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 Berührungsängste (Marotzki/Nohl 2004), kulturelle Hürden wie Migrationshintergründe (Theunert 2007), formale Bildungshürden (Kompetenzzentrum Informelle Bildung 2007) oder andere Ursachen: die Indikatoren verweisen darauf, dass die Wissenkluft 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.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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-

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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 Clynes und Kline bereits 1960 das erste Mal verwenden, zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Clynes/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 Subjektkonstitution. 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.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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 auseinanderzusetzen 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.[5]

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

5 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.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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-

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

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.

Dieses Dokument wurde mit IP-Adresse 141.2.140.67 aus dem Netz der USEB UB Frankfurt am 20.01.2019 um 12:36 Uhr heruntergeladen. Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.