

<b>1 Einleitung</b> .....	7
<b>2 Strukturele Bildungstheorie und Strukturele Medienbildung</b> .....	9
2.1 Historische und zeitdiagnostische Gehalte des Bildungsbegriffs.....	9
2.1.1 Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts .....	12
2.1.2 Das Konzept der Allgemeinbildung nach Wolfgang Klafki .....	13
2.2 Die Grundlogik von Bildung.....	15
2.2.1 Krisentypen der Moderne.....	16
2.2.2 Tentativität und Unbestimmtheit .....	18
2.2.3 Bildung vs. Lernen: ein lerntheoretischer Exkurs .....	21
2.3 Bildung in der Wissensgesellschaft.....	26
2.4 Dimensionen Strukturaler Medienbildung .....	30
2.4.1 Vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung .....	31
2.4.2 Mediale Artikulationen und der Aufbau von Orientierungswissen .....	38
<b>3 Audiovisuelle Artikulationsformen</b> .....	41
3.1 Ein strukturaler Blick auf das Medium Film .....	41
3.2 Beispiel einer strukturalen Filmanalyse: Atom Egoyan: Ararat (2002) ...	43
3.2.1 Die Narrationsstruktur.....	45
3.2.2 Reflexionsoptionen durch Modalisierungen.....	50
3.2.3 Reflexionsoptionen durch Diskursivität.....	53
3.2.4 Zusammenfassung .....	57
3.3 Bildungsdimension Wissensbezug .....	60
3.4 Bildungsdimension Handlungsbezug.....	63
3.5 Bildungsdimension Grenzbezug .....	67
3.6 Bildungsdimension Biographiebezug.....	69
3.7 Vertiefung: Audiovisuelle „Erinnerungsbilder“ .....	71
3.7.1 Mediale Inszenierungen von Erinnerung .....	71
3.7.2 Erinnerungsarbeit als Verfertigung von Vergangenheit.....	73
3.7.3 Erinnerungsarbeit im Film .....	75
<b>4 Visuelle Artikulationsformen</b> .....	95
4.1 Ein strukturaler Blick auf das Medium Bild.....	95
4.1.1 Bildobjekt, Bedeutung und Sinn .....	96
4.1.2 Fotografie aus bildungstheoretischer Perspektive.....	99
4.1.3 Methode der bildungstheoretisch-strukturalen Bildinterpretation .....	101
4.2 Bildungsdimension Wissensbezug .....	111
4.2.1 Rudolf Holtappel: Eisenheim-Siedlung .....	113

4.2.2	Guy Tillim: Ntokozo (right) and His Brother Vusi Tshabalala at Ntokozo's Place .....	126
4.3	Bildungsdimension Handlungsbezug.....	132
4.3.1	Dorothea Lange: Migrant Mother, Nipomo, California.....	133
4.3.2	Göran Gnaudschun: Longe – 44 Leningrad, o.T. #31 .....	138
4.4	Bildungsdimension Grenzbezug .....	143
4.4.1	Hans Bellmer: Die Puppe .....	144
4.4.2	Mariko Mori: Birth of a Star .....	148
4.5	Bildungsdimension Biographiebezug.....	156
4.5.1	Nan Goldin: Nan after being battered .....	156
4.5.2	Imogen Cunningham: Self-portrait, Denmark.....	161
<b>5</b>	<b>Neue Artikulations- und Partizipationsräume des Internet.....</b>	<b>169</b>
5.1	Ein strukturaler Blick auf das Internet .....	169
5.1.1	Die Entwicklung der verschiedenen Anwendungen und Subnetze des Internet .....	169
5.1.2	Die Entwicklung des Internet zum deliberativen Kulturraum...	173
5.1.3	Aktuelle Entwicklungstendenzen .....	179
5.2	Bildungsdimension Wissensbezug .....	185
5.2.1	Kollaborative Wissensprojekte: das Beispiel Wikipedia .....	185
5.2.2	Die Blogosphere: ein vernetzter Artikulationsraum.....	188
5.3	Bildungsdimension Handlungsbezug.....	191
5.3.1	Das Internet als Vergemeinschaftungsraum: Online-Communities .....	191
5.3.2	Strukturelle Online-Ethnographie .....	193
5.3.3	Neue Vergemeinschaftungsformen: Soziale Netzwerke.....	199
5.4	Bildungsdimension Grenzbezug .....	202
5.4.1	Leben in der Virtualitätslagerung .....	202
5.4.2	Strukturelle Avatar-Ethnographie .....	208
5.5	Bildungsdimension Biographiebezug.....	224
5.5.1	Biographische Prozesse der Bedeutungs- und Sinnherstellung...	224
5.5.2	Erinnerungskulturen im Internet.....	229
5.5.3	Neue Biographisierungsformen im Internet.....	233
<b>6</b>	<b>Schluss.....</b>	<b>239</b>
<b>7</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>241</b>
<b>8</b>	<b>Stichwortregister.....</b>	<b>253</b>

## 1 Einleitung

Der vorliegende Band bietet eine Einführung in das Konzept einer Strukturalen Medienbildung. Er führt klassische modernitäts- und bildungstheoretische Überlegungen mit Diskursen der Bild- und Filmtheorie sowie Ansätzen der internationalen Internet-Forschung zusammen. Das Konzept einer Strukturalen Medienbildung trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass Sozialisation in der Moderne grundlegend und unhintergebar medial erfolgt. Das hier entwickelte Modell beansprucht deshalb, die orientierenden Potenziale von Medien freizulegen. Es berücksichtigt dabei biographieanalytische, identitätstheoretische und anthropologische Aspekte ebenso wie gesellschaftliche, kulturelle und sozialisatorische Zusammenhänge von Medienkulturen.

Der vorliegende Band entfaltet zunächst ein modernes, bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienbildung (Kapitel 2). In Weiterführung des von Wilhelm von Humboldt ausgehenden Bildungsverständnisses werden die grundlegende Medialität der Moderne konzeptionell eingearbeitet und vier Dimensionen alltagsweltlicher Orientierung des Menschen entwickelt, die gleichzeitig vier grundlegende Reflexionsfelder darstellen: Wissen, Handlungsoptionen, Grenzen und Biographie. Die folgenden drei Kapitel präsentieren exemplarische Analysen in drei ausgewählten Feldern medialer Artikulationen: Kapitel 3 beschäftigt sich mit audiovisuellen Artikulationen. Am Beispiel von neoformalistisch orientierten Filmanalysen (Bordwell/Thompson) wird exemplarisch gezeigt, wie innerhalb der vier grundlegenden Dimensionen Reflexionsoptionen entwickelt werden und Reflexivität thematisch wird. In gleicher Weise wird mit visuellen Artikulationen (Fotografien) in Kapitel 4 verfahren, indem in der Traditionslinie von Erwin Panofsky ein Bildinterpretationsmodell weiterentwickelt wird und zur Anwendung gelangt. Schließlich wird in Kapitel 5 der neue Artikulations- und Partizipationsraum Internet thematisiert und die Reflexionsoptionen in den teilweise multimedialen Kommunikationsräumen und -architekturen analysiert, indem Trends der Entwicklung des Internet nachgezeichnet und aktuelle Phänomene (z.B. Communities) dargestellt und diskutiert werden.

Für jedes dieser drei Felder präsentiert der Band sowohl theoretische Grundlagen als auch ausgearbeitete Analysemethoden.

Im Zuge der sogenannten Medienkonvergenz wachsen traditionelle Medien mit modernen immer mehr zusammen. Zeitungen haben eine Onlineausgabe, Fernsehsendungen haben ihre Internetseiten. Deshalb haben auch wir zu diesem Buch eine Internetseite eingerichtet:

<http://www.strukturale-medienbildung.de>

Hier kann Kontakt zu den Autoren hergestellt werden. In den Bereichen Film, Bild und Internet Research informieren wir über unsere aktuelle Forschungsarbeit und präsentieren *best practice*-Beispiele studentischer Projekte. Ein Glossar informiert über wichtige Grundbegriffe dieses Buches und eine Linksammlung bietet interessante Zugänge zu Seiten rund um das Thema Medienbildung. Damit wird dem Trend Rechnung getragen, dass Wissenschaft grundsätzlich eine diskursive Plattform benötigt, die sich immer mehr in das Internet verlagert, weil auf diese Weise produktive Vernetzungen ermöglicht werden. Wir wünschen uns mit diesem Buch und der Internetpräsenz eine kreative Auseinandersetzung mit dem Medienbildungsgedanken.

Magdeburg, im Juli 2008

Benjamin Jörissen  
Winfried Marotzki

## 2 Strukturelle Bildungstheorie und Strukturelle Medienbildung

### 2.1 Historische und zeitdiagnostische Gehalte des Bildungskonzepts

„Bildung“ ist heutzutage ein verbreiteter Begriff. In politischen Grundsatprogrammen und öffentlichen Diskussionen wird über Bildungschancen gestritten, die Bildungsmisere beklagt (Pisa) oder höhere Ausgaben für den Bildungssektor eingefordert. In diesen Diskussionen wird unter Bildung vor allem Ausbildung verstanden – also die Erzeugung bestimmter beruflicher Fähigkeiten und Kompetenzen. Es geht um die Ausbildungsmisere – Mangel an Lehrstellen, überlastete Universitäten etc., um schlechte Ausbildungschancen für Jugendliche und zu geringe Ausgaben etwa für berufsbildende Institutionen. In der privaten Alltagssprache verstehen wir hingegen unter Bildung zumeist so etwas wie umfassende Belesenheit und solides geschichtliches Wissen. Für diese Art von Bildungsverständnis veröffentlicht die Wochenzeitung „Die Zeit“, eine trutzige bildungsbürgerliche Bastion gegen die Boulevardisierung der Presse, regelmäßig Empfehlungen über einen Bildungskanon. Wer es schneller haben will, nimmt gleich Dietrich Schwanitz' Bestseller „Bildung – Alles, was man wissen muss“ zur Hand. Darin findet sich nämlich von den griechischen Stadtstaaten bis zum Feminismus das ganze „Marschgepäck, das man Bildung nennt“ (Schwanitz 1999, 8), auf knapp 700 Seiten vereint – samt Bedienungsanleitung in Form der „Regeln, nach denen man unter Gebildeten kommuniziert“.

Es ist leicht zu erkennen, dass diese beiden gebräuchlichen Auffassungen von Bildung wenig miteinander gemeinsam haben. Auf der einen Seite finden wir eine kanonorientierte Bildungsvorstellung: Bildung als Ergebnis des Aneignens bestimmter Inhalte. „Bildung“ heißt also hier – die Metapher des Marschgepäcks trifft es sehr genau –, über einen normierten oder „kanonisierten“ Wissensvorrat zu verfügen und diesen an der nötigen Stelle entsprechend anbringen zu können. Nicht selten fungiert die solchermaßen verstandene Bildung als eine Art soziale Erkennungsmarke, mit der man unter „Gebildeten“ beweisen kann, dass man „dazugehört“, oder mit der man vermeintlich „Ungebildeten“ zeigen kann, dass sie nicht dazugehören. Was auf der anderen Seite den Bildungsbegriff der öffentlichen Debatten angeht, so ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht „Ausbildung“ etwas, das sich auf der Ebene des Lernens bewegt, sei es eines wissensbezogenen oder auch eines praktischen, auf Können abzielenden Lernens.

## 10 | Strukturelle Bildungstheorie und Strukturelle Medienbildung

Die verbreitete bildungsbürgerliche Vorstellung von Bildung (als Aneignung klassischer oder anderweitig verbindlicher Bildungsinhalte) hingegen kann heutzutage nicht mehr als hinreichendes Bildungskonzept verstanden werden. Vielleicht konnte die Idee, dass Bildung darin besteht, sich einen festgelegten Kanon an Inhalten anzueignen, irgendwann einmal plausibel erscheinen: in einer Epoche, in der die Welt noch als geordnetes Ganzes vorgestellt werden konnte, in der die Schriften der „Klassiker“ noch als ewige Wahrheiten gehandelt wurden, in der die Geschichte als ein linear fortschreitender Prozess verstanden wurde (dessen End- und Höhepunkt die bürgerliche Gesellschaftsform darstellt) und in der schließlich eine europäisch-bürgerliche Leitkultur sich ganz selbstverständlich gegenüber dem Rest der (vorwiegend kolonialisierten) Welt geistig überlegen wähnte. Von einem solchen erhabenen und unerschütterlichen Standpunkt aus lassen sich Welt und die Geschichte dann nach bildungswürdigen und bildungsunwürdigen Kulturgütern einteilen.

Diese Zeiten sind lange vorbei. Die Moderne und unsere als „zweite Moderne“ bzw. „Postmoderne“ bezeichnete Gegenwart sind durch eine ganze Reihe von Orientierungskrisen gekennzeichnet, die nach und nach jedem Glauben an einen irgendwie fixierbaren Standpunkt, von dem aus sich ein allgemein verbindliches „Wahres, Schönes, Gutes“ festlegen ließe, eine Absage erteilt haben. Und diese Krisen begleiten die bürgerlichen Gesellschaftsformen quasi von Anfang an. Rufen wir uns drei der großen historischen Krisenerfahrungen ins Gedächtnis, um ein Gefühl dafür zu bekommen, welches Ausmaß der Erschütterungen hergebrachten Werte und Weltbilder sie darstellten:

- *Industrialisierung und Massenverarmung*: Die ökonomische Ordnung des 19. Jahrhunderts stand für Wohlstand und Fortschritt. Sie rationalisierte die Produktion von Gütern und Nahrungsmitteln und machte Unternehmer reich – und gleichzeitig führte sie ganze Bevölkerungsgruppen in die Armut.
- *Kolonialismus*: Der Kolonialismus „segnete“ die kolonisierten Länder mit den Errungenschaften der Zivilisation (Rechtssystem, Bürokratie, Wissenschaft, Medizin, christliche Religion) und geriet dabei schnell mit den freiheitlichen Grundsätzen bürgerlicher Gesellschaften in Widerspruch, indem er in ein System der Unterjochung und Ausbeutung ausartete, dessen kulturelle und politische Folgen heute noch spürbar sind.
- *Weltkriege*: Im 20. Jahrhundert erschütterten die beiden Weltkriege und die Greuelthaten des nationalsozialistischen Deutschlands den Glauben an „Bildung“ nachhaltig – viele der jungen Soldaten, die im ersten Weltkrieg begeistert in die Schlacht zogen, hatten buchstäblich ihren „Faust“ im Marschgepäck. Und nach 1933 hielt die humanistische Bildung in Deutschland nur wenige davon ab, aus der politischen Situation ihren kleineren oder größeren Vorteil zu ziehen.

Wir können an dieser Stelle nicht im Detail auf die Diskussionen eingehen, die sich in der Nachkriegszeit der Frage widmeten, wie ein solcher Rückfall in die Barbarei zukünftig verhindert werden könne. Die klassische kanonorientierte Bildung, wie sie im humanistischen Gymnasium gelehrt worden war, hatte sich jedenfalls in dieser Hinsicht als wirkungslos erwiesen. Humanistisch orientierte Erziehungsinstitutionen bringen nicht per se humanistisch handelnde Individuen hervor – im Gegenteil, denn schon der Erwerb dieser Bildung war häufig mit Drill und Unterordnung verbunden. Aufgrund dieser Erfahrung rückten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts insbesondere die Aspekte der *Mündigkeit* und der *moralischen Autonomie* in den Vordergrund. Es ging um die *Umerziehung* einer antidemokratisch geprägten Bevölkerung in eine Gesellschaft demokratisch gesinnter Individuen. Es ist im Rückblick unschwer zu erkennen, dass dies nicht funktionieren kann: Die Forderung, durch äußere Einwirkung innere Autonomie herzustellen, widerspricht sich selbst. Während der Philosoph Theodor W. Adorno (zusammen mit Max Horkheimer einer der bekanntesten Vertreter der „Kritischen Theorie“) zur zukünftigen Vereitelung antidemokratischer Gesellschaftsentwicklung eine „Erziehung zur Mündigkeit“ einforderte, korrigierte der Kritische Erziehungswissenschaftler Heinz J. Heydorn solche Forderungen:

„Erziehung ist Zucht, notwendige Unterwerfung, die wir durchlaufen, um die wir nicht herkommen; Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selber [...]. Erziehung soll obsolet, Bildung Wirklichkeit werden.“ (Heydorn 1980, 162f.).

Darin kommt zum Ausdruck, dass Mündigkeit und moralische Autonomie nur als Ergebnisse von Bildungsprozessen denkbar sind: „Bildung“ bezeichnet aus dieser Perspektive nicht einen verinnerlichten Kanon, sondern zielt auf ein Selbst- und Weltverhältnis, das nur vom Subjekt selbst ausgehen kann. Die erstgenannte, inhaltsorientierte Variante wird in der Erziehungswissenschaft *materiale* Bildungstheorie genannt, während die Idee des Selbst- und Weltverhältnisses auf eine *formale Bildungstheorie* abzielt, indem das Ziel des Bildungsprozesses nicht in Inhalten, sondern in der Form der Selbst- und Weltbeziehung liegt. Wir wollen die Idee eines formalen Bildungsverständnisses im folgenden an zwei Klassikern der Bildungstheorie entfalten. Am Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts (1767-1835) lässt sich deutlich erkennen, dass der Bildungsgedanke diese Momente des Selbst- und Weltbezugs schon von Anfang an aufwies – ganz entgegen den autoritären Lehrpraxen der staatlichen Bildungsinstitutionen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Anhand des Bildungskonzepts Wolfgang Klafkis wollen wir anschließend skizzieren, wie sich der Bildungsgedanke in diesem Sinne auf unsere Gegenwart beziehen lässt.

### 2.1.1 Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

Folgende Aspekte sind bei Humboldt für unseren Zusammenhang wichtig: Bildung bezieht sich immer auf den Menschen und wendet sich gegen dessen Funktionalisierung. Mindestens für den klassischen Bildungsbegriff gilt, dass er in Opposition zu der Tendenz der Aufklärungsepoche konzipiert wurde. Unter dem Einfluss utilitaristischen, also am Maßstab der Nützlichkeit ausgerichteten Denkens, hatte man den Menschen im ausgehenden 18. Jahrhundert vor allem zu einem brauchbaren und nützlichen Glied der Gesellschaft erziehen wollen (vgl. Schwenk 1983). Die Formulierung, in der Humboldts Bildungsgedanke seinen prägnantesten und wohl auch bekanntesten Ausdruck gefunden hat, lautet:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 1792, 64)

Die umfassende Entfaltung der Kräfte des einzelnen Menschen ist auf die möglichst umfassende *Wechselwirkung* dieses Individuums mit der *Welt* angewiesen. Weiterhin betont Humboldt, es komme bei der Bildung des Menschen auf die Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen Charakters an. Flexibilität des Selbst- und Weltbezuges, auf die Bildung auch bei Humboldt hinausläuft, gewinnt der Mensch dadurch, dass eine möglichst allseitige Betätigung der Kräfte seines Verstandes (Rationalität), der Einbildungskraft (Phantasie) und der sinnlichen Anschauung stattfindet. Alle drei sind gleichrangig und gleichwertig. In vielseitiger Auseinandersetzung mit der Welt sollen die Anlagen des Menschen allseitig entwickelt werden.

Weiterhin ist das Studium von Sprachen und damit anderer Welt- und Selbstbezüge zentral. Humboldt hat sich nach 1819 schwerpunktmäßig sprachwissenschaftlichen Studien gewidmet (vgl. Humboldt 1820; Humboldt 1827-1829; dazu Koller 1997). Sein Interesse galt den Besonderheiten der Einzelsprachen, die für ihn prinzipiell gleichrangig sind. Eine Sprache repräsentiert für ihn nicht nur ein Kommunikationsmedium, sondern in einer Sprache sedimentierten sich kulturelle Gehalte, zeige sich jeweils eine besondere Weltsicht. So wie Sprachen ineinander nur bedingt übersetzbar seien, seien auch kulturelle Sinnhorizonte und Weltsichten nur bedingt übertragbar.

Bildung bedeutet in dieser Hinsicht ganz wesentlich, solche anderen Perspektiven kennenzulernen. Denn nur wenn man erfährt, dass andere Kulturen die Welt anders sehen – und dabei zugleich bemerkt, dass sich diese andere Weltsicht nicht hundertprozentig übersetzen lässt, dass sie sich nicht auf unsere Weltsicht *reduzieren* lässt, dass sie völlig eigenständige Sinnzusammenhänge herstellen – nur dann wird die Erfahrung möglich, dass die eigene Weltsicht nicht die einzige, sondern eine *unter anderen* ist, und dass andere Weltsichten möglicherweise gleichwertige



Alternativen darstellen – Sichtweisen, die man *auch* beziehen kann. Die eigene Weltsicht wird durch solche Einsichten *flexibel*.

Die Flexibilisierung des eigenen Welt- und Selbstbezuges erfolgt bei Humboldt wesentlich durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen, indem durch andere Weltsichten und kulturelle Sinnhorizonte eine Relativierung der eigenen Weltsicht erfolgt. In diesem Sinn kann man auch von einer *Dezentrierung* sprechen. Damit ist gemeint, dass die eigenen Wertorientierungen und die eigenen kulturellen Sinn- und Deutungsmuster nicht mehr als Zentrum betrachtet werden. Sie werden *relativiert* – das bedeutet allerdings nicht, dass sie „über Bord geworfen“ werden. Denn diese Muster und Wertorientierungen sind unverzichtbar. Wir verwenden sie notwendig und unwillkürlich, und wir würden ohne sie orientierungslos sein. Relativierung in diesem Sinne bedeutet nicht, dass Weltsichten verlassen werden, sondern zunächst, dass andere Weltsichten zugelassen werden. In einem zweiten Schritt ist dann die *Veränderung* der eigenen Deutungsmuster möglich. Lesen wir dazu noch einmal Humboldt:

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltsicht sein, da jede das Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält. Da man aber in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigene Welt, ja seine eigene Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nie rein und vollständig empfunden.“ (Humboldt 1827-1829, 225)

Die Begegnung mit anderen Selbst- und Weltsichten, die im Sinne einer Dezentrierung bildend sein kann, findet nach Humboldt nicht nur durch den Bezug auf fremde Kulturen statt, sondern auch innerhalb der eigenen Kultur. Neben regionalen und sozialen Differenzen (Schichten, Milieus) ist es auch die Begegnung mit anderen Menschen gleicher Kultur, die solche Effekte zeitigen können, denn in gewisser Weise, so Humboldt, besitze jeder Mensch seine eigene Sprache und Kultur (ebd. S. 227ff.).

Die Flexibilisierung gewinnt der Mensch nach Humboldt also dadurch, dass er sich (über Sprachen) andere Kulturen, Sinn- und Bedeutungshorizonte erschließt und auf diese Weise in die Lage versetzt wird, sich selbst auf Distanz zu seinen eigenen kulturell vermittelten Wertorientierungen zu bringen.

### 2.1.2 Das Konzept der Allgemeinbildung nach Wolfgang Klafki

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

der Gegenwart darstellen. Wolfgang Klafki's Bildungskonzept knüpft in diesem Sinne an die großen bildungstheoretischen Positionen der Deutschen Klassik (also Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm von Humboldt, um nur einige zu nennen) an. Er sieht die entscheidende Aufgabe darin, „die Denksätze jener großen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken“ (Klafki 1985, 16). Klafki nennt drei zentrale Fähigkeiten, die Bildung ausmachen würden:

- Die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ (ebd. S. 17),
- „Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“ (ebd.), sowie
- „Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen sich solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (ebd.).

Auf der Basis dieser *strukturellen* Merkmale – wie bei Humboldt geht es auch bei Klafki nicht etwa um bestimmte als „bildsam“ betrachtete Lerninhalte – entwickelt Klafki dann sein Allgemeinbildungskonzept. Es ist durch drei Merkmale gekennzeichnet:

1. Das Allgemeine der Bildung bedeute zunächst den Anspruch aller Menschen auf Bildung. Es komme darauf an, konsequent gesellschaftliche Chancengleichheit für alle sozialen Schichten zu realisieren.
2. Allgemeine Bildung bedeute zweitens soviel wie wie Ganzheit, Allseitigkeit und Vielseitigkeit der menschlichen Entwicklung. Damit wird das klassische Motiv von Bildung aufgenommen, wie es seit der Aufklärung immer wieder formuliert worden ist. Es geht dabei um kognitive und emotionale Komponenten, um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und um politisch-moralische Kompetenzen.
3. „Allgemein“ bedeute drittens die Beschäftigung mit dem, was allgemein für Menschen gelte, insofern sie soziale Wesen sind. Diese Beschäftigung geschehe exemplarisch mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen. Bildung bedeutet nach Klafki mithin, ein differenziertes gesellschaftliches Problembewusstsein zu erlangen, das – wenn es gelingt – zu einer Flexibilisierung des Selbst- und Weltbezuges führt.

Wir können für unsere Gegenwart viele solcher Schlüsselprobleme identifizieren: dazu gehören politische Problemlagen, Friedensfragen, das Armutsgefälle, ökologische Probleme oder auch die Frage nach den positiven oder negativen Effekten der Globalisierung. Einen weiteren großen Bereich bilden Chancen und Gefahren technologischer Entwicklungen wie etwa Nano- und Gentechnologie. Schließlich ist die Signatur gegenwärtiger Gesellschaftsentwicklung ganz wesentlich durch die rasante Einführung neuen Informations- und Kommunikationstechnologien geprägt.

Die Frage nach dem Ort des Menschen innerhalb des Gesamtgefüges gegenwärtiger soziotechnischer Systeme stellt sich immer dringender. Der Überschuss der medialen und technischen Wahlmöglichkeiten stellt den Einzelnen vor neue Handlungs- und Entscheidungsprobleme, die er nur dann adäquat lösen kann, wenn er über die Flexibilität verfügt, sich auch in Zeiten der Umbrüche Orientierung zu verschaffen. Das Lernen und die Erziehung, die wir der nachfolgenden Generation auferlegen, ist in einem bildungstheoretischen Reflexionsrahmen gerade dadurch gekennzeichnet, jene Flexibilität aufzubauen, die heute und morgen benötigt wird, um die Komplexitätsschübe und gesellschaftlichen Transformationen im Zeitalter der Informationsgesellschaft verantwortlich gestalten zu können.

Medien stellen hierzu ein wichtiges Orientierungsmittel dar, denn die meisten orientierungsrelevanten Informationen über unsere Welt erfahren wir durch Printmedien, Fernsehen und Internet. Insofern sind Bildungsprozesse in der Moderne – im Sinne des Allgemeinbildungskonzepts Klafkis – auf Medien angewiesen. Es geht dabei aber nicht nur um die Orientierung in der Welt *mittels* der medialen Informationen. Vielmehr stellt die *Orientierung in medialen Sphären selbst* heute eine wichtige Aufgabe dar. Selbst- und Weltbezüge sind also prinzipiell medial vermittelt.

## 2.2 Die Grundlogik von Bildung

Wir haben in den vorangegangenen Abschnitten die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs zunächst in Abgrenzung zur *Ausbildung* einerseits und zur kanonorientierten, also an bestimmte *Inhalte* gekoppelten Bildung andererseits entwickelt. Anhand der Bildungstheorien Wilhelm von Humboldts und Wolfgang Klafkis haben wir feststellen können, dass ein modernes Bildungsverständnis nicht von bestimmten Bildungsinhalten ausgeht, sondern dass es vielmehr *strukturelle Aspekte von Bildung* (Flexibilisierung, Dezentrierung etc.) beschreibt. Wir haben schließlich den Wandel des Bildungskonzepts vor dem Hintergrund der *Krisenerfahrungen* der Moderne verfolgt und dabei festgestellt, dass diese die Transformation tradierter Wert- und Weltorientierungen bedingen. Orientierungskrisen erzeugen Unsicherheiten, schaffen aber auch Freiräume für neue Orientierungsprozesse. Wir wollen im Folgenden betrachten, welche

## 16 | Strukturelle Bildungstheorie und Strukturelle Medienbildung

Bedeutung diesen Freiräumen in bildungstheoretischer Hinsicht zukommt. Nachdem wir uns oben einen historischen Rückblick erlaubt haben, wenden wir uns im Folgenden der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage zu.

Soziale Tradierungen halten für Individuen Muster bereit, mittels derer sie Welt- und Selbstsichten entwickeln können. Solche Muster können aus Wertesystemen oder Weltanschauungen resultieren; sie können sich auch auf bestimmte Rollenvorbilder beziehen, etc. Wichtig ist dabei, dass in traditionsbestimmten Zusammenhängen die Muster der Selbst- und Weltverhältnisse *zwischen* den Individuen, also intersubjektiv, relativ stabil sind. Je klarer und eindeutiger dabei die Orientierungen sind, desto höher ist der Grad der Bestimmtheit der möglichen Lebensentwürfe. Verlieren soziale Tradierungen jedoch ihre Verbindlichkeit, dann tritt das auf, was wir *Kontingenz* und *Leben mit höheren Unbestimmtheiten* nennen. *Kontingenz* heißt in diesem Zusammenhang, dass die Zufälle, die einem Individuum im Leben begegnen, nicht mehr durch umgreifende Orientierungsmuster mit Sinn versehen werden können.<sup>1</sup> In dem Maße, wie Menschen selbst Entscheidungen treffen, die in dieser Form aus der Tradition nicht ableitbar sind, steigt die Kontingenz. Diese These ist von dem Soziologen Anthony Giddens ausgearbeitet worden (Giddens 1996).

### 2.2.1 Krisentypen der Moderne

Wie wir bereits demonstriert haben, ist genau diese Erosion tradierter Sinnbezüge die Grundsignatur der Moderne. Wir können im Anschluss an Wilhelm Heitmeyer (vgl. Heitmeyer 1997) drei Krisentypen der Moderne voneinander unterscheiden:

- a) *Strukturkrisen* sind Krisen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Hierzu gehören Transformationsprozesse wie etwa der Übergang von einer Agrar- zur Industriegesellschaft oder von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. Es gehören auch Globalisierungsphänomene dazu, wie die, über die wir täglich in den Nachrichten informiert werden, dass nämlich auf der einen Seite v.a. international agierende Unternehmen („Global Players“) Riesengewinne machen (Aktienkurse steigen), dieser Trend sich aber auf der anderen Seite nicht in neuen Arbeitsplätzen niederschlägt bzw. sogar noch dazu führt, dass Arbeitsplätze – gesamtwirtschaftlich gesehen – abgebaut werden. *Jobless growth* führt zu einer steigenden volkswirtschaftlichen Dynamik auf der einen und zu neuer Armut auf der anderen Seite. Eine Gesellschaft, die die Folgen

---

<sup>1</sup> Beispielsweise bieten religiöse Weltansichten für viele Krisenerfahrungen bestimmte Erklärungsmuster an. Ein Schicksalsschlag kann dann etwa als Glaubensprüfung oder als Bestrafung für Sünden interpretiert werden; wer etwa einen Angehörigen verliert, steht nicht vor dem nackten Faktum des Todes, sondern er kann dem Tod als Erlösung vom irdischen Dasein oder als Zeichen dafür, dass Gott den Verstorbenen zu sich geholt hat, einen Sinn verleihen.

des eigenen Strukturwandels nicht in den Griff bekommt, hat langfristig ein Problem.

Der Strukturwandel als gesellschaftliches Transformationsphänomen stellt den übergeordneten Rahmen für Lernprozesse dar. Wir wissen, dass Lernprozesse gerade angesichts gesellschaftlicher Transformationen von Desorientierungen, Anomien und Verwerfungen begleitet werden. Wenn stabile gesellschaftliche Rahmenbedingungen fehlen, wenn Menschen nicht genau wissen, wie die Verhältnisse sich morgen entwickeln werden, wenn sich aufgrund *anomischer* Tendenzen – also einem Zustand der Verunsicherung und des Bedeutungsverlusts kollektiver Orientierungen – Gerechtigkeitslücken öffnen, wird es immer schwieriger zu vermitteln, dass sich Lernen lohnt, dass es sich also beispielsweise lohnt, einen Schulabschluss zu erwerben.

- b) Unter *Regulationskrisen* versteht man die Ebene der Pluralisierung von Werten und Normen. Gesellschaftliche Integration verläuft über gemeinsam geteilte Werte- und Normensysteme. Wenn diese Wertesysteme sich aber vervielfältigen, erhöht sich auch die *Kontingenzerfahrung*, das heißt: Wenn jeder seine eigenen Werte und Normen hat, nimmt die Verbindlichkeit innerhalb einer Gemeinschaft ab, denn etwas, was für einen Menschen einen hohen Wert darstellt, muss für einen anderen Menschen noch lange nicht ebenso hoch in der Prioritätenskala rangieren.
- c) Unter *Kohäsionskrisen* verstehen wir jene Phänomene, die soziale Anerkennung, Zugehörigkeit und Bildung umfassen. „Analog zur Pluralisierung von Werten und Normen zeigen sich die Sonnenseiten der Individualisierung in der Selbstgestaltung von Lebenswegen und -konzepten, während die Schattenseiten sich u. a. in Vereinzelung und Vereinsamung dokumentieren können.“ (Heitmeyer 1997, 636).

Durch Krisenerfahrungen erweisen sich Orientierungssysteme plötzlich als zeitlich begrenzt – und damit als prinzipiell unsicher. Hat man einmal die Erfahrung der Fragilität sicher geglaubter Orientierungen gemacht, so ist fortan *jede* Weltorientierung grundsätzlich vom gleichen Schicksal bedroht. Dadurch werden die Orientierungssysteme partikularisiert – einige Teile funktionieren vielleicht noch, andere sind wertlos geworden – und pluralisiert – es gibt nicht mehr die eine „richtige“ Weltsicht. Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Sinnhorizonten wird brüchig. Wenn sich das Prinzip der Pluralität auf jeder Ebene hochkomplexer Gesellschaften durchsetzt – von sozialen Institutionen bis in die Gemeinschaften, Familien und privaten Beziehungen hinein, dann wird es auch zur Grunderfahrung des Menschen und bestimmt ihn bis tief ins Innere hinein.

Die Pluralitätsoption greift durch auf Lebensweisen, Handlungsformen, Denkmuster und Wissenschaftsrichtungen. Längst ist deutlich geworden, dass sich die Moderne durch Diskontinuitäten hinsichtlich soziologischer, ökonomischer, politischer und kultureller Diskurse auszeichnet. Wie das Leben zu leben ist, wie man

seinen Lebenslauf und seine Biographie zu gestalten hat, wird immer mehr den Standards sozialer Kodifizierung entzogen und immer mehr in die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen gelegt. Dieser kann sein Tun immer weniger mit Verweis auf tradierte Handlungsmuster rechtfertigen. Er wird in dem Sinne verantwortlich, als er auf Befragung, warum er etwas so entschieden hat und nicht anders, die Antwort selbst geben muss. Denn mit fortschreitender Individualisierung verliert der Rückzug auf konventionelle Antworten an Selbstverständlichkeit. In der Zusammenschau kann man folgern, dass aus *Sinn* etwas wird, das immer weniger durch gängige Muster übernommen werden kann, das im Gegenteil immer mehr vom Einzelnen erzeugt werden muss. Er kann diesen Sinn nur herstellen, wenn es ihm gelingt, zu sich in eine reflexive Beziehung zu treten und dabei zugleich die verschiedenen Perspektiven seiner Umwelt in Betracht zu ziehen, wobei sich sein eigener Standpunkt, seine eigene Weltsicht relativiert. Dies geht auf der subjektiven Seite mit der Einsicht einher, dass es in komplexen Gesellschaften keine Eindeutigkeiten mehr gibt. Die Kontingenz der Umwelt wird dem Einzelnen als Unübersichtlichkeit bewusst, das heißt, sie erscheint als *unauflösbare Komplexität*. Vieles bleibt unabschätzbar und unbestimmt. Unter bildungstheoretischer Perspektive kommt es darauf an, mit dieser Unbestimmtheit umgehen zu können.

### 2.2.2 Tentativität und Unbestimmtheit

Wenn man mit der Erfahrung von Unbekanntem konfrontiert ist – also z.B. in der Konfrontation mit anderen Weltsichten – so gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten, damit umzugehen. Die erste besteht darin, das Unbekannte unter die eigenen Schemata zu *subsumieren*. Das Andere wird dabei dem Eigenen gleichgemacht, es wird an die eigenen Wahrnehmungs- und Weltordnungsmuster assimiliert; das Neue reduziert sich dabei auf das Bekannte.<sup>2</sup> Die zweite Möglichkeit ist etwas komplexerer Natur. Denn wie ist eine Erfahrung des Unbekannten möglich, wenn nicht mittels des eigenen Repertoires an Wahrnehmungsmustern? Betrachten wir dies anhand der Problematik des Fremdverstehens etwas genauer. Ein klassischer Text über das Verstehen – Friedrich Schleiermachers Ausführungen

2 Wir alle kennen dafür viele Beispiele aus kolonialistischen Vorzeiten, die eine eminente Verknennung anderer Kulturen darstellen. Noch in Astrid Lindgrens Kinderbuchklassiker „Pipi Langstrumpf“, um ein harmloses Beispiel zu nennen, ist in diesem Gestus vom Vater der Protagonistin die Rede, einem ehemaligen Seefahrer, der dann zum „Negerkönig“ geworden ist. Die fremde Kultur wird dabei Gegenstand einer exotistischen, sie verniedlichenden und marginalisierenden Sichtweise. Wer in unserer transkulturellen Gesellschaft – es leben zur Zeit in Deutschland mehr als 100.000 Afrodeutsche und weitaus mehr Zuwanderer verschiedenster Hautfarben – seinem Kind heute dieses Buch vorliest, kommt unwillkürlich in Erklärungszwänge. Die Unterkomplexität derartiger Sichtweisen erscheint aus der Sicht heutiger Erfahrungswelten kaum zu korrigieren – und nur schwer zu rechtfertigen.

über den Begriff der Hermeneutik (Schleiermacher 1838) – verbindet die Problematik des Verstehens mit der des Fremden: Am Fremden müsse immer etwas Vertrautes auffindbar sein, ansonsten sei Verstehen nicht möglich, weil es keinen Anknüpfungspunkt geben könne. Nach unserer Ansicht gerät man damit in einen Selbstwiderspruch: Denn wenn das Fremde in diesem Sinne verstanden worden ist, ist es ja bereits nicht mehr das Fremde, sondern der Verstehensprozess hat es uns zum Vertrauten gemacht. Unsere heute schnell formulierte Parole, dass es darauf ankomme, das *Fremde zu verstehen*, es in seiner Eigenheit und Dignität jedoch zu gewahren, es gerade *nicht* zu unserem Vertrauten zu machen, ist mit dem Schleiermacherschen Denkmodell also nicht realisierbar. Denn das Fremde als Fremdes bestehen zu lassen bedeutet für Schleiermacher den Verzicht darauf, es überhaupt zu verstehen.

Unter den oben skizzierten zeitdiagnostischen Bedingungen müssen wir mithin nach einem *anderen* Modus des Selbst- und Weltverstehens suchen, der mit Unbestimmtheit *als* solcher zurechtkommt. Die Struktur oder Logik des Selbst- und Weltverstehens muss dazu umgekehrt gedacht werden. Wenn im subsumptionslogischen Denken das Fremde unter bekannte Regeln und Schemata untergeordnet wird, *dann bildet das Allgemeine, bildet die Regel die Grundlage und den Ausgangspunkt*. Diese bleibt unverändert; alles Neue kann dann nur unter bestehende Regeln eingeordnet werden. Wenn es nicht passt, wird es sozusagen „passend gemacht“.

Diese Struktur umzukehren würde bedeuten, das Neue, den Einzelfall, zur Grundlage zu machen und die passenden Regeln und Kategorien davon ausgehend erst zu *suchen*. In diesem Suchprozess wird mal das eine, mal das andere Verstehensmodell ausprobiert, bis man eines findet, mit dem man vorerst einigermaßen zurechtkommt – die *Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Weltsicht* ist in diesem Modell von Anfang an enthalten. Wir bezeichnen diese Art des suchenden, immer unter dem Vorbehalt des „Als-ob“ agierenden Selbst- und Weltverhältnisses als *Tentativität*. Wir finden oder erfinden dabei Regeln, die für uns etwas zunächst unverständliches Neues zu etwas Verstehbarem machen. Die Regeln oder Schemata der Weltaufordnung sind dabei das, was verändert wird.

Ein Beispiel hierfür: In den meisten traditionellen Gesellschaften stellt die Geschlechterdifferenz eines der primären sozialen Ordnungsmerkmale dar. Wenn ein soziales System in seiner Organisation auf dieser bipolaren Struktur aufgebaut ist, benötigt es entsprechend *Eindeutigkeit* hinsichtlich der geschlechtlichen Identität seiner Mitglieder. Wie reagiert es, wie reagieren die Individuen im Sinne einer solchen *symbolischen Ordnung* der Geschlechter, wenn diese Eindeutigkeit nicht herstellbar ist? Im subsumptionslogischen Schema ist die Geschlechterdifferenz unhintergebar, sie ist absolut gesetzt. Ein Individuum, das hier nicht hineinpasst – etwa im Fall der biologischen Zweigeschlechtlichkeit, der wesentlich häufiger vorkommt, als dies allgemein bekannt ist, muss dann – etwa

operativ – korrigiert werden. Das Schema dominiert, der Einzelfall wird ihm untergeordnet. Verliert das Schema der rigiden Differenzierung von Männlichkeit und Weiblichkeit an allgemeiner Verbindlichkeit – hört es also auf, als Norm wirksam zu sein – so entsteht ein Freiraum, ein Raum der Unbestimmtheit. Die betroffenen Individuen wie auch ihre soziale Umwelt müssen mit diesem Raum umgehen; sie müssen neue Schemata suchen und ausprobieren, die den Phänomenen angemessen sind.

Eine Vielzahl solcher Suchbewegungen lässt sich im 20. Jahrhundert ausmachen. Ihren prominentesten Ausdruck fand diese kulturell zumindest in der europäischen Geschichte wohl beispiellose Revision einer gesellschaftlichen Leitkategorie in Sigmund Freuds These der grundsätzlichen psychischen Bisexualität beider (biologischer) Geschlechter. Zu dieser Zeit existierte bereits seit einigen Jahrzehnten ein Diskurs über Homosexualität, der diese zwar i.d.R. als psychopathologische Devianz behandelte, immerhin aber eine neue Kategorie hervorbrachte: Als „Urnlinge“ wurden nun biologisch männliche Individuen mit weiblicher Psyche bezeichnet, und es wurde in den Folgejahren darüber gestritten, ob diese als normal anzuerkennen seien. Im späten 20. Jahrhundert sind insbesondere aus dem Kontext feministischer Theoriebildung weitere Dekonstruktionen der Geschlechterdifferenz erfolgt. Die Unterscheidung von biologischem Geschlecht (engl. *sex*) und sozialem Geschlecht (*gender*) entkoppelte die sexuelle Orientierung von der biologischen Geschlechtszugehörigkeit von Personen. Judith Butler, eine der anerkanntesten Gender-Theoretikerinnen, bemühte sich darum, auch das vermeintlich biologische Geschlecht als soziales Konstrukt, als Ergebnis gesellschaftlicher Handlungsweisen und Diskurse sichtbar zu machen (Butler 1991). Verschiedene neue Kategorien der Selbstbezeichnung – *queer*, *drag* – entwickelten sich aus den entsprechenden Subkulturen heraus, die aber für den Einzelnen nur noch als Deutungsangebote und nicht etwa als neues Rollenschema mit fester Identität betrachtet werden können. Wer man selbst oder der andere hinsichtlich der sexuellen Identität ist, ist heute weitaus uneindeutiger als zuvor.

Wir sehen an diesem alltagsweltlich konkreten Beispiel, wie eine Pluralisierung von Sinnhorizonten Komplexität und Unbestimmtheitsfelder schafft. Eine tentative Erfahrungsstruktur hält den Raum dieser Unbestimmtheit offen. Sie nivelliert nicht Differenzen, sondern lässt sie bestehen, um durch ihre Aufrechterhaltung zu einer kategorialen Transformation zu gelangen. Der durchgehende Gedanke, den wir hier verfolgen, ist der, dass Bildung nicht (länger) als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit gedacht werden kann. Daraus folgt natürlich nicht, dass auf die Herstellung von Bestimmtheit verzichtet werden soll. Auf den Aufbau eines notwendigen Fakten- und Orientierungswissens, das Bestimmtheit erzeugt, will und darf niemand verzichten. Gerade in unübersichtlichen Gesellschaftsstrukturen würde man dann einen Orientierungsverlust erleiden, der gerade in das Gegenteil mündet, nämlich in die Suche nach einfachen



Orientierungsschemata, wie sie von verschiedensten ideologischen und weltanschaulichen Gruppen angeboten werden. Nur: mit dem Faktenwissen allein ist es nicht getan. Es kommt darauf an, dass die Herstellung von Bestimmtheit *Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen* und damit auch eröffnen muss. Anders gesagt: Unbestimmtheiten müssen einen Ort, besser mehrere Orte in unserem Denken erhalten; dann – und nur dann – wird eine tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich. Diese Orte, die eigentlich Leerstellen – Grenzen unserer Selbst- und Weltdeutungsschemata – sind, sind die Heimat von Subjektivität.

Zusammenfassend kann man formulieren: Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten. Sie eröffnet den Zugang zu *Heterodoxien*, Vieldeutigkeiten und *Polymorphien*.<sup>3</sup> Wird Bildung einseitig als Positivierung von Bestimmtheit, also z.B. als Überbetonung von Faktenwissen angelegt, so werden die Zonen der Unbestimmtheit eliminiert – und damit wird Bildung ausgehöhlt und blockiert. In diesem Sinne sprachen wir zu Beginn dieses Kapitels davon, dass der materiale, kanonorientierte Bildungsbegriff heute als unzureichend betrachtet werden muss.

### 2.2.3 Bildung vs. Lernen: ein lerntheoretischer Exkurs

Wir haben im letzten Abschnitt eine Vielzahl wichtiger Elemente eines modernen Verständnisses von Bildung erläutert. Im Zentrum stand dabei der Gedanke, dass der Verlust eindeutiger Werte- und Normsysteme eine Pluralisierung von Selbst- und Weltansichten hervorbringt, welche Unbestimmtheitsräume erzeugt, die der einzelne nur durch reflexive und tentative Erfahrungsmodi produktiv verarbeiten kann. Wie zu sehen war, geht dies mit einer Umkehrung des Verhältnisses von Regel und Einzelfall einher: nicht wird der Einzelfall unter eine unveränderliche Regel gezwängt, sondern vielmehr geht es darum, neue Regeln und Schemata für neue, unbekannte Phänomene zu suchen. Es versteht sich, dass man dabei nach kurzer Zeit auf eine Vielzahl möglicher Orientierungssysteme stößt, die nun als Orientierungsoptionen – als mögliche Kandidaten zur Erklärung eines Sachverhalts – zur Verfügung stehen. Genau diese Pluralisierung von Orientierungsschemata haben wir als Strukturmerkmal von Bildung bestimmt. Wir können es in diesem Kapitel wagen, hier einen Schritt weiter zu gehen und unser Bildungsverständnis durch eine *formale* Betrachtung zu untermauern. In diesem Zuge werden wir eine scharfe begriffliche Trennung von *Lernen* einerseits und *Bildung* andererseits erreichen.

Zu Beginn dieses Kapitels haben wir *Bildung* auch von seiner öffentlichen Lesart im Sinne von *Ausbildung* abgegrenzt, weil Ausbildung auf Lern- und nicht auf Bildungsprozesse abzielt. Nachdem bisher deutlich wurde, inwiefern sich eine ma-

<sup>3</sup> Gr. heteron = anders, verschieden; doxa = Meinung; poly = viele; morphè = Gestalt.

teriale Bildungstheorie von einer formalen unterscheidet, wird nach der Lektüre des folgenden Abschnitts u.a. genauer deutlich werden, warum die Gleichsetzung von Bildung mit Ausbildung aus bildungstheoretischer Perspektive nicht akzeptabel ist.

Wie im letzten Abschnitt zu sehen war, zielen Bildungsprozesse auf die Herstellung von Unbestimmtheit ab, benötigen dazu aber ein hohes Maß an Bestimmtheit (Orientierungswissen). Wir wollen im Folgenden den Unterschied zwischen Lern- und Bildungsprozessen rekonstruieren, um zu verdeutlichen, dass und wie Flexibilitätssteigerung über Lern- zu Bildungsprozessen, also vom Bestimmten (Erlernen, Gewussten) zum Unbestimmten (zum flexiblen Umgang mit dem Erlernen), führt. Wir werden hierzu auf das klassische Lernmodell von Gregory Bateson rekurrieren. Bateson hat in seiner lerntheoretisch zentralen Arbeit mit dem Titel „Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation“ (Bateson 1964) vier in ihrer Komplexität aufeinander aufbauende Lernebenen beschrieben. Wir interessieren uns hier nicht im Detail für den Aspekt, dass Bateson diese Lernebenen in Anlehnung an die mengenlogischen Theoreme der philosophischen Logiker Bertrand Russell und Alfred North Whitehead entwickelt hat – wir wollen aber im Auge behalten, dass die jeweils niedrigere Ebene des Lernens als Teilmenge in den höheren, komplexeren Ebenen enthalten ist (vgl. zur genaueren Diskussion: Marotzki 1990). Bateson kennzeichnet diese Lernebenen als „Lernen 0“, „Lernen 1“, „Lernen 2“ und „Lernen 3“. Wir übernehmen diese Zählung nicht und unterscheiden stattdessen „Lernen I“ und „Lernen II“ von „Bildung I“ und „Bildung II“.

„Lernen I“ ist die einfachste Variante. Sie besteht in einer Kopplung eines Reizes an eine Reaktion. „Ich ‚lerne‘ von der Werkssirene, dass es zwölf Uhr ist“ (Bateson 1964, 368). Reiz und Reaktion sind starr gekoppelt, d.h. auf einen bestimmten Reiz folgt genau eine Reaktion und keine andere. Diese Reaktion ist nicht der Berichtigung durch Versuch und Irrtum unterworfen: Es gibt keine alternativen Reaktionen auf den Reiz.

Das Lernen der „Ebene II“ ist bereits wesentlich komplexer. Es handelt sich hier um die Lernebene, die in klassischen Lerntheorien erfasst und beschrieben worden ist. „Lernen II“ besteht darin, dass die Reaktionen auf Reize nicht starr gekoppelt sind, sondern dass *Kontexte* beachtet werden. Ein Reiz kann in *diesem* Kontext eine andere Bedeutung haben als in *jenem*.

Beziehen wir das zunächst auf das Beispiel der Werkssirene: Die Werkssirene ertöne plötzlich am Nachmittag, bei untergehender Sonne, zum zweiten Mal. Wer nur zum „Lernen I“ befähigt ist, würde nun starr davon ausgehen müssen, dass es Mittag ist. „Lernen II“ besteht nun darin, den anderen Kontext zu erkennen und dem Reiz in diesem Kontext eine andere Reaktion (oder Bedeutung) zuzuweisen, etwa: „Die Werkssirene ist defekt (denn die Sonne geht unter, es kann nicht zwölf Uhr sein“, oder: „Die Werkssirene wird als Warnsignal verwendet, Gefahr

droht“, etc. Vielleicht wird dieselbe Sirene aber auch neuerdings verwendet, um (regelmäßig) den Schichtwechsel um fünf Uhr zu signalisieren. „Lernen II“ besteht dann darin, diesen Unterschied zu realisieren und in zwei unterschiedlichen Kontexten mit zwei verschiedenen Reaktionen auf *denselben* Reiz zu antworten, etwa: „Ertönt die Werksirene zum ersten Mal, so ist es zwölf Uhr; ertönt sie zum zweiten Mal, so ist Schichtwechsel“.

Die besondere Leistung beim „Lernen II“ besteht also darin, Kontextmarkierungen zu erkennen und einzuordnen (zu klassifizieren). Ein Kind etwa lernt schnell, dass das, was im Kontext des Freundeskreis Zuspruch findet, nicht unbedingt auch im Kontext Familie oder im Kontext Schule Lob bedeuten muss. Es beherrscht die Sortierung von Kontexten und damit von Rahmungen in der Regel mühelos und weiß, welche Rahmungen für bestimmte Situationen angemessen sind und welche nicht.

Betrachten wir, bevor wir fortfahren, den Unterschied von Lernen I und Lernen II noch einmal unter dem Aspekt von Bestimmtheit und Unbestimmtheit: Lernen I steht für vollkommene Bestimmtheit (starre Reaktion; die Bedeutung eines Reizes ist zu hundert Prozent festgelegt). Lernen II führt eine gewisse Unbestimmtheit ein: Der Reiz ist *an sich* unbestimmt, seine Bedeutung erschließt sich erst aus den *Kontexten* oder Rahmungen. Was hier nun aber bestimmt ist, sind die Ordnungen der Kontexte und Rahmungen selbst. Schule ist Schule, Familie ist Familie, Freunde sind Freunde, Arbeit ist Arbeit, etc.: Dies sind die kognitiven *Muster* oder *Schemata*, die der Kontexterkenkung zugrunde liegen. Die Rahmungen selber werden auf der Ebene des Lernens II zwar angeeignet; jedoch nicht verändert. Wenn wir im Rahmen von Sozialisationsprozessen in soziale Kontexte „hineinwachsen“, sind sie für uns das Selbstverständliche; wir haben zunächst keine Distanz zu ihnen. Sie sind die Grundfesten der kindlichen Weltaufordnung, und wenn ein solcher Rahmen sich als brüchig erweist – etwa im Fall von Scheidungsfamilien mit jungen Kindern, so kann das eine ernste Orientierungskrise auslösen – und zwar genau deshalb, weil eine Neudefinition und Umorientierung auf der Ebene der Rahmungen auf dieser Lernstufe nicht erfolgen kann.

Während also Lernen II gegenüber Lernen I eine *Flexibilisierung der Reizreaktionen* mittels Rahmungen darstellt, stellt die nächsthöhere Lernebene eine *Flexibilisierung dieser Rahmungen selbst* dar. Solche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern beziehen, nennen wir *Bildungsprozesse*. Bildungsprozesse verändern somit die Art und Weise oder das Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen. Auch hier gibt es wieder zwei unterschiedlich komplexe Stufen: Wir unterscheiden die beiden höchsten Lernebenen Batesons als „Bildung I“ und „Bildung II“.

## 24 | Strukturelle Bildungstheorie und Strukturelle Medienbildung

Bei der Bildung I geht es also um die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung.<sup>4</sup> Solche Prinzipien können weder wahr noch falsch sein. Es ist nicht möglich, sie unmittelbar an der Wirklichkeit zu überprüfen:

„Es ist wie bei einem Bild, das man in einem Tintenlecks sieht; ihm kommt weder Richtigkeit noch Unrichtigkeit zu. Es ist nur eine Weise, den Tintenlecks zu sehen.“ (Bateson 1964, 388)

Wenn ich meine kontextspezifischen Verhaltensmuster ändern will, habe ich aufgrund der *Gewohnheiten* einen gewissen Widerstand zu überwinden – und zwar deshalb, weil die alten Muster ja nicht unbedingt falsch waren, weil sie möglicherweise lange Zeit ein brauchbares Instrumentarium darstellten, die Welt zu verstehen. Gewohnheiten sind Präferenzen der Wahl innerhalb einer Menge von Alternativen – wir machen oder sehen etwas eben so *und nicht* anders, auch wenn wir das vielleicht könnten. Gewohnheiten sind insofern verhaltensstabilisierende Annahmen, die, wenn sie einmal etabliert sind, zunehmend unbewusst werden und dadurch ein rigides Steuerungspotenzial entfalten. Sie beinhalten ein Trägheitsmoment, sind sozusagen, wie Bateson sich ausdrückt, „hart programmiert“.

Bildungsprozesse I sind daher schwer zu initiieren. Denn einerseits sind unsere Welterfahrungsmuster selbstbestätigend – so lange, bis sie uns in eine ernsthafte kognitive Dissonanz oder soziale Konfliktlage bringen. Zweitens werden sie überwiegend in der frühen Kindheit erworben, wie Bateson – hierin Sigmund Freud folgend – annimmt. Es ist oftmals das tägliche Brot von Erziehern, Lehrern, Eltern und Therapeuten, solche Prozesse bei Heranwachsenden und/oder Erwachsenen zu ermöglichen. Indem sich der Mensch zur Welt grundsätzlich anders verhalten und die Prinzipien der eigenen Verhaltensmuster durchschauen kann, kann er sich auch zu sich selbst anders verhalten, d.h.: Indem der Mensch sich die Welt auf andere Weise zugänglich macht, findet er auch einen anderen Zugang zu sich selbst. Welt- und Selbstbezug bilden in diesem Sinne die Grundlogik von Bildungsprozessen.

Während Bildung I verschiedene Arten des Weltbezugs zugänglich macht, geht es auf der nächsten Stufe um die Steigerung und Differenzierung des *Selbstbezugs*. Dies ist noch einmal um eine Stufe komplexer. Denn aus der Erfahrung, die man in Bildungsprozessen I macht – allgemein und vereinfacht gesprochen die Erfahrung, dass man die Welt auch ganz anders sehen kann – kann man schließlich auf sich selbst schließen, und zwar auf sich selbst *als* jemand, der immer und grundsätzlich die Welt so oder so ordnet. Das heißt: Wir sehen nicht nur die Welt in dieser *oder*

---

<sup>4</sup> Der Begriff Weltaufordnung mag etwas zu technisch klingen. Gemeint ist damit das, was im weitesten Sinne als Selbst- und Weltbild bezeichnet wird: Menschen haben kulturelle Schemata entwickelt, die es erlauben, Erfahrungen zu sortieren und zu bewerten, die ihnen aber zugleich die Mittel an die Hand geben, zu sagen, wer sie sind und wie sie die Welt sehen.

in jener Weise, sondern wir erkennen, dass *wir* selbst „die Welt“ durch unsere Wahrnehmungsweisen *konstruieren*. Wie kommt es zu diesem Rückschluss auf uns selbst? – Dies lässt sich nicht pauschal angeben, doch eine Möglichkeit liegt in der Erfahrung unauflösbarer Paradoxien. Die Pluralisierung von Erfahrungsmustern, die in der Bildung I geschieht, bringt ja auch *einander ausschließende* Perspektiven hervor: Verschiedene Weltansichten sind längst nicht alle untereinander kompatibel. Gerade hierin lag ja die Leistung der *Dezentrierung* des eigenen Weltbildes, die mit der Bildung I einhergeht. – Man muss bereits Bildungsprozesse durchlaufen haben, um überhaupt in der Lage zu sein, solche Divergenzen zu erfahren, für sie sensibel zu sein. Wie aber gehen wir damit um, wenn wir kein eindeutiges oder bevorzugtes Deutungsschema für Probleme finden, sondern einsehen, dass verschiedene Perspektiven zu verschiedenen Sichtweisen führen, die möglicherweise gleichermaßen legitim sind?

Wenn wir uns divergente Erfahrungsmuster angeeignet haben, werden wir früher oder später die Erfahrung von *Paradoxien* machen. Die verschiedenen Weisen, ein Problem zu sehen, sind dann nicht miteinander vermittelbar, wie z.B. bei komplexen handlungsbezogenen (ethischen oder auch politischen) Problemlagen. Wenn wir unsere verschiedenen Möglichkeiten, die Welt zu ordnen, nicht mehr auf einen Nenner bringen können, dann wird uns *jede* mögliche Weltreferenz, über die wir verfügen – und sei sie noch so komplex –, in radikaler Weise als etwas *Relatives* bewusst. Wir werden dann *auf uns zurückgeworfen*, auf die *Begrenztheit* unserer Konstruktionsmöglichkeiten. Im Scheitern von Lösungsmöglichkeiten angesichts radikal erfahrener Paradoxien liegt also ein besonderes Bildungspotenzial: Denn auch im Falle eines solchen (emphatisch ausgedrückt) „Weltverlustes“ müssen wir irgendwie agieren, weitermachen. Wir beginnen dann (möglicherweise, aber nicht zwingend), den „Urheber“ dieser Erfahrungsschemata – uns selbst – zu beobachten. Wir versuchen dann quasi, uns als Beobachter in den Blick zu bekommen, uns beim Beobachten der Welt zu beobachten. Wir werden zu Selbstbeobachtern. Dies ist gemeint, wenn wir von der Steigerung des Selbstbezugs im Kontext von Bildung II sprechen. Das geht natürlich nur in sehr begrenztem Maße. Denn wir können nicht *gleichzeitig* die Welt *und* uns als Beobachter von Welt betrachten; wir müssen uns jeweils für eines, für Selbstreferenz *oder* Weltreferenz entscheiden. Also bekommen wir immer etwas *nicht* in den Blick. Was wir aber daraus *ex negativo* erfahren können, ist eine Tatsache, die wir in der Alltagserfahrung nicht machen können: Wir erfahren nicht nur (wie in der Bildung I) die Begrenztheit dieses oder jenes Erfahrungsschemas, sondern wir erfahren zusätzlich, dass wir diese Begrenztheit grundsätzlich nicht „in den Griff bekommen“ können, weil sie unserer Weise, die Welt zu erfahren, eingeschrieben ist.

Welchen Schluss müssen wir daraus ziehen? Wenn wir berücksichtigen, dass jedes Erfahrungsschema begrenzt ist – das heißt, es zeigt uns etwas, blendet aber andere Aspekte und Perspektiven aus –, dann müssen wir aus diesem kleinen Experiment

den Schluss ziehen, dass wir *nicht* kontrollieren können, *was* wir jeweils aus unserer Weltsicht ausblenden: wir sehen nicht, was wir jeweils *nicht* sehen, wenn wir etwas betrachten, und dies liegt in der Struktur unserer Art und Weise, die Welt zu erfahren. In dieser *negativen Einsicht* liegt ein hohes Potenzial der Flexibilisierung. Wenn wir mit jedem Erfahrungsschema, das wir verwenden, etwas ausblenden, aber nicht wissen können, *was* wir dabei ausblenden, so wird es zur Notwendigkeit, im Idealfall zu einer neuen Gewohnheit, andere Erfahrungsweisen nicht nur anzuerkennen und zuzulassen, sondern *alle* Erfahrungsmodi bewusst und spielerisch als eine Weise der Selbst- und Weltaufordnung unter anderen möglichen zu sehen und auch aktiv zu nutzen. Das oben eingeführte Moment der *Tentativität* von Erfahrungsweisen wird dann zum Programm, zu einer positiven Aufgabe, die nicht nur eine „Notlösung“ angesichts gesellschaftlicher Orientierungsverluste darstellt, sondern die sich aus der Struktur bzw. prinzipiellen Begrenztheit von Erfahrungsweisen *selbst* ergibt.

Während es auf der Ebene Bildung I darum ging, neue Gewohnheiten zu bilden, d. h. von einer Gewohnheit A bewusst zu einer neuen Gewohnheit B überzugehen, geht es hier darum, überhaupt zu lernen, Gewohnheiten zu bilden, d. h. die Fähigkeit zu flexibilisieren, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können. Durch Bildung II wird somit eine größere Flexibilität hinsichtlich der Gewohnheiten erworben, die durch den Prozess von Bildung I ausgebildet wurden. Durch Prozesse auf der Ebene von Bildung II wird Freiheit von den Gewohnheiten erreicht. Wir müssen jedoch zugleich darauf hinweisen, dass der somit als „Bildung II“ umschriebene Prozess praktisch immer nur in Grenzen erreichbar ist. Sich aller Erfahrungsgewohnheiten und Weltsichten in dieser Weise zu entledigen, ist eine hochgradig komplexe und aufwändige Haltung. Es liegt auf der Hand, dass man nicht dauerhaft und ständig in dem (selbst-) kritischen Bewusstsein der Relativität aller Erfahrungsschemata durch den Alltag gehen kann. Der wesentliche Punkt ist aber, dass ein solcher Standpunkt, wenn ein Prozess im Sinne von Bildung II einmal erfolgt ist, immer wieder bezogen werden kann.

Bevor wir uns mit den medialen Dimension der Bildung eingehender beschäftigen, möchten wir im Folgenden noch einige gesellschaftliche Herausforderungen skizzieren, denen sich ein moderner Bildungsbegriff ausgesetzt sieht.

### 2.3 Bildung in der Wissensgesellschaft

Um jüngere Gesellschaftsentwicklungen zu beschreiben, ist seit Ende der 1990er Jahre der Begriff der Wissensgesellschaft populär geworden. Es ist zwar immer wieder festgestellt worden, dass im wissenschaftlichen Diskurs kein homogenes Konzept einer Wissensgesellschaft existiert (z. B. Stroß 2001, 89; Tänzler/Knoblauch/Soeffner 2006), trotzdem scheint diese Beschreibung im öffentlichen und auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs tauglich, um einige charakteri-

stische Entwicklungszüge der gegenwärtigen Gesellschaft zu skizzieren (Müller/Stravoravdis 2007; Kempfer/Meusenberger 2005).

Schon immer wussten die Menschen, dass Wissen wichtig ist. Nicht umsonst gibt es das Sprichwort: „Wissen ist Macht“. Aber wie ist es zu erklären, dass von aktuellen gesellschaftlichen Trends behauptet wird, sie würden zeigen, dass wir auf dem „Weg in eine Wissensgesellschaft“ seien? Die These der „Dienstleistungsgesellschaft“ konnte sich auf den Sachverhalt berufen, dass die Dienstleistungsarbeit auf Kosten der klassischen industriellen Güterproduktion immer mehr ansteigt: Mittlerweile arbeiten fast zwei Drittel aller Beschäftigten im Dienstleistungssektor (vgl. Deutscher Bundestag 2002, 260). Die eigentliche Legitimation für die Bezeichnung „Wissensgesellschaft“ liegt darin, „daß wissenschaftliches Wissen auf fast allen Gebieten des Lebens eine einflußreichere Rolle spielt“ (Stehr 1994, 16). Der Einfluss von Wissenschaft und Technik wird größer, reicht sozusagen bis in den kleinsten Winkel der Lebenswelt hinein. Dies betrifft gleichermaßen die Formen des Wissens wie auch die Formen des Wissenserwerbs bzw. der Wissensvermittlung in den klassischen institutionalisierten Lernfeldern, beispielsweise Schule, aber auch die außerschulische Jugendbildung in Jugendarbeit, Peergroups und Medien. Wissen gilt inzwischen als vierter – und zudem bedeutendster – Produktionsfaktor neben Arbeit, Kapital und Natur. In einigen volkswirtschaftlichen Bereichen wird davon ausgegangen, dass 70 bis 80 Prozent des wirtschaftlichen Wachstums auf neues oder verbessertes Wissen zurückgeführt werden könne (vgl. de Haan/Poltermann 2002). Das heißt, die Bedeutung des Wissens für eine Volkswirtschaft wie auch für den Einzelnen hat zugenommen. „Die Erzeugung und Verteilung von Wissen werden künftig eine vorrangige Bedeutung in der Wertschöpfung und im gesellschaftlichen Bewusstsein einnehmen. Die Zukunft gehört der Wissensverarbeitung, den hochqualifizierten Tätigkeiten“ (Deutscher Bundestag 2002, 260). Das schlägt sich dann auch in der Verteilung der Beschäftigten nieder: Immer mehr Menschen sind in Berufen und Jobs tätig, in denen die Generierung, Aufbereitung, Präsentation und Zirkulation von Wissen im Vordergrund steht, so dass Hellmut Willke von einem neuen Typ des Arbeiters spricht, nämlich vom Wissensarbeiter (Willke 1999).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist zunächst einmal darauf zu verweisen, dass es eine längere Auseinandersetzung und Selbstvergewisserung über die Frage gibt, was pädagogisches Wissen ist (vgl. König/Zedler 1989; Oelkers/Tenorth 1993). Daran anschließend ist die Doppelfrage, ob die Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft zutreffend sei und was daraus folge, durchaus kontrovers diskutiert worden (allgemein: Höhne 2003; für die Sozialpädagogik: Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000; für die Erwachsenenbildung: Nolda 2001).

Mag sein, dass die Bezeichnung des Wissensarbeiters etwas überzeichnet ist, sie weist aber doch in eine Richtung, deren Vorzeichen nicht zu ignorieren sind: Die heranwachsende Generation wächst in eine Gesellschaft hinein, in der Arbeit (im

Sinne von Erwerbsarbeit) überwiegend auf hohem Qualifikationsniveau zu haben sein wird. Dass dieses enorme Folgen für Fragen der sozialen Struktur einer Gesellschaft haben wird und jetzt schon hat, liegt auf der Hand. Dieses hohe Qualifikationsniveau muss, das sagt beispielsweise das Schlagwort des lebenslangen Lernens, ständig erhalten und erweitert werden. Insofern ist die Wissensgesellschaft auch eine Lerngesellschaft und deshalb ist auch deutlich, was diese Debatte um die Wissensgesellschaft mit Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu tun hat: Das Bildungssystem steht vor der Aufgabe, Unterstützung und Hilfe zur Wissensbewältigung während des gesamten Lebenslaufs zu gewähren. In der Erziehungswissenschaft geht es ja darum, die nachfolgende Generation durch Prozesse der Erziehung, des Lernens und der Bildung in diese Gesellschaft einzuführen. Ob und wie das gelingt, davon sind die Lebenschancen dieser nachfolgenden Generation elementar abhängig.

Wissen ist nicht identisch mit Information, und das hat – erziehungswissenschaftlich gesehen – weit reichende Konsequenzen: Die Rede von der Informationsgesellschaft stellte auf der Grundlage der Beobachtung des rapiden Informationsanstiegs infolge der Verbreitung neuer Informationstechnologien die Problematik der Datenverarbeitung und des Datentransfers in den Vordergrund. Es wurde nach der Infrastruktur für effektive Informationsverbreitung, nach der Produktion und Verarbeitung von Information und nach der Bedeutung von (neuen) Zeichensystemen für die Formation von Gesellschaften gefragt. Demgegenüber bezieht sich der Begriff der Wissensgesellschaft wesentlich stärker die Entwicklungspotenziale und biographischen Prozesse des einzelnen Menschen:

„Im Unterschied zu diesem Begriff [der Informationsgesellschaft; B.J./W.M.], der die gesellschaftliche und systemische Seite betont, ist das Konzept der Wissensgesellschaft stark auf das Individuum ausgerichtet, auf seine Rolle, Funktion, sein Potenzial und seine Bedeutung für die wissensbasierte Gesellschaft. Mit dem Begriff „Wissensgesellschaft“ wird kenntlich gemacht, daß Informationen die Informationen von jemandem sind und daß diese Informationen eine Bedeutung haben“ (de Haan/Poltermann 2002: 8).

Aus Informationen wird Wissen dann, wenn sie von Menschen aufgenommen, in Zusammenhänge (Kontexte) eingeordnet, bewertet und auf zu lösende Probleme bezogen werden. Wissen ist sozusagen situierte Information, die auf soziale Handlungen im weitesten Sinne bezogen wird. So setzt einer der Initiatoren der Debatte um die Wissensgesellschaft, nämlich Nico Stehr, Wissen mit Handlungsfähigkeit gleich (vgl. Stehr 1994, 208). Soziale Handlungen sind eingebettet in eine soziale Gemeinschaft, in eine Kultur bzw. eine Gesellschaft. Insofern kann mit Stehr auch gesagt werden, dass der Wissensprozess in der „Teilnahme an den kulturellen Ressourcen der Gesellschaft“ (ebd., 205) besteht. Die Fähigkeit zur Teilhabe (Methexis) und zur aktiven Teilnahme (Partizipation) an der jewei-



ligen Kultur setzt soziales Handeln voraus, und damit auch die Fähigkeit, sich zu orientieren. Gernot Böhme ist Recht zu geben, wenn er sagt, dass der Begriff der Wissensgesellschaft als Epochenbegriff zwar nicht taugt, jedoch wichtige aktuelle Tendenzen beschreibe und gegenüber dem Begriff der Informationsgesellschaft den subjektiven Faktor ernst nehme (Böhme 2002). Gerade von diesem subjektiven Faktor hängt die Erzeugung von Wissen aus Informationen ab. Dabei spielt die orientierende Reflexion eine zentrale Rolle.

Jürgen Mittelstrass (1982; 1989; 2001) hat seit den 1970er Jahren immer wieder den Sachverhalt reflektiert, dass in modernen Gesellschaften der Abstand zwischen Verfügungswissen (Faktenwissen) und Orientierungswissen gewachsen ist. Moderne Gesellschaften seien stark in der Akkumulation von Verfügungswissen und schwach in der Ausbildung von Orientierungswissen, so Mittelstrass. Was technisch möglich und moralisch nötig sei, lasse sich immer weniger miteinander vereinbaren. Für Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist deshalb die Klärung des Verhältnisses von Verfügungs- und Orientierungswissen in hochkomplexen Gesellschaften u. E. zu einer zentralen Aufgabe geworden.

Insbesondere ist es das Gebiet der *Bildungstheorie*, das sich mit der Frage nach dem orientierenden Wert von Wissen beschäftigt. Denn die Frage, ob Wissen eine orientierende Funktion hat, ist identisch mit der Frage, ob es eine bildende Funktion hat. Orientierungswissen kann jedoch nicht durch eine Steigerung des Verfügungswissens erreicht werden: „Je reicher wir an Information und Wissen sind, desto ärmer scheinen wir an Orientierungskompetenz zu werden. Für diese Kompetenz stand einmal der Begriff der Bildung“ (Mittelstrass 2002: 154).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Folgen der sich anbahnenden Wissensgesellschaft gleichsam in den letzten Schichten der Lebenswelt der Menschen spürbar werden, denn sie beziehen sich auf die Art und Weise des Lernens und der Orientierungsleistungen: Menschen müssen angesichts der medial vermittelten Informationsvielfalt (*information overload*) Wissen für sich aufbauen, um handeln und um sich in einer komplexer werdenden Welt orientieren zu können. Es ist in der Debatte um die Wissensgesellschaft unter dem Stichwort neuer Subjektivierungsformen immer wieder darauf hingewiesen worden, dass eine elementare Folge darin besteht, dass immer mehr Verantwortung auf die einzelnen Menschen abgewälzt wird, die immer mehr verantwortlich für das eigene Lernen und für die eigene Qualifikation werden (vgl. Höhne 2003, 62ff.).

Dadurch, dass in dieser Debatte die Aufmerksamkeit immer stärker auf den Einzelnen gelenkt wird, indem seine reflektierenden Formen der Wissensverarbeitung und -erzeugung in den Blick genommen werden (reflexive Orientierungsoptionen), wird deutlich, dass die zentralen Herausforderungen der Wissensgesellschaft Bildungsprobleme in genau dem Sinne darstellen, wie wir oben den Bildungsbegriff diskutiert haben.

Damit haben wir die Grundelemente einer strukturalen Bildungstheorie rekonstruiert (vgl. ausführlicher: Marotzki 1990). Wir können nun einen Schritt weitergehen und den konstitutiven medialen Aspekt in unsere Überlegungen einbeziehen. Zu diesem Zweck werden wir zunächst eine Dimensionierung dessen entwickeln, was wir als „Medienbildung“ bezeichnen.

## 2.4 Dimensionen Strukturaler Medienbildung

Wer von Medienbildung spricht, geht davon aus, dass Medien für Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse in zweifacher Weise relevant sind. Sie stellen *einerseits* ein lebensweltliches Phänomen dar, das für eine große Zahl von Menschen ausgesprochen vielfältig, aber durchaus nicht unproblematisch ist. Die lebensweltliche Begegnung und Auseinandersetzung mit Medien und Medientechnologien erfordert, wie insbesondere das Beispiel der Neuen Medien aufzeigt, bereits Fähigkeiten und Einstellungen wie Bereitschaft zu tentativer Erkundung des (noch) Unbekannten, Begegnung mit (z.B. kulturellem) Anderem und Fremdem, Interesse am Erwerb neuer Interaktionsweisen und -muster, etc. Seien es generationsbedingte Berührungängste (Marotzki/Nohl 2004), kulturelle Hürden wie Migrationshintergründe (Theunert 2007), formale Bildungshürden (Kompetenzzentrum Informelle Bildung 2007) oder andere Ursachen: die Indikatoren verweisen darauf, dass die Wissenklufft in der Gesellschaft sich zunehmend in manifeste Partizipationshürden verwandelt – insbesondere dort, wo Partizipation zunehmend in medialen Räumen stattfindet (Zillien 2006; Zwiefka 2007). Auch wenn heute nicht mehr von einer Digitalen Spaltung im Sinne eines *access divide* gesprochen werden kann (vgl. etwa Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007), so besteht doch das Problem einer „*voice inequality*“ (Iske/Klein/Kutscher 2005) mehr denn je.

*Andererseits* bieten Medien dort, wo sie sich einen nicht mehr wegzudenkenden Platz in den Lebenswelten der Menschen erobert haben, neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse im oben genannten Sinn. Wo Individuen einen Zugang zu diesen Erfahrungsräumen haben, haben sie prinzipiell auch Teil an den (Bildungs-) Optionen und Chancen, die diese Räume bieten. Evident ist dies für das Internet, das unzählige neue Möglichkeiten, sich auf verschiedensten Ebenen zu artikulieren und zu partizipieren, hervorgebracht hat. Doch beschränken sich diese Bildungspotenziale durchaus nicht auf die interaktiven neuen Informationstechnologien. Komplexe mediale Formate wie etwa der Film beinhalten ebenfalls ein hohes reflexives Potenzial, indem sie etwa Fremdheitserfahrungen inszenieren, nachvollziehbar und -reflektierbar machen, indem sie Biographisierungsweisen thematisieren, ethische Paradoxa verhandeln, usw.

#### 2.4.1 Vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung

Reflexive Orientierungsoptionen entfalten ihre Relevanz in unterschiedlichen lebensweltlichen Bereichen. Bereits thematisiert wurde die Dimension des *Wissens*. Doch in Anlehnung die vier berühmten Fragen, die Immanuel Kant (1724-1804) in seiner *Logik* formulierte – „*Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?*“ und *Was ist der Mensch?*“ (Kant 1800, 448) – lassen sich insgesamt vier grundlegende Orientierungsdimensionen unterscheiden:

1. Der Wissensbezug als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens;
2. der Handlungsbezug als Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradierter Begründungsmuster;
3. der Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann; sowie schließlich
4. die Frage nach dem Menschen (Biographiebezug) als Reflexion auf das Subjekt und Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen.

Die Unterscheidung dieser vier Dimensionen kann allgemein für die Analyse von Bildungsprozessen fruchtbar gemacht werden. Sie wird in den nachfolgenden Kapiteln als leitende Heuristik für die Analyse von Bildungspotenzialen in verschiedenen medialen Bereichen dienen, weshalb wir sie an dieser Stelle ausführlicher diskutieren möchten.

##### *Was kann ich wissen? (Wissensbezug)*

Die erste Frage bezieht sich bei Kant auf eine Abschätzung der Quellen des menschlichen Wissens (Metaphysik). Die Fragen, woher das Wissen kommt und wie verlässlich es ist, ob man im Vertrauen auf die Seriosität der Quellen davon Gebrauch machen kann und wer eigentlich für die Richtigkeit einsteht, sind in einer Gesellschaft, die sich auf dem Weg in eine Wissensgesellschaft befindet, zentral. In jedem Lernprozess muss die Frage, was wichtig und was nicht so wichtig ist, beantwortet werden; das war schon immer so. Aber gerade angesichts der Informationsflut, die durch das Internet über uns hereinbricht, scheint ein Informations- und Wissensmanagement sowie ein kritisches Sichverhalten zu den Informationsquellen als Metakompetenz überlebensnotwendig zu werden.

Zu einer logisch-intellektuellen Ordnungsleistung gehört neben der Fähigkeit der Wahrnehmung und der Erinnerung hauptsächlich die Fähigkeit des analytischen, rationalen, begrifflich orientierten Denkens. Der Umgang mit großen Wissensbeständen und Informationsmengen ist nur möglich bei einer klaren und konsistenten Problemorientierung. Es ist üblich, das Verfügungswissen in Faktenwissen und prozedurales Wissen aufzuteilen. Faktenwissen vermittelt Einsicht in die Beschaffenheit von Dingen und Sachverhalten. Es ist unbestritten

und gilt für alle spezialisierten Lebensbereiche, dass ein Grundwissen mit der entsprechenden Begrifflichkeit für den jeweiligen Bereich vorhanden sein muss. Nur wenn Dinge und Sachverhalte beim Namen genannt werden können, können sie auch unterschieden werden. Das gilt natürlich auch für das Internet, das schneller in die Haushalte gekommen ist als das Fernsehen in den fünfziger Jahren. Welches aber das notwendige Wissen ist, um Einsicht in die mit dem Internet verbundenen „Dinge“ zu erhalten, darüber lässt sich natürlich streiten, trotzdem haben sich bestimmte Basics herausgebildet, die hier nicht dargelegt werden sollen (vgl. Marotzki 2000). Das prozedurale Wissen und Können orientiert sich am Erfolg des eigenen Gestaltens und Handelns. Es ist ein Spezifikum vieler Sachverhalte, und das trifft in hohem Maße auch für neue Informationstechnologien zu, dass die Einsicht in die Faktizität der Dinge noch nicht dazu führt, dass gehandelt werden kann. Es kommt darauf an, einiges auch selbst gemacht zu haben, um den Gestaltungsaspekt des Umgangs mit neuen Medien auch realisieren zu können. Wie oben erwähnt, stellt das Verfügungswissen eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung dar. Das bloße Informiertsein und „Bescheidwissen, wie es geht“, muss überführt werden in eine kritische Reflexion. Natürlich ist Reflexion immer auch Bestandteil der ersten beiden Ebenen. Trotzdem ist kritische Reflexion in besonderer Weise gefordert, wenn es um die Risikostrukturen und kulturellen Implikationen moderner Technologien geht und wenn die Frage nach den möglichen Folgen thematisiert wird. Das entscheidende Argument, weshalb der bildungstheoretische Grundsatz beispielsweise der informationellen Selbstbestimmung überwiegend bei neuen Informationstechnologien Sinn macht, ist der Sachverhalt, dass der Nutzer nicht nur Informationen auswählt und aufnimmt, sondern er gibt auch Informationen von sich preis, und dies oftmals, ohne dass er es weiß. Wenn aber Informationen, die über den Nutzer im Umlauf sind, nicht mehr von ihm selbst kontrolliert werden können, wenn der einzelne also nicht mehr bestimmen kann, was er von sich preisgibt und was nicht, ist ein fundamentaler Grundsatz des allgemeinen Persönlichkeitsrechts verletzt. Diese Gefahr gibt es bei konventionellen Medien nur begrenzt, bei den neuen Medien jedoch hochgradig. Nur wenn diese Risikolagen einbezogen werden, können sich Menschen in ein reflexives Verhältnis zu sich und zur Welt setzen. Unter dieser Perspektive ist der bildungstheoretische Grundsatz der informationellen Selbstbestimmung ein Kernbestandteil neuzeitlicher Bildung (vgl. Marotzki 2000; Sandbothe/Marotzki 2000). Hinzu kommt, dass sich der Begriff des Nutzers im Kontext der Debatte um das sogenannte „Web 2.0“ ändert (s.u. Kapitel 5.1.3). Der klassische Nutzer wird immer mehr zum „Produser“, zum Gestalter eines universellen Wissensnetzwerkes (vgl. das Projekt „Wikipedia“). Damit verliert er seine passive Konsumentenrolle und wird aktiver Teilnehmer an einem Netzwerk der Wissensproduktion. Das ändert aber nichts daran, dass seine Tätigkeit als Wissensarbeiter in dem dargelegten reflexiven Modus betrieben wer-

den muss. Das ist letztlich die zentrale Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Reflexivität steigt, auch und vor allem im Umgang mit Wissen.

Die erste Dimension von Medienbildung nimmt also die klassische Frage Immanuel Kants „Was kann ich wissen?“ auf. Sie zielt auf die Reflexion der Genesis und Geltung von Information und Wissen, letztlich also auf eine Reflexion – so wollen wir verkürzt sagen – von Wissenslagerungen. Mit dem Begriff der Wissenslagerung bezeichnen wir das Arrangement verschiedener Wissensbestände, die, bezogen auf ein Problem, zusammengeführt werden und medial präsent sind. Sie können beispielsweise in einem bestimmten audio-visuellen Format, also in Form eines Films, präsentiert werden.

#### *Was soll ich tun? (Handlungsbezug)*

Die zweite Frage bezieht sich bei Immanuel Kant auf eine Abschätzung des Umfangs des möglichen und nützlichen Gebrauchs des Wissens (Moral). Da Wissen und Handeln nicht identisch sind, entsteht das Problem, ob der Mensch auch alles machen soll, was er machen kann. Die Frage zielt somit auf das Verhältnis von generellen zu konkreten für mich angemessenen Handlungsoptionen. Die Realisierung konkreter Handlungsoptionen zieht innerhalb bestimmter Kontexte Folgen und ggf. auch Nebenfolgen nach sich, die intendiert sein können oder nicht, für die der Handelnde jedoch verantwortlich gemacht werden kann.

Die Geschichte des allgemeinen Bildungsbegriffs zeigt eine große Variationsbreite von Bedeutungen. Hier ist nicht der Ort, diese vielschichtige Traditionslinie nachzuzeichnen (vgl. Dohmen 1964; Rauhut/Schaarschmidt 1965; Ballauf 1989; Hansmann/Marotzki 1989). Verallgemeinernd kann man jedoch sagen, dass Bildung eine Haltung des Menschen zu sich, zu anderen und zur Natur bezeichnet, die grundsätzlich *Verantwortung* beinhaltet. Erich Weniger beispielsweise erklärt Verantwortungsbereitschaft geradezu zum entscheidenden Kriterium für Bildung, wenn er sagt: „Bildung ist der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann“ (Weniger 1952, 138). Auch Wolfgang Klafki hat 1962 in seiner berühmten dritten Studie *Engagement und Reflexionen im Bildungsprozeß* (in: Klafki 1975) das Problem der Verantwortung in Bezug auf den Bildungsprozess erörtert. Er fragt nach pädagogischen Bedingungen für eine Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft in der Gegenwart. Klafki kommt zu dem Resultat, dass die Schule Erziehung zur Verantwortung ernstnehmen und aus einem relativ geschlossenen Schonraum herauskommen und sich gesellschaftlicher Wirklichkeit öffnen müsse. Sie müsse Engagement und Reflexion integrieren.

Wenn also im Hinblick auf die Frage „Was soll ich tun?“ Verantwortungsbereitschaft in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerät, dann ist damit auch das Verhältnis des Einzelnen zu anderen bzw. zur Gemeinschaft berührt, denn verantwortlich bin ich in der Regel einem anderen, wenn man von dem Spezialfall, dass man sich selbst gegenüber Verantwortung trägt und tragen kann, absieht. Ähnlich wie bei

der Bearbeitung der ersten Frage, kann es auch hier nicht um eine Entscheidung gehen, welche Verantwortung und wieviel und wem gegenüber Menschen eingehen sollten, sondern es geht auch hier um eine Beschreibung, wie Menschen mehr oder minder verantwortungsvolle Bindungen mit anderen oder einer Gemeinschaft eingehen, wie sie die Relationen von Nähe und Distanz, von Verpflichtung und Freiheit balancieren. Es geht hier also beispielsweise nicht um die Beurteilung von Weltanschauungen, sondern darum, zu explorieren, welche handelnde Kraft sie entfalten bzw. nicht entfalten.

Diese zweite Dimension von Medienbildung zielt also auf die Reflexion von Handlungsoptionen im Kontext gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Kontexte. Orientierung mündet letztlich auch im Handeln. Insofern ist ein Reflexionspotenzial, das sich auf Handlungsoptionen erstreckt, für Bildung unerlässlich, wie in der bildungstheoretischen Tradition immer wieder betont wurde, beispielsweise von Heydorn: „Bildung des Bewußtseins, die den Menschen zum wissenden Handeln im verwundbaren Gewebe seiner Bedingung befähigt, gewinnt eine Bedeutung wie nie zuvor“ (Heydorn 1980, 294).

#### *Was darf ich hoffen? (Grenzbezug)*

Die dritte Frage bezieht sich bei Kant auf eine Abschätzung der Grenzen der Vernunft (Religion). Diese Frage zielt traditionell, indem sie die Grenzen von Rationalität und damit auch Wissenschaft thematisiert, auf die Frage von letzten Gewissheiten. Grenzen, das erörterte bereits Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770-1831) in seiner Seinslogik (Hegel 1833), grenzen ein und – indem sie dies tun – auch aus. Das, was eingegrenzt wird, enthält in sich bereits den Bezug zu dem eigenen Gegenteil: Rationalität verweist auf Irrationalität, Vernunft auf Unvernunft, das Eigene auf das Fremde. Die Reflexion auf solche Grenzen bildet eine weitere Grundstruktur von Bildungsprozessen. Vielleicht kann man sagen: Bildung enthält in sich als Selbst- und Weltorientierung einen Bezug zur Transzendenz, der beispielsweise in Form von Religionen, Mythen oder magischen Gehalten zur Geltung kommen kann, aber auch durch andere Formen. Sei es, dass wir – wie Max Frisch in dem Roman *Stiller* – vom Geheimnis des Menschen sprechen, auf das jeder ein Anrecht hat, eine Region gleichsam, die zu betreten für andere verboten ist, oder dass wir – um Auschwitz zu verstehen – den Anderen und das Fremde als radikal Anderes neu denken müssen, wie es Emmanuel Levinas vorgeschlagen hat (Levinas 1995); sei es, dass wir uns eingestehen müssen, dass die Grenze, wo Leben beginnt, nicht wissenschaftlich bestimmbar ist. Das Umgehen mit solchen Grenzen ist traditionell eine Grundstruktur von Bildung. Die Reflexion auf solche Grenzen ist Bildungsarbeit. Es geht hier um sensible Beschreibungen, wie Menschen mit Grenzerfahrungen und Grenzziehungen umgehen, wie flexibel oder restriktiv solche Grenzen gezogen werden, ob sie Grenzen als Herausforderungen erleben oder eher als unüberwindbare Schranken, ob sie

sie akzeptieren oder ablehnen. Die Expansion von Komplexität einerseits und die Endlichkeit der Mittel, sie zu begreifen, andererseits zwingt zu einer Anerkennung von Grenzen.

Im Zuge der Entwicklung der Moderne erleben wir eine wissenschaftlich-technisch induzierte Komplexitätssteigerung. Im Zusammenhang von Genforschung und den sich abzeichnenden Möglichkeiten der Nanotechnologie und der Robotik werden elementare Grenzen, wie die zwischen Leben und Tod oder die zwischen Körper und Geist, erneut Gegenstand der Reflexion. Das gilt auch für die Grenzziehung zwischen Mensch und Technik. Metaphorisch gesprochen kann gesagt werden, dass immer mehr Technik in den Menschen einwandert. Von der Implantation eines Herzschrittmachers zur Implantation eines Mikrochips ist es nicht weit, so dass die erste und zweite Natur des Menschen immer mehr von der dritten durchdrungen wird, wie es in dem Bild des Cyborg, den Clynès und Kline bereits 1960 das erste Mal verwenden, zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Clynès/Kline 1960).

Die eigentliche metaphorische Qualität erhielt der Begriff des Cyborg jedoch erst durch die Veröffentlichung des „Manifestes für Cyborgs“ durch Donna Haraway (Haraway 1985; dt. Haraway 1995). Digitale, soziale, physikalische und biologische Welten verschränken sich immer mehr, so dass der digitale Raum zum gleichrangigen Konstituens für Subjektivität avanciert. Die Metapher des Cyborgs fokussiert die Grenzen zwischen dem, was spezifisch menschlich und dem, was spezifisch technisch ist: „For us [...] machines can be prosthetic devices, intimate components, friendly selves“ (ebd., 97). Dass diese Grenze immer weniger klar ist, dass sie immer fragiler wird, das meint die Parole von Donna Haraway: „We are all Cyborgs“. Kommunikationstechnologie und Biologie beeinflussen unseren Körper in konstitutiver Weise, sie verweisen auf fundamentale Transformationen der Subjektconstitution. Folgt man Haraway, werden wir uns künftig als Cyborgs in komplexen Kommunikations- und Datenwelten des Internet bewegen. Wir sind aus dieser Perspektive also auf dem Weg, unsere menschliche Identität zu verändern, indem grundlegende Differenzen gleichsam neu durchdekliniert werden. Haraway exemplifiziert diese These an den vier Differenzen zwischen Körper und Seele, zwischen Mensch und Tier, zwischen Organismus und Maschine und zwischen Materie und Geist. Für Haraway ist es diese permanente Grenzerfahrung, die das Wesen des modernen Menschen als Cyborg ausmacht. Leben wird zur permanenten Grenzerfahrung: „an intimate experience of boundaries, their construction and deconstruction“ (ebd., 100). Die Reflexion auf Grenzen, Grenzüberschreitungen und Grenzerfahrungen stellt also in einer Welt, in der neue Medien einen entscheidenden Anteil am Komplexitätszuwachs moderner Gesellschaften haben, ein zentrales Merkmal von Medienbildung dar.

*Was ist der Mensch? (Biographiebezug)*

Diese letzte Frage bezieht sich bei Kant auf die Abschätzung der anthropologischen Gegebenheitsweise des Menschen (Anthropologie). Alle drei bisher bearbeiteten Fragen laufen nach Kant auf diese vierte hinaus: „Im Grunde könnte man [...] alles dieses zur Anthropologie rechnen, weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen“ (Kant 1800, 448). Diese letzte zentrale Frage richtet sich somit einerseits auf das grundlegende Verständnis, das wir vom Menschen haben, auf das grundlegende Verständnis von Menschsein überhaupt, andererseits aber auch auf biographieanalytischer Ebene auf die jeweilige Identität des Einzelnen, die über biographische Arbeit immer wieder hergestellt werden muss.

Wir vollziehen, folgt man den Überlegungen Wilhelm Diltheys, eine wertende Ordnungsleistung. Menschen, Dinge und Informationen sind uns in unterschiedlichem Maße bedeutsam; wir entwickeln zwangsläufig eine gewisse nach Werten abgestufte Bedeutungszuschreibung aus dem Kontext unseres Lebenszusammenhanges. Das bedeutet: Wir stellen eine bewertende Rangordnung für uns her, die darüber Auskunft gibt, was für uns wichtig und bedeutsam und was nicht so wichtig und bedeutsam ist. Die Ordnungsleistung, die hier vollzogen wird, ist also eine Strukturierung nach subjektiven Relevanzen, die zu einer Werthierarchie führt und dem Einzelnen eine Orientierung ermöglicht. Sinn wird für Wilhelm Dilthey mit Hilfe des Mechanismus der Zusammenhangsbildung hervorgebracht. Die Zusammenhangsbildung ist eine Gesamtordnungsleistung, durch die Beziehungen zwischen Teilen und einem Ganzen beständig hergestellt und in neuen biographischen Situationen überprüft bzw. modifiziert werden. Diese Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjektes wird *Biographisierung* genannt. Eine sinnstiftende Biographisierung gelingt nur dann, wenn es gelingt, Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Informationen, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen. Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, Informationen in konsistente Wissenszusammenhänge zu überführen; und zwar Wissenszusammenhänge über uns selbst wie auch über die Welt. Die Hauptarbeit des Lebens besteht für Wilhelm Dilthey darin, dass jeder Mensch für sich erkundet, was für ihn wertvoll ist, welches für sein Leben die maßgeblichen Lebenswerte darstellen. Diesen Such- und Erprobungsprozess nennt Dilthey *Lebenserfahrung* (vgl. Dilthey 1907, 74). Bewerten heißt Bedeutung verleihen und auf diese Weise Zusammenhänge herstellen, die auf eine bestimmte Haltung und Auffassung, die der einzelne sich selbst wie auch der Welt gegenüber einnimmt (Selbst- und Weltreferenz), verweisen. Die Frage, um welche subjektiven Relevanzen es sich jeweils handelt, ist eine empirische Frage; eine Zentralfrage beispielsweise der bildungstheoretisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Diese Frage kann nicht normativ, sondern nur normativ enthaltsam in einem deskriptiven Zugang entschieden werden.



Der fachinterne Diskurs über Bildung wurde in den 1990er Jahren bezeichnenderweise sehr stark durch die Modernisierungsdebatte in den Sozialwissenschaften geprägt. Dabei spielten die Ausführungen zur sogenannten reflexiven Moderne (vgl. Giddens 1996) eine besondere Rolle. Die Grundannahmen dieser Debatte besagen, dass die „Freisetzung“ des Menschen aus Traditionen und sozialen Einbettungen zu einer erhöhten Reflexivität geführt hat. Das bedeutet, dass Reflexion für den einzelnen Menschen dann an Bedeutung gewinnt, wenn vertraute soziale Kontexte immer weniger zur Verfügung stehen, wenn die Geschwindigkeit der sozialen und biographischen Veränderungen immer größer wird.

Es wird somit angesichts der Fortschritte in den Bereichen der Gen- und der Informationstechnologie als den entscheidenden Motoren für Modernisierungsprozesse eine neue Qualität in den Bildungsprozessen gesehen, mit denen sich Menschen, und vor allem die heranwachsende Generation auseinandersetzen haben. Diese neue Qualität besteht darin, dass alle elementaren Lebensentscheidungen reflexiv an die Biographie rückgebunden werden und durch soziale Kontexte und Gemeinschaften nur noch bedingt aufgefangen und getragen werden.

Steigerung von Reflexivität und Biographizität sind also zwei Kernmerkmale von Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein drittes Merkmal wird in einer Flexibilitätssteigerung gesehen. Damit ist gemeint, dass Menschen nicht mehr nur auf eine Selbst- und Welthaltung festgelegt sind, sondern ihre Teilidentitäten relativ unabhängig voneinander agieren können. Im Sinne Wilhelm Diltheys wird der moderne Mensch dadurch gleichsam zum Weltenwanderer. Diese Eigenschaft wird in einer Gesellschaft hoch geschätzt, die sich sowohl nach außen (Globalisierung) als auch nach innen (Multikulturalismus) mit anderen, oftmals fremden Kulturen auseinandersetzen muss. Die Reflexion auf solche Biographisierungsprozesse, wie sie durch verschiedene Medien induziert werden, wie sie in und mittels Medien vollzogen werden, bilden die vierte Dimension einer modernen Medienbildung. Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biographiebezug stellen somit die vier Dimensionen dar, die es uns erlauben, Orientierungspotenziale verschiedener Medien zu analysieren.<sup>5</sup>

Ein letzter Baustein fehlt uns noch, bevor wir solche Analysen an ausgewählten Beispielen visueller, audiovisueller und interaktiver Medien vorführen wollen.

---

<sup>5</sup> Mediale Artikulationen weisen in der Regel mehrere dieser Bezugsdimensionen zugleich auf. Aus analytischen und didaktischen Gründen haben wir in den nachfolgenden Kapiteln versucht, möglichst klare Akzentuierungen vorzunehmen.

#### 2.4.2 Mediale Artikulationen und der Aufbau von Orientierungswissen

Der Erwerb von Orientierungswissen beinhaltet eine soziale Komponente, die nicht übersehen werden darf. Fragen wie die genannten – nach Ethik und Moral, nach Geltungsbedingungen von Wissen, nach ästhetischen und religiösen Grundsätzen usw. – stehen immer auch in einem gesellschaftlich-diskursiven Kontext. In ihrer Offenheit und Unabgeschlossenheit müssen sie immer wieder im sozialen Raum neu ausgehandelt werden. Dies gilt umso mehr für komplexe und heterogene moderne Gesellschaften, in denen tradierte Orientierungsmuster nur noch geringe Bindungskraft entfalten. Bildungsprozesse können vor diesem Hintergrund nicht mehr nur als eine individuelle Angelegenheit betrachtet werden. Vielmehr müssen sie in diesem Zusammenhang als Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten verstanden werden (vgl. Klafki 1985): Erworbene Einstellungen zur Welt und zum Selbst existieren nicht im sozialen Vakuum; Bildungsprozesse sind grundsätzlich mit Anerkennungsproblematiken verknüpft (Stojanov 2006). Bildung ist insofern auch eine Frage der (Möglichkeiten und Bedingungen) gesellschaftlicher *Partizipation*. Die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinandersetzungsprozessen bedingt eine Fähigkeit zu *Artikulationen* des eigenen Selbst, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer verstehend anzuerkennen. Magnus Schlette und Matthias Jung haben in ihrem Sammelband „Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven“ (Schlette/Jung 2005) aus anthropologischer Perspektive das Konzept eines umfassenden Artikulationsbegriffs entwickelt. Der anthropologische Begriff der Artikulation bei Jung hat den subjektiven Bezugspunkt menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse vor Augen. Dabei wird ein Verständnis von Artikulation als multimediales Ausdruckskontinuum zugrunde gelegt: „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie [...] zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt“ (Jung 2005, 126). In diesem expressiven Kontinuum grenzen die Autoren drei (bezogen auf den Grad von Reflexivität stufenförmige) „Zonen“ voneinander ab:

- Die präreflexive Zone bezeichnet eine Bandbreite an Ausdrucksverhalten, etwa Gefühlsausdrücke, die spontan-leiblich sind (kreatürliche Freude im Lachen und im Lächeln des Kleinkindes). Am Beispiel des ironischen Lächelns verweist Jung darauf, dass solche somatischen Ausdrucksweisen durchaus auch im Zusammenhang eines stärkeren Grades von Reflexivität zu finden sind.
- Die reflexive/narrative Zone ist auf alle (medialen) Ausdrucksformen qualitativer Erfahrung und Erleben bezogen, also auch beispielsweise auf Bilder. Dadurch, dass das Erlebte in Form verschiedener Symbolmedien (piktorale, musikalische, sprachliche usw.) artikuliert werde, würden sie von ihrer Bindung an ein Hier und Jetzt gelöst und würden dadurch den Sinn von Erlebtem intersubjektiv zur

Geltung bringen (können). „Es ist daher anthropologisch fundamental, den Ehrentitel des Reflexiven allen in diesem Sinn artikulatorischen Medien und nicht etwa nur der Sprache zuzuerkennen“ (Jung 2005, 133).

- Die dritte Stufe (Zone) bezeichnet metareflexive/argumentative Artikulationsformen. Hier ist die Sonderposition von (begrifflicher) Sprache situiert. Jung meint damit, dass die reflexiven nicht-sprachlichen und sprachlichen Bedeutungsbestimmungen in meta-reflexive (sprachliche) Vollzüge eingebettet sind (ohne dass nicht-sprachliche Bedeutungsbestimmungen durch Sprache substituierbar sind).

Menschliche Artikulationen beziehen sich auf alle drei Ebenen. In diskursiven Äußerungen werden Erfahrungen artikuliert, die vor dem Hintergrund von Lebensinteressen und Handlungsproblemen gemacht wurden, entweder im meta-reflexiven (argumentativ) oder aber reflexiven (erzählend, beschreibend usw.) Modus. Der Diskurs wird als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar. Die Betonung multimedialer Artikulation des Menschen erlaubt es, gerade den in den Neuen (Kommunikations-) Medien vorfindlichen Kommunikationsweisen einen systematischen und nicht substituierbaren Stellenwert einzuräumen.

Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation wie beschrieben mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potenzial enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotenzial. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst einen – mehr oder weniger ausgeprägten – reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotenzial. In diesem Sinn werden unsere folgenden Betrachtungen von der These geleitet, dass der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft.

Maßgebend für den Gedanken der Medienbildung ist mithin der Umstand, dass erstens Artikulationen von Medialität nicht zu trennen sind, und dass zweitens mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also mediale soziale Arenen in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen. Aus Sicht der Medienbildung gilt es mithin, die reflexiven Potenziale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits im Hinblick auf die genannten Orientierungsleistungen und -dimensionen analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen. Dabei geht es weniger um die Inhalte der jeweili-

## 40 | Strukturelle Bildungstheorie und Strukturelle Medienbildung

gen Medien, sondern um ihre strukturalen Aspekte. Die Analyse der medialen Formbestimmtheiten mündet im Sinne der oben vorgebrachten Bildungstheorie in eine *Analyse der strukturalen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen*.

Liegt die soziale und kulturelle Wirkung von Medien vor allem in ihren Formeigenschaften, so hebt die Betrachtung von Medienphänomenen aus der Perspektive der Medienbildung dementsprechend darauf ab, Bildungsgehalte und implizite Bildungschancen von Medien über die strukturanalytische Thematisierung von Medienprodukten und medialen sozialen Arenen zu erschließen. Wir werden dies in den folgenden Kapiteln anhand unterschiedlicher audiovisueller, visueller und multimedialer Medienphänomene erläutern. Wir beginnen dabei mit dem Medium Film – einerseits aus didaktischen Gründen (die involvierten Narrationen lassen Orientierungspotenziale besonders gut sichtbar werden), andererseits aber deshalb, weil das in Kapitel 3 vorgestellte Modell der Bildanalyse u.a. auf die neoformalistische Filmanalyse verweist und insofern deren Thematisierung voraussetzt.

## 7 Literatur

- Abel, Günter (2005): Zeichen- und Interpretationsphilosophie der Bilder. In: Majetschak, Stefan (Hrsg.): *Bild-Zeichen. Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild*. München, S. 13-29.
- Akrich, Madeline/Latour, Bruno (1992): A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies. In: Wiebe E./Law, John (Hrsg.): *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge, Mass., S. 259-264.
- Altwegg, Jürg (2006). Mahnmale für Armenier. Frankreich im Griff der Genozide. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.04.2006, Nr. 96, S. 46.
- Assmann, Aleida (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München.
- Assmann, Jan (1997): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München.
- Bätschmann, Oskar (2001): *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern*. Darmstadt.
- Ballauf, Theodor (1989): *Pädagogik als Bildungslehre*. Weinheim.
- Barck, Karlheinz (1997): Harold Adam Innis – Archäologe der Medienwissenschaft. In: Innis, Harold A. (1997): *Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte* hrsg. v. K. Barck. Wien/New York, S. 3-13.
- Barthes, Roland (1964): Rhetorik des Bildes. In: Kemp, Wolfgang/Amelunxen, Hubertus von (Hrsg.): *Theorie der Fotografie III. 1945 – 1980*. München, S. 138-149.
- Barthes, Roland (1989): *Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie*. Frankfurt/M..
- Bateson, Gregory (1964): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Ders.: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt/M. 1981, S. 362-399.
- Baudrillard, Jean (1978): *Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen*. Berlin.
- Baudrillard, Jean (1981): Der schönste Konsumgegenstand: Der Körper. In: Gehrke, Claudia (Hrsg.): *Ich habe einen Körper*. München, S. 93-128.
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2004): Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys. In: Wulf, Christoph e.a.: *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden, S. 303-357.
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2005): Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Action-Computerspielen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Ikonologie des Performativen*. München, S. 345-364.
- Becker, Barbara/Mark, Gloria (2002): Social Conventions in Computer-mediated Communication: A Comparison of Three Online Shared Virtual Environments. In: Schroeder, Ralph (Hrsg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London, S. 19-39.
- Belting, Hans (2001): *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. München.
- Belting, Hans (2004): Eche Bilder und falsche Körper – Irrtümer über die Zukunft des Menschen. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln, S. 350-364.
- Bente, Gary/Krämer, Nicole C. (2002): Virtuelle Gesten: VR-Einsatz in der nonverbalen Kommunikationsforschung. In: Bente, Gary/Krämer, Nicole C./Petersen, Anita (Hrsg.): *Virtuelle Realitäten*. Göttingen, S. 81-107.
- Berners-Lee, Tim (2000): *Weaving the Web*. New York.
- Beyerle, Monika (1997): *Authentisierungsstrategien im Dokumentarfilm. Das amerikanische Direct Cinema der 60er Jahre*. Trier.

- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar
- Boehm, Gottfried (1994b): Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München, S. 11-38.
- Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1994a): *Was ist ein Bild?* München.
- Böhme, Gernot (1999): *Theorie des Bildes*. München.
- Böhme, Gernot (2002): Strukturen und Perspektiven der Wissensgesellschaft. In: *Zeitschrift für Kritische Theorie* 14 (2002), S. 57-65.
- Boellstorff, Tom (2008): *Coming of Age in Second Life. An Anthropologist Explores the Virtually Human*. Princeton.
- Bohnsack, Ralf (2003a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (5. Aufl.). Opladen.
- Bohnsack, Ralf (2003b): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (2003), S. 239-256.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Merken, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung, Ausgabe 1/2001*. Opladen, S. 17-38.
- Bordwell, David (1985): *Narration in the fiction film*. London.
- Bordwell, David/Thompson, Kristin (2008): *Film art. An introduction*. (8., internat. ed.). Boston.
- Burgess, Jean (2007): *Vernacular Creativity and New Media*. World Wide Web: [http://eprints.qut.edu.au/archive/00010076/01/Burgess\\_PhD\\_FINAL.pdf](http://eprints.qut.edu.au/archive/00010076/01/Burgess_PhD_FINAL.pdf) [October 21, 2007].
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.
- Cartmell, Deborah/Hunter, I. Q./Kaye, Heidi/Whelehan, Imelda (Hrsg.) (1999): *Alien Identities: Exploring Differences in Film and Fiction*. London
- Clynes, Manfred E./Kline, Nathan S. (1960): Cyborgs and Space. In: Gray, Ch. H. (Hrsg.): *The Cyborg Handbook*. New York/London 1995, S. 29-42.
- de Haan, Gerhard/Poltermann, Andreas (2002): *Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft*. World Wide Web: <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungswissen.pdf> [3.2.2008].
- Dery, Mark (1996): *Escape velocity. cyberculture at the end of the century*. London.
- Deutscher Bundestag (2002): *Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten*.
- Dilthey, Wilhelm (1907): Das Wesen der Philosophie. In: *Gesammelte Schriften Band V*. (7. Aufl.). Stuttgart/Göttingen 1982, S. 339-416.
- Dilthey, Wilhelm (1924): *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Band V*. (7. Aufl.). Stuttgart/Göttingen 1982.
- Dilthey, Wilhelm (1924): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Band VII*. (5. Aufl.). Stuttgart/Göttingen 1968.
- Döring, Nicola (1999): Romantische Beziehungen im Netz. In: Thimm, Caja (Hrsg.): *Soziales im Netz. Sprache, soziale Beziehungen und Identität im Internet*. Opladen, S. 39-70.
- Döring, Nicola (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. (2., vollständig überarbeitete Auflage). Göttingen.
- Dohmen, Günther (1964): *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. Bd. 1*. Weinheim.
- Elmer-Dewitt, Phillip (1993). Cyberpunk. *Time* 141, 6 (8.4.1991), S. 58-65.
- Erllich, Victor (1955): *Russischer Formalismus*. Frankfurt/M. 1987
- Evans, Frederick H. (1900): Apologie der reinen Fotografie. In: Kemp, Wolfgang/Amelunxen, Hubertus von (Hrsg.): *Theorie der Fotografie Band I*. München 1999, S. 230-234.

- Ewing, William A. (Hrsg.) (1994): *Faszination Körper. Meisterfotografien der menschlichen Gestalt*. Leipzig.
- Ewing, William A. (Hrsg.) (2000): *Das Jahrhundert des Körpers. Figürliches Fotografieren*. Berlin.
- Fischer, Hans Rudi (Hrsg.) (2000): *Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman*. Heidelberg.
- Foot, Kirsten/Warnick, Barbara/Schneider, Steven M. (2005): Web-Based Memorializing After September 11: Toward a Conceptual Framework. In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 11 (2005) 1, article 4. World Wide Web: <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue1/foot.html> [18.6.2008].
- Freud, Sigmund (1914): Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. In: *Studienausgabe, Ergänzungsband (Schriften zur Behandlungstechnik)*. Frankfurt/M. 1975, S. 205-215.
- Freud, Sigmund (1917): Trauer und Melancholie. In: *Studienausgabe Bd. III (Psychologie des Unbewußten)*. Frankfurt/M. 1969, S. 193-212.
- Freyermuth, Gundolf S. (1996): *Cyberland. eine Führung durch den High-Tech-Underground*. Berlin.
- Fromme, Johannes (2006): Socialisation in the Age of New Media. In: *MedienPädagogik* 11 (2006). World Wide Web-Version: <http://www.medienpaed.com/05-1/fromme05-1.pdf> [July 16, 2007].
- Fromme, Johannes (2008): Virtuelle Welten und Cyberspace. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Wiesbaden, S. 169-201.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): (Self-) Educational effects of computer gaming cultures. In: Ferdig, Rick (Hrsg.): *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*. Hershey.
- Fryer Davidov, Judith (1998): *Women's Camera Work: Selfbody/other in American Visual Culture*. Durham.
- Gaffer, Yvonne (2000): *Aktionismus in der Adoleszenz. Theoretische und empirische Analysen am Beispiel von Breakdance-Gruppen*. Berlin.
- Gauntlett, David (2004): Web Studies: What's New. In: Gauntlett, David/Horsley, Ross (Hrsg.): *Web studies. 2nd Edition*. London, S. 3-23.
- Giddens, Anthony (1996): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt/M.
- Goffman, Erving (1996): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. (4. Aufl.). Frankfurt/M.
- Goldin, Nan (1989): *The ballad of sexual dependency*. New York.
- Goodman, Nelson (1990): *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt/M.
- Hahn, Alois (2000): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte*. Frankfurt/M.
- Halbwachs, Maurice (1925): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt/M. 1985.
- Halbwachs, Maurice (1938): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt/M. 1991.
- Hall, Stuart (2000): *Cultural studies. Ein politisches Theorieprojekt*. Hamburg.
- Hamman, Robin B. (2003): Computernetze als verbindendes Element von Gemeinschaftsnetzen. Studie über die Wirkungen der Nutzung von Computernetzen auf bestehende soziale Gemeinschaften. In: Thiedeke, Udo (Hrsg.): *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen*. Opladen, S. 213-235.
- Hansen, Mark B. N. (2006): *Bodies in code. Interfaces with digital media*. New York.
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim.
- Haraway, Donna (1985): Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In: Dies.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M./New York 1995, S. 33-72.
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M./New York.

- Hattendorf, Manfred (1999): *Dokumentarfilm und Authentizität: Ästhetik und Pragmatik einer Gattung*. Konstanz.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1833): *Wissenschaft der Logik*. Berlin.
- Heintz, Bettina (2003): Gemeinschaft ohne Nähe? Virtuelle Gruppen und reale Netze. In: Thiedeke, Udo (Hrsg.): *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen*. Opladen, S. 180-210.
- Heiting, Manfred (Hrsg.) (2001): *Imogen Cunningham, 1883-1976*. Köln/New York.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997): *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Frankfurt/M.
- Henning, Michelle (2003): The subject as object: photography and the human body. In: Wells, Liz (Hrsg.): *Photography – A critical introduction*. London/New York, S. 159-192.
- Hentig, Hartmut von (1984): *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien*. München.
- Hentig, Hartmut von (2002): *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. Weinheim.
- Herring, Susan e.a. (2005): *Conversations in the Blogosphere: An Analysis ,From the Bottom Up‘ (Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences)*. World Wide Web: [www.blogninja.com/hicss05.blogconv.pdf](http://www.blogninja.com/hicss05.blogconv.pdf) [June 12, 2006].
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Bildungstheoretische Schriften. 3 Bde.* Frankfurt/M.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie - der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32. Jg. (1980). S. 339-372.
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld.
- Holland, Patricia (2003): „Sweet is it to scan“: personal photographs in popular photography. In: Wells, Liz (Hrsg.): *Photography – A critical introduction*. London/New York, S. 113-158.
- Holzer, Boris (2005): Vom globalen Dorf zur kleinen Welt: Netzwerke und Konnektivität in der Weltgesellschaft. In: Heintz, Bettina/Münch, Richard/Tyrell, Hartmann (Hrsg.): *Weltgesellschaft. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie*. Bielefeld, S. 314-329.
- Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) (2000): *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft*. Weinheim/München.
- Hoopes, James (1979): *Oral history. An introduction for students*. Chapel Hill.
- Hugger, Kai-Uwe (2005): Transnationale soziale Räume von deutsch-türkischen Jugendlichen im Internet. In: *Medienpädagogik* 11.10.2005 (2005). World Wide Web-Version: <http://www.medienpaed.com/05-2/hugger1.pdf> [16.6.2008].
- Humboldt, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Bd. 1.* (3. Aufl.). Darmstadt 1980, S. 56-233.
- Humboldt, Wilhelm von (1820): Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Bd. 3.* (3. Aufl.). Darmstadt 1980, S. 1-25.
- Humboldt, Wilhelm von (1827-1829): Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Bd. 3.* (3. Aufl.). Darmstadt 1980, S. 144-367.
- Husserl, Edmund (1939): *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Hamburg 1972.
- Husserl, Edmund (1950): *Cartesianische Meditationen*. Hamburg 1992.
- Husserl, Edmund (1954): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Den Haag.
- Innis, Harold Adam (1949): Tendenzen der Kommunikation (The Bias of Communication). In: ders., *Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte hrsg. v. K. Barck*. Wien/New York, S. 95-119.
- Innis, Harold Adam (1997): *Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte hrsg. v. K. Barck*. Wien/New York.



- Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia (2005): Differences in Internet Usage: Social Inequality and Informal Education. In: *Social Work & Society* 3 (2005) 2, S. 215-223. World Wide Web-Version: <http://www.socwork.de/IskeKleinKutscher2005.pdf>.
- Janssen, Ludwig (1998): *Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*. Bonn.
- Jenkins, Henry (2006): *Media Literacy – Who Needs It?* World Wide Web: <http://www.projectnml.org/yoyogi> [16.6.2008].
- Jensen, Jens F. (2001): Virtual Inhabited 3D Worlds: Interactivity and Interaction Between Avatars, Autonomous Agents and Users. In: Qvortrup, Lars (Hrsg.): *Virtual Interaction: Interaction in Virtual Inhabited 3D Worlds*. London, S. 23-47.
- Jörissen, Benjamin (2000): *Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte*. Berlin. Online-Version: <http://tinyurl.com/4u6y6t> [18.6.2008]
- Jörissen, Benjamin (2007a): Informelle Lernkulturen in Online-Communities. Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen. In: Wulf, Christoph e.a.: *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden, S. 184-219.
- Jörissen, Benjamin (2007b): *Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien*. Bielefeld.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008): Online-Communities und Social Networking. Neue Entwicklungsrichtungen im Rahmen des Web 2.0. In: Meyer, Thorsten e.a. (Hrsg.): *Bildung im Neuen Medium. Wissensformation und digitale Infrastruktur*. Münster/New York, S. 150-165.
- Jung, Matthias (2005): „Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg, S. 103-142.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): *Geprächsanalysen*. Hamburg, S. 159-274.
- Kämmerer, Jörn Axel (2006): Was geschah in Armenien? Aufklärung und Völkermord: Ihr Nationalismus versperrt der Türkei den Weg nach Europa. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24.04.2006, Nr. 95, S. 42.
- Kamper, Dietmar (2000): Nachwort. Die Schnittstelle von Bild und Körper. In: Belting, Hans/Kamper, Dietmar (Hrsg.): *Der zweite Blick – Bildgeschichte und Bildreflexion*. München, S. 281-287.
- Kant, Immanuel (1800): *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen*. Hrsg. v. G.B. Jäsche. In: ders., *Schriften zur Metaphysik und Logik 2. Werkausgabe Bd. VI. Hrsg. v. W. Weischedel*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1977).
- Kempter, Klaus/Meusenberger, Peter (Hrsg.) (2005): *Bildung und Wissensgesellschaft*. Wien/New York.
- Kinsella, Sharon (1995): Cuties in Japan. In: Skov, Lise/Moeran, Brian (Hrsg.): *Women, media and consumption in Japan*. Richmond, S. 220-254.
- Klafki, Wolfgang (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel.
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel.
- Koda, Tomoko (2007): Cross-Cultural Study of Avatars' Facial Expressions and Design Considerations Within Asian Countries. In: Ishida, T./Fussell, S. R./Vossen, P. T. J. M. (Hrsg.): *Intercultural Collaboration (IWIC 2007)*. Wien/New York, S. 207-220.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, S. 13-68.

- Koller, Hans-Christoph (1997): Bildung in einer Vielfalt der Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-) Moderne. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Die Zukunft des Bildungsgedankens*. Weinheim, S. 45-64.
- Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.) (2007): *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Wiesbaden.
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.) (1989): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim.
- Krämer, Sybille (1998b): Sprache – Stimme – Schrift. In: *Paragrana* 7 (1998) 1, S. 33-57.
- Krämer, Sybille (2000): Das Vergessen nicht vergessen! Oder: Ist das Vergessen ein defizienter Modus von Erinnerung? In: *Paragrana* 9 (2000) 2, S. 251-275.
- Krämer, Sybille (Hrsg.) (1998a): *Über Medien. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Berlin.
- Krol, Ed (1992): *The whole Internet user's guide and catalog*. Sebastopol, Calif.
- Lachmann, Renate (1993): Gedächtnis und Weltverlust – Borges' memorioso – mit Anspielungen auf Lurijas Mnemonisten. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Memoria. Vergessen und Erinnern*. München, S. 492-519.
- Leschinsky, Achim (1988): Lebenslaufforschung – ein neues Paradigma sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 19-23.
- Levinas, Emmanuel (1995): *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. München.
- Lewy, Guenter (2005): *The Armenian Massacres in Ottoman Turkey. A Disputed Genocide*. Salt Lake City (The University of Utah Press).
- Lovink, Geert (2006): Zugriff verweigert. In: *Jungle World* (2006) 36. World Wide Web-Version: <http://jungle-world.com/seiten/2006/36/8465.php> [6.9.2006].
- Lüders, Jenny (2006): *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld.
- Lévy, Pierre (1997): *Die kollektive Intelligenz. Eine Anthropologie des Cyberspace*. Mannheim.
- Løvlie, Lars (2008): Is there Any Body in Cyberspace? Or the Idea of a Cyberbildung. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Wiesbaden, S. 31-44.
- Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.) (2004): *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln.
- Manfé, Michael (2005): *Otakismus: Mediale Subkultur und neue Lebensform. Eine Spurensuche*. Bielefeld.
- Mannheim, Karl (1921): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: *Wissensoziologie. Auswahl aus dem Werk*. (2. Aufl.). Neuwied 1970, S. 91-154.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Marotzki, Winfried (1991): Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 81-110.
- Marotzki, Winfried (1997): Digitalisierte Biographien? In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/M., S. 175-198.
- Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1999) 3, S. 325-341.
- Marotzki, Winfried (2000): Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Opladen, S. 233-258.
- Marotzki, Winfried (2003a): *Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien*. Baltmannsweiler.

- Marotzki, Winfried (2003b): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/Witt, Claudia de (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 3. Opladen, S. 149-165.
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006): *Bildverstehen und Bildinterpretation. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden.
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd Michael (2004): Bildungstheoretische Dimensionen des Cyberspace. In: Thiedeke, Udo (Hrsg.): *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken*. Wiesbaden, S. 335-354.
- Marotzki, Winfried/Stötzer, Katja (2006): Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildverstehen und Bildinterpretation. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 15-44.
- Matz, Reinhard (1981): Gegen einen naiven Begriff der Dokumentarfotografie. In: Kemp, Wolfgang/Amelunxen, Hubertus von (Hrsg.): *Theorie der Fotografie Band IV*. München, S. 94-105.
- McLuhan, Marshall/Fiore, Quentin (1967): *The Medium is the Massage*. New York (reprinted ed.) 2001.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007): *JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart.
- Meyer-Drawe, Käthe (1989): Lebenswelt. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek b. Hamburg, S. 923-930.
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike (2003): Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen, S. 19-36.
- Milgram, Stanley (1967): The small world problem. In: *Psychology Today* 2 (1967), S. 60-67.
- Mirzoeff, Nicholas (1999): *An introduction to visual culture*. London.
- Mirzoeff, Nicholas (Hrsg.) (1998): *The visual culture reader*. London.
- Mitchell, William John (1992): *The reconfigured eye: visual truth in the post-photographic era*. Cambridge, Mass.
- Mittelstrass, Jürgen (1982): *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. Frankfurt/M.
- Mittelstrass, Jürgen (1989): *Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie*. Frankfurt/M.
- Mittelstrass, Jürgen (2001): *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Frankfurt/M.
- Mittelstrass, Jürgen (2002): Bildung und ethische Masse. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M., S. 151-170.
- Mörtenböck, Peter/Mooshammer, Helge (Hrsg.) (2003): *Visuelle Kultur. Körper – Räume – Medien*. Wien.
- Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (2007): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.
- Nardi, Bonnie A./Schiano, Diane J./Gumbrecht, Michelle (2004): Blogging as Social Activity, or, Would you let 900 Million People Read Your Diary? In: *Journal for Social and Behavioral Sciences* 6 (2004) 3, S. 222-231.
- Naumann, Barbara/Pankow, Edgar (2004): *Bilder-Denken. Bildlichkeit und Argumentation*. München.
- Nolda, Sigrid (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1 (2001), S. 101-120.
- Ober, Patricia (2005): *Der Frauen neue Kleider. Das Reformkleid und die Konstruktion des modernen Frauenkörpers*. Berlin.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz Elmar (Hrsg.) (1993): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim.

- Oevermann, Ulrich (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, Manfred/Kirsch, Edith/Schroeter, Klaus (Hrsg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt/Main, S. 371-403.
- Panofsky, Erwin (1962): Studien zur Ikonologie. In: *Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance*. Köln 1980, S. 29-61.
- Petersen, Anita/Bente, Gary/Krämer, Nicole C. (2002): Virtuelle Stellvertreter: Analyse avatar-vermittelter Kommunikationsprozesse. In: Bente, Gary/Krämer, Nicole C./Petersen, Anita (Hrsg.): *Virtuelle Realitäten*. Göttingen, S. 227-253.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2000): Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 2 (2000), S. 343-364.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonographische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn.
- Projektgruppe Eisenheim (1973): *Rettet Eisenheim. Eisenheim 1844 – 1972. Gegen die Zerstörung der ältesten Arbeitersiedlung des Ruhrgebietes*. (3. Aufl.). Berlin.
- Rasp, Markus (Hrsg.) (1997): *Contemporary German Photography*. Köln.
- Rauhut, F./Schaarschmidt, I. (1965): *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von W. Klafki*. Weinheim.
- Reid, Elizabeth (1999): Hierarchy and power: social control in cyberspace. In: Smith, Marc A. (Hrsg.): *Communities in cyberspace*. London/New York, S. 107-133.
- Rheingold, Howard (1994): *Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers*. Bonn.
- Ricoeur, Paul (2004a): *Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen*. (4. Aufl.). Göttingen.
- Ricoeur, Paul (2004b): *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*. München.
- Rorty, Richard (1981): *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt/M.
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.) (2005): *Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung*. Köln.
- Sagert, Dietrich (2004): *Der Spiegel als Kinematograph nach Andrej Tarkowskij*. Univ.-Diss., Humboldt Universität Berlin, 2004. Online-Version: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/sagert-dietrich-2004-12-17/HTML/> [18.6.2008]
- Sandbothe, Mike (2001): *Pragmatische Medienphilosophie*. Weilerswist.
- Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2000): *Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten*. Köln.
- Sartre, Jean Paul (1993): *Das Sein und das Nichts*. Reinbek b. Hamburg.
- Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (1999): Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Identifikation und Repräsentation*. Opladen, S. 9-26.
- Schäfer, Gerd/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim.
- Schändlinger, Robert (1998): *Erfahrungsbilder. Visuelle Soziologie und dokumentarischer Film*. Konstanz.
- Schapp, Wilhelm (1953): *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. (3. Aufl.). Hamburg 1985.
- Schleiermacher, Friedrich (1838): Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F. A. Wolfs Andeutungen und Asts Lehrbuch. In: Schleiermacher, Friedrich: *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt/M. 1977, S. 309-347.
- Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.) (2005): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg.

- Schneider, Sigrid/Grebe, Stefanie (Hrsg.) (2004): *Wirklich wahr! Realitätsversprechen von Fotografien*. Ostfildern.
- Schorn, Ludwig/Kolloff, Eduard (1839): Der Daguerreotyp. In: Kemp, Wolfgang/Amelunxen, Hubertus von (Hrsg.): *Theorie der Fotografie Band I*. München 1999, S. 56-59.
- Schroeder, Ralph (2002a): *The social life of Avatars. Presence and interaction in shared virtual environments*. London.
- Schroeder, Ralph (2002b): Social Interaction in Virtual Environments: Key Issues, Common Themes, and a Framework for Research. In: Schroeder, Ralph (Hrsg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London, S. 1-18.
- Schroeder, Ralph/Axelsson, Ann-Sofie (2006): *Avatars at Work and Play. Collaboration and Interaction in Shared Virtual Environments*. Dordrecht.
- Schulz, Pit/Lovink, Geert (1998): *Der Anti-Barlow*. World Wide Web: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/1/1030/1.html> [16.6.2008].
- Schütz, Alfred (1945): Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag 1971, S. 237-298.
- Schütz, Alfred (1954): Don Quixote und das Problem der Realität. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag 1972, S. 102-128.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1984): *Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2*. Frankfurt/M.
- Schwanitz, Dietrich (1999): *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt/M..
- Schwenk, Bernhard (1983): Erziehung. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Bd. 1*. Stuttgart, S. 386-394.
- Sklovskij, Viktor (1916): Die Kunst als Verfahren. In: J. Striedter (Hrsg.) (1971): *Russischer Formalismus*. München, S. 5-37.
- Smith, Marc A. (1999): Invisible crowds in cyberspace: mapping the social structure of the usenet. In: Smith, Marc A./Kollock, Peter (Hrsg.): *Communities in cyberspace*. London/New York, S. 195-219.
- Strubar, Ilja (1988): *Kosmion. Die Genese der pragmatischen Lebenswelttheorie von Alfred Schütz und ihr anthropologischer Hintergrund*. Frankfurt/M.
- Steele, Valerie (2004): *The corset. A cultural history*. (3. print). New Haven, Conn.
- Stegbauer, Christian (2001): *Grenzen virtueller Gemeinschaft. Strukturen internetbasierter Kommunikationsforen*. Wiesbaden.
- Stehr, Nico (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Informationsgesellschaften*. Frankfurt/M.
- Stelarc (1996): Von Psycho- zu Cyberstrategien. In: *Kunstforum* 132 (1996) Nov.-Jan, S. 73-81.
- Stephenson, Neal (1993): *Snow crash*. London.
- Stojanov, Krassimir (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden.
- Strauss, Anselm L. (1993): *Continual permutations of action*. New York.
- Stroß, Annette M. (2001): Die „Wissengesellschaft“ als bildungspolitische Norm? In: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau* 42 (2001), S. 84-100.
- Sturken, Marita/Cartwright, Lisa (2004): *Practices of looking. an introduction to visual culture*. Oxford.
- Sumner, Angela M. (2004): Kollektives Gedenken individualisiert: Die Hypermedia-Anwendung „The virtual Wall“. In: Ertl/Nünning (Hrsg.) (2004): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität*. Berlin/New York, S. 255-276.
- Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (2006): *Zur Kritik der Wissengesellschaft*. Konstanz.
- Tarkowskij, Andrej (1989): *Martyrolog. Tagebücher 1970-1986*. Berlin.

- Tarkowskij, Andrej (1993): *Der Spiegel: Filmmovelle, Arbeitstagebücher und Materialien zur Entstehung des Films*. Berlin.
- Tarkowskij, Andrej (2000): *Die versiegelte Zeit. Gedanken zur Kunst, zur Ästhetik und Poetik des Films*. München.
- Tarkowskij, Larissa (1998): *Andrej Tarkowskij*. Paris.
- Taylor, T. L. (2002): Living Digitally: Embodiment in Virtual Worlds. In: Schroeder, Ralph (Hrsg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London, S. 40-62.
- Theunert, Helga (2007): *Integrationspotenziale neuer Medien für Jugendliche mit Migrationshintergrund*. World Wide Web: [http://www.jff.de/dateien/integrationspotenziale\\_neue\\_medien\\_migration.pdf](http://www.jff.de/dateien/integrationspotenziale_neue_medien_migration.pdf) [October 18, 2007].
- Thiedeke, Udo (Hrsg.) (2003): *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen*. (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Opladen.
- Thimm, Caja (Hrsg.) (1999): *Soziales im Netz. Sprache, soziale Beziehungen und Identität im Internet*. Opladen.
- Turkle, Sherry (1995): *Life on the screen. Identity in the age of the Internet*. London.
- Tynjanov, Jurij N. (1927): Über die Grundlagen des Films. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hrsg.) (1995): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart, S. 141-174.
- van Straten, Roelof (1997): *Einführung in die Ikonographie*. (2., überarb. Aufl.). Berlin.
- Vogel, Fritz Franz (2006): *The Cindy Shermans: inszenierte Identitäten. Fotogeschichten von 1840 bis 2005*. Köln.
- Warne, Pam/Tolnay, Alexander (Hrsg.) (2007): *Zeitgenössische Fotokunst aus Südafrika*. Heidelberg.
- Weinrich, Harald (2000): *Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens*. (3., überarb. Aufl.). München.
- Wells, Liz (Hrsg.) (2003): *Photography. A critical introduction*. (2. ed., reprinted). London/New York.
- Welsch, Sabine (2003): *Ausstieg aus dem Korsett. Reformkleidung um 1900*. (2. veränd. u. erw. Aufl.). Darmstadt.
- Welsch, Wolfgang (1998): „Wirklich“. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt/M., S. 169-212.
- Welsch, Wolfgang (2000): Virtual to begin with? In: Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten*. Köln, S. 25-60.
- Welsch, Wolfgang (2001): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: *Paragrana* 10 (2001) 2, S. 254-284.
- Welzer, Harald (Hrsg.) (2001): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg.
- Weniger, Erich (1952): Bildung und Persönlichkeit. In: Ders.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. (2. Aufl.). Weinheim 1958.
- Wetzstein, Th. A. (1995): *Datenreisende. Die Kultur der Computernetze*. Opladen.
- White, Michele (2006): *The body and the screen. theories of internet spectatorship*. Cambridge, Mass.
- Wiesing, Lambert (2005): *Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes*. Frankfurt/M.
- Willke, Helmut (1999): Die Wissensgesellschaft. In: Pongs, Armin (Hrsg.): *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 1*. München, S. 259-280.
- Wolf, Herta (Hrsg.) (2002): *Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters*. Frankfurt/M.
- Wolf, Herta (Hrsg.) (2003): *Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters*. Frankfurt/M.
- Wolf, Naomi (1992): *The beauty myth. How images of beauty are used against women*. New York, NY.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2005): *Ikonologie des Performativen*. München.

- Yee, Nick (2007): *The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior*. World Wide Web: <http://vhil.stanford.edu/pubs/2007/yee-proteus-effect.pdf> [October 19, 2007].
- Zillien, Nicole (2006): *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.
- Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): *Phänomenologien der Identität*. Wiesbaden.
- Zwiefka, Natalie (2007): *Digitale Bildungskluft. Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet*. München.





## 8 Stichwortregister

- Actor-Network-Theory: 219  
 Agency: 222  
 Agent: 219  
 Allgemeinbildung: 13-15,  
 Aktant: 216  
 Anthropologie: 36, 211  
 Artikulation: 38, 39, 110, 214, 215, 218  
 Artikulationsfeld: 223  
 Artikulationsraum (Internet): 188  
 Ausdruckssinn: 105  
 Authentizität (Fotografie): 100  
 Avatar: 197, 208-223  
  
 Begegnungsraum (Internet): 177  
 Bild-Anthropologie: 143  
 Bildkörper: 97  
 Bildinterpretation: 101  
 Bildobjekt: 97, 98  
 Bildung: 11-15, 20-26, 38, 110, 224  
 Bildungstheorie, formale: 11  
 Bildungstheorie, materielle: 11  
 bildungstheoretische Analyse (Bild): 108  
 Bildwissen: 112  
 Biographie: 90, 93  
 Biographiebezug: 31, 36, 69, 156, 223  
 Biographieforschung: 223  
 Biographisierung: 36, 46, 69, 160, 164-166,  
 226-229, 233-237  
 Blog: s. *Weblog*  
 Blogosphere: 188, 201  
  
 Community (Online-): 183, 187, 191, 192, 199  
 Cosplay: 151-155  
 Cyberspace: 174-176, 178  
 Cyborg: 35, 150, 151, 154-156, 205, 206,  
  
 Dezentrierung: 13, 25, 178  
 digitale Situiertheit: 213  
 Diskursivität: 53, 54  
 Distinktion: 214  
 Dokumentarfilm: 60, 61  
  
 Einklammerung: 103, 105  
 Email: 170  
 Enkulturation: 176, 177  
 Erinnerung: 54, 71  
 Erinnerungsarbeit: 46, 71-76, 86, 87, 92, 93,  
 232  
  
 Erinnerungsethik: 77, 91  
 Erinnerungskultur: 229, 233  
  
 Flexibilisierung: 13, 26, 112  
 Friend-Of-a-Friend-Prinzip (FOAF): 199  
  
 Gangsterfilm: 63, 64  
 Geisteswissenschaften: 224  
 Gratifikationsystem: 194  
 Grenzbezug: 31, 34, 67, 143, 201  
  
 Handlungsbezug: 31, 33, 63, 132, 191  
 Historische Dokumentation: 124  
  
 Iconic Turn: 95  
 Identität: 69, 70, 197, 236, 237  
 Identitätsmanagement: 196  
 Ikonische Differenz: 96  
 Ikonographische Analyse/Ebene: 104, 107  
 Ikonographisches Thema: 104  
 Ikonologische Interpretation: 108  
 Image: 96  
 Information: 28  
 Informationsgesellschaft: 28, 201, 202  
 Informationsstruktur: 196  
 Informelle Community: 192  
 Interaktionssituation (Internet): 120, 124  
 Interaktionsstruktur: 216  
 Interface: 211  
 Instant Messenger: 172  
 Internetgeschichte: 169  
 Internet Relay Chat: 172  
 Involvement: 44, 50, 210, 220, 237  
 Ironie: 165  
  
 Kawaii-Stil: s. *Cosplay*  
 Kinematographie: 43  
 Körper: 143, 205-208, 212, 213, 221  
 Kohäsionskrise: 17  
 Kollektive Intelligenz: 180, 181  
 Kollektive Geschichtserzählung: 233, 234  
 Kollaboration: 182, 185  
 Kommunikationsstruktur: 195  
 Kontingenz: 16-18, 88, 165, 166  
 Kopräsenz: 220  
 Kosmion: 226  
 Kulturraum (Internet): 173-175  
 Lebenserfahrung: 36

## 254 | Stichwortregister

- Lebenswelt: 103, 226  
Leib: 207, 207  
Leib-Phänomenologie: 206  
Leitmetapher: 193  
Lernen: 21-23  
Linguistische Nachricht: 130  
Manifestationen: 224  
Mailingliste: 170  
Manga: 151  
Medialität: 39  
Medienbildung: 30, 39, 94, 191  
Memorial Sites: 230-233  
Microblogging/Lifelogging: 234  
Mikrobiographisierung: 235  
Milieuaspekte/Milieudokumentation: 61, 120, 124  
Mise-en-Scene: 43, 107  
Modalisierung: 50-53  
Montage: 43  
MUDs/MOOs : 170  
Narration: 105, 106  
Neoformalismus: 41, 101  
Objektbeschreibung: 102  
Offline-Sozialität: 202, 203  
Online-Sozialität: 202, 203  
Online-Ethnographie: 192  
Oral History: 237  
Orientierungskrisen: 10  
Orientierungswissen: 20, 22, 29, 38, 112  
Otaku/Otakismus: 152, 153  
Partizipation: 38, 182-185, 189  
Partizipationsstruktur: 198  
Plot: 42, 107  
Performativität: 71  
Positionale Räumlichkeit: 212  
Präsentationsstruktur: 196, 197, 213, 214  
Präsenzstruktur: 220  
Produser: 184  
Proteus-Effekt: 221  
Rahmungsstruktur: 209-211  
Realität: 202-205, 207, 208, 227  
Reflexive Subjektivität: 164  
Regelwerk: 193, 194  
Regulationskrise: 17  
Remembrance: 231, 232  
Sanktionssystem: 195  
Schlüsselprobleme: 14, 15  
Selbstbezug: 25, 109, 226  
Selbstironie: 165  
Selbstverhältnis: 164  
Sinnkonstitution: 226  
Sinnstruktur: 106  
Situation: 211, 212  
Small World-Theorem: 199  
Soziale Netzwerke: 199  
soziodokumentatorische Fotografie: 134  
Sozialisation: 176, 211  
soziographische Struktur: 193-195  
Spill-Over-Effekt: 198  
Story: 42, 107  
Strukturkrise: 16  
Subjekt-Objekt-Dualismus: 109  
symbolische Nachricht: 130  
Tentativität: 18-21, 26, 112, 131, 143  
Transformationsraum (Internet): 178, 179  
Transkulturalität: 178  
Transzendenz: 34  
USENET: 171  
V-Effekt/Verfremdungseffekt: 50  
Verantwortung: 33, 34  
Verfügungswissen: 31  
Vergangenheit: 74, 75, 86, 87  
Verhältnis Online-Offline: 198  
Virtualität/ Virtualitätslagerung: 201-205, 207, 208  
virtuelle Körperlichkeit: 221  
Virtuelle Welt(en): 170, 208  
Visual Culture: 95  
visuelles Artefakt: 214  
Vorikonographische Beschreibung: 102, 107  
Web 2.0: 179-182  
Webforum: 171  
Weblog: 188  
Weltbezug: 24, 109, 226  
Weltsicht: 12  
Wiki/Wikipedia: 184-187  
Wissen: 27-29, 32  
Wissensbezug: 31, 60, 111, 185  
Wissensgesellschaft: 26-29  
World-Wide-Web: 173  
Youtube: 236