



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Medienbildung. Positionen und Perspektiven eines  
zeitgenössischen pädagogischen Phänomens.“**

**„*Medienbildung*. Positions and perspectives of a contemporary  
educational phenomenon.“**

verfasst von / submitted by

Caroline Grabensteiner BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Christian Swertz, MA



# Inhaltsverzeichnis

<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> .....	<b>2</b>
<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>3</b>
<b>2. VORGEHENSWEISE</b> .....	<b>7</b>
2.1. ALLGEMEINES ZUR HERMENEUTISCHEN METHODE .....	7
2.2. ELF METHODOLOGISCHE GRUNDERKENNTNISSE NACH KLAFKI.....	8
2.3. LEITFRAGEN FÜR DEN SYSTEMATISCHEN VERGLEICH.....	11
<b>3. MEDIENBILDUNG – VIER POSITIONEN</b> .....	<b>13</b>
3.1. DIETER SPANHEL.....	13
3.1.1. <i>Medienbegriff</i> .....	16
3.1.2. <i>Mediensozialisation und Medienkompetenz</i> .....	19
3.1.3. <i>Medienerziehung</i> .....	24
3.1.4. <i>Medienbildung</i> .....	29
3.2. NORBERT MEDER .....	32
3.2.1. <i>Medienbegriff</i> .....	35
3.2.2. <i>Bildungsbegriff/ Bildungsideal</i> .....	42
3.2.3. <i>Technik und Bildung</i> .....	48
3.3. WERNER SESINK.....	51
3.3.1. <i>Medienbegriff</i> .....	53
3.3.2. <i>Bildungsbegriff</i> .....	58
3.3.3. <i>Bildung – Technik – Moderne</i> .....	63
3.4. WINFRIED MAROTZKI.....	71
3.4.1. <i>Medienbegriff</i> .....	73
3.4.2. <i>Dimensionen von Medienbildung</i> .....	76
3.4.3. <i>Cyberspace – Kultur – Bildung</i> .....	85
<b>4. SYSTEMATISCHER VERGLEICH</b> .....	<b>91</b>
4.1. MEDIENBEGRIFF .....	91
4.1.1. <i>Die Medien – das Medium</i> .....	92
4.1.2. <i>Sprache und Kultur</i> .....	94
4.1.3. <i>Neue Medien – Computer – Virtuelle Welten</i> .....	97
4.2. BILDUNGSBEGRIFF.....	99
4.2.1. <i>Selbst- und Weltverhältnisse</i> .....	99
4.2.2. <i>Bildung ist medial vermittelt</i> .....	101
4.2.3. <i>Bildungsideale, Visionen und Ziele – normative Kategorien des Bildungsbegriffs</i> .....	104
4.3. VERBINDUNGEN ZWISCHEN BILDUNG UND MEDIEN .....	108
4.3.1. <i>Argumentationslinien</i> .....	108
4.3.2. <i>Spezifika von Medienbildung</i> .....	115
4.4. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE .....	122
<b>5. CONCLUSIO</b> .....	<b>126</b>
<b>6. LITERATUR</b> .....	<b>129</b>
ONLINE-QUELLEN:.....	138
<b>DANK</b> .....	<b>139</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>140</b>



## 1. Einleitung

Die Beschäftigung mit den unterschiedlichsten Theorien und Modellen zu Medienpädagogik und der Frage, was diesen gemeinsam sein könnte inspirierte die Anfänge dieser Arbeit. Wie Fromme und Sesink in der *Einleitung* zum Sammelband *Pädagogische Medientheorie* (Fromme/Sesink 2008) anmerken, ist zwar die Medienpädagogik eine etablierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (Fromme/Sesink 2008, 7), hat aber noch einen langen Weg zu ihrer theoretischen Grundlegung vor sich. Seit 2006 arbeiten die Mitglieder des sogenannten „Theorie-Forum“ (Fromme/Sesink 2008, 7) daran, „grundsätzliche[...] Theoriediskurse und Reflexionen“ (Fromme/Sesink 2008, 7) anzuregen um darin die Grundbegriffe der Medienpädagogik zu verhandeln. Dieser pädagogische Diskurs wurde seit den 80er Jahren von vier Autoren mitgeprägt, die bis heute ihren Beitrag zur Schaffung einer theoretischen Basis der Teildisziplin leisten. Die Rede ist von Dieter Spanhel, Norbert Meder, Werner Sesink und Winfried Marotzki. Es könnte in diesem Zusammenhang auch auf Dieter Baacke, Bernd Schorb, Manuela Pietraß, oder Johannes Fromme und andere eingegangen werden, die vier Repräsentanten wurden ausgewählt, weil sie alle das Phänomen Bildung in Bezug auf eine allgemeine Medientheorie, mit der Spezialisierung auf Neue Medien, besonders Computer und Internet beleuchten. Mit diesem Fokus leisten sie die Ausarbeitung von Begrifflichkeiten, bzw. deren Diskussion, Erörterung und Schärfung im medienpädagogischen Diskurs und nehmen darin unterschiedliche Positionen ein. Ohne die Vielstimmigkeit des Medienbildungs-Diskurses also zum Verstummen bringen zu wollen, ist es ein Interesse dieser Arbeit, jene Begriffe herauszuarbeiten, denen sich diese vier Autoren im Speziellen gewidmet haben, was weiter begründet werden soll:

Spanhel schreibt im Artikel *Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht* (Spanhel 2007), einem Beitrag zur sechsten Ausgabe des *Jahrbuchs Medienpädagogik* (Sesink/Kerres/Moser 2007) über sein Interesse an der Ausformung einer spezifischen wissenschaftlichen Identität der Medienpädagogik. Einerseits nimmt er darin Bezug auf Vorarbeiten aus Medien- und Kulturwissenschaften, aber auch aus der Psychologie und Soziologie, welche Medienpädagogik durch einschlägige Vorarbeiten prägen. Sie selbst ist Spanhels Aussage nach jedoch (noch) nicht in der Lage, auf ein solides Fundament von Begrifflichkeiten und Fragestellungen zurückzugreifen (Spanhel 2007, 33). Er betont vor allem den Praxisbezug der „Grundlagenforschung“ (Spanhel 2007, 33) und die pädagogische Wichtigkeit, auf die aktuellen Entwicklungen der Medien zu reagieren. Im selben Band veröffentlicht auch Meder einen Beitrag mit dem Titel *Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik* in welchem er, wie später noch gezeigt wird, nicht nur seinen Medienbegriff spezifiziert, sondern dies in den Kontext einer „Theorie der

Medienpädagogik“ (Meder 2007, 55) stellt, in der Absicht, „einheimische[...] Begriffe[...]“ (Meder 2007, 55) zu prägen, die dann Grundlage weiterer theoretischer Auseinandersetzungen sein können. In der schon erwähnten Einleitung zum Band *Pädagogische Medientheorie* (Fromme/Sesink 2008), in welchem unter anderem auch Norbert Meder und Winfried Marotzki (gemeinsam mit Benjamin Jörissen) publizierten (Meder 2008a; Marotzki/Jörissen 2008a) schreibt Sesink in Bezug auf die „Probleme mit dem Medienbegriff“ (Fromme/Sesink 2008, 7), diese seien auch darauf zurückzuführen, dass für die Pädagogik eine Auseinandersetzung mit medialen Phänomenen im Sinne einer „der Bestimmung ihrer Aufgabe(n) in einer Welt [...], für deren aktuelle Veränderung die (Neuen) Medien oft als bezeichnetes Schlüsselproblem gelten“ (Fromme/Sesink 2008, 7) notwendig sei. Er verortet die Diskussion um den Bildungsbegriff ebenso wie jene über Medien im Zentrum eines Diskurses um medienpädagogische Grundbegriffe (Fromme/Sesink 2008, 7). Marotzki und Meder gaben 2014 den Sammelband *Perspektiven der Medienbildung* (Marotzki/Meder 2014) heraus, welcher Artikel von Meder, Sesink und Spanhel (Meder 2014; Sesink 2014; Spanhel 2014) beinhaltet, die sich um die Grundbegriffe Bildung und Medien in verallgemeinernder, systematischer Absicht drehen. Die Beiträge zum Theorieforum 2011 wurden im genannten Band zusammengetragen. Laut Meder geht es, wie er in der Einleitung betont, hierbei um „Grundlagen einer Medienbildungstheorie“ (Meder 2014, 7). Winfried Marotzki hat sich an der Herausgabe einiger Sammelbände, vor allem zum Thema Bildung, Internet und Kultur beteiligt (Gross/Marotzki/Sander 2008; Grell/Marotzki/Schelhowe 2010; Fromme/Iske/Marotzki 2011). Für ihn sind die Konsequenzen einer steigenden Sozialität von digitalen Medien und deren pädagogische Reflexion essentiell (Grell/Marotzki/Schelhowe 2010, 271). Die angeführten Beispiele zeigen, dass die Autoren sich in ihren Veröffentlichungen auch bis zu einem gewissen Grad einem Dialog stellen. Dass in ihren theoretischen Ausführungen trotz aller Individualität auch Gemeinsamkeiten auffindbar sind, ist eine Grundannahme der hier vorliegenden Auseinandersetzung.

Die Arbeit der oben genannten Wissenschaftler prägt – wie gezeigt werden konnte – die medienpädagogische Landschaft im bildungswissenschaftlichen Raum durch die (Mit-)Herausgabe von Sammelbänden, Monografien und durch die rege Teilnahme am theoretischen Diskurs durch Veröffentlichungen in Zeitschriften seit den 80er Jahren bis in die Gegenwart<sup>1</sup>. Die theoretischen Positionen der vier Autoren werden in dieser Arbeit – auch wenn sie den Mittelpunkt der Erörterung bilden – nicht isoliert gesehen. Die Modelle sind nicht aus sich selbst entstanden, sondern verweisen jeweils auf einen spezifischen Diskurs, auf welchen einleitend, sowie erläuternd im Verlauf der Kapitel zur Vorstellung der Theorien eingegangen werden soll.

---

<sup>1</sup> Siehe auch die Referenzen in den folgenden Kapiteln.

Die anschließende Untersuchung der Theoreme dient der vergleichenden Darstellung der in ihnen entwickelten Grundbegriffe und ihrer Diskussion. Als Quellen dienen wissenschaftliche Zeitschriftenartikel, Sammelbandbeiträge sowie eigenständige Publikationen der Autoren zum Thema Medienbildung. Vorlesungstexte, Vorträge und andere Texte dienen allenfalls zur Ergänzung. Speziell werden – wie oben dargelegt – jene Quellen behandelt, die sich um eine (Begriffs-)Bestimmung der Medienpädagogik bzw. um die Klärung von Grundbegriffen bemühen. Obwohl drei der vier Autoren, nämlich Dieter Spanhel, Norbert Meder und Werner Sesink in ihren Arbeiten zu unter anderem Medienerziehung (Spanhel 2006), Web-Didaktik (Meder 2006) und E-Learning in der Hochschullehre (Sesink 2006b) auch zum Praxisdiskurs der Medienbildung beitragen, kann in dieser Arbeit nur am Rande auf die praktische Umsetzung ihrer Theorien eingegangen werden<sup>2</sup>.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit kann als systematisch beschreiben werden. Einerseits werden bestimmte Fragestellungen an die Texte der Autoren herangetragen, andererseits wird dabei das Augenmerk nicht auf einzelne Arbeiten oder Texte gelegt, sondern versucht, anhand zentraler Begriffe, sowie zugehöriger Argumentationslinien vergleichend die ausgewählten Theorien von Medienbildung darzustellen, um schlussendlich eine gemeinsame oder differierende Begriffsbasis aufzuzeigen und dabei die unterschiedlichen Konnotationen der Begrifflichkeiten in den Positionen herauszuarbeiten. Dabei werden die relevanten Aspekte der vier unterschiedlichen Theorien in der Absicht diskutiert, einen Vergleich anzustellen und dabei Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede in den Begriffsbestimmungen und den zugehörigen Argumentationslinien festzustellen zum Zwecke der Identifizierung von Schlüsselbegriffen der Medienbildung im theoretischen Diskurs. Als Forschungsfrage kann daher formuliert werden:

*Welche Aussagen lassen sich im systematischen Vergleich zentraler Werke von Dieter Spanhel, Norbert Meder, Werner Sesink und Winfried Marotzke zu Medienbildung und ihren Schlüsselbegriffen treffen, wenn diese auf den jeweils verwendeten Medienbegriff, den Bildungsbegriff, sowie auf die in ihnen argumentierten Verbindungen zwischen Medien und Bildung hin analysiert werden?*

Es wird danach gefragt, ob und wie die Autoren mit dem Begriff Medien, bzw. Medium operieren, also welches Medienverständnis verwendet wird. Weiter soll identifiziert werden, wie die Autoren auf den Bildungsbegriff Bezug nehmen. Als drittes werden die unterschiedlichen Theorien auf jene Verbindungen hin untersucht, welche sie zwischen Bildung und Medien ziehen. Eine Teilfrage wird dabei sein, wie die Autoren diese Begrifflichkeiten auf moderne

---

<sup>22</sup> Siehe ergänzend u.a. (Meder 2003; Sesink/Geraskov/Göller 2005; Spanhel 2013)

Medien, speziell Computer und Internet anwenden und wie sie in Bezug darauf ihren eigenen Bildungs- und Medienbegriff einsetzen.

Nach der *Einleitung* als erstes Kapitel folgt die Darstellung der *Vorgehensweise*, welche sich in drei Teile gliedert, nämlich die Darstellung und Begründung der Methode, ihre Spezifikation in Hinblick auf die Arbeit, sowie die Entwicklung von Teilfragen der Analyse. Zusätzlich wird die Herleitung der Begriffe, sowie die Explikation des Vorwissens angestrebt, sowie drittens der hermeneutische Prozess dargelegt. Das dritte Kapitel *Medienbildung – Vier Positionen* ist der Darstellung der Theoriemodelle gewidmet. Die Unterkapitel sind nach den vier Autoren benannt und die Medienbildungstheorien werden nach einer kurzen Darstellung des Lebenslaufs und der theoretischen Verortung anhand ausgewählter Literatur dargestellt. Dabei wird versucht, eine bestimmte Regelmäßigkeit einzuhalten, mithin zuerst den Medienbegriff, darauf folgend den Bildungsbegriff in den Fokus zu rücken und im Anschluss daran Implikationen und Spezifika der Theorien in Bezug auf die Verbindungslinien zwischen den beiden Begrifflichkeiten zur Medienbildung und deren Begründung zu identifizieren, um diese für den späteren Vergleich aufzuarbeiten. Ein weiterer Fokus liegt auf der Auseinandersetzung mit Neuen Medien, weshalb in allen vier Darstellungen den Positionen der Autoren zu Computern und/oder dem Internet in Bezug auf ihre jeweiligen Medienbildungstheorien Raum gegeben wird. Als viertes Kapitel folgt auf die Darstellung und Beschreibung der Positionen ein *systematischer Vergleich* entlang der ausgearbeiteten Begriffe. Die Aussagen von Spanhel, Meder, Sesink und Marotzki werden anhand unterschiedlicher Einzelaspekte zentraler Begrifflichkeiten und Argumentationskonturen vergleichend diskutiert. Zuerst werden einzelne Aspekte der Mediendefinitionen herausgegriffen und vergleichend dargestellt, dann folgt die Diskussion der Bildungsverständnisse und als dritter Punkt, welcher sich „Verbindungen zwischen Bildung und Medien“ nennt, werden zentrale Argumentationslinien der vier Autoren mit einander in Beziehung gesetzt und die Modelle insofern mit einander verglichen, als die Verbindungen, die von Medien zu Bildung und vice versa führen, noch einmal beleuchtet und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht werden. Abschließend zum systematischen Vergleich folgt eine Interpretation der Ergebnisse, welche wesentliche Momente der Untersuchung zusammenfassend darstellt. Die *Conclusio* – als fünftes und letztes Kapitel – soll Resümee über die Arbeit ziehen und offene Fragen in Hinblick auf weitere Forschung aufwerfen.

Bevor die vier Theorien dargestellt werden, folgt – wie angekündigt – eine Darstellung und Begründung der Vorgehensweise, die sowohl eine Explikation des Vorwissens enthält, als auch auf den methodologischen Blickwinkel einstimmen soll, den diese Arbeit einnimmt.

## 2. Vorgehensweise

Die Fragestellung soll mittels Literaturanalyse bearbeitet werden, wobei sich das methodische Vorgehen auf den hermeneutischen Ansatz, wie ihn Rittelmeyer und Parmentier in ihrer *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (2001) entwickeln, stützt. Die darin abgedruckte Abhandlung Klafkis mit dem Titel *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft* aus 1975 und die darin entwickelten „methodologischen Grunderkenntnisse“ (Rittelmeyer/Parmentier (2001, 51) bilden den Rahmen der Arbeit, wie im Folgenden dargelegt und begründet werden soll. Zuerst wird allgemein auf die Methode und das in dieser Arbeit verwendete Verständnis eingegangen, danach wird anhand der elf Punkte, wie sie Klafki entwickelt, die Methodik der vorliegenden Untersuchung expliziert, sowie in einem dritten Punkt mit Blick auf den systematischen Vergleich Leitfragen entwickelt.

### 2.1. Allgemeines zur hermeneutischen Methode

Eine Begründung und Spezifizierung der Methode scheint gerade bei einer hermeneutisch-interpretativen Arbeit als sinnvoll, da – wie auch Rittelmeyer und Parmentier anmerken – sie ein offenes Verfahren darstellt (Rittelmeyer/Parmentier 2001, 41). Die vielseitige Anwendbarkeit hat den Vorteil der Flexibilität, die fehlende methodische Abgrenzung macht eine Kontextualisierung deshalb notwendig. Die hermeneutische Methode wurde gewählt, da als ihre primäre Stärke die detaillierte Untersuchung von Texten, sowohl im Allgemeinen, als auch auf bestimmte Fragen hin, genannt werden kann. In der Definition nach Klafki ist sie eine „rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbesondere von Texten“ (Klafki 2001, 126), was für die Bearbeitung der oben entwickelten Forschungsfrage notwendig ist. Konkret handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Form der „komparative[n] Interpretation“ (Rittelmeyer/Parmentier 2001, 52). Rittelmeyer und Parmentier beschreiben dieses Vorgehen als

„Vergleich eines Textes mit anderen Texten zum gleichen Thema, zur gleichen historischen Situation oder auch zu Texten anderer Epochen: Was ist das Besondere an diesem Text, wodurch hebt er sich von anderen ab, was hat er mit anderen Texten gemeinsam, sodass sich hier vielleicht ein historischer Habitus des Themas und seiner sprachlichen Darstellung zeigt“ (Rittelmeyer/Parmentier 2001, 52).

Zwar folgt die vorliegende Arbeit keinem historischen Ansatz, das Vorgehen ist allerdings - wie Rittelmeyer und Parmentier selbst ausführen – auch auf zeitgenössische Texte anwendbar (Rittelmeyer/Parmentier 2001, 8). Die mit vergleichend interpretativer Absicht entwickelte Bearbeitung der Forschungsfrage soll in Hinblick auf die Begriffe „Medien/Medium“, „Bildung“,

sowie deren argumentative Verbindung zur Medienbildung wie sie in den vier untersuchten Positionen entwickelt wird, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinweisen. Als Ziel kann dabei eine Darstellung des Diskurses und die Suche nach „einheimischen Begriffe[n]“ (Meder 2007, 55), oder Schlüsselbegriffen genannt werden. Wie schon oben erwähnt, leitet die vorliegende Arbeit ein „primär systematische[s] Interesse“ (Klafki 2001, 127), demnach wird von einer konkreten Fragestellung ausgegangen, um die Quellen zu bearbeiten. In diesem Kontext stellt sich die Frage nach Grundbegriffen der Medienbildung, welche mit „Medien/Medium“ und „Bildung“, sowie der Verbindungslinien zwischen den beiden Terminologien in Zeiten der Entwicklung neuer medialer Möglichkeiten durch Computer- und Internettechnologie in vier prägenden Theorien des Medienbildungs-Diskurses umrissen werden.

Eine genauere Revision der hier Entwickelten Leitbegriffe, sowie weitere methodische Überlegungen und Teilfragen finden sich in den nächsten beiden Punkten dieses Kapitels. Die folgenden Punkte bilden die Basis für die Art und Weise, wie im Vergleich – also im vierten Kapitel dieser Arbeit – Gemeinsamkeiten und Unterschieden identifiziert und diskutiert werden. Es soll Klafkis Ausführungen zu den methodologischen Grunderkenntnissen gefolgt werden, um die Vorgehensweise transparent zu machen.

## **2.2. Elf methodologische Grunderkenntnisse nach Klafki**

Der folgende Punkt hat zum Ziel, die Darstellung und Untersuchung der vier Positionen anhand methodischer Grundlagen zu explizieren und zu begründen. Dazu gehört auch, das Vorgehen selbst transparent zu machen. Die methodologischen Grunderkenntnisse Klafkis (2001) dienen als Ausgangspunkt, um die Vorgehensweise dazustellen und zu begründen.

Laut Klafki steckt in jeder Fragestellung ein Vorverständnis (1) (Klafki 2001, 134). Im Falle der hier behandelten Forschungsfrage wird davon ausgegangen, dass im Diskurs um Medienbildung, also auch in den Texten der vier Autoren, welche als Repräsentanten eines solchen gelten, mit ähnlichen, oder sogar gleichen Begriffen operiert wird und dass deren Definitionen einerseits auffindbar, andererseits vergleichbar sind. Dies wird damit begründet, dass in der Debatte um Medienbildung, bzw. speziell in den vier Positionen zu den Begrifflichkeiten Stellung bezogen wird, oder zumindest Hinweise auf ein spezifisches Verständnis der Begriffe „Medien/Medium“, bzw. „Bildung“ auffindbar sind. In der Annahme, dass die Autoren mit einander in einem Diskurs stehen, wird gefolgert, dass sie, um sich gegenseitig verständlich zu bleiben, die verwendeten Begriffe in ihren Definitionen explizieren, bzw. zur Disposition stellen. Zusätzlich wird angenommen, dass die Argumentationslinien, welche die Autoren zwischen Bildung und Medien ziehen trotz der Unterschiedlichkeit ihrer Stoßrichtungen und Herangehensweisen in gewisser Weise vergleichbar sind. Daraus wird gefolgert, dass eindeutige Gemeinsamkeiten und

Unterschiede auffindbar und argumentierbar sind, die dann den Boden für den angestrebten systematischen Vergleich bilden.

Im Sinne des hermeneutischen Zirkels (2), also des Prüfens des Vorverständnisses an den Texten (Klafki 2001, 135) werden in der Vorstellung der vier Theorien die dargestellten Aspekte aus unterschiedlichen Richtungen beleuchtet, bzw. wird die Positionen anhand mehrerer Texte der einzelnen Autoren, die mit einander in Beziehung gesetzt und diskutiert werden, erörtert, um eine Einseitigkeit der Darstellung zu vermeiden. In der anschließenden systematischen Analyse findet sich dieser Aspekt ebenfalls wieder, indem ähnliche Aspekte der Begriffsbestimmungen, bzw. vergleichbare Argumentationslinien zwischen Bildung und Medien aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet werden, um eine multiperspektivische Darstellung anzustreben. Die „Quellen- bzw. Textkritik“ (3) (Klafki 2001, 136) wurde in der Auswahl der Texte für die Darstellung, bzw. den systematischen Vergleich insofern geleistet, als der Fokus – wie oben expliziert – für die verwendeten Quellen auf wissenschaftliche relevante, einschlägig publizierte Literatur gelegt wurde. Unter anderem wurde dabei auf Querverweise der Autoren auf ihre eigenen und andere Texte geachtet.

Die vierte Grunderkenntnis ist „die Frage nach der Bedeutung einzelner Worte oder Formen eines Textes“ (4) (Klafki 2001, 138), und nicht nur bei Klafki eine der wichtigsten. Sie wurde zum Leitmotiv der hier vorliegenden Analyse erhoben, denn die Art und Weise, wie in den einzelnen Texten mit den Begriffen Medien/Medium und Bildung, bzw. mit der daraus hergeleiteten und argumentierten Definition von Medienbildung umgegangen wird, steht im Zentrum der Fragestellung, welcher nachgegangen werden soll. Dabei geht es in einem ersten Schritt um Semantik, also die Wortbedeutung, in einem zweiten Schritt werden aber auch interpretativ Schlüsse gezogen, bzw. die einzelne Definition mit anderen vom Autor entwickelten Definitionen zu einem Gesamtbild in Beziehung gesetzt. Auch im systematischen Vergleich werden zuerst die Begriffsbestimmungen einander gegenüber gestellt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht, um im dritten Punkt der Analyse ausgehend von den Begrifflichkeiten auch die Argumentationen der einzelnen Autoren zum Vergleich herangezogen werden. Das erfüllt die methodologische Notwendigkeit, „über den immanenten Zusammenhang hinauszugehen“ (6) (Klafki 2001, 140). Im Sinne der Einbeziehung der „jeweiligen Gegenspieler in die Interpretation“ (5) (Klafki 2001, 140), kann hier auch von Mitspielern gesprochen werden. Klafkis Ansicht, dass Texte im pädagogischen Kontext oft Ausdruck einer bestimmten Position in einem bestimmten streitigen Zusammenhang sind (Klafki 2001, 140) wird in der Analyse Rechnung getragen. Sie ist ein zentrales Leitmerkmal der Auseinandersetzung mit den Quellen, wie sie hier angestrebt wird. Spanhel, Meder, Marotzki und Sesink beziehen jeweils Stellung zu

derselben Sache – der theoretischen Grundlegung der Medienbildung – und erläutern ihre Positionen mittels ihrer Publikationen, die Gegenstand der Analyse sind. Besonders an der angestrebten Vorgehensweise ist, dass nicht von einem einzelnen Text, sondern von vier Theorien ausgegangen wird, welche mit einander mit Fokus auf die Begriffe „Medien/Medium“, „Bildung“, sowie auf die Frage nach der Verbindung der beiden Begrifflichkeiten zur Medienbildung in Beziehung gesetzt werden. Vor allem im letzten Punkt des systematischen Vergleichs, wenn es um die Diskussion der Argumentationslinien geht, nimmt die syntaktische Analyse (7) eine zentrale Rolle ein. Das Augenmerk ist dabei auf die argumentativen Zusammenhänge und weniger auf die Analyse einzelner Sätze und Textabschnitte gerichtet. Die „gedankliche Gliederung“ (8) (Klafki 2001, 143) ist jener Grundsatz, nach dem sich die Darstellung der vier Positionen zu Medienbildung richtet. Somit bildet sie die Grundlage für einen gelingenden, nachvollziehbaren, systematischen Vergleich und wird zu diesem Zwecke in den Unterkapiteln der Darstellung und des Vergleichs, ihrer Betitelung und Reihenfolge expliziert.

Die „logische Stringenz“ (9) (Klafki 2001, 144) und ihre kritische Überprüfung werden in dieser Arbeit als wichtige Elemente der Interpretation mitgedacht, sind allerdings nicht vorrangiges Ziel der Analyse. Auf den „hermeneutischen Zirkel“ (10) (Klafki 2001, 144), den Klafki ein zweites Mal erwähnt, um zu betonen, dass Erkenntnisse immer wieder im Spiegel neuer Einsichten kritisch betrachtet werden können, wurde oben schon eingegangen, um zu erörtern, wie in der Darstellung und im systematischen Vergleich der vier Positionen, mit Blick auf den größeren Zusammenhang, vorgegangen wird. Klafki fügt den genannten methodischen Grundsätzen noch die „ideologiekritische Frage“ (Klafki 2001, 147), also die Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhang und der Motivation der Autorin/des Autors (11), hinzu. Die vier Autoren nehmen jeweils Stellung zur gesellschaftspolitischen Situation und positionieren sich in Bezug auf Medienbildung auch im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs und verfolgen ihre jeweiligen Interessen je nach Forschungsschwerpunkt. Diese Positionen werden, sofern es für die Fragestellung sinnvoll ist, dargestellt, auf eine explizite kritische Auseinandersetzung wird aber zugunsten des systematischen Ansatzes verzichtet, dies wäre allerdings für eine weitere Arbeit interessant.

Nachdem die hermeneutische Methode auch darin besteht, Vorwissen oder gewonnene Erkenntnisse erneut zu prüfen, widmet sich der nächste Punkt den zusätzlichen Fragen, welche in Bezug auf die Begriffe in einem fortgeschrittenen Stadium der Lektüre entwickelt wurden und im systematischen Vergleich leitend waren.

### **2.3. Leitfragen für den systematischen Vergleich**

Im Laufe der Lektüre hat sich herausgestellt, dass in Erweiterung der Begriffe aus dem oben explizierten Vorwissen, also „Medien/Medium“, „Bildung“ und der Argumentationslinien „Verbindungen zwischen Bildung und Medien“ – im Sinne eines hermeneutischen Prozesses – zusätzliche Fragen generiert werden müssen, um einen höheren Konkretisierungsgrad der Fragestellung, sowie der darauf aufbauenden vergleichenden Analyse zu erreichen. Als zentrale methodische Überlegung zu dieser Arbeit ergibt sich das Problem, wie in den ausgewählten Quellen die Antworten auf die oben entwickelten Fragestellungen aufgefunden werden sollen. Dabei ergeben sich drei konkrete Teilfragen:

1. Was ist unter einem „Medienbegriff“ zu verstehen?
2. Wie kann ein „Bildungsbegriff“ identifiziert werden?
3. Wie lassen sich „Verbindungen zwischen Bildung und Medien“ auffinden?

Ad. 1: Wenn von der Frage nach den je speziellen Medienbegriffen ausgehend die Analyse durchgeführt wird, muss mitbedacht werden, mit welchen theoretischen Annahmen der jeweilige Autor selbst an seinen Gegenstand heran geht. Dazu ist in der Lektüre zu klären, welche Positionen vertreten werden und auf welche Referenzautoren Bezug genommen wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Überlegung, welchen Stellenwert der Medienbegriff für die jeweilige Theorie einnimmt. Der systematische Vergleich wird anhand zentraler Aspekte des Medienbegriffs vorgenommen, welche in allen vier Theoriemodellen vorkommen. Aus dieser Gemeinsamkeit wurden die unterschiedlichen Positionen zu einander in Beziehung gesetzt und diskutiert.

Ad. 2: Formulierungen zum Bildungsverständnis und dessen geschichtlicher Voraussetzungen können in allen vier Theoriemodellen gefunden werden. Dabei kann vorweg genommen werden, dass Medien- und Bildungsbegriff durch gegenseitige Verwobenheit im theoretischen Konstrukt nicht immer sauber voneinander zu trennen sind und Querverweise sich mitunter nicht vermeiden lassen. Diese Kategorie hat sich somit im Verlauf der Lektüre dahin gehend differenziert, dass ausgehend von der Beschreibung der Voraussetzungen für Medienbildung im jeweiligen Kontext eine Verschiebung zum spezifischen Bildungsverständnis stattfand. Auch hier werden zentrale Begrifflichkeiten und Argumente herausgearbeitet und zu einander in Beziehung gesetzt.

Ad. 3: Zur Frage nach den Verbindungen zwischen Bildung und Medien ergab sich eine Zweiteilung:

1. Welche Argumentationslinien konstituieren die einzelnen Theorien und wie können diese in ihren jeweiligen Zusammenhängen verglichen werden? Unter Argumentationslinien sind jene Verbindungen subsumiert, welche die unterschiedlichen Theorien einerseits als Alleinstellungsmerkmal prägen, die aber in ihren Bezugnahmen auf Allgemeinplätze der Medien- und/oder Bildungstheorie eine Vergleichbarkeit herstellen. Darunter stehen die Fragen:
  - a. Wie konstituiert sich das Verhältnis von Bildung und Medien in den jeweiligen Theorien und welche Vergleichspunkte lassen sich auffinden?
  - b. Aus welchen Positionen diskutieren die Autoren das Verhältnis von Bildung und Medien? Wo lassen sich darauf Bezug nehmend Verbindungen herstellen und welche Unterschiede ergeben sich?
2. Welche Spezifika von Medienbildung formulieren die einzelnen Autoren? Dies ist einerseits die Frage nach der jeweiligen Definition von Medienbildung in Abgrenzung zum Bildungsbegriff, oder in seiner Vereinnahmung und andererseits nach der Vergleichbarkeit dieser Konzepte. Mit Vergleichbarkeit ist – in Anlehnung an den systematischen Vergleich der Bildungsbegriffe oben – gemeint, welche Begriffe die unterschiedlichen Verständnisse von Medienbildung prägen und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich darüber auffinden lassen.

Zusätzlich muss in diesem Zusammenhang eine Einschränkung begründet werden, die dem Gegenstand dieser Untersuchung geschuldet ist. So interessant eine umfassende Diskussion der Arbeiten der Autoren in den verschiedensten Kontexten und deren Hintergründen wäre, beschränkt sich die Darstellung hier auf einen Umriss der theoretischen Heimaten der thematisierten Autoren, bzw. werden in Bezug auf den Bildungsbegriff schwerpunktmäßig jene Ausführungen näher betrachtet, die sich dezidiert mit dem Umfeld von Medienbildung auseinandersetzen, um ein Ausufern der vorliegenden Arbeit zu verhindern. Aufgrund der Differenziertheit der diskutierten Theorien kann hier kein Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung und Diskussion gestellt werden. In der Analyse wird aus diesem Grund ein Fokus auf Begriffsdefinitionen und Argumentationslinien gelegt, anhand derer ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen lassen. Durch die Explikation der Revision des Vorwissens lässt sich ergründen, dass die darin entwickelten Begriffe nicht isoliert betrachtet werden können. Es wird also nicht möglich sein, die Ausführungen im Einzelnen konsequent zu trennen, vielmehr hat

sich eine Verschränkung und aufbauende Diskussion als hilfreich erwiesen; diese ist den einzelnen Theorien auch immanent.

### **3. Medienbildung – Vier Positionen**

In diesem Kapitel, das den Kern der vorliegenden Arbeit bildet, sollen die einzelnen Modelle und ihre theoretischen Grundlagen anhand ausgewählter Texte vorgestellt und danach anhand der oben beschriebenen Kriterien diskutiert und einem Vergleich zugeführt werden. Ziel ist es, die vier Theorien als Vorarbeit zum systematischen Vergleich und als ersten Schritt im interpretativen Prozess, wie oben dargestellt, in Hinblick auf die Fragestellung darzustellen. Es ist ein Anliegen, im Sinne des hermeneutischen Vorgehens, die Autoren und ihre Theorien vorzustellen und auch zu skizzieren, von welcher Position aus sie ihre Ideen zur Medienbildung entwickeln. Den Anfang macht Dieter Spanhel, danach wird auf Norbert Meder eingegangen, ihm folgt eine Vorstellung Werner Sesinks Theorie, gefolgt von Winfried Marotzkis.

#### **3.1. Dieter Spanhel**

Im Ursprungsberuf Lehrer und später Professor an der Katholischen Universität Eichstätt (1973-1982) wurde Dieter Spanhel 1982 auf den Lehrstuhl Pädagogik II an die Universität Erlangen berufen, von dem er 2005 emeritierte. Die wissenschaftliche Tätigkeit endete allerdings nicht mit der Beschäftigung an der Universität. Bis heute veröffentlicht Dieter Spanhel immer wieder Artikel zum Thema Medienbildung. Zuletzt im Sammelband von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister und Uwe Sander *Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland* (2015). Die Schwerpunkte seiner Lehrtätigkeit waren die Theorie pädagogischen Handelns, Pädagogik des Jugendalters, Moralerziehung, Spielpädagogik, Medienpädagogik und Evaluationsforschung. Neben seiner Tätigkeit an der Universität engagierte er sich in unterschiedlichen Bereichen der Lehrer/innen-Bildung, bekleidete verschiedene Ämter, wie z.B. das Dekanat der EWF (Erziehungswissenschaftlichen Fakultät) an der Universität Erlangen. Seiner Mitwirkung ist unter anderem der dort etablierte Master-Studiengang „Multimedia-Didaktik“ zu verdanken. Neben Spiel- und pädagogischer Medienforschung engagierte sich Dieter Spanhel in der Implementierung von Medienerziehung in der Hauptschule, sowie in der Ausbildung von Lehrer/innen. Des Weiteren befasste er sich mit Medienkompetenz, ihren begrifflichen Grundlagen, sowie ihrer Evaluation.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Diese Information ist angelehnt an die Personenbeschreibung auf der persönlichen Homepage Dieter Spanhels [http://www.spanhel-prof.de/zur\\_person.html#c27](http://www.spanhel-prof.de/zur_person.html#c27), letzter Zugriff 18.11.2015.

Die folgende Darstellung orientiert sich im Wesentlichen an den zentralen Ideen aus Spanhels Buch über *Medienerziehung* (2006), sowie ergänzend dazu Thesen aus anderen Texten, um Spanhels medienpädagogische Position für die spätere Analyse fassbar zu beschreiben<sup>4</sup>. Kennzeichnend ist die begriffliche Einteilung in Mediensozialisation, Medienkompetenz(en), Medienerziehung und Medienbildung, die in einem engen Verweisungszusammenhang stehen. Medienbildung versteht Spanhel im Sinne Benners als Teil der Bildungswissenschaft, sie ist „sowohl eine Wissenschaft *vom* medien-pädagogischen Handeln, als auch eine Wissenschaft *für* das medienpädagogische Handeln“ (Spanhel 2007, 35). Gleichzeitig soll sie die Grundlagenforschung für ein Verständnis der medienpädagogischen Voraussetzungen, und Handlungsleitende und –evaluierende Orientierungsleistungen erbringen (Spanhel 2007, 35f; Ders. 2011, 102ff).

In seinem grundlegenden Werk *Medienerziehung* (Spanhel 2006), dem dritten Band des Handbuchs Medienpädagogik, beschreibt Spanhel seinen Zugang zum Thema in Ausführlicher Weise. Er legt die Systemtheorie seinen Überlegungen zugrunde und seinem Erziehungsbegriff stellt er den Entwicklungsbegriff voran, zu dem einige Ausführungen sinnvoll sind, da er ein grundlegendes Erklärungsmuster für das Verständnis der Spanhelschen Medienbildungstheorie bildet. Spanhel beschreibt Lernen als hervorgehend aus „eigen-aktiven und konstruktiven Prozessen im psychischen System einer Person“ (Spanhel 2006, 29). Er bezieht sich dabei auf die Begriffe der *Akkommodation* und *Äquilibration* (Piaget 1985) zwischen den inneren Strukturen (Bateson 1990, zit. nach Spanhel 1997, 231 und 235) der Lernenden und ihrer Umwelt. Die Summe dieser Lernprozesse wird im Entwicklungsbegriff zusammengefasst als „Transformation innerer Strukturen, die als Erkenntnisinstrumente in nachfolgenden Situationen eine bessere Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen“ (Spanhel 2006, 41). Als Entwicklungsfaktoren beschreibt Spanhel das Wachstum, sowie die natürliche und die soziale Umwelt. Durch die ständige Wechselwirkung des biologischen und psychischen Systems des Kindes mit der Umwelt werden Regulationsprozesse ausgelöst, die im „Denken als inneres Probehandeln“ (Spanhel 2006, 48) gefestigt werden. Beeinflusst von diesen Faktoren bildet sich im Laufe der Kindheit und Jugend eine eigene Identität, die auf der Eigenkomplexität<sup>5</sup> des psychischen Systems der Kinder und Jugendlichen und der darin ausgebildeten Präferenzordnungen und damit der spezifisch ablaufenden immer ausdifferenzierteren (und immer bewussteren) Selbstregulation, also der

---

<sup>4</sup> In Spanhel 2006 fließen viele Ideen ein, die in anderen Artikeln ebenso entwickelt wurden. An zentralen Stellen wird auf diese Gemeinsamkeiten hingewiesen.

<sup>5</sup> Dieser Begriff kommt aus der Systemtheorie und meint, „dass sich ein System unter den Bedingungen hoher Umweltkomplexität nur durch Erhöhung der Eigenkomplexität erhalten kann“ (Spanhel 2002, 51), also den Zusammenhand der Umgebenden Alltagswelt mit den inneren Strukturen. Dieser Prozess des dynamischen Austauschs zwischen dem System Mensch und seiner Umwelt ist ein Leben lang dynamisch und unabgeschlossen (Spanhel 2002, 51)

Steuerung des eigenen Verhaltens und Handelns basiert (Spanhel 2006, 50f). Das Ausreifen der Persönlichkeit hat zum Ziel, sowohl „*intellektuelle Autonomie*“ (Spanhel 2006, 50; H.i.O.)<sup>6</sup>, als auch „*moralische Autonomie*“, sowie als generelles Bildungsziel „menschliche Freiheit“ (Spanhel 2006, 51) zu erlangen, und ergänzend dazu die „Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln als Mitglied der Gesellschaft“ (Spanhel 1997, 231). Die Identität konstituierende Präferenzordnung ist von allen Umweltsystemen, aber vor allem von jenen der primären sozialen Systeme geprägt, die mit unterschiedlicher Intensität das Leben der Heranwachsenden begleiten (Spanhel 2011, 107)<sup>7</sup>. Medien nehmen als Teil der Entwicklungsfaktoren, aber auch einflussnehmend auf die Kommunikationsprozesse in sozialen Gefügen eine Sonderstellung im Entwicklungsprozess ein (Spanhel 2006, 54).

Spanhel orientiert sich auch an einem anthropologischen Ansatz (Spanhel 2007, 43). In diesem Zusammenhang spricht er auch von „Medialität“, also die „menschliche Fähigkeit und Absicht, sich mit Zeichen von Gegenständen und Umwelten zu unterscheiden und sie in denkbarer Nähe zu halten, *Symbole als Kohärenzmuster* für künstliche Umwelten zu entwickeln und Netze symbolischer Beziehungen als Weltbeschreibung oder –versprechen durchzusetzen“ (Faßler 2003, 35, zit. nach Spanhel 2011, 98). Zusätzlich beschreibt er Medien als Möglichkeiten, „Eindrücke und Informationen aus der Umwelt besser zu speichern, zu be- und verarbeiten“ (Spanhel 2000, 2). Neben der Systemtheorie Luhmanns (1991) ist auch jene der Biologen Maturana und Varela (1987) grundlegend für seine Überlegungen. Zusätzlich nimmt Spanhel Bezug auf Piaget (1985) und Bateson (1990) (Spanhel 2006). Seinen systemtheoretischen Zugang begründet Spanhel damit, dass es nicht mehr ausreicht, die einzelnen auf die Erziehung einwirkenden Faktoren mit alleinstehenden Theorien zu beschreiben, seiner Meinung nach bietet die Systemtheorie die beste Möglichkeit zur Beschreibung dieser „gemeinsamen Strukturen und Prozesse der unterschiedlichen Systeme“ (Spanhel 2006, 21), die ihrerseits von Komplexität und Kontingenz geprägt sind (Spanhel 2006, 25ff).

Spanhel sieht eine Problemlage darin, dass Kinder der Zudringlichkeit von Medien in ihrer „Vielfalt, Widersprüchlichkeit, Macht und Problematik ihrer Inhalte“ (Spanhel 2006, 55) schutzlos ausgeliefert sind, sobald die primären sozialen Systeme (Familie) nicht mehr genug Orientierung bieten<sup>8</sup>. Für ihn sind Medien so konstruiert, dass sie über „auf biologischen und unbewussten Wirkmechanismen beruhenden“ (Spanhel 2006, 55) Einflüssen negative

---

<sup>6</sup> Siehe auch (Spanhel 2011, 108)

<sup>7</sup> Siehe ebenso (Spanhel 2013, 83); Im zitierten Artikel (Spanhel 2011) beteiligt sich Spanhel an der Debatte um die Begriffe Bildung und Kompetenz.

<sup>8</sup> Auf dieses Phänomen geht Spanhel auch im Zusammenhang von *Erziehung in einer mediengeprägten Alltagswelt* ein (Spanhel 1997, 230).

Auswirkungen auf die Heranwachsenden haben können. Aus diesem Grund spricht er sich für eine „bewusste pädagogische Gestaltung der Umgebung“ (Spanhel 2006, 55) aus. Ziel ist hierbei immer die Förderung von „Eigenkomplexität des psychischen Systems“ (Spanhel 2006, 57).

Nach dieser allgemeinen Vorstellung grundlegend wichtiger Orientierungen wird nun zuerst der Medienbegriff Spanhels entwickelt und danach die Komponenten vom Medienbildung vorgestellt. Abschließend wird darauf aufbauend der Medienbildungsbegriff entfaltet.

### 3.1.1. Medienbegriff

Spanhel entwickelt einerseits einen auf der Luhmannschen Definition<sup>9</sup> beruhenden Kommunikationsbegriff, als auch eine Ausdifferenzierung erwachsend aus dem funktionalen Modell Boeckmanns. Deren Grundstruktur geht von drei Faktoren aus, die entscheidend sind für die funktionale Struktur von Kommunikation. Das ist erstens die materiell-sensorische Komponente (das Signalsystem, das die Übertragung der Bedeutung vom Sender zum Empfänger sichert), zweitens die kognitiv-semiotische Funktion (das Zeichensystem als wahrnehmbare Zeichen, hier ist ein ähnlicher Zeichenvorrat von Sender und Empfänger für gelungene Kommunikation entscheidend) und drittens die soziale Komponente (der Kontakt zwischen Sender und Empfänger, oder das physisch-psychische Engagement der Kommunikationspartner, das von der Art der Zeichen und Signale abhängt) (Spanhel 2006, 71f)<sup>10</sup>. Im Zusammenhang dieser Arbeit ist vor allem hervorzuheben, dass für Spanhel Kommunikation an Medien gebunden (Spanhel 2006, 62) ist und darüber eine Konstruktion von Wirklichkeit (Spanhel 2006, 64) möglich wird. Entscheidend für Spanhels Medienbegriff ist sowohl die Definition, die er von Wragge-Lange übernimmt, als auch Aussagen über Medien, die er nicht unbedingt in definitorischer Absicht, aber konstituierend und erklärend für sein pädagogisches Modell trifft. Medien sind also in der konkreten Definition

„alle Repräsentationen von Sinn, die zur Erzeugung, Interpretation und Tradierung von Alltagswissen eingesetzt werden. Medien können symbolisch und ikonisch sein; die machen Sinn immer kommunizierbar bzw. konservierbar. Jedermann verständliche Sprache ist damit genauso ein Medium wie eine Fotografie oder ein Film“ (Wragge-Lange 1996, zit. nach Spanhel 2006, 69).

---

<sup>9</sup> „Begrift man Kommunikation als Synthese dreier Selektionen, als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, so ist die Kommunikation realisiert, wenn und soweit das Verstehen zustande kommt“ (Luhmann 1991,203, zit. nach Spanhel 2006, 64/2007, 38). Auf dieser These baut Spanhel auch sein Verständnis sozialer Systeme auf, denn diese „bestehen [...] aus Kommunikation“ (Spanhel 2003, 100.). In solchen Systemen medial vermittelter „Sinn“ ist „Ergebnis und Steuerungselement der Kommunikationsprozesse in einem sozialen System“ (Spanhel 2003, 100; Ders. 2007, 37).

<sup>10</sup> Siehe dazu auch (Spanhel 2005, 99; Ders. 2007, 39).

Speziell für Medienerziehung ergänzt er folgendes:

„alle symbolischen und/oder ikonisch gefassten Repräsentationen von Sinn, die in einer technischen Fixierung veröffentlicht wurden und damit diskutierbar sind.“ (Wragge-Lange 1996, 7; zit. nach Spanhel 2006, 69).

Als wichtigstes Medium schätzt Spanhel die Sprache ein (Spanhel 2007, 40), was sich auch in seiner Idee von Medienerziehung widerspiegelt; sie ist Mittel zur Verständigung und Vermittlung von Meta-Kommunikation, damit ist die „distanzierte, reflektierte und kritische Weise [sich] mit den unterschiedlichen Medien und mit ihrem eigenen Medienhandeln auseinander [zu] setzen.“ (Spanhel 2006, 70) gemeint.

Spanhel beschreibt Leistungen, die Medien für menschliche Verhältnisse, also der „Beziehungen zur Welt, zu seinen Mitmenschen und zu sich selbst“<sup>11</sup> (Merkert 1992, zit. nach Spanhel 2006, 74) erbringen, in dreifacher Form<sup>12</sup>: Erstens die „*Verständigung über die Außenwelt*“ (Spanhel 2006, 74, H.i.O.), welche auf Sprache basiert, allerdings auf alle anderen Medien ausdehnbar ist. Dabei dienen die kulturell etablierten Kommunikationsmuster als Rahmen, bzw. als Vorstrukturierte Wirklichkeiten, die verhandelt und tradiert werden. Zweitens erfüllen Medien innerhalb dieser sozialen Strukturen eine *verbindungsberstellende Funktion*, die sich auf die Etablierung und Stabilisierung sozialer Strukturen bezieht. Drittens kann unter der Funktion *subjektiver Ausdrucksformen* einerseits der Ausdruck innerer menschlicher Zustände (Gefühle, Wahrnehmungen, usw.) für andere, sowie die Darstellung und das Spiel mit der eigenen Identität subsummiert werden, die teilweise intentional, teilweise unbewusst abläuft. Durch die enge Verbindung von Sozialität – sowie Kultur – und medialer Ausdrucksformen derselben leuchtet ein, dass sich mit einem Wandel kultureller Strukturen auch Medien ändern und vice versa. Mit den gesellschaftlich-medialen Umwälzungen entstehen pädagogische Herausforderungen (Spanhel 2007, 37); Spanhel schreibt in diesem Zusammenhang auch: „sie sind Voraussetzung und Folge der kulturellen Entwicklung“ (Spanhel 2005, 98). Medien sind nicht (mehr nur) Mittel menschlicher Kommunikation, sondern stehen mit der Gesellschaft und ihren Progressionen in engem Wechselverhältnis. Dies ist auch in Verbindung mit der „Vervielfältigung der medialen Darstellungs- und Vermittlungsformen mit ihren Auswirkungen auf die inhaltliche Seite dieser Sinnwelten“ (Spanhel 2006, 57) zu sehen.

---

<sup>11</sup> Den Verweis auf das dreifache Verhältnis findet man auch in (Spanhel 2002, 50), als „anthropologische Grundverhältnisse“ in (Spanhel 2003, 93), sowie in (Spanhel 2011, 107)

<sup>12</sup> Kommunikation dient der „Verständigung über Inhalte“, sowie der „Artikulation und Konstruierung menschlicher Beziehungen“ und „des individuellen Erlebens“ (Spanhel 2003, 94).

Medien sind wichtige Instrumente zur Bedeutungs- und Weltkonstruktion. Sie bringen die Menschen mit ihrer Umwelt in Verbindung, halten die dabei konstruierten Kommunikationsdaten fest, vermitteln und konturieren diesen Zusammenhang (Spanhel 2006, 97)<sup>13</sup>. Darüber hinaus bezieht sich Spanhel auch auf den Begriff „neue Medien“ und deren „weiterentwickelte Techniken zur Erweiterung der natürlichen menschlichen Fähigkeiten zur Wahrnehmung, Codierung, Übertragung und Speicherung von Informationen und zur Tradierung von Erfahrungen, Erkenntnissen und Weltdeutungen“ (Spanhel 2006, 97). Durch die Verstricktheit von Medien in Kommunikationsprozesse wirken sich technische Entwicklungen direkt auf soziale Strukturen, oder – um es in der Terminologie Spanhels zu sagen – Systeme aus. Auch die Pädagogik bleibt davon nicht unbeeinflusst (Spanhel 1997, 233f). Wenn nämlich die „Medienentwicklung [...] Einfluss auf kommunikative Grundlagen der Gesellschaft“ (Spanhel 2006, 97) hat, dann wirkt sich das nicht nur auf die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in ihrem näheren Umfeld, sondern auch auf die Art und Weise aus, welche Inhalte und Fertigkeiten für ihr erfolgreiches Großwerden in der Gesellschaft bedeutsam werden. (Spanhel 2006, 88) Als weiteren medialen Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse beschreibt Spanhel den Umstand, dass Medien und die durch sie vermittelten Inhalte Gegenstand der Kommerzialisierung sind. In diesem Zusammenhang identifiziert er einen „Kampf um Aufmerksamkeit“ (Spanhel 2006, 107), der sich vor allem in medial vermittelten Kulturangeboten und den damit verbundenen Produkten, wie sie z.B. im uniformen Kleidungs-, Musik-, Technikstil (usw.) teils flüchtiger und vielgestaltiger Jugendkulturen konsumiert werden. Spanhel spricht von einer „Mediatisierung und Kommerzialisierung der Jugendkultur“ (Charlton/Neumann-Braun 1992, zit. nach Spanhel 2006, 107)<sup>14</sup>. Hiermit verbindet er einen „Verlust pädagogischer Kontrolle über Kinder und Jugendliche“ (Spanhel 2006, 110).

Medien bilden den Kontext für die „Konstruktion eigener Handlungskonzepte“ (Spanhel 2006, 170), die im Sozialisations- und Bildungsprozess ausgebildet werden. Da diese

---

<sup>13</sup> In (Spanhel 2000) finden sich ähnliche Formulierungen zum Verhältnis von Mensch(en) und Medien, sowie deren Funktionen und Konsequenzen für die menschliche Bildung.

Spanhel geht in anderen Texten noch auf die Bedeutung medial vermittelter Texte (also die Form der übermittelten Kommunikationsinhalte), sowie Formen von Meta-Kommunikation, also der „Verständigung *über* die medial vermittelten Bedeutungen“ (Spanhel 2003, 97) ein, die angesichts wachsender Komplexität immer wichtiger wird und die Bedeutung von sozialen, medialen *Kontexten*, die Bedeutungskonstruktionen beeinflussen (Spanhel 2003, 97). Siehe auch (Spanhel 2005, 101)

<sup>14</sup> Spanhel spricht in diesem Zusammenhang die Strategie des Merchandising an, als „gezielte Verknüpfung von Unterhaltungsmedien und Spielsachen, Freizeitangeboten und unterschiedlichsten Konsumartikeln Merchandising meint die gezielte Vermarktung aller Produkte, die mit einem Medienskript (einem Medienhelden, einer Fernsehserie oder Kinoproduktion) in Zusammenhang stehen.“ (Spanhel 2006, 108). Durch das Phänomen der *Medienkonvergenz* und die Etablierung interaktiver Kommunikation ergibt sich der Umstand, dass an die Stelle eines Verdrängungswettbewerbs ein immer breiteres Angebot an Inhalten entsteht, wobei die Trends kurzlebig sind und dabei versucht wird, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zielgenau zu treffen, um sie an die eigenen Inhalte zu binden. (Spanhel 2006, 109)

Entwicklungsgänge medial vermittelt sind, ließen sich Vorgriffe auf die medienpädagogischen Ausführungen nicht vermeiden. Im Folgenden werden die Begrifflichkeiten Mediensozialisation und Medienkompetenzen als Grundlage für (Medien)Erziehung und (Medien)Bildung vorgestellt.

### **3.1.2. Mediensozialisation und Medienkompetenz**

Nach Spanhels Verständnis haben Medien die Eigenschaft, „Prozesse im Inneren des Rezipienten auslösen und das Zusammenspiel seiner Wahrnehmungen, Gefühle, Bedürfnisse und Vorstellungen verändern“ (Spanhel 2006, 95)<sup>15</sup>, mit anderen Worten: „Das gezeigte Verhalten des Rezipienten ist Ergebnis des komplexen Zusammenspiels dieser psychischen und sozialen Regulationsprozesse während der Mediennutzung“ (Spanhel 2006, 96). Vergleichbar mit der Interaktion mit Umweltreizen und geregelt durch die Präferenzordnung und die inneren Strukturen der/des Mediennutzerin/Mediennutzers wirken die Medien auf die Gefühlswelt und das Handeln der Person nicht linear laut ihrer Intentionen; die durch Handlungen ausgedrückten Effekte sind ein Arrangement aus den medialen Einflüssen und inneren Prägungen des Subjekts. Mediensozialisation ist sowohl Voraussetzung und Grundlage für Medienbildung, als auch Anlass für Medienerziehung, wie später zu zeigen sein wird. Die im pädagogischen Prozess und in sozialen Systemen von der medialen Entwicklung am meisten betroffenen und als Grundkategorien der pädagogischen Problemlage bei Spanhel herausgearbeiteten Begriffe sind „Identitätsbildung und Wissenskonstruktion“ (Spanhel 2006, 105). Sie wirken auf einander vermittelt über und durchdrungen von medialen Umwelten ein. Grundlage der Diskussion des Medienbildungsbegriffs bei Spanhel ist die umfangreiche Beschreibung von Mediensozialisationsprozessen im Kindes- und Jugendalter.

„Es geht um die Frage, wie in der Koontogenese<sup>16</sup> unter dem Einfluss der Medien die notwendige Anpassung der prinzipiell offenen Verhaltensmuster und Handlungsformen der Heranwachsenden an die gemeinsamen, sozial anerkannten Wahrnehmungs-, Denk-, Gefühls-, Wertungs- und Handlungsmuster der Gesellschaft und ihrer sozialen Gruppen erfolgt.“ (Spanhel 2006, 111).

Medien sind also aus der naturwüchsigen Umwelt von Kindern nicht mehr wegzudenken und haben Einfluss auf den Sozialisationsprozess. Nicht nur das menschliche Zusammenleben und soziale Systeme sind von den neueren Entwicklungen betroffen, sondern auch das Lernen, denn durch Computertechnik ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der Erzeugung und Speicherung von Wissen, sowie die Veränderung von Wahrnehmungsprozessen durch die Möglichkeiten

---

<sup>15</sup> Siehe dazu auch Spanhels Ausführungen zur Medienwirkungsforschung (Spanhel 2006, 95ff)

<sup>16</sup> Nach Spanhel beeinflussen sich Familie und Kind gegenseitig und entwickeln sich dadurch miteinander und parallel durch gegenseitige Einwirkung. Diese „Gleichzeitigkeit aufeinander bezogener Entwicklungsprozesse“ ist mit Ko-Ontogenese gemeint (Spanhel 2006, 147).

digitaler Bildbearbeitung und immer feinerer Instrumente. Die Verstrickung medialer mit sozialen Systemen ergibt für Spanhel in letzter Konsequenz, dass „Lern-, Erziehungs- und Bildungssysteme [...] durch und durch mediale Konstruktionen“ sind (Spanhel 2006, 86). Spanhel geht davon aus, dass Medien Wirklichkeit und die Verständigung darüber konstituieren, so hat dies auch Auswirkungen darauf, wie sich Kinder und Jugendliche diese Welt während ihres eigenen Entwicklungsprozesses aneignen. Dies ist das zentrale Verhältnis um welches der Spanhelsche Medienbegriff kreist und worauf seine Theorie der Medienbildung im Wesentlichen basiert.

Als Mediensozialisation versteht Spanhel nicht aktive Instruktion, sondern das „Mitlernen im alltäglichen Zusammenleben, im gemeinsamen Medienumgang und in der Teilhabe an medialen Kommunikationsprozessen“ (Spanhel 2006, 112). Dabei spielen die primären sozialen Gruppen – vor allem in Bezug auf Medien und deren Gebrauch und Bedeutungen in Kommunikationssituationen des Alltagslebens – und die dadurch geprägte Identität der Kinder – eine wichtige Rolle (Spanhel 2006, 112). Mediensozialisation ist insofern „Lernen vom Kontext“ (Bateson 1987, zit. nach Spanhel 2006, 113)<sup>17</sup>, als es ein weitgehend vom Kind/Jugendlichen selbst gesteuerter Prozess der „Konstruktion individueller Wertungs- und Handlungsmuster, Welt- und Selbstbilder“ (Spanhel 2006, 113) ist. Zudem wird darunter die Erstellung von „Handlungsmustern und handlungsleitenden inneren Strukturen“ (Spanhel 1997, 123) verstanden, die sich die Jugendlichen im Medienhandeln aneignen. Der Lernprozess in Form eines „Äquilibrationsprozesses“<sup>18</sup> (Spanhel 2006, 113; Ders. 2013, 87) fokussiert zuerst auf Anpassung an die (mediale) Umwelt, das tätige Erlernen des Umgangs mit ihren Einflüssen und der Nutzbarmachung derselben für die eigene Entwicklung und Kommunikation, sowie als Mittel zur Gewinnung von Autonomie (Spanhel 2006, 113). An anderer Stelle bezieht sich Spanhel auf Mediensozialisation als „Erfahrungsaufbau im Medienhandeln“, das einerseits die „kulturelle Integration“ umfasst, andererseits aber auch die in einem „selbstregulativen Prozess“ aufgebauten modellhaften Vorstellungen über die Umwelt im Sinne „symbolisch-sinnhafter Repräsentationen und einer eigenen Präferenzordnung als „Gesamtheit der Steuerungsfaktoren“ (Spanhel 2007, 41) und damit Grundlage der Identität.

Spanhels These ist, dass jedes Lebensalter – von Geburt an – seine eigenen Entwicklungsaufgaben und -anforderungen an die Heranwachsenden stellt (Spanhel 2002, 49; Ders. 2006, 112). Der Erwerb von Medienkompetenz ist eine davon (Spanhel 2003, 101f; Ders.

---

<sup>17</sup> Zu „Lernen vom Kontext“ siehe auch (Spanhel 2005, 105).

<sup>18</sup> Der Versuch, ein Gleichgewicht zwischen inneren und äußeren Eindrücken, Hindernissen, Einschränkungen, Möglichkeiten, usf. über Assimilation und Akkommodation mit dem Ziel der Stabilisierung herzustellen (Spanhel 2006, 48f).

2005, 104f). Aufbauend auf der Ansicht, dass Medien eine anthropologische Tatsache sind, formuliert er diese Herausforderungen in Bezug auf deren unterschiedliche Einflüsse und den verschiedenen Entwicklungsstufen. Mediensozialisation ist jener Prozess, auf den sich Medienerziehung in erster Linie bezieht (Spanhel 2006, 112). Im Kontext dieser Arbeit sollen die wichtigsten primären Entwicklungsaufgaben skizziert werden.<sup>19</sup>

Das **frühe Kindesalter** ist geprägt vom Erwerb „der anthropologischen Grundfunktion der Kommunikationsmedien“ (Spanhel 2006, 116), dabei geht es um erste Erfahrungen mit der Umwelt, der eigenen Position darin, dem sozialen System und dem Selbst. Im Umfeld der Familie<sup>20</sup> kommt das Kind erstmals in Kontakt mit Medien, und macht erste Erfahrungen mit deren Handhabung. Der „Erwerb des Zeichengebrauchs“ (Spanhel 2006, 124), also der Sprache und des gesamten Symbolsystems (Spanhel 2014, 128f) ist dann für die Reflexion auf mediale Inhalte, das eigene Medienhandeln und die damit verbundenen Emotionen, Werte und Probleme von großer Bedeutung. Sprache dient hier als Mittel zur „inneren Distanzierung“ (Spanhel 2006, 131) und konstituiert sich im Kontakt mit den primären Beziehungen.

Die wichtigste Entwicklungsaufgabe im **Kindesalter** ist der Erwerb von Medienkompetenz durch Ausdifferenzierung der bereits erworbenen Handlungsschemata. Neben den bloßen Medieninhalt treten die „*Kontextbedingungen*“ (Spanhel 2006, 134, H.i.O.). Die Kinder wachsen über die Rezeption von Medien zusehends in ihr soziales System hinein und lernen die dort geltenden Normen und Ideale. Zusätzlich verhalten die Kinder sich zu diesen und neben die Anpassung tritt die Wirkung der Kinder auf ihre Umwelt. Wichtig ist in dieser Phase das Spiel als Rahmen für Problemlösungen und Probehandeln (Spanhel 2006, 145), sowie für die Erfahrung der „Widerständigkeit der Wirklichkeit“ (Spanhel 2006, 145) als wichtiges Element der Entwicklung.<sup>21</sup> Das familiäre System ist in dieser Phase ein wichtiger Bezugsrahmen, denn dort werden die primär wichtigen Sozialisationserfahrungen mit Medien gemacht, neben anderen Möglichkeiten der Orientierung (Spanhel 2006, 150).

Die Entwicklungsaufgabe besteht in diesem Zusammenhang also in der Ausbildung einer in sich schlüssigen, zu verantwortungsvollem Handeln und in die sozialen Verhältnisse erfolgreich eingegliederten Persönlichkeit, die über ihr Medienhandeln die Gesellschaft aktiv mit gestaltet. Die Emanzipation aus den zu dieser Zeit dominierenden familialen (Medien-)Verbänden verstärkt sich daher im **Jugendalter**. Sie formiert sich prozedural in der Auseinandersetzung mit

---

<sup>19</sup> Spanhel geht in seinen Artikeln *Erziehung in einer mediengeprägten Alltagswelt* (Spanhel 1997) und *Der Prozess der Identitätsbildung in mediatisierten Alltagswelten* (Spanhel 2013) auch auf die im Weiteren beschriebenen Entwicklungsstufen frühe Kindheit, Kindesalter, Jugendalter ein.

<sup>20</sup> Zur Bedeutung der familiären Medienwelt siehe auch (Spanhel 2014, 128).

<sup>21</sup> Hier sieht Spanhel aber die Herausforderung, dass Medien und deren Angebote, in eine Spielwelt zu flüchten so vielfältig und an alle Bedürfnisse anpassbar sind. Umso wichtiger erscheint es ihm, dass Spiele Grenzen haben.

medialen Angeboten und deren „Möglichkeiten, die Grenzen unterschiedlicher sozialer Systeme auszutesten und zu erkunden, wie weit sie die Regeln und Normen auslegen oder gegen sie verstoßen können, ohne ganz aus dem System herauszufallen“ (Spanhel 2006, 155). Die Differenz von Realität und Virtualität ist eine essentielle Erfahrung dieser Entwicklungsstufe, vor allem digitale Medien ermöglichen die „eigene Bearbeitung symbolischer Sinnwelten, zur Produktion und Gestaltung eigener Medienbotschaften“ (Spanhel 2006, 159). Sie dienen als Vehikel des Selbstausdrucks, aber auch sozialer Bedürfnisse.<sup>22</sup> Mit dem zunehmenden Drang nach Selbstbestimmung finden die Jugendlichen in medialen Angeboten die nötigen „Spielräume“ (Spanhel 2006, 163)<sup>23</sup>, um sich den erziehenden Personen und ihrem kontrollierenden Zugriff zu entziehen. Die Ausbildung einer eigenen Identität führt – schon im Kindesalter beginnend – zu einer starken Ich-Bezogenheit des Medienkonsums und neben die Familie treten auch andere soziale Gruppen als Bedeutungsgebende Agenturen, virtuelle Welten reihen sich in diese neuen Sozial- und Erlebniswelten ein (Spanhel 2006, 177). Der Aufbau einer autonomen, vernünftig sich in ihrem Handeln an Werten orientierenden Identität sieht sich mit „stark divergierenden Erwartungen und Handlungsanforderungen in den Lebensbereichen Schule/Ausbildung, Peergroups und in den medialen Freizeitwelten“ (Spanhel 2006, 169) konfrontiert. Spanhel spricht daher davon, dass für alle diese unterschiedlichen Gebiete eigene Identitäten gebildet werden, dann ist „auch von ‚Patchwork-Identität‘ die Rede“ (Spanhel 2006, 169). Die Ausprägung des für die eigene Person spezifischen Handlungsmusters ist an medialen Ausdruck gebunden. Die medialen Entwicklungen kommen diesen Bedürfnissen mit „multifunktionalen Medien[, also, CG] Computer und Internet“ (Spanhel 2006, 170), als auch mit dem Ausbau an Angeboten für die jeweiligen gruppenspezifischen Präferenzen im Modus der „Medienkonvergenz“ (Spanhel 2006, 170) entgegen.

Medienkompetenz ist die Summe jener Fähigkeiten, die im Mediensozialisationsprozess – in Erledigung der Entwicklungsaufgaben – erworben werden, sie beschreibt aber auch die Einsatzpunkte für Medienerziehung, da bestimmte Kompetenzen bei Spanhel essentiell für die erfolgreiche Ausbildung einer autonomen Persönlichkeit sind, die erzieherisch gefördert werden

---

<sup>22</sup> Spanhel verweist in diesem Zusammenhang auf seine Studie *Jugendliche vor dem Bildschirm* (Spanhel 1990), einer Untersuchung der „Faktoren und Kontextbedingungen die individuellen oder gruppenspezifischen Konstruktionen von medialen Handlungsrahmen steuern“ (Spanhel 1990, zit. nach Spanhel 2006, 161). Zur Bedeutung des Medienkonsums für das Jugendalter siehe auch (Spanhel 1988, 28f). Jugendkulturen spielen in dieser Entwicklungsphase eine bedeutende Rolle (Spanhel 2006 165ff). Sie begünstigen eine Abgrenzung von den sicheren familiären sozialen Systemen, sind stark medial geprägt und bilden dadurch einen „Meta-Rahmen und Steuerungsfaktor für die eigentätige Konstruktion von Handlungsrahmen in der Alltagswelt“ (Spanhel 2006, 165).

<sup>23</sup> In seinem Artikel *Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung* stellt Spanhel noch einmal in Rekurs auf das Spiel und die Individualisierung im Jugendalter fest, „in virtuellen Welten wird alles zum Spiel und es gibt außer den technischen Grenzen kein Handlungskorrektiv mehr“ (Esposito 2010, zit. nach Spanhel 2014, 134).

soll. Zuletzt sind Medienkompetenzen auch alle Fähigkeiten, die sich – wie später ausgeführt wird – im Medienbildungsbegriff vereinen. Die folgenden Definitionen können als Umriss dienen:

1. Medienkompetenz ist durch Eigenaktivität gekennzeichnet, die sich auf die „Konstruktion und Neuorganisation interner Schemata und Handlungspläne“ (Spanhel 2006, 142) richtet. So werden prozesshaft im Lebenslauf in der Auseinandersetzung mit der medialen Umwelt mittels „Differenzierung und Innovation sowie Integration und Stabilisierung der inneren Strukturen“ (Spanhel 2006, 142), also in Erledigung der Entwicklungsaufgaben die dazu notwendigen Fähigkeiten erworben.
2. Bezug nehmend auf seine These, dass Umwelteinflüsse und innere Strukturen bzw. deren Äquilibration durch den/die Heranwachsende/n die Identität formen, beschreibt Spanhel Medienkompetenz als „Selektions- Wahrnehmungs-, Dekodierungs-, Interpretations- und Urteilsfähigkeit“ (Spanhel 2006, 147) genauso wie die „Aktivierung von Hintergrundwissen und Wertkategorien“ (Spanhel 2006, 147) und technische Gewandtheiten. Es geht hierbei um Kompetenzen im Umgang mit medialen Inhalten, deren Bewertung und Integration in das eigene Handeln, sowie die Fertigkeiten adäquater Handhabung.
3. Die kulturelle Komponente, also „die Fähigkeit zur *Konstruktion von sozialen/medialen sinnstiftenden Handlungskontexten*“ (Spanhel 2006, 151, H.i.O.) tritt in der Medienkompetenz neben die inhaltliche und technische. Mit sinnstiftend ist gemeint, sich selbst und die eigene Identität auszudrücken und an der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit und der Gestaltung sozialer Kontexte teilzuhaben.

Medienkompetenzen sind also jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Laufe der Mediensozialisation aufgebaut und mithilfe Medienerziehung gefördert werden sollen. Die Komponente des lebenslangen Lernens wurde bisher noch nicht in den Fokus genommen, findet aber hier ihren Platz<sup>24</sup>. Die Vielfalt an im System der Heranwachsenden etablierten medialen Möglichkeiten bleibt im Austausch mit der Umwelt veränderbar. Die Beständigkeit der eigenen Identität bleibt in dieser Interaktion gewährleistet, obwohl neue Muster integriert werden. Im Begriff Medienkompetenz sind alle Techniken zusammengefasst, die sich auf die verständige, urteilsfähige und sachkundige Rezeption, Produktion und Reflexion medialer Inhalte beziehen. Diese Befähigungen werden einerseits in der familiären „Ko-Ontogenese“ (Spanhel 2006, 147)

---

<sup>24</sup> Die Kategorie lebenslanges Lernen bezieht sich auf die Fähigkeiten zur „Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens auf allen Altersstufen“ (Spanhel 2007, 46).

angeeignet, als auch in der Medienerziehung angeregt, denn „Medienkompetenz ist Voraussetzung für Bildung“ (Spanhel 2006, 212).

### 3.1.3. Medienerziehung

Neben Mediensozialisation, die nur deskriptiv über die Analyse der medialen Umwelt und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen erfasst werden kann (Spanhel 2006, 183), entwickelt Spanhel Medienerziehung als normativen Begriff (Spanhel 2006, 185). Allgemein hat sie die Aufgabe der Dekonditionierung der Heranwachsenden von Reiz-Reaktions-Mustern, die sie im Verlauf der Sozialisation aufgebaut haben, das heißt das Verhalten gegenüber medialer Umwelt wird mittels Auswahlstrategien bewusst gemacht und gerahmt durch die Orientierung an kulturell geprägten Werten (Spanhel 2005, 103). Weitere Leistungen von Medienerziehung sind die Gestaltung der pädagogischen Räume für die Entwicklung der Heranwachsenden, indem sie „Umwelteinflüsse reduzier[t]“ (Spanhel 2006, 56). Gleichzeitig soll dieser Rahmen so vielfältig arrangiert sein, dass „Heranwachsende innerhalb dieser Grenzen und Ausrichtungen mit vielfältigen anregungs- und abwechslungsreichen Umwelten konfrontiert werden“ (Spanhel 2006, 57). Als pädagogisches Ziel formuliert Spanhel den „Aufbau von Identität“<sup>25</sup>, sowie die Fähigkeit zu selbstbestimmtem und gewissenhaftem Handeln. Sie ist die „zentrale Steuerungsinstanz“ (Spanhel 2013, 81) der Persönlichkeit und wird als „die Einheit des personalen Systems in Abgrenzung zu relevanten Umwelten“ (Spanhel 2013, 82) definiert. Kinder und Jugendliche sollen ihre eigenen Aufgaben in der Gesellschaft übernehmen können und diese im Sinne einer „Weiterentwicklung von Gesellschaft und Kultur“ (Spanhel 2006, 88) ausprägen.

Spanhel versteht (Medien)Erziehung als eigenes „symbolisches Sinnsystem“ (Spanhel 2006, 185)<sup>26</sup> mit den Merkmalen, die auch andere soziale Systeme aufweisen, wie „eine Präferenzordnung mit bestimmten Wertvorstellungen, Zielen und Handlungsorientierungen“ (Spanhel 2006, 185). Deshalb kann sie auch als „pädagogische Identität“ (Spanhel 2014, 142) bezeichnet werden, die sich an Normen und Werten orientieren soll (Spanhel 2014, 139). Sie repräsentiert die Schnittstelle zwischen der Entwicklung der Heranwachsenden und den Anforderungen der Gesellschaft, orientiert sich an ihren Idealen und ist doch eigenständige Agentin in ihrer Verhandlung (Spanhel 2006, 185). Dabei geht es um die Herstellung eines „konsensuellen Bereich[s] geteilter Bedeutungen *hinsichtlich* der Medien, ihrer Sprache und Inhalte sowie ihrer anthropologischen, historischen und kulturellen Bedeutung“ (Spanhel 2006, 190, H.i.O.)<sup>27</sup>. Sie setzt sich also selbst die Ziele, begründet ihr Vorgehen normativ aus ihren theoretischen und

---

<sup>25</sup> Siehe dazu auch (Spanhel 2007, 32; Ders. 2011, 107).

<sup>26</sup> Siehe ebenso (Spanhel 2007, 37)

<sup>27</sup> Spanhel verweist auch in anderen Artikeln auf die Aufgabe der Medienerziehung zur Herstellung eines „konsensuellen Bereichs“, also eines allgemeinen Verständnisses von Medien (Spanhel 2007, 48; Ders. 2014, 143)

empirischen Grundlagen und Erzeugt den Rahmen, bzw. das System in welchem diese zur Anwendung gelangen.

Medienerziehung versucht, den Prozess der „Äquilibration“ (Spanhel 2006, 48f) so zu beeinflussen, dass nicht beliebige Handlungsmuster das Verhalten der Kinder und Jugendlichen leiten, sondern dass diese den sozialen Normen und Regeln entspricht, die in der Kultur vorherrschend sind. Medienerziehung soll in ihrer Ausrichtung ideale Entwicklungsverläufe (Spanhel 2006, 180) zum Vorbild nehmen. Sie ist eine „absichtliche und geplante Form von Sozialisation“ (Spanhel 2006, 184), die in der Gesellschaft institutionell verankert jene Funktion innehat, einen Rahmen für ansonsten unkontrolliert ablaufenden Prozesse zu bilden, in welchem auch die Aneignung bestimmter, erwünschter und/oder notwendiger Medienkompetenzen angeregt werden kann (Spanhel 2006, 184)<sup>28</sup>. Medienerziehung soll „die nachwachsende Generation in die Mediengesellschaft und ihre Teilsysteme integrieren mit dem Ziel der Erhaltung, Stabilisierung und positive Weiterentwicklung der Gesellschaft. Spanhel betont auch in diesem Zusammenhang die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung<sup>29</sup>. Diese drückt sich in der Entfaltung selbstbestimmter Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen aus, die deren Fortschritt in weiterer Folge mittragen soll. Medienerziehung soll den idealen Zustand der verantwortlichen Selbstbestimmung und der Orientierung an Grundwerten wie „Wahrheit, Gerechtigkeit, Friedfertigkeit und Freiheit“ (Spanhel 2006, 188; Ders. 2007, 48) befördern. Sie findet idealiter auf allen Ebenen und in allen Lebensaltern statt, mit dem Fokus auf „Prävention und Überwindung typischer Problemlagen der Mediensozialisation.“ (Spanhel 2006, 180). Spanhel sieht die Analyse der Beobachtung von Mediensozialisationsprozessen hinsichtlich Anlässen zu pädagogischem Handeln, und dahingehend die Formulierung von Zielen für einen „methodisch begründete[n] Handlungsplan“ (Spanhel 2006, 186) als medienerzieherische Kernpunkte. In diesem Zusammenhang ist Medienerziehung auch verwiesen auf andere Systeme, wie „Politik und Medienindustrie in Form des Kinder- und Jugendmedienschutzes (Spanhel 2006, 180)<sup>30</sup>.

Spanhels Theorie der Medienerziehung reagiert auf eine – aus seiner Sicht – gesamtgesellschaftliche Problematik der raschen Entwicklung neuer Medienwelten und der Verschränkung dieser mit kulturellen Entwicklungen. Diese resultiert in „Komplexität

---

<sup>28</sup> An anderer Stelle wird darauf als „Eröffnung und Bereitstellung medialer Bildungsräume“ rekurriert (Spanhel 2011, 115; Ders. 2014, 143).

<sup>29</sup> Spanhel betont diese doppelte gesellschaftliche und individuelle Funktion auch im Zusammenhang von Medienerziehung als Voraussetzung für Medienbildung (Spanhel 2014, 139f).

<sup>30</sup> Zum Thema Jugendschutz siehe (Spanhel 2006, 218ff). Hier beschreibt er das enge Zusammenspiel von Medienerziehung und Jugendmedienschutz (Spanhel 2006, 224f), die gegenüber der Familie die Rolle der „Beratung“ (Spanhel 2006, 227) mittels Empfehlungen übernehmen können.

symbolischer Sinnwelten und sozialer Strukturen“ (Spanhel 2006, 183) mit Einfluss auf die „Formen und Möglichkeiten der Teilhabe“ (Spanhel 2006, 183). Daraus resultiert eine größere Varietät an Bedeutungsangeboten, die eine gelingende Verständigung, als Voraussetzung sinnvoller Kommunikation problematisch machen. Die große Bandbreite moderner Interaktionsmöglichkeiten führt einerseits zu einer „Steigerung der Erkenntnisfähigkeit“ und „Zunahme an Lernmöglichkeiten“ (Spanhel 2006, 84), bedingt aber auch einen unabschließbaren Lernprozess, was Flexibilität unabdingbar macht<sup>31</sup>. Die Auswirkungen des Medienwandels auf soziale Beziehungen und Systeme – und damit auch auf die Pädagogik – führt Spanhel darauf zurück, dass diese auf Kommunikation gegründet sind (Spanhel 2006, 59)<sup>32</sup>. Er entwickelt den Begriff der „von Medien geprägten Alltagswelt“ (Spanhel 2006, 79)<sup>33</sup>. Diese resultiert in „neue[n] Möglichkeiten und Formen des Menschseins und der Lebensgestaltung, der Welterkenntnis und Selbstverwirklichung, der Selbsterkenntnis und Selbstdarstellung, des Zusammenlebens und der Verständigung weltweit“ (Spanhel 2006, 79) mit Konsequenzen und Aufgaben für Heranwachsende und Erwachsene gleichermaßen.

Spanhel streicht auch in Bezug auf Medienerziehung die „*Fähigkeit zum Zeichengebrauch*“ (Spanhel 2006, 80)<sup>34</sup> als pädagogische Aufgabe heraus, denn die Weitergabe sozialer Kommunikationsmuster ist auch von Medienwandel betroffen (Spanhel 2006, 80). Interessant ist dabei die Tatsache, dass auch dieser Wandel als „Ergebnis von Lern- Erziehungs- und Unterrichtsprozessen in den Interaktionen mit den jeweils historisch vorgegebenen kulturellen Rahmenbedingungen“ (Spanhel 2006, 81) identifiziert wird. Damit schließt sich der Kreis der gegenseitigen Beeinflussung medialer und sozialer Prozesse und es ergeben sich spezifische Lernanforderungen, wie der Ausbau und die Entwicklung von Rezeptionsfähigkeit, die über das normale Leseverständnis hinaus reicht. Anhand dieses Aspektes wird deutlich, dass Sprache als zentrales Medium eine pädagogisch programmatische Rolle einnimmt, denn „sprachliche Bildung [ist, Anm. CG] das Fundament der Verständigung“ (Spanhel 2007, 49). Medienerziehung soll „Medien-Lese-Kompetenz“ (Spanhel 2006, 82), sowie die Fähigkeit zu „*Meta-Kommunikation*“ (Spanhel 2006, 82) – die in Sprache verwirklicht wird – vermitteln. Pädagogik ist für die Herstellung eines „spezifischen konsensuellen Bereichs“ (Maturana/Varela 1987, zit. nach Spanhel 2006, 83; Ders. 2014, 138) zuständig. Dies meint nicht nur die oben erwähnte Einschätzung der Bedeutung von Medien, sondern auch eine Interpretation einerseits der in und

---

<sup>31</sup> Spanhel spricht in diesem Zusammenhang auch von „Lernzwängen“, die sich aus der Vielfalt an Lernmöglichkeiten ergibt, bzw. von einer zunehmenden „Erziehungsbedürftigkeit“ (Spanhel 2005, 102; Ders. 2007, 45)

<sup>32</sup> Siehe auch (Spanhel 2003; Ders. 2005; Ders. 2014, 137)

<sup>33</sup> Siehe dazu auch frühere Texte (Spanhel 1988; Ders. 1990; Ders. 1997)

<sup>34</sup> Siehe auch (Spanhel 2003, 93; Ders. 2007, 44; Ders. 2011, 98 und 114; Ders. 2011, 124.

über Medien vermittelten (Sinn-)Angebote und andererseits eines universalen (sprachlichen) Kontextes im Sinne einer gemeinsamen Basis für gelingende Kommunikation.

Spanhel sieht ein pädagogisches Problem darin, dass die traditionellen Sinnagenturen, wie Familie, Schule und Religion von medialen Einflüssen zur Disposition gestellt, im besten Fall ergänzt, oftmals aber abgelöst werden. Die mediale und kommunikativ-soziale Evolution und ihre wechselseitigen Auswirkungen bedingen nach Spanhels Interpretation eine prekäre Lage für die kindlichen Entwicklungsprozesse, denn die Orientierungsleistung der gesellschaftlichen und familiären Strukturen im kommunikativen, medial vermittelten Hineinwachsen verlieren an Eindeutigkeit. Pädagogische Herausforderungen sind in diesem Zusammenhang der Individualisierungsprozess, und der Entscheidungszwang, die sich durch die vielfältigen Angebote ergeben, sowie der Umgang mit Negativeffekten, die sich aus einem Scheitern der beiden ersten ergibt (Spanhel 2006, 102)<sup>35</sup>. Spanhel betont auf dieser Basis, dass Kinder und Jugendliche mittels Medienerziehung die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen, „die Medien und Medienangebote als Lerninstrumente und Bausteine zur Konstruktion, Be- und Verarbeitung, Speicherung und Verbreitung von Wissen nutzen können“ (Spanhel 2006, 105). Erinnert man sich nun an den oben entwickelten Medienbegriff, so ist es pädagogisch essentiell, Sorge zu tragen für die Zugänglichkeit der Medien im alltäglichen Leben, um Lernende zu befähigen, sich an allen Bereichen der menschlichen Kommunikation beteiligen und konstruktiv gestaltend in sozialen Gefügen agieren zu können.

Medienerziehung hat die soziale Funktion mit der Einsicht in soziale Umgangsformen die drei Grundkompetenzen des Verstehens, Erzeugens und Reflektierens medialer Botschaften zu fördern und zu vermitteln (Spanhel 2006, 58). Dabei geht es um die „Teilhabe an den auf Medien gestützten Kommunikationsprozessen“ (Spanhel 2006, 60). Die oben genannten Entwicklungsaufgaben mit dem Ziel der Ausbildung einer eigenständigen Identität, sowie die Befähigung zum moralisch verantwortlichen (Medien)Handeln sind ebenso in den Blick zu nehmen. (Spanhel 2006, 58f). Dabei sind im Hinblick auf Wertorientierung die Ausbildung von Bewusstheit über „die Basis ihrer eigenen Wertentscheidungen im Medienhandeln“ (Spanhel 2006, 193f) und deren begleitende Reflexion zentral.

Medienerziehung ist ein vielseitiges System mit universellen Aufgaben bezüglich der menschlichen Entwicklung, der sozialen Normen und Werte, des kommunikativen Zusammenlebens und seiner Aushandlungsprozesse. Dies macht sich auch in Spanhels

---

<sup>35</sup> So wie zum Beispiel Disziplinprobleme, Motivationsprobleme, die nicht gelingende Integration der Wissens Elemente zu einem umfassenden Weltbild und Lernschwierigkeiten als Folge der unterschiedlichen medialen Umgebungen in Schule und Alltagswelt (Spanhel 1988, 29)

Beschreibung der „Aufgabenbereiche der Medienerziehung (Spanhel 2006, 195-211) bemerkbar; Spanhel beschreibt deren drei. Die Bereiche und die zugehörigen Medienkompetenzen sollen hier zusammenfassend dargestellt werden:

1. „Konstituierung und Gestaltung sozialer Beziehungen“ (Spanhel 2006, 196) ist ein Aufgabenbereich, der sich auf dem Medienwandel unterworfenen sozialen Angebote richtet. Diese betreffen Gruppenbildung, Kommunikation mit Gleichgesinnten, sowie bildungsrelevante Medieninhalte, und solche, die Gestaltung und Erhalt verlässlicher kommunikativer Gemeinschaften betreffen (Spanhel 2006, 196fff). Hierbei kommt es auf „*Selektions- und Beurteilungskompetenz*“ (Spanhel 2006, 198; H.i.O.), „*Wahrnehmungskompetenz (visual literacy)*“ (Spanhel 2006, 199; H.i.O.), „*Rezeptionskompetenz (media literacy)*“ (Spanhel 2006, 199; H.i.O.) und „*Netzkompetenz als eine neue Form der Sozialkompetenz*“ (Spanhel 2006, 199; H.i.O.) an. Alle genannten Kompetenzbereiche beziehen sich auf Fähigkeiten zur Auswahl und kritischen Rezeption der angebotenen Medieninhalte gemäß eigener Interessen und Bedürfnisse.
2. „Konstituierung und Gestaltung persönlicher Erlebniswelten“ (Spanhel 2006, 200) als pädagogische Herausforderung zielt auf die Ausbildung und Festigung der eigenen Identität im Austausch und unter Einfluss der Medien (Spanhel 2006, 200fff). Spanhel listet „*Kommunikative Kompetenzen*“ (Spanhel 2006, 204; H.i.O.), „*Medien-Lese-Kompetenz*“ (Spanhel 2006, 204; H.i.O.), „*Kritische Nutzungskompetenz*“ (Spanhel 2006, 205; H.i.O.) und „*Sprachkompetenz*“ (Spanhel 2006, 205; H.i.O.). Die Reflexion über sich Selbst und die eigene Rolle in der medialen Gesellschaft, medial ausgelöste Emotionen und das eigene Medienhandeln kann Spanhel zufolge nur über kritisch-distanzierte sprachliche Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in Bezug auf mediale Eindrücke erfolgen.
3. Die der Erwerb von „Fähigkeiten hinsichtlich der Verständigung über Inhalte“ (Spanhel 2006, 206) beschreibt den Umgang mit unterschiedlichen und vor allem schnelllebigen Inhalten, Texten, Sinnangeboten und Bedeutungskonstruktionen. Es geht um ein Vermögen des Ermessens, Verarbeitens und Verstehens der zum gegebenen Zeitpunkt notwendigen oder nützlichen Information(en), sowie die eigenständige Produktion medialer Texte. (Spanhel 2006, 206fff) Hierzu braucht es „*analytisch-kritische Kompetenz*“, „*Navigations- und Selektionskompetenz*“, sowie „*produktiv-verarbeitungsbezogene Kompetenz*“ und „*Lesekompetenz*“ (Spanhel 2006, 209; H.i.O.)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Im schulischen Kontext – wie sich anhand PISA zeigen lässt (Spanhel 2006, 210f; Ders. 2007, 50ff) – ist vor allem letztere bedeutend.

Neben der Vermittlung der oben angeführten Kompetenzen hat Medienerziehung eine „kompensatorische, intergenerationelle, interkulturelle und gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (Aufenanger 2000, S. 39ff, zit. nach Spanhel 2006, 212f) diese bezieht sich auf die Herstellung ausgeglichenen Zugangs zu den unterschiedlichsten Medien unabhängig von soziokulturellen Status (Spanhel 2006, 214), die Förderung gemeinsamen, lebenslangen Lernens und die Vernetzung der Altersgruppen, sowie die Förderung der durch die neuen Medien forcierten internationalen Ausrichtung der Kommunikation in Hinblick auf „globales Lernen“, als auch die Integration von Migrant/innen in den (Medien)Bildungsprozess und die gesellschaftliche Kommunikation (Spanhel 2006, 215) mit der Zielkategorie „*interkulturelle Kompetenz*“ (Spanhel 2006, 216; H.i.O.). Für die institutionalisierte Medienerziehung<sup>37</sup> legt Spanhel als Zielorientierung fest, „dass alle Heranwachsenden im gleichen Ausmaß die heute erforderlichen Medienkompetenzen aufbauen können“ (Spanhel 2006, 234), und des Weiteren, die schon erwähnte Ausrichtung auf Selbstständigkeit der Kinder und Jugendlichen, sowie die Begleitungs- und Beobachtungsfunktion und die Anleitung zur Reflexion (Spanhel 2006, 234).

Mediensozialisation und Medienkompetenzen sind, wie gezeigt werden konnte kausal verknüpft. Aus ihnen ergeben sich dann die Aufgaben von Medienerziehung, die den Verlauf der Sozialisation normativ mitgestalten soll. In Kombination von Mediensozialisation und Medienerziehung kann Medienbildung entstehen. Spanhel formuliert sie als übergeordnete Leitkategorie, als Ideal, das es zu erreichen gilt. .

#### **3.1.4. Medienbildung**

Um den Medienbildungsbegriff Spanhels zu erfassen, braucht es die Trias aus Mediensozialisation, Medienerziehung und Medienkompetenzen. Er definiert sie als die Summe aller Kompetenzen, die einen erfolgreichen Umgang mit Medien im sozialen, technischen und reflexiven Modus, also die „Fähigkeit zu sinnvollem, kritischem, verantwortungsbewusstem und sozial verträglichem Gebrauch der Medien, Informations- und Kommunikationstechniken“ (Spanhel 2006, 184). Bildungsprozesse generell versteht er als solche, in denen der „Mensch[/die Menschen; Anm. CG] zu sich selbst in Beziehung [tritt], indem er[/sie, Anm. CG] eigentätig in den Lernprozess eingreift“ (Spanhel 2011, 106). Das betrifft alle Ebenen, zum Beispiel wie der Lernprozess strukturiert wird, welche Themen behandelt werden und auf welche Art und Weise. Zusätzlich ist einerseits das „Wissen um die Medialität des selbstgesteuerten Bildungsprozesses (Innenperspektive)“ (Spanhel 2011, 110) und andererseits die „Ermöglichung und Unterstützung

---

<sup>37</sup> Im Zusammenhang dieser Arbeit kann auf die differenzierten Überlegungen der praktischen Etablierung von Medienbildung in den pädagogischen Institutionen Schule (Spanhel 2006, 240-280), Kindergarten (Spanhel 2006, 280-290) und außerschulischer Kinder- und Jugendmedienarbeit (Spanhel 2006, 290-030), sowie deren Vernetzung (Spanhel 2006, 304-315) nicht im Detail eingegangen werden, dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich Spanhel auch hier engagierte.

durch die Gestaltung medialer Bildungsräume (Außenperspektive)“ (Spanhel 2011, 110), nämlich aller genannten Voraussetzungen und Elemente bedeutsam. Dabei streicht er die spezifischen Möglichkeiten neuer Technologien heraus, die als „neue Lerninstrumente“ (Spanhel 2006, 187) dazu beizutragen, das Potenzial der Heranwachsenden, sich in der modernen Mediengesellschaft zu bewähren, auszuschöpfen.

Medienbildung ist damit als „grundlegende Zielkategorie für die Medienerziehung“ gekennzeichnet (Spanhel 2006, 188). Klafkis Bildungsbegriff der „wechselseitige[n] Erschließung von Mensch und Welt“ (Spanhel 2006, 188) ergänzt Spanhel mit „der aktiven Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Medien und der Fülle an Medienangeboten“ (Spanhel 2006, 188). Damit ist die oben beschriebene Mediensozialisation als „Lernen vom Kontext“ (Bateson 1987, zit. nach Spanhel 2006, 113) ebenso gemeint, wie die aktive Beeinflussung der Sozialisation durch Medienerziehung. Der Medienbildungsbegriff ist in sich „Selbstzweck“ (Spanhel 2006, 188) und damit nicht instrumentalisierbar. Er beschreibt gleichzeitig die Erschließung der notwendigen Kompetenzen, als auch deren erfolgreiche Etablierung im kommunikativen Medienhandeln. Er ist „Prozess und Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien“ (Spanhel 2006, 189)<sup>38</sup> und zwar als unabgeschlossene Aufgabe, ein Leben lang. Diese schließt die Fähigkeit zu „kritischer Distanz“ (Spanhel 2006, 189), verantwortungsvollem Umgang und die Ausbildung einer stabilen Identität ein. Der „Aufbau einer Verantwortungshaltung gegenüber den Medien“ (Spanhel 2003, 100) ist zentrales Bildungsziel und schließt die intellektuellen und moralischen Fähigkeiten, sowie die Wertgebundenheit der Erziehungsprozesse mit ein. Im Sinne seines Medienbegriffes betont er nochmals den kommunikativen Kontext aller Bildungsprozesse durch Medien, wobei die Sprache eine Sonderstellung einnimmt als Vermittlung von „Wissen über Kommunikation und die Fähigkeit zur Metakommunikation“ (Spanhel 2006, 189). Sie befähigt zum Nachdenken über das im Kontext neuer Medienentwicklungen problematisch gewordene Wissen und hilft beim Durchschauen medial vermittelter Botschaften. Dies erklärt auch die Bindung an den Inhalt medialer Informationen und deren pädagogische Vermittlung. Ebenso wie der Medienbildungsprozess nicht an bestimmte Zwecke gebunden ist, kann er von außen auch nur bedingt beeinflusst werden. Es gibt keine Garantie dafür, dass die Kinder und Jugendlichen die Fähigkeiten ausbilden, die als Ziele medienpädagogischer Handlungen formuliert werden:

„Der[/Die, Anm. CG] Heranwachsende abstrahiert aus den pädagogisch gestalten Lernumgebungen bestimmte Wahrnehmungs-, Wertungs- Denk- und Handlungsmuster,

---

<sup>38</sup> Siehe auch (Spanhel 2002, 53). Und zur Prozesshaftigkeit der Medienbildung (Spanhel 2007, 48, Ders. 2014, 124).

integriert sie in sein psychisches System und baut daraus seine eigenen Wissensstrukturen und Handlungspläne.“ (Spanhel 2006, 190)

Aus diesem Grund können erzieherische Maßnahmen immer nur durch die Gestaltung der medialen Begegnungsräume versuchen, „Anstöße zur Reflexion [zu] geben“ (Spanhel 2006, 191), die sich an vier Prinzipien festmachen lassen: Erstens, dass Medienbildung als ein „wesentlicher Teil von Allgemeinbildung“ anerkannt und systematisch berücksichtigt“ (Spanhel 2006, 235)<sup>39</sup> werden muss, um zu gewährleisten, dass Kinder das Ziel einer vernünftigen und reflexiven Einstellung zu Medien entwickeln. Zweitens, dass Medienbildung nicht nur aus theoretischem „Medienwissen“ (Spanhel 2006, 235) besteht, sondern auch aus dem in der Mediensozialisation erworbenem „Können“ (Spanhel 2006, 236). Dafür ist die sprachliche Bildung im Sinne eines Erlernens unterschiedlicher Zeichensysteme, der Kompensation benachteiligender Voraussetzungen, sowie der Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Sinne eines interkulturellen Kriteriums unablässig (Spanhel 2006, 237f). Als drittes Prinzip sollen die über Mediensozialisation erworbenen Muster analysiert und durch „alternative Medienhandlungsmuster“ (Spanhel 2006, 238) ergänzt werden, als Basis für im beruflichen Leben geforderte Fähigkeiten, sog. „Schlüsselqualifikationen“ (Spanhel 2006, 238). Viertens soll Medienerziehung in institutionalisierte Bildungsprozesse integriert werden, dies meint einerseits den Einsatz von Medien zur „Verbesserung der Lehr-Lernprozesse, der pädagogischen Kommunikation, der Selbstdarstellung der Einrichtung, der Kooperation mit Partnern“ (Spanhel 2006, 239), andererseits um eine „reflexive Distanz zu den Medien als Basis für Medienbildung“ (Spanhel 2006, 239) zu etablieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für Spanhels Theorie der Medienbildung die Entwicklung der Medien und deren unterschiedliche Konsequenzen und Auswirkungen auf das menschliche Zusammenleben, sowie Entwicklungs- Lern- und Bildungsprozesse ein zentrales Argument darstellen. Es ist Aufgabe der Pädagogik, das im Wandel befindliche Verhältnis Mensch(en)-Medien angemessen zu erfassen und soweit als möglich unter ein gewisses Maß an Kontrolle zu bringen. Zwar betont er, dass Bildungsprozesse von außen nur angeregt und nicht gezielt gesteuert werden können, seine Ideen zur pädagogischen Gestaltung der medialen Umwelt gehen jedoch in Richtung zielgerichteter Beeinflussung und Evaluation der angeregten Prozesse. Zusätzlich zu seiner Sorge um den Wandel menschlicher Verhältnisse betont Spanhel des Öfteren die Wichtigkeit von (moralischen) Normen und einer Verständigung über Werte, die pädagogisches Handeln anleiten. Gleichzeitig registriert er eine aktuelle gesellschaftliche Lage, die

---

<sup>39</sup> Siehe auch (Spanhel 2002).

aufgrund von Individualisierung und sozialer Fragmentierung, vor allem im Bereich sozialer Gefüge, Strukturen und richtungsweisender Institutionen einen Umbruch beobachten lässt, der genau diese Verständigung über gemeinsame Inhalte, Werte und Normen instabil bis hin zu unmöglich macht (Spanhel 2006, 87). Aus diesem Grund hält Spanhel – im Sinne des Kompetenzbegriffs – nicht die Inhalte des Lernens für entscheidend, sondern wie mit ihnen im Lern- bzw. Bildungsprozess umgegangen wird. Wissen an sich wird problematisch, wandelbar und kurzlebig (Spanhel 2006, 103f), daher ist es für die Pädagogik wichtig, die „Befähigung zur gemeinsamen Konstruktion und Bearbeitung von Wissen“ (Spanhel 2006, 104) an die Stelle starrer Wissensvermittlung zu stellen. Heranwachsende sollen mit „Schlüsselqualifikationen und Methodenkompetenz“, ausgestattet werden, sowie mit „prozeduralem Steuerungswissen“ (Spanhel 2006, 104). Diese Fähigkeiten sind wichtig im Umgang mit der technischen Seite der Medien. Gleichzeitig legt Spanhel auch viel Wert auf Teamfähigkeit, die vor allem im „Umgang mit der Unsicherheit und Veränderbarkeit des Wissens, und mit dem Nichtwissen“ (Spanhel 2006, 104)<sup>40</sup> eine wichtige Rolle spielt.

Nach der Darstellung von Spanhels Ausführungen zur Medienbildung, die seine theoretische Verortung darlegen sollten, wird nun auf Meder eingegangen.

### 3.2. Norbert Meder

Beinahe seine gesamte Karriere widmete Norbert Meder der Pädagogik. Er studierte neben Philosophie und Pädagogik auch Mathematik. Bis auf einen Exkurs als Geschäftsführer der Janus Projekte GmbH, die aktuell auch seine *Web-Didaktik* vertreibt<sup>41</sup>, verbrachte er sein berufliches Leben an den Universitäten Bielefeld (1994-2001) und Duisburg-Essen (ab 2001)<sup>42</sup>, wo er aktuell als emeritierter Professor (seit 2013) Lehrveranstaltungen zu Allgemeiner und Systematischer Pädagogik hält und auch noch in der Liste der Angestellten geführt wird<sup>43</sup>. Seine Wurzeln liegen in der neukantianischen Pädagogik, bzw. in deren Nachfolge, und in der der Verschränkung kritischer Ansätze, wie Interkultureller und Frauen- und Geschlechterforschung mit Allgemeiner Pädagogik.<sup>44</sup> Meders Forschung richtet sich darauf, Bildungsphilosophie neu zu denken. Er verarbeitet Einflüsse von Richard Höningwald und Wolfgang Cramer<sup>45</sup> und arbeitet darauf hin, Medienbildung als Teil von Allgemeiner Pädagogik zu etablieren. Eines seiner größten Projekte

---

<sup>40</sup> Siehe auch (Spanhel 2007, 47f)

<sup>41</sup> <http://www.janus-projekte.de/webdidaktik/>, letzter Zugriff: 12.03.2015.

<sup>42</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Norbert\\_Meder](https://de.wikipedia.org/wiki/Norbert_Meder), letzter Zugriff: 07.03.2016.

<sup>43</sup> <https://www.uni-due.de/biwi/ibw/aspaed/meder>, letzter Zugriff: 07.03.2016.

<sup>44</sup> Diese Ansätze hat die Arbeitsgruppe auch in ihre Selbstbeschreibung übernommen <https://www.uni-due.de/biwi/ibw/aspaed/>, letzter Zugriff: 07.03.2016.

<sup>45</sup> Vor allem der Neukantianer Richard Höningwald hat Meders Denken geprägt, worauf er selbst des Öfteren Bezug nimmt (Meder 2004; Ders. 2006; Ders. 2014).

war die *Web-Didaktik*; welche sich auf Strukturierung von Lehren und Lernen angesichts veränderter Kommunikations- und Wissensformen im Internet konzentriert.<sup>46</sup>

In seiner Theorie von Medienbildung nimmt Meder Bezug auf postmoderne Denker/innen, wie Lyotard und den Poststrukturalismus; hier vor allem Derrida, Foucault und Butler. Sein Medienbegriff weist Rückgriffe auf Plessner, McLuhan und Luhmann auf, auch wenn Meder eine eigenständige Theorie entwirft. Die Theorie des Sprachspielers reflektiert auch auf die skeptische Pädagogik (Meder 2004, 149). Diese Figur wird als kritischer/dekonstruktiver Agent in der aus sprachlichen Machtkämpfen (Sprachspielen) hervorgebrachten Welt (Meder 2004, 157ff) entworfen, wie später noch zu zeigen sein wird. .

Als Ausgangslage kann die Veränderung von bildungsrelevanten kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Feldern durch Entwicklungen der modernen zur postmodernen Gesellschaft. Vor allem die Computertechnologie zeitigt Folgen für Sprache, Wissen und damit in letzter Konsequenz für Bildung. Mit Bezug auf Lyotard und seine Abhandlung zum postmodernen Wissen streicht Meder zwei Aspekte heraus: Erstens die Verfasstheit des Selbstverständnisses der Menschen angesichts informationsverarbeitender Maschinen und zweitens die Frage nach der sozialen Verfasstheit des Wissens und dessen Wandel im Computerzeitalter (Meder 2004, 31). Dabei identifiziert er als *moderne* Phänomene vor allem Tendenzen der „*Differenzierung*“, der „*sozialen Organisation*“, und der „*Institutionalisierung*“ (Meder 2004, 33; H.i.O.), sowie die entscheidende Rolle des *wissenschaftlichen* – durch Falsifikation und Beweis Gültigkeit beanspruchenden (Meder 2004, 34f) – *Wissens*<sup>47</sup> im „Medium wahrer und falsche Sätze“ (Meder 2004, 35). Damit einher geht die „*Rationalisierung*“, womit eine „Zerlegung von Prozessen in kleinste Einheiten und deren geregelte Rekombination als Aggregation“ (Meder 2004, 35) gemeint ist. Durch die genannten Entwicklungen wird diese auf die Spitze getrieben. Ihre Umkehrung erfährt diese Dynamik in der Computertechnologie, die sprachliche komplexe in Superzeichen minimiert. Dazu kommt, dass Wissen, dem der technische Fortschritt eingeschrieben ist, in den Produktionsprozess als entscheidendes Element des Erfolgs eingebettet ist. Dieser Umstand, dass „Wissen damit zum entscheidenden Produktionsfaktor“ (Meder 2004, 46) wird, verändert auch die gesellschaftlichen

---

<sup>46</sup> Auf Basis seines eigenen Medienbegriffs und des didaktischen Theorems von Richard Hönigswald hat Norbert Meder gemeinsam mit einer Forschungsgruppe an der Universität Duisburg ein didaktisches Konzept entwickelt, das den Anforderungen der modernen Medienwelt Rechnung trägt. Meder hat sich lange mit Allgemeiner Didaktik auseinandergesetzt und sieht in den technischen Entwicklungen auch Konsequenzen für den Lern- und Bildungsprozess bzw. für die Vermittlung von Wissen. Dieses ist zumeist schon in Computern gespeichert und verfügbar, weshalb auch Frontalunterricht, mit der/dem Lehrer/in als Wissensträger/in revolutioniert wird. Damit entwickelt sich Didaktik der Wissensvermittlung zu einer „Didaktik der Verfügbarkeit“ (Meder 2006, 21). Als Ziel hat dieses Projekt dann, zum „entdeckend-lernenden Surfen in einer Umgebung, die es dem Lernenden über eine professionelle Organisation des Wissens möglich macht, das entdeckende Lernen selbst zu steuern“ (Meder 2006, 23).

<sup>47</sup> Für Meder stehen sowohl die Geltung des Wissens – siehe Unvollständigkeitssatz nach Gödel (Meder 2004, 83ff), als auch das Subjekt als unerschütterliche Einheit zur Disposition (Meder 2004).

Verhältnisse und hat Konsequenzen für Bildung. In seinen theoretischen Ausführungen zur Bildungstheorie bezieht sich Meder auf Wittgensteins Sprachspieltheorie. Dabei entsteht die im Sprachspieler als Bildungsideal mündende Charakterisierung unterschiedlicher Phänomene der Postmoderne. Als Grundthese seiner Theorie lässt sich Grammatik<sup>48</sup> als Voraussetzung jeglicher Sprache (und damit jeglichen Mediums) identifizieren (Meder 2004, 166). Zum Sprachspiel an sich schreibt Meder in diesem Zusammenhang:

„Sprachspiele regeln das Sprechen über Welt, indem sie in ihrer Grammatik sowohl syntaktische als auch semantische Vorgaben machen. Diese Vorgaben bestimmen das Spiel innerhalb der Sprache – das Sprechen transzendental“ (Meder 2004, 59).

Grammatik ist jene Regel, die das Sprechen bestimmt durch bestimmte Richtlinien, die der Sprache durch sie immanent sind. Der Ausdruck des Spiels zeigt, dass hier gewisse Möglichkeiten vorliegen, sich innerhalb dieser Ordnung zu bewegen. Ein Austausch über die Grammatik in der Sprache selbst ist jedoch nicht, oder nicht ohne weiteres möglich, da sie Bedingung der Möglichkeit ihrer Artikulation ist. Diese Regelstruktur wendet Meder auch auf die Computertechnik an, indem er zum Beispiel auf Technologie als Grammatik der Technik (also als Regelwerk und damit Grundvoraussetzung) referenziert (Meder 2004, 165f). Sprachspiele können in den unterschiedlichsten menschlichen Bezügen gespielt werden; somit auch in der Technik, wenn aber der Computer durch eine Grammatik (Technologie) sprachlich wird, so hat das Konsequenzen, wie noch zu diskutieren sein wird.

Meder beschreibt Medien als „Kanäle für die Wahrnehmung“ (Meder 2004, 47), deren erster Bezugspunkt und damit Urmedium (siehe unten) der Leib ist. Hohe Reflexivität ist ein weiteres Merkmal, denn „die Botschaft des Mediums ist ein anderes Medium“ (Meder 2004, 47), womit sich Meder auf McLuhan bezieht. Dies ergänzt er, in Bezug auf Bildung, indem er diese Konstellation als Bildungsproblem der doppelten Reflexivität beschreibt:

„Sie [die Bildung, Anm. CG] muss zusätzlich auf den Umstand der medialen Verschränkungen von Botschaft und Übermittlungstechnik Bezug nehmen, sich (im Medium der Sprache) dazu verhalten“ (Meder 2015, 4).

Hinsichtlich der angesprochenen Bildungsproblematik nehmen Computertechnologien einen besonderen Stellenwert ein. Bezüglich der doppelten Reflexivität lassen sich Computer und die darin abbildbaren Referenzen auf die Welt in doppelter Weise denken. Einerseits als das erwähnte Verhältnis zum Verhältnis zur Welt, das in der Diskussion des Bildungsbegriffes näher

---

<sup>48</sup> Im Sinne von Semantik und Syntax, sowie deren Gebrauch, welcher sich in der Pragmatik abbildet (Meder 2004, 98).

beleuchtet wird, als auch als neuer Raum für kommunikatives Handeln und damit auch für Bildung. Meders These in diesem Zusammenhang ist, dass die Möglichkeiten der Computertechnik die Wirklichkeit – genauer gesagt die Welt der Erscheinungen (Meder 2008b, 233) – durch Simulation möglichst adäquat abzubilden. Damit eröffnet sich ein neuer Raum für Probehandeln und erschließendes Lernen (Meder 2000, 38), der in einer Bildungstheorie, die sich auf Medien bezieht, nicht unberücksichtigt bleiben kann.

Bei der Darstellung der Theorie Meders wird zuerst auf seinen Medienbegriff eingegangen, gefolgt von einer Charakterisierung seines Bildungsbegriffs. Die beiden Theorien treffen in seiner Medienbildungstheorie, welche sich auf die Beziehung von Bildung und Technik konzentriert, aufeinander, weshalb dieser Relation das letzte Unterkapitel gewidmet sein soll.

### **3.2.1. Medienbegriff**

Laut Meders eigener Aussage (Meder 2008a, 37) beschreibt und expliziert der Artikel *Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik* (Meder 2007) aus dem schon in der Einleitung erwähnten *Jahrbuch für Medienpädagogik 6* (Sesink/Kerres/Moser 2007) am besten seinen Medienbegriff, weshalb im Zusammenhang dieses Kapitels vor allem auf diesen Text – ergänzt und kommentiert durch Ausführungen in anderen Publikationen – Bezug genommen wird. Der Artikel enthält „Grundzüge einer Theorie der Medienpädagogik“ (Meder 2007, 55) und stellt sich zur Aufgabe, diese mithilfe der Bestimmung von Grundbegriffen zu umreißen. Als erstes gilt für Meder: „Medien sind Räume – sinnliche Räume und in ihrer Sinnlichkeit begrenzt“ (Meder 2007, 56). Für die Untersuchung medialer Räume bezieht er sich auf unterschiedliche Methoden. Einerseits die transzendentallogische Analyse von Raum und Zeit, welcher er die Gegenständlichkeit in der Tradition Plessners zur Seite stellt. Zusätzlich meint Meder in Anlehnung an Wittgenstein, dass „jedes Sinnesfeld als eigenes Körpersprachspiel erscheint“ (Meder 2007, 56). In diesem weiten Feld eröffnet Meder seine Beschreibung von Medien.

Für Meder sind die fünf Sinne der Rahmen einer jeglichen Medientheorie. Somit sind der Körper und seine Ausdrucksformen das erste Medium, dessen Spektrum in Anlehnung an Plessner (Plessner 1970, Schneider 1989, zit. nach Meder 2007, 56) dargestellt wird und hier in aller Kürze wiedergegeben werden soll.

- Im Sehen als objektivierendem Sinn werden die Distanz zum Wahrgenommenen, und damit auch die Objektivität, festgelegt. Durch diese Distanzierung kann sich der/die Sehende als Subjekt wahrnehmen, weil der Blick bewusst dem Gegenstand zu- oder

abgewandt werden kann, was Selektivität und Aktivität dieser Sinneswahrnehmung ausdrückt. (Meder 2007, 56)

- Der Hörsinn wird als subjektivierend beschrieben, zwar handelt es sich, wie beim Sehsinn um einen Fernsinn, allerdings verhält sich die Wahrnehmung nicht distanziert, weil das aufnehmende Organ im Inneren der Menschen liegt. Meder meint, damit „schafft das Hören die Transposition eines äußeren Dispositivs in eine innere Disposition“ (Meder 2007, 56), womit Laute verinnerlicht werden. Das wird auch durch die Unmöglichkeit verstärkt, sich von Geräuschen komplett abzuwenden, was akustische Zeichen räumlich und den ganzen Leib erfassend macht (Meder 2007, 57).
- Über den Tastsinn, dessen wichtigstes Medium die Haut als Grenze zwischen innen und außen des Körpers ist, wird die Wahrnehmung „realisiert“; in ihr kann die „Widerständigkeit der Welt“ (Meder 2007, 57) erfahren werden. Das Reale ergibt sich durch diese Erfahrung der Differenz zwischen den Menschen und ihrer (taktilen) Umgebung.
- Der Geruchssinn ist zuständig für Intimisierung im Sinne von „Anziehung und Abstoßung“ als „Prozess“ (Meder 2007, 58), was damit zusammenhängt, dass riechen stark mit dem polaren Verhältnis des Wohl- oder Unwohlseins verknüpft ist.
- Als letztes wird der Geschmackssinn als ästhetisierend beschrieben. Auch hier ist die Grenzerfahrung der Haut wichtig, gepaart mit der Verinnerlichung der Wahrnehmung. Aus dem Zusammenspiel innerer und äußerer, also objektiver und subjektiver Wahrnehmung abstrahiert Meder den ästhetischen Geschmack, der an diesem Sinn hängt und damit Geschmack als ästhetische Kategorie festlegt. (Meder 2007, 58)

So sehr der Körper Medium der Sinne ist, sind auch alle anderen Medien – also auch jene, die im alltäglichen Verständnis als solche bezeichnet werden – Agenten sinnlicher Wahrnehmung. In der Art und Weise, welche Sinne angesprochen, oder nicht angesprochen werden, und in welcher Art und Weise das geschieht, lassen sie sich als „Räume der Performativität der Sinne“ (Meder 2007, 58) beschreiben. So können Medien z.B. einzelne Sinne schärfen, einschränken, oder auf gewisse Punkte lenken, oder diese täuschen (Meder 2007, 58)

Diese Räume sind durch eine „Topologie und Metrik“ (Meder 2007, 59) gekennzeichnet. Dies bezieht sich auf die Art und Weise wie die Räume mit Inhalten gefüllt werden, das kann einerseits durch bestimmte Themen sein, aber auch das Maß oder die Menge der zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihm befindlichen Information ist entscheidend. Mit McLuhan bezieht sich Meder

hier auf die „Intensivität“ (Meder 2007, 59) bzw. „Genauigkeit und Ungenauigkeit in den Medien“ (Meder 2007, 59). Je nachdem welchen Grad an Beteiligung (der Mediennutzenden) das Medium fordert, kann es als kalt oder heiß eingestuft werden. Je kälter ein Medium ist, desto mehr muss der/die Betrachter/in an Information ergänzen. Als Beispiel dient in diesem Text der Computer, der als Bildschirmmedium, wenig Information preisgibt, diese aber mit einem hohen Grad an Genauigkeit (Meder 2015, 7), weshalb er als kaltes Medium eingestuft wird. Als solches verlangt er viel Aktivität von den Nutzer/innen, macht sie – mit McLuhans Vokabular gesprochen – heiß (Meder 2007, 60). Damit ist die räumliche Dimension der Medien, aber auch jene ihrer Intensität angesprochen, die für das Verständnis der weiteren Ausführungen zum Medienbegriff essentiell ist.

Meder spricht als nächstes von der Reflexivität der Medien, also ihrer Zeichenfunktion (Meder 2007, 60). Hiermit ist die Ebene der Vermittlung gemeint, denn Medien stehen in dreifacher Weise zwischen den Sinnen und der Welt. Erstens in einer *Filterfunktion*, indem also gewisse Empfindungen über den „physikalischen Träger“ (Meder 2007, 60) in ihrer Unmittelbarkeit gemindert, oder sogar ausgeblendet und damit medial erfahrbar werden. Zweitens in einer *Reflektionsfunktion*, die aus der Filterfunktion resultiert, indem nämlich zum Beispiel Schrift nicht aus dem Nichts entsteht, sondern medialer Ausdruck der oralen Sprache ist, also auf sie reflektiert. Diese Funktion kann in der Reflektion der Medien auf einander erweitert werden, was für das Medienverständnis Meders, vor allem wenn es um Computer und neue Medien geht, nicht unerheblich ist. Zusätzlich, und drittens, drückt sich die Reflektion in der *Zeichenfunktion*, also in „Zeichen und Bedeutung“ (Meder 2007, 61) aus, die auf einander verweisen und damit im „Raum möglicher Zeichen“ (Meder 2007, 61) eine seiner Optionen darstellen. Struktural lässt sich der Begriff Medium laut Meder in der folgenden Formel darstellen:

$$\text{Medium} = R(\text{Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken, Intensitätsfilter, Reflektionsmuster, Zeichenfunktion}) \text{ (Meder 2007, 62; H.i.O.)}$$

Meder fasst folgendermaßen zusammen, bzw. ergänzt

„Medien [sind] semiotische Räume [...], weil die auf unsere Sinnlichkeit sowohl strukturierend wirken als auch den Hintergrund liefern, vor dem im Modus von Zeichen und Bedeutung reflektiert wird. Aus Medien als semiotischen Räumen werden Zeichen geschnitten und damit eine Sprache und ein Sprachspiel konstituiert“ (Meder 2007, 63)

Damit ist die bei Meder immer wieder angesprochene Sprachlichkeit der menschlichen Existenz auf den Punkt gebracht. Der mediale Raum konstituiert sich als eine Dialektik von Hintergrund und Vordergrund, die des Gesagten und Nichtgesagten (Wahrgenommenen, nicht

Wahrgenommenen, Gelernten, Nichtgelernten)<sup>49</sup>, die sowohl das Bildungsverhältnis bestimmt, als auch die menschliche Kommunikation. In der (medialen Kommunikation) werden immer wieder Elemente hervorgehoben, Meder rekuriert hierauf als *ausschneiden*, also aus dem Hintergrund heraus genommen und in den Kontext der Wirklichkeit gesetzt. Durch diese Hervorhebung von z.B. Buchstaben auf Papier ist ein Hintergrund entstanden, auf dessen Basis die Zeichen ihre Bedeutung entfalten können. Diese ist aber nicht beliebig, sondern im Zusammenspiel der Gemeinschaft (z.B. einer Kultur) entstanden (Meder 2007, 63). Im Artikel *Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung* (Meder 2011) beschreibt Meder, dass eine Wahrnehmung die Realisierung eines Gegenstandes aus der Vielfalt seiner Möglichkeiten der Erscheinung ist, die in der konkreten Wahrnehmung aber in den Hintergrund treten. Die Selektionskriterien, welche in diesem Prozess zur Anwendung kommen, nennt Meder mit Luhmann „Sinn“ (Meder 2011, 69), dieser ist selbst medial: „als gerichteter Vollzug“ (Meder 2011, 70) ist er Materialisierung einer Wahrnehmung, zeitlich und örtlich an einen bestimmten Organismus gebunden und damit unikal, weil genau in dieser und keiner anderen Person realisiert. Dies geschieht im Sinne einer Auswahl aus allen möglichen Optionen, die damit ausgeschlossen sind (Meder 2011, 70). Die Selektion, welche sich im Sinn vollzieht ist zwar individuell, aber damit auch kulturell eingeeht: „Der einmalige unverwechselbare Sinnvollzug korreliert mit der Vielzahl anderer einmaliger unverwechselbarer Sinnvollzüge. Die Gemeinsamkeit und Differenz dieser Korrelation nennen wir Kultur“ (Meder 2011, 70), deren markantester Ausdruck die Sprache ist.

Das ist es, was Meder im Zitat mit Sprachspiel bezeichnet, nämlich die in der Gemeinschaft geführten Verhandlungen über die Geltung der unterschiedlichen Zeichen und der Überschuss der in der Sprache möglichen gegenüber der tatsächlich genutzten Zeichenvielfalt. Damit wird der Medienbegriff um die „*Soziabilität*“ (Meder 2007, 64; Hervorhebung CG) erweitert, und „der bildungstheoretische Raum von Konstruktion und Dekonstruktion“ (Meder 2007, 64) im Sinne der Fragen nach der Bedeutungshoheit eröffnet. Es geht ebenso um Machtfragen und die Tatsache, dass in der Kommunikation die Zeichen schon ihre Bedeutung haben, weshalb sie nicht vom Sprecher/der Sprecherin zuerst neu konstruiert werden können, sondern immer in ein sozialer Rahmen besteht, der machtförmig hervorgebracht ist. Um in der Formelsprache Meders zu bleiben:

Medium = R(*Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken, Intensitätsfilter, Reflektionsmuster, Zeichenfunktion, Soziabilität*) (Meder 2007, 64, H.i.O.).

---

<sup>49</sup> Zur Differenz zwischen Hintergrund und Vordergrund in Bezug auf Hönigswald und die Neukantianische Dialektik siehe (Meder 2014; Ders. 2007, 63).

Als „Funktionale Momente“ werden Intensitätsfilter  $i^*$ , Reflektionsmuster  $r^*$ , Zeichenfunktion  $z^*$  und Soziabilität  $s^*$  in der Funktion des Mediums  $m$  folgendermaßen abgebildet, „die das Urmedium – unsere leibliche Sinnlichkeit – in das Urmedium derart abbildet, dass der mediale Raum entsteht“

$m = (i^*r^*z^*s^*)$ : Urmedium  $\rightarrow$  Urmedium,  
wobei  $m(\text{Urmedium}) = \text{medialer Raum}$  gilt.  
(Meder 2007, 64)

Dies ist für eine funktionale Analyse, bei der auch die einzelnen Dimensionen/Funktionen isoliert betrachtet werden können, sinnvoll. Essentiell ist dabei was Meder als „Differenz von Darstellung und Dargestelltem“ (Meder 2007, 65) beschreibt, also der Verweis des Medialen auf die referenzierte Realität, die in keinem Zeichensystem ausbleibt. Bisher wurde also der Körper als Urmedium beschreiben, also als jener mediale Raum, der sprachlich konstituiert ist. Zusätzlich haben Medien unterschiedliche Funktionen und Wirkungen auf ihre Inhalte, die sich Menschen zunutze machen können, die sie aber auch auf die falschen Schlüsse bringen können. Sie wirken sie über den Grad der Intensität der vermittelten Inhalte aktivierend oder beruhigend auf ihre Rezipient/innen, bzw. Anwender/innen. Medien sind hochgradig sozial. Wenn die Sprache als zentrales Medium betrachtet wird, so kann diese nicht ohne eine Gemeinschaft existieren, die mittels Sprachspielen die Geltungen und Bedeutungen der Zeichen immer wieder aushandelt.

Sprache ist leiblich vermittelt und spielt vor allem in Bezug auf Bildungsprozesse eine besondere Rolle (Meder 2011, 72), da sich in ihr die „Weltsicht einer Gemeinschaft“ (Meder 2014, 67) einerseits sichern, andererseits an die nächste Generation weiter geben lässt. Welt ist somit nicht nur das andere des Individuums, sondern auch das andere des kulturellen Zusammenhangs als einer Möglichkeit von Welt, welche aber die Weltsicht des Individuums mit hervorbringt (Meder 2014, 68). Die mediale Vermittlung als Inhalt, Zeichen oder Symbol ist damit in der Differenz des medial Bekannten (kulturelle Welt) und des medial anderen, also des Möglichen und damit Unbekannten (Welt an sich) durch die Auswahl als aktiver Prozess, als „Performanz“ in Bewegung gesetzt und damit auch in Zeit und Raum sichtbar (Meder 2014, 68).

Wie oben schon bemerkt, spannt sich das mediale Bildungsverhältnis folgendermaßen auf:

„Das technische Medium ist das andere meines Leibes, aber dennoch an meinen Leib gebunden. Es ist das andere als mein Leib, aber immerhin bin ich es, der(/die, Anm. CG) schreibt, und meine Schrift bin ich, aber nicht unmittelbar, sondern im anderen entäußert“ (Meder 2011, 75)

Diese Differenz der Reflexion des Mediums auf den Leib muss immer mitgedacht werden. Schriftsprache führt Zeitlichkeit und Komplexität in menschliche Verhältnisse ein, wie Meder an anderer Stelle verdeutlicht (Meder 2004, 49ff), da Kommunikation nicht mehr nur unmittelbar stattfindet, sondern vor allem durch die Möglichkeiten des Buchdrucks in Zeit und Ort der Wahrnehmung unabhängig wird<sup>50</sup>. Durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Speicherung von Information und der darin begründeten Veränderung von Gesellschaft<sup>51</sup> und zwischenmenschlicher Kommunikation ergibt sich ebenso eine Beschleunigung, vor allem der Arbeitsprozesse, die in der Rationalisierung der industriellen Produktion bis ins Computerzeitalter immer weiter fortschreitet.

Zu Meders Medienbegriff zählt auch sein Technikverständnis, das sich vor allem in seinen Analysen der Computertechnik zeigen lässt. Für ihn sind Computer nicht in erster Linie mathematische, sondern sprachliche Medien (Meder 2004, 97). Mit ihrer Entwicklung ist der schon erwähnte Prozess der Beschleunigung und Rationalisierung zu einem vorläufigen Zenit gelangt. Soweit, dass die Exaktheit der Computersteuerung menschliche Arbeitskraft ersetzt und das Nacheinander unterschiedlicher Arbeitsschritte zeitlich so gesteigert wird, dass es als Gleichzeitigkeit wahrgenommen wird. (Meder 2004, 51f). Die Rationalität des Computers beruht auf seiner sprachlichen Konstruktion, die im Wesentlichen auf die Differenz von 0 und 1 herunter gebrochen werden kann. Das führt aber keineswegs zu einer Vereinfachung, sondern bedingt eine Explosion von Komplexität. Wenn sprachliche Zeichen in 0-1-Folgen<sup>52</sup> dargestellt werden, sind sie unübersichtlich und müssen daher in Superzeichen<sup>53</sup> überführt werden, was zur Erfindung neuer Sprachen (Programmiersprachen) führt (Meder 2004, 54). Wie der Computer sich von Problemlösungsautomaten (Meder 2015, 3) zu einem der bedeutendsten Medien der heutigen Zeit entwickeln konnte, soll speziell in Verbindung mit Bildung anhand des Artikels *Neue Technologien und Erziehung/Bildung* (Meder 2015) mit Ergänzungen aus anderen Texten dargestellt werden. Sosehr nämlich Computer selbst Komplexität erzeugen, ist diese eine Antwort auf die vielfältigen Problemlagen der modernen Welt, auf welche dieser Automat Lösungen produzieren kann. Einerseits kann damit die Vielschichtigkeit abgebildet werden, andererseits werden von ihr abstrahierend Lösungen angeboten (Meder 2015, 3). Die Abbildung von Problemlagen findet im Computer als sprachlich-symbolischer Prozess statt, der wie oben beschrieben in Programmiersprachen ihren Ausdruck findet, die als Superzeichen auf das 0-1-Alphabeth zurückgeführt werden können (Meder 2015, 4). In diesem Zusammenhang ist die Entwicklung neuer Sprachen für Meder Ausdruck der Generierung neuer Problemlagen (oder

---

<sup>50</sup> Zum Wandel von Oralsprache zu Schriftsprache siehe (Meder 2011, 72fff; Ders. 2015, 48fff).

<sup>51</sup> Exkurs zur Veränderung öffentlicher Kommunikation (Meder 2004, 119fff).

<sup>52</sup> Siehe näher dazu (Meder 2004, 169f).

<sup>53</sup> Dieser Begriff wurde durch Norbert Wiener geprägt (Meder 2015, 7).

eben umgekehrt), im Modus des Darstellens, Identifizierens und Lösens (Meder 2015, 4). Die künstliche Sprache des Computers reflektiert damit auf die natürlichen Sprachen der Kulturen im Medium der Simulation. Das Medium Computer zeichnet sich durch die Eigenschaft aus, jedes mediale Phänomen, sofern es in einen Algorithmus übersetzt werden kann, simulieren zu können (zu Simulation siehe Punkt Technik und Bildung). Simulation ist aufgrund der sprachlichen Konstruktion auch ohne Computer möglich, „[d]enn alle Probleme werden zuerst in dafür geschaffene, geeignete Sprachen abgebildet und dann in ihnen gelöst“ (Meder 2015, 4), was den Computer zu einem speziellen „Kulturraum des Probehandelns“ (Meder 2015, 4) werden lässt, denn er wurde zur Problemdarstellung und -lösung konzipiert. Damit wird der Möglichkeitsraum, der vorhin als das Andere der Wirklichkeit beschrieben wurde, zu einem virtuellen Handlungsraum (Meder 2011, 5). Damit ist die kommunikative Dimension des Mediums Computer gemeint, die sich einerseits in Mensch(en)-Maschine-Kommunikation (Ausführen von Befehlen)<sup>54</sup> ausdrückt, andererseits einen neuen Kommunikationsraum eröffnet, der auf andere Kommunikationsmedien (z.B. Brief-E-Mail) reflektiert (Meder 2008b; Ders. 2000, 39). Dabei ist zu vermerken, dass auch wenn die Verständigung in einem virtuellen Medium stattfindet, sie selbst nicht künstlich, sondern wirklich ist und auch Konsequenzen in der realen Welt hat (Meder 2000, 51; Ders. 2015, 5).

Im Medium Computer verschärft sich die Differenz von Zeigen und Verbergen (Hintergrund und Vordergrund) insofern, als es eine Charakteristik des Bildschirms ist, als Schlüsselloch zu fungieren, also Ausschnitte von Bedeutung zu zeigen und damit andere auszuklammern (Meder 2015, 7). Diese Dialektik macht die Entwicklung von Superzeichen<sup>55</sup> virulent, in denen Bedeutungen, die nicht unmittelbar gezeigt werden können, aufgehoben sind (Meder 2015, 8f). Das zeigt, dass damit auf die Reflexivität von Sprache noch einmal reflektiert werden kann. In diesem „Reflexivwerden der Sprache“ (Meder 2015, 9) sieht Meder das Bildungsproblem der heutigen Zeit, dass nämlich darüber Sprache selbst beweglich und damit zu einem doppelten Bildungsproblem wird, nämlich einerseits in ihrem Erwerb als Nutzer/in der Sprache als Individuum in einer speziellen (sprach-kultur), ihren Modi der Vermittlung und deren Wandel, sondern auch in einer kritischen Haltung gegenüber dieser Mobilität von Sprache, die Machtverhältnisse zu verwischen droht und damit ihre Kritik erschwert (Meder 2015, 10f).

Medien im Sinne Meders lassen sich also sehr differenziert und vielschichtig darstellen. Meders Bildungsverständnis bezieht sich an mehreren Stellen auf seinen Medienbegriff. Vor dem

---

<sup>54</sup> Indem Computer als sprachliche Medien nämlich „ein Zeichensystem für die *Eingabe* bzw. den Empfang von Sprache besitzen und ein Zeichensystem für die *Ausgabe* bzw. für das Senden von Sprache“ (Meder 2004, 98) besitzen.

<sup>55</sup> Siehe dazu die Überlegungen zur Superzeichensemantik (Meder 2004, 97fff; Ders. 2004, 54)

Hintergrund, dass Computertechnik eine neue Form von Medien darstellen, entwickelt Meder einen Bildungsbegriff, der sich auf diese Prozesse des Wissens- und Gesellschaftswandels bezieht.

### 3.2.2. Bildungsbegriff/Bildungsideal

Meders Bildungsbegriff ist eine Weiterentwicklung des klassischen Bildungsverständnisses. Zusätzlich entwickelt er den Gedanken eines Bildungsideals, auf welches im Folgenden ebenso eingegangen werden soll.

Ausgehend von Humboldt, der Bildung als Wechselwirkung von Ich und Welt versteht, ergänzt Meder die „Sprache als Träger und Medium dieser Wechselbeziehung“ (Meder 2011, 68). Da alle Medien auf einander und vor allem auf „Welt“ reflektieren, können sie, angefangen von den Sinnen, bis hin zur modernen Computertechnik als Vermittlungen zwischen Mensch(en) und Umwelt fungieren. Als essentiellen Faktor in diesem Verhältnis sieht Meder die einzelnen Menschen, als Teil der Kultur (und der in ihr tradierten Bildung), welche durch diese erst sichtbar gemacht wird (Meder 2011, 71). Sprache ist dabei sowohl Motor als auch Ergebnis der Entwicklung (Meder 2011, 72ff); wobei der Schriftsprache eine besondere Rolle zukommt. Durch die Objektivierung des Verhältnisses der Menschen zu sich selbst und der Welt, sowie durch die Dokumentation dieses Verhältnisses ist die Auseinandersetzung mit demselben auf Dauer gestellt: „Schriftsprachliche Kommunikation setzt Bildungsprozesse in den Modus der Permanenz“ (Meder 2011, 74). Sichtbar wird sie in zweifacher Hinsicht, nämlich als Zustand, also Gebildet-Sein der einzelnen Menschen und als Prozess des Gebildet-Werdens in der Praxis der Neuordnung von Artikulationspraxen durch Dekonstruktion und Konstruktion (Meder 2011, 76) via medialer Ausdrucksformen.

Meder formuliert „Bildung als dreifaches Verhältnis

1. Des[/Der; Anm. CG] Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt
2. Des[/Der; Anm. CG] Einzelnen zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem Sozialen)
3. Des[/Der; Anm. CG] Einzelnen zu sich selbst in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in der Zeit“ (Meder 2011, 77)<sup>56</sup>

Zusätzlich ist Bildung sprachlich (und damit medial) vermittelt, wie im Medienbegriff schon angedeutet, ist sie daher ein „Verhältnis

---

<sup>56</sup> Siehe auch (Meder 2007, 65).

1. Des[/Der; Anm. CG] Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt (dem Dinglichen),
2. Des[/Der; Anm. CG] Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu dem oder den Anderen in der Gemeinschaft (dem Sozialen),
3. Des[/Der; Anm. CG] Einzelnen *vermittelt über ein Medium* zu sich selbst in Vergangenheit Gegenwart und Zukunft in der Zeit (seines Lebens).“ (Meder 2007, 67)

Meder stellt Medien im Sinne einer „causa medialis“ (Meder 2007, 67), also als ursächliches Bestimmungsmerkmal in ein kausales Verhältnis zu Bildung. Damit kann wieder auf den Beginn der Beschreibung des Medienbegriffes verwiesen werden, denn als Urmedium wurden ja der Leib und seine unikal sinnlichen Artikulationen in Raum und Zeit bestimmt. Damit sind Selbst- und Weltwahrnehmung und Bildungsbegriff nicht ohne einander zu denken, eingedenk Einwirkung medialer Entwicklungen auf die Bildung (Meder 2011, 68). Die zuvor explizierten Grundlagen zum Medienbegriff ergänzt Meder um den folgenden Punkt: „Sie definieren und konstituieren Sinnesräume, die unter dem Gesichtspunkt der Erweiterung und Einschränkung der Sinnlichkeit des Leibes als auch der Symbolfunktion der leibgebundenen Zeichen untersucht werden müssen“ (Meder 2007, 68). Mit diesem Zitat kann die Hinzuziehung der Leiblichkeit besonders betont werden, denn in der „Korrelation von Sein und Haben des Leibes“ (Meder 2007, 68)<sup>57</sup>, spannt sich das Bildungsverhältnis auf. Dann nämlich, wenn das bewusste Leib-haben in ein unbewusstes, habituelles Leib-sein übergeht, wenn über die Erweiterung oder Einschränkung via medialer Vermittlung von Zeichen diese Räume tangiert werden (Meder 2007, 68). Über die erwähnte Symbolfunktion werden auch kulturelle Aspekte in die funktionale Analyse mit aufgenommen, weil die Zeichen schon da sind, als Sprache und damit kultureller Raum. In diesem korrelieren<sup>58</sup> Möglichkeit und Wirklichkeit von Zeichen, was ihn auch zum *Bildungsraum* macht, weil darin das „Moment von bestimmtem Sich-bestimmen, von ‚Welt bildet‘ und ‚Ich bilde mich‘, von Zwang und Freiheit performant gehalten“ (Meder 2007, 68f) wird. Das mediale am Bildungsverhältnis ist daher in den Modus der Kultur, sowie der Individualität und Kulturalität durch ihre Sprachlichkeit eingebettet. Dies legt auch fest, „dass Bildung sich immer medial vollzieht“ (Meder 2011, 68), nämlich prozesshaft, wie Meder in *Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung* (Meder 2011) expliziert. Darin führt er nochmals die oben erwähnte Medialität des Leibes aus, betont dabei auch die Räumlichkeit sinnlicher Wahrnehmung in der Dialektik, bzw. Korrelation von Möglichkeit und Wirklichkeit, also der Selektion, die im sinnlichen Wahrnehmen konstitutiv ist. Die einzelnen Menschen stehen in der

---

<sup>57</sup> Ausführungen zu Leib-sein und Leib-haben und dem Verhältnis zum sich-bilden siehe (Meder 2014, 63fff).

<sup>58</sup> Mehr zu Korrelation siehe (Meder 2014, 50fff).

Kultur und gestalten diese mit, gleichsam wirkt sie auf sie zurück und vice versa. Meder beschreibt dies so: „Bildung als Prozess vollzieht sich in Medien und generiert zugleich Medien“ (Meder 2011, 72).

In Bezug auf den Bildungsbegriff übernehmen Medien drei Funktionen, die sich auf die Bildungsverhältnisse beziehen; nämlich auf der Sachebene (Darstellungsfunktion), in der sozialen Dimension (Kommunikationsfunktion), als auch in der Selbst- und Zeitdimension (Interaktionsfunktion) (Meder 2011, 77). Auf diesen Ebenen verwirklicht sich der Bildungsprozess als Veränderung der Verhältnisse in zweifacher Weise. Einerseits werden auf „inhaltlicher/materialer Ebene“ (Meder 2011, 78) neue Eindrücke in das bestehende Selbst- und Weltverhältnis integriert werden – Meder nennt dies mit Piaget Assimilation (Meder 2011, 78) –. Andererseits löst die sprunghafte Veränderung der medialen Struktur des Selbst- und Weltverhältnisses durch „Akkommodation“ (Piaget nach Meder 2011, 78) einen „formalen/logischen Veränderungsprozess[...]“ (Meder 2011, 78) aus. Letzterer wird als Generierung von Medien als Entfaltung neuer Qualitäten und Formen durch Zusammenwirken aller seiner Komponenten, also „Emergenz“ (Meder 2011, 79) in Form eines Bildungsprozess betont. Dies kann an der Evolution der Schriftsprache in virtuelle Sprachformate als Beispiel gezeigt werden. Besonderes Augenmerk legt Meder hierbei darauf, dass jede Veränderung der medialen Auseinandersetzung mit der Darstellung von Welt auch das dreifache Bildungsverhältnis tangiert und damit neue Möglichkeiten für Kultur und kulturelle Entwicklung eröffnet (Meder 2011, 79). Meders Verständnis von Medienbildung geht in seinem Bildungsbegriff auf, wie er selbst schreibt: „Medienbildung ist Bildung in und über spezielle Medien“ (Meder 2007, 69), Medien (vor allem neue Medien, Anm. CG) haben Einfluss auf das dreifache Bildungsverhältnis, indem „unsere Sinnlichkeit gefiltert, reflektiert, auf sich zurückgeworfen und in die Differenz von triadischen Zeichen gesetzt wird (Meder 2007, 69). Was Meder mit anderen Worten ausdrückt ist das Verhältnis von Medien zur Leiblichkeit und zur Sprache. In der Intersubjektivität – also der kulturellen Vermittlung – von sprachlichen Zeichen und deren Verweis auf etwas anderes – also auf das mit dem Zeichen Gemeinte – ergibt sich die erwähnte Triade. An medialen Bildungsprozessen lässt sich also auch der Bildungsprozess als objektivierter insofern beobachten, als er der Aktualität des Leibes entzogen und in einem Medium dargestellt und festgehalten ist (Meder 2007, 70). Seine Performant-Werdung lässt sich also anhand ihrer medialen Form beobachten.

Es wurde vorhin schon erwähnt, dass der Computer als sprachliches Medium die menschliche Praxis der Sprachkonstruktion verschärft. Für Meder „zeigt sich die Computertechnologie zum einen als ein Spiegelbild unserer sprachlich-kommunikativen Praxis, zum anderen als deren

vermittelte Reflexion“ (Meder 2015, 4), damit ist der Problemhorizont des modernen Bildungsproblems aufgespannt. Indem Sprache hier auf Sprache reflektiert, ergibt sich die Notwendigkeit, dass auch Bildung auf Sprache, nämlich auf ihre Vermitteltheit reflektieren muss. Konkret macht das aus dem oben beschriebenen dreifachen Bildungsverhältnis ein Vierfaches, weil sich gebildete Menschen somit immer auch zu ihrer Bildung und deren sprachlichen Konstitution verhalten müssen – Bildung wird sich damit selbst zum Problem (Meder 2015, 4). Zusammenfassend kann hier die funktionale Beschreibung des Bildungsbegriffes stehen, welche Meder die „Grammatik, in der Bildung sich sprachlich ausdrücken muss“ (Meder 2004, 250) nennt. Was in diesem Zusammenhang über die doppelte Reflexivität des Bildungsverhältnisses ausgesagt werden sollte, artikuliert Meder auch sein Bildungsideal im gleichnamigen Buch *Der Sprachspieler* (2004), aus dem kursorisch einige für wichtig erachtete Elemente dargestellt werden sollen.

Meder schreibt:

„In der Digitalisierung der Semiotik der Medien verbinden sich die Computertechnologie und die Medientechnologie zu einem neuen Kartell der Generierung von Sprachspielen: Multimedia, digitales Video, interaktives Fernsehen, Homeshopping, Diskussionsforen im Internet, Videokonferenzen, kooperatives Arbeiten auf gemeinsamen digitalen Dokumenten, distance learning, virtuelle Klassenzimmer – all dies wird die sprachlich-mediale Vermitteltheit unseres sozialen Handelns noch weiter erhöhen: Zeit für den Sprachspieler.“ (Meder 2004, 170)

Mit diesem Zitat soll die Problematik von welcher Meder ausgeht zusammengetragen werden. Er sieht diese in der Veränderung der Ausdrucksformen, die soziales Handeln prägen, genauso wie in der Konjunktur der sprachlichen Möglichkeiten. In den genannten Beispielen sind einige im Medienbegriff eher abstrakt beschriebene Phänomene näher benannt. Es kann dabei nicht genug betont werden, dass Sprache über die technischen Entwicklungen der letzten Jahre eine Revolution erfahren hat, nämlich derart, dass über die Reflexion im Medium Computer mehr und mehr Flexibilität, also Beweglichkeit in sie gebracht wird (Meder 2004, 54). Wenn nun Menschen versuchen, sich zu dieser sprachlich-medialen Flexibilisierung zu verhalten, so aktualisieren sie dabei auch ihr Selbst- und Weltverhältnis. Dabei entstehen immer neue Möglichkeiten der sprachlichen Variation, es ist nicht mehr die eine Welt über die wir uns verständigen, es sind viele mögliche Welten (Meder 2004, 54). Wenn Sprache Problemlösungshandeln ist, so sind Gebildete jene Personen, die in der Lage sind, immer neue Sprachen hervor zu bringen, in denen sie sich zur Welt im Sprachspiel – also in der Simulation möglicher Welten, wie später noch diskutiert werden soll – verhalten (Meder 2004, 54).

Das Bildungsideal Meders ist ein Antwortversuch auf die Herausforderungen, die er in der Postmodernen Welt sieht. Im gleichnamigen Buch *Der Sprachspieler* (Meder 2004) hat er seine Ideen dazu zusammen getragen. Auf einige Aspekte seiner Theorie, sofern sie für seine Theorie der Medienbildung relevant sind, wird im Folgenden eingegangen.

Wenn Technologie sich als die Grammatik der Technik, also als Manifestation aller im Gebrauch befindlichen Regeln materialisiert, so ist es Aufgabe des Sprachspielers, diese zu beherrschen. Das heißt auch, dass er in der Lage ist, nicht nur jene Spiele zu spielen, die in seiner aktuellen Umgebung den „Kampf um die Macht über Zeichen“ (Meder 2004, 175) bestimmen. Es geht also nicht nur darum, wer gerade – nicht letztgültig, aber mit Auswirkungen auf das gerade gespielte Sprachspiel – über die darin generierten Zeichen bestimmen darf, sondern um einen flexiblen Umgang mit diesen Mechanismen. Der Sprachspieler (auch die Sprachspielerin) kann innerhalb der Spiele und über sie hinaus agieren. Auch z.B. moralische und ethische Grundsätze werden so verhandelt und in einer solchen Theorie lediglich als Teilspiele gesehen. Es geht ihnen gleich wie der Geltungsproblematik, welche nicht in Letztgültigkeiten resultiert, sondern immer nur im aktuellen Disput eine/n Gewinner/in markiert (siehe das Beispiel Wissenschaftlicher Falsifikation in: Meder 2004, 34ff). Dabei ist prinzipiell Jede/r zum Spiel zugelassen, es ist sogar dafür Sorge zu tragen, dass alle partizipieren können (Meder 2004, 176). In diesem (Bildungs-)Prozess ist der zentrale Streitpunkt „die beste Darstellung einer möglichen Welt“ (Meder 2004, 177), die damit eine absolute Geltungsdebatte ablöst.

Der Sprachspieler setzt einen Kontrapunkt zum in der Moderne stilisierten Subjekt, wenn das „Bildungsideal von der durch Vernunft gegebenen Einheit von Mensch[(en); Anm. CG] und Welt“ durch die Antinomie unterschiedlicher Welt Darstellungen aufgebrochen wird. Gegen diese Zuschreibungen stellt sich die fluide, bewegliche Sprachspiellogik (Meder 2004, 185) oder, anders ausgedrückt: „Der Sprachspieler ist nur ein Superzeichen für die *Spielzüge*, die er zur Performanz bringt“ (Meder 2004, 269). Einziger – unhintergebar – ethischer Grundsatz ist die „Paralogie des Spielens, die um jeden Preis das Weitermachen – auch ohne normative Perspektive bejaht“ (Meder 2004, 192). Darin sind zwei Elemente aufgehoben, nämlich einerseits der erfolgreiche Umgang mit Unbestimmtheit, bzw. Unvollständigkeit (Meder 2004, 55) der hergestellten Weltverhältnisse durch Kreativität und die Fähigkeit, darin selbst Sprachen zu erwerben und generieren, die das Weiterspielen ermöglichen. Bildung findet in dieser Beschreibung nicht abseits gesellschaftlicher Prozesse statt, sondern mitten am „Ort des Streites um Geltung und Gültigkeit“ (Meder 2004, 263). Damit ist das Bildungsideal des Sprachspielers auch eng an diesen Prozess gebunden, im Erkennen der definitionsmächtigen Akteur/innen, der unterschiedlichen Zeichensysteme, sowie im Durchschauen und Durchbrechen herrschaftsförmiger Strukturen

(Meder 2004, 263). Diese Form der Kritik wird nicht als rational oder gar transzendental verstanden. Als medial vermittelte Kritik findet sie auf der Ebene der Ästhetik, der Kreativität (Meder 2004, 261) statt, als Nährboden für Variation und die Möglichkeit der Generierung neuer Sprachspiele zur besseren Darstellung möglicher Welt(en). In Anlehnung an den Poststrukturalismus und den Postfeminismus ist der Sprachspieler „Dekonstrukteur[/in; Anm. CGJ“ (Meder 2004, 259), der einerseits in der Lage ist, sich Grammatiken und Sprachen anzueignen und damit gewisse Sprachspiele mitzuspielen, aber auch „ein Gegensprachspiel“ (Meder 2004, 259) zu erzeugen, und/oder in der Dekonstruktion die Grammatik und damit Machtverhältnisse aufzudecken (Meder 2004, 260). Dabei ist ein Wissen „um seine *Befindlichkeit im Sprachspiel*“ (Meder 2004, 266) schon deshalb wichtig, weil damit die Möglichkeit der Auslotung seiner Grenzen einhergeht. Der Sprachspieler (die Sprachspielerin) weiß also im Sinne eines Beherrschens der Grammatik vieler Sprachspiele um seine/ihre Rolle Bescheid und hat somit die Wahl, mitzuspielen, oder sich kreativ davon abzusetzen.

Der Sprachspieler (die Sprachspielerin) ist also ein/eine in der modernen Welt sich prozessual bildende/r und versetzt sich selbst in die Lage, auf die Dynamiken der modernen Welt adäquat zu reagieren. Grundlage seiner/ihrer Fähigkeiten ist nicht ein spezielles Wissen, sondern das Beherrschen der Grammatiken der unterschiedlichen Machtspiele der Zeit. Als ideale Figur ist er/sie als Agent/in und Destrukteur/in entworfen, der/die sich den aufgezwungenen Regeln nicht unterwerfen muss. Als nichtkonsistentes Subjekt, ist er/sie immer genau so, wie es die Situation erfordert, also so flexibel geworden, wie die Sprachen in denen er/sie sich zu bewegen weiß.

Zurückblickend spannt sich Bildung also im dreifachen Bildungsverhältnis zum Sachlichen/Dinglichen in der Welt, zum Sozialen und zu sich selbst in allen Zeitdimensionen (Meder 2007, 65) und in deren medialer Vermittlung auf. Kultur und damit Bildung befinden sich in einem Wechselverhältnis mit der/dem Einzelnen in der Gemeinschaft. Die Bildungsaufgabe besteht in einem Prozess der Generierung von Medien in medialer Vermittlung (Meder 2011, 72) und in der Gestaltung dieser Verhältnisse. Durch die mediale Vermitteltheit ist der Bildungsprozess auch an Veränderungen in der Medienstruktur gebunden und wird durch sie divergiert. Vor allem durch Computer und neue Medien wird die Reflexivität verschärft, denn die Sprache dient nicht mehr nur dem Ausdruck, sondern ist an sich schon Bildungsrelevant, da in ihr (medial vermittelte und festgehaltene) Bildung genauso wie die Reflexion auf das dreifache Bildungsverhältnis stattfindet. Die Welt wird damit zu multiplen Möglichkeiten des Weltausdrucks pluralisiert, die sich in Sprachspielen ausdrücken. Der Sprachspieler als Realisierung aller Bildungsziele ist, zusammenfassend, ein an die digitale, postindustrielle

Wissensgesellschaft ideal angepasster Mensch. Aber nicht nur das, er gestaltet sie auch selbst mit, indem er sich an den Sprachspielen der Welterzeugung beteiligt und reflektiert dabei in der vierten Dimension auf sein dreifaches Bildungsverhältnis.

Dieses Kapitel zeigte, dass in Meders Verständnis der Medienbegriff, der Bildungsbegriff und die Art und Weise, wie Kultur entsteht sehr eng zusammenhängen. Im nächsten Punkt soll auf dieses Verhältnis im Besonderen eingegangen werden.

### **3.2.3. Technik und Bildung**

Zu Meders Theorie der Medienbildung gehört nicht nur der oben explizierte Medienbegriff. Seine Arbeit, vor allem sein Bildungsbegriff und das Ideal des Sprachspielers bauen auf einem spezifischen Verständnis von (Computer)Technik auf, das der Beschreibung des Medienbegriffs zur Seite gestellt werden soll. Die folgende Darstellung soll auch als Beispiel dafür gelten, was mit Meders oft genanntem „Ringens um die beste Darstellung einer möglichen Welt“ (u.a. Meder 2004, 177) gemeint sein kann.

Computer wurden oben bei der Beschreibung des Bildungsbegriffs als Problemlösungsautomaten gekennzeichnet, deren semiotische Struktur auf Sprache reflektiert (Meder 2015, 4). Als Erweiterung dieser These, nämlich als sprachliche Reflexion auf alle möglichen Probleme in der Welt, womit die Universalität des Mediums Computer eingefangen ist, denkt Meder die Möglichkeit eines Reflexivwerdens der Welt an (Meder 2008b, 228). Damit ist gemeint, dass nicht mehr Lösungen auf auffindbare Probleme in der Welt gesucht werden, sondern dass sich dieses Verhältnis umkehrt in eine Suche nach Fragestellungen, die man mit Computertechnologie lösen kann, und „zugleich zur Prüfung daraufhin, ob gefundene Probleme auch so darstellbar, d.h. semiotisch fassbar sind“ (Meder 2008b, 228). Damit ist die Frage nach der Darstellung von Welt eröffnet, auf die schon im vorigen Kapitel Bezug genommen wurde. In diesem Sinne ist hier eine Interpretation dessen zu finden, wie Meder diesen Kampf beispielhaft beschreibt, ihn aber gleichzeitig für Bildungsprozesse fruchtbar macht. Die Frage danach, wie Computer Welt vermitteln diskutiert Meder im *Adäquationsproblem* (Meder 2008b, 229f), also in der Auseinandersetzung darüber, wie es möglich ist, die Welt möglichst stimmig im Medium abzubilden. Dabei ist der Umstand zu berücksichtigen, dass diese für uns immer nur als die Welt der Erscheinungen, also gebunden an eine bestimmte – sinnlich vermittelte, also schon im Modus der Sprache artikulierte – Wahrnehmung, hinter welche unser Verstand nicht zurück gehen kann, stattfindet. Computertechnik muss sich dazu sprachlich erklären, also sich zu ihrer eigenen Darstellung von Welt verhalten, indem sie nämlich einen Geltungsanspruch (der bestmöglichen Darstellung) erhebt: „Über das Instrument ‚Computer‘ reflektieren wir daher im Modus der Semiotik – und das heißt im Modus der Sprache – über alle andersartig erfahrenen Welten“

(Meder 2008b, 229). Die sprachliche Verfasstheit des Mediums Computer drückt sich ergänzend dazu auch in seiner Interaktivität aus: „Das Problem muss in angemessener Übersetzung eingegeben werden, die Maschine operiert auf den Eingaben und gibt Ergebnisse aus, die vom Benutzer [/der Benutzerin, Anm. CG] wiederum interpretiert werden müssen“ (Meder 2008b, 231). Darin besteht, so Meder der Charakter als „Medium der Simulation“ (Meder 2008b, 231), indem nämlich auch im Computer abgebildeten Phänomene in ihrer Reaktion auf das Benutzer/innen-Handeln die Effekte in der realen Welt imitieren. Über diesen Weg kann, so Meder, die virtuelle Welt genutzt werden, „um neue Varianten der Welt- und Selbsterfahrung zu generieren“ (Meder 2008b, 232). In der virtuellen Welt wird das simulative Element mit dem Bestreben nach „Wahrnehmungstreue“ (Meder 2008b, 232) verquickt. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass in virtuellen Situationen die je gesetzte Handlung immer real ist, dass der Raum in dem sie stattfindet allerdings ein artifiziell erzeugter Möglichkeitsraum ist (Meder 2008b, 233f). Die Besonderheit liegt hier in der Übertragung virtuell erprobter Handlungen – z.B. in der Flugsimulation (Meder 2008b, 234f) – in das Agieren außerhalb der Computersimulation. In diesem Übergang muss die/der Benutzer/in ihr Welt- und Selbstverhältnis aktualisieren und damit „Position zur Welt beziehen“ (Meder 2008b, 235), mithin ergibt sich ein Bildungsverhältnis, wie es oben beschrieben wurde, nämlich zu sich selbst und zur Welt. Pädagogisch lässt sich dies nun einerseits so gestalten, dass in Simulationen gewisse Dinge nicht gezeigt werden können. Sogenannte „Leerstellen“ haben die Aufgabe:

„die Phantasie der einzelnen Lerner derart zu kanalisieren, dass sie einerseits die konkrete Ausfüllung durch Variation der Umstände zulassen, andererseits aber die syntaktischen Regeln und die damit verbundenen bzw. inhärenten diffusen Strategien des Handelns nicht beeinträchtigen“ (Meder 2008b, 236)

Die Übertragung des in der Simulation gelernten ist in das Verhältnis zur Welt eingeschrieben – welches sich im Handeln und dessen Begründung ausdrückt – und gleichzeitig die Möglichkeit zu kritischer Reflexion, oder laut Meder in Anlehnung an Kant „kritische Urteilskraft“ (Meder 2008b, 236), welche im Bildungsprozess eröffnet werden soll. Insofern sich die Lernenden hier also an einer Auseinandersetzung mit sich selbst in der Welt die sie umgibt engagieren, partizipieren sie auch an einer „Auseinandersetzung [...] um die beste aller möglichen Performanzen der Welt“ (Meder 2008b, 238), da die Darstellung von Welt im Computer ja einen Geltungsanspruch impliziert, den es kritisch zu verhandeln gilt.

In virtuellen Welten, wie z.B. dem Internet finden also reale Kommunikations- und Bildungsprozesse statt. Durch den simulativen Charakter erlauben sie, sich in ihnen zu bewegen und sich auszuprobieren, in manchen Zusammenhängen sogar, ohne mit realen Konsequenzen

rechnen zu müssen. Dieser „Charakter des pädagogischen Moratoriums“ (Meder 2000, 47) eröffnet Chancen, Computertechnik für Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Dabei ist zu bedenken, dass über die Virtualisierung eine zusätzliche Ebene der Reflektion eingebracht ist, denn ein kritisches Verständnis, bzw. ein Bewusstsein über virtualisierende Vorgänge muss vorhanden sein, weil „man nur dann *optimal performant* sein kann, wenn man die Simulationsabbildung und die Raummetapher, die für die Transformation der Realität in die Virtualität verantwortlich sind, versteht“ (Meder 2000, 54). Das heißt, dass nicht nur das eigene Verhältnis zur (virtuellen) Welt in den Bildungsprozess mit einfließt, sondern auch Handlungswissen über die Darstellung von Welt.

Simulation und Virtualität sind Beispiele für die Praxis des Mederschen Bildungsbegriffes und vor allem dafür, was mit „Darstellung von Welt“ gemeint ist. Der pädagogische Raum spannt sich hier über Geltungsanspruch der Illustration und die Handlungsmöglichkeiten auf, die von der /dem Lernenden ergriffen und in die reale Welt übertragen werden. In diesem Übergang, bzw. im Erfolg der real gesetzten Handlung zeigt sich einerseits die Handlungskompetenz, also ob und wie diese über die Simulation erworben wurde, andererseits ergibt sich auch die Chance, zur Darstellung in der Simulation, sowie zur erlernten Praxis Position zu beziehen und damit selbst als Akteur/in der Darstellung von Welt in Erscheinung zu treten. Dies geht nicht hinter das Bildungsideal des Sprachspielers zurück, sondern ist eine Spielart dieser Aktion innerhalb des vermittelten Verhältnisses von Selbst und Welt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Meder keinen spezifischen *Medienbildungsbegriff* entwickelt, sondern durch sein Verständnis von Medien und ihren Wirkungen auf Kultur, sowie das Selbst- und Weltverhältnis, über welches sich Bildung aufspannt, diesen schon in seine Bildungstheorie einhegt, bzw. ihr voraussetzt. Die differenzierte Medientheorie Meders enthält einige Elemente, die auf sein Bildungsverständnis hinweisen, weshalb die beiden Kapitel zusammen gedacht werden müssen. Die Figur des Sprachspielers als Bildungsideal stellt noch einmal heraus, wie umfassend Medien – in Meders Sicht – auf Menschen und ihre Selbst- und Weltrelationen einwirken. Ebenso sieht er aber die Möglichkeiten in den Menschen, dem nicht hilflos gegenüber zu stehen, sondern sich zur/zum /Agentin/Agenten des Bildungsprozesses und Medienwirkens zu machen und darüber die Welt aktiv mitzugestalten. Am Beispiel der Simulation als pädagogisches Phänomen mit Praxisbezug wurde versucht, die abstrakte Theorie Meders zu veranschaulichen.

### 3.3. Werner Sesink

Sesink Promovierte 1975 in Kassel, sein Hauptfach war Erziehungswissenschaft, die Nebenfächer Philosophie und Geschichte. 1988 folgte dann die Habilitation an derselben Hochschule und die Professur für Allgemeine Pädagogik und Bildung und Technik an der TU Darmstadt. Er engagierte sich in der Kommission Medienpädagogik der DGfE und war Mitglied der Kerngruppe des Forschungsschwerpunkts E-Learning an der TU Darmstadt. Zwischen 2007 und 2009 war Sesink Dekan des Fachbereichs Humanwissenschaften an der TU Darmstadt und emeritierte 2010. Zu den Schwerpunkten seiner Arbeit zählten Bildungstheorie und -philosophie, sowie politische Ökonomie der Bildung, Medientheorie und -pädagogik, E-Learning und Pädagogische Raumtheorie. Zusätzlich engagierte er sich auch im Bereich Schulentwicklung<sup>59</sup>

Sesink schreibt aus der Position eines *Auswanderers*, der den Boden traditioneller Erziehungs- und Bildungsphilosophie zugunsten der Medienpädagogik verlassen hat (Sesink 2007a, 74) ohne jedoch seine Herkunft zu vergessen. Sein Ziel ist es zu zeigen und theoretisch aufzuarbeiten, dass Pädagogik über die moderne Medienproblematik nicht mit einem ihr Äußeren konfrontiert wird, sondern „mit *Veränderungen in ihrer eigenen immer schon gegebenen und unhintergehbaren medialen Verfasstheit*“ (Sesink 2007a, 75f, H.i.O.). Damit nimmt er eine eigenständige Position in der Diskussion um Medien und Pädagogik ein, weil er zeigen möchte, dass Bildung, wenn sie sich mit (neuen) Medien auseinandersetzt, auf ihre eigenen Ursprünge verwiesen und zur Selbstkritik gezwungen wird.

Sein pädagogisches Verständnis bleibt nicht bei der Philosophie als Bezugsdisziplin stehen, er identifiziert sich ebenso mit Informatik (Sesink 2009), der Architektur (Sesink 2006a), sowie der Medientheorie und -pädagogik (Sesink 2007a). Zum Ausgangspunkt seiner Theorie schreibt Sesink, dass Bildung ihren Ursprung in der „Steigerung der Produktivkräfte „ (Sesink 2004, 147) hat, die ihre Wurzeln in der „kritischen Vernunft der produktiven Einbildung“ (Sesink 2004, 147) hat. Dabei bezieht sich Sesink auf den gesellschaftlichen Wandel während der bürgerlichen Revolution, die mit der Aufklärung ihren Anfang nahm. Freiheit wird dabei konträr zur kantischen Position als Freisetzung destruktiver Kräfte der menschlichen Naturanlage verstanden, die ihn in die Position versetzt „die Destruktion jedes bestehenden funktionalen oder Sinn-Zusammenhangs, zu dem sich der Mensch[/die Menschen; Anm. CG] die Freiheit qua Gebrauchs seines[/ihres; Anm. CG] Verstandes nehmen kann[/können; Anm. CG]“ (Sesink 2004, 149) auch zu exekutieren. Dies resultiert in einer ungeheuren Verantwortung, auf welche später noch detaillierter zurückzukommen sein wird. Sie besteht darin, die Zerstörten alten Ordnungen zu einer neuen zusammen zu fügen und mehr noch, sich selbst zur eigenen Freiheit

---

<sup>59</sup> <http://www.sesink.de/uber-mich/,letzter> Zugriff: 09.03.2016

zu verhalten, durch „Autonomie, [das heißt, sich] sein Gesetz selbst geben[d]“ (Sesink 2004, 149), was in der modernen Welt aus Sesinks Sicht notwendiger denn je ist. Darin verbirgt sich die „Möglichkeit zu Neuem“ (Sesink 2004, 149), also in der Kritik an der alten Ordnung, ihrer Zerstörung und der Neubildung der Ordnung aus selbst geschaffenen Gesetzen. Der Gedanke, welcher hinter diesem Zusammenhang steckt soll in der Explikation des Bildungsbegriffes näher erläutert werden, er hängt eng mit dem im Deutschen Idealismus geprägten Subjektverständnis zusammen. Dieses verdeutliche Sesink mit Referenzen auf Hegel und Žižek.

Wie schon erwähnt, legt die bürgerliche Revolution auch den Grundstein für die Neuordnung der Arbeitsverhältnisse. Ganz im Sinne Marx<sup>60</sup> beschreibt Sesink die „Entfremdung durch die Konstituierung der modernen Eigentumsverhältnisse“ (Sesink 2004, 150), also dass Arbeit nicht mehr an das in ihrem Prozess entstehende Produkt gebunden ist. Sesink schließt daraus, dass Arbeitskraft „virtualisiert“ wird und bindet Arbeiten-Können und -Müssen an einander (Sesink 2004, 150). Perpetuierung von Kritik, wie sie in modernen Gesellschaften statthat, so eine Hauptthese Sesinks, führt zu einer fortwährenden Destruktion der etablierten Ordnungen, was die Destruktion zum Prinzip der Produktion erhebt (Sesink 2004, 150). Diese ständig sich wandelnde wirtschaftliche Situation macht es umso notwendiger, dass Menschen von ihrem „Verstand selbstständigen Gebrauch [...] machen“ (Sesink 2004, 150) und kreiert damit ständigen Bedarf an Bildung. Damit ist der Kapitalismus eben dann bildungsfreundlich, wenn die Erträge aus dem Bildungsprozess in innovative Techniken und Gewinnsteigerung zu überführen sind (Sesink 2004, 150f). Dabei gilt die Einschränkung durch das eigene Gesetz nicht, sondern wiederum aus einem äußeren, nämlich jenem der Produktion. Damit erkaufte sich Bildung durch Funktionalisierung ihre Gültigkeit, kann sich durch Kritik dieser Mechanismen aber nur erwehren, wenn sie sich auf eine „Kritik der Kritik“ (Euler 1998, zit. nach Sesink 2004, 151) besinnt, die ihre eigenen Voraussetzungen durchleuchtet (Sesink 2004, 150f). Wie das zu bewerkstelligen sein könnte, wird, soll in der Darlegung des Bildungsbegriffs beschrieben werden.

Die Moderne schafft allerdings nicht nur den Boden für Kapitalismus und Bildung, sondern auch für neue Technologien. Sesink verbindet seinen weit gefassten Bildungsbegriff mit jenem der Technik – die nicht mehr scharf von Neuen Medien im engeren Sinne zu trennen ist – und kommt hierbei zu Verbindungen, die seine medienpädagogische Position auszeichnen. Er wendet dabei das Prinzip der Kritik, welches allen modernen Phänomenen anzuhafte scheint, auch auf

---

<sup>60</sup> Sesink geht des Öfteren auf Marx ein (Sesink2004, Ders. 2014; Ders. 2016) um den Aufbau moderner Gesellschaften und ihre Funktion nach kapitalistischen Prinzipien zu erklären. Obwohl die Ausführungen sehr interessant und sicher fruchtbar für eine Diskussion wären, muss dies an einem anderen Ort geschehen, als in dieser Arbeit. Insofern also die Ausführungen nicht für den Medienbildungsbegriff und die Diskussion der Rolle der Technik für die Bildung relevant sind, kann nicht darauf eingegangen werden.

die Technik an und schafft damit einen Reflexionsraum, der nicht unbedingt Lösungen anbietet, aber deren Grundlage bildet.

Es soll vorgegangen werden wie zuvor, zuerst werden der Medienbegriff und der Bildungsbegriff dargestellt, wie sie sich in den Arbeiten zur theoretischen Grundlegung der Medienpädagogik bei Sesink interpretieren lassen. Im Anschluss wird die Medienpädagogische Position Sesinks in der Verbindung von Bildung, Technik und Moderne beschrieben, um zu tieferen Erkenntnissen über seine theoretische Position zu gelangen.

### 3.3.1. Medienbegriff

Medien sind für Sesink „Vermittlungsinstanzen im menschlichen Weltverhältnis“ (Sesink 2014, 12). Dies ist die *allgemeine* Bezeichnung, und verallgemeinernd meint dabei nicht einen Sammelbegriff, oder eine als Abstraktion zur theoretischen Erfassung des spezifisch Medialen, sondern eine „*konkrete Allgemeinheit der Potenzialität aller möglichen Manifestationen dieses Mediums*“ (Sesink 2014, 13; H.i.O.). Es ist ein Phänomen, dessen Grundeigenschaft nicht alleine Vermittlung ist, sondern „*allgemeine* Ermöglichung wie Begrenzung und Prägung aller konkreten Vermittlungen, die tatsächlich realisiert werden können“ (Sesink 2007a, 76, H.i.O.). Sesink macht hier einen Unterschied zwischen den vielen Medien und dem Medium im Singular als analytischer Kategorie (Sesink 2008b, 14). Dabei fungiert es als „Raum [...] in dem wir uns bewegen, und als ein Schauplatz, auf dem die vielen Medien erscheinen“ (Sesink 2008b, 14). In Anlehnung an McLuhan und Luhmann formuliert Sesink dann: „Das Medium ist keine intervenierende, sondern eine *umfassende, einhüllende Instanz* nicht etwas *zu* dem, sondern *in* dem Menschen sich verhalten“ (Sesink 2008b, 15). Mit Rückbezug auf McLuhan ist hier auch „[d]as *Medium aller jeweils möglichen Vermittlungen und damit auch der Medien*“ (Sesink 2007a, 76, H.i.O.) gemeint. In diesem Sinne wird hier schon die später noch näher beschriebene Möglichkeitsdimension im Medium angelegt. Sesink meint, dass nicht nur im Medium Möglichkeiten geschaffen sind, sondern die Anlage zur Möglichkeitenschaffung an sich eine Eigenschaft des medialen Raumes ist (Sesink 2008b, 15). Damit wird der Blick von ihrer Vermittlungsfunktion weg zu jener der „Vermittlung von Möglichkeiten“ (Sesink 2008b, 15) gelenkt, wobei keiner der beiden Blickwinkel kategorisch ausgeschlossen wird. Es handelt sich vielmehr um ein Nebeneinander unterschiedlicher Funktionen und ihrer Ausprägungen.

Im Begriff der *Möglichkeit* ist nicht nur die Kategorie der Existenz oder Nichtexistenz, der Verwirklichung oder Verhinderung enthalten, sondern auch ein „Können“ im Sinne von Disposition, als Voraussetzung und Performanz, also die tatsächliche Ausprägung des zuvor nur der Anlage nach möglichen. Auf diese beiden Kategorien geht Sesink in seinem Artikel *Eine*

*kritische Bildungstheorie der Medien* (2014) in Bezug auf Lesen und Schreiben – als Grundoperationen der Weltvermittlung (Sesink 2014, 14) – ein. Dabei steht das Medium als „Mittelsphäre“ (Sesink 2014, 15) zwischen „Können (dispositiv) und Können (performant)“ (Sesink 2014, 15)<sup>61</sup>. In ihr sind nicht nur die Mittel aufgehoben, die ein Vermögen zur aktuellen Handlung bergen, sondern auch die Voraussetzung für die Verwirklichung überhaupt: „Wer das, was er könnte, auch verwirklichen können will, muss wissen, wie er sich in der Mittelsphäre zu bewegen hat, wie er deren Möglichkeiten für sich nutzen oder auch auf die dort gegebenen Bedingungen so Einfluss nehmen kann, dass er seine Fähigkeiten zu verwirklichen vermag“ (Sesink 2014, 17). Das beschreibt, welche Dimensionen im Medium enthalten sind, nämlich einerseits – dispositiv – die „Mittel zur Verwirklichung“ (Sesink 2014, 17) und andererseits – performant – die „Relation zu dem, was wirklich werden kann“ (Sesink 2014, 19). Ersteres bezieht sich auf die Zweck-Mittel-Relation und auf die Tatsache, dass Mittel zu bestimmten Zwecken auch deren neue eröffnen, im Sinne einer Möglichkeit, die ohne sie nicht bestanden hätte. Zweiteres meint die Bestimmung des Handlungsrahmens durch die Mittelsphäre auch, was in einer bestimmten medialen Voraussetzung reale Aktion werden kann und was nicht (Sesink 2014, 19f). Medien stellen damit Räume für Verwirklichung zur Verfügung. Sesinks Medienbegriff ist damit ein sehr weiter, denn es kann eben den alltäglich auch so bezeichneten Medien auch z.B. Kapital (Sesink 2014, 25) als Medium fungieren.

In der Moderne steht die „Art der medialen Vermittlung“ (Sesink 2007a, 76) und gleichzeitig ihre kulturelle Rolle zur Disposition. Sesink stellt die These auf, dass diese Veränderungen in und über traditionelle/n Medien geschah. Als Beispiel sind *Wort* (Sesink 2007a 76) und *Schrift* genannt (Sesink 2007a, 77)<sup>62</sup>. Ihre spezifische Bedeutung im jüdisch-christlichen Kulturraum verdanken sie der Zuschreibung als Botschaft eines Schöpfergottes, der sich den Menschen über diese Medien offenbart (Sesink 2007a, 76)<sup>63</sup>. Die beginnende Neuzeit brachte hier einen Wandel im Sinne einer „*Emanzipation von den Medien der Offenbarung und Verkündigung*“ (Sesink 2007a, 77)<sup>64</sup>, als zusehends die Menschen selbst begannen, sich die Welt über ihre Sinne anzueignen und vermittels ihrer Vernunft zu verstehen<sup>65</sup>. Einen Wendepunkt erfuhr die alte Ordnung der Vermittlung auch durch die Übersetzung der Bibel aus dem Lateinischen in die unterschiedlichen Sprachen. Dies bot die Möglichkeit, sich selbst ein Bild nicht nur von der Welt als solches, sondern auch von *der Schrift*, also der Bibel als Repräsentantin der alten Ordnung zu machen. Damit wurden die Bedeutungshoheiten zusehends abgelöst, denn Menschen konnten selbst

---

<sup>61</sup> Sesink führt diese Unterscheidung im betreffenden Artikel zu einer kritischen Betrachtung des Kompetenzbegriffs ins Feld (Sesink 2014, 16f). Auf diesen Diskurs kann hier nicht eingegangen werden.

<sup>62</sup> Siehe auch (Sesink 2005, 9; Ders. 2007b, 103; Ders. 2008b, 16; Ders. 2014, 31)

<sup>63</sup> Siehe auch (Sesink 2014, 31f)

<sup>64</sup> Siehe ebenso (Sesink 2008a, 408; Ders. 2008b, 16)

<sup>65</sup> Siehe ebenfalls (Sesink 2008b, 17)

Lesen und Schreiben lernen (Grundoperationen, die auch heute noch eine wichtige Rolle in der Grundschule bilden) (Sesink 2007a, 77). In der Säkularisierung der Schlüsselmedien<sup>66</sup> bereitete sich die Revolution vor, die durch die Erfindung des Buchdrucks noch bestärkt wurde. In der zum Großteil alphabetisierten Gesellschaft konnte die Schrift zum Massenmedium avancieren (Sesink 2007a, 77). Anstatt also zwischen einer transzendentalen Macht und den Menschen vermittelt die Schrift nun zwischen den einzelnen vernunftfähigen Subjekten. Das „Medium Text [...] bot dort, wo zuvor das Feld besetzt war durch den Text der Offenbarung und dessen Auslegung durch die Stellvertreter einer absoluten Vernunft, einen *freien Raum* für die Entwicklung der individuellen und damit auch gesellschaftlichen humanen Vernunft“ (Sesink 2007a, 78, H.i.O.), in Bezugnahme auf die allgemeine Definition, die oben angesprochen wurde, nennt Sesink diesen an anderer Stelle auch „Möglichkeitsraum“ (Sesink 2007a, 79). Sesink schreibt dazu:

„[...] so bezeichnete das Medium den Inbegriff des Raums aller menschlichen Lebensmöglichkeiten, einen Raum, in dem wir uns immer schon befinden und den wir nicht schaffen, sondern nur immanent aufgrund seiner Ermöglichungsangebote ausgestalten können“ (Sesink 2008b, 15)

Sesink sieht also im Medium nicht nur eine Vermittlungsinstanz, die das Verhältnis der Menschen zu sich selbst und zur Welt rahmt, sondern umfassender eine eigene Dimension der Existenz, also eine Atmosphäre in welcher Vermögen ausgehandelt, Chancen ergriffen und aufgrund der Gegebenheiten verwirklicht werden können. Dabei ist jede medial realisierte Handlung schon in ihr angelegt, als innewohnende Tendenz, deren Realisierung von den Menschen abhängt.

Sesink interpretiert den medialen Wandel um das 18. und 19. Jahrhundert als die Grundlage für die Aufklärung und den in ihr anhebenden Umbruch der Gesellschaftsordnungen. Die technischen Möglichkeiten der Vervielfältigung von Text sind Bedingung der Ermöglichung von Breitenwirksamkeit durch die in der Alphabetisierung vermittelte Fähigkeit, die neuen Ideen auch zu lesen und sich dadurch zu ihnen – mittels des Gebrauchs der eigenen Vernunft – zu verhalten (Sesink 2008b, 17f). Wenn vorhin von *Offenbarungsmedien* der Sprache und Schrift gesprochen wurde, kann nun von Medien der „den vielen in ihrer individuellen Vernunft je beschränkten Einzelwesen“ (Sesink 2008b, 18) gesprochen werden, im weitesten Sinne also Medien der *Autonomie*. Diese Wendung stellte in ihrer letzten Konsequenz das gesamte Weltbild der damaligen geltenden Weltdeutung auf den Kopf. Die Vernunftfähigkeit und ihre Bewusstwerdung rückten die Menschen an die Stelle einer transzendenten Machtfigur und die

---

<sup>66</sup> Siehe auch (Sesink 2008b, 17)

Freisetzung des Subjekts (unter anderem auch des Subjekts der Bildung) hob an (Sesink 2014, 34). Das Neue Medium wird bei Sesink also als jener Raum interpretiert, der die Möglichkeit der Umwälzungen im Übergang zur Moderne in sich trug. Die spezielle Eigenschaft der Schrift, ist es mithin, Menschen als „Autor[/in, Anm. CG], Sprecher[/in, Anm. CG] und Schreiber[/in, Anm. CG]“ (Sesink 2014, 34) zu autorisieren, bzw. seine/ihre Selbstautorisierung performant werden zu lassen. Sie sind Grundlage der Moderne, des Subjektbegriffs und auch der Bildungsidee (Sesink 2014, 28) – wie zu zeigen sein wird.

Sesink fragt sich in seinem Artikel zum *Handbuch Medienpädagogik* mit dem Titel *Neue Medien* (Sesink 2008a), was denn das Spezifikum Neuer Medien sei, das ihnen diese Zuschreibung auf Dauer (also nicht mehr alleine als Attribut des neu in der Welt seins, sondern des Neuen an sich) sichert. Er schreibt diesbezüglich: „Was wir heute als ‚neu‘ erleben, ist eine *dramatische Zuspitzung dieser Richtungsumkehrung* der von den Medien zu leistenden Vermittlung“ (Sesink 2008b, 18), also von den Menschen aus und nicht mehr zu ihnen sprechend. Neu ist auch, dass nicht mehr neue Formen der Weltvermittlung gemeint sind, sondern zusehends „Neue Technologien“ (Sesink 2008a, 407) als Medien bezeichnet werden. Wenn die Überlegungen hinsichtlich der medialen Qualität des Raumgebens auf das Neue Medium bezogen werden, dann „insofern [...] als sie einen Ermögichungsraum bereitstellen, der neue Weisen der medialen Aufbereitung von Inhalten erlaubt“ (Sesink 2008a, 407). Ihre Möglichkeiten der Aktualisierung des Möglichen haben sich also in der Moderne exponentiell gesteigert. Dies liegt auch an der Idee der Universalmaschine, eines Gedankenexperiments von Turing. Dieses ist Ausdruck der Vision „immer wieder neue technische Gestalten hervorzubringen, verbunden mit der äußerst weitreichenden Verheißung, dass alles, was sich überhaupt als formaler Prozess darstellen lässt, auch als Maschine realisierbar ist“ (Sesink 2008a, 407). Damit ist die absolute Freiheit gemeint, potentiell unendlich viele Möglichkeiten auszuschöpfen. Rückbezogen auf die oben genannte Mittelsphäre, wären hier die Mittel der Rahmen für das Können (performant). Dabei kommt es zu einer Umkehrung der Zweck-Mittel-Rationalität, denn sie „stellen Mittel dar für Zwecke, die es großenteils erst noch zu (er-)finden gilt“ (Sesink 2006b, 174). Damit nehmen sie eine besondere Art des Neu-Seins, nämlich jene der ständigen Er-Neuerung für sich in Anspruch. Das resultiert auch in einer neuen Form des Umgangs, der experimentellen Charakter erhält und eine ständige begleitende „Reflexion darüber, was wir tun, wie wir es tun und warum und wozu wir es tun“ (Sesink 2006b, 175) herausfordert.

Im Neuen Medium – so eine weitere Kernthese Sesinks – wandelt sich auch die Sprache und ihre Rolle als Vermittlerin von Welt. Die Aufklärung machte sich zur Aufgabe, sich nicht mehr auf äußere Autoritäten zu verlassen, sondern die „Welt, wie sie ist, [...] von Menschen, insofern in

subjektiver Wahrnehmung und Deutung, zum Ausdruck“ (Sesink 2014, 35) zu bringen. Die Weltbezüge sind dann nicht mehr autoritär oder kollektiv bestimmt, sondern ergeben sich aus der Wahrnehmung und deren Interpretation einzelner Personen. Dieser Zugang setzt eine reale Welt voraus, die mit den Mitteln der Sprache in menschliche Begriffe gebracht wird, was einen „Begegnungsort von Subjekt und Objekt“ (Sesink 2014, 35) schafft, der sich im sprachlichen Ausdruck verwirklicht.

Sesink misst der Sprache als medialer Raum, wie durch die Nachzeichnung seiner Interpretation der Entwicklung von Wort und Schrift gezeigt werden konnte, große Bedeutung zu. Sie ist jener Raum, der Sprechen über Welt ermöglicht. In ihr sind alle möglichen Begriffe und deren Kombinationen schon angelegt und die Menschen bewegen sich in ihr im Versuch, im Ringen nach Worten, und über die Suche nach Begriffen, sich die Welt begreiflich zu machen (Sesink 2014, 35). Dies ist die Suchbewegung der „[n]atürlichen Sprachen“ (Sesink 2014, 35), deren Spezifikum der Bezug zur Welt ist, die sich in ihr ausdrücken lässt. Sie „besitzt eine relative Unabhängigkeit vom Einzelnen, führt ein Eigenleben; in ihr spricht nicht nur das Subjekt, sondern auch das Objekt“ (Sesink 2014, 35) schreibt Sesink und meint damit den Wahrheitsanspruch dessen, was in der Sprache ausgedrückt wird. Sie fordert somit auch Gültigkeit in der objektiven Welt und ist daher nicht alleine von den Sprecher/innen und Schreiber/innen abhängig. Diese Eigenschaft der Sprache, dass sie eine Beziehung zur realen Welt hat, ist für Sesink ein zentraler Punkt wenn er nämlich die Unterscheidung von natürlichen und formalen Sprachen (Sesink 2014, 35)<sup>67</sup> vornimmt. Letzteren schreibt Sesink Kontextfreiheit zu: „sie sind auf keine gegebene Welt mehr verpflichtet. Ihre Ausdrücke (Worte und Sätze) haben die Bedeutung, die ihnen gegeben wird; und keine andere“ (Sesink 2014, 35). Computerprogramme beanspruchen keine Wahrheit, sondern zielen auf Funktion ab (Sesink 2014, 36), ihre primäre Aufgabe ist die „Vorschrift“ (Sesink 2014, 36)<sup>68</sup> im Sinne einer Befehlskette, nach der Maschinen in verschiedene Zustände versetzt werden können, um in ihnen Arbeit zu verrichten (Sesink 2007a, 115). Das impliziert eine paradoxe Wende. Wurde Sprache als Möglichkeitsraum für den freien Ausdruck von Gedanken eingesetzt, wird sie hier wieder zu „jenem Ordnungs- und Herrschaftsmittel, das sie in der Grammatik der alten Ordnung war“ (Sesink 2014, 36). Sesink betont, dass sich die Menschen zwar als vorschreibende Autorität gegenüber der Welt verhalten, gibt aber zu bedenken, dass sie: „zugleich Teil dieser Welt“ (Sesink 2014, 36) sind, womit sich der Kreis wieder schließt und die neue Ordnung die freien Subjekte wieder unter ihr Kommando stellt. Bei der Analyse der Beziehungen von Bildung, Technik und Moderne wird dieser Aspekt wieder aufgegriffen und auch im Bildungsverständnis spielt die

---

<sup>67</sup> Zur Differenz von natürlichen und formalen Sprachen siehe auch (Sesink 2007a, 87f; Ders. 2008b, 27)

<sup>68</sup> Zu Programmen und ihren Funktionen siehe auch (Sesink 2007a, 88; Ders. 2008b, 28)

Tatsache, dass die neue Ordnung eben wieder eine Instanz ist, die – potenziell – den modernen Subjekten beherrschend gegenüber steht, eine tragende Rolle.

Was im Folgenden erläutert werden soll, ist folgende These: „Das Neue Medium ist Grund, aber auch Resultat von Bildung. Es entstand in Konsequenz der neuen Medialität, die mit dem Übergang zur Moderne das Subjekt in jedem Menschen provoziert“ (Sesink 2008b, 33). Der Bildungsbegriff den Sesink entwickelt hängt eng mit dem Medienbegriff zusammen, weshalb manche Spezifika seiner Theorie sich erst in den nächsten beiden Unterkapiteln zusammenfügen werden.

### 3.3.2. Bildungsbegriff

Wenn Sesink von Bildung spricht, bezieht er sich dabei auf das Bildungsideal, welches im Aufklärungszeitalter geprägt wurde und sich bis heute in der Bildungsphilosophie gehalten hat. Er behandelt kritisch, welche Implikationen in einem Bildungsverständnis stecken, das einen so hohen normativen Gehalt aufweist (Sesink 2004, 146). Aus diesem Grund beleuchtet er die Ursprünge des klassischen Bildungsbegriffs.

Dieser geht von einem starken Subjekt aus, das der Welt – als Dinge, bzw. Objekte – gegenüber steht. Bildung ist dann die „Realisierung des *Prinzips der Rückführung von allem auf den Menschen als seinen letzten Grund*“ (Sesink 2007a, 79, H.i.O.)<sup>69</sup>. Wie es zu dieser Theorie kommt, erläutert Sesink wenn er an die Wurzeln des modernen Subjektbegriffs und Bildungsverständnisses geht. Dabei schlägt er den Bogen zu seiner Medientheorie, denn seine These ist – wie oben beschrieben –, dass ein modernes Subjekt ohne mediale Autorität (im Sinne von Autorenschaft) nicht realisiert sein kann. Ebenso wie die Selbstsetzung des Subjekts bedarf auch seine Bildung „einen medialen Raum, in dem der Mensch, als Einzelmensch wie als Menschheit, zum Autor[/zur Autorin, Anm. CG] der Texte wird, die er[/sie, Anm. CG] schreibt und liest“ (Sesink 2008b, 28). Das damit ein höchst moderner Punkt getroffen ist – im Sinne der Verwirklichung der Menschen als absolute Subjekte ihrer objektivierten Welt, möchte Sesink in seiner Beschreibung des Bildungsbegriffs, der aufs Engste seinem Medienbegriff verbunden ist, zeigen.

Dabei ist das, was Bildung zunächst hinterlässt nicht schon auf den ersten Blick was gemeinhin erwartet wird, nämlich „schlechthin Gutes, Schönes und Wahres, den Menschen gleichsam Adelndes“ (Sesink 2005, 6), sondern „Auflösung, Destruktion, Vernichtung“ (Sesink 2007a, 79)<sup>70</sup>. Diese (vorläufigen) Konsequenzen resultieren aus der Art und Weise wie das Subjekt der Welt begegnet, nämlich einerseits indem es sich „eine Vorstellung von Welt“ (Sesink 2007b, 104) macht, und andererseits, indem es sich diese Welt gedanklich zu Eigen macht und damit ein

---

<sup>69</sup>(Sesink 2008b, 19)

<sup>70</sup> (Sesink 2008b, 19), Bildung ist destruktiv (Sesink 2004, 147)

„Bild, nachdem [es] dann die Welt gestalten [will]“ (Sesink 2007b, 105) erschafft. Dabei geht es im doppelten Sinne um Einbildung *der* Welt, wie sie uns in unserer Vorstellung erscheint und *in* die Welt, als eine „machtvoll auf die Welt wirkende Kraft“ (Sesink 2007b, 105) die in der Bildung verwirklicht ist. Sie steht damit in enger Verbindung mit der Art und Weise, wie sich Menschen zu ihrer Welt verhalten.

Sesink geht von der Kant-Kritik Žižeks aus, die sich wiederum auf hegelianische Grundgedanken stützt. Ein zentraler Begriff ist dabei die *Einbildungskraft*<sup>71</sup>, welche bei Kant nach der Anschauung und vor den Begriffen eine Grundlage der Erkenntnis darstellt, weil sie die ungeordneten Erscheinungen der Wahrnehmung ordnet und einer Synthese zuführt (Sesink 2007a, 80). Eben jener Synthesis widerspricht Sesink mit Žižek, dessen Ausführungen zur Einbildungskraft dieser genau gegenteilige Eigenschaften zuschreiben. Er spricht von „Einbildungskraft als Aktivität der Auflösung“ (Žižek 2001, 44; zit. nach Sesink 2007a, 80) im hegelianischen Sinne. Bei Hegel steht das Subjekt einem „Ding“ (Sesink 2007a, 81) der Anschauung gegenüber, das nicht erst geordnet werden muss, sondern als solches schon einheitlich vorhanden ist. Die Menschen sind hier nicht passive Zuschauer, sondern aktiv im Sinne einer machtvollen Ergreifung des Dings durch einen „sich *der Dinge bemächtigende[n] Blick*“ (Sesink 2007a, 81, H.i.O.). Der Geist als die vernünftige Kraft, die dazu in die Lage versetzt, wird aber nicht als von Dingen gefüllter Raum beschrieben, sondern im Gegenteil als Leere, als „Nacht“ (Sesink 2007a, 82), welche die „unendliche Zahl von Vorstellungen, die er noch nicht hervorgebracht hat, aber noch wird hervorbringen können“ (Sesink 2007a, 82) repräsentiert. Damit ist die Einbildungskraft Vermittlerin zwischen dem vom Ding erfüllten Raum und dieser leeren Possibilität, in die es zuerst einmal verschwindet, wenn es durch sie hindurch geht. Dabei kommt zusammen, was eigentlich nicht möglich ist;

„[d]iese Differenz entstehe durch die Bewegung des Geistes, der das Ding zu seinem Bilde mache, darin seiner eigenen Bildungskraft inne werde, die darum eben die *Doppelte* ist: die *Kraft zur Destruktion des Dings, wie es als Bild den Raum des Geistes zunächst füllt; und die Kraft zur Konstruktion neuer Bilder, die aus den Trümmern des alten Bildes entstehen können*“ (Sesink 2008b, 22, H.i.O.).

In der Einbildungskraft ist – und das ist ihre besondere Eigenart – der Zusammenfall von Vernichtung und Schöpfung enthalten. Das Subjekt wird so gesehen zu einer/m Schöpfer/in erhoben, die/der in ihrer/seiner Welt schalten und walten kann, sie sich selbst nimmt und gleichsam als neue (zurück)gibt. Die Einbildungskraft braucht aber auch etwas, auf das sie sich beziehen kann, sie kann nur nicht dabei bleiben. Indem sich der Geist also der Dinge bemächtigt,

---

<sup>71</sup> Ähnliche Ausführungen zur Einbildungskraft (Sesink 2008b, 20)

sie auflöst und zunächst einmal diese Autarkie gegenüber der Welt und ihren Ordnungen beweist, ist die Grundlage für das moderne, freie Subjekt gelegt. Sesink interpretiert diesen Freiraum als „medialen Raum“ (Sesink 2007a, 83) und erläutert dies anhand des Textes – der Schrift als zentralem Medium –, welcher zuerst als Wort Gottes erscheint und dann von Menschen angeeignet und zum eigenen Sprachrohr umfunktioniert wird. Damit wird Sprache zum Möglichkeitsraum für das Subjekt; er ist frei geräumt von alten Ordnungen und offen für neue Ideen und Ausdrucksmöglichkeiten.

Hier ist erst ein Anfang gemacht, die Einbildungskraft bleibt ja – wie oben beschrieben – nicht bei der Zerstörung stehen. Was noch fehlt ist der „*Umschlag der präsynthetischen auflösenden in die synthetische Einbildungskraft*“ (Sesink 2007a, 84, H.i.O.) die es fertig bringt, aus den vorher zerstörten Ordnungsstrukturen etwas Neues zu schaffen. Die Destruktion, auch „Tätigkeit des Scheidens“ (Sesink 2007a, 84)<sup>72</sup> genannt, ist die Grundlage für die Erschaffung einer vom Subjekt gemachten Welt, die aber nur entstehen kann, indem es sich mit der von ihm zerstörten Ordnung auseinandersetzt und daraus produktiv etwas neues hervorbringt (Sesink 2007a, 84). Dass aber überhaupt die Möglichkeit besteht, sich auf diese Art und Weise zur Welt zu verhalten ist – so die These – in ihr – also der alten Welt – als Möglichkeit schon angelegt. Dieser Gedanke ist für spätere Ausführungen zentral.

Wenn die Einbildungskraft das subjektschaffende Vermögen ist, schreibt Sesink weiter, so ist Bildung in ihrem Grundcharakter „Aufbegehren“ (Sesink 2007a, 85)<sup>73</sup>. Sie setzt das Subjekt in ein gestaltendes Verhältnis zu sich und zu seiner Welt. Kritik ist dabei das oberste Prinzip und ihre Aufgabe besteht darin, „alle Verhältnisse, in denen die Menschen sich schicksalhaft vorfinden, analytisch aufzulösen“ (Sesink 2007a, 85)<sup>74</sup>. Sie speist sich aus der Vernunft, die als legitimierende Kraft ebenso die Instanz der „*Verantwortung*“ (Sesink 2007a, 85) repräsentiert. Und dies im doppelten Sinne: sie übernimmt Verantwortung für die Zerstörung des Alten und gleichsam für die Neuerrichtung der humanen Ordnung (Sesink 2007a, 89). In diesem zweiten Schritt, so interpretiert Sesink, „hebt das Subjekt nicht an, sondern setzt sich schon mit seiner eigenen Destruktivität auseinander“ (Sesink 2007a, 85)<sup>75</sup>. In dieser Auseinandersetzung stellt sich Bildung als Kritik auch ihrem Ursprung, dem Subjekt und seiner Einbildungskraft, gegenüber.<sup>76</sup>

Hier muss an das Neue Medium als leerer Bedeutungsraum zurückgedacht werden. Sesink verbindet die Unaufhaltsamkeit der in der Bildung enthaltenen Kritik, welche sich (auch) in der

---

<sup>72</sup> Siehe auch (Sesink 2008b, 23)

<sup>73</sup> Siehe auch (Sesink 2008b, 25)

<sup>74</sup> Siehe auch (Sesink 2008b, 25)

<sup>75</sup> Siehe auch (Sesink 2014, 37f)

<sup>76</sup> Siehe auch (Sesink 2008b, 29)

Technik der Moderne – hier ist die Informationstechnologie, speziell der Computer gemeint – offenbart. Bildung muss sich – so der Schluss den Sesink daraus zieht – der Aufgabe stellen, eine Antwort zu geben auf „die nihilistische Konsequenz ihrer Unaufhaltsamkeit“ (Sesink 2007a, 89)<sup>77</sup>. Die Entbehrung jeder Bedeutung, die dem Text (der Sprache der modernen Welt) anhaftet ist eine Voraussetzung von Bildung und gleichzeitig ihr Problem. In ihr ist die Freisetzung der Menschen von allen Ordnungen, die nicht von ihnen selbst geschaffen sind, verwirklicht. Das Neue Medium ist ein „Sprachraum“ (Sesink 2008b, 29), der mit allen möglichen Bedeutungen gefüllt werden kann, die man ihm einschreiben möchte (Sesink 2008b, 28f). Wie oben schon mit der Differenz natürlicher und formaler Sprachen angedeutet, bezieht sich Sesink auf die Computersprache, die einen neuen Modus des Schreibens enthält, nämlich einen „*Akt der Konstruktion*“ (Sesink 2007a, 88)<sup>78</sup> als letzte Konsequenz der menschlichen Autor/innenschaft. Oder: „*In der Informatik manifestiert sich, wobin Bildung führt*“ (Sesink 2014, 37, H.i.O.), nämlich in der Absolutwerdung der Kritik. Bildung setzt sich hier aber noch fort, dabei ist Autonomie im Wortsinn der Selbstgesetzgebung der Schlüsselbegriff (Sesink 2008b, 30); sie liegt in der Freiheit des Subjekts begründet, auf welcher Sesink trotz allem besteht.

Die Grundlagen der Fähigkeit, sich selbst ein Gesetz zu geben, erklärt Sesink mithilfe seiner Ausführungen zur Einbildungskraft. In ihr wird das reale ausgelöscht und gleichzeitig zum Subjekt, denn sie ist an die reale Existenz der Menschen gebunden, sie bleiben somit immer das Andere ihrer selbst. Deshalb kann die Einbildungskraft nie absolut werden, denn sie „ist eine Kraft, die in genau dem Augenblick erstürbe, in dem sie mit der gelungenen Ermordung der Realität den vollständigen Triumph erränge“ (Sesink 2007a, 90). Es ist dies dem Umstand zu verdanken, dass sie als Anlage in der menschlichen Natur immer in ihr verankert bleibt und sich ungleich der geistigen Höhenflüge, nicht vollends von ihr lösen kann: „Sie bleibt immer in dem verwurzelt, das sie zersetzt und auflöst“ (Sesink 2007a, 90), worin Sesink dann eine Chance sieht, wenn davon ausgegangen wird, dass die alte Ordnung ihre eigene Kritik schon enthielt: „Kritik ist nicht ihr eigener Ermöglichungsgrund, sondern sie findet sich als Möglichkeit vor, und diese Möglichkeit wird von der alten Welt eingeräumt“ (Sesink 2007b, 117)<sup>79</sup>. Dies ist entscheidend wenn die *kritische Suchbewegung* der Menschen sich auf ihr eigenes Handeln richtet und sie versuchen, dieses zu legitimieren (Sesink 2007a, 91). Denn die aussichtslose Konsequenz, alle Gründe nur noch auf die Dienlichkeit für das Subjekt zurück zu führen, ist nicht ausreichend, da sie gleichsam das Ende der Einbildungskraft bedeuten würde (Sesink 2008b, 30). Sesink zieht daraus den Schluss, es könne nicht bei der Destruktion bleiben. Aus diesem Grund schreibt er

---

<sup>77</sup> Siehe auch (Sesink 2014, 38f)

<sup>78</sup> Schreiben als „Akt der Konstruktion“ siehe auch (Sesink 2008b, 28)

<sup>79</sup> Siehe auch (Sesink 2008b, 31)

der Einbildungskraft darüber hinausgehende, konstruktive Kräfte zu, denn „sie steht auch in der Schuld der alten Ordnung [...] Sie *schuldet* ihr *Wiedergutmachung*“ (Sesink 2007a, 91, H.i.O.).

Die Ermöglichung der Kritik ist das Gute im Alten und vielleicht finden sich noch ein paar mehr Elemente, die „*restituierend*“ (Sesink 2007a, 93), also ihnen einen Platz in der neuen Ordnung einräumend, hinübergerettet werden können. Jedenfalls ist als „Wiedergutmachung“ (Sesink 2007a, 88, Sesink 2007b, 116f) einerseits die *Vermittlung des formalen Modells mit dem lebensweltlichen Kontext* zu leisten“ (Sesink 2008b, 32; H.i.O.). Das heißt, darauf einzugehen, was die Menschen in Bezug auf die neuen Technologien brauchen, was sie interessiert und wie man ihnen möglichst große Teilhabe an den Prozessen der Weltgestaltung im Neuen Medium geben kann (Sesink 2008b, 33). Andererseits sieht Sesink hier den Einsatzpunkt für Autonomie. Wenn nämlich in der Freiheit, die sich das Subjekt geschaffen hat nichts mehr gilt als was es sich selbst setzt, hat dies nach Sesink eine Einbildungskraft zur Folge,

„die *sich selbst hemmt* (da sie von nichts anderem mehr gehemmt zu werden beansprucht) und *sich selbst Bildung auferlegt* (nachdem sie alle Bindungen gesprengt hat); einer Einbildungskraft, die *Verantwortung* übernimmt und sich *an ein selbstaufgelegtes Gesetz bindet*“ (Sesink 2007a, 93)<sup>80</sup>.

Diese *Autonomie* der zurückhaltenden Einbildungskraft (Sesink 2007b, 117) ist aber – im Unterschied zur alten Ordnung, welche diese Illusion noch aufrechterhalten konnte – nicht mehr definitiv. Sie erfolgt als ständiger Suchprozess, der nicht mit Erfolg rechnen kann, sondern einer ständigen „Revidierbarkeit“ unterliegt (Sesink 2007a, 94)<sup>81</sup>. Das oberste Prinzip – nämlich Kritik – wendet sich somit auch gegen die neue Ordnung, die sie mit erschaffen hat, das Subjekt ist freigesetzt und „[u]m seiner Freiheit Willen kann es sich auch nicht zum Gefangenen seiner eigenen Ordnungen machen. Auch diese sind immer wieder zu destruieren“ (Sesink 2014, 27). Im Neuen Medium steckt also ein „*Medium der Konstruktion*“ (Sesink 2007a, 89; H.i.O.), es ist nicht allein „*Ermöglichungsgrund von Bildung*“ [...], sondern *selbst der Schauplatz der Kritik*“ (Sesink 2007a, 97).

Sesink geht es bei der Diskussion des Neuen Mediums in Bezug auf Bildung also vorerst um Sprache und Schrift, deren Bedeutung sich durch die Umkehrung der Vermittlungsrichtung grundlegend geändert hat. Mit der neuen Ordnung traten auch für Bildung neue Probleme auf den Plan, weshalb es in ihrer Verantwortung steht, Wiedergutmachung zu üben. Die menschliche Einbildungskraft ist die Bedingung der Möglichkeit von Kritik und steht der Welt und den

---

<sup>80</sup> Siehe auch (Sesink 2008b, 31)

<sup>81</sup> Siehe auch (Sesink 2014, 39)

Dingen in ihr als autonomes Subjekt gegenüber. Die in den Menschen angelegte Fähigkeit zu rationalem, vernunftgeleiteten Denken hat zur Entwicklung neuer medialer Räume geführt, indem sie sich zu den Autor/innen ihrer Weltansichten gemacht haben. In den Sprachräumen sind nun auch Möglichkeiten entstanden, sich komplett von den Inhalten zu lösen, von ihnen abstrahierend neue Räume zu eröffnen, die als ihre letzten Gründe nur noch auf menschliche Schaffenskräfte verweisen. Sesink sieht den Bildungsprozess damit aber nicht abgeschlossen. Er verwehrt sich gegen den von Žižek konstatierten „Nihilismus“ (Žižek 2001, 70; zit. nach Sesink 2008b, 30), der seiner Aussage nach aus der absoluten „Willensfreiheit“ (Žižek 2001, 70; zit. nach Sesink 2008b, 30; H.i.O.) der Menschen resultiere und räumt der Einbildungskraft konstruktive Elemente ein. Die Tatsache, an keine externen Ordnungen gebunden zu sein, versetzt das Subjekt in die Lage, für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen und auch für alle Ordnungen, die es in weiterer Folge schafft. Sesink setzt dabei darauf, dass die neuen Räume auch Möglichkeiten zur Selbstgesetzgebung schaffen, die den Bildungsprozess rahmen. Nach der Darstellung des Bildungsbegriffs bei Sesink soll im Folgenden noch ein Blick darauf geworfen werden, wie moderne Entwicklungen – speziell Computertechnologien – und Bildung auf einander wirken.

### 3.3.3. Bildung – Technik – Moderne

Sesink entwirft kein spezifisches Modell von Medienbildung, sondern setzt sich aus bildungstheoretischer Sicht mit den grundlegenden bildungstheoretischen Konsequenzen des technischen Fortschritts auseinander. Vor allem die moderne Technik, speziell die Implikationen der Informationstechnologie sieht er als Konsequenzen von Bildung an.

Aus welchem Blickwinkel betrachtet also Sesink die Computertechnologie? Schon in den 1990er Jahren äußerte er sich zu *Künstlicher Intelligenz* (Sesink 1990)<sup>82</sup>, und in seinem Artikel zum *Handbuch Medienpädagogik* mit dem Titel *Neue Medien* (Sesink 2008a) geht er auf die damaligen Ausführungen erneut ein. Ausgehend von Turings „These über die Äquivalenz von algorithmischem und maschinellem Prozess“ (Sesink 2008a, 409; H.i.O.) wird der Aufstieg der Computertechnologie nachgezeichnet. Weniger die reale Umsetzung – die zu Beginn ja schleppender voran ging als zuletzt –, sondern die „Verheißung“ (Sesink 2008a, 409), nicht nur maschinelle Prozesse, sondern auch das menschliche Denken im Algorithmus abzubilden, interessiert Sesink an diesem Theorem:

„Wenn das, was den Menschen[/die Menschen; Anm. CG] auszeichnete, seine[/ihre; Anm. CG] Vernunftfähigkeit war und wenn seine[/ihre; Anm. CG] Vernunftfähigkeit im Wesentlichen durch seine[/ihre; Anm. CG] Fähigkeit zu rationalem Denken

<sup>82</sup> Dieser Artikel setzt sich in kritischer Absicht mit den Implikationen der Künstlichen Intelligenz für das Menschenbild auseinander. Vor allem die Analyse systemischer Denkart und ihren anthropologischen Folgen soll hier erwähnt werden, weil nicht dezidiert darauf eingegangen werden kann.

charakterisiert und rationales Denken wiederum durch seine formale logische Struktur ausgewiesen war, dann würde eine Maschine, die eben dazu fähig war, *eine der menschlichen vergleichbare, wenn nicht überlegene Rationalität* entwickeln können.“ (Sesink 2008a, 409).

Künstliche Intelligenz wurde damit zu einem Vorhaben, das den menschlichen Intellekt und sein Alleinstellungsmerkmal in der Welt herausforderte (Sesink 1990, 193). Dies ist auch die zentrale Frage, die sich Sesink immer wieder stellt, was es denn für den modernen Bildungsgedanken bedeutet, dass neben den Menschen noch eine zweite rationale Instanz in die Welt tritt, deren Fähigkeiten ähnlich der Vernunft- und Lernfähigkeit sein sollen, nur mit dem Unterschied, diese „in Maschinen zu objektivieren“ (Sesink 1990, 194). Bis heute sind Computer fortschrittliche Rationalitäts-Imitations-Maschinen. Allerdings, das streicht Sesink heraus, sind sie das nur auf relativ hohem Abstraktionsniveau (Sesink 1990, 204). Er führt dies darauf zurück, dass menschliche Intelligenz nicht von vornherein besteht, sie entwickelt sich und ist ein Zusammenspiel mit der „Entwicklung individueller Kreativität gegenüber der Welt“ (Sesink 1990, 204), die der Maschine nicht immanent sind. Dies liegt an den unterschiedlichen Modi der Wahrnehmung von Welt. Während Menschen dazu fähig sind, ihre Umwelt und darin Neues auszunehmen, kann der Computer nur jene Daten verarbeiten, die zuvor in ihm angelegt sind und mit der Umwelt nur über Messinstrumente, die im Vorhinein festlegen, was wahrgenommen wird, also was der Computer via „Programm ‚erkennen‘ und verarbeiten kann“ (Sesink 1990, 202). Die später noch genauer zu diskutierende fehlende (direkte) Verbindung zur Realität ist im Computerprogramm nicht gegeben, weshalb ihm vieles entgeht (das auch nicht notwendig ist für seine Funktionalität): „Maschinelle Intelligenz besteht in den reinen Formen des Denkens, ohne daß diese noch einen Bezug zum Inhalt hätten“ (Sesink 1990, 205). Hier ist nicht die Vermittlungs-, sondern überhaupt die Wahrnehmungsrichtung umgekehrt. Die Beziehung zur Wirklichkeit ist bei den Menschen und bei der Maschine konträr angelegt. Erstere lernen, indem sie aus der Erfahrung Schlüsse ziehen, sich Begriffe machen und mithin „Abstraktionen“ (Sesink 1990, 205) leisten. Beim Computerprogramm sind die Begriffe schon vorhanden, sie „prägen die Wahrnehmung der Wirklichkeit“ (Sesink 1990, 205). Bildung und damit auch Vernunftfähigkeit kann jedoch, wenn man sich an Sesinks Bildungsbegriff erinnert, nicht ohne Bezug zur Realität auskommen: „Bildung muß [sic] der menschlichen Körperlichkeit verpflichtet bleiben“ (Sesink 1990, 206). So können Computer zwar das Wissen, das die Menschen im Laufe der Zeit anhäufen speichern, aber diese nicht zu einer „lebendigen Kraft der Gegenwart“ (Sesink 1990, 206) im Sinne traditioneller Überlieferung transformieren. Sesink spricht sich im Umgang mit künstlicher Intelligenz folglich dafür aus, diese in Bezug auf menschliche Vollzüge nicht mit mehr Bedeutung zu belegen, als sie ohnehin schon haben.

Nichts desto trotz hat der Computer eine wichtige Rolle im alltäglichen Leben, in der Freizeit, der Arbeitswelt und auch in den Bildungsinstitutionen eingenommen. (Sesink 2008a, 410). Dies liegt auch daran, dass er durch seine Eigenschaft als multimediales und „die Funktionen alter Medien übernehmendes Medium“ (Sesink 2008a, 411) praktische Anwendung findet. Seine „Nichtfestgelegtheit der medialen Ausdrucksform“ (Sesink 2008a, 411; H.i.O.) und die Möglichkeit der Vernetzung über das Internet machen seine universale Einsetzbarkeit aus. Zweiteres ist auch ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung des Internets nicht nur zu einem wirtschaftlich bedeutenden Raum, sondern auch zu einer „Sphäre gesellschaftlicher kultureller Produktion“ (Sesink 2008a, 412; H.i.O.). Darin ist auch wieder der Medienbegriff anzusprechen, den Sesink mit Bezug auf den Computer als „gesellschaftlichen Möglichkeitsraum“ (Sesink 2008a, 412; H.i.O.) bezeichnet, also ganz im Sinne seines Verständnisses als

„ermöglichender Raum, in dem sich einerseits die Objektwelt als virtuelle (simulierte oder fiktive) vollständig der subjektiven Konstruktionsmacht unterworfen, andererseits aber eben diese als sozial vermittelt auch gebrochen und rückgebunden wird an das Gelingen von Kommunikation und Kooperation“ (Sesink 2008a, 412; H.i.O.).

Der – für Sesink so wichtige – Bezug zur Realität wird also in der virtuellen Sozialität wieder eingeholt, wenn auch der Parallelität der Außenwelt und jener virtuellen im Computer Rechnung getragen werden muss, die sich auf die Verhältnisse zur Welt auch kulturell bedeutsam auswirkt.<sup>83</sup>

In Sesinks theoretischen Auseinandersetzungen geht es nach seinem umfassenden Medienbegriff um „Sprache und Schrift als etwas, worin wir uns vorfinden als Möglichkeit; als etwas, das uns zu sprechen und zu schreiben erlaubt (Sesink 2007b, 103). In der Moderne wird aus der kantschen Aufforderung sich des eigenen Verstandes zu bedienen nicht nur ein Anrecht, das sich in der neuen Ordnung manifestiert, sondern auch ein „ökonomische[s] Prinzip“ (Sesink 2007a, 86), welches in einer Technologie resultiert, die es in seiner konsequentesten Form zur Anwendung bringt. Die Besonderheit der Sprache der neuen Ordnung – es wurde schon angedeutet – ist die Möglichkeit, alle Elemente der Existenz der neu konstruierten Welt bis ins Detail zu planen, auch deshalb, weil diese nicht an Vorgaben gebunden ist, die sich aus Bindungen an die alte Ordnung ergeben können. Sesink meint dazu: „Die konsequenteste Destruktion, der man die Welt gedanklich unterwerfen kann, scheint mir, dass man sie oder die Aussage über sie auf eine letzte fundamentale Unterscheidung reduziert: dass etwas ist oder nicht ist“ (Sesink 2008b, 26). Er

---

<sup>83</sup> Die neuen Formen von Sozialität und die Bedeutung der virtuellen Sphäre als zweiter Realität diskutiert Sesink in seinem Artikel Virtuelle Realität in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Sesink 1996), kann hier aber nicht auf die aktuellen Entwicklungen eingehen, weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen wird.

bezieht sich dabei auf Bits als kleinste Teilchen der Information (Sesink 2008b, 26)<sup>84</sup>, ihnen kommt die Eigenschaft von „*Atomen der Kritik*“ (Sesink 2008b, 27; H.i.O.) zu. Das bedarf nun einer Erklärung, da sich dieser Zusammenhang nicht auf den ersten Blick erschließt. Sesink geht von der ursprünglichen Definition Batesons aus: „Information ist [sic] a difference, that makes a difference“ (Bateson 1981, 408; zit. nach Sesink 2007b, 114). Sesink verbindet dies dann mit Hegels Theorie, die Verstandestätigkeit als „Tätigkeit des Scheidens“ (Sesink 2007b, 114) begreift und darin das Subjekt zu dem macht, was es im modernen Verständnis ist, nämlich eines, das mithilfe seines Verstandes die Welt „in ihre kleinsten Bestandteile zerlegt“ (Sesink 2007b, 113). Diese manifestieren sich dann in der „*Digitalisierung*“ (Sesink 2008b, 26; H.i.O.) als Ausdruck des Verschwindens der *alten*, zugunsten einer „neuen und jetzt einzig auf den Menschen[/die Menschen; Anm. CG] noch zurückführbaren Welt“ (Sesink 2007b, 114; H.i.O.), im Neuen Medium als deren „*geräumten Bauplatz*“ (Sesink 2007b, 114)<sup>85</sup>. Dessen Besonderheit ist die fehlende Bindung, oder „Erinnerung“ (Sesink 2007b, 115) an die alte Weltordnung. Das Neue Medium verwirklicht sich im Modus der Sprache, es ist nichts beschreibendes mehr an ihr, sie ist ganz „*Vor-schrift* (wörtliche Übersetzung von Programm), nämlich das Computerprogramm, das – als Steuerungsprogramm implementiert – maschinell ausführbar ist“ (Sesink 2008b, 28). Diese Auflösung, also kritische Wendung gegen etablierte Instanzen verwirklicht das Subjekt in der Informatik, weshalb mit Sesink die Technik als Vergegenständlichung von Bildung (Sesink 2004, 86) angesehen werden kann.

Folgendes Dilemma geht daraus hervor: „*die Verhältnisse*, in denen sich die Menschen vorfinden [sind] *auf Dauer kritisch*“ (Sesink 2007b, 113; H.i.O.)<sup>86</sup>, was so viel heißt wie eine fortwährende Veränderung der Lebensumstände, die in der Freiheit der Menschen ihren Ursprung hat, sie dann aber auch in die Pflicht nimmt. „Das Neue Medium ist die informatische Welt (oder Sphäre)“ (Sesink 2008b, 32), die Bildung in ihrer Ambition der Freisetzung zur „Selbstschöpfung“ (Heydorn 1972, 56; zit. nach Sesink 2008b, 32) einlöst, weil in ihr diverse Ausdrucksformen von Subjektivität als Möglichkeit realisiert werden können. „Bildung wird hier [im Neuen Medium, Anm. CG] sozusagen absolut: ihre emanzipatorische Seite eliminiert alle Bindungen, befreit so vollständig, dass dort auf nichts mehr Berufung möglich ist“ (Sesink 2008b, 32)<sup>87</sup>. Damit wird das Neue Medium zum „*konstruktivistische[n] Medium*“ (Sesink 2007a, 95), welches jeglichen Bezug auf die realen Verhältnisse vermissen lässt, diese in der neuen Logik aber auch nicht braucht, um Geltung zu produzieren (Sesink 2014, 36). Sesink sieht darin die Verantwortung der Menschen, diesen Bezug – „im Sinne der Wiedergutmachung“ (Sesink 2007a, 95) wie oben schon

<sup>84</sup> Siehe auch (Sesink 2007a, 86; Ders. 2007b, 114)

<sup>85</sup> Siehe auch (Sesink 2007a, 87; Ders. 2008b, 29)

<sup>86</sup> Siehe auch (Sesink 2014, 28)

<sup>87</sup> Siehe auch (Sesink 2007a, 95)

angesprochen – (wieder)herzustellen. Mit diesen Erläuterungen sollte die Verbindung, die Sesink zwischen Neuem Medium und Kritik herstellt, erläutert werden, um weiterführend seine Theorie darzustellen, dass Bildung – deren Bedingung die Kritik des modernen Subjekts ist – im technischen Fortschritt ihrer eigenen Konsequenz begegnet (Sesink 2004, 86). Die oben angesprochene Verantwortung hat sie nämlich nicht nur aus ihrer traditionellen Rolle der Bildung der Subjekte heraus, sondern auch, aus sich selbst, weil sie die Kritik zu ihrer ersten Prämisse gemacht hat.

Vor diesem Hintergrund beobachtet Sesink noch ein anderes Phänomen, das er die „An-ordnung der Bildung durch den Computer“ (Sesink 2004, 81) nennt. Die neue Medientechnologie hat sich durch ihre rasanten Entwicklungen zu einem pädagogischen Brennpunkt entwickelt, weil – so sein spitz formulierter Vorwurf – die „Pädagoginnen und Pädagogen es weitestgehend der Psychologie und den Ingenieurwissenschaften überlassen haben, sich mit der Entwicklung Neuer Medien für die Bildung zu befassen“ (Sesink 2004, 82). Dadurch kommt die Pädagogik in die Position, sich den Strukturen der Technik systematisch anpassen zu müssen, was sich unter anderem in einer technisierten Terminologie bemerkbar macht (Sesink 2004, 82f). So wird zum Beispiel von „Instruktions-Design, Wissens-Management, Informations-Navigation, Interaktivität, Lernumgebung u.a.“ (Sesink 2004, 83) gesprochen und technische Wissenschaften haben viel Einfluss auf Reformbewegungen der Pädagogik. Damit schieben sich Technologien als „Reform-Motor“ (Sesink 2004, 83) zwischen die pädagogische Praxis und ihre theoretische Grundlage und wenden „das Verhältnis zwischen (pädagogischem) Zweck und (technischem) Mittel“ (Sesink 2004, 83), was zu weitreichenden Konsequenzen führt. Auch hier könnte man die Terminologie von oben anwenden und von einer Umkehrung der Vermittlungsrichtung – allerdings in einem anderen Zusammenhang – sprechen, wenn nämlich die Pädagogik ihre Handlungen und Inhalte nach den verfügbaren technischen Geräten ausrichtet und nicht mehr die Technik nutzt, um ihre Handlungen und Inhalte zu vermitteln. Die (im Versprechen der Universalität aufgehobenen) Möglichkeiten der Computertechnologie werden in pädagogische Ziele transponiert, worin sich für Sesink das Verhältnis von Bildung und Technik verstärkt zeigt. Dann nämlich, wenn der Computer nicht mehr lediglich Maschine ist lässt dieser, als solche also „[seinen] instrumentellen Charakter [...] hinter sich. Die technischen ‚Mittel‘ schießen über alle vorgegebenen Zwecke hinaus“ (Sesink 2004, 84). Die schon oben erwähnte neue Zweck-Mittel-Rationalität engt den Handlungsspielraum allerdings nicht – wie zuerst zu vermuten gewesen wäre – ein; es ergeben sich daraus die (Frei-)Räume des Neuen Mediums, die einer Forderung nach Gestaltung gleichkommen: „Die Gestaltungsoption weist einen Nötigungs-Charakter auf“ (Sesink 2004, 85). Die Besonderheit, die in der Computertechnologie zu finden ist, ist die Tatsache, dass sie „jede mögliche Maschine ist und Beschränkungen nur noch als Schranken der

Technik überhaupt maßgeblich werden können“ (Sesink 2004, 85). Durch diese – prinzipielle und potenzielle – Allgegenwärtigkeit der Technik im Bildungsprozess hat das Neue Medium auch Einfluss auf das darin vermittelte Weltverhältnis. Zugespitzt könnte so also eine Bildung imaginiert werden, die im Sinne von „(formatio) lediglich noch als Verlängerung der In-formatio durch den Computer“ (Sesink 2004, 85) und ohne eigenständigen Existenzgrund die technischen Möglichkeiten, in deren Dienst sie steht, mit Bedeutung anfüllen. Natürlich, und das räumt Sesink auch ein, handelt es sich hier um ein Gedankenexperiment, das die Implikationen technischen Fortschrittsdenkens auf die Spitze treibt (Sesink 2004, 85f).

Dennoch lassen sich über diese Assoziationen Ausrichtungen moderner Technik und ihrer Potenziale aufzeigen. Es ist dabei noch einmal Sesinks Grundgedanke auf den Plan zu rufen: „In der Technik begegnet Bildung ihren eigenen Vergegenständlichungen, also sich selbst“ (Sesink 2004, 86). Damit wird sie sich – in Form des technischen Fortschritts – selbst zum Problem. So greifen die Elemente in einander: Kritik ist Bildung, sie ist im modernen Subjekt verwirklicht als perpetuierte Kritik und findet ihren letzten Ausdruck in der modernen Technik, sowie im wirtschaftlichen Fortschritt des modernen Kapitalismus, dessen grundlegendes Merkmal die Ausbeutung der kritischen Anlagen des Subjekts ist, wie Sesink in seinem 2014 veröffentlichten Beitrag *Eine kritische Bildungstheorie der Medien* näher ausführt (Sesink 2014, 25f). Somit ist Bildung im technischen Fortschritt verwirklicht, „[i]m Computer hat sich die Abstraktionsleistung von Menschen ein-gebildet“ (Sesink 2004, 89).

Sesink beschreibt die Nutzung von Computersystemen als kreativen Prozess (Sesink 2004, 89) und als „Konkretionsleistung der völlig verkannten Anwendung“ (Sesink 2004, 90). Sie ist deshalb missdeutet, weil sie die im abstrakten Computersystem verfremdeten, konkreten Verrichtungen des täglichen Lebens und Arbeitens wieder in solche überführt (Sesink 2004, 89). Damit ist festgehalten, dass Menschen zu Abstraktionen fähig sind und diese in Maschinen übertragen können. Sesink interpretiert diesen Vorgang als „Abstraktion von Sinn“ (Sesink 2004, 90), oder anders ausgedrückt, einer „Reduktion auf reine Funktion“ (Sesink 2004, 91), die vom Individuellen absehen kann und somit „*uneingeschränkte Transparenz und Steuerbarkeit*“ (Sesink 2004, 91; H.i.O.) als ihr Resultat vorweist. Sesink erklärt dies so:

„Indem Modellierung durch Formalisierung von menschlichem Lebenssinn abstrahiert, abstrahiert sie auch von [den] heteronomen Momenten der menschlichen Existenz. Der Sinn dieser Abstraktion ist folglich Emanzipation von Heteronomie; letztlich die Herstellung vollkommener *Autonomie*“ (Sesink 2004, 91; H.i.O.).

Damit meint er, dass in den neueren Technologien durch die Abstraktion von der Lebenswelt der Einzigartigkeit der Menschen nicht mehr Rechnung getragen werden kann. Die Selbstgesetzgebung, oder die Anlage dazu, ist im Automaten als von seiner Schöpferin/seinem Schöpfer relativ unabhängiger Entität der der formalen Operation, also der Exekution des eingespeisten Algorithmus realisiert: „Es verkörpert den menschlichen Traum vollkommener Freiheit, absoluter Unbedingtheit“ (Sesink 2004, 91). Eine Bindung an die körperliche Existenz ist dennoch ihre Folge im Sinne einer Nützlichkeit für Arbeit, Sozialität, Kommunikation, usw. Im Computer manifestiert sich eine „Absolutwerdung der Bildung“ (Sesink 2004, 92), welche Sesink als „entfesselte Mündigkeit, bar jeder Referenz“ (Sesink 2004, 92) bezeichnet. Dennoch ist die Technik, sofern sie zur Anwendung gelangt und nicht reine Konstruktion ist, an die Lebensbedingungen gebunden und somit „entäußerte Vermittlungsbewegung der Bildung lebendiger Menschen“ (Sesink 2004, 92). In dieser Eigenschaft ist sie hochgradig an humane Handlungskontexte gebunden. Sesink bezieht sich in diesen Zusammenhang auf Poiesis<sup>88</sup>, und meint damit, was in der Antike „das Hervorbringen und Herstellen durch den Menschen[/die Menschen; Anm. CG] bezeichnete und damit den Gegenbegriff darstellte zur genesis, dem Werden durch und aus Natur (physis)“ (Sesink 2004, 94). Sie ist eng gebunden an natürliche Prozesse, welche die Menschen im Modus der „Nachahmung (mimesis)“ (Sesink 2004, 94) für sich zu nutzen lernten. Poiesis ist an das technische Wissen „techne“ (Sesink 2004, 94) gebunden, welches „sich dem Verständnis (episteme) der Natur verdankte“ (Sesink 2004, 94). In ihr ist die ursprüngliche Verhaftetheit der Technik, den Umstand, dass sie „eine Bedeutung und einen humanen Sinn birgt, der über die Immanenz ihrer technischen Funktionalität hinausweist. In sie sind Träume, Wünsche, Hoffnungen, das Begehren nach einer menschengerechteren Welt eingebildet (in-formiert)“ (Sesink 2004, 94). In diesem Sinne möchte Sesink Technik auch verstehen, als Potential, sich (wieder) auf die Menschen, ihre Bedürfnisse und Lebensbedingungen einzustellen und nicht vollends von ihnen zu abstrahieren.

Eine solche – poietische – Form der Technik entwirft Sesink in dezidiert medienbildungsorientiertem Interesse. Sie ist in doppelter Weise zurückhaltend: Einerseits als Befreiung vom „Naturzwang“ (Sesink 2004, 96), indem sie vor den äußeren Einflüssen schützt<sup>89</sup> und damit einen freien Raum für Bildung schafft: „Technik räumt Bildung ein. Und Bildung entbindet technische Kreativität“ (Sesink 2004, 96). Andererseits muss die Zurückhaltung auch ihr selbst gelten, damit sie nicht anfängt, menschliche Freiheiten über durch sie aufgedrängte Zwänge wiederum einzuschränken (Sesink 2004, 97). Damit schließt sich auch der Kreis zur obigen Metapher des Raumes; Technik und ihre Anwendung werden dann eine „einräumende,

---

<sup>88</sup> Siehe dazu auch (Sesink 2007b, 118)

<sup>89</sup> Er nennt als Beispiel das Haus (Sesink 2004, 96)

raumgebende, entbindende, ermöglichende Praxis“ (Sesink 2004, 97), die es ermöglicht, vom „instrumentellen Verständnis von Technik“ (Sesink 2004, 97) an dem die Vertreter/innen des klassischen Bildungsgedankens Anstoß nehmen, abzusehen. Sesink ist der Ansicht, eine zurückhaltend angewendete Technik könne Bildung ermöglichen als einen „potenziellen Raum (Möglichkeitsraum)“ (Sesink 2004, 97), im Sinne des Neuen Mediums, wie oben beschrieben. An diesem Ort der neuen technischen Möglichkeiten tritt neben das Instruktionslernen eine neue Art, nämlich das „Lernen als konstruktive[r] Prozess“ (Sesink 2004, 98). Die Inhalte sind vielerorts schon anzutreffen, müssen also nicht mehr einzeln vermittelt werden, es geht nun darum, sich „nach den individuellen Wünschen und Vorlieben durch ein gegebenes Stoffangebot zu bewegen“ (Sesink 2004, 98) und dieses nicht nur zu rezipieren, sondern auch selbst zu bearbeiten.

Sesinks Theorie der Medienpädagogik ist geprägt von einem Bildungsverständnis, das sich an den klassischen Subjektbegriff anlehnt, aber darüber im Sinne bildungstheoretischer Kritik hinausgeht. Vor allem die Auseinandersetzung mit dem Neuen Medium in der Moderne und deren Auswirkungen auf die etablierten Bildungsideen stehen im Vordergrund. Sesink setzt sich für eine Medienbildung ein, die ihre Ursprünge aufsucht und sich produktiv mit dem Neuen auseinandersetzt. Dies wurzelt in seinem Verständnis, dass moderne Technik nicht ohne Bildung zu haben ist und dass der Siegeszug der Technik über den menschlichen Verstand, wie er propagiert wird, von falschen Prämissen ausgeht. Sesink tritt dafür ein, dass sich die Menschen das produktive Potenzial des Neuen Mediums zu Nutze machen und gegen eine systematische Dominanz der technischen Welt. Das Neue Medium versteht er als *Möglichkeitsraum*, in dem die Verwirklichung humaner Freiheitspostulate angelegt ist, sofern der Mensch seine Fähigkeit zur Kritik nicht nur im Dienste immer neuer Techniken einsetzt, sondern im Sinne der Bildung auch die Reflexion der entstehenden Möglichkeiten und seiner Handlungen nicht außer Acht lässt. Er sieht auch für die Bildungsidee Verwirklichungsoptionen im Neuen Medium, denn es eröffnet völlig neue Zugänge zum Lernprozess, wenn dieser nicht als reine Instruktion missverstanden wird. Der Computer ist ein Mittel zu unzähligen Zwecken und viele davon müssen sich die Menschen erst erfinden; dieser kreativen Chance ist in der (Medien)Pädagogik Rechnung zu tragen.

### 3.4. Winfried Marotzki

Winfried Marotzki promovierte 1983 mit dem Thema Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem an der Universität Hamburg. Ebenfalls dort erfolgte 1989 mit der Arbeit Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie seine Habilitation. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Lern- und Bildungstheorie, die Bildungsphilosophie, die Anthropologie sowie die Qualitative Sozialforschung (vor allem Biographieforschung) und Internet Research, Bildinterpretation und Filmbildung<sup>90</sup>. Bis zu seiner Emeritierung im Herbst 2015 war er Lehrstuhlleiter für den Fachbereich Allgemeine Pädagogik an der Universität Magdeburg.

Marotzki geht in seiner Forschung nicht von einem vordefinierten Medienbegriff aus. Deshalb wird im Folgenden ein Medienbegriff hermeneutisch aus seinen Äußerungen abgeleitet. Marotzki hat schon früh in seiner Karriere das Modell der strukturalen Bildung entworfen (Marotzki 1990) und diesen ausgehend von Filmanalysen (Marotzki 2007a) im Hinblick auf das Internet erweitert (Marotzki 2000; Ders. 2003; Marotzki/Nohl 2004; Jörissen/Marotzki 2009). Im Rahmen dieser Arbeit wird unter anderem auf das gemeinsame Buch von Marotzki und Jörissen eingegangen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Einführung zwar beide Positionen enthält, sich Marotzkis Positionen allerdings aufgrund vorangegangener Artikel gut extrahieren lassen. Dem entsprechend werden die Dimensionen strukturaler Medienbildung auch mit theoretischen Positionen und Beispielen aus dem Buch dargestellt. Dabei wird auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen, die kulturellen Einflüsse moderner Informationstechnologien und den Bildungsbegriff Marotzkis eingegangen. Dabei greift Marotzki auf die Kategorien des *Verfügungswissens* und *Orientierungswissens* bei Mittelstraß (2002, zit. nach Marotzki 2004)<sup>91</sup> zurück, auf welche bei der Beschreibung der Dimensionen von Medienbildung noch genauer eingegangen werden soll. Die unterschiedlichen Wissensformen bieten unterschiedliche Informationen, also Faktenwissen gegenüber Überblickswissen und Reflexion.

An den unterschiedlichen Formen der Orientierung entwickelt er dann die vier Dimensionen. In der Konkretisierung des Bildungsbegriffes bezieht sich Marotzki auf Humboldt und sein Bildungsverständnis als „tätige Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Umwelt“ (Marotzki 2007b, 176) die sich im Selbst- und Weltverhältnis – als Grundbegriffen der seiner Bildungstheorie – im Sinne von Orientierungsleistungen der Menschen manifestiert, die im Bildungsprozess ausgebildet werden (Marotzki 2007b, 176). Orientierung entsteht nach Marotzki in Distanzierung und Reflexion (Marotzki 2007b, 177) die unterschiedlichen Dimensionen des Orientierungswissens werden in einem eigenen Unterkapitel

---

<sup>90</sup> <https://forschung-sachsen-anhalt.de/pl/marotzki-6697>, letzter Zugriff: 09.03.2016.

<sup>91</sup> Referenzen auf Mittelstrass siehe auch (Jörissen/Marotzki 2009, 29)

thematisiert. In den Selbst- und Weltbezügen lassen sich auch die Auswirkungen des Internet und der neuen Kommunikations- und Sozialisierungsformen beobachten, was den größten Anteil der Forschung bei Marotzki ausmacht. Deshalb wird im letzten Punkt noch einmal zusammenfassend und ergänzend das spezifische Verständnis von Medienbildung, fokussiert auf neue Medien dargestellt.

Marotzki und Jörissen geben eine Definition strukturaler Medienanalyse (Jörissen/Marotzki 2009, 41) aufbauend auf ihrem Verständnis, dass räumliche und zeitliche Wissensformationen die Strukturen sozialer Regeln und Normen in Medien und damit deren Struktur bestimmen. Auf diese Strukturen konzentriert sich die Analyse, wie sie von Marotzki und Jörissen entwickelt wird. Marotzkis strukturaler Bildungsbegriff (Marotzki 2004, Ders. 2007a) bildet den Ausgangspunkt für die Kriterien und der russische Formalismus (Jörissen/Marotzki 2009, 42) wird als Vorbild der strukturalen Analyse angegeben, weil dort die bedeutungsgebende Komponente der formalen Struktur der Medien betont werden und die Inhalte medialer Darstellungen dabei sekundär behandelt wird.

Zum Ausgangspunkt nehmen die beiden Autoren, Ungewissheiten, die in der Moderne aufgrund unterschiedlicher Prozesse entstehen. Diese wirken sich direkt auf Bildungsprozesse – als neue Zielsetzungen oder Ansatzpunkte für pädagogisches Nachdenken – aus. Es soll hier exemplarisch auf diese „Krisentypen der Moderne“ (Jörissen/Marotzki 2009, 16) eingegangen werden, um die späteren Rückbezüge verständlich zu machen. Jörissen und Marotzki sprechen von „*Strukturkrisen*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 16, H.i.O.) als zumeist sozial-ökonomischen Phänomenen wie der globalen Handelsbewegungen und dem Schwund von Arbeitsplätzen im Kontrast zum weiteren Wachstum einiger großer Konzerne. Sie betreffen die gesamte (Welt-)Gesellschaft und stellen in ihr den Nutzen von Lernen und Bildung, sowie deren kulturelle Rolle zur Disposition. (Jörissen/Marotzki 2009, 16f) Als zweiten Punkt nennen die Autoren „*Regulationskrisen*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 17, H.i.O.), in Bezug auf jene in einer sozialen Gemeinschaft gültigen Werte- und Normensysteme, die sich in modernen Gesellschaften vervielfältigen, damit immer mehr den Eindruck von Kontingenz vermitteln. In der Folge werden definitive, valide Lebensorientierungen zum Gegenstand ständiger Kontroversen (Jörissen/Marotzki 2009, 17). Drittens werden „*Kohäsionskrisen*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 17; H.i.O.) als die Frage danach definiert, was in Kombination mit korrodierenden Wertesystemen, die Unsicherheiten bezüglich sozialer Anerkennungssysteme, auch in Bezug auf Bildung geltende Verbindlichkeiten darstellen kann. Diese Fragen lassen sich in modernen Gesellschaften nicht mehr eindeutig beantworten, was zur Folge hat, dass die Einzelnen dafür immer stärker zur Verantwortung gezogen werden (können) (Jörissen/Marotzki 2009, 18). Dieser Prozess der

Vereinzelung führt zu einer erhöhten Reflexivität und damit Komplexität jedes Lebenslaufes als Bildungsaufgabe, die darin besteht, „mit dieser Unbestimmtheit umgehen zu können“ (Jörissen/Marotzki 2009, 18).

Die erfolgreiche Bewältigung dieser Bildungsaufgabe, nämlich des erfolgreichen Umgangs mit Unbestimmtheiten wird als „*Tentativität*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 19) bezeichnet, also die Fähigkeit auf Problematiken in der Weise zu reagieren, dass nicht schon vorhandene Lösungsmuster herangezogen werden, sondern anhand der neuen Situation „die passenden Regeln und Kategorien davon ausgehend erst zu suchen“ (Jörissen/Marotzki 2009, 19). Wenn schließlich die Verhandelbarkeit aller Verhältnisse als Voraussetzung immer schon mitgedacht ist, zeigt sich ein grundlegender Wandel im Selbst- und Weltverhältnis. Tentativität ist aber nicht nur eine Eigenschaft einzelner Menschen, sondern ganzer Gesellschaften und teilweise epochen- und weltumspannend (Jörissen/Marotzki 2009, 20). Jörissen und Marotzki beschreiben diese Unbestimmtheiten nicht nur als Gelegenheiten für Lern- und Bildungsprozesse, sondern schreiben ihnen die Eigenschaft zu, Sitz oder „Heimat von Subjektivität“ zu sein (Jörissen/Marotzki 2009, 21). Durch die spezifische Art, die Leerstellen in der Orientierung zu füllen können sich Individualitäten ausprägen, die den Bildungsprozess als „Spiel mit den Unbestimmtheiten“ (Jörissen/Marotzki 2009, 21)<sup>92</sup> ausmachen.

#### **3.4.1. Medienbegriff**

Besonders an Marotzkis Medienbildungstheorie ist, dass er nicht dezidiert einen analytisch-systematischen Medienbegriff definiert. Sein Medienverständnis muss daher aus seinen unterschiedlichen deskriptiven Äußerungen zu Medien zusammengestellt und interpretiert werden. Marotzki analysiert Medien konsequent aus der Perspektive ihrer bildungsrelevanten Eigenschaften und Wirkungen. Sie werden als „lebensweltliches Phänomen“ (Marotzki/Jörissen 2008a, 57) beschrieben, das durch die Heterogenität der vermittelten Inhalte und Wissensangebote und die Art und Weise, wie z.B. neue Medien wie das Internet Einfluss auf die Mitsprachemöglichkeiten in der Gesellschaft nimmt (Marotzki/Jörissen 2008a, 57). Ergänzend dazu bieten Medien laut Marotzki und Jörissen „neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse“ (Marotzki/Jörissen 2008a, 57), wobei sie sich auf das Internet als Partizipationsraum und den Film als Reflexionsmedium auf unterschiedliche biographische und gesellschaftliche Phänomene beziehen. Medien sind integraler Teil des alltäglichen Lebens (Marotzki/Jörissen 2010, 20), bilden also ein gesellschaftliches Phänomen, das sowohl Teil von Kultur und Gesellschaft, als auch der individuellen Peristase, also jener für einzelne Menschen bestimmenden Phänomene, eingebettet ist.

---

<sup>92</sup> Zur Unbestimmtheit als zentraler Kategorie der Bildung siehe (Marotzki 1988)

Ganz allgemein konstatieren Jörissen und Marotzki in der Einleitung zum Kapitel über den Film als bildungsrelevantes Medium (Jörissen/Marotzki 2009, 41-94), dass die spezifische Form in einer Gesellschaft dominanter Medien diese stärker prägt als die darin vermittelten Botschaften (Jörissen/Marotzki 2009, 41). Damit beziehen sie sich auf die populären Analysen von McLuhan und Innis (Jörissen/Marotzki 2009, 41). In Bezug auf Innis gehen sie näher auf die soziale Komponente der medialen Phänomene ein, die zu beobachtende soziale Sachlagen formieren (Jörissen/Marotzki 2009, 41). Es kann also gesagt werden, dass die Relevanz medialer Ausdrucksformen für Bildungsprozesse in der Art und Weise ihrer Darstellung liegt. Jörissen und Marotzki fokussieren hierbei, neben der inhaltlichen Komponente, auch darauf, den Aufbau der Darstellung und die medienspezifischen Formelemente zu erforschen.

Ein wichtiges, bei Marotzki und Jörissen herausgearbeitetes Formelement von Medien ist jenes ihrer „entgegenständlichenden Funktion“ (Tynjanov 1927, zit. nach Jörissen/Marotzki 2009, 50), die die/den Zuschauer/in, Betrachter/in und User/in (um nur ein paar ausgewählte Beispiele zu nennen) in eine distanzierte Position zum medialen Inhalt platziert. Dies geschieht durch das Wissen um die Differenz zwischen Dargestelltem und Realem. Trotzdem schaffen einige Medien, die persönliche Betroffenheit, die dazu benutzt wird, das „Involvement“ (Jörissen/Marotzki 2009, 50) der Zusehenden so weit zu erhöhen, dass dabei das reflexive Potential sinkt. Dennoch gibt es kreative Möglichkeiten, in involvierende Inhalte einen reflexiven Gehalt einzubauen. Im Film wird dies zum Beispiel durch Kontextverschiebungen und Rahmenwechsel erreicht (Jörissen/Marotzki 2009, 50ff). Spezieller gehen die Autoren auf die Formelemente in der Analyse des Bildes ein. Dabei beziehen sie sich auf die Debatten zum „iconic turn“ (Boehm 1994, 13, zit. nach Jörissen/Marotzki 2009, 95) und die Tatsache, dass Bilder über die Möglichkeiten ihrer Vervielfältigung an Bedeutung für kulturelle Prozesse gewonnen haben (Jörissen/Marotzki 2009, 95), speziell in ihrem „ontologischen Doppelcharakter“ (Jörissen/Marotzki 2009, 96) aus Darstellung und Sinn. Kurz zusammenfassen lässt sich diese Interpretation darin, dass im Bild die materielle Beschaffenheit, das Darstellungsobjekt und der vermittelte Sinn, also die Botschaft, das was als Bedeutung dahinter liegt und was das Bild aussagen soll, zusammen fallen und damit Anregung zur Reflexion geben (Jörissen/Marotzki 2009, 99). Dieses „reflexive Potential“ (Jörissen/Marotzki 2009, 99) hat prinzipiell Bildungspotential. Eine diesbezügliche Analyse muss die Differenz von Abbildung und Bedeutung mitdenken und kann in der sozialen Konstitution bestimmter Deutungsmuster (und deren machtförmigen Konstitution), bzw. in der Rekonstruktion von Entstehungskontexten und damit der Interpretation sozialer Entwicklungen (Jörissen/Marotzki 2009, 99) Momente identifizieren, die zum Nachdenken anregen und damit einen Bildungsprozess in Gang setzen. Fotografien, als spezielle Formen bildlicher Darstellungen nehmen eine Sonderrolle in der Erzeugung von Verhältnissen zur Welt und zu sich selbst ein, da

sie als Medien der Darstellung (Jörissen/Marotzki 2009, 99), aber auch als Kunstform mit hoher Reflexivität (Jörissen/Marotzki 2009, 100), als Mittel zur Distanzierung und Neuformung der Beziehung zur Welt und zu sich selbst, gesehen werden können.

Bezüglich seiner sozialen und kulturellen Bedeutung nimmt das Internet bei Marotzki eine besondere Rolle ein. Es wird als „Medium der sozialen Kommunikation“ (Jörissen/Marotzki 2009, 169) in seiner Bedeutung für kulturelle Prozesse hervorgehoben. Zur Kulturalität in virtuellen Communities und ihren Auswirkungen auf Bildung folgen Ausführungen im letzten Unterkapitel. Das Internet ist aufgrund seiner partizipativen Struktur (Jörissen/Marotzki 2009, 176) Agens von Enkulturation und „*kultureller Begegnungsraum*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 178, H.i.O.) ist. Das Internet strukturiert Kommunikation durch die Regelgebundenheit seiner Zugangsmöglichkeiten und möglicher Formen von Interaktion (Jörissen/Marotzki 2009, 173fff). Über seine Eigenschaft, sowohl eigener Sozialraum zu sein, als auch als Vermittlungsraum zwischen Menschen unterschiedlicher sozio-kultureller Herkünfte zu fungieren, bietet es die Chance, „ein reflexives oder reflektierendes Verhältnis zu den eigenen kulturellen Traditionen und Weltansichten zu treten“ (Jörissen/Marotzki 2009, 179). Durch die Ermöglichung der Herstellung eines solchen Verhältnisses ist das Internet für Marotzki und Jörissen bildungsrelevant. Folgt man den Darstellungen oben, so sind Medien unabhängig von der Art ihrer Darstellung „Ort der Manifestation und Artikulation von Weltansichten“ (Marotzki/Jörissen 2010, 20) und wirken dadurch als Zäsur zwischen tatsächlich erlebtem und seiner Artikulation, bzw. auch zwischen Artikulation und deren Reflexion. Durch diese Art der „Distanzierung“ (Marotzki/Jörissen 2010, 20) schaffen sie Raum für Orientierung, was für den Bildungsbegriff bei Marotzki – wie zu zeigen sein wird – essentiell ist. Später wird noch das Medium Film als Beispiel genannt. Bei der Beschreibung des Mediums bleiben die Autoren jedoch sehr spezifisch, weshalb keine allgemeinen Aussagen für die Bestimmung des Medienbegriffs aus diesem Kapitel übernommen wurden.

Für den später folgenden Bildungsbegriff ist bedeutsam, wie sich mediale Äußerungen – in Form von Artikulation (Marotzki/ Jörissen 2008a, 58; Jörissen/Marotzki 2009, 38; Marotzki/Jörissen 2010, 27) – im Sinne sozialer Partizipation, aber auch der Darstellung eigener selbst- und weltanschaulicher Konzeptionen verstehen lässt. Dabei sind drei Ebenen entscheidend: Erstens die „präreflexive Zone“ der „spontan-leiblichen“ Gefühlsausdrücke (Jörissen/Marotzki 2009, 38f), als unmittelbare Reaktion auf die Umwelt. Zweitens die „reflexive/narrative Zone“ (Jörissen/Marotzki 2009, 38) der Darstellung des Erlebten im Medium, also in der Distanz zur Situation und damit auch sozial verhandelbar. Drittens die „metareflexive/argumentative“ (Jörissen/Marotzki 2009, 39) Zone im Medium der Sprache als besonderer Bezugnahme auf die

ersten beiden, die in ihr aufgehoben, aber nicht substituiert sind. Hervorzuheben sind hierbei die „Formgebung“ und der „reflexive Gehalt“ (Jörissen/Marotzki 2009, 39) der medialen Darstellung, denn darin ist ihre Bedeutung für Bildungsprozesse aufgehoben. Ebenso in der oben schon genannten Distanzierung des Erzählten/Dargestellten vom Erlebten und in der Partizipation an sozialen Aushandlungsprozessen im Modus selbst produzierter Medienprodukte (Jörissen Marotzki 2009, 39). Marotzki und Jörissen betonen in diesem Zusammenhang, dass Artikulationen nur medial erfolgen können (Jörissen/Marotzki 2009, 39), dabei ist auch zu berücksichtigen, dass mit den Entwicklungen des Internet die Bedeutung von Medien als „Orte sozialer Begegnung“ (Jörissen/Marotzki 2009, 39) zunimmt und identifizieren hierin ihr bildungswissenschaftliches Interesse.

Zusammenfassend lässt sich der Medienbegriff bei Marotzki aus seinen Aussagen zu ihrem Bildungspotential, vor allem in Bezug auf Artikulation des Selbst und sozialer Teilhabe extrahieren. Die Art und Weise wie Inhalte medial dargestellt werden sind für Marotzki wichtiger als diese selbst. Da sie Orte sozialer (Aus-)Handlungsprozesse sind, nehmen sie einen wichtigen Platz im Bildungsprozess ein. Dies geschieht in zweifacher Weise, nämlich als Momente der Distanzierung vom eigenen Erleben und in der Art und Weise der Darstellung nochmals als Partizipation am sozialen Leben. Wie Bildung und Medien im Einzelnen zusammen hängen soll im nächsten Punkt erläutert werden.

#### **3.4.2. Dimensionen von Medienbildung**

Marotzki erläutert sein Bildungsverständnis in einem Artikel, gemeinsam mit Jörissen im Artikel *Wissen, Artikulation und Biographie* (2008a), indem er ihn von einem materialen Bildungsbegriff abgrenzt. Bildung ist also nicht orientiert an einem bestimmten Wissenskanon (Marotzki, Jörissen 2008a, 51), sondern haben das Ziel, „Orientierungswissen“ (Marotzki, Jörissen 2008a, 51) anzuregen. Darunter wird, wie sogleich diskutiert werden soll, der Anreiz zu einer „reflexiven lebensweltlichen Integration [von] Informationen in die Selbst- und Welthaltungen der Individuen“ (Marotzki/Jörissen 2009, 52) gegeben werden. Es handelt sich um eine prozesshafte Auseinandersetzung mit dem Verfügbaren Wissen, das auf ein sich Zurechtfinden in der Wissensgesellschaft<sup>93</sup> und ein reflektiertes Bezugnehmen auf sich selbst und die umgebenden sozialen Netze. Das ist in einer zusehends komplexer werdenden Welt – wie oben beschrieben – umso wichtiger. Durch den Wegfall strikt strukturierender Orientierungspunkte und allgemeingültiger Wertsysteme ergeben sich für Marotzki aber nicht nur Negativeffekte, er sieht darin auch Möglichkeiten für „neue Orientierungsprozesse“ im Sinne von „Freiräumen“ in der Unbestimmtheit (Jörissen/Marotzki 2009, 15).

---

<sup>93</sup> Auf die weiteren Ausführungen zur Wissensgesellschaft (Marotzki/Jörissen 2008a; Marotzki/Jörissen 2009, 26fff; Marotzki/Jörissen 2010, 21) kann in diesem Zusammenhang nicht detailliert eingegangen werden.

Um mit den krisenhaften Unsicherheiten und neuen Herausforderungen für die Entwicklung von Identität in der Moderne fertig zu werden, bedarf es einer speziellen Form von Wissen, nämlich Orientierungswissen<sup>94</sup>: „Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele (Mittelstraß 2002, 164, zit. nach Marotzki 2004, 363). Es steht im Gegensatz zu Verfügungswissen, das in erster Linie Informationen über einen Sachverhalt liefert. Orientierungswissen stellt sich auch der Reflexion über die Zwecke, Ziele und Folgen dieses Wissens. Bildung leistet, in der Auffassung Marotzkis in Anlehnung an Mittelstraß genau diesen Brückenschlag zwischen zwei Wissensarten, die in der Moderne immer weiter auseinanderklaffen (Marotzki 2004, 363)<sup>95</sup>. Das liegt einerseits daran, dass wissenschaftliche Erkenntnisse in allen Bereichen der Lebenswelt verfügbar sein müssen und auch notwendig sind und dass andererseits diese Menge an zu prozessualisierender Information nach Kompetenzen verlangt, welche die/den Einzelne/n dazu befähigen, diese Herausforderungen gut zu meistern (Jörissen/Marotzki 2009, 29).

Da für Orientierungswissen kein Wissenskanon angegeben werden kann, werden die unterschiedlichen Ebenen beschrieben, auf welchen Orientierung im Sinne von Bildung geleistet werden soll. Zuerst wird hier die „*Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenzen*“ (Marotzki/Jörissen 2008a, 56; H.i.O.) genannt; damit sind die in der Einleitung zu diesem Kapitel genannten Unsicherheiten auf gesellschaftlicher, sozialer und persönlicher Ebene gemeint. Alle Fertigkeiten, sich zu dieser Komplexität erfolgreich zu verhalten fallen unter diese Kategorie. Als nächstes beziehen sich die Autoren auf „*Flexibilisierung*“ (Marotzki/Jörissen 2008a, 56) im Sinne von Anpassungen an immer raschere Entwicklungen auf allen Ebenen. Diese Offenheit gegenüber neuen Situationen ist in „*Tentativität*“ (Marotzki/Jörissen 2008a, 56) ausgedrückt und letztlich ist auch die Fähigkeit, das „*Moment des Fremden und Unbekannten, der Alterität*“ (Marotzki/Jörissen 2008a, 56, H.i.O.) zu akzeptieren und in das eigene Leben zu integrieren ein wichtiger Faktor erfolgreicher Orientierung. Speziell bei einem exponentiellen Wachstum an Verfügungswissen ist Bildung gefordert, die entsprechenden Mittel an die Hand zu geben, darauf einzugehen und sich verantwortlich dazu ins Verhältnis zu setzen.

Dabei definiert Marotzki in Anlehnung an die vier kantischen Fragen jene Dimensionen, die für eine Auseinandersetzung mit medialer Bedeutungsvermittlung essentiell sind. Dabei geht es im Sinne einer (klassischen) Kritik um die „*Schranken und Grenzen*“ (Marotzki 2007a, 128), also die Voraussetzungen, Möglichkeiten und den Horizont bestimmter Phänomene. Für die Bildung –

---

<sup>94</sup> Ausführungen zum Orientierungswissen siehe auch (Marotzki 2004, 363f; Marotzki/Jörissen 2010, 22)

<sup>95</sup> Siehe auch (Jörissen/Marotzki 2009, 29)

und mithin Medienbildung – sind dabei vier Dimensionen<sup>96</sup> bedeutsam, jene des Wissens (Was kann ich wissen?), des Handelns (Was soll ich tun?), der Grenzen, z.B. menschlicher Erkenntnisfähigkeit („Was darf ich hoffen?) und jener der anthropologischen Frage nach dem spezifisch Menschlichen (Was ist der Mensch?) (Marotzki 2007a, 128). Die vier Orientierungsdimensionen sind auch deshalb zentral, weil Marotzki diese immer wieder aufgreift (Marotzki 2004, 364; Marotzki 2007a, 127fff; Marotzki/Jörissen 2008a, 57f; Dies. 2010, 23fff) und auch im Buch gemeinsam mit Jörissen (Jörissen/Marotzki 2009, 31fff) daraus analytische Kategorien für die Untersuchung medialer Phänomene extrahiert.

Es geht also erstens um die Frage *Was kann ich wissen?* welche darauf abzielt, „Quellen des menschlichen Wissens (Metaphysik)“ (Marotzki 2007a, 128) zu identifizieren. Dabei ist eine Quellenkritik im Sinne eines Hinterfragens seiner Herkunft und Voraussetzungen maßgeblich, ebenso wie seine Selektion hinsichtlich der Brauchbarkeit für eine bestimmte Problemlösung. Dabei sind „Verfügungswissen“, also Faktenwissen und prozedurales Wissen (Handlungswissen), voneinander zu unterscheiden (Marotzki 2007a, 128). Hinzu tritt, um von Bildung im eigentlichen Sinne sprechen zu können die Reflexion auf das Wissen, dessen Gebrauch und Bedeutung für die Einzelnen (Marotzki 2007a, 129). Dies gilt besonders für moderne Technik, die eine spezielle Form der Hervorbringung und Publikation von Wissen unter Einbeziehung seiner Rezipient/innen – „der User[/die Userin, Anm. CG] wird zum ‚Producer‘[/zur ‚Producerin‘, Anm. CG]“ (Marotzki 2007a, 129) – ermöglicht. Damit wird die aktive Partizipation an vernetzter „Wissensproduktion“ (Marotzki 2007a, 129) notwendig. Dies führt auch dazu, dass Wissen stärker reflektiert werden muss, weil mit seiner Dynamisierung eine Dynamisierung einhergeht. Zusammenfassend schreibt Marotzki: „Sie zielt auf die Reflexion der Genesis und Geltung von Information und Wissen, letztlich also auf eine Reflexion [...] von Wissenslagerungen“ (Marotzki 2007a, 129). Mit *Wissenslagerungen* meint er die problemorientierte Zusammenführung medial vermittelten Wissens (Marotzki 2009’7a, 129). Sie sind in allen medialen Welten vorhanden und werden dort ausgehandelt. Die beschriebene Reflexionsebene bezieht sich auf diese Aushandlungsprozesse, v.a. in Bezug auf bildungsrelevante Fragen.

Wenn nach *Was soll ich tun?* gefragt wird, so ist dies eine „Abschätzung des Umfangs des möglichen und nützlichen Gebrauchs des Wissens (Moral)“ (Marotzki 2007a, 130) und zielt auf die Differenz von Wissen und Handeln. In dieser geht es auch um die Verantwortung der Einzelnen nicht nur für die Handlung selbst, sondern auch für seine gewollten oder unbeabsichtigten Konsequenzen (Marotzki 2007a, 130). Damit ist auch ein Bezug hergestellt zu einer – wie auch immer gearteten – Gemeinschaft, in welche die/der Einzelne eingebettet ist.

---

<sup>96</sup> Siehe auch (Marotzki 2004, 364; Marotzki/Jörissen 2008a, 57f; Dies. 2009, 31fff; Marotzki/Jörissen 2010, 23fff)

Bildung ist in diesem Zusammenhang nicht nur Wissensvermittlerin, sondern soll auch zur Reflexion über Handeln auffordern.

*Was darf ich hoffen?* stellte ursprünglich die Frage nach den „Grenzen der Vernunft“ (Marotzki 2007a, 131), Marotzki interpretiert hier allerdings auch, dass es sich um einen allgemeineren Grenzbezug handelt, der nicht zwingend in Religion münden muss. Es geht um die „Reflexion auf Grenzen“, die grundlegender Natur sein können, wie zum Beispiel zwischen Leben und Tod, aber auch abstrakter, wie z.B. zwischen Mensch(en) und Technik (Marotzki 2007a, 131). Grundlegend ist auch hier die Reflexion auf diese Grenzen im Modus der Bildung, denn – so konstatiert Marotzki – gerade in einer medial immer komplexer werdenden Welt ist die Verhandlung dieser „Grenzen, Grenzüberschreitungen und Grenzerfahrungen (Marotzki 2007a, 132) essentiell.

Alle drei oben genannten Fragen münden in die vierte *Was ist der Mensch?*, also „die Abschätzung der anthropologischen Gegebenheitsweise des Menschen[/der Menschen; Anm. CG]“ (Marotzki 2007a, 132). Für Marotzki ist diesbezüglich neben der Bestimmung des spezifisch menschlichen an sich auch die biographische Dimension wichtig. Diese bezieht sich auf die Reflexion auf das eigene Leben, das für ihn eine „Ordnungsleistung[...] also eine Strukturierung nach subjektiven Relevanzen“ (Marotzki 2007a, 132) dessen darstellt, was für das eigenen Leben bedeutsam ist und was nicht. Damit konstruieren sich spezifische Sinnkontexte zur Einordnung biographischer Daten (Marotzki 2007a, 133), sowie im Lebenslauf geprägte Selbst- und Weltverhältnisse (Marotzki 2007a, 133). Je höher die Freiheit – im Sinne normativer Unbestimmtheit in modernen Verhältnissen – ist, umso intensiver fällt die biographische Reflexion aus und wird zu einem essentiellen Bestandteil moderner Bildungsprozesse (Marotzki 2007a, 133).

Marotzki beschreibt strukturelle Medienbildung in diesem Sinne als die „Fähigkeit, solche Reflexionspotentiale in Medien [...] aufzuspüren und geltend zu machen“ (Marotzki 2007a, 139), also dahin zu kommen, sich selbsttätig und kritisch mit den Medieninhalten auseinanderzusetzen und für das eigene Leben und den eigenen Bildungsprozess darin die Potenziale zu erkennen und in das eigene Denken und Handeln zu integrieren.

Nachdem die Dimensionen der strukturalen Bildung, wie sie Marotzki entwickelt dargelegt wurden, folgen zwei Beispiele, die in der strukturalen Medienanalyse Marotzkis eine prominente Stellung einnehmen, da sie in mehreren Artikeln in unterschiedlichen Kontexten des Öfteren aufgegriffen werden (Marotzki 2003, Marotzki 2004, Marotzki 2007a, Marotzki/Jörissen 2009, Marotzki/Jörissen 2010).

### **Beispiele: Film, Internet**

Die in diesem Punkt nachgezeichneten Analysen beziehen sich auf die beiden Hauptarbeitsgebiete Marotzkis, nämlich Film und Internet. Als erstes wird seine Forschungsmethode anhand des Mediums Film dargelegt, wie er sie im Artikel *Dimensionen der Medienbildung* (2007a) ausführt, als zweites wird auf die strukturelle Analyse am Beispiel Internet aus der *Einführung in die strukturelle Medienbildung* (Jörissen/Marotzki 2009) eingegangen. Beide Beispiele dienen zur Illustration der vier Reflexionskategorien.

Der Film besteht als audiovisuelles Medium einerseits aus dem, was am Bildschirm sichtbar ist, also dem *plot* (Jörissen/Marotzki 2009, 42) und dem, was die/der Seher/in in Reflexion auf das Geschehen während der Vorstellung als *story* (Jörissen/Marotzki 2009, 43) erzeugt. Dabei sind die filmische Inszenierung und darin verarbeitete *clues* (Jörissen/Marotzki 2009, 43) verantwortlich dafür, wichtige Szenen herauszustreichen. Dies kann mithilfe unterschiedlicher szenischer, licht- und schnitttechnischer Methoden, sowie durch Tongebung und akustische Untermalung erfolgen (Jörissen/Marotzki 2009, 43). Marotzki und Jörissen bieten in ihrem Buch Beispiele für komplette Filmanalysen auf der Formalen Ebene (Narrationsstruktur, szenische und filmische Inszenierungen (Jörissen/Marotzki 2009, 43-60). Im Folgenden soll nun auf die vier Dimensionen von Bildung – im Sinne von Medienbildung – mit Fokus auf filmische Darstellungen eingegangen werden.

In der Analyse der **Wissensdimension** geht Marotzki auf Dokumentarfilme als Möglichkeit, „Wissen über bestimmte Gebiete audiovisuell darzubieten“ (Marotzki 2007a, 135) ein. Dabei bewegen sich diese in einem Spannungsfeld zwischen „‘Abbildung‘ und ‘Nachspielen‘“ (Marotzki 2007a, 134). Ein Beispiel dafür ist, wenn bestimmte Aspekte (z.B. das Bauen eines Iglus; Marotzki 2007a, 134) zum Zweck der dokumentarischen Darstellung arrangiert und in Szene gesetzt werden, um den Zuschauer/innen die intendierte Botschaft und das gewünschte Wissen zu vermitteln (Marotzki 2007a, 134f). Durch die Vorstellung unterschiedlicher Standpunkte und „Informationen unterschiedlicher Formate (Statistik, Interview, Narration)“ (Marotzki 2007a, 135) können spezifische Wissensformationen zu einem bestimmten Problem reflektiert werden.

In Bezug auf **Handlungsoptionen** stellt Marotzki Filme vor, die „schwierige menschliche Entscheidungssituationen in ihrer Komplexität zur Geltung bringen“ (Marotzki 2007a, 135), also auf differenzierte Art und Weise moralische Dilemmata verhandeln. Wesentlich ist dabei, dass sich die Zuschauer/innen in die Situation hinein versetzen und auf eigene Handlungsoptionen - in einem Als-Ob-Modus – reflektieren (Marotzki 2007a, 135). Dabei wird ein Überdenken der „Beziehung zwischen individuellen Handlungsoptionen und den Regeln, Ansprüchen und rechten der Gemeinschaft“ (Marotzki 2007a, 136) intendiert. Die kritische Betrachtung des

Verhältnisses zwischen eigenen Entscheidungen und deren Formung durch gesellschaftliche Normen ist somit Teil von Medienbildung.

Auch auf **Grenzen und Grenzüberschreitungen** können Filme Bezug nehmen. So kann auf die Grenzen der Vernunft gestoßen werden, wenn im Film dargestellt wird, wie wissenschaftliche Prognosen nicht eintreffen und dies z.T. fatale Folgen haben kann (Marotzki 2007a, 136f). Auch auf die Grenzen von Leben und Tod wird in diesem Zusammenhang wieder verwiesen, denn Filme bieten eine gute Möglichkeit, menschliche Schicksale und ihre Verstrickung szenisch vorzuführen und die/den Zuschauer/in damit zu konfrontieren, ohne dass sie/er selbst solch ein Schicksal durchleben muss. Dennoch eröffnet sich damit ein Horizont der ins Bewusstsein ruft, dass solche Situationen durchaus Realität werden können, was ein Nachdenken anregt, welches Teil des Bildungsprozesses ist (Marotzki 2007a, 137).

Bezüglich der Frage nach **Biographisierungsprozessen** können jene Filme bildungsrelevant sein, die „komplizierte und komplexe menschliche Sinnbildungs- und damit Identitätsbildungsprozesse zum Thema haben“ (Marotzki 2007a, 137). Damit sind solche Geschichten gemeint, die ein Bewusstsein dafür erzeugen, dass die eigene Identität konstruiert ist und je nach Blickwinkel anders aussehen kann (Marotzki 2007a, 137f). Auch hier spielen „gesellschaftlich induzierte Prozesse der Kontingenz und Emergenz“ (Marotzki 2007a, 138) eine wichtige Rolle, denn einerseits sind gewisse biographische Fixpunkte gesellschaftlich vorgegeben, andererseits bieten moderne Gesellschaften wenig Orientierung für die individuelle Gestaltung dieser Stationen. Daher sind in Filmen verarbeitete Auseinandersetzungen mit gelungenen oder problematischen Selbstfindungsprozessen, Sinnsuchen und die Darstellung alternativer Lebensmodelle eine Form der Distanzierung von etablierten Denkmustern und eine Möglichkeit diese Dimension von Bildung zu erreichen (Marotzki 2007a, 138).<sup>97</sup>

Neben seinen frühen Arbeiten zum Thema strukturaler Medienbildung und Film fokussierte Marotzki um das Jahr 2000 und danach auf das Internet, seine kulturelle Funktion und auch, wie im Sinne strukturaler Medienbildung auf das Internet reflektiert werden kann. Im gemeinsamen Buch mit Jörissen (Jörissen/Marotzki 2009) wird das Internet, ähnlich wie zuvor der Film einer strukturalen Analyse zugeführt, deren wichtigste Punkte hier vermerkt werden sollen.

Marotzki und Jörissen stellen die Entwicklung des Internet von seinen Ursprüngen in den 60er-Jahren bis hin zum modernen World Wide Web (WWW) und seinen medienkonvergenten Darstellungs-, Vermittlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten dar (Jörissen/Marotzki 2009,

---

<sup>97</sup> Zum Thema Dimensionen strukturaler Medienbildung am Beispiel Film siehe auch (Marotzki 2007a, 134; Marotzki/Jörissen 2008a, 61fff; Marotzki/Jörissen 2009, S. 61-70; Marotzki/Jörissen 2010, 29ff)

169-173). Dabei streichen sie die rasante Entwicklung eines für militärische Zwecke konzipierten Spezialmediums zum kollaborativen Massenmedium heraus. Das Spezifikum des Internets ist die Möglichkeit zur Partizipation an der Produktion von Inhalten, an deren Bearbeitung und Vervielfältigung (Jörissen/Marotzki 2009, 183). Dazu kommt, dass der Zugang zu unterschiedlichen Inhalten im Web, aber auch zu ihrer Bearbeitung relativ niederschwellig gestaltet ist (Jörissen/Marotzki 2009, 184).

Als Beispiel auf der Ebene der **Wissenslagerungen** nennen Marotzki und Jörissen zwei Formen kollaborativer Wissenserzeugung, nämlich die Online-Enzyklopädie Wikipedia und die spezifische Artikulationsform des Weblogs. Es soll auf Erstere näher eingegangen werden, weil damit gezeigt werden kann, wie Wissen im Internet erzeugt und vermittelt wird. Wikipedia ist ein Online-Tool mit Enzyklopädie-Charakter, das heißt es wird dort zu allen möglichen Themengebieten Wissen gesammelt. Prinzipiell jede/r kann dort Inhalte verfassen und der Allgemeinheit zur Verfügung stellen, aber auch andere Beiträge kommentieren und bearbeiten. Dabei gilt das Prinzip, dass alle Änderungen chronologisch dokumentiert werden und damit nachvollziehbar werden. Außerdem gibt es keine Schriftleitung, denn diese Aufgabe übernimmt die Community: „Die Richtigkeit, die Angemessenheit und die Qualität der Artikel werden nach dem Prinzip der sozialen Validierung sichergestellt“ (Jörissen/Marotzki 2009, 186). Oberstes Prinzip der Verfassung von Beiträgen in der Wikipedia ist die „*Richtlinie des neutralen Standpunktes*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 186; H.i.O.), die besagt, dass keine tendenziösen Gehalte in den Artikeln vorkommen und mehrere Standpunkte beleuchtet werden. Zusätzlich müssen die in den Artikeln angeführten Informationen jeweils mit Quellenverweisen versehen werden, damit die „*Verifizierbarkeit*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 186; H.i.O.) der Aussagen gegeben ist. Als drittes werden durch „*Verzicht auf Primärrechte*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 186; H.i.O.) nur jene Inhalte akzeptiert, zu welchen schon ein wissenschaftlicher Diskurs stattgefunden hat, deshalb werden sich in diesem Format tendenziell keine neuesten, singulären Forschungsergebnisse finden. Die Möglichkeit zur Diskussion über die Inhalte auf den Seiten der Wikipedia ist darin eine soziale Komponente aufgehoben, die ihr Netzwerkcharakter verleiht (Jörissen/Marotzki 2009, 187), welche auf Engagement und Freiwilligkeit beruht. Die Reflexion auf Wissen ist ihr immanent und sogar nachlesbar, was im Bildungsprozess zum Nachdenken über die Konstruktion von Wissen anregen kann.

In der Dimension der **Handlungsoptionen** diskutieren Marotzki und Jörissen das Phänomen der Online-Communities und der sozialen Netzwerke, erstere werden auch in der folgenden Darstellung von Marotzkis Verständnis des Zusammenhangs von Bildung und Medien noch Eingang finden, weshalb deren Analyse genauer betrachtet werden soll. Online-Communities

sind „Gruppenbildungen im Internet [...], die zu, [sic] Zwecke der Kommunikation, des Spielens und/oder der Kollaboration entstehen“ (Jörissen/Marotzki 2009, 192). Dabei lassen sich „informelle“, „dezentral vernetzte“ und „formale, zentral verwaltete Communities“ (Jörissen/Marotzki 2009, 192) nach dem Grad der Geschlossenheit der Gruppe und der Regelung des Zugangs unterscheiden. Als Grundzüge weisen die meisten Online-Communities erstens eine „*Leitmetapher für die Infrastruktur*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 193; H.i.O.) auf, welche die optische Aufmachung ihrer Komponenten, z.B. in Anlehnung an die Struktur einer Stadt, bestimmt. Zweitens ergibt sich durch unterschiedlich gestaltete Regelsysteme eine spezifische „*Soziographische Struktur*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 193; H.i.O.). Das können beispielsweise die Regelung des Zugangs (z.B. mittels Nickname und Passwort), ein „Gratifikationssystem“ (zur Anregung der Aktivitäten durch Belohnungssysteme) (Jörissen/Marotzki 2009, 194) und Sanktionen, die Verstöße gegen die geltenden Regeln ahnden (Jörissen/Marotzki 2009, 195) sein. Des Weiteren bieten Online-Communities unterschiedliche Möglichkeiten, mit anderen Nutzer/innen in Kontakt zu treten (Chat, E-Mail und Foren) (Jörissen/Marotzki 2009, 196), sowie Möglichkeiten der Informationsbereitstellung in Form von beispielsweise Linksammlungen und Wikis (Jörissen/ Marotzki 2009, 196). Ein weiteres Merkmal sind das persönliche „Identitätsmanagement“ (Jörissen/Marotzki 2009, 196) innerhalb der Gemeinschaft betreffende Möglichkeiten. Es ist dabei eine ganze Bandbreite vom einfachen Nicknamen über Profilbilder, bis hin zu animierten Avataren und virtuellen Identitäten mit unterschiedlichen optischen Erscheinungen und Charaktereigenschaften (Jörissen/Marotzki 2009, 196f) umsetzbar. Dazu kommen die verschiedensten Wege, an und in der Community in Form von Mitbestimmungsmöglichkeiten, zu partizipieren (Jörissen/Marotzki 2009, 198). Ein besonderes Merkmal von Online-Communities ist ihr Effekt auf reale Beziehungen, denn sie wirken durch die Struktur des persönlichen Engagements zum Beispiel so, dass die Mitglieder sich auch offline treffen und damit die Grundlage für eine persönliche Beziehung gelegt werden kann, was sich Partnervermittlungen zu Nutze machen (Jörissen/Marotzki 2009, 198). Durch die unterschiedlichen Möglichkeiten, im Internet auf die eigenen Handlungsoptionen zu reflektieren eröffnen sich einige Einsätze für Bildungsprozesse, wie gezeigt werden konnte.

Bezüglich **Grenzen und Grenzerfahrungen** diskutieren Marotzki und Jörissen den von Marotzki entwickelten Begriff der „*Virtualitätstlagerungen*“ (Marotzki 2003, zit. nach Jörissen/Marotzki 2009, 201; H.i.O.). Dieser bezieht sich auf das Verhältnis zwischen den online und offline organisierten sozialen Lebensbereichen, das sich zusehends in den virtuellen Raum ausdehnt (Jörissen/Marotzki 2009, 201). Dabei geht es um die Grenze zwischen virtuellen und nicht-virtuellen Beziehungen (Jörissen/Marotzki 2009, 202f) genauso, wie um die Differenz zwischen Leib und Technik (Jörissen/Marotzki 2009, 205fff). Für beide Grenzbezüge bieten

virtuelle Medien Reflexionsräume, weil sie die Kontraste und Dualismen verschwimmen lassen und damit zu einer Neuorientierung der Verhältnisse führen können (Jörissen/Marotzki 2009, 207f). Diese Neuordnung ist dann, angesichts des Bildungsprozesses wieder fruchtbar zu machen. Dabei analysieren die Autoren Avatare als „virtuelle Stellvertreter[/innen, Anm. CG]“ (Petersen/Bente/Krämer 2002, zit. nach Jörissen/Marotzki 2009, 208) auf Bildungspotenziale und Anregung zur Reflexion (Jörissen/Marotzki 2009, 208-223) und kommen zum Ergebnis, dass in der Vielfalt der Avatargestaltungen durchwegs „*Potenziale* virtueller Körperlichkeit“ (Jörissen/Marotzki 2009, 223; H.i.O.) aufzufinden sind und damit eine reflexive Ebene zu Offline-Leiblichkeit herstellen. Prinzipiell kann diese auch über die Grenze zwischen Mensch(en) und Technik hinaus weisen, da die beiden Entitäten Nutzer/in und virtuelle Repräsentation sich vermischen und dabei ein „*hybrider Akteur*“ (Jörissen/Marotzki 2009, 223; H.i.O.) erschaffen wird. Dies wirkt sich auf die soziale Ebene genauso aus, wie auf die Modi der Selbstdarstellung, der Interaktion und der Präsenz im (virtuellen und nicht-virtuellen) Raum, indem z.B. eine Identifikation mit dem Avatar entwickelt wird, die auch Konsequenzen für den Selbstbezug haben kann (Jörissen/Marotzki 2009, 223).

In der Bildungsdimension **Biographiebezug** legen Marotzki und Jörissen den Forschungszugang der Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft dar (Jörissen/Marotzki 2009, 223-229), diesen Überlegungen kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht im Einzelnen gefolgt werden. Zu erwähnen ist allerdings, dass Artikulationsformen im Internet neue Wege der „Selbst- und Weltverständigung“ (Jörissen/Marotzki 2009, 223) eröffnen. Darin liegen Chancen für neue Biographisierungsprozesse, denn ausgehend von der Alltagswelt, in der sich die Identität und das Gefühl für Realität einstellt, ergeben sich unterschiedliche andere Welten, die ebenso bedeutsam für ein Verhältnis zu sich selbst und zur natürlichen, sozialen, oder eben virtuellen Umwelt sein können (Jörissen/Marotzki 2009, 225ff). Vor allem, wenn durch Störungen Zäsuren in das Alltagsverständnis eingezogen werden, erfolgen Bildungsprozesse durch Infragestellung und resultierend in einer „Transformation des Selbst- und Weltverhaltens“ (Jörissen/Marotzki 2009, 228). Bei der Erforschung der Formen von Lebensläufen und deren Konstruktion – im Sinne einer strukturalen Analyse – kommen die Autoren dann auf Erinnerungskulturen zurück, die sie auch als Veranschaulichung der Bildungsdimension im Internet einsetzen. Als besonderes Merkmal „transformieren sich Biographisierungsprozesse im Internet dahingehend, dass verschiedene individuelle Perspektiven auf lebensgeschichtlich relevante Ereignisse an einem öffentlichen Ort zusammengetragen werden“ (Jörissen/Marotzki 2009, 233) und damit konsistente Geschichtsschreibung und Erinnerung an Personen durch Multiperspektivität abgelöst wird. Jede/r erzählt somit seine/ihre eigene Geschichte, die in den Strom kollektiven Erlebens einfließt (Jörissen/Marotzki 2009, 233); durch Kommentarfunktionen auf

Webangeboten zur Darstellung zeitgeschichtlicher Ereignisse wird damit „ein ganzes Spektrum individueller Perspektiven sichtbar“ (Jörissen/Marotzki 2009, 233). Auch darin ergeben sich neue Perspektiven auf den eigenen Lebensweg, z.B. aus der Sicht zeitgeschichtlicher Ereignisse (Jörissen/Marotzki 2009, 235). Es werden auch noch andere Beispiele, wie virtuelle Friedhöfe und Gedenkseiten, Blogging und YouTube (Jörissen/Marotzki 2009, 229fff) gebracht, die in ähnlicher Weise den Selbstbezug in Reflexion auf eine kollektive Zuschauerschaft erschließen (Jörissen/Marotzki 2009, 234fff). Es geht hierbei zentral um die Differenz zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis und Verschiebungsprozesse durch die Möglichkeiten des WWW.

Wie an den oben genannten Beispielen veranschaulicht werden konnte, reflektiert Marotzki in seinem Werk auf die „Frage nach dem Ort des Menschen innerhalb des Gesamtgefüges gegenwärtiger soziotechnischer Systeme“ (Jörissen/Marotzki 2009, 239). Da diese Strukturen kommunikativ geprägt sind, stellen die neuen Medien revolutionäre Räume der Selbst- und Weltkonfiguration dar, die sich damit auf Bildung auswirken (Jörissen/Marotzki 2009, 239). Durch moderne Phänomene wie Individualisierung und Kontingenzsteigerung sehen die Autoren „Veränderungen der Grundkoordinaten menschlicher Existenz, nämlich die Veränderungen von Raum und Zeit“ (Jörissen/Marotzki 2009, 240), welche die bildungsrelevanten individuellen und sozialen Verhältnisse betreffen. Damit werden alle menschlichen Bezüge komplexer, was dazu führt, dass „mit den Mitteln gesteigerter medialer Reflexivität“ (Jörissen/Marotzki 2009, 240) Steuerung intendiert wird.<sup>98</sup>

Über die kulturellen und sozialen Auswirkungen virtueller Welten hat sich Marotzki seit 2000 intensiv Gedanken gemacht. Die Eckpunkte seiner theoretischen Arbeit sollen im Folgenden nachgezeichnet werden, um seine Position zur Medienbildung im ganzen Spektrum zu diskutieren.

### **3.4.3. Cyberspace – Kultur – Bildung**

Ausgehend von seiner Theorie der Virtualitätstlagerung (Marotzki 2000, 245; Ders. 2009, 151f) beschreibt Marotzki in seinem Artikel *Zum Bildungswert des Internet* (2000), wie sich im WWW „neue Sozialformen“ (Marotzki 2000, 246) bilde(te)n. Dabei legt er die schon oben diskutierten Phänomene der „Polyvokalität und -perspektivität“ (Marotzki 2000, 246, H.i.O.), sowie der „Reflexivitätssteigerung“ (Marotzki 2000, 247; H.i.O.) zugrunde und betont den Sachverhalt, dass „Plurale Konstruktionen von Welten und Transformationen von Sozialität“ (Marotzki 2000, 248, H.i.O.) durch virtuelle Einflüsse verstärkt werden. Zusammenfassen schreibt Marotzki dem Internet

---

<sup>98</sup> Ausführungen zum Internet und den Bildungsdimensionen Wissens- und Biographiebezug finden sich auch in (Marotzki/Jörissen 2008a, 63fff; Marotzki/Jörissen 2009, ab S. 185; Marotzki/Jörissen 2010, 31fff)

neben den erweiterten technischen Eigenschaften auch historische, soziale und gesellschaftliche (Marotzki 2000, 255) zu. Neben den oben beschriebenen Kritiken des Wissens, der Moral, der Grenzbeziehungen und der Frage nach dem spezifisch Menschlichen beschreibt er „Netzkritik“ als „die Weiterführung des Projektes Bildung und damit der Negativität mit anderen Mitteln“ (Marotzki 2000, 255). Er spricht sich dabei für eine „immanente Kritik“ aus, die „nach den Grenzen der Erzeugung virtueller Welten und virtueller Geschöpfe“ (Marotzki 2000, 255) fragt und damit die Reflexion auf dadurch berührte sozio-kulturelle Merkmale modernen Zusammenlebens anregt.

Bildung verweist bei Marotzki immer auf die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen im Modus der Reflexion. Durch die Verwischung der „Differenz von on-screen und off-screen life“ (Marotzki 2000, 246) werden verstärkt alternierende Perspektiven in die Identitätskonstruktion mit aufgenommen, bzw. pluralisieren sich die Selbstrepräsentanzen im virtuellen Raum. Ein besonderes Augenmerk legt er hierbei darauf, dass im Internet Kontakt auf rein schriftlicher Basis stattfindet (Marotzki 2009, 157) und damit die Körpersprache und andere leibliche Attribute außen vor lässt. Damit ist auch ein Teil der Identität dem Internet nicht zugänglich, dem jedoch laut Marotzki der „Stellenwert eines sozialen Konstitutionszentrums von Subjektivität“ (Marotzki 2009, 157) zukommt. Kommunikationsstrukturen im Internet sind durch die Ausklammerung der Leiblichkeit auch unbeständiger und weniger definitiv, denn es ist viel leichter, aus unangenehmen oder ungewünschten Situationen wieder auszusteigen (Marotzki 2009, 158). Damit sind einige Aspekte der divergierenden Subjektconstitution im offline- und online- Leben beschrieben.

Zusätzlich können die eigenen Wissensbestände ständig über die im Netz verfügbaren Informationen erweitert und überprüft werden (Marotzki 2003, 136). Womit sich die Relationen zum Wissen verändern. Dieses ist im Internet zuerst einmal via Daten vorhanden, die an sich „kontextlos und unorganisiert“ (Marotzki 2003, 137) sind und erst durch problemorientierte Strukturierung zu Informationen werden (Marotzki 2003, 137). Erst durch die Erwägung „impliziter Werte“ (Marotzki 2003, 137) und die In-Bezug-Setzung mit anderen Informationen werden diese zu Wissen. „Quellenkritik“ (Marotzki 2003, 137) wird durch die Progression der Informationsquellen mittels Vernetzung im WWW zu einer wesentlichen Operation moderner Wissensverarbeitung. Hinzu kommen die umgebenden Modernitätskrisen und die Notwendigkeit aktiver Biographiearbeit im Sinne der konstanten Auseinandersetzung mit variablen Handlungs- und Lebensgestaltungsoptionen (Marotzki 2003, 137).

In Puncto Weltbezüge soll hier auf die Interaktivität neuer Sozial- und Kulturräume, wie sie Marotzki beschreibt, eingegangen werden. Zuerst einmal sind dies Möglichkeiten, sich an der

Erschaffung neuer Formen des Weltbezuges zu beteiligen (Marotzki 2003, 137). Dabei verändern sich die Kontaktmodalitäten und auch die Formen der sprachlichen Kommunikation. Letztere vor allem durch die Abwesenheit des Körpers virtuellen Welten, welcher durch schriftliche Substitute nonverbaler Zeichen teilweise ersetzt wird (Marotzki 2003, 137f). Zusätzlich kommt es zu einer Neugestaltung der Anerkennungsstrukturen, welche Marotzki auf die „heterarchische“ (Marotzki 2003, 138) Konstitution kommunikativer Prozesse im Internet, die durch Synchronität der Wortmeldungen und die lockeren sozialen Gefüge entstehen. Marotzki bezieht sich hierbei auf die Sozialtheorie Alfred Schütz‘ und das darin entwickelte Verständnis von Realität<sup>99</sup>. Die sich auf die Intersubjektivität des alltagsweltlichen Verständnisses von Welt stützt, welche darauf beruht, dass gewisse Erfahrungswerte und Gewohnheiten ausgehend von einer Präsenz in Raum (Körper) und Zeit entwickelt werden, die zu einer konsistenten Bewusstheit wird (Marotzki 2007b, 177) welche so lange Bestand hat, wie sie sich an den alltäglichen Vollzügen bewährt. Virtuelle Welten können auch als solche Weltreferenzen fungieren, nämlich dann, wenn sie sich in die genannten Weltbezüge einreicht, als Bereicherung der „Vielschichtigkeit sozialer Wirklichkeit“ (Marotzki/Nohl 2004, 337). Diese Eigenschaften kommen ihr dann zu, wenn sie als virtuelle soziale Welt in den Alltag integriert wird. Dies geschieht beispielsweise in virtuellen Communities, welche Marotzki intensiv untersucht hat. Nun ist zu fragen, was virtuellen Vernetzungsmöglichkeiten die Attribute des Sozialen und der Vergemeinschaftung, ja sogar der Einflussnahme auf die Interpretation von Welt verschafft. Marotzki und Nohl beschreiben hierzu, dass sich „Gruppenleben um Kommunikation organisiert (Strauss 1974, 161, zit. nach Marotzki/Nohl 2004, 337), was nichts anderes heißt, als Bedeutungserzeugung: „Sie bilden eine Appräsentationsstruktur, Grenzen und spezifische Wissensmuster“ (Marotzki/Nohl 2004, 337), ebenso wie die schon oben genannten Regeln der Communities. Somit bilden sie auch „Formen sozialer Ordnung“ (Marotzki/Nohl 2004, 338), die auf die Art und Weise der Identitäts- und Weltkonstruktion Einfluss nehmen.

Marotzkis Verständnis vom Internet als „neue[r] Kultur- und Bildungsraum“ (Marotzki 2009, 153) lässt sich mit den angeführten Gedankengängen erläutern. Denn Kultur entsteht, genauso wie Gruppen und Communities als

„spezifische Praxis der Bedeutungserzeugung. Kultur ist das jeweils selbstgesponnene Bedeutungsgewebe, in dem Menschen sich selbst entwerfen, ihre Handlungen koordinieren und sich über Prozesse der Symbolisierung, Ritualisierung, Metaphorisierung und Allegorisierung konstituieren“ (Marotzki 2009, 153).

---

<sup>99</sup>Zum Verhältnis von Realität und virtuell erzeugter Realität siehe die Diskussion bzgl. Augmented Reality (Marotzki/Nohl 2004, 347; Marotzki 2007b, 180f)

Kulturelle Aushandlungsprozesse finden also im Austausch der Einzelnen mit ihrer Umgebung statt. Dabei übernehmen Medien spezifische Aufgaben der Vermittlung und Abbildung dieser Diskurse. Sie fungieren dabei als Räume in denen die kulturell bedeutsamen Faktoren wie sprachliche Formierungen, Traditionen und auch darin aufgenommene transsprachliche Phänomene weitergetragen und aufgehoben sind. Dass das Internet solche Funktionen innehat, zeigt Marotzki anhand zweier Beispiele. Erstens diskutiert er den Titel der Europäischen Konferenz von 1997 „*Towards a European Media Culture*“ (Marotzki 2009, 153) und die programmatische Konzentration dieser auf durch informationstechnologische Einflüsse transformierte „Kulturbereiche“ (Marotzki 2009, 153). Sie kommen zum Ergebnis einer veränderten Sicht auf Menschsein und Welt, worin Marotzki nach seinem Bildungsverständnis auch neuen Boden für Bildungsprozesse (Marotzki 2009, 153) sieht. Als zweites Beispiel wird die Erklärung von Andy Müller-Maguhn<sup>100</sup>, die besagt, dass menschliches Denken zusehends von medialen Inhalten geprägt wird und damit „die Wirklichkeit in den Köpfen der Menschen“ (Müller Maghun 2000, zit. nach Marotzki 2009, 153)<sup>101</sup> beeinflusst wird. Zusätzlich ist das Internet als technisches Medium darüber hinaus ein offener Raum kultureller Aktivitäten, die ebenso dazu beiträgt, dass „die Netz-Wirklichkeit von den Nutzern[/Nutzerinnen, Anm. CG] gemacht“ wird (Müller-Maghun 2000, zit. nach Marotzki 2009, 154). Als drittes bezieht sich Marotzki auf die Kunst als Form der Auseinandersetzung mit „Entgrenzungsprozesse[n] zwischen Kunst, Arbeit, Alltag und Leben“ (Marotzki 2009, 154), die auch jene Schwellen ausloten, die durch die neuen Kommunikationsmedien entstehen, wenn zum Beispiel „Hybridformen aus Technik, Natur, menschlichem Körper, Medien und Materialitäten“ (Marotzki 2009, 154) entworfen werden, die eine Verschmelzung von Körper/Natur und Technik/Material in den unterschiedlichen Extremen darstellen. Damit werden Distanzierungs- und Reflexionsprozesse in Gang gesetzt, die wiederum in Bildungsprozesse münden können (Marotzki 2009, 155).

Wie oben schon angesprochen manifestiert sich Medienbildung für Marotzki in Internetkritik, nämlich dann, wenn die unterschiedlichen Dimensionen des Orientierungswissens, die oben am Beispiel Internet expliziert wurden, in Form einer „informationellen Selbstbestimmung“ (Marotzki 2004b, 66) in das Leben integriert werden. Dies ist aufgrund der Individualisierung von Wissenskonstruktionsprozessen zusehends wichtiger und auch aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, im Internet, Informationen über sich selbst preiszugeben. Eingedenk aller dieser Mechanismen formuliert Marotzki als weiteres Ziel, sich „in ein reflexives Verhältnis zu sich und

---

<sup>100</sup> Von 2000-2003 (<http://berlin.ccc.de/~andy/>, letzter Zugriff: 13.04.2016) deutscher Vertreter in der Internet Corporation for Assigned Names and Numbers, die für die Festlegung von Domännennamen zuständig ist (Marotzki 2009, 153)

<sup>101</sup> Siehe auch: <http://www.trend.infopartisan.net/trd1200/t421200.html>, letzter Zugriff: 19.06.2016.

zur Welt“ (Marotzki 2004b, 67) zu versetzen, worin die kritische Haltung inbegriffen ist. Der Modus der „immanenten Kritik“ (Marotzki 2004b, 67)<sup>102</sup> wird laut Marotzki bei Lovink und Schultz als eine „Entfaltung einer Distanz im Netz“ (Lovink/Schultz 1997, 342, zit. nach Marotzki 2004b, 67) gegenüber einer grundsätzlichen Ablehnung des Internet, spezifiziert. Dabei nehmen sie alle sozio-kulturellen Prozesse in ihrer Geschichtlichkeit ernst. Diese kritische Haltung beinhaltet auch den Blick darauf, dass auch in modernen Medien Mechanismen der Macht eingeschrieben sind, die „eine unsichtbare Herrschaftsrhetorik reproduzieren, die Machtverhältnisse, die in den Programmen der heutigen Medien eingeschrieben“ (Lovink/Schultz 1997, zit. nach Marotzki 2004b, 68) ist. Dabei folgt Marotzki den Autoren in ihrer Position, dass die Vernetzung kritischer Praxen im Internet und damit die Ausbreitung der Kritik der kompletten Abkehr vom WWW vorzuziehen ist (Marotzki 2004b, 68). Der kulturelle Raum Internet wird mit seinen offenen Strukturen und Partizipationsmöglichkeiten gerne als neues Demokratisierungsmittel gesehen, dabei ist zu bedenken, dass über dieser vermeintlichen Offenheit auch heteronome Muster eingeschrieben sind, die es im Sinne moderner Medienbildung in der Manier einer „Reflexion von Utopie und Herrschaft“ (Marotzki 2004b, 68) zu bearbeiten gilt.

Medienbildung ist also im Modus der Generierung von Orientierungswissen in Bezug auf die in der modernen Gesellschaft wachsenden (medialen) Anforderungen für die Individuen zu verstehen. Dieses ist mit der Zunahme der Krisenphänomene, auf den Ebenen des Selbstbezugs, der Biographisierung und Identitätsfindung und auf der Ebene des Weltbezugs im Sinne pluraler Weltdeutungsangebote, notwendig. Zusätzlich sind Informationen und Wissensangebote auf ihre Geltungsansprüche zu prüfen. Das Internet ist zudem ein kultureller Raum, der einerseits zur Partizipation anregt, aber gleichzeitig die Gefahr der unbeabsichtigten Preisgabe persönlicher Informationen in sich birgt. Zusätzlich bietet das WWW multiple Möglichkeiten, die eigene Identität und neue Sozialformen spielerisch zu entdecken. Aus diesem Grund definiert Marotzki zusammenfassend:

„Medienbildung insgesamt ist das kreative Projekt, Menschen Hilfestellungen zu bieten, die Möglichkeit der neuen virtuellen Welten für sich zu erschließen, um auf diese Weise die Chance zu erhalten, im neuen kulturellen Raum des Internet sich zu bewegen und ihre Stimme zu erheben“ (Marotzki 2004b, 71).

Dabei wird der sein Fokus auf die Sozialität und Kulturalität des Internet einmal mehr deutlich. Im Umgang mit den Medien und den immer neuen Angeboten der Wissens- und

---

<sup>102</sup> Siehe dazu auch (Marotzki 2000, 255)

Bedeutungsgenerierung in Bezug auf Welt können laut Marotzki also nicht alleine rationale Angebote, sondern auch kreative Wege hilfreich sein. Es lässt sich eine positive Tendenz gegenüber den neuen Medien ausmachen, die der Offenheit gegenüber der Teilhabe aller Mitglieder gilt. Die kulturellen Gestaltungsprozesse erfahren so einerseits eine Individualisierung, aber mit der Vernetzung im Internet wieder eine virtualisierte Kollektivierung, die Marotzki im Sinne sozialer Entwicklungen positiv deutet.

Hiermit schließt die Darstellung der unterschiedlichen Medienbildungskonzepte und es wird zur Analyse übergegangen. Dabei liegt der Fokus auf den Theorien zur Medienbildung, zu deren Untersuchung die Modelle nach unterschiedlichen Kategorien mit den im Kapitel 2 beschriebenen Fragen befragt werden.

## **4. Systematischer Vergleich**

Das folgende Kapitel teilt sich in vier Unterpunkte, wovon die drei ersten nach den im 2. Kapitel beschriebenen Punkten benannt sind. Als erstes wird der „Medienbegriff“ vergleichend in den Blick genommen, danach folgt die Analyse des „Bildungsbegriffs“. Der dritte Punkt, „Verbindungen zwischen Bildung und Medien“ umfasst eine Betrachtung der Verbindungslinien zwischen den ersten beiden Begriffen, sowohl in den vier Theorien als auch vergleichend. Ziel ist es, die in den der vorgestellten theoretischen Überlegungen vorgestellten Grundbegriffe von Medienbildung systematisch zu vergleichen. Dabei muss vorausgeschickt werden, dass soweit dies für die Analyse notwendig ist, die beschriebenen theoretischen Hintergründe zu berücksichtigen sind, der Fokus jedoch mehr auf der Gegenüberstellung der theoretischen Überlegungen der Autoren liegt. Die vorgestellten Theorien werden zum Zwecke der Vergleichbarkeit auf ihre Grundbegriffe und -bestandteile reduziert. So wird in den ersten beiden Punkten der Analyse die Vorgangsweise so sein, dass einzelne Aspekte der Begriffsdefinitionen zum Zwecke der Vergleichbarkeit vereinzelt und systematisch dargestellt werden. Im dritten Punkt der Analyse wird diese Verengung wieder aufgelöst und die zuvor alleinstehenden Begriffe werden in ihren jeweiligen Zusammenhängen diskutiert. Dabei werden die Hintergründe der Theorien in den Vordergrund gerückt. Das vierte Kapitel ist der Interpretation der Ergebnisse der Analyse gewidmet. Hier sollen noch einmal gesammelt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die in der Analyse herausgearbeitet wurden, dargestellt werden.

### **4.1. Medienbegriff**

Dieses Unterkapitel ist der Diskussion der Medientheorien gewidmet, welche zur Grundlage der Medienbildungstheorien herangezogen werden. Die Diskussion wird einem ähnlichen Schema folgen wie die Darstellung der vier Positionen. Anhand der Kriterien werden Begriffe ausgewählt, die in allen vier Theorien vorkommen und in ihren jeweiligen Zusammenhängen den anderen gegenübergestellt. Die Diskussion gliedert sich in drei Punkte: Erstens „die Medien – das Medium“, in welchem die allgemeinen Definitionen in Anlehnung an die jeweils ersten Unterkapitel der Darstellungen der vier Theorien aufgegriffen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu diskutieren. Im zweiten Punkt wird es um „Sprache und Kultur“ gehen, die als mediale Phänomene in allen Theorien dargestellt und diskutiert werden. Als letztes wird im Punkt „Neue Medien – Computer – Virtuelle Welten“ die Diskussion eröffnet, welche Rolle moderne Technik und ihre medialen Ausprägung in den vier Theorien für den Medienbegriff und in Folge die Medienbildung spielen.

#### 4.1.1. Die Medien – das Medium

Die unterschiedlichen Modelle von Medienbildung gehen (mit einer Ausnahme) von Medienbegriffen aus, die explizit dargelegt werden. Meder, Spanhel und Sesink definieren jeweils was sie unter Medien oder dem Medium verstehen und schlagen damit eine Brücke zum Bildungsbegriff. Meder und Sesink bemühen sich auch um eine pädagogische Medientheorie. Bei Marotzki gestaltet sich dies etwas anders; sein Medienbegriff geht in der strukturalen Analyse auf und er stellt Medien in den Zusammenhang ihrer bildungswissenschaftlichen Relevanz (s. Kap. 3.4.1.), und eher spezifisch als allgemein, dar. Nichtsdestotrotz lassen sich auch bei letzterem Aussagen zu Eigenschaften von Medien auffinden, die als definatorisch interpretiert werden können.

Interessant ist bei der allgemeinen Bestimmung des Medienbegriffes auch, dass sowohl Meder und Sesink, als auch Marotzki auf McLuhans Medientheorie Bezug nehmen (s. Einleitung zu Kap. 3.2., Kap. 3.2.1., Kap. 3.3.1. und Kap. 3.4.1.). Allerdings gehen sie danach eigene Wege. Dabei übernehmen Meder und Sesink die Verallgemeinerung der Medien im Medium als medialen Raum, der bei Ersterem als sinnlicher Raum und bei Zweiterem als Möglichkeitsraum gefasst wird. Meder diskutiert und interpretiert auch die Idee McLuhans, in heiße und kalte Medien zu unterteilen und diese dann nach dem Grad der Detaildichte der vermittelten Information zu klassifizieren. Er bezeichnet dies als räumliche Dimension von Medien, die sich in Informationsdichte und deren Genauigkeit ausdrückt. Auch Sesink nimmt auf die Räumlichkeit Bezug, diskutiert aber auch die begrifflichen Unterschiede der Medien im Plural und des Mediums im Singular. Für ihn sind Medien Räume, bzw. ein Raum, welcher in Bezug auf die Menschen nicht in einer Gegenüberstellung (dazu verhalten), sondern in einer Umfassung (darin verhalten) ausgedrückt wird. In ihm sind, so Sesink, alle Dispositionen zur Möglichkeitsschaffung aufgehoben; er enthält also nicht nur die in ihm realisierbaren Möglichkeiten, sondern auch die Anlagen zur Innovation und der eigenen Überschreitung. Marotzki bezieht sich auf McLuhan, wenn es um die Bedeutung des Inhalts von Medien geht. Er stimmt mit dessen Medientheorie nämlich darin überein, dass die Form, bzw. Struktur medialer Artikulationen (s. Kap. 3.4.1. und Kap. 3.4.3.) gegenüber dem Inhalt in der Analyse bezüglich (Bildungs-)Verhältnissen bedeutsamer ist. Spanhel geht in der allgemeinen Mediendefinition einen anderen Weg. Sein an der Systemtheorie Luhmanns (s. Kap. 3.1.1.) angelehnter Medienbegriff misst der Erzeugung von Sinn in den Medien mehr Bedeutung zu, welcher an ihnen und in ihnen sichtbar und damit verhandelbar gemacht werden kann. Auch bei Meder findet sich diese Referenz auf den Sinn als Voraussetzung von Kultur. Er referenziert hierbei ebenso auf Luhmann, was eine Verbindungslinie zwischen Meder und Spanhel aufweist, die ansonsten sehr unterschiedliche Zugänge wählen. Drei von vier Medienbildungstheorien sehen in

Medien/im Medium also eine allgemeine Kategorie, welcher bei der Diskussion von Medienbildung eine besondere Bedeutung beizumessen ist. Marotzki wählt einen anderen Zugang und diskutiert die einzelnen Medien auf ihre spezifische Struktur in Hinblick auf Bildungsprozesse. Anhand der strukturalen Analyse des Films und des Internet zeigt Marotzki auf, dass weniger die Medien ähnlich sind, sondern die Herangehensweise anhand der vier kantischen Fragen auf alle Medien angewendet werden kann. Dies ist deshalb der Fall, weil sie Teil kulturellen Ausdrucks sind und daher nicht nur im Einzelmenschen vorkommen. Dementgegen sind sie als Abstraktion vom Einzelfall auf die Allgemeinheit zu fassen, sodass damit Aussagen über gesellschaftliche Vorgänge gemacht werden können.

Neben den gemeinsamen Bezugspunkten weisen die vier Mediendefinitionen allerdings große Unterschiede auf. Spanhels Medienbegriff ist konstruktivistisch angelegt. Er bezieht sich dabei auf Luhmann und dessen Definition der Sinnkonstruktion, ergänzt mit Wragge-Langes Begriff und Bezugnahmen auf Bateson (s. Kap. 3.1.1.). Spanhel entwickelt keine eigenständige pädagogische Medientheorie. Er diskutiert die unterschiedlichen Ansätze um den Medienbegriff für seine Theorie der Medienerziehung zu klären, stellt aber keine eigenen definitorischen Ansprüche im Sinne einer eigenen Bestimmung und theoretischen Fassung von Medien. Er trägt der medialen Vermitteltheit von Bildung allerdings Rechnung, wenn er auf die im Anschluss diskutierte Sprachlichkeit von Bildungsprozessen eingeht.

Anders verhält sich dies bei Meder und Sesink, die beide versuchen, Medien als pädagogische Kategorie, nämlich als medienpädagogischen Grundbegriff für die theoretische Auseinandersetzung zur Disposition zu stellen. Dabei gehen sie verschiedene Wege. Während Meder die Wittgensteinsche Sprachspieltheorie für die Pädagogik fruchtbar macht (s. Kap. 3.2.1.), stellt Sesink Bildung in die Mitte der medialen Entwicklung der Moderne (s. Kap. 3.3.1.). Meder definiert den Körper als sprachliches Urmedium und sein Medienbegriff geht in der Sprachlichkeit – auch der technischen Maschinen – auf. Für Sesink stellt sich das Medium als Allgemeines im Sinne einer Mittelsphäre dar, die in der Realisierung von Handlungen als raumgebende Instanz auftritt (s. Kap. 3.3.1.); diese Sichtweise wird im Punkt 4.3.1. wieder aufgegriffen. Bei Meder und Spanhel kann keine strikte Trennung zwischen Medienbegriff und Bildungsbegriff identifiziert werden, da durch die Verweise auf Kausalbeziehungen in beide Richtungen die getrennte Diskussion nicht mehr strikt durchzuhalten ist.

Die in diesem Punkt diskutierten allgemeinen Bestimmungen des Begriffs „Medien“ bzw. „Medium“ zeigen einige Gemeinsamkeiten, vor allem was Bezugnahmen auf schon bestehende Medientheorien betrifft. Die unterschiedliche Interpretation ähnlicher Bezugstheorien zeigt, dass es sich um ein vielstimmiges Phänomen handelt. Im nächsten Punkt soll es um die Illustration

zweier dem Medienbegriff anhängender Begriffsbestimmungen gehen, die ebenso in allen vier Theorien diskutiert werden.

#### **4.1.2. Sprache und Kultur**

Zwei weitere grundlegende Komponenten der Medienbegriffe sind mit Sprache und Kultur eröffnet. Diese beiden Grundbegriffe werden in allen vier Medienbildungstheorien auf unterschiedliche Weise diskutiert. Es handelt sich um Grundgedanken in allen vier Medienbildungstheorien, die beide Phänomene mit einander verbinden.

Bei Spanhel übernimmt Sprache als Medium die drei Funktionen der Übermittlung, Verständigung und Subjektivierung, sie ist zusätzlich auch Meta-Medium in welchem Reflexion auf mediale Ausdrücke und Verhandlungen über die menschlichen Zusammenhänge möglich wird (s. Kap. 3.1.1.). Kulturell hat sie als Medium also eine konstituierende, sowie eine reflexive Funktion im Sinne der Herstellung von Welt und Bedeutungen, sowie deren Infragestellung. Sie ist zudem – als Teilaspekt von Medialität – eine anthropologische Bedingung. Medien im Allgemeinen bilden gegenüber sozialen Kulturen ein eigenes System, welches in Wechselwirkung steht, einerseits zu den Individuen und andererseits zur kulturellen Entwicklung, die ihrerseits dann auf die anderen beiden zurückwirkt und vice versa (s. Kap. 3.1.2.). Besonders die Beschleunigung der Entwicklung und die Verschiebungen, die sich dadurch in der Sinnkonstruktion für die Kultur der Menschen ergeben, sind für Spanhels weitere Ausführungen bedeutsam. Das hohe Tempo gesellschaftlicher wie technischer Prozesse findet sich auch bei Meder (s. Kap. 3.2.1.). Er führt diese auf die Rationalisierung zurück. Diese Verbindung ist bei Meder allerdings noch nicht alleine Faktor, er stellt sie in den größeren Zusammenhang, sie ist nicht nur Motor, sondern auch Resultat gesellschaftlicher Prozesse.

Meders gesamte Medienbildungstheorie basiert auf der Sprachlichkeit der menschlichen Existenz. Diese beginnt bei sinnlichen Wahrnehmungen, die als Körpersprachspiele interpretiert werden (s. Kap. 3.2.1.) und setzt sich in der grammatikalischen Logik fort, die er dem neuen Medium Computer und der zugehörigen Technologien zuschreibt (s. Kap. 3.2.1. und Kap. 3.2.3.). Bei Meder ist Sprache, ebenso wie bei Spanhel, wichtiges Element der menschlichen und kulturellen Entwicklung, sie treibt sie voran, ist aber auch ihr Produkt. Was innerhalb der Kultur bedeutsam ist, wird in Sprachspielen ausgehandelt (s. Kap. 3.2.1., Kap. 3.2.2. und Kap. 3.2.3.). Sprache als Raum repräsentiert alle möglichen Formen von Bedeutungen. Indem durch Aushandlungsprozesse bestimmte Variationen in den Vordergrund gerückt werden, entstehen sprachliche Muster, die dann auch Einfluss auf individuelle Sprachräume und deren Struktur ausüben. Sprache ist aber auch in der technischen Entwicklung bedeutsam, denn Meder sieht Computer (im Sinne des neuen Mediums) auch als Sprachmaschinen (s. Kap. 3.2.1. und Kap.

3.2.3.). Ihnen liegt die Grammatik in Form von Technik zugrunde, die auf die Sprache der Menschen reflektiert. Da diese jedoch an sich schon ein reflexives Medium ist, da sie ja immer auf ein ihr Äußeres verweist, kommt es somit zu einer doppelten Reflexivität, die weitreichende Konsequenzen hat. Zusätzlich nimmt Meder auch noch darauf Bezug, dass sich durch die vielfältigen Möglichkeiten in (post-)modernen Gesellschaften Bedeutung zu verhandeln, eine Pluralisierung der Sprachspiele und damit auch der unterschiedlichen Grammatiken, also Ordnungssysteme ergibt (s. Einleitung zu Kap. 3.2. und Kap. 3.2.2.). Diese Argumentationslinie verbindet seine Theorie mit Marotzkis, der den Fokus ebenso auf Kultur in Bezug auf Medien und deren Einfluss auf Bedeutungserzeugung legt (S. Einleitung zu Kap. 3.4., Kap. 3.4.2. und Kap. 3.4.3.). Auch er schreibt den kulturellen Entwicklungen große Bedeutung zu, wobei dies vor allem in der strukturalen Interpretation des Mediums Internet zu beobachten ist.

Marotzki bezieht sich nicht auf Sprache im Allgemeinen, sondern auf konkrete Artikulationen (s. Kap. 3.4.1. und Kap. 3.4.3.), die in seiner Theorie als Ausprägungen medialer Darstellung in Bezug auf Bildungsprozesse Bedeutung erhalten. Deren drittes Element ist neben präreflexiven, leiblichen Empfindungen als Ausdruck und deren Narration im Medium, die Sprache. Sie ist die *metareflexive Ebene* im Artikulationsprozess und in Bezugnahme auf den gesamten medialen Ausdruck vor allem für dessen Reflexion bedeutsam und zur Distanzierung der Darstellung vom Erlebten in zweiter Instanz essentiell. Artikulation ist vor allem eine Möglichkeit der Teilhabe. In ihr lassen sich Selbstdarstellungen inszenieren, sowie Informationsgewinn generieren, und die Teilhabe an der Kultur, somit die Aushandlung bestimmter Bedeutungen, gestalten. Die Verhandlung kulturell bedeutsamer Inhalte findet – worin Marotzki mit den anderen Autoren übereinstimmt – medial vermittelt statt. Besonders zum Ausdruck bringt er dies in seiner Darstellung der virtuellen Möglichkeiten im Internet im Sinne von Darstellungs- Vermittlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten (s. Kap. 3.4.1. und Kap. 3.4.3.). Diese drei Größen finden sich auch bei Meder (s. Kap. 3.2.1. und Kap. 3.2.2.). Er bezieht diese auf alle Medien und betont ihre Bedeutung im Bildungsprozess als Beziehungsgestaltung zu sich selbst und zur Welt. Marotzkis konkretes Beispiel weist trotz anderer theoretischer Ursprünge ähnliche Begrifflichkeiten auf. Nicht so konkret aber doch finden wir diese Art der Darstellung auch bei Spanhel (s. Kap. 3.1.1.), bei ihm sind Medien allerdings stärker Ausdrucksmedien der Individuen mit anderen Menschen, als mit der gesamten Umwelt.

Sesink stellt ebenso wie Meder Sprache ins Zentrum seines Medienbegriffes, allerdings – und das unterscheidet ihn von den anderen – diskutiert er die kulturelle Rolle von Sprache und Schrift (s. Kap. 3.3.1.) und deren Entwicklung im Zusammenhang der Entstehung der Moderne (s. Kap. 3.3.1.). Für ihn geht es wie für Meder und Marotzki nicht in erster Linie darum, was gesprochen

(oder geschrieben) wird. Dabei ist die Struktur des medialen Ausdrucks nicht so relevant wie die Position des/der Urhebers/in. Die Umkehrung der Vermittlungsrichtung sprachlichen Ausdrucks hat, vor allem in Form ihrer Verschriftlichung, hohen Einfluss auf die Veränderungen während der Aufklärung, die sich bis in die heutige Zeit geltend machen. Sprache vermittelt Welt, doch wurde vor der Aufklärung ihre Rolle als Offenbarung von Wort und Schrift eines göttlichen Schöpferwesens christlicher oder jüdischer Prägung zugetragen. Damit waren Menschen in der Position empfangender Zuhörer/innen und demnach zu Gehorsam verpflichtet. Die Säkularisierung löste diese Idee ab und setzte die humane Vernunft an die Stelle der Vermittlerin der neuen Ordnung. Aus dieser Bewegung resultierte das Bedürfnis nach einem neuen Geltungsanspruch, der durch den Weltbezug der Sprache hergestellt wurde. Sprache richtet sich also, hier ist eine Parallele zu Meder auszumachen, auf etwas außer ihr, eine weltliche Realität, die von den Menschen erfasst, aber nicht ganz begriffen – das meint in Begriffen ausgedrückt – werden kann. Das heißt, die *natürlichen Sprachen*, wie sie Sesink nennt (s. Kap. 3.3.1.), sind durch die Suche nach den richtigen Worten gekennzeichnet. Er stellt diese in einem weiteren Schritt den formalen Sprachen gegenüber. Anders als Meder sieht er Computerprogramme nicht als Reflexionen auf natürliche Sprachen, sondern ohne Bezug auf Natur – und damit Realität – an. Der vorschreibende Charakter der Computersprache ist ein Hauptpunkt in Sesinks Medientheorie. Sie besagt, dass Maschinensprache die Vervollkommnung des menschlichen Bestrebens nach Autonomie ist. In der Maschine sind außer den programmatischen Vorgaben durch ihre Autor/innen und ihrer eigenen Beschaffenheit keine äußeren Gesetze wirksam; sie ist potentieller Ausdruck aller Potentiale. Erst wenn sie zu einer bestimmten Arbeit eingesetzt wird, stellt sich der Bezug zur Realität wieder her, sowie wenn sie menschliche Kommunikation vermittelt, an deren Gelingen sich ihre Nützlichkeit ebenso messen lässt (s. Kap. 3.3.3.). Sesinks Theorie steht in der Verbindung von Sprache und Kultur zu Medien und Bildung relativ alleine, wenn an einzelnen Punkten auch Gemeinsamkeiten mit Meder gefunden werden konnten.

Die Linien zwischen Sprache, Kultur, Bildung und Medien werden bei den vier Autoren je unterschiedlich gezogen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Sprache bzw. Artikulation als reflexives Moment ansehen, das von der Unmittelbarkeit der leiblichen Existenz distanziert. Sprache ist ebenso bei allen vier ein Ausdruck kultureller Aktivität, formt diese, wird aber auch von ihr geprägt. Kultur ist die Grundlage menschlicher Beziehungen. Sie formiert sich medial/sprachlich vermittelt, weist aber über die rein sprachliche Formulierung hinaus. Alle vier Autoren identifizieren kulturelle Veränderungen, die unter anderem durch neue mediale Formen ausgelöst werden, weshalb sogleich spezifischer darauf eingegangen wird.

#### 4.1.3. Neue Medien – Computer – Virtuelle Welten

Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass alle vier Autoren in ihren Ausführungen die *Neuen Medien*, bzw. das *Neue Medium* diskutieren. Spanhel diskutiert die Auswirkungen technischer Entwicklung für die Pädagogik, während das Internet und seine Möglichkeiten bei Marotzki eine bedeutende Rolle spielen. Sesink geht ebenso am Rande darauf ein, und für Meder ist eher die Grammatik der Sprachspiele relevant, die in den unterschiedlichsten sozialen Zusammenhängen, so auch im Internet, gespielt werden können.

Spanhel reflektiert auf den Begriff *Neue Medien* als neue Formen der technischen Verarbeitung von Daten, die menschlichen Fähigkeiten nachempfunden sind und diese zu spezialisieren helfen (s. Kap. 3.1.1.). Vor allem die Verfügbarmachung von Informationen durch die hohe Speicherkapazität und die rasche Übermittlung von Botschaften sind für ihn bedeutsam. Durch die neuen Formen der Kommunikation ergeben sich neue Räume, wie zum Beispiel virtuelle Welten, die er insbesondere in Bezug auf Mediensozialisation diskutiert. Das ständige Angebot an medialen Inhalten, besonders an kommerzialisierten Angeboten, sowie die verschiedensten Möglichkeiten, über das Internet neue Sozialitäten zu erkunden, sind für Spanhel pädagogisch bedeutsam (s. Einleitung zu Kap. 3.1., Kap. 3.1.2., Kap. 3.1.3. und Kap. 3.1.3.). Generell diagnostiziert er im Medienwandel eher Negativeffekte, die sich aus den neuen Medienangeboten in Form pädagogischer Herausforderungen ergeben und auf welche er im Anschluss versucht Antworten zu finden. Die präventive Position, in welcher Spanhel über die Möglichkeiten *Neuer Medien* spricht, ist ein Alleinstellungsmerkmal seiner Medienbildungstheorie. Am ehesten vergleichbar ist seine Position mit jener Marotzkis: Dieser geht in seiner Analyse detailliert auf das Medium Internet ein und untersucht seine Bildungsrelevanz anhand der vier Dimensionen seiner strukturalen Analyse (s. Kap. 3.4.2.). Er beschreibt dieses vor allem als einen Raum, der neben Kommunikation auch Partizipation und kulturelle, soziale, sowie gesellschaftliche Mitgestaltung ermöglicht. Die negative Konnotation Spanhels fehlt bei Marotzki. Für ihn stellen die Sozialformen im Internet unterschiedlichste Aufgaben an die Selbstkonstruktion und die Kommunikationsformen bieten neue Möglichkeiten der Teilhabe. Ein Spezifikum welches er immer wieder betont ist die Körperlichkeit, welche im virtuellen Kontext nicht real vorhanden sein kann. Sprachliche, akronymische, symbolische und piktorale Behelfe schaffen eine eigene Form der Körperpräsenz in Online-Communities, die mit der Realität nicht zwingend korrelieren muss. Das Internet bietet somit Reflexionsmöglichkeiten auf die eigene Persönlichkeit. Zusätzlich finden sich online unzählige unterschiedliche Positionen zu ein und demselben Thema. Auch die Frage nach dem Wissen und seiner Verhandlung wird in diesen neuen Kontexten verschärft. Spezifische neue Sozialformen prägen die sozio-kulturelle Entwicklung und auch ihre Tradierung im Sinne von Geschichtsschreibung oder kollektiver Erinnerung an bestimmte Ereignisse. In

Bezug auf die Bedeutung medialer Inhalte für die Identitätskonstruktion können Parallelen zu Spanhel gezogen werden. Die beiden Theorien unterscheidet allerdings, dass Spanhel die Rolle der Pädagogik im Sinne eines präventiven, deconditionierenden Eingreifens sieht (s. Einleitung Kap. 3.1. und Kap. 3.1.3.), während Marotzkis Blick auf Medienbildung innerhalb der medialen Praxis Heranwachsender gerichtet ist (s. Kap. 3.4.2. und Kap. 3.4.3.).

Sesink ist auch eher skeptisch, fragt aber nicht ausschließlich nach den Konsequenzen medialer Einflüsse auf Bildungsprozesse, sondern nach den Konsequenzen für das Menschenbild an sich (s. Kap. 3.3.3.). Meder und Marotzki sehen in den virtuellen Medien eher Chancen für Bildung, die sie in der Kritik der medialen Ausdrucksformen sehen. Bei Meder dreht sich die Diskussion um Computer als Problemlösungen für komplexe Probleme (s. Kap. 3.2.1.), die sprachlich vermittelt über die Maschine zum Ausdruck gebracht werden. Die Lösungen, die dadurch produziert werden, werfen an sich allerdings wieder neue Problemlagen auf, für die dann wieder Antworten gesucht werden müssen. Das Paradoxale am Umgang mit Computern ist für Meder, dass nach Problemen gesucht wird, die sich in diesem Medium darstellen lassen und nicht mehr umgekehrt der Automat Mittel zur Problemlösung ist (s. Kap. 3.2.3.). Dazu kommt, dass die Darstellung am Computer eine sehr reduzierte Menge an Informationen der unmittelbaren Verfügbarkeit zuführen kann. In Superzeichen als Platzhalter ist die neue Dimension der Sprache als dreifach reflexive angesprochen. Im Medium Computer lassen sich aber nicht nur Zeichen reflektieren, sondern auch menschliche Handlungszusammenhänge. In der Simulation entsteht ein Raum für Probehandeln, als welcher der virtuelle Raum gefasst werden kann (s. Kap. 3.2.3.). Dabei streicht Meder heraus, dass die Handlungen, die Menschen im Medium der Virtualität ausführen, immer real sind, und nur der Raum in dem sie stattfinden jener ist, der Realität zwar möglichst genau abzubilden versucht, aber immer ein ihr Anderes bleiben wird. Sesink bezieht sich explizit auf das Neue im Begriff *Neue Medien*, welcher in erster Linie auf neue Technologien angewendet wird (S. Kap. 3.3.1.). Neu meint in diesem Sinne also einerseits die neue, auf sich in die Welt einschreibende Subjekte zentrierte Vermittlung, welche in der Bildung wurzelt und damit auch das neue Medium mit hervorbringt. Andererseits meint der Begriff auch die neuen Formen der Übermittlung, Speicherung und Darstellung von Informationen. Mit der Idee des Computers als universeller Maschine, deren Anwendungsgebiete beinahe unerschöpflich scheinen, stellt sich weniger die Frage danach, welches Mittel das geeignete für bestimmte Handlungen und Prozesse ist, es scheint schon gefunden zu sein. Der Computer fordert die Findung von Zwecken, im Modus einer immer neuen, probeweisen Erkundung der in ihm angelegten Möglichkeiten, heraus (s. Kap. 3.3.1.). Diese Interpretation erinnert an Meders Problemlöseautomaten (s. Kap. 3.2.1. und 3.3.3.), für den Aufgaben gesucht werden, was ihn in ein neues Verhältnis zu den Lösungen stellt. Diese ständige Suche nach Zwecken stellt das Neu-

Sein der neuen Technik auf Dauer, was für Sesink dann eine dauerhafte Zuschreibung für *Neue Medien* erklärt.

In der Diskussion der Medienbegriffe ist schon sichtbar, dass nicht alle vier Autoren streng aus dem Blickwinkel der Pädagogik auf jene Aspekte von Medien fokussieren, die auch mit einem Bildungsverständnis in Verbindung gebracht werden können. Meder und Sesink stellen ihre Theorien eher in die Mitte der beiden Phänomene und bemühen sich um Vermittlung.

## **4.2. Bildungsbegriff**

Die vier in dieser Arbeit diskutierten Positionen sind ebenso Repräsentantinnen der Bildungsidee, welche unterschiedlich interpretiert werden kann. In diesem Unterkapitel sollen die grundlegenden Gedanken der Autoren in Bezug auf den Bildungsbegriff dargelegt werden. Es zeigt sich, dass hier schon Verbindungen zum Medienbegriff aufgefunden werden können, da dies in den vier Theorien angestrebt wird. Im ersten Punkt „Selbst- und Weltverhältnisse“ wird auf die in allen vier Theorien erwähnte In-Verhältnis-Setzung von Selbst und Welt im Bildungsprozess aus den unterschiedlichen Positionen heraus diskutiert. Es folgt das Unterkapitel „Bildung ist medial vermittelt“, dessen Aussage anhand der vier Modelle dargelegt werden soll. Im dritten und letzten Punkt „Bildungsideale, Visionen und Ziele – normative Kategorien des Bildungsbegriffs“ werden jene Thesen der vier Autoren aufgegriffen, die auf eine Zielformulierung hindeuten, ein Bildungsideal formulieren, oder in anderer Weise auf normative Ausprägungen von Bildung verweisen.

### **4.2.1. Selbst- und Weltverhältnisse**

Alle vier Autoren, so unterschiedlich ihre Ansätze in manchen Punkten auch sein mögen, gehen von einer ähnlichen Basis ihres Bildungsbegriffs aus. Diese besteht darin, dass Bildung, wie auch immer der Begriff ansonsten gefasst ist, mit dem Selbst- und Weltverhältnis in Verbindung steht.

Spanhel bezieht sich dabei auf Klafki, dessen Ideen auf Humboldt zurückgehen und damit an den klassischen Bildungsbegriff anschließen (s. Kap. 3.1.4.). Er ergänzt diese um die mediale Dimension, also die Auseinandersetzung mit Medien und ihren Botschaften als In-Verhältnissetzung im Modus von Bildung. Schon im beschriebenen Entwicklungsbegriff spielt das Verhältnis der Kinder zu sich selbst, zu ihren sozialen Systemen und der Umgebung eine zentrale Rolle (s. Einleitung zu Kap. 3.1. und Kap. 3.1.2.). Dabei sind die Heranwachsenden keine passiven Empfänger/innen der Signale aus der Außenwelt, sondern gestalten diese durch ihre Handlungen mit. Die Wechselseitigkeit in der Beeinflussung macht das Bildungsverhältnis aus, denn diese resultiert in stabilen Handlungsmustern, die Menschen in die Lage versetzen auch auf unerwartete Ereignisse adäquat zu reagieren. Spanhel betont die Unabhängigkeit von

Bildungsprozessen gegenüber erzieherischen Maßnahmen, sowie die lebenslange Aufgabe, die sich dadurch ergibt.

Das dreifache Bildungsverhältnis, welches Meder in Bezug auf Humboldt weiterentwickelt, bezieht sich spezifischer auf die Sachverhalte in der Welt, die Gemeinschaft und das eigene Selbst in der Zeit, also im gesamten Lebensverlauf (s. Kap. 3.2.2.). Hier lässt sich erkennen, dass durchaus Parallelen zu Spanhels Bildungsverständnis erkennbar werden. Alle drei Verhältnisse sind für Meder medial. Er betont immer wieder die Leiblichkeit der Bildungsprozesse, die im Urmedium Körper, welches sprachlich reflektiert ist, ihren ursprünglichsten Ausdruck finden. Die Verhältnisse zu sich selbst und zur Welt sind aber nicht nur medial, sondern auch prozessual, das heißt Bildung ist kein Zustand, sondern ein Vorgang, der sich das ganze Leben lang vollzieht. Auch hier ist eine Übereinstimmung zu Spanhels Bildungsbegriff zu finden. Dabei ist die Differenz zwischen Gebildet-Werden und Sich-Bilden für Meder in den Bildungsverhältnissen ausgedrückt. Durch die ständige Aktualisierung der Bildungsverhältnisse ergibt sich eine bewegliche, flexible Entwicklung, die auch sprunghaft und nicht beobachtbar vonstattengehen kann. Meder und Spanhel lassen große Ähnlichkeiten ihrer Bildungsbegriffe erkennen, obwohl ihre Theorien zu sehr konträren Ergebnissen kommen.

Für Marotzki stellt sich das menschliche Verhältnis im Sinne von Bildung als Aufbau von Orientierungswissen dar (s. Einleitung zu Kap. 3.4. und Kap. 3.4.2.). Diese Form von Wissen verhält sich reflexiv zu neuen Informationen und integriert diese in das Selbst- und Weltverhältnis. Damit beschreibt er einen ähnlichen Prozess wie Meder, der auch die Aktualisierung des Selbst im Bildungsprozess betont (s. Kap. 3.2.2.). Die Wissenskategorie, bzw. der Umgang mit Wissen stehen also im Bildungsverhältnis an erster Stelle (s. Kap. 3.4.2.). Die Verfügbarkeit großer Wissensressourcen, welche aus den Speichermöglichkeiten in digitalen Medien und ihrer Verfügbarkeit über das Internet resultiert, hat Einfluss auf das Weltverhältnis. Auch das Selbstverhältnis, im Sinne der eigenen Identität und der sozialen Integration, sowie des eigenen Lebenslaufs haben in modernen Gesellschaften eine Veränderung erfahren. Diese drückt sich in erster Linie in wachsenden Unsicherheiten und flexiblen Möglichkeiten aus, die viel Verantwortung auf die einzelnen Menschen verlagern (s. Einleitung zu Kap. 3.4.). Die bewusste Reflexion auf die Selbst- und Weltverhältnisse wird damit im Sinne der Bildung in einer virtualisierten Welt notwendig (s. Kap. 3.4.2. und Kap. 3.4.3.). Diese Gedanken können mit Spanhels Idee der Rückwirkung der medialen auf die individuelle Entwicklung (s. Einleitung zu Kap. 3.1. und Kap. 3.1.2.) verglichen werden, wobei dieser einen stärkeren Fokus auf den im Bildungsprozess erworbenen vernünftigen Umgang legt.

Auch bei Sesink findet sich die Bezeichnung von Bildung als gestaltendes Verhältnis zu sich selbst und der Welt (s. Kap. 3.3.2.). Außer dieser Konnotation weist seine Theorie aber keine Ähnlichkeiten mit den anderen auf, denn sein Bildungsverständnis leitet er aus einer Richtung her, auf die keiner der anderen Autoren Bezug nimmt, nämlich auf den Begriff der Einbildungskraft bei Kant und Hegel, wie sie bei Žižek diskutiert wird. Sowohl in der Aufklärung, als auch im Deutschen Idealismus, wird dabei ein starkes Subjekt gegenüber einer Welt der Objekte, die es sich zu Eigen macht, propagiert. Bildung vollzieht sich im Modus der Aneignung und Kritik. Menschen sind in diesem Verständnis weniger im Modus eines harmonischen Austauschs mit der Welt – oder im Bemühen um eine Harmonisierung des Verhältnisses, wie es Spanhel betont (s. Kap. 3.1.2.) –, als in einem der Bemächtigung, Destruktion und Umformung nach der eigenen Ordnung. Dabei besteht der Bezug zur Welt in der Kritik an einem Objekt, auf welches sie sich richtet und das der realen Welt angehört. Die Menschen machen sich alles zu Eigen, was Sesink als Einbildung im Sinne eines nach dem eigenen (inneren) Bild formen versteht, als aktiven Eingriff in den Status quo. Die subjektive (Be-)Deutungsmacht und ihre Absolutsetzung gegenüber der Welt läuft allerdings Gefahr, in einen unheilsamen *Nihilismus* (s. Kap. 3.3.2.) und in Bedeutungslosigkeit durch Weltverlust abzugleiten. Dieser Gedanke der in Auflösung begriffenen Welt findet sich bei Meder und Marotzki, allerdings für beide als Chance auf eine neue Bildung. Auch Sesink versucht die positive Wende mit der Idee der Wiedergutmachung soll dieses destruktive Verhältnis wieder ins Lot gebracht werden, indem die Menschen sich zu ihrem gestaltenden in der Welt sein verhalten und sich durch ein eigenes Gesetz zurück nehmen. Damit ist eine Versöhnung des zerstörerischen Verhältnisses von Selbst und Welt angedacht.

Bildung drückt sich bei Spanhel, Meder, Sesink und Marotzki in unterschiedlicher Interpretation als Verhältnis aus. Die bildungsrelevanten Relationen sind vor allem jene zu sich selbst und der Welt. Diese Verhältnisse stehen in engem Zusammenhang mit der Art ihrer Vermittlung, auf welche nun eingegangen wird.

#### **4.2.2. Bildung ist medial vermittelt**

Schon beim oben diskutierten Medienbegriff war herauszuhören, dass Medien großen Einfluss auf soziale, kommunikative und kulturelle Bereiche haben. Auch die in allen vier Theorien vertretene These, Bildung sei durch die Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses geprägt, impliziert deren mediale Vermittlung, wie bei Meder schon gezeigt werden konnte.

Spanhel stellt Medien als systemische Einheit in den Kontext anderer Sinnsysteme, welche auf die einzelnen Menschen einwirken (s. Einleitung zu Kap. 3.1. und Kap. 3.1.1.). Explizit zu finden ist die Aussage, Bildung sei medial vermittelt, in diesem Zusammenhang. Die Sinnsysteme, zu denen

die Erziehung und damit die Pädagogik gezählt werden, stehen nicht komplett abgegrenzt neben einander, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Neue Medien gehen aus kulturellen Entwicklungen hervor, an denen die Erziehung und Bildung erheblichen Anteil haben, sie treten dann aber gleich wieder in ein Verhältnis zu den Medien, indem sie auf jene Aufgaben reagieren, die im Entstehen neuer Kommunikations- und Informations- und Interaktionsmöglichkeiten, hervorgebracht werden. Auch die Tatsache, dass Bildung im Modus der Sprache als Metamedium des Austauschs nicht nur der Inhalte selbst, sondern auch über die Inhalte stattfindet, ist Indiz für diese besondere Relation (s. Einleitung zu Kap. 3.1., Kap. 3.1.2. und Kap. 3.1.3.). Die sprachliche Dimension von Bildung findet sich auch bei Meder und Sesink. Erster betont im Vergleich zu Spanhel jedoch nicht Bildung und Medium als sich gegenüberstehende Phänomene, sondern zwierte als humane Existenz und daher nicht von Bildung zu trennen. Wie schon oben beschrieben ist für Meder das dreifache Bildungsverhältnis ein konstitutiv mediales. Durch die sprachliche Formiertheit des menschlichen Daseins sind Medien und Bildung eng an einander gebunden. Damit entsteht ein Bildungsraum als sprachlicher Verhandlungsraum, in welchem die Differenz von Zwang (Bildung durch Welt) und Freiheit (Ich bilde mich) ständig zur Disposition gestellt wird (s. Kap. 3.2.2.). Im Bildungsprozess treten Menschen zu sich und zur Welt in ein sprachlich vermitteltes, reflexives Verhältnis. In ihrer Sprachlichkeit ist Bildung also doppelt reflexiv, da sie sich zu dieser Reflexivität verhalten muss. Meders Bildungsverständnis, das sie als ein Aufdecken der Grammatiken, also der Regelsysteme in den Sprachspielen und damit als kritische Instanz positioniert, macht Bildung zur Agentin in den sprachlichen und damit medialen kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Verhandlungsprozessen. Sie kann deren Verläufe beobachten und auch handelnd und gestaltend eingreifen. Die Fähigkeit zum Erlernen der unterschiedlichen Sprachspiele und ihrer Grammatiken gehört zu gebildeten Menschen genauso, wie jene zur Generierung eigener Sprachspiele und damit zur Teilhabe an den Aushandlungsprozessen über die bestmögliche sprachliche Veranschaulichung in Bezug auf die Welt (s. Kap. 3.2.2. und Kap. 3.2.3.).

Der Bezug von Bildung und Sprache, wie schon in der Analyse von Sprache und Kultur im Medienbegriff gezeigt werden konnte, ist also ein zentraler Punkt für Meder und Spanhel, aber auch bei Marotzki lassen sich diesbezüglich Gedanken auffinden. Er sieht in der medialen Artikulation selbst, nämlich in der metareflexiven, sprachlichen Zone des Nach-Denkens über den Sachverhalt und seine Darstellung, die Relevanz für Bildungsprozesse (s. Kap. 3.4.2.). Durch die eingenommene Distanz in der Reflexion kann ein Verhältnis hergestellt werden, das auf die Selbst- und Weltkonstruktion in bildender Weise wirkt. Die Reflexivität, auf welche Marotzki zu sprechen kommt, ist auch bei Meder Thema (s. Kap. 3.2.1. und Kap. 3.2.2.). Bildungsprozesse sind bei beiden Autoren durch Distanzierung im Sinne einer reflektierenden Bezugnahme

gekennzeichnet. Die mediale Vermittlung von Bildung wird bei Marotzki nicht explizit angesprochen, jedoch steht Bildung in einem Bezug zu Wissenslagerungen (s. Kap. 3.4.2.), also den problem- und themenzentrierten Ansammlungen unterschiedlicher Wissensbestände, die zumeist in Medien verbreitet werden. Im Bildungsprozess muss zudem berücksichtigt werden, auf welche Art und Weise mediale Inhalte Selbst- und Weltbilder, sowie das Denken und das tradierte Wissen beeinflussen. Damit befindet er sich in einem Interpretationsraum, in welchen auch Spanhel sich begibt, wenn er den Einfluss der Medien auf kulturelle Prozesse und deren Rückwirkung auf sie beschreibt (s. Einleitung zu Kap. 3.1. und Kap. 3.1.3.). Marotzki sieht die Neuen Medien allerdings in einem positiven Licht. In den *Leerstellen* (s. Einleitung zu Kap. 3.4.), welche durch Unsicherheiten entstehen, sieht er Raum für Innovation und Wachstum, während Spanhel hier eher Interventionsbedarf im Sinne einer Rückbesinnung auf jene Werte sieht, die in der Kultur schon bestehen (s. Kap. 3.1.3. und Kap. 3.1.34.). Die Vermittlung von Bildung in Medien wird bei beiden Autoren sehr unterschiedlich aufgefasst: Während Spanhel auf die Wechselbeziehungen von Bildung und Medien fokussiert, analysiert Marotzki neue Räume und spricht ihnen Bildungspotential zu.

Auch Sesink betont menschliche Verhältnisse als dem medialen Raum innewohnend und nicht äußerlich, er geht aber einen anderen Weg als Meder, Marotzki und Spanhel. Für ihn ist das Medium wie oben beschreiben ein Raum, in welchem sich Möglichkeiten als Anlagen verwirklichen können, was auch Grundlage der Ermöglichung von Interpretationen ist, die über das Medium hinaus weisen. Als zentrale Ausprägung dieser Optionen wird Bildung als kritische Bewegung gegenüber einer alten Ordnung über das Medium der Sprache und ihrer Verschriftlichung wirksam (s. Kap. 3.3.1.). Die Autorenschaft des Subjekts ist in der alten Ordnung insofern angelegt, als die Sprache auf eine/n Autor/in verweist und sich die Menschen als solche setzen konnten. Damit sind Bildungs- und Medienbegriff für Sesink stark verwoben, denn ohne den ermöglichenden Raum des Mediums könnten sich Menschen nicht verhalten und auch nicht bilden. Auf die Raummetapher geht Meder in einem anderen Zusammenhang ein. Die Hervorhebung bestimmter Zeichen und des Raums als Hintergrund könnte als die realisierte Handlung aus allen im Medium angelegten Möglichkeiten interpretiert werden (s. Kap 3.2.1.). Für Sesink geht es aber nicht so sehr um die Zwischenposition der medialen Agenten, sondern um die dahinter liegenden Strukturen. Bildung ist daher für ihn nicht medial vermittelt, sondern in gewisser Weise an sich mediale Vermittlung (s. Kap. 3.3.2.), weil sie selbst die Möglichkeiten schafft, aus den Verhältnissen im Sinne einer kritischen Bewegung eine den Menschen eigene Weltordnung zu schaffen. Sie ist jene Handlung, die an sich schon den medialen Raum ausfüllt und sich dadurch zur Welt verhält. Bildung ist somit im Medium, sofern ihm eine menschliche

Autorenschaft zugrunde liegt, verwirklicht, was Sesinks Theorie von den anderen unterscheidet (s. Kap. 3.3.2.).

Auch bei der medialen Vermittlung von Bildung, bzw. der Bildungsverhältnisse, oder der bildenden Vermittlung des medialen Raums ergibt sich trotz begrifflicher Gemeinsamkeiten eine große Spannweite der theoretischen Auseinandersetzung. Im nächsten Punkt soll kein Grundbegriff, sondern ein Grundgedanke diskutiert werden.

#### **4.2.3. Bildungsideale, Visionen und Ziele – normative Kategorien des Bildungsbegriffs**

In diesem Punkt sollen die Positionen und Ideen zum Bildungsbegriff auf ihre Ziele oder Ideale untersucht werden. Dies ergibt sich daraus, dass sich als eine Gemeinsamkeit der vier Medienbildungstheorien jeweils eine normative Perspektive mehr oder weniger starker Ausprägung herauskristallisiert hat. Hier geht es streng genommen nicht mehr um Grundbegriffe der Medienbildungstheorien, sondern um Spezifika der Bildungsverständnisse an sich mit der Gemeinsamkeit einer Ausrichtung auf ein Versprechen, oder einen Ausblick auf ein Ziel, bzw. die Formulierung eines mustergültigen Bildungsverlaufs.

Bei Spanhel ergibt sich die interessante Konstellation, dass die Entwicklung, die darin enthaltene Sozialisation, sowie deren Beeinflussung durch Erziehung auf das Ziel der Medienbildung ausgerichtet sind (s. Kap. 3.1.4.). Somit folgt, wie er selbst auch sagt, die normative Ausrichtung der Medienerziehung (s. Kap. 3.1.3.). Diese soll sich an Leitbildern der Gesellschaft genauso orientieren, wie sie sich selbst die Ziele gibt und an der Verhandlung dieser in anderen sozialen Systemen beiträgt. Die grundsätzliche Orientierung der Medienerziehung sind allerdings, im Sinne ihrer gesellschaftlichen Aufgabe die in der jeweiligen Kultur geltenden Regeln, Normen und Werte. Spanhel formuliert Medienbildung dezidiert als Ziel von Medienerziehung, sie kann durch die erzieherische Ausformung der Mediensozialisation und durch Kompensation dort, wo diese nicht gelingt, erreicht werden. Die Doppelaufgabe der Zieldefinition auf der Meta-Ebene und Reflexion über Inhalte auf der Praxisebene macht Erziehung zu einem ambitionierten Projekt. Medienbildung, das liegt in ihrer Natur, kann weder anhand von Kompetenzen – die dennoch eine ihrer Komponenten sind – gemessen, noch direkt beeinflusst werden, auch wenn Medienerziehung als aktive Sozialisation in den Entwicklungsprozess regulierend einzugreifen versucht (s. Kap. 3.1.3. und Kap. 3.1.4.). Die definierten Ziele können zwar erreicht werden, dies ist aber der Eigeninitiative der Heranwachsenden geschuldet. Medienbildung ist die Kombination aus einer starken, in erfolgreicher Sozialisation und Erziehung ausgebildeten, autonomen Identität, die sich selbst medial ausdrücken, die medialen Inhalte kritisch und wertorientiert beurteilen und auch daraus selbst Schlüsse ziehen kann. Zusätzlich ist diese autonome Persönlichkeit gut in die Gesellschaft integriert und orientiert sich an ihren Idealen, die sie selbst

mit ausverhandelt, denn sie ist zu eigenständiger Produktion von Inhalten genauso fähig, wie zur Verhandlung unterschiedlicher Positionen. Die mediengebildete Person ist dazu in der Lage, von den vermittelten Botschaften sprachlich zu abstrahieren, sie zu analysieren und sich verantwortlich dazu in Beziehung zu setzen. Obwohl Spanhel den Medienbildungsbegriff operational formuliert und seine Theorie eher auf der Zielformulierung für Medienerziehung als konkretem Handlungsmodell fußt, lassen sich hier Parallelen zu Meder und Marotzki finden.

Meders Figur des Sprachspielers ist neben einer Medientheorie auch ein Versuch, ein Bildungsideal zu formulieren (s. Kap. 3.2.2. und Kap. 3.2.3.). Bei genauerem Hinsehen formuliert auch er Ziele, die im Bildungsprozess erreicht werden sollen oder können. Deziert zielgerichtete Maßnahmen findet man bei ihm – im Unterschied zu Spanhel – allerdings nicht. Das Bildungsideal des Sprachspielers bezieht sich auf jene Fähigkeiten, die in der Postmoderne gebraucht werden und die in Meders Sicht teilweise konträr zu jenen der Moderne sind. So ist das homogene, ausgeglichene Subjekt des klassischen Bildungsideals aufgebrochen in ein flexibles, aller möglichen Sprachspiele mächtiges, immer neue Sprachen generierendes Anti-Subjekt, das keine Identität an sich braucht, sondern nur das Management seiner Teilidentitäten in den jeweiligen Spielen meistern muss. Der Sprachspieler ist das Pendant zur postmodernen Welt. Die Rationalisierung hat alle Vorgänge in ihre kleinsten Teilchen zerlegt, es gibt nur noch wenige Kontinuitäten. Das Sprachspielideal kann sich auch nicht, wie bei Spanhel, an in der Gesellschaft gültigen Normen orientieren, denn ethische und moralische Grundsätze sind ebenso in Teilspele verwandelt, die keine absolute Gültigkeit mehr beanspruchen können. Gebildete Menschen sind in dieser Welt jene, die Machtspiele und Bedeutungshoheiten durchschauen, sich selbst und anderen die Möglichkeit zum Mitspielen einräumen und sogar Gegensprachspiele entwerfen, um hegemoniale Mechanismen aufzuzeigen, zu durchbrechen und zu überschreiten. Das Ziel ist auch sich des eigenen Spielens bewusst zu werden, in dieser Bewusstheit beweglich und aktiv zu bleiben und im Rahmen der eigenen Möglichkeiten Veränderungen zu bewirken (s. Kap. 3.2.2. und Kap. 3.2.3.). Diese Position wird in ähnlicher Weise von Marotzki aufgegriffen.

Wenn Marotzki die Krisenphänomene der Moderne beschreibt, so lassen sich Parallelen zu Sesinks Darstellung der absoluten Kritik jeglicher Ordnung, die keine Orientierung mehr zulässt, erkennen, auch wenn er aus einer anderen Richtung argumentiert. Für ihn ist nämlich die Unbestimmtheit eine Tatsache, die nicht aus Bildung resultiert, sondern – und da stimmt seine Theorie mit Spanhel und Meder – überein, auf welche Bildung, im Sinne des Bildungsprozesses als Aneignung von Orientierungswissen Antworten zu finden hat (s. Einleitung zu Kap. 3.4. und Kap. 3.4.2.). Die durch die unterschiedlichen Krisen erhöhte Reflexivität menschlicher Verhältnisse und die individuell komplexe Gestaltung der Lebensläufe sieht Marotzki daher als

Bildungsaufgabe, deren Ziel ein erfolgreicher Umgang mit der Unbestimmtheit ist (s. Kap 3.4.2.). Ein Erfolg im Bildungsverlauf ist das Erreichen von *Tentativität* (s. Einleitung zu Kap. 3.4. und Kap. 3.4.2.) als Bildungsziel. Es bedeutet Flexibilität in der Reaktion auf neue Situationen und nicht ein festes Regelwerk, sondern das nötige Orientierungswissen, um sich selbst Begriffe von der Welt zu machen und erfolgreich an ihrer Verhandlung zu partizipieren. Der Sprachspieler bei Meder ist ähnlich angelegt (s. Kap 3.2.2. und Kap. 3.2.3.), denn er bewegt sich ebenfalls in einer Welt der Ungewissheiten, deren einzige Konstante das Spiel an sich ist. Marotzki argumentiert in einer Weise, zu der auch bei Spanhel Parallelen gefunden werden können, der auch in der Medienbildung die erfolgreiche Bewältigung von medialer Komplexität definiert. Er setzt für diese allerdings moralische Orientierung und verantwortliche Haltungen (s. Einleitung zu Kap. 3.1., Kap. 3.1.3. und Kap. 3.1.4.) voraus. Diese werden bei Marotzki und Meder in Bewegungen aufgelöst. Wenn es nämlich nur noch wenige Orientierungspunkte gibt, so können die Menschen, so Marotzki, diese Leerstellen nutzen. Für ihn sind die Unbestimmtheiten auch Grundlage einer neuen Subjektivität. Im Spiel mit den Unbestimmtheiten und in der Suchbewegung der Einzelnen, wie sie Marotzki formuliert, lassen sich Parallelen zum Sprachspieler Meders erkennen. Mit ihm eint ihn die Erkenntnis, dass die Verhandelbarkeit aller menschlichen Beziehungen, Ausdrücke und Gegebenheiten die Bildung – wenn sie als In-Verhältnis-Setzung zu sich selbst und zur Welt verstanden wird – mit einschließt (s. Kap. 3.2.2. und Kap. 3.4.2.). Es geht dabei immer um ein reflektierendes Verhältnis, aus dem der Bildungsprozess besteht. Erst die Distanz zur Aktualität der Ereignisse, die auch über Medien angeregt werden kann, ermöglicht die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissens-, Handlungs-, Grenz-, und Biographiebezügen.

Bei Sesink muss zwischen drei Idealen der Bildung unterschieden werden. Zuerst spricht er von der Selbstsetzung des modernen Subjekts, dessen Autorenschaft im Sinne eines gelungenen Bildungsprozesses in die moderne Welt eingeschrieben ist (s. Kap. 3.3.1. und Kap. 3.3.2.). Ein Ideal der Bildung setzt sich als perpetuierte Kritik in der Moderne als kritischem Zeitalter fort. Die hinterfragende Bewegung der Bildung wird zu einer Bedrohung für die von ihr zuerst installierte Freiheit der Einzelnen. In diesem Sinne ist das Erreichen des Bildungsideals der absoluten Kritik jeglicher Ordnungen nicht schon der letzte Schritt. Sesink bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die vollkommene Bildung, also die Einbildungskraft, deren Ziel, die absolute Autonomie, allerdings nie erreicht werden kann (s. Kap 3.3.2.). Dies resultiert aus ihren Ursprüngen, die in der real- leiblichen Existenz der Menschen liegen und hinter die nicht zurück gegangen werden kann, ohne die komplette Loslösung aller menschlichen Zusammenhänge aus der Natur anzustreben. Da diese aber immer auch von der Lebenswirklichkeit abhängig ist, hat die Einbildungskraft hier eine andere Aufgabe, nämlich ihre eigene Zerstörungskraft zu hemmen

und in einen produktiven Austausch im Erhalt jener Aspekte der alten Ordnung zu treten, der diese zur Basis der neuen macht und eine Transition zwischen beiden ermöglicht. In der modernen Technik bleibt das Bildungsideal der absoluten Kritik Sesink zufolge allerdings erhalten, denn die Auflösung aller mechanisierten Vorgänge in Algorithmen aus 1 und 0 verkörpert für ihn die Absolutwerdung der Kritik, in Form des Batesonschen Unterschieds, der einen Unterschied macht (s. Kap. 3.3.3.). In einer Loslösung von allen Zusammenhängen der natürlichen Sprache ist in der Maschinensprache die absolute Kontrolle menschlicher Gesetzgebung als Programm festgeschrieben. Die Erkenntnis, dass maschinelle Intelligenz nicht an jene ihrer Anwender/innen herankommt, weil sie keine kreativen Lösungen aus Erfahrung bilden kann, mäßigt die Sorge um die Ablösung des Denkvermögens durch Computergehirne. In der modernen Technik des Neuen Mediums steckt ein Potential zur *Poiesis*, denn ihre Nützlichkeit (im Sinne der Bildung) hängt von ihrem Zurückhaltungsvermögen ab. Nur wenn die Technik sich selbst zurücknimmt und analog zur Einbildungskraft wieder einen Bildungsraum eröffnet, ist der ideale Zustand, in dem sich die Menschen weiter entwickeln und bilden können, wieder erreicht. Bildung ist daher an sich kein Ideal, aber der Raum den sie selbst und ihre unterschiedlichen Ausprägungen freigeben müssen, wird hier als Ideal ausformuliert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für Sesink nicht Bildung an sich, sondern Raum für Bildung die Idealvorstellung ist, was z.B. Marotzki anhand des Internet exemplifiziert. Es ist als Handlungsraum verfasst, welchem die eigene Kritik und Überschreitung schon inhärent ist. Dies ermöglicht die Bildung der einzelnen. Das Internet besteht für Marotzki de facto als räumliche Entität, deren Entstehung er interpretiert (s. Beispiel Internet, Kap 3.4.2.), diese aber in einen historischen und nicht geistesgeschichtlichen Zusammenhang stellt.

Der Bildungsbegriff wurde als allgemeines Bildungsverhältnis zu sich selbst und zur Welt beschrieben. Zusätzlich kann als weiteres Charakteristikum von Bildung in allen vier Theorien ihre mediale Vermittlung, oder ihre Eigenschaft als Vermittlerin ausgemacht werden. Ferner beziehen sich alle vier Autoren auf ein Ziel, eine Idealvorstellung, oder eine Zielkategorie von Bildung, auch wenn hier die Positionen hier beachtliche Kontraste aufweisen. Im nächsten Punkt sollen nach Verbindungsstellen zwischen Bildung und Medien gesucht werden. Dabei werden in erster Linie Gemeinsamkeiten in den Blick genommen, auch wenn der Individualität der einzelnen Theorien im Aufzeigen von Unterschieden Rechnung getragen werden soll.

### **4.3. Verbindungen zwischen Bildung und Medien**

Neben der medialen Vermitteltheit von Bildung, welche als Kategorie der Grundbegriffe in die Analyse der Bildungsbegriffe mit aufgenommen wurde, soll in diesem Kapitel der Fokus auf das Verhältnis zwischen Medien und Bildung gelegt werden, das jede der vier Medienbildungstheorien ausmacht. Hierbei wird weniger auf gemeinsame Grundbegriffe untersucht, als Argumentationslinien mit einander in Beziehung gesetzt. Im Anschluss daran werden die vier Theorien daraufhin befragt, welche Spezifika von Medienbildung sie formulieren, und wie diese mit einander verglichen werden können. Dieses Kapitel versteht sich als Zusammenführung der in der vorangegangenen Analyse getrennten Begrifflichkeiten.

#### **4.3.1. Argumentationslinien**

Als erstes sollen im Folgenden die unterschiedlichen Argumentationslinien, die sich entlang von Medien, Bildung und Medienbildung bei den Autoren finden lassen, verglichen werden. Der Fokus liegt auch hier auf den Gemeinsamkeiten. Diese ähnlichen Denkmuster werden dann vor ihren jeweiligen Hintergründen diskutiert und kontrastiert. Dieses Kapitel soll eine Rekontextualisierung der oben diskutierten, zum Zweck der Analyse vereinzelter Begriffe leisten. Im ersten Punkt werden die einzelnen Theorien auf ihre „Fragerichtungen“ hin untersucht. Dabei geht es um die Positionen, welche die einzelnen Autoren im Diskurs um Medienbildung einnehmen und wie diese zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Der zweite Punkt wird sich mit technischen Mitteln für Lernprozesse auseinandersetzen. In der darauf folgenden Diskussion des medialen Raums wird auf die unterschiedlichen Formen der Interpretation von Medien in dieser Konnotation bei Meder, Sesink und Marotzki eingegangen. Im letzten Punkt wird auf mediale Sozialität und die Positionen von Marotzki, Spanhel und Meder im Vergleich geblickt. .

#### ***Fragerichtungen***

Die Position, welche in den unterschiedlichen Theorien mit Blick auf Medien und Bildung eingenommen wird, ist deshalb ein interessanter Punkt, weil hier auch die unterschiedlichen Grundlagen aufgezeigt werden, auf deren Basis die Autoren jeweils argumentieren. Spanhel und Marotzki betonen die Identitätsbildung im Medienhandeln, welche auch Meder aufgreift und in sein Bildungsideal einhegt. Die Frage nach dem Subjekt der Bildung stellt sich ihm jedoch lediglich als jene danach, wer selbiges im jeweiligen Sprachspiel ist oder sein soll. Sesink stellt ebenfalls das moderne Subjekt in Frage, er löst es aber nicht wie Meder auf, sondern sieht die Lösung des Bildungsdilemmas in seiner Autonomie.

Das Verständnis dieses Verhältnisses, dass Bildung auf ihre eigenen Wurzeln zurückgeworfen wird, ist eine Verbindung die bei Meder und Sesink zu finden ist. Marotzki referenziert auf

Medien zwar als kulturelle, aber nicht spezifisch dem Menschen innewohnende Phänomene (s. Kap. 3.4.1.). Für ihn sind Medien auf ihre pädagogische Relevanz hin analysierbar, was seine Fragerichtung im Sinne einer erforschenden Außenposition darstellt. In Marotzkis Theorie geht es darum, die Medien mithilfe einer Analyse für Pädagogik fassbar zu machen. Die Medien sind daher als Untersuchungsgegenstand von der Pädagogik – in ihrer Funktion als sie untersuchende Wissenschaft – abgrenzbare Phänomene. Marotzkis Ansatz ist stärker als jener der anderen ein analytischer, wobei auch Spanhel versucht hat, über Medienwirkungsforschung und in der Analyse der Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen (s. Kap. 3.1.2.) die Medialität der Alltagswelt zu erfassen, um für die Pädagogik daraus Empfehlungen zu generieren (s. Kap. 3.1.2.). Er verweist auf Medialität als anthropologische Grundannahme (s. Einleitung zu Kap. 3.1.1), wobei Medien jedoch als eigenständiges System beschrieben werden, das zwar in die menschlichen Systeme eingebettet ist, aber als eigenständige Entität der Sozialität stehen könne.

Die Kontroverse zwischen Meder und Sesink ist zur exemplarischen Diskussion der unterschiedlichen theoretischen Kontexte besonders interessant. Sesink argumentiert anders als die anderen Autoren von der Bildung aus, die Medien hervorbringt, indem sie das Subjekt als Autor/in einsetzt (s. Kap. 3.3.2.). Meders Argument, Bildung reflektiere im Modus der Sprache auf Sprache setzt sich fort im Gedanken, dass wenn moderne Medien auf diese reflektieren, muss sie folglich eine dreifache Reflexion leisten, die eigentlich eine Vierfache ist, wenn sie sich auch noch selbst im kritischen Blick haben soll. Meder setzt diese Aussage in Bezug auf die Sprachlichkeit von Bildung und sein Verständnis der Computertechnik als sprachlich, bzw. semiotisch (s. Einleitung zu Kap. 3.2. und Kap. 3.2.1.). Wenn Bildung die Menschen in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und der Welt setzt, ist dieses medial vermittelt und die mediale Vermittlung an sich, ihre Grammatik, muss von der Bildung ebenso in den Blick genommen werden. Dieses Bild verdoppelt sich in der computertechnischen Reflektion auf Sprache: Eine diesbezügliche Bildung muss sich nun mit Sprache, der Grammatik der Technik und ihren eigenen Grundlegungen auseinandersetzen. In diesem Sinne argumentiert Meder ebenfalls eher aus einer medientheoretischen Position, die eine bildungstheoretische Absicht verfolgt. Sesinks Theorie verschränkt das Phänomen der Bildung mit der Entstehung Neuer Medien, bzw. des Neuen Mediums (s. Kap. 3.3.2. und Kap. 3.3.3.). Seine Argumentationsrichtung weist aus einer medientheoretischen Position auf Bildung, was sie im Vergleich zu den anderen Autoren, die einen bildungsforschenden bzw. -theoretischen Zugang wählen, hervorhebt. Er versucht dabei in der Außenperspektive (s. Einleitung zu Kap. 3.3.) Lösungen für das mediale Dilemma der Bildung zu finden. In dieser Position steht Sesink alleine, denn er ist der einzige, der sich in kritische Distanz zu pädagogischen Positionen begibt und sich zur eigenen Disziplin in kritische Reflexion begibt. Seine These, die Bildung bringe durch die immer zugespitztere Kritik die

moderne Technik hervor, was sich in den kleinsten Teilchen, in welche Information zu ihrer Übermittlung in digitalen Medien zerlegt wird, zeige, verdeutlicht, dass die auf den ersten Blick ähnliche Argumentation Meders und Sesinks bei genauerem Hinsehen von unterschiedlichen Prämissen ausgeht. Während Ersterer in der Bildung eine Möglichkeit sieht, hinter die Kulissen der Grammatik zu schauen, nimmt Zweiter diese Figur und verkehrt sie ins Gegenteil, denn für ihn ist die Bildung in dieser Metapher die Kulissenbauerin. Durch das Subjektverständnis der Aufklärung, das sich in der Moderne auch als ökonomische Leitmetapher etabliert hat und durch die kritische Vereinnahmung der Welt mittels der Vernunft, die sich durch das freie Subjekt verselbstständigt hat, steht Bildung – für Sesink – nun vor den Konsequenzen ihres eigenen machtvollen Eingreifens in die Welt (s. Einleitung zu Kap. 3.3. und Kap. 3.3.2.). Einbildungskraft und Technik sind analog nur dann positiv produktiv, wenn sie sich zurück halten. Die Menschen begegnen in der Technik ihrem innewohnenden Wunsch nach absoluter Freiheit, diese wird aber dann ins Gegenteil verkehrt, wenn sie sich unter das Diktat der Programme begeben. Das Programmatische an der Sprache stellt auch bei Meder ein Bildungsproblem dar (s. Kap. 3.2.2. und Kap. 3.2.3.). Auch er meint, Bildung werde sich – in ihrer Reflexivität – selbst zum Problem, aber nicht wie Sesink meint, weil sie in der Technik sich selbst als manifester Kritik begegnet. Für Meder begegnet die Sprache in den virtuellen Medien sich selbst als Superzeichen, die es zu durchschauen gilt, wozu Bildung ein Mittel ist.

Die ähnliche Argumentationsstruktur bei Meder und Sesink bedarf eines zweiten Blicks um die Unterschiede zu erkennen. Beide beschreiben die Zerlegung von Information, beide sehen darin ein Bildungsproblem, zu dessen Lösung und schon zur weiteren Analyse schlagen sie aber konträre Richtungen ein. Meder konzentriert sich auf das semiotische Problem, während Sesink seine Definition der Einbildungskraft heranzieht, um die moderne Technik auf ihre Voraussetzungen zu analysieren. Diese Divergenz zwischen Meder und Sesink ist auch deshalb aufschlussreich, weil sie sich auf sehr unterschiedliche Grundlagen stützt. Während Meder mit Wittgensteins Theorie an die Struktur der Technik herangeht, beruft sich Sesink auf die hegelianische Philosophie, ebenso wie auf Bateson anhand dessen bekannter Definition von Information er die Brücke zur Einbildungskraft schlägt, die in der kantschen Philosophie ihren Ursprung nimmt. Es zeigt sich, dass die Voraussetzungen der unterschiedlichen Theorien nicht außer Acht gelassen werden können, wenn es darum geht, solche Gemeinsamkeiten und Kontroversen zu erörtern.

Neue Medien und ihre Bedeutung für den Bildungsprozess werden den nächsten Punkt der Diskussion prägen.

### ***Technische Mittel und Lernprozesse***

Die Auseinandersetzung mit medialen Inhalten, ihrer Struktur und ihren Voraussetzungen ist konstitutiv für den Bildungsprozess. Wie allerdings Neue Medien den Lern- und Bildungsprozess verfertigen, dazu gibt es unterschiedliche Theorien.

Neue Medien sind für Spanhel einerseits Lerngelegenheiten, andererseits können sie durch ihre starke Anziehungskraft die Kinder und Jugendlichen aus dem Einflussbereich der primären sozialen Systeme und der Erziehung herauslocken (s. Einleitung zu Kap. 3.1. und Kap. 3.1.2.). Dann sind diese mit den Herausforderungen der medialen Inhalte auf sich selbst gestellt, wozu sie vielleicht noch nicht in der Lage sind. Dem gegenüber diskutieren Meder und Marotzki die Neuen Medien als Lernräume unterschiedlicher Ausprägung. Meders Ausführungen zur Simulation als Probehandeln (s. Kap. 3.2.3.), die durch ihre Reflexivität eine hohe Bildungskraft in der Anregung kritischer Urteilskraft bieten, ist gegenüber Spanhels Darlegung positiv konnotiert. Er streicht die Chancen der Erprobung von Handlungsspielräumen hervor und das Involvement, welches Spanhel kritisch sieht, ist bei Meder Voraussetzung für den Bildungsprozess. Dabei ist interessant, dass sich Spanhel und Meder auf Piagets Lerntheorie beziehen, diese aber aus unterschiedlichen Richtungen beobachten (s. Einleitung zu Kap. 3.1. und Kap. 3.2.2.). Meder spricht diese an um Akkommodationsvorgänge als Bildungsprozesse der eigentlichen Art hervorzuheben und die Individualität des Lernprozesses gegenüber der Allgemeinheit der kulturellen Welt zu begründen. Bei Spanhel finden sich Bezüge auf Piaget bei der Erläuterung seines Entwicklungsbegriffs. Für ihn sind Äquilibration und Akkommodation im Sozialisationsprozess ablaufende Vorgänge, die von außen nicht gesteuert, aber beeinflusst werden können, worin er auch einen Nutzen für die Erziehung zur Medienbildung sieht. Bei Marotzki stehen die vier kantischen Fragen zur Anthropologie in Bezug auf die Bildungsrelevanz Neuer Medien im Zentrum der theoretischen Arbeit. Auf Lerntheorien im Speziellen geht er nicht ein. Im Gegensatz dazu analysiert er konkrete Anlässe für Bildungsprozesse in Film, Bild und Internet (s. Kap. 3.4.2.). Diese Fragerichtung unterscheidet seine Theorie von allen anderen. Sesinks Position ist mit einer Frage nach der Nützlichkeit der Neuen Medien für Lern- und Bildungsprozesse nicht einzuholen. Für ihn stellt sich die Frage umgekehrt, nämlich wie Neue Medien die Pädagogik und Bildung zur Selbstreflexion auffordern und welche Konsequenzen das Verständnis moderner Technik auf jenes der menschlichen Vernunft und Lernfähigkeit hat (s. Kap. 3.3.1. und Kap. 3.3.3.). Es geht um eine Wiedererringung des Nutzens der Technik, wenn man interpretieren will, wie Sesink meint, dass Technik die Verkörperung von Kritik ist und sich die programmatische, also vorscheibende Sprache des Neuen Mediums herrschaftsförmig über menschliche Zusammenhänge stülpt (s. Kap. 3.3.3.). Die Lerngelegenheiten liegen in einer poetischen Technik, einer sich selbst Zurückhaltung gebietenden Einbildungskraft. Der Schlüssel

dafür liegt in der Nützlichkeit, welche in Sesinks Denken aber nicht Ziel einer medienbildnerischen Aktion, sondern Ausgangspunkt eines kreativen Prozesses der Bildung als Selbstschöpfung ist.

Medien sind als Räume für Lern- und Bildungsprozesse in drei der vier Positionen auffindbar. In der Diskussion kam auch zum Ausdruck, dass hier sehr unterschiedliche Zugänge auf eine Aussage zu finden sind, die auf den ersten Blick ähnlich anmutet. Im nächsten Punkt geht es auch wieder um eine Figur, die in drei der vier Theorien auftaucht. Es wird sich zeigen, dass sie allerdings sehr unterschiedliche Formen annimmt.

### ***Medialer Raum***

Die Metapher von Medien als Raum findet sich sowohl bei Meder und Sesink, als auch bei Marotzki. Es soll diskutiert werden, welche Art von Raum hier gemeint ist und wie die unterschiedlichen Theorien diesbezüglich zu einander in Beziehung stehen.

Meder beschreibt die fünf Sinne als mediale Räume mit unterschiedlichen Funktionen. Gemeinsam sind ihnen die Zeichenfunktion, die Reflektionsfunktion und die Filterfunktion bezüglich der Intensität äußerer Einflüsse (s. Kap. 3.2.1.). In ihrer sprachlichen Vermittlung sind sie auch soziale Räume der Aushandlung von Bedeutungen. Medien sind in Meders Verständnis aber auch – und das eint seine Position mit der von Sesink – Räume aus deren Menge an Bedeutungen einzelne Kombinationen herausgenommen und in den sozialen Kontext gestellt werden. Zeichen, im Sinne von Worten oder Zeichensysteme im Sinne von Sprachen, sind also das Resultat der Aushandlungsprozesse darüber, welche Möglichkeiten der Zeichenkombination für die jeweilige Kultur Bedeutung haben sollen. Die Entstehung immer neuer Sprachen zeigt aber, dass die Sprache an sich über sich selbst hinaus weist, woraus sich das Potential zur Bildung immer neuer Kombinationen eröffnet. Die Differenz von Hintergrund und Vordergrund (s. Kap. 3.2.1.), wie sie Meder benennt, findet sich in ähnlicher Ausprägung bei Sesink in der Beschreibung des Mediums als Möglichkeitsraum. Im medialen Raum nach Sesinks Verständnis finden sich alle Möglichkeiten, die ergriffen werden können bereits vor. Darüber hinaus enthalten Medien auch die Möglichkeit, neue Möglichkeiten zu schaffen. Dies ist vergleichbar mit Meders Idee der neuen Kombinationen im Sprachspiel oder der Konstruktion eines Gegensprachspiels. Wie schon im vorigen Kapitel im Vergleich der beiden angesprochen, beginnt die Beschreibung Sesinks mit dem medialen Raum und der Möglichkeitsschaffung im Sinne der Zerstörung der alten Ordnung zugunsten der neuen, welche die Menschen in ihre Autorenschaft der Welt gegenüber einsetzt, während Meder in seinem Bildungsideal die Destruktion des Sprachspiels im Sinne eines Durchschauens seiner Grammatik als Ziel ans Ende des Medienbildungsprozesses stellt. Das Medium als Raum und Rahmen für den Bildungsprozess ist nun bei beiden Autoren

ein Grundphänomen, welches mit ähnlichen Merkmalen ausgestattet, zu wieder anderen Ergebnissen kommt. Marotzki beschreibt das Medium Internet als virtuellen Raum der Wissenslagerungen und der neuen Sozialität (s. Kap. 3.4.1. und Kap. 3.4.3.). Damit ist seine Beschreibung sehr konkret im Vergleich zu den abstrakteren der anderen Autoren. Auch bei Marotzki finden sich im Internet als Handlungsraum unterschiedliche Möglichkeiten vor, die er allerdings durch die Struktur des Mediums bestimmt sieht. Einzig seine Interpretation der Nutzung des Internet zur Verbreitung kritischer Positionen könnte als Gemeinsamkeit mit den anderen beiden gesehen werden, als Konkretisierung der abstrakten Zugänge Meders, wie im ersten Punkt der Spezifika von Medienbildung (s. Kap. 4.3.2.) noch einmal erörtert werden soll. Der Raum von dem Marotzki spricht ist einer, den man – zumindest virtuell – begehen und in dem man sich bewegen kann. Damit ist Sesinks Raumdefinition (s. Kap. 3.3.1.) eingeholt. Die Voraussetzungen der Freiheit und Einschränkung sind dem Raum via Programm allerdings eingeschrieben und die User/innen können zwar die Inhalte bearbeiten, sind in ihrer Online-Präsenz allerdings an die Strukturen und Zugangsbeschränkungen der einzelnen Portale, Plattformen und Räume gebunden. Die Raummetapher bietet den drei Autoren die Möglichkeit, einen Rahmen zu schaffen für Bildungsprozesse, deren Positionierung als, bzw. im Medienhandeln. Während Meder und Sesink den medialen Raum als Veranschaulichung ihres verschiedenen, aber in beiden Fällen abstrakten Verständnisses von Medienbildung verwenden, ist dieser bei Marotzki greifbarer, und mit dem Internet als Beispiel konkret benannt und in seiner Struktur charakterisiert.

Die soziale Rolle virtueller Medialität ist eine Hauptlinie in Marotzkis Theorie, weshalb die im nächsten Punkt in einen Vergleich mit den anderen gestellt werden soll.

### ***Mediale Sozialität***

Wenn oben der Medienbegriff in Bezug auf Sprache und Kultur vergleichend analysiert wurde (s. Kap. 4.1.2.), dann wird dies hier noch einmal aufgegriffen, nämlich im Sinne der Frage danach, wie die Autoren Medien und Sozialität verbinden, da diese eine Ausprägung von Kultur sind.

Marotzki argumentiert aus der Perspektive auf Medien je nach ihrer Struktur und sich daraus ergebender Relevanz für Bildung. Der Film als audiovisuelles Medium dient in dieser Perspektive als Projektionsfläche der Reflexion auf das Leben, bietet Distanzierungs- und gleichzeitig Aushandlungsräume und gibt die Möglichkeit Situationen zu visualisieren, in die Menschen nicht kommen (wollen). Vor allem in Bezug auf Handlungsoptionen zeigt das Medium Film das Verhältnis von eigenen Handlungen in Beziehung zu sozialen Gegebenheiten, Freiheiten und Einschränkungen auf (s. Beispiel Film Kap. 3.4.2.). Diese Analyse geht Hand in Hand mit jener des Internet als sozialer Aktionsraum, der viele Möglichkeiten bietet, sich mit Wissen und der

eigenen Identität auseinander zu setzen, aber auch Einschränkungen beinhaltet, darüber, was auf bestimmten Seiten technisch möglich ist (s. Beispiel Internet in Kap. 3.4.2.). Lässt man bei Spanhel die normative Forderung an Erziehung weg, so können hier Parallelen in der Argumentation gefunden werden. Für ihn formt sich die Identität auch im Austausch mit medial, sozial und kulturell vermittelter Wirklichkeit (s. Kap. 3.1.2. und Kap. 3.1.3.). Das Welt- und Selbstverhältnis steht mit den Inhalten in regem Austausch, in einer Art Wechselwirkung. Die Struktur der Medien lässt er außer Acht, betont aber die Interdependenz mit Kultur. Die beiden Systeme, Individuum und Medium bzw. Kultur und Medium, wirken auf einander ein. Im Gegensatz zu Spanhel sieht Marotzki allerdings einige Möglichkeiten, wie aus den Neuen Medien für die Bildung einiges gewonnen werden kann (s. Einleitung zu Kap. 3.4., Kap. 3.4.2. und Kap. 3.4.3.). Die Unsicherheiten, die Spanhel ebenso benennt und deren Lösung er der Erziehung als Aufgabe mitgibt, stellen für Marotzki die Grundlage einer neuen Subjektivität im Sinne einer freieren, autonomeren Identitätsbildung dar. Dies begründet er unter anderem in seiner Theorie der *Virtualitätslagerungen* (s. Kap. 3.4.2.), also der Verschiebung einiger sozialer Aktivitäten vom interpersonellen in den interaktiven virtuellen Raum. Dies führt zu einer Neuorientierung der Grenzen sozialer Beziehungen und der Identitäten an sich, wie am Beispiel der Avatare gezeigt werden konnte (s. Kap. 3.4.2. und Kap. 3.4.3.). Meder sieht, wie schon oben erwähnt, die Simulation als Probehandeln (s. Kap. 3.2.3.) im virtuellen Raum, eine Figur, der mit Marotzki zugestimmt werden kann. Für ihn verschärft sich aber die Aktualität der sozialen Handlungen im virtuellen Raum, denen er größere Bedeutung für das Offline-Leben zuspricht, als dies Meder tut. Die von Spanhel betonte fehlende Aktualisierung mit der Realität, die er in Bezug auf virtuelle Welten, vor allem in Bezug auf Spiele ins Gespräch bringt (s. 3.1.2.), ist für Marotzki, wie in seiner strukturalen Analyse – die sich vor allem auf die Aktualisierung mit der eigenen Lebenswelt und damit der Realität bezieht – ausführt, durchaus gegeben. Die Rückbindung an die reale Handlung ist bei Meder dann erst im Sinne der Entwicklung der *kritischen Urteilskraft* (s. Kap. 3.2.3.) Teil des Bildungsprozesses. Hier könnte in Bezug auf das Weltverhältnis, das sich erst durch die Überführung aus dem medialen Raum in die Aktualität der Lebenswelt vollendet, eine gewisse Nähe zu Spanhels Theorie festgestellt werden. Sesink geht nur am Rande auf die Sozialität von Medien in dem Sinne ein, wie sie Marotzki anspricht, nämlich wenn er von der Technik als poetischen, zurückhaltender spricht, die gelungene Kommunikation ermöglicht (s. Kap. 3.3.3.). Medien bestimmen und verändern nach Sesink das Verhältnis der Menschen zur Welt, auf die Sozialisationsfunktion geht er aber nicht ein, da er mit seiner Theorie andere Aspekte des Verhältnisses von Bildung und Medien anspricht.

Die Sozialität in und von Medien ist insofern ein viraler Punkt, als er mit den Theorien von Meder, Marotzki und Spanhel auf die unterschiedlichste Weise diskutiert werden kann. Die

Positionen sind dabei nur bedingt vergleichbar, weisen aber einige Stellen auf, an denen Verbindungslinien und/oder Kontroversen entwickelt werden können.

Nachdem nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich einiger Hauptlinien der Argumentationen der vier Autoren dargestellt wurden, geht es im nächsten, abschließenden Punkt noch um Medienbildung und welche Charakteristika diese für Spanhel, Meder, Sesink und Marotzki hat.

#### **4.3.2. Spezifika von Medienbildung**

Im Zentrum dieses vorletzten Kapitels der Analyse steht die Frage an die vier Theorien danach, was die spezifischen Merkmale von Medienbildung sind und wie diese identifiziert werden können. Es werden aus den Theorien die drei Begriffe Kritik, Autonomie und Handlungsfähigkeit herausgegriffen, um an ihnen exemplarisch die Positionen zu diskutieren.

##### ***Kritik***

Wie schon im Vergleich der Bildungsbegriffe gezeigt werden konnte, ist der Begriff der Kritik in allen vier Theorien zentral. Hier soll er nochmals allein und in Bezug auf Medienbildung diskutiert werden.

Bei Spanhel ist Medienbildung durch die Fähigkeit zu kritischer Bezugnahme auf sich selbst, die sozialen Beziehungen, die eigene Position innerhalb des gesellschaftlichen Systems geprägt. Diese drückt sich in medialer Kompetenz aus, also das Wissen um und die Fähigkeit zur Produktion von Inhalten, ihrer Distribution in den unterschiedlichsten Medien und die Reflexion auf das eigene Medienhandeln, die mediale Umgebung und deren Botschaften (s. Kap. 3.1.4.). Der hinterfragende Blickwinkel wird sprachlich eingenommen, somit ist Medienbildung auch in Sprache und Meta-Sprache ausgedrückt. Ihre doppelte Funktion ist zentraler Punkt bei Spanhel, wie schon in den vorigen Analysepunkten gezeigt werden konnte (s. Kap. 4.2.1.). Das reflexive Moment der Kritik findet sich auch bei Meder, der die Sprache bezüglich ihrer Reflexivität in den Blick nimmt. Mit Marotzkis hat Spanhels Theorie auch die soziale Komponente der kritischen Bezugnahme gemeinsam. Spanhel betont im Gegensatz zu Marotzki, dessen Fokus auf der sozialen Partizipation liegt, die Fähigkeiten des Individuums, sich der medialen Eindrücken gegenüber zu verhalten. Die zentrale Rolle, welche Sprache als Medium der Kommunikation und Meta-Kommunikation einnimmt, ist auch bei Meder zu finden. Für ihn ist Kritik in seinem Bildungsideal verwirklicht.

Sprachspiele sind, so Meder, machtförmig konstituiert, das heißt sie sind ein Wettkampf um Geltung bezüglich der Interpretation der Welt (s. Einleitung zu Kap. 3.2. und Kap 3.2.2.). In diesen Aushandlungsprozessen gibt es immer Gewinner/innen und Verlierer/innen. Hinter die

Grammatik – also das Regelwerk – zu blicken und damit die Machtspiele zu transzendieren, ist die Rolle des Sprachspielers. Er/sie vollführt Kritik als ästhetisch-kreative Alternative, die sich in seinem/ihrem je medial vermittelten Gegensprachspiel ausdrückt. In gewisser Weise lehnt sich die Figur des Sprachspielers gegen das Diktat der Vernunft auf, sucht Alternativen und ist damit Agentin der Kritik (s. Kap. 3.2.2.). Er/sie verkörpert die kritische Haltung mit ganzer Existenz als performante Kritik an bestehenden Ordnungen. Die Räumlichkeit der Sprache als Vermögen von Zeichen, immer neue – und auch kritische – Kombinationen zu generieren, ist auch hier die Verbindung zu Sesink. Bei Sesink finden wir ebenso wie bei Meder eine auflösende Kraft der Bildung, die sich in der Destruktion machförmiger Muster äußert. Kritik ist in seiner Theorie die treibende Kraft der Bildung im Sinne einer Rebellion gegen die alte (feudale) Ordnung (s. Einleitung zu Kap. 3.3. und Kap. 3.3.2.). Die Beziehung seiner zu Meders Theorie wurde oben diskutiert (s. 4.2.3.), weshalb hier nur noch einmal auf die umgekehrte Richtung der Argumentation hingewiesen sei. Die Moderne ist nach Sesink so weit fortgeschritten, dass die kritische Bewegung der Vernunft die Welt in ihre kleinsten Teilchen zerlegt hat. Die Computersprache hat alle Merkmale der natürlichen Sprachen abgelegt, sie ist nur noch Möglichkeitsraum für die humane Autorenschaft, die sich in ihr verwirklicht und neue Welten konstruiert, die mit der Lebenswelt der Menschen zum Teil nur bedingt Gemeinsamkeiten haben (s. Kap. 3.3.3.). Wenn aber alles nur noch auf sie selbst als Urheber/innen zurückzuführen ist, so liegt es auch an ihnen, so Sesink, die Verantwortung für diese neue von ihnen geschaffene Welt zu übernehmen. Insofern muss sich die Kritik auch gegen die neue Ordnung richten, mit der Forderung, dem Guten der zerstörten Ordnung Rechnung zu tragen. Somit ist das Neue Medium als Manifestation der Bildung einerseits Ursprung der Kritik, andererseits der Ort, an dem sie stattfindet (s. Kap. 3.3.2. und Kap. 3.3.3.). Die Medialität ist für Meder über Sprachspiele vermittelt, in denen sich machtförmige Strukturen im Sinne einer Grammatik manifestieren, die es aufzulösen gilt (s. Kap. 3.2.3.). Sprache ist für Sesink zentral in Bezug auf die Vermittlungsrichtung und die Errichtung neuer Ordnungen, hierin ist ebenfalls ein Machtkampf ausgedrückt, dessen Schauplatz genau wie bei Meder ein Medium – in Sesinks Fall die Schrift (s. Kap. 3.3.1.), bei Meder die Sprache an sich (s. 3.2.1.) – ist. Das kritische Potential welches sich in Bildung verwirklicht, lässt sich also bei Meder und Sesink über die Räumlichkeit und damit Ermöglichung im Medium verstehen, auch wenn die beiden Theorien sonst eher entgegengesetzte Wege gehen.

Marotzki beschreibt Kritik in zweifacher Weise: Einerseits als Quellenkritik in der Wissensdimension seiner strukturalen Analyse (s. Kap. 3.4.2.), andererseits in Form von Netzkritik als Medienbildung (s. Kap. 3.4.3.). Der erste Zusammenhang bezieht sich auf den Erwerb von Orientierungswissen, das sich nicht auf reines Faktenwissen beschränkt, sondern

auch nach den Hintergründen, Voraussetzungen und Konsequenzen fragt (s. Einleitung zu Kap 3.4. und Kap 3.4.2.). Die Dimension bezieht sich auf die Tatsache, dass Wissen in vielfältigster Form medialer Darstellungen vorhanden ist und es an den Einzelnen liegt, die für die aktuelle Situation erforderlichen Zusammenhänge aus der Menge an Daten und Informationen zu erkennen. Zweitens spricht Marotzki von Medienbildung als Netzkritik (s. Kap. 3.4.3.), was einerseits mit den darin vermittelten Wissensformen zu tun hat, andererseits bezieht er sich aber auch auf die soziale Funktion des Internet. Als sozial bedeutsamer Handlungsrahmen ist die Reflexion auf die sozialen Mechanismen in Bezug auf sozio-kulturelle Vorgänge und die Geschichtlichkeit im Netz von Bedeutung. Es geht für Marotzki darum, nicht von außen mit kritischer Haltung zu urteilen, sondern innerhalb der sozialen Gefüge Distanzierungsräume zu schaffen, um Machtmechanismen in Form von hegemonialen Diskursen, oder impliziten Benachteiligungsmechanismen auf den Grund zu gehen (s. Kap 3.4.3.). Dies stützt er auf die These, dass auch die Sozialstrukturen im Internet auf die Verhältnisse in der realen Welt verweisen, woraus eine Immanenz der Machtverhältnisse als Programmatik innerhalb der virtuellen Zusammenhänge resultiert. Das Internet ist durch seine partizipative Struktur und hohe Verfügbarkeit aber auch ein Demokratisierungsinstrument, das es ermöglicht Kritik in Umlauf zu bringen. Medienbildung ist in diesem Sinne auch aktive Partizipation an der Prüfung von Geltungsansprüchen impliziter und expliziter Art im Netz. Marotzki betont die soziale Komponente der Kritik innerhalb der Medien, was mit Meders Theorie nicht auf den ersten Blick zur Deckung zu bringen ist. Die demokratische Nutzung des Mediums Internet als Distributionsplattform für sozialkritische Partizipation könnte aber ein konkretes Beispiel dafür abgeben, was Meder diesbezüglich abstrakt darstellt. Die von Marotzki proklamierten Machtstrukturen, die auch in virtuellen sozialformen konstitutiv sind, weisen eine Ähnlichkeit mit Meders Theorie der Grammatik als impliziter Struktur der Sprachspiele, bzw. der Technologie als Grammatik der Technik auf.

Wie gezeigt werden konnte, ist Kritik als Grundmoment von Bildung auch in Medienbildung essentiell. Das Hinterfragen von Gegebenheiten und die Reflexion von Machtstrukturen ist ein wichtiges Element in allen diskutierten Theorien. Da dies die Frage nach den sich bildenden Personen und ihrer Rolle im Bildungsprozess provoziert, wird als nächstes auf Autonomie als Medienbildungsmoment eingegangen.

### ***Autonomie***

Bildung wird mit einer gewissen Form von Selbstständigkeit und -tätigkeit identifiziert. Dass diese auch ein Merkmal von Medienbildung ist, soll hier gezeigt werden.

Spanhel betont als Ziel der Medienerziehung und als Element von Medienbildung Autonomie auf zwei verschiedenen Ebenen, nämlich intellektuell und moralisch im Sinne einer eigenständigen Identität (s. Einleitung zu Kap. 3.1. und Kap. 3.1.4.). Diese erlaubt es, sich zu sich selbst als Medienhandelnde/r, zu den sozialen Systemen und deren Medienumgang, sowie zur medialen Umwelt verständnisvoll, aktiv gestaltend und reflektierend zu verhalten (s. Kapitel 3.1.4.). Die beiden Ebenen beziehen sich auf menschliche Freiheit im Denken und im Handeln, die sich für ihn immer auf moralische Regeln stützt. Vernunft kommt dabei als Reflexion des Selbst- und Weltverhältnisses ins Spiel, welche sich in der Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung äußert. Spanhels Anspruch zeigt, dass Medienerziehung nicht nur Kompetenzen vermittelt, sondern auch sozio-ökonomische, sowie kulturelle Unterschiede adressieren und wenn möglich begleichen soll (s. Kap. 3.1.3.). Autonomie bedeutet bei Spanhel also zu sich selbst, zur Welt und zum eigenen Medienbildungsverhältnis in Verbindung zu treten und in diesem Prozess selbst eine aktive Rolle zu spielen. Die Anregung zu dieser Selbsttätigkeit kann in Form von Medienerziehung von außen kommen (s. Kap. 3.1.3.), Spanhel betont aber, dass aus seiner Sicht die Heranwachsenden selbst die größte Rolle im Medienbildungsprozess spielen. Durch die starke Fokussierung der moralischen Komponente von Medienerziehung und -bildung ist es schwer, Vergleichspunkte zu anderen Theorien zu finden. Für Meder ist Bildung in dem Sinne nicht moralisch, weil sie auch das Sprachspiel der Moral auf ihre Grundsätze zerlegen muss und sich auch davon lösen muss, diesen Geltungsanspruch ohne weiteres anzunehmen (s. Kap. 3.2.2.). Für Sesink geht es bei der Autonomie um eine Freisetzung der Menschen an sich, weshalb die beiden Theorien nicht vergleichbar sind. Die bei Marotzki beschriebene Kritik im Netz (s. Kap. 3.4.3.) ist das Gegenteil der Spanhelschen Position, die aus der pädagogischen Position über die Medien und das Internet im Besonderen urteilt.

Bei Meder spielt sich die Diskussion von Autonomie in Bezug auf Bildung in der Korrelation von Zwang – im Sinne von Bildung durch die Welt – und Freiheit – als Selbstbildung – ab (s. Kap. 3.2.2.). Die Beziehung zwischen Welt und Selbst ist in diesem Sinne ebenso als Teil des dreifachen Bildungsverhältnisses sprachlich vermittelt. Meder diskutiert in diesem Sinne auch die menschliche Freiheit, die sich immer wieder auf die sozialen Gefüge zurückgeworfen sieht, die den Handlungsspielraum der Einzelnen konstituiert, so wie die Sprache als grundsätzlicher Möglichkeitsraum ihre Konturierung im sozialen Aushandlungsprozess erhält (s. Kap. 3.2.1.). Dieses Grundmuster der Zurückgeworfenheit der einzelnen auf ihre weltlichen, leiblichen und damit auch sprachlichen Bedingungen ist in der befreienden Bewegung von Bildung als Kritik als ständige Vor- und Zurückbewegung aufrecht und damit funktional gehalten. Bildung bewegt sich in diesem sprachlichen Raum der Ermöglichung und Überschreitung der (medialen) Gegebenheiten (s. Kap. 3.2.2.). Das darin aufgehobene Bildungsideal ist im Sprachspieler

ausgedrückt, dessen oberste Priorität die Aufrechterhaltung der Sprachspiele im Sinne der Generierung immer neuer Variationen ist. In diesem Sinne ist die Autonomie von Grammatiken bei Meder als die Fähigkeit, sich in ihnen flexibel zu bewegen, interpretierbar. Das Konzept eines einheitlichen Subjekts, das als stabile Größe in der Welt steht, bezweifelt er. Zumindest stellt er die Frage, ob dieses starke Subjekt in einer Welt überleben kann, die sich ständig ändert und ob es die notwendige Anpassungsfähigkeit besitzt. Der Sprachspieler beteiligt sich auch noch an der Destruktion, indem er die bestehenden Grammatiken selbst noch auflöst und Gegensprachspiele entwirft.

Diese in der Identität des Subjekts angelegte Destruktionskraft stellt Sesink ins Zentrum seiner Theorie (s. Kap. 3.3.1. und Kap 3.1.2.). Für ihn ist dies aber nicht Endpunkt oder Ziel, sondern das Problem der modernen Bildung. Die absolute Autonomie ist für ihn nicht idealisiert, sondern konstituiert die Grundproblematik mit welcher sich Bildung auseinandersetzen muss, will sie in der modernen Welt ihre Position bewahren. Sesink tritt, wie schon mehrfach gezeigt werden konnte, in seiner Argumentation für eine genau umgekehrte Position im Vergleich zu Meder ein. Er interpretiert Autonomie von ihrem Wortsinn her und übersetzt sie als Selbstgesetzgebung (s. Kap 3.3.2.), zu der die Einbildungskraft in ihrer Rückgebundenheit an die ursprüngliche Ordnung der leiblichen Welt verpflichtet ist. Bildung ist damit – wenn man so will – die Entschleunigung der Destruktion, welche im Sinne eines Innehaltens sich selbst ein Gesetz gibt, um die absolute Sinnlosigkeit durch eine Auflösung aller menschlichen Verhältnisse zu verhindern. Bildung ist bei Sesink also nicht wie bei Meder ein Mitspielen um jeden Preis, sondern ein Innehalten im Spiel und eine Neudefinition der Regeln, die vielleicht nicht für das Spiel selbst ihre Nützlichkeit erweist, aber für die jeweils am Spiel Beteiligten. In einem anderen Gedanken greift Sesink den Begriff abermals auf, nämlich in der menschlichen Vision absoluter Autonomie, welche sich im Maschinengedanken verwirklicht. Die moderne Technik ist aber – so Sesinks These – an den humanen Sinn gebunden und damit auch auf ihre Ursprünge verwiesen (s. Kap. 3.3.3.). Ihre Nützlichkeit für die Menschen kann nur in ihrer Zurückhaltung gegenständlich werden, die an die Hemmung der Einbildungskraft gebunden ist. Sein Verständnis von Kritik lässt sich bei Spanhel und Marotzki nicht vergleichen, weshalb hier gleich zu Marotzkis Theorie übergegangen wird.

Bei Marotzki findet sich der Begriff Autonomie nicht explizit, implizit jedoch im Sinne einer informationellen Selbstbestimmung durch das Wissen um die Zusammenhänge virtuellen Wissens (s. Kap 3.4.2.). Hier kann eine Parallele zu Spanhel aufgezeigt werden. Wie oben beschrieben stellt auch er die autonome Persönlichkeit der Heranwachsenden der medialen Welt gegenüber (s. Einleitung zu Kap 3.1.1, Kap 3.1.3. und Kap. 3.1.4.). Die bei Marotzki skizzierte Form der Autonomie wird durch die Individualisierung von Wissenskonstruktionsprozessen

notwendig und gleichzeitig möglich (s. Einleitung zu Kap. 3.4. und Kap. 3.4.3.). Marotzkis These, das Internet bringe einerseits Individualisierung und andererseits virtuelle Kollektivierung hervor, hat Konsequenzen für den Medienbildungsprozess. Mit Fokus auf den Biographisierungsprozess als Identitätsfindung in der modernen Welt mit ihren Unsicherheiten, sieht er es als eigenständige Leistung im Bildungsprozess an, sich in der sozialen und informationellen Welt zurechtzufinden, was Verbindungen mit Spanhel zulässt. Marotzki betont die soziale Komponente einer solchen Form von Autonomie und diskutiert die Rückgebundenheit der Einzelnen an ihre sozialen und kulturellen Umgebungen im Sinne von Partizipation an den gesellschaftlichen Prozessen, die ihre Regeln und Ordnungen konstituieren. Wie schon hinsichtlich des Begriffs der Kritik festgestellt, kann auch hier eine Nähe zu Meder konstatiert werden, auch wenn dieser aus der Position der Postmoderne argumentiert und einen stärkeren Fokus auf die Sprachlichkeit der Partizipation legt.

In der Darstellung von Marotzkis Autonomieverständnis schwingt der Verweis auf Handlungsfähigkeit mit, die im nächsten Aspekt erörtert werden soll.

### ***Handlungsfähigkeit***

In diesem Punkt werden Hinweise von Medienbildungsprozessen auf reale, mediale Handlungen bei Spanhel, Meder, Sesink und Marotzki diskutiert. Die vier Theorien beziehen sich in unterschiedlicher Weise darauf, wie sich Medienbildung zu Medienhandeln verhält, weshalb eine diesbezügliche Analyse interessant erscheint.

Für Spanhel zeigen sich diese Zusammenhänge im Verstehen, Erzeugen und Reflektieren medialer Botschaften und der aktiven Übernahme der eigenen Rolle in der Gesellschaft (s. Kap. 3.1.3. und Kap. 3.1.4.). Als ihre Mitglieder haben gebildete Menschen die Aufgabe, sich für das Fortkommen und die positive Entwicklung einzusetzen. Für ihn setzt dies ein flexibles Medienhandeln voraus, das heißt die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die während der Medienerziehung angeeignet wurden, auch verantwortungsvoll einzusetzen und damit positive Impulse für die Zukunft zu setzen. Die moralische und gesellschaftliche Verantwortung von Medienerziehung, welche sie an die Heranwachsenden in ihrem Erwachsenwerden als Aufgabe überträgt, in der Welt, in die sie hineinwachsen, Positives zu bewirken, wird auf diese Art und Weise in keiner der anderen Theorien diskutiert.

Spanhels Gedanken zur medialen Handlungsfähigkeit werden mit Meders Verständnis des Bezugs von Medienbildung und -handeln aufgegriffen. Für ihn stellt sich das Verhältnis von Medienbildung und der Übersetzungen in reale Handlungen in doppeltem Sinne dar. Einerseits ist die Teilnahme am Sprachspiel selbst schon Handlung (s. Kap. 3.2.2.), weshalb die erste

Übersetzung schon im Bildungsprozess selbst geschieht. Andererseits findet sich der Handlungsbezug in seinen Ausführungen zum Lernen in der Virtualität. Ihr bildender Gehalt ist erst dann vollständig gegeben, wenn die Lernenden selbsttätig die Welt darstellung in der sie die Handlungszusammenhänge erstmals üben, verlassen und das Gelernte in Handlungen übersetzen, die außerhalb des geschützten Rahmens der Simulation stattfinden (s. Kap. 3.2.3.). Im Gegensatz zu Spanhel diskutiert Meder also nicht alleine das Medienhandeln in Bezug auf die Produktion und das Verständnis bzw. die Reflexion medialer Texte, sondern das Lernen anhand medialer Repräsentationen bestimmter Situationen. Der Lerneffekt ist in der simulativen Abbildung deshalb gegeben, weil diese die Konkretion der von Meder immer wieder dargelegten Interpretation der Welt sind. Der Verweis auf die Lebenswelt der Lernenden ist die Brücke, die im virtuellen Lernen besritten und mithilfe der kritischen Urteilskraft überwunden wird. Diese Verbindung kann bei Spanhel nicht aufgefunden werden, seine Sorge gilt der Fremdheit der virtuellen Welten gegenüber der Lebenswelt und der für ihn gegebenen Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen sich zu sehr in den virtuellen, auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Welten verlieren und dann weniger zugänglich für Erziehung und Bildung sind (s. Einleitung zu Kap. 3.1. Kap. 3.1.1. und Kap. 3.1.2.).

Meders Gedanke der Teilhabe an der sozialen Aushandlung kulturell bedeutsamer Sachverhalte findet sich auch in der Position Marotzkis wieder. Dieser bezieht sich vor allem in seinen späteren Texten auf den sozio-kulturellen Raum des Internet (s. Einleitung zu Kap 3.4. und Kap. 3.4.3.). Die spielerische Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und den Sozialformen im Internet hat besondere Bedeutung in seiner Theorie. Diese wird über die Reflexion im Bildungsprozess zu einem Partizipationsmedium in dem Demokratisierung, wie oben beschrieben, möglich wird. Die Artikulation ist dabei die konkrete mediale Handlungsfähigkeit der Teilnahme an Diskursen in der Gesellschaft (s. Kap. 3.4.2. und Kap. 3.4.3.). In dieser These ist erneut eine Ähnlichkeit mit Meders Theorie auf der Ebene der sozialen Rolle von Bildung als Teilnahme an Bedeutungskonstruktion zu erkennen. Marotzki begründet dies damit, dass Inhalte im Internet bearbeitbar und ohne große Mühen vervielfältigbar sind. Zudem ist der Zugang zu virtuellen Communities relativ unkompliziert geworden, weshalb der Handlungsrahmen der Online-Akteur/innen erhöht wurde. Soziale Zusammenkünfte in virtuellen Communities geben unterschiedliche Möglichkeiten zu handeln und darüber reflektieren, aber auch Kontaktmöglichkeiten zu nutzen und in das eigene Leben zu integrieren. Marotzki betont auf diese Weise am stärksten die reale Handlungsrelevanz der neuen Medien. Auch in dieser Hinsicht können in Marotzkis strukturaler Analyse konkrete Beispiele für Meders abstrakte Theorie gefunden werden.

Sesink beschreibt Handlungsfähigkeit in Bezug auf Medienbildung nicht explizit. Es lassen sich dennoch Zusammenhänge zwischen Medienbildung und realen Handlungen herstellen. Einerseits, wenn er den Bildungsprozess des Neuen Mediums in den Kontext der Versöhnung mit den realen Lebensbedingungen stellt (s. Kap. 3.3.2. und Kap. 3.3.3.) und andererseits auch in seinen Gedanken zur zurückhaltenden Technik. Die Poiesis-These Sesinks stützt sich auf die Konkretion menschlicher Visionen und Sinnvollzüge und verweist auf reales Handeln. Die hier interpretierbare Handlungsfähigkeit ergibt sich dann aus einer kritischen, auf die Kritik gerichteten Bewegung, die Handlungsräume eröffnet, indem sie das Diktat der neuen Ordnung aufbricht. Sesinks Theorie steht in Bezug auf die Verbindung von Medienbildung als Eröffnung von Optionen im Handeln alleine.

Die vier Theorien beziehen sich auf Medienhandeln als Ziel von Medienbildung, als ihre konkrete Ausprägung, oder als ihre Voraussetzung. Die Analyse dieser Kategorie ist deshalb auch interessant, weil die unterschiedlichen Positionen sich auch in der Rolle zeigen, die sie den konkreten Handlungen zuschreiben.

Mit der Darstellung des Medienbildungsbegriffs und seiner Grundelemente in den vier Theorien schließt die Analyse. Im Folgenden werden die Ergebnisse der in den letzten 3 Unterkapiteln entwickelten Diskussion interpretiert.

#### **4.4. Interpretation der Ergebnisse**

Dieses letzte Kapitel im Vergleichsprozess hat zur Aufgabe, die Ergebnisse der Gegenüberstellungen zusammenzufassen und in die eine oder andere Richtung auch Schlüsse zu ziehen, was die Ergebnisse in Hinblick auf den Medienbildungsbegriff bedeuten können. Es konnte gezeigt werden, dass die unterschiedlichen Ansätze an unterschiedlichen Punkten ähnliche Aspekte diskutieren, sich teilweise auf dieselben Referenzautoren beziehen, bzw. auch ähnliche Begriffsdefinitionen verwenden. Einzelne Punkte, die in der Analyse besonders aufmerken ließen, sollen hier noch einmal zur Sprache kommen.

Als erstes Ergebnis des systematischen Vergleichs kann festgestellt werden, dass die vier Positionen Stellvertreterinnen für ein vielstimmiges Phänomen sind. Medienbildung lässt sich nach der Betrachtung der Theorien von Spanhel, Meder, Sesink und Marotzki nicht leichter fassen als zu Beginn, dennoch konnten wichtige Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden. Diese finden sich allerdings nicht in gemeinsamen Begrifflichkeiten oder ähnlichen Definitionen, sondern ausschließlich in einzelnen Momenten der Darstellung.

Bei der Bestimmung ihres Medienbegriffs verweisen Meder, Sesink und Marotzki auf McLuhans Medientheorie. Das ist insofern interessant, als sich nur Meder eingehender damit beschäftigt. Bei Sesink und Marotzki beschränkt sich die Bezugnahme auf kurze Verweise in der Verortung ihres Medienbegriffs. Ähnlich verhält es sich bei Meder und Spanhel mit dem Systembegriff Luhmanns. Spanhel verweist in der Begriffsbestimmung und der Stellungnahme zu seinem Forschungszugang auf Luhmann, während Meder sich mit seiner Theorie auseinandersetzt und diese begründend in seine bildungstheoretischen Ausführungen übernimmt. Marotzkis Verständnis von Medien nimmt eine andere Form der Verallgemeinerung vor, denn er sieht diese nicht als Abstraktionen, sondern als Konkretionen menschlicher Artikulation, woraus auf kulturelle Vorgänge geschlossen werden kann. Eng mit dem Medienbegriff verbunden ist die Bedeutung die in den jeweiligen Theorien der Sprache in Beziehung zu Kultur und Bildung beigemessen wird. Hier konnten Gemeinsamkeiten zwischen Meder und Marotzki gefunden werden. Spanhel konnte in Beziehung zu den beiden diskutiert werden, stellt aber mit seinem eher auf Erziehung gerichteten Zugang andere Aspekte in den Vordergrund. Sprache als Mittel zur Meta-Kommunikation, die im Sinne einer reflexiv auf die Lebensvollzüge gerichteten Bildung essentiell ist, fand sich sowohl bei Meder und Spanhel als auch im Artikulations-Begriff Marotzkis. Zur Rolle der Sprache wurde dann noch die Differenz zwischen Meder und Sesink in Bezug auf Sprache und Technik, bzw. auf die Sprachlichkeit der Technik, die in beiden Theorien als Motiv vorkommt, aufgezeigt, wobei jenes Verhältnis sehr unterschiedlich interpretiert wird.

In Bezug auf Neue Medien – bzw. das Neue Medium – nimmt Spanhel eine eigenständige Position ein, indem er die Einflüsse der modernen Technik kritisch aus der Sicht der Pädagogik betrachtet. Dem gegenüber hat Marotzki zwar auch die modernen Entwicklungen und ihre Herausforderungen im Blick, formuliert diese allerdings als Chance. Sesink und Meder diskutieren die Tragweite der technischen Möglichkeiten für bildungstheoretische Herangehensweisen. Vor allem das Verhältnis zwischen Computern als Mittel zu bestimmten Zwecken, bzw. Problemlösungen und ihre Beziehungen zu den Problemen, die in Hinblick auf das Versprechen der Universalität zu ihrer Lösung auf dieses Mittel zugeschnitten werden, anstatt umgekehrt, beschäftigt beide Autoren.

Die Untersuchung des Bildungsbegriffs in allen vier Theorien brachte die Besonderheit zutage, dass sie alle auf das dreifache Bildungsverhältnis zwischen den Menschen und sich selbst, der Welt, Bezug nehmen. Dass dies mitunter die einzige Gemeinsamkeit in allen Bildungstheorien ist, sollte aus der Darstellung hervorgehen. Besonders stach heraus, dass Meder und Spanhel, deren theoretische Zugänge schon beim Medienbegriff auf ähnliche Ursprünge zurückgingen, auch hier gewisse analoge Konnotationen aufweisen. Letzten Endes sind die beiden Theorien aber

grundverschieden. Auch Marotzki definiert den Bildungsbegriff ähnlich wie Meder und Spanhel. Sesink geht gegenüber der anderen einen ganz anderen Weg bei der Charakterisierung von Bildung, die Grundannahme der in ihr veränderten Selbst- und Weltverhältnisse finden sich aber auch bei ihm. Die Aussage, dass Bildung medial vermittelt ist, lässt sich sowohl anhand der Theorien von Spanhel, Marotzki und Meder verifizieren, wonach Sesink dann die umgekehrte Richtung wählt und Bildung *als* mediale Vermittlung charakterisiert. Die Bildungsideale von Meder, Spanhel und Marotzki beziehen sich jeweils auf Merkmale in Individuen, welche idealiter erreicht werden können. Sesink sieht das Ideal nicht in der Person der sich Bildenden angelegt, sondern in den Voraussetzungen für Bildung, die im medialen Raum geschaffen werden können.

Für den systematischen Vergleich war auch bereichernd, auf die Fragerichtungen, bzw. die Hintergründe der unterschiedlichen Autoren zu blicken. Wie die exemplarische Kontroverse zwischen Meder und Sesink zur Fragerichtung gezeigt hat, sind die einzelnen Zugänge zu Medienbildung zwar in bestimmten Theorietraditionen verortet, formulieren darin allerdings eigenständige Positionen, wie sie in dieser Arbeit hauptsächlich analysiert werden konnten. Bei Spanhel zeigt sich der Forschungshintergrund in den quantitativen Methoden und der Systemtheorie im Vergleich zu Marotzki, der in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und daher in der qualitativen Forschung seine methodische Heimat hat. Meder hat seine Wurzeln in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Didaktik, seine Medientheorie lehnt sich an die Sprachtheorie Wittgensteins an mit Verweisen auf Plessner. Dem gegenüber steht Sesinks Theorie, die auch von der Erziehungsphilosophie Kants und Hegels geprägt ist, allerdings Einschläge marxistischer Theorie und Referenzen auf Žižek aufweist. Trotz ihrer unterschiedlichen Ursprünge haben die beiden letztgenannten Autoren ähnliche Gedanken, die dann aber wieder zu völlig gegensätzlichen Schlüssen führen.

Spanhel, Meder und Marotzki beschäftigen sich auch konkreter mit dem Problem, wie sich die neuen technischen Möglichkeiten im Lernen manifestieren und wie dieses einerseits dadurch bereichert werden kann und welche Konsequenzen andererseits daraus folgen. Auch bei der Frage nach medialer Sozialität kommen die drei Autoren noch einmal zu Wort: Es wird die unterschiedliche Bedeutung diskutiert, die sie Medien – in Bezug auf Bildungsverhältnisse – für soziale Prozesse zugestehen.

Die drei Grundbegriffe Kritik, Autonomie und Handlungsfähigkeit hätten ebenso in den systematischen Vergleich der Bildungsbegriffe einfließen können. In ihm sind sie angelegt und werden durch die vier hier dargestellten Theorien in den Kontext der medial konstruierten Welt übersetzt. Alle Autoren beziehen sich auf Ausprägungen der klassischen aufklärerischen, bzw. humanistischen Bildungsidee und leiten daraus die neue Medienbildung ab. Dabei verwenden sie

keine neuen Begrifflichkeiten, sondern interpretieren schon bestehende im medialen Kontext. Diese Schablone ist insofern interessant, als alle vier angeben, für die Medienbildung eigenständige, *einheimische* Begriffe formulieren zu wollen. Diese Formulierung geht in einer Neubesetzung schon bewährter Begrifflichkeiten auf. Für die Medienbildung, die sich mit neuzeitlichen Phänomenen beschäftigt, heißt das, wie in der Untersuchung gezeigt werden konnte, dass sie sich in vielen Punkten auf ihre Ursprünge besinnen muss. Sesink und Meder führen diese Denkbewegung in unterschiedlicher, aber doch vergleichbarer Weise vor. Auch Spanhel und Marotzki wählen je ihre eigenen Wege um Medien für die Pädagogik fassbar und damit behandelbar zu machen. Hier zeigt sich, wie auch im letzten Punkt der Spezifika von Medienbildung angedacht, die Handlungsbezogenheit der Disziplin. Letztlich geht es darum, wie die Pädagogik nicht nur theoretische, sondern in Handlungszusammenhängen manifeste Phänomene beschreiben, anregen und letztlich zu einem Ziel bringen kann. Ziel von Medienbildung ist es, darin sind sich die vier Autoren auch einig, Möglichkeiten für Bildung aufzufinden, zu eröffnen und gleichzeitig für alle zugänglich zu machen. Die Bildung der einzelnen Menschen ist in Hinblick auf das große Ganze der Gesellschaft interpretiert. Dessen mediale Prozesse drücken die kulturellen Entwicklungen aus, in und zu denen sich die Lernenden verhalten und die sie selbst mitgestalten können. Die Medienbildung ist nicht nur als Beobachterin dieser Prozesse aufzufassen, sondern impliziert auch ihre je eigenen Idealvorstellungen, wie diese verlaufen sollten. Eine gewisse kritische Haltung gegenüber manifester, hegemonialer Strukturen lässt sich bei allen vier Autoren erkennen. In der Bildung sowie in der Medienbildung ist es wichtig, diese zu erkennen und wenn möglich und nötig auch zu durchbrechen. Dies führt dann wieder zurück zur Eröffnung von (neuen) Handlungsräumen im medialen und damit kulturellen Raum.

## 5. Conclusio

Im Titel dieser Arbeit wurde von Positionen und Perspektiven gesprochen. Die Positionen wurden anhand von Grundbegriffen und Hauptargumenten dargelegt, im systematischen Vergleich miteinander in Beziehung gesetzt und zusätzlich zu den Gemeinsamkeiten wurden Kontroversen aufgezeigt. Dabei wurden im Sinne des hermeneutischen Vorgehens, die vier Positionen zuerst alleinstehend dargestellt, um dann einzelne Begriffsdefinitionen und ihre Spezifika zum Zwecke des Vergleichs herauszulösen, und schlussendlich in der Rekontextualisierung auf die Thematik der Arbeit hin systematische Aussagen zu treffen. Die Verengung auf Begrifflichkeiten und die Rückführung in ihren jeweiligen Kontext sind zentrale Punkte, die auch in der Interpretation der Ergebnisse wieder aufgegriffen wurden. Die anhand des Vorwissens und seiner Revision herausgearbeiteten Begrifflichkeiten und Argumentationslinien konnten insofern systematisiert werden, als der Diskurs um die Grundbegriffe von Medienbildung einerseits immer wieder auf sie zurück kommt, andererseits sehr differenziert geführt wird. Systematisch können – in Bearbeitung der Forschungsfrage – die einzelnen Theorien somit auf gemeinsame Schlüsselbegriffe, Ideen und Argumentationslinien gebracht werden, die allerdings nicht ohne die jeweiligen theoretischen Hintergründe bestehen können.

Für die Perspektiven von Medienbildung soll hier, in einer abschließenden Stellungnahme zur Arbeit, Platz sein. Medienbildung – diese These findet sich bei allen vier Autoren – steht vor einer Herausforderung, die für Bildung im Allgemeinen typisch ist; sie soll, ohne zu wissen was die Zukunft bringt, auf deren potentiellen Aufgaben und deren Voraussetzungen vorbereiten. Dabei hilft es, wie die vier Autoren exemplarisch vorführen, den Status quo festzuhalten und als Ausgangspunkt zu nehmen – was sich als Merkmal ebenfalls in allen Theorien findet, bzw. begründend feststellen lässt. Nun zeigt sich aber, dass in der heutigen technisierten und mediatisierten Welt ein solcher Ansatzpunkt nicht so leicht zu identifizieren ist, weshalb mediale Bildung bei Dieter Spanhel, Norbert Meder, Werner Sesink und Winfried Marotzki von der Unbestimmtheit – in der je konkreten Interpretation – als einziger identifizierbarer Voraussetzung ausgehen kann. Medienbildung bedeutet im Spiegel heutiger Medienentwicklung immer mehr die Auseinandersetzung mit immer komplexerer Computertechnik, sowie mit dem Internet. Daraus ergeben sich Konsequenzen für Wissen, Lehren und Lernen und das Aufwachsen der nachfolgenden Generationen, denn ihre Bildung findet in einer medialen Welt statt. Die vier in dieser Arbeit dargestellten Positionen haben auf unterschiedliche Art und Weise einen Zugang zu diesem Feld eröffnet. Seine lebensweltliche Relevanz zeigt sich ebenso in der Vielfältigkeit des Phänomens Medienbildung. Vor allem der Umgang mit Information und

Wissen ist in Zeiten des Internet eine Frage, die nicht nur die einzelnen Anwender/innen und Lernende betrifft, sondern auch die Wissenschaft, die sich mit der Tradierung nicht nur des Wissens, sondern auch der Formen des Lernens und dessen kultureller Bedeutung auseinandersetzt. Dass Wissensbestände durch die erhöhte Zugänglichkeit und neue Arten der Vervielfältigung und Bearbeitung zu einem mobileren Phänomen geworden sind, als dies vor der Entstehung des World Wide Web der Fall war, zeigt vor allem Marotzki in seinen Analysen, aber auch Spanhel macht dies zum Thema. Wie die Medienpädagogik im aktuellen und zukünftigen Diskurs, sowie in ihren Konzepten auf diese technischen Entwicklungen und ihre Möglichkeiten reagiert, wird mitunter auch die Rolle des gesamten Bildungssystems betreffen. Damit sind sowohl die Modernisierungen hinsichtlich der Aktualisierung auf technische Erfordernisse in der pädagogischen Praxis und in der Alltagswelt gemeint, als auch die kritische Auseinandersetzung mit damit im wissenschaftlichen Austausch, sowie der Erforschung pädagogisch relevanter Aspekte der Informationstechnologie.

Abschließend ist zu sagen, dass die vorliegende Arbeit viele Aspekte der Medienpädagogik aufzeigt, die in anderen Arbeiten aufgegriffen und vertieft werden können. Zum Beispiel könnte beobachtet werden, wie im Sinne der Analyse der Medien, welche z.B. Meder vornimmt, die Entwicklung der Menschen zu Sprachspieler/innen ihren Lauf nimmt und welche Konkretisierungen zu diesem Phänomen zu finden sein könnten. Sesinks Idee der Poiesis könnte ebenso in der Praxis untersucht werden, nämlich in Hinblick darauf, wie Menschen mit ihren technischen Möglichkeiten umgehen, wo sie ihnen die Funktion von Mitteln zu Zwecken zuschreiben und an welchen Stellen die Technik alltägliche Vollzüge formiert. Als gemeinsame Basis für sowohl empirische, als auch theoretische Fragestellungen, können die in den hier dargestellten Modellen formulierten Theoreme fungieren. Es konnte gezeigt werden, dass sich der Diskurs über Medienbildung systematisch darstellen lässt. Dabei zeichnet ihn sowohl Diversität, als auch Selbstkritik aus. Diese Offenheit der Argumentationsbewegungen und ihr hoher Abstraktionsgrad bilden die Beweglichkeit des Phänomens Medienbildung ab. Was hier diskutiert wurde kann also auch als Basisuntersuchung gesehen werden. Einigen Fragen, die sich im Laufe der Analyse auftaten, konnte nicht im Detail nachgegangen werden. Hier seien zum Beispiel die in der Einleitung genannten Referenzen auf konkretes pädagogisches Handeln bei allen vier Autoren genannt. Die Diskussion der Positionen, welche die vier Autoren auf Basis ihrer jeweiligen Theoreme in Hinblick auf konkrete pädagogische Handlungen einnehmen, ist ein Desiderat, welches sich direkt im Anschluss an die hier vorliegende Untersuchung ergibt. Auch hier könnten die Aussagen der Autoren vergleichend betrachtet werden. Dabei wäre im Sinne der Ergebnisse des vorliegenden Vergleichs interessant, ob sich auch in Bezug auf konkrete Projekte die Kontroversen aufrecht erhalten lassen und wie die unterschiedlichen Standpunkte sich in den

Handlungsentwürfen und ihren tatsächlichen Ausführungen niederschlagen. Zusätzlich ist auf theoretischer Ebene die nur kurz angeschnittene Diskrepanz zwischen den Ansätzen Sesinks und Meders im Sinne einer eingehenderen Untersuchung und Diskussion der beiden Theorien anzudenken. Im Sinne einer kritischen Wendung auf die eigenen Ursprünge, wie sie Sesink und Meder andenken, könnten auch die verhandelten Bildungsbegriffe darauf befragt werden, ob und wie sie mit ihren Grundkategorien, oder: Schlüsselbegriffen die mediale Realität abbilden und somit auch konkrete Lösungen für die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft finden können. Eine tiefergehende Diskussion der unterschiedlichen in den analysierten Texten auffindlichen theoretischen Grundlagen, als gemeinsame Basis einer allgemeinen Medienpädagogik, wäre im Anschluss an diese Untersuchung ebenso im Sinne einer immanenten Kritik der einzelnen Modelle und einer tiefergehenden Diskussion der theoretischen Hintergründe spannend, um die Vergleichbarkeit noch präziser zu machen, oder zur Disposition zu stellen.

## 6. Literatur

- Baacke, Dieter (1986): „Zur theoretischen Konstruktion der Medienpädagogik heute“. In: *Bildung und Erziehung*, 39. Jahrgang, Heft 4, S. 405-418.
- Bateson, Gregory (1900/[1987]): *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Fischer.
- Boehm, Gottfried (Hg.) (1994): *Was ist ein Bild?*. München: Wilhelm Fink.
- Bröckling, Ulrich (2006): „Vorwort“. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer Alfred (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. Wien: Löcker, S. 7-9.
- Charlton, Michael/Neumann-Braun, Klaus (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie*. München: Psychologie Verlagsunion.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer Alfred (Hg.) (2006): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. Wien: Löcker.
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): „Bestimmt unbestimmt“. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 368-391.
- Esposito, Elena (2010): „Ästhetik und Spiel“. In: Pietraß, Manuela/Funiok, Rüdiger (Hg.): *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-177.
- Faßler, Manfred (2003): „Medienanthropologie oder: Plädoyer für eine Kultur- und Sozialanthropologie des Medialen“. In: Pirner, Manfred L./Rath, Mathias (Hg.): *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*. München: Kopaed, S. 31-48.
- Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hg.) (2011): *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft. 16).
- Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92896-8>, letzter Zugriff: 28.11.2016.
- Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hg.) (2008): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft 6), Link: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-90971-4>, letzter Zugriff: 27.01.2016.

- Fromme, Johannes/Sesink, Werner (2008): „Einleitung“. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hg.): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft 6), S. 7-11. Link: <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-90971-4>, letzter Zugriff: 27.01.2016.
- Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hg.) (2010): „Neue digitale Kultur- und Bildungsräume“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.) (2008): *Internet - Bildung - Gemeinschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft. 1). Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90793-2>, letzter Zugriff 28.11.2015.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lovink, Geert/Schultz, Pit (1997): „Aufruf zur Netzkritik. Ein Zwischenbericht“. In: nettime (Hg.): *Netzkritik – Materialien zur Internetdebatte*. Edition Internetarchiv (Berlin). Link: <https://www.nadir.org/nadir/archiv/netzkritik/aufruf.html>, letzter Zugriff: 19.06.2016.
- Luhmann, Niklas (1991): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (2001): „Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft“. In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 125-147 (Zuerst erschienen in: Klafki, Wolfgang (Hg.) (1975): *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Band 3*, Frankfurt/Main: Fischer, 9. Auflage, S. 126-153).
- Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.) (2014): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer (Medienbildung und Gesellschaft 27).  
Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7>, letzter Zugriff: 26.01.2016.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010): Dimensionen strukturaler Medienbildung“. In: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Aufenanger, Stefan (Hg.): *Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Medienpädagogik. 8), S. 19-39. Link: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_2), letzter Zugriff: 11.12.2016.

- Marotzki, Winfried (2009): „Bildung in virtuellen Welten“. In: Wigger, Lothar (Hg.): *Wie ist Bildung möglich?*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 151-167.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008a): Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer strukturalen Medienbildung. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hg.): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft 6), S. 51-70 (Medienbildung und Gesellschaft 6), Link: [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90971-4\\_4](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90971-4_4), letzter Zugriff: 25.01.2016.
- Marotzki, Winfried (2007a): „Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film)“. In: Hartwich, Dietmar/Swertz, Christian/Witsch, Monika (Hg.): *Mit. Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60 Geburtstag*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 127-140.
- Marotzki, Winfried (2007b): „Zur Performativität von Bildungs- und Orientierungsprozessen angesichts neuer technologischer Entwicklungen virtueller Welten“. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien – Methoden - Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 176-187.
- Marotzki, Winfried (2004a): „Bildung und Orientierung im Zeichen neuer Informationstechnologien oder: Warum Lara Croft eine kulturelle Ikone ist“. In: Korte, Petra (Hg.): *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven*. Münster et al.: LIT (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung 21).
- Winfried Marotzki (2004b): „Von der Medienkompetenz zur Medienbildung“. In: Brödel, Rainer/Kreimeyer Julia (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 63-73.
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael (2004): „Bildungstheoretische Dimensionen des Cyberspace“. In: Thiedeke, Udo (Hg.): *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335-354.
- Marotzki, Winfried (2003): „Bildung und Internet“. In: Beillerot, Jacky/Wulf, Christoph (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*. Münster et al.: Waxmann (European Studies in Education 20), S. 126-141.

- Marotzki, Winfried (2000): „Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum“. In: Marotzki/Winfried/Meister Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen: Leske & Budrich (Bildungsräume digitaler Welten 1), S. 233-258.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag (Studien zur Philosophie und Bildungsforschung 3).
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Haupt.
- Meder, Norbert (1998/2015): „Neue Technologien und Erziehung/Bildung“. In: *Medienimpulse*, Heft 1/2015. Link: <http://medienimpulse.at/articles/view/788>, letzter Zugriff 11.12.2015 (unter demselben Titel zuerst erscheinen in: Michele Borelli, Jörg Ruhloff (Hg.) (1998): *Deutsche Gegenwartspädagogik Band III*. Hohengehren: Schneider, S. 26-40).
- Meder, Norbert (2014): „Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)“. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer (Medienbildung und Gesellschaft 27), S. 45-69. Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7>, letzter Zugriff 18.04.2016.
- Meder, Norbert (2011): „Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung“. In: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hg.): *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft 16), S. 67-81.
- Meder, Norbert (2008a): „Die Luhmannsche Systemtheorie und der Medienbegriff“. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hg.) (2008): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft 6), S. 37-50. Link: [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90971-4\\_3](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90971-4_3), letzter Zugriff: 27.01.2016.
- Meder, Norbert (2008b): „Bildung und virtuelle Welten – Cyberbildung“. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.): *Internet - Bildung - Gemeinschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft. 1), S. 227-239. Link: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90793-2\\_11](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90793-2_11), letzter Zugriff: 28.11.2015.
- Meder, Norbert (2007): „Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik“. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hg.):

- Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Medienpädagogik 6), S. 55-73. Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0>, letzter Zugriff: 15.04.2016.
- Meder, Norbert (2006): *Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten Lernens.* Bielefeld: Bertelsmann (Wissen und Bildung im Internet 2).
- Meder, Norbert (2004): *Der Sprachspieler: der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. 2. überarbeitete Auflage.* Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Meder, Norbert (2003): „L3- ein didaktisches Modell als Impulsgeber“. In Ehlers, Ulf-Daniel/Gerteis, Wolfgang/Holmer, Torsten/Jung, Helmut W. (Hg.): *E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie. L3-Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft.* Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-69.
- Meder, Norbert (2000): „Wissen und Bildung im Internet – in der Tiefe des semantischen Raumes“. In: Marotzki/Winfried/Meister Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.): *Zum Bildungswert des Internet.* Opladen: Leske & Budrich (Bildungsräume digitaler Welten 1), S. 33-58.
- Mittelstraß, Jürgen (2002): „Bildung und ethische Maße“. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): *Die Zukunft der Bildung.* Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 151-170.
- Piaget, Jean (1985): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung.* Frankfurt/Main: Kindler.
- Plessner, Helmuth (1970): „Anthropologie der Sinne“. In: *Philosophische Anthropologie (conditio humana).* Frankfurt/Main: Fischer.
- Priem, Karin (1999): „Frauen- und Geschlechterforschung in der Themenauswahl der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘“. In: *Feministische Studien*, 17. Jahrgang, Heft 2, S. 79-90.
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneider, Manuel (1989): *Das Urteil und die Sinne. Transzendentalphilosophische und ästhetologische Untersuchungen im Anschluß an Richard Högnwald und Helmuth Plessner.* Köln: Janus.
- Sesink, Werner (2016): „Bildung – ein Versuch über ihren Versuch“. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hg.): *Von der Bildung zur Medienbildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft 31), S. 211-228.

- Sesink, Werner (2014): „Eine kritische Bildungstheorie der Medien“. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer (Medienbildung und Gesellschaft 27), S. 11-44.  
Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7>, letzter Zugriff 02.02.2016.
- Sesink, Werner (2009): „Zur bildungstheoretischen Bedeutung des Diskurses zwischen Pädagogik und Informatik“. In: Communication, Cooperation, Participation (CCP), Heft 5, Juni 2009, S. 210-218. Link: [http://www.ijsc-online.org/docs/artikel/05/12\\_Sesink.pdf](http://www.ijsc-online.org/docs/artikel/05/12_Sesink.pdf), letzter Zugriff: 02.02.2016.
- Sesink, Werner (2008a): „Neue Medien“. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 407-414.
- Sesink, Werner (2008b): „Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags“. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hg.): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft 6), S. 13-36. Link: [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90971-4\\_2](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90971-4_2), letzter Zugriff: 28.11.2016
- Sesink, Werner (2007a): „Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik“. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hg.): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Medienpädagogik 6), S. 74-101.  
Link: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_4), letzter Zugriff: 15.04.2016.
- Sesink, Werner (2007b): „In höchster Auflösung: Das Abstraktionspotential der synthetischen Medien. Bildungstheoretische Überlegungen zur Emanzipation“. In: Fromme, Jonahhes/Schäffer, Burkhard (Hg.): *Medien – Macht – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft 4), S. 101-120.
- Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hg.) (2007): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Medienpädagogik 6). Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0>, letzter Zugriff: 15.04.2016.
- Sesink, Werner (2006a): „Wissende Beweglichkeit. Über das Räumen von Plätzen, das Bauen von Räumen und die Bewegung des Entwerfens“. In: Sesink, Werner (Hg.): *Subjekt – Raum –*

- Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung neuer Medien in der Bildung.* Münster et al.: LIT (Bildung und Technik 5), S. 48-54.
- Sesink, Werner (2006b): „Entwicklung eines universitären Arbeitsbereichs durch Neue Medien. Ein Rückblick“. In: Sesink, Werner (Hg.): *Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung neuer Medien in der Bildung.* Münster et al.: LIT (Bildung und Technik 5), S.173-191.
- Sesink, Werner (2005): „Brandstifter und Feuerwehr. Wiedergutmachung durch Bildung? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neuen Medien“. Textfassung eines Vortrags auf dem 5. Medienethik-Symposium „Bildung und Medien“ an der Hochschule der Medien in Stuttgart, 14.12.2015. Link: [http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/Brandstifter- und- Feuerwehr.pdf](http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/Brandstifter-und-Feuerwehr.pdf), letzter Zugriff: 02.02.2016.
- Sesink, Werner/Geraskov, Daniel/Göller, Sven (2005): „Transformation einer Vorlesung durch E-Learning-Elemente“. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienpädagogik*, Ausgabe 10, S. 1-26.  
Link: <http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/10/sesink0508.pdf> (letzter Zugriff 18.05.2016).
- Sesink, Werner (2004): *In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft.* Münster et al.: LIT (Bildung und Technik 3).
- Sesink, Werner (1996): „Virtuelle Realität. Über das Produktionspotential der neuen Maschinen“. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 72. Jahrgang, Heft 1, S. 320-342.
- Sesink, Werner (1990): „Künstliche Intelligenz, Systemreproduktion und Bildung“. In: *Neue Sammlung*, 30. Jahrgang, Heft 2, S: 193-207.
- Spanhel, Dieter (2015): „Geschichte der Medienpädagogik seit 1980“. In: Gross, Friederike von/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.): *Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland.* Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, S. 94-130.
- Spanhel, Dieter (2014): „Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung“. In: Winfried/Meder, Norbert (Hg.): *Perspektiven der Medienbildung.* Wiesbaden: Springer (Medienbildung und Gesellschaft 27), S. 121-148. Link: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7\\_6](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_6), letzter Zugriff: 18.05.2016.
- Spanhel, Dieter (2013): „Der Prozess der Identitätsbildung in mediatisierten Alltagswelten“. In: Wijnen, Christine W./Trültzsch, Sascha/Ortner, Christina (Hg.): *Medienwelten im Wandel.*

*Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektiven und Konsequenzen. Festschrift für Ingrid Paus-Hasebrink.* Wiesbaden: Springer, S. 79-93.

Link: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19049-5\\_7](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19049-5_7), letzter Zugriff: 02.12.2015.

Spanhel, Dieter (2011): „Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik“. In: Moser, Heiz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.* München: Kopaed, S. 95-120.

Spanhel, Dieter (2007): „Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht“. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hg.): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Medienpädagogik 6), S. 33-54.  
Link: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0>, letzter Zugriff: 15.04.2016.

Spanhel, Dieter (2006): *Handbuch Medienpädagogik. Band 3. Medienerziehung.* Stuttgart: Klett-Cotta.  
*Handbuch Medienpädagogik in 5 Bänden.* Herausgegeben von Dichanz, Horst/Herzig, Bardo/Magenheim, Johannes/Spanhel, Dieter/Tulodziecki, Gerhard Stuttgart: Klett-Cotta.

Spanhel, Dieter (2005): „Medienkompetenz nach PISA unter anthropologischen Aspekten“. In: Frederking, Volker/Heller, Hartmut/Scheunpflug Annette (Hg.): *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 96-111.

Spanhel, Dieter (2003): „Die Bedeutung anthropologischer bzw. Kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik“. In: Pirner, Manfred L./Rath, Mathias (Hg.): *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien.* München: Kopaed, S. 91-106

Spanhel, Dieter (2002): „Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?“. In: *Medienkompetenz – Kritik einer populären Universalkonzeption.* Forum Medienethik (im Auftrag der Hauptabteilung Medien- und Öffentlichkeitsarbeit der Diözese Rottenburg-Stuttgart und des Forschungsprojekts Medienethik der Universität Tübingen), 9. Jahrgang, Heft 1, München: Kopaed, S. 48.53.

Spanhel, Dieter (2000): „Menschenbilder und Medienpädagogik. Wohin steuert die Theorie der Medienpädagogik? In: GMK Rundbrief Nexum 2000, Heft 2, Online, daher Seitenangabe lt. Print 1-7. Link: <http://www.gmk-net.de/index.php?id=333>, letzter Zugriff 17.06.2016.

- Spanhel, Dieter (1997): „Erziehung in einer mediengeprägten Alltagswelt“. In: Liedtke, Max (Hg. in Zusammenarbeit mit der Akademie für Lehrerfortbildung, Dillingen): *Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung*. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt, S. 229-248. (Schriftenreihe zum bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Band 16).
- Spanhel, Dieter (1990): *Jugendliche vor dem Bildschirm. Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videofilme, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Spanhel, Dieter (1988): „Neue Medien – Zur Bedeutung der neuen Medien für Jugendliche aus entwicklungs-theoretischer und alltagsweltlicher Sicht“. In: Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung, 16. Jahrgang, Heft 4, S. 19-31.
- Swertz, Christian (2006): „Neue Medien“. In: Agnieszka Dzierzbicka, Alfred Schirlbauer (Hg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung*. Wien: Löcker, S. 199-207.
- Strauss, Anselm (1974): *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Swertz, Christian (2000): *Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bielefeld.
- Link: [http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/diss/diss\\_bib.rtf](http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/diss/diss_bib.rtf), letzter Zugriff: 02.12.2015.
- Tynjanow, Jurij (1995[1927]): „Über die Grundlagen des Films“. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart: Reclam, S. 141-174.
- Wragge-Lange, Irmhild (1996): *Kritische Medienerziehung als Teilaspekt der Schulpädagogik*. Oldenburger Universitätsreden Nr. 83. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Žižek, Slavoy (2001): *Die Tücke des Subjekts*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

### **Online-Quellen:**

<http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-12-medienpaedagogik/ueber-die-sektion.html>, letzter Zugriff: 13.11.2015.

[http://www.spanhel-prof.de/zur\\_person.html#c27](http://www.spanhel-prof.de/zur_person.html#c27) , letzter Zugriff 18.11.2015; Link geprüft 17.06.2016; Homepage wurde zwischenzeitlich überarbeitet. Neuer Link: <http://www.spanhel-prof.de/zur-person/>.

<http://www.janus-projekte.de/webdidaktik/>, letzter Zugriff: 12.03.2015.

[https://de.wikipedia.org/wiki/Norbert\\_Meder](https://de.wikipedia.org/wiki/Norbert_Meder), letzter Zugriff: 07.03.2016.

<https://www.uni-due.de/biwi/ibw/aspaed/meder>, letzter Zugriff: 07.03.2016.

<https://www.uni-due.de/biwi/ibw/aspaed/>, letzter Zugriff: 07.03.2016.

<http://www.sesink.de/uber-mich/>, letzter Zugriff: 09.03.2016

<https://forschung-sachsen-anhalt.de/pl/marotzki-6697>, letzter Zugriff: 09.03.2016.

<http://berlin.ccc.de/~andy/>, letzter Zugriff: 13.04.2016

<http://www.trend.infopartisan.net/trd1200/t421200.html>, letzter Zugriff: 19.06.2016

## **Dank**

An dieser Stelle ist ein Dank angebracht.

Zuerst Herrn Prof. Christian Swertz, der die Betreuung meiner Masterarbeit übernahm und mir mit seinen kritischen Anregungen und seiner Expertise von Beginn an bis zur Finalisierung der Arbeit mit Rat und Tat zur Seite stand.

Meinem Partner Clemens, für unsere Diskussionen und dein geduldiges Zuhören, deine Anregungen und vor allem für deine Liebe und dein Verständnis während der letzten Jahre, die mich immer wieder motiviert und aufgebaut haben.

Meiner lieben Freundin Sonja, für die Anmerkungen, deine konstruktive Kritik und deine Loyalität.

Meinen Eltern Wolfgang und Elisabeth, für die Unterstützung und Begleitung, sowie meinen Geschwistern Lukas und Sarah, für euren Zuspruch und unsere Verbundenheit.

Irene und Horst, für einen ruhigen Arbeitsplatz, eure Gastfreundschaft und Herzlichkeit.

Und den vielen anderen, in Freundschaft verbundenen, wohlwollenden, hilfsbereiten Menschen, die hier nicht einzeln genannt werden, aber natürlich mitgemeint sind und durch Gespräche, Ermunterungen und frische Gedanken ihren Beitrag zu dieser Arbeit leisteten.

## **Abstract**

Diese Arbeit stellt den Medienbildungsbegriff, wie er in der bildungswissenschaftlichen Fachdiskussion verhandelt wird vergleichend aus vier Perspektiven dar. Dabei wird das Augenmerk auf die Schlüsselbegriffe Medien, Bildung, sowie argumentative Verbindungen zwischen beiden Begriffen gelegt. In den Vergleich aufgenommen wurden die Theorien von Dieter Spanhel, Norbert Meder, Werner Sesink und Winfried Marotzki, die sich nicht nur am Diskurs um den Begriff der Medienbildung und seiner Unterbegriffe beteiligten, sondern dies zusätzlich in den Zusammenhang moderner Informationstechnologien und ihrer vielfältigen Möglichkeiten und Herausforderungen stellten. Medienbildung und die ihr inhärenten Begrifflichkeiten stellen ein abstraktes Phänomen dar. Die vier Positionen werden aus dem Blickwinkel der Begriffsarbeit dargestellt und anschließend diskutiert, das Ziel verfolgend, aktuelle Schwerpunktsetzungen des Medienbildungsbegriffs zu identifizieren und darzustellen einerseits was ihren Bezug zum Bildungsbegriff, als auch zur modernen Medienwelt und die Verbindungen zwischen diesen beiden – welche bei den vier Autoren zu finden ist – betrifft.

This Master Thesis discusses the term *Medienbildung* and its implications in the light of philosophy of education and discussions about media education. To this purpose, four theories of media education are compared concerning the idioms that are used in the debate about media education and defining the specifics of *Medienbildung*. The analysis refers to four authors, namely Dieter Spanhel, Norbert Meder, Werner Sesink and Winfried Marotzki. Those educational scientists and philosophers have contributed to the lively debate regarding the basic concept of *Medienbildung* in Central Europe, especially in Germany, Austria and Switzerland. In addition to this fundamental work all four authors refer to the modern discourse of information technology and its impact and consequences for education in theory and practice. *Medienbildung* and the terms connected with it as an abstract phenomenon is reflected upon and discussed in this thesis in order to find out how the modern discussion refers to classical theories of *Bildung* as well as modern media theories and in which ways the authors argue this connection.