

# Medienphilosophie und Bildungsphilosophie – Ein Plädoyer für Schnittstellenerkundungen

Theo Hug, Innsbruck

## 1. Einführung

Zur Relation von Medien und Bildung ist in den letzten Jahren aus verschiedensten Perspektiven unterschiedlich Gehaltvolles gesagt und geschrieben worden. Ähnlich wie bei vielen pädagogischen oder psychologischen Themen gilt auch hier, dass sich die sprechenden und schreibenden Akteure ungeachtet ihrer Bildung, Aus-, Vor- oder Unbildung, und ungeachtet der Reichweiten ihrer Sprachhandlungen allemal kompetent fühlen und kein Mangel an vollmundigen Diagnosen, Ankündigungen und Vorschlägen für Massnahmen besteht. Bermerkwenswert erscheint mir aber auch, dass das Verhältnis von Medien- und Bildungsphilosophie bislang weitgehend ein Desiderat geblieben ist. Das bedeutet nicht, dass es der Sache nach keine einschlägigen Hinweise in der Philosophiegeschichte oder bei den „Klassikern der Pädagogik“ (Scheuerl 1979, Tenorth 2003) zu finden gäbe. Das bedeutet auch nicht, dass keine entsprechenden aktuellen Diskurse in Gang gekommen wären. Ganz im Gegenteil, im aktuellen Tagungsgeschehen sind etliche thematisch relevante Akzentsetzungen auszumachen.<sup>1</sup> Es spricht allerdings vieles dafür, dass im Mainstream der Bildungstheorie und -philosophie der „mediatic turn“ noch nicht angekommen ist. Medien kommen beispielsweise im Zusammenhang der jüngsten, in vieler Hinsicht trefflichen Bestandsaufnahme der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie von Meyer-Wolters (2006) gerade mal unter dem Aspekt ihrer Zugänglichkeit vor (ebd.: 58). Der Modus der (Mit-)Erwähnung von Medien, nicht selten in Form von unverbindlich-generalistischen Verweisen auf die Relevanz technologischer Entwicklungen, ist sehr verbreitet. Aber selbst dort, wo Medien zur fachübergreifenden Querschnittsthematik oder zu einem „prioritären Thema“ (Keuffer/Oelkers 2001) erklärt werden, bedeutet dies im Allgemeinen keinen grundsätzlicheren Perspektivenwechsel. Grosso modo lässt sich

mit Blick auf Binnenperspektiven der Bildungswissenschaften insgesamt behaupten, dass – abgesehen von einigen, mehr oder weniger sichtbaren Teildiskursen – Fragen nach der Relevanz von Medien, Medialität und Medialisierung sehr oft halbherzig, zögerlich oder gar nicht aufgegriffen und noch öfters in ihrer Tragweite verkannt werden. Diese Inkonsequenz trifft sich in gewisser Weise mit Aussenperspektiven des impliziten oder expliziten Primats von einem Verbund technologisch-ökonomisch-bürokratischer Orientierungen für Bildungsfragen. Die Verwendung des Ausdrucks ‚Bildung‘ hat dann weder mit „alteuropäischen“ Konzepten noch mit neueren wissenschaftlichen oder philosophischen Verständnissen von Bildung, Kompetenz und Wissen, sondern eher mit einem Reduktionismus von Teilaspekten des Lernens im Sinne von gut berechen- und verwaltbaren Grössen zu tun. Es scheint eine weitverbreitete Tendenz und eine Ironie der Zeit zu sein, dass gerade pädagogische und psychologische Begrifflichkeiten in alltagstheoretischer und technologisch verkürzter Weise gebraucht werden. Dies gilt nicht nur im Zusammenhang europaweit wirksamer Trancephänomene wie dem „Bologna-Prozess“. Für manche BildungspolitikernInnen sind technologieimprägnierte Denkformen schon dermaßen zur Selbstverständlichkeit geworden, dass sie sich gar nicht mehr vorstellen können, was es bedeutet zuerst danach zu fragen, welche zentralen gesellschaftlichen Probleme dringend bearbeitet werden müssen, was an den bestehenden Lernkulturen verbesserungswürdig ist und welche Maßnahmen dazu dienlich sein könnten, welche Bildungskonzepte als zukunftsweisend zu erachten sind, wie ein gedeihliches Lernklima geschaffen und wie den wachsenden Wissens- und Kommunikationsklüften entgegengearbeitet werden kann – bevor Fragen nach geeigneten Werkzeugen, Software-Produkten oder den technischen Vorlieben der zentralen Informatikdienste eine Rolle spielen. Während bei der Planung von Verkehrssystemen selbst jenen PolitikerInnen, die ihre Entscheidungen primär an wahltaktischen Überlegungen und Rufen aus „der Wirtschaft“ ausrichten, klar ist, dass ein Fachmann für H7-Fassungen und XENON-Licht zwar relevante Beiträge leisten kann, im Allgemeinen aber für die Bewältigung von derart komplexen Planungsaufgaben nicht ausreichend qualifiziert sein wird, haben viele HochschullehrerInnen und universitären EntscheidungsträgerInnen hingegen kein Problem damit, wenn ein Datenbankspezialist mit strategischen Entscheidungsvorbereitungen zur „eLearning-Entwicklung“ der Institution als Ganzer anstatt mit operativen Aufgaben befasst ist.

Solche Alltagsbeobachtungen korrespondieren durchaus mit Vorstellungen, die auch in einzelnen wissenschaftlichen Teildisziplinen kursieren, und

mit Aktivitäten in der Politikberatung. So zeigen beispielsweise die Gewichtung und Positionierung von Lehr-, Lern- und Bildungsfragen in den „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kommunikations- und Medienwissenschaften in Deutschland“ (Wissenschaftsrat 2007) unmissverständlich, dass den Bildungswissenschaften im Allgemeinen und der Medienpädagogik im Besonderen keine prominente Zuständigkeit für entsprechende Fragestellungen im Spannungsfeld von Medien und Kommunikation zugesprochen wird. Mehr noch: Mediendidaktische Aufgaben werden in der Medientechnologie (sic!), kurzum: der Informatik angesiedelt (ebd.: 23 ff). Wen wundert es da noch, dass mancherorts bereits das zehnjährige Jubiläum von Prozessen der „Blackboardisierung“<sup>2</sup> gefeiert werden kann. Dem Fazit von Reinmann (2007: 4), dass die Darstellung bildungswissenschaftlicher Aspekte in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2007) „dünn“ ausfällt und insgesamt „den neuen Phänomenen und Herausforderungen auf dem Gebiet von Medien und Kommunikation nicht gerecht“ wird, kann ich nur zustimmen.<sup>3</sup>

Entsprechende Herausforderungen bestehen nicht zuletzt in konzeptioneller Hinsicht. Wenn wir Fragen der Bildung, Medien und Kommunikation ernst nehmen, dann sind Klärungen angezeigt, die Sozial- und Kulturwissenschaften insgesamt betreffen und die weit über bildungspolitische Tendenzen und universitäre (Fehl-)Entwicklungen hinausgehen. Die Tragweite entsprechender Überlegungen wird deutlich, wenn wir uns die aktuellen Diskurse um eine neue Wende vergegenwärtigen. Im Anschluss an die Beobachtungen, die zur Rede von der Medialisierung der Lebenswelten geführt haben, zeichnet sich seit einigen Jahren unter den Titeln *media turn*, *medial turn* und *mediatic turn* ein weiterer paradigmatischer Wandel ab. In Analogie zu bekannten Fokussierungen auf Sprache (*linguistic turn*), Kognition (*cognitive turn*), Zeichen (*semiotic turn*) oder Bilder (*pictorial turn*) wird hier das Augenmerk auf Medien gelegt. Die Rede von einer „medialen Wende“ meint auf einer meta-theoretischen Ebene eine Alternative und Ergänzung der etablierten Paradigmen, die sich durch eine Konzentration auf Medien, Medialität und Medialisierung auszeichnet. Auf einer empirischen Ebene wird die Bedeutung der Medien für Prozesse der Kommunikation, des Wissensaufbaus und der Wirklichkeitskonstruktion hervorgehoben. Der Ausdruck „Medialisierung der Lebenswelten“ beinhaltet gewissermaßen beide Aspekte: Die erfahrbare Alltagswelt und Beobachtungen der „Mediendurchdringung“ sowie die Unhintergebarkeit medialisierter Welten und deren Funktion als Ausgangspunkte für unsere Erkenntnisbestrebungen.

Im Anschluss an einige medienbegriffliche und zeitdiagnostische Überle-

gungen (2. Teil) werden im vorliegenden Beitrag unterschiedliche Versionen und Konzeptionen der „medialen Wende“ beschrieben (3. Teil).<sup>4</sup> Auf diesem Hintergrund werden im vierten Teil einige Schnittstellen im Spannungsfeld von Medien- und Bildungsphilosophie skizziert. Abschließend wird der Bedarf an Bildung im Sinne zukunftsorientierter Reflexions- und Gestaltungsangebote nach dem *mediatic turn* verdeutlicht.

## 2. Ausgangsüberlegungen

### 2.1 Zeitdiagnostische Beschreibungsperspektiven

Das verfügbare Auswahlpektrum zeitdiagnostischer Beschreibungsperspektiven reicht von der Erlebnis- und Kommunikations- über die Informations- und Wissens- bis hin zur Medien- und Weltgesellschaft (s. Schimank/Volkman 2000, 2002). Angesichts der Vielfalt der verfügbaren gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen halte ich eine eindimensionale diagnostische Festlegung mit oder ohne daraus abgeleitete Therapieansätze für problematisch. Vielmehr sollten wir unterschiedliche Beschreibungsperspektiven und deren Relation und Brauchbarkeit für Theorie und Praxis der Medienpädagogik in Erwägung ziehen. Gerade in multi-optionalen Ausgangslagen eröffnen Ansätze der Gestaltung von Erwägungskulturen (Blanck 2002, Blanck /Schmidt 2005) weit eher viable und tragfähige Entwicklungsdynamiken als salopp vorgetragene Behauptungen über die „wirkliche“ Verfassung der gesellschaftlichen oder medialen Wirklichkeit.

Wenn wir von der Verwendung zeitdiagnostischer Ausdrücke im Sinne leerer Worthülsen einmal absehen, dann eröffnen die jeweiligen Beschreibungen unterschiedliche Reflexionshorizonte und Möglichkeiten der Kontingenzverarbeitung. Insgesamt haben wir es mit einer Inflation verschieden griffiger Selbstbeschreibungen von gesellschaftlichen Trends zu tun. Siegfried J. Schmidt spricht in diesem Zusammenhang von „operativen Fiktionen“ (Schmidt 2006: 4). Damit wird die doppelte Perspektive der Unerlässlichkeit solcher Beschreibungen für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen und der Unvermeidlichkeit ihres fiktionalen Charakters betont. Er fasst solche operativen Fiktionen als reflexive Strukturen auf und unterscheidet dabei

„im Wissensbereich Erwartungserwartungen und im Motivations- und Intentionsbe-

reich Unterstellungsunterstellungen. Wenn wir miteinander kommunizieren, unterstellen wir stillschweigend, dass die Kommunikationsmittel, die wir verwenden, ähnlich verwendet werden, dass die Themen, die wir behandeln, ähnlich interpretiert werden u. s. w. Wir unterstellen auch, dass die Intentionen, ein Gespräch zu führen, von beiden Seiten loyal und vergleichbar sind. All das können wir nicht überprüfen, und deshalb spreche ich von Fiktion. Es handelt sich um eine operative Fiktion, weil ohne diese Fiktion keine Sprache, keine Kommunikation, keine Kognition funktionieren würde. Funktioniert eine operative Fiktion, bewährt sie sich; funktioniert sie nicht, brauchen wir eine neue, um mit dem Scheitern umgehen zu können.“ (Schmidt 2006: 4)

Damit rücken dynamische, prozessuale und transversale Aspekte im Umgang mit zeitdiagnostisch-soziologischen Beschreibungen in den Vordergrund. Tatsachen-Ansprüche werden so probeweise vorausgesetzt und auf ihre Anschließbarkeit überprüft und nicht als Faktum hingestellt. Analoges gilt für Beschreibungen, die auf Transformationsprozesse abheben: Auch hier liegt der Akzent auf der sukzessiven Beobachtung dieser Prozesse und deren Bedingungen und nicht auf einer einmal getroffenen Transformationsdiagnose, die in der weiteren Folge unterstellt wird.

Vorderhand erscheinen auf diesem Hintergrund drei Beschreibungsperspektiven besonders relevant:

- Die Perspektive *Medienkulturgesellschaft* fokussiert die Ko-Evolution medialer, sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Veränderungen. Die Einführung neuer Medien schafft historisch immer wieder neue Spielräume der Kommunikation und Kognition sowie der Politik und Ökonomie. Die historischen Medien-Konstellationen stellen dann jeweils für gewisse Zeiträume Strukturbedingungen der Vergesellschaftung und der Wirklichkeitskonstruktion dar (vgl. Schmidt 2000: 175 ff, 2005).
- In der Perspektive *Wissensgesellschaft* werden Dimensionen der Schaffung, Verfügung, Verteilung und Tradierung von Wissen problematisiert. Dabei geht es vor allem um die Bedeutung unterschiedlicher Wissensformen sowie um deren Zusammenspiel und deren Stellenwert als Produktionsfaktoren. Gerade die Vielgestaltigkeit des Wissens, seiner Repräsentationsformen und seiner sozialen Verteilung stellt eine besondere Herausforderung für die Pädagogik dar. Diese lässt sich nicht mit euphorischen Wissensgesellschafts-Verkündungen, sondern nur mit differenzierten Reflexions- und Orientierungsangeboten bewältigen (vgl. Höhne 2004, Kübler 2005).
- In der Perspektive *Netzwerkgesellschaft* wird eine uralte menschliche

Praxis weiter gedacht (vgl. Castells 2001, Fassler 2001, Barney 2004). Durch den Einfluss der Informationstechnologien entwickeln sich aus traditionellen Netzwerken heute Informationsnetzwerke, die weit reichende Transformationsprozesse in Arbeits-, Bildungs- und Lebenswelten in Gang gesetzt haben.

Als Beispiel für eine zukunftsweisende Zusammenschau, die wichtige Aspekte aller drei Beschreibungsperspektiven ansatzweise verbindet, sei hier auf die Analyse von „Wissensprozessen in der Netzwerkgesellschaft“ (Gendolla/Schäfer 2005) verwiesen.

## 2.2 Medienbegriffliche Differenzierungen

Nachdem eine einzelne Definition des Medienbegriffs den Spielraum zu sehr einschränken würde und eine integrative Darstellung der Vielzahl der aktuell diskutierten Medienbegriffe (vgl. Neumann-Braun 2000, Hoffmann 2002, Leschke 2003) hier nicht zu leisten ist, will ich einige Unterscheidungen treffen, die mir wichtig erscheinen. Die weitere Ausdifferenzierung von Medien als „multiplexen Systemen“ (Rusch 2002: 80-82) im Sinne einer transdisziplinären Medienwissenschaft bleibt als Aufgabe vorerst erhalten.<sup>5</sup>

Mit gewissen Vorbehalten lassen sich medienphilosophische von medienwissenschaftlichen Begriffen unterscheiden. Zu den ersten zählen allgemein-abstrakte Konzepte, in denen Medien als Anschauungsformen oder sinnliche Wahrnehmungsmedien (Raum, Zeit) aufgefasst werden. Auch allgemeine Charakterisierungen mit mehr oder weniger universellen Ansprüchen – etwa von Medium als Mitte, Mittel und Mittler – lassen sich hier nennen, oder Luhmanns Medium/Form-Unterscheidung (1997: 190-201).

In medienwissenschaftlicher Absicht lassen sich semiotisch-kulturalistische und technisch-apparative Akzentsetzungen in der Begriffsbildung unterscheiden: Zu den ersteren zählen semiotische Kommunikationsmittel (Bild, Sprache, Schrift, Musik), und zu den letzteren technische Herstellungs-, Speicher- und Übertragungsmedien (Buchdruck, Radio, Film, TV, Computer, Internet, etc.). Hinzu kommen die Medienangebote als Resultate der Verwendung von Kommunikationsmitteln wie Texten, Radio-/Fernsendungen oder Websites, in denen beide Akzentsetzungen in vielfältiger Weise aufgehoben sein können, sowie Medieneinrichtungen, die in drei Gruppen gegliedert werden können:

- a) Medienorganisationen: Medien-Verbände, Vereinigungen, Verlagshäuser, WC3-Konsortium, etc.,
- b) Medieninstitutionen: Medienrecht, Regelungen der Medienökonomie und Medienpolitik,
- c) intermediäre Institutionen und Organisationen: halbstaatliche oder politische Einrichtungen und Gruppen sowie Vermittlungsinstanzen zwischen Teilgruppen, regionalen, nationalen, transnationalen Sphären der Öffentlichkeit einschließlich neuer „Global Public Spheres“ (Volkmer 1999).

In der Luhmann'schen Konzeption spielen neben den Verbreitungsmedien auch symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien (Anerkennung, Macht, Liebe, etc.) eine ausgezeichnete Rolle als gesellschaftliches Bindemittel und funktionales Äquivalent zur Moral (s. Luhmann 1997: 316f).

Was die Bildungswissenschaften, aber auch die Bildungstheorie und die Medienpädagogik betrifft, so stand lange Zeit ein Verständnis von Medien im Sinne technischer Kommunikationsmittel im Vordergrund. Mit der Verbreitung der digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien wurde einerseits diese Tendenz vor allem im Kontext von e-Learning-Entwicklungen weitergeführt, andererseits kamen vermehrt auch andere Medienbegriffe zum Tragen bis hin zu expliziten Auseinandersetzungen mit medientheoretischen und medienphilosophischen Ansätzen. Eine systematische Entfaltung von Medienbegriffen und deren Relevanz für medienpädagogische Fragestellungen, die breite Akzeptanz findet, liegt allerdings nicht vor.

### **3. *Mediatic turn* – Eine Diskurs-Skizze**

#### **3.1 Zur Fragwürdigkeit der Thematik**

Unter Gesichtspunkten empirischer Wissenschaftsforschung ist die Ankündigung oder Ausrufung von Wenden aus mehreren Gründen fragwürdig. Abgesehen von historisch bedeutsamen Beispielen wie der Kopernikanischen Wende stehen Anspruch und Duktus der Darstellung in vielen Fällen in einer seltsamen Relation zur faktischen Rezeption und Verbreitung derselben. Nicht selten bleiben die Wirkungen beschränkt auf das nähere Umfeld eines Lehrstuhls oder eines freiberuflich schaffenden Akteurs. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass einige verkannte Genies zu Unrecht noch nicht für einen Nobelpreis vorgeschlagen worden sind, lässt die Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung mitunter Zweifel und gemischte Gefühle aufkommen. Auch mit der Spannung zwischen medientauglichen Formen der Selbstdarstellung und oberflächlichen Theorie-Darstellungen verhält es sich ähnlich. Insgesamt scheinen im Zusammenhang von Wende-Verkündungen forschungspolitische Interessen, narzißtische Getriebenheit oder karrierestrategische Überlegungen oftmals wichtiger zu sein als problemadäquate Versuche der Klärung und sachliche Motive des wissenschaftlichen Arbeitens.

Freilich kann hier eingewendet werden, dass heute ohne „visibility“, strategisches Networking und geschicktes Forschungsmarketing keine nennenswerten Drittmittel zu bekommen sind und ohne solche keine guten Evaluierungsergebnisse oder adäquaten Ausstattungen. Aber auch in Zeiten der Ökonomisierung der Wissenschaften im Allgemeinen und der betriebswirtschaftlich ausgerichteten Reorganisation von Universitäten im Besonderen wird der (meta-)theoretische Reflexionsbedarf nicht weniger. Im Gegenteil: Gerade angesichts der Schattenseiten im tertiären Sektor und der fragwürdigen Entwicklungen des Primats bürokratischer Verwaltungen gegenüber wissenschaftlich relevanten Prozessen, der weit verbreiteten Tendenzen der Reduktion von Bildung auf (scheinbar) marktgerechte Qualifizierung, der Demotivierung und Innovationsbehinderung durch Hierarchie-Orientierung und Entscheidungscentralisierung, der beschleunigten Lähmung und Leistungsbeschneidung durch Kritikverbote und falsch verstandene Leistungsorientierungen, u. s. w. – gerade angesichts solcher Entwicklungen sind die Klärung von Forschungsinteressen und deren Kontexte und Hintergründe sowie die Prüfung der Angemessenheit von Formen der strategischen Kommunikation in wissenschaftspolitischer oder karrierebezogener Absicht



allemaal wichtige Aufgaben.

Zu den fragwürdigen Aspekten der Thematisierung von Wenden zählt auch deren Häufung. Wenn man jene wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeiten einmal ausnimmt, in denen Behauptungen paradigmatischer Innovation mehr mit Vermessenheit und besonders ausgeprägten Selbstwertgefühlen als mit wissenschaftlicher Kompetenz und argumentativer Überzeugungskraft zu tun haben, dann bleiben immer noch zahlreiche „turns“, die überwiegend in der jüngeren Denkgeschichte artikuliert worden sind (s. Tabelle 1).

Beispiele für Wenden in der abendländischen Denkgeschichte	Beispiele für Wenden in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft im 20. Jhdt.
Kopernikanische Wende	Realistische Wende (G. Roth)
Bewusstseinsphilosophische Wende (I. Kant)	Technologische Wende (F. von Cube)
Materialistische Wende (K. Marx)	Anthropologische Wende (F. Bollnow)
Linguistic Turn (L. Wittgenstein, R. Rorty <i>et al</i> )	Emanzipatorische Wende (K. Mollenhauer)
Pragmatic Turn (F. de Saussure)	Antiautoritäre Wende (A. S. Neill)
Cognitive Turn (U. Neisser, F. Klix; M. Sternberg)	Alltagstheoretische Wende (H. Thiersch)
Symbolic Turn (E. Cassirer)	Humanistische Wende (V. Buddrus)
Cultural Turn (P. Janich)	Neokonservative Wende
Qualitative Turn (K. B. Jensen)	Antipädagogische Wende (E. von Braunmühl)
Pictural Turn (W. J.T. Mitchell)	Postmoderne Wende (D. Baacke)
Iconic Turn (H. Burda/Ch. Maar, F. Hartmann)	Environmental Turn (Ch. Doelker)

Tabelle 1: Beispiele für Wenden in den Geistes-, Kultur- und Erziehungswissenschaften

Mit diesen und anderen Wenden sind jeweils thematische Akzentverschiebungen, Aufmerksamkeitsverlagerungen, veränderte Aufgabenbereiche und Methodologien sowie neue Problemkonstellationen und Formen der Problembearbeitung verbunden. Je nach Temperament, kognitivem Stil und Rahmenbedingungen wird diesen Veränderungen mehr ein Charakter von Reformen oder von Revolutionen zugeschrieben.

Insgesamt scheint es, dass im 20. Jahrhundert ein beschleunigter Verbrauch an Wenden entstanden ist – Turns werden offenkundig in immer kürzeren Abständen thematisiert. Auch wenn dies per se noch keine intensivierete Reflexivität und erst recht nicht ein Indiz für gesteigerte meta-reflexive Aktivitäten bedeutet, so kann umgekehrt die Rede vom *mediatic turn* nicht so ohne weiteres als kognitives Epiphänomen einer technisierten *conditio humana*, als Nebeneffekt mediengesellschaftlicher Verhältnisse oder als Ausdruck jener allgemeinen Rastlosigkeit und Getriebenheit abgetan werden, die viele Medienkulturen auszeichnet.

Hier geht es um mehr als um Momentaufnahmen aus spezifischen Netzkulturen oder um Gelegenheitsargumentationen von Hobby-EpistemologInnen, die mit solchen Kurzschlüssen pauschaliter ad acta gelegt werden könnten.

### 3.2 *Mediatic turn* – Versionen und Varianten

Die Fragwürdigkeit der Thematik mag durch weitere skeptische Argumente etwa im Hinblick auf den relativ geringen Differenzierungsgrad mancher Darstellungen oder die Vieldeutigkeit des Ausdrucks ‚Medien‘ noch verstärkt werden. Insgesamt überwiegen jedoch die Gründe für eine Auseinandersetzung, zu denen ich insbesondere die folgenden zähle:

- In einigen der genannten Turns sind Teilbereiche und Aspekte medienbezogener Argumentationen enthalten, die in einen Zusammenhang gebracht werden können. Aber nicht nur die neuerliche Konjunktur kulturwissenschaftlicher und kulturphilosophischer Grundlagendiskurse oder der Stellenwert von Bildern sind hier von Bedeutung; auch medienökologische Zugänge und die Problematisierung von Medien als Umwelten im Sinne eines „Environmental turn“ (vgl. Doelker 2005: 267-273) verweisen auf die Thematik des *mediatic turn* und behandeln Teilaspekte derselben.
- Die Frage nach einem *mediatic turn* ist in mehreren Ländern (Bsp. Kanada, Schweden, Deutschland, Australien, Österreich und die Niederlande) – teilweise zeitgleich und teilweise zeitversetzt – ein Topos geworden, der zumindest einige AutorInnen beschäftigt.
- Die veröffentlichten Argumentationen zur Thematik sind mitunter knapp, aber wohldurchdacht und stichhaltig (Bsp. Krämer 1998a und 1998b, Margreiter 1999), und sie fordern auf zur vertiefenden Auseinandersetzung.

- Hand in Hand mit der Vernunftkritik der letzten 20 Jahre erfolgte eine breite Diskussion der Grundlagen der Moderne und des Pluralismus von Wissens-, Denk- und Lebensformen. In epistemologischer Hinsicht ist die konstruktivistische Einsicht, dass Erkenntnis allemal einen blinden Fleck in der Optik aufweist, und dass diese Blindheit nicht zeitgleich zum Gegenstand derselben Optik werden kann, unübersehbar virulent geworden.<sup>6</sup> Insofern ist das wissenschaftliche Wissen genauso kontingent wie jede andere Form des Wissens (vgl. Gumbrecht 1991: 844). Der *mediatic turn* fokussiert nun die bislang vielfach vernachlässigten medialen Dimensionen im Zusammenhang der diversen Formen der Kontingenzbewältigung, Wissensproduktion und Selbstvergewisserung.

Nach dieser Abwägung stellt sich die Frage, was den *mediatic turn* nun auszeichnet. In einer ersten Annäherung lässt sich in Analogie zum *linguistic turn*, der die Sprachvermitteltheit menschlicher Geistestätigkeit in den Vordergrund stellt, als Kurzformel die Medienvermitteltheit aller Bemühungen um Erkenntnis, Wissen und Klärung von Selbst- und Weltverhältnissen nennen. Letzteres ist durchaus doppeldeutig zu verstehen und meint sowohl das Selbst- und Weltverhältnis einzelner Akteure als auch die Ebene von Verhältnissen, Konstellationen und (Möglichkeits-)Bedingungen. Während beim *linguistic turn* über weite Strecken sprachwissenschaftliche Dimensionen und in den sprachanalytischen Ausrichtungen vor allem Begriffsanalysen im Vordergrund standen, rücken beim *mediatic turn* – ähnlich wie beim *symbolic turn* oder beim *cultural turn* – symbolische, materiale und soziale Dimensionen verstärkt ins Blickfeld. Zwar zeichnet sich in der Sprachphilosophie mit den Gebrauchstheorien von Bedeutung eine Relativierung von geisteswissenschaftlichen Zugängen ab – symbolische und materielle Praktiken, prozessorientierte Sichtweisen kultureller Programme und Produkte sowie technologische Gesichtspunkte bekommen allerdings erst im Zusammenhang des *symbolic turn*, des *cultural turn* und des *mediatic turn* jenes Gewicht, das ihnen nach den Postmoderne-Debatten und der „Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften“ (Kittler 1980) zukommen sollte.

In diesem Sinne meint die Rede von einer „medialen Wende“ auf einer meta-theoretischen Ebene eine Alternative und Ergänzung der etablierten Paradigmen, die sich durch eine Konzentration auf Medien, Medialität und Medialisierung auszeichnet. Auf einer empirischen Ebene wird die Bedeutung der Medien für Prozesse der Kommunikation, des Wissensaufbaus und der Wirklichkeitskonstruktion hervorgehoben. Der Ausdruck „Medialisierung der Lebenswelten“ beinhaltet gewissermaßen beide Aspekte: Die er-

fahrbare Alltagswelt und Beobachtungen der „Mediendurchdringung“ sowie die Unhintergebarkeit medialisierter Welten und deren Funktion als Ausgangspunkte für unsere Erkenntnisbestrebungen.

Bei näherer Betrachtung lassen sich Versionen des *mediatic turn* unterscheiden, wobei zwischen impliziten und expliziten Varianten differenziert werden kann. Zu den impliziten Varianten zähle ich jene, die sich in ihren Arbeiten nicht ausdrücklich auf einen *medial* oder *mediatic turn* beziehen oder einen solchen proklamieren, die aber der Sache nach einschlägige Diskursstränge bearbeiten und deren Argumentationen ähnliche Reichweiten wie die der expliziten Varianten behandeln. Ob die ersten relevanten Anknüpfungspunkte in der altindischen Philosophie, in Sokrates' (470-399 v. Chr.) Kritik der Schrift, die das Gedächtnis schwäche und die von seinem Schüler Platon (427-347 v. Chr.) im Dialog „Phaidros“ (Platon 1986) verschriftlicht worden ist, in der Erfindung der Zentralperspektive durch Filippo Brunelleschi (1377-1446) (vgl. Löffler o. J.), in der Errichtung des ersten Instituts für Zeitungskunde an der Universität Leipzig in Deutschland im Jahre 1916 durch Karl Bücher (1847-1930), im medienhistorischen „Entstehungsherd“ im Jahr 1929 (Andriopoulos/Dotzler 2002) oder in den medientheoretischen Arbeiten von Walter Benjamin, Günther Anders, Jean Baudrillard, Vilém Flusser, u. a. zu finden sind, mag die medienhistorische Forschung näher erkunden. Hier soll es genügen, exemplarisch auf vier relevante Diskursstränge des 20. Jahrhunderts zu verweisen, die nahe an den expliziten Auseinandersetzungen mit dem *mediatic turn* angesiedelt sind:<sup>7</sup>

- Da ist zunächst die universell anwendbare Medium/Form-Unterscheidung, die Niklas Luhmann (1997: 190-201) im Anschluss an Fritz Heider (2005) fruchtbar gemacht hat, der seinerseits bereits 1926 die Unterscheidung zwischen Ding und Medium im Kontext einer Theorie der Wahrnehmung der physikalischen Welt gebraucht hat. Während bei Heider die Dinge feste Kopplungen in lose gekoppelten „Medien“ darstellen (Bsp. Schallwellen als Form im Medium Luftmoleküle), sind auch bei Luhmann Medien Ansammlungen lose gekoppelter Elemente, die die Bildung von Formen im Sinne temporärer oder dauerhafter Kopplungen solcher Elementen ermöglichen (Bsp. Sätze als Formen im Medium von Wörtern, die ihrerseits Formen im Medium von Buchstaben darstellen). Die systemtheoretische Fassung der Denkfigur von Formen als festen Kopplungen von Elementen, die als solche nicht verbraucht werden und die ansonsten lose gekoppelt sind, wird insbesondere von Dirk Baecker weiterentwickelt. Dabei bestimmt sich der Medienbegriff „aus der Dif-

ferenz zur Form, und dies als Differenz zwischen loser und enger Kopp-  
lung“ (Baecker 1994: 174).

- Bei Marshall McLuhan (1992) wird die Form der Medien einerseits auf technologische und apparative Dimensionen eingeschränkt und andererseits im Sinne der „Ausweitung unserer eigenen Person“ (ebd.: 17) ausgedehnt.<sup>8</sup> Elektronische Medien erweitern die sinnliche Wahrnehmung und das Handlungsvermögen, wobei räumliche und zeitliche Unterschiede relativiert oder neutralisiert werden. „Das Medium ist die Botschaft“ (McLuhan 1992: 17) lautet die bekannte Botschaft,<sup>9</sup> denn „die ‚Botschaft‘ jedes Mediums oder jeder Technik ist die Veränderung des Maßstabs, Tempos oder Schemas, die es der Situation des Menschen bringt“ (ebd.: 18). In diesem Sinne werden McLuhan zufolge Botschaften durch Medien geformt, wobei der „Inhalt“ eines Mediums „immer ein anderes Medium ist“ (ebd.: 18).
- Die zeitgenössische Kunst-Soziologie bietet mit dem Konzept der digitalen Mediamorphose (vgl. Blaukopf 1982, 1989; sowie Smudits 1994, 2002) vergleichsweise stärker fokussierte Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit dem *mediatic turn*. Diese materialistisch akzentuierten Überlegungen heben auf eine Produktivkrafttheorie der Medien ab und behandeln die mediale Formbestimmung des Kulturschaffens und der kulturellen Kommunikation auf dem Hintergrund von Einflüssen der historisch jeweils neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die damit verbundenen Veränderungen des Beziehungsgefüges zwischen Kreation und Produktion sowie Distribution und Rezeption.
- Unter den konstruktivistischen Gesprächsangeboten sind hier jene von Siegfried J. Schmidt in besonderer Weise anschlussfähig. Im Hinblick auf den gesamten Prozess von Wirklichkeitskonstruktionen unterscheidet er analytisch drei Bereiche: Poiesis (Handlung und Interaktion), Kognition und Kommunikation (Schmidt 2000: 42), wobei in allen drei Bereichen die Systemspezifik und nicht die „Realitätsspezifik“ dominiert. In diesem zirkulär gedachten Zusammenhang dieser Prozessbereiche tritt an die Stelle des Rekurses auf „die Realität“ eine Pluralisierung von Wirklichkeitsmodellen, die nach Kriterien wie Viabilität, Operationalisierungsmodus und Problemlösungsrelevanz beurteilt werden können. Die Relevanz des Übergangs von der Kommunikativität zur Medialität, der mit der Entstehung des Gesamtmediensystems moderner Medienkultargesellschaften einhergeht, wird in seinem Beitrag im vorliegenden Band verdeutlicht, der auch explizit auf einen *media turn* Bezug nimmt.

Was die ersten expliziten Auseinandersetzungen mit dem *media(tic) turn*

betrifft, so will ich mich ebenfalls auf vier ausgewählte Diskursstränge des 20. Jahrhunderts beschränken, die hier kurz skizziert werden sollen:

- Göran Sonesson hat 1995 mit Blick auf die medialen Herausforderungen für kulturemientische Überlegungen als einer der ersten explizit von einem „failure of the mediatic turn“ gesprochen (s. Sonesson 1997). Er geht davon aus, dass keine andere Disziplin für das Studium der Medien so angemessen erscheint wie die Semiotik (ebd.). Andererseits gelinge der *mediatic turn* nicht angesichts der gewichtigen Rolle von Kommunikationsmodellen, die in der mathematischen Informationstheorie wurzeln. Wegen der starken Konzentration auf Massenmedien werden Feinheiten der direkteren Kommunikationsformen nicht erfasst und raum-zeitliche Dimensionen nur inadäquat behandelt. Im Rückgriff auf Edmund Husserl und Alfred Schütz sowie Algirdas Greimas und James Gibson plädiert er stattdessen für eine Anknüpfung an die Lebenswelt-Diskurse und eine Befassung mit der Opposition Medien – Lebenswelt in Nachfolge der System-Lebenswelt-Opposition. “However, the prototypical Lifeworld would be *immediate* (or as little mediate as possible) and *taken for granted* but more than science and social institutions, media may well be able to transform secondary interpretations into significations taken for granted. Media, rather than the system world, may already be colonizing the Lifeworld” (Sonesson 1997: ebd.). Entsprechend geht es um die Entwicklung von Konzepten der Abstufung von relativen Graden der Vermittlung und die Entwicklung einer Mediensemiotik im Sinne einer erweiterten Proxemik auf der Ebene der Kommunikation von Individuen und auf kultureller Ebene.
- Eine Reihe von medienphilosophischen Beiträgen zur Thematik hat Sybille Krämer (1998a, 1998b, 2004) verfasst. „Von der sprachkritischen zur medienkritischen Wende?“ fragt sie im Titel des Einleitungsbeitrags zu ihrem Sammelwerk „Über Medien“ (1998a) und entwickelt ihre Überlegungen in Auseinandersetzung mit dem *linguistic turn* und dem *cultural turn*. „Was zuvor als Sprache, Text oder Kommunikation beschrieben wurde, kommt nun als Performanz kultureller Praktiken in den Blick“ (Krämer 1998a: 1), und an anderer Stelle heisst es: „So, wie die ‚linguistische Wende‘ die Präferenz für Bewußtseinsphänomene ablöste durch eine Hinwendung zur Sprache, so scheint nun das Thema der Sprache selbst eine mediale Umakzentuierung zu erfahren“ (Krämer 1998b: 73).

Einer ihrer zentralen Ausgangspunkte im Anschluss an Jan und Aleida Assmann lautet: „Alles, was wir über die Welt sagen, erkennen und wis-

sen können, das wird mit Hilfe von Medien gesagt, erkannt und gewusst“ (Krämer 1998b: 73). Sie problematisiert allerdings die Annahme, „Medien seien nicht nur Vehikel, sondern auch Quelle von Sinn“ (Krämer 1998b: 73), und distanziert sich von „fundamentalistischen“ Versionen eines *medial turn*, bei dem Medien das, was sie vermitteln, auch erzeugen, und so zum Apriori unseres Welt- und Selbstverhältnisses werden. Sie plädiert für eine gemäßigte Version, bei der Medien nicht als autonome Gegebenheiten und weniger als Mittel, sondern als Mitte und Mittler mit heteronomer Charakteristik aufgefasst werden, die im Wege unterschiedlicher Übertragungsmodalitäten Verbindungen zwischen heterogenen Welten stiften (vgl. Krämer 2005: 17). Entsprechend rückt die Boten-Metapher ins Zentrum der Überlegungen, wobei unterschiedliche Typen medialer Übertragung differenziert werden. Als Beispiele für solche Übertragungsmodalitäten fungieren etwa die Übertragung durch Hybridisierung im Fall göttlicher Botschaften durch Engel, die Eigentumsübertragung mittels Geld durch Indifferentialität oder die Übertragung durch Transkriptivität in Fällen von Krankheit oder Störung durch biologische und technische Viren (vgl. Krämer 2005: 16ff).

- Im deutschen Sprachraum hat insbesondere Reinhard Margreiter (1999) den Ausdruck „medial turn“ geprägt und in ersten Ansätzen auch in einer eigenen Fassung entfaltet. Er stützt seine Überlegungen auf ein Bündel medientheoretischer und medienphilosophischer Arbeiten und skizziert im Anschluss vor allem an die Symbolphilosophie von Ernst Cassirer<sup>10</sup> die Umriss eines „Medien-Apriori“ wie folgt: „Die – in empirischen Phänomenanalysen zu treffende – Unterscheidung eines sprach-, schrift-, buch-, bild- und rechnergestützten Denk- und Kulturtypus führt zwangsläufig zum Konzept eines (geschichtlich relativen) *Medien-Apriori*. Nicht nur die Neuen Medien, sondern auch die ‚alten‘ Medien Oralität, Literalität und Buchdruck – genauer: die jeweilige historische *Konstellation interagierender Medien* – sind als dieses Apriori zu begreifen und funktional zu beschreiben. Medienphilosophie stellt somit weitaus mehr dar als eine sogenannte Bereichsphilosophie, denn *Medialität* ist nicht eine periphere, sondern *die* zentrale Bestimmung des menschlichen Geistes“ (Margreiter 1999: 17; kursiv im Org.). Dabei geht es um zeitgemäße Fassungen der Frage nach der „Erfahrung der Wirklichkeit und der Wirklichkeit der Erfahrung“, die Sichtung, Ordnung und weitere Bearbeitung der „bereits verfügbaren Einsichten in die mediale Verfassung des Denkens und der Kultur“ und nicht zuletzt um die medienphilosophische Rekonstruktion der Philosophie als Theorieunternehmen (ebd.: 17).

- In den Niederlanden ist weiters eine Arbeitsgruppe um Wim Binsbergen und Jos de Mul damit befasst, unter dem Titel „mediatic turn“ und unter Berücksichtigung globalisierungstheoretischer Positionen eine Ontologie der Medialisierung auszubuchstabieren (Binsbergen/de Mul o. J.). Eine der zentralen Annahmen lautet, dass die Informations- und Kommunikationstechnologien in der zweiten Hälfte der 20. Jahrhunderts in vielen Gesellschaften nicht nur das Leben der Einzelnen und die Organisation sozialer Einrichtungen, sondern auch die Weisen verändert hat, wie wir uns selbst und die Welt wahrnehmen und interpretieren. In Abgrenzung von sprach- und zeichenrelativistischen Auffassungen des *linguistic turn* und des *semiotic turn* gehe es beim *mediatic turn* weniger um Fragen der Determinierung von Prozessen der Wahrnehmung und Interpretation einer gegebenen Welt durch Medien. Mit dem *mediatic turn* verlagert sich die Fragestellung entsprechend der Annahme, dass Medien zunehmend die Welten werden, in denen wir leben. So richtet sich das Augenmerk der Analyse beispielsweise nicht auf Formen des Mediengebrauchs, sondern auf Zusammenhänge von Gebrauchsformen und medialisierten Strukturen und deren Implikationen.

Diese und weitere Diskursstränge, die gegenwärtig entfaltet werden, stellen auch für die Bildungstheorie eine Herausforderung dar. Wichtig erscheint mir dabei, dass es bei den ernst zu nehmenden Diskursen rund um den *mediatic turn* mehr um eine kritische Weiterführung und reflektierte Auslotung von Ergänzungen zu bekannten Paradigmen geht als um einen Paukenschlag, bei dem alle bisherigen Klärungsbemühungen kurzer Hand vom Tisch der Geschichte gewischt werden, um dann den frei gewordenen Raum mit einem neuen Paradigma (vgl. Mitterer 1992: 18) oder mittels Worthülsen-Marketing flink zu befüllen. Die Verbreitung verschiedener Formen der Memephoria<sup>11</sup> ist auch in Wissenschaftskreisen bereits weit fortgeschritten. Sehen wir zu, dass der *mediatic turn* in Fachkreisen für Medienkompetenz und Medienbildung eher Anlass zu differenzierten Auseinandersetzungen als zur Beförderung von Memephoria gibt.



#### 4. Schnittstellenerkungen

Die Zusammenhänge zwischen Medien und Bildung sind vielgestaltig. Dies wird schnell deutlich, wenn wir die Diskussion nicht auf einen Bildungs- oder Medienbegriff einschränken. Solche Einschränkungen können auf eigentümliche Weise miteinander korrespondieren. Dies ist etwa dann der Fall, wenn angesichts der „Medienhochkonjunktur“ übersehen wird, dass sich diese primär auf technologische Aspekte bezieht. In sozio-kultureller Hinsicht jedoch erscheint beispielsweise die blogosphärische Geschwätzigkeit mitunter als Trivialisierungsveranstaltung, die zwar durch Elemente einer „digital fluency“ charakterisiert sein mag, aber nicht selten auch durch die Unfähigkeit zur Kontextsensivität, Selbstreflexion oder anteiligen Verantwortung. Was die Bildungswissenschaften betrifft, so ist eine Hochkonjunktur allenfalls in der quantitativ-empirischen Bildungsforschung im Verbund mit Standardisierungsbemühungen und Bildungscontrolling auszumachen. Aspekte der Persönlichkeitsbildung und Fragen nach der Bedeutung von Medien im Prozess der Sozialisation und Lebensbewältigung sowie im Selbst- und Weltverhältnis einzelner Menschen oder ganzer Gruppen spielen hier eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund stehen Fragen nach der Nutzbarkeit von digitalen Technologien zur Steigerung ökonomischer Leistungsfähigkeit, Kommerzialisierung des Wissens und marktorientierter Qualifizierung.

Auch wenn in der Medienpädagogik andere Tendenzen auszumachen sind und Fragen nach der Bedeutung von Medien im Selbst- und Weltverhältnis und nach ihrer Rolle im Zusammenhang von Erziehungs-, Lehr-/Lern-, Wissens- und Bildungsprozessen im Vordergrund stehen, so heisst das noch nicht, dass die Prozesse der Medialisierung dabei umfänglich bedacht sind. Ähnlich wie in vielen anderen Bereichen fällt auch hier auf, dass vielfach Denkfiguren und Argumentationsmuster tradiert werden, die das Verhältnis von Wirklichkeit und Medienwirklichkeit so darstellen, als ob Medien zur „eigentlichen“ Wirklichkeit gleichsam hinzu kommen könnten oder auch nicht. Medien liefern dann Stoff für Problematisierungen des Verhältnisses zwischen tatsächlicher Wirklichkeit oder „der Realität“ und medialisierten Wirklichkeiten einschließlich der damit verknüpften Folgeprobleme. Hier besteht meines Erachtens in der Medienpädagogik und der Bildungsphilosophie gleichermaßen ein Reflexionsbedarf, der einige Rückgriffe auf medientheoretische und medienphilosophische Überlegungen erfordert.

Was bedeutet der *mediatic turn* für die Bildungsphilosophie, und was heisst es in diesem Zusammenhang, wenn wir Medialität nicht als eine optionale Dimension auffassen, die zur Bestimmung von Erziehung, Bildung,

Sozialisation, Kommunikation, Gesellschaft und Kultur quasi hinzukommen kann oder auch nicht? Die potenziellen Konsequenzen des *mediatic turn* Diskurses sind weitreichend, auch wenn es alles andere als ausgemacht ist, dass Medienphilosophie sich als neue Leitdisziplin für die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften etablieren wird. Im Gegenteil: Die wissenschaftsdynamischen Konsequenzen des kaum überschaubaren Markts spekulativer Rhetorik, pseudo-theoretischer Gelegenheitsargumentation und inspirierender Aphoristik dürften sich in Grenzen halten, und die differenziert und umsichtig argumentierten konzeptionellen Überlegungen sind über die Medientheorie hinaus bislang kaum wahrgenommen worden.

Inwiefern bietet nun der Diskurs des *mediatic turn* Anlässe und Anhaltspunkte zur Klärung bildungsphilosophischer Grundlagen? Eine Möglichkeit der Beantwortung dieser Frage besteht in der Erkundung einschlägiger Schnittstellen, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind und von denen hier einige kurz skizziert werden sollen:

- Auf der Ebene der **Begriffsklärung** stellt sich die Frage, welche Begriffe und Konzepte von Medien, Medialität und Medialisierung für welche bildungsphilosophischen Problemstellungen brauchbar und relevant sind. Hochabstrakte, kategoriale Bestimmungen wie „Orts-/Zeitmedien“ oder Medium als „Mitte“ helfen im Kontext empirischer Untersuchungen kaum weiter. Die Medium/Form-Unterscheidung eröffnet fruchtbare Perspektiven der Theoriebildung, aber wie lässt sie sich sinnvoll mit medienwissenschaftlichen Medienbegriffen verknüpfen? Welche „Koordinatensysteme“ erweisen sich für medienpädagogische Fragestellungen als fruchtbar und wie können sie sich ergänzen? Angesichts einseitiger Akzentsetzungen und Medien-Desiderata in der Bildungsphilosophie mag es schon hilfreich sein, wenn medienphilosophische und medienwissenschaftliche Medienbegriffe differenziert und ins Kalkül gezogen werden. Hand in Hand damit sollte auch eine nachvollziehbare Klärung der nicht-instrumentellen Dimensionen der Medientechnologien möglich sein.
- Auf der Ebene der **medienanthropologischer Überlegungen** im Spannungsfeld von überholten Wesensbestimmungen und biotechnologischen Gestaltungsphantasien geht es um zukunftsweisende Positionen im Anschluss an bekannte Konzeptionen der Erlösungs-, Erziehungs- und Unterstützungsbedürftigkeit menschlicher Akteure. Auch wenn die Versuche der eindeutigen Wesensbestimmung „des“ Menschen über weite Strecken längst differenzierten und historisch- wie kultur-kritischen Betrachtungsweisen gewichen sind, so steht die Medienanthropologie erst am Anfang

(Keck/Pethes 2001, Albertz 2002, Pirner/Rath 2003). Die Diskussionen über den Umgang mit intelligenten Maschinen, Cyborgs und e-dwarfs, „Mixed-Reality“-Technologien und Mensch-Maschine-„Symbiosen“ machen aber jetzt schon deutlich, dass hier gewichtige Konsequenzen für viele konzeptionelle und pragmatische Fragen der Medienpädagogik insgesamt absehbar sind. Die Suche nach Antworten auf die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen technologiegetriebener Formen der Bildsamkeit und der Verblödung und ihrem Verhältnis zur ästhetischen Bildung hat erst begonnen. Auch im Zusammenhang von Fragen nach der Situiertheit des Wissens und der Leibgebundenheit von Erkenntnis sind medienanthropologische Überlegungen erst ansatzweise bedacht worden. Analoges gilt für neue Akzentsetzungen der Mediensozialisationsforschung etwa im Hinblick auf Fragen nach der relativen Bedeutung gesellschaftlicher Bindemittel, nach den Formen individueller Bindung, Verbindung und Verbundenheit, nach der Bedeutung von Mediendynamiken für die (Nicht-)Veränderung von Kommunikationsprozessen, nach den (un-)gleichzeitigen Erfahrungswirklichkeiten globaler Mediengenerationen (Volkmer 2006) oder nach der Relevanz von Prozessen der „Ludifikation“ für die individuelle und kulturelle Identitätsentwicklung (Raessens 2006).

- Im Diskurs des *mediatic turn* werden Fragen nach der **(Un-)Mittelbarkeit von Erfahrung**, der Wirklichkeit der Erfahrung in Relation zur Erfahrung der Wirklichkeit und dem Verhältnis von Wirklichkeit und Medienwirklichkeit neuerlich zugespitzt. Antworten verlangen hier generell eine begriffliche Sorgfalt und reflexive Umgangsformen mit Common-sense-Darstellungen. Der Rekurs auf „die Realität“ und die Warnung von deren Verlust mutet da seltsam an. Konzepte von Wirklichkeit, Realität und Virtualität müssen expliziert werden, wenn wir der Komplexität der Erfahrungszusammenhänge und der Entwicklungsdynamiken gerecht werden wollen. Insbesondere die heute verbreiteten Auffassungen von „virtuell“ im Sinne von „auf Digitalisierungsprozessen beruhend“ haben nur indirekt mit traditionellen Verständnissen von „der Kraft oder Möglichkeit nach vorhanden“ zu tun. Leider wird auch in der Bildungsphilosophie kaum zwischen unterschiedlichen Virtualitätskonzepten differenziert. Die Rede von „virtueller Bildung“ oder „virtuellen Lernformen“ könnte erheblich ausdifferenziert werden angesichts der diversen Auffassungsweisen von „virtuell“ in der Philosophie (Bsp. Virtualität als „Emergenzboden“ jeglicher Aktualität), der Physik (Bsp. geometrisch konstruierte, scheinbare Bilder oder „virtuelle Teilchen“) und der Medientheorie (Bsp. hybride Bildformen und Formen der Modalisierung medialisierter Wirk-

lichkeitserfahrungen) (vgl. Shields 2003). Bei näherer Betrachtung zeigt sich außerdem schnell, dass Wirklichkeit und Realität nicht nur in Philosophie und Wissenschaft, sondern auch in alltagsweltlichen Kontexten im Plural vorkommen (vgl. Slade 2002).

- Damit korrespondiert ein Reflexionsbedarf in **medienepistemologischer Hinsicht**. Dabei geht es um Klärung von Referenzmodalitäten (Schmidt 1999: 134-139) im doppelten Sinne und nicht um die Beschwörung einer referenzlosen Epistemologie. Einerseits ist damit die Beschreibung von alltagsweltlichen Weisen der Referentialisierung von Wahrnehmungen (Beobachtungen erster Ordnung) gemeint, und andererseits die Klärung der Referenzmodalitäten im Wissenschaftskontext (Beobachtungen zweiter Ordnung). Wir müssen dabei eine Vielfalt kultureller Einstellungen in Betracht ziehen, wenn wir den alltäglichen Lebenswelten als medialisierten Wirklichkeitsbereichen Rechnung tragen wollen, die mehr oder weniger wache Akteure verschiedener Altersgruppen und Herkünfte in ihren Common-sense-Einstellungen als mehr oder weniger fraglos erleben. Den Rekurs auf „den“ geschlechtsunspezifischen „wache[n] und normale[n] Erwachsenen in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes“ (Schütz 1979: 25) erscheint mir bei aller Wertschätzung für die zahlreichen Anknüpfungspunkte in der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz auch für die Erforschung von Lebenswelten als Medienwelten problematisch. Die Klärung von Referenzmodalitäten ist überdies insofern erschwert, als wir heute vielfach mit einer doppelten Dynamik des „Verschwindens“ und der „Allgegenwart“ von digitalen Technologien konfrontiert sind.
- In **methodologischer Hinsicht** macht der Diskurs des *mediatic turn* eine Neubestimmung des Stellenwerts von Werkzeugen im Forschungsprozess (Bsp. Software-unterstützte Verfahren der Datenanalyse), der Gegenstandskonstitution und deren kommunikative Stabilisierung im Forschungsprozess (Bsp. Entstehen und Vergehen von Internet-Teilkulturen oder spezifischen Musikkulturen), des Sonderstatus der Schriftsprache im Wissenschaftsprozess, der Übergänge und Abgrenzungen von wissenschaftlichen und künstlerischen Darstellungen (Bsp. literarisch vs. wissenschaftlich motivierte Weblogs) bis hin zu den Darstellungsmodalitäten von Forschungsergebnissen (Bsp. Datei auf einem Datenträger vs. gebundene Schrift) erforderlich. Die Fragen betreffen nicht nur die empirisch ausgerichtete Ansätze in der Bildungsforschung, sondern auch die Bildungsphilosophie und deren Diskurs- und Darstellungsmodalitäten.
- Im Zusammenhang des *mediatic turn* sind weiters **Neubestimmungen von Bildung und Medienbildung** sowie Verhältnisbestimmungen von Medien-

kompetenz und Medienbildung angezeigt. Bei aller Vielfalt an Konzepten und Komponenten-Modellen, die inzwischen vorliegen, und ungeachtet der strategischen Einsätze des Ausdrucks in bildungs-, sozial-, rechts-, wirtschafts- und wissenschaftspolitischen Zusammenhängen, wurde der Bedeutung der sprachtheoretischen Wurzeln des Medienkompetenz-Begriffs kaum Beachtung geschenkt (vgl. Niedermair 2000: 178-180). Auch die Relation der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Kompetenz‘ ist klärungsbedürftig, zumal diese nicht ineinander aufgehen (vgl. Pongratz u. a. 2007). Was die Verbreitung technologisch orientierter Varianten von Medienkompetenz-Begriffen betrifft, so ließen sich dieser Reduktionismus zumindest in konzeptioneller Hinsicht im Lichte von Rahmungskonzepten überwinden. Dies betrifft nicht nur mikrosoziologische Perspektiven im Anschluss an E. Goffmann (vgl. Pietraß 2003), sondern auch um makrosoziologische Perspektiven (vgl. Reese 2001) sowie unterschiedliche fachwissenschaftliche Framing-Konzeptionen. Dabei geht es um die doppelte Denkbewegung der Fähigkeiten und Zuständigkeiten für die Rahmung (Kontextualisierung) von Konzepten der Medienkompetenz und der Medienbildung einerseits und Möglichkeiten der Bestimmung von Medienkompetenz *als* Rahmungskompetenz.<sup>12</sup> Auf diese Weise lassen sich auch komplexe Problemlagen gut auf den Punkt bringen und Ansprüche der Beförderung von Medienkompetenz in ihrer Reichweite und Brauchbarkeit diskutieren. Und wie steht es um das Verhältnis von Bildung und Medienbildung? Wie kann Bildung, soweit sie sich nicht auf Aspekte der Qualifizierung, standardisierte und messbare Kompetenzen, wirtschaftspolitisch erwünschte Performanzleistungen oder Unbildung (Liessmann 2006) beschränkt ist, in zeitgemäßer Weise konzipiert werden? Ich zweifle, dass es ausreicht, den Aspekt der „neuen Medien“ in bekannte Konzepte mitaufzunehmen. Wenn etwa Klafki (1990) angesichts neuerer Zeit- und Gesellschaftsanalysen die Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik, die Diskursbereitschaft, die Empathie und die Fähigkeit zum vernetzten Denken hervorhebt und zur Entwicklung einer Denkhaltung anregt, bei der Nebenfolgen prinzipiell beachtet werden (ebd.: 98 ff), dann ist dabei zwar an hochentwickelte Technologien, ihre faktischen und möglichen Folgen sowie damit verbundene politische und ökonomische Wirkungszusammenhänge, nicht aber an Zusammenhänge von Formen des Mediengebrauchs und medialisierten Strukturen gedacht. Auch das Motto der „Garantie des Bildungsminimums - Kultivierung der Lernfähigkeit“ von Tenorth (1994: 166 f) berücksichtigt zwar gewissermassen ein „Medienkompetenzminimum“, nicht aber die Dynamiken der Medialisierung. Wenn aber die garantierten Bildungsangebote auf computer literacy fokussiert bleiben oder in Ana-

logie zur Problematik der Verrechtlichung gedacht sind, dann werden Ansprüche der Herstellbarkeit von Handlungsfähigkeit der Individuen und Funktionstüchtigkeit von Gesellschaften nur sehr begrenzt einlösbar sein. Wenn wir hingegen davon ausgehen, dass die Frage nach dem Selbst- und Weltverhältnis in der Bildungs- und in der Medientheorie gleichermaßen bedeutsam ist, dann liegen neue Akzentsetzungen und Schnittstellenerkundungen nahe. Wenn wir weiters probeweise davon ausgehen, dass Medien „die historische Grammatik unserer Interpretationsverhältnisse“ (Krämer 1998b: 90) sind, dann lässt sich Medienbildung nicht sinnvoll auf einen Teilbereich von Bildung beschränken. Vielmehr stellt sich dann die Frage, wie Bildung ohne Medien heute überhaupt sinnvoll gedacht und modelliert werden kann. Einige Anhaltspunkte liegen bereits vor (vgl. exemplarisch Westphal 1998, Sesink 2004, Kerres/de Witt 2006). Die Anerkennung des epistemologischen Pluralismus und der Tragweite der Medialisierungsprozesse legen einen Bildungsbegriff nahe, für den zumindest drei Aspekte wichtig sind: Pluralitätskompetenz, reflexive Lernfähigkeit und Überwindung diskursiver Zwänge (vgl. Hug 1996: 55 ff).

	<b>Bildung als Pluralitätskompetenz</b>	<b>Bildung als reflexive Lernfähigkeit</b>	<b>widerstreitende Bildung</b>
Erläuterung	transversale Kompetenz, Befähigung zum gedeihlichen Umgang mit und zur geschickten Intervention in pluralen Lagen	Befähigung zur mehrperspektivischen Reflexion von Lernprozessen	Überwindung diskursiver Zwänge, Verzicht auf harmonisierende Ideale
thematische Relevanz	Umgang mit Lebenswelten als Medienwelten, Codes, Formaten, Metaphernkompetenz	(Re-)Organisation von Lernprozessen, Medien-, Affekt- und Aufmerksamkeitsmanagement	Referenzmodalitäten, Modularisierung und Modalisierung der Wirklichkeitserfahrung
deshalb	Bildung als Medienbildung – Bildung mit Medien statt gegen Medien Bildung als Fähigkeit und Befähigung zum Differenzmanagement sowie als erwägungsorientierte, kontextsensitive, bricolierende Bildung		

Tabelle 2: Bildung im Zeichen des epistemologischen Pluralismus (vgl. Hug 1996)

Harmonisierende Tendenzen haben in diesem Konzept eine relative Bedeutung. Der Akzent liegt eher auf der Entwicklung von Kompetenzen zum Differenzmanagement (vgl. Schmidt 2002: 92).

Die Liste von Schnittstellen und Problembereichen ließe sich ausdifferenzieren und erweitern. Wichtig scheint mir, dass eine Bildungstheorie, die um die Relativität und Kontingenz ihrer Beschreibungen weiß (vgl. Gumbrecht 1991: 844), auch unter den Auspizien des *mediatic turn* gute Chancen zur Komplexitätsbewältigung und zu einer soliden Standortbestimmung hat.

## 5. Ausblick

Bildung wird nicht obsolet, weil die grundlegende Medialität unserer Selbst- und Wirklichkeitsbezüge angesichts technologischer und medienkultureller Entwicklungsdynamiken in besonderer Weise fragwürdig geworden ist. Im Gegenteil: Der Bedarf an differenzierten Verständnissen medieninduzierter Wissensformationen und nachvollziehbaren Beschreibungen medialer Hintergrundstrukturen ist gestiegen und Hand in Hand damit auch der Bedarf an Bildung. Wenn die Gewißheiten weniger werden, wird Bildung umso notwendiger:

„Wenn sich nur gewisse Strukturen und diese auch bloß noch andeutungsweise anzeigen, dann bedürfen die Menschen mehr als nur der Ausbildung, auch mehr als einer lebenslangen. Die Menschen müssen befähigt werden, mit erheblich schwächeren Formen von Wissen und Bewußtsein umzugehen: sie brauchen dazu technische Fertigkeiten, Fähigkeiten zur Selbstkonstruktion vor Bildschirmen – einen Rest an metaphysischem Komfort zumindest noch eine Weile –, Fähigkeiten die schwankende Existenz in Netzen zu ertragen, und Kompetenzen der Kooperation mit emotionalen Wesen unter Bedingungen der entfesselten Kommunikation. Nichts weniger heißt Bildung nach dem *mediatic turn*.“ (Schönherr-Mann 2008)

In welcher Weise die digitalen Medien auch zur „Lesbarkeit der Welt“ (Blumenberg 1981) beitragen (können), und nicht nur zur Beförderung von Prozessen der Ökonomisierung, Trivialisierung und Beschleunigung der Lebensvollzüge, muss ausgelotet werden. Sie ermöglichen zweifellos auch Dynamiken des „informatizing“ und der Erschließung neuer Dimensionen der Reflexivität, Handlungsfähigkeit und Sozietät, wie Bakardjiewa (2007) im Anschluss an Zuboff (1988) betont. Insgesamt scheint es mir aber wichtig zu sein, das Spannungsfeld von „In-Formierungen“, die marschiert werden (Wallmannsberger 1998), und einer „In-formatio“, die Computer als Mittel und Medien menschlicher Einbildungskraft versteht (Sesink 2004), nicht aus dem Auge zu verlieren.

## Literatur

- Albertz, Jörg (Hrsg.) (2002): *Anthropologie der Medien – Mensch und Kommunikationstechnologien*. Berlin: Schriftenreihe der Freien Akademie
- Andriopoulos, Stefan & Dotzler, Bernhard J. (Hrsg.) (2002): 1929. *Beiträge zur Archäologie der Medien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Baecker, Dirk (1994): *Kommunikation im Medium der Information*. In: Maresch, Rudolf & Werber, Niels (Hrsg.): *Kommunikation, Medien, Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 174-191
- Bakardjieva, Maria (2007): The (Wo)man on the Net: Exploring the New Social Distribution of Knowledge. In: Hug, Theo (ed.): *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Proceedings of the International Conference held on June 25-26, 2007. Innsbruck: Innsbruck University Press (forthcoming)
- Barney, Darin D. (2004): *The Network Society*. Oxford: Polity Press
- Bauer, Walter u. a. (Hrsg.) (1998): *Weltzugänge: Virtualität – Realität – Sozialität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Binsbergen, Wim van & Mul, Jos de (eds.) (o. J.): *The mediatic turn: Aspects of the ontology of mediation*. (s. Buchankündigung unter [http://www.shikanda.net/general/gen3/index\\_page/philosop.htm](http://www.shikanda.net/general/gen3/index_page/philosop.htm) [Stand: 2005-05-15])
- Blanck, Bettina (2002): *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Blanck, Bettina & Schmidt, Christiane (2005): „Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen“ im virtuellen Wissensraum <sup>opens</sup> Team. In: Tavangarian, Djamshid & Nölting, Kristin (Hrsg.): *Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 67 – 76
- Blaukopf, Kurt (1982): *Musik im Wandel der Gesellschaft*, München: Piper
- Blaukopf, Kurt (1989): *Beethovens Erben in der Mediamorphose. Kultur- und Medienpolitik für die elektronische Ära*. Heiden: Verlag Arthur Niggli AG
- Blumenberg, Hans (1981): *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Castells, Manuel (2001): *Das Informationszeitalter I: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich
- Doelker, Christian (2005): *media in media. Texte zur Medienpädagogik*. Ausgewählte Beiträge 1975-2005, hrsg. von Georges Ammann und Thomas Hermann. Zürich: Verlag Pestalozianum
- Faßler, Manfred (2001): *Netzwerke. Einführung in Netzstrukturen, Netzkul-*



- turen und verteilte Gesellschaftlichkeit*. München: UTB (Wilhelm Fink)
- Gendolla, Peter & Schäfer, Jörgen (Hrsg.) (2005): *Wissensprozesse in der Netzwerkgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag
- Goux, Melanie (2003): *McLuhan*. Weblog-Eintrag in „bushstroke.tv“, abrufbar unter: [http://www.bushstroke.tv/week03\\_35.html](http://www.bushstroke.tv/week03_35.html) [Stand: 2006-05-19]
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1991): Epistemologie/Fragmente. In: Gumbrecht, Hans Ulrich & Pfeiffer, Ludwig K. (Hrsg.): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche: Situationen offener Epistemologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 837–850
- Heider, Fritz (2005): *Ding und Medium*. Berlin: Kadmos Kulturverlag (zuerst erschienen 1926 in: Symposion. Philosophische Zeitschrift für Forschung und Aussprache 1, 109-157)
- Hoffmann, Stefan (2002): *Geschichte des Medienbegriffs*. Hamburg: Felix Meiner
- Höhne, Thomas (2004): *Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1830/> [Stand: 2006-05-19]
- Hug, Theo (1996): *Wissenschaftsforschung als Feldforschung – ein erziehungswissenschaftliches Projekt*. In: Störfaktor. Zeitschrift kritischer Psychologinnen und Psychologen. Jg. 8 / H. 3, Nr. 32, 45 – 63
- Hug, Theo (2007): Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht. In: Sesink, Werner u. a. (Hrsg.) (2007): *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 10-32
- Hug, Theo & Friesen, Norm (2007): Outline of a Microlearning Agenda. In: Hug, Theo (ed.): *Didactics of Microlearning. Concepts, Discourses, and Examples*. Münster: Waxmann, 15-31
- Keck, Annette & Pethes, Nicolas (Hrsg.) (2001): *Mediale Antinomien: Menschenbilder als Medienprojektionen*. Bielefeld: Transcript
- Kerres, Michael & de Witt, Claudia (2006): Perspektiven der „Medienbildung“. In: Fatke, Reinhard & Merkens, Hans (Hrsg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 209-220
- Keuffer, Josef & Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001) *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim/Basel: Beltz
- Kittler, Friedrich A. (1980): *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften: Programme des Poststrukturalismus*. Paderborn u. a.: Schöningh

- Klafki, Wolfgang (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 91-104
- Krämer, Sybille (1998a): Von der sprachkritischen zur medienkritischen Wende? Sieben Thesen zur Mediendebatte als eine Einleitung in diese Textsammlung. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *1-3*, Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~sybkram/medium/kraemer1.html> [Stand: 2006-06-29]
- Krämer, Sybille (Hrsg.) (1998a): *Über Medien*. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Berlin, Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~sybkram/medium/inhalt.html> [Stand: 2006-06-29]
- Krämer, Sybille (1998b): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität*. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 73-94
- Krämer, Sybille (2004): Über die Heteronomie der Medien. Grundlinien einer Metaphysik der Medialität im Ausgang einer Reflexion des Boten, *Journal Phänomenologie*, Heft 22, 18-38
- Krämer, Sybille (2005): Boten, Engel, Geld, Computerviren. Medien als Überträger. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Themenheft: Körpermaschinen – Maschinenkörper. Mediale Transformationen, Bd. 14, Heft 2, Berlin: Akademie-Verlag: 15-24
- Kübler, Hans-Dieter (2005): *Mythos Wissensgesellschaft*. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Leschke, Rainer (2003): *Einführung in die Medientheorie*. München: Fink
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay
- Löffler, Davor (o. J.): Über die Auswirkungen der Entdeckung der Zentralperspektive. Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~miles/zp.htm> [Stand: 2006-06-29]
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Bd.1, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Margreiter, Reinhard (1999): Realität und Medialität: Zur Philosophie des „Medial Turn“. In: *Medien Journal* 23, Nr. 1, 9 -18
- McLuhan, Marshall & Quentin, Fiore (1967): *The medium is the message*. New York: Random House
- McLuhan, Marshall (1992): *Die magischen Kanäle*. Understanding Media. Düsseldorf u. a.: Econ [engl. Erstausgabe 1964]
- Meyer-Wolters, Hartmut (2006): Denen die Daten - uns die Spekulation. In: Pongratz, Ludwig A.; Wimmer, Michael & Niecke, Wolfgang (Hrsg.):

- Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, 37-65, auch online abrufbar unter: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/paedsem/meyer-wolters/pdf/04-10-01.pdf> [Stand: 2007-09-29]
- Mitterer, Josef (1992): *Das Jenseits der Philosophie*. Wider das dualistische Erkenntnisprinzip. Wien: Passagen Verlag
- Neumann-Braun, Klaus (2000): Medien – Medienkommunikation. In: Naumann-Braun, Klaus & Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): *Medien- und Kommunikationssoziologie*. Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien. Weinheim/München: Juventa, 29-40
- Niedermair, Klaus (2000): Ist Medienkompetenz *die* Meta-Kompetenz in einer individualisierten und globalisierten Lebenswelt? In: Hug, Theo (Hrsg.): *Medienpädagogik in der Globalisierung / Media Education and Globalization*. (= H. 2 / 2000 der Zeitschrift SPIEL) Frankfurt am Main u. a.: Lang, 175-189
- Pietraß, Manuela (2003): Medienkompetenz als “Framing”. Grundlagen einer rahmenanalytischen Bestimmung von Medienkompetenz. In: *Medienwissenschaft Schweiz*, Heft 2, S. 4-9
- Pirner, Manfred L. & Rath, Matthias (Hrsg.) (2003): *Homo medialis*. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien. München: Kopaed
- Platon (1986): *Phaidros oder Vom Schönen*. Ditzingen: Reclam
- Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus, auch als WWW-Dokument abrufbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf> [Stand: 2007-09-09]
- Raessens, Joost (2006): Playful Identities, or the Ludification of Culture. In: *Games and Culture. A Journal of Interactive Media*. Vol. 1, No. 1, 52-57
- Reese, Stephen D. (2001): Prologue - Framing Public Life: A Bridging Model for Media Research. In: Reese, Stephen D.; Gandy, Oscar H. Jr. & Grant; August E. (Eds.): *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 7-31
- Reinmann, Gabi (2007): Stellungnahme zu den „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kommunikations- und Medienwissenschaften in Deutschland“ durch den Wissenschaftsrat vom 25. Mai 2007. WWW-Dokument abrufbar unter: [http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wp-content/uploads/2007/06/Wissenschaftsrat\\_Juni07\\_Medien\\_Kommunikation\\_Text.pdf](http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wp-content/uploads/2007/06/Wissenschaftsrat_Juni07_Medien_Kommunikation_Text.pdf) [Stand: 2007-09-09]
- Rusch, Gebhard (2002): Medienwissenschaft als transdisziplinäres For-

- schungs-, Lehr- und Lernprogramm. In: Rusch, Gebhard (Hrsg.): *Einführung in die Medienwissenschaft*. Konzeptionen, Theorien, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 69-82
- Scheuerl, Hans (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bde., München: C.H. Beck.
- Schimank, Uwe & Volkmann, Ute (Hrsg.): (2000/2002) *Soziologische Gegenwartsdagnosen*. 2. Bände, Opladen: Leske + Budrich
- Schmidt, Siegfried J. (1999): Blickwechsel. Umriss einer Medienepistemologie. In: Rusch, Gebhard & Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Konstruktivismus in der Medien- und Kommunikationswissenschaft*. (= Delfin 1997) Frankfurt am Main: Suhrkamp, 119-145
- Schmidt, Siegfried J. (2000): „Kalte Faszination“. Medien. Kultur. Wissenschaft in der Mediengesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Schmidt, Siegfried J. (2002): Von Bildung zu Medienkompetenz – und retour? In: Kappus, Helga (Hrsg.): *Nützliche Nutzlosigkeit. Bildung als Risikokapital*. Wien: Passagen, 63 – 96
- Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur*. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: C. Auer
- Schmidt, Siegfried J. (2006) „Zwischen Fundamentalismus und Beliebigkeit.“ Gesprächsnotizen. Auszüge aus einem Gespräch zwischen Thomas Feuerstein und Siegfried J. Schmidt, das im Oktober 2005 stattfand. Erstabdruck in: Thoman, Klaus (Hrsg.) (2006): *Thomas Feuerstein. Outcast of the Universe*, Wien: 221–226; auch als www-Dokument abrufbar unter: <http://www.myzel.net/Narration/schmidt.html> [Stand: 2006-02-09]
- Schönherr-Mann, Hans-Martin (2008): Bildung im Zeitalter des weltbildenden Bildschirms – Ein Essay. In: Hug, Theo (ed.): *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Proceedings of the International Conference held on June 25-26, 2007. Innsbruck: Innsbruck University Press (forthcoming)
- Schultz, Oliver Lerone (o. J.): Augmented Embodiment. Excavated Dynamics of Media Theory – Critical Inlets to the (Second) Medial Turn. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Mediatic turn – Claims, Concepts and Cases*. Frankfurt am Main u. a.: Lang (im Erscheinen)
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Sesink, Werner (2004): *In-formatio. Die Einbildung des Computers*. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: Lit
- Shields, Rob (2003): *The Virtual*. London / New York: Routledge
- Slade, Christina (2002): *The Real Thing. Doing Philosophy with Media*.

- Frankfurt am Main u. a.: Lang
- Smudits, Alfred (1994): Medien, Kodierungen, Mediamorphosen. Die mediale Formbestimmung der Kommunikation. In: *Semiotische Berichte*, Jg. 18, 1-4
- Smudits, Alfred (2002): *Mediamorphosen des Kulturschaffens*. Kunst und Kommunikationstechnologien im Wandel. Wien: Braumüller
- Sonesson, Göran (1997): The multimediation of the lifeworld. In: Nöth, Winfried (ed.): *Semiotics of the Media*. Proceedings of an international congress, Kassel, March 1995. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 61-78, abrufbar auch im Internet unter: [http://www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/media\\_1.html](http://www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/media_1.html) [Stand: 2005-05-15]
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bde., München: Beck
- Vander Wal, Thomas (2006): Memephoria. Weblog-Eintrag in „vanderwal.net“, abrufbar unter: <http://www.vanderwal.net/random/entrysel.php?blog=1829> [Stand: 2006-06-19]
- Volkmer, Ingrid (1999): International Communication Theory in Transition: Parameters of the New Global Public Sphere. Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://web.mit.edu/comm-forum/papers/volkmer.html> [Stand: 2006-06-29]
- Volkmer, Ingrid (Ed.) (2006): *News in Public Memory. An International Study of Media Memories Across Generations*. Frankfurt am Main u. a.: Lang
- Wallmannsberger, Josef (1998): Notate und Anzettelungen zu einer arte povera virtueller Informierungen. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Technologiekritik und Medienpädagogik*. Zur Theorie und Praxis kritisch-reflexiver Medienkommunikation. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 189-199
- Weber, Stefan (1999): Die Welt als Medienpoiesis. Basistheorien für den ‘Medial Turn’. In: *Medien Journal* 23, Nr. 1, 3-8
- Westphal, Kristin (1998): Grundlegende bildungsphilosophische Überlegungen zu einer Theorie der medialen Erfahrung und Bildung. In: Bauer, Walter u. a. (Hrsg.): 97-116.
- Willke, Helmut (2005): *Symbolische Systeme*. Grundriss einer soziologischen Theorie. Weilerswist: Velbrück
- Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kommunikations- und Medienwissenschaften in Deutschland. www-Dokument

abrufbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7901-07.pdf> [Stand: 2007-09-09]

Zuboff, Shoshana (1988): *In the age of the smart machine: the future of work and power*, New York: BasicBooks

## Endnoten

- 1 Vgl. z.B. die Angebote im Rahmen der Ringvorlesung „Medien & Bildung“ (<http://mms.uni-hamburg.de/blogs/medien-bildung/>), der internationalen Tagung „Media, Knowledge & Education“ (<http://medien.uibk.ac.at/mwb/>) oder der heurigen Herbsttagung der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie zum Thema „Medien, Technik und Bildung“ (<http://dgfe.pleurone.de/termine/bildungundmedien/>).
- 2 Der Ausdruck ‘Blackboardization’ wird gebraucht als “idiom for processes of norming learning cultures, trivialization of complex issues, misleading of trustful users, selling an e-learning approach as mother-of-all e-education, normalization of restraints, and implementation of structural bondages by asserting one Learning Content Management system as proprietary solution of priority” (Hug/Friesen 2007: 24).
- 3 Vgl. dazu auch die Einträge unter <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/?p=150>.
- 4 Bei den nachfolgenden Abschnitten handelt es sich um eine überarbeitete Fassung der Argumentationen in Hug (2007).
- 5 Analoges gilt für eine detaillierte Auseinandersetzung der hier vertretenen Auffassung mit dem Medienkompakt-begriff von Siegfried Schmidt im vorliegenden Band.
- 6 Vgl. dazu die Erkundung des “blinden Flecks im Mediengebrauch” in Auseinandersetzung mit den Medien-theorien von McLuhan und Luhmann von Krämer (1998b: 73-94).
- 7 Eine etwas anders akzentuierte Auflistung von „Basistheorien für den ‘Medial Turn’“ hat Weber (1999) erstellt.
- 8 Schultz (o. J.) setzt den ersten medial turn in den 60er Jahren mit den Arbeiten von Marshall McLuhan, Douglas Engelbart, Dick Higgins u. a. an und kritisiert im Zusammenhang des „second medial turn“ der 90er angemessene Bezugnahmen auf diese Arbeiten im deutschen Sprachraum.
- 9 Für alle, die sich über unterschiedlichen Schreibweisen (message vs. massage) des Aphorismus im Text und im Buchtitel (McLuhan/Quentin 1967) wundern, mag das Ergebnis der Recherche von Melanie Gaux (2003) erhellend sein. Sie hat bei Michael McLuhan angefragt und bekam folgende Antwort:

„Much to my surprise, Michael McLuhan, Marshall’s son, responded. He wasn’t sure of the reason, so he forwarded my note to his brother Eric, who responded last week:

*»Actually, the title was a mistake. When the book came back from the typesetter, it had on the cover ‘Massage’ as it still does. The title should have read ‘The Medium is the Message’ but the typesetter had made an error. When Marshall McLuhan saw the typo he exclaimed, ‘Leave it alone! It’s great, and right on target!’ Now there are four possible readings for the last word of the title, all of them accurate: ‘Message’ and ‘Mess Age,’ ‘Massage’ and ‘Mass Age.’«*” (Goux 2003, kursiv im Org.)

- 10 Die Arbeiten von Cassirer ist zusammen mit denen von Saussure und Luhmann auch zentrale Referenzpunkt für die Theorie „Symbolischer Systeme“ von Helmut Willke (2005). Allerdings werden hier materiale Aspekte eher am Rande behandelt, während Margreiter das Augenmerk konsequent auf das Zusammenspiel von Symbolsystem und Medium richtet (Margreiter 1999: 16f).
- 11 Thomas Vander Wal hat diesen Ausdruck geprägt und charakterisiert ihn wie folgt: “Memephoria is the state of believing that spreading the latest meme as a mantra will earn you transcendence. Memephoria does not require one to understand the term used in the meme mantra, just to use it (correctly or in-correctly)” (Vander Wal 2006).
- 12 Vgl. den Foliensatz zum Thema “The Competence of Framing Media Literacy and Media Literacy as Framing Competence”, abrufbar unter [http://web.mit.edu/commforum/mit5/papers/hug\\_handout.pdf](http://web.mit.edu/commforum/mit5/papers/hug_handout.pdf).