



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

„Medienbildung als Prozess nach Whitehead“

Verfasserin

Alexandra Forstner, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Bildungswissenschaft

Betreuer:

Prof. Dr. Mag. Christian Swertz, M.A.

Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die aus anderen Quellen entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Wien, am 26. April 2012

Alexandra Forstner

Inhaltsverzeichnis

Erklärung	iii
Danksagung	vi
1 Vorwort	1
2 Einleitung	3
2.1 Problemaufriss	3
2.2 Forschungsfragen	9
2.3 Aufbau der Arbeit	10
2.4 Zielsetzung	10
3 Whitehead'sche Metaphysik	12
3.1 Einleitung	12
3.2 Einführung in die Metaphysik Whitheads	13
3.3 Definition der Begriffe	15
3.3.1 Prozessualität	15
3.3.2 Wirkliche Einzelwesen	17
3.3.3 Nexus - Gesellschaft	20
3.3.4 Das ontologische Prinzip	21
3.3.5 Erfassen - Werden	23
3.4 Zusammenfassung	25
4 Strukturele Medienbildung	27
4.1 Einleitung	27
4.2 Bildungstheoretische Grundstruktur von Medienbildung	27
4.3 Lernprozesse - Bildungsprozesse	30
4.4 Wissensgesellschaften	32
4.5 Dimensionen struktureler Medienbildung	33
4.5.1 Wissensbezug	33
4.5.2 Handlungsbezug	34
4.5.3 Transzendenz- bzw. Grenzbezug	34
4.5.4 Biographiebezug	35

4.6	Wichtige Aspekte der strukturalen Medienbildung - Zusammenfassung	36
5	Interpretative Analyse	37
5.1	Einleitung	37
5.2	Prozess - Bildungsprozess	38
5.3	Wirkliche Einzelwesen und Nexus - Individuum und Gesellschaft	42
5.4	Zusammenfassung	44
6	Diskussion	45
6.1	Einleitung	45
6.2	Gesellschaft - Individuum	46
6.3	Raum - Prozess - Medium	50
6.4	Transzendental-skeptischer Exkurs	53
6.5	Zusammenfassung	56
7	Fazit	57
A	Kurzfassung	59
B	Abstract	60
C	Lebenslauf	61
	Literaturverzeichnis	64

Danksagung

Mein Dank gilt als Erstes meinem Betreuer Prof. Christian Swertz für seine Unterstützung und vorallem für seine ausgezeichnete Betreuung. Die Tipps, Hinweise, Diskussionen und die dadurch entstandenen Anregungen halfen mir stets, den roten Faden meiner Arbeit im Auge zu behalten und Sinnkrisen zu überwinden.

Des weiteren will ich mich herzlich bei meinen KollegInnen im Masterarbeitsseminar bedanken, mit deren Beistand die Bewältigung der üblichen Sinnkrisen schnell von statten ging.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei meinen guten Freunden, die mir durch aufmunternde und motivierende Worte moralisch stets zur Seite standen. An dieser Stelle bedanke ich mich für die vielen Hinweise und Kritiken, die beim Gegenlesen der Masterarbeit geäußert wurden, wodurch die Arbeit ausgefeilt und durchdacht zu Ende gebracht werden konnte.

Nicht zuletzt gilt mein besonders aufrichtiger und tiefer Dank meiner Mutter, die mich durch ihre liebevollen und unterstützenden Worte mein ganzes Studium begleitete, sowie meiner Großmutter, die mich nicht nur finanziell unterstützt, sondern mir auch immer mit Anregungen und guten Ratschlägen zur Seite steht. Besonderer Dank gilt auch meinen Geschwistern, die mir immer wieder aufs Neue Kraft zum Weitermachen geschenkt haben, sowie meiner gesamten Familie, die mir stets den Rücken gestärkt hat.

Kapitel 1

Vorwort

Es mag ungewöhnlich erscheinen, sich im medienpädagogischen Bereich mit Metaphysiken zu beschäftigen. Dieses Thema entstand durch die im zweiten Semester für mich prägende Blocklehrveranstaltung. Durch einen, mit Whitehead gesprochen, Prozess, wurde mein Interesse durch „glückliche Fügungen“ und mein Verständnis für Prozesstheorie und Metaphysik geweckt.

Das erste Mal hörte ich den Namen Alfred North Whitehead im Sommersemester 2010 in einem Seminar, geleitet von Prof. Dr. Dietmar David Hartwich CSJ. Durch die geblockte Veranstaltung war die Menge an Informationen im Seminar kaum fassbar. Nicht nur Whitehead, sondern auch Werke und Gedanken von Thomas von Aquin waren mir neu. Weiters wurde der Begriff „Medium“ weiter gefasst, als ich diesen bis dahin gedacht hatte. Denn „Medium“ besteht, insofern der eigene Leib als Medium mitgedacht wird. Dies überschritt mein bisheriges theoretisches Wissen über Medien und überforderte mich. Doch die anfängliche Überforderung wandelte sich in überaus großes Interesse und Bewunderung für Alfred North Whiteheads Prozesstheorie. Die Versuche, die Theorie zu verstehen, mündeten in Gedankenexperimente, und die sogenannten „Aha-Effekte“ waren Anstöße, auch die folgenden Seminararbeiten mit Whitehead in Verbindung zu bringen. Die bisher stattgefundene Auseinandersetzung mit der Prozesstheorie von Whitehead ist nicht mehr aus meinem Verständnis von Bildung wegzudenken. Da ich es nicht bei den bisherigen Erkenntnissen belassen will, widme ich mich auch in meiner Masterarbeit Alfred North Whiteheads Theorie.

Ich bin mir sehr wohl im Klaren darüber, dass ich mich erst am Anfang meiner Auseinandersetzung mit Whitehead befinde. Das nicht enden wollende Interesse an der Metaphysik und auch das dadurch implizierte, von Whitehead ethisch gezeichnete, Menschenbild leuchtet mir ein.

Umgangssprachlich ausgedrückt „verfolgt“ mich Whitehead. Ich betrachte das Interesse an Etwas, in meinem Falle an dieser theoretischen Konzeption, als nichts Selbstverständliches. Das Interesse ist für mich etwas Besonderes und deshalb Anstoß für weitere Forschungen und dem näheren Auseinandersetzen mit Whitehead's Prozesstheorie und Metaphysik.

Kapitel 2

Einleitung

2.1 Problemaufriss

Es könnte in der Disziplin Bildungswissenschaft, Pädagogik, Erziehungswissenschaft (wie auch immer man sie nennt) der Verdacht aufkommen, die „Unterdisziplinen“, wie z.B. Sonder- und Heilpädagogik, theoretische Erziehungswissenschaft oder Medienpädagogik seien auf eine gewisse Art und Weise „verfeindet“. Werner Sesink zu Folge ist der Grund für diesen Anschein, im Falle der Medienpädagogik, die Tatsache, dass in der philosophisch „angehauchten“ theoretischen Erziehungswissenschaft nur bedingt Medien, besonders neue Medien, Einzug finden und damit ein wesentlicher Teil vergessen wird. Abgeschottet voneinander laufen sie, „die“ theoretische Erziehungswissenschaft und „die“ Medienpädagogik, jedoch Gefahr, das Postulat, nämlich das, was Bildung ausmacht, die „Gesamtheit“ des Menschen zu verfolgen, zu vergessen.

Unabdingbar und nicht mehr aus unserer heutigen lebensweltlichen Situation wegzudenken sind Medien. Werner Sesink spricht sich dafür aus, Medien bzw. Technik allgemein nicht über-, aber auch nicht unterzubewerten, denn der technische Fortschritt:

[...] zeigt uns, wohin uns unsere Bildung geführt hat. [Sesink, 2004, S. 75]

Das, was Technik heute ist, und in ihrer Entwicklung war, kann man, nach Sesink, als die Abbildung der menschlichen Bildung ansehen.

Trotzdem ist zu differenzieren. Denn weder Loblieder noch Ignoranz, in Bezug auf Technik bzw. im engeren Sinne auf Medien (im folgenden Zitat in Bezug auf das Fernsehen) würden den Umgang mit Technik treffend beschreiben.

Dies beschreibt auch Sherry Turkle in „Leben im Netz“ in Bezug auf Bildschirminhalte:

Wir sollten das Leben auf dem Bildschirm nicht ablehnen, aber wir sollten es auch nicht als ein alternatives Leben betrachten.
[Turkle, 1999, S. 429]

Aber unumstritten bleibt, dass Medien im Alltag nicht mehr wegzudenken sind und deshalb die logische Konsequenz folgt, diesen Aspekt in den Diskursen über Bildung (Pädagogik, theoretische Erziehungswissenschaft, usw.) mit mehr Nachdruck zu verfolgen.

Die Eingliederung des Medienaspektes soll nicht nur für die Medienpädagogik sondern auch für die allgemeine Pädagogik oder theoretische Erziehungswissenschaft von Bedeutung sein.

(Neue) Medien oder Technologien waren und sind für diejenigen, die sich schwerpunktmäßig mit Bildungstheorie beschäftigen (der institutionelle Ort dafür dürfte die Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie sein), lange ein Randthema gewesen, mit dem man sich gelegentlich auch auseinandersetzt, das aber nicht unbedingt ein Hauptanliegen der bildungstheoretischen Reflexion darstellt. Auf der anderen Seite wird Bildungstheorie in der Medienpädagogik bestensfalls als Hintergrund in Anspruch genommen, die medienpädagogische Forschung und Reflexion aber in aller Regel nicht selbst als Beitrag zur Entwicklung von Bildungstheorie verstanden. [Sesink, 2008, S. 13]

Die oben beschriebene Problematik, dass Medienpädagogik und Bildungstheorie nicht voneinander profitieren (wollen), beschreibt Werner Sesink insofern, als das Medienpädagogik selbst nur im Hintergrund die philosophischen Einflüsse der Bildungstheorie für sich aufnimmt, bzw. die Bildungstheorie sich nur am Rande mit Medien beschäftigt. Sesink folgert:

Beiden Seiten gemeinsam ist, dass sie Bildung als von den Entwicklungen im Bereich der Massenmedien, der Neuen Technologien und der Neuen Medien betroffen verstehen, dass Bildung also antworten muss auf etwas, das sich an anderen gesellschaftlichen Orten ereignet und vollzieht. [Sesink, 2008, S. 13]

Es scheint der Anspruch der Bildungstheorie bzw. allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik, die Gesamtheit des Menschens zu erfassen, nicht schlüssig zu sein, wenn man Medien aus der Lebenswelt des Menschen ausschließt.

Wenn also das Postulat für die allgemeine Pädagogik als auch für die Medienpädagogik besteht, die Gesamtheit des Menschens zu erschließen, müssen auch Medien ihre Berechtigung in der allgemeinen Pädagogik bzw. theoretischen Erziehungswissenschaft haben, da es mittlerweile unvorstellbar ist, ohne Medien zu leben.

Medien bilden, Sesink zu Folge, die Entwicklung der Gesellschaft ab, weswegen die Notwendigkeit besteht diese nicht als Begleiterscheinung in den Hintergrund der Bildungswissenschaft rücken zu lassen. Im Gegenteil:

Nicht mehr als Rückfall in pädagogische Steinzeit, sondern als Aufbruch in die pädagogische Zukunft gilt jetzt die Informatisierung pädagogischer Prozesse bzw. die pädagogische Nutzung informatischer Medien, zumindest in der öffentlichen Diskussion. [Sesink, 2004, S. 113]

Medien sollen also, nach Sesink, „die“ Pädagogik in die Zukunft führen. Medien bzw. die pädagogische Verwendung von Medien, sollte mit Hilfe der öffentlichen Diskussion in den Blick der Pädagogik gerückt werden, um die „Informatisierung pädagogischer Prozesse bzw. die pädagogische Nutzung informatischer Medien“ [Sesink, 2004, ebd.] voranzutreiben.

Wie aber unschwer zu erkennen ist, wirft Sesink der Bildungswissenschaft vor, nicht nur die öffentliche Diskussion, sondern auch den Puls der Zeit, also die Einbindung von Medien in den disziplinären Alltag, verfehlt bzw. versäumt zu haben. Er fordert:

Eine Bildung jedoch, die sich in der Theorie ihrer selbst, als Bildungstheorie ihres Verhältnisses zur Technik bewusst wird, wird wieder geltend machen, dass noch die Inversion, welche das Hervorgebrachte, die Technik, zum Grund des Hervorbringens hypostasiert, eine menschliche Leistung ist, keine maschinelle. [Sesink, 2004, S. 74]

Die Ignoranz, welche von Seiten der Bildungstheorie gegenüber Medien herrscht, ist paradox, denn, wie Sesink formuliert, ist das, was Technik ist bzw. Medien sind, auf die geistige Leistung des Menschens zurückzuführen, also auf das, was Bildung ist.

Diesem Grundsatz wird auch in dieser Arbeit nachgegangen bzw. es wird verfolgt, was Sesink in wenigen Worten auf den Punkt bringt:

Bildung ist der Grund, nicht Technik [Sesink, 2004, ebd.].

Rainald Merkert plädiert, ähnlich wie Werner Sesink, für die Einbindung und Wahrnehmung der Medien in der Pädagogik.

Mehr noch. Er fordert: „Medienpädagogik als Konkretisierung allgemeiner Pädagogik“ [Merkert, 1992, S. 25].

Sesink fordert die disziplinäre Grenzüberschreitung „zwischen technischen und den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen“ [Sesink, 2004, S. 79].

Dies wird durch die Paraphrasierung von Sigrid Nolda in „Pädagogik und Medien“ deutlich.

Eine solche Konkretisierung sei nötig, um die durch die Medien veränderte, für Bildung und Erziehung konstituive Ur-Relation des Verhältnisses von Mensch und Welt angemessen zu berücksichtigen. [Nolda, 2002, S. 61]

Im Anschluss an Werner Sesink wird hier versucht dem Postulat, der Einbindung der Medien in die allgemeine Pädagogik, gerecht zu werden, indem bildungstheoretisch bzw. philosophisch an Medienpädagogik angeknüpft wird. Genauer gesagt: Mit Alfred North Whiteheads Metaphysik soll die strukturelle Medientheorie von Winfried Marotzki und Benjamin Jörissson diskutiert werden.

Anlass für die Analyse der strukturalen Medientheorie mit Hilfe der Prozesstheorie von Alfred North Whitehead ist die Tatsache, dass in der Medientheorie von Marotzki/Jöriss von Bildungsprozessen bzw. Lernprozessen gesprochen wird. Dabei wird aber nicht auf die Definition des Begriffes Prozess eingegangen. Der Rückgriff auf den Prozessbegriff nach Whitehead ist unter anderem darin begründet, da sich die allgemeine Definition des Prozessbegriffes in der „Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie“ von Mittelstrass¹ und in dem „Historisches Wörterbuch der Philosophie“ von Ritter² in der geisteswissenschaftlichen Tradition nach Whitehead begründet. Somit wird hier der Prozessbegriff im Anschluss an Whitehead verwendet.

¹Prozeß (von lat. *procedere*, hervorgehen, vorgehen, vorrücken), [...] In der *Geistesgeschichte* entwickelt sich im späten 19. Jh. eine gegen die Tradition des ontologischen Primats des statischen Seins gerichtete Strömung, die letzten Bausteine der Realität sind nicht unveränderlich, sondern haben P.charakter (H. Bergson, W. James, E. Meyerson, A. N. Whitehead). Das ›schöpferische Werden‹ der Natur wird als nicht auf beständige Elemente reduzierbar betrachtet. Für Bergson besteht die erlebte Zeit nicht aus einer Folge von Zeitpunkten; jede ›wahre Dauer‹ führt statt dessen ein Element der Neuartigkeit ein, das nicht in der Vergangenheit enthalten war. Ebensowenig kann ein P. auf eine Abfolge instantaner Zustände reduziert werden. Bergson und Meyerson wenden sich gegen eine statische Interpretation der Minkowski-Welt (Relativitätstheorie, spezielle Thermodynamik, Werden). Von Bergson beeinflusst betrachtet James das Bewusstsein nicht als in einzelne Elemente zerlegbar und spricht statt dessen von einem beständigen ›Bewusstseinsstrom‹. Whitehead betont die prozeßhafte Natur der Grundelemente der Wirklichkeit. Dabei handelt es sich für Whitehead um Geschehnisse, die eine Zeitspanne zum Entstehen benötigen und daraufhin wieder vergehen, um von anderen, gleichartigen gefolgt zu werden. Dinge sind als P.e zu denken. Dieser Gedanke wird in der Synergetik wieder aufgegriffen, in der bestimmte beständige Entitäten (dissipative Strukturen) als durch Wechselwirkungsprozesse hervorgebracht betrachtet werden. P.e erhalten damit grundlegenden und nicht lediglich abgeleiteten Status. [Mittelstraß, 1995, S. 385-386]

²Unter ›P.‹ versteht Whitehead nicht einen Vorgang, der ‚an‘ oder ‚in‘ als solchen prozeßfreien Dingen abläuft; das eigentlich Wirkliche ist vielmehr der P. selbst (»The reality is the process«). Das Sein der ‚Dinge‘ ist mit ihrem Werden identisch, es gibt nur Werdendes, nicht Dinge ‚im‘ Werden. Wie etwas entsteht, ist konstitutiv dafür, was etwas ist. Whitehead nennt dies das »P.-Prinzip«. Den P.-Begriff selbst verwendet er in zweifacher Weise: Zum einen im Sinne des ›Übergangs‹ (transition) von einem Ereignis (event) zu dem ihm folgenden, zum anderen im Sinne des internen Vorgangs des Zusammenwachsens bzw. der ›Konkretisierung‹ (conrescence).

Die Metaphysik, die Alfred North Whitehead in „Prozess und Realität“ entwickelt, arbeitet mit einem bestimmten Prozessbegriff. Diese Konzeption eines Prozesses soll in dieser Arbeit mit dem Begriff der Bildung, genauer gesagt, der Medienbildung, zusammengebracht werden. Es ist also die These, dass Bildung bzw. Medienbildung in dieser Arbeit als Prozess nach Whitehead gedacht werden kann. Marotzki/Jörisson beschreiben in „Medienbildung - Eine Einführung“ einen Bildungsprozess als Vorgang und verwenden, um diesen zu beschreiben, den Begriff Kontingenz.

Kontingenz³ bedeutet, dass nichts von sich aus bestehen kann, sondern immer in zusammenhängender Weise gedacht werden muss. Es kann nie etwas absolut und eindeutig bestimmt werden. Kontingenz spielt bei Marotzki eine tragende Rolle und wird in dieser Arbeit mit dem Prozessbegriff von Whitehead diskutiert, da sich Kontingenzen in Prozessen befinden. Aus der Sicht von Whitehead müssen sich Kontingenzen in Prozessen befinden. Dagegen ist es für Marotzki/Jörisson unumgebar, Kontingenzen als Prozesse zu beschreiben, da Kontingenz ein Merkmal der Bildungsprozesse ist. Wenn der Kontingenzbegriff bei Marotzki/Jörisson unumgebar ist, Prozesse bzw. Bildungsprozesse zu beschreiben, dann kann die These aufgestellt werden, dass die Theorie der strukturalen Medienbildung mit dem Denkansatz von Whitehead erweiterbar wäre, wenn diese auch in Prozessen nach Whitehead, d.h. in übergeordneten Zusammenhängen gedacht werden kann.. Dies wird also mit Hilfe der theoretischen Brille von Whiteheads Prozesstheorie versucht um damit dessen Metaphysik in den Blick der Medientheorie, bzw. Medienpädagogik zu bringen.

³Metaphysisch wird z.B. als <k.>alles bezeichnet, was nicht aus eigener <Wesensnotwendigkeit>heraus existiert. [Mittelstraß, 1995]

2.2 Forschungsfragen

In dieser Arbeit wird versucht den Begriff Kontingenzt von Marotzki/Jörisson anhand des Whiteheadschen Prozessbegriffs zu analysieren.

Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

Was impliziert der Begriff Kontingenzt bei Marotzki/Jörisson?

Inwiefern kann der Kontingenztbegriff mit dem Prozessbegriff von Whitehead verstanden werden?

Zusammengefasst soll diese Arbeit die Aufschlüsselung der Begriffe bei Whitehead, sowie bei Marotzki/Jörisson enthalten und dabei analysiert werden, inwiefern der Begriff Kontingenzt dem Prozessbegriff bei Whitehead nahe kommt und was damit verbunden ist.

Der Anlass für diese Arbeit hat also, zusammengefasst, zwei Aspekte. Einerseits die Tatsache, dass Bildungstheorie bzw. philosophische Ansätze und Medienpädagogik einander bedingen und deshalb in dieser Arbeit miteinander verbunden werden. Andererseits verwenden Marotzki/Jörisson den Prozessbegriff im Bezug auf Lern- bzw. Bildungsprozesse, aber erläutern den Begriff Prozess selbst nicht.

Mit der Darstellung der Problematik und der Herleitung der Forschungsfragen wird im folgenden der Aufbau der Arbeit kurz im Überblick beschrieben.

2.3 Aufbau der Arbeit

Der in diesem Kapitel erörterten Einleitung in die Thematik der Arbeit bzw. der Einführung in die Problematik folgt im *dritten Kapitel* die in ihren Grundzügen beschriebene Erläuterung der Prozesstheorie von Whitehead. Die Prozesstheorie, welche Whitehead in seinem Werk „Prozess und Realität“ aufbaut, beschreibt einen Prozessbegriff, der in dieser Arbeit den Ausgangspunkt für die diskursive Analyse im übernächsten Kapitel darstellt. Die Whitehead'sche Metaphysik, die in diesem Kapitel in ihrer Komplexität nicht nachgezogen werden kann, wohl aber in ihren Grundbegriffen dargestellt wird, stellt das „Werkzeug“ zur Analyse der Medienbildungstheorie nach Winfried Marotzki und Benjamin Jörissson dar.

Im *vierten Kapitel* wird die Medientheorie von Marotzki/Jörissson, welche hinsichtlich der Theorie der strukturalen Medienbildung von Marotzki bearbeitet wird, nachgezeichnet. Diese Medienbildungstheorie wird herangezogen, da sie, wie eingangs explizit besprochen wurde, bildungstheoretische Einflüsse enthält, nicht jedoch die ausdifferenzierte Herleitung des Prozessbegriffes beinhaltet.

Diese zwei Abschnitte stellen das theoretische Grundgerüst dieser Arbeit da.

Die Analyse des Prozessbegriffes, und die damit einhergehende Bearbeitung der Forschungsfrage findet im *fünften Kapitel* statt.

Die Diskussion der durch die Analyse gewonnenen Erkenntnisse findet im *sechsten Kapitel* statt. Zusätzlich beinhaltet das Kapitel einen transzendental-skeptischer Exkurs, welcher die Erkenntnisse bezüglich der von Marotzki/Jörissson entwickelten Medienbildungstheorie in den philosophisch - allgemein-pädagogischen Blick rückt.

Im letzten, also dem *siebten Kapitel*, werden die, in der Diskussion erarbeiteten, weiterführenden Gedanken, sowie die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengefasst um damit die Arbeit abzuschließen.

2.4 Zielsetzung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, mit Hilfe von Alfred North Whiteheads Prozesstheorie, den Kontingenzbegriff in dem Bereich Medienbildung bei Marotzki/Jörissson zu analysieren. Dabei soll eine Brücke zwischen Prozesstheorie und Medienbildung geschlagen werden. Dies soll stattfinden, indem der Prozessbegriffes nach Whitehead mit dem bei Marotzki/Jörissson in Beziehung gesetzt wird und nach einem möglichen Mehrwert im Bereich Medienbildung gesucht wird, vorallem aber auch um dem Postulat Sesinks nachzukommen. Das heißt, es wird der Prozessbegriff nach Whitehead in Bezug auf den Me-

dienbildungsprozess nach Marotzki/Jörisson mit Blick auf den Prozessmoment interpretiert.

Kapitel 3

Whitehead'sche Metaphysik

3.1 Einleitung

Der erste Teil der theoretischen Grundlage dieser Arbeit befasst sich mit der Prozesstheorie von Alfred North Whitehead. Das Werk „Prozess und Realität - Entwurf einer Kosmologie“ von Alfred North Whitehead ist die Basis für diesen Teil der Arbeit. Es soll die Theorie Whiteheads nachgezogen werden, um diese später bei der Analyse als Werkzeug zur Untersuchung der Theorie von Medienbildung (besonders des Begriffs der Kontingenz) bei Marotzki/Jörisson einsetzen zu können.

Im Folgenden soll die Grundstruktur der Prozesstheorie von Whitehead durch das Erklären des „Kategorieschemas“, welches die Begriffsdefinitionen, sowie deren Zusammenhang enthält, erläutert werden. Dazu wird zuerst auf die vier Begriffe *wirkliche Einzelwesen*, *Nexus*, *das ontologische Prinzip* und *Erfassen* eingegangen.

Hier ist anzumerken, dass sich die Begriffe gegenseitig bedingen, und somit nicht voneinander unabhängig erklärt werden können. Um die gegenseitige Bedingtheit hervorzubringen, wird in einer Zusammenfassung versucht, die Begriffe explizit miteinander in einen Kontext zu bringen.

3.2 Einführung in die Metaphysik Whitheads

„Prozess und Realität - Entwurf einer Kosmologie“ (engl. „*Process and Reality. An Essay in Cosmology*“) erschien erstmals 1929 und gilt mit „Abenteuer der Ideen“ (engl. „*Adventures of Ideas*“) und „Wissenschaft und moderne Welt“ (engl. „*Science and the Modern World*“) als Hauptwerk Whiteheads.

Diese drei Arbeiten stehen im direkten Zusammenhang miteinander und müssen somit als ein zusammenhängendes Werk gedacht werden. Dazu äußert sich Whitehead wie folgt:

Ich habe in drei Büchern über die Wissenschaft und die moderne Welt, Prozeß und Wirklichkeit und die Abenteuer der Ideen ...eine bestimmte Auffassung von der Natur der Dinge darzustellen und zu zeigen versucht, wie sich diese Auffassung durch einen Überblick über die Vielfalt des menschlichen Erlebens und der menschlichen Erfahrung bestätigen läßt. Man kann jedes dieser drei Bücher für sich lesen; aber in gewisser Weise ergänzen sie sich so, daß die Auslassungen und Verkürzungen des einen in einem der beiden anderen ausgeglichen werden. ([Whitehead, 2000, S. 75])

Mit den Abhandlungen in „Prozess und Realität“ entwirft Whitehead ein „philosophisches Schema“ [Whitehead, 2001, S. 57], welches sich auf die gesamte menschliche Erfahrung bezieht.

Die Welt ist demnach ein zusammenhängendes System, bestehend aus den elementaren Ereignissen. Die Welt für Whitehead ist nicht an Substanzen oder an Materie gebunden. Sie besteht aus ineinandergreifenden Ereignissen.

Das Schema, welches Whitehead entwirft, das die Interpretationen der Wirklichkeit der menschlichen Erfahrung umfasst, nennt Whitehead „spekulative Philosophie“ (vgl. [Müller, 2009, S. 57]). Whitehead entwirft mit Hilfe der spekulativen Philosophie ein System, dessen oberstes Kriterium die Kohärenz darstellt. „Spekulative Philosophie ist das Bemühen, ein kohärentes, logisches und notwendiges System allgemeiner Ideen zu entwerfen, auf dessen Grundlage jedes Element unserer Erfahrung interpretiert werden kann.“ [Whitehead, 2000, S. 31].

Whitehead versucht, das *Eine*, wirklich Reale, zu bestimmen (vgl. [Lachmann, 1990, S. 36] - „Das Grundproblem der Metaphysik besteht darin zu bestimmen, was genau es heißt zu sagen, daß etwas real ist, daß es ist“.

Jedoch stellt er nicht den Anspruch, dass seine Begrifflichkeiten von Dauer sein können. Dies würde seiner Konzeption widersprechen.

Metaphysische Kategorien sind nicht dogmatische Feststellungen des Offensichtlichen; sie sind vorläufige Formulierungen der allgemeinsten Prinzipien. [Whitehead, 2001, S. 75]

Das Schema, das Whitehead entwirft, wird von [Fetz, 2010, S. 55] als eine „Theorie des Lebens“ bezeichnet, was dem universellen Charakter des Begriffes der Kosmologie entspricht. Eine Kosmologie ist dann im Anschluss an Whitehead von Christoph Kann in „Fußnoten zu Platon“ ein „allgemeine Weltbild“, das „von den dominierenden Interessen der jeweiligen Zeit her bestimmt“ wird [Kann, 2001, S. 75].

3.3 Definition der Begriffe

3.3.1 Prozessualität

Bei Whitehead wird die Wirklichkeit als Prozess begriffen. Alles in dieser Wirklichkeit vorhandene ist also demnach auch als prozesshaft zu sehen. Alles Wirkliche ist im Prozess und solange etwas geschieht, ist es wirklich. Hampe formuliert das wie folgt:

Daß es etwas Wirkliches gibt, bedeutet nach Whitehead, daß irgendetwas geschieht. [Hampe, 1998, S. 112]

Für diese „Bedingung“ führt Whitehead den Begriff „Kreativität“ ein. Denn aus der Kreativität entstehen die Verbundenheiten der einzelnen Existenzen, deren Verbundenheit die Wirklichkeit darstellt. „>Kreativität< ist die Universalie der Universalien, die den elementaren Sachverhalt charakterisiert.

Aufgrund dieses elementaren Prinzips werden die Vielen, die das Universum als Trennendes verkörpern, zu dem *einen* wirklichen Ereignis, in dem sich das Universum als Verbindendes darstellt.“ [Whitehead, 2001, S. 401]

Durch das Verbundensein allen Seins im Prozess steht demnach der Prozess im Vordergrund der Whitehead'schen Metaphysik.

Für diese Verbundenheit und das Prinzip, demnach jedes wirkliche Einzelwesen eine Potentialität für das Werden eines anderen Einzelwesens darstellt, führt Whitehead die „Kategorie des Letzten“ ein.

Der Prozeß selbst ist die Beschaffenheit des wirklichen Einzelwesens [Whitehead, 2001, S. 401].

Zusammengefasst lässt sich sagen: Alles was ist, kann werden und alles was wird, ist. Dies bringt Whitehead in „Abenteuer der Ideen“ sehr genau auf den Punkt, wenn er Platon zitiert: „Und so würde ich denn meinen, daß alles, was irgendeine Fähigkeit (*dynamis*) besitzt, auf etwas anderes verändernd einzuwirken, und sei es auch nur ganz geringfügig und momentan, oder selbst von etwas anderem affiziert zu werden, ein wahrhaft Seiendes ist, daß also das Seiende nichts anderes ist als das, was etwas bewirken und erleiden kann.“ [Whitehead, 2000, S. 75].

Whitehead zufolge kann deshalb nie die gegenwärtige Situation verstanden werden, wenn nicht die Geschichte als Prozess verstanden wird und wenn man mit Hilfe von bloßen Abstraktionen den Versuch unternimmt, Veränderungen nachzuvollziehen.

Man wird z.B. die Geschichte Europas nicht verstehen können, wenn man die Augustinische Lehre von der Erbsünde der göttlichen Gnade und der daraus resultierenden Mission der katholischen Kirche überhaupt nicht kennt. Und um die Geschichte der

Vereinigten Staaten zu verstehen, muß man darüber hinaus noch etwas von der englischen Politischen Philosophie des siebzehnten Jahrhunderts und vom französischen Denken im achtzehnten Jahrhundert wissen. Die Menschen werden von ihren Gedanken ebenso bewegt wie von den Molekülen ihres Körpers, von der Intelligenz nicht weniger als von völlig sinnlosen Kräften. [Whitehead, 2000, S. 141]

Im Anschluss an dieses Zitat verdeutlicht Whitehead einmal mehr, aber diesmal in seinem Werk „Abenteuer der Ideen“, dass sich alles in einem Prozess befindet und dass wir (als wirkliche Einzelwesen) nicht die Eigenschaften aktivieren, sondern der Prozess „uns aktiviert“.

Unsere Funktionen werden *nicht* durch unser Bewußtsein initiiert. Wir wachen auf, um uns mitten in unserem Lebensprozeß zu finden, . . . [Whitehead, 2000, S. 142]

Der Prozess findet demnach Ausdruck im Bewusstsein und nicht umgekehrt.

3.3.2 Wirkliche Einzelwesen

Wirkliche Einzelwesen oder auch genannt wirkliche Ereignisse (engl. *actual entity*) sind die Dinge, aus denen die Welt nach Whitehead besteht.

›Wirkliche Einzelwesen‹ – auch ›wirkliche Ereignisse‹ genannt – sind die letzten realen Dinge, aus denen die Welt zusammengesetzt ist. [Whitehead, 2001, S. 57]

Es besteht nicht die Möglichkeit, eine kleinere „Einheit“ als wirkliche Einzelwesen bzw. Ereignisse zu finden. Diese wirklichen Einheiten fangen bei Einzellern an, und „enden“ bei Gott.

Man kann nicht hinter die wirklichen Einzelwesen zurückgehen, um irgend etwas Realeres zu finden [Whitehead, 2001, S. 57]

Es wird jedoch „im Grad der Bedeutung oder der Funktion der jeweiligen aktualen Entität unterschieden, aber es gelten für alle dieselben Seinsprinzipien“ [Müller, 2009, S. 47]. Wirkliche Einzelwesen sind ineinander verstrickt und komplex, denn sie können geteilt werden. Eine Ansammlung mehrerer wirklicher Einzelwesen oder wirklicher Ereignisse nennt Whitehead *Nexus*. Unterliegt dieser *Nexus* einer sozialen Ordnung, so drückt dies der Begriff *Gesellschaften* (engl. *society*) aus.¹ Die Analyse der Einzelwesen nennt Whitehead *Teilung* (vgl. [Whitehead, 2001, S. 58]). Dies kann auf verschiedene Arten (unendlich viele) stattfinden, wobei bei jeder Teilung *eine* bestimmte Menge von Informationen gewonnen werden kann.

Ein wirkliches Ereignis ist die volle Wahrnehmung der Wirklichkeit, inklusive sämtlicher Empfindungen, die bloß von kurzer Dauer sind auch Gefühle gehören dazu (vgl. [Hampe, 1998, S. 111]). Bei Whitehead ist die Wirklichkeit Geschehnis, das an nichts gebunden ist. Das heißt, *das* etwas geschieht steht im Vordergrund und nicht *was*.

Es geht nicht primär um das Einteilen in subjektives Empfinden und objektive Erscheinung. Demnach ist ein Traum ebenso real wie alle anderen Ereignisse. Diese Unterscheidung beschreibt Michael Hampe wie folgt:

Die Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Erscheinung oder Subjektivität und Objektivität hat es nicht mit Klassen von Substanzen zu tun, sondern damit, daß uns unklar sein kann, was genau geschehen ist. [Hampe, 1998, S. 113]

Was durch diese Beschreibung deutlich wird ist, dass „nur“ weil man sich etwas - sei es ein Vorgang in der Natur der mit naturwissenschaftlichen Methoden nicht erklärbar ist, oder ein Gefühl, dessen plötzliches Aufflammen

¹Die Abhandlung dieser zwei Begriffe findet im Kapitel 3.3.3 statt.

nicht fassbar ist - nicht erklären kann, man nicht behaupten kann, dass es nicht zur Wirklichkeit, bzw. ein wirkliches Ereignis ist/war. Anders gesagt: Alles was geschieht ist ein wirkliches Ereignis. Alles, was das Potential in sich trägt, sich verändern zu können, ist als wirkliches Ereignis zu bezeichnen. Mit Whitehead gesprochen: Alles was ist, kann werden. Es gehört also zum „Wesen eines ›Seienden‹“ ein "Potential für alles ›Werdende‹“ zu sein [Whitehead, 2001, S. 311].

Daß, wie ein wirkliches Einzelwesen *wird*, begründet, was dieses wirkliche Einzelwesen *ist*; so daß die beiden Beschreibungen eines wirklichen Einzelwesens nicht voneinander unabhängig sind. Sein ›Werden‹ liegt seinem ›Sein‹ zugrunde. Dies ist das ›Prinzip des Prozesses‹. [Whitehead, 2001, S. 66]

Ausschlaggebend in dieser Arbeit ist der Begriff Prozess, den Whitehead hier verwendet und deutlich macht. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff der Erfahrung eingebracht. „Prozeß ist das Werden von Erfahrung.“ [Whitehead, 2001, S. 311]. Personenbezogen heißt das: Jeder Mensch besitzt das Potential (durch wirkliche Ereignisse) zu Werden, oder anders gesagt: zu prozessieren. In dem er *ist*, ist er schon auch immer etwas durch andere wirkliche Ereignisse im Prozess geworden.

Die Produkte der Prozesse sind Superjekte. Sie werden von Prozessen konstituiert durch die Fühlung, die das Superjekt mit dem Prozess aufnimmt. Das heißt, wir „schwimmen“ in Prozessen und *Werden* durch sie. Es sind also die Prozesse, die uns selbst als Prozess tragen. Ereignisse geschehen und in diesen Ereignissen *werden* wir.

Es [das Superjekt, Anm. AF] ist ein ›Seiendes‹ geworden; und zum Wesen eines ›Seienden‹ gehört es, ein Potential für jedes ›Werdende‹ zu sein. [Whitehead, 2001, S. 101]

In jedem wirklichem Einzelwesen steckt die Möglichkeit zu Werden. Das Wesen (Superjekt) geht aus dem Prozess hervor, aber dabei ist eben dieser primär, nicht das Subjekt. Whitehead definiert das Superjekt wie folgt:

Ein wirkliches Einzelwesen ist zugleich das erfahrende Subjekt und das Superjekt seiner Erfahrungen. Es ist Subjekt-Superjekt, und keine Hälfte dieser Beschreibung kann auch nur für einen Augenblick außer Acht gelassen werden. [Whitehead, 2001, S. 89]

Ein Subjekt ist der Kern, der ein wirkliches Einzelwesen (Ereignis) zum lebendigen Einzelwesen macht. Durch den Prozess des Erfahrens wird das Superjekt konstituiert. Objekte stellen in diesem Zusammenhang Possibilitäten dar. Whitehead gibt demnach den Begriff der Substanz auf (vgl. [Whitehead,

2001, S. 292]). Hier findet man eine spezialisierte Form des ontologischen Prinzips (siehe Kapitel 3.3.4). Dies interpretiert Müller wie folgt:

[...] denn wird durch das ontologische Prinzip ausgesagt, dass nichts außerhalb der aktualen Entitäten Wirklichkeit hat, so sagt das subjektivistische Prinzip Whiteheads aus, dass es nichts außerhalb der Erfahrung von Subjekten gibt. [Müller, 2009, S. 50]

Das heißt, ausserhalb der Erfahrung der wirklichen Einzelwesen bzw. der wirklichen Ereignisse bleibt nichts übrig.

„Subjektivität“ bedeutet „Erfahrungsfähigkeit“ (vgl. [Müller, 2009, S. 50]), wobei das Subjekt im Erfahren entsteht. Das heißt also weiter, dass die einzelnen wirklichen Ereignisse (Subjekte) miteinander durch mindestens ein „Fünkchen“ Erfahren/Erfassen (engl. *prehension*) miteinander verbunden sind ². Dieses Erfahren (*prehensions*) ist somit Grund für alles Sein.

Somit bedingen sich Ereignisse, Nexus und Erfahrungen - also *actual entities*, *nexus* und *prehensions*. Diese drei Begriffe nennt Whitehead „die konkretesten Elemente in unserer Erfahrung“ ([Whitehead, 2001, S. 57]) oder auch die „elementaren Tatsachen der Unmittelbar wirklichen Erfahrung“ [Whitehead, 2001, S. 60]. Sie bilden „die ersten drei Kategorien der Existenz“ [Müller, 2009, S. 51]. Das heißt, kleinere Teile der Tatsachen bzw. von Gründen können nicht ohne die wirklichen Einzelwesen, die Relationen und die bestehenden Informationen gefunden werden. Dies ist zugleich ein Vorgriff auf das ontologische Prinzip nach Whitehead, was im Kapitel 3.3.4 angesprochen wird.

Daß es etwas Wirkliches gibt, bedeutet nach Whitehead, daß irgendetwas geschieht. [Hampe, 1998, S. 112]

Hampe fährt fort:

... Nie jedoch kann es irgendwelche wirklichen Phänomene geben, ohne daß etwas *geschieht*. [Hampe, 1998, S. 113]

Dies mag möglicherweise schwamming klingen, doch es hat weitreichende Konsequenzen. Denn damit ist das oberste Prinzip nach Whitehead gegeben, der Prozess, welcher - alles verbindend - ständige Veränderung und ständiges „Werden“ verlangt.

Hier kommt der Aspekt der Prozessualität im Zusammenhang mit den wirklichen Ereignissen deutlich hervor.

²Siehe *Nexus*, Kapitel 3.3.3

3.3.3 Nexus - Gesellschaft

Da alle wirklichen Einzelwesen miteinander verwoben sind und in sich komplex, bilden diese Verwobenheiten und Relationen, die sich auf „reale, individuelle Tatsachen der Gemeinsamkeit“ beziehen [Whitehead, 2001, S. 60]. Eine Eigenschaft/Information bildet eine Verbindung, welche Whitehead *Nexus*³ (pl. *Nexus*) nennt.

Ein Nexus sind Komplexe aus gemeinsamen Vorstellungen und Ordnungen (vgl. [Hampe, 1998, S. 135]). „... in diesen Komplexen herrschen *gemeinsame* Zielvorstellungen, die die Stabilität gewährleisten (terminologisch: *defining characteristics*).“ [Hampe, 1998, S. 112]. Diese gemeinsamen Zielvorstellungen nennt Whitehead *defining characteristics*.

Eine *Gesellschaft* (engl.: *Society*) ist ein Komplex aus Eigenschaften, genauso wie ein Schüler ein Komplex ist. Das heißt, Gruppierungen von wirklichen Einzelwesen sind Gesellschaften. Diese Gesellschaften unterliegen Ordnungen, sogenannten *sozialen Ordnungen* [Hampe, 1998, S. 84], die wiederum wie auch alles andere (also wirkliche Einzelwesen) dem Prozess unterliegen. Somit können sich auch die Ordnungen verändern und folglich auch Gesellschaften.

Die wirkliche Welt bei Whitehead ist ein Nexus „und die wirkliche Welt eines wirklichen Einzelwesens sinkt in wirklichen Welten jenseits dieses wirklichen Einzelwesens auf die Stufe eines untergeordneten Nexus ab.“ [Whitehead, 2001, S. 74].

Nachdem aber jedes wirkliche Einzelwesen sich im Prozess der Konkretisierung befindet, befindet sich auch jeder einzelne Nexus im Prozess.

Jeder Nexus ist ein Teilnexus, der erst in einer späteren Konkretisierungsphase eines wirklichen Einzelwesens vervollständigt wird und danach seinen Status in wirklichen Welten immer als eine unabänderliche Tatsache einnimmt, die gegeben und unter den in ihm selbst verbundenen wirklichen Einzelwesen lokalisiert ist. [Whitehead, 2001, S. 421]

³Lat. Verbindung, Zusammenhang, Verflechtung: Tritt in Kausal- oder Finalnexus als begriffliches Äquivalent für ursächliche oder finale Kausalität auf. Der Begriff bezieht sich insbesondere auf die von den Stoikern vertretene Lehre des *nexus universalis* (allgemeiner Zusammenhang), nach welcher in der Welt alles mit allem zusammenhängt und nichts ohne bewirkende Ursachen geschehen kann. Vor dem Hintergrund dieser Lehre gewinnt das Problem der Willensfreiheit seine Prägnanz. Online-Ressource: http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main%5Bentry%5D=604&tx_gbwphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=0e31c5e41052620462e00395bb7e9241, 27.11.2011/12:27

3.3.4 Das ontologische Prinzip

Dieses Prinzip besagt nach Whitehead, dass alles zusammenhängt und auch demnach in zusammenhängender Weise in jedem wirklichen Einzelwesen gedacht werden muss. Whitehead formuliert es wie folgt:

Wo kein wirkliches Einzelwesen, da auch kein Grund. [Whitehead, 2001, S. 58]

Das heißt, dass es ohne wirkliche Einzelwesen keine Gründe für die Existenz von Etwas geben kann.

Das ontologische Prinzip erklärt, daß jede Entscheidung auf mindestens ein wirkliches Einzelwesen bezogen werden kann, da losgelöst von wirklichen Einzelwesen nichts und nur Nichts ist - >Der Rest ist Schweigen<. [Whitehead, 2001, S. 97]

Ohne wirkliche Einzelwesen gibt es nichts oder anders formuliert: Ohne dem Prozess des Werdens gibt es nichts.

Dieses ontologische Prinzip besagt, das wirkliche Einzelwesen die einzigen *Gründe* sind; deshalb ist die Suche nach einem *Grund* immer die Suche nach einem oder mehreren wirklichen Einzelwesen. [Whitehead, 2001, S. 68]

Somit liegt der Grund für etwas letztlich im wirklichen Einzelwesen selbst oder im Prozess, der das Werden des wirklichen Einzelwesens konstituiert.

Daß jede Bedingung, die der Werdensprozeß in jedem Einzelfall erfüllt, ihren Grund *entweder* im Charakter irgendeines wirklichen Einzelwesens in der wirklichen Welt dieser Konkretisierung *oder* im Charakter des Subjekts hat, das sich im Prozeß der Konkretisierung befindet. [Whitehead, 2001, S. 68]

Weil wirkliche Einzelwesen das Potential für das Werden haben, müssen die Begründungen für die Art des Werdens in den Einzelwesen selbst gesucht werden. Das wirkliche Einzelwesen trägt also schon immer Zweck und Wirkung des Werdens in sich. Wie ein wirkliches Einzelwesen wird, hängt also immer von der Erfahrung, die es in der Welt mit anderen wirklichen Einzelwesen oder Ereignissen macht, ab. (vgl. [Whitehead, 2001, S. 311])

Mit dem ontologischen Prinzip wird deutlich, dass jedes wirkliche Einzelwesen Potential für andere wirkliche Einzelwesen ist. Aus Entscheidungen *für* etwas, gehen die wirklichen Einzelwesen hervor - also aus dem Prozess. Damit etwas Werden kann, muss eine Bedingung erfüllt sein. Diese beschreibt Michael Hampe in „Die Wahrnehmung der Organismen“ wie folgt:

Da alle Ereignisse Ursachen und Wirkungen sind, sind für die Aktualisierung einer beliebigen Eigenschaft mindestens zwei *actual entities* nötig: eine verursachende und eine bewirkte, in die aufgrund der Verursachung eine Eigenschaft, ein *eternal object* eintritt. [Hampe, 1990, S. 104]

Diese *eternal objects* oder auch *reine Möglichkeiten* sind anders als wirkliche Ereignisse, nicht von Veränderung betroffen. Hampe erklärt dies an der Möglichkeit, dass etwas rot werden kann, wie z.B. „eine Tomate, ein Pullover, die Lippen der Leserin und der Himmel bei aufgehender Sonne“, welche alle in uns „die Wahrnehmung von Rot hervorrufen“ können (vgl. [Hampe, 1998, S. 115]). An diesem Beispiel erklärt sich der Begriff *eternal object* wie folgt:

Sie ist nichts an sich selbst Wirkliches wie ein Komplex von Geschehnissen [...] Sicher kann nicht Beliebiges diese Möglichkeit verwirklichen. [Hampe, 1998, S. 115]

Hier spielt der Begriff des Andauerns eine große Rolle. Alles ist zwar in ständiger Veränderung, dies schließt aber ein gleichzeitiges Andauern der *eternal objects* nicht aus.

Whitehead bringt in diesen Zusammenhang den Begriff Wirklichkeit ins Spiel.

›Wirklichkeit‹ ist die Entscheidung inmitten der ›Potentialität‹.
[Whitehead, 2001, S. 98]

Dieses Moment der Entscheidung kann nicht ignoriert werden und verlangt sozusagen eine Reaktion. Das ontologische Prinzip beschreibt auch Whitehead's Kategorie der Erklärung. Der Erklärung also, wie die Welt zusammenhängt.

3.3.5 Erfassen - Werden

Der Erfassensprozess ist die Einverleibung eines wirklichen Einzelwesens eines anderen wirklichen Einzelwesens während des Werdensprozesses - oder, mit Whitehead gesprochen, *Konkreszenz*. Das Erfassen ist nach Whitehead derjenige Vorgang, der „die allgemeinen Charakteristika eines wirklichen Einzelwesens“ [Whitehead, 2001, S. 59] reproduziert. Dieses Erfassen ist bei Whitehead jedoch nicht vorrangig. Primär ist das subjektive Ziel eines jeden Einzelwesens, nämlich die „›Erfüllung‹ des vervollständigten Subjekts zu erreichen“ [Whitehead, 2001, S. 69]. Der Werdensprozess kann nur stattfinden, wenn die Verbindung durch den Erfahrungsprozess (also mit Hilfe der Verbindung durch Erfahrung - *prehensions*) gegeben ist. Das positive Erfassen nennt Whitehead *feeling*, mit Dietmar David Hartwich CSJ übersetzt: Fühlung.

„Fühlung‘ ist der generische Ausdruck für jegliche Operation, in der sich objektiv Vorgegebenes [q in xWob] in neue Subjektivität umsetzt. Die Fühlungen haben den Charakter von Vektoren; sie ‚fühlen‘, was dort ist, und setzen es in ein Hier um. [Hartwich, 2002, S. 161]

Diese Fühlungen kann man sich auch, wie der Name schon sagt, wie Fühler, die das Subjekt auf den Prozess aufnimmt, vorstellen. Im Konkretisierungsprozess bestimmen zwei Einflüsse den Fortgang. Diese sind der physische und der geistiger Pol.

In jeder Wirklichkeit gibt es zwei sich konkretisierende Pole der Realisierung - ›Erleben‹ und ›Streben‹ das heißt, den ›physischen‹ und den ›begrifflichen‹ Pol. [Whitehead, 2001, S. 621]

Der physische Pol bezeichnet die Erfassung der Umwelt - „kausale Empfindungen“ -, also die Wirkursache, der geistige Pol ist die sogenannte Zweckursache, bzw. die Erfassung der Empfindungen - „begriffliche Empfindungen“ ([Whitehead, 2001, S. 438]).

Jedes wirkliche Einzelwesen besitzt beide Pole.

[...] und selbst die physische Welt läßt sich nur angemessen verstehen, wenn man ihre andere Seite mit einbezieht, den Komplex von geistigen Vorgängen. [Whitehead, 2001, S. 438]

Das geistige Empfinden unterliegt einer begrifflichen Wertung. „Die subjektive Form eines begrifflichen Empfindes hat den Charakter einer ›Wertung‹ [...]“ [Whitehead, 2001, S. 439].

In diesen beiden Polen kann das wirkliche Einzelwesen zur Konkretisierung, das heißt im Werdensprozess zur Erfüllung kommen.

Die Integration der physischen und der geistigen Seite zu einer Einheit der Erfahrung ist eine Selbst-Gestaltung und diese wiederum ein Konkretisierungsprozeß [...] [Whitehead, 2001, S. 210]

Es gibt zwei Arten von Informationen, die ein wirkliches Einzelwesen erfassen kann. Diese sind *physisch erfaßte Informationen* und *begrifflich erfaßte Informationen*. Die einen stellen die Informationen von anderen wirklichen Einzelwesen dar, die andere Art von Information werden von zeitlosen Gegenständen (eternal objects) gegeben. (vgl. [Whitehead, 2001, S. 66]).

Das ›Erfassen‹ eines wirklichen Einzelwesens durch ein anderes ist die vollständige Transaktion, die analysiert werden kann in die Objektivierung des früheren Einzelwesens als eins der Daten für das spätere und in das völlig ausgestatete Empfinden, durch welches das Datum in die subjektive Erfüllung absorbiert wird - ›ausgestattet‹ mit den verschiedenen Elementen seiner ›subjektiven Form‹. [...] Das ›positive Erfassen‹ eines Einzelwesens durch ein wirkliches Einzelwesen ist die vollständige Transaktion, die analysiert werden kann in das Eintreten, oder die Objektivierung dieses Einzelwesens als ein Datum für das Empfinden und in das Empfinden, durch welches dieses Datum in die subjektive Erfüllung absorbiert wird. [Whitehead, 2001, S. 113]

Das Datum stellt den objektiven Inhalt der Erfahrung dar.

Das letzten Endes zur Erfüllung gekommene wirkliche Einzelwesen hat sich selbst im Prozess des Werdens erfüllt. Das Werden selbst, und wie es wird, liegt im wirklichen Einzelwesen selbst, welches wiederum wieder selbst vom Prozess bedingt ist. „Das wirkliche Einzelwesen löst, in dem es selbst wird, auch die Frage, was es wird.“ [Whitehead, 2001, S. 282]. So konstituiert sich das wirkliche Einzelwesen durch den Prozess, in dem es immer schon das Ziel, zu „wem“ es wird, in sich trägt.

Dies beschreibt Whitehead wie folgt:

Ein wirkliches Einzelwesen ist ein Prozeß, in dessen Verlauf viele Operationen mit unvollständiger subjektiver Einheit in einer vollständigen Einheit der Operation terminieren, die ›Erfüllung‹ genannt wird. [Whitehead, 2001, S. 401]

Im Konkretisierungsprozess geht in dem zur Erfüllung gekommenen wirklichen Einzelwesen ein Neues hervor, das, durch das subjektivistische Ziel, welches genauso dem Prozess unterliegt - also sich ändert bzw. ändern kann - , selbst durch den Prozess zur Konkreszenz gebracht hat.

3.4 Zusammenfassung

In Whiteheads Metaphysik, oder Kosmologie steht die Prozessualität im Vordergrund. Die Prozesshaftigkeit der Welt wird durch die Erläuterung der Begriffe und Kategorien klar.

Die „Kategorie“ des Letzten beschreibt diese Prozesshaftigkeit der Welt. Diese Kategorie umfasst die Erklärung, dass aus allen wirklichen Einzelwesen oder Ereignissen, neue Einzelwesen hervorgehen, die wiederum Potentiale für alle anderen darstellen. Diesen Prozess nennt Whitehead Kreativität.

In Whiteheads Prozessphilosophie sind wirkliche Einzelwesen (*actual entities*) oder wirkliche Ereignisse (*actual occasions*) die elementaren Einheiten, welche nicht weiter hintergebar sind. Die Analyse dieser wird „Teilung“ genannt.

Das ontologische Prinzip besagt in diesem Zusammenhang, dass jedes einzelne wirkliche Einzelwesen auf andere im Prozess des Werdens wirkt. Dieses Wirken verbindet wirkliche Einzelwesen. Das heißt, durch Erfassen und Erfahren (*prehensions*) bilden sich Relationen zwischen wirklichen Einzelwesen.

Durch die Verbundenheit entstehen Gruppen von wirklichen Einzelwesen, welche „Nexus“ genannt werden. Ein Nexus mit sozialer Struktur bzw. Ordnung bildet eine Gesellschaft (*sociaty*). Auch nach Ableben von wirklichen Einzelwesen besteht die Struktur weiterhin.

Mit Bestehen ist hier kein Andauern gemeint sondern in „gewohnter Weise“ im prozessieren zu Werden.

Die Fähigkeit eines wirklichen Einzelwesens, ein anderes zu erfassen, nennt Whitehead „Subjektivität“. Dieses Erfassen heißt, dass einzelne Eigenschaften eines wirklichen Einzelwesens von einem anderen aufgenommen werden, wodurch sich dieses verändert und somit als neues Einzelwesen mit Potentialität für andere hervorgeht.

Die Eigenschaften, die im wirklichen Einzelwesen inkludiert werden, liegen dem subjektivem Ziel zugrunde, welches die Finalursache eines wirklichen Einzelwesens darstellt. Dieses unterliegt jedoch ebenso dem Werden, und ist veränderlich.

Das subjektive Ziel ist sozusagen das „Motto“, dem der Prozess des Werdens (Konkreszenz) zu Grunde liegt. Die Daten oder Eigenschaften, die von einem wirklichen Einzelwesen erfasst werden, sind „positive Erfahrungen“ (*feelings*), die durch den physischen Pol des wirklichen Einzelwesens aufgenommen werden.

Der Inhalt der Daten heißt „objektives Datum“. Die Daten, die vom wirklichen Einzelwesen integriert werden, werden durch den geistigen Pol bewertet.

Jedes wirkliche Einzelwesen besitzt einen physischen und einen geistigen Pol. Dies wird mit dem Begriff der „Bipolarität“ bei Whitehead ausgedrückt.

Kapitel 4

Strukturelle Medienbildung

4.1 Einleitung

Im Folgenden wird das Konzept der strukturalen Medienbildung nachgezeichnet. Dies soll durch einen bildungstheoretischen Exkurs, sowie durch die Erläuterung der vier Dimensionen strukturaler Medienbildung vollzogen werden. Zu beachten ist, dass der bildungstheoretische Exkurs der Struktur in „Medienbildung - Eine Einführung“ von Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen folgt. Um den Begriff des Prozesses im Anschluss zu analysieren und diskutieren, ist dieser Exkurs in der Argumentation und Ausführung dieser Arbeit unerlässlich.

4.2 Bildungstheoretische Grundstruktur von Medienbildung

Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen beziehen sich in ihrer Arbeit zu strukturaler Medienbildung explizit auf Humboldt:

Die umfassende Entfaltung der Kräfte des einzelnen Menschen ist auf die möglichst umfassende *Wechselwirkung* dieses Individuums mit der *Welt* angewiesen. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 12]

Mit diesem Zitat wird die Wechselwirkung des Selbst- und Weltbezugs in den Mittelpunkt gestellt, der von Marotzki/Jörisson als flexibler Wechsel angesehen wird. Sie diskutieren die Flexibilität im Selbst- und Weltbezug, welche bei Marotzki/Jörisson dem Begriff Bildung entspricht.

Hinzuzufügen ist an dieser Stelle, dass Marotzki/Jörissen die „Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen Charakters“ (vgl. ebd) betonen. Humboldt und Klafki zufolge wird hervorgehoben, dass es bei Bildungskonzepten nicht vordergründig um Bildungsinhalte, sondern um strukturelle

Bildung geht, das heißt Flexibilisierung und Dezentrierung. Diese Flexibilisierung und Dezentrierung wird auf „die Transformierungen von Wert- und Weltorientierungen“ (vgl. S. 15) bezogen.

Soziale Ordnungen und Strukturen stellen bestimmte Muster bereit, an denen sich Individuen orientieren und Welt- und Selbstbezüge entwickeln können (vgl. S. 16). Je eindeutiger diese Muster bestimmt sind, desto „höher ist der Grad der möglichen Lebensentwürfe“ (ebd.).

Soziale Tradierungen halten für Individuen Muster bereit, mittels derer sie Welt- und Selbstsichten entwickeln können. [Marotzki and Jörisson, 2009, ebd.]

Werden jedoch soziale Strukturen erschüttert, verloren bzw. weniger fest gesponnen, wird dies von Marotzki/Jörisson „Kontingenz“ - „Leben mit höheren Unbestimmtheiten“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 12] genannt.

Die bildungstheoretische Ausführung hat deswegen so großen Stellenwert, weil Marotzki/Jörisson ausdrücklich zwischen Bildung und Ausbildung bzw. Bildungsprozessen und Lernprozessen unterscheiden. Diese Unterscheidung machen sie mit dem Begriff Kontingenz, welcher dadurch eine tragende Rolle spielt. Demnach dienen Bildungsprozesse der Herstellung von Unbestimmtheiten (Kontingenzen). Diese Unbestimmtheiten setzen ein hohes Maß an Bestimmtheit voraus, in dem Sinn, dass grundsätzliche Ordnungs- und Strukturmuster bzw. soziale Tradierungen erlernt werden müssen, um mit Kontingenzen umgehen zu können.

In dem Maße, wie Menschen selbst Entscheidungen treffen, die in dieser Form aus der Tradition nicht ableitbar sind, steigt die Kontingenz. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 16]

In der hier formulierten Theorie beziehen sich Marotzki/Jörisson auf den Soziologen Antony Giddens.

An dieser Stelle wird hervorgehoben, dass zwei Aspekte im Mittelpunkt der Analyse im folgenden Kapitel diskutiert werden. Erstens wird auf den Prozessbegriff bei Marotzki/Jörisson bzw. Whitehead eingegangen, der sich in seiner Grundstruktur in vielen Punkten gleicht. Der zweite Aspekt, der weiter genauer analysiert wird, behandelt die unterschiedliche Betrachtung der zwei Pole Gesellschaft - Individuum bei Marotzki/Jörisson bzw. bei Whitehead. Das Individuum bei Marotzki/Jörisson ist abhängig von der Gesellschaft, bzw. der Wissensgesellschaft, um die Ordnungen und Strukturen lernen zu können. Diese Ordnungen und Strukturen werden von der Gesellschaft zur Verfügung gestellt und sich dadurch ein Handlungsrepertoire angeeignet. Nicht nur der Bezug zu Giddens, auch die nachfolgende Aussage lässt den Standpunkt deutlich werden:

In der Erziehungswissenschaft geht es ja darum, die nachfolgende Generation durch Prozesse der Erziehung, des Lernens und der Bildung in diese Gesellschaft einzuführen. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 18]

Im Kapitel „Analyse“ wird auf diesen Diskussionspunkt genauer eingegangen. Im Vordergrund steht die Frage, wie Marotzki/Jörisson dazu kommen, *der* Gesellschaft diese Verantwortung aufzuerlegen? Warum wird das Individuum derart isoliert betrachtet, wenn doch *die* Gesellschaft an sich aus Individuen besteht, die mit Kontingenzen „zu kämpfen“ haben? An diese, von Kontingenzen durchzogenen, Gesellschaftsstrukturen sollen sich Individuen Orientierungswissen zur Erstellung und Erweiterung von Handlungsrepertoires richten?

Aus bildungstheoretischer Sicht kann demnach folgernd gesagt werden, dass Pädagogik bzw. Bildung die primäre Aufgabe zugeschrieben werden kann, mit dieser Kontingenz umgehen zu können. Diese Kontingenz bzw. Unbestimmtheit, scheint als unauflösbare Komplexität zu wirken (vgl. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 18]).

4.3 Lernprozesse - Bildungsprozesse

Marotzki/Jörisson erarbeiten im Anschluss an bzw. auch im Unterschied zu Bateson vier Lernebenen. Diese nennen sie: „Lernen I“ und „Lernen II“ bzw. „Bildung I“ und „Bildung II“. Bateson, der sich in seinen Ausführungen auf Whitehead und Bertrand Russell stützt, konzipiert eine Art Hierarchie bezüglich den Lern- bzw. Bildungsebenen. Jede vorausgehende Ebene ist konstitutiv für die nächsthöhere Ebene vorauszusetzen.

„Lernen I“ ist die „Kopplung eines Reizes an eine Reaktion“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 22] und somit vollkommen bestimmt. „Lernen II“, die nächsthöhere Ebene, beschreibt die Kopplung eines Reizes an eine Reaktion im Bezug zum jeweiligen Kontext (vgl. ebd.).

In Bezug auf Bestimmtheit bzw. Unbestimmtheit ist „Lernen II“ im Vergleich zur untersten Ebene des Lernens von einer gewissen Unbestimmtheit durchzogen. „Der Reiz ist *an sich* unbestimmt, seine Bedeutung erschließt sich erst aus den *Kontexten* oder Rahmungen. Was hier nun aber bestimmt ist, sind die Ordnungen der Kontexte und Rahmungen selbst“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 123].

Diese zwei Lernebenen stellen die Möglichkeit zur Ebene der „Flexibilisierung dieser Rahmungen selbst dar“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 23]. Diese werden im Unterschied zu den zwei vorangegangenen Lernprozessen Bildungsprozesse genannt.

Bildungsprozesse verändern somit die Art und Weise oder das Repertoire and Konstruktionsmöglichkeiten von Welt - und auch von Selbstverhältnissen. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 23]

Die Stufe der Bildungsprozesse umfasst nach Marotzki/Jörisson im Anschluss an Bateson die zwei Ebenen „Bildung I“ und „Bildung II“. „Bildung I“ macht „verschiedene Arten des Weltbezugs zugänglich“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 24].

Die darauffolgende Ebene ist in ihrer Struktur komplexer, da sie die „Steigerung und Differenzierung des *Selbstbezugs*“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 24] umfasst. Aus der Verbindung des Weltbezuges mit dem Selbstbezug ergibt sich, wie Marotzki/Jörisson folgern, die individuelle Konstitution der Welt durch das Selbst.

Wir sehen nicht nur die Welt in dieser *oder* in jener Weise, sondern wir erkennen, dass *wir* selbst „die Welt“ durch unsere Wahrnehmungsweisen *konstruieren*. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 24]

Diese Folgerung resultiert aus der „Erfahrung unauflösbarer Paradoxien“ [Marotzki and Jörissen, 2009, S. 24], der Kontingenz. Diese Negativität in der Erfahrung mit unzureichenden Lösungsmöglichkeiten bzw. nicht vorhandenen Orientierungswissen stellt für Marotzki/Jörissen das Potential von Bildung in Prozessen dar. Durch die vierte Ebene „Bildung II“ geht eine Auflösung von Gewohnheiten einher und damit eine „Freiheit“, sich von eben diesen Handlungsmustern lösen zu können [Marotzki and Jörissen, 2009, S. 26].

4.4 Wissensgesellschaften

Marotzki/Jörissen behandeln in einem Kapitel in „Medienbildung - Eine Einführung“ Bildung in Bezug zu Wissensgesellschaften. Dieser Aspekt ist, im Kontext dieser Arbeit, notwendigerweise nachzuzeichnen, da der Bezug zur Prozesstheorie nach Whitehead damit in einem wesentlichen Merkmal zusammen gedacht werden kann. Dies ist der Zusammenhang zwischen Nexus und Wissensgesellschaften. Die Diskussion über diesen Zusammenhang soll in dem Analysekapitel stattfinden.

In Wissensgesellschaften wird Information zu Wissen, wenn durch Menschen, die in diesen Gesellschaften in einem Bezug zueinander stehen, dieses eingeordnet werden kann. Die „Vernetzung“ findet also durch Menschen selbst statt. Marotzki/Jörisson beschreiben dies wie folgt:

Aus Informationen wird Wissen dann, wenn sie von Menschen aufgenommen, in Zusammenhänge (Kontexte) eingeordnet, bewertet und auf zu lösende Probleme bezogen werden. Wissen ist sozusagen situierte Information, die auf soziale Handlungen im weitesten Sinne bezogen wird. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 28]

In Bezug auf Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ergibt sich für die Autoren, in Anlehnung an Jürgen Mittelstrass, die Aufgabe, nämlich „die Klärung des Verhältnisses von Verfügungs- und Orientierungswissen in hochkomplexen Gesellschaften“ zu ermöglichen (vgl. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 29]).

4.5 Dimensionen struktureller Medienbildung

Für die Dimensionen struktureller Medienbildung nach Marotzki/Jörissen wird vorausgesetzt, dass Medien konstitutiv an Orientierungs-, Subjektivierungs- und Bildungsprozessen beteiligt sind (vgl. [Marotzki and Jörissen, 2009, S. 30]).

Medien leisten ihren Beitrag dadurch, da sie durch die neuen Räume, die sie ermöglichen, in denen „gehandelt“ werden kann bzw. tentativ vorgegangen werden muss, neue Strukturierungs-, und im Anschluss daran, Handlungsoptionen anbieten und somit das Repertoire erweitern .

Potentiale zur Generierung von Bildungsprozessen werden durch die Möglichkeiten, die Medien bieten, bereitgestellt. Hinsichtlich der Strukturierung werden vier Dimensionen von Marotzki/Jörissen zur Analyse von Bildungsprozessen bereitgestellt (ebd. S. 31). Diese sind: Wissensbezug, Handlungsbezug, Transzendenz- bzw. Grenzbezug und Biographiebezug. Im Folgenden wird auf diese vier Dimensionen genauer eingegangen.

4.5.1 Wissensbezug

In Anlehnung an Kant beschreiben Marotzki/Jörissen die erste Dimension als eine Art „Abschätzung der Quellen des menschlichen Wissens“ [Marotzki and Jörissen, 2009, S. 30]. Demzufolge stellen sich die Fragen, woher das Wissen kommt, wo man es findet und wie man sich in medialen Räumen orientiert.

Dies wird von den Autoren als „Metakompetenz“ bezeichnet, welche sich als kritisches Sich-Verhalten zu Informationen definiert (vgl. [Marotzki and Jörissen, 2009, S. 30]). Es wird also in der ersten Dimension eine kritische Haltung bzw. ein bestimmter Habitus bezüglich medialer Quellen gefordert.

Zu einer logisch-intellektuellen Ordnungsleistung gehört neben der Fähigkeit der Wahrnehmung und der Erinnerung hauptsächlich die Fähigkeit des analytisch, rationalen, begrifflich orientierten Denkens. [Marotzki and Jörissen, 2009, S. 31]

Marotzki/Jörissen beschreiben diese Dimension als eine „Reflexion von Wissenslagerung“¹ [Marotzki and Jörissen, 2009, S. 32].

¹Wissenslagerung, nach Marotzki/Jörissen bezeichnet das „Arrangement verschiedener Wissensbestände, die, bezogen auf ein Problem, zusammengeführt werden und medial präsent sind“ [Marotzki and Jörissen, 2009, S. 32]

4.5.2 Handlungsbezug

Die zweite Dimension der strukturalen Medienbildung nach Martozki/Jörisson bezieht sich auf Handlungsoptionen, die sich für den Menschen in seiner Umwelt, in Beziehung zu anderen bzw. zur Gesellschaft ergeben. Es geht hierbei um den Gebrauch von Wissen, und demnach Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Es geht nicht „um eine Entscheidung“, wie [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 34] erläutern, „welche Verantwortung und wieviel und wem gegenüber Menschen eingegangen“ werden soll, 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“(ebd.). Demnach umfasst diese Dimension eine reflexive Haltung in Bezug zu den eigenen Handlungen.

Diese zweite Dimension von Medienbildung zielt also auf die Reflexion von Handlungsoptionen im Kontext gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Kontexte.(ebd.)

Es wird somit Verantwortung eingefordert und in Folge dessen eine Art Habitus beansprucht.

4.5.3 Transzendenz- bzw. Grenzbezug

Die dritte Dimension, die von Marotzki/Jörissen herausgearbeitet wurde, bezieht sich auf die Grenzen des eigenen Horizonts bzw. des Selbst. Die Autoren beschreiben, in Anschluss an Emmanuel Levinas, die traditionelle Struktur von Bildung als „Umgehen mit solchen Grenzen“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 34]. Die Grenzen, wo die eigene Vernunft anfängt und aufhört, wo das eigene Leben anfängt, wo man die Grenzen des Lebens erfährt, bestimmen demnach auch die Handlungsoptionen.

Es geht hier um sensible Beschreibungen, wie Menschen mit Grenzerfahrungen und Grenzziehungen umgehen, wie flexibel oder restriktiv solche Grenzen gezogen werden, ob sie Grenzen als Herausforderungen erleben oder eher als unüberwindbare Schranken, ob sie sie akzeptieren oder ablehnen. (ebd. ff.)

Durch die Erweiterung und steigende Komplexität des Wissens, bzw. der Relationen in Wissensgesellschaften steigt demnach auch die Komplexität der Grenzen. Durch mehr Komplexität in der (Wissens-)Gesellschaft durch Medien überträgt sich diese Komplexität auf die Grenzen und somit auch auf die Reflexion eben dieser. Auf Grund des entscheidenden Einflusses der Medien an der Komplexitätssteigerung sehen Marotzki/Jörisson die „Reflexion auf Grenzen“ als „zentrales Merkmal von Medienbildung“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 35]

4.5.4 Biographiebezug

Der Biographiebezug stellt die vierte Dimension im Konzept der strukturalen Medienbildung dar. Sie umfasst, in Anlehnung an Wilhelm Dilthey, die Ordnungsleistung, die jeder Mensch für sich durch Bedeutungszuschreibungen erbringt. Demnach werden Informationen, Ereignisse, Erlebnisse usw. durch die jeweilige „subjektive Relevanz“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 36] geordnet. Das heißt, Informationen, Ereignisse, Erlebnisse, usw. werden vom Individuum selbst bewertet, genauer gesagt, es wird eine subjektive Bedeutung dem eigenen Leben zugeschrieben. Marotzki/Jörisson folgern:

Steigerung von Reflexivität und Biographizität sind also zwei Kernmerkmale von Bildung in der Wissensgesellschaft. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 36]

Das dritte Merkmal von Bildung in der Wissensgesellschaft ist die Flexibilitätssteigerung. Wichtig ist hier zu vermerken, dass die „Reflexion auf solche Biographisierungsprozesse“, die durch und mit Medien vollzogen wird, die vierte Dimension beschreibt und in Verbindung mit den drei vorher genannten Dimensionen die Analyse von „Orientierungspotentiale verschiedener Medien“ ermöglicht (vgl. ebd.).

4.6 Wichtige Aspekte der strukturalen Medienbildung - Zusammenfassung

In Anbetracht der vier Dimensionen strukturaler Medienbildung ist zu vermerken, dass das Beziehen von Wissen immer einen sozialen Aspekt aufweist - dh. „in einem gesellschaftlich-diskursiven Kontext“ [Marotzki and Jörissson, 2009, S. 38] steht.

In Hinblick auf Bildungsprozesse ist demnach die „Offenheit und Unabgeschlossenheit“ der Kontingenz mitzudenken.

Ein wichtiger Aspekt ist: Prozesse sind nie als eine Sache des Einzelnen, sondern als wechselwirkender Vorgang innerhalb der Gesellschaft zu erklären.

Entscheidend ist die „Fähigkeit zu Artikulationen“ (ebd.), wie Marotzki/Jörissen vermerken. Artikulation, im Sinne eines „multimedialen Ausdruckskontinuums“ (ebd.) lässt Medien als unerlässliches und konstitutives Element zur Entfaltung des Selbst hervortreten.

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. [Marotzki and Jörissson, 2009, S. 39]

Auf Grund dieser Feststellung muss man, wie Marotzki/Jörissson betonen, neuen Medien und die daraus resultierenden Kommunikationsoptionen eine herausragende Position einräumen.

Bildung ist, zusammenfassend gesagt, der Umgang mit Kontingenzen und das auf flexible Art und Weise. Wie man mit Kontingenzen umgeht, erlernt man aus dem, von der (Wissens-)Gesellschaft zur Verfügung gestellten, Handlungsrepertoire. Dieses sogenannte Orientierungswissen muss also erlernt und erarbeitet werden, um mit Unbestimmtheiten umgehen zu können.

Kapitel 5

Interpretative Analyse

5.1 Einleitung

In diesem Kapitel findet die Analyse der Strukturalen Medientheorie von Marotzki/Jörisson aus Sicht der Whitehead'schen Metaphysik statt. Die Darstellung der beiden Theorien erfolgte in den vorangegangenen Kapiteln. Hier wird nun die Zusammenführung bzw. Ausdifferenzierung der Begriffe stattfinden. Die in 3. Kapitel dargestellten Begriffe der Prozesstheorie nach Whitehead werden herangezogen, um den Prozessbegriff, sowie den Kontingenzbegriff bei Marotzki/Jörisson zu untersuchen. Die im vorherigen Kapitel 4 in ihren Grundzügen dargestellte Medienbildungstheorie nach Marotzki/Jörisson kann nicht hinreichend analysiert werden, weswegen hier zwei Aspekte herausgefiltert werden.

Zuerst wird der Begriff Prozess bzw. Bildungsprozess, den Whitehead bzw. Marotzki/Jörisson verwenden, rekonstruiert. Anschließend wird die Konzeption der zwei Pole nach Marotzki/Jörisson, nämlich Individuum und Gesellschaft, mit der Konzeption des wirklichen Einzelwesens bzw. Nexus nach Whitehead verglichen.

Hier steht die Frage im Vordergrund, inwiefern der Prozessbegriff von Whitehead bzw. Bildungsprozessbegriff von Marotzki/Jörisson die zwei Pole beeinflusst bzw. konstituiert.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass in diesem Kapitel die Analyse und die differenzierte Betrachtung der Konzeptionen bzw. Begriffsdefinitionen stattfindet. Die damit verbundenen Gedanken, Diskussionsmöglichkeiten und Konsequenzen der gewählten Definitionen auf beiden „Seiten“ (Whitehead und Marotzki/Jörisson) sind im Diskussionskapitel zu finden.

Es folgt danach eine Zusammenfassung auf deren Basis die Diskussion im anschließenden Kapitel folgt.

5.2 Prozess - Bildungsprozess

Prozesse sind, nach Whitehead, die Wirklichkeit, dh. sofern sich etwas im Prozess befindet, ist es. Alles unterliegt der Veränderung und somit dem Prozess. Von (Lern-, bzw. Bildungs-)Prozessen sprechen Marotzki/Jörisson wenn sie die vier Dimensionen der strukturalen Medienbildung nachziehen. Demnach sind Prozesse dann Bildungsprozesse, wenn sie Unbestimmtheiten (Kontingenzen) eröffnen (vgl. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 51]). Der in den vier Dimensionen enthaltene Biographiebezug entspricht hinsichtlich des subjektivistischen Zieles von Whitehead der „subjektive Relevanz“ [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 36], welche durch die Föhlung¹ bzw. durch Reflexivität nach Marotzki/Jörisson, die das wirkliche Einzelwesen mit dem Prozess aufnimmt, stattfindet.

Die Hierarchisierung von verschiedenen Arten von Prozessen nimmt Whitehead im Gegensatz zu Marotzki/Jörisson nicht vor. Dies hat große Bedeutung in dieser Arbeit, weil dieser Aspekt einen wesentlichen Unterschied darstellt. Denn die Hierarchisierung der Prozesse (in, einerseits Lernprozesse und andererseits Bildungsprozesse²) ist mit einer Hierarchisierung der Fähigkeiten des Individuums verbunden. Nach Marotzki/Jörisson zeichnen sich Lernprozesse durch die Reiz-Reaktion-Kopplung aus. In Bezug zur Lernprozessebene 1 verdeutlichen Marotzki/Jörisson:

Reiz und Reaktion sind starr gekoppelt, d.h. auf einen bestimmten Reiz folgt genau eine Reaktion und keine andere. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 22]

Lernprozesse auf der Ebene 2 zeichnen sich durch die weniger starre Kopplung von Reiz und Reaktion aus, welche durch die Beachtung des Kontextes gelockert wird.

„Lernen II“ besteht darin, dass die Reaktionen auf Reize nicht starr gekoppelt sind, sondern dass *Kontexte* beachtet werden. Ein Reiz kann in *diesem* Kontext eine andere Bedeutung haben als in *jenem*. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 22]

Bildungsprozesse zeichnen sich durch die Flexibilität des Selbst- bzw. Weltbezuges seitens des Individuums und weiters mit dem Umgang mit Kontingenzen aus.

¹Siehe Kapitel 3.3.5:

„Föhlung“ ist der generische Ausdruck für jegliche Operation, in der sich objektiv Vorgegebenes [q in xWob] in neue Subjektivität umsetzt. Die Föhlungen haben den Charakter von Vektoren; sie ‚föhlen‘, was dort ist, und setzen es in ein Hier um. [Hartwich, 2002, S. 161]

²Siehe Kapitel 4.3

Doch Brüdigam zu Folge, löst Marotzki/Jörisson das Problem der Hierarchisierung wie folgt:

Das sich aus der Stufenlogik seiner in Anlehnung an Bateson entwickelten Bildungsfigur ergebende Hierarchieproblem löst er [Marotzki/Jörisson, Anm. AF] mit Hilfe des dialektischen Modells von Hierarchie und Heterarchie.. [Brüdigam, 2001, S. 73]

Es findet also zwar eine Hierarchisierung statt, die jedoch durch das „dialektische Modell“ insofern aufgelöst wird, als dass der Kontext trotzdem als gleichwertig zu erfassen ist:

Dementsprechend befinden sich die Kontexturen [Der Kontext, in dem sich der Bildungsprozess befindet. Anm. AF] grundsätzlich in einem logisch gleichwertigen Verhältnis zueinander. [Brüdigam, 2001, ebd.]

Marotzki/Jörisson, paraphrasiert nach Brüdigam, hierarchisieren nur den „Grad der Komplexität“:

Hierarchisch verhielten sie sich nur insofern, betont Marotzki, als sie sich hinsichtlich des Grades ihrer Komplexität Differenzen aufweisen und somit eine Entwicklungsrichtung der jeweiligen Kontextur angeben würden. [Brüdigam, 2001, S. 73]

Das heißt, der Kontext wirkt sich nicht auf die Hierarchisierung des Prozesses aus, wohl aber die Komplexität. Der, so könnte man sagen, „Prozesskontext“ ist gleichwertig, die „Prozesskomplexität“ bestimmt die Unterscheidung der Prozesse.

Dieser Aspekt kann an dieser Stelle als der erste Diskussionspunkt festgehalten werden. Zwar wird behauptet, die Hierarchisierung fände nicht statt. Es wird aber auf Grund der Komplexität unterschieden. Weiters ist die Abstufung der Kompetenzen, mit welchen das Individuum prozessiert (Reiz-Reaktion-Kopplung bzw. Flexibilität im Selbst-Weltbezug) als Unterschied zur Whitehead'schen Konzeption festzuhalten.

Der Whitehead'sche Prozessbegriff schließt ,den bei Marotzki/Jörisson mit ein und umfasst den Begriff Bildungsprozess bzw. Lernprozess. Prozess ist alles, sofern es Wirklichkeit ist, und umgekehrt.

In Bezug auf die Zieldefinition des Bildungsprozesses bei Marotzki/Jörisson „stellt Marotzki fest, daß es kein vorher irgendwie festgelegtes Ziel solcher Prozesse gebe“ [Brüdigam, 2001, S. 73].

Bezüglich der Zieldefinition des Prozesses schreibt Whitehead dem Individuum, also dem wirklichen Einzelwesen, Zweck und Wirkung im Prozess zu. Wie es aber im Endeffekt zur Erfüllung kommt, ist im vorhinein unklar und nicht definiert und drückt sich im Prozess aus.³

Das wirkliche Einzelwesen löst, in dem es selbst wird, auch die Frage, was es wird. [Whitehead, 2001, S. 282]

Bei Marotzki/Jörisson sind Prozesse, d.h. Bildungsprozesse erst dann gegeben, wenn das Individuum im vorhinein schon zu etwas geworden ist, nämlich zu einem Individuum, das durch Handlungsoptionen durch Orientierungswissen dazu befähigt ist, Kontingenzen zu überwinden.

Im Unterschied zu Marotzki/Jörisson finden Bildungsprozesse dann statt, wenn die bisher angeeigneten Handlungsoptionen, also dem Orientierungswissen, nicht ausreichen, um in der jeweiligen Situation zu reagieren.

Dies unterscheidet sich von der Whitehead'schen Prozessbegriffsdefinition, da Whitehead zu Folge alles ein Prozess ist, ohne wenn und aber.

Bildung bzw. Lernen steht bei Whitehead insofern nicht zur Diskussion, als dass Whitehead das Werden, d.h. den Prozess an sich als primär und als wirklich erachtet.

Es wird keine Hierarchisierung bei Whitehead, weder im Bezug auf die Komplexität von Prozessen, noch in Bezug auf das Ziel, im Falle von Marotzki/Jörisson zwischen Lernen und Bildung, vorgenommen.

Der Werdensprozess findet durch jedes wirkliche Einzelwesen statt, insofern es wirklich ist.

³Siehe Kapitel 3.3.5: Der Werdensprozess bzw. der Prozess der Konkreszenz ist bedingt durch den Erfahrungsprozess, welcher das wirkliche Einzelwesen zur Erfüllung bringt.

Als diskussionswürdig an dieser Stelle festzuhalten ist die Zuschreibung der Fähigkeit zu Werden von Whitehead, bzw. Abschreibung der Fähigkeit von Marotzki/Jörisson, erst nach Aneignung von Orientierungswissen Bildungsprozesse bestreiten zu können. .

Dies wird in Bezug auf das wirkliche Einzelwesen/Individuum in Relation zum/r Nexus/Gesellschaft im folgenden Diskussionskapitel⁴ noch genauer beleuchtet und im folgenden Abschnitt als Hauptaspekt herausgearbeitet.

⁴Siehe Kapitel 6

5.3 Wirkliche Einzelwesen und Nexus - Individuum und Gesellschaft

Die Fähigkeit, Flexibilität im Selbst- und Weltbezug zu erlangen, ist nach Marotzki/Jörisson Bildung (vgl. [Marotzki and Jörisson, 2009, S. 16]).

Um diese flexiblen Bezüge aufbauen zu können, stellen soziale Ordnungen und Strukturen bestimmte Muster bereit, welche Individuen als Orientierungsmöglichkeiten nutzen können. Nutzen sie diese, so können eintretende Kontingenzen „überwunden“ werden.

Folgernd heißt das also, nach [Marotzki and Jörisson, 2009], dass Unbestimmtheiten, also Kontingenzen, ein gewisses Maß an Bestimmtheiten voraussetzen, insofern mit den durch Kontingenz bestimmten Situationen gebildet umgegangen werden kann. Die Bestimmtheiten stellen die Ordnungen und sozialen Tradierungen, d.h. Orientierungswissen, dar.

Der eine Pol, der bestimmt sein muss, ist derjenige, welcher die Gesellschaft darstellt. Diese stellt stabile Ordnungsmuster und soziale Strukturen zur Verfügung. Der andere Pol stellt das Individuum dar, welches durch die Bestimmtheiten von Seiten der Gesellschaft das eigene Orientierungswissen bestimmen „lässt“, insofern die vier Dimensionen der strukturalen Medienbildung (Wissensbezug, Handlungsbezug, Transzendenz- bzw. Grenzbezug, und Biographiebezug)⁵ zur Geltung kommen. Die Flexibilität des Selbst- und Weltbezugs kann nur erreicht werden, wenn beide Pole Bestimmtheiten mit sich bringen.

Auffallend und in dieser Arbeit als ausschlaggebender, im Kapitel 6 zu diskutierender Aspekt, ist die sozusagen zugeschriebene passive Haltung des Individuums im Vergleich zur Gesellschaft. Individuen sind, nach [Marotzki and Jörisson, 2009], zunächst nicht aktiv an der Gesellschaft beteiligt, denn die Beteiligung bzw. Orientierung an der Gesellschaft setzt ein Erlernen von sozialen Strukturen, Ordnungen und Tradierungen voraus.

Gebildet ist ein Individuum erst dann, wenn der Umgang mit Kontingenzen möglich ist.

Ein gebildetes bzw. nicht gebildetes Individuum zeichnet sich durch den Fortgang in den Prozessen (Lernprozess, Bildungsprozess nach Marotzki/Jörisson) aus. Bestimmtheit von Seiten der Gesellschaft muss also vorhanden sein, um im Anschluss die Fähigkeit zu erlangen, mit Unbestimmtheiten, bzw. Situationen mit unzureichenden Handlungsoptionen umgehen zu können.

⁵Siehe Kapitel 4.5 „Dimensionen strukturaler Medienbildung“

[...]Es handelt sich um einen Prozeß, der sich dadurch auszeichnet, daß die mir zuhandenen Kategorien, Typiken und Muster sich als nicht (mehr) geeignet erweisen, neue Erfahrungen zu ordnen, zu interpretieren und zu verarbeiten.(Marotzki 1991, S. 83, zitiert nach [Brüdigam, 2001, S. 63])

Es ist also zu vermerken, dass das Individuum anscheinend von sich aus nicht dazu veranlagt ist, mit Kontingenzen umgehen zu können.

Vergleicht man dies mit wirklichen Einzelwesen nach Whitehead, so ist diesen alles, was möglich ist, zuzuschreiben.

Ohne wirkliche Einzelwesen würde die Gesellschaft nicht bestehen und umgekehrt. Keinem der beiden Pole wird mehr oder weniger zugeschrieben, als dass sie von Prozessen getragen, zu allem fähig sein können.

Wichtig ist hier festzuhalten, dass dieser Aspekt ein (möglicherweise ungewollter, nicht beabsichtigter, aber hervorzuhebender) Kritikpunkt an der Medienbildungstheorie von Marotzki/Jörisson ist.

Dieser Punkt ist Anlass für das folgenden Diskussionskapitel, in dem weiterführende Gedanken, Auswirkungen, Folgen und Potentiale diskutiert werden.

5.4 Zusammenfassung

Es wurden in der Analyse der Medienbildungstheorie nach Winfried Marotzki und Benjamin Jörisson mit Hilfe der prozesstheoretischen Brille nach Alfred North Whitehead, zwei wesentliche Merkmale herausgearbeitet.

Der erste Diskussionspunkt behandelt den Begriff Kontingenz bei Marotzki/Jörisson und die damit verbundene Unterscheidung der Prozesse (Lernprozesse, Bildungsprozesse).

Marotzki/Jörisson betrachten den Lern bzw. Bildungsprozess, bzw. das, was Bildung ausmacht auf der Ebene der Bildungsprozesse als eine Flexibilität im Umgang mit Kontingenzen und dem Selbst- bzw. Weltbezug. Das heißt, das, was zwischen den zwei Polen, Individuum und Gesellschaft, bzw. wirkliches Einzelwesen und Nexus gedacht werden kann, ähnelt sich insofern bei beiden Theorien (Marotzki/Jörisson und Whitehead) das, was stattfindet, als Vorgang konzipiert ist.

Der zweite Punkt, der als wesentlicher Anlass für Kritik an der strukturalen Medienbildungstheorie von Marotzki/Jörisson in der Diskussion verfolgt wird, ist die Betrachtung der zwei Pole selbst, die bei beiden Ansätze völlig konträr sind.

Diese zwei Aspekte sind Anlass für das folgenden Diskussionskapitel, in dem weiterführende Gedanken, Auswirkungen, Folgen und Potentiale dieser eben hervorgehobenen Unterschiede in der Konzeption beider Theorien diskutiert werden.

Kapitel 6

Diskussion

6.1 Einleitung

Wie in den letzten Kapiteln herausgearbeitet wurde, ist ein wesentlicher Unterschied hinsichtlich der Konzeption der Whithead'schen Metaphysik bezüglich der wirklichen Einzelwesen im Vergleich zum Individuum bei Marotzki/Jörisson zu vermerken. Im Kapitel „Analyse“ wurde dargestellt, dass der Unterschied darin liegt, dass Marotzki/Jörisson dem Individuum zunächst ohne Orientierungs- und Handlungswissen Eigenständigkeit absprechen¹ und ein passives Individuum beschreiben. Dies weisen sie jedoch weder aus, noch wird diesem Aspekt Aufmerksamkeit geschenkt. Whitehead beschreibt wirkliche Einzelwesen (Individuen) als grundsätzlich aktive, im Prozess sich ständig ändernde, Wesen.

Dieser Punkt wird nun mit weiterführender Diskussion bearbeitet.

Weiters wird in diesem Kapitel die Gemeinsamkeit der Prozessbegriffes beschrieben und damit verbundene Gedanken mit eingebracht.

Ein transzendental-skeptischer Exkurs wird am Schluss dieses Kapitels gegeben, um die Verbindung zwischen bildungstheoretischen bzw. philosophischen und medienpädagogischen Ansätzen hervorzuheben.

Um das Kapitel abzurunden wird am Ende eine Zusammenfassung der Diskussionspunkte stattfinden, um den Schluss dieser Arbeit einzuleiten.

¹Absprechen insofern, als dass das Individuum erst nach der Aneignung bzw. dem Erlernen von Orientierungs- und Handlungswissen befähigt ist, mit Kontingenzen, d.h. Unbestimmtheiten, umzugehen, also im Sinne Whiteheads "Ä" zu werden". Der Umgang mit Kontingenzen und der flexible Selbst- und Weltbezug würde dann, im Sinne von Marotzki/Jörisson, ein gebildetes Individuum auszeichnen (siehe Kapitel 5.2, Seite 41).

6.2 Gesellschaft - Individuum

Gesellschaft

Jeder (mit Whitehead gesprochen) Nexus, also jede Gesellschaft, unterliegt ständiger Veränderung. Nachdem ein Nexus eine Gesellschaft darstellt, sobald sie soziale Strukturen konstituiert, die wiederum ständig dem Prozess des Werdens unterliegen, ist ständige Veränderung das Grundprinzip. Gesellschaften (im Whitehead'schen Sinne) bestehen aus wirklichen Einzelwesen, die ständig prozessieren, d.h. sich ändern bzw. „werden“. Dadurch kennzeichnet sich der primäre Unterschied zu Marotzki/Jörisson. Sie gehen von Strukturen der Gesellschaft aus, die erlernt werden müssen, um Orientierungswissen zu erlangen und handeln zu können. Gesellschaften werden somit als eine stabile Komponente, als ein stabiler Pol im Prozess erachtet. Es kann aber nichts stabil d.h. unveränderlich und zugleich real (nach Whitehead) sein.

Auf die Spitze getrieben würden aus der Sicht von Whitehead Gesellschaften im Sinne von Marotzki/Jörisson nicht existieren, da sie stabil sind. Nach Whitehead ist aber alles im prozessieren und verändert sich ständig. Sofern etwas real bzw. wirklich ist, wird es, d.h. es unterliegt dem Prozess, genauer gesagt, dem Prozess der Konkreszenz.

Individuum

Zweck und Wirkung ist schon immer im Individuum vorhanden (vgl. [Whitehead, 2001, S. 311]), nicht erst, nachdem es soziale Strukturen, Ordnungen und Tradierungen erlernt hat. Whitehead's Konzeption im Vergleich zu Marotzki/Jörisson ist positiv und bejaend dem Individuum gegenüber, denn ein wirkliches Einzelwesen, also der Mensch, trägt grundsätzlich alles in sich, wozu er werden kann. Wie er dann schlussendlich wird, liegt in der Erfahrung die er macht.

Ein Aspekt, der die „abschreibende“ Tendenz gegenüber dem Individuum nach Marotzki mit Whitehead erklärbar machen könnte, ist der, dass Marotzki/Jörisson voreilig Individuen als, überspitzt formuliert, ungebildet abstempeln, solange sie nicht fähig sind, Kontingenzen zu überwinden.. Diese Vermutung lässt sich darauf zurückführen, als dass Whitehead von Superjekten spricht, die in ihrem Werden zur Erfüllung gekommen sind, dh. im Prozess zu dem geworden sind, wozu sie die Potenzen gehabt haben bzw. die externen Possibilitäten gegeben waren.

Ein wirkliches Einzelwesen ist zugleich das erfahrende Subjekt und das Superjekt seiner Erfahrungen. Es ist Subjekt-Superjekt, und keine Hälfte dieser Beschreibung kann auch nur für einen

Augenblick außer Acht gelassen werden. [Whitehead, 2001, S. 89]

Es kann also sein, dass Marotzki/Jörisson eine der eben besagten Hälften nicht beachten. Denn, für sie ist das Individuum von Grund auf das zur Erfahrung bzw. zum Werden mögliche Wesen, aber daran ist die Bedingung geknüpft, ein gewisses Maß an Wissen durch soziale Strukturen zu erlernen. Aber die Tatsache, dass das Individuum ein wirkliches Einzelwesen, d.h. das erfahrende und zugleich Superjekt ist (und im weiteren Sinne Whiteheads zu jedem Zeitpunkt die Possibilität für andere zu werden, darstellt), wird bei Marotzki/Jörisson nicht in den Blick genommen.

Marotzki/Jörissons Beschreibung des Individuums kann als ein massiver Vorwurf gedacht werden. Sie nehmen dem Subjekt, Individuum, dem Menschen jeglichen Bildungsdrang, jegliche Motivation - nehmen dem Subjekt vielleicht sogar das Individuelle? Bzw. sie lassen das Subjekt durch ihre Konzeption im Individuum sterben.

Denn die Frage, die sich an dieser Stelle herauskristallisiert, ist:
Wer bestreitet den Lernprozess?

Oder im Whitehead'schen Jargon formuliert:

Wer prozessiert, bevor im Bildungsprozess Kontingenzen, d.h. im weiteren Sinne der flexible Selbst- bzw. Weltbezug stattfinden kann, überwunden werden können?

Der ethische, in Bezug auf die Beachtung des Subjekts, Hauch in der Medientheorie/Medienbildung lässt unschwer erkennen, dass, trotz null und eins, etwas immer mitschwingt, das nie fassbar sein kann, da der Prozess des Werdens nie abgeschlossen sein wird. Dies bietet in der virtuellen Welt nach Turkle folgendes:

Solange Identität noch als einheitlich und fest definiert wurde, war es relativ leicht, Abweichungen von einer Norm zu erkennen und zu sanktionieren. Das Konzept eines eher wandlungsfähigen Selbst erlaubt es hingegen, die eigene innere Vielalt offener und in größerem Maße zu erkennen. [Turkle, 1999, S. 429]

Im Anschluss an Turkle findet man die ethische Komponente beim schon stattgefundenen Vergleich zwischen Whitehead und Marotzki/Jörisson in Bezug auf wirkliche Einzelwesen, bzw. Individuen. Durch das in sich nie abgeschlossene Selbst sind Normen ungültig, da Normen, Strukturen, soziale Tradierungen der Veränderung der Individuen unterliegen.

Als Metapher für den Begriff des Individuums nach Marotzki/Jörisson eignet sich Norbert Meders „Sprachspieler“.

Wenn die Bedeutung eines Wortes der Gebrauch im Sprachspiel seiner Verwendung ist, dann muss die Verwendung vollzogen werden, damit die Bedeutung entsteht. Und *indem* sie vollzogen wird, entsteht sie, und wenn die Bedeutung entsteht, dann ist sie schon gewesen. Man kann den Anfang, d.h. den ersten Sprachspielzug eines Neuen nur als eine instantane Entfaltung einer Struktur denken, in der alle Elemente und Relationen sich gleichzeitig und zeitgleich entwickeln und bei der zeitliche Verhältnisse nicht mehr messbar sind, weil durch die Irreversibilität der Zeitläufe der Gegenstand möglicher Messung sich immer schon entzogen hat. [Meder, 2004, S. 211]

Erst durch den Sprachakt, also im Vollzug, wird das Individuum zum Sprachspieler. Aber hier stellt sich wiederum die Frage, die vorher in Bezug auf die Konzeption des Individuums bzw. gebildeten Individuums nach Marotzki/Jörisson schon aufgeworfen wurde. Wer spricht, wenn sich das Subjekt bzw. der Sprachspieler erst im Vollzug konstituiert? Bzw.: Wer beginnt zu sprechen?

Messungen oder Regelungen entziehen sich dem Prozess. Der Prozess, der Raum in dem das Verhältnis des wirklichen Einzelwesens, bzw. Individuums und des Nexus bzw. der Gesellschaft *prozessiert* ist und wird selbst von sich aus. Das wirkliche Einzelwesen stellt, insofern es wird, die Möglichkeit für jedes andere wirkliche Einzelwesen zu werden dar, aber trotzdem ist es immer schon selbst im Prozess des Werdens.

Bildung, nach Marotzki/Jörisson, bedeutet, einen flexiblen Selbst - bzw. Weltbezug als Haltung einzunehmen und damit die Fähigkeit zu besitzen, mit Kontingenzen umgehen zu können.

Bezogen auf den Prozess könnte das weitergedacht heißen, dass die Flexibilität nicht im Individuum liegt, sondern in dem Raum, der sich zwischen dem Individuum und der Gesellschaft bildet.

Flexibilität ist also folgernd nicht nur allein vom Individuum, sondern auch von Seiten der Gesellschaft gefordert und hängt somit von der Flexibilität in Bezug auf den Umgang mit Kontingenzen bzw. von der Bewegung im Zwischenraum ab .

Wie von Sherry Turkle formuliert, handelt es sich dabei um Kommunikationskanäle:

Das entscheidende Charakteristikum des Modells vom flexiblen

Selbst besteht darin, daß die Kommunikationskanäle zwischen den verschiedenen Aspekten offen sind. [Turkle, 1999, S. 426]

Würde diese Flexibilität Bildung bedeuten, so würde sie aber nicht mehr in der Gesellschaft, und auch nicht mehr im Individuum stattfinden. Flexibilität befindet sich somit im Raum, der sich zwischen den beiden Polen bildet.

Problematisch ist jedoch, dass vorher von stabiler Gesellschaft ausgegangen wird, die soziale Strukturen vorgibt, welche nicht im Zwischenraum, sondern an der Gesellschaft festgemacht werden. Es kann also hier ein Widerspruch in der strukturalen Medientheorie festgestellt werden, der mit Whitehead aufgedeckt werden kann.

Handlungs- und Orientierungswissen, Wissen insgesamt liegt nicht mehr in der Gesellschaft, auch nicht im Individuum, sondern im Raum der sich bildet, d.h. weitergedacht im Medium. Das Wissen wird von Individuen hergestellt, wie Werner Sesink beschreibt:

Für den User selbst bedeutet die Negation des Nicht-Ich (die zwangsläufig durch das Ich erfolgt) eine beispiellose Selbstermächtigung und das Subjekt wird in einer Weise in die Pflicht genommen, wie es für die Neuen Medien geradezu charakteristisch ist: Die virtuelle Welt (ob als Cyberspace oder Online-Plattform) ist nichts ohne Subjekte, die es erschaffen hat und die sie immer wieder aufs Neue schaffen, dadurch dass sie in ihr agieren. [Sesink, 2006, S. 46]

Sesink folgt also einer Beschreibung des Individuums als aktives, konstituierendes Subjekt hinsichtlich neuer Medien. Weitergedacht könnte gefolgert werden, dass Wissen der Zwischenraum, im Falle von Sesink das Medium selbst, also der Prozess (des Werdens) ist.

6.3 Raum - Prozess - Medium

Im Anschluss an den Medienbegriff von Marshall McLuhan, welchen Werner Sesink hervorhebt, kann der Gedanke an Raum, in dem sich bewegt werden kann, bzw. man lernt, sich zu bewegen, weitergedacht werden. McLuhans Medienbegriff lautet:

Das Medium ist hier keine intervenierende, sondern eine *umfassende, einhüllende Instanz*; nicht etwas, *zu* dem, sondern *in* dem Menschen sich verhalten. [Sesink, 2008, S. 15]

Das Medium, also der Raum, in dem Bewegung stattfindet, ist der Raum, in dem auch Bildung stattfindet. Es ist der Prozess das Medium selbst, in dem Bewegung stattfindet, bzw. in dem Bildung passiert.

Das Medium ist also das, was verbindet, und Kontingenzen zur Verfügung stellt und somit die „Umgebung“ für Bildungsprozesse darstellt.

Sesink formuliert weiter:

Würden wir einen solchen Medienbegriff ganz radikal fassen, so bezeichnete das Medium den Inbegriff des Raums aller menschlichen Lebensmöglichkeiten, einen Raum, in dem wir uns immer schon befinden und den wir nicht schaffen, sondern nur immanent aufgrund seiner Ermöglichungsangebote ausgestalten könne [Sesink, 2008, ebd.].

Menschen, durchzogen von Medien, bewegen sich in Räumen, die durch Medien gegeben sind, bzw. die Medien darstellen. Mit Medium ist dabei auch der eigene Leib gemeint².

Insofern ist jedes Individuum Medium und zugleich prozessessierendes Einzelwesen, das im Werden des Werdensprozesses des anderen wirklichen Einzelwesens, das dadurch ein Medium darstellt, wird.

²Vgl. dazu: „Leiblichkeit als Medium“ in „Pädagogische Medientheorie“ [S. 41] [Sesink, 2008]

Die Bewegung innerhalb des Mediums kann als der Prozess nach Whitehead beschrieben werden, denn er verleiht Ausdrucksmöglichkeiten, wodurch sich das „Werden“ nach Whitehead auszeichnet. In dem sich wirkliche Einzelwesen ständig im prozessieren befinden, braucht es Medien, in denen diese Ausdrücke Wirklichkeit werden können.

Durch Ausdrucksmöglichkeiten im Medium, findet das „Werden“ statt, insofern der eigene Leib als Medium gedacht wird.

Sherry Turkle bespricht in diesem Zusammenhang in ihrer Arbeit „Leben im Netz“ den Begriff Virtualität. Dies drückt sie wie folgt aus:

Die Virtualität muß kein Gefängnis sein. Sie kann das Floß, die Leiter, der Übergangsraum, das Moratorium sein, die man hinter sich läßt, sobald man einen größeren Grad an Freiheit errungen hat. [Turkle, 1999, S. 429]

Man könnte also behaupten: Der Raum bzw. das Medium, das alles in sich aufnimmt ist der Prozess. Nur innerhalb des Mediums wird etwas (mit Whitehead gesprochen) zur Erfüllung kommen.

Der Raum, der zugleich Medium und Prozess ist, lässt sich mit der von Turkle gebrauchten Metapher „Übergangsraum“ an dieser Stelle am treffendsten beschreiben. Denn das Werden bzw. der Prozess der Konkreszenz von wirklichen Einzelwesen bzw. Individuen kann nie vollständig abgeschlossen werden, bzw. in sich geschlossen sein, solange sie (wirkliche Einzelwesen/Individuen) wirklich sind, d.h. sich verändern und dem Prozess unterliegen. Es finden also Übergänge von der einen Konkreszenz zur nächsten statt. Abgeschlossen jedoch wird der gesamte Prozess des Werdens nie sein, außer man stirbt.

Die Übergänge des Individuums im Prozess, können als die Übergänge von einem Medium in ein anderes gedacht werden. Dadurch zeichnen sie sich als wirkliche Einzelwesen aus, da sie im dynamischen Übergehen und Werden kontinuierlich Possibilitäten für andere wirkliche Einzelwesen/Individuen darstellen. Der Übergang ist das, von Whitehead beschriebene, „Prozessieren“.

Als ein weiterführender Aspekt ist der subjektivistische Hauch in den Medien im Anschluss an Sesink zu vermerken. Er spricht von einer Botschaft, die sich durch Medien ausdrückt.

In der Herstellung und im Gebrauch der Medien „spricht“ sich dann das Medium aus: Medien herstellend und gebrauchend transportieren Menschen die geheime Botschaft des Mediums der Medien. [Sesink, 2008, S. 16]

Diese Botschaft könnte als das gedacht werden, was Whitehead mit Subjekt-Superjekt meint. Nämlich mit dem immer schon im Subjekt vorhandenen Zweck und Ziel erst in der Umsetzung, d.h. im Prozess, d.h. im Medium wird das Subjekt zum Superjekt des Prozesses.

6.4 Transzendental-skeptischer Exkurs

Ein weiterführender Gedanke in Bezug auf Kontingenzen, also Unbestimmtheiten lässt sich im Bereich des skeptisch-transzendental-kritischen Ansatzes in der Pädagogik finden. Richard Kubac arbeitete in seiner Diplomarbeit „Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne“ die (wie der Titel schon sagt) notwendige solidarische Haltung in Bezug zu Denkräumen, die transzendental, also ausserhalb unseres Denkvermögens stehen, mit Hilfe von drei Autoren, Adorno, Lyotard und Ruhloff/Fischer, heraus.

Interessant an dieser Stelle ist, dass auch Ulf Brüdigam auf den Begriff des Unbestimmten bei Marotzki aufmerksam macht, und dabei sich ebenso auf Adornos Begriff des Nichtidentischen und Lyotards Widerstreitsbegriff bezieht.

Mit dem Begriff des Unbestimmten fokussiert Marotzki exakt dasjenige Moment, das Adorno unter dem Begriff des Nichtidentischen thematisiert [...] [Brüdigam, 2001, S. 61]

Zur Philosophie Lyotards stellt Marotzki insofern eine Parallele her, als daß er darauf hinweist, daß es ihm mit seiner Konzeption der differenz- bzw. identitätstheoretischen Erfahrungsverarbeitungsweise der Sache nach um dieselbe Frage geht, der sich Lyotard unter dem Aspekt der Heterogenität der Diskursarten und der Wahrung ihrer Differenz zugewandt hat. [Brüdigam, 2001, S. 64]

Bei Adorno würde die Solidarität das Nicht-Identische, bei Lyotard das Nicht-Gesagte, und bei Ruhloff/Fischer das Nicht-Gewusste betreffen (vgl. [Kubac, 2007]).

Weitergedacht hieße das in Bezug auf Marotzki/Jörisson, sich solidarisch zum Unbestimmten, also zu den Kontingenzen zu verhalten.

In der Konzeption des „Sprachspielers“ lässt sich dies mit der vorher genannten Solidarität mit Kontingenz vereinbaren. Die Haltung der Skepsis in Bezug auf Kontingenzen findet man auch in der sprachphilosophischen Auseinandersetzung von Norbert Meder in der zweiten Auflage von „Sprachspieler“.

Die Prozeduren der Skepsis stellen so eine Strategie der Realisierung der Transzendentalität von Sprachspielen dar. Im Geiste der Vollständigkeit und mit dem Resultat der Unvollständigkeit formen sie die faktische Prinzipialität und Kontingenz grammatischer Sprachspiel-Konstruktionen aus. [Meder, 2004, S. 150]

Norbert Meder arbeitet in Bezug zu Skepsis im Anschluss an Wolfgang Fischer das Bildungsideal des Sprachspielers heraus:

Das Bildungsideal des Sprachspielers enthält deshalb auch die Simulation von Sprachspiel-Welten in ethischer Absicht. (Anm. AF: deshalb, weil immer etwas übrig bleibt, das nicht in Zeichen, Worten usw. darstellbar ist). Ethisch ist für mich dabei die Paralogie des Spielens, die um jeden Preis das Weitermachen - auch ohne normative Perspektive bejaht. Das ist die Spiel Leidenschaft um ihrer selbst willen (Hacker-Ethik) als Absage an die neuzeitliche Rationalität und an die Dogmatik, die in jedem Sprachspiel liegt. Denn Paralogie artikuliert das Außersprachliche an der Sprache, wie es der Simulation in ethischer Absicht gerade um das Aufzeigen jenes Restes geht, der sich der Darstellung entzieht, d.h. um die Welt. Die Erfahrung der Sprachgrenze, die sich in aller Variation, in allem Rauschen der Information, in aller Simulation, in den immer weiteren Möglichkeiten, in der Multiplizität der möglichen Welten zeigt, bringt das Ding an sich und unser Angewiesen-Sein auf den funktionalen Faktor einer nicht-sprachlichen Welt zur Erscheinung. Darin und in nichts anderem liegt die Unbestimmtheit, Kontingenz und die intuitive Prinzipialität des Simulativen. [Meder, 2004, S. 192]

Skepsis, die Solidarität mit der Unbestimmtheit, macht klar, das alles Außersprachliche sich jeglichen Einflüssen, der Empirie entzieht, aber sich dadurch nicht auflöst. Sondern im Gegenteil, das Subjekt erfährt durch die Solidarität zu dem Transzendentalen seinen Grund und Zweck.

In Bezug auf Whitehead hieße dies, sich solidarisch zum Prozess zu verhalten, da zwar Zweck im Individuum selbst liegt, der Ausgang, wie etwas wird, jedoch unbestimmt ist. Der Prozess, also der Raum, und mit Sesink gesprochen, das Medium selbst ist es, das Solidarität beansprucht.

Folgt man Sesinks Anmerkungen, die in der Einleitung dieser Arbeit nachgezogen wurden, dass die theoretische Erziehungswissenschaft nicht ohne medienpädagogische Überlegungen überleben kann, so könnte in diesem Zusammenhang im Anschluss folgendes postuliert werden:

"Die „Pädagogik“ muss sich mit medialen Umständen auseinandersetzen, und zwar nicht abgekapselt von philosophischen Einflüssen, sondern allumfassend, also das Medium betreffend, und damit sich zu Bildung verhaltend. Dies gilt auch für den transzendental-skeptischen Ansatz, der sich mit medialen Dogmen in der Medienpädagogik bzw. Medienbildung befassen muss. Macht er das nicht, würde der Ansatz selbst dogmatisch werden, da er allgegenwärtige mediale Erscheinungen ignorieren würde und somit fern von lebensweltlichen Problemen agiert.

Die Zusammenführung von Philosophie, Pädagogik und demnach nicht nur theoretischer Erziehungswissenschaft, sondern auch Medienpädagogik scheint unumgebar zu sein.

6.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist hier zu sagen, dass der Kontingenzbegriff von Marotzki/Jörissson eine tragende Rolle spielt, da er die Pole Individuum und Gesellschaft, sowie den Begriff des Bildungsprozesses miteinander vereinbart. Weiters stellt der Umgang mit Kontingenzen den Inbegriff von Bildung dar, in dem ein flexibler Selbst- und Weltbezug im Individuum vorhanden ist bzw. sein muss, um mit Kontingenz, also Unbestimmtheiten umgehen zu können.

Eine These, die hier aufgestellt werden könnte, bzw. die für weiterführendes Forschen in diesem Bereich ein Anlass sein könnte ist, dass Kontingenz bei Marotzki/Jörissson nur dann schlüssig in die Medienbildungstheorie passen würde, wenn der Raum, also der Prozess nach Whitehead, und besonders die zwei Pole (Individuum und Gesellschaft) nach der Whitehead'schen Konzeption beschrieben werden würden. Anders ausgedrückt, Kontingenz kann nur eine Rolle spielen, wenn dem Individuum von Grund auf die Potentialität zu Werden zugeschrieben wird bzw. die Possibilität für andere zu werden darstellt.

In Norbert Meders „Sprachspieler“ kommt das wie folgt zum Ausdruck:

Es ist nicht der Einzelne oder die Welt, die das Verhältnis zwischen ihnen bestimmen, sondern das Verhältnis bestimmt den Einzelnen und die Sachverhalte in der Welt. Dasselbe gilt für die beiden anderen Verhältnisse. Es ist nicht der Einzelne oder die Gesellschaft, die das Verhältnis zwischen ihnen bestimmen, sondern das Verhältnis bestimmt den Einzelnen und die Anderen in der Gesellschaft. Und im Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst ist es gleichermaßen das Verhältnis, das die Differenz und damit auch die Pole zwischen Eigen- und Fremdzuschreibung, zwischen Unbestimmbarkeit und Selbsterklärung bestimmt. [Meder, 2004, S. 269]

Das ethische Moment, also das Subjekt, das mit den Kontingenzen umgehen muss, das bei Whitehead bei dieser Arbeit ausschlaggebend impliziert wurde, steht aber erst dann im Vordergrund, wenn dieses immer schon mitgedacht wird.

Kapitel 7

Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Metaphysik von Alfred North Whitehead mit der strukturalen Medienbildungstheorie von Marotzki/Jörisson zu vereinbaren bzw. die Prozesstheorie als theoretische Brille zur Analyse der Medientheorie zu nutzen. Dies wurde mittels der Aufschlüsselung des Kontingenzbegriffs bei Marotzki/Jörisson versucht.

Es wurde dabei festgestellt, dass ein Unterschied zwischen der Konzeption der zwei Pole wirkliches Einzelwesen und Nexus nach Whitehead und der Konzeption des Individuums und Gesellschaft nach Marotzki/Jörisson hervorgeht. Whitehead schreibt dem wirklichen Einzelwesen (Individuum) jede Möglichkeit zu werden zu und bekräftigt somit das Subjekt bzw. Superjekt, welches vom Prozess getragen wird. Marotzki/Jörisson beschreiben Individuen insofern, als das sie zuerst die sozialen Strukturen, Ordnungen und Tradierungen erlernen müssen, um sich dann flexibel bewegen, also mit Kontingenzen umgehen können.

Dies stellt den wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Theorien dar, denn Marotzki/Jörisson schreiben dem Individuum nur bedingt, also erst nach Erlernen gewisser sozialen Konventionen, die Fähigkeit zum Umgang mit Kontingenzen zu.

Moralisch gesehen würde dies eine Degradierung des Individuums bedeuten. Das heißt, das Subjekt selbst würde von Marotzki/Jörisson in der Phase der Lernprozesse nicht vorhanden sein. Im Vergleich dazu mutet Whitehead allem, was werden kann, jegliche Entwicklung zu. Wie das wirkliche Einzelwesen im Endeffekt im Werdensprozess wird, hängt vom Werden selbst ab. Aber Grundsätzlich hat jedes wirkliche Einzelwesen die Fähigkeit alles zu werden, ohne Konvention, ohne Bedingungen. Das Subjekt ist somit bei Whitehead gegeben.

Kontingenzen (Unbestimmtheiten) können erst gehandhabt werden, wenn die eben genannten Strukturen verinnerlicht wurden. Danach kann die Flexibilität des Selbst-und Weltbezuges in Bezug auf Kontingenzen, die Marotzki/Jörisson als Bildung bezeichnen, vorgefunden bzw. erwartet werden.

Diese Flexibilität wird auch bei Whitehead impliziert, wenn sie als das Werden im Prozess gedeutet wird. Denn alles ist wirklich, nach Whitehead, insofern es Veränderung unterliegt, also im Prozess ist.

Anders als erwartet eröffnete sich durch den Begriff Kontingenz ein Exkurs in die transzendental-skeptische Pädagogik. Dieser kann als weiteres Ergebnis dieser Arbeit hervorgehoben werden, da dabei die Zusammenführung von philosophischen Ansätzen in der Medienpädagogik, welche eingangs als Postulat und Beweggrund zur Bearbeitung dieses Themas festgelegt wurde, deutlich wird.

Die Frage, die sich an dieser Stelle stellt, ist, welcher Mehrwert erzielt wird, wenn man die zwei Pole - Individuum und Gesellschaft - in Anlehnung an Whitehead bei Marotzki/Jörisson betrachtet. Möglicherweise hat dies hauptsächlich die Konsequenz für die theoretische Konzeption von Marotzki/Jörisson, dass die bewahrpädagogisch anmutende Haltung in der strukturalen Medienbildung abgelegt werden könnte, da aus der Sicht von Whitehead sichtbar wird, dass die Eigenständigkeit des Individuums in dieser Theorie nicht anerkannt wird. Denn nach Whitehead wird dem Einzelnen, also dem Individuum als wirkliches Einzelwesen alles zugemutet. Somit werden keine Bedingungen an das Subjekt gestellt, insofern es schon immer Subjekt ist.

Anhang A

Kurzfassung

Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die strukturelle Medienbildungstheorie nach Winfried Marotzki und Benjamin Jörisson mit der prozesstheoretisch philosophischen Metaphysik nach Alfred North Whitehead zu analysieren. Im Vordergrund steht dabei die Frage, inwiefern sich der Kontingenzbegriff bei Marotzki/Jörisson mit der prozesstheoretischen Brille Whiteheads vereinbaren lässt.

Hinzu kommt die differenzierte Betrachtung des Prozessbegriffes bei Whitehead im Vergleich zum Bildungs- bzw. Lernprozessbegriff bei Marotzki/Jörisson.

Weiters bearbeitet diese philosophische Herangehensweise an die strukturelle Medientheorie die Differenzen in Bezug auf die exakte Begriffsaufschlüsselung heraus. Das heißt, dass in dieser Arbeit ein Vergleich der Konstitutionen der Strukturalen Medientheorie, sowie der Konstitution der Metaphysik nach Whitehead stattfindet.

Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Auffinden von potentiellen Ankerpunkten in der Medienpädagogik, welche mit Hilfe des prozessphilosophische Ansatzes von Whitehead diskussionswürdig weitergedacht werden.

Anhang B

Abstract

This thesis sets its sights on the analysis of the "Strukturelle Medientheorie" of Winfried Marotzki and Benjamin Jörissen by means of the process theoretical philosophical metaphysics of Alfred North Whitehead.

The question which has priority in this thesis is in what extent the term "contingency" following Marotzki/Jörissen can be declared with the eye of the process theoretical concept of Whitehead.

Furthermore the term "process" subsequent to Whitehead will be compared with the term "Bildungs"-process respectively learning process following Marotzki/Jörissen to on closer examination.

Moreover the philosophical approach to the "Strukturelle Medientheorie" is elaborating the differences concerning the exact interpretation of the terms. The focus is on detecting potential connecting factors for media education, which could be developed with the help of the approach of the metaphysics of Whitehead according to further discussions in this field.

Anhang C

Lebenslauf

Alexandra Forstner

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Adresse: Fesstgasse 6/21, 1160 Wien
Telefonnummer: 0650 940 491 4
E-Mail: forstner.a@gmx.at
Geburtsdatum, -ort: 5. November 1986; Linz/Oberösterreich
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich

Aus- & Weiterbildung

- Seit 2009 Studium Bildungswissenschaft Master an der Hauptuniversität Wien
- 2006 – 2009 Fachhochschule Hagenberg für Kommunikation Wissen Medien (Erlangung des Bachelortitels mit gutem Erfolg)
- 2001 – 2006 Höhere technische Bundeslehranstalt für EDV- und Organisation – Leonding
- 1997 – 2001 Gymnasium Körnerschule/Linz
- 1993 – 1997 Übungsvolksschule der Diözese Linz

Berufliche Tätigkeiten:

Tutorin an der Universität Wien am Institut Bildungswissenschaft (seit Oktober 2011)

- Bachelorarbeit - Begleitseminar

Nachhilfelehrer bei Klubverband Studentenverein Wien (seit Jänner 2011)

- Nachhilfe in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch
- Ober- und Unterstufe

Außendienstmitarbeiter bei Amnesty International (April 2010 bis Juli 2010)

- Fundraising-Tätigkeiten
- Door-To-Door

Lehrauftrag an der FH-Hagenberg als Tutorin für Förderunterricht im Bereich Programmieren (Actionscript 3/Flex) (März bis Juli 2009)

- Unterstützende Tätigkeit in Fragen betreffend Übungsaufgaben und Hausaufgaben sowie Klausurvorbereitung und Wiederholung des Stoffes

Praktikum bei ILLUSTRÉE Digitale Kommunikation GmbH (2008)

- Design und Entwicklung einer Rich-Media Application mit Actionscript 3.0/Flex-Framework

- Teilnahme am Tagesgeschäft: Kommunikation mit Kunden, Formulierung von Einträgen des internen Wikis
- Verfassen der Bachelorarbeit

Werkvertrag mit FABASOFT FIT Institute (September 2005 bis Juni 2006)

- Designing, Konzeptionieren und Umsetzung der Diplomarbeit: Steuerung von Multi-Media-Systemen wie z.B.: Winamp und Microsoft PowerPoint mit Mobilfunkgeräten

Praktikum bei Silhouette AG Sommer 2005 (ein Monat)

- In der Abteilung Versand – Organisation der Komponenten der Sonnenbrillen und optischen Brillen
- Fertigstellung der Komponenten zum Versand

Praktikum bei Silhouette AG Sommer 2004 (3 Wochen)

- Design und Umsetzung einer Applikation, zur Organisation der Anrufe aller Mitarbeiter

Praktikum bei Strabag Linz AG Sommer 2003 (ein Monat)

- Tätigkeiten in der Rechnungswesenabteilung
- Organisation des Archivs

Praktikum bei Hypo Landesbanken AG Sommer 2002 (3 Wochen)

- Design und Konzeption von Ausbildungsbroschüren

Sonstiges:

- Kellneraushilfstätigkeiten bei Veranstaltungen in Linz

Besondere Kenntnisse:

Fremdsprachen: Englisch – fließend in Wort und Schrift
Französisch – Grundkenntnisse

Führerschein: A

Interessen: Reisen, neue Medien, Kunst, Kulturen, Schifahren, Malen, Häkeln

Literaturverzeichnis

- [Brüdigam, 2001] Brüdigam, U. (2001). *Strukturelle Aspekte moderner Bildungsprozesse. Das Beispiel der Star-Trek-Fans*. Leske + Budrich, Opladen.
- [Fetz, 2010] Fetz, R. L. (2010). *Whitehead - Cassirer - Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken*. Karl Alber Freiburg.
- [Hampe, 1990] Hampe, M. (1990). *Die Wahrnehmungen der Organismen : Über die Voraussetzungen einer naturalistischen Theorie der Erfahrung in der Metaphysik Whiteheads*. Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.
- [Hampe, 1998] Hampe, M. (1998). *Alfred North Whitehead*. C.H.Beck.
- [Hartwich, 2002] Hartwich, D. D. (2002). *Rekursive Hermeneutik - Analysen zum Selbstverständnis der nachneuzeitlichen Gesellschaft als dem Hintergrund von Bildung*. PhD thesis, Universität Bielefeld.
- [Kann, 2001] Kann, C. (2001). *Fußnoten zu Platon: Philosophiegeschichte bei A. N. Whitehead*. Felix Meiner Verlag.
- [Kubac, 2007] Kubac, R. (2007). *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne*. Königshausen und Neumann.
- [Lachmann, 1990] Lachmann, R. (1990). *Ethik und Identität. Der ethische Ansatz in der Prozeßphilosophie A. N. Whiteheads und seine Bedeutung für die gegenwärtige Ethik*. Karl Alber Freiburg.
- [Marotzki and Jörisson, 2009] Marotzki, W. and Jörisson, B. (2009). *Medienbildung - Eine Einführung*. Suhrkamp.
- [Meder, 2004] Meder, N. (2004). *Der Sprachspieler*. Verlag Königshausen & Neumann GmbH.
- [Merkert, 1992] Merkert, R. (1992). *Medien und Erziehung: Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*.

- [Mittelstraß, 1995] Mittelstraß, J., editor (1995). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, volume 3. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart.
- [Müller, 2009] Müller, T. (2009). *Gott - Welt - Kreativität. Eine Analyse der Philosophie A.N. Whiteheads*. Verlag Ferdinand Schöningh.
- [Nolda, 2002] Nolda, S. (2002). *Pädagogik und Medien: Eine Einführung*. Verlag W. Kohlhammer.
- [Ritter and Karlfried, 1989] Ritter, J. and Karlfried, G., editors (1989). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, volume 7. Schwabe & Co. AG, Basel.
- [Sesink, 2004] Sesink, W. (2004). *In-formatio—die Einbildung des Computers : Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft*. LIT VERLAG Münster.
- [Sesink, 2006] Sesink, W. (2006). Subjekt - raum - technik. beiträge zur theorie und gestaltung neuer medien in der bildung. In Sesink, W., editor, *Pädagogische Medientheorie (Medienbildung und Gesellschaft) (German Edition)*, pages 13–35. LIT VERLAG Berlin.
- [Sesink, 2008] Sesink, W. (2008). Bildungstheorie und medienpädagogik. versuch eines brückenschlags. In Fromme, J. and Sesink, W. H., editors, *Pädagogische Medientheorie (Medienbildung und Gesellschaft) (German Edition)*, pages 13–35. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008 edition.
- [Turkle, 1999] Turkle, S. (1999). *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*. Rowohlt Verlag GmbH.
- [Whitehead, 2000] Whitehead, A. N. (2000). *Abenteuer der Ideen*. Suhrkamp.
- [Whitehead, 2001] Whitehead, A. N. (2001). *Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie*. Suhrkamp.