Kapital sind sowohl Objekte von künstlerischem oder kulturellem Wert als auch inkorporierte kulturelle Fähigkeiten, wie sprachlicher Ausdruck, lesen, schreiben oder rechnen, als auch institutionalisierte Formen, bekannt als Bildungstitel, zu verstehen (vgl. Schwingel 2000, S. 87f.). Mit sozialem Kapital meint Bourdieu Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten (vgl. Schwingel 2000, S. 90). Gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung reüssieren unter dem Begriff des symbolischen Kapitals (vgl. Schwingel 2000, S. 91). Der Begriff Kapital dient zur Verdeutlichung sozialer Ungleichheiten und zeigt „konditionierte und bedingte Freiheit“ (Bourdieu 1987, S. 103; zit. n. Schwingel 2000, S. 68). Jedes Feld hat seine spezifischen Kapitalien, die als wertvoll erachtet werden, womit deren Eigenlogik verdeutlicht wird (vgl. Weiß 2009, S. 36). Wesentlich ist die Tatsache, dass der Habitus im Kontext mit Kapital und Feld eine spezifische Lebenssituation, sprich *Praxis*, generiert (vgl. Bettinger 2018, S. 52). Innerhalb dieser Praxis passt sich der Akteur mit seinem Kapital den Regeln des jeweiligen Feldes an. Dieses Feld mit seinen Regeln ist nach Schwingel mit einem Zwang und mit Möglichkeitsformen des Handelns erschließbar. Die Möglichkeitsformen ergeben sich aus den individuellen Kapitalvermögen (vgl. Schwingel 2000, S. 82f.). Soziale Felder erweisen sich daher wohl als Kampffelder ähnlich einem Schachbrett und den dem Spiel unterworfenen Regeln, deren Akteure strategisch handeln, um Kapital zu erzielen und dadurch an Handlungsmöglichkeiten zu gelangen; um also zu gewinnen. Somit bildet das vom Habitus hervorgebrachte Handeln eine strukturierte Struktur hervor, die für alle Teilnehmer und Beobachter objektiv gegeben ist. Habitus verbindet den inneren mit dem äußeren Aspekt des handelnden Menschen, seine subjektiven Einstellungen mit den gesellschaftlichen Strukturen, die individuellen

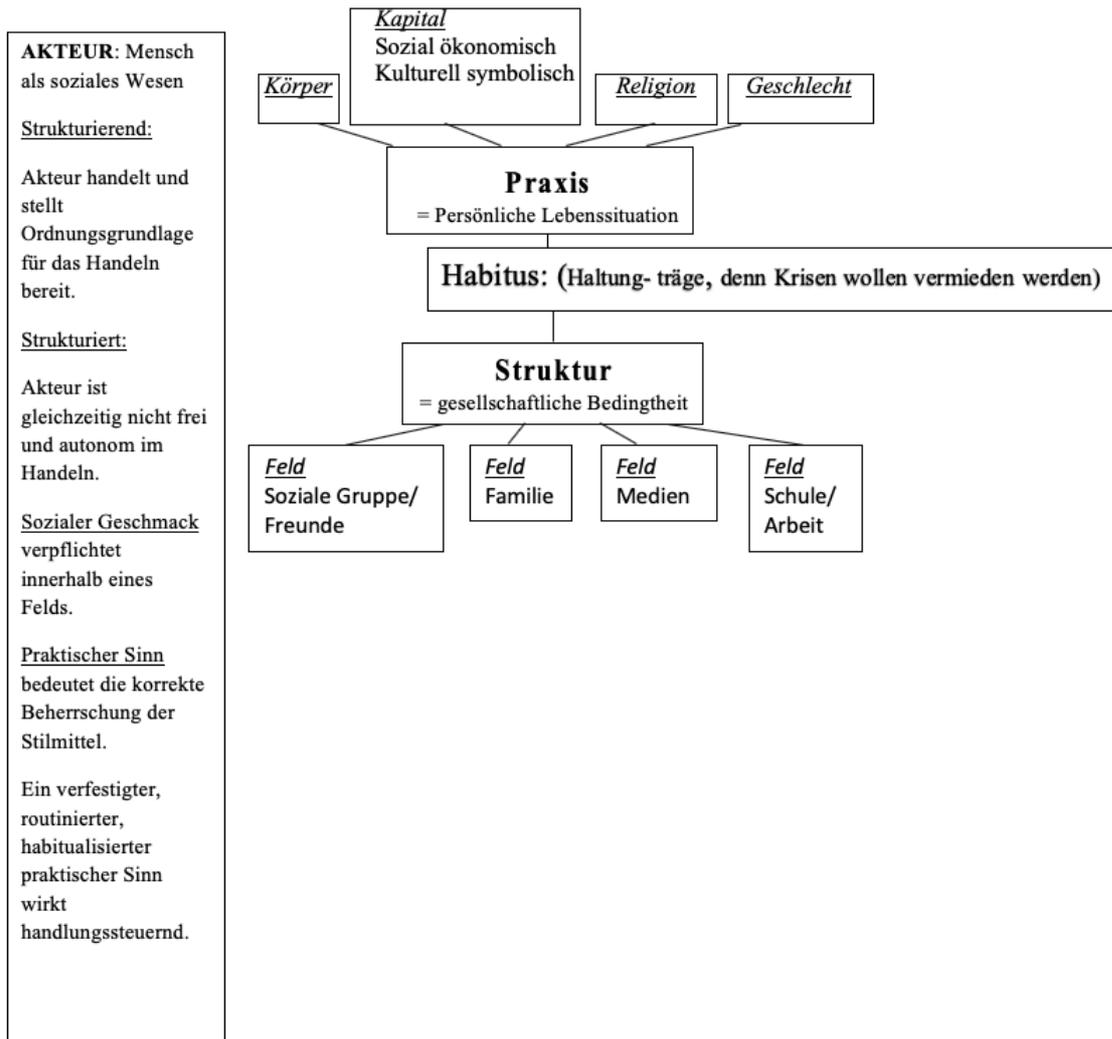


Abbildung 2: Vereinfachte Darstellung des Habituskonzepts Pierre Bourdieus (Sabine Oberneder 2019)

„Das lateinische Wort habitus ist eine Übersetzung des griechischen hexis. In der Philosophie des Aristoteles wird damit der Begriff der Haltung bezeichnet“ (Gebauer 2017, S. 27).

Lebensgeschichten mit den objektiven Positionen der Akteure im gesellschaftlichen Raum, dem Feld. Habitus und Feld sind damit als zwei Theoriekomponenten in einer symbiotischen Weise miteinander verbunden. „Soziale Akteure in objektiv vergleichbaren sozialen Lagen (Klassen, Milieus) verfügen über einen gemeinsamen Habitus mit je besonderen Stilvarianten im Individualhabitus; der Klassen-/Milieuhabitus enthält die je spezifischen Normalitätsprinzipien. Die Geschichte des Habitusserwerbs wird vergessen; die Dispositionen werden somit zur zweiten Natur, zum ‚praktischen Sinn‘, der den ‚sense of one’s place‘ einschließt. Wer den Habitus angeeignet hat, kann sich im Rahmen der entsprechenden Kontexte angemessen und spontan benehmen und bewegen“ (Liebau 2014, S. 155). Der Habitus ist, wie Fuchs-Heinritz und König (2014) darstellen, verbunden mit einem *sozialen Sinn* für Unterschiede und für eine korrekte Beherrschung der Stilmittel und Darstellungsweisen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 92–94). Auch die leibliche Hexis (Körperhaltung und -bewegung) und die Art der Sprachverwendung sind habituell geformt (vgl. Schwingel 2000, S. 62). Dieser Sinn hilft dem Individuum, eine Situation einzuschätzen, eine passende Antwort zu finden und mögliche Mehrdeutigkeiten auszuschließen. Der Sinn entsteht in sozialen Kontexten und bewährt sich in der Wahl von Stilen und Darstellungsmitteln. Wenn diese Stile und Darstellungsmittel verfestigt, routiniert und habitualisiert werden, konstituiert sich ein weitgehend verinnerlichter Habitus, dem wiederum eine handlungssteuernde und selbstproduktive Funktion zukommt (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 95). „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu 1987, S. 135; zit. n. Schwingel 2000, S. 62).

Das zentrale Prinzip, dass soziale Praktiken produziert und reproduziert werden, bezeichnet Bourdieu als Habitus. Habitus meint das „Körper gewordene Soziale“ (Ackerman 2016, S. 84). In diesem Körper gewordenen Sozialen sind unsere Denk- und Sichtweisen der Gesellschaft, sowie Wahrnehmungsschemata und die Prinzipien des Urteilens bzw. des Bewertens eingegangen (vgl. Ackerman 2016, S. 84). Der Habitus ist als ein System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen zu verstehen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen fungieren, und zwar im Sinne einer Spontaneität und damit ohne Wissen und Bewusstsein (vgl. Kraus/ Gebauer 2014, S. 105). „Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (Kraus/ Gebauer 2014, S. 105).

Die Habitualisierung des Verhaltens erlaubt Individuen ihre Aufmerksamkeit und ihr Bewusstsein nicht ständig aktualisieren zu müssen, sondern bringt sie in die Lage, bestimmte Tätigkeiten und Überlegungen fast automatisch zu vollziehen (vgl. Berger/ Luckmann 1980, S. 56).

Auf das soziale Handeln übertragen bedeutet das, dass jeder Akteur (Bourdieu entwickelt mit seinem Habituskonzept einen Begriff des Individuums als Akteur) eine Individualität aufgrund seiner Herkunft, seiner Lerngeschichte und seiner Umgebung, in der er aufgewachsen ist, besitzt (vgl. Gebauer 2017, S. 28). Die Erfahrungen der Welt sind körperlich verankert: als inkorporierte Strukturen, die die Wahrnehmung organisieren und bewerten, als Dispositionen für zukünftige Handlungen, als innere Einstellungen und Vorlieben (vgl. Gebauer 2017, S. 28). Habitus bedeutet die Abkehr von einer Vorstellung des sozialen Handelns, die dieses Handeln als Resultat bewusster Entscheidungen beziehungsweise als das Befolgen von Regeln begriff. Der Habitus ist daher nicht als Eigenschaft des Individuums zu verstehen, sondern als eine Struktur des erfahrenen und impliziten Handelns, die gesellschaftlich und historisch bedingt ist (vgl. Schwingel 2000, S. 60). Kurz: Im Habitus greifen subjektive Strukturen und soziale Strukturen ineinander.

Der Habitusbegriff beinhaltet nach Stangl (2018) zum einen eine Vorstellung vom handelnden Individuum, zum anderen wird das Individuum als sozial strukturiert und nicht als frei oder autonom in seinen Handlungen und seinem Denken begriffen. Um diese doppelte Disposition zu verdeutlichen, spricht Bourdieu vom Habitus als strukturierte Struktur, dem *Opus Operatum* und strukturierende Struktur, dem *Modus Operandi* (vgl. Stangl 2018). Damit will er sagen, dass der Habitus einerseits strukturierend wirkt und Ordnungsgrundlagen für Handlungen und Vorstellungen bereitstellt, andererseits selbst strukturiert ist (vgl. Gebauer 2017, S. 29).

3.4.2.1 Der Gegenstand

Der Ausgang für Bildungsprozesse liegt im Verständnis von Koller in krisenhaften Geschehnissen²². In einem Prozess des Anderswerden, der durch den Schritt des Überdenkens bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse eingeleitet wird, liegt das Potenzial aber kein Muss für eine Transformation (vgl. Koller 2011, S. 109f.; vgl. Koller 2012, S. 16; vgl. Koller 2014, S. 218; vgl. Koller 2016, S. 149). Dabei ist zu beachten, dass der Veränderungsprozess des Verhältnisses von Ich zur Welt und zum Selbst immer auch gesellschaftlich gedacht werden muss (vgl. Koller 2016, S. 159). Die Bedeutung des Gegenstands wird durch die Auseinandersetzung des Subjekts mit Welt- und Selbstverhältnissen bestimmt und bedarf theoretischer Konstruktionen, die sich mit Subjekt und Welt befassen (vgl. Koller 2012, S. 17).

Als Referenzen bezieht sich Koller auf Lyotards²³ (1979, 1983) Diskurstheorie und Bourdieus (1979) Habitusstheorie, um einerseits die sprachlich-symbolische und andererseits die gesellschaftliche Dimension von Selbst- und Weltverhältnissen darstellen zu können. Bourdieus Habituskonzept weist den Nachteil auf, die Sprache auf ihre instrumentelle Funktion zu beschränken (vgl. Koller 2011, S. 111). Mit Lyotards Diskurstheorie scheint hier eine Möglichkeit, die subjektiven sprachlichen Dimensionen hinsichtlich Selbst- und Weltverhältnisse näher zu bestimmen, vorzuliegen (vgl. Koller 2011, S. 112).

Wie lassen sich nun Subjekt- und Weltverhältnisse, der Gegenstand, und die Habitusstheorie als anschlussfähig beschreiben?

Koller begründet seine Entscheidung in puncto Wahl von Bourdieus Gesellschaftstheorie damit, dass für eine theoretische Betrachtung von Welt- und Selbstverhältnissen, die als Gegenstand ei-

²² Käthe Meyer-Drawe (2008) zeichnet in ihrer Abhandlung *Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon* einen Bildungsweg auf, der schon nach Platon ein Weg der Erschütterung, Bewegung und des Schmerzes ist. Der Schmerz ist durch die Ausgesetztheit des Menschen gegenüber der Welt verantwortet. Bildung ist als Lebensform zu verstehen. Das Moment der Entfesselung, das Wie, das Bildung durch das Wenden des Blicks ermöglicht, bleibt offen (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 46–51).

²³ Lyotard (1924–1998) studiert an der Pariser Sorbonne Philosophie. Er ist bekennender Marxist, was er in seiner Veröffentlichung über die Phänomenologie Husserls explizit darlegt. 1979 erscheint sein Werk *La condition postmoderne*, ein Auftragswerk für die Regierung von Québec. Mit diesem Werk erregte er Aufmerksamkeit, wobei er selbst *Der Widerstreit* als wesentlicher erachtete. Er unterrichtete Philosophie in Paris (vgl. Kubsch, 2004, S. 3f.). In seiner Theorie verweist Lyotard auf die Unmöglichkeit Diskursarten ineinander zu übersetzen. Lyotard bezieht sich im *Postmodernen Wissen* auf Wittgenstein und seinen Begriff der Sprachspiele. Metaerzählungen haben an Glaubwürdigkeit verloren, weil die Vielfältigkeit der Sprachspiele negiert wird. Paralogie im Sinne von Gegendenken legitimiert Wissen (vgl. Koller 2012, S. 88). Im Kapitel 12 (Lyotard 2015⁸, S. 119–129) *Die Ausbildung und ihre Legitimierung durch die Performativität* verweist Lyotard auf zukünftiges, was für die vorliegende Arbeit von Interesse ist und daher hier festgehalten wird: „Sofern die Kenntnisse in eine informatische Sprache übersetzbar sind und der traditionelle Lehrende einem Speicher vergleichbar ist, kann die Didaktik Maschinen anvertraut werden, die klassische Speicher (Bibliotheken usw.) ebenso wie Datenbanken an intelligente Terminals anschließen, die den Studenten zur Verfügung gestellt werden“ (Lyotard 2015⁸, S. 124). Informationstechnologien als Werkzeug können nach Lyotard entweder dem Prinzip der Performativität gehorchen und sich dadurch zu Kontrollinstanzen erheben oder aber verschiedenen Gruppierungen die Möglichkeit der Informationsgenerierung ermöglichen, um diskursiv sachlich und richtig entscheiden zu können (vgl. Lyotard 2015⁸, S. 125f.).

Hierbei sei vorweg hinsichtlich Kollers Zugang zu Lyotards Theorien kritisch angemerkt, dass Lyotard seine Diskurstheorie nicht an ein Subjekt, sondern an ein Kollektiv gebunden hat, weil dies postmodern gar nicht anders möglich ist.

ner transformatorischen Bildungstheorie gelten, soziologische Erkenntnisse von Bedeutung sind (vgl. Koller 2012, S. 17). Mit dem Habitusbegriff erscheint es ihm möglich, die sozialen Aspekte deutlicher darlegen zu können und somit einen neuen Akzent hinsichtlich der Weltverhältnisse zu generieren. Schwingel präzisiert, dass die Habitusstheorie vermittelnd zwischen Subjektivismus und Objektivismus²⁴ agiert und dass eine Überwindung der Gegensätzlichkeit angestrebt wird (vgl. Schwingel 2000, S. 48, S. 57). Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Bourdieus Hauptaugenmerk auf „makroskopischen Phänomenen gesellschaftlicher Reproduktion“ (Schwingel 2000, S. 71) liegt. Koller verweist auch auf eben diese Grenzen der Anschlussfähigkeit, wenn er erwähnt, dass Bourdieu keine systematische Kategorie eines individuellen Habitus im Kollektiv theoretisiert (vgl. Koller 2012, S. 118). Auch Wigger erwähnt eine prinzipielle Anschlussfähigkeit, stellt diese aber auch, was die Schwerpunktsetzung und Betrachtungsweise von Gesellschaft, Individuum und deren Wandel anbelangt, in Frage (vgl. Wigger 2007, S. 172).

Mit Lyotards Diskurstheorie will Koller ein Instrument vorlegen, das es erlaubt subjektive sprachliche Strukturiertheit von Selbst- und Weltverhältnissen zu fassen, was mit Bourdieus Habitusstheorie und der Hinsicht, dass diese den symbolischen Dimensionen der Selbst- und Weltverhältnisse einen geringen Stellenwert einräumt, verwehrt bleibt. In dem jeweils vorherrschenden Diskurs wird dem Subjekt innerhalb der diskursiven Ordnung ein Platz zugewiesen, der die Positionierung des Subjekts im Gefüge von Selbst und Welt sichtbar werden lässt (vgl. Koller 2011, S. 112). Aber: Lyotard (2015⁸) beschreibt im *Postmodernen Wissen* Bildung kritisch als große Erzählung (vgl. Koller 2012, S. 88, S. 95). „Experte ist, wer lehrt, was er weiß. [...] Der Student wird so in die Dialektik der Forscher eingeführt, das heißt in das Spiel der Bildung des wissenschaftlichen Wissens“ (Lyotard 2015⁸, S. 74). Auch erweist sich sein Subjektbegriff als problematisch, da er erst *in und mit* Sätzen eine Subjektivation ermöglicht sieht, weshalb sich hier seine Sichtweise en *contraire* zum humboldtschen und damit kollerschen Subjekt-Begriff erweist, welche das Subjekt als vorrangig erkennen (vgl. Koller 2012, S. 95). Wenn Bildung aber als Prozess im Medium der Sprache betrachtet wird – wie Koller vorschlägt – ist eine Anschlussmöglichkeit an Lyotards Diskursanalyse für Koller möglich. Bildung ist dann eben nach Koller keine vorrangig subjektive Kraft mehr, sondern ein an Sprache und Subjekte gebundener Prozess (vgl. Koller 2012, S. 95).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Koller für den Bereich des Gegenstands unter anderem Bourdieus Konzept des Habitus und Lyotards Diskurstheorie zuwendet. Bourdieus Konzept weist in Hinblick auf die symbolische Dimension von Welt- und Selbstverhältnissen Schwächen

²⁴ Unter Subjektivismus sind nach Schwingel „Praktiken, Wahrnehmungen, Intentionen oder kognitive Repräsentationen“ (Schwingel 2000, S. 39) als einverlebte Dispositionen des Akteurs zu verstehen. Objektivismus meint vom Subjekt unabhängige Tatsachen, wie Gesetze, Systeme oder Strukturen (vgl. Schwingel 2000, S. 39).

auf und zeigt auf Grund der Schwerpunktsetzung hinsichtlich Gesellschaft, Individuum und Wandel andere Akzentuierungen, die im Anschluss genauer erörtert werden. Mit Lyotard findet Koller die Möglichkeit eine Schwäche Bourdieus auszugleichen, nämlich die Beziehung von Diskurs und Subjekt im Selbst- und Weltverhältnis: die symbolische Dimension. Die Schwierigkeit, wenn nicht gar Unmöglichkeit, liegt in der herausfordernden Aufgabe beide Ansätze – also Bourdieus Habituskonzept und Lyotards Diskurstheorie – über den von Koller getätigten neu-humanistischen Zugang von Bildung zu verbinden und bildungstheoretisch umzudenken, zumal sich Lyotard als bildungstheoretischer Skeptiker darstellt (vgl. Koller 2011, S. 112).

3.4.2.2 Der Anlass

Wie in 3.4.2.1 verdeutlicht liegt der Ausgang für Bildungsprozesse im Verständnis von Koller in krisenhaften Geschehnissen, die Anlass für Transformation darstellen können. Koller findet in Husserls (1931) Begriff der *Horizontstruktur jeder Erfahrung*, an den sich wiederum sowohl Bucks (1981) Begriff der *negativen Erfahrung* als auch Waldenfels (1997) Konzept der *Erfahrung des Fremden* anlehnen und in Lyotards (1989) *Theorie des Widerstreits* theoretische Konzepte, die einerseits eine Bearbeitung der Transformationsmöglichkeit subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse in krisenhaften Situationen erlauben und andererseits mit Lyotard die Bedeutsamkeit der Sprache und Semiotik hinsichtlich dieser Bearbeitung nicht außer Acht lassen (vgl. Koller 2012, S. 75–79). Mit dem Begriff der *Krise* definiert Koller Situationen oder Konstellationen, die keineswegs dramatisch sein müssen, aber dennoch ein Überdenken etablierter Welt- und Selbstverhältnisse verlangen (vgl. Koller 2012, S. 71). Begrifflich erfasst werden sowohl Problematiken gesellschaftlicher als auch individueller Natur – hier sei etwa an die Pubertät gedacht.

Die *Erfahrung*²⁵, die dem Subjekt widerfährt, kann Bildungsprozesse vorantreiben (vgl. Koller 2012, S. 72). „Eine Erfahrung ist mithin etwas, was einem Subjekt widerfährt und es als Handlungszentrum in Frage stellt“ (Koller 2012, S. 72). Zu bedenken ist, dass Erfahrung nach dem Phänomenologen²⁶ Husserl an ein Vorwissen oder Vorverständnis gebunden ist, damit etwas Neues mit positiver oder negativer Dimension überhaupt zu Tage treten kann (vgl. Koller 2011, S. 113). In Anlehnung an Husserl bietet Bucks Konzept der *negativen Erfahrung* eine Sichtweise auf Bildung als Horizonterweiterung. Damit werden negative Erfahrungen, die sich nicht einordnen lassen als mögliche Auslöser von Bildungsprozessen verstanden (vgl. Koller 2011, S. 113). In der

²⁵ Pongratz (2013) definiert den Erfahrungsprozess wohl im Sinne Kollers: „[...] Erfahrungen zu machen ist kein schlechthin objektivierbarer Prozess der Verarbeitung nackter Sinnesdaten, sondern ein interpretativer Prozess der Auseinandersetzung von Subjekt und erfahrener Welt, in dessen Verlauf die begriffene Welt wie auch das Subjekt ein anderes werden. Dass menschliche Erfahrung immer schon interpretative Leistungen enthält, verweist auf die besondere Rolle des Subjekts im Vermittlungsprozess der Erfahrung“ (Pongratz 2013, S. 67).

²⁶ Die Phänomenologie, eine philosophische Tradition, die mit Edmund Husserl Anfang des 20. Jahrhunderts einsetzt, beschäftigt sich mit Bewusstseinsvorgängen als solche. Buck und Waldenfels sind ebenfalls Phänomenologen.

Annäherung des Subjekts an den zu verstehenden Gegenstand kann ein Horizontwandel stattfinden, der – gleich dem Ablauf eines hermeneutischen Zirkels nach Gadamer – einen Prozess der Entstehung neuer Selbst- und Weltverhältnisse darstellt (vgl. Koller 2012, S. 124f.).

„Die Verlaufsform der Hervorbringung neuer Lesarten bzw. eines neuen, besseren Verständnisses stellt die im Konzept des hermeneutischen Zirkels erfasste Zirkel- oder Spiralstruktur dar, die – wenn die Übertragung auf transformatorische Bildungsprozesse zulässig ist – auch für den Prozess der Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses Gültigkeit besitzen könnte. Die Entstehung des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen wäre dann [...] kein plötzlicher Vorgang, sondern eine allmähliche und prinzipiell unendliche Annäherung des Subjekts an die zu verstehenden Gegenstände bzw. an die Welt, die anderen und sich selbst.“ (Koller 2012, S. 125)

Der Phänomenologe Waldenfels zeigt mit dem *Konzept der Fremderfahrung* eine weitere Strategie Dimensionen der Erfahrung zu fassen und lässt in seinem Konzept radikale Andersheit denkbar werden. „Die Erfahrung des Fremden besteht für Waldenfels darin, dass sich uns etwas zeigt, ‚indem es sich uns entzieht‘“ (Koller 2011, S. 113f.). Er betrachtet die Auseinandersetzung mit Fremden „als paradoxe Irritation, die auf der Außerkraftsetzung einer Ordnung beruht“ (Koller 2012, S. 85). Dabei hebt Waldenfels die *responsive* Struktur der Erfahrung, also die Bereitschaft auf Kommunikationssignale einzugehen, hervor, womit für Koller Bildungsprozesse nicht als Selbst-Bildungsprozesse, sondern als „interaktives Geschehen“ (Koller 2011, S. 114), das auch die gegenständliche Umwelt einbezieht, zu begreifen sind (vgl. Koller 2011, S. 114). Hervorzuheben ist als eine mögliche Reaktion²⁷ auf die Erfahrung des Fremden die kreative Antwort, die im Bereich zwischen Subjekt und Fremden liegt (vgl. Koller 2012, S. 85).

„Entscheidend für Waldenfels‘ Konzeption der kreativen Antwort ist mithin die dezentrierte Struktur dieser Antwort, die ihren Mittelpunkt nicht im antwortenden Subjekt hat, sondern in einem Zwischen angesiedelt ist, das weder dem Subjekt noch dem Fremden zugerechnet werden kann.“ (Koller 2012, S. 85)

Die dargestellten Konzepte der Erfahrung gehen von einem Widerfahrnis für das Subjekt²⁸ aus. Der dargelegte Subjektbegriff, der dem Subjekt eine zentrale Rolle zuspricht, bedarf einer zeitgemäßen Kritik.

Laut Koller lässt sich mit Lyotards *Philosophie des Widerstreits* einerseits der Subjektbegriff als einer im Diskurs verorteter und Bildung als ein an der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten gebundener Prozess darstellen, der es ermöglicht, Dispute gesellschaftlicher, politischer und

²⁷ Als weitere zwei Reaktionen beschreibt Waldenfels Gleichsetzung von Fremden und Feind und Aneignen des Fremden (vgl. Koller 2012, S. 84).

²⁸ Dazu Pongratz: „Solange das Subjekt im Erfahrungsprozess beharrlich an sich festhält, tendiert es dazu, die Erfahrung des Fremden abzuwehren oder – was auf dasselbe hinausläuft – sie zu vereinnahmen. Die radikalisierte Selbsterhaltung produziert letztlich den Wahn, alles, was dem Subjekt als ‚draußen‘ erscheint, unter Kontrolle nehmen zu müssen“ (Pongratz 2013, S. 69).

kultureller Art als Konflikte aufzufassen, deren Sprachspiele vorerst das Fehlen von Artikulationsmöglichkeiten aufzeigen und wo in Folge Idiome zur Artikulation des Widerstreits gefunden werden (vgl. Koller 2012, S. 96f.). Durch die zugrundeliegende, weil notwendige, Anerkennung der postmodernen Annahme der Heterogenität und Pluralität der Diskursarten ist es laut Koller möglich auf perzipierte gesellschaftliche Problemlagen und Unrecht zu reagieren (vgl. Koller 1993, S. 85f.). Auf etwas, das in der aktuellen Diskursart nicht artikuliert werden kann, weist laut Lyotard – und Koller übernimmt diese Annahme – ein Gefühl hin. Im Schweigen manifestiert sich die Notwendigkeit, die Diskursart zu wechseln, um das momentan Nicht-artikulierbare zum Ausdruck bringen zu können. Gelingt dieser Wechsel spricht Koller von einer Transformation und damit von einem Bildungsprozess (vgl. Koller 1993, S. 90).

„Ich möchte vorschlagen, Bildungsprozesse als das Finden dieser ‚neuen Kompetenz‘ im Sinne Lyotards zu verstehen. Das innovative Moment von Bildungsprozessen läge dieser Perspektive zufolge nicht so sehr in der Transformation kognitiver Schemata des Welt- und Selbstverhältnisses, sondern vielmehr im Prozeß des (Er)Findens neuer sprachlicher Möglichkeiten, um ein Unrecht oder bisher ungesagtes ‚Etwas‘ zu artikulieren.“ (Koller 1993, S. 92)

Als einen Bildungsprozess konzipiert Koller damit den Übergang von einer Diskursart in die andere, um bisher Ungesagtes artikulierbar zu machen. Es handelt sich bei Kollers Bildungsbegriff also um Transformationen sprachlicher Strukturen, um „einen Prozeß des (Er)Findens neuer sprachlicher Möglichkeiten“ (Koller 1993, S. 92) und nicht etwa von Subjektstrukturen.

Zusätzlich zieht Koller, betreffend der Frage nach Anlässen von Bildungsprozessen, erneut Bourdieus Habituskonzept heran und wendet sich hier im Besonderen dem Prinzip der Passung von Habitus und Feld zu (vgl. Koller 2011, S. 112f.). In welchem Verhältnis steht der Anlass als krisenhaftes Geschehen zu Bourdieus Konzept der Passung?

Mit dem Prinzip der Passung verdeutlicht Bourdieu in *Die feinen Unterschiede*²⁹ (1979/ 1999), dass Menschen kulturell unbewusst, weil selbstverständlich handeln, was als Grundlage für die doxa³⁰ gilt (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2014, S. 98).

„Dadurch, dass sie die Herkunft ihrer eigenen Wahrnehmungsformen nicht mehr erinnern und sich die relativ gute Passung zwischen sozialer Welt und eigenen Kategorien nicht erklären (können), entziehen sich ihnen die Prinzipien, die die gegebene soziale

²⁹ Seit der Erstveröffentlichung von *Critique sociale du jugement (Die feinen Unterschiede)* sind rund 43 Jahre vergangen. Das Buch ist dennoch als aktuell und lesenswert zu betrachten. In diesem Werk versucht Bourdieu Kants Kritik der Urteilskraft soziologisch zu fassen (vgl. Schwingel 2000, S. 26). Urteilskraft ist die Vermittlungsinstanz zwischen Sinnlichkeit und Moral. Als *bestimmende* Urteilskraft unterwirft sie Besonderes unter eine Regel, als *reflektierende* wird zum Besonderen das Allgemeine gesucht (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Kritik_der_Urteilskraft).

³⁰Doxa steht beim Soziologen Pierre Bourdieu für das unreflektierte Anerkennen gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Bourdieu beschreibt mit seinem kultursoziologischen Ansatz legitimierte Machtstrukturen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, S. 98).

Ordnung regulieren. So neigen sie dazu, das Mögliche für das allein Mögliche, das Erreichbare für das Angemessene zu halten, sich also der gegebenen sozialen Ordnung ohne viel Nachdenken einzufügen.“ (Bourdieu 1979/ 1999, S. 734f.; zit. n. Fuchs-Heinritz/ König 2014, S. 98)

Auch Schwingel (2000) verweist auf die inkorporierte zweite Natur und deren ergebende Schicksalshaltung kombiniert mit der Anerkennung von Herrschaftsordnungen (vgl. Schwingel 2000, S. 66). Kramer (2011) verdeutlicht mit Hilfe von Studienergebnissen von Bourdieu und Passeron (1971) in *Die Illusion der Chancengleichheit*³¹, dass durch das Prinzip der Passung – hier beispielhaft dargestellt anhand des universitären Studiums – Leistung und Bildsamkeit als Persönlichkeitskomponenten deklariert werden, die an ein soziales Feld gekoppelt sind und nicht als individuelle Begabung gewertet werden (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971, S. 31f.; zit. n. Kramer 2011, S. 84).

„Die im Bildungssystem geforderten Kenntnisse und Techniken sind ‚niemals ganz frei von gesellschaftlichen Wertvorstellungen‘ und stehen für die Angehörigen bestimmter sozialer Klassen ‚im Gegensatz zu denen der eigenen Herkunftsklasse‘ (ebd.). Damit ist von Bourdieu und Passeron die *These der kulturellen Passung* expliziert, die sich mit unterschiedlicher Nähe oder Distanz zu den Anforderungen des Bildungssystems für Angehörige verschiedener sozialer Klassen herstellt.“ (Bourdieu/ Passeron 1971, S. 40; zit. n. Kramer 2011, S. 86)

Keller (2001) expliziert in dieser Hinsicht, dass der Sprachgebrauch vom erworbenen Habitus geprägt ist und spezifischen sozialen Feldern zuordenbar ist. Sprechen und Schreiben sind zusätzlich eine mögliche Chance zur Transformation der deklarierten Ordnung, wobei die Stellung und das Kapital des Akteurs ausschlaggebend für diese Möglichkeit der Modulation im sozialen Feld sind (vgl. Keller 2001, S. 52).

Schule und Universität wären damit wie alle Felder als Kampffelder mit ihren an das Kapital gebundenen Möglichkeiten zu sehen.

Habitusmodifikationen sind nur dann zu verzeichnen, wenn neue Situationen neue Handlungsstrategien verlangen und die Position des Akteurs dies ermöglicht. Sonst kann der Habitus als stabil und durch seine Angemessenheit an das jeweilige Feld als unbemerkbar bezeichnet werden (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2014, S. 95).

Bourdieu erwähnt diesbezüglich eine prinzipielle Trägheit, die dem Habitus innewohnt und die als *en contraire* was die Rasanzen transformatorischer Bildungsprozesse betrifft, gedeutet werden kann (vgl. Koller 2012, S. 71). Er verweist dennoch auf eine mögliche Habustransformation, die aber auf gesellschaftliche Grenzen und habituell erworbene Schemata trifft (vgl. von Rosenberg

³¹ Eine Erkenntnis, die aus dieser Studie gewonnen wurde, ist, dass „eine rein finanzielle Bearbeitung des Problems der Bildungungleichheit [...] von vornherein scheitern [muss; S.O.]“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 40; zit. n. Kramer 2011, S. 86).

2011, S. 73). Bourdieu gibt dabei keine Antwort auf die Frage, wie eine Habitustransformation aussehen könnte (vgl. von Rosenberg 2011, S. 76).

Auch Wigger (2007) sieht in der Trägheit (Hysteresis)³² des Habitus eine „grundlegende Differenz zwischen Bildungstheorie und Habitusstheorie“ (Wigger 2007, S.183), da hier die grundsätzliche Verschiedenheit der Akzentuierung beider Theorien auf das Individuum offensichtlich wird: Dem Individuum wird aus bildungstheoretischer Sicht Potenzial und Steigerungsvermögen durch Wissen, Reflexion und Vernunft zugebilligt, wohingegen im Habitus eine inkorporierte Geschichte und gesellschaftliche Zwänge kaum individuelles Veränderungspotenzial zulassen (vgl. Wigger 2007, S. 183f.).

Schwingel hebt hervor, dass ausdifferenzierte Gesellschaften und deren Dynamiken auch einen Wandel des Habitus begünstigen, wobei dennoch eine dem jeweiligen Feld zugrunde liegende Habitusform nicht unüblich ist (vgl. Schwingel 2000, S. 76f.).

Für eine habituelle Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen bedarf es daher Anlässe, die zu einer Destabilisierung habitueller Gewohnheiten führen und damit offen für transformativische Bildungsprozesse werden können. Diese Anlässe können krisenhafte Geschehnisse sein, wo der Zusammenhang von Habitus und Feld in subjektiven und objektiven Krisen auseinandertrifft und sich Raum für eine Reflexion die Praxis betreffend öffnen kann (vgl. Schwingel 2000, S. 78f.). Solche Bedingungen sind wohl beispielsweise in Lebensläufen von Menschen mit Migrationserfahrungen ersichtlich, die auf Grund der veränderten Lebens- und Kulturbedingungen einen Verlust der Passung erleben und daher krisenhafte Bedingungen durchlaufen können.

Zusammenfassend sei erwähnt, dass sich der durch Krisen bedingte Anlass für transformativische Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der Habitusstheorie Bourdieus auf Grund zweierlei Sachlagen spießt: Erstens ist der Habitus trotz Möglichkeit der Transformation träge, zweitens liegt in Anbetracht des Individuums der Akzent nicht auf dessen bildungstheoretischem Potenzial der Veränderung durch Bildung, Reflexion und Vernunft. Mit Blick auf die Studienergebnisse von Bourdieu und Passeron (1971) in *Die Illusion der Chancengleichheit* wird der Pädagogik durch die Habitus- und Feldtheorie und dem Prinzip der Passung die Illusion von Möglichkeiten hinsichtlich Bildungs- und Erziehungsprozessen und neuhumanistischen Bildungsidealen genommen. Hier scheint das Habituskonzept in Bezug auf den Subjektbegriff antagonistisch zum bildungstheoretischen Konzept des Subjektbegriffs zu sein.

Ergänzend zieht Koller daher Edmund Husserls „These von der Horizontstruktur aller Erfahrungen“ (Koller 2011, S. 113) hinzu, welche besagt, dass Erfahrungen mit einem fremden Gegen-

³² Von Hysteresis spricht Bourdieu im Fall der zeitlichen Nicht-Anpassung von Habitus, Dispositionen und Feld (vgl. Koller 2012, S. 28).

stand nur innerhalb eines vorhandenen Vorverständnisses möglich sind. Zusätzlich bereichern Bucks *negative Erfahrung* und Waldenfels *Erfahrung des Fremden* Kollers Theorieentwurf. In diesen Konzepten wird aber die sprachliche Komponente nicht gebührend berücksichtigt und der Subjektbegriff scheint nicht mehr zeitgemäß (vgl. Koller 2012, S. 87).

Eine Option, die symbolisch-semiotische Struktur einzubinden, liegt in Lyotards Widerstreit-Konzept. Dieses erlaubt gesellschaftliche, kulturelle beziehungsweise politische Gegebenheiten als Angelegenheiten eines Widerstreits zu begreifen. Zudem lässt sich – laut Koller – mit Lyotard Bildung nicht als vom Subjekt ausgehend, sondern als im Medium der Sprache liegender Prozess verstehen, wodurch eine Anpassung des Subjektbegriffs an postmoderne Bedingungen möglich wird. Abgesehen von der schon erwähnten Problematik Lyotard mit Bildung einzuvernehmen, erweist sich Lyotards *Theorie des Widerstreits* als politisch konnotierte Gesellschafts- und nicht als Subjekttheorie. Dennoch: Den gelungenen Wechsel von einer Diskursart in die andere versteht Koller als Transformation von Sprachstrukturen und damit als Bildungs- respektive Transformationsprozess.

3.4.2.3 Transformationsprozesse und Bedingungen

Bildungsprozesse sind keine objektiven Gegebenheiten und lassen sich daher nicht objektiv messen (vgl. Koller 2012, S. 154). In der qualitativen Sozialforschung und der ihr zugesprochenen Fähigkeit soziale Wirklichkeit zu erfassen, sieht Koller eine Methode Bildungsprozesse anhand von interaktiven und diskursiven Prozessen sichtbar zu machen. Koller verweist auf Bildungsmomente, die nicht erfassbar sind und plädiert für eine empirische Bildungsforschung, die sich selbst als transformatorischer Bildungsprozess begreift³³ (vgl. Koller 2011, S. 118).

Ein möglicher Forschungsansatz in dieser Hinsicht stellt für Koller die Biografieforschung dar, die Bildungsprozesse rein interpretativ erschließt und zeitliche Verläufe rekonstruierbar werden lässt, wodurch eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sichtbar werden könnte (vgl. Koller 2012, S. 154).

Dabei wird die Zuverlässigkeit dieser Methode laut Koller in zweierlei Hinsicht hinterfragt: nämlich erstens was das Erschließen der Vergangenheit betrifft und zweitens, was die Konzentration auf die individuelle narrative Darstellung der soziokulturellen Bedingungen betrifft. Hier liegt die Gefahr der Ausblendung gesellschaftlicher Dimensionen beherbergt (vgl. Koller 2011, S. 119). Auch Bourdieu steht der Biografieforschung skeptisch gegenüber, da er die Gefahr des Nicht-Reflektierens der sozialen Bedingungen, die hinter den biografischen Erzählungen stehen, sieht (vgl. Wigger 2007, S. 172). Fuchs (2014) verdeutlicht in seinen Ausführungen, dass Wertzuschreibungen und Vorannahmen in der bildungstheoretischen Biografieforschung einem schlichten Be-

³³ Hier sei an Friedrichs Logik und der damit verbundenen kritischen Hinterfragung des Allgemeinen erinnert.

schreiben im Weg stehen (vgl. Fuchs 2014, S. 132). Wigger verweist kritisch auf den Mangel von biografischen Studien im gesellschaftstheoretischen Kontext und auf eine Überdehnung von Interpretationen, damit sie „als eine typische Biografie der Moderne“ (Wigger 2007, S. 180) gelesen werden können.

Mit Koller lässt sich verdeutlichen, dass sich eine symbolisch-diskursive Dimension (Bildung ist ja sprachlich gebunden und nicht an das Subjekt) schwer anhand einer Biografieforschung beforschen lässt: Koller zieht zur Beantwortung der Frage wie Transformationsprozesse einer Beschreibung unterzogen werden sollen Oevermanns (1981) *Objektive Hermeneutik*³⁴ heran (vgl. Kol-

³⁴ Das Verfahren der objektiven Hermeneutik wurde von Oevermann entwickelt, der diagnostizierte, dass „die übliche Messung der Schichtzugehörigkeit [...] sowie einfache psychologische Bedingungsvariablen die komplexe Struktur subkultureller Sozialisationsprozesse nicht adäquat erfasse“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 246f). Deshalb versuchte er ein Analyseinstrument zu entwickeln, das sozialisatorische Prozesse adäquat analysiert. Dabei steht jener Moment im Zentrum der Methode der beschreibt, dass der latente Sinn von Äußerungen und Handlungen in sozialen Gefügen durch objektives Verstehen herauskristallisiert werden kann – und zwar durch den Vorgang einer Objektivierung des tatsächlich Gesagten und Getanem (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 248). Es sollen aus dem subjektiv Gemeinten Sozialisationskomponenten, die immer Spuren hinterlassen, extrahiert werden. Als bevorzugte Erhebungsinstrumente gelten bei diesem wissenschaftlichen Auswertungsverfahren „nicht-standardisierte, natürliche oder wörtliche Protokolle des Ablaufs sozialer Interaktionen“ (Oevermann; zit. n. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 251), aber es lassen sich etwa auch biografische Erzählungen, Filmausschnitte oder unterschiedliche Textformen damit analysieren. Koller erwähnt das Verfahren der objektiven Hermeneutik als mögliches Instrument, um transformatorische Bildungsprozesse zu erheben und darzustellen (vgl. Koller 2012, S. 114).

Theoretische Grundprinzipien der objektiven Hermeneutik

Ebenen: Beim Verfahren der objektiven Hermeneutik kommt es zu keiner Kategorienbildung wie bei vielen anderen qualitativen Analyseinstrumenten, stattdessen werden vier Analyseebenen unterschieden, nämlich (a) der „latente Sinn, (b) der Sinn, der vom Akteur subjektiv intentional realisiert wird, (c) die Fallstruktur [...] und (d) die Genese der Fallstruktur“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 253).

Interpretationsregeln: Im Rahmen der Interpretation gilt die Grundhaltung, dass Selektivität erschlossen werden soll, was bedeutet, dass man das Spezielle eben nur dann erkennt, wenn man sich weitere mögliche Aussagen oder Handlungen vorstellen kann, d.h. man versucht, sich die festgehaltenen Vorgänge zuerst fremd zu machen (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 253). Außerdem muss der Vorgang sequenziell erschlossen werden, d.h. es müssen zuerst Sinneinheiten gebildet werden, die nacheinander interpretiert werden.

Explikation von Lesarten: Es sollen bei der Interpretation unterschiedliche Lesarten probiert werden, um sich nicht vorschnell und übereilt für eine einzelne Lesart zu entscheiden. Dabei können Gedankenexperimente gebildet werden, die „spekulativ über den vorliegenden Text hinaus“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 257) gehen, um dadurch die Spezifika des eigentlichen Textes in den Blick zu bekommen.

Sparsamkeitsregel: Bei der Interpretation gilt, dass man sich auf die Lesarten beschränkt, die „ohne größere Zusatzannahmen mit dem Text kompatibel sind“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 259).

Wörtlichkeit: Bei der Interpretation geht es nicht darum, was der Interviewte möglicherweise sagen wollte, sondern die Aussagen sind wörtlich zu nehmen.

Totalität: Das Prinzip der Totalität sagt aus, dass auch scheinbar ungeeignete Textstellen interpretiert werden müssen und deren Vorhandensein nicht negiert werden darf.

Interpretation durch eine Gruppe: Die Interpretation hat möglichst nicht durch eine Einzelperson zu erfolgen, sondern durch eine Gruppe von einzelnen Forschern, die solange die individuellen Interpretationen vertritt, solange sie nicht wirklich begründbar ausgeschieden werden können.

Falsifikation und Generalisierung: Aufgrund von Interpretationen einzelner Textstellen gebildete Hypothesen sollen durch weitere Interpretationen anderer Textstellen falsifiziert werden. Eine Generalisierung der Hypothese muss einer Strukturgeneralisierung folgen, d.h. Verallgemeinerungen sind durch „fallkontrastierende Vorstufen und typenbildende Zwischenschritte“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 265) vorzubereiten.

Interpretationsschritte

Das Vorgehen bei der Interpretation soll einem Schrittschema folgen, welches laut Przyborski/ Wohlrab-Sahr folgendermaßen gestaltet sein muss:

Erster Interpretationsschritt: Zuerst erfolgt eine Interpretation von möglichen vorhandenen äußeren biografischen und objektiven Daten wie etwa der sozialen Herkunft, über Eltern und Geschwister, Wohnort, Bildungsbiografie, Einkommen, Krankheiten usw. Dies soll eine erste Hypothesengenerierung (unter Bezugnahme der Forschungsfrage) ermöglichen.

ler 2012, S. 114). Das dabei angewendete Sequenzieren menschlichen Handelns scheint für Koller für das symbolische Beschreiben subjektiver Selbst- und Weltverhältnisse als theoretisches Modell geeignet und hinsichtlich Bourdieus Habitus Theorie anschlussfähig.

Die Strukturgesetzlichkeit, die einem Fall zugrunde liegt und die das Ergebnis einer Analyse der sequenzierten Aufnahmen im Sinne der Objektiven Hermeneutik darstellt, entspricht für Koller dem *modus operandi* – der Lebenspraxis – Bourdieus Habitus (vgl. Koller 2012, S. 114). In der Abweichung der Regelmäßigkeit einer Fallstruktur liegt das Potenzial von etwas Neuem, das vorher nicht sichtbar war und das Koller als Transformationspotential erkennt (vgl. Koller 2012, S. 115). Das bedeutet, dass es mit der Entscheidung für das eine Neue und der Realisierung dieser Wahl zur Veränderung kommt (vgl. Koller 2011, S. 115). Transformationsprozesse werden dabei nach Overmann durch die Produktion innerer Bilder und deren Übersetzung in realistische Lösungsstrategien getragen. Dieser Prozess kann als künstlerisch-kreatives Geschehen betrachtet werden, der durch Spielräume angestoßen werden kann (vgl. Koller 2011, S. 116). Es stellt sich hierbei nur die Frage, wie symbolisch-diskursive Dimensionen mit dieser Herangehensweise – innere Bilder entstehen in der Innenwelt des Subjekts – durch die objektive Hermeneutik dargestellt werden können. Koller erklärt diesbezüglich, dass er in seinen qualitativ-empirischen Forschungsarbeiten selten Bildungstransformationen nachweisen konnte (vgl. Koller 2012, S. 168, Fn. 55).

Zweiter Interpretationsschritt: Mittels des Interviewtranskripts soll eine kurze Inhaltsangabe der Befragung erfolgen.

Dritter Interpretationsschritt: Dieser Schritt ist der wichtigste Schritt im Rahmen der Interpretation und er behandelt den Interviewbeginn, also die ersten Aussagen der interviewten Person, es erfolgt quasi eine Feinanalyse des Interviewbeginns. Der Interviewbeginn ist deshalb besonders wichtig, da sich oftmals gerade in diesem Teil des Interviews Aussagen besonders konzentriert zeigen und sich dadurch häufig Hypothesen bilden lassen.

Dabei sind folgende Bereiche zu berücksichtigen:

- Situation vor bzw. beim ersten zu interpretierenden Akt (z.B. Zwänge, Einschränkungen, ...)
- kurze und prägnante inhaltliche Zusammenfassung dessen, was von der interviewten Person gesagt wurde
- Vergleich dessen, was während der ersten Interviewphase gesagt wurde mit dem, was im restlichen Interview gesagt wurde
- Beschreibung der sprachlichen Verfasstheit (z.B. Rhetorik, Pausen, Wortwahl, ...)
- Explikation der Intention der interviewten Person, die sich aus der Situation erschließen lässt
- Finden der objektiven Bedeutungen (= das Finden sinnvoller Motive)
- Bildung der Lesarten (Verdichtung)
- Einsatz des Kontextwissens, um die Bedeutung der Äußerungen besser interpretieren zu können
- Vergleich der zu interpretierenden Sequenz mit vorangegangenen Sequenzinterpretationen
- Formulierung einer Hypothese auf der Basis mehrerer Sequenzen
- Findung von allgemeinen theoretischen Zusammenhängen

Vierter Interpretationsschritt: Die Feinanalyse aus dem dritten Interpretationsschritt wird nun analog auf maximal drei weitere Interviewsegmente angewendet, ohne dabei an die Interpretationsanalysen der vorangegangenen Sequenzen zu denken.

Fünfter Interpretationsschritt: Das restliche Interview wird nicht mehr sequenziell interpretiert, sondern nur mehr hinsichtlich des Auftretens von Diskrepanzen zu den bisherigen Ergebnissen untersucht.

Sechster Interpretationsschritt: Um optimale Ergebnisse erzielen zu können, sollte nun der untersuchte Fall mit anderen untersuchten Fällen verglichen werden (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 266–268).

Koller hofft durch die Einbeziehung des Performativitätskonzepts Butlers (1998) einer Benachteiligung der Darstellung der symbolisch-diskursiven Dimension von Welt- und Selbstverhältnissen entgegenwirken zu können (vgl. Koller 2012, S. 159). Butler zeigt in der allgemeinen Theorie der Performativität auf, dass das Subjekt wirkmächtig in Diskurse eingreifen kann. Mit ihrem Subjektivationskonzept verdeutlicht Butler, dass das Subjekt sich einerseits einer ihm vorgängigen Macht unterwirft. Dieser Macht verdankt das Subjekt andererseits seine Existenz und seine Handlungsfähigkeit (vgl. Koller 2012, S. 56). Sie bezieht sich dabei auf Derridas Abhandlung die Sprechakttheorie Austins³⁵ betreffend (vgl. Koller 2011, S. 116; vgl. Koller 2012, S. 130). Sprechakte sind an Konventionen gebunden und daher wiederholbar. Damit sind ein Eingreifen und Abwehren verletzender Diskurse durch eine andere Kontextualisierung möglich (vgl. Koller 2012, S. 131). „Die Wiederholung bietet [...] die Chance einer Transformation“ (Koller 2012, S. 131). Die Sprache als Vermittlerin subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse bietet damit die Option auf Transformation. Butler übernimmt von Bourdieu dessen gesellschaftlichen Blick und die Betonung des Körperlichen in Bezug auf performative Sprechakte. Dabei verweist sie auf die im Habitus liegende Performativität und dem damit einhergehenden Veränderungspotenzial (vgl. Koller 2012, S. 133f.). Dies bedeutet, dass in der Performativität des Habitus die „Möglichkeit einer Handlungsmacht, die an den Rändern der Macht entsteht“ (Butler 1998, S.220; zit. n. Koller 2012, S. 134) liegt. „Anders als Oevermanns Rede von ‚inneren Bildern‘ verlegt Butler [...] die Quelle des Neuen nicht in die Innenwelt des Subjekts, sondern in die diskursive Außenwelt“ (Koller 2012, S. 135).

Bourdieu's forschungsmethodischer Zugang – man denke an *Die feinen Unterschiede* – ist der eines ethnografischen Beobachtungsverfahrens. Bourdieu vernachlässigt laut Koller zudem, wie gehabt, die symbolisch-diskursive Dimension, der für eine Transformation von Subjekt- und Weltverhältnissen eine wesentliche Bedeutung zukommt (vgl. Koller 2012, S.159). Es findet sich diesbezüglich keine Anschlussmöglichkeit.

Zusammenfassend scheint einerseits das Problem der Akzentuierung (Subjekt versus Welt) vorzuliegen, denn die Vorstellung von zu erhebenden Daten soziografischer Studien entspricht nicht der Vorstellung bildungswissenschaftlicher Datengenerierung wie Koller verdeutlicht. Andererseits zeigen sich methodologische Probleme. Wigger betont, dass „in der Gegenüberstellung [...] Habitus- und Bildungstheorie auf blinde Flecken der je anderen Theorie hin [weisen; S.O.]“ (Wigger 2007, S. 187).

³⁵ Austins Abhandlungen sind radikal und erschienen posthum. Es handelt sich bei diesem Buch um zwölf Vorlesungen. Kurz gefasst beschreibt er folgende Thesen: Aussagen seien dazu da, um bestimmte Sachverhalte korrekt oder inkorrekt zu beschreiben. Sätze können rein beschreiben oder ein Tun darstellen. Performative Sätze beschreiben eine vollziehende Tätigkeit. Selbst vermeintlich neutrale Sprachakte können performativ sein.

Koller spricht sich in diesem Sinne explizit für eine Erweiterung³⁶ der Forschungsmethoden aus, um dadurch neben individuellen Lebensläufen Weltverhältnisse einer Analyse unterziehen zu können (vgl. Koller 2012, S. 157).

3.4.2.4 Fazit

Im Rahmen eines transformatorischen Bildungsbegriffs, der eine Veränderung von individuellen und sozialen Rahmenbedingungen unter anderem durch biografische Wendepunkte mitdenkt, können Bildungsprozesse eine neue Dimension bekommen. Bildung bedeutet im Sinne des transformatorischen Bildungsbegriffs von Koller eine Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen. Bourdieus Habituskonzept ist auf Grund seiner Darlegung bezüglich der Schwierigkeiten von Veränderungen individueller Welt- und Selbstverständnisse durch die gegebene Strukturiertheit, die den Habitus als träge erscheinen lässt für die Betrachtung von Bildungsprozessen von Bedeutung. Inkorporierte Strukturen wehren sich gegen Veränderungen, um Krisensituationen zu vermeiden. Der Habitus verlangt nach dem einfachsten Weg in gewohnten Feldern. Der Bildungsbegriff ist durch seinen Fokus auf das Subjekt und den Wunsch nach bildender Veränderung augenscheinlich konträr zum verharrenden Aspekt im Habitusbegriff, wobei ein zulassender Blick auf verschiedene Perspektiven eine gewinnbringende Zusammenführung ermöglichen lässt. Das Habituskonzept kann den Bildungsbegriff um die Komponente der gesellschaftlichen Einflüsse bereichern, auch lässt das Konzept Bildungsprozesse zu, wenn Situationen Veränderungen habituellder Muster verlangen.

Habituelle Abweichungen und Änderungen sind durch die soziale Realität der wandelbaren Situationen, die ein Abweichen von Routine verlangen ebenso die Norm, wie Anpassungen durch Missverständnisse oder durch biografische Umbrüche (vgl. Bettinger 2018, S. 53f.).

Neben krisenhaften Vorfällen können laut von Rosenberg symbolische Kämpfe, um individuelle Macht im Feld zu generieren eine Habitustransformation auf Grund von Passungsschwierigkeiten bedingen (vgl. von Rosenberg 2011, S. 82). Diese Transformation passiert habituell unbewusst.

Wollenhaupt verweist zusätzlich auf Irritationen hinsichtlich des Subjekts und seiner Identität, die transformativ wirken können (vgl. Wollenhaupt 2018, S. 276). Emanzipation bedingt dann die Transformation.

„Wenn der Habitus mit den Grenzen des Feldes in Konflikt gerät, dann setzt der praktische Sinn des Habitus aus, er funktioniert nicht mehr reibungslos. Der Habitus wird dann

³⁶„Von Rosenberg, der bei seiner Untersuchung biographischer Bildungsprozesse das Ziel verfolgt objektive gesellschaftliche Strukturen in ihrer Eigenlogik und nicht nur in ihrer je subjektiven Aneignung durch die Akteure zu rekonstruieren, ergänzt deshalb seine Analyse und Interpretation biographischer Interviews mit Hilfe der dokumentarischen Methode um eine Rekonstruktion der sozialen Felder im Sinne Bourdieus, in welche die biographischen Prozesse der Befragten eingebettet sind, und greift dabei auf sozialwissenschaftliche Arbeiten anderer Autoren zurück [...]“ (Koller 2012, S. 157).

gezwungen, sich seiner Praxis zu vergewissern. In dieser Selbstvergewisserungsphase, nach der Irritation, eröffnen sich neue Praxispielräume.“ (Wollenhaupt 2018, S. 279)

Restriktive Herkunftsverhältnisse können somit durch eine kritische Auseinandersetzung erkannt und durch einen bewussten Bruch ein Milieuwechsel vollzogen werden. Mit Wollenhaupts Ansatz würde sich Transformation bildungstheoretisch für gegenwärtige Gesellschaften denken lassen: Durch die Bedingungen der Globalisierung, Pluralisierung, Modernisierung, Individualisierung und Mediatisierung haben feldspezifische Zuordnungskategorien wie beispielsweise Geschmack an Bedeutung verloren. Neue gesellschaftliche Dimensionen führen zu erhöhter Kontingenz und dadurch gegebenen Möglichkeiten bewusst-reflexiver Transformationen in bildungstheoretischer Hinsicht.

Lyotards Diskurstheorie ermöglicht einen postmodernen Blick auf das Subjekt, wenn Bildungsprozesse nicht mehr durch den alleinigen Fokus auf das Subjekt und dessen Transformation, sondern durch die Perspektive auf Transformation von Sprachstrukturen erkannt werden. Das innovative Moment der Bildung besteht für Koller dann „im Prozeß des (Er)Findens neuer sprachlicher Möglichkeiten“ (Koller 1993, S. 92), um Unrecht und Nichtartikulierbarem sprachlich gerecht zu werden.

Mit Judith Butlers Konzept der Performativität, welches Machtverhältnisse innerhalb performativer Sprechakte untersucht, bietet Koller eine weitere sprachtheoretische Erweiterung. Die Entstehung neuer Selbst- und Weltverhältnisse kann so über sprachliche oder zeichenförmige respektive mediale Praktiken begriffen werden. Dabei ist von Bedeutung, dass nichts Neues entsteht, sondern Altes „enteignet“ (Butler 1998, S. 223; zit. n. Koller 2012, S. 134) und in einen anderen Kontext überführt wird. Damit bietet Butlers Konzept laut Koller die Möglichkeit, Dokumente sprachlicher Natur einer Analyse zu unterziehen und so mögliche transformatorische Bildungsprozesse aufzuzeigen (vgl. Koller 2012, S. 135).

Ein Überdenken der Forschungsmethode scheint angebracht, um die feinen Nuancen hinsichtlich Wahrscheinlichkeit versus Unwahrscheinlichkeit von verpassten Lebenschancen, Bildungschancen, Krisen und Brüche individueller Biografien und deren Selbst- und Weltverhältnisse darlegen zu können, denn, um mit Poenitsch (2004) zu schließen, die Problematik gelungene Bildungsprozesse zu erkennen liegt an der Reflektiertheit. Doch: Wie lässt sich diese messen?

„Wäre das alleinige Kennzeichen für einen gelungenen Bildungsprozeß die Vermittlung von Kenntnissen bzw. Wissen, dann ließen sich dessen Effekte und Resultate vergleichsweise leicht überprüfen. Hält man allerdings daran fest, daß zum Gelingen von Bildungsprozessen auch so etwas wie Reflektiertheit gehört, dann steht man, vereinfacht gesagt, vor dem Problem, angeben zu müssen, was das ist, woran man das erkennt und letztlich, wie man das mißt.“ (Poenitsch 2004, S. 451)

3.5 Der Transformationsbegriff in der allgemeinen Bildungstheorie unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen – Eine Zusammenfassung

Mit Sattler/ Schluß, die Benner in ihrem Aufsatz auf die Notwendigkeit der Verwendung des Begriffs Transformation statt Überführung hinweisen, lassen sich folgende Thesen für den hier beforschten Transformationsbegriff als relevant erachten: Transformation ist als kreativer, ergebnisoffener Akt des handelnden Subjekts zu verstehen. Transformation ist ein Inter-Prozess, der der zu transformierenden Sphäre zugesprochen wird: Dem Initiator der Transformation gehört der Wirkungsbereich. Transformationsprozesse als nicht-abschließbare Inter-Prozesse weisen klar unterscheidbare Anfangs- und Endzustände auf. Transformationsprozesse unterliegen einer zeitlichen Dimension. Die Beschreibbarkeit eines endgültigen transformierten Bildungsideals kann nicht generiert werden.

Weiterführend verdeutlicht Friedrichs, dass dem Transformationsakt eine qualitative Bedeutung unterliegt. Er verweist zudem auf die Schwierigkeit des Erkennens von gesellschaftlicher Transformation, da Erkenntnis an Beobachtung und Reflexion gebunden ist. Daraus lässt sich dennoch ableiten, dass sich subjektive Transformation durch Selbstbeobachtung und Reflexion erkenntlich zeigen kann, denn laut Sattler/ Schluß liegt dem Transformationsbegriff eine kritische Instanz inne, die Rückfragen hinsichtlich seiner Kriterien und seiner Geltungsansprüche erlauben. Im Prozess, der aus einer Form, die sich verändert und aus einem Medium, das bestehen bleibt, ein Differenzial bildet, liegt die Bestimmtheit der Transformation. Die Sichtweise Friedrichs, der Transformation in zweifacher Hinsicht denkt – nämlich die für ihn notwendige Transformation der Allgemeinen Pädagogik an sich (als Metaebene) und die Transformation als qualitativ relevantes Ereignis für das Subjekt oder das Kollektiv – beschreibt als logisch Zukünftiges ein transformiertes Bild von Bildung: Friedrich versteht Bildung endgültig als im *Medium der Inszenierung* auftauchende Form, die sich im Kurzschluss von Medium und Form herstellt.

Anders als Sattler/ Schluß und Friedrichs – nämlich ohne kritische Instanz – nimmt sich Koller des Transformationsbegriffs an. Koller, der mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse an Humboldt und seinen neuhumanistischen Bildungsansatz anschließt, weist darauf hin, dass veränderte soziokulturelle Bedingungen, erkennbar an der Beschleunigung des sozialen Wandels und einer damit verbundenen Pluralisierung von Lebensstilen, eine Neubetrachtung des Subjekts – weg vom selbstreferentiellen hin zum sozialreferentiellen – verlangen. Bildung als Transformationsprozess ist nicht als abgekapselte Transformation von Subjektstrukturen, sondern als immer schon gesellschaftlich situiert zu betrachten. Er sieht im

„Konzept transformatorischer Bildungsprozesse Bildung als den Vorgang, bei dem neue Figuren des (sic!) Welt- und Selbstverhältnisse entstehen, weil sich etablierte Figuren angesichts neuer Herausforderungen als nicht mehr tauglich erweisen.“ (Koller 2012, S. 89)

Bildung durch Transformation ist an eine Reflexivitätssteigerung, Komplexitätssteigerung und Offenheit gebunden, was bedeutet, dass das Subjekt beispielsweise alte Muster, Werte und Wissensinhalte durch Reflexion, Erkenntnis von Komplexität und Offenheit ablegen, umwandeln oder relativieren kann.

Mit Bourdieus Habituskonzept will Koller den Versuch unternehmen, das Wesen von Selbst- und Weltverhältnissen zu bestimmen. Die dem Habitus inhärente strukturierende und strukturierte Struktur lässt Selbst- und Weltverhältnisse als in der Zeit gewachsenen Erfahrungsrahmen erkennen, die Reflexionen zulassen. Habituelle Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wird nach Koller durch Anlässe respektive Krisen ausgelöst. Die Erfahrungsverarbeitung von Anlässen/ Krisen ist – nach Husserl, von Koller übernommen – an Erwartungen oder ein Vorverständnis gebunden und soll in ein Verständnis münden. Krisenhafte Geschehnisse als mögliche Anlässe führen nach Koller über den Schritt des Überdenkens bisher geltender Welt- und Selbstverhältnisse zu einem Transformationsprozess, der ein Anderswerden impliziert. Mit Gadamer und seinen Blick auf Verstehensprozesse im Sinne der Hermeneutik kann nach Koller über das Verstehen neues Wissen im Sinne der Erkenntnistheorie generiert werden. Zudem können Erfahrungen – hier besonders negative und Fremdheits-Erfahrungen – Bildungsprozesse auslösen. Koller bezieht sich sowohl auf den Phänomenologen Buck als auch auf den Phänomenologen Waldenfels. Mit Bucks Konzept der *negativen Erfahrung* wird Negatives, dessen Einordnung nicht gelingt als möglicher Auslöser eines subjektiven Horizontwandels, der die Sicht auf Welt verändert, fassbar. Waldenfels *Konzept der Fremderfahrung* mit dem Prinzip der responsiven Struktur der Erfahrung lässt Bildungsprozesse als interaktives Geschehen, das auch die gegenständliche Umwelt einbezieht, begreifen. Dabei spielt die kreative Antwort als Reaktion auf die Erfahrung des Fremden eine wesentliche Rolle. Das Entstehen neuer Sätze und Diskursarten, die bisher Unge-sagtes artikulierbar machen, forciert laut Koller Bildung als Transformationsprozess im sprachlich-symbolischen Raum. Im Wiederholen der Sprechakte liegt ebenfalls das Potenzial für transformatorische Bildungsprozesse. Dabei spielt – mit Bezug zu Bourdieu und Butler – auch die Körpersprache eine Rolle. Das Denken von radikal Neuem und Innovativen lässt sich nach Koller mit Lyotards *Philosophie des Widerstreits* darstellen. In dem jeweils vorherrschenden Diskurs wird dem Subjekt innerhalb der diskursiven Ordnung ein Platz zugewiesen, der die Positionierung des Subjekts im Gefüge von Selbst und Welt sichtbar werden lässt. Im Widerstreit findet ein Konfliktpartner keinen Weg der Artikulation. Auf Grundlage subjektiver sprachlicher Strukturiertheit scheint es möglich, neue Diskursarten zu erfinden, damit Unrecht in Sätze formuliert und damit Sprachlosigkeit überwunden werden kann.

„Auf eine Formel gebracht lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge-

oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden.“ (Koller 2012, S. 97)

Unter Paralogie ist damit ein Erfinden neuer Sprachspiele und ein Verstoß gegen etablierte Sprachspiele zu verstehen, um neue Regeln einzuführen. Mit diesem Verstoß gegen sprachliche Normen kann neues Wissen legitimiert werden. Bildung erscheint dann nicht als anzustrebende oder erlernbare Fähigkeit des Subjekts, sondern als im Wirken der Sprache liegend mit ihrem inhärenten Potenzial durch Bedeutungen neuen Sinn und neue Ebenen ausdrückbar zu machen. Sprache als Vermittlerin und Mittlerin subjektiver Selbst- und Weltverhältnisse trägt die Option auf bildende Transformation in sich.

„Begrift man jedoch Bildung nicht als eine aktive Leistung des Subjekts, die von dessen Initiative ausgeht, sondern eher als einen Prozess, der sich im Medium der Sprache (oder anderer symbolisch-semiotischer Systeme) an und mit Subjekten vollzieht, scheint trotz Lyotards Reserve ein Bezug seiner Konzeption auf eine Theorie von Bildungsprozessen möglich.“ (Koller 2012, S. 95)

Bildung ist dann nach Koller keine aktiv erlernbare subjektive Fähigkeit, sondern ein an Sprache *und* andere Subjekte gebundener Prozess. Für Koller stehen daher nicht kognitive Strukturen, sondern die Möglichkeiten von und durch Artikulation im Mittelpunkt. *Bildung als Transformationsprozess im Sinne Kollers ist dann als Transformation von Sprachstrukturen im gesellschaftlichen Kontext mit Blick auf den subjektiven Habitus zu betrachten und als ein an Sprache, Reflexivitätssteigerung, Komplexitätssteigerung und Offenheit für Neues gebundener Vorgang erkennbar.* Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wird durch Anlässe/ Krisen/ krisenhafte Geschehnisse ausgelöst. Zudem tragen empirischen Untersuchungen – in bevorzugter Form die Biografieforschung – zur Analyse von Transformationsprozessen bei. Koller betrachtet dabei das Erzählen der Lebensgeschichte unter Verwendung narrativer Interviews und eventuell auftretende Fremdheitserfahrungen als Essenz für das Sichtbarmachen von Transformation (vgl. Koller 2012, S. 167). Mit der Biografieforschung soll daher über das interpretative Erschließen ein Sichtbarmachen der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gelingen. Über das Verfahren der Objektiven Hermeneutik soll durch die Transformation der Regelmäßigkeit der Fallstruktur Neues sichtbar werden. Transformationsprozesse lassen sich dabei als kreativ-künstlerisches Geschehen erkennen, da innere Vorstellungsbilder in realistische Vorgehensweisen übersetzt werden.

4. Transformation in der Medienbildung

Unter dem Begriff Medienbildung reüssieren verschiedene durch Medien getragene Aktivitäten Lehrender und Lernender (vgl. Tulodziecki 2011, S. 27). Wirtschaftspolitisch wird Medienbildung

als erlernbare Leistung für qualifizierte Arbeitskräfte wahrgenommen. Im innerfachlichen Diskurs kann Medienbildung einerseits – im kompetenzorientierten Blickwinkel – als medienpädagogische Praxis eines im Lehrplan verankerten Lerninhalts verstanden werden, andererseits – im prozessual-transformatorischen Blickwinkel – als dynamische Beziehung zwischen Individuum und Lerngegenstand (vgl. Jörissen 2014, S. 16f.).

Jörissen (2014) verdeutlicht Medienbildung in dieser zweiten Sichtweise (vgl. Jörissen 2014, S. 17). Dieser Fokus ermöglicht den Blick auf das Subjekt als einen aktiven Mediennutzer und auf Bildung als Prozess (vgl. Jörissen 2014, S. 18).

„Von *Medienbildung* zu sprechen bedeutet dann, der Strukturalität, Komplexität und Transformationsdynamik medialer Formen in diesen Prozessen einen systematischen Platz im bildungstheoretischen Denken einzuräumen. Über die traditionelle Betrachtung von Sprache hinausgehend, bedeutet dies mithin, Bildung als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Horizont von Medialität zu verstehen.“ (Jörissen 2014, S. 18)

Die von Jörissen angesprochene Aktivität des Individuums ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung und damit Teil der Sozialisation, die auch außerhalb des Systems Schule stattfindet und in andere soziale Felder übertragen wird. Selbst- und Weltbezüge sind damit in unserer heutigen Gesellschaft als medial vermittelt zu erkennen (vgl. Jörissen 2014, S. 17f.). Jörissen und Marotzki sehen Bildung als Transformationsprozess nach der strukturalen Medienbildung an die Artikulationsfähigkeit³⁷ als medialen Ausdruck gebunden (vgl. Jörissen 2014, S.18).

Bettinger (2018) beschreibt in seiner Theorie der *Praxeologischen Medienbildung* (2018) Hybridakteure, die in einer Mensch-Ding-Verbindung Habitustransformationen durchlaufen. Dabei wird Artefakten³⁸ ein Quasi-Habitus zugestanden, der im Rahmen von Bildungsprozessen transformiert werden kann (vgl. Bettinger 2018, S. 196).

Ziel dieses Kapitels ist es den Stellenwert des Transformationsbegriffs in der Medienbildung darzustellen. Die Frage, ob der Transformationsbegriff der allgemeinen Bildungstheorie Kollers einen Transformationsprozess hin zum Transformationsbegriff der Medienbildung durchlaufen hat, quasi transformiert wurde, soll dabei versucht werden zu beantworten.

Die Positionen von Jörissen/ Marotzki und Bettinger werden dazu einer genauen Charakterisierung unterzogen. Anfangs werden – damit hinsichtlich der Darstellung des Transformationsbe-

³⁷ Artikulation erweist sich als reflexives Tun, denn nach Ruge (2014) bedeutet Artikulation das Eigene und auf Äußerungen anderer mit einem vorangehenden Innehalten zu reagieren (vgl. Ruge 2014, S. 198f.).

³⁸ „Als sinnlich wahrnehmbare Gegenstände werden in Medien oft menschliche Produkte, d.h. Artefakte verwendet. Wenn Menschen ein Artefakt herstellen, dann wird der dabei verwendete Gegenstand zum Zeichen, also wieder zu einem Medium. Verständigung findet damit nicht nur mittels des Gegenstandes über den Inhalt, sondern auch über die physikalische Dimension von Medien statt. McLuhan (1992) hat dies als Botschaft des Mediums bezeichnet“ (Swertz 2008, S. 48). Bilder transportieren Inhalte anders als Tonaufnahmen oder Filme. Computertechnik ist ein medialer Gegenstand, ein Artefakt (vgl. Swertz 2007, S. 219).

griffs in der Medienbildung der Überblick bewahrt bleibt – die zwei vorgestellten Theorien – strukturelle Medienbildungstheorie nach Jörissen/ Marotzki und praxeologische Medienbildungstheorie nach Bettinger – durch gleichlautende Unterkapitel dargelegt: Es wird die jeweilige Theorie erläutert, Medienbegriff, Theoriebezüge und Dimensionen der Medienbildung werden betrachtet, um anschließend den jeweiligen Stellenwert der Transformation, der der jeweiligen Theorie innewohnt, zusammenführend zu durchleuchten. Das Fazit 1 Die Transformation des Transformationsbegriffs von der allgemeinen Bildungstheorie Kollers zur Medienbildung unter Berücksichtigung von Selbst – und Weltverhältnissen soll Antwort auf die erste Forschungsfrage geben: Welcher Transformation unterliegt der Transformationsbegriff unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie in den Bereich der Medienbildung überführt wird?

4.1 Transformation in der strukturalen Medienbildung nach Jörissen/ Marotzki

In diesem Kapitel wird versucht die Theorie der strukturalen Medienbildung von Jörissen/ Marotzki darzulegen. Dabei dienen Jörissen/ Marotzki (2009) *Medienbildung – Eine Einführung* und Jörissen (2014) *Medialität und Subjektivierung. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts* als Literaturgrundlage, die durch Aufsätze ergänzt wird. Aufbauend werden im ersten Unterkapitel Bezüge zu anderen (Bildungs-)Theorien – Humboldt, Klafki, Mittelstrass, Kokemohr und Bateson – dargelegt. Dabei wird von Marotzki beziehungsweise Jörissen/ Marotzki über Bezugnahme zu allgemeinen Bildungstheorien eine strukturelle Bildungstheorie entwickelt, die sich in weiterer Hinsicht als strukturelle Medienbildungstheorie entfaltet. Der Medienbegriff und die Dimensionen der Medienbildung werden anschließend betrachtet. Im letzten Unterkapitel wird der Stellenwert von Transformation in der strukturalen Medienbildung einer Untersuchung unterzogen.

4.1.1 Der Bildungsbegriff bei Jörissen/ Marotzki

Allgemein wird – wie Jörissen/ Marotzki (2009) verdeutlichen – unter dem Bildungsbegriff unterschiedlichstes verstanden: Einerseits wird Bildung als Ausbildung mit erworbenen Kompetenzen betrachtet, andererseits wird Bildung im Sinne der materialen Bildungstheorie als klassisch humanistische gymnasiale Bildung, die als „eine Art soziale Erkennungsmarke“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 9, S. 11) dient, definiert. Jörissen/ Marotzki halten fest, dass die Gegenwart der Zweiten Moderne beziehungsweise der Postmoderne dieses Kategorisieren nicht mehr zulässt: Historische Krisenerfahrungen zeigen auf, dass humanistische Erziehung nicht unbedingt humanistisch agierende Menschen hervorbringt (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 11). Damit ist ein Überdenken von Bildungsvorstellungen essenziell.

Koller (2016) verweist in *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse* gleich zu Beginn auf Marotzkis 25-jähriges Bemühen einer Neufassung des Bildungsbegriffs im Modell der strukturalen Bildungstheorie (vgl. Koller 2016, S. 149). Ausgehend von Marotzkis vorangegangenen Arbeiten bezüglich strukturaler Bildungstheorie lehnen sich Jörissen/ Marotzki (2009) ebenfalls an Humboldts Bildungsideal an und betonen, dass Bildung in diesem Sinne immer als Bildung in Bezug auf den Menschen gesehen wird und nicht auf einen Funktionalismus. Zudem beziehen sich Jörissen/ Marotzki auf das subjektive Kräfteentfalten, welches durch die Korrelation³⁹ von Ich und Welt ermöglicht wird. Als ebenbürtig sind Rationalität, Fantasie und Ästhetik zu verstehen, deren ausgewogener Einsatz eine vielseitige Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt ermöglicht und dafür einer Flexibilität des Selbst- und Weltbezugs als Bildungsziel bedarf (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12). Jörissen/ Marotzki betonen den Stellenwert der Sprachen als Kommunikationsmedien und Ausdruck von Kultur, um Flexibilität des Selbst- und Weltbezugs zu gewinnen, wenn durch Übersetzungsproblematiken eine Relativierung der eigenen Weltsicht erfolgt. Die Erkenntnis, dass eine andere Weltsicht sich nicht 1:1 übersetzen lässt, sich nicht auf die eigene Weltsicht reduzieren lässt, dass die eigene Weltsicht damit eine unter vielen ist, ermöglicht das Zulassen anderer Perspektiven. Es findet eine Relativierung statt (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12f.). In einem weiteren Schritt zeigt sich die Möglichkeit der Veränderung eigener Deutungsmuster⁴⁰ (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 13).

Damit lassen sich drei Annahmen hinsichtlich Bildungsprozesse, die Marotzki 1990 darlegt und Koller bündelt, zusammenfassen: Transformation ist ein grundlegender Änderungsprozess das Selbst- und Weltverhältnis einer Person betreffend, Bildungsprozesse dienen der Aufarbeitung soziokultureller Problematiken und sind damit gesellschaftlich determiniert, Vorhandenes wird umstrukturiert und Neue Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses entsteht (vgl. Koller 2016, S. 149f.).

³⁹ Korrelation ist ein Beziehungsgefüge, indem die Teile *nichts gemeinsam* haben, aber dennoch nur *gemeinsam* vorkommen. Das Gemeinsame ist die Relation. „Haben zwei Faktoren oder zwei Momente nichts gemein, stehen sie irgendwie im Gegensatz oder bilden sogar einen kontradiktorischen Gegensatz und kommen dennoch empirisch zugleich und möglicherweise auch nur zugleich vor, dann bilden sie eine Korrelation“ (Meder 2014, S. 46). „Die Korrelation ist der Zusammenhang des Unvereinbaren, des Unverträglichen“ (Meder 2014, S. 48).

⁴⁰ „Unter **Deutungsmuster** werden in der Wissenssoziologie im individuellen Wissensvorrat abgelagerte Sinnschemata verstanden, die als Sinnzusammenhänge die Wahrnehmung vorprägen und somit die wahrgenommene Umwelt eines Individuums so reduzieren und strukturieren, dass Orientierung, Identität und Handeln möglich wird. (Vgl. dazu in der Soziologie auch ‚Muster‘ (‚Pattern‘) bzw. die *Pattern Variables* von Talcott Parsons.) Das Konzept der Deutungsmuster geht zurück auf Alfred Schütz. Nach Schütz setzt sich der alltägliche Wissensvorrat (die persönliche Lebenswelt) aus Typisierungen von Erfahrungen und bewährten Problemlösungen zusammen. Diese Schemata werden in der Erfahrung aktualisiert, indem ein Gegenstand als ein Exemplar einer Typenklasse erfasst und gleichzeitig seine besonderen Merkmale gegenüber dem allgemeinen Typus bestimmt werden. Miteinander verbundene Deutungsmuster bilden Sinnzusammenhänge und Typen, die die Wahrnehmung strukturieren und dabei diejenigen Deutungsmöglichkeiten unterdrücken, die für die aktuelle Situation des Individuums nicht relevant sind“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Deutungsmuster>). Die Veränderung von Deutungsmuster könnte im Sinne von Jörissen/ Marotzki als Transformationsprozess gedacht werden.

4.1.2 Theorie der strukturalen Medienbildung

Jörissen/ Marotzki verweisen auf Eigenschaften der Moderne, die sich durch soziologische, ökonomische, politische und kulturelle Diskontinuitäten bestimmen lässt. Das Ansteigen von Unbestimmtheiten lässt Orientierungsmuster schwinden und Krisenerfahrungen entstehen. Bildung soll daher statt Verfügungswissen Orientierungswissen evozieren, das in Form von Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenz, Flexibilisierung, Tentativität und Alterität erscheint, um diesem Mehr an Eigenverantwortung durch die gesellschaftlichen Unsicherheiten gewachsen zu sein (vgl. Marotzki / Jörissen 2008, S. 56). Orientierungswissen ist gesellschaftlich-diskursiv gebunden, ermöglicht Artikulation und Partizipation und in weiterer Hinsicht Reflexivität; es ermöglicht Bildungsprozesse, die auch durch äußere Reize entfaltet werden (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 38). In Bezug auf Kant bedarf es nach Jörissen/ Marotzki der Bearbeitung der Fragen nach dem Wissensbezug (Was kann ich Wissen?), dem Handlungsbezug (Was soll ich tun?), dem Grenzbezug (Was darf ich hoffen?) und dem Biographiebezug (Was ist der Mensch?), die Jörissen/ Marotzki auch auf die aktuelle Medienbildungsrelevanz hin diskutieren (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 31–37). Im Kapitel 4.1.7 wird auf diese Problematik vertiefend eingegangen.

Jörissen/ Marotzki weiten die strukturaler Bildungstheorie auf eine strukturaler Medienbildungstheorie aus, da Medien „*einerseits* ein lebensweltliches Phänomen“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 30) darstellen und „*andererseits* [...] Platz in den Lebenswelten der Menschen erobert haben, [wo sie; S.O.] neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse [...] bieten“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 30).

Jörissen/ Marotzki erkennen Bildungsprozesse, die zur notwendigen Flexibilität verhelfen, um die aktuellen gesellschaftlichen Transformationen zu bewältigen, als erstrebenswert. In ihrer strukturalen Bildungstheorie sind Selbst- und Weltverhältnisse medial vermittelt (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 15). Jörissen (2014) verweist hinsichtlich der Problematik der Selbstverhältnisse auf den Faktor der Körperlichkeit, der Grundbedingung für die Entfaltung von Selbstverhältnissen darstellt. Körperlichkeit zeigt sich als Körper-Sein und Körper-Haben; im Selbst- und Fremdbezug erfährt sich der Mensch in der Zeit.

„Der Mensch ist sich auf basale Weise selbst fremd. Er erfährt sich ursprünglich nur im Fremdbezug über andere; im Selbstbezug nur als bereits Vergangenes: als Differenz von Gegenwart und Vergangenheit; in seiner Körperlichkeit als Differenz von Körper-sein und Körper-haben. Insofern der Weg zu sich unweigerlich über andere verläuft, wird ‚Ver-Anderung‘ (sic!) aus Sicht der Historischen Anthropologie zu einem wesentlichen Movens für Identitätsgenese.“ (Jörissen 2014, S. 46f.)

Medialisierte Aspekte der Identität und biografische Artikulation sind als dynamisch wandelbare Facetten der Selbstverhältnisse zu betrachten (vgl. Jörissen 2014, S. 9). Identität konstituiert sich

dabei wesentlich aus den Faktoren Historizität, mimetische Grundlagen, Körperbezug, Biographizität und Medialität (vgl. Jörissen 2014, S. 14).

Die strukturelle Medienbildungstheorie hat, um gesellschaftliche Erscheinungen fassen zu können, sowohl theoretische als auch empirische Bezüge. „Spätestens seit Marotzkis (1990) Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie kann ein Brückenschlag zwischen qualitativer Bildungsforschung und Bildungstheorie ausgemacht werden“ (Bettinger 2018, S. 156). Eine wesentliche Rolle spielt dabei – wie bei Koller und im Anschluß auch bei Bettinger – die Biografieforschung.

4.1.3 Bezüge zu anderen Bildungstheorien

Über Humboldt (1820, 1827–1829) verweisen Jörissen/ Marotzki auf die Bedeutung von Individualität und Flexibilität, die durch eine Förderung der Rationalität, Fantasie und Ästhetik und durch die Wechselwirkung von Subjekt und Welt zur Entfaltung kommen können (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12; vgl. Jörissen 2014, S. 133).

„[...]nur wenn man erfährt, dass andere Kulturen die Welt anders sehen – und dabei zugleich bemerkt, dass sich diese andere Weltsicht nicht hundertprozentig übersetzen lässt, dass sie sich nicht auf unsere Weltsicht *reduzieren* lässt, dass sie völlig eigenständige Sinnzusammenhänge herstellen – nur dann wird die Erfahrung möglich, dass die eigene Weltsicht nicht die einzige, sondern eine *unter anderen* ist, und dass andere Weltsichten möglicherweise gleichwertige Alternativen darstellen – Sichtweisen, die man *auch* beziehen kann. Die eigene Weltsicht wird durch solche Einsichten *flexibel*.“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12f.)

Die Bedeutung von Sprachen und die Sichtweise auf diesen Aspekt übernehmen Jörissen/ Marotzki von Humboldt: Sprachen sind für Humboldt einerseits ein Kommunikationsmedium, andererseits auch ein Medium der Kultur. In ihrer Dualität lässt sich Sprache nur bedingt übersetzen: „kulturelle Sinnhorizonte und Weltsichten sind nur bedingt übertragbar“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12).

Mit Klafki (1985) verdeutlichen Jörissen/ Marotzki drei Fähigkeiten in der die Bestimmtheit von Bildung liegt, nämlich Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Aufbauend auf diesen strukturellen Merkmalen hebt Klafki hervor – und Jörissen/ Marotzki übernehmen dies – was für das Ziel der Allgemeinbildung essenziell erscheint: gesellschaftliche Chancengleichheit, Vielseitigkeit der menschlichen Entwicklung und Flexibilisierung des Selbst- und Weltbezuges (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 14).

Bildungsprozesse verlaufen demnach über eine Flexibilisierung, genauer Dezentrierung des Welt- und Selbstbezugs, wo neue Sichtweisen neben der habitualisierten zugelassen werden und dadurch eine Distanzierung zur persönlichen Haltung evozieren, hin zu einer Veränderung von Deutungsmustern (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 13). Gegenwärtige mediale und technische

Veränderungen verlangen nach einem flexiblen Umgang, um dem rapiden Wandel gewachsen zu sein. Die gesellschaftliche Transformation der Informationsgesellschaft ist medial getragen; Bildungsprozesse hinsichtlich Selbst- und Weltbezüge sind medial vermittelt; Gesellschaft und Kultur als historisch entstandene und als kulturelle Formen immer wieder herzustellen werden medial an Subjekte „als in komplexen gesellschaftlichen und kulturellen Umwelten Gewordene“ (Jörissen 2014, S. 18) oder *Werdende* vermittelt (vgl. Jörissen 2014, S. 18). Bildungstheoretische Ansätze sind daher immer im historischen Rahmen zu betrachten. Humboldts Blick auf Sprache als sprachlich organisierte Selbst- und Weltreferenz lässt sich aus heutiger Sicht als grundlegendes bildungstheoretisches Reflexionsformat internalisieren und anpassen (vgl. Jörissen 2014, S. 134).

Marotzki baut auf den grundlegenden Ansätzen Kokemohrs auf (vgl. Kokemohr 2007, S. 20; vgl. Koller 2011, S. 109, S. 119). Seit den 1980-er Jahren beschäftigte sich Kokemohr (1989) mit Bildung als Transformationsprozess und ihren kritischen Anschluss an Gesellschaftstheorien und empirischer Forschung (vgl. Koller 2011, S. 109). Ausgehend von Kokemohr definiert Marotzki Bildungsprozesse als höherstufige Lernprozesse, denen eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen innewohnt. Dabei gehen diese Bildungsprozesse auf gesellschaftliche Problemlagen zurück, die es zu bewältigen gilt. Transformationsprozesse lassen sowohl eine Umstrukturierung vorhandener Muster als auch die Entstehung neuer Muster zu (vgl. Koller 2016, S. 149f.). Koller bemerkt dabei kritisch an, dass sowohl Kokemohr als auch Marotzki transformatorische Bildungsprozesse deskriptiv betrachten und keine explizit normative Stellung beziehen, wodurch *jede* Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen als Bildungsprozess zu betrachten sei (vgl. Koller 2016, S. 150f.). Die Stellungnahme Kokemohrs, dass der Bildungsbegriff normative Momente enthält und von einem Bildungsprozess dann zu sprechen ist, „wenn es einen Schritt über die Schwelle gibt, der über das (bisherige; Anm. HCK) Welt-Selbstverhalten (...) hinausführt“ (Kokemohr 2014, 43f.; zit. n. Koller 2016, S. 153) beinhaltet für Koller implizite Anzeichen, dass Bildung als positive Veränderung hinsichtlich der Muster von Selbst- und Weltverhältnissen zu betrachten ist, zumal Kokemohr mit Waldenfels' Konzept der Fremdheitserfahrung auf ethische Parameter verweist (vgl. Koller 2016, S. 153f.). Marotzkis Ansicht von Bildung als *angemessene* Art der Problembearbeitung lässt nur das Kriterium der Angemessenheit erkennen, das *Wie* der Angemessenheit wird nicht beantwortet. Auch der Verweis Marotzkis, dass bei Bildung als Transformation ein Reflexivitätszuwachs hinsichtlich Selbst- und Weltverhältnisse verbunden ist, verändert den impliziten Charakter der Stellungnahme nicht (vgl. Koller 2016, S. 154–156).

4.1.4 Lernen – Bildung

Mit dem Lernmodell von Bateson⁴¹ (1964) wollen Jörissen/ Marotzki aufzeigen, dass Bildung im Gegensatz zu Lernen einen reflexiven Bezug zu den eigenen Lernvoraussetzungen aufweist (vgl. Koller 2016, S. 155f.). Mit dem Unterschied zwischen Lern- und Bildungsprozessen kann die Flexibilitätssteigerung verdeutlicht werden. Das Vier-Stufen-Modell von Lernen hin zur Bildung ist bestimmt durch einen Verlauf vom Bestimmten (Erlernen, Gewussten) zum Unbestimmten (flexibler Umgang mit Erlernen) (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 22). Bateson definiert vier Lernebenen, die als Teilmenge in den jeweils höheren und komplexeren Ebenen aufgehen (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 22).

Jörissen/ Marotzki reformulieren das vierstufige Modell: Lernen I als einfachste Ebene versteht sich als Reiz-Reaktionsmechanismus, Stufe II sieht Lernen als eine an Kontexte (soziale Situationen) und Rahmungen (kognitive Schemata) gebundene Reaktion. Bildung I passiert durch Flexibilisierungen der Rahmungen, wobei eine subjektive Umorientierung durch krisenhafte Bedingungen erfolgen soll. Beispielhaft sei an Krisen von Scheidungskindern, deren Rahmung sich verändert, gedacht. Dieser Prozess ist als träge zu verstehen, da hier Habits abgelegt werden sollen. Das Initiieren von Bildungsprozessen I ist dabei schwer möglich (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 22–24). Bildung II ergibt sich durch die Potenziale der Selbstbeobachtung und der Flexibilisierung. Flexibilisierung ist für den wechselnden Blick auf Selbst- und Weltreferenz wesentlich, da hierin die Bewusstheit des Ausblendens anderer Aspekte liegt. Die in Bildung I entstehenden und als auszuschließen erkannten Perspektiven führen zu einer Dezentrierung des Weltbilds. Das Weltbild wird erschüttert. In der Krise wird das Subjekt auf sich selbst zurückgeworfen. Es kommt zur Steigerung des Selbstbezugs (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 25). Jörissen/ Marotzki nennen diese Problematiken neben Krise auch Kontingenz⁴² (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 16). „Durch Prozesse auf der Ebene von Bildung II wird Freiheit von den Gewohnheiten erreicht“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 26).

Bildungsprozesse als komplexere und höhere Formen von Lernen generieren damit neue Formen von Subjektivität und Weltbezügen, die als historisch und kulturell veränderlich zu betrachten sind (vgl. Jörissen 2014, S. 85). Der qualitative Sprung vom Lernen zur Bildung zeichnet sich

⁴¹ Bateson, Philosoph und Kybernetiker, ist bei der Ausarbeitung seines Lernmodells von Russel geprägt. Swertz zeigt auf, dass der Vorgang der Anpassung von Russels Typenlehre für eine Lerntheorie problematisch ist und sich zudem die Umwandlung des Stufenmodells unter Marotzki zu einem Modell von Lernen *und* Bildung als sehr schwierig erweist. Weitergedacht gesteht Marotzki damit laut Swertz Tümmelern Bildungspotentiale zu (vgl. Swertz 2010, S. 21f.).

⁴² Mit Luhmann verdeutlicht, wird Kontingenz als das sichtbar, was es ist: „Denn wer etwa weiß, dass man mit Luhmann gesprochen, ‘nicht sieht, dass man nicht sieht, was man nicht sieht‘ (Luhmann 2002:159), gewinnt die Option dazu, mit Unbestimmtheiten umzugehen, und damit eine wertvolle Handlungsressource (in diesem Fall: darauf vorbereitet zu sein, auf Kontingenzen nicht vorbereitet sein zu können)“ (Jörissen 2014, S. 54).

durch ein Mehr an Flexibilität und eine dadurch gewonnene Freiheit für das Subjekt aus (vgl. Marotzki 1990, S. 53).

4.1.5 Wissen – Bildung

Gegenwärtige Entwicklungen der Zweiten Moderne lassen eine Wissensgesellschaft⁴³ prosperieren, die auf Grund der medialen Informationsflut ein hohes Maß an Orientierung verlangt, um handlungsfähig zu bleiben. Die Verantwortung im Umgang obliegt der einzelnen Person (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 55f.). Dabei gilt nach Jörissen/ Marotzki die Erkenntnis, dass es keine wissenschaftlich fundierte Definition einer Wissensgesellschaft gibt, wobei der transportierte Kerngedanke im öffentlichen Diskurs über die Wissensgesellschaft aktuelle Phänomene skizziert: Technik und Wissenschaft nehmen Raum in allen Lebenswelten ein. Formen des Wissens, Wissenserwerb und Wissensvermittlung sind von Wissenschaft und Technik indoktriniert. Neben Arbeit, Kapital und Natur zählt Wissen als Produktionsfaktor (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 26f.).

„Die Erzeugung und Verteilung von Wissen werden künftig eine vorrangige Bedeutung in der Wertschöpfung und im gesellschaftlichen Bewusstsein einnehmen. Die Zukunft gehört der Wissensverarbeitung, den hochqualifizierten Tätigkeiten.“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 260; zit. n. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 27)

Erwerbsarbeit ist damit an ein hohes Qualifikationsniveau gebunden, was Individuen durch lebenslanges Lernen zu erhalten und erweitern trachten. Die Wissensgesellschaft kann somit als *Lerngesellschaft* betrachtet werden (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 28).

Die Frage in welcher Beziehung Bildung zu Wissen steht, beantworten Jörissen/ Marotzki mit Mittelstrass (1982, 1989, 2001). Mittelstrass verdeutlicht, dass das Verfügungswissen als Faktenwissen in heutigen Gesellschaften stark ausgeprägt ist, demgegenüber das Orientierungswissen als moralische Instanz respektive Qualität von Bildung wenig präsent ist (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 55f.; vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 29). „Je reicher wir an Information und Wissen werden, desto ärmer scheinen wir an Orientierungskompetenz zu werden. Für diese Kompetenz stand einmal der Begriff der Bildung“ (Mittelstrass 2002, S. 154; zit. n. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 55; zit. n. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 29).

Die Qualität des Orientierungswissens – und damit von Bildung – ist an vier wesentliche Momente gebunden, an (1) die *Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenzen*, an (2) *Flexibilisierung*, an (3)

⁴³ Im Unterschied zur Informationsgesellschaft, die Datenverarbeitung, Datentransfer, Informationsverarbeitung und -produktion im Fokus hat und damit die gesellschaftliche und systemische Facette in den Mittelpunkt stellt, betont das Konzept der Wissensgesellschaft das Individuum mit seinen Potenzialen. Das Individuum generiert Wissen durch Transformation von Daten aus Informationen (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 28f.; vgl. Swertz 2011, S. 211).

Tentativität und an das (4) *Einlassen auf Anderes und Fremdes (Alterität)*, wie schon im Kapitel 4.1.2 erwähnt wurde und wie nun genauer dargelegt wird (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 56).

Unter (1) wird auf die Krisen der Zweiten Moderne verwiesen, die sich durch Umbrüche tradierter gesellschaftlicher Normen auszeichnet. Der Umgang mit diesen veränderten Bedingungen verlangt ein hohes Maß an Orientierung und Positionierung, um sozial und kulturell partizipieren zu können. Die *Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenz* ist „eine Kernkompetenz der Lebensbewältigung“ (Marotzki/ Jörissen 2008, S. 56).

Die Schnelligkeit des unter Punkt 1 angesprochenen Wandels und der damit verbundenen Notwendigkeit an Orientierung und Positionierung verlangt eine (2) Überprüfung subjektiver Positionierungen und ein Zurechtrücken an aktuelle Gegebenheiten. *Flexibilisierung* ist „ein weiteres wesentliches Moment moderner Bildung“ (Marotzki/ Jörissen 2008, S. 56).

„Aktiviert man die Perspektive, Bildungsprozesse als Transformation des Selbstbezuges zu sehen, dann bedeutet das, daß das Subjekt in die Lage versetzt wird, den augenblicklichen Modus der Weltaufordnung als einen unter möglichen anderen zu sehen. Das ist nur möglich, wenn das Subjekt über die Prämissen der eigenen Weltaufordnung und mögliche andere verfügt, wenn es in diesem Sinne die Flexibilität gesteigert hat.“ (Marotzki 1990, S. 48)

Mit (3) *Tentativität* beschreiben Marotzki/ Jörissen die Fähigkeit sich auf Unbestimmtheiten einzulassen und mit Offenheit, Kreativität und Experiment spielerisch neue Erfahrungsräume zu erschließen.

Eine globalisierte, multi- und transkulturelle Gesellschaft verlangt einen (4) gekonnten Umgang mit Anderem und Fremden, was auch unter dem Begriff *Alterität* reüssiert (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 56).

Zusammengefasst zeigt sich, dass Jörissen/ Marotzki Bildung an die Qualität von Orientierungswissen binden. Die Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenz, Flexibilisierung, Tentativität und das Einlassen auf Anderes und Fremdes (*Alterität*) gelten als wesentliche Qualitätsmerkmale von Orientierungswissen in gegenwärtigen von Umbrüchen geprägten Gesellschaften. Im Faktenwissen liegt der Teil von Bestimmtheit, die wesentlich zum subjektiven Sicherheitsgefühl bei unübersichtlichen Gesellschaftsstrukturen beiträgt. Um Orientierungswissen aufzubauen und damit nicht einfachen Orientierungsschemata anheimzufallen, ist das Erhalten von Unbestimmtheiten als „mehrere Orte in unserem Denken“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 21) notwendig, welche eine kreative, innovative und experimentierende Verarbeitung von Wahrnehmung und Erkenntnis zulassen. Subjektivität ist in diesen Orten, die als „Leerstellen [...] Grenzen unserer Selbst- und Weltdeutungsschemata“ (Jörissen / Marotzki 2009, S. 21) darstellen,

beheimatet. Bildung bedarf damit sowohl der Bestimmtheit des Faktenwissens als auch dem Spiel der Unbestimmtheit im Orientierungswissen.

4.1.6 Medienbegriff

Wie dargestellt verweisen Jörissen/ Marotzki auf gesellschaftliche Umbrüche und ihre Bedeutung für Selbst- und Weltverhältnisse. Medien spielen dabei eine bedeutende Rolle hinsichtlich einer gesellschaftlichen Transformation.

„Mediale Architekturen [...] vermögen grundlegend die kulturellen Praxen, in denen Individuen sich selbst, andere, ihre sozialen Umwelten und die Materialität ihrer Welt erfahren, zu verändern. Diese Transformationsgeschichte ist an neuen Medien der Moderne, und besonders evident am jüngsten medialen Umbruch in Form globaler interaktiver Vernetzung, eindrucksvoll ablesbar.“ (Jörissen 2014, 12f.)

Eine analytisch-systematische Darlegung eines Medienbegriffs von Jörissen/ Marotzki hinsichtlich der strukturalen Medienbildung liegt augenscheinlich nicht vor. Jörissen/ Marotzki analysieren Medien konsequent aus der Perspektive ihrer jeweiligen bildungsrelevanten Gehalte und Horizonte. Sie betrachten Medien einerseits als lebensweltliches Phänomen, das Potenzial aber auch Probleme in sich birgt. Dabei spielt das Moment der Tentativität eine große Rolle. Die Vielfältigkeit der möglichen Mediennutzung verlangt die Bereitschaft der Erkundung des Fremden. Berührungängste, kulturelle oder Bildungs-Hürden stellen sich als Partizipationshürden dar. Andererseits bieten Medien „neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse“ (Marotzki/ Jörissen 2008, S. 57; Jörissen/ Marotzki 2009, S. 30).

„Medienbildung muss auf die Medialität von Medien, d.h. auf die diesen zugrundeliegenden Strukturen abzielen; sie darf nicht naiv Medien als gegenständlich begegnende und insofern einfache ‚Objekte‘ pädagogischen (sic!) Handelns behandeln.“ (Jörissen 2014, S. 10)

Medien bieten Raum für Artikulation und Partizipation und für den Aufbau von Orientierungswissen (vgl. Jörissen 2014, S. 87). Jörissen verweist mit McLuhan auf die „(von Medium zu Medium unterschiedliche) immanente Strukturiertheit“ (Jörissen 2014, S. 87). Medien greifen strukturierend in gesellschaftliche Bedingtheiten ein; sie sind mit den Subjekten verwoben. Dieser Aspekt trägt zum Namen der Medienbildungstheorie als eine strukturale Theorie bei.

„Die konstitutiven Aspekte von ‚Medien‘ [...] erschließen sich nicht auf der Oberfläche ihres Erscheinens, sondern in ihrer immanenten Strukturiertheit, die sich mit dichotomisierenden Konzepten wie ‚Inhalt (Subjekt) vs. Form (Medium)‘, ‚Rezeption (Subjekt) vs. Vermittlung (Medium)‘, Nutzer (Subjekt) vs. Angebot (Medium)‘ gerade im Kontext der Neuen Medien nicht mehr theoretisch adäquat begreifen lassen.“ (Jörissen 2014, S. 86)

Jörissen/ Marotzki analysieren die Strukturiertheit von Medien – mit Hauptaugenmerk auf Film, Bild, Foto, Internet und Avatartechnologie –, betrachten deren spezifischen Artikulationsformen und deren Potenzial an reflexiver Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen. Sie erkennen das Internet als Partizipationsraum und den Film als Reflexionsmedium (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 61, S. 63). Laut Bettinger liegt der Fokus damit auf den Formelementen (Strukturen) der Medien und der darin liegenden Reflexionsmöglichkeit (vgl. Bettinger 2018, S. 84f.).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die Relevanz medialer Ausdrucksformen für Bildungsprozesse demnach in der Art und Weise ihrer Artikulation liegt. Das *Wie* und damit die Ästhetik der medial dargestellten Inhalte erscheint für Jörissen/ Marotzki relevanter zu sein als die Inhalte an sich. Mit der Analyse von Medien wollen Jörissen/ Marotzki immanente Anlässe für Bildungsprozesse fassbar machen. Neue Medien gelten als Lernräume und damit als Orte sozialer Aushandlungsprozesse mit hohem Bildungspotenzial. Das Ermöglichen von Momenten der Distanzierung vom eigenen Erleben und die Art und Weise der medialen Darstellung tragen zum Bildungspotential neuer Medien bei. Jörissen/ Marotzki setzen sich mit der Strukturiertheit von Medien und der Verwobenheit dieser mit dem Subjekt auseinander. Ihre Strukturanalysen befassen sich im Besonderen mit den Medien Film, Bild, Internet, Foto und Avatar Technologie. Als Kritikpunkt lässt sich mit Swertz darlegen, dass neben einer Reflexion gesellschaftlicher Rahmungen und Medieninhalte auch eine Reflexion von Technik und Technologie notwendig erscheint, da diese bestimmend für die Selbstverhältnisse sind. Technik und Technologie werden im Rahmen der strukturalen Medienbildung nicht diskutiert (vgl. Swertz 2020, S. 94f.).

4.1.7 Dimensionen der Medienbildung

Wie schon verdeutlicht verlangt nach Jörissen/ Marotzki die Zweite Moderne und die Ubiquität von Medien nach einer Medienbildung, die größere gesellschaftliche Zusammenhänge mitdenkt, denn Bildung berührt Selbst- und Weltverhältnisse und damit auch gesellschaftliche Dimensionen. Medienbildung betrachtet nach Jörissen/ Marotzki Bildungsprozesse und -potenziale im Horizont von Medialität, was bedeutet, dass das zugrundeliegende Potential eines Mediums untersucht und zudem abgrenzendes und gemeinsames zwischen Medien durchleuchtet wird.

Die strukturale Bildungstheorie von Marotzki (1990) bildet – zur nochmaligen Verdeutlichung – den Hintergrund der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen/ Marotzki. Subjektive Welt- und Selbstverhältnisse sind an sozial tradierte Muster gebunden, die Individuen Stabilität verleihen. Eine schon dargelegte Eigenschaft der Zweiten Moderne ist mit dem Wegbrechen sozialer Orientierungsmuster ersichtlich, was unter dem Begriff der Kontingenz reüssiert. Dadurch entstehende Krisen können Bildungs- respektive Transformationsprozesse auslösen (vgl. Jöris-

sen/ Marotzki 2009, S. 16). „Bildungsprozesse sind Prozesse der gesellschaftlichen Problemwahrnehmung und Problemlösungsversuche“ (Marotzki 1990, S. 53; zit. n. Bettinger 2018, S. 11). Bildung ist nach Jörissen/ Marotzki durch die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen als zweifaches Relationsgefüge im Modus der Reflexion bestimmt. Mit Kant (1724–1804) verweisen Jörissen/ Marotzki auf vier reflexive lebensweltliche Orientierungsoptionen, die mediale Bildungspotenziale fassbar machen können: „*Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?*“ (Kant 1800, S. 448; zit. n. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 57; zit. n. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 31).

Mit dem Wissensbezug, der in der ersten Frage fokussiert wird, lässt sich für eine Medienbildung verdeutlichen, dass „Informations- und Wissensmanagement sowie ein kritisches Sichverhalten zu den Informationsquellen als Metakompetenz überlebensnotwendig [...] werden“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 31). Verfügungswissen, das sich in prozedurales Wissen (als eigenes Gestalten und Handeln) und Faktenwissen (als Grundwissen) gliedert, muss einer kritischen Reflexion unterzogen werden, um als medienbildungsrelevant zu gelten. Dabei ist das Wissen ob der eigenen Offenlegung persönlicher Daten im Netzwerk der Neuen Medien von Bedeutung, denn als Produzent gestaltet der Akteur am Wissensnetz mit (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 31f.). Der „Grundsatz der informationellen Selbstbestimmung [kann; S.O.] als Kernbestandteil neuzeitlicher Bildung“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 32) verstanden werden.

Mit Frage zwei *Was soll ich tun?* wird der Handlungsbezug – Moral im Kant’schen Verständnis – abgehandelt. Verantwortungsvolles Handeln zeichnet sich durch eine Reflexion möglicher Handlungsoptionen aus und einem daraus resultierenden Handeln der gesellschaftlichen Angemessenheit (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 33).

Der Grenzbezug *Was darf ich hoffen?* als dritte Facette lebensweltlicher Orientierungsdimensionen thematisiert die Frage von letzten Gewissheiten. Die Beschäftigung mit Religion, Vernunft, Seele, Körper und Geist zeigt auf, dass „die Grenze, wo Leben beginnt, nicht wissenschaftlich bestimmbar ist“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 34). Die Reflexion hinsichtlich solcher Grenzen – philosophisches und ethisches Betrachten – nimmt auf Grund technologischer Entwicklungen besonders in Bereichen der Gentechnik und Nanotechnologie an Bedeutung zu, da Technologien ein Verändern der menschlichen Identität⁴⁴ durch das Eindringen in den Körper mittragen. Me-

⁴⁴ Der Mensch hat seine biologische zu Gunsten einer gesellschaftlichen Identität aufgegeben. Gesellschaftlich herrscht ein Ungleichgewicht zwischen Altruismus und Egoismus, wobei der Neoliberalismus die egoistischen Facetten des Menschseins anfeuert (vgl. Haeblerlin 1999, S. 62f.). „Das Ziel der Glücksmaximierung, das der Selbstinstrumentalisierung innewohnt, wirkt sich auf das Verhältnis zwischen Vernunft und Körper aus. Diese Beziehung wird nun im Zeichen des Utilitarismus als Zweck-Mittel-Relation geformt“ (Waldschmidt 2004, S. 165). Menschenverbesserung war in den Jahrhunderten zuvor Aufgabe von Kirche und Staat, die Bildung und Wohlfahrt etablierten und so zu einer Verbesserung des menschlichen Daseins im Sinne des Humanismus beitrugen. Die kontemporär vorangetriebene Forschung in den Bereichen Enhancement, Gentechnologie und Computertechnologie wird von einer honorigen Elite kontrolliert. Es erscheint fragwürdig, ob dieser Personenkreis selbstlos Kapital für Forschung investiert. Vielmehr

dien und ihre Bildungsdimension als Bestandteil des gesellschaftlichen Komplexitätszuwachs sind daher mitzudenken (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 35).

Kants letzte Frage *Was ist der Mensch?* lässt sich laut Jörissen/ Marotzki nicht ohne den Blick auf die vorhergehenden beantworten, womit diese Frage einerseits das Menschsein an sich und die individuelle Identität einschließt. Mit dem Prozess der Biographisierung hierarchisiert das Subjekt relevante Lebensereignisse und vergibt damit Bedeutungsgehalte. Die daraus hervorgehenden Zusammenhänge verweisen auf Haltungen und Auffassungen, die auf subjektive Selbst- und Weltverhältnisse schließen lassen. Auf Grund des Erfordernisses von Individualisierung und der Zunahme von Kontingenz in der Zweiten Moderne und dem daraus resultierendem Zurückgeworfen-Sein bedarf es einer gesteigerten individuellen Reflexivität (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 36f.). „[...] alle elementaren Lebensentscheidungen [werden; S.O.] reflexiv an die Biografie rückgebunden [...] und durch soziale Kontexte und Gemeinschaften nur noch bedingt aufgefangen und getragen [...]“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 37).

Durch die in der Zweiten Moderne an das Individuum herangetragenen Erwartung einer erhöhten Reflexivität lässt sich von einer Reflexiven Moderne⁴⁵ sprechen (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 36f.).

„Die Individualisierungsthese bezieht sich im Wesentlichen auf die Theorie der Reflexiven Modernisierung und besagt, dass die gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer Informationsgesellschaft den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern neue Individualisierungs- und Orientierungsleistungen abverlange.“ (Marotzki, 1990, S. 19ff.; zit. n. Bettinger 2018, S. 13). „Dies habe zur Folge, dass ‚der einzelne immer stärker auf sich zurückgeworfen [wird]‘ (ebd. [Marotzki, 1990; S.O.], S. 29) und damit ‚Suchbewegungen und experimentelle Formen der Existenz [...] für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen ihres Lebens begrenzt zu sein [scheinen], sondern zur permanenten Vollzugsform ihres Daseins zu werden‘ (ebd. [Marotzki, 1990; S.O.]).“ (Bettinger 2018, S. 13)

Jörissen/ Marotzki erkennen drei Merkmale, die Bildung in der Wissensgesellschaft beschreiben: Reflexivität, Biographizität und Flexibilitätssteigerung. Letzteres sieht das Individuum nicht mehr

drängt sich die Gewissheit auf, dass reine Bereicherungsmechanismen und globale Ermächtigung die Motivation für die Menschenverbesserung nach deren Vorstellung sind. Humanistisches Denken und Handeln, das sich durch eine klare Positionierung hin zu Menschenwürde und Menschlichkeit ausweist, wird vermisst. Eine Ablöse durch eine Mensch-Maschine erscheint einer finanzstarken Elite zeitlich angebracht. Die Globalisierung ermöglicht eine noch nie dagewesene Vernetzung von Wissen, Geld und Macht (vgl. Lohmann 2014, S. 18–27). Den wirtschaftlichen Anforderungen (durch Neuro-Enhancement) zu entsprechen führt vielleicht zu Wohlstand, ob und wie auch die anderen Aspekte eines „guten Lebens“, wie Gesundheit, Glück oder Selbstbestimmung, durch Enhancement positiv beeinflusst werden können, ist kritisch zu hinterfragen.

⁴⁵ Die Zweite Moderne wird auch unter dem Namen Reflexive Moderne geführt (vgl. Bettinger 2018, S. 15–24). „Hier muss angemerkt werden, dass Reflexivität unterschiedlich verstanden werden kann: Zum einen bezieht sie sich als *strukturelle Reflexivität* auf das Nachdenken der Akteure über die Loslösung aus gesellschaftlichen Strukturen, zum andern tritt sie in Form von *Selbst-Reflexivität* als Reflexion von Handelnden über ihr eigenes Tun in Erscheinung. Die erstgenannte Bedeutung steht bei der Theorie reflexiver Modernisierung im Vordergrund“ (Lash 1996, S. 203 f.; zit. n. Bettinger 2018, S. 16).

nur mit einem bestimmten Selbst- und Weltverhältnis, sondern spricht ihm Teilidentitäten zu, die intern autonome Tendenzen aufweisen können. „Im Sinne Wilhelm Diltheys wird der moderne Mensch dadurch gleichsam zum Weltenwanderer“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 37)⁴⁶. Die Reflexion des Subjekts hinsichtlich seiner Biografie, die eben von Teilidentitäten geprägt ist, wird in und mittels Medien vollzogen (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S.37). Dabei zeigt sich auf Grund der fluiden und kontingenten Lebensführung die Problematik den Überblick über seine Biografie zu verlieren.

„Die modernen Menschen verlieren die biographischen Kontrollen, erleiden ihr Dasein als flüchtig und kontingent und sind immer weniger dazu in der Lage, ihre Lebensgeschichte in eine – wie auch immer geartete – kohärente Erzählung zu bringen.“ (Jörissen 2014, S. 62)

Mit der biografischen Narration wird der Versuch gestartet das Leben sich und anderen zu erklären und Geltung durch Gewichtung der Erzählpassagen zu erlangen (vgl. Jörissen 2014, S. 62f.). Damit „birgt die biographische Erzählung das Potenzial einer narrativen Ästhetik des Selbst. Diese würde experimentelle Erzählformen präferieren, die dem Leben des Einzelnen seine eigene, biographisch unverwechselbare Form verleihen“ (Jörissen 2014, S. 68). Biografische Arbeit ist Erinnerungsarbeit, Erinnerungsarbeit ist zugleich Trauerarbeit, Trauer ist Reaktion auf Verlust. „Vergangenheit stellt demzufolge einen Verlust dar, denn sie ist nicht mehr“ (Marotzki 2007, S. 181). Marotzki verdeutlicht, dass mit der Erinnerungsarbeit der Verlust bearbeitet und der Versuch einer Ausgewogenheit der subjektiven Selbst- und Weltbezogenheit gestartet wird. Um Zukunft nicht durch Vergangenes zu behindern, ist Akzeptanz notwendig. Eine Veränderung von Selbst- und Weltverhältnis, die eine neue Perspektive auf Gegenwart und Zukunft erlaubt, ist mit innerer Anstrengung, Mühe und Leid verbunden. Nichtveränderbares soll akzeptiert werden, wodurch „die Möglichkeit der Flexibilisierung narrativer Horizonte“ (Marotzki 2007, S. 196) Raum erhält. In der Artikulation und in der Akzeptanz des Nichtveränderbaren liegt über Aneignungsprozesse das Potenzial von Bildungsprozessen. „[...] spezifische Fremdheitsstile werden Teil der eigenen Identität und damit erhält Zukunft wieder eine Chance“ (Marotzki 2007, S. 196).

„Dadurch, daß sich hier Subjektivität negationsstark zur Geltung bringen kann, besteht auch die Möglichkeit der Transformation des aktuellen Modus der Weltaneignung. Diese Möglichkeit besteht deshalb, weil hier Welt zwar auf Distanz gebracht, diese jedoch über Negationen auch angeeignet werden kann. Aneignung, um ein paradoxes Bild zu verwenden, bedeutet, sich die auf Distanz gebrachte Welt negatorisch auf Nähe zu bringen, d. h. einige Aspekte bzw. Momente zu verwerfen, andere sich zu eigen zu machen. Nur im Modus der Aneignung können Selbst und Weltauslegungsmodi transformiert werden.

⁴⁶ Dilthey gilt als Begründer der Geisteswissenschaft mit dem Ziel, das Leben und die Geschichte zu verstehen. Er entwickelt die Methode der Hermeneutik: Die Natur erklären wir, den Menschen verstehen wir. In seiner Weltanschauungslehre will Dilthey zeigen, dass aller Ursprung in Geschichte, Kultur und den vielen kleinen Gewissheiten liegt. Daraus bildet sich der individuelle Geist und die Vernunft.

Subjektivität, die nach Sartre im Haben das Sein erstrebt, kann nur im Modus der Aneignung Bildung bewirken.“ (Marotzki 1990, S. 185)

Die Aufarbeitung in Form biografischer Arbeit kann sich in verschiedenen Medien vollziehen, etwa der Sprache, des Bildes, des Films, der Musik, des Tanzes oder der Malerei (vgl. Marotzki 2007, S. 182). Mit Hegel (*Phänomenologie des Geistes*, 1807) verweist Marotzki darauf, dass die „Spuren der Subjekt-Objekt-Dialektik [...] dort auch als kulturelle Artikulation interpretierbar [sind; S.O.]“ (Marotzki 2007, S. 182). Das Medium bestimmt den Sinn der Artikulationsweise (vgl. Marotzki 2007, S. 182).

Als Zwischenbilanz lässt sich verdeutlichen, dass Jörissen/ Marotzki mit der strukturellen Medienbildungstheorie an Bildungs- und Subjektivierungsprozesse anknüpfen, die sich in medial geprägten Lebenswelten und Interaktionen ereignen. Dabei erkennen sie die krisenhafte Grundstimmung der Zweiten Moderne als Begründung für Individualisierungstendenzen. Der Umgang mit wachsender Komplexität und Kontingenz durch den Zerfall traditioneller Organisationen und unsicherere Biografien führt zu Identitätsverlust. Bildungsprozesse gelten daher als selbstreflexive Lern- und Orientierungsprozesse, die von den Phänomenen der Tentativität, Alterität, Kontingenz und Flexibilisierung bestimmt sind. „Wir verstehen unter Medienbildung in diesem Sinne die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ (Jörissen/ Marotzki 2008, S. 109). Mit Kant zeigen Jörissen/ Marotzki vier Dimensionen der Medienbildung auf: Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biografiebezug. Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen hinterlässt durch den umfassenden Wandel der Lebensart/ des Seinszustandes biografische Spuren, die medial aufbereitet Transformation ersichtlich machen können.

Erworbene Haltungen hinsichtlich Selbst- und Weltbezug sind an die Gesellschaft rückgebunden und damit in einem reflexiven Verhältnis. Bildungsprozesse stellen sich dadurch als Teilhabeprozesse dar; Bildung ist damit gesellschaftlicher Teilhabe unterworfen (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 58; vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 38). Gesellschaftliche Partizipation wird durch Artikulation des Selbst *und* durch das Verständnis der Artikulation anderer verwirklicht.

Mit Schlette/ Jung (2005) *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven* rekurrieren Jörissen/ Marotzki auf drei Zonen (Abstufungen) der Reflexivität von Artikulation. Von der präreflexiven Zone mit ihren spontan-leiblichen Ausdrücken, über die reflexive/ narrative Zone mit Artikulation des Erlebten in Form verschiedener Symbolmedien, erweist sich die metareflexive/ argumentative Artikulation als diejenige, die Sprache beinhaltet. Alle drei Dimensionen sind Bestandteil menschlich-diskursiver Artikulation, die

ineinandergreifend passieren (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 38f.; vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 59).

Mit dem kulturanthropologisch gefassten Artikulationsbegriff von Schlette/ Jung kann Artikulation multimedial betrachtet werden (vgl. Marotzki 2007, S. 182).

„Der Diskurs wird als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar. Die Betonung multimedialer Artikulation des Menschen erlaubt es, gerade den in den Neuen (Kommunikations-)Medien vorfindlichen Kommunikationsweisen einen systematischen und nicht substituierbaren Stellenwert einzuräumen.“ (Marotzki/ Jörissen 2008, S. 60; Jörissen/ Marotzki 2009, S. 39; Jörissen 2014, S. 87)

Zudem verweist Jörissen auf die mediale Artikulation, die sich einerseits als „kreativer Selbstaussdruck in den Neuen Medien“ (Jörissen 2014, S. 24) zeigt und andererseits im Erleben (mit anderen) Bildungspotential evoziert.

„Medienbildung‘ zielt nicht nur auf explizite, argumentativ-sprachliche Reflexionsformate ab; vielmehr liegen die Potenziale, bzw. liegen reflexive Aspekte in medialen Artikulationen und die mit ihnen verbundenen Partizipationsoptionen selbst; auch erlebnisorientierte Medienkulturen bergen insofern Bildungspotenziale.“ (Jörissen 2014, S. 10)

Das Bildungspotenzial von Artikulation lässt sich zweifach bestimmen. Einerseits liegt in der Entäußerung von Erfahrungen durch die mögliche Distanzierung ein reflexives Bildungspotenzial, andererseits liegt in der Reaktion der anderen ein reflexives Bildungspotenzial. Über mediale Artikulation wird Orientierungswissen (Bildung) aufgebaut (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 60; vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 39). Der „Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften [verläuft; S.O.] wesentlich über mediale Artikulation [...]“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 39).

„Über die traditionelle Betrachtung von Sprache hinausgehend, bedeutet dies mithin, Bildung als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Horizont von Medialität zu verstehen. In und an medialen Artikulationen werden Strukturmuster manifest, sichtbar und auch reflexiv zugänglich.“ (Jörissen 2014, S. 18)

Medialität bedeutet in diesem Zusammenhang das Erschließen von Selbst und Welt in und mittels Medien.

Der Bildungswert hinsichtlich der strukturalen Aspekte von Medien – die Strukturiertheit medialer Räume und deren reflexiven Potenziale und die Strukturiertheit medialer Artikulationsformen – ist, wie erwähnt, im Fokus der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen/ Marotzki und wird dabei im Spannungsfeld zwischen Selbst und Welt verstanden (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 60). Das Medium an sich ist dabei nicht Gegenstand von Bildungsprozessen. Es bietet als medialer Raum Platz für reflexive Prozesse von Selbst- und Weltverhältnissen. In der Form- respektive Struktureigenschaft von Medien liegt ihre soziale und kulturelle Wirksamkeit. Medienbil-

dungsrelevant sind den Medien inhärente Bildungsgehalte und implizite Bildungschancen, die über eine Strukturanalyse respektive eines Beforschens sozial-medialer Räume aufgeschlossen werden sollen (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 60).

„Liegen die Bildungspotenziale von Medien vor allem in ihren Struktureigenschaften, so hebt die Beforschung medialer Felder aus der Perspektive der Strukturalen Medienbildung dementsprechend darauf ab, Bildungsgehalte und implizite Bildungschancen von Medien über eine strukturanalytische Thematisierung von Medienprodukten bzw. medialen Feldern zu erschließen.“ (Jörissen 2014, S. 19)

Der Mensch findet im Ausdruck seine Bestimmung. Im Ausdruck, in der Artikulation, liegt Bildungspotenzial. (Neue) Medien verändern Wahrnehmung, damit den Menschen und seine Artikulation. In und durch Medien wird eine strukturelle Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen eingeleitet (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 67). Medienbildung geht damit nach Jörissen auch nicht von einer Dichotomie Mediennutzer versus Medium aus (vgl. Jörissen 2014, S. 97).

Mit Jörissen/ Marotzki lässt sich die strukturelle Medienbildung als eine

„Theorie der Medienbildung dar [stellen; S.O.], die sich im Schnittfeld von Bildungstheorie und dem, was man vielleicht als eine historische Anthropologie der Medialität bezeichnen könnte, entfaltet. Sie ist konstitutionstheoretisch ausgerichtet: einerseits bezüglich der These der Konstitutivität von Medialität für Selbst- und Weltverhältnisse – und mithin auch für Bildungsprozesse (verstanden als Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen von Individuen) –; andererseits bezüglich der Annahme, dass Prozesse der Subjektivierung – verstanden als soziale Praxen, aus denen Subjektivität als historisch veränderliche kulturelle Form von Selbstverhältnissen hervorgeht – ihrerseits ein zentrales Moment von Bildungsprozessen darstellen (Marotzki 2001). Das Kompositum ‚Medien-Bildung‘ wird mithin perspektivisch als Zusammenhang von Bildung/ Subjektivierung einerseits und Medialität andererseits fokussiert.“ (Jörissen 2014, S. 12)

Zusammengefasst lässt sich über die strukturelle Medienbildungstheorie von Jörissen/ Marotzki sagen, dass Bildungsprozesse durch die subjektive Fähigkeit der reflexiven Distanzierung des In-der-Welt-Seins gekennzeichnet sind. Transformationsprozesse werden damit einerseits – dem reflexiven Moment geschuldet – durch veränderte Deutungshorizonte der Selbstinterpretation ausgelöst und andererseits – dem In-der-Welt-Sein geschuldet – durch gesellschaftliche Einflüsse vorangetrieben. Als wesentlicher Faktor lässt sich dabei ein krisenhafter Moment als Transformationsanlass erkennen, der individuell oder gesellschaftlich ausgelöst zu Tage tritt. Bedingt durch die Ubiquität digitaler und vernetzter Medien in der Gesellschaft werden Transformationsprozesse dabei im Kontext von Medialität betrachtet. Dabei werden strukturelle Aspekte von Medien untersucht, um deren Bildungspotenziale zu analysieren. Im Vordergrund der Analysen stehen die strukturalen Aspekte von Bild, Film, Internet, sowie Fotos und Avartartechnologie, deren innewohnenden Artikulationsmöglichkeiten und deren reflexives Potenzial.

Es lässt sich nach Jörissen/ Marotzki erkennen, dass mit dem Auftreten der Zweiten Moderne, neben gesellschaftlichen Bedingungen, gegenwärtige Medientechnologien die Notwendigkeit des Umgangs mit Kontingenz, Alterität, Tentativität und Flexibilisierung verlangen. Dieses Anforderungsprofil wird an das Individuum und die Gesellschaft als Bildungsauftrag herangetragen. Mit Kant teilen Jörissen/ Marotzki vier Bildungsdimensionen in Wissens-, Handlungs-, Transzendenz- und Biografiebezug ein. Als bedeutsam für eine Auseinandersetzung mit Medien erkennen Jörissen/ Marotzki die Sphäre der Artikulation, da durch die Öffentlichkeit der Artikulation in Medien eine breite Begegnung stattfindet. Artikulation lässt sich im medial-öffentlichen Kontext als innersubjektive Konfrontation und mögliche Distanzierung zur eigenen Artikulation und Befassung mit Artikulation anderer erkennen. Diese Auseinandersetzungen – auch im Sinne von Teilhabeprozesse – bergen reflexive Momente und dadurch Bildungspotenzial.

4.1.8 Der Stellenwert von Transformation in der strukturalen Medienbildung

Marotzki legt in seiner Arbeit *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (1990) mit der Theorie der Reflexiven Modernisierung dar, dass in der Zweiten Moderne ein gesellschaftlicher Wandel stattfindet, der dem Individuum ein hohes Maß an Individualisierungs- und Orientierungsleistungen abverlangt, da ein Verlust sozialer Tradierungen ein Leben mit höheren Unbestimmtheiten bedingt. Eine Reformulierung des Bildungsbegriffs ist auf Grund der Tatsache, dass Individuen mit neuartigen Problemlagen in der Gesellschaft konfrontiert sind – ausgelöst durch technologische Fortschritte, damit einhergehenden Spezialisierungen und einer Informationsvervielfachung – notwendig. Es findet nach Marotzki eine „Transformation gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungsprinzipien von einer Industrie- zu einer Informationsgesellschaft“ (Marotzki 1990, S. 19) statt. Eine Vielfalt von möglichen Lebensplanungen lässt das Suchen nach Bestimmung zu einer permanenten Daseinsform generieren. Im Suchen als ein anhaltender Prozess des Lebens lässt sich Lebensorientierung generell als Transformationsprozess erkennen, wenn dem Suchen ein krisenhafter Moment anhaftet. (vgl. Marotzki 1990, S. 17–29).

Mit Heitmeyer (1997) unterscheiden Jörissen/ Marotzki drei Krisentypen der Moderne: (1) Strukturkrisen, (2) Regulationskrisen und (3) Kohäsionskrisen. Unter (1) Strukturkrisen sind gesamtgesellschaftliche Krisenphänomene zu verstehen. Transformationsprozesse sind dabei als ein Strukturwandel der Gesellschaft erkennbar, wie beispielsweise als Übergang der Agrar- zur Industriegesellschaft. Unter dem Begriff der sogenannten Globalisierungsphänomene werden aktuell Strukturkrisen verdeutlicht. Der stattfindende Strukturwandel, der gesellschaftliche Transformationsprozess, dient dabei als Ordnungsrahmen für Lernprozesse, wobei Jörissen/ Marotzki verdeutlichen, dass anomische Tendenzen, also der „Zustand der Verunsicherung und des Bedeutungsverlusts kollektiver Orientierungen“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 17), das Vermitteln

der Sinnhaftigkeit von Lernen erschweren. Mit (2) Regulationskrisen wird die Pluralisierung gesellschaftlicher Werte und Normen zusammengefasst, wodurch der Eindruck von Kontingenz vermittelt wird. Unter (3) Kohäsionskrisen werden Fragen nach sozialer Anerkennung und Verbindlichkeiten – auch hinsichtlich Bildung – im korrodierenden Wertesystem mit daraus resultierenden Unsicherheiten gestellt (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 16f.). Da moderne Gesellschaften eindeutige Entgegnungen auf Grund ihrer Vielfältigkeit verunmöglichen, ist das Individuum mit dem Beantworten dieser Fragen auf sich selbst zurückgeworfen.

„Analog zur Pluralisierung von Werten und Normen zeigen sich die Sonnenseiten der Individualisierung in der Selbstgestaltung von Lebenswegen und -konzepten, während die Schattenseiten sich u. a. in Vereinzelung und Vereinsamung dokumentieren können.“ (Heitmeyer 1997, 636; zit. n. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 17)

Das Beantworten der Frage nach der Lebensgestaltung liegt in der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen, wobei für das Individuum die Welt in ihrer Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit als unabschätzbar und unbestimmt erscheint. „Unter bildungstheoretischer Perspektive kommt es darauf an, mit dieser Unbestimmtheit umgehen zu können“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 18). „Von Medienbildung zu sprechen bedeutet dann, der Strukturalität, Komplexität und Transformationsdynamik medialer Formen in diesen Prozessen einen systematischen Platz im bildungstheoretischen Denken einzuräumen“ (Jörissen 2014, S. 18).

Bildung lässt sich dann als Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seinen habitualisierten Strukturen und der Differenzarchitektur hinsichtlich der Optionen der Weltaufforderung verstehen. Vorhandene Entwürfe und Perspektiven von Selbst- und Weltbild werden durch neue, komplexere Aspekte und Gefüge ersetzt (vgl. Jörissen 2014, S. 86). Bildungsprozesse intendieren damit auf die Ausbildung von neuem Orientierungswissen, welches durch reflexive Momente eine subjektive Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bedingt. Damit findet durch ein Ablegen von Gewohnheiten durch krisenhafte Geschehnisse ein Wandel hinsichtlich der Art und Weise des In-der-Welt-Seins statt. Medien tragen reflexive Momente in sich und spielen im Transformationsprozess eine wesentliche Rolle. Medienbildung lässt sich als transformatorischer Prozess im Kontext von Medialität betrachten (vgl. Jörissen 2014, S. 97).

Die bedeutsame Rolle von Medien für subjektive Selbst- und Weltverhältnisse lässt erkennen, dass durch medienkulturelle Transformationen veränderte Bildungsoptionen und Subjektivierungsbedingungen im theoretischen Kontext sichtbar bzw. reflexiv zugänglich gemacht gehören, um entstehende Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen durch das Einschätzen von Bildungspotenzialen hintanzustellen (vgl. Jörissen 2014, S. 89). Dazu gehört laut Jörissen auch die

Erkenntnis, dass Bildung nicht mehr als rein subjektiver Transformationsprozess von Welt- und Selbstverhältnissen gedacht werden kann, sondern als ein an Artefakte gebundenen Prozess⁴⁷.

„Denn auch für nicht-digitale Artefakte liegt es aus akteurstheoretischer Perspektive nahe, ‚Bildung‘ nicht mehr auf das Modell der erkenntnisförmigen Transformation von Welt- und Selbstsichten isoliert gedachter Subjekte zu beschränken. Wenn es stimmt, dass jeder an Handlungs- und Artikulationszusammenhängen beteiligte Aktant ‚eine eigene Struktur, ein eigenes Programm und spezifische Möglichkeiten‘ (Belliger und Krieger 2006, S. 42) besitzt, so folgt daraus die Aufgabe, die strukturgenerative Seite der Welt, der sich Bildungssubjekte erst verdanken, ebenso als integralen Teil von Bildungsprozessen, und nicht als ihren objektiven Gegenpol, zu verstehen.“ (Jörissen 2015, S. 216)

Transformation ist dann als Prozess doppelt gebunden: einerseits an Artefakte und andererseits an das subjektive Vermögen mit Lebensentwürfen kreativ umzugehen (vgl. Jörissen 2015, S. 219).

4.2 Transformation in der praxeologischen Medienbildung nach Bettinger

In diesem Kapitel soll die Theorie der praxeologischen Medienbildung von Bettinger dargelegt werden. Die 2018 als Buch erschienene Dissertation aus 2017 *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen* dient im Buchformat als grundlegende Literatur.

Um der Darstellung Bettingers Theorie gerecht zu werden, werden zu Beginn sein Bildungsbegriff und seine Bezüge zu anderen (Medien-)Bildungstheorien – zum Habitus, zum medialen Habitus und zur Akteur-Netzwerk-Theorie, kurz ANT – dargelegt. Sein Medienbegriff und seine Dimensionen der Medienbildung werden anschließend betrachtet. Im letzten Unterkapitel wird der Stellenwert von Transformation in der praxeologischen Medienbildung einer Untersuchung unterzogen.

4.2.1 Der Bildungsbegriff bei Bettinger

Bettingers Blick auf Bildung ist geprägt vom Konzept der Habitustransformation, wo sich durch eine eventuelle Instabilität der Praxis habituelle Transformationsanlässe ergeben können (vgl. Bettinger 2018, S. 1). Bildung zeigt sich „als ein kontinuierliches Reflexionserfordernis angesichts einer kontingenten und wandelbaren Gesellschaft“ (Bettinger 2018, S. 9). Medien und ihre Allgegenwart erweisen sich als konstitutiv beim Denken einer Medienbildung. Dabei muss laut Bettinger Medienbildung als eine gesellschaftlich Verortete betrachtet werden (vgl. Bettinger 2018, S. 9f.). Medien werden durch ihre vernetzten sozialen, semiotischen und materiellen Facetten im Handeln wirkmächtig. In der Verknüpfung von subjektivem Habitus und medialen Quasi-

⁴⁷ Die Theorie der praxeologischen Medienbildung von Bettinger, die anschließend behandelt wird, verweist mit Latour und der Akteur-Netzwerk-Theorie ebenfalls auf diese Problematik, die im Kapitel 4.2.5 ausführlicher behandelt wird.

Habitus lässt sich – ausgelöst durch Medienbildungsprozesse – das Generieren von sozio-medialen Hybridakteuren erkennen (vgl. Bettinger 2018, S. 5). Gesellschaftliche Entwicklungen, die von Mediatisierung⁴⁸ und biografischen Unsicherheiten im Alltag geprägt sind, wirken auf transformatorische Bildungsprozesse ein (vgl. Bettinger 2018, S. 14, S. 20).

Dabei ist ersichtlich, dass für das Subjekt einerseits ein hohes Maß an Reflexivität als Orientierungspotenzial notwendig ist, die gesellschaftlichen Verhältnisse aber andererseits auch Potenzial bezüglich medialer Artikulation ermöglichen. Unsichere Verhältnisse werden damit zum Bildungsanlass (vgl. Bettinger 2018, S. 15). Mit diesem Ansatz schließt Bettinger an Marotzki an, der „die Theorie reflexiver Modernisierung und die These der Individualisierung und Kontingenzsteigerung bereits bildungstheoretische beleuchtet“ (Bettinger 2018, S. 10) hat. Zudem schließt er an Koller an, wenn dieser „Bildung bzw. deren theoretische Konzeption und Erforschung, [...] allgemein als Antwort auf neuartige (gesellschaftliche) Problemlagen versteht“ (Koller 2012a, S. 16; zit. n. Bettinger 2018, S. 26). Darüber hinaus betont Bettinger die tragende Rolle von Medien, die Berücksichtigung finden muss (vgl. Bettinger 2018, S. 26). Die Auseinandersetzung Bettingers bezieht sich grundlegend auf die Theorien transformatorischer Bildungsprozesse und mit praxeologischer Sichtweise auf Bildungsprozesse als Habitustransformation. Damit befasst sich die praxeologische Medienbildungstheorie neben den Blick auf Bildung als internen Prozess verstärkt mit überindividuellen Einflüssen, wenn Bettinger die Schnittstelle Gesellschaft/ Kultur und Individuum in den Blick nimmt (vgl. Bettinger 2018, S. 55). Menschliches Leben ist dabei konstitutiv mit Medien verbunden gedacht (vgl. Bettinger 2018, S. 9).

4.2.2 Theorie der praxeologischen Medienbildung

Bettinger erkennt Medien als Begleiter des Alltags, die sich durch Nutzer*Innen kreativ verwenden lassen und die bis hin zu den Praktiken des Hackings und Remixings vielfältig nutz- und gestaltbar sind. Medien prägen User*Innen und werden durch User*Innen manipuliert. Es liegt eine Wechselwirkung zwischen Mensch und Medium vor (vgl. Bettinger 2018, S. 1f.). Dies bedeutet, dass das Ausnutzen von Medien und die Einvernahme durch Medien neue Gewohnheiten, Werte, Erwartungen und Normen bedingt. Für Bettinger liegt es an den kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen durch den Mediatisierungsprozess, die eine Neubetrachtung von Bildung und ihrer theoretischen Implikationen als notwendig erscheinen lassen. Dazu zählt auch der Versuch, Bildungstheorie und qualitative Bildungsforschung als gewinnbringende Symbiose zu betrachten, den Bettinger mit seinem Konzept prüfen will. Als theoretisches Modell entscheidet er sich auf Grund dieser Überlegungen für Kollers Ansatz transformatorischer Bildungsprozesse, da

⁴⁸ Bettinger zieht zur Darlegung des Mediatisierungsbegriffs die Ausführungen von Krotz (2001, 2007) heran. Von Bedeutung sind hier die „qualitative[n] Aspekte der durch [digitale; S.O.] Medien veränderten lebensweltlichen Bedingungen“ (Bettinger 2018, S. 20).

dieser, wie im Kapitel 3.4.2.3 dargelegt, Bildung als Transformation qualitativ mit Hilfe der Biografie-forschung beforcht (vgl. Bettinger 2008, S. 3). Mit diesem Konzept Kollers lässt sich für Bettinger die „Medialität von Bildungsprozessen“ (Jörissen 2011a; zit. n. Bettinger 2018, S. 32) rein durch beide Forschungszugänge erschließen: Es bedarf des theoretischen und des empirischen Aspekts (vgl. Bettinger 2008, S. 3).

Das wechselseitige Verhältnis von Menschen und Medien verändert die praxeologische Bestimmtheit. Praxeologie könnte als der Mensch als soziales Wesen wird durch vom Körper ausgeführte Praktiken bestimmt umschrieben werden. Die Handynutzung könnte als Beispiel für Praxeologie gesehen werden.

Mit der *ANT* von Latour (2000, 2007, 2008) will Bettinger die Verbindung Mensch – Medien – Praxeologie aufzeigen (vgl. Bettinger 2008, S. 5). Dieser Triangel Mensch – Medien – Praxeologie lässt soziale, semiotische und materielle Facetten der Medien evolvieren, die zur Entstehung sozio-medialer Hybridakteure führen können. Den Medien wird ein Quasi-Habitus zugestanden (vgl. Bettinger 2008, S. 5).

Bettingers am Habitus orientiertes Bildungsverständnis und sein empirischer Ansatz der Biografie-forschung dienen als methodisch-theoretischer Rahmen zur Untersuchung von Medienbildungsprozessen. Eine Ausweitung hinsichtlich einer dokumentarischen (Bild-)Analyse medialer Artefakte, um beispielsweise den Wandel einer Homepage zu dokumentieren soll zeigen, „wie sich Medienbildung im Sinne einer ‚relationalen Prozessgenese‘ erforschen lässt“ (Bettinger 2018, S. 6).

4.2.3 Bezüge zu anderen (Medien-)(Bildungs-)Theorien

Neben der schon erwähnten Anlehnung an Kollers Theorie von Bildung als Transformationsprozess bezieht sich Bettinger auf Tulodziecki (2011), Pietraß (2006), Spanhel (2010), Sesink (2008), Jörissen/ Marotzki (2008, 2009, 2007) und Meyer (2014). Zudem betrachtet er auch die Theorien von Nohl (2002, 2011), Herzig (2012), Lüders (2007), Khalailah (2012) und Koenig (2011) und setzt sie in Relation zu seinem Theorieentwurf. Bettinger findet besonders bei Jörissen/ Marotzki, Nohl und Koenig Aspekte, die er für seine Medienbildungstheorie als relevant erkennt und angepasst an sein Theoriekonzept integriert. Diesen drei Theorien liegt als eine Gemeinsamkeit zugrunde, dass Bildungsprozesse als biografische Prozesse verstanden werden, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse nachhaltig ändern (vgl. Bettinger 2018, S. 42, S. 159; vgl. Koenig 2011, S. 13f.).

Als besonders fruchtbar erweisen sich Jörissen und Marotzki und deren Theorie einer strukturalen Medienbildung. Eine genauere Darlegung der strukturalen Medienbildungstheorie kann an dieser Stelle entfallen, da diese im Kapitel 4.1 erfolgt ist. Als positiv erachtet Bettinger neben dem

theoretischen Konzept von Jörissen und Marotzki auch die Anschlussfähigkeit an empirisch-qualitative Forschungsmethoden; kritisch betrachtet er deren Fokus auf *Bildungspotenziale* statt *Bildungsprozesse* (vgl. Bettinger 2008, S. 87). Nicht nur sein Medienbegriff, seine Dimensionen der Medienbildung und der Stellenwert von Transformation sind von der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki geprägt, sondern auch Marotzkis (1990) Definition von Bildung dient Bettinger als Rahmung einer weiteren Konkretisierung, die im Kapitel 4.2.7 näher erörtert wird (vgl. Bettinger 2008, S. 35).

Bettinger bezieht sich auf Nohl, der Bildungsprozesse ebenfalls als Transformation betrachtet und der zudem auch auf die Notwendigkeit, Theorie und Empirie zu verbinden, verweist (vgl. Bettinger 2018, S. 36). Bezüglich dieser Facette hebt sich Nohl von Marotzki und Koller ab, da er der Empirie eine höhere Gewichtung zuspricht und fallübergreifende Rekonstruktionen von Phasenverläufen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Bettinger 2018, S. 41). Nohls Blick auf Bildungsprozesse als wechselseitiges Agieren zwischen Mensch und Technik, welches Nohl als soziotechnischen Bildungsprozess bezeichnet, erweist sich für Bettinger als zusätzlich fruchtbar, da die strikte Trennung von Mensch und Technologie mit dieser Sichtweise überwunden wird. Die Person wird so als hybride Mischform⁴⁹ verstanden. Mit Bezug zu Latour – „unter pragmatischer Perspektive“ (Bettinger 2018, S. 121) – betrachtet Nohl den soziotechnischen Bildungsprozess als „Transformation innerhalb eines sozio-technischen Kollektivs“ (Bettinger 2018, S. 89). Bettinger legt für seinen Theorieentwurf den Fokus auf „sozio-mediale Konstellationen“ (Bettinger 2018, S. 138), damit die Medialität von Mensch-Artefakte-Relationen in den Blick gerät. Nohl zieht zur Veranschaulichung von Bildungsprozessen konkrete Beispiele aus seiner Forschung heran und zeigt so auf, dass über Fremdheitserfahrungen im Umgang mit technischen Artefakten und deren objektivierte Geschichte ein Bildungsprozess in Gang gesetzt wird, der das Ausbrechen aus habituellen Gewohnheiten erfordert. Die intensive Auseinandersetzung mit dem digitalen Medium lässt, im Sinne der ANT Latours, einen Hybridakteur entstehen (vgl. Bettinger 2018, S. 122).

Bettinger bezieht sich auch auf Koenigs (2011) Dissertation *Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*. Koenigs Blick auf Gemeinschaft im Netz und Bildung als Transformation dieser Gemeinschaft, lässt den Subjektbegriff überdenken, eine Abkehr des personalen Subjekts ermöglichen und Communities als Subjekt erkennen.

⁴⁹ Dieser Blick lässt an Donna Haraways (1985) *Manifesto for Cyborgs* denken. Darin betrachtet sie unter anderem die ambivalent werdende Ansicht von Dualität, wofür Technologien als Wegbereiter erkennbar sind. Die Unterscheidung von Mensch und Maschine erscheint zweideutig. Natur und Kultur werden neu zu definieren sein. Dabei denkt Haraway Utopisches, wie das Vermischen von Spezies, Biologie und Technik, das zu hybriden Wesen mit unbestimmten Identitäten führt.

„Weil diese Communities große, offene und lose vernetzte Arrangements ausbilden, sind ihre Transformationsprozesse durch einzelne Akteure kaum zu kontrollieren. Es handelt sich hierbei um wirklich kollaborative Bildungsprozesse, deren ‘Subjekt’ (also dasjenige, das den Prozess vollzieht) die Community als Arrangement ist. Der einzelne menschliche wie nicht-menschliche Akteur kann sich in diese Prozesse einbringen, indem er sich an die Community ankoppelt, dort Positionen einnimmt, die das Arrangement ihm anbietet und darin Spielräume ausnutzt, die es eröffnet.“ (Koenig, 2011, S. ii)

Konfliktformen der Spaltung (Forks) und Debatten (Flames) in Netzwerk-Communities beschreibt Koenig als Transformationspotenziale (vgl. Koenig 2011, S. 107-130). Mit Kollers Übertragung von Lyotards Widerstreitkonzept in die Bildungstheorie lassen sich diese Formen von Transformation nach Bettinger als Bildungsprozess beschreiben. Bildungsprozesse und deren Eigenschaften werden dabei den Communities als kollektive Entität zugeschrieben (vgl. Bettinger 2018, S. 98f.). Der Ansatz ist für Bettinger deshalb so befruchtend, weil Koenig für Bettinger die Grundidee der ANT, auf die sich Bettinger ebenfalls bezieht, konsequent bildungstheoretisch umgedacht hat (vgl. Bettinger 2018, S. 100).

4.2.4 Habitus – Medialer Habitus

Den praxeologischen Aspekt seiner Medienbildungstheorie diskutiert Bettinger anhand des Habituskonzepts Bourdieus aus *Entwurf einer Theorie der Praxis* (1972), das schon bei Koller im Kapitel 3.4.2 – auch mit Ausführungen von Bettinger – abgehandelt wurde. Neben Bourdieu haben auch die Arbeiten von Rosenberg (2011, 2012) im Feld der Habitustransformation und das Konzept des medialen Habitus⁵⁰ von Kommer (2010) Einfluss auf Bettingers Konzept der praxeologischen Medienbildung.

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. Der mediale Habitus ist Teil des Gesamthabitus einer Person und aufs Engste mit diesem verbunden.“ (Kommer/ Biermann 2012, S. 90 zit. n. Kommer 2013, S. 418)

⁵⁰ Mit dem Begriff des medialen Habitus werden die inkorporierten Haltungen mit Blick auf Medien erforscht (vgl. Vollbrecht 2001). Barberi (2013) rechtfertigt den Begriff des medialen Habitus folgendermaßen: Anhand Bourdieus Art der Verwendung von Begrifflichkeiten wie Sprache, Akteure, Feld und Habitus wird ersichtlich, dass Bourdieu diese als Medien erfasst und damit einen medialen Habitus in seine Forschungen mitgedacht hat. Ebenso erkennt Bourdieu, dass sowohl die habituellen Aspekte der Akteure als auch die der Technik innewohnenden Funktionsweisen ins Visier genommen werden müssen. Bourdieus Bildungssoziologie lässt sich dadurch als sozialwissenschaftliche Grundlage der Medienpädagogik fassen (vgl. Barberi 2013, S. 1f.). Swertz (2007) erläutert, dass sich im Benutzen eines als *essenziell akzeptierten Mediums* eine *Haltung* entwickelt, die es dem Menschen erlaubt, „sich selbst, andere und Welt zu verstehen“ (Swertz 2007, S. 220).

Bourdieus Praxistheorie des Habitus beschreibt Habitus-Formen als „Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen“ (Bourdieu 2009, 165; zit. n. Bettinger 2018, S. 50). Die persönliche Lebenssituation – nach Bourdieu die Praxis – ist bestimmt durch das verfügbare Kapital innerhalb eines Feldes (vgl. Bettinger 2018, S. 52).

Die mögliche Instabilität der Praxis beschreibt Bettinger mit Schäfer (2013) als: „Verschiebung und [...] zeitliche Transformation von Praktiken, die auch mit dem Phänomen der Entstehung des Neuen und mit sozialem Wandel verbunden sind“ (Schäfer 2013, S. 41; zit. n. Bettinger 2018, S. 58).

Bettinger verweist auf von Rosenbergs Arbeit über habituelle Wandlungs- und Transformationspotenziale worin dieser Praxis als potenziell instabil erkennt. Als Ergebnis seiner empirischen Forschung erkennt Rosenberg drei Dimensionen, die Habitusveränderungen ermöglichen: die Mehrdimensionalität des Habitus, die Iterabilität⁵¹ des Habitus und die Inkongruenz zwischen Habitus und Feld (vgl. Bettinger 2018, S. 59f.). Die Mehrdimensionalität des Habitus ergibt sich aus den verschiedenen sozialen Feldern, in denen sich ein Akteur bewegt. Widerständigkeiten zwischen verschiedenen Feldern können habituelle Veränderungen bis hin zur vollständigen Habitustransformation begünstigen. In der Iterabilität und der damit verbundenen Unmöglichkeit einer getreuen Wiederholung habitueller Praktiken in der zeitlichen Dimension, liegt ebenfalls ein Moment der Habitustransformation (vgl. Bettinger 2018, S. 59f.). Die Inkongruenz zwischen Habitus und Feld ist durch zweierlei bestimmt: Einerseits können neue Felder ein Überdenken habitueller Gewohnheiten seitens des Akteurs auslösen, andererseits sind gewohnte Felder durch deren innewohnenden Akteure keine starren Systeme, sondern ebenfalls wandelbar. Die daraus entstehenden Abweichungen von gewohnten Mustern lösen Irritationen aus und können zu Habitustransformationen führen (vgl. Bettinger 2018, S. 60).

Rosenberg erkennt zwei Formen von Bildungsprozessen, die auf habituelle Veränderung fußen. Erstens lässt sich die Transformation *einer* Habitusdimension und zweitens die Transformation des *gesamten* Habitus mit seinen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata verdeutlichen (vgl. Bettinger 2018, S. 59–61). Ob die Transformation *einer* Habitusdimension nicht eher als Lernprozess zu betrachten ist und damit von Bildungsprozesse abzugrenzen ist, gehört laut Bettinger geprüft (vgl. Bettinger 2018, S. 397).

⁵¹ „Der Terminus *Iterabilität* (lat. *iter* ‚von neuem‘, abgeleitet von Sanskrit *itara* ‚anders‘) geht auf Derridas Schriftbegriff und auf seine Auseinandersetzung mit Austins Sprechaktttheorie zurück. Derrida argumentiert, dass jedes sprachliche, geschriebene oder gesprochene Element oder Zeichen reiterierbar, d.h. wiederholbar und zitierbar, sein muss“ (Posselt 2003, <https://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=36>). Wiederholung und Andersheit sind gemeinsam zu denken. Damit zeigt sich, dass ein Zeichen nicht nur in seinem Kontext zu sehen ist, sondern auch aufgrund seiner Iterabilität immer aus einer Verkettung herausgelöst und in anderen Ketten wirksam werden kann (vgl. Posselt 2003, <https://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=36>).

Im Zusammenhang mit habituellen Transformationsmöglichkeiten und Praxis verdeutlicht Bettinger mit Reckwitz (2013) die unterschätzte Rolle materieller Artefakte, die als konstitutiver Bestandteil sozialer Welten zu erkennen sind (vgl. Bettinger 2018, S. 61).

„Artefakte ‚lassen sich nicht auf instrumentelle Hilfsmittel reduzieren, sondern ermöglichen und begrenzen erst bestimmte Verhaltensweisen, stellen sich [...] auch als ständige, kreativ zu beantwortende irritative Herausforderungen dar.“ (Reckwitz 2003, S. 284f.; zit. n. Bettinger 2018, S. 61)

Medientechnische Artefakte sind als im Alltag eingebettet zu verstehen. Medienpraxis wird nach Kommer durch einen medialen Habitus angeleitet, der sich im Zuge der (Medien)Sozialisation entwickelt (vgl. Bettinger 2018, S. 46).

Bettinger bezieht sich neben Kommer unter anderem auch auf Biermann (2013) und Heinrichwark (2009) um den medialen Habitus zu beschreiben. Die verschiedenen Ausstattungen von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital führen zu einer sozialen Strukturierung der Gesellschaft (vgl. Biermann 2013, S. 395f.). Der mediale Habitus dient der Darstellung und Analyse von medienbezogenen sozialen Ungleichheiten und hilft Medienbildung und Medienkompetenz neu zu denken.

„Der mediale Habitus integriert Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Medien und damit auch Aspekte von Medienkompetenz und Medienbildung. Er verkörpert darüber hinaus milieuspezifische, medienbiografische Erfahrungen und daraus resultierende Gewohnheiten sowie die manifesten und latenten Ebenen von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen. Beeinflusst wird seine Genese u. a. durch Kapitalressourcen der Herkunftsfamilie, die im Zusammenhang der Reproduktion digitaler Ungleichheit [...] stehen.“ (Henrichwark 2009, zit. nach Biermann 2013, S. 396)

Die Rolle der Medien als Impulsgeber von Prozessen einer Transformation des Habitus gilt es im Auge zu behalten. „Wesentlich ist also die Förderung eines variantenreichen, für transformative Prozesse offenen medialen Habitus. [...] Dabei spielen die Prozesse der Enttraditionalisierung und Mediatisierung eine wichtige Rolle und damit auch die Medienbildung“ (Biermann 2013, S. 400).

Dabei gilt es zu beachten, dass „Medien nicht nur als Inhaltsvermittler fungieren, sondern wesentlich vielschichtiger in soziale Prozesse involviert sind“ (Bettinger 2018, S. 108). Medien ermöglichen und verunmöglichen durch ihre Materialität Umgangsweisen (vgl. Bettinger 2018, S. 108).

4.2.5 Akteur-Netzwerk-Theorie⁵²

Die vielschichtige Verbindung und das Verhältnis von Medien und deren Materialität hinsichtlich Akteure und soziale Prozesse will Bettinger, wie anfangs erwähnt, mit Latours (2008) Akteur-Netzwerk-Theorie, kurz *ANT*, beforschen. Mit der *ANT* will Bettinger Leerstellen, die Bourdieus Habitusstheorie hinsichtlich Materialität von Medien hinterlässt, füllen (vgl. Bettinger 2018, S. 109).

In seinem radikalen Ansatz verweist Latour erstens auf einen Fehlschluss hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt, zweitens auf deren gegenseitige Einflussnahme und dem damit verbundenen Entstehen von Hybridakteuren und drittens auf die Handlungsmacht nicht-menschlicher Akteure (Aktant) (vgl. Bettinger 2018, S. 109).

Aktanten lassen sich als „noch nicht figurierte Agierende im Sinne eines latenten Handlungspotentials“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Akteur-Netzwerk-Theorie>) definieren.

Dingliche Objekte werden damit als nicht-menschliche Akteure neu definiert.

„Die Objekte erscheinen vielmehr unter drei Formen: als unsichtbares und treues Handwerkszeug, als determinierende Superstruktur und als Projektionsfläche. Als Handwerkszeug übersetzen sie treu die sozialen Intentionen, von denen sie durchzogen sind, und zwar ohne etwas von ihnen zu erhalten, noch zurückzugeben. Als Infrastruktur sind sie untereinander verbunden und bilden eine kontinuierliche, materielle Basis, über die sich dann die soziale Welt der Repräsentationen und der Zeichen ergießt. Als Projektionsfläche können sie nur den sozialen Status widerspiegeln und das subtile Spiel der Distinktion unterstützen.“ (Latour 2001, S. 244; zit. n. Bettinger 2018, S. 111)

Die in der *ANT* wirksamen Hybridakteure, die aus einer Verbindung von Mensch und Nicht-mensch resultieren, bilden dynamische Netzwerke. Wesentlich dabei ist der Beitrag, den die jeweiligen Aktanten im Netzwerk leisten, auch um es zu stabilisieren, um dann in einem anderen Netzwerk wieder einen Beitrag zu leisten. Das Verbinden der einzelnen Aktanten passiert über Handlungs- beziehungsweise Übersetzungsprozesse, welche als verteilte Netzwerkdynamik und nicht als intentionales Handeln einzelner Subjekte zu verstehen sind (vgl. Bettinger 2018, S. 112).

„In Übersetzungsprozessen werden die Elemente in Netzwerken (die wiederum selbst als Netzwerke zu verstehen sind) relationiert und dabei (um-)definiert, wodurch Verbindungen zwischen ihnen aufrecht erhalten werden sollen“ (Schulz-Schaeffer 2011, S. 279; zit. n. Bettinger 2018, S. 112). Übersetzung heißt daher wohl Relationieren – In-Beziehung-Setzen – von Akteuren in Netzwerken, um Verbindungen zwischen ihnen zu etablieren. Der Übersetzungsprozess wird durch Mittler und Zwischenglieder geleistet: „Zwischenglieder transportieren ‚Bedeutung oder

⁵² Swertz (2008) beschreibt die Theorie eines Netzwerks besonders treffend: „Ein Netzwerk ist ein System ohne absolutes Zentrum, das aus relationierten Elementen besteht. Die dabei implizierte Begrenzung der eigenen Position vermeidet Dogmatismus, ohne auf den Standpunkt verzichten zu müssen“ (Swertz 2008, S. 42f.).

Kraft ohne Transformation‘ (Latour 2007, S. 69), Input und Output sind bei ihnen fest definiert‘ (Bettinger 2018, S. 112). Man kann sie daher als Black Box beschreiben, die dem Netzwerk Stabilität und Strukturiertheit geben (vgl. Bettinger 2018, S. 112). Es lässt sich verdeutlichen, dass in stabilen Netzwerken daher wohl die jeweilige Arbeitsteilung nicht ersichtlich ist, da sie in der Black Box „versteckt“ ist. Die Rolle der Mittler ist von Unsicherheit, was ihren In- und Output angeht, geprägt. „Mittler übersetzen, entstellen, modifizieren, (sic!) und transformieren die Bedeutung oder die Elemente, die sie übermitteln sollen“ (Latour 2007, S. 70; zit. n. Bettinger 2018, S. 112). Übersetzung prozessiert wohl Problematisierung, Beteiligung, Einschreibung und Mobilisierung. Der Mittler ist damit wohl das Unberechenbare in dynamischen Netzwerkkonfigurationen.

„Die ‚Unsichtbarkeit‘ (funktionierender) technischer Medien bzw. deren oftmals unbenutzte ‚Einpassung in der (sic!) Alltag‘ erklärt sich somit über deren Rolle als Zwischenglieder. Dass sich die Bedeutung von Technik darin nicht erschöpft, zeigt nicht nur der Fall ihres Nicht-Funktionierens sondern auch die weiteren Formen möglicher Zusammenhänge.“ (Bettinger 2018, S. 112)

Mit Latour lassen sich zusätzlich zur Übersetzung drei Formen der Verbundenheit darlegen: Komposition, reversibles Blackboxing und Delegation. Komposition bezeichnet den Vorgang, der aus einer Handlung „eine neue, verteilte und verschachtelte Serie von Praktiken“ (Latour 2006c, S. 489; zit. n. Bettinger 2018, S. 113) generiert. Im reversiblen Blackboxing zeigt sich das Technologische der nichtmenschlichen Entität, wenn beispielsweise die Technik versagt und der Apparat als das erscheint was er ist, nämlich als Komposition verschiedener Einzelteile. Delegation erlaubt es Schritte anderer Aktanten über Zeit und Raum hinweg zu mobilisieren (vgl. Bettinger 2018, S. 113f.).

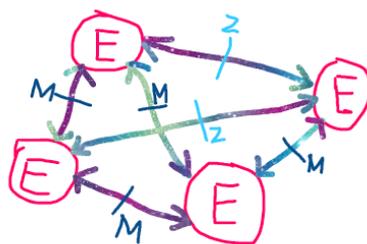
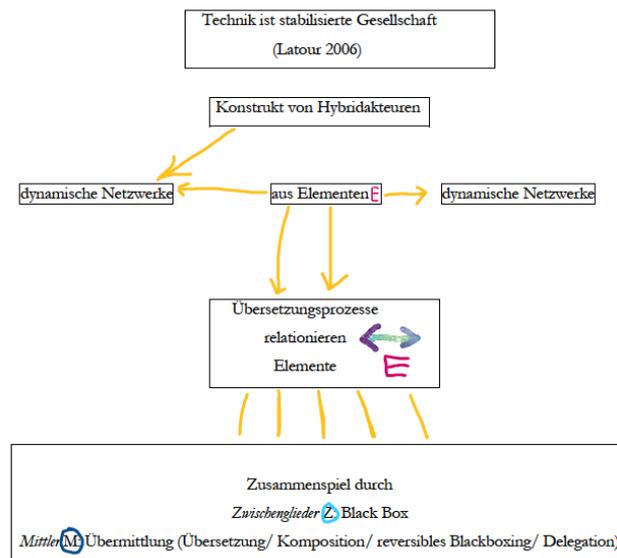


Abbildung 3: Skizze eines Netzwerkauszugs – Versuch einer einfachsten Darstellung (Sabine Oberneder 2020)

Handeln (Übersetzen, ein Prozessieren von technischen und menschlichen Aktanten) ist unter dem Aspekt der ANT als etwas zu verstehen, das einen Unterschied vollzieht und – nochmals zur Bekräftigung – nicht intentional gefasst ist (vgl. Bettinger 2018, S. 113f.). Damit ermöglicht der Blickwinkel der ANT – da Artefakte mit ihrem Quasi-Habitus einen differenzierteren Zugang auf die Verbindung von Mensch und Technik ermöglichen – eine erweiterte Auslegung auf Medienbildung als Habitustransformation (vgl. Bettinger 2018, S. 114).

Hinsichtlich der ANT, die nicht nur menschlichen Wesen, sondern auch Gegenständen, Pflanzen, Tieren und Hybriden Handlungsfähigkeit zuschreibt und damit den klassischen Gesellschaftsbegriff gegen das „Konzept des Kollektivs“ (Kneer 2009, S. 20) austauscht, wäre dennoch die posthumanistische⁵³ Ansicht der radikalen Gleichbehandlung von Menschen und Nichtmen-

⁵³ Der Posthumanismus, der sich durch verschiedene Strömungen auszeichnet, verfügt über eine völlig andere Herkunft und einen generell anderen kulturellen Kontext und kennzeichnet sich damit durch keine Parallelitäten zum Transhumanismus. Der Begriff Posthumanismus, der 1977 durch Ihab Hassan geprägt wurde, stellt eine Weiterentwicklung der Postmoderne dar und philosophiert über eine „Neukonzeptionalisierung des Menschen“ (Sorgner 2016b, S. 191). Neueste Technologien werden thematisiert, stehen aber nicht im Vordergrund aller Strömungen.

schen⁵⁴ in Netzwerken mit Kant kritisch zu hinterfragen (vgl. Bettinger 2018, S. 115, S. 119, S. 400f.). Zudem lässt sich Latours *Subjektivierungsverständnis* als en contraire zum Verständnis transformatorischer Subjektivierungsprozesse, wo dem Subjektivierungsverständnis inhärent Wille und Ziel zugeschrieben werden, erkennen (vgl. Bettinger 2018, S. 119). Bettinger nimmt damit nicht die Position der ANT, die eine Gleichsetzung von Subjekt- und Objekt-Welt proklamiert ein, sondern bevorzugt Alkemeyers (2013) Zugang.

Die Diskussion um Post- (und auch Trans-)Humanismus ist laut Wimmer (2014) keineswegs neu: Foucault, Nietzsche, Heidegger, Adorno und Turing haben sich mit der Problematik beschäftigt. Die Radikalität und Undurchlässigkeit der anthropologischen Grenzen zum Tier wie auch zur Maschine werden seit sehr langer Zeit bezweifelt – nicht nur hinsichtlich des vermeintlichen Alleinstellungsmerkmals der Rationalität, sondern auch hinsichtlich der Körperlichkeit (vgl. Wimmer 2014, S. 246f.). Erwähnenswert sei hier Singers *Praktische Ethik* (1989) und sein propagierter Präferenzutilitarismus, wo zwischen Person und Nicht-Person unterschieden wird und dabei Tieren beispielsweise mehr Personalität eingeräumt wird als schwerstbehinderten Menschen.

Die posthumanistische Welt wird als eine nicht-dualistische beschrieben (vgl. Sorgner 2016b, S. 191f.). Das Abrücken von Spannungsverhältnissen wie Mann – Frau, Natur – Mensch, Geist – Materie erwächst aus der Einsicht, dass der Mensch mit der Destruktion der Natur und der herrschenden Machtverhältnisse einer Ablöse des Humanismus bedarf. Menschenrechtsverbände, Tierschutzorganisationen, Ökologiebewegungen, Feminismus und LGBTQIA+ sind Ausdruck einer kritischen posthumanistischen Strömung, die sich wertend mit dem Menschen und seiner Position in der Welt auseinandersetzt. Radikaler erscheint eine andere Strömung, die eine technische Begeisterung für Cyborgs, Biotechnologie und Enhancement zur Selbstoptimierung aufweist und so eine fundamentale Neupositionierung von Arten fordert. Gemein ist beiden Ansichten, dass der Mensch als höchstes Geschöpf ausgedient hat (vgl. Wimmer 2014, S. 246–254). Posthumanismus stellt somit die Auseinandersetzung der Ablöse des Humanismus dar, da der Mensch einerseits seine Wirkmacht auf zerstörerischer Art überdehnt hat, andererseits seine Vormachtstellung auf Grund von Forschung und technischen Errungenschaften verloren hat. Sowohl im Bereich Kognition (künstliche Intelligenz) als auch im Bereich Emotion (Tieren werden Gefühle nachgesagt) sind menschliche Vorrangstellungen verloren gegangen (vgl. Klika 2004, S. 19). Posthumanismus als „Humanismus des anderen Menschen“ (Levinas 1989; zit. n. Wimmer 2014, S. 250) gilt als Versuch, das Humanum neu und anders zu denken, ohne apokalyptische Mystik, neue Formen des Spiritismus oder technizistischen Utopien zu verfallen (vgl. Wimmer 2014, S. 257). Der Posthumanismus denkt das Humane im Sinne einer Differenz zum und mit dem Anderen. Er bringt die Unbestimmtheit des Menschen nicht als Mangel zur Sprache, sondern gerade als das, was den Menschen zum Menschen macht. Seine Natur liegt darin, dass er von Natur aus frei und unbestimmt ist. Diese Leerstelle ist, so Wimmer, der Angriffspunkt der Pädagogik und auch der Optimierungsideologie der liberalen Marktlogik und der transhumanistischen Perfektionierungsideologie. *Wimmer argumentiert, dass das Technische nicht etwas dem Menschen Außerliches, ihm als Objekt gegenüberstehendes ist, sondern zu seinem Kern gehört, welcher aber nicht sein Wesen fixiert. Technik füllt diese Leerstelle und gehört als das Inhumane, Fremde oder Andere dem Menschen an und gibt ihm seine Humanität.* Damit sind jene vermeintlich negativen menschlichen Eigenschaften, die der Post- beziehungsweise Transhumanismus überkommen will, als Positives hervorgehoben: Unbestimmtheit, Temporalität, Endlichkeit, seine Selbstfremdheit, seine Körperlichkeit und Verletzlichkeit, seine Plastizität, Offenheit und Unberechenbarkeit. Denn sie machen die Bindung der Menschen untereinander wie auch zur Welt erst möglich. „Die Mängel abzuschaffen hieße nämlich nicht Vervollkommnung, sondern liefe auf die Vernichtung des Humanen hinaus“ (Wimmer 2014, S. 258). Aus dieser Nicht-Identität von Mensch und Menschenbildern, aber auch von Bildung und seinem Begriff schlägt Wimmer einen *dekonstruktiven Perspektivenwechsel* vor, für den man an der dem Bildungsbegriff inhärenten Ambivalenzen ansetzen kann. Denn der Bildungsbegriff bezieht sich immer auf Erfahrungen des Subjekts, die von Konfrontationen mit Negativität, unaufhebbarer Differenz, Alterität und Fremdheit geprägt sind. Wimmer beschreibt dies als ein Spannungsfeld zwischen Erfahrung als Widerfahrnis, Leidenschaft, Passivität einerseits und Aktivität, Selbstbestimmung, Autonomisierung andererseits. Wimmer hält es für wichtig, von dem Weg der Selbst- und Weltbeherrschung, dem Weg des (Trans-)Humanismus abzukommen, und sich stattdessen danach zu fragen, was für ein Leben wünschenswert wäre und so den Kampf um die Lebensbedingungen aufzunehmen. Dieser Gedanke lässt sich als einen Appell verstehen, gegen die Technokratie und für die Demokratie zu kämpfen und die Entscheidungsmacht über das eigene Leben und die Gesellschaft zurückzuerobern (vgl. Wimmer 2014, S. 246–261).

⁵⁴ In der Problematik einer Quasi-Gleichstellung von Mensch und Artefakt wird der Mensch wohl als rein biologisches Wesen, dessen Gehirn und Körper durch chemische Prozesse bestimmt ist, also quasi technisch abläuft, erkannt. Aber: Der Mensch als soziales Wesen, das physisch und metaphysisch existiert, verfügt über mentale und emotionale Fähigkeiten, wie Fühlen, Erleben und Erfahrung, wie Beobachtung und Reflexion, die Fähigkeit zu lehren und zu lernen, zur sprachlichen Artikulation, zur sozio-kulturellen Interaktion, zur Resonanz, zur Empathie, zur Perspektivenübernahme und vielen mehr. Er kennt die Prinzipien Sinn, Vernunft und Kreativität. Er ist damit mehr als ein Objekt.

„Wenn wir von Subjektivierung sprechen, interessieren wir uns dafür, wie Individuen durch ihr Engagement in sozialen Praktiken Welt- und Selbstverhältnisse eingehen, die es ihnen ermöglichen, nicht nur reproduzierend, sondern auch transformierend oder subversiv in der sozialen Welt tätig zu werden: Praktiken und ihre Subjekte konstituieren sich, so unsere These, gegenseitig und verändern somit auch gemeinsam ihre Gestalt.“ (Alkemeyer 2013, S. 33f.; zit. n. Bettinger 2018, S. 126)

Für Bettinger liegt der Wert der ANT für die praxeologische Medienbildungstheorie in der „Berücksichtigung [...] [von; S.O.] Materialität jeglicher Praxisvollzüge und der Anerkennung der dinglichen Welt für unsere Sozialität“ (Bettinger 2018, S. 118). In der ANT wird in der dinglichen Welt Aktivität hinsichtlich der Praxis zugestanden.

Mit Schäffer (2013) zeigt Bettinger auf, dass es zwischen dem Quasi-Habitus der Technik und dem personalen Habitus im Bereich der Passung zu Spannungsverhältnissen kommen kann, welche Ausgangspunkt für Habitustransformationen sein können und damit praxeologisch fundierte Medienbildungsprozesse auslösen (vgl. Bettinger 2018, S. 121). Mit Nohl (2011) verdeutlicht Bettinger, dass praxeologische Medienbildungsprozesse das Konstituieren von Hybridakteuren begünstigen: Fremdheitserfahrungen im technischen Umgang und ein Abweichen habitueller Gewohnheiten stellen entscheidende Faktoren für transformatorische Bildungsprozesse dar. Die Auseinandersetzung zwischen Mensch und Technik führt über Phasen zu einem Wandel, der sowohl Mensch als auch Maschine betrifft, hin zu einem Hybridakteur (vgl. Bettinger 2018, S. 122). Anhand seiner Theoriebezüge definiert Bettinger „Bildung als Entstehung neuer Hybridakteure bzw. als deren Transformation. [Bildung; S.O.] wird somit als Subjektivierung in sozialen Praktiken verstanden“ (Bettinger 2018, S. 127). Bildungsprozesse sind durch die Bedeutsamkeit der Artefakte als „in einem vielschichtigen Gewebe mehrerer, sich teilweise überlappender Hybridakteure zu sehen“ (Bettinger 2018, S. 127). Den medialen Strukturen ist ein Aufforderungscharakter gemein, dem „von Routinen abweichende und subversive Momente“ innewohnen, die „sowohl technisch bedingt als auch durch menschliche Akteure ausgelöst sein können“ (Bettinger 2018, S. 127).

4.2.6 Medienbegriff

Ausgehend von einem technikkonnotierten Medienbegriff und Forschungsergebnissen von McLuhan und Kittler erkennt Bettinger, dass die Überbetonung der Technik nicht zielführend für eine praxeologische Medienbildungstheorie ist, da die symbolische Dimension nicht beachtet wird. Auch verdeutlicht Bettinger, dass eine semiotische Medientheorie mit ihrer Reduktion von Medien auf symbolische Formen nicht zielführend scheint (vgl. Bettinger 2018, S. 129).

Mit Winkler (1997) und seinem *Modell der zyklischen Einschreibung* findet er einen Ansatz, der sowohl die semiotisch-symbolische Dimension als auch die technische Dimension des Medialen mitdenkt (vgl. Bettinger 2018, S. 130). Das Symbolische definiert Winkler als „spezifische technologische Praxis“ (Winkler 2008, S. 211; zit. n. Bettinger 2018, S. 130). Die Mensch-Technik-Dimension und ihre Position im medientheoretischen Kontext definiert Winkler für Bettinger treffend:

„Technik ist das Resultat von Praxen, die in der Technik ihren materiellen Niederschlag finden; Praxen (einige, nicht alle Praxen!) schlagen um in Technik, dies wäre die erste Phase des Zyklus. Und gleichzeitig eben gilt das Gegenteil: dieselbe Technik ist Ausgangspunkt wiederum für alle nachfolgenden Praxen, indem sie den Raum definiert, in dem diese Praxen sich ereignen. Dies ist die zweite Phase des Zyklus. Einschreibung der Praxen in die Technik und Zurückschreiben der Technik in die Praxen.“ (Winkler, 1997, S. 3. Absatz; zit. n. Bettinger 2018, S. 130)

Bettinger findet über den Begriff der *Einschreibung* einen Bezugspunkt zwischen Winkler und Latour und damit einen Anschluss an die ANT. Eine weitere Gemeinsamkeit findet sich hinsichtlich der *Delegation* (räumliche und zeitliche Entgrenzung) des Handelns bei der ANT, die Winkler mit dem Begriff der *Übertragung* darstellt und als medienimmanent begreift (vgl. Bettinger 2018, S. 131). Da Winkler die Destabilität der Technik (Updates, Virenschutz, Datensicherung) vernachlässigt, erlangt über Krämer (2008) der *Vermittlungsbegriff*, der bei Latour Verwendung findet, eine neue Dimension als ein Bindeglied zwischen ANT und Medientheorie (vgl. Bettinger 2018, S. 131). Krämer definiert Vermittlung so:

„Mediale Vermittlung ist also darauf angelegt, das, was vermittelt wird, wie ein ‚Unmittelbares‘ in Erscheinung treten zu lassen; der Erfolg von Medien besiegelt sich in ihrem Verschwinden. Es gibt also eine umgekehrte Proportionalität zwischen der Wahrnehmbarkeit der Botschaft und dem Verschwinden des Boten, zwischen dem Zum-Vorscheinkommen des Vermittelten und dem Zurücktreten des Mittlers. Wir begegnen der paradoxalen Figur einer ‚unmittelbaren Mittelbarkeit‘, einer sich ‚immaterialisierenden Materialität‘ oder auch: einer ‚Abwesenheit in der Anwesenheit‘. *Der Vollzug von Medien zehrt von ihrem Entzug* [Herv. i. O.].“ (Krämer 2008, S. 28; zit. n. Bettinger 2018, S. 131)

Das vorhin bei Winkler beschriebene Prinzip der Übertragung, was im Sinne der ANT die Delegation darstellt, beschreibt Krämer mit einer erkennbaren Nähe zu Latours Blackboxing als Übertragung.

„Das Übertragen ist ein externer, korporaler, materialer Vorgang, der auch als Verkörperung gefasst werden kann und zugleich einher geht mit einer ‚Entkörperung‘, nämlich dem ‚Unsichtbarwerden‘ der Medien in ihrem (störungsfreien) Gebrauch.“ (Krämer 2008, S. 104; zit. n. Bettinger 2018, S. 132)

Medien lassen sich für Bettinger demnach über ihre Zeichenhaftigkeit, ihren Gebrauchswert und ihre Flüchtigkeit kategorisieren. Technische Artefakte können als Zeichenträger oder als physisch vorhandenes Ding zur Geltung kommen – es gibt laut ANT keinen klaren „Bruch zwischen Ding und Zeichen“ (Bettinger 2018, S. 136). Dennoch können Artefakte zwar als technische Artefakte aber nicht unbedingt als mediale verstanden werden (vgl. Bettinger 2018, S. 132).

Medien sind mit der ANT als das zu definieren „was sie in Kollektiven tun“ (Bettinger 2018, S. 134). Medien werden durch ihre Rolle bestimmt, die sie durch Praktiken einnehmen und wo sie zudem als wirkmächtige Aktanten in Hybrid-Kollektive einwirken (vgl. Bettinger 2018, S. 135).

Die sozialen, semiotischen und technisch-materiellen Facetten von Medien sind als in einer dreifachen Relation zueinander zu betrachten. Sozio-mediale Praktiken sind im Konstrukt des personalen Habitus und Quasi-Habitus als zwei eigenständige Größen zu sehen, was im Hybridakteur als Gesamtes zur Geltung kommt. Hybride Konstellationen erweisen sich als instabil, weil das Ausverhandeln des geltenden Mediums ein im Kollektiv liegender Transformationsprozess ist, der im konkreten Fall neu ausverhandelt werden muss.

4.2.7 Dimensionen der Medienbildung

Kokemohr (1985), Marotzki (1990), Koller (1999), Nohl (2006) und Rosenberg (2011) bilden aufbauend auf Humboldt die Grundlage für eine Darlegung transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Bettinger 2018, S. 27–46, S. 62). Zur Definition von Bildung zieht Bettinger einerseits Marotzki heran, der – wie schon dargelegt – nach Bateson Lernprozesse hierarchisiert und „zwischen Lernen als Wissenszuwachs innerhalb einer [...] Rahmung und Bildung als Transformation derselben“ (Bettinger 2018, S. 35) unterscheidet.

Andererseits verweist Bettinger bezüglich des Lern- und Bildungsbegriffs auf Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015), deren Einbeziehung von Habitus und Transformation sich als fruchtbar bei der Darlegung des Bildungsbegriffs erweist:

„Lernen bezieht sich nach unserer Definition auf die aneignende Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus der Welt – sogenannten Lerngegenständen oder -themen –, wobei hier sich auch die gegenstands- oder fertigungsbezogenen Horizonte der Lernenden transformieren können. Bildung hingegen bezeichnet die Transformation der Selbst- und Weltreferenz in ihrer Gesamtheit, oder [...] die Transformation des Habitus. Unter Rückgriff auf die Begrifflichkeit des Pragmatismus [...] bezeichnen wir daher Lernen als den Aufbau und – wo notwendig – die Transformation von Habits, wobei hier Habits als situationsübergreifende, eingeschliffene Kooperationen zwischen Mensch und Weltausschnitten zu verstehen sind.“ (Nohl/ Rosenberg/ Thomsen 2015, S. 207; zit. n. Bettinger 2018, S. 35)

Zur Darstellung sozialer Praxis zieht Bettinger – wie Koller und Rosenberg – das Habituskonzept Bourdieus heran, das – wie schon bei Koller verdeutlicht – bedingt anschlussfähig ist, dabei aber fruchtbare Momente aufweist (vgl. Bettinger 2018, S. 48).

Bettinger zeigt auf, dass mit der Zweiten Moderne Individualisierungstendenzen und Kontingenzsteigerungen zum Wegbrechen von Entscheidungsgrundlagen und damit zu Unsicherheiten und Risiken in der Lebenspraxis führen. Zudem verlangt die zunehmende Mediatisierung des Alltags neue Anforderungen in den gegebenen Feldern. Entscheidungszwänge, die durch die vermeintliche Freiheit der Lebensgestaltung entstehen, entpuppen sich als biografisch wesentlich. Bildungstheorien müssen demnach auf die neuen gesellschaftlichen Problemlagen unter Berücksichtigung der Medien Antworten finden (vgl. Bettinger 2018, S. 14, S. 26). Die Zweite Moderne lässt sich mit dem Ansatz der reflexiven Modernisierung als vielschichtiger gesellschaftlicher Wandel begreifen (vgl. Bettinger 2018, S. 15). Reflexivität wird hier als „strukturelle Reflexivität, [die sich; S.O.] auf das Nachdenken der Akteure über die Loslösung aus gesellschaftlichen Strukturen [bezieht, verstanden; S.O.]“ (Bettinger 2018, S. 16). Im gesellschaftlichen Denken nimmt das Prinzip der Individualisierung, wo sich das Subjekt zu einem reflexiven Akteur ausbildet, der sich durch Selbstbeobachtung, Selbstoptimierung, Selbstentfaltung und uneinschätzbaren Entscheidungsfindungen auszeichnet, einen hohen Stellenwert ein. Dabei erweisen sich andere Gesellschaftsmitglieder als mitbestimmend hinsichtlich der Lebensführung⁵⁵. Individualisierung ist dabei nicht mit Subjektivierung gleichzusetzen (vgl. Bettinger 2018, S. 17f.). Der gesellschaftliche Wandel mit den anhaftenden Grundzügen der reflexiven Modernisierung und der Mediatisierung lässt transformatorische (Medien-)Bildungsprozesse auf Grund der Unsicherheiten in der Lebensführung, die Umbrüche und Scheitern in sich tragen, als Theoriegrundlage begründen (vgl. Bettinger 2018, S. 19f.). Dabei verweist Bettinger auf gesellschaftliche Anforderungen, die Reflexivität „als interdependentes Zusammenspiel von Praktiken, Codes und Materialitäten“ (Reckwitz 2009, S. 177f.; zit. n. Bettinger 2018, S. 58) verlangen.

Da Bettinger die Dimensionen neuer Praktiken im Netz für seinen praxeologischen Medienbildungsbegriff abgebildet haben will, verweist er auf Koenig (2011), der „[Netz-]Communities selbst die Entitäten von Bildungsprozessen, was die Abkehr von der Vorstellung eines personalen Subjekts als Individuum bedeutet“ (Bettinger 2018, S. 99), zuspricht. Dabei lassen sich nach Ko-

⁵⁵ Maasen (2008) beschreibt unter dem Begriff der Biopolitik treffend die Ambivalenz zwischen Selbstsorge und Fremdführung in der Gesellschaft. Damit der Mensch der Gemeinschaft nicht zur Last wird, sorgt der Mensch für sich selbst. Diese Fremdführung trägt die gemeinwohlkompatible Sozialität in sich (vgl. Maasen 2008, S. 103). Maasen bezieht sich auf Foucault und bezeichnet Biopolitik als Politik des Lebens und als Macht in einer spezifischen Form. „Regieren im allgemeinen Sinne von ‚Führen, Lenken, Steuern‘ schließt die derzeit vorherrschende Form ein, in der es über Einflussnahme auf die individuelle Selbstführung geschieht“ (Maasen 2008, S. 102). Die Problematik des Zwangs ergibt sich durch das Mögliche, das ein Müssen impliziert.

enig die Praktiken des „Herumrouten“, „Hineinziehen“ und „Herausdehnen“ (Koenig 2011, S. 244 ff.; zit. n. Bettinger 2018, S. 99) als transformatorische Bildungspraktiken von Communities erkennen. Bildung wird dabei auf Grund neuer sozio-technischer Entwicklungen als relationales Beziehungsgefüge verortet (vgl. Bettinger 2018, S. 100). Koenigs Ansatz ist für Bettinger als bildungstheoretische Umsetzung der Grundidee der ANT zu erkennen (vgl. Bettinger 2018, S. 99). Koenig betrachtet Bildung prozessierend in Communities, die er im Sinne eines Subjektes definiert; Bettinger beschreitet den Mittelweg zwischen einem individuellen Bildungsprozess und einem Bildungsprozess im Kollektiv liegend, wobei die Verwobenheit von individuellen und kollektiven Konstellationen für Bettinger als wirkmächtig gilt. Handlungsfähigkeit als menschliches Merkmal wird damit infrage gestellt (vgl. Bettinger 2018, S. 401). „Während bei Koenig sich Communities im Sinne von Subjekten bilden, bezieht sich Bildung in der vorliegenden Arbeit zwar nicht ausschließlich auf den einzelnen Menschen, jedoch auch nicht auf eine (sic!) Großkollektiv“ (Bettinger 2018, S. 401). Bettinger distanziert sich vom präsenten Subjektbegriff bildungstheoretischer Abhandlungen und strebt eine Betrachtung der Relation von menschlicher und nicht-menschlicher Existenzen an (vgl. Bettinger 2018, S. 400).

„Medienbildung im hier dargelegten Sinn als relational zu verstehen bedeutet, einen Subjektbegriff zugrunde zu legen, der sich deutlich vom kantianischen Subjekt unterscheidet, das prinzipiell als zur Selbstermächtigung fähig und in relativer Autonomie agierend gedacht wird [...].“ (Beer 2014, S. 223 ff.; zit. n. Bettinger 2018, S. 400f.)

Die in der ANT dargelegte Verflechtung von Menschen und (Medien-)Technik lässt Hybridakteure mit einem Quasi-Habitus und einem Habitus entstehen. Artefakten wird damit eine eigenständige Wirkmacht zugeschrieben. Habituelle Spannungen können zu Habitustransformationen führen, die als Wegbereiter von Bildungsprozessen betrachtet werden können (vgl. Bettinger 2018, S. 121). Dabei gilt zu beachten, dass mit der ANT diese habituelle Änderung Menschen und Artefakte betrifft (vgl. Bettinger 2018, S. 139).

Bettingers Ansatz lässt inkorporierte Strukturen zu, die gewisse (quasi-)habituelle Beständigkeit eines medialen Habitus versprechen. Dennoch sind sozial-mediale Bildungsprozesse von Unbestimmtheiten, Widerständigkeiten und Wandelbarkeiten bestimmt, die Irritationen im Praxisvollzug auslösen können. Dies wird besonders durch die nicht festgelegte Rolle der Medien – Zwischenglied oder Mittler – und den resultierenden Veränderungen kollektiver Relationen ersichtlich (vgl. Bettinger 2018, S. 139f.). „Die Frage, wer oder was das handelnde Subjekt in Bildungsprozessen sei, müsste dann stets mit Blick auf die empirische Seite beantwortet werden“ (Bettinger 2018, S. 402).

Bettingers Perspektive auf das sozio-medialen Gefüge nimmt den Status und die Frage der Verantwortung des Menschen in den Blick (vgl. Bettinger 2018, S. 198). Die Rolle des Menschen und seine Position im Mensch-Technik-Gefüge soll breit diskutiert werden.

„Wenn von verteilter Praxis in hybriden Netzwerken aus Menschen und medialen Artefakten ausgegangen wird, müssen bildungstheoretische Überlegungen, wie mit Wimmer (2014) konstatiert wurde, grundsätzlich nach dem Stellenwert des Menschen fragen, ohne dabei in eine sture Dichotomie von Subjekt und Objekt bzw. Mensch und Technik zu verfallen. Ein der ANT nahestehender Ansatz macht demnach posthumanistisches Denken als Grundlage der Reflexion über den Menschen und damit auch über normative Aspekte von Bildung notwendig. Eine grundsätzliche Offenheit gegenüber einer möglichen Neubestimmung des Menschseins wäre eine Komponente, die hierbei Beachtung finden muss.“ (Bettinger 2018, S. 198)

Im Rahmen der qualitativen Bildungsforschung findet eine Rekonstruktion des personalen und Quasi-Habitus statt. Der Quasi-Habitus (z.B. einer Homepage) wird anhand der dokumentarischen Bildanalyse, die mit Hilfe der visuellen Stilistik modifiziert wurde, einer Darlegung unterzogen. Der personale Habitus wird durch die dokumentarische Interpretation biografischer Interviews analysiert. Bettinger betont dabei, dass ein Wechselspiel von Empirie und Theorie seine Arbeit und Herangehensweise bestimmen (vgl. Bettinger 2018, S. 198f.).

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass praxeologische Medienbildung als relationales Beziehungsgefüge sowohl die Entstehung neuer Hybridakteure als auch die habituelle Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen von Hybridakteuren in sozialen Praktiken fokussiert. Habituelle Transformationen werden anhand von qualitativen Forschungsmethoden analysiert.

4.2.8 Der Stellenwert von Transformation in der praxeologischen Medienbildung

In Bettingers *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen* nimmt Transformation – wie schon im Titel seiner Arbeit ersichtlich – einen hohen Stellenwert ein. Dabei hat das Studium seiner Arbeit ergeben, dass Bettinger Transformation vielseitig betrachtet, um eine sozio-mediale Transformation herleiten zu können. Bei Humboldt sieht er den Ausgang zur Bildung als Transformationsprozess: „Die transformatorische Auffassung von Bildung kann grundsätzlich als eine Weiterentwicklung der Bildungsvorstellung von Humboldt verstanden werden [...]“ (Bettinger 2018, S. 30).

Er geht von der Aussage – die er durch Nohl, Marotzki, Koller und Rosenberg belegt – aus, dass Bildung als transformatorisches Prozessgeschehen von Selbst- und Weltverhältnissen zu betrachten ist. In diesem Wechselverhältnis von Mensch und Welt erweisen sich gesellschaftliche Rahmenbedingungen als zunehmend dynamisch, was grundlegende Transformationen des Individu-

ums erfordert. Da Medien in der gegenwärtigen Kultur eine zentrale Rolle spielen, sind sie in transformatorische Bildungsprozessen von Selbst- und Weltverhältnissen als prägender Bestandteil für eine Theorie der Medienbildung mitzudenken.

Mit der praxeologischen Bildungstheorie von Rosenberg, der Bildung als Transformation des Habitus versteht, findet Bettinger Anschluss an seine Forschungsperspektive und einen Übergang zur praxeologischen Facette seiner Theorie. Die grundlagentheoretische Basis, um Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen theoretisch und empirisch zu analysieren, findet sich hierbei beim Habituskonzept Bourdieus und bei den Theorien sozialer Praxis. Dabei wird der Blick auf die Praxis, ihre mögliche Instabilität und damit einhergehende mögliche Habitustransformationen gelegt.

Mit Bezug zur Praxistheorie lässt sich Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen nicht nur als Reflexionsverhältnis erkennen, sondern auch als dynamisches Konstrukt, das mit dem Habitus stabile und instabile Facetten aufweist. Bettinger verweist hier auf Rosenberg, der annimmt, dass

„durch Inkongruenz von Habitus und Feld, der möglichen Passungsschwierigkeiten unterschiedlicher Habitusdimensionen zueinander oder der Iterabilität der Praxis habituellen Dispositionen brüchig werden können, wodurch es zur Transformation des Habitus kommen kann.“ (Bettinger 2018, S. 63)

Mit dem Bezug zu medialen Artefakten lässt sich der durch Medienpraxiskultur erworbene mediale Habitus, als Passungsverhältnis zwischen Mensch und Medien, für mögliche Habitustransformationen erkennen. Dabei ist zu beachten, dass Artefakte mehr als nur ein Anhängsel im Transformationsprozess darstellen. „[Rammert & Schulz-Schaeffer (2002); S.O.] schlagen vor, ‚das Wechselspiel gegenseitiger Einwirkung, Delegation und Substitution innerhalb sozio-technischer Konstellationen‘ (ebd., S. 59). (sic!) in den Blick zu nehmen“ (Bettinger 2018, S. 125). Artefakten wird ein Quasi-Habitus zugestanden, der ebenfalls transformatorischen Bildungsprozessen unterliegt (vgl. Bettinger 2018, S. 178).

Das Transformationspotenzial der Artefakte ist durch Dimensionen der Praxis (etwa Hacking) oder durch mediale Eigenschaften (man denke an automatische Updates; S.O.) gegeben (vgl. Bettinger 2018, S. 192).

Das relational-reflexive Verhältnis zwischen Menschen und Artefakten lässt Hybridakteure entstehen, die durch Fremdheitserfahrungen Transformationsprozesse durchleben können, womit sich transformatorische Medienbildungsprozesse als habituelle Veränderungen von Hybridakteuren, die sich aus einem personalen und Quasi-Habitus konstituieren, darstellen. Mit Kollers Zugang einer „Dezentrierung des Subjekts“ (Koller 2001; zit. n. Bettinger 2018, S. 126) wird der in

der Bildungstheorie starke Subjektbegriff relativiert und die Möglichkeit, Artefakten die notwendige Aufmerksamkeit zu geben, generiert. Die Dynamik eines transformatorischen Medienbildungsprozesses entsteht damit aus der Mensch-Technik-Verbindung. Bildungsprozesse lassen sich nicht mehr nur durch subjektive Kapazitäten absichern.

Zusammengefasst wird ersichtlich, dass Bettinger ausgehend vom transformatorischen Bildungsbegriff der allgemeinen Bildungstheorie einen medialen Bildungsbegriff entwickelt, der Transformation als am Habitus von Hybridakteuren festgemachten Wandel erkennt. Transformation ist in diesem Sinne an ein dynamisches und relational-reflexives Konstrukt von personalen und Quasi-Habitus gebunden. Habituelle Änderungen und damit Transformationsprozesse können durch Fremdheitserfahrungen oder auch Passungsschwierigkeiten ausgelöst werden, die ein Abweichen von Routinen und Emanzipation verlangen.

4.3 Fazit 1: Die Transformation des Transformationsbegriffs von der allgemeinen Bildungstheorie Kollers zur Medienbildung unter Berücksichtigung von Selbst – und Weltverhältnissen

Der Begriff der Transformation unterliegt einem Wandel. Ausgehend von Humboldt, der – vereinfacht dargelegt – in der *Auseinandersetzung* mit Sprachen und Kulturen eine *Veränderung* der Weltsicht erkennt, den Begriff der Transformation *nicht* verwendet, aber Bildung als Prozess begreift über Kokemohr, der „Bildung [...] als *Prozess* eines Handelns begreifbar [erkennt; S.O.], das auf ein Problem, verstanden als Anspruch eines original Unzugänglichen, mit dem Entwurf eines anderen Welt- und Selbstverhältnisses antwortet“ (Kokemohr 2007, S. 65) und den Transformationsbegriff *nicht mehr* verwendet, zu Marotzki und Koller, die Bildung als *Transformation* von Selbst- und Weltverhältnissen verstehen, ist von Interesse, welchem Bedeutungswandel der Transformationsbegriff bei der Überführung von der allgemeinen Bildungstheorie in die Medienbildung ausgesetzt ist.

Dieses Kapitel soll, durch das Zusammenführen und in Beziehung setzen des bislang erworbenen Wissenshorizontes, den Stellenwert des Transformationsbegriffs in der allgemeinen Bildungstheorie Kollers und die Medienbildung betreffend, eventuelle Rückschlüsse auf eine Transformation des Transformationsbegriffs ermöglichen, wenn dieser von der allgemeinen Bildungstheorie in die Medienbildungstheorie überführt wird.

Mit einem ersten Fazit wird versucht die erste Forschungsfrage zu beantworten:

Welcher Transformation unterliegt der Transformationsbegriff unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie in den Bereich der Medienbildung überführt wird?

Dabei werden die Positionen von Jörissen/ Marotzki und Bettinger als Referenzen für transformatorische Bildungstheorien im Bereich der Medienbildung und Koller als Referenz für transformatorische Bildungstheorien in der allgemeinen Bildung herangezogen und die Theorien hinsichtlich einer Transformation des Transformationsbegriffs unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen beleuchtet.

Da sowohl Koller als auch Jörissen/ Marotzki und Bettinger Humboldt als Ausgangspunkt der jeweiligen transformatorischen Bildungstheorie nennen, beginnt die Auseinandersetzung hinsichtlich des Transformationsbegriffs und seines Wandels mit Humboldt. Ausgehend von Humboldt werden als Zwischenschritt *Anpassungen von Humboldts Bildungstheorie an Kollers transformatorische Bildungstheorie* verdeutlicht, um auf *Anpassungen weg von der allgemeinen Bildungstheorie (Koller) hin zur Medienbildungstheorie (Jörissen/ Marotzki, Bettinger)* zu verweisen.

Als Zwischenschritt lassen sich Anpassungen von Humboldts Bildungstheorie an transformatorische Bildungstheorien verdeutlichen.

Im neuhumanistischen Bildungsdenken findet Bildung als zweifache Relation von Ich und Welt statt. Humboldt beschreibt die Wechselwirkung von Ich und Welt als das Verhältnis des Subjekts zu allen Eindrücken von außen, die auf das Subjekt einwirken. Statt einer zweifachen Bildungsrelation von Ich und Welt greifen transformatorische Bildungstheorien auf ein dreifaches Relationsgefüge von Ich, Welt und Andere zurück.

Humboldt sieht als Bildungsanlass das natürliche Bestreben des Menschen nach Entfaltung seiner Kräfte zu einem harmonischen Ganzen. Das an sich unabhängige Subjekt sucht aus einem inneren Antrieb die Auseinandersetzung mit der sinnlichen Welt und sich selbst, um sich im Selbst seiner Bestimmung – Selbstbildung – zuzuführen. Das würde bedeuten, dass unter einer Transformation nur dann Bildung zu verstehen ist, wenn die Transformation dem *Ganzen* Rechnung trägt, was nach Friedrichs, wie im Kapitel 3.2 dargelegt, so zu verstehen wäre: Nicht das Subjekt als Ganzes wird einer Transformation unterzogen, daher ist Bildung nicht als eine totale Änderung durch Transformation des Subjektes zu verstehen, wobei Transformation dennoch *ganzheitlich* wirkt.

Der innere Antrieb des Subjekts wird in transformatorischen Bildungstheorien nicht als gegeben hingenommen, sondern hinterfragt. Das Subjektverständnis ist abhängig vom jeweiligen Theoriekonstrukt, wobei Koller ein schwaches Subjekt beschreibt. Die subjektive Auseinandersetzung mit Anderen, Welt und Selbst, um Bildung zu erlangen, wird von außen angestoßen, womit das Subjekt an Bedeutung verliert. Nicht Selbstbildungsprozesse, sondern ein interaktives

Geschehen, das die gegenständliche Umwelt mit einbezieht bestimmt Bildung als Transformationsprozess (vgl. Koller 2011, S. 114).

Während die Auseinandersetzung mit dem Anderen – der Welt – im neuhumanistischen Denken ein Selbst-Werden bedingen soll, impliziert das Andere in transformatorischen Bildungstheorien ein Anders-Werden mit offenem Ausgang. Das Subjekt als ein sozialreferentielles bei Koller unterliegt einer permanenten Auseinandersetzung mit dem Anderen und damit einer ständigen Neukonfiguration des Selbst in einer unbestimmten, krisenhaften Welt. Die Bedeutung des neuhumanistischen Wertes *Identität* wird abgelöst durch die Bedeutung des *Anpassens an das Andere* oder des *andauernden Auseinandersetzens mit dem Anderen*.

Zur Ausformung eines harmonischen Ganzen liefern im neuhumanistischen Bildungsdenken sowohl andere Menschen als auch Kultur Welteindrücke, die bildende Momente in sich tragen. *Bildung ist als Wechselwirkung von Subjekt und „Welt als Ganzer“* (Koller 2017⁸, S. 84) zu begreifen (vgl. Koller 2017⁸, S. 80–84). Das neuhumanistische Bildungsziel den Menschen als harmonisches Ganzes zu verwirklichen, lässt sich im transformatorischen Bildungsgedanken nicht finden. Eher gilt ein Streben nach Offenheit, Unbestimmtheit und Differenz als „Ziel“, ohne jemals erzielt werden zu können, da das Offenheitsstreben als ziellos erscheint.

Transformatorische Bildungstheorien erscheinen so betrachtet als Bildungstheorien, die Subjekt (Ich, Hybridakteur), Welt (virtuell und real, Objekt, Medien) und Andere (Gesellschaft, Akteure, Hybride...) in gleichwertige Relationen setzen. Damit ergibt sich ein augenscheinliches gleichberechtigtes Nebeneinander von Geltungsansprüchen, wie Werte, Lebensentwürfe oder Normen; moralische und epistemologische Denkfiguren erweisen sich damit wohl als relative Ansprüche.

Sprachen betrachtet Humboldt „als Gegenstand und Medium von Bildung“ (Koller 2017⁸, S. 84). Sprache zeigt sich als Vermittlerin zwischen Ich und Welt. In der Auseinandersetzung des Subjekts mit Welt und damit mit anderen Sprachen (durch individuellen Sprachgebrauch) liegt eine Auseinandersetzung mit fremden Weltsichten, die Bildungspotenzial in sich tragen (vgl. Koller 2017⁸, S. 84-87).

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltsicht sein, da jede das Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält. Da man aber in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigene Welt, ja seine eigene Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nie rein und vollständig empfunden.“ (Humboldt 2013 [1827–1829], S. 57)

Mit Sprache ist das Hervorbringen von Gedanken erst möglich, wobei der bildende Moment im Hervorbringen des Gedankens im Organ der Sprache liegt. Im individuellen Sprachgebrauch zeigt sich die individuelle Ansicht von Welt.

„Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit, und dies erst vollendet den Begriff. Eine Nation hat freilich im Ganzen dieselbe Sprache, allein schon nicht alle Einzelnen in ihr [...] ganz dieselbe, und geht man noch weiter in das Feinste über, so besitzt wirklich jeder Mensch seine eigne. Keiner denkt bei dem Wort gerade das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wenn man die Sprache mit dem beweglichsten aller Elemente vergleichen will, durch die ganze Sprache fort. Bei jedem Denken und Empfinden kehrt, vermöge der Einerleiheit der Individualität, dieselbe Verschiedenheit zurück, und bildet eine Masse aus einzeln Unbemerkbarem.“ (Humboldt 2013 [1827–1829], S. 59)

Koller gewichtet dabei gemäß seiner Transformationstheorie das Medium Sprache mit Bezug zu Lyotard als aktiv und bildungsrelevant, das Subjekt, das aus der Sprache hervorgeht, als passiv: Bildungsprozesse erscheinen in erster Linie als Transformation von Sprachstrukturen. Bildung erscheint damit als nicht-anthropozentrisch gedacht (vgl. u.a. Koller 2012, S. 97). Konsequenz zu Ende gedacht bedeutet dies wohl für das dreifache Bildungsverhältnis Selbst – Welt – Andere, dass das Subjekt zum Fremden, zum „Anderen“ der sich „erhebenden“ Sprache wird. Damit erweist sich dieses Denken en contraire zu Humboldt:

„Die Sprache gehört aber dem Menschen selbst an, sie hat und kennt keine andere Quelle, als sein Wesen, wenn man sagt, dass sie auf ihn wirkt, sagt man nur, dass er sich in ihr nach und nach in immer steigendem Umfang und immer wechselnder Mannigfaltigkeit bewusst wird.“ (Humboldt 2013 [1827–1829], S. 10)

Bildung vollzieht sich an sprachlichen Strukturen. Beim *Wie* von Humboldts Sprachendenken – nämlich Sprache als die individuelle Notwendigkeit für Bildungsprozesse und Bildungsvollzug und als Bindeglied zur Gemeinschaft zu denken – ist eine Verschiebung der Wertigkeiten zu erkennen: Im neuhumanistischen Bildungsgedanken ist das Subjektsein im kollektiven Ganzen vordergründig, wohingegen im transformatorischen Bildungsverständnis das Sprach- respektive Artikulationsparadigma Bedeutungshoheit erlangt, was wohl dem postmodernen Subjektverständnis geschuldet ist. Bildung bedeutet nach Koller dann kein aktiver subjektiver Prozess, sondern ein an Sprache und andere Subjekte gebundener Transformationsprozess. Bildung des Selbst als Relationsgefüge lässt sich im transformatorischen Sinne damit als abhängig von Welt, Anderen und Sprache/ Artikulation erkennen.

Kritisch sei anzumerken, dass dem transformatorischen Bildungsbegriff eine Vorrangstellung von Sprache/ Artikulation und Kognition innewohnt. Der Körper und der Leib mit seiner Sinnlichkeit scheinen in postmodernen transformatorischen Bildungsprozessstheorien abhandeln gekom-

men zu sein. Bettinger erkennt diese Problematik und verweist auf die kulturwissenschaftliche Subjektanalyse von Reckwitz (2006, 2012), wo dieser „unter Berücksichtigung unterschiedlicher Theorien (u. a. Bourdieu, Foucault, Lacan, Laclau und Butler) nach Mechanismen der Hervorbringung von Subjekten im Spannungsfeld von Körperlichkeit, Materialität und symbolischen Ordnungen fragt“ (Bettinger 2018, S. 402).

Bezüglich der Anpassung weg von der allgemeinen Bildungstheorie (Koller) hin zur Medienbildungstheorie (Jörissen/ Marotzki, Bettinger) lässt sich erkennen, dass grob gesagt kein allgemein gültiges Denken im Bereich transformatorischer Bildungstheorien gibt, weil das Allgemeine, das in Richtung Medienbildung transformiert wird augenscheinlich nicht vorhanden ist. Es gibt *nicht den* Transformationsbegriff, der *in diese Richtung* transformiert werden kann.

Allgemein gültig scheint allein die Aussage, dass Transformation die Selbst- und Weltverhältnisse betrifft.

Zudem lässt sich eine Transformation der Bedeutung von *Krisen und Anlässen* innerhalb transformatorischer Bildungstheorien nicht feststellen, wohl aber eine unterschiedliche Gewichtung. Der Blick auf Krisen und Transformationsanlässe scheint bei Jörissen/ Marotzki breiter und vielschichtiger ausgelegt zu sein als bei Koller, weil ihr Fokus gesellschaftliche Entwicklungen stärker einbezieht und damit der Verwobenheit von Individuum – Gesellschaft – und als Medienbildungstheorie: Medien als gesellschaftlicher Bestandteil – gerechter wird.

Hinsichtlich der Anlässe sehen sowohl Koller als auch Jörissen/ Marotzki diese in der subjektiven Auseinandersetzung von Selbst und Welt, wobei im Detail Unterschiede zu sein scheinen. Koller erkennt *subjektive Krisen als Anlass*:

„Ob man also das Verhältnis eines Subjekts zur Welt, zu anderen und sich selber mit Bourdieu als Habitus oder mit Butler und Lacan als unbewusste Subjektstruktur bestimmt – in jedem Fall folgt daraus, dass Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen nicht ohne Weiteres möglich sind, sondern besonderer Anlässe bedürfen, die mit einer *Destabilisierung jener Beharrungskräfte* verbunden sind. Zur Beschreibung solcher Anlässe bietet sich der Begriff der *Krise* an. Damit sind keineswegs immer dramatische oder gar katastrophische Entwicklungen gemeint, sondern lediglich solche Situationen oder Konstellationen, in denen die relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses in Frage gestellt wird.“ (Koller 2012, S. 71; Herv. S.O.)

Jörissen/ Marotzki definieren *gesellschaftliche* Problemlagen im Besonderen *und individuelle* Bedingungen, die – der Informationsgesellschaft geschuldet – ein Mehr an Individualisierungs- und Orientierungsleistung verlangen als Anlass für Transformation (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 35).

Welt- und Selbstverhältnisse sind nach Jörissen/ Marotzki und Koller an sozial tradierte Muster gebunden, die Individuen Stabilität verleihen. Koller betrachtet Krisen als Einbruch in von Stabilität gekennzeichneten Lebensweisen; die bisherige Ordnung der Selbst- und Weltverhältnisse

bietet keine Orientierung mehr. Transformation *muss* passieren, um Kongruenz zwischen den Selbst- und Weltverhältnissen im individuellen Lebensvollzug zurückzugewinnen. Das Subjekt erscheint als passives Opfer posthumanistischer Bestimmungen, das Stabilität sucht.

Nach Koller ist die brüchige gesellschaftliche Ordnung Nährboden für Orientierungskrisen des Individuums, die eine Neuordnung der individuellen Selbst- und Weltverhältnisse bedingen, um Stabilität zu erlangen. In deren Gestaltungsmöglichkeiten liegt Bildungspotenzial. Dem gegenüber verdeutlichen Jörissen/ Marotzki pragmatisch, dass es keine Stabilität gibt. Die prinzipielle Unbestimmtheit evoziert kreative Erfahrungsprozesse, in denen Bildungspotenzial liegt. Das Wegbrechen von gesellschaftlicher Stabilität als allgegenwärtigen Lebensbestandteil (es gibt keine dauerhafte gesellschaftliche Stabilität) und die Allgegenwart von Medien werden nach Jörissen/ Marotzki als *Chance* für Transformationsanlässe von Selbst- und Weltverhältnissen betrachtet, die zeitlich unbestimmt und dauerhaft erscheinen. Bestimmtheit und damit Sicherheit und Stabilität erlangt das Subjekt einerseits im Aufbau von Fakten- und Orientierungswissen, andererseits braucht es dennoch Unbestimmtheit, um Bildung zu evozieren. Bildung im Sinne eines Bildungsprozesses als Aneignungsprozess von Orientierungswissen findet damit Antworten auf Unbestimmtheit.

Das Denken von Bildung als Transformation lässt in der bestehenden Unbestimmtheit ein hohes Maß an potenziellen „transformiert werdenden Transformationen“ zu: Bildung als Transformation ist in der Metaebene daher ebensowenig fixierbar wie als subjektiver Bildungsprozess. Eine Transformation des Transformationsbegriffs an sich lässt sich augenscheinlich nicht fixieren.

Es lassen sich Notwendigkeiten innerhalb der dargelegten Medienbildungstheorien aufzeigen, die auf einen transformierten Transformationsbegriff – weg von der allgemeinen Bildungstheorie hin zur Medienbildungstheorie – hinweisen. Die Notwendigkeit von Bildung als Transformation zu sprechen, wird in der strukturalen Medienbildungstheorie mit einer medienkulturellen Transformation begründet (vgl. Jörissen 2014, S. 18). Bettinger verweist auf die Notwendigkeit von Bildung als Transformation zu sprechen, da das Entstehen von Hybridakteuren eine neue Sicht auf Transformation verlangt.

Anhand der getätigten Analysen wird ersichtlich, dass der dem Transformationsbegriff verbundene inhärente Inhalt der Transformation einer Veränderung ausgesetzt ist, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie in den Bereich der Medienbildungstheorie überführt wird: Der (1) *Subjektbegriff* und der (2) *Weltbegriff* sind bei der Überführung weg von der allgemeinen Bildungstheorie hin zur Medienbildungstheorie einer Transformation unterlegen.

Das (1) *Subjekt* braucht nach Jörissen/ Marotzki die Möglichkeit einer kritischen Reflexion des Verfügungswissens, einer individuellen Reflexivität, Biographizität und einer erhöhten Flexibilität, um Bildungsstatus über Transformationsprozesse zu erlangen.

Unter Flexibilitätssteigerung verstehen Jörissen/ Marotzki, „dass Menschen nicht mehr nur auf eine Selbst- und Welthaltung festgelegt sind, sondern ihre *Teilidentitäten* relativ unabhängig voneinander agieren können“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 37). Beispielhaft lässt sich dieses Phänomen wohl mit Instagram und dem inhärenten Instagram-Habitus darstellen: Die Online-Gesellschaft der Instagram-Nutzer hat einen spezifischen Habitus, der sich in der Art der Selbstdarstellung auf den Bildern zeigt. Durch die Übernahme der Kameraeinstellungen, Posen und Motive in eigene Bilder erwerben User*Innen im Rahmen der Medienproduktion den Instagram-Habitus, der sich dann wiederum in deren Bildern zeigt. Bei der Rezeption eines Bildes auf Instagram wird intuitiv der *modus operandi* erkannt und in der eigenen Medienproduktion umgesetzt. Der Habitus wird unter anderem durch mimetische Lernprozesse, wie Mitmachen, Ausüben oder körperliches Handeln erworben und weiterentwickelt. *Subjektive Teilidentitäten entwickeln sich in einem offenen Prozess weiter.*

Der strukturelle Subjekt- und Bildungsbegriff von Jörissen/ Marotzki verweist auf ein *durch Medien und Gesellschaft strukturiertes Subjekt*. Ziel von Bildungsprozessen und deren inhärente Entfaltung von Selbst- und Weltverhältnissen sind Subjekte, die das Spiel mit den Unbestimmtheiten spielen können. Selbstverhältnisse und ihre Wandelbarkeit sind grundlegend an Identität und Artikulation gebunden; Identität erfährt das Subjekt über die Auseinandersetzung mit Welt und Anderen.

Für Jörissen/ Marotzki sind Unbestimmtheiten Grundlage von Subjektivität.

„Es kommt darauf an, dass die Herstellung von Bestimmtheit *Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen* und damit auch eröffnen muss. Anders gesagt: Unbestimmtheiten müssen einen Ort, besser mehrere Orte in unserem Denken erhalten; dann – und nur dann – wird eine tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich. Diese Orte, die eigentlich Leerstellen – Grenzen unserer Selbst- und Weltdeutungsschemata – sind, sind die Heimat von Subjektivität.“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 21)

Mit der Dezentrierung des Weltbildes erreicht das Subjekt eine Steigerung des Selbstbezugs und damit eine Freiheit von Gewohnheiten.

Der Wandel des (2) Weltbegriffs zeigt sich bei Jörissen/ Marotzki durch die soziologische Gewichtung auf Grund gesellschaftlicher Veränderungen. Bildungsprozesse generieren – nach Jörissen/ Marotzki – medial vermittelt neue Formen von Subjektivität und Weltbezügen, die als historisch und kulturell wandelbar zu betrachten sind. Neue Formen der Subjektivität zeigen sich beispielsweise wohl bei Diskussionen in Internetforen: Synonyme verschleiern die Identität, was Individuen fluides Dasein ermöglicht. Virtuelle Räume und Communities können wohl als neuer

Weltbezug gelten, wenn das Individuum Teil dieser sozialen Wirklichkeit ist, beziehungsweise dies empfindet und diese Seins-Welt in den Alltag integriert.

„Folgt man Haraway, werden wir uns künftig als Cyborgs in komplexen Kommunikations- und Datenwelten des Internet bewegen. Wir sind aus dieser Perspektive also auf dem Weg, unsere menschliche Identität zu verändern, indem grundlegende Differenzen gleichsam neu durchdekliniert werden.“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 35)

Jörissen/ Marotzki betonen die sozialen Komponenten der subjektiven Bestimmungen und verdeutlichen die Rückgebundenheit des Einzelnen an soziale und kulturelle Partizipationsräume, die Regeln und Ordnungen konstituieren. Die spielerische Auseinandersetzung mit Identität und Sozialformen im Internet lässt sich als bedeutsam für das Weltverständnis und Selbstverständnis erkennen. Bei der Teilnahme an öffentlichen Diskursen zeigt sich in und mit Artikulation die konkrete mediale Handlungsfähigkeit.

Bettinger verdeutlicht einen Wandel des (1) Subjektbegriffs anhand der *Dezentrierung des Subjekts zum Hybridakteur*. Nach Bettinger erleben Hybridakteure Transformationsprozesse als von Fremdheitserfahrungen angestoßene Geschehen in einem *kollektiven Netzwerk*: Das Subjekt als Hybridakteur ist an Andere und Welt – an Technik und andere Subjekte/ Hybridakteure – im Netzwerk als Welt gebunden. Bettinger greift auf Kollers Theorie der Dezentrierung des Subjekts zurück. Bettinger addiert das personale Subjekt mit dessen Habitus und Artefakte mit deren Quasi-Habitus, wobei beide Teile transformatorischen Bildungsprozessen unterliegen. Spannungsverhältnisse im Bereich der Passung zwischen personalem und Quasi-Habitus können als Ausgangspunkt für Habitustransformationen gesehen werden. Das *relational-reflexive Verhältnis zwischen Menschen und Artefakten* lässt Hybridakteure entstehen, die ausgehend von Fremdheitserfahrungen Transformationsprozesse durchleben können, womit sich transformatorische Medienbildungsprozesse nach Bettinger als habituelle Veränderungen von Hybridakteuren, die sich aus einem personalen und Quasi-Habitus konstituieren, darstellen. Habitus und Quasi-Habitus unterliegen einer Transformation. Der Akteur bei Bettingers transformatorischen Bildungsprozess ist schwieriger zu bestimmen: Mensch oder Artefakt? Oder nur die Kombination von beiden? Bettinger bietet als Antwort, dass sozio-mediale Praktiken im Konstrukt des personalen Habitus und Quasi-Habitus als zwei eigenständige Größen zu sehen sind, was im Hybridakteur als Gesamtes zur Geltung kommt. Damit wird das Subjekt als an Artefakte gebunden betrachtet, Artefakte als Aktanten eine Handlungsmacht zugestanden, wiewohl sie durch Strukturen vorbestimmt sind und daher nicht autonom agieren. Die Beziehung zwischen Akteur und Aktant, die sich als entspannt oder problematisch zeigen kann, ist als mediales Netzwerk zu denken. Die Instabilität hybrider Konstellationen, bedingt durch ein kontinuierliches Ausverhandeln des im konkreten

Fall geltenden Mediums, gilt als Auslöser für im Kollektiv liegende Transformationsprozesse. In der Mensch-Technik-Verbindung liegt daher die Dynamik eines transformatorischen Medienbildungsprozesses. Transformationsprozesse lassen sich damit zweifach bestimmen: als im Hybridakteur und im Kollektiv liegend. Mit dem Begriff der Emergenz lässt sich verdeutlichen, dass der Mensch-Technik-Verbindung damit die Möglichkeit der Herausbildung neuer Eigenschaften zugesprochen wird. Das Herausbilden von Eigenschaften verweist auf eine Verschmelzung von Kultur und Biologie. Dies gilt es kritisch zu hinterfragen: Wann wird eine kulturelle Errungenschaft zur Biologie des Menschen?

Für Bettinger ist das Transformationspotenzial der Artefakte durch Dimensionen der Praxis und durch mediale Eigenschaften gegeben. Er bezieht sich dabei beispielsweise auf Blogs oder Websites und deren Gestaltungspotenzial, das habituelle Veränderungsprozesse evozieren kann (vgl. Bettinger 2018, S. 146). Hier gilt es den Bedeutungsgehalt der Gebundenheit von einem Artefakt mit seinem Quasi-Habitus an ein personales Subjekt mit dessen Habitus zu verdeutlichen. Auch wenn von einem Prozessieren der Maschine ausgegangen werden kann, stellt sich dennoch die Frage, wer Updates konfiguriert, wodurch Technikprobleme entstehen können und wer Systeme hacken kann. Hinter jedem Technikproblem steht ein personales Subjekt mit seinem Habitus. Die Technik reagiert durch Codierung und Zusammenfügen diverser Technikbausteine und zeigt sich daher subjektbestimmt und mit einem subjektiven Habitus determiniert. Ein personales Subjekt agiert im Feld der Medien mit seinem Habitus. Im Bereich des Quasi-Habitus gilt es wohl die Begriffsverwendung von Transformation zu überdenken, denn es könnte sein, dass die Transformation des Quasi-Habitus durch erstens technisches Konfigurieren, zweitens kodifiziertes Konfigurieren und drittens durch Nutzung als Entwicklung zu benennen ist, die durch ein Initiieren mehrerer oder einzelner Subjekte zustande kommt. Das Prozessieren der Maschine basiert ebenfalls auf subjektiven Leistungen. Eine Transformation des Quasi-Habitus lässt sich daher eher als Weiterentwicklung technischer Artefakte durch Subjekte (als kollaboratives Handeln oder Einzelhandeln) erkennen. Hier eine Begründung für einen Quasi-Habitus zu erkennen, gehört jedenfalls genauer betrachtet. Die Entwicklung technischer Artefakte und die darin enthaltene Reflexion inklusive möglicher Problemlösung enthält Transformationspotenzial und damit Bildungspotenzial für das handelnde Subjekt respektive die handelnden Subjekte.

Der Wandel des (2) Weltbegriffs lässt sich bei Bettinger als durch eine grundlegende gesellschaftliche Veränderung durch die Zweite Moderne beschreiben. In der Hybridität einerseits liegt die Verwobenheit des Subjekts mit Welt, andererseits agieren Hybridakteure in einem Netzwerk, das Welt im Medium neuer Technologien darstellt.

Selbst- und Weltbezüge gelten für Jörissen/ Marotzki als medial vermittelt. Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen vollzieht sich nach Jörissen/ Marotzki in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in und mit Medien, beispielsweise anhand von Fotos, Tagebüchern oder auch privater Homepages. Als Potenzial für Bildungsprozesse erweist sich die Billigung von biografisch Nichtveränderbarem. Hinterlassene biografische Spuren des Transformationsprozesses können medial aufbereitet artikuliert werden. Artikulation verändert sich durch modifizierte subjektive Wahrnehmung und in und durch Medien. Dadurch werden strukturelle Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen eingeleitet. Hier verdeutlicht sich wohl die These, dass Medien nicht nur als Inhaltsvermittler fungieren, sondern wesentlich vielschichtiger in soziale Prozesse involviert sind, was beispielsweise unter Begriffen wie Swarm Intelligenz oder User Review reüssiert und unter Social Media Plattformen wie Tic Toc oder Instagram sichtbar ist.

Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen findet nach Jörissen/ Marotzki in der Reflexion des subjektiven In-der-Welt-Seins und einer Betrachtung möglicher Optionen, die gesellschaftlich dargelegt werden, in und durch Medien statt. Dabei tragen Medien reflexive Momente in sich und leisten eine wesentliche Rolle im Prozess der Transformation.

Medien gelten als integraler Teil von Bildungsprozessen und nicht als objektiver Gegenpol gemäß einer Subjekt-Objekt-Dualität. Jörissen verdeutlicht, dass Bildung als Transformationsprozess in der Verwobenheit eines strukturierten Subjekts mit Artefakten doppelt gebunden zu denken ist. Jedem Aktanten wird dabei eine eigene Struktur, ein eigens Programm und spezifische Möglichkeiten zugesprochen (vgl. Jörissen 2015, S. 216). Das Agieren zwischen Subjekt und Medium zeigt sich als an die spezifische Strukturiertheit von Medien gebunden.

Jörissen/ Marotzkis Augenmerk auf Medien verweist auf veränderte Sichtweisen hinsichtlich Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Neue Medien beinhalten neben den Artikulationsmöglichkeiten Schrift, Audio, Bild und Film auch interaktive und partizipative Rahmungen, die neue kommunikative, soziale und kulturelle Charakteristika bereitstellen. Für jedes Individuum liegen spezifische individuelle, kulturelle und soziale Voraussetzungen vor, um sich medial einzubringen. Neben den Blick auf Medien wie Internet, Film, Bild, Foto als lebensweltliche Phänomene, gilt es nach Jörissen/ Marotzki Medien mit dem Blick als Raum und Anlass für Bildungserfahrungen und Transformation zu beachten. Denn mit ihrer Ubiquität berühren Medien Individuen und größere gesellschaftliche Zusammenhänge im Horizont der Medialität. In der Formeigenschaft von Medien liegt ihre soziale und kulturelle Wirksamkeit. Medien bieten Raum für Artikulation, Partizipation und für das Aneignen von Orientierungswissen. Durch die Speichermöglichkeit von Wissen und der Verfügbarkeit über das Internet ergibt sich ein zusätzlicher Einfluss, der Potenzial für die Transformation des Weltverhältnisses bietet.

Jörissen/ Marotzki benennen das Internet als „Wissensnetzwerk“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 32) und beschreiben es als virtuellen Raum mit sozialer Rolle. Das Individuum kann sich dahin begeben und bewegen – zumindest virtuell. Das Internet als virtueller Raum kann nach Jörissen/ Marotzki als Raum der Wissenslagerung und neuen Sozialität beschrieben werden (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 30). Als Produser gestaltet das Subjekt am Wissensnetzwerk mit und generiert Wissen aus dem Netz: Informationelle Selbstbestimmung prägt subjektive Bildungsprozesse der Zweiten Moderne (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 31f.). Damit lassen sich Lern- und Bildungsprozesse als frei und selbstorganisiert erkennen.

„Freiheit ist, so könnte man emphatisch sagen, *Freiheit von* Determination fremdaufgelegter Lernvoraussetzungen und *Freiheit dazu*, Lernvoraussetzungen selbst zu etablieren, um eine Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen zu erreichen. Dadurch wird allererst eine produktive und kreative Freiheit möglich.“ (Marotzki 1990, S. 48)

Die interaktiven und kollaborativen Elemente des Internets lassen den Nutzer aus seiner passiven Konsumentenrolle schlüpfen. Nach Jörissen/ Marotzki gilt es zu verdeutlichen, dass hinsichtlich der informationellen Selbstbestimmung die Perspektive der unbewussten, unkontrollierbaren subjektiven Informationsfreigabe in das Bewusstsein des Producers rücken muss.

„Nur wenn diese Risikolagen einbezogen werden, können sich Menschen in ein reflexives Verhältnis zu sich und zur Welt setzen. Unter dieser Perspektive ist der bildungstheoretische Grundsatz der informationellen Selbstbestimmung ein Kernbestandteil neuzeitlicher Bildung.“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 32)

Nach einer kurzen Zusammenfassung der relevanten Aspekte die Transformation betreffend bei Koller, Jörissen/ Marotzki und Bettinger soll nun anhand der bisherigen Erkenntnisse versucht werden, die folgende erste Forschungsfrage zu beantworten: Welcher Transformation unterliegt der Transformationsbegriff unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie in den Bereich der Medienbildung überführt wird?

Als Erkenntnis lässt sich generieren, dass die Transformation des Transformationsbegriff weg vom Transformationsbegriff der allgemeinen Bildungstheorie hin zum Begriff der Medienbildung am Wandel des (1) Subjekt- und (2) Weltbegriffs verdeutlicht werden kann.

Jörissen/ Marotzki und Bettinger betonen den Wandel des (1) Subjektbegriffs, der durch einen Individualisierungsschub ausgelöst durch technologische Errungenschaften in der Zweiten Moderne begründet ist. Die darin liegenden gesteigerten Möglichkeitshorizonte im Leben von Menschen führen dazu, dass sich Individuen einer Gesellschaft verstärkt mit einer Vielzahl von Hand-

lungsoptionen auseinandersetzen müssen, was die Entscheidungsvielfalt erhöht, Entscheidungsfindung erschwert und damit einen (Entscheidungs-)Druck auslösen kann. Bildung als Transformation ist nach Jörissen/ Marotzki an das Denken eines *strukturierten Subjekts* gebunden. Mit der gegebenen Lebensrealität der Reflexiven Moderne ergibt sich für das Subjekt eine radikal unbestimmte Zukunft. Der daraus resultierende Medien-Bildungsprozess besteht in der Entwicklung von noch-nicht-existenten Kontexten, in denen sich das Subjekt bewegt und sich durch subjektive Deutung eine existierende Realität aufbaut. Die voranschreitende medienkulturelle Transformation lässt nach Jörissen die Erkenntnis generieren, dass Bildung nicht als subjektiver Transformationsprozess von Selbst- und Weltverhältnissen, sondern als ein an Artefakte gebundener zu denken ist. Die Handlungs- und Artikulationspotentiale beteiligter Aktanten ist strukturell (vor)bestimmt (vgl. Jörissen 2015, S. 216). Nach Jörissen/ Marotzki beeinflussen Neue Medien und ihre Ubiquität die Subjektkonstitution. Das Subjekt erfährt Identität über die mediale Auseinandersetzung mit reeller und virtueller Welt. Dabei zeigt sich das Subjekt mit unabhängig voneinander agierenden *Teilidentitäten* (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 37). Die *Dezentrierung des Weltbildes* ermöglicht eine Steigerung des Selbstbezugs und Freiheit. Unbestimmtheitsbereiche, die Exploration, Kreativität und Experiment ermöglichen „sind die Heimat von Subjektivität“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 21).

Bettinger verdeutlicht den Wandel des Subjektbegriffs mit dem Phänomen des Hybridakteurs, der durch die *Dezentrierung des Subjekts* durch die Gebundenheit dieses an Artefakte entsteht. Transformationsprozesse zeichnen sich als im Kollektiv und im Hybridakteur liegend aus und werden auf Grund der instabilen hybriden Konstruktion kontinuierlich ausverhandelt. Das Transformationspotential der Artefakte liegt in der Praxisdimension oder der medialen Eigenschaft verankert. Das Subjekt ist als Hybridakteur an Technik und andere Hybridakteure im Netzwerk gebunden.

Ausgehend von der (2) Alltagswelt mit ihrer empirischen Realität bieten unterschiedliche andere virtuelle Welten, die gleichsam bedeutsam für Selbst- und Weltverhältnisse sind, Raum für neue Biographisierungsprozesse (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 227). Vorhandene Artikulationsformen im Internet eröffnen neue Wege der „Selbst- und Weltverständigung“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 223). Die soziale Rolle des Internets zeigt sich in den Rollen des Subjekts, das als Produzent gestaltend mitwirkt. Phänomene wie Individualisierung und Kontingenzsteigerung bedingen „Veränderungen der Grundkoordinaten menschlicher Existenz, nämlich die Veränderungen von Raum und Zeit“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 240). Die resultierende Komplexitätssteigerung betrifft alle bildungsrelevanten individuellen und sozialen Verhältnisse. Neue Medien zeigen sich als Raum und Anlass für transformatorische Bildungsprozesse. Bildungsprozesse gehen dabei auf gesellschaftliche Problemlagen zurück, die in eine Umstrukturierung vorhandener Muster oder

einer Entstehung neuer Muster münden können. Gesellschaft und Kultur in ihrer Historizität und Wandelbarkeit werden in diesem Prozess medial an Subjekte vermittelt.

In der den Neuen Medien innewohnenden *Speicherkapazität von Wissen* liegt zusätzliches Transformationspotential die Weltverhältnisse betreffend. Neue Medien zeigen damit Potential, sowohl auf die Selbst- als auch Weltverhältnisse transformierend einwirken zu können.

Bettinger betrachtet Subjekt und Welt als verwobenes Konstrukt. Welt lässt sich als in einem *Netzwerk* abgebildet betrachten. Hybridakteure agieren in Netzwerken und gestalten Netzwerke. Bettinger verdeutlicht, dass sich im Medium neuer Technologien Welt als Netzwerk offenbart.

Als Grunderkenntnis lässt sich verdeutlichen, dass das, was unter dem Begriff der Transformation verstanden wird einer Veränderung ausgesetzt ist, wenn dieser von der allgemeinen Bildungstheorie zur Medienbildungstheorie wandert. Neue Medien verändern Bildung als Transformationsprozess. Jedem speziellen Medium wohnen nach Jörissen/ Marotzki andere Voraussetzungen für eine Genese von Bildungsprozessen inne. Es lässt sich daher eine Transformation des Transformationsbegriffs feststellen, wobei sich diese einerseits durch einen veränderten Subjektbegriff und andererseits durch einen veränderten Weltbegriff zeigt: Das Subjekt hat entweder seine Position an Subjekt-Technik-Konstrukte à la Hybridakteur verloren (Bettinger) oder es lebt als strukturiertes Subjekt mit voneinander unabhängigen Teilidentitäten (Jörissen/ Marotzki) medial und gesellschaftlich bestimmt. Damit hat das Subjekt nach seiner Vormachtstellung bei Humboldt und den Verlust dieser an das Sprachparadigma bei Koller einen erneuten Verlust seiner Position zu verarbeiten. Welt zeigt sich durch das Phänomen der Virtualität erweitert, verwoben und grenzenlos in Raum und Zeit.

Wenn in Medienbildungstheorien von Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse gesprochen wird zeigt sich das folgende transformierte Bild der Selbst- und Weltverhältnisse: Das Subjekt ist ein an Artefakte gebundener Hybridakteur oder zeigt sich als ein von Teilidentitäten geprägtes strukturiertes. Welt findet reell und/ oder virtuell statt. Das Subjekt zeigt sich mit der Welt, die sich als mediales Netzwerk präsentiert, verwoben.

Meder (1987, 2004², 2007, 2008, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017) nimmt mit seiner relationalen Medienpädagogik eine Sonderposition in dieser Arbeit ein, da er trotz Humboldtbezug und Blick auf Welt- und Selbstverhältnisse – wie Jörissen/ Marotzki und Bettinger – nicht theoriebestimmend auf den Begriff der Transformation in seiner Theoriebildung zurückgreift. Meder gibt dem Begriff der Transformation damit keinen zentralen Stellenwert in seinen Argumentationen,

verwendet den Ausdruck aber gelegentlich an entscheidenden Stellen. Mit nachfolgendem Zitat lässt sich eine Verwendung des Begriffs Transformation belegen: „Nur im Medium, nur als Transformation des Mediums findet Bildung statt. Bildung ist immer Medienbildung“ (Meder 2011a, S. 79). In seinen Schriften findet der Begriff der *Übersetzung* Verwendung, der wiederum nicht in dieser Ausprägung bei Jörissen/ Marotzki und Bettinger behandelt wird (vgl. Meder 2004², S. 70, S. 117, S. 238; vgl. Meder 2014, S. 69). Daher ist von Interesse *wie* der Begriff der Übersetzung in der Medienbildung eingesetzt wird: ob hier eine Unterscheidung zwischen Übersetzung und Transformation getroffen wird oder ob die beiden Begriffe gar synonym verwendet werden. Es wird daher in weiterer Folge der Frage nach dem Stellenwert des Begriffs der Übersetzung innerhalb der Medienbildung nachgegangen.

5. Übersetzung in der Medienbildung

Um über Übersetzung in der Medienbildung diskutieren zu können, wird anfangs das Phänomen der Übersetzung mit den relevanten Eingangsfragen nach der Definition im Allgemeinen (Was ist Übersetzung?) und im Speziellen (Was bedeutet Übersetzung in der Medienbildung?) erläutert. Wie der Begriff der Übersetzung im Bereich der Medienbildung Verwendung findet, wird anschließend – nach einer kurzen und prägnanten Erwähnung der Spuren von Übersetzung bei Jörissen/ Marotzki und Bettinger im Kapitel 5.1 – im Besonderen anhand Meders relationaler Medienpädagogik und Hönigswald im Kapitel 5.2 dargestellt. Im Kapitel 5.3 wird der Stellenwert des Übersetzungsbegriffs in der Medienbildung mit den in der vorliegenden Arbeit entfalteten Theorien von Meder, Jörissen/ Marotzki und Bettinger veranschaulicht, um daran anschließend im Kapitel 5.4 anhand der getätigten Abhandlungen hinsichtlich Transformation und Übersetzung der Frage nach der Problematik im Umgang mit Medien als Übersetzungs- oder Transformationsproblem nachgehen zu können. Mit dem Fazit 2 wird versucht die zweite Forschungsfrage Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen? zu beantworten.

Stolze (2018⁷) verweist in *Übersetzungstheorien. Eine Einführung* auf die Brockhaus Enzyklopädie, um eine Definition von Übersetzung zu generieren:

- „1. Computerlinguistik: das Übersetzen eines größeren gesprochenen oder geschriebenen Sprachkomplexes aus einer natürl. Sprache (Quellsprache) in eine andere (Zielsprache) mit Hilfe eines Computers. Man unterscheidet dabei grundsätzlich zw. (voll-)automat. maschineller Ü. und maschinen- oder computerunterstützter Ü. (...)
2. Philologie: schriftl. Form der Vermittlung eines Textes durch Wiedergabe in einer anderen Sprache unter Berücksichtigung bestimmter Äquivalenzforderungen. Zu differen-

zieren sind einerseits die interlinguale (Ü. von einer Sprache in eine andere), die intersemiot. (Ü. von einem Zeichensystem in ein anderes, z. B. vom Text ins Bild) und die intralinguale Ü. (Ü. von einer Sprachstufe in eine andere, z. B. vom Althochdeutschen ins Neuhochdeutsche, vom Dialekt in die Standard- oder Hochsprache), andererseits umfaßt der Oberbegriff die unterschiedlichsten Typen von Ü., z. B. Glossen, Interlinearversion, Übertragung (Bearbeitung), Nachdichtung (Adaption) oder auch Neuvertextung (z. B. Filmsynchronisation). (...).“ (Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 22, 1994, S. 542 f.; zit. n. Stolze 2018⁷, S. 14)

Schleiermacher (1813) verdeutlicht in *Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens* die Methode der Übersetzung einerseits als Übersetzung ins Originalgetreue, andererseits die Methode des Verfremdens. In der Verfremdung liegt die Chance der Abbildung des Geistes der Ursprache (vgl. Stolze 2018⁷, S. 27).

Derrida (1972) betrachtet Texte im Hinblick auf ihre Dekonstruktion als vieldeutig und unbeständig, da jede neue Auseinandersetzung mit dem Text eine Übertragung durch neue, in der Zwischenzeit passierte Situationen in sich trägt. Texte erscheinen radikal betrachtet nicht übersetzbar⁵⁶. Dennoch handelt es sich nur um einen problematischen Rest, der als unübersetzbar gilt. Dieser unübersetzbare Rest in Texten – Derrida verweist dabei auf Bedeutung und Sinn – rückt in den Vordergrund seiner Betrachtung. Das „Unreflektierte in einem Diskurs sei das Entscheidende“ (Stolze 2018⁷, S. 35).

Die moderne Linguistik vertritt, anders als Derrida, die Ansicht, dass jeder Text in irgendeiner Weise übersetzbar ist. Jakobson (1959) unterscheidet dabei zwischen Umbenennung (Interpretation), eigentliche Übersetzung und Transmutation (Interpretation durch nichtsprachliche Zeichensysteme wie Piktogramme, Verkehrsschilder) (vgl. Stolze 2018⁷, S. 45f.). Dabei erkennt Jakobson: „Sprachen unterscheiden sich hauptsächlich in dem was sie ausdrücken *müssen*, und nicht so sehr in dem, was sie ausdrücken *können*“ (Jakobson 1959, S.195; zit. n. Stolze 2018⁷, S. 46). Damit verdeutlicht er die Bedeutung der kommunikativen Einbettung von Sprache, der sich auch Wittgenstein (1953) im Besonderen widmet. Wittgenstein spricht von Worten als Taten und nennt dies Sprachspiel. Wittgenstein versteht „das Sprachspiel als einen Komplex [...], in dem Sprechen und Handeln wechselseitig aufeinander bezogen sind“ (Stolze 2018⁷, S. 127).

Steiner (1975) sieht in *After Babel. Aspects of Language and Translation* Reden, Verstehen und Übersetzen als zusammengehörig:

„Indem wir sprechen und verstehen, übersetzen wir: Man ‚übersetzt‘ die eigenen Gedanken in ein artikuliertes Zeichensystem, Texte aus früheren Epochen in die Sprache der Gegenwart, und aus entfernten Kulturen in die eigene usw., denn Übersetzen ist ‚formal

⁵⁶ Derrida zeigt dekonstruktiv mit dem Wort *à-traduire* auf, dass seine Übersetzung von Benjamins Essay (1923) *Die Aufgabe des Übersetzers* unübersetzbar ist. Das liegt daran, dass *à-traduire* drei Übersetzungsmöglichkeiten zulässt: Zu-Übersetzen, Nicht-Übersetzen und Übersetze! (vgl. Prunč 2002², S. 281–284).

wie ebenso praktisch Teil eines jeglichen Kommunikationsaktes‘ und ‚Bedeutungen zu hören, heißt übersetzen‘.“ (Steiner 2004, v; zit. n. Stolze 2018⁷, S. 145)

Steiners Modell des Übersetzungsaktes orientiert sich an der Tradition der Hermeneutik. Über den Schritt des Sinnvertrauens wird in weiteren Schritten die Textaneignung angestrebt, um endgültig das durch Übertragung im Original verloren gegangene zu ersetzen (vgl. Stolze 2018⁷, S. 147). „Eine Übersetzung ist nach Steiner gut und gelungen nicht, wenn sie dem Wort oder dem Geist des Originals gerecht wird, sondern wenn sie den Sprung zum Ausgleich schafft“ (Stolze 2018⁷, S. 148). Im Sinne der Hermeneutik ist dabei das Verstehen (als medialer Akt) eine Erfahrung.

„Wenn die Sprache nun bloß ein Kommunikationsmedium ist und nicht die besprochene Sache selbst, die analysiert werden könnte, dann wird für den Sprachwissenschaftler die Unterscheidung zwischen dem ‚Gesagten‘, der Textoberfläche, und dem ‚Gemeinten‘, dem Mitteilungsinhalt virulent. Die außersprachliche Wirklichkeit steht hinter den Texten, und das Gemeinte ist nicht unmittelbar mit den Textstrukturen, dem Gesagten identisch.“ (Stolze 2018⁷, S. 252)

Dadurch ist jede Übersetzung als Einzelfall zu bewerten und Verstandenes nicht von einer Übersetzungsleistung auf andere Texte übertragbar. Eine getätigte Übersetzungsleistung ist – bedingt durch kulturelle und geschichtliche Prozesse – niemals endgültig und gilt als hermeneutischer Entwurf (vgl. Stolze 2018⁷, S. 253f.).

Siever (2015) legt mit seinem interpretationstheoretischen Ansatz eine der jüngsten Übersetzungstheorien vor. Übersetzung ist hier sowohl als Handlung als auch als mentaler Prozess zu begreifen. Die Begriffe Implikation und Differenz statt Äquivalenz und Identität beschreiben diesen Übersetzungsprozess. *Implikation* verweist auf die Relation von Ausgangs- und Zieltext (als ein beim Interpretieren erzeugter Gedanke), die dynamisch wird. Durch die Differenz der Formen erweist sich der Zieltext als Interpretant des Ausgangstextes. Die Differenz der Formen basiert auf dem Nebeneinander von Sprache und Kultur und dem Nacheinander von Ausgangs- und Zieltext. Nach Siever bleiben mit den dargelegten Aspekten Prinzipien wie Multiperspektivität und Mehrdeutigkeit von Texten erhalten (vgl. Stolze 2018⁷, S. 208f.). „Ein Text *ist* also strenggenommen keine Übersetzung, sondern er *erfüllt die Funktion* einer Übersetzung“ (Siever 2015, S. 127; zit. n. Stolze 2018⁷, S. 209). Damit gelten durch das Hintanstellen wörtlicher Genauigkeit Bearbeitungen, Nachdichtungen und dergleichen als Übersetzung.

„Der interpretationstheoretische Ansatz vertritt die ,(sic!) These von der doppelten Kreativität des Übersetzers. Damit ist gemeint, dass der Übersetzer sowohl während der Rezeptionsphase als auch während der Produktionsphase kreativ sein muss.“ (Siever 2015, S. 129; zit. n. Stolze 2018⁷, S. 209)

Die Übersetzungsleistung zeigt sich damit als in der Kraft des kreativen Beschreibens im Modus der Sprache stattfindender Prozess; wörtliches Übersetzen scheint irrelevant und kontraproduktiv.

Sievers Ansatz erscheint radikal, denn er lässt die Vermutung zu, dass sowohl Textinhalt als auch Sinngehalt hintangestellt werden. Interpretation und Übersetzung werden wohl gleichgestellt. Siever würde damit dem hermeneutischen Prinzip nach Klafki widersprechen, welches besagt, dass ein Inhalt erst über Vorverständnis, Textverständnis und Gesamtzusammenhang erschlossen werden kann. Augenscheinlich übersetzt für Sievers der Text an sich die Kreativität des Übersetzers.

Zusammengefasst zeigt sich Übersetzung einerseits als allgemeines kommunikatives Phänomen: Jeder Kommunikation liegt eine Übersetzungsleistung des Empfängers inne, da ein Verstehen des Gemeinten nur über das Prinzip der Übersetzung läuft. Andererseits kann Übersetzung als Sondermodell der Kommunikation gelten: Wenn ein gemeinsames Zeichensystem fehlt, tritt zwischen Sender und Empfänger ein Übersetzer – Mensch oder Computer – der den Kodierungswechsel von einem System zum anderen übernimmt (vgl. Stolze 2018⁷, S. 53). Dabei nimmt der Übersetzer eine Doppelperspektive bei der Textanalyse ein und betrachtet (1) die Situation und das Gemeinte und (2) die Besonderheiten der Textebene (vgl. Stolze 2018⁷, S. 259).

Da Sprache und Welt in Neuen Medien abgebildet werden, befasst sich Medienbildung mit der Problematik der Übersetzung: „Semiotische, syntaktische, algorithmische Abstraktion stellen die großen Passagen dar, denen Weltvorgänge und -dinge stets unterworfen werden müssen, bevor sie als Software auf dem Computer erscheinen können“ (Nake & Grabowski 2007, S. 308; zit. n. Zorn 2011, S. 178). Neue Medien funktionieren über Programme – sie sind programmiert. Dazu werden Abläufe von Tätigkeiten in kleine Teile zergliedert, diese in beschreibbare Modelle übersetzt, diese wiederum werden in Zeichen einer Programmiersprache (Semoitisierung) übersetzt (vgl. Zorn 2011, S. 177). Digitale Medien dienen daher nicht nur als Speicher und Transporteur, sondern stellen Medieninhalte her, da sie einen Kodierungswechsel vollziehen und damit einen Inhalt in einem neuen Zeichensystem herstellen. Im Übersetzungsvermögen des Algorithmus⁵⁷, in der Rückübersetzung und dem resultierenden Ergebnis liegen Interpretationsleistungen, die Einfluss auf Inhalte haben (vgl. Zorn 2011, S. 179).

⁵⁷ „Ein Algorithmus ist ein Verfahren mit einer präzisen (d.h. in einer genau festgelegten Sprache abgefassten) endlichen Beschreibung unter Verwendung effektiver (d.h. tatsächlich ausführbarer) elementarer (Verarbeitungs-) Schritte“ (Broy 1998; zit. n. Zorn 2011, S. 178). Algorithmen bestimmen beispielsweise die Reihung von Suchergebnissen bei Google und Co, bieten nutzerbasierte Kaufvorschläge beim Online-Shopping, produzieren die Zufallswiedergaben bei You Tube, regeln aber auch Ampelschaltungen oder berechnen Simulationen.

„Auch wenn es sich bei der Datenverarbeitung von Computerprogrammen ‚nur‘ um Signalverarbeitung handelt, die letztendlich keinerlei Bedeutung kennt, so kann doch im Zusammenspiel zwischen Abstraktion, die sich im Programm ausdrückt und Interpretation der Verarbeitungsprozesse durch Menschen, im Rahmen ihrer Interaktion mit der Maschine, neuer Sinn entstehen, der nicht nur durch die menschlichen Denkprozesse selbst und direkt hervorgerufen ist, sondern auch durch das Prozessieren der Maschine.“ (Schelhowe 2007b, S. 47; zit. n. Zorn 2011, S. 179)

Informationen unterlaufen im Prozess der Digitalisierung daher einer Veränderung. McLuhan verweist schon 1964 mit der Aussage *The Medium is the Message* auf seine Erkenntnis, dass bei einer medialen Inhaltsübermittlung und Inhaltsproduktion Form und Inhalt einer medialen Beeinflussung unterliegen (vgl. Zorn 2011, S. 179).

“In a culture like ours, long accustomed to splitting and dividing all things as a means of control, it is sometimes a bit of a shock to be reminded that, in operational and practical fact, the medium is the message. This is merely to say that the personal and social consequences of any medium — that is, of any extension of ourselves — result from the new scale that is introduced into our affairs by each extension of ourselves, or by any new technology. [...] The electric light is pure information. It is a medium without a message, as it were, unless it is used to spell out some verbal ad or name. This fact, characteristic of all media, means that the ‘content’ of any medium is always another medium.” (McLuhan 1964, S. 1)

Das Medium ist die Botschaft. Luft als Medium trägt beispielsweise die Botschaft Laut in sich. Das angewandte Medium hat eine bedeutsame Rolle hinsichtlich der Wirkung. Der Akt der Übersetzung ist mehr als Übermittlung: Im Übersetzungsakt findet sich das philosophische System mit all seiner Wissensproduktion – das Subjekt als Ganzes und Welt, Kultur und Medien – eingebunden wieder. Auf Grund der medialen Beeinflussung der Übermittlung erweist es sich als essenziell den Stellenwert des Übersetzungsbegriffs in der Medienbildung und die Übersetzungsproblematik im Umgang mit Medien zu durchleuchten: Übermittlung findet durch Übersetzungsleistung statt.

5.1 Hinweise auf den Begriff der Übersetzung in der strukturalen Medienbildung von Jörissen/ Marotzki und der praxeologischen Medienbildung von Bettinger

Jörissen/ Marotzki verweisen auf das Kommunikationsmedium Sprache und die immanente Übersetzungsproblematik der subjektiven Weltsicht in der Kommunikation. Die These der Unmöglichkeit einer hundertprozentigen Übersetzbarkeit führt einerseits zu einer Relativierung eigener und andererseits zu einem Zulassen anderer Weltsichten (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12–13).

Bettinger erwähnt den Übersetzungsbegriff im Zusammenhang mit Latours ANT (siehe dazu Kapitel 4.2.5). Erstens passiert Übersetzung durch nicht-menschliche Akteure – also Aktanten – im Sinne von treuem Handwerkszeug, zweitens werden in Übersetzungsprozessen einzelne Netzwerkelemente durch Mittler und Zwischenglieder in Relation gebracht. Diese Netzwerkdynamik ist kein intentionales Handeln einzelner Netzwerkelemente. An Handlungen kann man teilhaben oder man kann sie an Aktanten aufteilen (vgl. Bettinger 2018, S. 111f.).

5.2 Übersetzung in der relationalen Medienpädagogik nach Meder

Meder nimmt – wie eingangs dargelegt – eine Sonderposition in dieser Arbeit ein, da seine Theorie keine Transformationstheorie darstellt. Meders relationale Medienpädagogik baut auf Hönigswalds korrelativer Denkweise auf. Meders Sprachspieler gilt als Entwurf eines Bildungsideals, das sich mit technologischer Innovation und dem Umgang mit dieser im Sprachspielmodus auseinandersetzt und dabei die Beste der möglichen Welten generieren will.

Anfangs wird – damit hinsichtlich der Darstellung der Medienbildungstheorien der Überblick bewahrt bleibt – die vorgestellte Theorie Meders durch gleichlautende Unterkapitel wie bei der strukturelle Medientheorie nach Jörissen/ Marotzki und der praxeologische Medientheorie nach Bettinger dargelegt: Beginnend mit dem Bildungsbegriff werden anschließend Theorie und Theoriebezüge, Medienbegriff und Dimensionen der Medienbildung betrachtet. Anschließend wird der, der Theorie innewohnende *Stellenwert der Übersetzung* durchleuchtet. Als Hauptquellen für das folgende Kapitel 5.2 mit seinen Unterkapiteln dienen *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien* (1987, 2004²), *Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang. Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie* (2007a), *Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs* (2007b), *Die Luhmannsche Systemtheorie und der Medienbegriff* (2008a), *Bildung und virtuelle Welten – Cyberbildung* (2008b), *Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung* (2011a), *Medientheoretische Grundlagen der Medienpädagogik. Klassifikation der Medien und ihre Funktionen* (2011b), *Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive* (2013), *Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)* (2014), *Das Medium als materia quantitate designata* (2015a), *Neue Technologien und Bildung/ Erziehung* (2015b), *Philosophische Grundlegung von Bildung als einem komplexen Relationengefüge* (2016) und *Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik* (2017).

5.2.1 Der Bildungsbegriff bei Meder

Meder (2014) beschreibt in *Das Medium als Faktizität der Wechselbeziehung von Ich und Welt (Humboldt)* seinen Begriff von Bildung, der neben Kant und Humboldt starke Bezüge zu Hönigswald aufweist. Der Einzelne bildet sich durch das selbst-angeregte Aufnehmen fremder Anregung (vgl.

Meder 2014, S. 45). Bildung als Selbst- und Weltverhältnis findet damit in der Korrelation⁵⁸ von Selbst- und Fremdreferenz oder auch von Ich und Welt statt (vgl. Meder 2014, S. 64). Welt als Kontinuität des Gebildet-/ Bestimmt-werden als Fremdreferenz und Selbst als Kontinuität des Sich-bilden/ Ich als Selbstreferenz ergeben die Bildungskorrelation. Das Erleben als empirisches Phänomen ist nach Hönigswald der „Zusammenfall von ‚sich selbst‘ und dem Fremdbezug“ (Meder 2014, S. 62). Das Erleben erlebt im Endlosen ein endliches Sich-Erleben. Dieses reflexive Wissen des Erlebens führt zu Hönigswalds Ich-Reihe und zum Ich als Kontinuität der Selbstreferenz (vgl. Meder 2016, S. 205). Das Erleben ist ein Ereignis für dessen Bestimmung eine „formale Bestimmung in Raum und Zeit“ (Meder 2014, S. 65) und eine „materiale Bestimmung“ (Meder 2014, S. 65), Substrat, von Nöten sind⁵⁹. Auch der Vollzug ist ein Ereignis. Das Substrat der Bildung ist beziehungsweise sind „die Sache oder die Sachverhalte in der Welt“ (Meder 2014, S. 65). Das Substrat des Vollzugs, das sowohl Selbst- als auch Fremdreferenz zulassen muss, bezeichnet Meder als Medium. Der Leib ist das primäre Medium. Im Medium Sprache, das leiblich gebunden ist, vollzieht sich Bildung als Prozess und generiert zugleich Medien. Mediale Artikulation ist als reflexiver Vollzug in der Korrelation von Selbst- und Fremdreferenz zu verstehen; Vollzug ist dabei an Raum und Zeit und eben an ein Medium der Artikulation gebunden (vgl. Meder 2014, S. 65).

Medienbildung lässt sich für Meder damit als dreifaches Relationsgefüge beschreiben: als Verhältnis des Einzelnen zu

- 1.) „den Sachen und Sachverhalten in der Welt im Darstellungsmedium“, 2.) „dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem sozialen) im Kommunikationsmedium“, 3.) „sich

⁵⁸ Meder bezieht sich auf Hönigswald und dessen Verständnis von Korrelation als „[...] ein Beziehungsgefüge, in dem das Bezogene, Erleben, Erlebtes, nichts miteinander gemein hat, aber dennoch nur gemeinsam vorkommt. Und das Gemeinsame ist die Relation selbst [...]“ (Meder 2016, S. 196). Hönigswalds Grundfigur der Korrelation von Prinzip und Faktum zeigt sich beispielsweise im Medium der Sprache so: „Im Medium der Sprache [...] treten Sprache als Prinzip und der sprachliche Satz als Faktum auseinander“ (Swertz 2011, S. 213). Vollzug ist dabei an Raum und Zeit und an ein Medium der Artikulation gebunden.

⁵⁹ Auch Kant (1724–1804) spricht in *Kritik der reinen Vernunft* (1781) in der *Transzendentalen Ästhetik* gleich in §1 über Materie und Form; in §2–§3 über Raum und in §4 bzw. §5 über Zeit. *Materie* kann dabei vereinfacht als Phänomen, das abhängig von Erfahrung/ Sinnlichkeit ist, beschrieben werden. Form nennt Kant *Form der Erscheinung* und beschreibt diese als eine Idee ohne Empfindung und damit als unabhängig. Materie ist damit eine der Empfindung korrespondierende Erscheinung. Das in gewisse Verhältnisse geordnete Mannigfaltige der Erscheinung ist damit Form der Erscheinung. *Raum* ist reine Anschauung, eine notwendige und grundlegende Vorstellung a priori. Der Raum ist Form aller Erscheinungen äußerer Sinne. Empfindungen sind ausgeschlossen. Der „transzendente Begriff der Erscheinung im Raume“ ist „eine kritische Erinnerung“, „daß uns die Gegenstände an sich gar nicht bekannt sein, und, was wir äußere Gegenstände nennen, nichts als bloße Vorstellungen unserer Sinnlichkeit sein, deren Form der Raum ist, deren wahres Correlatum aber, d. i. das Ding an sich selbst, dadurch gar nicht erkannt wird, noch erkannt werden kann, nach welchem aber auch in der Erfahrung niemals gefragt wird“ (Kant 1977 [1781], S. 77f.). Das Ding an sich entzieht sich unserer Erkenntnis, da wir nur über unsere Erfahrung in und mit der Welt erkennen. Dieses Wahrnehmen ist durch unsere Vorstellung gefiltert. *Zeit* ist eine Vorstellung a priori in einer Dimension. Zeit ist eine reine Form der sinnlichen Anschauung, daher ist sie die Form des inneren Sinnes (der Seele). Zeit ist subjektiv real in „Ansehung der inneren Erfahrung“ (Kant 1977 [1781], S. 83). In Anbetracht, dass Anschauung sinnlich ist, ergibt sich die Erkenntnis, dass ein Gegenstand uns unter der Bedingung der Zeit gegeben wird. Gegenstände sind sonst prinzipiell zeitlos; Zeit wird bestimmt durch das Subjekt in der Anschauung (vgl. Kant 1977 [1781], S. 69–84).

selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Artikulations- und Lebenszeit) im Interaktionsmedium.“ (Meder 2011a, S. 77)

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass Meder sich auf Humboldt und der Darlegung von Bildung als Selbst- und Weltverhältnis bezieht. Meder sieht den Einzelnen als Mittelpunkt der Bildungsrelation, der in einem individuellen Verhältnis zu Sachen/ Sachverhalten, Anderen und Selbst steht. Über Anregungen findet das Bilden der Kräfte statt. Sich-bilden passiert einerseits durch das Aufnehmen und Aneignen von Anregungen von außen, andererseits wird durch das Aufnehmen fremder Anregung ein interner Prozess der „*Selbst-Anregung*“ (Meder 2014, S. 45) ausgelöst. „Sich-bilden und Gebildet-werden stehen in einer Korrelation“ (Meder 2014, S. 46). Zur Bestimmung eines Ereignisses, wie es das Bilden darstellt, braucht es neben der formalen Bestimmung von Raum und Zeit eine materiale Bestimmung – das Medium (vgl. Meder 2014, S. 64). Bildung ist damit stets an ein Medium gebunden und als Medienbildung zu begreifen. Sprachen vermitteln verschiedene Weltansichten, diese wiederum bestimmen Kulturperspektiven. Bildung ist durch das Medium Sprache bestimmt und bestimmt das Medium Sprache (vgl. Meder 2011a, S. 68).

5.2.2 Theorie und Theoriebezüge der relationalen Medienpädagogik

Swertz verweist auf drei Schwerpunkte, die in der relationalen Medienpädagogik einer Analyse unterzogen werden. Es werden (1) medieninduzierte gesellschaftliche Entwicklungen, (2) Inhalte von Medien und ihre Struktur und (3) die Technologie von Medien einer genauen Betrachtung unterzogen. Damit erweitert sich die medienpädagogische Betrachtungsweise dieses Theoriemodells im Vergleich zu anderen Modellen um die Facette der Technologieanalyse von Medien (vgl. Swertz 2020, S. 93).

Meder erkennt in der Hönigswaldschen relationalen Systemtheorie einen Ansatz, der sich für die Darlegung einer relationalen Medienpädagogik eignet. Zu Beginn stellt sich die Frage nach der Deutung eines *relationalen* Ansatzes, die mit Swertz (2008) beantwortet wird: Swertz beschreibt die Hönigswaldsche Systemtheorie wohl im Sinne Meders als einen Ansatz, der „Pluralität in der Offenheit von Ansätzen und im Begriff der Relativität“ (Swertz 2008, S. 43) berücksichtigt. Dabei erweist sich das Prinzip der hönigswaldschen Methode Einheit und Differenz gleichzeitig zu denken als wesentlich. Einheit und Differenz sind ein relationales Gefüge (vgl. Swertz 2008, S. 44). So stehen auch Subjekt und Kultur in einem relationalen Verhältnis, in dem sie sich als „gleichzeitig eigenständig und miteinander verbunden“ (Swertz 2008, S. 44) zeigen. Hönigswald bezeichnet dieses Verhältnis als „Wechselverhältnis zwischen Vollzug und Geltung“ (Hönigswald 1927, S. 57; zit. n. Swertz 2008, S. 44; zit. n. Swertz 2007, S. 215). „Die relationale Dialektik konstituiert eine topologische, plurale und selbstreflexive Theoriearchitektur“ (Swertz 2008, S. 45).

Unter der Perspektive der Postmoderne, die die Position des Menschen als über allem stehendes Subjekt relativiert, stellt sich für Meder hinsichtlich einer Bildungstheorie die kantische Frage nach der Kultivierung der Freiheit unter den Bedingungen des Zwanges (vgl. Meder 2014, S. 45). Pädagogisch umformuliert fragt Meder: „Wie ist Sich-bilden unter den Bedingungen des Gebildet-werdens möglich?“ (Meder 2014, S. 45).

Meder greift für die Beantwortung der vorangestellten Frage nach Bildungsbedingungen auf Humboldt (1792) zurück, wenn er darlegt, dass subjektive Kräfte über aufgenommene Anregungen von außen gebildet werden.

„Denn nur wenn der Einzelne die Anregungen aufnimmt und sich selbst zu eigen macht, d.h. die fremden Anregungen wie seine eigenen ‚Selbst‘-Anregungen betrachtet, findet der interne Prozess der Auseinandersetzung statt, in dem sich der Einzelne bildet.“ (Meder 2014, S. 45)

Damit lässt sich nach Meders These rückschließen, dass nur im Sich-bilden Gebildet-werden möglich ist. Damit bleibt trotz posthumanistischer Relativierung des Subjekts der Einzelne im Mittelpunkt. Hier findet Meder Anschluss an Luhmann (2000) und seinem Prinzip der *operativen Geschlossenheit*, das als Teil der Theorie selbstreferentieller Systeme zu sehen ist. Luhmann begriff in der Theorie selbstreferentieller Systeme Personen als eigenständige psychische Systeme, denen Sozialisation als Eigenleistung zugestanden wird. Erziehung ist dabei beispielsweise dem sozialen System zuzuordnen (vgl. Koller 2008, S. 355). Luhmanns Theorie könnte weitergedacht bedeuten: Der Mensch als psychisches System erzeugt seine eigenen Elemente und Strukturen in einer Wechselwirkung mit der Welt und Anderen. Die Systeme laufen operativ geschlossen. Durch Übersetzung ist Transformation von einem ins andere System möglich⁶⁰.

Iske/ Meder (2010) begreifen Bildung als Beziehung respektive Relation des Menschen zur Umwelt (vgl. Iske/ Meder 2010, S. 21). In der internen Auseinandersetzung mit der Umwelt entsteht die Differenz zur Umwelt: Bildung. Es bedarf eines Mediums als materiellen Rahmen, um in Beziehung treten zu können. Neben dem Leib als primäres Medium ist Sprache, wie für Humboldt, das erste bedeutende Medium mit dem der Mensch sich, Welt und Gesellschaft erfahren, gestalten und in wechselseitige Beziehung treten kann (vgl. Iske/ Meder 2010, S. 27). Sprache stellt neben dem Leib das Medium dar, in dem sich einerseits Bildung vollzieht und das andererseits zugleich Medien generiert. Medien stellen damit eine Bedingung der Verständigungsaussicht dar. Über Generationen vermittelte Aussagen avancieren zum Kulturgut; Kultur und Bildung bedingen sich gegenseitig (vgl. Iske/ Meder 2010, S. 27f.). Das Kulturgut erweist sich als „Lehr- und Erziehungsgut“ (Hönigswald 1927², S. 63).

⁶⁰ Anbei ein Beispiel, dargelegt anhand der verschiedenen Praxen: Das pädagogische System ist in sich geschlossen. Vermittlung und Transformation ins politische oder auch psychische System erfolgt durch Übersetzung.

Für Meder bilden die medial vermittelte Kulturgemeinschaft und die mediale Kulturwelt als Kulturraum den Hintergrund von Bildungsprozessen. Bildung ist damit auf Medien angewiesen. Subjektive Veränderungsprozesse sind im Relationsgefüge Welt, Andere und Selbst an Medien gebunden. Welt ist im Darstellungsmedium, Andere ist im Kommunikationsmedium und Selbst ist im Interaktionsmedium abgebildet (vgl. Meder 2011a, S. 77). Neue Medien sind im relationalen Bildungskonzept genuin mitgedacht. (vgl. Iske/ Meder 2010, S. 27f.).

Für das Bildungsideal des *Sprachspielers* bezieht sich Meder im Besonderen auf Wittgenstein (1953) und Hönigswald (1937), zudem auf Kant (1724-1804), Piaget (1967), Lyotard (1979, 1989) und Derrida (1967) (vgl. Meder 2004², S. 22). Außerdem weist er Bezüge zu McLuhans (1968) und Plessners (1928) Begriff des Medialen auf. Mit seiner „normativen“ (Meder 2004², S. 10) Theorie will er auf die einhergehende Veränderung der Wissensstruktur aufmerksam machen und eine Auseinandersetzung hinsichtlich des daraus resultierenden Wandels der Selbst- und Weltverhältnisse bieten (vgl. Meder 2004², S. 46). Wissen und Information werden produziert und jederzeit überall abrufbar gespeichert, wodurch sich eine Prozessbeschleunigung durch die Gesellschaft zieht, die sich im Bereich der Digitalisierung im Besonderen offenbart: Prozesse und Erleben sind faktisch gleichzeitig (vgl. Meder 2004², S. 52). Mit der Rationalisierung durch Technik wird Rationalität als Ziel des aufgeklärten Menschen obsolet und die Frage nach der Identität drängt sich auf, da das postmoderne Subjekt als relativiert und dezentralisiert begriffen wird. Meder greift auf Lyotards *Postmodernes Wissen* (1979) und die darin enthaltene Beschreibung der Trauer Wittgensteins beim Verlust der Rationalität und Subjektivität an den Automaten und die Befreiung durch das Finden einer Theorie des Sprachspiels als neue Form des Umgangs mit Wissen zurück (vgl. Lyotard 2015⁸, S. 105f.). Meder erkennt darin Vorläufer einer Theorie der Computer-Literalität (vgl. Meder 2004², S. 31, S. 52). „Der Computer als Instrument für die Konstruktion von formalen Sprachen besitzt in seinem innersten Kern nur die formale Semantik von wahr und falsch“ (Meder 2004², S. 104). Zugleich ermöglicht der Sprachformalismus einen hohen Grad an Variabilität für die differenzierende Interpretation von wahr und falsch. Im Verzicht auf Geltung zugunsten des Spiels liegt das Potenzial für Kreativität⁶¹. Sprache wird kreativ zur Simulation möglicher Welten herangezogen (vgl. Meder 2004², S. 108). Der Verweis auf Alternativen birgt die Vervielfältigung sowohl von Sprachen als auch von Welten in sich (vgl. Meder 2004², S. 53f., S. 104). „Der Umgang mit Sprachen wird zum Spiel“ (Meder 2004², S. 54).

⁶¹ Flussers Definition von Kreativität bringt den kreativen Akt – auch hinsichtlich des später dargelegten Sprachspielers mit seiner Kreativität – auf den Punkt. Kreativität bedeutet nach Flusser (2008⁵) „das Erzeugen vorher nicht dagewesener Informationen. Es zeigt sich, daß sie ‚neu‘ sind, weil sie die vorangegangenen umstrukturieren und/ oder fremde Informationselemente („Geräusche“) in sie einbauen“ (Flusser 2008⁵, S. 61). Die Abnahme des Handwerklichen und die Zunahme des Technischen lässt nach Flusser eine Expansion menschlicher Kreativität erwarten, da zusätzlich zum *Resultat: Text des Schreibens* als kreativer Prozess die *Darstellung: Text an sich* als kreativer Prozess einen kreativen Prozess durchlaufen. Die Schreibfläche ist manipulierbar geworden (vgl. Flusser 2008⁵, S. 62f.).

5.2.3 Medienbegriff

Meder fasst in der *relationalen Medienpädagogik* Medien „als Kulturtechniken“ und damit „als Problem“, das „alle Bereiche der Lebenswelt“ (Swertz 2020, S. 96f.) betrifft. Für eine Darlegung des Medienbegriffs greift er auf die Theorien von Luhmann (2000), McLuhan (1968) und Plessner (1928) zurück. McLuhan charakterisiert Medien als magische Kanäle der Wahrnehmung (vgl. Meder 2004², S. 47). „Das Medium ist die Botschaft, die magischen Kanäle formen die Inhalte unseres Denkens und Wissens“ (Meder 2004², S. 46). Beim Transport in den Kanälen können Informationen und Inhalte gefiltert, optimiert, verändert oder gar am Weiterleiten gehindert werden (vgl. Swertz 2011, S. 202). Dabei sind Medien in sich reflexiv: „Die Botschaft eines Mediums ist ein anders Medium, sein Inhalt ist nur ein Programm“ (Meder 1987, S. 35; vgl. Meder 2004², S. 47). Reflexion als besondere Bezugnahme ist zwischen Medien wie Laute, Schrift oder Codes durch ihren Zeichenbezug prinzipiell an Sprache gebunden: Schrift als Medium 2 reflektiert auf Lautsprache als Medium 1 (vgl. Meder 2004², S. 102). Der materielle Charakter, die gegenständliche Dimension, lässt Medien als sinnliche Formen erkennen (vgl. Meder 2004², S. 101). Nur durch Performanz des Subjekts kann ein Medium zur Botschaft werden (vgl. Meder 2004², S. 195, Fn. 41).

Meder klassifiziert Medien erstens anthropologisch nach Sinnen und zweitens nach deren Funktionen. Im Bereich der Funktionen gliedert sich die Einteilung nach Darstellungs- beziehungsweise Präsentationsmedien, Kommunikationsmedien und Interaktionsmedien. Zudem lassen sich Medien nach didaktischen, technologischen oder sozialen Gesichtspunkten klassifizieren⁶² (vgl. Meder 2011b, S. 189-195). Im *Darstellungsmedium* liegt die „Bedingung der Möglichkeit der Auseinandersetzung oder des Streites um Geltung“ (Meder 2017, S. 13). Die Materie der Wirklichkeit ist nicht gleich der Materie des Geltungsanspruchs; der Geltungsanspruch stellt die Wirklichkeit (nur!) dar. Didaktische Medien präsentieren Darstellungsmedien, die zum Austragen eines Geltungskonflikts herangezogen werden (vgl. Meder 2017, S. 13). Im *Interaktionsmedium* liegt das Potenzial der Selbstfindung und Selbstverwirklichung. Das Ausverhandeln passiert mit sich selbst.

⁶² Swertz (2011) gliedert Medien nach deren Perspektiven und verweist in *Medientheoretische Grundlagen der Medienpädagogik. Medium und Medientheorien* neben der (1) Zeichenperspektive, der (2) Technikperspektive, der (3) Machtperspektive und der (4) Kulturperspektive auf die (5) bildungstheoretische Perspektive, die Medien in sich tragen. (1) Kommunikation bedarf einer Sprache im Medium der Grammatik, wobei ein Zeichen immer auf ein Zeichen verweist und auf nichts außerhalb der Sprache. (2) Medien sind Kanäle, die – fehleranfällig – Information vom Sender zum Empfänger leiten. (3) Der Besitz der Kanäle lässt Besitzer mächtig werden, weshalb die Emanzipation aus diesen Machtverhältnissen als pädagogisch relevant erscheint, um Manipulationen hintanzuhalten. Dabei geht es „nicht darum festzustellen, was denn nun Medien sind, sondern eher darum, wie die Diskurse in und über Medien Wirklichkeit konstruieren und, wenn dies herrschaftsförmig geschieht, wie eine solche Wirklichkeit wieder zu dekonstruieren ist“ (Swertz 2011, S. 204). Dabei erweist sich die Kreativität des Einzelnen als essenziell. (4) Mit Lyotard verweist Swertz auf die „Heterogenität und Inkompatibilität von Diskursen und Sprachspielen“ (Swertz 2011, S. 208), wobei mit der Heterogenität Auswirkungen auf das Subjekt einhergehen. Das Subjekt zeigt sich als nicht an einem zentralen Punkt verortbar und autonom, sondern durch Diskurse bestimmt. Als Bildungsziel lassen sich in dieser Hinsicht ein gekonnter Umgang mit Widerstreit und ein Einlassen auf Konsens erkennen. In (5) verdeutlicht Swertz die Relation von Bildung und Medien mit Verweis u. a. auf Meder. Computertechnologie als Kulturtechnik erfordert ein neues Bildungsideal, das Meder Sprachspieler nennt. (vgl. Swertz 2011, S. 198-210).

Differenzen werden über Medien der Verständigung – über *Kommunikationsmedien* – ausgehandelt, wobei das wirkliche Verstehen nicht garantiert ist. Der Kommunikation dient nicht nur das Medium Sprache (vgl. Meder 2017, S. 14). Im Leib erkennt Meder das basale Medium, indem sich Kommunikation vollzieht. Der Leib im Modus des Leib-sein bietet sich im „Möglichkeitsraum“ (Meder 2011a, S. 69) der Sinnlichkeit als Medium der Körpersprache an (vgl. Meder 2011a, S. 68f.). Ab etwa acht Monaten versteht das Kind einen zeigenden Finger als Symbol für etwas Weisendes und erkennt die instrumentelle Funktion des Fingers: Es unterscheidet zwischen Leib-sein und Leib-haben und versteht damit seinen Leib nicht mehr nur als Ich-bin-mein-Leib, sondern zusätzlich und neu als Ich-habe-einen-Leib. Dieses Instrumentalverhältnis nach Plessner (Possesivverhältnis nach Hönigswald) erlaubt – durch die Lokalisierung des Leibes und seine Bestandteile als Zeichen in Raum und Zeit – die Sichtweise auf den Leib als ein Medium der Darstellung seiner selbst und von Sachen und Sachverhalten in der Welt (vgl. Meder 2004², S. 185f.; vgl. Meder 2014, S. 66). „Es handelt sich also um ein mediales Verhältnis: Mein Leib ist zugleich Medium der Darstellung seiner selbst als Disposition“ (Meder 2004², S. 186). Im Medium scheiden sich daher Medium und Darstellung/ Artikulation. Im Benutzen entfaltet das Medium sein Potenzial (vgl. Swertz, 2011, S. 212).

Mit Plessner⁶³ (1928) lässt sich der Mensch ab diesem Zeitpunkt dreifach charakterisieren: als Körper (das Lebendige), Leib (das Selbst im Körper/ die Seele) und Selbst (außer dem Körper mit Blick auf Körper und Leib/ Ich). Als damit definierte Person ist das Individuum „das Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmungen und seiner Aktionen, seiner Initiative“ (Plessner 1928, S. 293).

⁶³ Der Philosoph und Soziologe Helmuth Plessner (1892–1985) hat mit *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (Plessner 1975) ein Werk von besonderer Bedeutung für die Körpersoziologie bereitgestellt. Die ontologische Frage „Was ist der Körper?“ übersetzt er darin in die anthropologische Frage: „In welchem Verhältnis steht der Mensch zu seinem Körper?“ (vgl. Gugutzer 2015, S. 13). Der Mensch *hat* als Kulturwesen nach Plessner einen Körper und er *ist* als Naturwesen Körper (vgl. Gugutzer 2015, S. 14f.). Körper und Leib als synthetische „Verkörperung“ (Gugutzer 2015, S. 13) bedeuten für sich genommen nicht das Gleiche. Körper als *das Haben* ist mit Plessner ein sicht- und tastbarer Körper, der aktiv und passiv dinglich verwendbar ist (vgl. Gugutzer 2015, S. 15). Wie der Körper von außen wahrnehmbar ist, so ist der Leib etwas innen Wahrgenommenes (vgl. Gugutzer 2015, S. 21). Das Spüren von mulmigen Gefühlen im Bauch, das entspannte Ausdehnen beim Liegen sind wohl Attribute der Leiblichkeit. Zusammengedacht sind Körper und Leib in einem Verhältnis, das kulturell geprägt ist: „Der Körper ist ein ‚Gefühls- und Verhaltensprogramm‘, das festlegt, ‚wie der körperliche Leib zu spüren ist““ (Gugutzer 2015, S. 22; zit. n. Lindemann 1993a, S. 59f.). Lindemann (2017) begreift das leibliche Selbst in mehrfacher Hinsicht als Hier und Jetzt in einer Beziehung zu seiner Umwelt, als selbstreflexives Medium der Innenwelt und Außenwelt und als das betroffene Sein im Hier und Jetzt mit all den Ereignissen im Umfeld. Im Gegensatz lassen sich mit dem Subjekt Wahrnehmungsmomente distanziert betrachten. Das leibliche Selbst vermittelt außerdem agierend gegebenenfalls reagierend zwischen der Sinnlichkeit der Umgebung, dem eigenen Empfinden und dem zu Erwartenden (vgl. Lindemann 2017, S. 57f.). Das Leibsein ist damit immer etwas subjektiv Wahrnehmbares und ist unmittelbar mit dem Körper verbunden, der sowohl subjektiv als auch objektiv wahrgenommen werden kann (vgl. Gugutzer 2015, S. 21). Gugutzer unterscheidet zwischen zwei Konstruktionseinheiten des Körpers. Erstens wird der Körper sprachlich und diskursiv konstruiert. Zweitens wird der Körper sozial und durch Machtverhältnisse definiert. Der Körper ist folglich ein Produkt der Gesellschaft, eine Art Materialisierung gesellschaftlicher und kultureller Trends und Vorstellungen (vgl. Gugutzer 2015, S. 8f.).

„Das Selbst, obwohl rein intensive raumhafte Mitte, besitzt jetzt den Körper als seinen Leib und hat damit notwendig das, was den Körper beeinflusst und auf welches er Einfluß ausübt: das Medium. Die doppelte Beziehung, in welcher der Organismus (als geschlossene Form) antagonistisch zum Medium steht, die passive Hinnahme und die aktive Gestaltung, tritt somit als eine doppelte Weise des Habens oder Besitzens auf. Geht die Beziehung zum Selbst, so hat es das Andere hinnehmend; geht die Beziehung zum Anderen, so hat es das Andere ergreifend. Über eine Kluft hinweg sind das Selbst und das Medium als das Andere in Relation. Haben oder Besitzen ist nur als diese das Zwischen bestehende Überbrückung des Selbst und des Anderen möglich. In der Distanz zum eigenen Leib hat der lebendige Körper sein Medium als Umfeld.“ (Plessner 1928, S. 232)

Es lässt sich erkennen, dass nach Plessner in der Definition von Person das Bewusstsein von Wahlmöglichkeiten und die Aktion der Entscheidung für ein bestimmtes Erleben zwischen Aktivität und Passivität liegt.

Die Entscheidung für ein bestimmtes Erleben ist an eine individuelle Motivation gebunden. Mit Luhmann benennt Meder die konkrete Intention auf ein Ziel inklusive des Vollzugs und das Negieren anderer Varianten *Sinn* (vgl. Meder 2011a, S. 69). „Sinn ist der Vollzug, der vom Prinzip der Reduktion der Komplexität beherrscht wird, weil wir in unserer Endlichkeit und Singularität mit der vollen Komplexität gar nicht umgehen können“ (Meder 2008a, S. 38). Sinn⁶⁴ ist an ein Individuum gebunden, das diesen im Vollzug zu einem singulären Ereignis an einem konkreten Ort zu einer konkreten Zeit macht und damit einzigartig: Möglichkeiten werden stetig aktualisiert, was Sinn an sich ist. Erleben ist immer sinnvoll. Im Vollzug nimmt Sinn die Form Sinnlichkeit an (vgl. Meder 2011a, S. 70). Im Sinn scheiden sich Medium und Form. Medium und Form sind in einer Korrelation. Iske und Meder fassen Medien als spezifische Korrelation von Form und Materie (vgl. Iske/ Meder 2010, S. 27). Damit liegen sie in keinem Widerspruch mit Luhmann, da dieser das Medium als universale Materie, die vom Sinn geformt wird, begreift.

Materie ist Welt oder Umwelt, bewährte Form gilt als Kulturgut. Im Sinn scheiden sich daher nach Luhmann – wie Meder darlegt – Welt und Kulturgut (vgl. Meder 2008a, S. 39). Im Möglichkeitsraum der Sinnlichkeit dient – mit Luhmann – Sinn als Mittel der Wahl. Die einmalige Wahl eines Sinnvollzugs ist unverwechselbar und korreliert mit einer Vielzahl anderer Möglichkeiten. Die Kommunikation über mögliche Sinnvollzüge erwächst unter der Rahmung von Kultur (vgl. Meder 2011a, S. 70). Hier liegt das Potenzial von Veränderungen durch Reflexion und Selektion von Sinnvollzügen und damit die Performanz von neuen Kulturen und Bildungsprozessen. Mit Luhmann sind Weltkonstitution und Welterkenntnis daher immer medial vermittelt. Luhmann

⁶⁴ Weitergedacht könnte die Kategorie Sinn damit wohl nicht im neuen Medium abgebildet werden: Wenn sich Sinn als wechselseitige Beziehung der Dinge in der Welt darstellt, ist Sinn eine unendliche Kategorie. Diese lässt sich ob der Unmöglichkeit des Programmierens wohl nicht im Computer abbilden. Sinn unterliegt dem subjektiven Reflexionsvermögen und der Selektion und kann nicht computergeneriert übersetzt werden.

erkennt das Kommunikationsmedium Sprache als basal. Orale Sprache liegt im Medium der Akustik begründet. Die Melodie ist Form des Akustischen. Wörter/ Bedeutungsträger leiten sich daraus als sekundäres Medium ab – Sinn selektiert. Diese Bedeutungsträger (Wörter) als Form generieren durch Sinn das tertiäre Medium: den Satz. Satzkonstrukte als Form (eingebettet in ein grammatisches Regelsystem) werden als Texte zum quartären Medium (vgl. Meder 2008a, S. 41f.; vgl. Meder 2011a, S. 72f.).

Die Reihe der Formwerdung des Kommunikationsmediums Sprache lässt sich wohl derart darstellen: Luft – Geräusch – gesprochenes Wort – gesprochener Satz – Verschriftlichung. Medien entstehen dabei aus der Form und ermöglichen das Entstehen der nächsthöheren Form, wenn sie eben als Medium der vorherigen Form gelten und die Differenz als sinnvoll und damit sichtbar erscheint.

Meder verdeutlicht, dass orale und körperliche Sprachen an den Leib gebunden sind: Der Leib erweist sich sowohl im körpersprachlichen als auch im oralsprachlichen Gebrauch als Mittel, Objekt und subjektive Welt. Demgegenüber ist Schriftsprache als Medium an ein technisches Medium gebunden, wobei dennoch eine leibliche Bindung vorhanden bleibt: Das Werkzeug fungiert als Trägermedium (vgl. Meder 2011a, S. 74f.).

Im Lebenslauf sieht Luhmann das Medium der Formbildung über Sozialisation, Erziehung und Bildung. Er fasst den Lebenslauf als Basismedium für Bildung (vgl. Meder 2008a, S. 45; vgl. Swertz 2011, S. 215). Der Lebenslauf ist das „materiale Substrat lose gekoppelter Ereignisse; Bildung ist Formgebung in diesem Medium“ (Meder 2008a, S. 45). Hier ist mit Luhmann nochmals auf die Differenz von Medium und Form verwiesen (siehe auch Kapitel 4.2):

„Der Begriff Medium soll hier eine spezifische Differenz bezeichnen, und zwar die Differenz zwischen einem medialen Substrat und einer in diesem Substrat gebildeten Form. Die Differenz ergibt sich aus Unterschieden der Koppelung von Elementen, die, wenn es um spezifische Medien geht, nicht weiter aufgelöst werden können. Ein mediales Substrat besteht aus einer großen Zahl von nur lose gekoppelten Elementen, eine Form kommt durch feste Koppelung der Elemente eines Mediums zustande.“ (Luhmann 2000, S. 41f.; zit. n. Meder 2008a, S. 40)

Nach Meder fasst Luhmann mit der dargelegten *Differenz von Medium und Form* das Prinzip der *Reflexivität* nach McLuhan präziser (vgl. Meder 2008a, S. 41f.; vgl. Meder 2011a, S. 72f.).

Nach Luhmann lässt sich das Medium als Substrat/ Materie mit Beständigkeit mit dem Prinzip des Passiven beschreiben. Die Form wechselt; sie ist das Prinzip der Aktivität. Im Medium liegt zudem das Prinzip Veränderbarkeit. Die Form als Prinzip der Aktivität schreibt die Veränderung dem Medium ein (vgl. Meder 2015a, S. 125). „Medium ist immer Medium für eine Form und Form ist immer Form mit Bezug auf ein Medium“ (Meder 2015a, S. 127). Jede Unterscheidung erzeugt Formen. Das Ersichtlichwerden ist dabei an Sinn gebunden.

Da Sinn als Medium des Weltverhältnisses fungiert, ist mit Luhmann Bildung stets medial vermittelt (vgl. Meder 2008a, S. 45f.). Bildung ist daher immer Medienbildung. Der Medienbegriff ist bei Meder weit zu fassen:

„Medium ist alles, was unser Selbst- und Weltverhältnis verändert und in der Sinnlichkeit von Raum und Zeit determiniert: die Uhr, das Auto, die Zeitung, die Elektrizität und das Internet. McLuhan hat Recht, weil all dies unsere Leiblichkeit als Urmedium betrifft.“ (Meder 2011a, S. 79)

Der Leib, als individuelles Medium, und die Sprache, als kommunikatives Medium, stellen die Grundbedingungen für Erziehung und Bildung dar. Neue Medien sind multimedial: Sie simulieren traditionelle Medien wie Buch und Film respektive transformieren sie diese in sich selbst (vgl. Meder 2008a, S. 47). Mit Luhmann lässt sich das Prinzip der Neue Medien nicht fassen, da hier laut Meder nicht Formen neue Medien generieren, sondern „die Medium-Form-Differenzen selbst zu Formen im Neuen Medium werden“ (Meder 2008a, S. 47). Luhmanns Denken der Parallelisierung von Medium und Form lässt Neue Medien nicht zu, denn „Neue Medien bieten nur Formen für mögliche materiale Selektionen“ (Meder 2008a, S. 40). Nochmals zur Verdeutlichung: Nach Luhmann ist ein mediales Substrat (Materie)=lose gekoppelte Elemente, Form=feste Koppelung eines medialen Substrats. Damit wären nach Luhmann Neue Medien Form und Materie, wo die Form als Prinzip der Aktivität die Veränderung dem Medium einschreibt. Nochmals das entscheidende Zitat:

„Der Begriff Medium soll hier eine spezifische Differenz bezeichnen, und zwar die Differenz zwischen einem medialen Substrat und einer in diesem Substrat gebildeten Form. Die Differenz ergibt sich aus Unterschieden der Koppelung von Elementen, die, wenn es um spezifische Medien geht, nicht weiter aufgelöst werden können. Ein mediales Substrat besteht aus einer großen Zahl von nur lose gekoppelten Elementen, eine Form kommt durch feste Koppelung der Elemente eines Mediums zustande.“ (Luhmann 2000, S. 41f.; zit. n. Meder 2008a, S. 40)

Aber: Durch Neue Medien wird „Medialität zur Form in einem Medium“ (Meder 2008a, S. 47). Dies lässt als möglichen Rückschluss zu, dass Neue Medien wohl wie Formen fungieren und damit als Prinzip der Aktivität zu verstehen sind. Algorithmen zeigen sich wohl als Form und Medium. Wenn ein Algorithmus als Form zum Starten gebracht wird, wird er wohl über das Medium als Prinzip der Aktivität zum Medium. Nach Luhmanns Theorie ist dies nicht möglich, denn nach dieser ist die Form das Prinzip der Aktivität und nicht das Medium. Das neue Medium wird genutzt, um Formen zu generieren, was wohl als Prinzip der Interaktivität geläufig ist. Auf die Problematik der Interaktivität wird im Kapitel 5.2.6 genauer eingegangen.

5.2.4 Dimensionen der Medienbildung

Grundlegend für Meders relationale Medienbildungstheorie stellt sich Medienbildung – angelehnt an Luhmanns sozialwissenschaftliche Differenzierung – als dreifaches Relationsgefüge dar:

- „1. des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt im Darstellungsmedium,
2. des Einzelnen zu dem oder den Anderen und Andere in der Gemeinschaft (dem Sozialen) im Kommunikationsmedium,
3. des Einzelnen zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Artikulations- und Lebenszeit) im Interaktionsmedium.“ (Meder 2011a, S. 77)

„Bildung ist [...] genauer das Verhältnis von Verhältnissen, in denen mindestens 15 Korrelationen zu berücksichtigen sind“ (Meder 2007b, S. 127).

Das Selbstverhältnis ist mit der Konstruktion der eigenen Biografie an Lebenszeit gebunden. Zeit- und Selbstdimension sind daher als identisch zu betrachten, weil man sich selbst in der Zeit betrachtet und Zeit selbst erlebte Zeit darstellt (vgl. Meder 2011a, S. 77).

Die Unterscheidung zwischen sachlicher und sozialer Welt lässt einerseits Erfahrung und Experiment und andererseits Kommunikation und Verständigung prioritär werden (vgl. Meder 2011a, S. 77). Swertz (2010) verweist auf die von Meder unter 2. explizierte Korrelation von Bildung und Sozialisation: „Meder verwendet die Korrelation von Bildung und Sozialisation, um zu zeigen, dass Vergesellschaftung ‚nur unter der Bedingung des nicht-zu-vergesellschaftenden Restes im Individuum‘ (Meder 2014, 226) geschieht, und es mit Bildung genau um dieses ‚anarchistische Moment in Bildung geht‘ (ebd.: 235)“ (Swertz 2010, S. 14f.).

Selbst und Welt (sozial und dinglich) als das Ganze dienen als Darstellung möglicher und reeller Erfahrungen. Selbst und Welt lassen sich dabei nur in dem Rahmen erfahren, der sich dem Selbst in Vergangenheit und Zukunft eröffnet (vgl. Meder 2007b, S. 121f.). „Jedes Verhältnis zu konkreten Sachen und Sachverhalten sowie zu konkreten Personen ist eine Hervorhebung, die ohne Hintergrund nicht möglich ist: Dies und nicht anderes“ (Meder 2007b, S. 122). Dabei ist zusätzlich wesentlich, dass das Verständnis vom Ganzen (Selbst, soziale und dingliche Welt) auf Reflexion (*intentio obliqua*) und auf die gegenständliche Erfahrung (*intentio recta*) beruht (vgl. Meder 2007b, S. 123).

Mediale Bildungsprozesse erfahren gegenüber der Betrachtung allgemeiner Bildungsprozesse eine Veränderung hinsichtlich materialer und inhaltlicher Komponenten durch die Ermöglichung der Integration neuer sozialer Beziehungen und Selbstdeutungen. Zudem findet ein formal-logischer Veränderungsprozess durch die Veränderung der medialen Struktur selbst statt (vgl. Meder 2011a, S. 78).

Ausgangspunkt einer philosophischen Bildungstheorie ist nach Meder das Werden des Menschen. Damit gibt es einen Anfang und einen Fortgang. Beschrieben werden dabei die im Prozess

des Werdens stattfindenden Phasen. Das Werden ist zukunfts offen. Dem Ausdruck Selbst- und Weltverhältnis – ein Topos jeder Bildungstheorie – liegt sowohl das Dynamische des Werdens als auch das Statische des Seins inne (vgl. Meder 2016, S. 181f.). Das Begriffspaar Selbst- und Weltverhältnis zeigt sich als Relationsgefüge. Der Einzelne bildet darin den Knotenpunkt des Netzes (vgl. Meder 2017, S. 12).

„Es handelt sich um die Beziehungen des Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt, zu dem Anderen und den anderen der Gemeinschaft sowie zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft [...].“ (Meder 2016, S. 182)

Das erwähnte Zugleich von der Dynamik des Werdens und der Statik des Seins im Begriff von Selbst- und Weltverhältnis ist mit dem Zugleich von Selbst- und Fremdbestimmung als zweifache Korrelation anzutreffen.

Mit Aristoteles (384–322 v. Chr.) *Theorie von Materie und Form* zeigt Meder die Komplexität der zweifachen Korrelation auf: Mit dem Prinzip der Materie (*causa materialis*) ermöglicht Aristoteles die Darlegung von Veränderung; das Co-Prinzip der Form (*causa formalis*) dient zur Lösung der Problematik des Unveränderlichen. Fremdbestimmung (*causa efficiens*) bedeutet nach Aristoteles Kausalität und verweist auf Veränderung durch etwas Anderes. Selbstbestimmung (*causa finalis*) deutet auf eine selbstbestimmte Zielvorgabe (vgl. Meder 2016, S. 182f.). Als Ausgangslage einer Bildungsphilosophie lässt sich damit ein zweifaches Korrelationsgefüge erkennen, das jeweils in sich nicht logisch vereinbar ist: einerseits die Korrelation von Materie und Form (Veränderung – Verharren), andererseits die Korrelation von Fremd- und Selbstbestimmung (vgl. Meder 2016, S. 184). Eine Korrelationstheorie (wie Höningswalds und Meders Theorien eine sind) kann dabei nach Swertz als Systemtheorie verstanden werden, wobei eine Korrelationstheorie „letztbegründet ist und also ohne universalen Anspruch auskommt“ (Swertz 2010, S. 14).

Das Prinzip des korrelativen Denkens verdeutlicht Meder mit Höningswald und hier im Besonderen mit dessen Aufsatz *Koinonia* (1959). *Koinonia* heisst übersetzt Gemeinschaft, Zusammenhang, Commune. Dem gegenüber steht das Universale. Im Universalen wird unterschieden; es wird nach Gemeinsamkeiten klassifiziert. Mit *Koinonia* wird der „Zusammenhang trotz Ungleichheit“ (Meder 2016, S. 185) gefasst. In der Gemeinschaft und im Ausdruck spiegelt sich die Einzigartigkeit der einzelnen „Iche“ wider, wie Höningswald verdeutlicht:

„Denn das ‚Monadische‘ des Psychischen, die Unmöglichkeit, daß ‚Iche‘ naturhafte Wirkungen austauschen, hebt den Begriff der Verständigung nicht nur nicht auf, es fordert und bedeutet ihn geradezu. Zwar ist also das Individuum stets einzig und unaustauschbar. Aber gerade solche Unvertauschbarkeit sichert dem Begriff der Verständigung Sinn und Gehalt; mit diesem aber auch und durch ihn dem Begriff der *Gemeinschaft*. Denn Gemeinschaft und Verständigung bedeuten nicht Aufhebung, sondern Bejahung jener Einzigartigkeit der ‚Iche‘. Der ‚Ausdruck‘ offenbart eben gleichermaßen die Einigkeit des ‚Ich‘,

wie dessen Funktion als Glied einer durch ein Prinzip geforderten und ermöglichten, gemäß diesem Prinzip gestalteten Gemeinschaft. Im Ausdruck sowohl, als auch in der Gemeinschaft spiegelt sich die Einzigartigkeit des ‚Ich‘ wider.“ (Hönigswald 1927², S. 81)

Hönigswald denkt nicht klassifikatorisch sondern relational. Relata gelten als Erzeugnisse von relationalem Denken. Als das Andere der Relation werden sie verdinglicht. Hönigswalds Ansatz fährt rein relational fort und erkennt ursprüngliches Werden als psychischen Prozess (vgl. Meder 2016, S. 185).

Bildung ist an das Wahrnehmen des Wahrnehmens gebunden: Ich nehme wahr, dass ich wahrnehme. „Wahrnehmung ist ein Erleben, dass sich sinnlich vollzieht und damit die Beziehung auf die Umwelt und Welt entwickelt“ (Meder 2016, S. 186). Welche Bedeutung liegt den Begriffen Wahrnehmen und Erleben gemäß der Definition inne? Welches Beziehungsgefüge lässt sich hinsichtlich Ich und Welt beschreiben?

Das *Wahrnehmen* als Ich-Wahrnehmen des Dass-Wahrnehmens (ich nehme wahr, dass ich wahrnehme) wird im Vollzug als Faktum wahrgenommen. Das Faktum des Sich-Wahrnehmens ist damit zugleich „Prinzip des Zusammenhangs aller sinnlichen Wahrnehmungen“ (Meder 2016, S. 187). Aus dem Faktum (Gegebenheit) ergibt sich damit das Prinzip (Bestimmungsgrund) und umgekehrt, wodurch sich laut Meder diese ursprüngliche Korrelation als intuitiv darstellt (vgl. Meder 2016, S. 187). Die Selbstursache – *causa sui* – „der Dass-Wahrnehmung zeigt sich als Kontinuität des Erlebens im Faktum des Erlebens.“ Ich nehme wahr: ‚Ich erlebe, dass ich erlebe, dass ich erlebe...‘“ (Meder 2016, S. 187).

Das *Erleben* „ist der zeitliche Vollzug der Psyche, der Seele“ (Meder 2016, S. 188). Das Dass-Erleben (als Faktum/ Medium/ Materie/ Beharren/ Vollzug) ist reiner Fakt ohne Inhalt und bezieht sich auf sich selbst; das Was-Erleben (als Prinzip/ Form/ Veränderung/ Setzung/ Erlebtes) hingegen kann Reales oder Fiktion sein und bezieht sich auf Fremdes. Das Was-Erleben „hat das Stoffliche“ (Meder 2016, S. 186). Dabei stehen das Was-Erleben und das Dass-Erleben in einer Korrelation (vgl. Meder 2016, S. 185). „Das Dass-Erleben ist das Erleben der reinen Wirklichkeit, des reinen Faktums. [...] Im Was-Erleben bezieht sich Erleben auf anderes, Fremdes, im Dass-Erleben auf sich selbst“ (Meder 2014, S. 49). „Erleben generiert die Korrelation von Veränderung und Beharrlichem (Form und Materie)“ (Meder 2016, S. 188). Mit drei Relationen lässt sich die Unterscheidung im Vollzug des Erlebens darstellen: Selbstreferenz (Dass-Erleben), Fremdreferenz (Was-Erleben) und Negation respektive Differenz (Erleben ist nicht Erlebtes) (vgl. Meder 2016, S. 188). Vollzug ist zeitlich gebunden in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. In der Gegenwart scheiden sich Vergangenheit und Zukunft. „Damit scheint die Differenz von Selbst-

Referenz und Fremd-Referenz in die (sic!) Symmetrie von Vergangenheit und Zukunft aufgehoben zu sein“ (Meder 2016, S. 189). Sichtbar wird diese Tatsache beim Erzählen von Vergangenen, das sich durch einen selbstreferentiellen Bezug (ich habe erlebt, bin geworden) darstellt, beziehungsweise bei Überlegungen hinsichtlich zukünftiger Erwartungen, wo der fremdreferentielle Bezug (etwas erwartet mich) dominant erscheint (vgl. Meder 2016, S. 189). Zukunft erweist sich als Möglichkeitsraum, in der Gegenwart liegt die Wirklichkeit als Dauer und in der Vergangenheit liegt Zukünftiges durch Rückbesinnung verankert (vgl. Meder 2016, S. 189f.). „[...] das Vergangene [...] [wird; S.O.] als ein vergangenes wirkliches Was-sein gewusst [...] und [ist; S.O.] damit auch stets ein mögliches Was-sein für die Zukunft und in der Zukunft“ (Meder 2016, S. 190). „Das Erleben als das an sich Leere, noch nicht Erfüllte, steht für die Offenheit des Zukünftigen im Entstehen, das zugleich Vergehen in der Präsenzzeit ist. [...] Erleben *tendiert* in die Zukunft“ (Meder 2016, S. 192).

Die unendliche Reihe des Wissens respektive Erlebens nennt Hönigswald *Ich-Reihe*: Ich weiß/ erlebe, ich weiß/ erlebe, dass ich weiß/ erlebe, ich weiß/ erlebe zu wissen, dass ich weiß/ erlebe.... Dabei konstituiert das Dass-Erleben ein allgemeines Ich, welches als Basis der Intersubjektivität und damit „auch die transzendente Grundlage für jede Kommunikation und insbesondere für das zweite Verhältnis im dreifachen Verhältnis von Bildung“ (Meder 2016, S. 195) zu sehen ist. Die Selbstreferenz zeigt sich als das erlebte Erleben (im Erleben) im mich/ mir; die Fremdreferenz zeigt sich in der Ich-Reihe als fortgesetztes erlebtes Erleben (das Erlebte) im „Ich habe mich, aber ich bin es nicht, was ich habe“ (vgl. Meder 2016, S. 194–196; vgl. Meder 2014, S. 54). Vereinfacht dargelegt bedeutet dies wohl, dass in der Ich-Reihe das Subjekt im Vordergrund und aktiv ist. Meder spricht dabei vom Ich als „Superzeichen der Ich-Reihe – nicht mehr aber auch nicht weniger“ (Meder 2016, S. 205, Fn. 22). Im Sich-Bilden zeigt sich das aktive Subjekt.

In der *Ist-Reihe* kehrt sich das Reflexionsverhältnis um: Die Selbstreferenz zeigt sich hier als das Erlebte, während die Fremdreferenz sich als im Erleben darstellt (vgl. Meder 2016, S. 199f.). In der Selbstreferenz der Ist-Reihe liegt der Gegenstand, das Ding-an-sich beziehungsweise Welt (vgl. Meder 2016, S. 204). Vereinfacht dargelegt zeigt sich in der Ist-Reihe wohl die Sache im Vordergrund, das Subjekt ist passiv und im Modus des Gebildet-werden.

Ich-Reihe – abgekürzt Ich – und Ist-Reihe – Gegenstand – befinden sich in einer Korrelation, was heißt, dass sie sich bedingen, ohne etwas gemein zu haben außer der Relation zueinander, und dass sie symmetrisch gleichgestellt sind.

„Deshalb können wir auch von einer Korrelation von Ich und Welt sprechen. Sie ist die transzendente Bedingung, die das ermöglicht, was Humboldt als die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt bezeichnet.“ (Meder 2016, S. 204)

Für das Korrelationsgefüge Selbst- und Fremdreferenz bedeutet dies, dass sich die Relation Subjekt – Selbstreferenz im Modus der Fremdreferenz fortsetzt und dadurch keine „reine“ Selbstreferenz vorliegt. Die Relation Objekt – Fremdreferenz setzt sich im Modus der Selbstreferenz fort und entzieht sich ebenfalls der reinen Fremdreferenz. Sowohl Selbst als auch Welt entfalten sich in der Korrelation. Dieses korrelative Verhältnis bezeichnet die pädagogische Korrelation von Sich-bilden und Gebildet-werden (vgl. Meder 2016, S. 204; vgl. Meder 2014, S. 47f.).

Die Korrelation Sich-bilden und Gebildet-werden beschreibt Bildung. In der Ich-Reihe, wo das Erleben bestimmend ist, entfaltet sich durch die Fremdreferenz „das Erlebte als erlebtes Erleben (mir/mich) [...] zur reinen Form“ (Meder 2016, S. 206). Grundlage der Ist-Reihe ist das Erlebte (die Was-heit) im Erleben. In der Unbestimmbarkeit des Was-Seins liegt die Grundlage des subjektiven Sinns des Erlebens vom Was-sein (vgl. Meder 2016, S. 206). „Ein Erleben, das sich nicht mehr rein formal bestimmt, sondern auch anlässlich von Ist-Bestimmtheit Was-sein in sich aufnimmt oder entfaltet, nennen wir im Anschluss an die Leibnizsche Philosophie Monade“ (Meder 2016, S. 206f.). Monade ist damit ein Ich, das durch den wiederholenden Prozess der Ist-Reihe, durch das Erlebte geprägt und damit durch die Fremdreferenz qualitativ bestimmt wird. *Gebildet-werden* – „Alles-andere-bildet-mich“ (Meder 2017, S. 7) – ergibt sich aus dem Geprägt-sein durch das fortgesetzte Erlebte (vgl. Meder 2016, S. 208). Von Bedeutung ist dabei, dass der Modus der Fremdbestimmung in die Selbstbestimmung des *Sich-bilden* überführt werden kann, wenn das Sinn-bestimmte der Ist-Reihe auch als Ich-bestimmtes erkannt wird (vgl. Meder 2016, S. 207).

„Das Sich-bilden ist die Koinonia des sinnhaften Erlebten kraft des Zusammenfalls von Prinzip [Zusammenhang aller sinnlichen Wahrnehmungen; Anm. S.O.] und Faktum [Sich-Wahrnehmen; Anm. S.O.] in der ursprünglichen Korrelation.“ (Meder 2016, S. 208)

Gebildet-werden erweist sich nur dann als möglich, wenn das Subjekt aktiv teilnimmt und Sinn durch Reflektieren erkennt. Das Erkennen von Sinn ist eben durch Selbstreflexion, die an das Erlebte der Ist-Reihe gebunden ist, möglich. Vereinfacht dargelegt bedeutet dies, dass eine Anregung aufgenommen und über Reflexion zu eigen gemacht wird. Im internen Auseinandersetzungsprozess bildet sich das Individuum (vgl. Meder 2014, S. 45). „Dieser selbstreflexive Prüfungsprozess ist das, was aktuell unter Subjektivierung diskutiert wird“ (Meder 2016, S. 207).



Abbildung 4: Vereinfachte Darstellung der Bildungskorrelation (Sabine Oberneder 2021)

Als Zwischenfazit lässt sich anhand der Ausführungen Bildung als korrelatives Wechselspiel von Ich und Welt begreifen.

„[...] das Selbstverhältnis ist Sich-bilden im Sinne der Selbstentfaltung des je Eigenen im Gebildet-werden durch das sinnhafte Erlebte. Durch das Faktum des Erlebens einerseits und durch die Aufgegebenheit der Welt andererseits, d.h. durch das Sich-Entziehen des Erlebens einerseits und durch das Sich-Entziehen des Dings-an-sich andererseits sind Kontinuität einerseits und Dynamik andererseits angelegt. Das sind die Grundlagen der Prozesshaftigkeit von Bildung. Ihr korreliert die Dinghaftigkeit des Erlebten in der Basisrelation des Mir/ Mich als der je aktuelle Bildungsstand.“ (Meder 2016, S. 209)

Wie dargelegt braucht es für den Vollzug von Bildung als korrelatives Verhältnis von Selbst- und Welt-/ Fremdreferenz eine formale Bestimmung als Raum-Zeit. Zudem bedarf es eines Substrats, das Selbst- und Fremdreferenz zulässt. Dieses Substrat heißt Medium (vgl. Meder 2014, S. 64f). Medien sind „die Korrelation von Form und Materie, [die] in der Selbst- und Fremdreferenz eingebettet sind“ (Meder 2014, S. 65). Bildung vollzieht sich daher immer medial – beispielsweise

im Medium der Sprache. Sprache bestimmt Meder als Urmedium. Durch das symbolische Zeigen, das Säuglingen Kommunikation über den Leib ermöglicht, wird dieser zum Instrument mit urmedialem Charakter. Bildung als Korrelation von Form und Materie ist damit stets an ein Medium gebunden (vgl. Meder 2014, S. 65f.). Dieses Medium kann sowohl Sprache als auch Internet sein (vgl. Meder 2014, S. 69).

„Artikulation des einzelnen Menschen ist Ausdruck seiner selbst mit Bezug auf die umgebende Welt“ (Meder 2011a, S. 71). Dies reüssiert unter dem Begriff Selbst- und Weltverhältnis. Wenn in der Artikulation der Vollzug von Bildung liegt, „erzeugt Bildung die Selbstkonfiguration (Sich-bilden) und das Medium (Umgebung bildet)“ (Meder 2011a, S. 72). Der Vollzug des Bildungsprozesses passiert nicht nur *in* Medien, sondern *generiert* zudem Medien: Medien sind Hintergrund und Ergebnis von Bildungsprozessen (vgl. Meder 2011a, S. 72). Mediengebrauch lässt Medien zum Kulturgut avancieren, wenn Medien über Generationen weitergegeben werden (vgl. Iske/ Meder 2010, S. 28). Kultur wird nach Iske/ Meder als „die Menge der festen medialen Verkopplung gefasst“ (Iske/ Meder 2010, S. 28). Im (Darstellungs-)Medium der Sprache tradiert sich eine „gemeinsame Weltsicht einer Gemeinschaft“ (Meder 2014, S. 67), die nach Meder als symbolisch-medialer Verweisungszusammenhang zu fassen ist (vgl. Meder 2014, S. 67). Plessner spricht in diesem Zusammenhang von Kultur, Wittgenstein von Lebensform (vgl. Meder 2007b, S. 123).

„Mit Plessner spreche ich an dieser Stelle von Kultur: Das Verhältnis einer Gemeinschaft von Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt, zu den anderen in der Gemeinschaft und damit auch zu den Fremden sowie zu sich selbst als Gemeinschaft heißt Kultur.“ (Meder 2007b, S. 123)

Kultur bildet den Rahmen für Bildung. „Bildung und Kultur sind korrelativ“ (Meder 2007b, S. 123). Kultur scheidet die Welt in eine fremde/ unbekannte und eine eigene kulturelle Welt, die medial getragen ist. Durch die Performanz von Bildung und Kultur schränkt Bildung (wie Kultur) den Weltbezug ein. Eine Annäherung an andere Weltsichten ist durch das Lernen von *Sprachen* möglich (vgl. Meder 2014, S. 68).

„So vermitteln die unterschiedlichen Sprachfamilien auch unterschiedliche Weltsichten. Weltsichten bestimmen unterschiedliche Kulturwelten – inkompatibel und interkulturell nicht vollständig zu vermitteln in unserer globalisierten Welt. Und insofern Bildung die subjektive Seite der Kultur ausmacht, muss auch Bildung in diesen kulturellen Welten unterschiedlich ausfallen. Das Medium der Sprache bestimmt von daher Bildung.“ (Meder 2011a, S. 68)

Mit Luhmann zeigt Meder zudem auf, dass irritierendes Neues und der Umgang mit Kontingenz⁶⁵ alternative und innovative Kommunikation erfordert, was bedeutet, dass für Bildungsanlässe Möglichkeitsräume für neue Formen der medialen Kommunikation zu schaffen sind (vgl. Meder 2008a, S. 43). Dabei erkennt Luhmann, dass gesellschaftliche Teilsysteme (wie Recht, Bildung, Wirtschaft, Wissenschaft) ihre speziellen Sprachspiele im Umgang mit Kontingenz spielen (vgl. Meder 2007a, S. 168). Kontingenzformeln lassen eine Kommunikation über Kontingenz zu und legen Grenzen der Kommunikation fest. „Wer das letzte Argument, den letzten Grund, nicht akzeptiert, kann nicht weiter mitspielen. Er muss sich dann ein anders Sprachspiel als Teilsystem der Gesellschaft suchen, in dem sein Problem besser gelöst wird“ (Meder 2007a, S. 170).

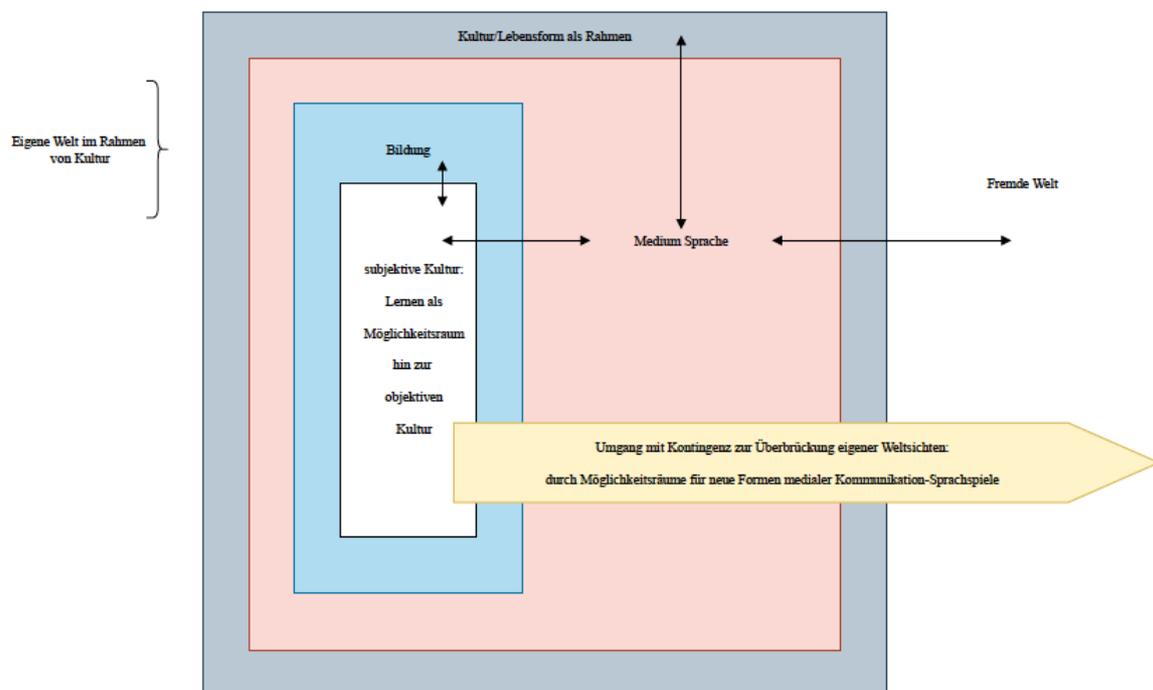


Abbildung 5: Kultur und Bildung als Rahmung subjektiver Kultur (Sabine Oberneder 2021)

Zusammengefasst ist zu erkennen, dass Meder Bildung als dreifaches Korrelationsverhältnis des Einzelnen zu den Dimensionen der Sache (Welt), des Sozialen (Andere) und der Zeit (Selbst) definiert. Genauer betrachtet lässt sich Bildung als Verhältnis von Verhältnissen mit mindestens fünfzehn Korrelationen erkennen (vgl. Meder 2010, S. 23). Bildung vollzieht sich immer medial,

⁶⁵ Mit Luhmann ist Sprechen über Komplexität innerhalb eines Systems Kontingenz. Er nennt die ablaufenden Sprachspiel-Muster Kontingenzformeln. Diese Kontingenzformeln fasst Wittgenstein als Grammatik des Sprachspiels. Im Unterschied zu Luhmann sind Sprachspiele bei Wittgenstein aber nicht in einem geschlossenen System verankert, sondern als offenes Netzwerk zu verstehen (vgl. Meder 2007a, S. 168).

beispielsweise im Medium der Sprache oder im Medium Leib. Im Selbst- und Weltverhältnis und in der Reflexion von gegenständlicher Erfahrung⁶⁶ liegt Bildung begründet. Damit macht Bildung das Menschsein aus, denn im Erfahren des Lebens bildet sich jeder Einzelne, ist gebildet und in seiner spezifischen Bildung universal (vgl. Meder 2007b, S. 124). „[...] der Mensch ist bildsam und zu jedem Zeitpunkt ab seiner Geburt schon gebildet“ (Meder 2013, S. 13).

5.2.5 Lernen und Bildung

Grundsätzlich wird Lernen als Aneignung beziehungsweise Erschließung von Sachverhalten in einem Sinnhorizont der Welt gefasst. Lernen als Prozess bezieht sich daher auf einen Wissenserwerb innerhalb eines Weltbereichs.

Meder verweist auf folgende Definition von Lernen nach Skowronek (1970):

„Lernen ist der Prozess, durch den Verhalten aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktionen auf eine Situation relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird, wobei auszuschließen ist, dass diese Änderungen durch angeborene Reaktionsweisen, Reifungsvorgänge oder vorübergehende Zustände des Organismus (Ermüdung, Rausch oder ähnliches) bedingt sind.“ (Meder 2007b, S. 119)

Medienkompetenz kann wohl als medienpädagogisches Konzept der aktiven Aneignung beziehungsweise Erschließung relevanter Bereiche innerhalb der aktuellen Medienwelt als Bezugsbeispiel für Lernen gelten. Demgegenüber überschreitet Bildung als Prozess einen Welthorizont und bezieht sich neben dem Zugänglichmachen gegenständlicher Erfahrung auch auf die Reflexion dieser (vgl. Meder 2007b, S. 124). Damit wird im Bildungsprozess zusätzlich zu den Sachverhalten auch die Erkenntnis des Sinns für den Einzelnen selbst zum Gegenstand.

Meder (2007b) und im Anschluß Iske/ Meder (2010) verdeutlichen „Lernen als 3-faches Verhältnis der Bildung“ (Meder 2007b, S. 129; Iske/ Meder 2010, S. 24). Dabei erweist sich durch das Prinzip des Sich-Bildens in der Aneignung das Selbstverhältnis als dominant, was zu einer Hervorhebung des ***Einzelnen*** in der Bildungskorrelation führt. Lernen ist damit das Verhältnis

- „1. des ***Einzelnen*** zu *den Sachen und Sachverhalten* in der Welt;
2. des ***Einzelnen*** zu *dem oder den Anderen* in der Gemeinschaft (dem Sozialen);
3. des ***Einzelnen*** zu *sich selbst* in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Zeit).“ (Iske/ Meder, 2010, S. 24)

„Lernen verengt den Blick auf den Einzelnen als Relatum in den drei Verhältnissen der Bildung“ (Meder 2007b, S. 130). Durch die Nicht-Dominanz der in den Relationen gegebenen Bezugs-

⁶⁶ Im Prinzip der *Reflexion gegenständlicher Erfahrung* liegt ein wesentlicher Unterschied zu Marotzkis Bildungstheorie. Marotzki bindet in der strukturalen Bildungstheorie Reflektiertheit an die jeweiligen Selbst- und Weltverhältnisse. Bildung erlangt damit nur jener, der über Selbst- und Weltverhältnisse reflektieren kann, was den Bildungsstatus nicht für jeden erreichbar erscheinen lässt (vgl. Meder 2007b, S. 123).

punkten zeigt sich Lernen als aktive Aneignung des Einzelnen mit im Hintergrund wirkenden Sachverhalten, Anderen und Selbstsichten. Welt, Gemeinschaft und das Ganze im Selbst werden damit oftmals ausgeblendet (vgl. Iske/ Meder 2010, S. 24f.).

Wie schon verdeutlicht liegt im Selbst- und Weltverhältnis und in der Reflexion von gegenständlicher Erfahrung Bildung begründet. Wenn Lernen die Hervorhebung des Subjekts in der Bildungskorrelation bedeutet, ist Lernen ebenfalls an das Erfahrung-machen gebunden. „Die Grundform des Lernens ist deshalb auch Erfahrung“ (Meder 2007b, S. 134). Kultur ist Rahmung von Bildung. Im Raum der objektiven Kultur als Rahmung von Bildung liegt Lernen als subjektive Kultur in Korrelation mit erster. Dabei zeigt sich Lernen in zweierlei Hinsicht: erstens als *Erfahrungslernen* in der „Auseinandersetzung unmittelbarer Erfahrung an den Sachen und Sachverhalten sowie mit den Anderen oder an sich selbst“ (Meder 2007b, S. 134). Zweitens zeigt sich das vermittelte Erfahrungslernen, das als „Hintergrund für alle formalisierten Lernprozesse in Institutionen des Bildungssystems“ (Meder 2007b, S. 135) reüssiert, als *Kulturlernen*. Der medialen Kultur als feste mediale Verkoppelung (objektive Kultur) steht eine mediale Kultur der losen Koppelung (subjektive Kultur) als Möglichkeitsraum gegenüber, die Individuen Raum für spielerische Auseinandersetzung hinsichtlich des dreifachen Verhältnisses von Lernen bietet und mediale Darstellung persönlicher Welt-, Gemeinschaft- und Biografiebezüge ermöglicht. Im Übergang von loser zu fester Koppelung, vom Lernen zur Bildung, konstituiert sich Welt und Selbst. Im Wie des Gestaltens des Möglichkeitsraumes als Lernraum liegt das subjektive Bildungsverhältnis verortet (vgl. Iske/ Meder 2010, S. 28).

5.2.6 Bildung und neue Technologien

Das Zusammenführen von Bildung und neuen Technologien im medialen Sektor führt zum Terminus Bildungsmedien. Bildungsmedien unterstützen eine Änderung von Selbst- und Weltverhältnissen im Sinne eines Bildungsprozesses. Meder (2011b) verweist dabei auf Spiele⁶⁷ in virtuellen Welten, die eine Identitätsänderung zulassen. Im Spiel mit ungewissem Ausgang können Bildungsprozesse stattfinden. Dabei unterscheidet sich die Medienrealität von der realen Welt durch ihre Virtualität – das Handeln in den Communities bleibt aber real (vgl. Meder 2011b, S. 192f.).

Meder deklariert in *Neue Technologien und Erziehung/ Bildung* (2015b) das neue Medium Computer als *Problemlösungsautomat, Sprachentwicklungsmaschine, Simulationsmaschine, Kommunikationsmaschine, Bildschirmgestaltungsmaschine, Schlüsselloch* und *Superzeichenmaschine*.

⁶⁷ Computerspiele zeigen sich nach Swertz (2000) durch die Momente Freiheit, Bewegung, innerer Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und zeitlose Gegenwärtigkeit (vgl. Swertz 2000, S. 164–168).

Neue Technologien stellen für Meder ein neuzeitliches Problem dar: Sie verändern die Struktur von Arbeit durch die Ablöse von körperlicher Arbeit hin zu Computerarbeitsplätzen, sie vernetzen Arbeitsplätze und Menschen, sie steigern die Kontrolle durch Datenbanken und läuten eine neue Wissensgesellschaft ein (vgl. Meder 2004², S. 45f.). Letzteres zeigen auch Marotzki und Jörissen auf, wie im Kapitel 4.1.5 *Wissen – Bildung* dargelegt wurde. Neue Technologien erweisen sich durch ihr Veränderungspotenzial, das bis zum Durchdringen und Evolvieren sozialer Strukturen reicht als „universelle Lösungsinstrumente“ (Meder 2008b, S. 228) und legitimieren sich als Kulturtechnik (vgl. Meder 2004², S. 45; vgl. Meder 2008b, S. 228; vgl. Meder 2015b, S. 3, S. 6).

Der Begriff *Kulturtechnik* wird von Meder hinsichtlich neuer Technologien wie folgt definiert:

„Eine Technologie kann dann als Kulturtechnik gelten, wenn sie das ganze gesellschaftliche Leben auf allen Ebenen menschlicher Aktivitäten durchdringt und wenn sie zugleich ein gesellschaftliches Problem betrifft, dessen Lösung als ein Wert an sich angesehen wird.“ (Meder 2015b, S. 3)

Eine Kulturtechnik erfordert nach Meder eine Berücksichtigung von Theorie und Praxis. Neue Technologien als Kulturtechnik haben zudem einer kritischen Bewährung standgehalten und sind als gesellschaftlich bedeutend anerkannt. Als Kulturtechnik bedarf es Überlegungen, einerseits was ihren Bildungswert allgemein betrifft und andererseits was dies für den Blick auf Welt und Selbst im Speziellen unter eben der Berücksichtigung neuer Technologien bedeutet (vgl. Meder 2015b, S. 4).

Meder verweist kritisch auf Haefner (1982) und seinen pointierten Hinweis auf eine Bildungskrise durch neue Technologien und deren einwirken in die Gesellschaft. Haefner erkennt eine Veränderung des Status von „Ich“, wenn Wissen über Technologien jederzeit und überall abrufbereit ist: Die Notwendigkeit, „ein in sich ‚abgeschlossenes Ich‘ mit all dem dazu notwendigen Wissen zu sein“ (Haefner 1982, S. 192; zit. n. Meder 2004², S. 45) erweist sich auf Grund der aktuellen Entwicklung als nicht mehr relevant. Der Wissenswandel hin zu einem maschinellen Wissen mit seinem Warencharakter lässt es notwendig sein, das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen neu zu überdenken. Bildung als dargelegtes Verhältnis von Welt und Selbst im Prozess des Verstehens impliziert eine Definition von Welt und Selbst in sich (vgl. Meder 2008b, S. 227). Es braucht eine neue Definition von Selbst als ein Dezentrales und von Welt als mit Virtualität gedachte.

Der Computer als neues Medium (1) *vermittelt* als semiotisches Instrument in der Logik der *causa finalis* einerseits *mediale* – virtuelle – Welten und (2) *ist* in der Logik der *causa formalis* ein Medium [und eben nicht nach Luhmann eine Form; Anm. S.O.] (vgl. Meder 2008b, S. 227).

Der Computer bietet sich angesichts der zunehmenden Problemlagen in der Welt als Lösungsmaschine an, um Komplexität, die dem technischen und wissenschaftlichen Fortschritt geschuldet ist, angemessen darzustellen beziehungsweise lösen zu können (vgl. Meder 2015b, S. 5-7). Im Benutzen der *Problemlösungsmaschine* Computer zeigt sich das „Reflexiv-werden einer Darstellung von Welt“ (Meder 2008b, S. 229). Dabei erweist sich die Computersprache für den User als Metasprache; die Welterscheinung als Objektsprache des Sensomotorischen (vgl. Meder 2008b, S. 229). Damit wird die Welterscheinung, die als Objektsprache des Sensomotorischen zur Geltung gelangt, in der medialen Darstellung der Computersprache einer Reflexion unterzogen und so dahingehend untersucht, ob eine treffende Übersetzung möglich ist. In der medialen Darstellung (Simulation, *causa formalis*) zeigt sich das reflexive Potenzial. Bei der Frage nach der Geltung der Darstellung vollzieht sich die Reflexion im Vergleich zwischen der Simulation und dem Ding in der Erscheinung (vgl. Meder 2008b, S. 228f.).

„Über das Instrument ‚Computer‘ reflektieren wir daher im Modus der Semiotik – und das heißt im Modus der Sprache – über alle andersartig erfahrenen Welten. ‚Reflektieren‘ ist hier nicht vorrangig im strengen philosophischen Sinne – als Sprache über Sprache (Metasprache und Metatheorie) – zu verstehen, sondern als Reflexiv-werden einer Darstellung von Welt.“ (Meder 2008b, S. 229)

Eine Simulation ist nach Meder eine computertechnologische Darstellung (vgl. Meder 2008b, S. 229). Virtuelle Welten sind immer auch simulierte Welten. In der Virtualität liegt der Anspruch der Generierung von wahrnehmungsgetreuer und handlungsgetreuer Abbildung von Welt (vgl. Meder 2008b, S. 232f.). Dabei gilt es zu bedenken, dass Welt an sich schon eine durch Kultur vermittelte Darstellung bedeutet. „Unser ganzes Leben ist immer schon vermittelt [...]“ (Meder 2008b, S. 230). Virtualisierung von Welt kennzeichnet sich daher als Darstellung der Darstellung von Welt. Im Erleben eines Nicht-Anders-Können, im Aufgehen in einem Ereignis, zeigt sich Welt und diese kann in jeder Darstellung, ob virtuell oder kulturell, wirksam werden (vgl. Meder 2008b, S. 230).

Welt ist im Sinne der klassischen Philosophie der Gegenstand, der unthematisiert als Inneres der Sprache mitschwingt. Nur im Gebrauch zeigt sich das Innere der Sprache, die Welt. Welt ist damit das Nichtsprachliche, das zudem auf die Grenze, die allen Sprechenden im Sprachgebrauch auferlegt ist, verweist (vgl. Meder 2004², S. 126). Der Versuch Nichtartikulierbares zu versprachlichen, lässt Wortbedeutungen stets neuen Bestimmungen und Bedeutungsgehalten zuführen und Herrschaftsverhältnisse brüchig werden (vgl. Meder 2004², S. 127). Der Einsatz neuer Technologien steigert die Komplexität der Kommunikation: Dies zeigt sich einerseits im Quantitativen durch die Masse und Vielfalt von Meldungen, andererseits im Qualitativen durch die Transformation des Sprachgebrauchs hin zur Thematisierung von Sprache selbst (vgl. Meder 2004², S. 127).

„Man sieht, dass auch unter technologischem Aspekt der reflexive Sprung auf die Metaebene sowohl das Verhältnis zur Sprache als auch die Sprache selbst transformiert. Vor dem Einsatz neuer Technologien war die Sprache wesentlich nur im Gebrauch. [...] In den Neuen Technologien aber wird die Sprache selbst zum Thema.“ (Meder 2004², S. 127)

Computer-liternale Sprache verlangt nach Exaktheit, Superzeichen nach Norbert Wiener und Beweglichkeit. Auf dieser Ebene des Sprache-Machens ist Bildung im Sinne der Postmoderne anzusetzen (vgl. Meder 2004², S. 104). Die Superzeichensemantik hat „Sprache als Ganzes zum Inhalt, d.h. ihr Inhalt ist der Text“ (Meder 2004², S. 106). Daraus ergibt sich der folgende vermeintliche Widerspruch hinsichtlich Syntax und Semantik:

„Die Sprache der Superzeichen hat heute folgende Grundzüge: Sie ist arm an Syntax, aber reich an Semantik, d.h. die Regeln der Syntax bestehen aus Reihung und freier Verweisung im Sinne des Mosaiks. Darüber hinaus ist Semantik frei und unabhängig von sozialer Konvention geworden, d.h. die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks ist nicht mehr der historisch-gesellschaftlich gewachsene Inhalt, sondern die Prozedur der Erzeugung eines wahlfreien Textes.“ (Meder 2004², S. 106)

Superzeichen zeigen sich damit einerseits als Prozedur und andererseits als Prozedur mit schon vorgegebener Repräsentation. Das bedingt, dass das Benutzen der Sprachmaschine durch die vorhandene Speicherfähigkeit das Explodieren unendlicher möglicher Welten erlaubt (vgl. Meder 2004², S. 107). Das Semantische erlebt damit durch die Superzeichen so etwas wie eine Potenzierung in der Maschine durch die wachsende Speicherkapazität. „Und das Spiel wird gespielt bis zur Unüberschaubarkeit semantischer Komplexion. Das ist die Eigendynamik von Superzeichen als der zentralen Botschaft des neuen Mediums“ (Meder 2004², S. 107). Nochmals zur Verdeutlichung: Die in der Computertechnologie vorherrschenden Kalkülsprachen nennt Meder die Sprache der Superzeichen. Sie gelten als formalisierte Sprachen. Auf deren Basis fungieren programmierte Algorithmen, die als berechenbare Operationen nach bestimmten logischen Regeln schrittweise und geschmeidig ablaufen. Algorithmen sind als syntaktische Sprachen ohne semantisches Zeichenrepertoire zu verstehen. Ihre Grammatik ist begrenzt.

Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass Algorithmen prinzipiell der „Sprachmodus“ der Maschine sind, der en contraire der menschlichen Sprache aufgebaut ist. Konstrukte aus Algorithmen ergeben die vielschichtigeren Superzeichen. Diese sind durch das Speichern in der Maschine immer abrufbereit und können weiterverwendet beziehungsweise kann auf ihnen aufgebaut werden. Damit werden Sätze et cetera Zeichen; dadurch ergibt sich eine Unmenge an semantischen Möglichkeiten, die der Algorithmus mit 0 und 1 nicht hat. Plötzlich „erscheint“ die Computersprache wie die Sprache der Menschen: arm an Syntax und reich an Semantik!

Die in der Computertechnologie vorherrschenden Kalkülsprachen und deren Eingeschränktheit gegenüber natürlichen Sprachen zeigt Swertz (2000) in *Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in Bildungstheoretischer Perspektive* auf. Swertz verweist wie Meder auf formalisierte Sprachen, wie beispielsweise Kalkülsprachen. Auf deren Basis programmierte Algorithmen sind als syntaktische Sprachen mit begrenzter Grammatik zu verstehen. Der Bezug zur physikalischen Welt und zur Metasprache⁶⁸ sind nicht gegeben. Natürliche Sprachen weisen demgegenüber sowohl semantische als auch metasprachliche Perspektiven auf. Menschliche Sprachensysteme sind als nicht abgeschlossen zu verstehen. Ohne semantisches Repertoire kann eine Kalkülsprache einer Zeichenfolge keine Bedeutung zuweisen (vgl. Swertz 2000, S. 154f., 160; vgl. Meder 2004², S. 104-106).

„Für Computer sind die Kalkülzeichen Spannungen und bezeichnen Spannungen. 'Baum' bezeichnet für den Computer Spannungen, und keinen Baum oder einen Baum als Sitz eines Gottes. So gesehen ist die Computersprache gar keine Sprache.“ (Swertz 2000, S. 156)

Ohne jegliche Bedeutungsgenerierung der Kalkülzeichen hinsichtlich physikalischer Welt und Metasprache erzeugen Computertechnologien im „geschlossenen semiotischen Raum“ (Swertz 2000, S. 159) der Kalkülsprachen virtuelle Welten (vgl. Swertz 2000, S. 159). Dieses Freigeben des semiotischen Raumes lässt Programmierer*Innen beliebige Kalkülzeichen entwickeln, was im Unterschied zur natürlichen Sprache nicht an Sprachkonventionen oder Akzeptanz gebunden ist. Dabei ist das Erlernen der Grammatik der Kalkülsprache die Bedingung der Freiheit, um – anders als User*Innen – den semiotischen Raum gestalten zu können (vgl. Swertz 2000, S. 171). Dafür bietet dieser sichere Raum Autonomie und Spielraum für Experimente (vgl. Swertz 2000, S. 160).

Im Generieren virtueller Welten zeigt sich mit Meder der Computer unter dem Blickwinkel einer *Simulationsmaschine*, die sich als „Kulturraum des Probehandelns“ (Meder 2015b, S. 9) anbietet. Handlung ist in diesem Kulturraum im Wesentlichen Sprachhandeln und real, die Darstellung wird virtualisiert.

Damit einher gehen Reduktionen, was der Simulation aber keine Minderung hinsichtlich Effektivität einbringt. Reduktion kann einerseits der *causa efficiens*, andererseits der Didaktik unterliegen (vgl. Meder 2008b, S. 231). Didaktische Reduktion führt zu mehr Verständlichkeit durch die „*Logik der Reduktion auf das Wesentliche*“ (Meder 2008b, S. 231), die sich durch Attribute wie Genauigkeit, Klarheit und Zutreffendheit auszeichnet. Reduktion bedingt einerseits eine

⁶⁸ Metasprache kann Objektsprache oder Sprache über eine Sprache bedeuten. Um über Sprache zu sprechen, braucht es reflexives Potential, welches der Computer nicht hat: Der Computer kann nicht über sich selbst sprechen.

Begrenzung, erlaubt aber andererseits das Öffnen eines Möglichkeitsraums für Kreativität im Leerraum, den die Reduktion hinterlässt⁶⁹.

Dieser Leerraum lässt neue Optionen von Selbst- und Weltverhältnisse generieren, die nicht auf die virtuelle Welt beschränkt sind. Das Handeln in virtuellen Welten, sei es das Kommunizieren via Chats, das Lernen mit Onlinetools, das Simulieren von Extremsituationen und das Üben eines Umgangs mit ihnen ist immer ein reales/ wirkliches Handeln in einer Als-ob-Wirklichkeit/ Möglichkeitswelt (vgl. Meder 2008b, S. 231).

„[...] das Virtualisierte [bildet; S.O.] handlungsgetreu und wahrnehmungsgetreu den realen Gegenstand bzw. die reale Handlungsumgebung in der Welt der Erscheinung ab [...]. [...] Denn virtuelle Welten sind die semiotische adäquate Darstellung von Realität und das Handeln in virtuellen Welten ist wirkliches Handeln.“ (Meder 2008b, S. 233)

Das Handeln in virtuellen Welten beschreibt Meder als ein Probehandeln. Im Ausprobieren, in der Wahl von Handlungen und im tatsächlichen Umsetzen in die Realität liegen Bildungspotenziale, da eine Positionierung des Subjekts zur Welt stattfindet (vgl. Meder 2008b, S. 235).

Als *Kommunikationsmaschine* zeigt sich der Computer einerseits in der Kommunikation mit dem Anwender durch die Möglichkeit der Simulation [beispielsweise durch Spiele; Anm. S.O.] und andererseits durch das Potenzial, organisierte Kommunikation zwischen Usern zu simulieren [beispielsweise in Chatrooms, mit Hilfe von Kommunikationsapplikationen oder bei Onlinespielen; Anm. S.O.] (vgl. Meder 2015b, S. 11).

Als *Bildschirmgestaltungsmaschine* bietet sich der Computer durch die Erhöhung der Informationsmenge auf Grund des Multimedialen an. Vermittlung ist damit nicht mehr nur sprachlich, sondern multimedial möglich (vgl. Meder 2015b, S. 13).

Meder verdeutlicht mit seinem Vergleich des Bildschirmmediums Computer mit einem *Schlüsselloch*, dass Icons – wie bei einem Blick durch ein Schlüsselloch – den Blick auf das Wenige, das sichtbar ist, fokussieren. Im Medium Computer verschärft sich damit die Differenz von Hintergrund und Vordergrund respektive Verbergen und Zeigen. Für gewöhnlich wird das Nichtsichtbare durch Fantasie zu einem vollständigen inneren Bild ergänzt (vgl. Meder 2015b, S. 14f.). Damit Bildschirmarbeit nicht auf die Fantasie des Users für die innere Abbildung der

⁶⁹ Reduktion als das Weglassen nicht relevanter Details kann dennoch – als vermeintlich nicht problematisch – hinterfragt werden, da die Beurteilung der Relevanz respektive Nichtrelevanz angezweifelt werden kann. Liegt die Reduktion in der Maschine begründet oder beim Programmierer? Wird dabei vermeintlich Unwesentliches reduziert? Oder wird Wesentliches zwecks „Bequemlichkeit“ weggelassen? Wer überprüft den Reduktionsprozess?

Schlüssellochumgebung angewiesen ist, werden Icons auf Basis von Superzeichen eingesetzt. Icons sind Sinnbilder, die für eine große Zeichenmenge und einen komplexen Zeichenzusammenhang stehen (vgl. Meder 2015b, S.15).

Nach Meder geht mit dieser Technologie eine Veränderung hinsichtlich des Weltverhältnisses einher, da beispielsweise die Grenze zwischen Privatheit und Öffentlichkeit verschwimmt, wenn intime Details durch Zoomen und Veröffentlichen sichtbar werden oder auch die mediale Performanz an Bedeutung gewinnt respektive alleinige Inhalte an Relevanz verlieren (vgl. Meder 2015b, S. 16).

„Wenn im modernen, traditionellen Bildungsbegriff das Moment vom Einklang, der Harmonie, des menschlichen individuellen Selbst mit Welt und Gesellschaft als Norm mitgedacht wurde, dann ändert sich diese Norm in der postmodernen Informationsgesellschaft in Richtung auf die Harmonie, den Einklang, des Selbst mit seiner Darstellung von Welt und Gesellschaft. Damit rückt die Selbstdarstellung als Performanz eines möglichen und damit kontingenten Entwurfs in den Mittelpunkt des Bildungsgedanken.“ (Meder 2015b, S. 16)

Der Computer lässt sich zudem als *Superzeichenmaschine* definieren. Unmittelbare und interaktive Zeichen⁷⁰ dienen als Werkzeuge. Das Lernen bewegt sich zwischen den beiden Zeichensorten und dem Erkennen der innewohnenden Möglichkeiten dieser. Die Bedeutung der Auswirkung neuer Technologien auf Sprache wird mit dieser Facette nochmals verdeutlicht: Die komplexe Auseinandersetzung mit zwei Zeichenarten, nämlich unmittelbarer und interaktiver, lässt die Sprachpraxis wandeln (vgl. Meder 2015b, S. 17). „Unser Verhältnis zur Welt wird auf dieser Basis noch stärker im Sinne wechselnder Perspektiven partikularisiert“ (Meder 2015b, S. 17).

Mit der Möglichkeit des Generierens einer Computersprache erweist sich das Medium Computer als *Sprachentwicklungsmaschine*. Sprache unterliegt seit jeher dem Modus der Veränderung, um Probleme adäquat darstellen zu können. Dabei tritt hinsichtlich der kommunikativen Praxis das reflexive Potenzial von Sprache zutage. Die Computersprache dient in dieser Hinsicht zur Darstellung komplexer Probleme. Diese werden einer Reflexion unterzogen (vgl. Meder 2015b, S. 7-9). Damit wird Sprache ebenfalls zum Problem, da die Computersprache eine reflexive Auseinandersetzung mit Sprache „verlangt“.

„Wenn bisher das dreifache Verhältnis im Begriff der Bildung in aller Selbstverständlichkeit als sprachliches Verhältnis verstanden wurde, dann gilt es nun auch noch zu dieser Sprachlichkeit ein Verhältnis auszubilden, weil diese angesichts auftretender Vielfalt und Alternativen fragwürdig geworden ist. [...] [Damit wird; S.O.]

⁷⁰ Unmittelbare Zeichen sind als das erkennbar was sie darstellen, die Buchstaben der Tastatur zeigen sich unmittelbar. Interaktive Zeichen sind nicht sofort als das was sie bieten sichtbar; ihre Bedeutung liegt im Verborgenen. Icons, die für ein Programm stehen gelten als interaktive Zeichen. Auch Tastenkombinationen, die eine Interaktion auslösen können wohl als interaktive Zeichen(kombination) verstanden werden: cmd+shift+4=screenshot.

mit der Computertechnologie zum ersten Mal Bildung selbst zu einem Bildungsproblem [...] – sie muß sprachlich konstruiert und legitimiert werden.“ (Meder 2015b, S. 9)

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass sich nach Meder im Reflexivwerden der Sprache, wo die Reflexivität von Sprache nochmals reflektiert wird, das Bildungsproblem der Postmoderne zeigt. Neue Technologien verlangen eine Auseinandersetzung mit Sprache auf der Metaebene. Sprache erweist sich dabei als beweglich und avanciert zu einem doppelten Bildungsproblem: Sprache wird einerseits kulturell gebunden erworben, ist einem Wandel ausgesetzt und dient der Vermittlung. Sprache verlangt andererseits nach einer kritisch-reflexiven Haltung hinsichtlich ihrer inhärenten Beweglichkeit, da diese Beweglichkeit die Gefahr des Verwischens von Machtverhältnissen in sich trägt und dadurch eine kritische Beurteilung von Sprache erschwert. So etwas wie Bildungsstatus lässt sich daher nicht mehr nur an einem Selbst-, Welt- Verhältnis und der Reflexion gegenständlicher Erfahrung erreichen, sondern ist zudem an die Reflexion von Sprache an sich auf der Ebene von Metakommunikation gebunden.

5.2.7 Der Sprachspieler als Bildungsideal

Meder entwickelt in *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien.* (2004²) ein Bildungsideal, das postmodernen Verhältnissen gerecht werden soll. Der Sprachspieler stellt dabei weder ein strukturiertes wie bei Jörissen/ Marotzki noch ein dezentrales wie bei Koller oder ein hybrides Subjekt wie bei Bettinger dar.

„Dabei ist der Sprachspieler nicht als modernes Subjekt oder als eine harmonische Figur gedacht, sondern als eine Konfiguration von Zeichen im medialen Raum. Die Fähigkeit zum Umgang mit Widersprüchen und das Spiel mit Identitäten und Rollen unter der Perspektive eines kritischen und zugleich gestaltenden Umgangs mit medial vermitteltem Denken und der darin implizierten Macht werden als Bildungsideal ausgewiesen. In dem damit normativ entwickelten Bildungsbegriff wird die Funktion der Computertechnologie für unsere Kultur zugleich reflektierbar und ihr Gestaltungspotential sichtbar.“ (Swertz 2011, S. 210)

Mit dem Begriff des Ideals erweist sich Meders Bildungstheorie des Sprachspielers als normative, ästhetische und fiktive Darlegung, da eine wünschenswerte Zustandsbeschreibung – ausgehend von der Gegenwart und in die Zukunft weisend – abgegeben wird (vgl. Meder 2004², S. 10). Der entstehenden Leerstelle im Subjekt, das durch das Maschinenwissen nur noch partiell erscheint, wird nach Wittgenstein – und Meder übernimmt diese Ansicht – die Ästhetik⁷¹ des Sprachspiels

⁷¹ „Etymologisch leitet sich ‚Ästhetik‘ aus dem altgriechischen Substantiv *aisthesis* – übersetzt: die Wahrnehmung oder die Sinne – und aus dem Adjektiv *aisthētikos* her – was so viel bedeutet wie wahrnehmend oder die Sinne betreffend. Das verwandte Verb *aisthanestai* schließlich beinhaltet ein großes Bedeutungsspektrum – fühlen, wahrnehmen, bemerken, empfinden, erkennen, einsehen und gewahrwerden“ (Sander 2009, S. 10). Die ästhetische Wahrnehmung kann als Switchen zwischen Empfinden und Vorstellen gedacht werden (vgl. Mahr 2003³, S. 42). Mit

entgegengebracht (vgl. Meder 2004², S. 31). Wenn Ästhetik im divergenten Denken aufgeht, wird von Kreativität gesprochen. Meder sieht im postmodernen Wissen und dem ästhetisch-divergenten Denken einen Zusammenhang und erkennt darin das Sprachspielwissen. Mit Lyotard (1979) kann der Mensch zudem als „Sprachspieler in Paralogie“ (Meder 2004², S. 55) definiert werden. Paralogie bedeutet Widersprüchlichkeit, Vernunftwidrigkeit und ist Ausdruck von Divergenz (Andersartigkeit, Unstimmigkeit), worauf wiederum Kreativität beruht (vgl. Meder 2004², S. 42, S. 55).

Was versteht Meder unter einem Sprachspieler? Wie ist „seine Welt“ zu verstehen?

„Der Sprachspieler ist [...] kein Subjekt, keine Person, kein Individuum, er hat kein Selbst und auch keine personale Identität, sondern ist ein figurales Gebilde im medialen Raum der Codierung und Decodierung von Zeichen.“ (Meder 2004², S. 179)

Die Übermacht des Maschinenwissens lässt den menschlichen Geist im Sprachspiel vergegenständlichen, wobei der noch vorhandene Part des Subjekts Regeln für neue Sprachspiele kreiert (vgl. Meder 2004², S. 31). In der Ästhetik des Sprachspielers liegt das Potenzial des Generierens von Daten für die Künstliche Intelligenz⁷², die ohne dieses Wissen leer wäre (vgl. Meder 2004², S. 42). Mit der Produktion und Simulation neuer Sprachspiele und Sprachspielzüge überlistet der Sprachspieler „die Subjektivität Künstlicher Intelligenz, indem er deren ‚wahres‘ Wissen zur Simulation macht“ (Meder 2004², S. 42). Anders ausgedrückt übernimmt die KI die Rationalität; der Sprachspieler als ästhetisch-sinnliche Komponente liefert Sinnlichkeit. Der Sprachspieler verfügt zwar über einen rational operierenden Verstand, kann diesen aber zu Gunsten seiner Kreativität zurückstellen und das Operieren mit Daten der Maschine überlassen. In der beschriebenen Mensch-Maschine-Interaktion liefert der Sprachspieler ästhetisch-sinnliche Daten. Daher definiert sich der Sprachspieler nicht über ein Selbstbewusstsein, sondern über eine *Selbstgenussigkeit* (vgl. Meder 2004², S. 40).

„Das postmoderne ‚Ergo sum‘ beruht nicht darauf, dass der Einzelne das Zugrundeliegende *ist*, sondern darauf, dass er im Spiel auch ein Verhältnis zu sich selbst derart ausbilden kann, dass er mit dem, was er von sich zu wissen meint, und dem, was er sich zugesteht, nicht zu wissen, leben, d.h. weiterspielen kann.“ (Meder 2004², S. 266)

Der Sprachspieler mit seinen Potenzialen nutzt die technischen Errungenschaften zur Simulation möglicher Welten. Im Spielmodus verliert sich der Sprachspieler in der Zeit: „Mögliche Welten

Baumgarten (1750) wird Ästhetik als *Lehre für sinnliche Erkenntnis* und damit als philosophisches Fach begründet. Heute meint man unter Ästhetik „Handlungen und Erfahrungsformen, für die [...] ästhetische Qualitäten (Schönheit, Erhabenheit, Ausdrucksfülle, Eleganz, Hässlichkeit, das Groteske, das Tragische, das Komische u.a.) ausschlaggebend sind [...]“ (Teichert 2011, S. 14).

⁷² Eine KI ist der Versuch menschliche Intelligenz auf einen Computer zu übertragen. Die KI wird derart programmiert, dass sie autonom Antworten findet und Probleme löst. Siri von Apple kann als KI betrachtet werden.

sind zeitlos“ (Meder 2004², S. 55). In der Paralogie schwimmt „die Grenze zwischen Realität und Fiktion“ (Meder 2004², S. 55). Als Konsequenz formiert sich eine postmoderne Gesellschaft, die dezentralisiert und ohne das Allgemeine erscheint (vgl. Meder 2004², S. 41, S. 63). Mit dem Verschwinden des Allgemeinen der Sprache erzieht der Erzieher „ohne Netz und doppelten Boden“ (Meder 2004², S. 148). Der Sprachspieler wächst in einem Raum ohne Einheit auf. Der Erzieher weiß ob der Fragmentierung von Welt und Sprache. Im Vorleben der Variationen von Sprachspielen durch den Erzieher lernt der Sprachspieler sich zu partizipieren, denn Sprachspiele sind nicht angeboren, sondern zu erlernen (vgl. Meder 2004², S. 148f.). Die Beschreibung des entwicklungspsychologischen Lernprozesses beim Kind übernimmt Meder von Piaget (1972).

Von der Geburt bis etwa 18 Monate entwickelt sich das *Sprachspiel der Befindlichkeit*. Der Leib fungiert als Zeichensystem/ als Gebärdensprache. „Mein Leib ist die Grammatik der Welt“ (Meder 2004², S. 239). Ein Kind in dieser Entwicklungsstufe differenziert nicht zwischen Ich und Welt. Der Sprachspieler beginnt sein Sprachspiel über den Leib begründet im „sensomotorischen Sprachspiel der Emotionen“ (Meder 2004², S. 184) und setzt die Entwicklung fort hin zum Sprachspiel der Deixis⁷³ (vgl. Meder 2004², S. 238).

Ab 18 Monate bis circa vier Jahre verfügt das Kind über das *Sprachspiel des Zeigens* (der Deixis) mit der darin liegenden Grammatik der Verbindung von Zeichen und Wahrnehmungsbild. „Man kann die hinweisende Erklärung auffassen als eine Regel der Übersetzung aus der Gebärdensprache in die Wortsprache“ (PG [Piaget; Anm. S.O.] 45, S. 88; zit. n. Meder 2004², S. 238). Wenn die erwünschte soziale und kommunikative Aufmerksamkeit erreicht ist, endet das Sprachspiel (vgl. Meder 2004², S. 238f.). Im Dies-da als „Symbol für das Zeigen“ (Meder 2004², S. 137) bildet sich ein dreifaches Relationsgefüge von Zeichen, Zeigen und Gezeigtem ab, das Meder in Alphabet/Lexikon, Zeichenfunktion und Gegenstände präzisiert (vgl. Meder 2004², S. 137). Das Alphabet ist Teil der Welt. In seiner Unbestimmtheit ermöglicht es eine Vielzahl von Wörtern – mehr, als gezeigt werden kann. Gegenstände in ihrer Menge bedeuten Welt. Welt konstituiert sich im Sprachspiel. Alphabet und Gegenstände werden durch die Zeichenfunktion strukturiert (vgl.

⁷³ „So stellt sich Sprache in ihrem Kern als ein Zustand sprachlosen Zeigens dar“ (Meder 2004², S. 139f.). Sprache und Bewegung sind Formen des ästhetischen Ausdrucks. Cassirer (1923) zeigt in *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* auf, dass Gebärden als individueller Ausdruck ein expressives Medium darstellen. Gebärden tragen einen sinnlich-leiblichen Charakter in sich. Laut Cassirer lassen sich Gebärden nach Wundt (1832–1920) in hinweisende, nachahmende und darstellende klassifizieren (vgl. Cassirer 1923, S. 126). Hinweisende Gebärden sind biologisch, entwicklungsgeschichtlich determiniert und zeigen sich mit Greif- und Deutbewegungen (vgl. Cassirer 1923, S. 126). Diese Gebärden sind basaler Art. Nachahmende Gebärden können sowohl unmittelbar-sinnlich als auch symbolisch hinsichtlich einer mittelbaren Bezeichnung eines Gegenstandes oder eines Tuns sein. Gebärdensprachen lassen sich dieser zweiten Gruppe zuordnen (vgl. Cassirer 1923, S. 128). Die darstellende Gebärde ist nach Wundt der Laut (vgl. Cassirer 1923, S. 130). Gebärde und Laut als nebeneinanderstehende Prinzipien ermöglichen eine sinnliche Kommunikation; ein Dialog über Nachahmung lässt ebenso Empfindungen nachvollziehen.

Meder 2004², S. 137f.). „Das Dies-da funktionalisiert das chaotische Universum ins Relationssystem der Sprache“ (Meder 2004², S. 138).

Im Alter von vier bis sieben Jahre denkt das Kind nach Piaget in transduktiven Verweisungen mit dem Schluß vom Besonderen auf das Allgemeine mittels Analogien, die durch den Erzieher gestärkt und gefördert kontinuierlich in das *Spiel der Urteilskraft*⁷⁴ münden können, welches wiederum ermöglicht, über die KI zu bestimmen (vgl. Meder 2004², S. 61). Der Übergang von einem Sprachspiel in das nächste wird über Netzwerke geregelt. Wittgenstein nennt diese Familienähnlichkeiten (vgl. Meder 2004², S. 62). Familienähnlichkeit setzt auf „das vereinzelt Bindende zwischen je Zweien, das aber nicht für alle gilt“ (Meder 2004², S. 216, Fn. 12).

Postmoderne Gesellschaften sind auf Archetypen als ihre Netzwerker, die Wissen im Modus der Simulation kreieren, angewiesen. In der Internalisierung des Netzwerkes repräsentiert sich der heranwachsende Sprachspieler als Teil seines Kulturkreises geprägt von Netzwerkkern als Vorbilder. Mit Internalisierung ist die Aneignung von Werten und Normen in die Motiv- und Handlungsstruktur gemeint, die sich als Teil der Persönlichkeit zeigt. Diese Aneignung bedeutet Sozialisation (vgl. Meder 2004², S.62f.). Brüche im Sozialisationsprozess gehen mit dem „Entwurf von Gegenwelten [...] als Abwehr sozialisierender Norm“ (Meder 2004², S. 64) einher. Vorhandene Unbestimmtheiten und Leerstellen erhalten durch die Kreativität des Sprachspielers Intensität. Unbestimmtheit ist Bedingung für das Evozieren von Kreativität. In der Unbestimmtheit liegt eine Vielzahl von Varianten, deren Selektion und Auswahl Realität neu konstruiert (vgl. Meder 2004², S. 64f.).

„So erweisen sich *Unbestimmtheit und Auswahl* als Korrelate einer Wechselbeziehung, die den *dynamischen Prozess* der *Kreativität* des *Sprachspielers* ausmachen. Ich will diesen Prozess als das *Operieren mit unvollständiger Information* bezeichnen.“ (Meder 2004², S. 65)

Das Operieren mit unvollständiger Information gelingt durch *Transduktion*, ebenso gelingt das Bilden von Netzwerken zwischen Sprachspielern durch Transduktion (vgl. Meder 2004², S. 66). Transduktive Übergänge spielen zudem hinsichtlich Mehrdeutigkeit eine wesentliche Rolle: „Mehrdeutigkeit erlaubt nämlich transduktive Übergänge in alternative Möglichkeiten. Mehrdeutigkeit und Variation machen das Bedeutungsfeld der sprachlichen Ausdrücke dicht“ (Meder 2004², S. 102).

Mit dem Prinzip der Transduktion gelingt dem Sprachspieler eine ästhetische Darstellung von Welt. Transduktion bedeutet „ein Spiel mit Analogien und anderen Ähnlichkeiten“ (Meder 2004², S. 61). Im transduktiven Spiel mit Analogien wird auf Wahlmöglichkeiten verwiesen. Transdukti-

⁷⁴ Nach Kant ist Urteilskraft parallel zur Ratio zu verstehen und damit nicht gleichzusetzen. (vgl. Meder 2004², S. 61).

on führt auf die Ebene des Besonderen und „schreitet von einer Besonderheit zur anderen Besonderheit fort“ (Meder 2004², S. 61). Diese offene Verweisung gelingt nur dem Sprachspieler (vgl. Meder 2004², S. 61). Als Prinzip der Verweisung erkennt die Denkform der Transduktion, dass „alles, was es in dieser Welt gibt, ‚irgendwie‘ zusammenhängt“ (Meder 2004², S. 62).

Die Kreativität, die ein Sprachspieler beim Operieren mit unvollständiger Information durch Transduktion im Netzwerk hinterlässt, wird im kommunikativen Sprachspiel rational und argumentativ mehr oder weniger relativiert (vgl. Meder 2004², S. 66).

Meder deklariert *zehn Konsequenzen für Bildungstheorien im Technologiezeitalter*, die auf das Ideal des Sprachspielers angewiesen sind:

- (1) Sprachspiele werden nicht gewertet.
- (2) Ethische Bedenken hinsichtlich der Technik werden anhand von Sachzwängen, die das Handeln bestimmen, abgewogen.
- (3) Eine Technologie-Folge-Abschätzung findet im Sprachspiel der Hermeneutik statt.
- (4) Der Sprachspieler kämpft um die Herrschaft über die Zeichen, um den Stil der Auseinandersetzung. Er deckt das Verhältnis von Zeichen und Bedeutung auf: Er führt an die Sprachgrenze, um über die Sprachspiele der Reflexion und Rückkoppelung und über unkonventionelles Regelnutzen zu irritieren, um dann Zeichen und deren Bedeutung zu relativieren. Dabei setzt der Sprachspieler seine Spielzüge in „prozeduraler, performativer *Genauigkeit in Ausdruck und Treffsicherheit*“ (Meder 2004², S. 264).
- (5) Der Sprachspieler weiß um des Machtgewinns durch die Spielzüge der Überzeugung.
- (6) Der Sprachspieler weiß, dass das Sprachspiel der Verantwortung nicht Probleme größerer Ordnung lösen kann, da dieses Sprachspiel vom Subjekt ausgeht und damit ineffektiv für das große Ganze bleibt.
- (7) Als ethische Regel gilt, dass keiner am Mitspielen gehindert werden darf.
- (8) Bildung ist nicht an ein einzelnes Subjekt festzumachen, sondern an ein Kollektiv und dessen Spielzüge.
- (9) Der Sprachspieler kritisiert ein Halbwissen, besonders hinsichtlich technologischer Fragestellungen.
- (10) Der Sprachspieler und seine Mitstreiter verlangen nach der besten „Darstellung *einer* möglichen Welt“ (Meder 2004², S. 177; Herv. S.O.) (vgl. Meder 2004², S. 175–177).

„Die Kultur des Sprachspiels – auch und gerade im Hinblick auf Technologie und Technik – ist eine Frage der Lebensform. Sie wird über Sozialisation und institutionelles Lernen im Ringen um die beste Darstellung einer möglichen Welt didaktisch vermittelt.“ (Meder 2004², S. 177)

Die Kultur des Sprachspiels als „das *familienähnliche Fortpflanzen* von *Sprachspielen*“ (Meder 2004², S. 32) erkennt Meder als „*postmoderne Lebensform*“ (Meder 2004², S. 32). Der Sprachspieler sieht den Sinn des Lebens in der „Vernetztheit meines Spielzuges mit jenen anderen, die die lokale Umgebung ausmachen“ (Meder 2004², S. 186). Damit zeigt sich Identität über Sprache in der Kultur der Sprachspiele in einem Netzwerk.

„Ein Netzwerk ist ein System ohne absolutes Zentrum, das aus voneinander verschiedenen und zugleich miteinander verbundenen Elementen besteht. Diese Begrenzung der eigenen Position vermeidet in skeptischer Absicht Dogmatismen, ohne auf einen Standpunkt verzichten zu müssen.“ (Swertz 2007, S. 214)

Rückschließend kann dann wohl für einen Sprachspieler eine gemeinsame Kultur, die sich im Sprachspiel manifestiert mehr an Verbundenheit bedeuten als Statussymbole oder Herkunft.

Was ist ein Sprachspiel? Nach welchen Regeln funktioniert ein Sprachspiel? Wie lässt sich Bildung im Zuge von Sprachspielen beschreiben?

„Sprachspiele regeln das Sprechen über Welt, indem sie in ihrer Grammatik sowohl syntaktische als auch semantische Vorgaben machen“ (Meder 2004², S. 59). Anhand des Zitats zeigt sich erstens, dass es nicht ein Sprachspiel, sondern eine Vielzahl – nach Meder gleichberechtigter – Sprachspiele gibt. Zweitens: Sprache als Spiel zu bezeichnen lässt sich durch die These der Regelmäßigkeit von Sprache begründen (vgl. Meder 2004², S. 136). In der Regelmäßigkeit der Syntax liegt das Potenzial formaler Korrektheit. Die Semantik bestimmt über den Bedeutungsgehalt des Satzes. Zum Wesen eines Sprachspiels gehört, dass formal genügend Spielraum für Variationen vorhanden ist – der Sprachspieler besitzt als Superzeichen für Sprachspiel-Spielzüge unendliche Möglichkeiten von Zeichenkombinationen –, dennoch semantische Adäquatheit bestehen bleibt. In diesem Spielraum passiert Auswahl hinsichtlich ästhetischer Kriterien, denen nur ein Sprachspieler mächtig ist, nämlich nach Zweckmäßigkeit, Fruchtbarkeit, Harmonie und Schönheit (vgl. Meder 2004², S. 60f., S. 149). „Selektivität im Sprachspiel beruht auf dem freien (willkürlichen) Spiel der Urteilskraft, zu der nur der Sprachspieler fähig ist“ (Meder 2004², S. 61). Das Spiel der Urteilskraft entwickelt sich über das Spiel der transduktiven Verweisungen und der Erkenntnis des Zusammenhangs von Welt (vgl. Meder 2004², S. 61f.).

„Die Grammatik von Sprachspielen setzt sich grundsätzlich aus Anfangsregeln, Übergangsregeln und Stoppregeln zusammen“ (Meder 2004², S. 241). Weder Anfangs- noch Stoppregeln können die Wirklichkeit bestimmen, in ihnen „herrschen die Zeitgestalten der Kontradiktion und Tautologie vor“ (Meder 2004², S. 242). In der Tautologie und ihren allgemeingültigen Aussagen (ein Baum ist und bleibt ein Baum) findet die Logik ihren unendlichen Raum; in der Kontradiktion zeigt sich die Wirklichkeit im Funken des Jetzt. Damit ist die Übergangsphase bestimmend für

das Sprachspiel; das Spiel scheint die Wirklichkeit zu sein (vgl. Meder 2004², S. 242). „Im Sprachspiel ereignen sich Spielzüge und Gegenspielzüge [...]“ (Meder 2004², S. 201). Im Manipulieren von Zeichen entsteht Bedeutung, die auf Objekte verweist. Objekte versichern, dass Spielzüge in Erinnerung bleiben; Erinnerung bildet das Spiel ab. Die erinnernde Abbildung gilt als Art der Übersetzung des Spiels. Die erinnernde Erläuterung kann die Spielzüge darlegen, aber nie das Spiel an sich, das an Präsenz gebunden ist. Präsenz zeigt sich am Gebrauch von Spielzügen. (vgl. Meder 2004², S. 201f.). „Erläuterung und Gebrauch‘ ist die elementare Didaktik, die der Pragmatik von Sprachspielen immanent ist“ (Meder 2004², S. 201).

Unendliche Variationen sind, wie schon erwähnt, innerhalb der Sprachspiele möglich und auch im Übergang zwischen den Sprachspielen. Die *Spielzüge der Decodierung und Neucodierung* etwa werden gesetzt, um Handlungsstrategien und Lebenswelten zu transformieren. Auch im *Spielzug der Familienähnlichkeit* steckt mit dem Potenzial der Analogien die Möglichkeit der Transformation (vgl. Meder 2004², S. 264f.). Im „*Horizont vieler Möglichkeiten*“ (Meder 2004², S. 41, S. 264) ist sich der Sprachspieler seiner Perspektiven bewusst. „Die *Sensibilität für Unterschiede und die Familienähnlichkeit der Perspektiven* – nicht deren Gleichheit – lässt den Sprachspieler fortfahren und offen ausprobieren“ (Meder 2004², S. 41).

„Meder begreift den Übergang in ein neues Sprachspiel als kreativen Neuanfang, durch den der ‚Sprachspieler‘ ‚das, was in dem einen Sprachspiel ein Widerspruch wäre, divergent auseinander zieht und transduktiv in ein neues Sprachspiel überführt.‘ (Ebd., S. 66) Dieser Neuanfang kann von niemandem angeleitet oder erzwungen, allenfalls angesonnen werden.“ (Pongratz 2013, S. 155)

In der Übergangsphase zeigt sich die Möglichkeit der Zeichenkombination – wie erwähnt – als unendlich; die Spielzeit ist aber begrenzt. Das Spielende wird durch Stoppregeln eingeleitet. Metaphysische Begriffe wie Ich, Person, Individuum oder Selbst formulieren Stoppregeln (vgl. Meder 2004², S. 149f.). Der Widerspruch agiert als Stoppregel. Im Widerspruch zeigt sich zudem die Unvollständigkeit des Sprachspiels, was als Motivation für das nächste Sprachspiel dienen kann, denn der Sprachspieler lebt von und mit der Divergenz von Sprachspielen (vgl. Meder 2004², S. 95). Stoppregeln zeigen damit, dass ein Spiel mit der Gewissheit eines Wiederbeginns aufhören kann.

Im dargelegten Sprachspielablauf lassen sich Bildung und Bildungsprozess so darlegen:

„Bildung als Prozess [beruht; S.O.] auf der Didaktik von Stoppregeln und Bildung als Prädikat des Sprachspielers auf der Kompetenz im Inneren von Sprachspielen und an den Rändern mitspielen zu können, d.h. Gestaltung in der Ästhetik des prozedural-figuralen Gebildes, wofür der ‚Sprachspieler‘ Superzeichen ist.“ (Meder 2004², S. 150)

Die nachfolgende Darlegung des *Sprachspiels der Vernunft als pädagogische Konstitution von Welt* soll aufzeigen, wie Bildung im Sinne der Sprachspieltheorie gedacht werden kann.

Das Verständnis vom Ganzen (Selbst, soziale und dingliche Welt) beruht auf *intentio obliqua* (Reflexion) und auf *intentio recta* (gegenständliche Erfahrung) (vgl. Meder 2007b, S. 123). Das „Agieren im Hinblick auf Vernunft“ (Meder 2004², S. 197) ist durch ein Wechselspiel von *intentio recta* und *intentio obliqua* – Erfahrung und Vernunft – bestimmt. Hier finden sich im Spiel an den Übergängen von *intentio recta* zu *intentio obliqua* krisenhafte Zustände, wenn der Verstand und die Vernunft im *Modus der Urteilkraft* in Frage gestellt werden (vgl. Meder 2004², S. 197, S. 214). Der Übergang von der *intentio recta* in die *intentio obliqua* „ist die Erfahrung der Grenze“ (Meder 2004², S. 203), die das Sprachspiel der Vernunft erst ermöglicht. Zwischen Zweifel und Reflexion liegt Zeit, die als problematisch zu betrachten ist, da keine Sprachspielregeln für das zeitliche Vakuum vorliegen. Im übergeordneten Sprachspiel der Ästhetik liegt das Potenzial eines zeitlichen Brückenschlags, denn: In der Grammatik des Ästhetischen liegt nach Kant die „Form des Ansinnens“ (Meder 2004², S. 199). Im kreativen Sprachgebrauch des Sprachspiels der Ästhetik, im Übergang zum Sprachspiel der Vernunft, lässt lockeres kommunikatives Agieren ein unkompliziertes Ein- und Aussteigen zu. Dabei wird ersichtlich, dass das Gemeinschaftsmotiv essenziell für den Übergang ist, da nur in der Gemeinschaft die wohlwollende Spontaneität herrscht, das Sprachspiel beliebig abzubrechen und fortzusetzen (vgl. Meder 2004², S. 203f.).

„Denn nur die Gemeinschaft kann die Kenntnis von solchen Alternativen geben – von Alternativen, *über* die man nichts weiß. Es könnte geradezu die wichtigste pädagogische Aufgabe sein, die Kenntnis von Alternativen im Modus von Orientierungswissen, das weder erklärt noch anleitet, zu vermitteln, um Auswege aus einem gegebenen Sprachspiel anzuzeigen.“ (Meder 2004², S. 212)

Abseits von Kritik, die nur rationalen Sprachspielen innewohnt, gelingt mit Kreativität, die in der Unbestimmtheit des ästhetischen Sprachspiels liegt, der reflektierende Übergang zu einem Sprachspiel der Vernunft (vgl. Meder 2004², S. 200).

Mit Spielzügen des Vergleichens, Differenzierens und Identifizierens wird das Spiel gespielt. Das Spiel endet, wenn das zu bestimmende Allgemeine so dargelegt beziehungsweise gefunden wurde, dass der Spielpartner damit einverstanden ist, er nicht mehr bereit ist mitzuspielen oder es ihm nicht mehr möglich ist mitzuspielen (vgl. Meder 2004², S. 212). Dabei ist wesentlich, dass „es aus *systematischen* Gründen keinen Konsens, d.h. keine *Übereinstimmung* geben [kann; S.O.]“ (Meder 2004², S. 213). Jeder Konsens ist zufällig. Ein *zwingendes* Allgemeines ist aus systematischen Gründen nicht gegeben, da dies zu Beginn individuell bestimmt und in der Reflexion erst ausgemacht werden muss (vgl. Meder 2004², S. 213). Das Sprachspiel der Vernunft baut nicht auf das Allgemeine auf, sondern auf das Besondere.

Das Sprachspiel der Vernunft weist damit zwei problematische Aspekte auf: Das Ziel und die Regeln sind nicht vorgegeben. Damit sind eine Reflexion und Ausverhandlung der Spielzüge und des Ziels notwendig. Daher weist das Sprachspiel der Vernunft eine doppelt-reflexive Struktur auf: Im Sprachspiel der Vernunft wird (1) über die Spielzüge im Modus der *intentio recta* und *intentio obliqua* reflektiert und (2) beziehungsweise auf die reflektierten Spielzüge in (1) wird über das laufende Sprachspiel der Vernunft selbst reflektiert (vgl. Meder 2004², S. 213). Es findet damit eine Reflexion über Sprache an sich statt.

„Indem sich die Reflexion, die schon im Verhältnis und in der Dialektik von *intentio recta* und *intentio obliqua* liegt, in das Sprachspiel dieser Reflexion derart fortsetzt, dass jeder Spielzug auf sich reflektiert, wird das Sprachspiel der Vernunft zu einem Sprachspiel *möglicher* Sprachspiele.“ (Meder 2004², S. 214)

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass das Sprachspiel der Vernunft das Sprachspiel der gegenständlichen Erfahrung (*intentio recta*) voraussetzt. Das Sprachspiel der Vernunft vollzieht sich im Modus der *intentio obliqua*. Im reflektierenden Übergang liegt die Bedingung für den Beginn des Sprachspiels der Vernunft. Der Übergang vollzieht sich im Sprachspiel der Ästhetik. In der Gemeinschaft liegt es, das kreative Potenzial alternativer Sprachspiele aufzuzeigen, die noch unbekannt sind. Formale und strukturelle Spielzüge bestimmen das Sprachspiel der Vernunft. Das Ende ist bestimmt durch Abbruch oder Zustimmung. Das Sprachspiel der Vernunft weist eine in sich reflexive Struktur auf. „Damit gerät das Sprachspiel der Vernunft in den Rang eines Spieles der Spiele – zu dem Ort, der das eigentliche Spielfeld des Sprachspielers ist“ (Meder 2004², S. 214).

Meder erkennt das Sprachspiel der Vernunft als *Plattform*, die sich für das Durchspielen möglicher Sprachspiele anbietet. Die „pädagogische Konstitution von Welt“ (Meder 2004², S. 214) – Bildung als dreifaches Relationsgefüge von Welt, Selbst und Gesellschaft – zeigt sich im Sprachspiel der Vernunft (vgl. Meder 2014², S. 214f.). „Das Bildungsideal des Sprachspielers ist [...] die beste Darstellung einer möglichen gemeinsamen Welt im Sprachspiel problematischer und problematisierender Vernunft“ (Meder 2004², S. 215).

Zusammengefasst lässt sich das Bildungsideal des Sprachspielers nach Meder wie folgt fassen: Der Sprachspieler als „das Dazwischen“ setzt sein ästhetisch-kreatives Sprachspielwissen für das Generieren neuer Sprachspiele und Sprachspielzüge ein. Keiner darf am Mitspielen gehindert werden. Mit seiner Sinnlichkeit ist er jeder rational agierenden KI überlegen. Mit der Selbstgewissheit, die ihm seine Potenziale und Grenzen zeigt, spielt er und verliert sich in der Zeit. Sprachspiele sind netzwerkartig verbunden. Nach Wittgenstein heißt „das vereinzelt Bindende zwischen je Zweien, das aber nicht für alle gilt“ (Meder 2004², S. 216, Fn. 12) Familienähnlich-

keit. „Der Spielzug der *Familienähnlichkeit* kann *Analogien* entwickeln, die ein Spiel nicht abbrechen, sondern in ein anders transformieren. Das ist die Ästhetik im Verweis auf alternative Möglichkeiten“ (Meder 2004², S. 265). Der Sprachspieler weiß ob der Macht der Zeichen, kämpft um die Herrschaft darüber und setzt dabei auf verschiedene Sprachspiele und Züge. „Die Spielzüge der *Decodierung* und *Neucodierung* sind Teil einer Strategie der Transformation von Handlungsweisen und Lebensformen“ (Meder 2004², S. 264). Spielzüge der Überzeugung etwa bieten Machtgewinn. Objekte, die durch Zeichenmanipulation entstehen, bleiben als erinnernde Abbildung bestehen; sie gelten als Übersetzung des Spiels. Ein Sprachspiel wird prinzipiell durch Anfangs-, Übergangs- und Stoppregeln definiert. Im Übergang zwischen Sprachspielen liegt Transformationspotenzial. Im Übergang erweist sich die Gemeinschaft als essenziell, was sich besonders im Sprachspiel der Vernunft zeigt, wo die Bedingung des Beginns im reflektierenden Übergang liegt. Die Gemeinschaft bietet Alternativen in der Qualität des Orientierungswissens und damit Wege, den Übergang hin zum Sprachspiel der Vernunft zu meistern. Im Sprachspiel der Vernunft zeigt sich Bildung.

„Den Ort, an dem Bildung stattfindet, hat der späte Neukantianer RICHARD HÖNIGSWALD, von dem ich mich besonders geprägt fühle, als den Ort des Streites um Geltung und Gültigkeit bezeichnet.“ (Meder 2004², S. 263)

5.2.8 Der Stellenwert von Übersetzung: Hönigswald

Den Prozess der Übersetzung hat Hönigswald – auf den sich Meder bezieht und von dem er sich geprägt fühlt – in *Philosophie und Sprache. Problemkritik und System* (1937) verdeutlicht. Mit Benner (2019) *Hönigswalds Begriff der Übersetzbarkeit der Sprache. Eine bildungstheoretische, transformatorische und wissenschaftsdidaktische Auslegung* als Grundlage wird der Stellenwert der Übersetzung in der Medienbildung einer Darlegung unterzogen.

Benner bezieht sich auf Hönigswalds sprachphilosophische Publikation *Philosophie und Sprache. Problemkritik und System* aus 1937. Mit Sprache werden Welt und Andere erschlossen. Es bedarf der Anerkennung der „Welterschließungs- und Verständigungsfunktion der Sprache“, um die „Klarheit sprachlicher Äußerungen zu gewährleisten“ (Benner 2019, S. 122). Der Blick auf Welt und deren Weltgegenstände zeigt sich dabei für konkrete Subjekte durch ihre monadologischen Erfahrungen als einzigartig bestimmt; dennoch sind Weltgegenstände unabhängig von konkreten Subjekten vorhanden, erweisen sich in dieser Unbestimmtheit als offen für mögliche Interpretationen und Betrachtungsweisen und verlieren damit ihre Einzigartigkeit (vgl. Benner 2019, S. 122f.).

Gegenständlichkeit erweist sich damit als erstens erfahrbar für Subjekte und zweitens zugleich unabhängig von konkreten Subjekten und drittens als zugänglich für andere Subjekte (vgl. Ben-

ner 2019, S. 123). Dabei gilt es zu verdeutlichen, dass Gegenständlichkeit nicht nur erkenntnistheoretische, sondern auch kulturelle Unterscheidungen reflektiert. Damit ist Gegenständlichkeit keine rein subjektive Angelegenheit, sondern verlangt nach Strukturierung und Abgrenzung hin zu kulturellen Bereichen wie Pädagogik, Ethik, Ästhetik und Religion (vgl. Benner 2019, S. 123). Sprache vermittelt hierbei zwischen den Gegenständen und grenzt ab. Dabei ist als wesentlich zu erachten, dass *nicht für* die Gegenständlichkeit Sprache gebraucht wird, sondern dass es *durch* die Gegenständlichkeit zur Sprache kommt. Für die Formierung von Sprache braucht es Gegenständlichkeit.

„Gegenständlichkeit [ist; S.O.] für die Funktionen der Sprache in allen Formen des Sprechens, in der Vielheit der Sprachen und – ich ergänze – auch in der Vielheit der Wissensformen grundlegend [...] (vgl. Hönigswald 1937, S. 317f.)“ (Benner 2019, S. 123)

Gegenständlichkeit zeigt sich nach Hönigswald als Prinzip und Faktum und damit als „ein nicht hintergebares Notwendiges und Letztes“ (vgl. Wolandt 1994; zit. n. Benner 2019, S. 123). Sprache zeigt sich als weltvermittelnd und verständigungsbezogen in einer Doppelfunktion (vgl. Benner 2019, S. 123). Mit dem Begriff *monas* definiert Hönigswald alle Sprachmanifestationen – von individuellen Einzelsprachen über historische Sprachen bis zur Menschheitssprache als *Kollektivmonas* – und erkennt in der Gegenständlichkeit das Verbindende der Sprachen.

„Von allen dreien [monas; Anm. S.O.] sagt er [Hönigswald; Anm. S.O.], in und zwischen ihnen vollziehe sich ein ‚(sic!) unaufhörlicher Prozeß von ‚Integration und Desintegration‘ sowie ‚Differenzierung und Angleichung‘.“ (Hönigswald 1937, S. 133; zit. n. Benner 2019, S. 124)

Übersetzung findet dabei in Räumen, die zwischen den Sprachen existieren und vermitteln, statt. Die Übersetzbarkeit aller Sprachen ist durch ihre Gegenständlichkeit gegeben; Gegenständlichkeit ermöglicht und bedingt Übersetzung.

„Wer in einer Sprache spricht, ist damit ipso facto allen nur möglichen Sprachsystemen im Sinne der Übersetzung erschlossen und zugeordnet; – ganz so wie mutatis mutandis ‚ich‘ die grundsätzliche Möglichkeit bedeutet ‚alles‘ zu denken.“ (Hönigswald 1937, S. 137; zit. n. Benner 2019, S. 124).

Benner erkennt in der Offenheit des Ausgangs der Übersetzung eine Problematik, die besonders automatisiertes Übersetzen betrifft und verweist auf die Notwendigkeit der Reflexion, um den Bedeutungsgehalt der Übersetzung zu überprüfen und gegebenenfalls zu adaptieren. Die computergenerierte Transformation einer Sprache in eine andere kann nur durch Reflexion beurteilt werden (vgl. Benner 2019, S. 125). Damit scheint eine computergenerierte Transformation durch die Gebundenheit an Reflexion keine technische Leistung, sondern eine dem mederschen Sprachspieler vorbehaltene Möglichkeit.

Übersetzung ist ob ihrer Offenheit prinzipiell unvollendbar. Die Übersetzungsleistung liegt dabei im Erhalten des *Sinns* und soll „zu seiner Vertiefung beitragen“ (Benner 2019, S. 125f.).

Da die Übersetzungsleistung an die subjektive *Auslegung* und die Gegenständlichkeit gebunden ist, ist auch Nicht-Übersetzbarkeit⁷⁵ mitzudenken. Diese gibt es nur im Kontext von Übersetzung und ist die andere Seite dieser und *nicht* deren Gegenteil. (vgl. Benner 2019, S. 126). Nicht-Übersetzung könnte wohl als Spiel von Deutungen und Verweisen auf implizites Wissen verstanden werden; Übersetzung wäre hingegen der Klartext.

„[...] der Zusammenhang von Verstehen und Nicht-Verstehen ist wie der von Übersetzbarkeit und Nicht-Übersetzbarkeit kein natürlicher, sondern an Bildungsprozesse zurückgebunden, für die Momente eines Verstehens und Nicht-Verstehens konstitutiv sind, das über die Gegenständlichkeit hinaus auf die Voraussetzung einer vorgegebenen Welt zurückbezogen ist.“ (Benner 2019, S. 128)

Humboldt verweist mit der Korrelation Verstehen – Nicht-Verstehen auf die Schwierigkeit Sprachen exakt zu übersetzen, besonders dann wenn die subjektive Auslegung vordergründig wird.

„Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, eine Wahrheit, die man auch im praktischen Leben trefflich benutzen kann, alle Uebereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen, Dies wird nur da nicht sichtbar, wo es sich unter der Allgemeinheit des Begriffs und der Empfindung verbirgt; wo aber die erhöhte Kraft die Allgemeinheit durchbricht, und auch für das Bewusstseyn schärfer individualisiert, da tritt es deutlich ans Licht.“ (Humboldt 1827–1829, S. 59f.)

Benner verdeutlicht mit Bezug zu Hönigswald, dass Bildung als Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt durch Aneignungsprozesse Welt und Selbst verändern lässt: Ein Baum ist ein Baum. Für das konkrete Subjekt kann dieser in der Relation von Raum und Zeit durch die Reflexion monadologischer Erfahrungen ein anderer werden. Reflexion verändert zudem den Blick auf das Selbst. Die subjektive Sicht auf die Dinge verändert und erweitert sich um Eindrücke von außen. Dieses Geschehen wird von Übersetzungs- und Sprachbildungsprozessen begleitet, wobei eine Veränderung der Sprache miteinhergeht (vgl. Benner 2019, S. 131). Übersetzungsprobleme fördern das Entdecken von Neuem in der eigenen als auch der fremden Sprache (vgl. Benner 2019, S. 129). „Übersetzungen komplexer Sinnzusammenhänge [verlangen; S.O.] zuweilen nach einer Überwindung statischer Zuordnungen von Eigenem und Fremden [...]“ (Benner 2019, S. 129). Dieses komplexe Geschehen lässt sich als Bildungsprozess benennen. Sprache erweist sich damit als Medium, in dem sich Bildung bestimmt.

⁷⁵ Das Relationsgefüge Übersetzbarkeit – Nicht-Übersetzbarkeit bei Hönigswald entspricht der humboldtschen Relation von Verstehen – Nicht-Verstehen (vgl. Benner 2019, S. 126). „Sprache kann [...] nicht, gleichsam wie etwas Körperliches, fertig erfasst werden; der Empfangende muss sie in die Form gießen, die er, für sie bereitet, hält, und das ist es, was man *verstehen* nennt“ (Humboldt 1827–1829, S. 11).

Neben Übersetzbarkeit und Nicht-Übersetzbarkeit zwischen Sprachen zeigt sich das Phänomen der Nicht-Übersetzbarkeit bis hin zur *Unübersetzbarkeit* zwischen (1) *Wissensformen*. Diese können sich höchstens ergänzen (vgl. Benner 2019, S. 132, S. 138).

„Beim genaueren Hinsehen erweisen sich die genannten Wissensformen [teleologisch, induktiv-scientifisch, hypothetisch-deduktiv, hermeneutisch, phänomenologisch, ideologiekritisch, transzendental-kritisch und pragmatisch; S.O.] als nicht ineinander übersetzbar und in gewisser Hinsicht sogar als unübersetzbar.“ (Benner 2019, S. 135)

Neben der Unübersetzbarkeit einzelner Wissensformen zeigt sich das Phänomen der Unübersetzbarkeit zudem im Bereich der menschlichen (2) *Gesamtpraxis*. Dabei zeigt Benner auf, dass die Handlungsfelder Erziehung/ Bildung, Moral, Politik, Kunst und Religion keiner hierarchischen Ordnung unterliegen. Ziele und Mittel einzelner Handlungsfelder stützen sich dabei an keiner gegenseitigen Ableitung, sondern sind in ihrer Eigenlogik jeweils unübersetzbar (vgl. Benner 2019, S. 138).

„Für die Frage nach dem Zusammenhang der Einzellogiken modernen Handelns bedeutet dies, dass diese im Rahmen regionaler und professioneller Diskurse und parallel dazu im Rahmen einer diskutierenden Öffentlichkeit so erörtert werden muss, das (sic!) Fragen der Übersetzbarkeit, der Nicht-Übersetzbarkeit und der Unübersetzbarkeit gleichgewichtig thematisiert werden.“ (Benner 2019, S. 138f.)

Das Wissen ob der Unübersetzbarkeit der Wissensformen und Handlungslogiken verlangt nach Diskursen, die „Formen eines Denkens und Urteilens [...] kultivieren, das sich mit neuartigen Phänomenen eines pluralen Widerstreits auseinandersetzt [...]“ (Benner 2019, S. 139).

Genau hier setzt Meder an, wenn er den Sprachspieler als Bildungsideal der Postmoderne beschreibt und das Spiel mit Sprachen und Diskursen als Ort, wo Bildung passiert, erklärt.

5.2.9 Der Stellenwert von Übersetzung beim Sprachspieler

Um den Stellenwert des Übersetzungsprozesses beim Sprachspieler aufzuzeigen, ist eine vorangestellte Auseinandersetzung mit dem Phänomen des maschinellen Lernens zuträglich. Meder (1987) definiert *Machine Learning* als „Lernprozesse in den Maschinen der Informationsverarbeitung“ (Meder 1987, S. 191). Swertz verdeutlicht, dass im Bereich der Informatik von *Backpropagation* anstelle *machine learning* gesprochen wird (vgl. Swertz 2020, S. 101). Lernkonzepte wie operantes Konditionieren, Lernen durch Instruktion, Lernen am Beispiel und durch Analogie sowie beobachtendes und entdeckendes Lernen dienen dabei laut Meder als Referenzen bei der Entwicklung von *machine learning* (vgl. Meder 1987, S. 194). All diese Lernbegriffe unterliegen einem Geltungsproblem: Wissen bleibt innerhalb eines Geltungsbereichs respektive Sprachspiels gefangen; Innovation und Reorganisation finden nicht statt. Dabei liegt der Anspruch an Lernen

in den letzten beiden Perspektiven (vgl. Meder 1987, S. 196). Geltung von Wissen vollzieht sich zwischen Lernen und Lehren, wobei Geltung reflektiert wird und dabei Raum für Innovation entsteht (vgl. Meder 1987, S. 197f.). „Lernen ist Überlieferung als Innovation“ (Meder 1987, S. 197). Maschinenlernen stößt durch das zwangsläufige Festhalten am Funktionsdeterminismus an Innovationsgrenzen. Lernen zu automatisieren bedeutet daher die Notwendigkeit Algorithmen mit Heuristiken (z.B. trial and error) zu verknüpfen, um Innovationsgrenzen zu überschreiten. Dabei gilt es erfolgreiche heuristische Verfahren zu generalisieren, um Metaheuristiken auszubilden (vgl. Meder 1987, S. 198-200). Meder erkennt in diesem Ablauf die Problematik der *Automatisierung der Überlieferung*⁷⁶, die das Berufsbild des Pädagogen infrage stellt (vgl. Meder 1987, S. 201). Geltung als ein an Sprachspiele gebundenes, das Überlieferung evoziert, verliert an Bedeutung; Sprache wird damit zum Problem.

„Das Problem der Überlieferung einer gültigen Welt im Licht von Lernen und Bildung ist ein Problem der Entwicklung von Sprachen. Nur die Multiplizität von Sprachen und der Defekt des fehlenden Zusammenhangs zeigt die Grenzen des Formalismus an.“ (Meder 1987, S. 201)

Pointiert dargelegt hindert Sprache durch ihre Komplexität die Automatisierung. Sie wird daher für die Automatisierung quasi vereinfacht und „angeglichen“, wodurch Geltung verloren geht. Für wahre Innovation braucht es das Sprachspiel um Geltung, um Überlieferung herbeizuführen. Der Formalismus durch den Automaten grenzt ein. „Daher fällt das Backpropagationsverfahren nicht unter den Begriff des Lernens, sondern unter den Begriff des Programmierens [...]“ (Swertz 2020, S. 102). Swertz verdeutlicht zudem, dass „Sprache nicht spricht, sondern gesprochen wird“ (Swertz 2020, S. 102). Zudem verweist Swertz auf den Aspekt, dass „Werden“ und Denken nicht mehr nur dem Menschen zugesprochen werden, sondern auch Begriffen (vgl. Swertz 2020, S. 101f.). „Weil Maschinen im Unterschied zu Menschen immer vollständig mit sich selbst identisch sind, ist es absurd zu sagen, dass Maschinen denken oder lernen [...]“ (Swertz 2020, S. 110).

Dieser Absatz hat sich für eine nochmals vertiefende Darlegung der Problematik des machine learnings durch Perspektiven von Meder und Swertz angeboten, um den daraus resultierenden

⁷⁶ Wahrheit wird überliefert. Diese Überlieferung ist in einem zeitlichen Horizont zu betrachten und relativ, da sie Auslegungen unterworfen ist. „Der Sinn von Wahrheit wird in der Überlieferung geändert. Diese Veränderung ist Gegenstand hermeneutischer Forschung“ (Swertz 2007, S. 214). Aus einer Überlieferung im Sinne von Anpassung an bestehende Verhältnisse (beispielsweise Bibelgläubigkeit) wurde in der Neuzeit eine Überlieferung im Sinne von Überwindung von Geltung (Forschung und Entdeckungen, neue Erkenntnisse). Mit der Automatisierung und Algorithmisierbarkeit von Sprache verlieren Sprachspiele um Geltung an Bedeutung – Geltung und damit einher Überlieferung werden dem Automaten überlassen [Facebook und andere Plattformen überliefern alternative Nachrichten, Fake News an ein Netzwerk von Massennutzern; das Anbieten von Wörtern beim Textschreiben führt zu einer Vereinfachung und Vereinheitlichung von Sprache; Anm. S.O.] (vgl. dazu auch Meder 1987, S. 197–201).

Stellenwert der Sprachspieltheorie von Meder zu verdeutlichen. Die Einbindung des Technologieaspekts lässt eine kritische Reflexion zu. Diese Perspektive liegt in Meders Theorien vor, wird bei Bettinger in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Hybridakteuren betrachtet und bei Jörissen/ Marotzki vernachlässigt.

Das Dilemma liegt nun darin, mit den Unbestimmtheiten von Sprache auf Grund ihrer Komplexität umzugehen (vgl. Meder 1987, S. 201). Wittgenstein – auf ihn verweist Meder – wollte dieses Problem mit einer Universalsprache lösen, scheiterte und kam zur Erkenntnis, dass Sprache durch verschiedene Sprachspiele bestimmt ist, die sich untereinander als unvergleichbar erweisen. Eine mathematische Gleichung kann in keine Geschichte übersetzt werden. Übersetzung gilt dabei als Sprachspiel (vgl. Meder 1987, S. 202). Meder erkennt in Wittgensteins Schriften eine „Kritik der reinen sprachlichen Vernunft“ (Meder 1987, S. 202). Deren Ziel ist die Darlegung der Unterschiede zweier Sprachaspekte, nämlich des *Faktors der Algorithmisierbarkeit und Vermarktbarkeit* und des *Faktors des Deiktischen* (vgl. Meder 1987, S. 202). Dieser zweite Faktor der Sprache ist wesentlich für das Feld der Pädagogik, da an den Sprachgrenzen das Unausprechliche durch Zeigen in den Gebrauch kommt.

„Das Zeigen, das Deiktische in der Sprache, stellt jenes Moment dar, wie vermittelt Sprache das Unausprechliche vergegenwärtigt werden kann. Ein solches Unausprechliches ist Geltung bzw. das Motiv einer gültigen Welt. Es zeigt sich an der Grenze der Sprache und mündet in den Gebrauch.“ (Meder 1987, S. 202)

Grammatische Sätze⁷⁷, die sich mit Geltung auseinandersetzen haben hier ihren Sinn. Der Sprachspieler „als [...] postmoderne [...] Variante kritischer Subjektivität“ (Meder 1987, S. 203) hat hier seine Bestimmung. Der Sprachspieler erforscht die Unbestimmtheit der Sprachen, erfährt Sprachgrenzen, erfindet neue Sätze und Regeln und erkennt die Unbestimmtheit als Faktum an (vgl. Meder 1987, S. 203f.).

Demgegenüber erweist sich das Prinzip der Algorithmisierbarkeit und Vermarktbarkeit von Sprachaspekten als „postmoderne Figur des Kapitalismus“ (Meder 1987, S. 203), wo die Konsumation von Sprachinnovation im Vordergrund steht. Sprachinnovationen werden computergeneriert produziert, um Unbestimmtheiten der Sprache entgegenzuwirken und alsdann vermarktet (vgl. Meder 1987, S. 203). „Das Phänomen maschinellen Lernens kann deshalb auch nicht mehr mit der Kategorie der Entfremdung angegangen werden, sondern nur als Metaphysik-Kritik“ (Meder 1987, S. 203). Damit liegt kein Sinnverlust als Phänomen der Wechselbeziehung zwischen

⁷⁷ Grammatische Sätze bringen etwas zum Ausdruck, an dem man festhalten will, sind ein Statement, dass nur durch philosophische Betrachtung enthüllt werden kann. Festgelegte Konventionen können so durch Entscheidungen abgelegt und ein neuer Sprachgebrauch etabliert werden. „Computer können nicht denken.“ kann als grammatischer Satz gedacht werden.

Maschine und Subjekt vor. Es herrscht vielmehr die Problematik des nicht rational Greifbaren vor, wenn Sprache durch Menschen computergeneriert produziert und damit auch manipulierbar wird, wie Swertz anhand der Durchschnittsorientierung beim Backpropagationsverfahren beispielhaft veranschaulicht: Kapitalistische Marktmachenschaften verlangen eine Durchschnittsorientierung, die den Menschen eine Anpassung an das maschinelle System abverlangen (vgl. Swertz 2020, S. 110).

Für Meder zeigt sich, dass ein postmodernes Bildungssystem nicht nur auf Lernfähigkeit aufbauen kann, sondern dass in der Kreativität innovatives Bildungspotenzial liegt, das es zu fördern gilt, um Welt gestalten zu können:

„Kreativität ist die Kontingenzformel und das Gefühl für Überraschungen und Irritation, von dem die Klassiker stets im Terminus des Bildungserlebnisses gesprochen haben und das im Modus des wilden Denkens kultiviert werden kann.“ (Meder 1987, S. 204)

Mit Kreativität gelingt dem Sprachspieler der Umgang mit Simulation, einem weiteren Aspekt moderner Computertechnologie. Simulation ist ein konstruiertes und programmiertes „Modell der zu erfassenden Wirklichkeit“ (Meder 1987, S. 91). Wittgenstein nennt Modelle Sprachspiele (vgl. Meder 1987, S. 97). Diese regeln das Sprechen über Welt. Simulation ist ein Sprachspiel. Beim Sprachspiel müssen Regeln eingehalten werden: Die Grammatik gibt die Regeln vor. Die Komplexität der Simulation wird durch Superzeichenbildung abgekürzt; eine neue Sprache, eine Software, wird gebildet (vgl. Meder 2004², S. 53f.). Superzeichen fassen viele Einzelinformationen zusammen. Superzeichen überführen konkrete Sachverhalte/ Aussagen in abstrakte Begriffe zur Vereinfachung dieser komplexen Aussagen (vgl. Meder 1987, S. 83f.). Simulation ist als Sprachspiel an eine neue eigene Grammatik und an daraus resultierende Regeln gebunden.

Das Wissen der folgenden Regeln ermöglicht das Erreichen *automatentheoretische Lernziele* (vgl. Meder 1987, S. 84–88).

(1) Kommunikation mit dem Computer verlangt exakte und eindeutige Eingaben hinsichtlich des Zeichengebrauchs, der Zeichenreferenz und der Situation des Zeichengebrauchs (vgl. Meder 1987, S. 84f.).

(2) Dies entspricht keiner herkömmlichen Kommunikation, da weder Emotionen noch Weltanschauungen vom Automaten abgebildet werden können. Die Überführung durch den Automaten ist mit 1 und 0 beschränkt und lässt keine Zwischentöne zu. Es ist daher essenziell, Eingabewörter, die der jeweiligen Computersprache zugeordnet sind, zu erlernen (vgl. Meder 1987, S. 85f.).

(3) Jede Computersprache simuliert ein „**Modell** eines **abstrakten** Automaten“ (Meder 1987, S. 87). Die Simulation muss nicht logisch, sondern nur verträglich sein. Der Nutzer projiziert das Modell auf Welt. Im Unterschied zur Sprache an sich, deren Bedeutung *Welt an sich ist*, wird in der Computersprache im Akt der Simulation Bedeutung *hergestellt*: Computersprache verweist auf

Zeichen und löst konkrete Handlungen – hier in Form von Simulation – aus. Hier liegt nach Meder der entscheidende Unterschied zur herkömmlichen Kommunikation: „Diese doppelte Repräsentation im Verhältnis zur Welt ist vielleicht sogar der entscheidende Unterschied zur gewohnten Sprache und Kommunikation [...]“ (Meder 1987, S. 87). Das Erkennen des Simulationscharakters und ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Automaten ist daher ein wesentliches Lernziel (vgl. Meder 1987, S. 87).

Als prioritäres Lernziel für einen gelingenden Umgang mit dem Automaten lässt sich die „Fähigkeit zum Dialog in einer exakten Sprache“ (Meder 1987, S. 88) erkennen.

Virtualität ist eine besondere Form der Simulation und damit ebenfalls ein Sprachspiel. Virtualität kann als Simulation mit dem Anspruch einer wahrnehmungstreuen Abbildung von Welt beschrieben werden (vgl. Meder 2008b, S. 232). Die reale Welt wird in eine virtuelle Welt überführt. Reale Welt wird in der „Objektsprache des Sensusmotorischen“⁷⁸ (Meder 2008b, S. 229) dargestellt; virtuelle Welt wird in der Computersprache dargestellt. „In der Computersprache wird über die Darstellung in der Sprache sensusmotorischer Erscheinung dahingehend reflektiert, ob eine adäquate Übersetzung möglich ist und wenn ja, ob sie getroffen ist“ (Meder 2008b, S. 229f.). In der *causa formalis* – der Logik des Mediums, der Darstellungslogik – liegt das Potenzial an medialer Reflexivität, das für die Frage nach Geltung der Darstellung essenziell ist (vgl. Meder 2008b, S. 229).

Mediale Reflexivität ist eine in Medien angelegte Eigenschaft. Reflexivität in diesem Sinne bedeutet, dass erstens in einem Medium physikalische, semiotische und pragmatische Dimensionen aufeinander *intramedial* reflektieren und zweitens zwischen Medien *intermediales* Reflexionspotential gegeben ist. Die mit Meder dargelegte mediale Reflexivität verweist auf das intermediale Reflexionspotential, das sich als „Raum für das Spiel mit Zeichen und Zeichensystemen“ (Swertz 2007, S. 221) darstellt (vgl. Swertz 2007, S. 220f.). Die intermediale Darstellung findet dabei zwischen realer und virtueller Darstellung statt.

Zusammengefasst lässt sich hinsichtlich der Übersetzungsproblematik erkennen, dass Übersetzung allgemein mit Bezug zu Hönigswald betrachtet als an monadologische Erfahrungen gebunden ersichtlich ist. Die resultierende Vereinzelung ist grundlegende Bedingung für eine Verständigung untereinander. Die Verschiedenheit des sprachlichen Ausdrucks verlangt nach Übersetzung.

„Erst die Bedingungen der Verständigung schaffen die Voraussetzungen, um sich von den ‚anderen‘ abzusondern, sich von ihm ‚auf sich selbst‘ zurückzuziehen. Und wiederum:

⁷⁸ Die Bezeichnung *sensusmotorisch* weist wohl darauf hin, dass sich Sprache weitgehend auf der Ebene von Wahrnehmung und Motorik bzw. deren gegenseitiger Koordination abspielt.

Nur sofern sich diese Voraussetzungen erfüllen, hat es einen Sinn, von Verständigung zu sprechen. Das muß sich vor allem auch in dem Begriff der *Sprache* kundtun. Die Sprache dient der Verständigung, indem sie das jeweilige Einzigartige ausdrückt. Sie schafft Gemeinschaft, ja sie setzt Gemeinschaft voraus, indem sie die ‚Subjekte‘ isoliert; und sie isoliert die Subjekte, indem sie den Forderungen der Gemeinschaft genügt.“ (Hönigswald 1927², S. 82)

Durch Gegenständlichkeit kommt es zur Sprache; ohne Gegenständlichkeit gibt es keine Sprache. Übersetzung zwischen Sprachen basiert auf der Gegenständlichkeit als sprachliches Fundament. Die Erhaltung des Sinns und seine Vertiefung sind Ziel von Übersetzung. Übersetzung findet in Räumen der Vermittlung statt. Sie bieten Raum für den offenen Prozess der subjektiven Auslegung. Übersetzungen sind daher keine 1:1 Übertragung eines Inhaltes von einem Medium in ein anderes, sondern generieren das zu Übersetzende erst. In der Korrelation übersetzbar – nicht-übersetzbar zeigt sich die Übersetzungsproblematik: Unterschiedliche Weltsichten generieren unterschiedliche Sprachen. Übersetzung und Sprachbildung lassen sich als Prozesse erkennen, die mit einer prozessbedingten Veränderung der Selbst- und Weltsicht einhergehen, wobei besonders Übersetzungsprobleme neue Selbst- und Weltsichten forcieren und Bildungsprozesse anregen können. Neben Übersetzbarkeit und Nicht-Übersetzbarkeit zeigt sich zudem das Phänomen der Unübersetzbarkeit.

Als unübersetzbar erweisen sich einzelne Wissensformen und Handlungslogiken (vgl. Benner 2019, S. 139). Im Hinblick auf Meders *Sprachspieler* zeigt sich Sprache als durch verschiedene Sprachspiele bestimmt, die untereinander unvergleichbar sind, sich untereinander nur teilweise übersetzen lassen oder als unübersetzbar erscheinen. Bei letzterem sei an das Beispiel der Formelhaftigkeit der Mathematik gedacht und dem Scheitern einer Übersetzung dieser hin zu einer Erzählung. Dabei gilt die Übersetzung nach Meder als Sprachspiel (vgl. Meder 1987, S. 202).

Im *Sprachspiel der Befindlichkeit* zeigt sich die Übersetzung vom Leib-Spüren zur Emotion, im *Sprachspiel der Deixis* von der Gebärde zur Sprache. Im *Sprachspiel der Transduktion* drückt sich die Übersetzungsleistung im Spiel mit Analogien, in der Wahl alternativer Möglichkeiten und im Prinzip der offenen Verweisung aus. In der *erinnernden Abbildung* offenbart sich das Übersetzte eines Sprachspiels; sie ist an Präsenz gebunden.

Sprache trägt das inhärente Potenzial der Veränderung in sich, dies ermöglicht eine adäquate Darstellung von Problemen. Computersprachen dienen in dieser Hinsicht zur Darstellung komplexer Probleme. Simulation ist ein Ausdruck für die komplexe Darstellung von Problemen. Der bei der Simulation stattfindende Akt der Übersetzung zeigt sich als vielschichtig, wie Meder dargelegt:

„Das Problem muss in angemessener Übersetzung eingegeben werden, die Maschine operiert auf den Eingaben und gibt Ergebnisse aus, die vom Benutzer wiederum

interpretiert werden müssen und gegebenenfalls zu neuen Eingaben führen.“ (Meder 2008b, S. 231)

Virtualität ist Simulation mit dem Qualitätsanspruch einer realen Abbildung von Welt. Im Unterschied zur realen Welt, deren Darstellung in der „Objektsprache des Sensumotorischen“ (Meder 2008b, S. 229) liegt, wird virtuelle Welt in der Computersprache dargestellt.

Die Darstellung virtueller Welten unterliegt auf Grund der komplexen Simulation dem Problem der Reduktion, wobei entstehende Leerstellen den Rezipient*Innen die Möglichkeit des Ausfüllens dieser mit Fantasie, mit variantenreichem Probehandeln und damit einhergehender kritischer Reflexion ermöglichen. Von pädagogischer Relevanz zeigt sich Virtualität dabei erstens durch die Vielzahl an Möglichkeiten der Darstellung von Welten auf experimentelle Weise und zweitens durch das reflexiv-kritische Verhältnis des Subjekts zu den Darstellungen, den gesetzten Handlungen und zu sich selbst.

„Unser Verhältnis zur gesellschaftlichen Welt wird erweitert durch eine spielerische Dimension, nicht weniger ernsthaft, sondern hochgradig virtuell. Dies wirkt zurück auf unser Verhältnis zu uns selbst, in dem wir uns zunehmend mehr als Sprachspieler, denn als autonomes Subjekt verstehen werden.“ (Meder 2015b, S. 11)

Exaktheit in der Sprachverwendung erscheint als prioritäre Voraussetzung für einen gelingenden Umgang mit dem Medium Computer, wobei schon Höningwald auf einen achtsamen Umgang mit Sprache verweist: „Pflege, Mensch, die Sprache als göttliches Erbteil des Himmels. Halte es rein wie die Luft, halte es klar wie das Licht“ (Höningwald 1937, S. VI; zit. n. Benner 2019, S. 121).

5.3 Der Stellenwert des Übersetzungsbegriffs im Bereich der Medienbildung unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen

Für die anstehende Bearbeitung der Problematik des Stellenwerts des Übersetzungsbegriffs in der Medienbildung sollen in diesem Kapitel exemplarisch die schon explizierten Theorien von Bettinger, Jörissen/ Marotzki und Meder herangezogen und deren Position den Stellenwert des Übersetzungsbegriffs betreffend mit Hinblick auf Selbst- und Weltverhältnisse durchleuchtet werden. Als Leitfragen lassen sich folgende generieren, die in den nachfolgenden Unterkapiteln untersucht werden:

- (1) Wann sprechen Meder, Bettinger und Jörissen/ Marotzki von Übersetzung?
- (2) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen in ihren Betrachtungs- und Nutzungsweisen den Übersetzungsbegriff betreffend?

(3) Welcher Stellenwert des Übersetzungsbegriffs im Bereich der Medienbildung lässt sich aus (1) und (2) ableiten?

Mit einem kurzen Überblick über den Stellenwert des Übersetzungsbegriffs in der Translationswissenschaft wird auf den Übersetzungsbegriff in der Medienbildung übergeleitet und anhand der Leitfragen die Thematik bearbeitet. Die Translationswissenschaft wird deshalb herangezogen, da sich diese dem Übersetzungsbegriff als einheimischen Begriff widmet, diesen einer genauen Untersuchung unterzieht und in seiner Ganzheit betrachtet. Damit scheint eine Herangehensweise über die Translationswissenschaft und ihre Sicht auf den Übersetzungsbegriff hin zum Umgang mit dem Übersetzungsbegriff als ein Problem der Medienbildung möglich und passend.

Prunč (2002²) zeigt in *Einführung in die Translationswissenschaft. Band 1. Orientierungsrahmen* den Stellenwert des Übersetzungsbegriff auf und versucht sich an einer allgemeinen Bestimmung von diesem. Der Übersetzungsbegriff (im Gegensatz zum Dolmetschen) verweist auf einen Akt in dem ein fixierter Ausgangstext in einen Zieltext, der ebenfalls fixiert und daher jederzeit überprüf- und revidierbar ist, übersetzt wird. Übersetzung ist durch die Fixiertheit ein wiederholbarer und korrigierbarer Prozess (vgl. Prunč 2002², S.10). Wesentlich ist zudem „die Möglichkeit des multiplen Zuganges zum Ausgangs- und zum Zieltext als Kriterium für das Übersetzen“ (Prunč 2002², S. 11). Prunč verweist auf Jakobson (1981), der drei Übersetzungsvarianten festhält:

„Eine intralinguale Übersetzung oder Umbenennung (rewording) liegt dann vor, wenn Sprachzeichen durch andere Zeichen derselben Sprache interpretiert und/oder wiedergegeben werden. Die interlinguale oder eigentliche Übersetzung (translation proper) liegt dann vor, wenn die Interpretation eines Sprachzeichens durch Zeichen einer anderen Sprache erfolgt. Von einer intersemiotischen Übersetzung oder Transmutation will Jakobson dann sprechen, wenn die Interpretation von Sprachzeichen durch Zeichen eines anderen Zeichensystems vorgenommen wird und umgekehrt.“ (Jakobson 1981, S. 190; zit. n. Prunč 2002², S. 36)

Das für Übersetzungsleistungen notwendige Interpretieren und Decodieren verlangt nach Vorwissen hinsichtlich Welt und Kultur, um Missverständnissen vorzubeugen. Dabei ist der Text als Ganzes mit seiner Tiefe zu betrachten (vgl. Prunč 2002², S.19f.). Das bedeutet, dass unsichtbare, in der Tiefe verborgene Teile, die im Text auf soziokulturelle Bedingtheiten verweisen und der Text an sich als das Ganze zu betrachten sind.

Übersetzungsprobleme zeigen sich für Jakobson – auf den Prunč zurückgreift – dann, wenn Sprache symbolisch geladen ist (vgl. Prunč 2002², S. 39). Rationale Grenzen der Übersetzbarkeit liegen nach Coseriu (1981) dann vor, wenn erstens verschiedenen Realitäten nur durch eine Beschreibung zugänglich gemacht werden können, da sie durch ihre Fremdheit unübersetzbar sind

und zweitens inhärente subtile Sprachregeln bestimmte Redewendungen und Wortkonstrukte evozieren (vgl. Prunč 2002², S. 137). Mit Whorf (1956) und Sapir (1949) verweist Prunč auf die Hypothese, „dass das menschliche Denken wesentlich durch Sprache bestimmt werde“ (Prunč 2002², S. 108). Demgegenüber positioniert sich Jakobson mit der Theorie, dass Ereignisse, die für Kommunizierende herausragend sind, zur Entwicklung adäquater Sprachmittel für eine Bewältigung dieser Ereignisse beitragen. Prunč sieht in beiden Ansichten essenzielles und erkennt

„[...] , dass durch konventionalisierte Sprachmittel sehr wohl auch Lebenswirklichkeit geschaffen, gestaltet, gegliedert und bewertet wird, d.h., dass zwischen dem menschlichen Denken, Fühlen und Handeln einerseits und der Sprache andererseits eine unleugbare Korrelation besteht. Sprache ist trotz der theoretischen Möglichkeit der metasprachlichen Reflexion vor allem ein gewachsenes Zeichensystem, in dem sich die kulturelle Erfahrung einer Gemeinschaft niederschlägt, als solche tradiert wird und somit auch die aktuellen Denk- und Verhaltensmuster bestimmt.“ (Prunč 2002², S. 108)

Hinsichtlich Sprache und ihre Übersetzbarkeit lassen sich demnach folgende Problematiken erkennen und folgende Überlegungen anstellen, die hinsichtlich der Medienbildung als relevant erscheinen:

Sprache hat ihre Bestimmtheit in der Kultur und bestimmt damit Denken und Verhalten. Die mediale Informations- und Kommunikationsgesellschaft der Zweiten Moderne weist eine Entgrenzung etablierter Kultur- und Sprachräume auf, was sich auf Denk- und Verhaltensmuster auswirkt. Virtuelle Welten erweisen sich als zeit- und grenzenlos. Wie Sprache *in* Neuen Medien genutzt wird, welche Verhaltensnormen sich etablieren, ist nicht auf aktuell gelebte Verhältnisse *außerhalb* medialer Lebenswelten überführbar. Denn: Der Faktor der Algorithmisierbarkeit von Sprache in Neuen Medien macht Sprache interessant für den Markt. Die vorherrschenden medialen Plattformen zeigen sich als globale Phänomene. Um Macht im Informations- und Mediengeschäft ausbauen zu können, müssen Netzwerke wachsen, Kommunikation muss direkt stattfinden, Sprachhürden müssen verborgen und hintangestellt bleiben. Übersetzung ist dabei essenziell, sie passiert im verborgenen, Konsumenten leben in der Illusion der direkten zeit- und grenzenlosen Kommunikation. Interlinguale und semiotische Übersetzungsleistungen übernimmt die Maschine über Programmiersprachen. Die rationalen Grenzen der Übersetzbarkeit können damit faktisch überwunden werden. Was für die Translationswissenschaft als problematisch erscheint, scheint im Bereich der Neuen Medien und ihrer Problemlösungsfähigkeit ebenfalls eine Herausforderung zu sein: Vielfältige Diskursarten, die in sich geschlossen erscheinen und die symbolische Geladenheit von Sprache, die durch kulturelle Bedingtheiten und Weltsichten geprägt ist und sich als verborgene Sprachanteile zeigen, erweisen sich als nicht oder gar unübersetzbar.

5.3.1 Das Sprechen von Übersetzung bei Bettinger, Jörissen/ Marotzki und Meder

Diese erste Leitfrage – Wann sprechen Meder, Bettinger und Jörissen/ Marotzki von Übersetzung? – soll einen zusammenfassenden Überblick über die in den Kapiteln 4.1.3, 4.1.7, 4.2.5, 5.1, 5.2 ausführlich behandelten Perspektiven, die sich als relevant für den Begriff der Übersetzung darstellen, bieten.

Zentral und explizit verweist Bettinger auf den Übersetzungsbegriff in Bezug auf die ANT von Latours (vgl. Bettinger 2018, S. 112f., 137, 147, 196, siehe auch Kapitel 4.2.5 und 5.1). Dabei meint Übersetzung im Sinne von Latours ANT „Zuschreibung von Rollen und Funktionen durch (im weitesten Sinnen (sic!) kommunikative) Handlungen“ (Bettinger 2018, S. 137). Übersetzung im Sinne der ANT ist daher kein intentionales Handeln, sondern eine *Form der Vermittlung* zwischen Artefakten und Subjekten in einem Netzwerk (vgl. Bettinger 2018, S. 112). Die im Zuge der Vermittlung zugeschriebenen Rollen und Funktionen stabilisieren Netzwerke (vgl. Bettinger 2018, S. 138). Der in der ANT verwendete Übersetzungsbegriff beschreibt damit wohl eine Erwartung, die durch Handeln umgesetzt wird. Die Interaktion zwischen Menschen und Objekten ist dabei als essenziell zu betrachten. „Als Handwerkszeug übersetzen sie [die Objekte; Anm. S.O.] treu die sozialen Intentionen, von denen sie durchzogen sind, und zwar ohne etwas von ihnen zu erhalten, noch zurückzugeben“ (Latour 2001, S. 244; zit. n. Bettinger 2018, S. 111).

Die Praxis der Übersetzung im Sinne der ANT erweist sich damit wohl als zentrale *Anwendungstechnik* von Akteuren, um Netzwerke zu schaffen, die dem Erreichen gemeinsamer Ziele dienlich sein sollen. Wenn man sich die Schule nach Latours ANT als Netzwerk vorstellt, so sind darin Lehrer*Innen, Direktor*Innen, Sozialarbeiter*In, Reinigungspersonal et cetera und Tafeln, Sessel, Tische, Turngeräte et cetera enthalten. Zwischen Akteuren und Aktanten bestehen Beziehungen – entspannte oder konfliktbeladene –, die eben als Netzwerke zu denken sind. Die Beziehung ist entspannt, wenn keine Übersetzungsprobleme im Bereich der Nutzung/ Zusammenarbeit das Verhältnis trüben.

Stellt man sich Facebook als Netzwerk vor, so sind die User Akteure, die Hardware und Software stellen Aktanten dar. Computersprachen übersetzen als Handwerkszeuge „die sozialen Intentionen, von denen sie durchzogen sind, und zwar ohne etwas von ihnen zu erhalten, noch zurückzugeben“ (Latour 2001, S. 244; zit. n. Bettinger 2018, S. 111). Computersprachen vermitteln dabei ohne intentionales Handeln zwischen Artefakten und Subjekten.

Jörissen/ Marotzki (siehe auch Kapitel 4.1.3, 4.1.7 und 5.1) sehen in den subjektiven Weltansichten eine zentrale Problematik von Übersetzung in der Medienbildung: Weltansicht und damit kulturelle Teilhabe sind an Artikulation des Selbst und das Verständnis der Artikulation anderer gebunden,

jedoch lassen sich Weltsichten nicht 1:1 übersetzen. Artikulation ist dabei als Sprachmittel, als Ausdrucksart zu verstehen. „So wie Sprachen ineinander nur bedingt übersetzbar seien, seien auch kulturelle Sinnhorizonte und Weltsichten nur bedingt übertragbar“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12). Dabei beziehen sich Jörissen/ Marotzki auf Humboldt. Mehr Hinweise auf das explizite Verwenden von Übersetzung findet sich im Hauptwerk *Medienbildung – Eine Einführung* (2009) von Jörissen/ Marotzki nicht.

Implizit lässt sich die Übersetzungsproblematik dennoch nachweisen, wie es das nachfolgende Zitat belegt.

„Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation wie beschrieben mit einer Formgebung einher, die reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst eine – mehr oder weniger ausgeprägten – reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential.“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 39)

Eine Entäußerung von Erfahrungen trägt wohl das Handlungsmuster der Übersetzung in sich; der Umgang mit dem Übersetzungsproblem – bezeichnet als artikulative Aufführung – zeigt sich wohl als Sprachspiel zwischen dem Sprachspieler und der sozialen Umgebung im Sinne Meders.

Besonders Medien wie Film, Bild und Internet, aber auch Sprache, Tanz oder Malerei bieten nach Jörissen/ Marotzki Raum für reflexive Auseinandersetzungen auf Grund ihrer spezifischen Artikulationsformen. Damit können, mit der Sicht von Jörissen/ Marotzki in Bezug auf Übersetzung, Medien als Raum für eine Relativierung von Übersetzungsproblemen gesehen werden. Medien verändern die subjektive Wahrnehmung und bewirken damit Veränderungen in Hinsicht auf die Artikulation und den Blick auf Selbst- und Weltverhältnisse. Veränderte Artikulation durch erfolgte Reflexion erlaubt eine Perspektivenverschiebung. Eine Übersetzung einer bisher unverständenen Weltsicht wird damit möglich, wiewohl eine hundertprozentige Übersetzung nicht möglich ist.

Meder (siehe dazu auch Kapitel 5.2) erkennt mit Hinblick auf den Sprachspieler, dass Sprache durch Sprachspiele bestimmt ist. Diese erweisen sich als unvergleichbar, teilweise übersetzbar/nicht-übersetzbar, zudem erscheinen sie als unübersetzbar. Mit Hönigswalds Ausführungen den Übersetzungsbegriff betreffend lässt sich Übersetzung als an monadologische Erfahrungen und an Gegenständlichkeit als Prinzip und Faktum gebunden verstehen. Sprachen sind über die Gegenständlichkeit aufeinander bezogen; Gegenständlichkeit ist für jedes Subjekt zugänglich, den-

noch für jedes Subjekt anders. Gegenständlichkeit ist erfahrbar. Die Erfahrbarkeit, Zugänglichkeit und Einzigartigkeit jedes Gegenstandes für jedes Subjekt macht Übersetzung möglich und notwendig. Die Übersetzungsleistung ist einer subjektiven Auslegung und der Gegenständlichkeit unterworfen, weshalb auch eine Nicht-Übersetzbarkeit einkalkuliert werden muss. Das Subjekt erlebt die Erkenntnis, dass es keine universell gültigen Ordnungsstrukturen gibt: Es gibt das Allgemeine nicht. In Möglichkeitsräumen wird zwischen Sprachen vermittelt; Übersetzen ist dabei ein nicht vollendbarer kreativer Akt. Ziel der Übersetzung ist das Erhalten des Sinns und seine Vertiefung. Im Sinn scheiden sich Zielgerichtetheit mit Vollzug und andere Möglichkeiten; nach Luhmann: Kulturgut und Welt. Welt ist Materie, Kulturgut bewährte Form. Im Medium der Sprachen bedingen sich unterschiedliche Weltsichten und Kulturen. Im Rahmen von Kultur findet Kommunikation statt. Ziel der Kommunikation ist „Verständigung über“ (Hönigswald 1927, S. 26f.; zit. n. Swertz 2007, S. 217) mögliche Sinnvollzüge – über den Sinn von Wissen (Einstellungen, Gefühlen, Kenntnissen, Fertigkeiten). Verständigung kann auch als Interaktion gesehen werden. Verständigungsprozesse sind dreistufig: (1) „[...] der Verständigungsanspruch wird vom Subjekt auf den Gegenstand übertragen“ (Swertz 2007, S. 217). (2) Im Gegenstand zeigt sich der Verständigungsanspruch. (3) Ein Subjekt stimmt dem Verständigungsanspruch zu oder lehnt ihn ab (vgl. Swertz 2007, S. 217). Kultur wird durch Übersetzung im Rahmen von Kommunikation getragen und weitergegeben, wobei Meder erkennt:

„Erst wenn man das Unübersetzbare in der anderen Sprache denken und fühlen kann, hat man die Relativität der eigenen kulturellen Weltsicht verstanden. [...] Die Differenz bleibt bestehen. Die einzige Lösung ist, mit der Differenz leben zu können. Dies allein kann das Bildungsziel eines Sprachspielers sein.“ (Meder 2014, S. 69)

Zusammengefasst lässt sich verdeutlichen, dass hier – in der Problematik der Übersetzbarkeit – das Potenzial der Veränderungen von Sichtweisen durch Reflexion, Relativieren und Selektion von Sinnvollzügen und damit einhergehend die Performanz von neuen Kulturen und Bildungsprozessen liegt. Die Möglichkeit von Alternativen lässt sowohl Sprachen als auch Welten evolvieren. Übersetzung und Sprachbildung forcieren dabei – ausgelöst durch Übersetzungsprobleme – Bildungsprozesse und damit neue Selbst- und Weltsichten. Der Umgang mit Sprachen, mit Artikulation, mit der durch Kultur und Weltsicht symbolischen Geladenheit von Sprachen wird zum Spiel des Sprachspielers. In der Sprache liegt das kreative Potenzial der Simulation möglicher Welten. Die im voranstehenden Zitat angesprochenen Differenzen werden über Kommunikationsmedien ausverhandelt, wobei dem wirklichen Verstehen ein Leben mit der Differenz zur Seite gestellt wird: Wirkliches Verstehen ist nicht möglich. Mit dem Sprachspiel der Transduktion gelingt es dem Sprachspieler unvollständige Information und Mehrdeutigkeit als Wahlmöglichkeit

zu nutzen. „Die *Sensibilität für Unterschiede und die Familienähnlichkeit der Perspektiven* – nicht deren Gleichheit – lässt den Sprachspieler fortfahren und offen ausprobieren“ (Meder 2004², S. 41).

Der Sprachspieler nutzt die technischen Eigenschaften neuer Medien für ein kreatives Probehandeln in virtuellen Welten, erforscht Sprachen und ihre Unbestimmtheit und erfindet neue Sätze und Regeln. Für den Sprachspieler erweist sich der Faktor Kreativität als essenziell; der Faktor Rationalität wird zu Gunsten der Kreativität an die Maschine übertragen. Dabei geraten die Aspekte (1) Algorithmisierbarkeit und (2) computergenerierte Sprachen in den Fokus (vgl. Meder 2004², S. 117).

(1) Algorithmen sind reine Funktion; Innovation und Reorganisation als kreative Parameter sind nicht Bestandteil dieser. Wissen, das Algorithmen unterworfen wird, zeigt sich daher als problematisch hinsichtlich der Geltung. Dabei sei beispielsweise an Suchmaschinen gedacht. Sie haben über das Speichern und Generieren von Wissen Macht und tragen somit zur Geltung und zum subjektiven Weltbild bei. Der „Kampf“ um Geltung ist als Sprachspiel zu verstehen, das im Funktionsdeterminismus der Maschine nicht stattfinden kann. Maschinelles Wissen bleibt im Geltungsbereich verhaftet, eine Überlieferung in andere Geltungsbereiche findet nicht statt. Ohne Überlieferung finden kein Lernen und keine Bildung statt; Sprache mit ihrer Unbestimmtheit wird zum Problem. Hier lässt sich mit dem *Faktor des Deiktischen* ein Möglichkeitsraum für den Umgang mit der Unbestimmtheit von Sprache und für das Vermitteln zwischen Geltungsbereichen ausmachen, der aber nicht in der Maschine abgebildet werden kann (vgl. Meder 2004², S. 117f.).

(2) Sprache wird konsumiert. Das Feld der Neuen Medien eröffnet einen Markt der computergenerierten Sprachinnovationen (vgl. Meder 2004², S. 117f.). Dazu zählen wohl Autokorrekturen, automatische Vervollständigungen und Texterkennungsfunktionen beim Smartphone und auch Text-Analytics-Tools, auf die Firmen zwecks Analyse von Kommentaren in sozialen Netzwerken oder auf Online-Portalen zurückgreifen, um Marketingstrategien anpassen zu können oder auch intelligente Assistenten wie Siri und Alexa. Eine Entfremdung zum eigenen Text findet wohl statt, da die Kreation maschinell bearbeitet wird beziehungsweise es bestimmter Ausdrücke bedarf, um einer Übersetzung zugänglich zu sein.

Dennoch liegt im Kommunikationsmedium Computer reales Sprachhandeln, das in einer simulierten Welt stattfindet. Die Frage nach der Qualität der Simulation kann durch eine Reflexion des Vergleichs zwischen der Simulation und dem Ding in der Erscheinung beantwortet werden. Das bedeutet, dass die Welterscheinung in der Computersprache hinsichtlich der Übersetzung reflektiert wird: Es handelt sich also um eine Reflexion der Reflexion – eine doppelte Reflexion – in der die Übersetzung selbst als Form einer Reflexion zu begreifen ist (vgl. Meder 2008b, S. 228f.). Um mit der Kreativität eines Sprachspielers den erwähnten kapitalistischen Marktmachenschaften

entgegen zu können, könnte daher eine Reflexion im Modus des Sprachspiels der Vernunft und eine einhergehende Entwicklung adäquater Sprachspiele, um eine Perspektivenverschiebung zu erreichen, fruchtbar sein.

5.3.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Betrachtungs- und Nutzungsweisen von Bettinger, Jörissen/ Marotzki und Meder den Übersetzungsbegriff hinsichtlich Selbst- und Weltverhältnisse betreffend

Mit der zweiten Leitfrage – Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen in ihren Betrachtungs- und Nutzungsweisen den Übersetzungsbegriff hinsichtlich Selbst- und Weltverhältnisse betreffend? – werden Rückschlüsse aus den in der vorliegenden Arbeit generierten Erkenntnissen gezogen. Da die Betrachtungs- und Nutzungsweisen mannigfaltig sind, kann diese Frage nur annähernd beantwortet werden.

Abgesehen von der offensichtlich unterschiedlichen Gewichtung des Übersetzungsbegriffs im jeweiligen Theoriekonstrukt lassen sich Gemeinsamkeiten, die allen dreien oder nur zweien der betrachteten Medientheorien unterliegen finden, aber auch Alleinstellungsmerkmale generieren.

Sowohl die Theorie von Meder als auch von Bettinger und Jörissen/ Marotzki beziehen sich auf *Humboldt* und können durch ihr Anknüpfen an Humboldts grundlegenden Gedanken von Bildung als individuelle subjektive Entfaltung durch erkundende Welterschließung als Weiterentwicklung eben dieser Bildungsvorstellung erkannt werden. Als essenziell betrachtet Humboldt dabei Sprachen und die Auseinandersetzung mit ihnen. Humboldt verweist auf die Problematik der Nicht-Übersetzbarkeit von Sprachen mit der Korrelation Verstehen – Nicht-Verstehen.

Meder erweitert Humboldts Ansicht – wesentlich ergänzt durch Wittgensteins Sprachspieltheorie – zur Theorie des Bildungsideals des Sprachspielers, die sich mit Übersetzungsproblematiken hinsichtlich neuer Technologien in der Postmoderne auseinandersetzt.

Jörissen/ Marotzki verweisen zwar mit Bezug auf Humboldt auf die Übersetzungsproblematik zwischen Sprachen und ihren innewohnenden Weltansichten, erkennen aber das Übersetzungsproblem nicht als bestimmend für ihr Theoriekonstrukt an, sondern verdeutlichen subjektive Transformationsprozesse, die auf Grund gesellschaftlicher Problematiken stattfinden als essenziell. Dass die von ihnen erwähnten Problemlagen wie Multikulturalität und die Gebundenheit an Artikulationsvermögen direkt auf Übersetzungsprobleme zurückzuführen sind und Übersetzungsproblematiken – wie auch Humboldt diagnostiziert – daher vordergründig und bestimmend sind, findet nicht die notwendige Darlegung.

Bettinger bezieht sich über Koller und Marotzki auf Humboldt und beruft sich hier besonders auf die Entfaltungsmöglichkeiten des Subjekts in der Auseinandersetzung mit Welt (vgl. Bettinger

2018, S. 30). Verstehen, Nicht-Verstehen respektive Übersetzungsproblematiken mit Bezug auf Humboldt erwähnt Bettinger nicht.

Gemeinsam ist allen drei Theorien, dass sie *mediale Räume* für Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen beschreiben, in denen das Subjekt, wenn es für eine Begegnung mit dem Anderen Bereitschaft zeigt, in Interaktion treten kann. Dabei verweist Meder auf Sprachspielvarianten unter Sprachspielern, auf deren Regelmäßigkeit/ Grammatik und deren Potenzial – auch in virtuellen Räumen. Jörissen/ Marotzki beziehen sich auf die wandelbare Artikulation und die artikulative Auseinandersetzung von Subjekten im medialen Raum. Bettinger beschreibt Räume als in Neuen Medien liegend, wo diese ihre Potenziale durch ihre Benutzung – auch subversiver Art, wie beispielsweise Hacking – eröffnen. Für Bettinger, Meder und Jörissen/ Marotzki bietet sich die Bezeichnung des medialen Raums als *Möglichkeitsraum*, der auch als Übersetzungsraum gelten kann, an, auch wenn nur Meder explizit auf einen Möglichkeitsraum verweist (vgl. Meder 1987, S. 91). Der Möglichkeitsraum kann als Rahmen zwischen artikulierenden Subjekten (Jörissen/ Marotzki), Sprachspielern (Meder) oder Akteuren (Bettinger) vermitteln. Hier liegt wohl Übersetzungspotenzial in der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen, und darauf aufbauend Bildungspotential durch eine veränderte – transformierte – Selbst-, Welt- und Anderen-Sicht.

Allen dreien ist der Blick auf *Kreativität* als wesentliches Merkmal für eine Welterschließung in Bezug auf die gegenwärtige Medienkultur gemein. In der Unbestimmtheit liegt das Potenzial der Kreativität. Dabei blicken Jörissen/ Marotzki und Bettinger auf Ereignisse, die von Routinen abweichen und Tentativität mit spontan-kreativem Handeln verlangen. Bettinger betont zudem die Rolle der Artefakte als „irritative Herausforderungen“ (Reckwitz 2003, S. 284f.; zit. n. Bettinger 2018, S. 61) habitueller Gewohnheiten. Das Handeln hinsichtlich abweichender, unbestimmter und unvollständiger Ereignisse und Information ist an den kreativen Akt des Spiels mit Analogien – mit Meder ein Sprachspiel der Transduktion – und damit an eine Übersetzungsleistung gebunden. Weder Bettinger noch Jörissen/ Marotzki erwähnen den *hinter* dem kreativen Handeln liegenden Akt der Übersetzung, das *Wie*, sondern beschreiben den Transformationsakt, also das Ergebnis eines Übersetzungsprozesses⁷⁹. In Meders Theorie des Sprachspielers nimmt Kreativität zudem eine fundamentale Rolle ein: Der Sprachspieler ist „Kreativität als Selbstkonzept des postmodernen Menschen“ (Meder 2004, S. 59).

Jörissen/ Marotzki bauen ihr Konzept auf ein Subjekt auf, das Welt – als Gegenstand – hinsichtlich der Übersetzungsproblematik relativiert (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 13). Dieses Relati-

⁷⁹ Korrekt formuliert beschreiben sie das Zwischenstadium in einer unendlichen Abfolge von Transformationsprozessen, da Transformationsprozesse prinzipiell keinen Abschluss finden.

vieren beschreibt Meder im Sprachspiel der Transduktion: Über das Sprachspiel mit Ähnlichkeiten gelangt das Spiel auf die Ebene des Besondern, wobei die (relativierende) Erkenntnis generiert wird, dass Alles irgendwie zusammenhängt (vgl. Meder 2004², S. 62).

Mit der *Gleichberechtigung aller Diskursarten*, die der Postmoderne und den darauf Bezug nehmenden transformatorischen Medienbildungstheorien und dem Sprachspieler innewohnt, geht die Anerkennung unabhängiger Sprachspiele einher. Die gleichwertigen Relationen Subjekt, Welt, Andere und die Relativierung der Diskursarten bedingen, dass entstehende Diskursarten als nicht ineinander übersetzbar erscheinen. Es gibt kein Allgemeines mehr.

Auf die Problematik der Nicht-Übersetzbarkeit verweist auch – wie erwähnt – die Translationswissenschaft, wenn diese auf verschiedene Realitäten und die Nicht-Übersetzbarkeit durch ihre inhärente Fremdheit verweist (vgl. Prunč 2002², S. 137). Transformatorischen Medienbildungstheorien scheinen außer einer reflexiven Betrachtung und einer möglichen Perspektivenverschiebung keine Lösungsansätze zu bieten. Meders Sprachspieler weiß ob der Vielfältigkeit der Sprachspiele/ Diskursarten. Der Sprachspieler spielt mit und beschränkt sich nicht auf eine reflexive Betrachtung. Mit dem Sprachspiel der Paralogie, auf das sowohl Koller als auch Meder über Lyotard Bezug nehmen, kann dem Widerstreit der Diskursarten entgegnet werden (vgl. Koller 2012, S. 97; vgl. Meder 2004², S. 55). Mit der Überschreitung sprachlicher Regelwerke und dem Erfinden neuer Sprachspiele können neue Bedeutungen und neuer Sinn generiert werden. Auch der *symbolischen Geladenheit von Sprache*, die in der Translationswissenschaft ebenfalls als problematisch hinsichtlich Übersetzung gilt, kann mit dem Sprachspiel der Paralogie entgegengetreten werden.

5.3.3 Der Stellenwert des Übersetzungsbegriffs im Bereich der Medienbildung

Anhand der Beantwortung der beiden Leitfragen (Wann sprechen Meder, Bettinger und Jörissen/ Marotzki von Übersetzung? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen in ihren Betrachtungs- und Nutzungsweisen den Übersetzungsbegriff betreffend?) lässt sich erkennen, dass dem Übersetzungsbegriff in den Theorien von Bettinger und Jörissen/ Marotzki wenig Beachtung zukommt. Mit Bezug zur neuhumanistischen Bildungstheorie und dem in den Theorien vermittelten Stellenwert von Sprache lässt sich eine fundamentalere Bedeutung der Übersetzungsproblematik erwarten. Wenn eine Medienbildungstheorie Bildung mit Bezug auf Humboldt beschreibt und sich das Theoriemodell auf Selbst- und Weltverhältnisse und deren inhärente Korrelation aufbaut, darf Übersetzung nicht ausgeschlossen werden, weil Sprache als Vermittlerin zwischen Ich und Welt agiert und ein Verstehen respektive Nicht-Verstehen an Übersetzungsleistungen geknüpft ist. Es scheint, dass es der Übersetzungsleistung als *das* essenzielle auslösende Momen-

tum bedarf, damit Transformationsprozesse ausgelöst werden können. Es sollte daher vielmehr dem Prinzip der Übersetzung und dem Übersetzungsbegriff eine angemessene Geltung im Theoriekonstrukt transformatorischer Bildungstheorien zuteil kommen.

Warum der Übersetzungsbegriff respektive der Verstehensbegriff, der bei Hönigswald beziehungsweise bei Humboldt eine wesentliche Rolle in deren Theorien einnimmt, in die Nebensächlichkeit verschwand, lässt sich eventuell mit der in der Einleitung kurz dargelegten Geschichte des Bildungsbegriffs erklären: Mit dem Bedeutungsverlust des Bildungsbegriffs nach dem zweiten Weltkrieg verlor der Begriff der Übersetzung respektive der Begriff des Verstehens nach Humboldt ebenfalls an Bedeutung. Bildung und Übersetzen/ Verstehen sind in der neuhumanistischen Bildungstheorie untrennbar miteinander verbunden. Mit der Reformulierung und Modernisierung des Bildungsbegriffs in der allgemeinen Bildungstheorie ab den 1970-er Jahren fand eine Neufassung des humboldtschen Bildungsbegriffs statt. Dabei gewann Anfang der 1990-er Jahre der Transformationsbegriff als Begriffsimport zur Darlegung von Bildungsprozessstheorien an Bedeutung; der Übersetzungsbegriff blieb zweitrangig oder gar unerwähnt. Dabei zeigt sich, dass die Hamburger Universität federführend im Erforschen transformatorischer (Medien-) Bildungsprozesse auftritt: Sowohl Kokemohr, Koller, Jörissen/ Marotzki, Friedrichs als auch Bettinger weisen – nach ihren Veröffentlichungen beziehungsweise Forschungsinstitutionen urteilend – einen Bezug zu Hamburg auf. Transformatorische Medienbildungstheorien, die sich im Anschluß an allgemeine Bildungstheorien der Transformation etablierten, haben zwar die erwähnten Spuren des Übersetzungsbegriffs aufgenommen, diese werden dem Stellenwert des Übersetzungsbegriffs im Bereich der Medienbildung jedoch nicht gerecht. Wenn man die Verbundenheit von Bildung und Übersetzung/ Verstehen im Sinne Humboldts, auf den sich die erwähnten Theorien von Koller, Bettinger, Jörissen/ Marotzki und Meder beziehen und damit die Logik Humboldts in Hinblick auf das Verhältnis von Sprache, Subjekt und Welt ernst nehmen will, gilt es zu bedenken, dass sich Bildung als Prozess im Medium der Sprache vollzieht, dass Sprache zwischen Ich und Welt vermittelt und dass diese Leistung an Übersetzungsprozesse gebunden ist.

Hervorhebend sei verdeutlicht, dass sich Meders Sprachspieltheorie faktisch als Übersetzungstheorie im Medienbildungsbereich verstehen lässt: „Die sogenannte Übersetzung ist selbst wieder ein Sprachspiel“ (Meder 1987, S. 202). Auch wenn er den Übersetzungsbegriff nicht immer explizit erwähnt, lässt sich der Sprachspieler als Spieler, der der Übersetzungsleistung im Übergang zwischen Sprachspielen mächtig ist, erkennen. Mit seinen Bezügen zu Hönigswald, Wittgenstein und auch Lyotard verweist Meder zudem auf sprach- und diskurstheoretische Positionen, die Sprache und Übersetzungsproblematiken als grundsätzlich betrachten. Sein Medienbildungsbegriff rückt einen erweiterten Blick auf Sprache und Diskurs im Kontext von Neuen Medien in den Vordergrund. Damit wird seine Form der Reformulierung des neuhumanistischen Bildungs-

begriffs sowohl postmodernen Gesellschaftsveränderungen als auch dem Stellenwert des Übersetzungsbegriffs hinsichtlich der Verbundenheit von Bildungsbegriff und Übersetzungsbegriff gerechter. Warum dies so ist, wird anschließend mit der Problematisierung der Mediennutzung als Transformations- oder Übersetzungsproblem versucht darzulegen.

5.4 Fazit 2: Problematisierung des Umgangs mit Medien: Transformations- oder Übersetzungsproblem?

Mit der gewonnenen Erkenntnis, dass Übersetzung als ein wesentlicher Faktor innerhalb von Medienbildungstheorien gelten kann, stellt sich anschließend die Frage, wann von Übersetzungs- und wann von Transformationsleistungen im Umgang mit Medien gesprochen werden kann. Der Bedeutungsgehalt der beiden Begriffe – was ist Transformation, was ist Übersetzung in der (Medien-)Bildung in Bezug auf Selbst- und Weltverhältnisse – wurde in dieser Arbeit schon versucht darzulegen. Im Fazit 2 steht die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage im Fokus: Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen?

Für die Bearbeitung werden – als Hauptliteratur – Jörissen/ Marotzki (2009) und ihre Verweise zu Humboldts Sprachenbegriff in der *strukturalen Medienbildungstheorie*, Bettingers (2018) *praxeologische Medienbildung* unter Einbeziehung der *Akteur-Netzwerk-Theorie* von Latour und Meders (1987, 2004², 2007b, 2011a) *relationale Medienpädagogik* beziehungsweise der *Sprachspieler* mit den enthaltenen Bezugnahmen zu Hönigswald und Wittgenstein als Grundlage für die Analyse der Problematik herangezogen. Perspektiven von Swertz (2010, 2020) und Benner (2019) mit Bezug zu Hönigswald hinsichtlich des Übersetzungsbegriffs werden ebenfalls berücksichtigt. Dabei soll versucht werden, eine klare Bedeutungshoheit, eine scharfe Abgrenzung und den Zusammenhang der Begriffe Transformation und Übersetzung für den medientheoretischen Bildungsbereich darzulegen.

Dafür werden Leitfragen als Denkstruktur fungieren, die in den nachfolgenden Unterkapiteln behandelt werden:

- (1) Wann und wie ist von Transformation im Umgang mit Medien die Rede?
- (2) Wann und wie ist von Übersetzung im Umgang mit Medien die Rede?
- (3) Hängen Übersetzung und Transformation zusammen? Wenn ja: Wie?
- (4) Stellt eine Reflexion und damit einhergehende Distanzierung bei Verständigungsproblemen ein Transformations- oder Übersetzungsproblem dar?

Mit den Aspekten von Meder, Jörissen/ Marotzki und Bettinger wird einerseits der Versuch einer Beantwortung der Leitfragen unternommen. Andererseits soll durch die generierten Erkenntnisse aus den Leitfragen die zweite Forschungsfrage beantwortet werden: Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen?

5.4.1 Das Wann und Wie von Transformation im Umgang mit Medien

In diesem Unterkapitel soll die erste Leitfrage bearbeitet werden: Wann und wie ist von Transformation im Umgang mit Medien die Rede?

Für Jörissen/ Marotzki bestimmt sich Bildung als im Prozess der Transformation liegend *nicht* mehr „als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 20). Vielmehr erkennen sie Unbestimmtheit als zentrales Merkmal heutiger pluralistischer Gesellschaftsformen. „Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 21). Bestimmtheit als Orientierungsrahmen wird durch die Schaffung von Faktenwissen erreicht. Dabei zeigt sich für Jörissen/ Marotzki, dass „die Herstellung von Bestimmtheit *Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen* und damit auch eröffnen muss“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 21). In den Unbestimmtheiten liegt die Subjektivität, die sich anhand kreativer Entfaltung zeigen kann (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 21). Mit Donna Harraways (1985) *Manifestes für Cyborgs* verweisen Jörissen/ Marotzki auf die Verwobenheit von Mensch und (Kommunikations-)Technik und der daraus resultierenden Transformation der Subjektkonstitution. Dabei stellt „die Reflexion auf Grenzen, Grenzüberschreitungen und Grenzerfahrungen [...] ein zentrales Merkmal der Medienbildung dar“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 35).

Bettingers Praxeologische Medienbildung erkennt in der Veränderung von Habitus und Quasi-Habitus-Konstellationen ausgelöst durch Irritationen im Umgang mit Medien Transformationspotential. Dabei verändern sich durch das gegebene wechselseitige Verhältnis von Mensch und Technik sowohl der subjektive Habitus als auch der technische Quasi-Habitus (vgl. Bettinger 2018, S. 138f.). Mit Bezug auf Alkemeyer (2013) verdeutlicht Bettinger, dass „Bildung als Entstehung neuer Hybridakteure bzw. als deren Transformation [...] somit als Subjektivierung in sozialen Praktiken verstanden [wird; S.O.]“ (Bettinger 2018, S. 127).

Meders Sprachspieltheorie handelt nicht von Subjekten und damit auch nicht von hybriden Subjektkonstellationen (vgl. Meder 2004², S. 171). Die Philosophie des Sprachspielers nimmt seinen Ausgang daher weder vom Subjekt noch vom Objekt noch von der Kombination beider. In der Mitte, im „Motiv der Vermittlung“ (Meder 2004², S. 196), im „philosophischen Sprachspiel des Mediums“ (Meder 2004², S. 192) findet der Sprachspieler Raum für das Spiel mit Zeichen (vgl. Meder 2004², S. 191f.). Meder verdeutlicht, dass Transformation an Sprachspielzüge im übergeordneten Sprachspiel der Vernunft gebunden ist (vgl. Meder 2004², S. 212-215). Die Spielzüge der Decodierung und Neucodierung mit deren Potential des Erfindens neuer Sprachspiele und der Spielzug der Familienähnlichkeit mit der inhärenten Erkenntnis, dass alles irgendwie zusammengehört, bieten Transformationspotential (vgl. Meder 2004², S. 191, S. 264f.). Subjektivität zeigt sich einerseits im Medium Computer als *Maschinenwissen* und andererseits als in der *Ästhetik des Sprachspiels* liegend (vgl. Meder 2004², S. 31).

Nach Meder bedeutet dies für die Medienbildung, die mediatisierte Darstellung von Welt im Modus wahr – falsch und die Widerspruchsfreiheit kritisch-reflexiv in den Blick zu nehmen, welche sich durch computergeneriertes Wissen faktisch ergeben (vgl. Meder 2004², S. 35). Das Wissen des Sprachspielers ob der Widersprüchlichkeiten und seiner „Sensibilität für Unterschiede“ (Meder 2004², S. 40), lässt ihn im Modus der Selbstgewissheit agieren. Der Widersprüchlichkeit begegnet der Sprachspieler im kreativen Akt des Sprachspiels der Paralogie (vgl. Meder 2004², S. 55). Im Sprachspiel der ästhetischen Vernunft und den Spielzügen des divergenten Denkens und dem damit verbundenen Erfinden neuer Sprachspiele zeigt sich die Möglichkeit des Entwurfs von „Gegenwelten [...] als Abwehr sozialisierender Norm“ (Meder 2004², S. 64). Zudem zeigt sich in der Unbestimmtheit individueller Perspektiven das Potential Kreativität durch den Verweis auf Möglichkeiten auszuschöpfen (vgl. Meder 2004², S. 65).

Die erfolgte Darlegung der Medienbildungstheorien von Bettinger, Jörissen/ Marotzki und Meder lässt erkennen, dass die Zugänge dieser nicht in dem Ausmaß divergieren, wie sich hinsichtlich ihrer Theoriekonstrukte vermuten lässt: Alle drei Medientheorien verdeutlichen die Verwobenheit von Mensch und Technik und die daraus resultierende Veränderung des Subjektbegriffs. Es lässt sich erkennen, dass sowohl Meder als auch Jörissen/ Marotzki in der Unbestimmtheit das Potential von Kreativität erkennt. Jörissen/ Marotzki und Meder betonen zudem die aus der Unbestimmtheit des subjektiven Seins resultierende Notwendigkeit den Fokus auf Wissensformen zu legen, problemarisieren Medienbildung auch anhand verschiedener Wissensformen und verdeutlichen die Notwendigkeit des Aufbaus von Orientierungswissen.

Die Perspektiven auf Transformation zeigen sich unterschiedlich:

Bettinger sieht Transformation in *sozialen Praktiken habituell* verankert. Mensch und Medium werden zu Hybridakteuren transformiert (vgl. Bettinger 2018, S. 196).

Für Jörissen/ Marotzki liegen in der *gesellschaftlichen Unbestimmtheit* durch das Wegbrechen sozialer Orientierungsmuster und in der damit einhergehenden notwendigen erhöhten individuellen Reflexivität Transformationspotential. Im Prozess der Umstrukturierung vorhandener Muster als auch in der Entstehung neuer Muster liegt das Potential der Transformation durch *Aneignung anderer Muster* und damit eine veränderte Sicht auf Welt und Selbst. Bildung als Transformationsprozess stellt sich dadurch als gesellschaftlich bestimmter Prozess zur Bewältigung der aktuellen gesellschaftlichen Transformationen dar. Medien greifen strukturierend in gesellschaftliche Bedingungen ein. Jörissen betont zudem, dass durch die Verwobenheit von Mensch und Technik

die Subjektkonstitution transformiert wird (vgl. Jörissen 2015, S. 216). Damit verweisen Bettinger und Jörissen auf den Umstand, dass Transformation ein an Technik gebundener Prozess ist.

Meder verdeutlicht die Gebundenheit von Transformation an Sprachspielzüge und Übersetzungsleistung anhand der Sprachspieltheorie. Transformation zeigt sich darin als ein an eine *diskursive Praxis einer Gemeinschaft* gebundener Prozess. Im reflexiven Übergang von einem Sprachspiel in das andere, an den Sprachspielgrenzen „mit der Erfahrung der Grenze als solches“ (Meder 2004², S. 203) kann Transformation stattfinden.

Das Prinzip der *Reflexivität* als Motor der Transformation zeigen sowohl Jörissen/ Marotzki als auch Meder auf. Die Notwendigkeit von Grenzerfahrungen, Unbestimmtheiten und den Faktor der Kreativität, um über Reflexion den Übergang von Einem in das andere zu erreichen erwähnen Jörissen/ Marotzki und Meder. Wo Reflexion ihren Ausgang nimmt, wird aber verschieden dargelegt und erweist sich als wesentlicher Unterschied:

Jörissen/ Marotzki betrachten Reflexion als an Welt- und Selbstverhältnisse gebunden; transformatorische Bildungsprozesse nach Jörissen/ Marotzki lassen sich damit als radikal abhängig von der subjektiven Fähigkeit, das Reflexionspotential hinsichtlich Selbst- und Weltverhältnisse auszuschöpfen.

Meder hingegen sieht Reflexion an die individuelle gegenständliche Erfahrung (*Intentio recta*) geknüpft. Bildungsstatus ist bei Jörissen/ Marotzki nur durch Distanzierung und stattfindender reflektierender Bezugnahme auf Selbst- und Weltverhältnisse erreichbar. Bei Meder erreicht man den Bildungsstatus durch das Reflexionsvermögen hinsichtlich der individuellen gegenständlichen Erfahrung, womit jeder ab der Geburt gebildet ist (vgl. Meder 2007b, S. 123; vgl. Meder 2013, S. 13).

Zudem lässt sich erkennen, dass Meder die Notwendigkeit von Sprache für Transformationsprozesse durch seinen Versuch einer Darlegung von Übersetzung und Transformation mit Hilfe der Sprachspieltheorie grundlegend betrachtet und fundamentaler an die Problematik herangeht; bei Jörissen/ Marotzki wird das *Wie* der Transformation unterschlagen, Meder versucht das *Wie* anhand der Sprachspieltheorie darzulegen.

5.4.2 Das Wann und Wie von Übersetzung im Umgang mit Medien

In diesem Unterkapitel soll die zweite Leitfrage einer Untersuchung unterzogen werden:

Wann und wie ist von Übersetzung im Umgang mit Medien die Rede?

Jörissen/ Marotzki erwähnen den Übersetzungsbegriff als im Medium der Sprache liegend mit Bezug zu Humboldts sprachwissenschaftlichen Studien (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12). Dabei verdeutlichen sie Sprache als Kommunikationsmedium mit kulturellem Gehalt. Die Übersetzbarkeit ist hinsichtlich „kultureller Sinnhorizonte und Weltansichten nur bedingt“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12) gegeben. Das Kennenlernen anderer Perspektiven lässt die Erkenntnis zu, dass „andere Weltansichten möglicherweise gleichwertige Alternativen darstellen“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12f.). Über ein Relativieren der eigenen Weltansicht, das nur über Reflexion möglich ist und dem Zulassen anderer Weltansichten kann eine „*Veränderung* der eigenen Deutungsmuster“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 13) passieren.

Bettingers Zugang zur Übersetzungsproblematik unterscheidet sich wesentlich von Jörissen/ Marotzki, da Übersetzung eigentlich eine „Zuschreibung von Rollen und Funktionen durch (im weitesten Sinne kommunikative) Handlungen“ (Bettinger 2018, S. 137) im Sinne der ANT von Latour bedeutet. Netzwerkelemente werden in Übersetzungsprozessen durch Mittler und Zwischenglieder in Relation gesetzt. Übersetzung lässt aus Mensch und Artefakt einen Hybridakteur entstehen, wo beiden Komponenten Handlungsmacht zugestanden wird. Dieser Übersetzungsbegriff ist nicht intentional und unterliegt damit keiner Zielgerichtetheit. Bettingers Begriff der Übersetzung betrachtet Medien und ihre Bedeutung hinsichtlich Übersetzung aus praxeologischer Sicht. Übersetzungsprozesse sind Handlungen, die Veränderungen hinsichtlich der Qualität bewirken und in weiterer Hinsicht habituelle Transformation ermöglichen (vgl. Bettinger 2018, S. 112f.).

Meder zieht zur Beschreibung von Übersetzungsproblematiken sowohl Humboldts Sprachentheorie als auch Systemtheorien (Wittgenstein, Hönigswald, Luhmann) heran. Das Übersetzungsproblem betrachtet Meder einerseits im Fokus kreativer Sprachspieler im Sprachspiel der Vernunft. Andererseits verweist er auch auf die im Kapitel 5.2.6 dargelegten technischen Perspektiven bis hin zur KI-Forschung, was hinsichtlich der Frage nach der Übersetzungsproblematik im Umgang mit digitaler Technologie relevant ist und damit an dieser Stelle nochmals prägnant verdeutlicht wird.

Meder verweist auf De Mey (*The cognitive Paradigm*, 1982) und dessen Darlegung des Übersetzungsproblems als Komposition von vier analytischen Verfahrensweisen. Diese Komposition – als eigentliche kognitive Leistung – wird in der KI-Forschung versucht zu übernehmen. Die menschliche Übersetzungsleistung stellt sich als Kurzschluss der elementaren Bedeutungsanalyse, der strukturellen Satzanalyse, der Kontextanalyse und der kognitiven Erfassung von Weltmodellen dar (vgl. Meder 1987, S. 119). Die KI-Forschung versucht durch Vernetzung lose geknüpfter

Netzwerke der kognitiven Theorie und deren Übersetzungsmodell gerecht zu werden (vgl. Meder 1987, S. 119f.). Die KI zeigt sich dabei als Netzwerk von Teilautomaten, die als loses Netz funktionieren. Darin erweist sich der Computer durch seine Sprachensteuerung als Sprachspiele (vgl. Meder 1987, S. 123). Das lose Netz der Sprachspiele wird durch Familienähnlichkeiten geknüpft (vgl. Meder 2004², S. 73). In dieser Verbindung zwischen Sprachspielen mit dem Prinzip der Familienähnlichkeit kann die Ähnlichkeitsrelation wechseln: Ähnlichkeit kann sich beispielsweise durch den Wortschatz oder auch durch die Grammatik zeigen (vgl. Meder 2004², S. 145f.). Das in der KI-Forschung angesiedelte Maschinenlernen baut auf dem Sprachspiel der Familienähnlichkeit auf, das von sprachlichen Unbestimmtheiten geprägt ist. An den Sprachspielgrenzen, die sich durch die Unbestimmtheit der Sprache zeigen, produziert die Maschine Sprachinnovationen nach dem Prinzip des Maschinenlernens. Sprache wird produziert und konsumiert (vgl. Meder 2004², S. 117). Der Sprachspieler als „kritische Subjektivität“ (Meder 2004², S. 117) weiß, dass sich „Geltung und gültige Welt [...] ihm als singuläres Ereignis, wie es dem Charakter der Deixis entspricht [zeigt; S.O.], nicht als generalisierbare Innovation“ (Meder 2004², S. 118). Das Wissen ob der Unbestimmtheit von Sprache ist die Macht des Sprachspielers über die Maschine. Er besitzt die Kreativität neue Sätze und neue Regeln zu erfinden und wendet diese im Sprachspiel der Vernunft an. Dabei verfällt er nicht einem Regelsystem, sondern baut Sprachspiele mit Überraschungen und Irritationen auf, da er mit der Unbestimmtheit lebt (vgl. Meder 2004², S. 118).

Rückschließend zeigt sich damit hinsichtlich des Wissens ob des Übersetzungsproblems und dem kreativen Umgang mit der Nicht-Übersetzbarkeit und Unübersetzbarkeit von Sprachen die Macht des Sprachspielers über die KI. Das Computerproblem zeigt sich als Übersetzungsproblem, da sich Unbestimmtheit nicht ohne Kreativität und Vernunft übersetzen lässt. Der Computer arbeitet im Modus der Logarithmen und ist damit das Gerät der Bestimmtheit. Die Produktion von Sprachinnovationen ist an Logarithmen, die Programmierer erstellen, geknüpft, die das Sprachspiel der Familienähnlichkeit nur nachahmen können, da sich die Kategorien Kreativität und Vernunft (wie auch der Sinn) in ihrer Unendlichkeit nicht abbilden lassen. Der Computer besitzt kein Gespür für Bedeutungsnuancen⁸⁰ wie Polemik oder Humor. Sprache ist kein Code, der einfach maschinell verarbeitet werden kann. Wörter existieren in der Welt und in uns und verändern ihre Bedeutung in Abhängigkeit von Zeit und Raum. Damit liegt in der maschinellen Produktion von Sprachinnovationen kein Transformationspotential in der Maschine begründet. Beim Computer steht der Handelnde als Programmierer, der Informationen codiert und syntaktisch beziehungsweise semantisch interpretiert außerhalb. Orientierungswissen, um Transforma-

⁸⁰ Wörter entfalten ihre Bedeutungen durch ihre semantische Beweglichkeit. Dabei spielen Faktoren wie Empfindungen und Gefühle eine Rolle. In eine Übersetzung müssen diese Facetten und die sprachliche Bandbreite, wie Prosa, Ironie oder auch Slang berücksichtigt werden.

tion zu ermöglichen ist aber an eine wechselseitige Beziehung zur Umwelt gebunden, die der Computer nicht hat. Transformationspotential obliegt daher dem Programmierer, wenn er als Sprachspieler vernünftig und kreativ zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit im Sprachspiel der Paralogie an der Grenze aktiv ist.

Es lässt sich erkennen, dass Meder Übersetzung als fundamentalen Prozess einer Medienbildungstheorie betrachtet und dementsprechend an die Problematik herangeht. Er betrachtet sowohl die Subjektperspektive als auch die Technikperspektive und das zugehörige Handeln. Meder versucht zudem das *Wie* des Übersetzungsprozesses anhand der Sprachspieltheorie darzulegen.

5.4.3 Der Zusammenhang von Übersetzung und Transformation

Die dritte Leitfrage – Hängen Übersetzung und Transformation zusammen? Wenn ja: Wie? – soll im folgenden Unterkapitel beantwortet werden.

Der Zusammenhang und eine Reihung von Übersetzung und Transformation lassen sich bei (1) Bettinger und (2) Jörissen/ Marotzki prägnant aufzeigen. (1) Übersetzungsleistungen werden bei Bettinger als Bedingung für eine habituelle Transformation ausgemacht (vgl. Bettinger 2018, S. 112f.). (2) Wenn nach Jörissen/ Marotzki die Erkenntnis des Übersetzungsproblems zu einer Relativierung der Weltsicht und zu einer anschließenden Veränderung von Deutungsmustern führt, liegt die Vermutung nahe, dass ebenfalls über Übersetzungsleistungen Transformationsprozesse ausgelöst werden (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 12f.).

Der mögliche Zusammenhang zwischen Transformation und Übersetzung lässt sich ausführlicher anhand Meders Sprachspieltheorie darstellen, da nur Meder das *Wie* einer Untersuchung unterzieht.

Zwei Perspektiven lassen sich als Ausgangspunkt erkennen: Übersetzung zeigt sich einerseits als subjektiver Akt, andererseits als in der Maschine liegend. Beide Perspektiven können subjektive Transformationsprozesse bewirken, wenn man davon ausgeht, dass Transformationsprozesse den Übersetzungsleistungen nachgereicht sind.

Wie hängen Übersetzung und Transformation nun zusammen? Als Grundannahme wird von einer Übersetzungsleistung, die in einen Transformationsprozess mündet, ausgegangen. Dabei wird die Perspektive des Subjekts mit seinen Selbst- und Weltverhältnissen fokussiert.

Der Zusammenhang von Übersetzung und Transformation lässt sich anhand Meders Sprachspieltheorie aufzeigen.

Das Übersetzen als der Wechsel von einem Sprachspiel in ein anderes gelingt über Brückenregeln, die man als Anleitung oder gar Zwang zum Wechsel in ein anderes Spiel verstehen kann. Brückenregeln zeigen sich als Bestimmtheit, als eine „rationale oder semantische ‚Brücke‘“ (Meder 2004², S. 203), im Sprachspielwechsel. Dieser Prozess findet dann statt, wenn zwei Sprachspiele auf derselben Ebene stattfinden, was nebengeordnete Sprachspiele auszeichnet (vgl. Meder 2004², S. 211).

Brückenregeln lassen demnach einen Sprachspielwechsel im Modus der Übersetzung problemlos erfolgen. Wenn Brückenregeln vorhanden sind, findet – schlussfolgernd – wohl keine Transformation statt, da kein Hindernis die Übersetzung blockiert und keine Reflexion als notwendig erscheint.

Ohne Brückenregeln zeigt sich der Übergang von einem Sprachspiel zum anderen in seiner Unbestimmtheit. Ohne Brückenregeln offenbart sich das Phänomen der Nicht-Übersetzbarkeit. Unüberbrückbare Sprachspiele verlangen nach einem Aha-Erlebnis oder einer diskursiven Praxis. Im *Sprachspiel der Vernunft* konkretisiert sich das Überbrücken der Sprachspielgrenzen, die eigentlich durch ihre Widersprüchlichkeit unüberbrückbar erscheinen, anhand der diskursiven Praxis (vgl. Meder 2004², S. 203). Das Sprachspiel der Vernunft lässt sich als ein übergeordnetes Sprachspiel verstehen, das als Metasprachspiel jenes Sprachspiel erläutern soll, das verlassen wird. Damit steht das Sprachspiel der Vernunft nicht für sich allein, was sich an Resten des anderen zu verlassenden Sprachspiels zeigt, die vorhanden sind und aufblitzen (vgl. Meder 2004², S. 211). Meder verweist auf Kant und das Problem der Gebundenheit von Vernunft an ein anderes Sprachspiel. Ruhloffs⁸¹ Ansatz eines problematischen und problematisierenden Vernunftgebrauchs ergibt sich aus Meders Sicht konsequent (vgl. Meder 2004², S. 212).

⁸¹ Um Zukünftiges zu fokussieren und Mögliches kritisch abwägen zu können bedarf es nach Ruhloff (1996) eines problematisierenden Vernunftgebrauchs. Bildungstheorien haben demnach die Aufgabe der Frage nach der Menschlichkeit nachzugehen und sich vom Dogmatismus zu lösen, da nicht mehr von einer Einheit des menschlichen Wesens als allesvereinendes Ganzes ausgegangen werden kann. Das Neufassen des Bildungsbegriffs als „eine Idee von Menschlichkeit“ (Ruhloff 1996, S. 150) ist durch das Neue, das Posthumanistische, das eben in Bildung noch nicht aufgeht, bedingt. Pädagogik hat die Pflicht eine Entwicklung des problematisierenden Vernunftgebrauchs zu forcieren, indem über Gültigkeiten von Kategorien und Wissen nachgedacht wird und deren historische und soziale Verknüpfungen thematisiert und offenbart werden (vgl. Ruhloff 1996, S. 148–150). Neue Theorien verlangen einen Vernunftgebrauch; der Vernunftgebrauch kann dogmatisch-rationalistisch mit der Überführung von Unbekanntem in Anschluß an gewohnte Prinzipien in „strenges Wissen“ (Ruhloff 1996, S. 150) oder problematisierend eingesetzt werden kann. Nur Zweiter als problematisierender Vernunftgebrauch gewährt das Nachdenken und Interpretieren von Möglichkeiten, ohne das Wie festzulegen, um so völlig neue Perspektiven zu generieren. Bildung kann so, mit einer Distanzannahme an etablierte Deutungsfiguren und Legitimationen und historisch gewachsene Ansprüche herantretend, nach Alternativen und Grenzen fragen. Bildung wird kein dem Habitus Entsprungenes sein, sondern aus einem „Ich-denke“ (Ruhloff 1996, S. 154) verwirklicht, das nicht auf alten Mustern der Selbstverwirklichung und Ich-Identität baut. Das Ich-denke ist keinesfalls an Leistung gebunden. Die menschliche Konstitution beinhaltet Vernunft, Verstand und Sinnlichkeit. Ein problematisierender Vernunftgebrauch erlaubt einen Perspektivenwechsel, weg von vom Verstand geleiteten Regelwerken hin zu einem freien Denken, Handeln und Reflektieren. Mit einher geht eine Neubewertung des Sinngebrauchs, da Emotionen für einen problematisierenden Vernunftgebrauch ein Mehr an Kreativität versprechen (vgl. Ruhloff 1996, S. 155f.). Zusammenfassend soll der Mensch durch einen problematisierenden Vernunftgebrauch weg von Rationalität und Logozentrismus hin zum Nachfragen nach Perspektiven, die offenbar nicht im Blick stehen und die durch

Hier im übergeordneten Sprachspiel der Vernunft liegt das Potential einer Transformation, wenn der Übersetzungsprozess gelingt.

Das Sprachspiel der Vernunft bedarf den Weg über das ästhetische Sprachspiel von der *intentio recta* hin zur *intentio obliqua*.

Das „Agieren im Hinblick auf Vernunft“ (Meder 2004², S. 197) bedeutet, dass es sich hierbei um ein „Sprachspiel im Modus der Reflexion angesichts des Allgemeinen“ (Meder 2004², S. 197) handelt. Vernünftiges Agieren verlangt nach einem Wechsel von der *intentio recta* in die *intentio obliqua*. Dieser Wechsel ist sowohl von einer Krise als auch vom Fehlen einer Brückenregel gekennzeichnet, was einen Wechsel als schwierig, wenn nicht gar unmöglich erscheinen lässt. Der Übergang gelingt im Modus des Konflikts, des Widerstreits und Selbstwiderspruchs durch zwei Faktoren: durch Reflexion und Zeit. *Intentio recta* als gegenständliche Erfahrung und *intentio obliqua* als Reflexion des Ganzen zeigen sich somit als inkommensurable Sprachspiele, über die ohne Brückenregeln für den Übergang und ohne Geltungsregeln hinsichtlich der Zeitproblematik der Einstieg in ein unbekanntes Sprachspiel gelingen soll. Wie kann der Einstieg in das unbekanntes Sprachspiel der Reflexion gelingen? Meder erkennt in einem übergeordneten Sprachspiel, „das solche Brückenregeln nicht braucht bzw. in dem es ungeregelt, a-rational oder gar irrational zugeht“ (Meder 2004², S. 199) die Möglichkeit des Einstiegs. Über dieses *ästhetische Sprachspiel* kann ein Weg zum Sprachspiel der Reflexion und damit zum Sprachspiel der Vernunft, führen. Anders als den rationalen Regeln/ der Grammatik der Logik und Erkenntnistheorie (theoretische Vernunft), Ethik und Moral (praktische Vernunft) folgt das Ästhetische den Regeln/ der Grammatik der Limitation (vgl. Meder 2004², S. 197–200). Im Sprachspiel der Ästhetik wird diese *Limitation*, die eigentlich das System- und Regellose, also die „Grammatik einer unspezifischen Negation“ (Meder 2004², S. 200), darstellt, positiv gewendet. Damit gewinnt das Sprachspiel der Ästhetik als Ort der Unbestimmtheit ihre Bestimmung in der Kreativität zur „Darstellung der besten aller möglichen Welten“ (Meder 2004², S. 200). Unbestimmtheit wird zur Chance.

bestehende Vorgehens- und Denkweisen ausgeschlossen werden, befähigt werden. Vom Dogmatismus befreite Bildungstheorien können als pädagogische Versuche angesehen werden, deren Aufgabe es ist, der Frage nach der Idee der Menschlichkeit nachzugehen. Wissen ist als Vorläufiges, in historische und soziale Bezüge Eingebettetes zu verstehen und als solches pädagogisch zu vermitteln (vgl. Ruhloff 1996, S. 150–154). Ruhloff verweist zudem auf die Möglichkeit „Verstandesoperationen“ (Ruhloff 1996, S. 155) an den Automaten abgeben zu können, das Ich-denke im Vernunftgebrauch aber an den Menschen gebunden ist. „Verliert man diesen Unterschied zwischen Verstand und Vernunft, dann kommt es u. a. zu der seltsamen Debatte, *ob Computer denken können*“ (Ruhloff 1996, S. 155). Auch der Sinngebrauch kann in der Maschine dargestellt werden. Dennoch liegt eine andere Sinnenanregung vor, wenn eine Verbindung mit Verstand und Vernunft die Anregung bestimmt. Der Impuls „Sinn auszubilden und in differenzierenden Begriffen verständlich werden zu lassen“ (Ruhloff 1996, S. 155) liegt nur im Menschen und nicht in der Technik. Ruhloffs Ansatz eines problematisierenden Vernunftgebrauchs aus dem Jahr 1996 hat – mit bewiesenem Weitblick seinerseits – etwas für sich, da ein Philosophieren über Grenzen hinaus Kreativität schult und Kritikfähigkeit fördert. Die einhergehende Persönlichkeitsentfaltung fördert das Heranwachsen kritischer Bürger*Innen. Ein Weg vom dogmatisch-rationalistischen hin zum problematisierenden Vernunftgebrauch und die Neufassung des Bildungsbegriffs als „eine Idee von Menschlichkeit“ (Ruhloff 1996, S. 150) sind als wesentlich zu sehen.

Das Sprachspiel ist von einer Zeichenmanipulation der Sprachspieler geprägt, die Bedeutung entstehen lässt. Das Ästhetische des ästhetischen Sprachspiels zeigt sich anhand des Vollzugs individueller Sprachspielzüge, „in denen sich dann die Sprachspieler als ästhetische Subjekte konstituieren“ (Meder 2004², S. 210). Das Spiel als solches ist pure Präsenz und kann durch die erinnernde Abbildung nicht in dem Maße festgehalten werden – sie gilt nur als eine Art der Übersetzung. Erläuterung kann zur Entfremdung und über die Limitation zur Endlichkeit führen. Um dieser Problematik zu entgehen, changiert das Sprachspiel zwischen erläuterten Gebrauch und nicht erläuterten Gebrauch. Das Sprachspiel der Vernunft zeigt sich dabei als das Mittlere, also weder als Subjekt noch Objekt. Das Mittlere ist die Grenze zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit und ist gleichzeitig beides (vgl. Meder 2004², S. 201f.).

Damit erweist sich für einen Wechsel von der *intentio recta* in die *intentio obliqua* im Sprachspiel der Vernunft die Grenzerfahrung als essenziell, die sich im Gebrauch zeigt, wobei sich das „Sein der Grenze [...] zugleich als ihr Nichts, d.h. zugleich als Nichtsein zeigen [muss; S.O.]“ (Meder 2004², S. 203). Dieses Zugleich von Sein/ Bestimmtheit und Nichts/ Unbestimmtheit ist als Widerspruch schwer auszuhalten. Für die möglichen Grenzerfahrungen an den Sprachspielgrenzen zeigt sich die Wichtigkeit der Gemeinschaft. Die Gemeinschaft hilft in dieser schwierigen Phase. In der Gemeinschaft und ihrer alltäglichen Kommunikation liegt das Fundament für einen kreativen Neuanfang in der Einführung eines neuen Sprachspiels. Hier zeigt sich das Potential für einen gelingenden Übergang, da die Gemeinschaft sowohl Optionen für einen Austritt aus dem Sprachspiel an der Grenze als auch die Einführung in ein neues Sprachspiel der Ästhetik, das als übergeordnetes Sprachspiel über die Grenze hilft, mitträgt (vgl. Meder 2004², S. 203). Der Übergang von einem Sprachspiel zum anderen vollzieht sich netzwerkartig – nach Wittgenstein im Modus der Familienähnlichkeit (vgl. Meder 2004², S. 62).

Die Grenze an sich kann von zwei Seiten betrachtet werden. Erfasst man die Grenze von der Seite der Bestimmtheit zeigt sich die Grenze als Grenze, womit ein Weiterkommen nicht möglich ist und ein Beharren die Konsequenz ist. Ergründet man jedoch die Grenze von der Seite der Unbestimmtheit, überschreitet man durch einen „Gestaltswitch“ (Meder 2004², S. 204) „die Grenze ins Niemandsland“ (ebd.) und blickt von außen auf das ablaufende Sprachspiel. Dabei lassen sich wieder zwei Möglichkeiten ausmachen: Einerseits kann die Unbestimmtheit im Niemandsland dazu führen, dass man verloren geht; andererseits bietet die Gemeinschaft Hilfen an, um das Niemandsland zu durchdringen und eben nicht verloren zu gehen (vgl. Meder 2004², S. 204).

Dem Widerspruch im Niemandsland folgt der unendliche Raum. Im Niemandsland prallen Allgemeines und Familienähnlichkeit, Gemeinschaft und Vernunft aufeinander. Vernunft braucht das Allgemeine.

„[Die Vernunft; S.O.] kann subsumieren, unter eine Regel bringen oder auf einen Zweck hin anordnen. Sie kann nicht im eigentlichen Sinne transvertieren, d.h. die Brücke schlagen, ohne ein Allgemeines oder ein Ganzes in Anschlag zu bringen.“ (Meder 2004², S. 204)

Familienähnlichkeit hingegen lebt „von der kreativen Phantasie des Semantischen in der Gestalt der Analogie“ (Meder 2004², S. 204). Familienähnlichkeit negiert das Allgemeine. Damit zeigen sich Vernunft als der Träger des Prinzips des Allgemeinen und Familienähnlichkeit als Transduktion des Besonderen als korrelatives Verhältnis, da sich beide für eine Überschreitung der Sprachspielgrenzen als notwendig erweisen, sich aber im Widerspruch befinden. Lösen lässt sich dieser Widerspruch damit, dass Familienähnlichkeit als reiner Vollzug (und nicht als Faktum) betrachtet wird. Die Erläuterung, die reflexiv dem Vollzug folgt, nimmt „die logische Form der Analogie“ (Meder 2004², S. 205) an. Die Erläuterung braucht die Gemeinschaft, um überhaupt in Anschlag genommen werden zu können. Die Gemeinschaft muss auf eine Erläuterung beharren. Mit Hilfe der Gemeinschaft zeigt sich der Widerspruch im Niemandsland, im Übergang ohne Brückenregel von einem Sprachspiel in das andere als unendlicher Raum.

„Unendlichkeit wird von Meder einerseits innerhalb von Sprachspielen verortet, in denen unendliche Variationen möglich sind (Meder 2004, 173), und andererseits im Übergang (d.h. der Transformation) zwischen Sprachspielen, womit der ‚unendliche Raum der kreativen Konstitution neuer Sprachspiele‘ (ebd.: 205) angezeigt wird.“ (Swertz 2010, S. 11)

Für den Semantiker erweist sich diese Perspektive als schwierig, da er erkennen muss, dass Welt widersprüchlich ist. Der Pragmatiker sieht die Widersprüchlichkeit von Welt als kreative Herausforderung und nutzt den „Möglichkeitsraum“ (Meder 2004², S. 205) für die „Konstruktion von Gegenwelten“ (Meder 2004², S. 205).

Die Gemeinschaft setzt der obersten Gattung den „Stempel der positiven Bestimmung“ (Meder 2004², S. 206) auf. Allgemeines wird gefunden und akzeptiert. Die oberste Gattung ist unbestimmt, aber auch gleichwohl bestimmend, da alles was darunter verstanden wird, gefasst wird. Das bestimmende Letzte kann aber nicht bestimmt werden. Vernunft zeigt sich hier von ihrer bestimmenden Art, da der Geltungsanspruch von der Gemeinschaft erzwungen wird. Soll eine Gemeinschaft Anerkennung erzwingen? Um Geltung zu erlangen, bedarf es den Weg von der Erläuterung zum Gebrauch. Der Wechsel des Sprachspiels von der Erläuterung zum Gebrauch ist ein reflexiver Prozess, der weder erzwungen noch angeleitet werden kann. Hier zeigt sich wieder die Kraft der Gemeinschaft und deren Ansinnen auf einen reflexiven Wechsel,

„Und Gemeinschaft ist die einzige Möglichkeit, eine Geltungsbewährung durchzuführen, deren Anspruch nur auf Zustimmung hin formuliert ist und nur – aus Sicht der Gemeinschaft – gesollt werden kann.“ (Meder 2004², S. 208)

Das Sollen⁸² – verdeutlicht Meder – könnte damit die Initialzündung hin zum Sprachspiel der reflektierenden Vernunft sein (vgl. Meder 2004², S. 208). Das Sollen liegt aber im Modus der bestimmenden Vernunft vor. Wie soll hier reflektierende Vernunft entstehen? Die bestimmende Vernunft kann nur im Modus der Ästhetik problematisiert und gewendet werden. Das Ästhetische ist das „Unentschiedene“ (Meder 2004², S. 209), das in der Mitte liegt. Die ästhetische Vernunft ist nach Meder das eigentliche Sprachspiel der Vernunft, weil sich hier die „unendlich reflektierende Urteilskraft nach Kant“ (Meder 2004², S. 210) zeigt. Das Sprachspiel der ästhetischen Vernunft ist radikal nicht bestimmt, jegliche Zweckrationalität wird aufgegeben. Es bewegt sich zwischen Theorie und Praxis und wertet Handlungen, Aussagen oder Situationen weder positiv noch negativ im Sinne von verurteilend. Dieses Unentschiedene/ Neutrale öffnet einen unendlichen Möglichkeitsraum im logisch-semantischen Sinn, was sich im Denken eines Weder-Noch, Sowohl-als-auch oder Wahrscheinlich zeigt (vgl. Meder 2004², S. 209). Im Als-Ob-Modus wird entweder das unklare Ziel oder der unbestimmte Weg definiert, um über den Weg (nur) *einer* Unbekannten den Reflexionsprozess starten zu können. Dabei müssen während des Spiels sowohl die Regeln als auch parallel dazu die Zielverfolgung verhandelt und reflektiert werden. Damit zeigt sich die Struktur des Sprachspiels der Vernunft doppelt reflexiv: als Sprachspiel, das auf Grund seines Gebrauchs in einem anderen Sprachspiel und des Einwirkens dieses anderen Sprachspiels einer Erläuterung bedarf und die gleichzeitige reflektierende Erläuterung seiner selbst (vgl. Meder 2004², S. 213).

Das Unbestimmte – das auch als das Als-Ob-Bestimmte gilt – expliziert Kant – und Meder übernimmt das – in der Kritik der Urteilskraft auf zweierlei Art: als das Zweckhafte der theoretisch-reflexiven Urteilskraft und als das Schöne der ästhetischen Urteilskraft (vgl. Meder 2004², S. 210). Damit zeigt sich „die Bestimmung im Ästhetischen in der Bestimmung selbst liegend“ (Meder 2004², S. 210), was Kant – wie Meder verdeutlicht – als subjektiven Zweck erkennt. Für eine Sprachspieltheorie ergibt sich für Meder daher, dass das Ästhetische eines Sprachspiels in der jeweils charakteristischen Ausführung von Sprachspielzügen liegt. Der Sprachspieler bildet sich zum ästhetischen Subjekt (vgl. Meder 2004², S. 210). Ein ästhetisches Subjekt zeichnet aus, dass es im Rahmen der ästhetischen Vernunft und Urteilskraft reflektiert. Als wichtig erweist sich der erste Spielzug, der gemacht werden muss. Dieses Einlassen liegt, wie Meder vermutet, im Motiv

⁸² Das Sollen zeigt sich durch Gebote, Ethik und Moral als Selbstverpflichtung. Wie lebt man nun ethisch? Mit Hilfe des Satzes: Das Sollen soll gesollt werden, oder nach Kants kategorischen Imperativ: Was darf man nicht tun? Es erweist sich als problematisch, wenn jegliches mögliche Handeln negiert wird. Also doch ein Fortgang im Modus der bestimmenden Vernunft?

der Gemeinschaft begründet: „Das Motiv der Gemeinschaft formuliert möglicherweise die theoretische Basis für konfigurative Settings, in denen der erste Spielzug gelingt“ (Meder 2004², S. 211).

Der erste Spielzug im Sprachspiel wird vollzogen. Der neue Sprachspieler zeigt sich dabei noch ungeübt. Die Pädagogik hat im Wesentlichen hier – am Beginn des Sprachspiels mit dem ersten Spielzug – ihr Aufgabenfeld: „Dies ist der Beitrag, den pädagogische Reflexion zum Problem des Anfangs leisten kann und professioneller leisten kann als jede andere Disziplin“ (Meder 2004², S. 211). Im Vollzug des Sprachspielzuges in der Verwendung eines Wortes entsteht Bedeutung.

„Man kann den Anfang, d. h. den ersten Sprachspielzug eines Neuen nur als instante Entfaltung einer Struktur denken, in der alle Elemente und Relationen sich gleichzeitig entwickeln und bei der zeitliche Verhältnisse nicht mehr messbar sind, weil durch die Irreversibilität der Zeitverläufe der Gegenstand möglicher Messung sich immer schon entzogen hat.“ (Meder 2004², S. 211)

Krisenhaftes oder Irritierendes und damit Kontradiktionen sind notwendige, aber unzureichende Parameter für einen Sprachspielwechsel hin zum Sprachspiel der Vernunft (vgl. Meder 2004², S. 211). Als tragende Teilaspekte für einen Sprachspielwechsel im Sprachspielablauf zeigen sich zudem die Facetten Reflexion und Gemeinschaft.

Das Sprachspiel der Vernunft zeigt sich in seinem Ablauf als ein Übersetzungsprozess hin zur Transformation. Der Beginn zeichnet sich durch die Übernahme der Sprachspielzüge im Modus der *intentio recta* aus. Über das Interesse kommt es zum Gebrauch. Die Sprachspielzüge werden dadurch zu „Figuren des neuen Spiels gemacht“ (Meder 2004², S. 212). In diesen übernommenen Figuren offenbart sich das Irritierende der Gegenstände und Sachverhalte. Der reflektierende Übergang vom Interesse zum Gebrauch der übernommenen Sprachspielzüge lassen den Sprachspieler erkennen, dass etwas am zugrundeliegenden Sprachspiel unstimmig ist. Dieser Verdacht ist Voraussetzung für den Beginn des übergeordneten Sprachspiels der Vernunft.

Während des Sprachspiels bietet die Gemeinschaft der Sprachspieler „Alternativen, *über* die man nichts weiß“ (Meder 2004², S. 212), um den Unstimmigkeiten im Sprachspiel der Vernunft entgegenzuwirken. Hier liegt die pädagogische Vermittlungsarbeit von Orientierungswissen, die Meder als wichtigste pädagogische Aufgabe vermutet. Die „Spielzüge der Auseinandersetzung *im* Sprachspiel der Vernunft“ (Meder 2004², S. 212) zeigen sich durch den Modus des Vergleichs von Strukturen und Inhalten. Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden über die Spielzüge des Vergleichs wahrgenommen (vgl. Meder 2004², S. 212).

Das Spiel endet, wenn über die Spielzüge des Vergleichs Zustimmung – Assens und nicht Konsens, da dieser zufällig wäre – unter den Sprachspielern hinsichtlich eines bestimmenden All-

gemeinen herrscht und keine Fortsetzung des Spiels möglich oder notwendig ist. Zustimmung deshalb, weil es kein Allgemeines auf Grund individueller Sichtweisen gibt und weil das Suchen und Finden des Allgemeinen in der Reflexion unbestimmt ist (vgl. Meder 2004², S. 213).

Das pädagogische Handeln ist von Konflikten, Auseinandersetzungen, Widerstreit und nachfolgenden Reflexionen geprägt. Im Sprachspiel der Vernunft zeigt sich Welt als pädagogische Konstitution, die theoretisch gefasst wird und sich faktisch vollzieht (vgl. Meder 2004², S. 214f.). „Diese Konstitution darf mit gutem Grund Bildung genannt werden, weil sich in ihr das Verhältnis des Einzelnen zur Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst ausbildet“ (Meder 2004², S. 215).

Als Erkenntnis lässt sich generieren, dass Bildungsprozesse nach Meder an Übersetzungsprozesse gebunden sind. Übersetzung und Transformation liegen als Möglichkeiten im Subjekt gemeinsam vor. Der Gemeinschaft obliegt eine essenzielle Rolle bei der Überführung/ Transformation von einem Sprachspiel in das andere im Modus der Vernunft. Dabei zeigt sich – nochmals verdeutlicht – Transformation als Prozess *nicht* in der Maschine liegend. Transformationsprozesse sind auf Grund seines Wissens ob der Unbestimmtheit der Sprache und seines Wissens hinsichtlich des Umgangs damit – auch im Hinblick auf das Maschinen-Lernen, das an kreative Akte von Sprachspielern gebunden ist – dem Sprachspieler vorbehalten. Unstimmigkeiten und damit Übersetzungsprobleme in einem zugrundeliegenden Sprachspiel lassen einem übergeordneten Sprachspiel der ästhetischen Vernunft Raum für das kreative Entdecken alternativer Möglichkeiten und damit für Transformation. Vernunft als Kategorie kann dabei wohl nur dem Menschen nachgesagt werden und keiner Maschine – auch nicht der KI.

5.4.4 Reflexion und ihre Position im Verständigungsakt als Übersetzungs- oder Transformationsproblem

Das Beantworten der vierten Leitfrage – Stellt eine Reflexion und damit einhergehende Distanzierung bei Verständigungsproblemen ein Transformations- oder Übersetzungsproblem dar? – bedarf einer komplexen Herangehensweise, weil erstens der Transformationsbegriff in vielfacher Verwendungsvariation innerhalb der beforschten Theorien vorliegt – wie in der vorliegenden Arbeit schon verdeutlicht wurde – und zweitens der Reflexionsbegriff ebenfalls nicht nur für eine bestimmte Reflexionsart innerhalb der dargelegten Theoriegebilde Verwendung findet. Diese Arbeit beschränkt sich auf Transformations- und Übersetzungsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen – damit findet eine erste Einschränkung statt. Die zweite Einschränkung in puncto Reflexion findet sich in der Fragestellung der vierten Leitfrage: Reflexion wird damit entsprechend einer Distanzierung bei Verständigungsproblemen betrachtet.

Nach Jörissen/ Marotzki sind Bildungsprozesse an Artikulation gebunden. Der subjektive mediale Ausdruck offenbart sich durch die jeweilige Artikulationsfähigkeit. Artikulation zeigt sich dabei durch ein Innehalten zwischen Aufnehmen und Sich-Äußern. Das Innehalten kann eine mögliche Distanzierung zu vorangegangenen subjektiven Äußerungen bewirken (vgl. Marotzki/ Jörissen 2009, S. 38f.). Zudem wird hinsichtlich einer Konfiguration der Selbst- und Weltverhältnisse über die Strukturiertheit von Medien und deren inhärenten Artikulationsformen das Potential eines reflexiven Dialogs für das Subjekt betrachtet (vgl. Jörissen/ Marotzki 2008, S. 61). Damit befassen sich Jörissen/ Marotzki mit der Artikulationsmöglichkeit von Medien und den darin liegenden Bildungsmomenten, die durch Distanzierung und Reflexion der erfolgten Medienartikulation dem Subjekt innewohnen. Jörissen/ Marotzki betrachten daher sowohl das Subjekt und sein Artikulationspotential als auch das Medium mit seiner inhärenten Artikulationsform und die an beide Prozesse gebundene (selbst-)reflexive Auseinandersetzung des Subjekts.

Die Kant'sche Frage nach dem Menschsein, „Was ist der Mensch?“ (Kant 1800, S. 448; zit. n. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 31) beantworten Jörissen/ Marotzki mit dem Blick auf die individuelle Biografie und den darin ersichtlichen Bedeutungsgehalten, die auf nachfolgende Lebensentscheidungen reflexiv zurückwirken und damit subjektive Selbst- und Weltverhältnisse bestimmen. Über die biografische Narration erklärt sich das Subjekt sich selbst und den anderen. In der Artikulation, der folgenden Distanzierung und der nachfolgenden Akzeptanz des Geschehenen liegt Bildungspotential. Über die Distanzierung passiert Weltaneignung im negatorisch Sinne, „d. h. einige Aspekte bzw. Momente zu verwerfen, andere sich zu eigen zu machen. Nur im Modus der Aneignung können Selbst und Weltauslegungsmodi transformiert werden“ (Marotzki 1990, S. 185). Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse passiert über die Distanzierung durch Aneignung.

Der Bildungsprozess nach Jörissen/ Marotzki verläuft demnach über Erleben – Aufnehmen – Innehalten – Artikulation – Distanzierung – Aneignung – hin zur Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse.

Die Distanzierung scheint nicht im Bereich der Transformation zu liegen und ist dieser auch nicht kurz davor gereiht, da der Prozess der Aneignung dazwischen liegt. Demnach scheinen nach Jörissen/ Marotzki Artikulation und nachfolgende Distanzierung der Transformation vorgelegt zu sein. *Wenn die von Jörissen/ Marotzki angesprochene Distanzierung ein Bestandteil eines reflexiven Prozesses darstellen soll, könnte dies bedeuten, dass nach Jörissen/ Marotzki eine Reflexion und damit einhergehende Distanzierung bei Verständigungsproblemen ein Übersetzungsproblem darstellt.*

Nach Bettinger ist Bildung an sich „ein kontinuierliches Reflexionserfordernis“ (Bettinger 2018, S. 9). Den Begriff der Reflexivität beschreibt Bettinger mit Reckwitz (2009) als ein voneinander abhängiges Zusammenspiel von Praktiken, Codes und Materialitäten (vgl. Bettinger 2018, S. 57f.). „Insofern kann Reflexivität als wichtiges bildungstheoretisches Konzept durchaus auch im Kontext einer praxeologischen Bildungstheorie Verwendung finden, wenngleich hiermit eine paradigmatisch bedingte Bedeutungsverschiebung einhergeht“ (Bettinger 2018, S. 58). Durch Übersetzungsprozesse – getragen durch Mittler – werden Beziehungen im Netzwerk etabliert. Diese Übersetzungsprozesse sind durch eine unberechenbare Dynamik problematisch (vgl. Bettinger 2018, S. 112). Der transformatorische Bildungsprozess läuft hinsichtlich Bettingers praxeologischer Medienbildung über Fremdheitserfahrungen im technischen Umgang hin zu einem Abweichen habitueller Gewohnheiten. Diese erwirkte Transformation betrifft sowohl den Menschen als auch die Maschine, was als Gestalt eines Hybridakteurs ersichtlich wird (vgl. Bettinger 2018, S. 122).

Damit lässt sich bei Bettinger erkennen, dass über Übersetzungsprozesse Netzwerkbeziehungen entstehen, die als unberechenbar gelten. Eine Reflexion dieser Netzwerkbeziehungen löst Fremdheitserfahrungen hinsichtlich des Umgangs mit Praktiken, Codes und Materialitäten aus. Eine folgende Änderung des Habitus und Quasi-Habitus bewirkt eine Transformation der Welt- und Selbstverhältnisse des Hybridakteurs. *Übersetzung und Reflexion sind dabei weniger an ein sprachliches Verständigungsproblem als an ein Relationsproblem zwischen Akteuren im Netzwerk gebunden, das sich als praxeologische Problematik bestimmen lässt.*

Betrachtet man Sprache als praktisches Instrument, wie es Barberi (2013) im Sinne von Bourdieu darlegt, lässt sich Sprache auch praxeologisch betrachten.

„Bourdieu erinnert dahingehend immer wieder an Wittgensteins Sprachphilosophie der handlungsorientierten ‚Sprachspiele‘ (Wittgenstein 2001, Bourdieu 1979, 161f. und Bourdieu 1992, 27) [...]. Festzuhalten ist daher, dass die Sprache, das Sprechen und mithin der Diskurs bei Bourdieu nachdrücklich [...] in ihrem Gebrauch und mithin als materielle Handlung, Tätigkeit und Praxis in Betracht kommen.“ (Barberi 2013, o. S.)

Der technische Umgang/ Gebrauch *und* die Verständigung sind damit als Handlungen anzusehen. Auch Bettinger lässt diesen Zugang im weitesten Sinne zu: Übersetzung ist eigentlich eine „Zuschreibung von Rollen und Funktionen durch (*im weitesten Sinne kommunikative*) Handlungen“ (Bettinger 2018, S. 137; Herv. S.O.).

Zudem lässt sich in Bettingers Ausführungen Meders Sprachspieler erkennen, der im Spiel „an die Sprachgrenze, die in allen Sprachspielen als nicht-sprachliche Welt bzw. unsere Lebensform fungiert“ (Meder 2004², S. 264), führt. „Die Spielzüge der Decodierung und Neucodierung sind Teil einer Strategie der Transformation von Handlungsweisen und Lebensformen“ (Meder 2004²,

S. 264). Und: „Technik ist Sprache und Technologie ist ihre Grammatik. Wo wir Technik anwenden, da kommunizieren wir – wir spielen ein Sprachspiel in unserer Technikanwendung“ (Meder 2004², S. 165).

Damit lässt sich auch Bettingers praxeologische Medienbildungstheorie hinsichtlich Reflexion – Verständigung/ Gebrauch – Transformation oder Übersetzung betrachten. Dabei zeigt sich der Prozessablauf so: Verständigung/ Gebrauch im Netzwerk durch Übersetzungsprozesse – Reflexion – Fremdheitserfahrung – habituelle Veränderung – Transformation. *Reflexion zeigt sich in dieser Betrachtungsweise dann als ein direkt nachgereihter und an die Übersetzung gebundener Prozess.*

Meder sieht Bildung durch das Medium Sprache bestimmt, wobei zudem Bildung Sprache bestimmt (vgl. Meder 2011a, S. 68). Der Bildungsstatus begründet sich im Selbst- und Weltverhältnis, in der Reflexion gegenständlicher Erfahrung von der *intentio recta* zur *intentio obliqua* sowie – dem Generieren von Computersprachen geschuldet – der Reflexion von Sprache an sich und der medialen Reflexion. Da die Reflexivität von Sprache nochmals reflektiert wird, liegt hier für Meder ein Bildungsproblem der Postmoderne begründet (vgl. Meder 2007b, S. 124; vgl. Meder 2015b, S. 9). Mediale Artikulation bindet Meder in der dreifachen Bildungsrelation an das Verhältnis des Einzelnen zu „sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Artikulations- und Lebenszeit) im Interaktionsmedium“ (Meder 2011a, S. 77).

Ob für Meder eine Reflexion und damit einhergehende Distanzierung bei Verständigungsproblemen ein Transformations- oder Übersetzungsproblem darstellt, lässt sich gewinnbringend wohl im Kontext der Sprachspieltheorie und Hönigswalds Sprachphilosophie eruieren.

Der Wechsel von der *intentio recta* (gegenständliche Erfahrung) zur *intentio obliqua* (Reflexion) zeigt sich durch den Wechsel von Interesse zum Gebrauch im Übergang, an der Grenze.

Die Reflexion im Übergang verdeutlicht dem Sprachspieler, dass Unstimmigkeiten hinsichtlich des zugrundeliegenden Sprachspiels vorliegen.

Der Einstieg in das „Sprachspiel im Modus der Reflexion des Allgemeinen“ (Meder 2004², S. 197) und damit ein „Agieren in Hinblick auf Vernunft“ (ebd.) passiert, da keine Brückenregeln vorliegen über das übergeordnete Sprachspiel der ästhetischen Vernunft (vgl. Meder 2004², S. 199).

Im Niemandsland, zwischen den Grenzen prallen Vernunft und Allgemeines, Familienähnlichkeit und Analogie aufeinander. Das Sprachspiel der Ästhetik zeigt als Ort der Unbestimmtheit seine Bestimmung in der Kreativität, die sich in der Manipulation des Sprachspielers mit Zeichen äußert und erweist sich damit nach Meder als das eigentliche Sprachspiel der Vernunft. Diese Unbestimmtheit ermöglicht das Denken eines Weder-Noch, Sowohl-als-auch oder Als-Ob (vgl. Meder 2004², S. 209f.). Mit Spielzügen der Familienähnlichkeit wird das Niemandsland – unterstützt von der Gemeinschaft – durchdrungen. Die Spielzüge der Familienähnlichkeit unterliegen

der Logik des Gebrauchs – der Vollzug passiert „konstruktiv“ (Meder 2004², S. 205). Die Gemeinschaft zeigt Widersprüche auf und fordert Erläuterungen. In der Erläuterung werden die Spielzüge reflexiv betrachtet (vgl. Meder 2004², S. 205). In der Erläuterung nimmt die Familienähnlichkeit „die logische Form der Analogie an“ (Meder 2004², S. 205). Über Spielzüge des Vergleichs kann ein Spiel im Assens enden (vgl. Meder 2004², S. 214). Bildungsstatus erlangt man durch das Reflexionsvermögen hinsichtlich der individuellen gegenständlichen Erfahrung (vgl. Meder 2007b, S. 123; vgl. Meder 2013, S. 13).

Das Wesentliche eines Sprachspielverlaufs im Modus der Vernunft könnte in kürze wohl wie nachfolgend dargestellt werden:

Interesse und Gebrauch im Modus der gegenständlichen Erfahrung: intentio recta – Reflexion über Sprachspiel im Modus der Reflexion des Allgemeinen: intentio obliqua – Unstimmigkeiten an den Grenzen – im Niemandsland ohne Brückenregeln (Nicht-Übersetzbarkeit): übergeordnetes Sprachspiel der ästhetischen Vernunft als Ort der Kreativität mit Sprachspielzügen der Familienähnlichkeit (Widerspruch zwischen Vernunft als das im Allgemeinen agierende und Familienähnlichkeit als an das Besondere gebundene) – Reflexion der Spielzüge durch von der Gemeinschaft geforderten Erläuterungen in Form der Analogie – Spielzüge des Vergleichs – eventuelles Spielende im Assens – Übergang/ Transformation in ein neues Sprachspiel.

Stellt eine Reflexion und damit einbergehende Distanzierung bei Verständigungsproblemen für Meder ein Transformations- oder Übersetzungsproblem dar? Reflexion zeigt sich als ein Übersetzungs- und Transformationsproblem. Das Sprachspiel weist zwei reflexive Momente auf:

Reflexion 1 tritt durch ein Übersetzungsproblem beim Übergang von der intentio recta zur intentio obliqua zutage. Reflexion 2 baut auf Reflexion 1 auf und zeigt sich im Zusammenspiel mit der Gemeinschaft als diskursive Praxis. Dabei wird ein Übersetzungsproblem, das sich durch Nicht-Übersetzbarkeit als vermeintlich unlösbar zeigt über den Weg der Reflexion versucht zu lösen. Durch die von der Gemeinschaft eingeforderte Erläuterung im Zuge der Reflexion ist Transformation erst möglich. Reflexion markiert dabei jeweils eine Grenze, eigentlich ein Niemandsland, zwischen zwei Prozessen. Reflexion ist das Innehalten, das im Anschluss einen kreativen Neubeginn ermöglicht.

Benner (2019) (siehe auch Kapitel 5.2.8) verdeutlicht in seiner Auseinandersetzung mit Hönigswald (1937) die Signifikanz von Gegenständen, die als gegenständliche Erfahrung subjektiv einzigartig, in ihrer Weltpräsenz aber offen für Interpretationen und damit das Verbindende darstellen. In der Gegenständlichkeit liegen die Ermöglichung und die Bedingung von Übersetzung. Im Übersetzungsprozess soll der Sinn erhalten und vertieft werden (vgl. Benner 2019, S. 122–125). Die Auseinandersetzung mit der Gegenständlichkeit und den verschiedenen Auslegungen dieser wird als reflexiver Prozess in Raum und Zeit geführt. Dabei verändert sich die subjektive Sicht

auf die Gegenständlichkeit, der Horizont erweitert sich und eine Veränderung der Sprache vollzieht sich (vgl. Benner 2019, S. 131).

„In Übersetzungs- und Sprachbildungsprozessen verändern sich immer auch die Muttersprachen und erweitern sich deren interne Sichtweisen um solche von außen.“ (Benner 2019, S. 131)

Damit erweist sich auch für Benner nach Hönigswald Übersetzung als notwendig, um über eine reflexive Auseinandersetzung hinsichtlich der verschiedenen Auslegungen von einem beschreibbaren Zustand durch eine Horizontweiterung in einen anderen beschreibbaren Zustand transformiert zu werden. Die Erkenntnis, dass ein Übersetzungsproblem vorliegt, ist dabei ebenfalls reflexiv gebunden.

Swertz (2020) verweist auf die Problematik, dass Übersetzungsprobleme als Transformationsprobleme bezeichnet werden. Transformation passiert zwischen Sprachen oder Medien als Transformation von einer Sprache in die andere Sprache beispielsweise.

„Sprechen ist ein unvermitteltes Operieren mit Bedeutungen, d. h. in seiner Naturgebundenheit sinnbestimmt, in seiner Sinnbestimmtheit naturgebunden. [...] ich gehe in dieses Naturereignis ein“ (Hönigswald 1937, S. 25f.; zit. n. Swertz 2020, S. 98). „Genau und nur dieses Operieren produziert Transformation, und es sind solche Operationen, in denen Akteurinnen und Akteure ihre Entscheidungsimpulse setzen und zeigen“ (Swertz 2020, S. 98).

Von Swertz ausgehend lässt sich folgendes verdeutlichen: Sprechen als unvermitteltes Operieren mit Bedeutungen, das Eingehen in dieses Naturereignis, produziert Transformation. Transformation passiert von Einem in das Andere, von einer Sprache in die andere Sprache zum Beispiel, also zwischen Medien – und Sprache ist ein Medium. Das Operieren zwischen Medien – der Prozess, der Transformation produziert – kann wohl Übersetzungsprozess genannt werden. Erst ein Übersetzungsprozess ermöglicht Transformation.

Damit erweist sich auch für Swertz Übersetzung als notwendig, um über eine Auseinandersetzung hinsichtlich der verschiedenen Auslegungen aktiv Handlungen zu setzen, um transformiert zu werden.

Stellt eine Reflexion und damit einbergehende Distanzierung bei Verständigungsproblemen nun ein Transformations- oder Übersetzungsproblem dar? Zusammengefasst lässt sich interpretieren, dass sich über Übersetzungsprozesse Transformationsprozesse vollziehen. Ein vorliegendes Übersetzungsproblem erweist sich dabei als Zündung für den Prozess-Start. Reflexion passiert im Niemandsland – in Raum und Zeit – und zeigt sich sowohl als ein Übersetzungs- als auch Transformationsproblem. Mit Meder lässt sich Reflexion als doppelt-reflexiver Moment innerhalb eines Sprachspiels erkennen. Reflexion 1 zeigt das Übersetzungsproblem auf; Reflexion 2 findet als Übersetzungsprozess gebunden an die Gemeinschaft statt und ermöglicht Transformationsprozesse. Reflexion zeigt

sich damit sowohl als Motor der Übersetzung (Reflexion 1) als auch der Transformation, die an den Übersetzungsprozess 2 reflexiv zurückgebunden ist.

Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen?

Zum Beantworten der zweiten Forschungsfrage werden die Erkenntnisse aus den behandelten Leitfragen zusammengeführt: Wann und wie ist von Übersetzung im Umgang mit Medien die Rede? Wann und wie ist von Transformation im Umgang mit Medien die Rede? Hängen Übersetzung und Transformation zusammen? Wenn ja: Wie? Stellt eine Reflexion und damit einhergehende Distanzierung bei Verständigungsproblemen ein Transformations- oder Übersetzungsproblem dar?

Ein Übersetzungsproblem im Umgang mit Medien liegt dann vor, wenn in einem Möglichkeitsraum zwischen Sprachen oder anderen Medien vermittelt wird. Das Übersetzen von einem Sprachspiel in ein anderes gelingt über Brückenregeln. Nicht-Übersetzung bedeutet ein Fortfahren in einem laufenden Sprachspiel. Dies zeigt sich als ritualisiertes Sprachspiel einer Gemeinschaft. Nicht-Übersetzung schafft damit Identität durch Differenzierung: Differenz und Einzigartigkeit bleiben erhalten. Dabei erlebt sich jemand als Mitspielender oder Ausgeschiedener. Damit scheidet Nicht-Übersetzung die Sprachspieler in verstehende und nicht-verstehende.

Das Verlangen nach Übersetzung stört das Spiel der Andeutungen, die nur Mitspielende verstehen und verlangt nach Konkretisierung. Übersetzung schafft Identität durch Zugehörigkeit: Alle, die wollen, können am Diskurs/ Spiel teilhaben, weil Übersetzungsprozesse dies ermöglichen. Übersetzung offenbart sich dabei als kommunikative, soziale und kulturelle Handlung. Dabei zeigt sich Übersetzung zudem als offener Akt, der an eine subjektive Auslegung der Gegenständlichkeit gebunden ist. Daher ist Nicht-Übersetzbarkeit mitzudenken. Der Kommunikationsprozess zeigt sich dann getragen von Zeichen, Lücken und Schweigen, in dem um Bedeutungshoheit gekämpft wird. Übersetzungsprozesse überführen differente Sprachspiele in einen Meta-Diskurs, der alle Sprachspielteilhabende einbezieht, um ein übergreifendes Allgemeines im Modus der Generalisierung im Assens zu definieren.

Sind Brückenregeln vorhanden, findet keine Transformation statt, da hier Bestimmtheit und damit Übersetzbarkeit vorliegt. Bestimmtheit zeigt sich als Faktenwissen. Ohne Brückenregeln bedarf es ob der Unbestimmtheit und der inhärenten Nicht-Übersetzbarkeit eines übergeordneten Sprachspiels der Vernunft, das als Brücke fungiert. Darin liegt das Potential einer Transformation, wenn der Übersetzungsprozess beginnt. Unbestimmtheit braucht Orientierungswissen und ist an eine Gemeinschaft gebunden. Artikulation und Partizipation im Netzwerk in Form von kreativem Handeln mit Sprachspielzügen der Familienähnlichkeit, des Decodierens und Neucodie-

rens und – in weiterer Hinsicht – Reflexion entfalten in der Unbestimmtheit ihr Potential. Im Faktor der Unbestimmtheit liegt das Transformationspotential der Selbst- und Weltverhältnisse begründet.

Übersetzungsprozesse können sowohl als subjektiver Akt als auch in der Maschine liegend beschrieben werden. Bei Nicht-Übersetzbarkeit können beide Perspektiven Transformationsprozesse im Subjekt bewirken. Essenziell ist dabei, dass Transformationsprozesse, die Selbst- und Weltverhältnisse ändern, an Kreativität und Vernunft und den gekonnten Umgang mit Unbestimmtheit gebunden sind. Der Computer arbeitet im Modus der Bestimmtheit. Maschinenlernen und die Produktion von Innovationen – auch wenn nach dem Prinzip der Familienähnlichkeit produziert wird – ist reine Produktion in Form generalisierter Innovation. Kreativität, Vernunft und Sinn als unendliche Kategorien lassen sich nicht im Computer abbilden. Das Computerproblem in Form des Prozessierens der Maschine zeigt sich daher als Übersetzungsproblem: Unbestimmtheit lässt ein Übersetzen ohne Kreativität und Vernunft scheitern; der Computer ist un kreativ und unvernünftig und kann daher im Bereich der Unbestimmtheit keine Übersetzungsleistung erbringen. In der maschinellen Sprach- beziehungsweise Medienproduktion liegt daher kein Transformationspotential und damit Bildungspotential in der Maschine⁸³. „Man kann die Sprache eines einzelnen, klar umrissenen Sprachspiels lehren und seine Grammatik üben, kurz: man kann Künstliche Intelligenz zur Beherrschung eines Sprachspiels *qualifizieren*“ (Meder 2004², S. 63).

Auch Sattler/ Schluß verweisen auf die Gebundenheit der Transformation an das Subjekt:

„Mitgesagt im Begriff Transformations-*Prozess* ist, [...] daß eine Transformation nur von kreativ handelnden Wesen vollzogen werden kann. Sie ist ein Akt produktiver Freiheit und sie bedarf insofern handelnder Subjekte. Ginge es um mechanische Überführungen, würden auch ‚triviale Maschinen‘ ausreichen, bei denen die Summe der Ausgangszustände den Endzustand determiniert.“ (Sattler/ Schluß 2001, S. 181)

Auch Benner verweist mit Hönigswald auf die Nicht-Automatisierbarkeit von Übersetzungsprozessen und der Notwendigkeit von Reflexion. Dabei verwendet er den Transformationsbegriff *für* den Automaten:

„Mit Blick auf erst nach Hönigswald eingetretene Entwicklungen schließt diese Aussage ein, dass Übersetzungsprozesse niemals vollständig automatisierbar sind und sein werden und dass von Automaten wie Computern durchgeführte Übersetzungen stets durch Reflexionen zu ergänzen sind, welche eine automatische Transformationen (sic!) einer Sprache in eine andere beurteilbar machen.“ (Benner 2019, S. 125)

⁸³ Swertz beschreibt mit Bezug auf Wimmer und Schäfer (2006) sehr treffend, „dass Maschinen niemals den Status des von Wimmer und Schäfer beschriebenen Fremden erreichen können, weil sie nur aus Kalkülzeichen bestehen und es daher – auch im Sinne hermeneutischer Sinnprozesse – keine Semiose geben kann“ (Swertz 2000, S. 197f; zit. n. Swertz 2020, S. 109). Der Computer ist eine Maschine und bleibt auch eine Maschine.

Hier wird augenscheinlich der Transformationsbegriff widersprüchlich verwendet. Entweder nutzt Benner den Begriff synonym für Überführung, wo von einer Determination in die andere gesprochen werden kann und damit kein interpretativer Akt der Maschine Voraussetzung ist (vgl. Sattler/ Schluß 2001, S. 181). Oder Benner nutzt den Begriff der Transformation im technischen Kontext und nicht im bildungswissenschaftlichen Sinne und weist dem Computer damit keine Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse zu. Da er von Automaten respektive Computern spricht ist wohl von Letzterem auszugehen.

Damit bleibt der Transformationsakt dem Subjekt vorbehalten.

Die Nicht-Übersetzbarkeit auf Grund von Unbestimmtheit zeigt sich als das Übersetzungsproblem, das Transformation ermöglicht. Das Übersetzungsproblem kann mit Kreativität und Vernunft gelöst werden. Der reflektierende Übergang ist Voraussetzung für den Beginn des übergeordneten Sprachspiels der Vernunft und damit für Transformation. Transformationspotential liegt daher durch ein Übersetzungsproblem im Übergang vor. Das Transformationspotential schlummert im unendlichen Raum an der Sprachspielgrenze im Übergang von einem Sprachspiel zum anderen Sprachspiel. Die Gemeinschaft zeigt Widersprüche auf und beharrt auf Erläuterungen. Konflikte, Auseinandersetzungen, Widerstreit und Reflexionen prägen das Sprachspiel im Niemandsland. Transformation ist an die diskursive Praxis in der Gemeinschaft gebunden.

Die Zusammenführung der Gedanken lässt erkennen, dass sich das Wahrgenommene als gegenständliche Erfahrung subjektiv einzigartig zeigt. Damit erweist sich Übersetzung als notwendig, um über die reflexive Auseinandersetzung hinsichtlich der verschiedenen Auslegungen von einem beschreibbaren Zustand durch eine Horizonterweiterung in einen anderen beschreibbaren Zustand zu transformieren. Transformation offenbart sich im veränderten Sprach- beziehungsweise Mediengebrauch.

Meder zeigt auf, dass der Bildungsprozess an Übersetzungsprozesse im Sprachspiel der Vernunft gebunden ist (vgl. Meder 2004², S. 214f.).

Die erfolgten Darlegungen haben verdeutlicht, dass der Transformationsprozess ebenfalls an Übersetzungsprozesse im Sprachspiel der Vernunft gebunden ist.

Damit scheint es, als ob Transformation als Prozess dem Bildungsprozess gleichzusetzen ist: Beiden bedarf es des Übersetzungsprozesses, der über reflexive Momente zu einer Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse führt. Es stellt sich damit die Frage, wo der Unterschied in der Bedeutungshoheit der beiden Begriffe liegt. Zudem ist zu hinterfragen, ob sich der Transformationsbegriff in diesem Kontext damit erübrigt – oder ob dieser gar den Bildungsbegriff ersetzen soll.

6. Conclusio und weitere Forschungsperspektiven

Die vorliegende Arbeit hat für eine Darlegung von Bildung – ausgehend vom Neuhumanismus hin zur Postmoderne – mit dem vermeintlich essenziellen Begriff der Transformation begonnen. Warum? Weil der Transformationsbegriff in seiner Präsenz als wichtig und wesentlich erscheint – wesentlicher als der Begriff der Übersetzung. Im Laufe der Recherche wurde eines sichtbar: Die ständige Wiederholung von Bildung als Transformation und das in fast jedem Theoriekonstrukt, das Bildung in irgendeiner Art und Weise als Prozess einer Veränderung von möglichen und damit unspezifischen Selbst- und Weltverhältnissen in Anlehnung an Humboldt deklariert, hat zu einer Etablierung dieses Denkstils geführt. Diese Arbeit zeigt – quasi als Nebeneffekt – die Macht der Diskurse exemplarisch am Hype des Transformationsbegriffs auf. Dies wird mit der Erkenntnis, dass der Transformationsbegriff an der Hamburger Universität aufgebaut und über Studierende mit Hilfe der Professoren laufend aktualisiert und am Leben gehalten wird, sichtbar. Der Übersetzungsbegriff hat im Bereich der Medienbildung wohl keine ausreichende Lobby, um im Diskurs regulierend etabliert werden zu können.

Übersetzung ist in der Medienbildung als vernachlässigt zu betrachten. Es finden sich wenig Publikationen, die explizit auf das Phänomen der Übersetzung in der Medienbildung eingehen. Hervorzuheben sind hier Swertz, Bettinger und Meder. Meders *Sprachspieler* kann als Übersetzungstheorie der postmodernen Bildungsphilosophie verstanden werden. Er erwähnt den Übersetzungsbegriff darin zwar selten explizit, seine Bezüge zu Hönlingswald und Wittgenstein, aber auch zu Derrida, Foucault und Butler lassen aber auf den hohen Stellenwert der Übersetzung für Meder und seine Sprachspieltheorie schließen.

Es wurde versucht die folgenden beiden Forschungsfragen einer Beantwortung zu unterziehen:

Welcher Transformation unterliegt der Transformationsbegriff unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie in den Bereich der Medienbildung überführt wird? Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen?

Mit Hilfe des Begriffs der Übersetzung wird eine Grunddimension kultureller Praxis dargelegt. Übersetzung bedeutet mehr als eine Bedeutungsübertragung von einer Sprache in die andere. Das alltägliche Verstehen gilt daher nicht als Übersetzung. Beim Übersetzen wird auf das Problem des Vergleichs mit etwas Unbekanntem verwiesen. Hier zeigt sich das Reflexivwerden des Verstehensprozesses: Ein Vergleich wird gebildet und zugleich das Vermögen reflektiert, diesen Vergleich zu ziehen. Im Sprechen inklusive des damit verbundenen Hervorbringens von Weltsichten und der dabei stattfindenden Auseinandersetzung mit dem Anderen wird durch das vorliegende Übersetzungsproblem – die dem Verstehen unterworfenen immanenten Uneinholbarkeit des Anderen – mit Hilfe eines kreativen Sprachhandelns ein neues Verständnis induziert. Der Überset-

zungsprozess markiert dabei das Über-Setzen zwischen zwei Sinnsphären. Sinnbildlich gesprochen betritt man beim Übersetzen ein anderes Ufer einer fremden Insel. Das Unbekannte einer anderen/ fremden Sinnsphäre soll durch den Übersetzungsprozess erschlossen werden. Assens soll für ein gemeinsam gültiges Allgemeines gefunden werden. Dabei ist wesentlich, dass eben das Unbekannte außerhalb der subjektiven Sinnsphäre und damit außerhalb des subjektiven Verstehenshorizonts liegt und dadurch Unübersetzbarkeit und Nichtübersetzbarkeit mitzudenken sind. Das Andere bleibt fremd; Missverstehen wird im Übersetzungsprozess mitreproduziert. Darin liegt die Bedingung der Kommunikation als Prozess in der Gemeinschaft und das Fundament für kreative Sprachspiele. Für das Subjekt erweist sich die Auseinandersetzung mit dem Anderen als Prozess, der ein Sich-Selbst-Erkennen an ein Unterscheiden von dem Anderen bindet. Die vorhandene Pluralität der Lebensformen und der subjektive Blick für Unterschiede erweist sich als Gelegenheit zur Bildung. Bildung wird in dieser Sichtweise als ein sprachlich respektive medial figurierter Transformationsprozess eines sozialreferentiellen Subjekts begriffen. Ein Übersetzen zwischen Selbst- und Weltsicht eröffnet durch subjektive Reflexion neue Perspektiven und kann damit Transformation begünstigen. Dabei wird im zweifachen Reflexionsprozess nach Meder erstens das Übersetzungsproblem erkannt und zweitens Transformation durch diskursiv eingeforderte Erläuterungen in Form der Analogie erst möglich.

Ein gelingender Transformationsprozess ist von einem gelungenen Übersetzungsprozess abhängig. Dabei ist ein reflexives und kreatives Sprachhandeln an ein aktives Subjekt gebunden, das eben über Übersetzungsleistung Transformationspotentiale evoziert. Aber: Die dargelegten transformatorischen (Medien-) Bildungstheorien von Koller und Jörissen/ Marotzki verdeutlichen den Transformationsprozess nicht als eine aktive Leistung eines Subjekts. Beispielsweise legt Koller diesen Prozess als einen, der sich an und mit Subjekten im Medium der Sprache vollzieht, dar (vgl. Koller 2012, S. 95). Sprache trägt hier die Option auf Transformation in sich. Damit findet nach Koller eine Transformation von Sprachstrukturen und keine Übersetzung statt.

Dieser eigentliche Übersetzungsprozess nahm als Transformationsprozess an Fahrt auf, als durch Kokemohr, Koller und Marotzki und deren Transformationstheorien der Bildungsbegriff modernisiert in den Blick kam. Die transformatorische (Medien-)Bildungstheorie kann als Versuch gelten, die (Allgemeine) Pädagogik durch die Verknüpfung von Bildungstheorie und -forschung zu modernisieren: „Die transformatorische Auffassung von Bildung kann grundsätzlich als eine Weiterentwicklung der Bildungsvorstellung von Humboldt verstanden werden [...]“ (Bettinger 2018, S. 30). Es hat sich gezeigt, dass der Transformationsbegriff einerseits unterschiedlich ausgelegt wird – teilweise beim selben Autor – und andererseits einer ständigen Transformation unterliegt: der transformatorische Bildungsbegriff wird ständig transformiert, wie auch die in dieser

Arbeit dargelegte Überführung des Transformationsbegriff der allgemeinen Bildungstheorie Kollers hin zur Medienbildung aufgezeigt hat.

Koller spricht in seiner Theorie der allgemeinen Bildung von einer notwendigen Transformation des neuhumanistischen Bildungsbegriffs auf Grund gesellschaftlicher Pluralität. Die veränderten Selbst- und Weltverhältnisse verlangen einen Blick auf Bildung als Transformationsprozess von Sprachstrukturen (vgl. Koller 1993, S. 92). Bildung im transformatorischen Sinne Kollers zeigt sich abhängig von Welt, Anderen und Sprache.

Jörissen/ Marotzki sprechen in ihrer strukturalen Medienbildungstheorie von einer Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse im Horizont von Medialität, die – wie Jörissen verdeutlicht – auf eine kulturell-dinglichen Transformation verweist (vgl. Jörissen 2015, S. 220). Bildung als Transformation ist ein an mediale Artikulation und konkrete mediale Handlungsfähigkeit gebundener Prozess (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008, S. 102f.). Bildungsprozesse sind nicht als rein subjektiver Möglichkeitshorizont zu betrachten, sondern zudem als „Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten“ (Jörissen/ Marotzki 2009, S. 38) zu begreifen. Jörissen betont zudem, dass durch die Verwobenheit von Subjekt und Artefakte die Subjektconstitution transformiert wird (vgl. Jörissen 2015, S. 216).

Nach Bettinger zeigt sich im Hinblick auf seine praxeologische Medienbildungstheorie eine notwendige Bildungstransformation durch einen Technologisierungsschub in der Zweiten Moderne und den veränderten Blick auf das Subjekt. Darin begründet liegt das Entstehen von Hybridakteuren als eine Mensch-Technik-Verbindung. Bettinger sieht Transformationspotential innerhalb dieser sozio-medialen Konstruktion und der Dimension der Praxis liegend (vgl. Bettinger 2018, S. 127, S. 138). Subjekt und mediale Strukturen vernetzen sich und generieren eine neue Subjektivität. Dieser Mensch-Technik-Verbindung wird die Möglichkeit des Herausbildens neuer Eigenschaften zugesprochen (vgl. Bettinger 2018, S. 190). Bettinger beschreibt ein dezentriertes Subjekt, das in einem relationalen Verhältnis zu Artefakten steht; Dem Subjekt wird – im Gegensatz zur strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen/ Marotzki – in Bettingers praxeologischer Medienbildungstheorie eine Handlungsfähigkeit zugesprochen. Habitus und Quasi-Habitus weisen Transformationspotentiale auf. Transformationsprozesse liegen zudem im Kollektiv als medialem Netzwerk verankert (vgl. Bettinger 2018, S. 195f.).

Die Transformation des Transformationsbegriffs liegt nach Jörissen/ Marotzki in einem medieninduzierten kulturellen Wandel der Zweiten Moderne begründet. Nach Bettinger begründet sich der Transformationsakt durch den aktuellen kulturellen Umbruch. Sichtbar wird die Transformation des Transformationsbegriffs durch eine Modifikation des Subjekt- und

Weltbegriffs. Das Subjekt wird bei Bettinger zwar als wirkmächtig und aktiv dargelegt, hat aber an Position zugunsten der Technik verloren. Für Jörissen/ Marotzki zeigt sich das strukturierte Subjekt mit seinen Teilidentitäten nicht mehr auf die historisch fundierten Selbst- und Weltverhältnisse festgelegt (vgl. Jörissen/ Marotzki 2009, S. 37). Über den Positionsverlust des Subjekts an das Sprachparadigma bei Koller ist ein neuerlicher Geltungsverlust durch die Gebundenheit des Subjekts an Artefakte zu verzeichnen.

„Denn auch für nicht-digitale Artefakte liegt es aus akteurstheoretischer Perspektive nahe, ‚Bildung‘ nicht mehr auf das Modell der erkenntnisförmigen Transformation von Welt- und Selbstsichten isoliert gedachter Subjekte zu beschränken.“ (Jörissen 2015, S. 216).

Das Subjekt zeigt sein transformiertes Neues als ein mit Technik verwobenes und dezentriertes. Welt als ein mediales Netzwerk zeigt sich sowohl real als auch virtuell. Das dezentrierte, technikverwobene Subjekt lässt sich zudem als im Netzwerk verwoben erkennen.

Dabei ist zudem anzumerken, dass sich die Fragestellung nach der Transformation des Transformationsbegriffs bei der Überführung vom Begriff der allgemeinen Bildung zur Medienbildung für Meder nicht stellt: Bildung ist für Meder immer Medienbildung, womit ein Wandel des Transformationsbegriffs nur *innerhalb* der Medienbildung vollzogen werden könnte und eben keine Überführung stattfindet. „Nur im Medium, nur als Transformation des Mediums findet Bildung statt. Bildung ist immer Medienbildung“ (Meder 2011a, S. 79).

Meder verdeutlicht, dass sich die Transformation von Bildung durch die notwendige postmoderne Auseinandersetzung mit Metasprachen bedingt (vgl. Meder 2015b, S. 9). Mediale Bildungsprozesse weisen eine Veränderung gegenüber allgemeinen Bildungsprozessen im Hinblick auf materiale und inhaltliche Komponenten auf. Neuartige soziale Rahmungen ermöglichen eine veränderte Auseinandersetzung mit Welt – beispielsweise als eine virtuelle [Anm. S.O.] – und Anderen und bieten zusätzliche Konzepte für Selbstdeutungen an (vgl. Meder 2011a, S. 78). Trotz postmoderner Relativierung des Subjekts als ein Dezentrales bleibt der Einzelne im Mittelpunkt der dreifachen Bildungsrelation (vgl. Meder 2014, S. 45). Die Ästhetik im Sprachspiel übernimmt die durch das Maschinenwissen entstehende Leerstelle im Subjekt (vgl. Meder 2004², S. 31).

Meder entwickelt das Bildungsideal des Sprachspielers der Postmoderne. Als essenziell erweist sich dabei die prinzipielle Nicht-Übersetzbarkeit zwischen Sprachspielen. Die Nicht-Übersetzbarkeit wird durch das Sprachspiel der Vernunft als das Mittlere ausverhandelt. Das Mittlere zeigt sich als Grenze, die sowohl Bestimmtheit als auch Unbestimmtheit präsentiert (vgl. Meder 2004², S. 202). Im Übergang liegt die Chance auf einen Neubeginn; Widersprüchlichkeit wird zur kreativen Herausforderung für ein neues Sprachspiel. Für einen gelingenden Sprach-

spielwechsel kommt der Gemeinschaft eine wesentliche Rolle zu, da hier das Potential einer Transformation – sprich: Bildungspotential – liegt. Transformation kann damit nach Meder nicht von einem handelnden Subjekt allein vollzogen werden, da Neues in der Auseinandersetzung mit Anderen gedacht wird.

Dennoch wäre das Denken von Transformation durch eine Auseinandersetzung mit sich selbst oder der Welt möglich. Neues könnte dabei als relativ neu oder als radikal neu gefasst werden. Relativ Neues würde wohl durch semiotische Regelhaftigkeiten und Vergleich verstanden werden und führe beispielsweise zu einem Aha-Erlebnis; radikal Neues könnte wohl nur unter den Voraussetzungen von Raum, Zeit und Gemeinschaft durch Übersetzung und Reflexion zum Verstandenen gewandelt werden und zu einem neuen Sprachspiel transformiert werden, wofür sich das übergeordnete und zwischen zwei Sprachspielen liegende Sprachspiel der Vernunft als wesentlich erweise. Dabei bliebe immer ein Rest von Unvollständigkeit respektive Widersprüchlichkeit vorhanden, der Basis für weitere Auseinandersetzungen mit Welt, Andere und Selbst darstelle.

Das pädagogische Handeln ist damit von Konflikten, Auseinandersetzungen, Widerstreit und nachfolgenden Reflexionen geprägt. Im Sprachspiel der Vernunft zeigt sich Welt als pädagogische Konstitution, die sich faktisch vollzieht und so theoretisch gefasst wird (vgl. Meder 2004², S. 214f.).

Der Sprachspieler als kreative und kritische Instanz im gesellschaftlichen Netzwerk kann durch das Erkennen von Widersprüchlichkeiten eine konstruktiv-vermittelnde oder aber auch paradox-überführende Auseinandersetzung stattfinden lassen und damit Machtverhältnisse ad absurdum führen. Rationalität und Logik wird der Maschine überlassen; der Sprachspieler nutzt den freiwerdenden Raum für kreative und individuell geprägte Sprachspiele. „Der Sprachspieler ist dann ein Superzeichen für die Spielzüge, die er zur Performanz bringt“ (Meder 2004², Rückdeckel).

Die der Arbeit zugrundeliegende Perspektive auf Selbst- und Weltverhältnisse begründet den Fokus auf Transformationsprozesse hinsichtlich des Subjekts und seiner Selbst- und Weltverhältnisse. Der postmoderne Subjektbegriff, der das Subjekt als ein Dezentrales erkennt findet Berücksichtigung, da dieser in den Medienbildungstheorien, die in dieser Arbeit beforscht werden, grundlegend ist. Dabei wird auf die mögliche Transformation hybrider Konstellationen verwiesen, aber keine genauere Darlegung dieser Perspektive – was zeichnet eine hybride Konstellation genau aus, wie und was wird genau transformiert – vorgenommen.

Jörissen verweist über Bellinger und Krieger (2006) auf die Tatsache, dass jeder Aktant – Artefakt und Subjekt – eine eigene Struktur aufweist. Die Verwobenheit von Subjekt und Artefakt im

Netzwerk verlangt daher „die strukturgenerative Seite der Welt [...] als integralen Teil von Bildungsprozessen [...] zu verstehen“ (Jörissen 2015, S. 216).

Auch Bettingers Blick auf das wechselseitige Agieren zwischen Subjekt und Artefakt zeigt auf, dass die strikte Trennung zwischen Mensch und Technologie zu Gunsten eines Hybridakteurs überwunden ist (vgl. Bettinger 2018, S. 127). Dabei stellt sich für Bettinger die Frage „wer oder was das handelnde Subjekt in Bildungsprozessen sei [Dies; S.O.] müsste dann stets mit Blick auf die empirische Seite beantwortet werden“ (Bettinger 2018, S. 402). Bettinger plädiert für eine breite Auseinandersetzung hinsichtlich der Rolle des Menschen in hybriden Konstellationen (vgl. Bettinger 2018, S. 198)

Jüngere Theorien wie von Nohl (2011), Koenig (2011) oder Meyer (2015) verweisen ebenfalls auf hybride Konstellationen, die unter Begriffen wie „sozio-technisches Kollektiv“ bei Nohl (Bettinger 2018, S. 89), „Community“ (Koenig 2011, S. ii) oder „Sujet“, das als „Gesamtarrangement der an solchen [Bildungs-, Anm. S.O.] Prozessen beteiligten Komponenten“ (Meyer 2015, S. 114) zu verstehen ist, reüssieren.

Als weiterführende Forschungsfrage bietet sich bezüglich der Problematik transformatorischer Bildungsprozesse folgende an:

Wie können Bildungsprozesse als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen hinsichtlich der radikal veränderten Subjektivität mit der *Perspektive auf den nicht-menschlichen Teil* des Hybridakteurs/ Aktanten verstanden werden?

Die allumfassende veränderte Sichtweise auf das Subjekt als Hybridakteur/ Aktant mit seiner Subjekt- und Nicht-Subjekt-Komponente verlangt nach einer grundlegenden Neubetrachtung von Bildungsprozessen: Wie bildet sich die Nicht-Subjekt-Komponente im Konstrukt des Hybridakteurs? Kann – und wenn ja, wie – in diesem Zusammenhang von Bildung gesprochen werden? Wenn der Blick auf Bildung als Transformationsprozess bestehen bleiben soll, braucht es eine (wiederholte) Transformation der transformatorischen Medienbildungstheorien, die über das Betrachten der kulturell-medialen Rahmungen hinausgeht und die Verwobenheit von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren konsequent in den Blick nimmt. Dabei sollten wohl die Begriffe Selbstverhältnisse und Weltverhältnisse ebenfalls in den Blick genommen werden, denn es stellt sich die Frage, ob das „Selbst“ in Selbstverhältnisse und das „Welt“ in Weltverhältnisse das auszudrücken vermögen, was es hinsichtlich des Wandels auszudrücken gilt. Wie sich die Verhältnisse zueinander verhalten gilt es ebenfalls grundlegend neu zu betrachten. Es bedarf einer kritischen Reflexion der angeführten Problematik.

Meder, der keine transformatorische Bildungstheorie entwickelt hat und mit seinem Sprachspieler ein Bildungsideal der Postmoderne vorlegt, verweist auf eine entstandene Leerstelle durch die Dezentrierung des Subjekts. Subjektivität zeigt sich als Maschinenwissen (vgl. Meder 2004², S. 39).

„Damit löst sich auch das neuzeitliche Selbstkonzept des Menschen als des Mittelpunktes der Welt und als der Subjektivität, die Welt produziert, indem sie sich das ‚Gegenüber‘ verdinglicht, auf. Subjektivität ist die informationsverarbeitende Maschine. Sie bildet das Zentrum des Wissens und der Welt.“ (Meder 2004², S. 39)

Die Leerstelle füllt Meder mit der Ästhetik des Sprachspiels. In der Kultur des Sprachspiels zeigt sich die postmoderne Lebensform (vgl. Meder 2004², S.32).

In der Gemeinschaft und der Verständigung liegt die Einzigartigkeit des Individuums und die Perspektive, Gemeinschaft zu gestalten.

„Erst die Bedingungen der Verständigung schaffen die Voraussetzungen, um sich von den ‚anderen‘ abzusondern, sich von ihm ‚auf sich selbst‘ zurückzuziehen. Und wiederum: Nur sofern sich diese Voraussetzungen erfüllen, hat es einen Sinn, von Verständigung zu sprechen. Das muß sich vor allem auch in dem Begriff der *Sprache* kundtun. Die Sprache dient der Verständigung, indem sie das jeweilige Einzigartige ausdrückt. Sie schafft Gemeinschaft, ja sie setzt Gemeinschaft voraus, indem sie die ‚Subjekte‘ isoliert; und sie isoliert die Subjekte, indem sie den Forderungen der Gemeinschaft genügt.“ (Hönigswald 1927², S. 82)

Sprache ereignet sich zwischen Menschen. Ein Überlassen von rationalen und logischen Operationen an die Maschine, die – hier nochmals verdeutlicht – vom Menschen gestaltet werden, bedeutet eine mögliche und erweiterte Konzentration des Menschen auf Facetten wie sprachliche Vieldeutigkeit und auf humane Qualitäten wie Emotionen, Körperlichkeit, Gefühle wie Langeweile, Freude, Angst, Ärger, Kreativität und Überraschung, Empathie, Ethik, Ästhetik, Gemeinschaftssinn und Vernunft. Bildungsprozesse lassen sich dann nicht als krisenhafte Transformationsprozesse, sondern als kreative und vernünftige Übersetzungsakte, die zur Transformation sprachlicher Strukturen und Handlungsstrukturen führen erkennen und erscheinen damit geeigneter für eine Beschreibung postmoderner Kulturen.

7. Literatur

Ackermann, Andreas (2016): Körper als Text? Körper, Rituale und die Grenzen einer Metapher. In: Jung, Matthias/Bauks, Michaela/Ackermann, Andreas (Hrsg.): Dem Körper eingeschrieben. Verkörperung zwischen Leiberleben und kulturellem Sinn. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 75–108.

Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft/ Übungen im politischen Denken 1. München: Piper Verlag.

Barberi, Alessandro (2013): Von Medien, Übertragungen und Automaten. Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 1. homepage.univie.at. Download am 1.Mai.2020 von: <https://homepage.univie.ac.at/alessandro.barberi/Publikationen/Artikel%20-%20Von%20Medien.pdf>.

Benner, Dietrich (2015⁸): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denken und Handelns. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Benner, Dietrich (2019): Hönigswalds Begriff der Übersetzbarkeit der Sprache. Eine bildungstheoretische, transformatorische und wissenschaftsdidaktische Auslegung. In: Swertz, Christian et.al. (Hrsg.): Heimkehr des Logos. Köln: Janus Presse, S. 119–144.

Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/ Main: Fischer Verlag.

Bettinger, Patrick (2018): Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. In: Barberi, Alessandro et al. (Hrsg.): Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 2012-2013. Wien: new academic press, S. 392–404.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/ Main: Suhrkamp Verlag.

Burkhardt, Matthias (2018): Bedrohte Species: Artenschutz für einheimische Begriffe. Versuch über akademische Unkultur, Hyperkritik und kreative Zerstörung. In: Schirlbauer, Alfred/ Schopf, Heribert/ Varelija, Gordan (Hrsg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen“ Begriffe. Wien: Erhard Löcker Verlag, S. 25–39.

Cassirer, Ernst (1923): Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Berlin: Bruno Cassirer Verlag.

Flusser, Vilém (2008⁵): Die kodifizierte Welt. In: Flusser, Vilém: Medienkultur. Frankfurt/ Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 21–66.

Friebertshäuser, Barbara (2009): Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Rieger-Ladich, Markus/ Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag, S. 229–249.

Friedrichs, Werner (2002): Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation. In: Werner Friedrichs/ Olaf Sanders (Hrsg.): Bildung/ Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 17–28.

Fuchs, Thorsten (2014): „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, Hans-Christoph/ Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Bielefeld: Transcript Verlag, S. 127–151.

Fuchs-Heinritz, Werner/ König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Gebauer, Gunter (2017): Habitus. In: Gugutzer, Robert/ Klein Gabriele/ Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 27–32.

Gugutzer, Robert (2015): *Soziologie des Körpers*. Frankfurt: Transcript Verlag.

Haeblerlin, Urs (1999): *Das Menschenbild für die Heilpädagogik*. 4. Auflage. Bern: Haupt.

Hagner, Michael/ Hörl, Erich (2008): Überlegungen zur kybernetischen Transformation des Humanen. In: *Hagner, Michael/ Hörl, Erich* (Hrsg.): *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp Verlag, S. 7–20.

Höflich, Joachim R. (2009): Normative und semiotische Aspekte technisch vermittelter Kommunikation. In: *Communications. The European Journal of Communication Research*. Bd. 16, H. 1, De Gruyter, S. 73–90.

Hönigswald, Richard (1927²): *Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Humboldt, Wilhelm von (2013) [1827–1829]: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus*. Berlin: Holzinger Verlag.

Iske, Stefan/ Meder, Norbert (2010): Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien. In: *Hugger, Kai-Uwe/ Walber, Markus* (Hrsg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–38.

Jörissen, Benjamin/ Marotzki, Winfried (2008): *Strukturelle Medienbildung*. In: *Hugger, Kai-Uwe/ Sander, Uwe/ von Gross, Friedericke* (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 100–109.

Jörissen, Benjamin/ Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Jörissen, Benjamin (2014): *Medialität und Subjektivierung. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts*. Habilitationsschrift: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg/ Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften.

Jörissen, Benjamin (2015): *Bildung und Dinge: Design und Subjektivierung*. In: *Jörissen, Benjamin/ Meyer, Torsten*: *Subjekt, Medium, Bildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 215–233.

Kant, Immanuel/ Weischedel, Wilhelm (Hrsg.) (1977): Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt/ Main: Surkamp Verlag.

Keller, Reiner (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Klafki, Wolfgang (2007): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Christian/ Parmentier Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Klika, Dorle (2004): Das Gefühl und die Pädagogik. Historische und systematische Aspekte einer problematischen Liaison. In: Klika, Dorle/ Schubert, Volker (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19–34.

Kneer, Georg (2009): Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Kneer, Georg/ Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 19–39.

Koenig, Christoph (2011): Bildung im Netz. Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. Dissertation an der Technischen Universität Darmstadt. Download am 10.5.2020 unter: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2641>.

Kokemöhr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph (1993): Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. – In: Marotzki, Winfried/ Sünker, Heinz (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 80–104.

Koller, Hans-Christoph (2004): Der Bildungsbegriff des Neuhumanismus: Humboldt. In: Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 70–92.

Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 69–81.

Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Einleitung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–11.

Koller, Hans-Christoph (2008): Sozialisation als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens Gerhard et al. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 443–357.

Koller, Hans-Christoph (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Breinbauer, Ines Maria/ Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen und Neumann Verlag, S. 108–123.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders Denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Koller, Hans-Christoph (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. – In: Koller, Hans-Christoph/ Wulfstange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Bielefeld: Transcript Verlag, S. 217–237.

Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/ Holze, Jens/ Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 149–161.

Koller, Hans-Christoph (2017⁸): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“: Ausgehend von Bourdieus Habitus-Theorie Varianten des Medienumgangs analysieren. In: Barberi, Alessandro et al. (Hrsg.): Beiträge zur Medienpädagogik 2012-2013. Wien: new academic press, S. 405–428.

Krais, Beate/ Gebauer, Gunter (2014): *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.

Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Kubsch, Ron (2004): *Vom Ende der großen Erzählungen. Philosophische Gedankenstöße*. In: Schirrmacher, Thomas (Hrsg.): *MBS-Texte. Philosophische Anstöße*. Pforzheim, Jg. 1, H. 3.

Liebau, Eckart (2012³): *Pierre Bourdieu (1930-2002). Gesellschaftliche Grundlagen einer rationalen Pädagogik*. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353–376.

Liebau, Eckart (2014): *Habitus*. In: Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 155–164.

Lindemann, Gesa (2017): *Leiblichkeit und Körper*. In: Gugutzer, Robert/ Klein Gabriele/ Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 57–66.

Lyotard, Jean-François (2015⁸): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Passagen Verlag.

Lobmann, Ingrid (2014): *Menschenverbesserung mit ungewissem Ausgang*. In: Dust, Martin et al. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2014: Menschenverbesserung, Transhumanismus*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 17–31.

Maasen, Sabine (2008): *Bio-ästhetische Gouvernementalität – Schönheitschirurgie als Biopolitik*. In: Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 99-117.

Mahr, Peter (2003³): *Das Metaxy der Aisthesis: Aristoteles' "De anima" als eine Ästhetik mit Bezug zu den Medien*. In: *Wiener Jahrbuch für Philosophie*, 2003, Nr. 35, S. 25–58.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, Winfried (2007): Über das schwierige Finden der verlorenen Zeit. Biographisierungsprozesse im Film aus bildungstheoretischer Perspektive. In: Koller, Hans-Christoph/ *Marotzki*, Winfried/ *Sanders*, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremderfahrung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 181–198.

Marotzki, Winfried/ *Jörissen*, Benjamin (2008): Wissen, Artikulation und Biografie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: *Fromme*, Johannes/ *Sesink*, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51–70.

McLuhhan, Marshall (1964): Understanding Media: The Extensions of Man. New York: McGraw-Hill.

Meder, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Köln: Janus Presse.

Meder, Norbert (2004²): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.

Meder, Norbert (2007a): Kontingenz im pädagogischen Handlungszusammenhang. Eine Auseinandersetzung mit Luhmanns Systemtheorie. In: *Der pädagogische Blick*, 2007, 15. Jg., H. 3, S. 168–177.

Meder, Norbert (2007b): Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs. Download am 6.1.2021 unter:

https://lerndorf.at/meder/privat/Meder_2007_DerLernprozessalsPerformanteKorrelationvonEinzelemundkulturellerWelt.%20.pdf, S. 119–135.

Meder, Norbert (2008a): Die Luhmannsche Systemtheorie und der Medienbegriff. In: *Fromme*, Johannes/ *Sesink*, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 37–50.

Meder, Norbert (2008b): Bildung und virtuelle Welten – Cyberbildung. In: Gross, von Friederike/ Marotzki, Winfried/ Sander, Uwe (Hrsg.): Internet – Bildung – Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 226–239.

Meder, Norbert (2011a): Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung. In: Fromme, Johannes/ Iske, Stefan/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 67–81.

Meder, Norbert (2011b): Medientheoretische Grundlagen der Medienpädagogik. Klassifikation der Medien und ihre Funktionen. In: Meder, Norbert/ Allemann-Ghionda, Christina/ Mertens, Gerhard (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft 6. Studienausgabe. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 189–195.

Meder, Norbert (2013): Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive. In: Medienimpulse, 2013, 51. Jg., H. 4, S. 1–31.

Meder, Norbert (2014): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt). In: Marotzki, Winfried/ Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 45–70.

Meder, Norbert (2015a): Das Medium als materia quantitate designata. In: Jörissen, Benjamin/ Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjet Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 117–132.

Meder, Norbert (2015b): Neue Technologien und Bildung/ Erziehung. In: Medienimpulse, 2015, 53. Jg, H. 1, S. 1–24.

Meder, Norbert (2016): Philosophische Grundlegung von Bildung als einem komplexen Relationengefüge. In: Verständig, Dan/ Holze, Jens/ Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 179–210.

Meder, Norbert (2017): Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik. In: Medienpädagogik, 2017, H. 29, S. 1–16.

Mersch, Dieter (2006): Medientheorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Meyer, Torsten (2015): Ein neues Sujet. In: Jörissen, Benjamin/ Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt. Medium. Bildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 93–116.

Meyer-Drave, Käte (2008): Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: Rehn, Rudolf/ Schües, Christina (Hrsg.): *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. Freiburg/ München: Karl Alber Verlag, S. 36–51.

Pleißner, Helmuth (1928): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin/ Leipzig: Walter de Gruyter & Co Verlag.

Poenitsch, Andreas (2004): Ermessene Reflexivität? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80. Jg., H. 4, S. 442–455.

Pongratz, Ludwig A. (2013): *Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Prunč, Erich (2002²): *Einführung in die Translationswissenschaft. Band 1. Orientierungsrahmen*. Graz: Selbstverlag, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft.

Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sabr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Reck, Hans U. (2019): *Kritik der Kreativität*. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Reh, Sabine (2014): Bildung als Zueignung – Zueignung statt Bildung? In: Leser, Christoph et. al. (Hrsg.): *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 327–343.

Rittelmeyer, Christian/ Parmentier, Michael (2007): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Ruge, Wolfgang B. (2014): Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage. In: Marotzki, Winfried/ Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 187–207.

Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierten Vernunftgebrauch. In: Borelli, Michele/ Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 148–157.

Sander, Sabine (2009): Einleitung. In: Sachs, Melanie/ Sander, Sabine (Hrsg.): Die Permanenz des Ästhetischen. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 8–19.

Schluß, Henning J./ *Sattler*, Elisabeth (2001): Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77. Jg., H. 2, S. 173–187.

Schwingel, Markus (2000): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Sorgner, Stefan L. (2016a): Transhumanismus. „Die gefährlichste Sache der Welt“!? Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.

Sorgner, Stefan L. (2016b): Transhumanistische Bilder perfekter Körper. In: Beinsteiner, Andreas/ Kohn, Tanja (Hrsg.): Körperphantasien. Technisierung – Optimierung – Transhumanismus. Innsbruck: Innsbruck university press, S. 191–200.

Stangl, Werner (2018): Habitus. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Download am 18.8.2020 unter: <http://lexikon.stangl.eu/1971/habitus/>.

Stolze, Radegundis (2018⁷): Übersetzungstheorien. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.

Swertz, Christian (2000): Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive. Universität Bielefeld.

Swertz, Christian (2007): Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik. In: Hartwich, Dietmar/ Swertz, Christian/ Witsch, Monika (Hrsg.): Mit Spieler. Überlegungen zu

nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag, S. 213–221.

Swertz, Christian (2008): Hinweise zu einer Theorie der Medienpädagogik. In: Blaschitz, Edith/ Seibt, Martin (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: Lit Verlag, S. 42–51.

Swertz, Christian (2010): Harmonie und Entfremdung. Ein Beitrag zu den korrelativen Grundlagen transformatorischer Medienbildung. Universität Wien.

Swertz, Christian (2011): Medientheoretische Grundlagen der Medienpädagogik. Medium und Medientheorien. In: Meder, Norbert/ Allemann-Ghionda, Christina/ Mertens, Gerhard (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft 6. Studienausgabe. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 197–226.

Swertz, Christian (2020): Big Data als datenbasierte Programmierung. Eine medienpädagogische Analyse künstlicher neuronaler Netzwerke. In: Zeitschrift Medienpädagogik. Jahrbuch, H. 17, S. 93–119.

Teichert, Dieter (2011): Ästhetik/ Ästhetizismus. In: Reinalter, Helmut/ Brenner, Peter J. (Hrsg.): Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen. Wien/ Köln: Böhlau Verlag, S. 14–21.

Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser Heinz/ Grell Petra/ Niesyto/ Horst (Hrsg.): Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 20, S. 11–29.

Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Waldschmidt, Anne (2004): Individuelle Selbstbestimmung und vorgeburtliche Diagnostik. In: Graumann, Sigrid et al. (Hrsg.): Ethik und Behinderung. Frankfurt/ New York: Andreas Frewer Verlag, S. 163–167.

Weiß, Ralf (2009): Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Hepp, Andreas/ Krotz, Friedrich/ Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 31–46.

Wigger, Lothar (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biografischen Interviews. In: Müller, Hans-Rüdiger/ Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 171–192.

Wilken, Etta (2018): Kommunikation und Teilhabe. In: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 7–17.

Wimmer, Michael (2014): Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende. In: Dust, M. et al. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2014: Menschenverbesserung, Transhumanismus. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 237–265.

Wollenhaupt, Jonas (2018): Die Entfremdung des Subjekts. Zur kritischen Theorie des Subjekts nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer. Bielefeld: transcript Verlag.

Zorn, Isabel (2011): Zur Notwendigkeit der Bestimmung einer auf Digitale Medien fokussierte Medienkompetenz und Medienbildung. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 20, S. 175–209.

Zorn, Isabel (2014): Selbst-, Welt- und Technologieverhältnisse im Umgang mit Digitalen Medien. In: Marotzki, Winfried/ Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 91–120.

Danksagung

Der Weg zum Universitätsabschluss war ein langer – als alleinerziehende Mutter musste dieser Wunsch lange hintangestellt werden. Umso mehr bin ich dankbar, den erträumten Abschluss gemeistert zu haben.

Mein Dank gilt meinen beiden erwachsenen Töchtern Sophia und Marlene Tita, die mein Studium mit Lektüre bereichert haben. Die Widmungen darin lese ich noch immer mit einem Schmunzeln.... Das Verständnis war groß, wenn die Mama beim Lesen oder beim Schreiben am Computer unansprechbar war – Danke und Umarmung!

Mein Mann Gerhard hat sich viel Zeit genommen, um mir die technologischen Aspekte der Neuen Medien näher zu bringen, war er doch einer der ersten, der das Internet zu Forschungszwecken für die Universität erprobte. Sein Sinn für Ästhetik, den er als Musiker lebt, und die Kombination mit seiner Technikaffinität haben meine Gedanken zum Thema meiner Arbeit bereichert. Ich denke gerne an die vielen Stunden der Diskussionen auf unserer Terrasse zurück – Ein Kuss mit viel Liebe!

David Hazibar und Stanislaus Plügel, meine treuen Studienkollegen, haben sich mit meiner Arbeit auseinandergesetzt, korrigiert und diskutiert. Trotz pandemischer Umstände gab es Spaziergänge, wo wir unsere Arbeiten besprachen und uns gegenseitig halfen. Ihr seid gute Freunde geworden, die ich hoffentlich auch weiterhin treffen werden – Ich danke Euch sehr!

Prof. Kubac hat in seinen Seminaren den Grundstein für mein Forschungsinteresse gelegt. Die Seminare waren von intensiven Textanalysen geprägt, die mein Studium aufs Positivste beeinflusst haben – bei Ihnen habe ich hinsichtlich der wissenschaftlichen Textanalyse, des nachfolgenden Diskurses und des wissenschaftlichen Schreibens unglaublich viel gelernt. Ich danke Ihnen auf diesem Wege!

Prof. Swertz hat sofort Interesse an meinem Arbeitstitel gezeigt und eine Betreuung angenommen. Trotz distanzierter Online-Betreuung waren die Gespräche intensiv und wohlwollend. Ich danke Ihnen zudem für die raschen Rückmeldungen und Ihren Input hinsichtlich Literatur. Es war eine sehr gute Entscheidung meinerseits bei Ihnen um eine Betreuung anzusuchen – Ich danke Ihnen sehr für diese gemeinsame Auseinandersetzung!

Zudem bin allen Mitstudierenden, die mich im Laufe meines Studiums unterstützt haben zu Dank verpflichtet.

Zuletzt noch ein Danke an die vielen in Freundschaft verbundenen Menschen, die mit Ihren Inputs einen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben – Ihr seid in meinen Gedanken!

Abstract

Transformation zeigt sich als ein Begriff, der in der Bildungswissenschaft Konjunktur hat. Wie ist es dazu gekommen? Was soll dieser Begriff in der Bildungswissenschaft bedeuten? Was lässt ihn in der Medienbildung reüssieren? Was bedeutet der Begriff Übersetzung in diesem Kontext? Diese Fragen sind als grundlegend für diese Arbeit zu sehen. Einiges lässt sich kurzgefasst sagen: Transformation bedeutet in jeder Bildungstheorie etwas Anderes. Die Transformationstheorien werden ausgehend von der Universität Hamburg verbreitet. Und – das ist essenziell – alle Transformationstheorien vernachlässigen aufs sträflichste den vorgereichten Prozess der Übersetzung: Ohne Übersetzungsprozess kein Transformationsprozess! Meder, der keine Verbindung zur Universität Hamburg vorweisen kann und keine Transformationstheorie entwickelt hat, zeigt den Zusammenhang zwischen Übersetzung und Transformation auf, ohne für einen Begriff zu lobbyieren. Seine Sprachspieltheorie erweist sich in dieser Arbeit als grundlegend. Zudem werden die Theorien von Jörissen/ Marotzki und Bettinger im Bereich der Medienbildung und Koller im Bereich der Allgemeinen Pädagogik herangezogen, dargelegt, verglichen und kritisiert.

Dass der Transformationsbegriff weg vom Begriff der allgemeinen Bildungstheorie hin zum Begriff der Medienbildung selbst einer Transformation unterliegt, lässt sich als eine These statuieren. Die beiden Begriffe Transformation und Übersetzung unterliegen im Bereich der Medienbildung keiner klaren Nutzungsbestimmung. Es werden die Begriffe Transformation und Übersetzung in manchen medientheoretischen Arbeiten ohne klare Bestimmung und präzise Abgrenzung voneinander verwendet. Dies lässt sich als zweite These festmachen.

Zwei Forschungsfragen werden versucht zu beantworten:

- 1.) Welcher Transformation unterliegt der Transformationsbegriff unter Berücksichtigung von Selbst- und Weltverhältnissen, wenn er von der allgemeinen Bildungstheorie in den Bereich der Medienbildung überführt wird?
- 2.) Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen?

Transformation is a term that is booming in educational science. How did it come about? What does this term mean in educational science? What makes it successful in media education? What does the term translation mean in this context? These questions should be seen as fundamental to this work. Some things can be said in brief: transformation means something different in every educational theory. Transformation theories are spread starting from the University of Hamburg. And – this is essential – all theories of transformation criminally neglect the preliminary process of translation: without a translation process, there is no transformation process! Meder, who has

no connection to the University of Hamburg and has not developed a transformation theory, shows the connection between translation and transformation without lobbying for a term. His Sprachspiel-theory proves to be fundamental in this work. In addition, the theories of Jörissen/ Marotzki and Bettinger in the field of media education and Koller in the field of general pedagogy are consulted, presented, compared and criticised.

The fact that the concept of transformation away from the concept of general education theory to the concept of media education itself is subject to transformation can be stated as a thesis. The two terms transformation and translation are not subject to a clear definition of use in the field of media education. In some works on media theory, the terms transformation and translation are used without a clear definition and precise demarcation from one another. This can be stated as the second thesis.

Two research questions are attempted to be answered:

- 1.) What transformation is the concept of transformation subject to, taking into account relations of self and world, when it is transferred from general education theory to the field of media education?
- 2.) When is dealing with media to be understood as a translation or transformation problem?