



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Über den Begriff der Verfremdung in der Strukturalen
Medienbildung und seine Bedeutung für die Analyse von
Bildungspotenzialen in Medien

verfasst von | submitted by

Setara-Anna Lorenz BA BA

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz MA

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Forschungsstand.....	2
1.1.1. Transformatorische Bildungstheorie	2
1.1.2. Negative Erfahrung und Negation.....	4
1.1.3. Involvement und Verfremdung.....	5
1.2. Forschungslücke und Fragestellung.....	6
1.3. Methode und Aufbau der Arbeit	8
1.4. Forschungsgegenstand und Analysematerial	10
2. Theoretische Vertiefungen.....	11
2.1. Medienbildung als Feld der Medienpädagogik	11
2.2. Verschiedene Perspektiven auf transformatorische Bildungsprozesse	17
2.3. Erfahrung als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen	24
2.3.1. Negative Erfahrung und Negativität	26
2.3.2. Fremdheitserfahrung und Entfremdung	29
2.4. Kunst und ästhetische Verfremdung	33
3. Rahmenbedingungen, Gegenstand und Prozessstruktur bildender Transformationen	41
3.1. Rahmenbedingungen transformatorischer Bildungsprozesse	43
3.1.1. Pluralisierung von Orientierungssystemen	45
3.1.2. Erfahrungen mit Unbestimmtheit und Kontingenz.....	47
3.1.3. Tentative Erfahrungsstruktur	51
3.2. Orientierungsrahmen und Bildungsprozesse	53
3.3. Negation als Grundstruktur von Bildungsprozessen	60
3.3.1. Das Prinzip der Negation bei Hegel.....	62
3.3.2. Mehrwertige Logik und Kontexturtransformation	65
4. Bildungspotenziale in Medien	68
4.1. Mediale Artikulationen	69
4.2. Distanzierende Formelemente	71
5. Verfremdung in der strukturalen Medienbildung	76
5.1. Gewohnheiten und Erwartungen	76
5.2. Distanz, Differenz und Kontingenz	78
5.3. Produktive Rezeptionshaltung.....	81
5.4. Irritation und Negation	83
6. Fazit und Ausblick.....	86

7. Literaturverzeichnis.....	91
Internetquellen	96
8. Abkürzungsverzeichnis	97
Danksagung	98
Abstract	99

1. Einleitung

Was haben Höhlenmalereien mit Social Media-Plattformen gemeinsam? Beide lassen sich als Mittel zur Kommunikation zwischen Menschen verstehen, auch wenn zwischen diesen beiden Medien ein Jahrtausendelanger Wandel liegt. Durch diesen Medienwandel komme es zur Veränderung oder Erweiterung menschlicher Kommunikationsformen; das stoße wiederum gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse an und führe zu einer tiefgreifenden Mediatisierung sozialer Welten (vgl. Krotz 2014: 13 ff., 27). Medien stehen also in einer komplexen Wechselwirkung mit Alltagswelt, Kultur und Gesellschaft - angesichts dessen haben sich in unterschiedlichen Wissenschaften Teildisziplinen herausgebildet. Diese beschäftigen sich mit Medien bspw. im Kontext von Zeichen, Technik, Macht, Wahrnehmung und Bildung (vgl. Swertz 2009: 2–4). Fragen, die auf den Zusammenhang zwischen Medien und Individuum, Erziehung, Sozialisation, Didaktik oder Bildung abzielen, werden im Rahmen der Medienpädagogik behandelt (vgl. Swertz 2015: 1), wobei in den entsprechenden medienpädagogischen Diskursen wiederum unterschiedliche Theorien, Konzepte und Grundannahmen eine Rolle spielen. Ein Konzept, das Medien mit einem strukturalen Bildungsbegriff zusammen denkt, ist die strukturelle Medienbildung von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009).

Da Marotzki und Jörissen (2009: 15)¹ davon ausgehen, dass „mediale soziale Arenen“ (ebd.) und neue Medien immer wichtiger für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse werden, bestimmen sie die Erschließung von Bildungsgehalten und impliziten Bildungschancen von Medien als eine zentrale Aufgabe der Medienbildung (vgl. JM09: 39 f.). Die von ihnen entworfene Analyse fokussiert dabei die Formelemente der Medien und wie durch sie Reflexion ermöglicht wird (vgl. ebd.). Im Zentrum stehen also nicht der Inhalt bzw. das Dargestellte, sondern strukturelle Aspekte. Um zu klären, welche Formelemente prinzipiell ein reflexives Potenzial aufweisen können, führen die Autoren den Begriff des *Involvements* ein, also das Hineingezogen-Werden und Vertieft-Sein in Medien, und geben an: „Je größer das Involvement ist, desto geringer ist die Kraft der Reflexion [...]“ (JM09: 50). An dieser Stelle verweisen sie auf Bertolt

¹ Für eine bessere Lesbarkeit wird die Monografie MEDIENBILDUNG – EINE EINFÜHRUNG (2009) von Jörissen und Marotzki mit dem Kürzel JM09 zitiert.

Brechts episches Theater und dessen Versuch, das Involvement durch Verfremdung zu reduzieren und so die Reflexion der Zuschauenden zu ermöglichen (vgl. JM09: 50). Daraus lässt sich schließen, dass besonders verfremdende Formelemente eine Reflexion ermöglichen und damit für eine bildungstheoretische Analyse von zentralem Interesse sind. Die Autoren diskutieren zwar beispielhaft Formelemente, die Reflexionsräume erzeugen, und beschreiben in exemplarischen Analysen die verfremdende Wirkung dieser Elemente, allerdings wird an keiner Stelle explizit auf den Verfremdungsbegriff eingegangen. Es bleibt also offen, was genau mit dem Begriff im Kontext der strukturalen Medienbildung bezeichnet wird und welche Tragweite er einnimmt.

1.1. Forschungsstand

Um die zuvor skizzierte Leerstelle, welche Bedeutung Verfremdung in und für die struktural Medienbildung hat, genauer fassen und eine These dazu aufstellen zu können, soll im ersten Unterkapitel auf den dieser Theorie zugrundeliegenden *transformatorischen Bildungsbegriff* eingegangen werden. Dabei zeigt sich, dass Bildung von unterschiedlichen Autor:innen im Zusammenhang mit *Negativität bzw. negativer Erfahrung* gedacht wird. Daher wird kurz in den pädagogischen Diskurs darum im darauffolgenden Unterkapitel eingeführt. Abschließend wird auf *Involvement und Verfremdung* in einem theatertheoretischen bzw. ästhetischen Kontext eingegangen, da diese nach Jörissen und Marotzki (2009: 50) einander gegenüberstehen.

1.1.1. Transformatorische Bildungstheorie

Die sogenannte *Hamburger Schule* versteht Bildung als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Ihr werden neben Rainer Kokemohr auch dessen Schüler Hans-Christoph Koller und Winfried Marotzki zugerechnet, die jeweils eigene Varianten dieser Theorien ausgearbeitet haben, wobei sie sich aber vielfach aufeinander beziehen. Theorien, die mit einem solchen Bildungsverständnis arbeiten, werden allgemein unter dem Terminus *transformatorische Bildungstheorie* zusammengefasst². Allgemein könne sie als ein Wiederbelebungsversuch des neuhumanistischen

² Weitere Autor:innen, die mit einem transformatorischen Bildungsbegriff arbeiten und diesen weiterentwickeln sind u.a. Olaf Sander, Helmut Peukert, Benjamin Jörissen, Arnd-Michael Nohl, Gereon Wulfstange, Heide von Felden, Florian von Rosenberg, Sarah Thomsen, Patrick Bettinger, Michael Asmussen, Alexander Geimer, Christopher Könitz, Wolfgang B. Ruge u.a. Diese Aufzählung ist weder systematisch noch vollständig (vgl. auch Fuchs 2015).

Bildungsbegriffs verstanden werden, dessen Reformulierung auf die empirische Anschlussfähigkeit abziele (vgl. Koller 2011: 109; vgl. Koller/Marotzki/Sander 2007: 7; vgl. Marotzki 1990; vgl. Fuchs 2015: 15). Die Bestimmung von Bildung erfolgt dabei nicht über den Inhalt, sondern über strukturelle Aspekte, was bereits am Titel von Winfried Marotzkis ENTWURF EINER STRUKTURALEN BILDUNGSTHEORIE (1990)³ deutlich wird. Er definiert Bildungsprozesse als „Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern beziehen [...]“ (JM09: 23; vgl. auch M90: 41, 52). Durch Erfahrungen, die mit bestehenden Orientierungsrahmen verarbeitet werden können, werden diese stabilisiert (vgl. M90: 151). Kann aber eine Erfahrung nicht adäquat verarbeitet werden, werde das zugrundeliegende Strukturprinzip eines Rahmens *negiert*, wodurch es zu einem transformatorischen Bildungsprozess kommen. Dieses Prinzip bestimme die Erfahrungsverarbeitung und die Möglichkeiten der Bedeutungskonstruktion im Sinne einer strukturierenden Struktur, dadurch verändern sich auch das Selbst- und Weltverhältnis (vgl. M90: 214–219). In der strukturalen Medienbildung wird der Begriff der Negation kaum explizit verwendet, obwohl dieser in früheren Texten Marotzkis zentral ist (vgl. Marotzki 1984; 1987). Hans-Christoph Koller verwendet, statt des Konzepts der Orientierungsrahmen, den Habitus-Begriff, um zu beschreiben, was im Rahmen von Bildungsprozessen transformiert wird. Er geht davon aus, dass Erfahrungen, die im Widerspruch zum Habitus stehen, ein Potenzial zu dessen Veränderung haben (vgl. Koller 2018: 27 f.). In diesem Zusammenhang spricht er auch von negativer Erfahrung bzw. Fremderfahrung (vgl. Koller 2018: 75–82). Ebenso spielen Fremdheitserfahrungen bei Kokemohr eine wichtige Rolle als potenzielle Auslöser von Bildungsprozessen (vgl. Kokemohr 2007: 27 f.). Es deutet sich an, dass die drei Autoren im Rahmen einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von einem Moment des Widerspruchs und der Negation ausgehen, der im Zusammenhang mit Erfahrungen des Fremden stehen. In der Pädagogik wird der Zusammenhang dieser Momente mit Bildung und Erziehung u.a. unter den Begriffen Negativität, Alterität oder Differenz diskutiert.

³ Auf Marotzkis Habilitationsschrift zur strukturalen Bildungstheorie wird im Folgenden mit M90 verwiesen.

1.1.2. Negative Erfahrung und Negation

Negativität oder negative Erfahrung ist im pädagogischen Kontext primär nicht im alltagssprachlichen Sinn als *schlecht* oder *nicht gut* zu verstehen⁴, sondern eher, wie bspw. bei Dietrich Benner, der nicht strukturalistisch argumentiert. Er versteht negative Erfahrung als eine Enttäuschung oder Irritation, in der sich ausdrückt, dass etwas anders war, als es erwartet wurde. Darüber hinaus geht Benner davon aus, dass bildende Wechselwirkungen immer über negative Erfahrung vermittelt sind und nur in Bezug auf diese gedacht werden und gelingen können (vgl. Benner 2005: 7). Auch Lutz Koch sieht ein wesentliches negatives Moment in Bildung, vor allem wenn sie in Zusammenhang mit Erfahrung gedacht wird (vgl. Koch 1995: 11–13). Koch verweist bei seinen Ausführungen auf Hegel, in dessen Denken das Prinzip der Negation eine zentrale Rolle einnimmt. Besonders bekannt ist Hegels Verständnis der Dialektik, die vereinfacht als Formel *These – Antithese – Synthese* wiedergegeben werden kann⁵. Als Antithese wird dabei die *Negation* der These, der Übergang von Antithese zu Synthese als *Negation der Negation* verstanden. Hegel legte nie eine ausgearbeitete Theorie der Negation vor, daher bietet sie – und besonders die Negation der Negation – einen Ansatzpunkt für auseinandergehende Interpretationen. Er beschreibt die Negation der Negation als *Aufheben*, die entweder als *Überwindung* oder *Bewahrung* verstanden wird, was weitreichende Folgen für die Interpretation seiner Dialektik hat (vgl. Ficara 2010: 70). Auch im Bereich der Pädagogik lassen sich Elemente des Hegelschen Denkens bspw. bei Wolfgang Klafki, Dietrich Benner und Alfred Schäfer, aber auch Winfried Marotzki wiederfinden (vgl. Wigger 2016: 110 f.). In seinem ENTWURF EINER STRUKTURALEN BILDUNGSTHEORIE (1990) ist der Bezug zu Hegel bei Marotzki nur indirekt gegeben, da er mit einer Theorie arbeitet, die an Hegel anschließt und dessen Theorien weiterentwickelt. Er beschreibt aber den Zusammenhang von Negation und Erfahrung als Mikrostruktur von Bildungsprozessen (vgl. M90: 187). In einem früheren Artikel bestimmt er darüber hinaus das Negative als konstitutiv für die „dialektische Gesamtfigur des Bildungsbegriffs“ (Marotzki 1987: 128).

⁴ Wobei es auch Konzepte gibt, die mit diesem Verständnis arbeiten, wie etwa Andreas Gruschka in seiner *negativen Pädagogik* (vgl. Koch 1995: 9).

⁵ Hegel selbst hat das Prinzip der Dialektik allerdings nie in dieser Form dargelegt (vgl. Ludwig 1997: 37).

1.1.3. Involvement und Verfremdung

Im Rahmen von Bildungsprozessen bringe das Subjekt etwas durch Negation auf Distanz zu sich, wodurch es reflektiert werden könne (vgl. M90: 149). In der strukturalen Medienbildung gehen die Autoren davon aus, dass Medien Reflexionsoptionen bieten und damit die Möglichkeit, Bildungsprozesse auszulösen. Sie konstatieren aber, dass Involvement die Reflexionsfähigkeit einschränke – allerdings könne es durch Verfremdung reduziert werden (vgl. JM09: 50). Beides sind relevante und miteinander in Beziehung stehende Konzepte im Bereich der Ästhetik.

Der Begriff *Involvement* wird auch synonym mit Immersion verwendet. Weit gefasst, bezeichnet Immersion eine mentale Absorbierung, die mit einer emotionalen Involvierung und einer Minderung kritischer Distanz einhergehe (vgl. Grau 2005: 97). Neben diesen Begriffen wird im ästhetischen Kontext auch von Einfühlung gesprochen. Seit der Antike wird bspw. dem Theater eine affektive Wirkungsweise zugeschrieben, im Sinne einer *Ansteckung* des Publikums durch die dargestellten Affekte; nach und nach wird diese somatische Wirkungsidee im 18. Jahrhundert von dem Konzept der *Einfühlung* abgelöst (vgl. Fischer-Lichte 2014: 101). Mit der Einfühlung gehe die ästhetische Auffassung einher, Kunst sei streng von Wirklichkeit getrennt und stelle eine eigene Welt dar, in die Zuschauende eintauchen können (vgl. Knopf 1980: 383). Im Unterschied dazu zielt Verfremdung darauf ab, die Differenz zwischen Kunst (bzw. künstlerischer Darstellung) und Wirklichkeit hervorzuheben, indem die alltägliche Wahrnehmung und Denkmuster aufgebrochen werden und eine Differenzerfahrung zum Gewohnten hervorgerufen werde (vgl. Bube 2016: 40). Verfremdung scheint daher mehr als ein bloßes Fremdmachen in der künstlerischen Darstellung zu meinen, da ihr unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden. Im deutschsprachigen Raum wird Verfremdung vor allem mit Bertolt Brecht⁶ in Zusammenhang gebracht. In seinem epischen Theater werde die vermeintliche Natürlichkeit des Dargestellten mithilfe des sog. V-Effekts durchbrochen. Dadurch werde eine objektivierende und kritische Distanz zum dramatischen Geschehen und damit letztlich die Aufklärung und Belehrung des Publikums ermöglicht (vgl. Spörl 2006: 239 f.). Brecht geht also, wie Jörissen und Marotzki, davon aus, dass Immersion einer kritischen Distanz entgegensteht. Darüber hinaus sieht er Verfremdung als Mittel,

⁶ Brecht gilt als wichtiger deutscher Autor und Theatertheoretiker des 20. Jahrhundert, nicht zuletzt wegen des von ihm ausgearbeiteten epischen Theaters, das er auch als nicht-aristotelische Theatertheorie bezeichnet (vgl. Flashar 1974: 20, 25).

Veränderungen in den Rezipierenden auszulösen, die über den Bereich des Ästhetischen hinaus gehen. Es wurde auch deutlich, dass künstlerische Verfremdung die Funktion hat, Neues zu ermöglichen, indem Gewohntes aufgebrochen wird, was eine Verbindung zu negativer Erfahrung erkennen lässt.

1.2. Forschungslücke und Fragestellung

Die empirische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Bildung und Medien ist Aufgabe der Medienbildungsforschung. Ein Ansatzpunkt dafür ist die Rezeption von Medienprodukten, wie Fotos, Filmen oder digitalen Spielen. Mit der strukturalen Medienbildung lässt sich Bildung im Sinne transformatorischer Prozesse als ein mögliches Ergebnis der Aneignung von Medien bestimmen. Der Begriff Medien wird in verschiedenen (wissenschaftlichen) Kontexten unterschiedlich gefasst, was Auswirkungen auf die Verhältnisbestimmung zu Bildung hat (vgl. Swertz 2009: 4). Gleiches lässt sich für die unterschiedlichen Konzepte von Erfahrung behaupten, die ebenfalls für das Verständnis des Verhältnisses von Medien und Bildung relevant sind. Nicht zuletzt muss, aufgrund der unterschiedlichen Theorien von Bildung, in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung stets mitreflektiert und begründet werden, welches Verständnis von Bildung einer Arbeit zugrunde liegt. Angesichts dessen und unter Einbezug des Forschungsstandes lässt sich allgemein sagen, dass der Zusammenhang von Bildungsprozessen und Medien(rezeption) insbesondere in Hinblick auf Verfremdung sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene genügend Potenzial für Forschung und theoretische Auseinandersetzung bietet. Aufgrund der Vielfältigkeit der Bezugstheorien und Begriffe der Medienpädagogik, erscheint auch Theoriearbeit notwendig, um eine differenzierte Beschreibung und Analyse von Medienbildungsprozessen zu ermöglichen.

In Marotzkis ENTWURF EINER STRUKTURALEN BILDUNGSTHEORIE (1990) ist die Negation (als Mikrostruktur von Bildungsprozessen) von zentraler Relevanz. Er fasst damit ein Moment der Irritation von Orientierungen, das auch in anderen Varianten des transformatorischen Bildungsbegriffs präsent ist (z.B. *Widerstand* bei Koller). In der strukturalen Medienbildung (2009) wird das Konzept der Negation aber trotz seiner hier angedeuteten Relevanz für den zugrundeliegenden Bildungsbegriff nicht explizit behandelt. In Kap. 1.1.3. wurde skizziert, dass auch mit der ästhetischen Verfremdung das Stören von Ordnungen assoziiert ist, darüber hinaus erzeuge sie Distanz zwischen

Rezipierenden und Darstellung, die wiederum nach Jörissen und Marotzki Reflexion erst ermögliche. Davon ausgehend stelle ich die für die Masterarbeit zentrale These auf, dass jenes Moment der Irritation bzw. Negation mit dem Begriff der Verfremdung interpretiert und so in den Kontext der strukturalen Medienbildung transformiert wurde.

Jörissen und Marotzki verzichten neben einer Reflexion ebenso auf die Einbettung des Verfremdungsbegriffs in und Relationierung zu anderen Theorien und Denkfiguren, die bspw. durch die Übernahme von Marotzkis Bildungsbegriff auch für die Medienbildungstheorie relevant sind. Das führt auf theoretischer Ebene zu einer begrifflichen Unschärfe. Die fehlende (systematische) Auseinandersetzung beeinflusst einerseits die Anschlussfähigkeit des Konzepts, wodurch möglicherweise Potenziale des Verfremdungsbegriffs für die Medienpädagogik unentdeckt bleiben. Andererseits erschwert ein unscharfer Begriff dessen Verortung innerhalb des gesamten Theoriegefüges der transformatorischen Bildungstheorie und der strukturalen Medienbildung. Dadurch eröffnen sich einige theoretische Fragen: In welchen (wissenschaftlichen) Kontexten wird der Verfremdungsbegriff diskutiert? Welche ideengeschichtlichen oder philosophischen Bezüge weist er auf? Wie und woher wurde er in die Bildungstheorie bzw. die strukturelle Medienbildung übernommen? Welche (impliziten) Grundannahmen sind mit dem Konzept der Verfremdung verbunden?

In einer Rezension kritisiert Wüst (2009) die generelle Inkonsequenz des strukturalen Analysekonzepts, da u.a. besonders die Analyse der Bildungsdimensionen mehr auf der inhaltlichen, als auf der formalen Ebene statfinde. Die von der Autorin angesprochene implizite Verlagerung der Analyse auf die inhaltliche Ebene ist möglicherweise eine Folge der fehlenden Diskussion von distanzierenden (also verfremdenden) Formelementen bei Jörissen und Marotzki, die den Ausgangspunkt für die strukturelle Medienanalyse darstellen. Hier deutet sich eine methodische Leerstelle an: Wenn nun verfremdende Darstellungen Bildungspotenziale in Medien indizieren und die Erschließung dieser Potenziale die Aufgabe der (strukturalen) Medienbildung ist, dann ist ein essenzieller Schritt einer solchen Medienanalyse die Identifikation von verfremdenden Formelementen. Aber wie und woran erkennt man diese?

Im Rahmen dieser Arbeit soll auf einen Teil der aufgeworfenen Fragen eingegangen werden. Die zentrale Forschungsfrage dabei lautet:

Wie wird der Verfremdungsbegriff in der Strukturalen Medienbildung verwendet und welche Konzepte stehen damit in Verbindung?

Eine leitende Annahme ist, dass, aufgrund der fehlenden Reflexion des Verfremdungsbegriffs, Potenziale für das bildungstheoretische Verständnis von Medien sowie für die medienpädagogische Theoriebildung und Praxis nicht ausgeschöpft werden (können). Daher gilt es, durch seine inhaltliche Aufarbeitung und der damit in Zusammenhang stehenden Konzepte in der strukturalen Medienbildung, den Begriff zu schärfen, um ihn für weitere medienpädagogische Forschung und Praxis anschlussfähig zu machen.

Folgende Fragen dienen bei der Analyse des Begriffs der Orientierung:

Welche Funktionen, Funktionschemata und Voraussetzungen von Verfremdung lassen sich innerhalb der strukturalen Medienbildung finden? Welche impliziten Annahmen sind damit verknüpft?

Wie können verfremdende Elemente in Medien methodisch geleitet identifiziert und analysiert werden?

Die These, dass dem Begriff der Verfremdung innerhalb der strukturalen Medienbildung eine hohe Relevanz zukommt, stützt sich unter anderem auf die Annahme, dass die Idee der Verfremdung auch in anderen Begriffen und Konzepten bei Jörissen und Marotzki (2009) und auch schon in der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990) präsent ist. Daran schließt auch die These an, dass das Prinzip der Negation von Hegel bzw. bei Marotzki in Zusammenhang mit dem Verfremdungsbegriff in der strukturalen Medienbildung steht.

Ein Ziel dieser Arbeit ist es demnach die Beziehung zu anderen Konzepten in der strukturalen Medienbildung, wie Orientierungsrahmen oder Unbestimmtheitsräume, herauszuarbeiten und damit die Relevanz des Verfremdungsbegriffs explizit zu machen. Dabei sollen auch konzeptionelle Leerstellen herausgestellt werden.

1.3. Methode und Aufbau der Arbeit

Allgemein soll in der Analyse rekonstruiert werden, wie und in welchem Kontext der Verfremdungsbegriff in der strukturalen Medienbildung verwendet wird, sowie Konzepte, die damit in Zusammenhang stehen. Um mögliche Anschlussstellen zwischen der Medienbildungstheorie und dem ästhetischen Konzept von Verfremdung

auf theoretischer Ebene zu erkennen, wird im Theorieteil (Kap. 2.4.) noch näher auf Verfremdung eingegangen. Außerdem erfolgt darin eine Auseinandersetzung mit Medienbildung im Kontext von Medienpädagogik sowie mit der transformatorischen Bildungstheorie. Ein Unterkapitel beschäftigt sich auch mit unterschiedlichen Arten von Erfahrung und ihrem Zusammenhang mit Bildung. In den Kapiteln 3 und 4 erfolgt dann die Analyse. Dabei wird auf Rahmenbedingungen, den Gegenstand und die Prozessstruktur von transformatorischen Bildungsprozessen in der strukturalen Medienbildung eingegangen. Um die Hauptthese zu prüfen, wird dem Zusammenhang von Negation und Bildung in der strukturalen Bildungstheorie nachgegangen. Kapitel 4 behandelt den Zusammenhang von Medien und Bildung im Kontext der strukturalen Medienbildung. Die Ergebnisse der Diskussion werden daraufhin in Kapitel 5 detailliert dargestellt, gefolgt von einem kurzen abschließenden Fazit in Kapitel 6.

Für die Analyse wird grundsätzlich ein hermeneutisches Vorgehen gewählt, wobei nicht ausschließlich textimmanent gearbeitet wird. Sie erfolgt in mehreren Schritten, die sich an den Regeln der Textinterpretation von Klafki (1971) bzw. Danner (2006) orientieren: Zuerst soll (1) das persönliche Vorverständnis reflektiert und die Fragestellungen, die an den Text gerichtet werden, explizit gemacht werden. Dabei wird auch der historische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Kontext der Autor:innen und die Stellung des Textes im Gesamtwerk offengelegt. Dann soll (2) die Kernaussage des Textes ermittelt und nach einem ersten Lesedurchgang (3) eine Gliederung erstellt werden. Danach wird (4) der Text genau („Satz für Satz“) gelesen, besonderes Augenmerk ist dabei auf Bedeutungen und Zusammenhänge zu legen, die u.a. über die Syntax und Semantik erschlossen werden sollen. Dabei werden Widersprüche und Leerstellen mithilfe von (5) Inhaltsangaben für die einzelnen Abschnitte identifiziert. Abschließend werden dann (6) einzelne für die übergeordnete Forschungsfrage als relevant identifizierte Gedanken herausgegriffen und unter Einbezug von Sekundärliteratur diskutiert. Die während der letzten beiden Schritte erkannten Sinnzusammenhänge werden als Hypothesen festgehalten (vgl. Danner 2006: 101 ff.). Der letzte Schritt erfolgt im Fazit, die anderen Schritte werden in der Arbeit nicht direkt dokumentiert.

Rittelmeyer (2001: 43) führt zwei methodische Grundsätze für eine hermeneutische Interpretation an: die Überprüfung, ob sich die Interpretation am interpretierten Objekt orientiert (zumindest so nahe, dass sie nicht spekulativ ist) und die Prüfung, ob neue

Erkenntnisse oder nur Paraphrasen vorliegen. Als Kriterien für methodisch kontrolliertes Verstehen (als nie vollständig kontrollierbare Praxis) nennt Sichler (2010: 57 f.) u.a. das Bemühen um Transparenz und intersubjektive Zustimmungsfähigkeit. Für eine bessere Überprüfbarkeit ist daher ein genaues und ausführliches Belegen von Interpretationen anhand des Materials notwendig. Die Berücksichtigung dieser Grundsätze und Kriterien soll zur Sicherung der inhaltlichen Qualität dieser Arbeit beitragen.

1.4. Forschungsgegenstand und Analysematerial

Der grundlegende Forschungsgegenstand ist der Begriff der Verfremdung im Kontext transformatorischer Bildungsprozesse und Medien. Schamberger (2017: 36–38) definiert einen Begriff über dessen Funktion: Das Prädikat, der sprachliche Ausdruck eines Begriffs, dient der Bezugnahme auf eine Eigenschaft, die mit anderen verknüpft ist und unter bestimmten Bedingungen auftritt. Das Ziel einer (philosophischen) Begriffsanalyse sei daher eine möglichst genaue, konsistente Beschreibung der Eigenschaft, auf die sich ein Begriff bezieht, und aller ihrer Bedingungen (vgl. ebd.). Das Forschungsinteresse gilt demnach allgemein der Beschreibung von Konzepten in der strukturalen (Medien-)Bildungstheorie, die inhaltliche Gemeinsamkeiten mit Verfremdung aufweisen.

Der zentrale Text der Analyse ist die Monografie MEDIENBILDUNG – EINE EINFÜHRUNG (2009) von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki. Darin entwickeln sie, aufbauend auf Marotzkis Bildungstheorie, das Konzept der strukturalen Medienanalyse, um damit die reflexiven Potenziale von Medien und somit deren Bildungsgehalt zu erschließen (vgl. JM09: 39 f.). Das Analysekonzept basiert auf vier Orientierungsdimensionen, welche an die vier kantischen Fragen angelehnt sind, (vgl. JM09: 30–83). Insbesondere in älteren Texten bringt Marotzki die Struktur von Bildungsprozessen mit Negation in Verbindung (vgl. Marotzki 1984; 1987). Für ein tieferes Verständnis dieses Zusammenhangs im Sinne der strukturalen Bildungstheorie und weiterführend zur Überprüfung der zentralen These dieser Arbeit ist es daher notwendig, Marotzkis ENTWURF EINER STRUKTURALEN BILDUNGSTHEORIE (1990) in die Analyse miteinzubeziehen, sowie punktuell seine Dissertation SUBJEKTIVITÄT UND NEGATIVITÄT ALS BILDUNGSPROBLEM (1984) und einen Text aus 1987 zu Hegels Phänomenologie des Geistes. Darüber hinaus wird Sekundärliteratur zu Negation und Differenz verwendet.

2. Theoretische Vertiefungen

Im Folgenden soll die Fragestellung bzw. die strukturelle Medienbildung in der Medienpädagogik als Wissenschaft und dem Diskurs um Medienbildung verortet werden (Kap. 2.1.). In Kap. 2.2. werden die Bildungsverständnisse von Marotzki, Koller und Kokemohr gegenübergestellt, dabei stehen Gegenstand, Prozessstruktur und Anlass von Bildungsprozessen im Fokus. Das darauffolgende Kapitel beschäftigt sich mit verschiedenen Arten von Erfahrungen bzw. unterschiedlichen Auslegungen, die als Ausgangspunkt für Erkenntnis oder Bildung diskutiert werden. Abschließend wird in Kap. 2.4. Verfremdung aus ästhetischer Perspektive definiert sowie das Verhältnis zwischen Kunst und Wirklichkeit thematisiert, mit dem auch verschiedene Funktionen von Kunst zusammenhängen. Darüber hinaus wird dort auf den Unterschied zwischen Medien und Kunstwerken hingewiesen und die Verfremdungskonzepte von Brecht und dem russischen Formalismus kurz angeschnitten.

2.1. Medienbildung als Feld der Medienpädagogik

Hartung und Schorb (2014: 14) bestimmen Medienpädagogik als heterogene, multiperspektivische und integrale Wissenschaft, dies zeige sich bereits an den unterschiedlichen Leitbegriffen Sozialisation, Erziehung, Didaktik und Bildung⁷ der verschiedenen Perspektiven. Zudem gebe es eine ganze Fülle an unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, Gegenstands- und Aufgabenbestimmungen, Forschungsansätzen und Bezugstheorien aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen.

Ein Problem einer Systematisierung der Medienpädagogik auf Grundlage von pädagogischen Leitbegriffen ist, dass diese, schon für sich genommen, nicht klar voneinander abgegrenzt und eindeutig definiert sind. Sie fungieren mehr als Schirmbegriffe, die ein mehr oder weniger breites Spektrum an Theorien und Forschungsansätze unter sich vereinen. Hinzu kommt, dass auch *Medien* ein facettenreicher Begriff ist, sowohl alltagssprachlich als auch in wissenschaftlichen Diskursen. Komposita wie Medien-Sozialisation evozieren daher mitunter sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, was damit bezeichnet wird. In Bezug auf den Bildungsbegriff machen Kammerl (2016) und Jörissen (2011) auf diesen Aspekt aufmerksam: Kammerl (2016: 142) setzt sich mit unterschiedlichen Begriffs- und

⁷ Swertz (2015: 2) nennt noch Medienkompetenz als weiteren Kernbegriff der Medienpädagogik.

Zweckbestimmungen von Medienbildung auseinander und stellt fest, dass Medienbildung oft als Überbegriff für medienpädagogische Bemühungen verwendet wird, die man sonst als Medienkompetenzförderung oder Medienerziehung bezeichnen würde. Es werden aber auch „technologie-inspirierte Ansätze zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht und präventiv orientierte Angebote“ (Kammerl 2016: 142) darunter subsummiert. Jörissen (2011) leitet aus unterschiedlichen Verwendungskontexten des Bildungsbegriffs drei verschiedene Verständnisse von Medienbildung ab: Er beschreibt, dass Medienbildung (1) aus einer administrativen Perspektive als Output des Bildungssystems bzw. als schulische Medienbildung im Sinne einer „schulischen Umsetzung von Medienkompetenzforderungen“ (Jörissen 2011: 214) oder (2) als „Ziel bzw. Ergebnis individueller Lernprozesse im Feld der Medien“ (vgl. Jörissen 2011: 218) verstanden wird. Eine dritte Bestimmung sei jene als „transformatorisches Prozessgeschehen im Kontext von Medialität“ (Jörissen 2011: 222), die er auch als „bildungstheoretisches Verständnis von Medienbildung“⁸ (Jörissen 2011: 222) bezeichnet und die auch in der strukturalen Medienbildung vertreten wird. Aber wie lässt sich bildungstheoretisch bestimmte Medienbildung in der Medienpädagogik verorten? Im Folgenden wird auf zwei Systematisierungsversuche der Medienpädagogik eingegangen, die Alternativen zur Differenzierung nach pädagogischen Leitbegriffen darstellen und Medienbildung im genannten Sinne verstehen.

Grundsätzlich könne nach Hartung und Schorb (2014) eine strukturelle Differenz in Bezug auf die disziplinäre Orientierung festgestellt werden: Während die medienpädagogische Forschung im engeren Sinne vor allem den Zusammenhang zwischen Medien und den zuvor genannten pädagogischen Leitbegriffen fokussiere⁹, widmet sich die „kommunikationswissenschaftlich orientierte pädagogische Medienforschung vor allem der Analyse medialer Angebote und ihrer Rezeption“ (Hartung/Schorb 2014: 8). Demnach ist (bildungstheoretisch bestimmte) Medienbildung allgemein der medienpädagogischen Forschung zuzurechnen. Da im

⁸ Bettinger (2018: 73 f.) merkt mit Bezug auf Sesink (2008) und Zorn (2011) an, dass die meisten Medienbildungsbegriffe kaum einen Zusammenhang zur Bildungstheorie aufweisen bzw. bildungstheoretisch fundiert sind. Als Ausnahmen nennt er beispielhaft Jörissen & Marotzki (2009), Meder (2004) und Sesink (2008).

⁹ Hartung und Schorb (2014: 8) leiten dies aus der Beschreibung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ab (vgl. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-12-medienpaedagogik/ueber-die-sektion>).

Rahmen der strukturalen Medienanalyse mediale Artikulationen auf ihre Bildungspotenziale hin untersucht werden (vgl. JM09: 40), kann sie in Bezug auf die genannte Differenzierung der kommunikationswissenschaftlich orientierten pädagogischen Medienforschung zugeordnet werden. Hartung und Schorb bestimmen darüber hinaus drei zentrale Forschungsfelder bzw. -akzente der Medienpädagogik: (1) *Mediensozialisation* als Forschungsfeld konzentrierte sich auf die Rolle von Medien für Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisationsprozesse. (2) Die *Medienpädagogik als Praxisforschung* beschäftigte sich mit Medienkompetenzförderung sowie Mediendidaktik und versuche Erkenntnisse bzw. Wissen für die pädagogische Praxis hervorzubringen. (3) Im Rahmen der *Medienbildung*¹⁰ rücken Transformationsprozesse von Sichtweisen auf Selbst und Welt in den Fokus (vgl. Hartung/Schorb 2014: 10-13), wobei damit zwar das bildungstheoretische Verständnis von Bildung deutlich wird, jedoch nicht in welchem Zusammenhang diese mit Medien steht. Eine Differenzierung, die das Verhältnis zwischen Pädagogik und Medien ins Zentrum stellt und für die Benennung der Kategorien gänzlich auf pädagogische Leitbegriffe verzichtet, ist jene von Ruge (2017).

Der Autor beschreibt drei unterschiedliche Medienpädagogiken, die sich in Hinblick auf die (angenommene) Beziehung zwischen Pädagogik und Medien, Forschungsinteresse, Gegenstand, Medienbegriff, Kernbegriffe, wissenschaftlichen Habitus und ihr Verhältnis zu pädagogischen Kategorien unterscheiden (vgl. Ruge 2017: 105): Im Rahmen einer *Pädagogik mit Medien* gehe es um die Frage, wie Bildungsprozesse durch Medien optimiert und wie Technologien zu diesem Zwecke genutzt werden können. Betrachtet man Medien als Lerngegenstand und beschäftigt sich mit der Förderung von Medienkompetenz, spricht er von *Pädagogik über Medien* und nennt in diesem Zusammenhang auch Medienerziehung und -bildung als verwandte Begriffe. Bei der *Pädagogik der Medien* werden Medien als Rahmen für Bildungsprozesse verstanden. Dabei gehe es vor allem um „Analyse von Medien und der ihnen inhärenten Bildungspotenziale“ (Ruge 2017: 106), wobei der Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mediale Artikulationen seien. In diesem Bereich verortet er auch die strukturelle Medienbildung.

¹⁰ Hartung und Schorb (2014: 13) merken allerdings an, dass es eine Vielzahl an theoretischen Bestimmungen gebe, was der Begriff Medienbildung bezeichne (vgl. auch Bettinger 2018: 69).

Insbesondere die Abgrenzung zwischen Medienbildung und Mediensozialisation bei Hartung und Schorb (2014) erscheint zwar auf den ersten Blick nachvollziehbar, lässt sich aber in Frage stellen, wenn man davon ausgeht, dass Selbst- und Weltverhältnisse kulturell, gesellschaftlich und sozial geprägt sind und im Rahmen der Sozialisation (prozesshaft) immer wieder neu herausgebildet werden (vgl. Jörissen 2011: 221). Nach Pietraß (2016: 4) beschäftigt sich die Erforschung von Medienbildung mit allen sozialisierenden Einflüssen von Medien, womit ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen Medienbildung und -sozialisation hingewiesen wird. Medienbildung versteht sie als „all jene inneren und äußeren Veränderungsprozesse von Individuen [...], die durch Medien initiiert werden“ (Pietraß 2016: 4). Dieses Verständnis ähnelt jenem von Jörissen und Marotzki, für die Medienbildung „die *in* und *durch* Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ (Jörissen/Marotzki 2010: 36, Herv. SAL) ist. Hervorzuheben ist aber, dass die Autoren Medien nicht nur als Initiator von Bildungsprozessen (*durch* Medien) verstehen, sondern auch als Raum für diese (*in* Medien). Medien wird also bei Pietraß (2016), aber auch bei Jörissen und Marotzki (2009), ein Einfluss auf Sozialisation und Bildung der Rezipierenden zugesprochen.

Die Frage nach Sozialisationseffekten von Medien kann bis in die Antike zur Frage, was Kunst¹¹ mit dem Menschen oder der Gesellschaft macht, zurückverfolgt werden. Im Zusammenhang mit Kunst wird dabei aber eher von Wirkungsästhetik gesprochen. In der Antike wurde davon ausgegangen, dass Kunst eine wichtige Rolle in Bezug auf Bildung und Erziehung spiele. In der Schule, aber auch im alltäglichen Leben (von Bürger:innen bzw. Freien) fand eine produktive und rezeptive Beschäftigung mit den Künsten statt (vgl. Laner 2018: 17). Grammatik als Sprachlehre und Rhetorik (mit Bezug auf deren Anwendung in literarischen Werken) sowie Musik gehören zu den sog. freien Künsten (lat. *septem artes liberales*), die bis ins Mittelalter eine Rolle in der schulischen Bildung spielten. Im 18. Jahrhundert rückte die Wahrnehmung als sinnlicher Ausgangspunkt von Erkenntnis ins Zentrum ästhetischer Überlegungen; im Deutschen Idealismus schließlich wurde von ästhetischer Bildung bzw. Erziehung gesprochen, die von manchen als essenziell für ein moralisches Leben angesehen wurde (vgl. Laner 2018: 17 f.). Es lässt sich festhalten, dass seit jeher der

¹¹ Kunst wird hier als Überbegriff für bildende und darstellende Kunst sowie Musik und Literatur verwendet. Auf den Zusammenhang zwischen Kunst und Medien wird im Kapitel 2.4 näher eingegangen, an dieser Stelle werden sie vorerst synonym verwendet.

Auseinandersetzung mit Kunst bestimmte Potenziale für Bildung und Erziehung zugesprochen wurden.

Eine systematische Erforschung von Wirkungsweisen erfolgte allerdings erst im 20. Jahrhundert (vgl. Laner 2018: 19). Mit dem Aufkommen elektronischer Medien begann dann eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wirkung von Massenmedien. Dabei fokussierte man aber eher den Inhalt, der über unterschiedliche Medien transportiert wurden und sprach ihm Auswirkungen auf Sozialisationsprozesse zu (vgl. Aufenanger 2008: 87). Im Rahmen der Kommunikationswissenschaft werden heute nicht nur die Inhalte, sondern auch die Medien selbst als Ursache für Wirkungen betrachtet, wobei Wirkung grundsätzlich als die „Veränderungen eines Zustandes aufgrund einer Ursache“ (Beck 2020: 213) bestimmt wird. Der Wirkungsbegriff impliziert, dass es sich um einen unidirektionalen Einfluss handelt. Dies drückt sich auch in einfachen Wirkungsmodellen, wie dem Stimulus-Response-Modell, aus, das ein Basiskonzept der Medienwirkungsforschung in den 1940ern war; erst in den 1970ern rückte der:die aktiv Rezipierende in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Bonfadelli/Friemel 2017: 31 f.). Aber auch heute noch trifft man im öffentlichen Diskurs auf die Ansicht, dass die Nutzung eines bestimmten Mediums die (vermeintlich einzige) Ursache für bestimmte Verhaltensweisen ist (vgl. Beck 2020: 213), als Beispiel kann hier die immer wieder aufkommenden Debatte um den Zusammenhang zwischen Shooter-Spielen und Gewalt genannt werden. Nach Aufenanger (2008: 87 f.) lassen sich die unterschiedlichen Perspektiven auf Mediensozialisation grob danach unterteilen, wie das Verhältnissen zwischen Subjekt und Medien beurteilt wird. Der Autor spricht sich für einen Ansatz aus, bei dem Inhalte von Medien und Rezeptionsprozesse als aufeinander bezogen betrachtet werden. Mediensozialisation sei daher ein Prozess,

in dem sich das sich entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird. (Aufenanger 2008: 88)

Damit ist hervorgehoben, dass auch Individuen auf Medienangebote und ihre Inhalte zurückwirken, Wirkung also im Kontext von Mediensozialisation als aktive Auseinandersetzung der Rezipierenden mit Medien verstanden wird. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass Wirkung im sozialwissenschaftlichen Kontext ein problematischer Begriff ist, da er kausale Zusammenhänge impliziert. Insbesondere in Bezug auf pädagogische Phänomene wie Bildung wird damit deren Komplexität, die

Vielfalt und Interaktion der Einflussfaktor sowie die Kontextbezogenheit verdeckt. Zudem verlangt der wissenschaftliche Nachweis von Kausalität bestimmte Forschungsdesigns und -methoden, wie z.B. Experimente mit Kontrollgruppen, die in der sozialwissenschaftlichen Forschung schwierig einzusetzen sind.

Medien sind nicht nur aufgrund ihrer sozialisierenden Effekte pädagogisch relevant, sondern auch als Rahmen für Bildungsprozesse. Wie dies Aufenanger (2008: 87) fordert, setzen Jörissen und Marotzki (2009) Medien mit bildenden Transformationen in Zusammenhang und versuchen durch die Analyse von medialen Artikulationen Rückschlüsse auf Bildungsprozesse zu ziehen, die im Rahmen der Rezeption angestoßen werden können. Der Frage, wie Medien diese Prozesse initiieren können, hängt mit der Forschungsfrage dieser Arbeit zusammen und wird daher im Analyseteil noch genauer nachgegangen.

Zusammenfassend ist Medienpädagogik ein heterogener und daher schwer zu systematisierender Forschungsbereich, der je nach disziplinärer Verortung stärker pädagogisch oder kommunikationswissenschaftlich ausgerichtet ist. Neben einer *klassischen* Einteilung nach Grundbegriffen, gibt es auch Versuche sich von diesem Prinzip zu lösen. Mit Kammerl (2016) wurde angemerkt, dass Medienbildung oft mit Medienkompetenz, -erziehung oder -sozialisation gleichgesetzt wird. Zudem teilt Medienbildung, wie Jörissen (2011) beschreibt, das Schicksal des Bildungsbegriffs, unbestimmt zu sein und es auch bis zu einem gewissen Grad bleiben zu müssen, um den Diskurs offenzuhalten und nicht starr normativ zu werden. Bei Pietraß (2016) ist Medienbildung ein weitgefasster Begriff, der alle durch Medien initiierten Veränderungsprozesse von Individuen umfasst. In den vorgestellten Systematisierungsversuche der Medienpädagogik gibt es eine Kategorie, in der bildenden Transformationsprozesse, die in Zusammenhang mit Medien stehen, zentral sind: Hartung und Schorb (2014) sprechen von Medienbildung, während Ruge (2017) Medien als Rahmen für Bildungsprozesse und mediale Artikulationen als Forschungsgegenstand einer Pädagogik der Medien definiert. Schließlich wurde noch die Annahme aufgegriffen, dass Medien eine bestimmte Wirkung auf Individuen haben. Bildungsprozesse könnten dementsprechend als potenzielle Wirkung von Medien verstanden werden, worauf im Kontext von ästhetischer Bildung noch eingegangen wird (siehe Kap. 2.4.). Es wurde aber bereits erwähnt, warum diese Wirkungsperspektive in Bezug auf Bildung problematisch ist.

2.2. Verschiedene Perspektiven auf transformatorische Bildungsprozesse

Der Bildungsbegriff wurde im 20. Jahrhundert zunehmend unpopulär, vor allem, nachdem er nach 1945 von der Frankfurter Schule intensiv kritisiert wurde (vgl. Thompson 2015: 71). Neben der mangelnden Operationalisierbarkeit lassen sich schnell weitere Kritikpunkte nennen, bspw. seine metaphysischen Elemente (z.B. die Kräfte bei Humboldt), die Idealisierung des Menschen und seines Geistes oder die Verbindung mit den großen Erzählungen von Freiheit, Autonomie und Vernunft. Mit Anfang der 1990er Jahre wird nach dem spezifischen Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung gefragt, weshalb die empirische Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs zum Thema wird (vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2016: 15). Zudem wird Bildung alltagssprachlich, aber auch in wissenschaftlichen Diskursen, für allerlei Phänomene mit unterschiedlichen Konnotationen verwendet (wie in Bezug auf Medienbildung bereits beschrieben wurde) (vgl. Jörissen 2011: 213). Für Ehrenspeck-Kolasa (2016: 6) ist die „Unbestimmtheit und Offenheit des Bildungsbegriffs“ paradoxerweise ein Grund für dessen weitere Verwendung, zudem stellt sie fest, dass Bildung nicht definiert, sondern nur dimensioniert werden könne (vgl. ebd.: 7).

Seit Ende des letzten Jahrhunderts hat Bildung als pädagogischer Grundbegriff wieder Konjunktur: In den letzten Jahren sei der Bildungsbegriff sogar so intensiv diskutiert worden, dass eine Systematisierung der Arbeiten kaum möglich sei, wobei der transformatorische Bildungsbegriff, auf den im Folgenden nun genauer eingegangen werden soll, nur einer unter anderen ist; alternativ können bspw. Wolfgang Klafkis kategoriale Bildungstheorie oder Dietrich Benners nichtaffirmative Bildungstheorie genannt werden (vgl. Asmussen 2020: 1 f.). Zudem herrscht heute ein gewisser Konsens, dass Bildung eine prozessförmige Struktur aufweist und prinzipiell unabschließbar und offen ist (vgl. Lüders 2007: 51 f.; Nohl/Rosenberg/Thomsen 2014: 1; Thompson/Jergus 2014: 14; Rieger-Ladich 2014: 21). Damit wird auch die Idee verabschiedet, dass das *Ergebnis* von Bildung das gebildete Subjekt als vollkommener Zustand des Menschen ist¹².

¹² Lüders (2007) geht auch davon aus, dass Bildung nicht definatorisch festgelegt werden kann und beschreibt daher fünf Dimensionen, die für eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs relevant sind: die Frage nach dem Subjekt von Bildung, wobei in modernen Konzepten Subjekt im Kontext von Differenz, Alterität, Heteronomie

Rainer Kokemohr versteht Bildung, angelehnt an den humboldtschen Bildungsbegriff¹³, als Transformationsprozess, „in dem das Selbst- und Weltverhältnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen eine weitreichende Veränderung erfährt“ (Koller/Marotzki/Sander 2007: 7). Was solche bildenden Prozesse *veranlässt*, wie Selbst- und Weltverhältnisse als *Gegenstand* der Transformation theoretisch gefasst werden, wie bzw. unter welchen *Bedingungen* sich jene Transformationsprozesse vollziehen und wie bzw. worüber Bildungsprozesse für empirische Forschung zugänglich sind¹⁴, bestimmen die Autoren unterschiedlich. Ziel ist es im Folgenden einen groben Überblick über die unterschiedlichen Konzepte von Kokemohr, Marotzki und Koller zum Gegenstand der Transformation, zu den Anlässen von transformatorischen Bildungsprozessen und zu den Transformationsprozessen selbst zu geben, da die Theorien der Autoren aufeinander aufbauen bzw. gegenseitig voneinander beeinflusst sind. Es geht nicht um einen detaillierten oder vollständigen Vergleich der Positionen.

Rainer Kokemohr

Kokemohr versteht „**Bildungsprozesse** als durch Fremdes herausgeforderte Veränderung der Grundfiguren meines Welt- und Selbstverhältnisses“ (Kokemohr 2007: 14, Herv. SAL). Des Weiteren sei Bildung zu denken „als Prozess des Fraglichwerdens hergebrachter und des tentativen Entwurfs neuer Ordnungsfiguren“ (ebd.). Er geht davon aus, dass alltägliche Erfahrungen in die Grundfiguren einer Ordnung, die im Laufe des Lebens aufgebaut werden und unsere alltäglichen Interpretationen leiten, integriert werden (vgl. Kokemohr 2007: 14). Die jeweils aktuelle „symbolisch figurierte Ordnung“ (Kokemohr 2007: 28) bestimmt, *als was* uns etwas Wahrgenommenes *erscheint*, wobei diese Ordnungen stets individuell seien und es keine allgemein gültige Meta-Ordnung gebe. Jene Ordnungsfiguren werden dann fraglich, wenn die Verarbeitung von ‚widerständiger‘ oder ‚subsumtionsresistenter Erfahrung‘ mithilfe dieser nicht möglich ist – in diesem Fall werden Bildungsprozesse

und Sprachlichkeit gedacht wird (vgl. Lüders 2009: 29). Weitere Dimensionen sind der Zusammenhang von Bildung mit Gesellschaft sowie mit Normativität, die Prozessstruktur und das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung (vgl. Lüders 2009: 26–37).

¹³ Thompson sieht die Verbindung von Befremdung und Bildung bei Kokemohr als besonders produktiven Aspekt der Reformulierung des humboldtschen Bildungsbegriffs an und arbeitet die zentralen Unterschiede der beiden Fassungen aus (vgl. Thompson 2015: 72–75).

¹⁴ Diese zentralen Fragen orientieren sich an den vier Dimensionen einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller (vgl. Koller 2018:17 f.).

notwendig (vgl. Kokemohr 2007: 21). Insbesondere Kokemohrs Idee unterschiedlicher Modi der Erfahrungsverarbeitung und der Tentativität greift Marotzki in seiner Bildungstheorie auf (vgl. M90: 151–161). Kokemohrs Verständnis von Bildung betone außerdem „das Krisenhafte von Bildungsprozessen [...] und das grundsätzlich Prekäre eines jeden Welt- und Selbstentwurfs“ (Kokemohr 2007: 16).

Der **Gegenstand der Transformationen** sind nach Kokemohr also Ordnungs- oder Grundfiguren, „kraft derer sich das Verhältnis von Subjekt und Welt entwirft und modifiziert“ (Kokemohr 2007: 16). Er spricht von ‚Entwürfen‘ eines Selbst- und Weltverhältnisses, um die Kontingenz bzw. Veränderbarkeit dieses Verhältnisses zu betonen (vgl. Kokemohr 2007: 26). Subjekt ist hier aber nicht als selbstreferentielles, autonomes Subjekt zu verstehen, sondern als „symbolische Konfiguration unseres ‚Ich‘“ (Kokemohr 2007: 15), ebenso sind Objekte (also auch *Welt*) nur als symbolische Figurationen zugänglich. Diese Figurationen konstituieren sich in sozialer Interaktion und erlangen Bedeutung über die Differenz zu anderen Signifikanten (vgl. Kokemohr 2007: 17). Das Subjekt und seine Bildungsprozesse seien nicht als reale „prä-figurative“ Einheiten zugänglich, daher zieht Kokemohr Ricoers Erzähltheorie hinzu und fokussiert statt eines zu erforschenden empirischen Subjekts den impliziten, „textuell konfigurierten Sprecher[n]“ (Kokemohr 2007: 15). Insbesondere in Kokemohrs Subjektbegriff zeigen sich Einsätze von differenztheoretischem Denken. Vor allem Jacques Lacans Theorie der symbolischen Ordnung und sein Konzept des Anderen/anderen bzw. die Analysen zum *Objekt a* bezieht Kokemohr in seine Überlegungen ein (vgl. Kokemohr 2007).

Als allgemeine **Struktur von Transformationsprozessen** sieht Kokemohr „Prozesse der Bezugnahme des Subjekts auf Welt“ (Kokemohr 2007: 15), die er nicht als logische, sondern als rhetorische Prozesse betrachtet. Dabei sind Subjekt und Welt eben immer nur zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene „symbolisch typisierende Konfiguration[en]“ (Kokemohr 2007: 16), die durch einen Bildungsprozess aufgebrochen und anders „refigurieren“ werden (vgl. ebd.).

Als **Anlass von bildenden Transformationen** beschreibt der Autor, mit Bezug auf Bernhard Waldenfels‘ Topografie des Fremden¹⁵, Fremdheitserfahrungen, wobei er

¹⁵ Waldenfels phänomenologische Auseinandersetzung mit dem Fremden fußt u.a. in Husserls Theorie der Fremderfahrung (vgl. Kokemohr 2007: 29).

mit Waldenfels bzw. Lacan vom *Anspruch des Fremden* bzw. einer „*Beunruhigung durch das Fremde*“ (Kokemohr 2007: 31, Herv. im O.) spricht. Dieser Anspruch bzw. die Beunruhigung werde „als erregende[r] Eingriff in meine Ordnung [...] erfahren“ (Kokemohr 2007: 32), auf den nur mit einer neuen Ordnung geantwortet werden kann, die das Fremde als Fremdes anerkennt und in sich aufnimmt (vgl. Kokemohr 2007: 30–32). Kokemohrs Bildungsprozessstheorie verknüpft damit einen phänomenologischen Erfahrungsbegriff (Waldenfels) mit (poststrukturalistischen) differenztheoretischen Überlegungen (Lacan) und misst dem Symbolischen und Sprache als Signifikantensystem einen hohen Wert in Bezug auf Bildung zu.

Hans-Christoph Koller

Koller bezieht sich in seinen Arbeiten auf Kokemohrs bzw. Marotzkis Bildungsbegriff und definiert **Bildung** allgemein

als ein[en] Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen. (Koller 2011: 110)

Der Autor übernimmt hier von Kokemohr den Begriff der *Figuren des Welt- und Selbstverhältnis*, welcher deren sprachliche bzw. semiotische Strukturiertheit hervorhebe (vgl. Koller 2018: 15 f.), als Bezeichnung für den **Gegenstand der Transformation**. Dass jene Figuren aber nicht nur symbolisch-diskursiv, sondern auch gesellschaftlich vermittelt und geprägt sind, diskutiert Koller mithilfe Bourdieus Habitus-Konzept und illustriert, warum Individuen sich auf welche bestimmte Art zu sich, zur Welt und zu anderen verhalten (vgl. Koller 2018: 23).¹⁶ Das Weltverhältnis sei dabei nur eine unter anderen Habitusformen, dessen Struktur selektierend auf Erfahrung und Informationen wirkt, indem der Habitus tendenziell jene Wahrnehmungen, die nicht mit ihm im Widerspruch stehen, zulässt, um so die eigene Stabilität zu sichern. Aber schon Bourdieu sieht die Möglichkeit einer Veränderung des Habitus, wenn dieser unter neuen Bedingungen zur Anwendung kommt, die sich von jenen des Entstehungskontextes unterscheiden (vgl. Koller 2018: 27).

Ebendiese Situationen bzw. Erfahrungen stellen also einen **Anlass für Bildungsprozesse** dar, Koller bestimmt diese als *Krisenerfahrungen* bzw. die

¹⁶ In der weiteren Erläuterung, insbesondere in Bezug auf das Selbstverhältnis, greift Koller Paul Ricœurs Konzept der ‚narrativen Identität‘, Judith Butlers Konzept der Subjektivierung und Jacques Lacans Auffassung der Sprache als differentielle Struktur auf (vgl. Koller 2011, 2018).

Auseinandersetzung des Subjekts mit neuen Problemlagen, die potenziell bestehende Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses infrage stellen, wenn die Erfahrung gemacht wird, dass die Situation nicht mehr mit Hilfe jener bewältigt werden kann (vgl. Koller 2018: 15). Welt- und Selbstverhältnisse werden dabei irritiert bzw. negiert, was zu einem Transformationsprozess führen kann, aus dem das Subjekt „verändert hervorgeht“ (Koller 2018: 9). Der Begriff der Krise bei Koller wurde mehrfach kritisiert (z.B. von Nohl/Rosenberg/Thomsen 2014), sodass er in der Neuauflage seiner Bildungstheorie (2018) klarstellt, dass Krisenerfahrungen nicht etwas Existenzbedrohendes sind, sondern solche Erfahrungen, die eine „Irritation bisher wirksamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen“ (Koller 2018: 72) hervorrufen. Um die Grundstruktur solcher Irritationen zu beschreiben, bedient er sich des Begriffs der *negativen Erfahrung* von Günter Buck, der diesen in Auseinandersetzung mit Edmund Husserls Konzept der Horizontstruktur von Erfahrung gewinnt (vgl. Koller 2018: 71–77)¹⁷. Davon ausgehend bestimmt Koller die **Prozessstruktur der Transformation** bzw. von Bildungsprozessen als *Horizontwandel* oder *zweite, absolute Negation*, deren Ausgangspunkt die „Negation einer mit dem jeweils wirksamen Erfahrungshorizont verbundene Erwartung“ (Koller 2018: 77) sei. Darüber hinaus formuliert er, mit Rückgriff auf Hegels Prinzip der (absoluten) Negation, dass jene negative Erfahrung im Modus einer doppelten Negation verarbeitet und in einen neuen Horizont integriert werden könne (vgl. Koller 2018: 77 f.).¹⁸ Das Konzept der (absoluten) Negation als Struktur von Bildungsprozessen hat auch bei Marotzki einen hohen Stellenwert.¹⁹

Winfried Marotzki

Winfried Marotzki definiert in seinem ENTWURF EINER STRUKTURALEN BILDUNGSTHEORIE (1990) **Bildungsprozesse** in Abgrenzung zu Lernprozessen als die Transformation eines Orientierungsrahmens, bei dem sich die Qualität der Selbst- und Weltreferenz verändere (vgl. M90: 52). Diese Definition, die Marotzki unter Bezug auf Gregory

¹⁷ Des Weiteren setzt Koller sich im Zuge der theoretischen Rahmung der spezifischen Krisenerfahrungen, die Anlass eines Bildungsprozesses sein können, mit dem Konzept von Fremdheitserfahrungen von Bernhard Waldenfels und mit Jean-François Lyotards Konzept des Widerstreits auseinander (vgl. Koller 2018).

¹⁸ Auch Nohl, Rosenberg und Thomsen (2014: 5) arbeiten mit dem Begriff der Negation statt jenem der Krise und bestimmen die typischen Phasen eines Bildungsprozesses u.a. als praktisches Moment der Negation gefolgt von einem Moment der reflexiven Negation.

¹⁹ Den Zusammenhang zwischen Negation und Bildung in der strukturalen Bildungstheorie und der strukturalen Medienbildungstheorie herauszuarbeiten ist Teil der Analyse dieser Arbeit.

Batesons Lernebenenmodell entwickelt, baut auf einer Hierarchisierung unterschiedlicher Lern- und Bildungsprozesse auf. Grundsätzlich unterscheiden sich diese in Hinblick auf die Art der Veränderung: Jeder Lernprozess vollziehe sich innerhalb eines Rahmens. Wird innerhalb eines Rahmens gelernt, finde eine quantitative Veränderung statt, indem Wissen akkumuliert wird; in diesem Fall spricht Marotzki von Lernprozessen. Ein Bildungsprozess sei ein höherstufiger Lernprozess, der einen Rahmen transformiert, dadurch verändere sich auch der „Verarbeitungsmodus von Erfahrung“ – so komme es zu einer qualitativen Veränderung der Welt- und Selbstreferenz (vgl. M90: 52).

Marotzki beschreibt den momentanen Wandel von Industrie- zur Informationsgesellschaft als Transformation von gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungsprinzipien, die zu einer größeren Unbestimmtheit führen, der das Subjekt ausgesetzt sei und mit der es umgehen müsse (vgl. M90: 19–31). Dieser gesellschaftliche Kontext kann als **Voraussetzung für transformatorische Bildungsprozesse** gesehen werden, ebenso wie eine ‚tentative Erfahrungsstruktur‘. Marotzki beschreibt damit eine „experimentelle Haltung [...] eine die Natur wie auch die soziale Welt befragende Haltung“ (M90: 145).²⁰

Den **Gegenstand des Transformationsgeschehens** bestimmt Marotzki, mit Bezug auf verschiedene Autor:innen, unterschiedlich. Im Anschluss an Bateson spricht er von Interpunktionsprinzipien der Erfahrung bzw. Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung, die durch Bildungsprozesse verändert werden, zieht dann aber den Begriff des Orientierungsrahmens hinzu (vgl. M90: 41). Im Weiteren spricht er dann von Rahmungen, die einerseits gesellschaftlich vermittelt sind und andererseits auf Basis der Erfahrungen des Subjekts ausgebildet werden. Sie haben eine strukturierende Funktion, da durch sie Erfahrung organisiert und Zusammenhänge erfasst werden können, gleichzeitig legen sie so auch die Art der Informationsverarbeitung fest und sind somit bestimmend für die Konstruktionsprinzipien von Welt (und Selbst) (vgl. M90: 41). Grob vereinfacht kann der **Verlauf von Bildungsprozessen** bei Marotzki also so zusammengefasst werden: Wenn ein Individuum eine Erfahrung macht, die sich innerhalb oder mithilfe bestehender Orientierungsrahmen nicht verarbeiten lässt, ist *eine Möglichkeit (!)* damit

²⁰ Tentativität und Unbestimmtheit sind zentrale Aspekte in Marotzkis Bildungstheorie, daher werden sie im Analyseteil noch genauer betrachtet.

umzugehen, die Transformation eines Rahmens. Erfahrungen dieser Art, die auch durch die Konfrontation mit Problemlagen, die auf den beschriebenen Wandel der Gesellschaft zurückzuführen sind, entstehen, (vgl. M90: 19–31) stellen für ihn **Anlässe für Transformationsprozesse** dar. Darüber hinaus diskutiert Marotzki in seiner Dissertation den dialektischen Widerspruch, den er, im Anschluss an Hegel und dessen Negationstheorie, als Agens jeder Bewegung versteht (vgl. Marotzki 1984: 131–136). Daraus lässt sich schließen, dass Marotzki eine treibende Kraft im Widerspruch erkennt, die so auch als Anlässe für Transformationsprozesse gesehen werden können.

Bezieht man nun diese unterschiedlichen Ausformungen der transformatorischen Bildungstheorie aufeinander, kann zunächst festgehalten werden, dass alle Autoren Selbst- und Weltverhältnisse als **Gegenstand bildender Transformationen** annehmen. Darüber hinaus teilen sie die Annahme, dass sich diese strukturierend auf zukünftige Erfahrung auswirken. Kokemohr geht von Ordnungs- oder Grundfiguren aus, durch die das Selbst- und Weltverhältnis entworfen bzw. modifiziert wird und diese die Verarbeitung von Erfahrung leiten. Koller geht wie auch Kokemohr von einer symbolischen Strukturiertheit dieser Figuren aus. Allerdings bezieht Koller stärker mit ein, dass Ordnungsfiguren gesellschaftlich vermittelt sind. Durch die Rezeption einer kognitivistischen Lerntheorie tritt bei Marotzki der symbolische Aspekt in den Hintergrund. Er setzt bei (mental)en Konstruktionsprinzipien von Selbst- und Weltverhältnissen an, die durch Orientierungsrahmen bestimmt werden. Bei einer bildenden Transformation verändere sich der Orientierungsrahmen und in weiterer Folge auch jene Prinzipien. Letztendlich handelt es sich bei der Bestimmung des Gegenstandes bildender Transformationen im Allgemeinen um unterschiedliche Konzepte, die kognitive Prozesse, die Struktur unseres Denkens bzw. die Verarbeitung von Erfahrung beschreiben.²¹

Als **Anlass für einen transformatorischen Bildungsprozess** beschreibt Marotzki die Konfrontation mit Problemen bzw. Erfahrungen, die mit den bestehenden Orientierungsrahmen nicht gelöst oder verarbeitet werden können. Außerdem nennt

²¹ Dieser Gedanke wird im Kapitel zum Orientierungsrahmen noch einmal aufgegriffen und weiterentwickelt.

er in diesem Zusammenhang auch den dialektischen Widerspruch und Negativität. Koller verwendet für diese Konfrontation den Begriff der Krisenerfahrung, die das Welt- und Selbstverhältnis irritieren können. Kokemohr sieht ebenfalls eine spezifische Form der Erfahrung als Anstoß für einen Bildungsprozess: Er spricht von subsumtionsresistenter oder Fremdheitserfahrung. Sowohl Koller als auch Kokemohr beziehen sich in diesem Zusammenhang auch auf Waldenfels Konzept des Fremden und sprechen dem "Anspruch des Fremden" eine transformatorische Kraft zu (vgl. Koller 2018: 81). Am Anfang eines Bildungsprozesses steht also jeweils eine spezifische Erfahrung, mit der man - kurz gesagt - nicht adäquat umgehen kann und die es so notwendig macht, dass Bestehendes verändert wird.

Die Frage nach dem *Anlass* bzw. dem **Prozessverlauf** einer bildenden Transformation ist eng mit jener nach den **Voraussetzungen** verknüpft. Die Erfahrung des Subjekts, dass bestehende Orientierungsrahmen unzureichend sind, führt nach Marotzki in letzter Instanz zu der Erkenntnis, dass Wahrnehmungs- bzw. Konstruktionsprinzipien kontingent und damit veränderbar sind (vgl. JM09: 24 ff.). Ähnlich sieht das Kokemohr, der in diesem Zusammenhang von widerständiger Erfahrung spricht, die vorhandene Ordnungsfiguren in Frage stellen und ihre Transformation notwendig werden lassen. Für Koller führt die Negation einer Erwartung, die aufgrund der bestehenden Ordnungsfiguren entwickelt wird, zu einem Horizontwandel, wenn jene Figuren irritiert werden. Es scheint, dass Negation bzw. negative Erfahrung einerseits als Anlass für Bildungsprozesse und andererseits als Grundstruktur jener Prozesse gesehen wird.

Im Rahmen dieser Gegenüberstellung wurde deutlich, dass alle drei Autoren von einem Moment der Irritation, des Widerspruchs, des Ungewohnten oder Fremden ausgehen, welches für Bildungsprozesse zentral ist, auch wenn sie dieses unterschiedlich benennen. Die verschiedenen Begriffe, die sich in ihrer Bedeutung ähneln aber doch unterschiedlich konnotiert sind und aus unterschiedlichen Theorien übernommen wurden, erweitern die Möglichkeiten des Anschlusses an andere Konzepte im Analyseteil.

2.3. Erfahrung als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen

Für Thompson (2020: 121 f.) bilde der Erfahrungsbegriff eine besondere Schnittstelle zwischen Philosophie und Pädagogik: Einerseits stehe die philosophische Reflexion von Erfahrung in Verbindung mit der Epistemologie bzw. der Erkenntnistheorie, wobei insbesondere die Frage danach, wie Erkenntnis entsteht oder befördert wird,

pädagogisch relevant ist. Andererseits kann die Auseinandersetzung mit der Prozessualität von Erfahrung Aufschluss über die Prozessstruktur von Bildung und Lernen (als Erfahrungsprozesse) geben. Wie in Kapitel 2.2. gezeigt wurde, ist eine Besonderheit des transformatorischen Bildungsverständnisses u.a. die Betonung von spezifischen Erfahrungen, die im Rahmen des bestehenden Selbst- und Weltverhältnisses eines Menschen nicht mehr ausreichend verarbeitet werden können und so einen Anlass für Bildungsprozesse darstellen (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007: 7). Kokemohr spricht in diesem Zusammenhang von Fremdheitserfahrungen und bestimmt diese als konstitutiv für Bildungsprozesse (vgl. Kokemohr 2007: 31), wobei auch Differenzenerfahrungen für seine Theorie eine wichtige Rolle spielen (vgl. Kokemohr 2007: 17 f.). Koller sieht grundsätzlich Krisenerfahrungen als Anlass für Transformationsprozesse, die Irritation von Selbst- und Weltverhältnissen versteht er aber auch als durch das Fremde herausgefordert (vgl. Koller 2011: 110; Koller 2018: 15). Diese Art der irritierenden Erfahrung bezeichnet er auch als negative Erfahrung. Um das Fremde theoretisch fassen zu können, setzt Koller (vgl. 2018: 71–85) sich in seinen Arbeiten intensiv mit Bernhard Waldenfels und Günther Buck auseinander. Auch Kokemohr (2007) beschäftigt sich mit Waldenfels und arbeitet Theorien von Paul Ricoeur und Jacques Lacan ein. Marotzki wiederum bezieht sich u.a. auf Edmund Husserl, Alfred Schütz und Martin Heidegger (vgl. M90: 69–72), vor allem im Kontext von Biografie. Eine Gemeinsamkeit dieser in den transformatorischen Bildungstheorien rezipierten Autoren ist ihr Bezug zur (philosophischen) Phänomenologie Husserls bzw. zu Theorien in dessen Tradition. Da der Horizontbegriff Husserls für die strukturelle Bildungstheorie und im Rahmen dieser Arbeit für ein tieferes Verständnis des Orientierungsrahmens (im Sinne Jörissen und Marotzkis) relevant ist, soll in diesem Kapitel eine kurze Auseinandersetzung mit Kollers Buck Rezeption erfolgen, da sowohl bei Koller als auch bei Buck ein Zusammenhang zwischen Horizont und Negation hergestellt wird.

Marotzki beschäftigt sich in der strukturalen Bildungstheorie auch mit dem Nichtidentischen bzw. der Differenz ohne Synthese bei Adorno sowie mit der hegelschen Negation im Rahmen von Gotthard Günthers Logikkonzeption (vgl. M90: 56; 117–212). Er hat sich aber auch schon in früheren Texten intensiv mit Hegels Negations- und Prozesstheorie auseinandergesetzt, ebenso wie mit dem Negativen bzw. Negativität und dessen zentraler Rolle im Prozess der Subjektwerdung (vgl. Marotzki 1984, 1987). Marotzki beschäftigt sich weniger damit, welche Arten von

Erfahrungen für Bildungsprozesse relevant sind, sondern thematisiert Erfahrung vor allem mit Blick auf Biografie sowie Modi und Muster der (mentalen) Verarbeitung und Organisation im Subjekt (vgl. M90: 32–54, 194 ff.). Allerdings betont er auch die Relevanz von Differenzerfahrung für seinen Bildungsbegriff, wobei er sich in diesem Kontext vor allem auf Kokemohr bezieht (vgl. M90: 156).

Diesen unterschiedlichen Akzentuierungen folgend, sollen in diesem Kapitel negative Erfahrung bzw. Negativität und Fremdheitserfahrung unter Bezugnahme auf das bzw. den andere(n) in einem bildungsphilosophischen Kontext beleuchtet werden. Abschließend wird auf ästhetische Erfahrung eingegangen, mit der eine Brücke zu Ästhetik, Kunst und Medien geschlagen wird.

2.3.1. Negative Erfahrung und Negativität

Phänomenologische Ansätze der jüngeren Zeit, bspw. von Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe oder Malte Brinkmann (vgl. Thompson 2020: 128; Jörissen 2011: 219) zeigen die bildungswissenschaftliche Relevanz einer Theorie, die Lernens als negative Erfahrung fasst (vgl. z.B. Mitgutsch 2008). Im Rahmen transformatorischer Bildungstheorien ist negative Erfahrung als Begriff vor allem bei Koller (vgl. 2011, 2018) prominent. Wie bereits ausgeführt, nähert sich Koller Welt- und Selbstverhältnissen auf theoretischer Ebene über Bourdieus Habitus-Konzept, mit dem zwar deren relative Stabilität aber nicht Anlässe zur Transformation (in Form von krisenhaften Erfahrungen) ausreichend erklärt werden können; daher nimmt er Konzepte von Buck und Waldenfels hinzu, die auf Husserls Erfahrungsbegriff²² basieren (vgl. Koller 2011: 112 f.). Husserls These zur Horizontstruktur jeder Erfahrung besagt, „dass wir Erfahrungen mit einem uns fremden Gegenstand nur innerhalb eines bereits vorhandenen Horizontes machen können, indem wir ein bestimmtes Vorverständnis dieses Gegenstandes entwerfen“ (Koller 2011: 113). Nach Husserl sei der Horizont selbst von bereits gemachten Erfahrungen, Erinnerungen und Schemata abhängig und darauf basierend werden Erwartungen und Antizipationen ausgebildet (vgl. Koller 2018: 75; Brinkmann 2020: 579). Günther Buck²³ geht wie Husserl davon

²² Edmund Husserl gilt als Begründer der philosophischen Phänomenologie. Er fragt nach der Genese von Erfahrung und der dazu notwendigen (konstitutiven) Leistungen des Bewusstseins und setzt sich zur Beantwortung dieser vor allem mit Kant und Hegel auseinander (vgl. Thompson 2020: 125).

²³ Günther Buck war Bildungsphilosoph und entwickelte in der Auseinandersetzung mit Aristoteles, Francis Bacon und Husserl ein Konzept von negativer Erfahrung, welches er dann mit Hegel und Gadamer dialektisch und hermeneutisch erweitert und so eine Lerntheorie erarbeitet, die Lernen als negativen Erfahrungsprozess versteht (vgl. Rödel 2019: 5, 170 f.).

aus, dass Gegenstände nicht unmittelbar wahrgenommen werden, sondern zuvor gemachte Erfahrungen als vorgängige Strukturen bzw. in Form von ‚Antizipationen‘ (vgl. Rödel 2019: 177), die Wahrnehmung (mit)bestimmen, daher erscheinen Dinge „in einem durch ‚Subjektivität‘ geprägten Horizont“ (Rödel 2019: 175) immer als etwas. Da Horizonte auf Basis von gemachten Erfahrungen entstehen, können sich diese auch durch Erfahrung wandeln: Antizipationen können erfüllt werden, wobei der Erwartungshorizont nicht nur bestätigt, sondern ausgestaltet oder näher bestimmt wird; Erwartungen bzw. Antizipationen, die einen Erwartungshorizont umgeben, können aber auch enttäuscht werden, was Buck als negative Erfahrung bezeichnet (vgl. Koller 2018: 76). Diese enttäuschte Erwartung beschreibt Buck mit Hegel als bestimmte Negation, die negative Erfahrung wird im Zuge eines Horizontwandels in einem neuen Horizont aufgehoben (vgl. Rödel 2019: 5; Koller 2018: 76). Koller (2018: 77 f.) kommt in seiner transformatorischen Bildungstheorie also zu dem Schluss, dass mit Buck bildende Transformationsprozesse als Horizontwandel oder zweite, absolute Negation verstanden werden können; die „Negation einer mit dem jeweils wirksamen Erfahrungshorizont verbundene Erwartung“ (Koller 2018: 77) sei demnach ein Anlass für solche Prozesse. Wie Koller bedient Marotzki sich des Horizontbegriffs (nach Husserl) und des darauf aufbauenden Konzepts des Verstehens als Horizontverschmelzung von H. G. Gadamer, das er aber nur kurz umreißt (vgl. M90: 84 ff.). Grundsätzlich besagt es, „daß die verschiedenen interpretativ erzeugten Horizonte der Subjekte aufeinanderstoßen und sich entweder überschneiden, zur Deckung kommen oder sich gar nicht berühren“ (M90: 84). Darin ist impliziert, dass Verstehen nicht an einem neutralen Nullpunkt seinen Ausgang nimmt, sondern immer schon mit bzw. in einem bestimmten Horizont passiert. Gadamer spricht im Zusammenhang mit der Horizontverschmelzung von der „Vorurteilsstruktur des Verstehens“ (Klawitter/Ostheimer 2008: 31): Verstehen könne nur aufgrund des Vorverständnisses bzw. Erwartungen gelingen. Das Subjekt sei „immer schon in einen vorgegebenen Horizont des Verstehens eingebettet“ (ebd.); dieser Horizont sei durch Tradition und Überlieferung bestimmt und geht jeder Deutung und Handlung voraus, indem er das Vorverständnis determiniere und „in jedem Verstehensprozess aktualisiert [wird]“ (ebd.). Horizontverschmelzung als metaphorisches Bild charakterisiert dann das Aktualisieren des Erwartungshorizonts, also des Vorverständnisses, im Zuge des Verstehens.

Schon Buck erkannte also, dass sich durch negative Erfahrung nicht nur zukünftige Erwartungen ändern, sondern auch bisherige Erfahrung – Erfahrende machen so auch Erfahrungen über sich selbst. Darüber hinaus können die Strukturen, welche Erfahrung vorbestimmen bzw. latente Horizonte, durch negative Erfahrung bewusst gemacht werden – Lernen werde vor diesem Hintergrund reflexiv auf sich selbst bezogen (vgl. Brinkmann 2020: 583). Negative Erfahrung verändert demnach durch einen Horizontwandel nicht nur das Verhältnis zur Welt, sondern auch das Selbstverhältnis und sie ermöglicht die Reflexion von Strukturen, welche die Gestaltung dieser Verhältnisse prägen. Diese Idee findet sich auch in der strukturalen (Medien-)Bildungstheorie, insbesondere bei der Bestimmung von Bildung I und Bildung II (vgl. JM09: 24 ff.), worauf im entsprechenden Analysekapitel (3.2.) näher eingegangen wird.

Die Negativität²⁴ der Erfahrung ist auch in Dietrich Benners nicht-affirmativer Bildungs- und Erziehungstheorie relevant (vgl. Thompson 2020: 128), laut ihm sollte sie aber in allen bildungswissenschaftlichen Theorien berücksichtigt werden, wenn sie ihren Gegenstand nicht verfehlen wollen (vgl. Benner 2003: 103). Die bildende Bedeutung von negativer Erfahrung zeige sich nach Benner (2005: 15) auch darin, dass es sie in allen Bereichen des Denkens und Handelns gebe, wobei er generell von einem konstitutiven Zusammenhang mit Bildung ausgeht: „Bildende Wechselwirkungen [...] sind nämlich über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden“ (Benner 2005: 7). Mit Gadamer und Buck zeigt er den Zusammenhang zwischen bestimmter Negation und negativer Erfahrung im Lernen (was er als selbst- und weltbildende Prozesse umschreibt):

Bildungsprozesse seien so strukturiert, dass in ihnen alte und neue Erfahrungen immer schon in der Form einer ‚bestimmten Negation‘ verschmolzen seien. In bestimmten Negationen sei das Alte im Neuen gleichsam aufgehoben und das Neue für weitere Erfahrungen zugleich offen gehalten [...]. (Benner 2005: 10 f.)

Ein Aspekt, der sowohl im Konzept der Horizontstruktur als auch bei Benners Strukturbeschreibung als bestimmte Negation betont wird, ist, dass der neue Horizont bzw. Selbst- und Weltbezug nicht genuin neu ist, sondern immer das Alte mitaufnimmt. Koller bestimmt darüber hinaus auch den neuen Anteil der neuen Struktur genauer, wenn er sagt, dass Horizontwandel keiner binären Logik folgen und daher die Negation

²⁴ Eine Übersicht unterschiedlicher Diskursstränge zu Negativität bzw. negativer Erfahrung, insbesondere im Kontext bildungswissenschaftlicher Theorien, findet man bspw. bei Rödel (2019).

einer Ordnung deren gegenteilige Ordnung ausschließt. Das Neue lässt sich demnach nicht logisch ableiten, sondern beinhalten ein kreatives, innovatives Element. Im Analyseteil wird sich zeigen, dass Marotzkis Theorie transformatorischer Bildungsprozesse einige Parallelen zu den hier skizzierten Konzepten aufweist.

Bisher wurde Hegels Konzept der Negation nur indirekt behandelt, da sich Marotzki intensiv mit Hegels Philosophie auseinandergesetzt hat (vgl. bspw. Marotzki 1984, 1987) und es im Analyseteil u.a. um den Zusammenhang von Negation und Verfremdung geht, wird sein Konzept dort (s. Kap. 3.3.1.; 3.1.2.) näher beleuchtet. Abschließend soll noch auf den Erfahrungsbegriff der kritischen Theorie verwiesen werden, bei dem die Negativität radikal gedacht wird (vgl. Thompson 2020: 129). Adorno setzt sich kritisch mit Hegel auseinander und entwickelt davon ausgehend seine negative Dialektik, für die das Nicht-Identische, also das Unbestimmte, Widersprüchliche einer Sache, dessen Identität im Begreifen nicht festgelegt werden kann, zentral ist (vgl. Figal 1992: 330). Er weist die Idee einer (vollständigen) Bestimmung der Identität einer Sache durch den Begriff zurück, da ein solch identifizierendes Denken den Gegenstand verfehle – Erfahrung sei dann die Einsicht in diese Verfehlung des eigenen Denkens (vgl. M90: 56; Thompson 2020: 125). Im Anschluss an Adorno definiert Thompson einen Bildungsprozess über die negative Erfahrung, dass die eigenen Kategorien des Denkens problematisch sind und so die Grenzen dessen, was erfahren werden kann, bewusst werden (vgl. Thompson 2020: 129). Dieser Grundgedanke, dass die Erkenntnis der Begrenztheit bzw. der Vorstrukturiertheit aller Erfahrung eine besondere Art der Erfahrung ist, die ein Veränderungspotenzial birgt, lässt sich auch bei Husserl bzw. Buck finden. Inwiefern er auch in der strukturalen Bildungstheorie relevant ist, wird im Analyseteil gezeigt.

2.3.2. Fremdheitserfahrung und Entfremdung

Sowohl Koller als auch Kokemohr sehen in Fremdheitserfahrungen einen wichtigen Anlass für transformatorische Bildungsprozesse. Für Jörissen und Marotzki spielt das „Moment des Fremden und Unbekannten, der Alterität“ (JM10: 23) eine wichtige Rolle für Bildungsprozesse, allerdings verwenden sie vor allem den Begriff der Unbestimmtheit, was im Analyseteil vertieft wird. Der zuvor skizzierte Gedankengang Kollers zur Negation des Erwartungshorizonts wird in Bezug auf Bernhard Waldenfels Theorie des Fremden weitergeführt, um zu zeigen, dass die Negation nicht durch ihr

Gegenteiliges aufgelöst werden könne (vgl. Koller 2018: 71–90). Auch Kokemohr rezipiert Waldenfels, der sich wiederum auf Husserls Theorie der Fremderfahrung bezieht (vgl. Kokemohr 2007: 29). Waldenfels übernimmt Husserls Bestimmung des Wesens des Fremden als „bewährbare[r] Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Waldenfels 1995: 612), davon ausgehend beschreibt er das Paradox des Fremden, das darin bestehe, dass es sich zeige, indem es sich uns entzieht (vgl. Kokemohr 2007: 28). Das Fremde kann daher nicht identifiziert oder in seiner Essenz begrifflich gefasst werden. Das liegt daran, dass Eigenes und Fremdes korrelative bzw. relationale Begriffe sind – sie sind auf ein Hier und Jetzt bzw. auf eine gegebene Ordnung bezogen, wobei sich das Fremde dem Zugriff jeder Ordnung entziehe (vgl. Kokemohr 2007: 29, Koller 2018: 80), Waldenfels spricht daher vom Anspruch des Fremden bzw. der Beunruhigung durch das Fremde, auf den geantwortet werden kann, indem von anderem als den uns bekannten Konzepten und Ordnungen gesprochen wird (vgl. Waldenfels 1995: 619). Dieser Anspruch bzw. die Aufforderung des Fremden „provoziert [...] Sinn, indem sie vorhandene Sinnbezüge und Regelsysteme sprengt“ (Waldenfels 1995: 620). Für Kokemohr bedeutet dies bildungstheoretisch ausgelegt, dass das Fremde in bestehende Ordnungen eingreift und diese in Frage stellt; die Antwort darauf sei dann eine prozesshafte Suche bzw. ein Entwurf neuer Ordnungsfiguren, „in der sich der Anspruch des Fremden auslegen lässt“ (Kokemohr 2007: 32) und dabei aber die originale Unzugänglichkeit des Fremden immer mitgedacht und anerkannt werden müsse. Für Koller liegt die theoretische Bedeutung der Fremdheitserfahrung, im Sinne Waldenfels als Ergänzung zur Enttäuschung einer Erwartung (Buck), darin, dass neben der Affirmation und der Negation auch das Paradox möglich wird: Erfahrungsprozesse können nicht nur zur Anpassung von Erwartungen oder der Erweiterung des Erfahrungshorizonts führen, sondern die grundlegenden Ordnungen des Denkens und Handelns in Frage stellen und damit radikal neue Ordnungen (statt Adaptionen) notwendig werden lassen (vgl. Koller 2018: 82 ff., Boenicke 2022: 312). Die Idee eines innovativen Neuen, das nicht aus der alten Ordnung abgeleitet werden kann, sowie ein dritter Wert, der zu Position und Negation hinzutritt, lässt sich auch in der strukturalen Bildungstheorie finden (siehe Kap. 3.3.2.).

Waldenfels differenziert verschiedene Formen des Fremden, das zuvor beschriebene entspricht seinem Begriff des radikal Fremden. Auch Wilfried Lippitz unterscheidet zwei Formen des Fremden: Das *radikal Fremde* entzieht sich jedem Ordnungsversuch

und bleibt trotzdem erhalten, „als das, was weiterhin irritiert, was stört oder unterbricht und vorhandene Ordnungen destabilisiert“ (Lippitz 2019: 124). Diesem stellt er das Fremde, das sich mit Bezug auf das Eigene oder Bekannte artikuliert und in bestehenden Ordnungssystemen thematisierbar ist, gegenüber. Auch dieses Fremde kann Ordnungen in unterschiedlicher Intensität stören und damit auf deren Kontingenz verweisen (vgl. Lippitz 2019: 124). Lippitz fordert eine Art des Verstehens, bei dem das Fremde als solches respektiert und nicht gewaltsam zum Eigenen gemacht wird²⁵; er benennt die „Differenzerfahrung zwischen Deutung und Gedeutetem“ als „allgemeine[s] hermeneutische[s] Problem“ (Lippitz 2003: 97), das nur zu lösen sei, indem die Grenzen des Verstehens bewusst werden, wobei das Verstehen offen, „befremdet und irritiert bleibt“ (Lippitz 2003: 98, 108).

Verfremdung wird von Benner (2005: 10) allgemein als Prozess umschrieben, bei dem das Bekannte fremd gemacht wird. *Befremdung* kann, nach Thompson bzw. Lippitz, als Zustand beschrieben werden, in dem die Grenzen des Wissens bzw. die Differenz zwischen Bekanntem und Fremdem erlebt und präsent werden (vgl. Thompson 2015: 69). Der Zustand des Individuums, in dem es versucht das Fremde produktiv zu verarbeiten, kann demnach als eine Folge der Irritation von Ordnungen und als Befremdung gefasst werden.

Eine vierte Derivation des Wortes *fremd* ist die Entfremdung. Der Begriff der Entfremdung lässt sich beispielsweise bei Jean-Jaques Rousseau, Wilhelm von Humboldt, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Friedrich Schiller, Ludwig Feuerbach, Karl Marx, Georg Lukács, Theodor W. Adorno und Max Horkheimer oder Jean Paul Satre finden (vgl. Müller-Funk 2016; Wollenhaupt 2018; Henning 2015). Anhand dieser Aufzählung wird bereits deutlich, dass der Diskurs zu Entfremdung viel zu umfangreich ist, um ihn hier auch nur in Grundzügen nachzeichnen zu können. Da sie bei Hegel in Zusammenhang mit Bildung steht (vgl. Müller-Funk 2016: 273; Henning 2015: 78) und Brecht sich im Zusammenhang mit Verfremdung explizit auf Hegel bezieht (vgl. Knopf 1996: 379), wird hier eine grundlegende Bestimmung sowie ein kleiner Einblick in Hegels Verständnis gegeben.

²⁵ Einen ähnlichen Ansatz hat, wie im Kap. 2.3.1. bereits kurz angesprochen, auch Adorno mit der negativen Dialektik, bei der auf das denkende Identifizieren einer Sache negiert wird, wodurch Erfahrungen des Nichtidentischen möglich werden (vgl. Figal 1992: 331).

Entfremdung könne die „soziale und kulturelle Herstellung [von Fremdheit] und damit eine Beseitigung von Vertrautheit bedeuten“ (Müller-Funk 2016: 273), die als philosophische Kategorie insbesondere von Hegel, Ludwig Feuerbach und Karl Marx behandelt wurde (vgl. ebd.). Frankhausen (1971: 1 f.) zeigt bei der etymologischen Herleitung des Ausdrucks *entfremden* die Nähe zur Entäußerung, im Sinne des Übergangs einer Sache in einen fremden Besitz, die als (positiv konnotierter) Begriff auch noch bei Hegel auftauche; erst bei Feuerbach und dann bei Marx wandle er sich zur Selbstentfremdung und sei negativ konnotiert. Wollenhaupt (2018: 13–106) leitet aus seiner diachronen Auseinandersetzung mit der Ideengeschichte des Begriffs zwei Verständnisse von Entfremdung²⁶ ab, die aufeinander bezogen sind: „[A]ls Lebensgefühl der Zerrissenheit [...] oder als theoretischer Begriff, um Störungen einer Ordnung im Welt- oder Selbstbezug zu analysieren“ (Wollenhaupt 2018: 98 f.). Auch Henning (2015: 13–18) begreift Entfremdung als Gefühl bzw. Erfahrung, nähert sich dem Begriff aber über die Dichotomie von Innen und Außen. Etwas tritt von innen nach außen im Sinne einer Entäußerung und gelangt in einen „Zwischenzustand des Außer-sich-Seins“ (Henning 2015: 17); findet eine Wieder-Aneignung (von eigenen Entäußerungen oder denen von anderen) statt, spricht Henning von gelingender Entwicklung bzw. (mit Verweis auf Humboldt) von Bildung (vgl. Henning 2015: 14 f.). Ist die Aneignungsbewegung aber gestört, bleibt das Äußere außen und wird fremd, der Mensch ist davon entfremdet (vgl. Henning 2015: 17). Entfremdung wird in beiden Definitionen als Zustand verstanden, der entsteht, wenn etwas auf Distanz gebracht, aber nicht wieder angeeignet werden kann. Insbesondere bei Hennings Verständnis wird aber die dialektische Grundstruktur aus Entfremdung und Aneignung betont, die Hegel als Erfahrung fasst (vgl. Henning 2015: 80). Die Zerrissenheit oder Entzweiung des Selbst sieht Hegel allerdings nur als „notwendige Täuschung“ (Henning 2015: 80), da eigentlich alles als Einheit im Geist vorhanden ist. In der Gymnasialrede heißt es, dass die „Substanz der Natur und des Geistes“ als etwas Fremdartiges gegenübergestellt werden müssen, um zum Gegenstand von Erkenntnis zu werden - diese *Entfremdung* sei die Bedingung der theoretischen Bildung (vgl. Hegel 1968: 35). Bildung ist demnach für Hegel die gelungene (Wieder-)Aneignung bzw. die Rückkehr

²⁶ Sowohl Henning (2015: 79–85) als auch Knopf (1980: 379 f.) erkennen ebenfalls unterschiedliche Verständnisse von Entfremdung bei Hegel.

aus der Entfremdung (vgl. Ludwig 1997: 160 f.)²⁷. Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie Ent- und Verfremdung zusammenhängen und ob daraus geschlossen werden kann, dass auch Verfremdung eine Bedingung für Bildung ist.

Brecht verwendet Ent- und Verfremdung bis 1940 synonym, daher scheinen die Begriffe zunächst in seinem Verständnis das gleiche zu bezeichnen – Knopf (1980: 379 f.) erkenne in den späteren Arbeiten Brechts aber eine gewisse Differenz zwischen der erkenntnistheoretischen Entfremdung und der ästhetischen Verfremdung, der sich das nächste Kapitel widmet.

2.4. Kunst und ästhetische Verfremdung

In der Einleitung wurde bereits auf unterschiedliche Funktionen ästhetischer Verfremdung hingewiesen, u.a. ihre (zugeschriebene) Fähigkeit, Veränderungen bei den Rezipierenden zu bewirken. Ebenfalls erwähnt wurde die Beziehung zwischen Kunst und Wirklichkeit sowie die Frage nach dem Verhältnis von Kunst zu negativen Erfahrungen (siehe Kapitel 1.1.3.). Diese Themen sollen im Folgenden detaillierter betrachtet werden. Zudem wird ein Einblick in die Verfremdungsverständnisse von Brecht und dem russischen Formalismus geboten. Vorab ist jedoch zu klären, wie das Verhältnis von Kunst zu Medien definiert werden kann, insbesondere im Kontext strukturaler Medienbildung und der vorliegenden Arbeit.

Jörissen und Marotzki (2009) betrachten Filme, Fotografien und ähnliche Formate als mediale Artikulationen, die eine spezifische Weltsicht ausdrücken und daher sowohl in ihrer Produktion als auch Rezeption bildungsrelevant sind. Diese bildungstheoretische Perspektive wird in Kapitel 4.1. näher diskutiert. Mit dieser Bestimmung lässt sich aber bspw. eine Oper von Monteverdi, die einem breiten (europäischen) Publikum über Jahrhunderte hinweg dargeboten wurde und wird, schwer von einer Fotografie in einem Familienalbum unterscheiden. Insbesondere der physische bzw. materiale und der formale Aspekt von Medien tritt dabei in den Hintergrund.

Einen breiteren pädagogischen Medienbegriff entwickelt Swertz (2009: 4) in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien, die Medien aus unterschiedlichen Perspektiven (Zeichen, Technik, Macht, Kultur, Wahrnehmung, Bildung) betrachten. Im Anschluss bestimmt er Medien als Relationsgefüge „zwischen Menschen als

²⁷ Der Gedanken, dass Entfremdung Bedingung oder Motor von Entwicklung ist, lässt sich auch schon, bezogen auf die Gesellschaft bzw. Kultur, zuvor bei Rousseau finden, wobei die Rückkehr aus der Natur zur Entwicklung einer neuen, höheren Kultur führe (vgl. Wollenhaupt 2018: 100).

Interpretanten, materiellen Zeichenträger und Zeichen, die nach gewissen Regeln auf Gegenstände verweisen“ (Swertz 2009: 30 f.) und allgemein Verständigung erst ermöglichen. Medien stehen darüber hinaus in verschiedenen Kontexten, wie Macht oder Spiel (vgl. Swertz 2009: 39). Dass Medien und ihre Kontexte sich grundsätzlich gegenseitig (mit-)bestimmen, zeigt sich u.a. in Bezug auf Kultur: Sie wird durch Medien konstituiert, zugleich sind sie Teil von Kultur (vgl. Swertz 2009: 47). Kunstwerke bzw. Kulturgüter werden in diesem Rahmen als mediale Darstellungen gesehen, die materielle Zeichenträger nutzen und denen im Zuge der Verständigung Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Swertz 2009: 47). In Bezug auf Kulturgüter weist er auf die pädagogisch relevante Frage hin, welche Artikulationen als wertvoll genug gelten, um überliefert zu werden (vgl. Swertz 2009: 45). Kunstwerke erscheinen in diesem Zusammenhang dann als Medien, denen ein bestimmter kultureller Wert zugesprochen wird, demnach lassen sich alle Kunstwerke als Medien, aber nicht alle Medien als Kunstwerke verstehen. Da die Barockoper in kulturellen Institutionen aufgeführt und in Bildungsinstitutionen Wissen darüber vermittelt wird, sie also tradiert wird, kommt ihr im Unterschied zum Familienfoto der Wert eines Kunstwerks zu. Eine zentrale Gemeinsamkeit ist aber (neben der Artikulationsfunktion) ihre Zeichenfunktion: Sie werden durch zeichenhafte Tätigkeit von Menschen hervorgebracht und ihnen wird in der Interpretation von Menschen Bedeutung zugeschrieben. Dementsprechend lassen sich Medien und Kunstwerke im Spannungsfeld zwischen Produktion und Rezeption verorten, welches für die Analyse von Verfremdung relevant ist²⁸.

Die Definition von Kunstwerken kann auch aus der Perspektive der Rezeption erfolgen, zum Beispiel durch die besondere Qualität der ästhetischen Erfahrung, die sie auslösen: Ästhetische Erfahrungen entstehen in der Begegnung mit Dingen, die aufgrund ihrer speziellen Erscheinung einen ästhetischen Charakter haben (vgl. Laner 2018: 26 ff.). Das Charakteristische dieser Erfahrungen sei die besondere Rolle sinnlicher Wahrnehmung, die idealerweise „besonders lebendige, emotional einnehmende, Reflexionen auslösende sinnliche Wahrnehmungen“²⁹ (Laner 2018: 28)

²⁸ Die angesprochene institutionelle Dimension umfasst auch, dass die ästhetische Erfahrung und Praxis durch diese beeinflusst werden, ebenso werden sie durch ästhetische und soziale Normen, Haltungen und Einstellungen reguliert (vgl. Laner 2018: 52).

²⁹ In diesem Zitat wird auch deutlich, dass sowohl emotionale Vereinnahmung als auch Reflexion Aspekte von ästhetischer Erfahrung sind, was wieder die Frage nach dem Verhältnis von Involvement und Bildung aufwirft.

seien. Ästhetische Erfahrungen (und ästhetische Praxis) können wesentliche Veränderungen in der Wahrnehmung, im Fühlen oder Denken der Subjekte hervorrufen, insbesondere wenn sie ungewohnt oder irritierend sind und neue Perspektiven auf die Welt, andere oder das Selbst bieten. Laner versteht solche Transformationen als ästhetische Bildung³⁰, die sowohl implizit durch Inkorporierungsprozesse als auch explizit als bewusster Aneignungsprozess stattfinden könne (vgl. Laner 2018: 23–26, 34). Zudem sei auch „ein Offenwerden für bestimmte Erfahrungen und Erfahrungsweisen“ (Laner 2018: 24) damit verbunden. Das sei aber nur ein Aspekt von ästhetischer Bildung³¹, der, wie der Bildungsbegriff im deutschsprachigen Diskurs, „eher auf die Wirkungsdimension abzielt“ (ebd.), neben diesen *bildenden Wirkungen* betont die Autorin auch die *bildenden Voraussetzungen* (vgl. Laner 2018: 33 f.). Ästhetische Bildung ist in entsprechenden Theorien³² vor allem Geschmacks- und Wahrnehmungsbildung – Bildungsprozesse werden dabei als passiver oder aktiver Erwerb von Voraussetzungen ästhetischer Erfahrung und Praxis verstanden, „die jene Erfahrungsfelder überhaupt erst eröffnen“ (Laner 2018: 24), in denen Veränderungen im Sinne von bildenden Wirkungen dann möglich sind (vgl. Laner 2018: 33 ff., 90). In diesem Zusammenhang bringt sie auch das Konzept der ästhetischen Kompetenz bei Bourdieu ein und stellt fest, dass die „Fähigkeit, ästhetische Dinge zu erfahren, hervorzubringen und zu verstehen Voraussetzungen für ästhetische Auseinandersetzungen [sind]“ (Laner 2018: 52). Zusammenfassend werden transformatorische Bildungsprozesse von der Autorin als bildende Wirkungen beschrieben. Verfremdung scheint dabei relevant für jene ästhetischen Erfahrungen zu sein, die solche Prozesse initiieren können.

Die Frage nach der bildenden Wirkung hänge auch mit der Verhältnisbestimmung von Kunst und Alltag bzw. Wirklichkeit zusammen³³. Laner (2018: 100 f.) bezeichnet es als kritische Funktion von Kunst, dass sie die Welt anders darstellen kann, als sie

³⁰ Eine detaillierte, historisch systematisierte Auseinandersetzung mit ästhetischer Bildung legen bspw. Zierfas et al. (2009–2021) in vier Bänden vor.

³¹ Ästhetische Bildung sei allerdings ein Überbegriff, ihr werden je nach Kontext (z.B. theoretisch, bildungspolitisch, kulturwissenschaftlich etc.) unterschiedliche Zwecke, Aufgaben und Ziele zugeschrieben (vgl. Laner 2018: 55). Allgemein sei die Annahme, dass ästhetische Bildungsprozesse mit der Förderung oder Verbesserung nicht-ästhetischer Fähigkeiten einhergehen, in vielen Theorien implizit vorhanden (vgl. ebd.: 10).

³² Laner (2018: 57–90) diskutiert bspw. die sensualistische Ästhetiken von Hutcheson und Hume oder Goodmans Konzept einer Schulung der Sinne, die eine qualifizierte Wahrnehmung ermöglichen solle.

³³ Während in der Antike davon ausgegangen wurde, dass ästhetische und nicht-ästhetische Welt eng miteinander verbunden sind, postuliert Kant eine klare Trennung zwischen diesen Erfahrungsräumen (vgl. Laner 2018: 105 f.).

gewöhnlich wahrgenommen wird – so, wie sie sein könnte. Auch Bube (2016: 55) spricht vom erkenntnisbildenden Potenzial von Kunst, wobei das Zeigen eines neuen Zugangs zur Welt im Kunstwerk nur ein Aspekt davon ist. In Bezug darauf spiele die künstlerische Verfremdung eine besondere Rolle, da das Alltägliche fremd gemacht und so bewusst wahrgenommen und reflektiert werden könne. Das verfremdete Ding werde aber nicht gänzlich fremd, sondern anders, indem es zwischen Vertrautem und Fremdem vermittele, ohne in einem davon aufzugehen (vgl. Bube 2016: 48). Das Bekannte, Selbstverständliche werde aufgrund „der Mehrdeutigkeit und Heterogenität künstlerischer Verfremdung“ (Bube 2016: 43) durchbrochen, was Überraschung und Irritation hervorrufe. Da keine einfache Bestimmung möglich ist, komme es zu einem unaufhörlichen Reflexionsprozess der gewohnten Wahrnehmungsweisen und alltäglicher Erfahrungen (vgl. Bube 2016: 49). Künstlerische Verfremdung „wirkt so als Modell offenen Wirklichkeitsbegreifens“ (Bube 2016: 47). Daher könne Kunst auch die Wirklichkeit beeinflussen, da das verfremdete Alltägliche im Kunstwerk nicht wie gewohnt wahrgenommen werden könne und so „aus dem Automatismus der Alltagswahrnehmung herausgehoben“ (Bube 2016: 56) werde. Diese Formulierung deckt sich mit der Zweckbestimmung von Kunst bzw. Verfremdung bei Škovskij und im Neoformalismus (vgl. Lachmann 1984: 321 f.; Thompson 1995: 31). Das Ermöglichen einer neuen Wahrnehmung der Welt, indem Ambivalenzen erzeugt und Fremd- bzw. Differenzerfahrungen ermöglicht werde, sei der andere Aspekt des erkenntnisbildenden Potenzials (vgl. Bube 2016: 55). Ein Zusammenhang zwischen Kunst und Wirklichkeit besteht demnach darin, dass Alltägliches im Kunstwerk anders dargestellt werden kann. Künstlerische Verfremdung wird dabei als das Fremd-Machen des Alltäglichen im Produktionsprozess verstanden, im Anschluss daran lässt sich von verfremdeten Elementen eines Kunstwerks sprechen. Sie hat das Potenzial bzw. die Funktion, die gewohnte Wahrnehmung zu stören und so Reflexionsprozesse auszulösen. Inwiefern Kunst allgemein erkenntnisbildendes Potenzial hat und welche Stelle dabei Verfremdung einnimmt, wird hier aber nicht klar abgegrenzt.

Spörl spricht Verfremdung darüber hinaus auch die Funktion zu, eine kritische Distanz³⁴ zum dramatischen Geschehen zu ermöglichen (vgl. Spörl 2006: 239 f.). Diese Distanz sei sowohl für Brecht als auch für Škovskij (aber auch schon bei

³⁴ Koch (1994: 17 f.) geht im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung ebenfalls davon aus, dass Distanz Reflexion ermöglicht.

Aristoteles) die Voraussetzung für die Erkenntnis der Rezipierende (vgl. Flashar 1974: 31). Bildung und Erkenntnis können in diesem Kontext als eine Wirkung von Kunst bzw. Verfremdung verstanden werden.

Verfremdung als literarisches Stilmittel hatte im Zeitalter der Aufklärung seine Blütezeit, sie lasse sich aber bis in die Antike rückverfolgen; schon Comenius verwendete sie mit der Absicht, die Reflexion der Rezipierenden anzuregen (vgl. Frankhausen 1971: 5-9). Bei Swift, Montesquieu und Voltaire übernehmen Verfremdung dann eine klare sozialkritische Funktion – sie spricht den Verstand an und zielt auf Erkenntnis (vgl. Frankhausen 1971: 10-13). In der Romantik erfülle die Verfremdung eine ästhetische Funktion, es gehe zwar, wie in der Aufklärung, um die Schärfung der Wahrnehmung, allerdings soll das Gefühl, die Sinne bzw. die Empfindsamkeit angesprochen werden „um die angestrebten Illusionen im Leser zu erwecken“ (ebd.: 13). Im Anschluss daran bestimmt Frankhausen (1971: 14) Erkenntnis und Illusion als die beiden gegensätzlichen Zwecke von Verfremdung.

Im ästhetischen Diskurs des 18. Jahrhunderts rückte die sinnliche Wahrnehmung als Quelle der Erkenntnis in den Fokus (vgl. Laner 2018: 18). Damit in Zusammenhang wurden auch Identifikation, Mitgefühl bzw. Empfindsamkeit als Wirkungen auf die Rezipierenden thematisiert (vgl. Roselt 2014), mit denen auch erzieherische Ansprüche einhergingen. Ein Beispiel hierfür ist etwa Lessings Konzept einer moralischen Besserung bzw. Erziehung durch Mitleid im Theater (vgl. Alt 1994: 244 f.)³⁵. Wie in der Einleitung (Kap. 1.1.3.) bereits erwähnt, wurde die Illusionsbildung als eine wichtige Voraussetzung für Einfühlung betrachtet. Einfühlung bezeichnet allgemein „den Vorgang des Hineinversetzens, Hineindenkens oder Erlebens“ (Roselt 2014: 87) in den emotionalen Zustand eines anderen Menschen und ein wesentlicher Aspekt beim Akt der Identifikation (vgl. ebd.). Im naturalistischen Theater des 19. Jahrhunderts wurde bspw. versucht, die Wirklichkeit in der Kunst unmittelbar abzubilden und so gezielt das Künstliche der Darstellung zu verdecken; je wirklicher sie scheine, desto mehr werde die Differenz zwischen Kunst und Wirklichkeit

³⁵ Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter auf ästhetische Erziehung eingegangen werden kann, soll hier auf Schillers BRIEFE ÜBER DIE ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG DES MENSCHEN bzw. seine Ästhetik, die u.a. von Kant beeinflusst war, hingewiesen werden. Darin geht es um die Rolle von Kunst und Schönheit für die Entwicklung des einzelnen und der Gesellschaft. Durch ästhetische Erziehung werde der Geist und die Sinne verfeinert sowie die moralischen und sozialen Fähigkeiten gefördert. Die Entfremdung könne durch Kunst überwunden werden, da sie Vernunft und Sinnlichkeit wieder zusammenführe und den Gemeinschaftssinn entwickle (vgl. Henning 2015: 63–71).

aufgehoben (vgl. Flashar 1974: 21 f.). Ebendiese wurde aber zuvor als besonders relevant für Erkenntnis- und Bildungsprozesse beschrieben.

Diesen Gedanken hatte auch Bertolt Brecht. Sein episches Theater richtet sich explizit gegen die konventionelle dramatische Form, da sie die Illusion erzeugt werde, einen natürlichen Vorgang zu beobachten. Das dies die vollständige Einfühlung bzw. Identifikation der Zuschauenden mit den Figuren fördere, mache es das Publikum passiv (vgl. Flashar 1974: 20 f.; vgl. Brecht 1970: 123). Daher solle das Publikum, durch verfremdende Mittel bzw. Techniken, von einer affirmativen, einfühlenden in eine rationale, kritische Haltung zum Dargestellten gebracht werden (vgl. Brecht 1957: 106). Durch die verfremdeten Darstellungen sollen Distanz, Neugier, Überraschung und Irritiert-Sein hervorgerufen werden, sie stellen somit verschiedene rezeptionsseitige Wirkungen oder Effekte dar, die Brecht der Verfremdung zuspricht. Aus ihnen folge dann das Entdecken bzw. die Erkenntnis der realen Zusammenhänge (vgl. Vaßen 2012: 190; Brecht 1957: 114). Brecht will also mit formalen Mittel eine bestimmte Wirkung hervorrufen – den V-Effekt – und über diesen dann Erkenntnis anstoßen. Grundsätzlich werden hier die Aspekte von Verfremdung, die zuvor diskutiert wurden, zusammengeführt. Es deutet sich aber eine inhaltliche Differenzierung von Verfremdung an: Verfremdete Darstellungen entstehen durch das Verfremden des Alltäglichen (was der bisherigen Definition entspricht). Die Rede von verfremdenden Techniken verweist auf die Mittel, mit denen das Verfremden im Produktions- bzw. im Darstellungsprozess erfolgt. Beide erzeugen in der Rezeptionssituation dann einen V-Effekt (Verfremdungseffekt).

Es gibt unterschiedliche Thesen zur Herkunft von Brechts Verfremdungsbegriff, eine weit verbreitete und mittlerweile umstrittene These ist, dass er das Konzept der Ostranenie von den russischen Formalist:innen bzw. Viktor Škovskij übernommen habe (vgl. Knopf 1980: 380). Viktor Škovskij (1893–1984) ist ein Vertreter des russischen Formalismus, der 1917, in seinem Aufsatz KUNST ALS VERFAHREN (ru. Iskusstvo kak priëm), erstmal den Ausdruck ostrannenija (ru. Остранение) verwendet. Er bedeute etwa *seltsam machen*, meist wird er aber mit Verfremdung übersetzt (vgl. Lachmann 1984: 322). Škovskij bezeichnet Verfremdung und die erschwerte Form als die Verfahren der Kunst, durch die eine neue Art der Wahrnehmung vermittelt werde (vgl. Škovskij 1988: 15). Alltägliche Dinge werden dazu dekontextualisiert und im Kunstwerk seltsam, anders dargestellt (vgl. Škovskij 1988: 21 ff.). Verfremdung bei

Škovskij beschreibt demnach ein Darstellungsprinzip, das mit verschiedenen künstlerischen Mitteln realisiert werden kann, allerdings immer zu dem Zweck, den Wahrnehmungsautomatismus zu stören³⁶. Sie ist für ihn vor allem aus ästhetischer Perspektive und in Bezug auf künstlerische Wahrnehmung relevant, Erkenntnis³⁷ spielt keine explizite Rolle wie bei Brecht (vgl. Lachmann 1984: 323 ff.).

In der Literaturwissenschaft wird die Dichotomie zwischen Norm und Abweichung als strukturelles Kernkonzept verstanden, wobei die Norm oft als ein institutionalisiertes Regelsystem oder ein System von Konventionen definiert werde. Abweichungen werden als das Besondere und Auffällige betrachtet und können auf verschiedenen Ebenen auftreten, es brauche aber immer eine Norm, von der abgewichen wird. Das Verfremdungskonzept stelle eine spezielle Form der Abweichung dar, meist mit einer kritischen Intension (vgl. Spörl 2008: 118–123). Laut Spörl (2008: 124) bezeichne Verfremdung vor allem den Bruch anerkannter ästhetischer Konventionen.

In diesem Kapitel wurden die distanzierende, kritische bzw. erkenntnisbildende Funktionen von ästhetischer Verfremdung diskutiert. Verfremdung schaffe eine kritische Distanz zwischen Rezipierenden und dem Dargestellten und ermöglicht so Differenzerfahrungen, die Reflexion und Erkenntnis auslösen (können). Die Differenz bezieht sich dabei auf den Unterschied zwischen Wirklichkeit und ihrer Darstellung im Kunstwerk. Damit in Zusammenhang steht auch die kritische Funktion von Kunst, da sie die Welt anders als die vermeintliche Wirklichkeit darstellen kann. Bestimmte ästhetische Erfahrungen, die durch Verfremdung ausgelöst werden, können zu Veränderungen des Denkens und Wahrnehmens führen. Laner (2018) versteht darüber hinaus auch transformatorischen Bildungsprozessen als mögliche Wirkung von Kunst. Aufgrund der Problematik des Wirkungsbegriffs wird diese hier als Bildungs- oder Erkenntnispotenzial von Kunst interpretiert.

Bei Škovskijs Verfremdungstheorie steht die Entautomatisierung der Wahrnehmung, statt der Förderung von Erkenntnis, im Vordergrund. Verfremdung meint dabei zwar auch das Fremd-Machen von Alltäglichem, was er als Rekontextualisierung

³⁶ Hansen-Löve (1984: 394 f.) erkennt neben diesem Verständnis noch ein zweites im russischen Formalismus: „Verfremdung als konkrete, epochenbedingte, systemabhängige Einzelfunktion unterschiedlichster künstlerischer Techniken andererseits“ (ebd.).

³⁷ Lachmann (1984: 335 ff.) beschreibt aber, dass Škovskij seinen Ostraneniebegriff im Laufe der Zeit zunehmend dem Brecht'schen Verständnis annähert und in seine Theorie des Neuen Sehens auch Erkenntnis fördern will.

beschreibt. Allerdings versteht er sie auch als Abweichung von ästhetischen Konventionen. Da diese sich verändern, so wie auch die Wirklichkeit, auf die sich eine verfremdete Darstellung bezieht, stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen Verfremdung auch als solche wahrgenommen wird. Rezipierende könnten sie auch einfach hinnehmen, ohne dass reflexive Prozesse ausgelöst werden. Schließlich wurde mit Brechts V-Effekt darauf hingewiesen, dass Verfremdung ev. nicht nur eine Eigenschaft oder Funktion von Formelementen bezeichnet. Inwiefern Verfremdung auf Produktion und Darstellung oder die Rezeption bezogen ist, wird daher auch im folgenden Analyseteil untersucht.

3. Rahmenbedingungen, Gegenstand und Prozessstruktur bildender Transformationen

In MEDIENBILDUNG-EINE EINFÜHRUNG (2009) wird die strukturelle Bildungstheorie in Bezug auf Medien weiterentwickelt und ein strukturelles Analysekonzept zur Erforschung von Bildungspotenzialen der Medien. Die Autoren gehen davon aus, dass insbesondere in der Postmoderne Bildungsprozesse auf Medien angewiesen sind, da die Möglichkeiten zu medialen Artikulationen und deren Rezeption heute vielfältiger sind und Selbst- und Weltbezüge prinzipiell medial vermittelt seien (vgl. JM09: 15). „Mediale Artikulationen“ bzw. „mediale soziale Arenen“ bieten dabei u.a. neue Anlässe und Räume für Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse (vgl. ebd.: 30). Davon ausgehend bestimmen sie die Erschließung von Bildungsgehalten und impliziten Bildungschancen von Medien durch eine Analyse ihrer reflexiven Potenziale als eine zentrale Aufgabe der Medienbildung (vgl. JM09: 39 f.). Aus Marotzkis Bildungstheorie übernehmen sie die Definition von Bildungsprozessen (in Abgrenzung zu Lernprozessen) und das damit verbundene Konzept der Rahmung bzw. Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung³⁸. Die Thesen zu Individualisierung und Kontingenzsteigerung sowie die Annahme einer Komplexitätssteigerung als Folgen der gesellschaftlichen Transformation hin zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft³⁹ werden ebenfalls aufgegriffen und weiterentwickelt. Insbesondere der Bezug zu Jürgen Mittelstrass' Annahme, dass der Abstand zwischen Verfügungswissen und Orientierungswissen in modernen Gesellschaften immer größer werde, erweist sich als produktive Ergänzung: Die für die (Post-)Moderne typischen Orientierungskrisen machen eine spezifische Kompetenz notwendig, durch die das Individuum mittels orientierender Reflexion von Informationen Wissen aufbauen kann, um sich in der Welt orientieren zu können und handlungsfähig zu bleiben (vgl. JM09: 29).

Im Anschluss an die Rekonstruktion zentraler Elemente der strukturalen Bildungstheorie beschreiben die Autoren, in Anlehnung an die vier Grundfragen der

³⁸ In der strukturalen Medienbildung erklären sie den Begriff der Weltaufordnung, den sie von Kokemohr übernehmen, als Selbst- und Weltverhältnis im weitesten Sinne (vgl. JM09: 24).

³⁹ Jörissen und Marotzki differenzieren zwischen Wissens- und Informationsgesellschaft ausgehend vom Unterschied zwischen Information und Wissen, das entstehe, wenn Informationen „in Zusammenhänge (Kontexte) eingeordnet, bewertet und auf zu lösende Probleme bezogen werden“ (JM09: 28). Damit beziehe sich der Begriff Wissensgesellschaft mehr auf das Individuum bzw. den subjektiven Aspekt von Information (vgl. JM09: 28 f.).

Philosophie von Kant, vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung: Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biografiebezug (vgl. JM09: 31–37). Diese dienen als „leitende Heuristik für die Analyse von Bildungspotenzialen in verschiedenen medialen Bereichen“ (JM09: 31). Zudem erläutern sie ihr Verständnis von Medien als mediale Artikulationsformen (JM09: 38–40), bevor sie strukturelle Analysekonzepte für Filme, Bilder und das Internet (als Artikulations- und Partizipationsraum) entwerfen. Für die beiden visuellen Artikulationsformen nehmen sie Bezug auf die neoformalistische Filmanalyse von Bordwell und Thompson (2008) und verknüpfen diese dann mit dem Bildinterpretationsmodell von Erwin Panofsky (1962). Diese Analysekonzepte werden anhand eines Films, mehrerer Fotos und bestimmter Phänomene im Internet exemplifiziert. Zusammenfassend stellt die Reflexion eigener Welt- und Selbstverhältnisse und davon ausgehend die Transformation von Orientierungsrahmen den Kern eines transformatorischen Bildungsprozesses dar. Das Ergebnis solcher Prozesse ist mehr *Orientierung* für das Individuum.

Im folgenden Kapitel werden die zuvor kurz eingeführten Aspekte (Tentativität, Unbestimmtheit, Kontingenzerfahrung) als Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse näher beleuchtet. Danach werden der Bildungsbegriff, welcher Aufschluss über die Prozessstruktur von Transformationen gibt, und das Konzept des Orientierungsrahmens, das als Gegenstand von Transformationen betrachtet werden kann, untersucht. Dabei soll auch auf die unterschiedlichen Konzepte bzw. Begriffe, die Marotzki (und Jörissen) in diesem Zusammenhang verwenden, eingegangen und Aspekte herausgearbeitet werden, die für eine Beschreibung des Verfremdungsbegriffs relevant sind. Anschließend wird die Bedeutung der (doppelten) Negation für die strukturelle Bildungstheorie analysiert. In diesen drei Unterkapiteln wird vor allem auf die strukturelle Bildungstheorie Bezug genommen bzw. auf Aussagen und Konzepte, die sich auch in der Medienbildungstheorie wiederfinden lassen. Darauf folgt ein Kapitel zu Bildungspotenzialen in Medien, indem primär Aspekte aus der strukturalen Medienbildung analysiert werden. Im Zentrum stehen hier der Medienbegriff und die distanzierenden Formelemente, die von Jörissen und Marotzki in ihrer Analyse herausgegriffen bzw. genannt werden. Dabei wird auch auf die Verbindung zwischen Distanz, Reflexion, Bildung und medialen Formstrukturen eingegangen.

3.1. Rahmenbedingungen transformatorischer Bildungsprozesse

Die Pluralisierung von Orientierungen, Unbestimmtheits- und Kontingenzerfahrungen sowie eine tentative Erfahrungsstruktur werden in dieser Arbeit als Rahmenbedingungen für transformatorische Bildungsprozesse (in der Gegenwart) gesehen. Die entsprechenden Konzepte werden allerdings von Marotzki (1990) bzw. Jörissen und Marotzki (2009, 2010) mit verschiedenen Formulierungen und an unterschiedlichen Stellen erörtert. Darauf soll vor einer genaueren Analyse der einzelnen Rahmenbedingungen kurz eingegangen werden.

Marotzkis Bildungstheorie lässt sich als Antwort auf seine Zeitdiagnostik verstehen. Zu Beginn beschreibt er die Veränderungen hin zu einer Informationsgesellschaft anhand von Thesen zur Individualisierung und zur Kontingenzsteigerung (vgl. M90: 19–31). Daraufhin stellt er sich die Frage, was Lern- und Bildungsprozesse unter diesen Bedingungen für das Individuum bedeuten (vgl. M90: 30) und begründet damit die Notwendigkeit eines neuen, aktualisierten Bildungsbegriffs, da für ihn erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis auf die Gesellschaft bzw. ihre Veränderungen Bezug nehmen soll (vgl. M90: 19). In der strukturalen Medienbildung (2009) finden sich die Grundaussagen dieser Thesen wieder, allerdings beschreiben die Autoren zunächst den Wandel von materialer zu formaler Bildungstheorie als Folge von Krisenerfahrungen, welche bestehende Werte und Weltbilder erschüttern (vgl. JM09: 9–12). In diesem Zusammenhang, aber in einem neuen Kapitel (2.2.) erwähnen sie dann „*Kontingenz und Leben mit höheren Unbestimmtheiten*“ (JM09: 16, Herv. im O.) Im Zuge ihrer Diskussion von Krisentypen der Moderne sprechen sie dann von *Partikularisierung und Pluralisierung von Orientierungssystemen*⁴⁰ (vgl. JM09: 17), welche *Komplexität* und *Unbestimmtheitsräume* eröffnen, die durch eine *tentative Erfahrungsstruktur* offengehalten werde (vgl. JM09: 20). Im Anschluss folgt ein Unterkapitel zur Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen, bei der sie die *Dezentrierung* und *Flexibilisierung* der Weltsicht als Folge von Bildungsprozessen nennen (vgl. JM09: 24–26). Diese Begriffe sind, dem Titel ihres Kapitels 2.2. nach, die *Grundlogik von Bildung*, allerdings bestimmen die Autoren explizit den Welt- und Selbstbezug als Grundlogik von Bildungsprozessen (vgl. JM09: 24). An einer anderen Stelle nennen sie die

⁴⁰ An einer anderen Stelle bestimmen sie die Pluralisierung von Orientierungsschemata als *Strukturmerkmal* von Bildung (vgl. JM09: 21).

„Steigerung von Reflexivität und Biographizität“ sowie „Flexibilitätssteigerung“ als „Kernmerkmale von Bildung in der Wissensgesellschaft“ (JM09: 37). Ein Resümee, das diese Begriffe ordnet oder miteinander in Bezug setzt, fehlt, ebenso wie Verweise auf deren Verwendung in der strukturalen Bildungstheorie.

In ihrem Artikel DIMENSIONEN STRUKTURALER MEDIENBILDUNG (2010), der die wichtigsten Aspekte der Monografie zusammenfasst, beschreiben sie „*Orientierung als Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenz*“, Flexibilisierung, Tentativität und das Einlassen auf Fremdes und Anderes als *wesentliche Momente von Bildung* (vgl. JM10: 23), wobei sie diese hier miteinander in Bezug setzen: Die Fähigkeit, sich Orientierung zu verschaffen, beinhaltet auch einen flexiblen Umgang mit Orientierungsmustern, deren Legitimation aufgrund der sich ständig verändernden Gesellschaft immer nur zeitweilig ist (vgl. JM10: 23). Das wiederum impliziert, dass Flexibilität auch eine Eigenschaft von (modernen) Orientierungsmustern ist. Unter dem Punkt Tentativität wird noch einmal der Umgang des Individuums mit Orientierungen bzw. seine Orientierungsfähigkeit durch Flexibilisierung charakterisiert. Schließlich zielen Bildungsprozesse „darauf ab, mit Unbekanntem [...] umgehen zu lernen“ (JM10: 23), was in diesem Kontext als gleichbedeutend mit der Fähigkeit, sich Orientierung zu verschaffen, ist. Sie sind aber u.a. auch „durch die Eröffnung von *Unbestimmtheitsräumen* gekennzeichnet“ (JM10: 19, Herv. im O.). Was hier also vorerst unklar bleibt ist, ob Unbestimmtes, Fremdes und Anderes das gleiche meint und wie bzw. wodurch Unbestimmtheitsräume entstehen. Festhalten lässt sich aber jedenfalls, dass die Autoren von einer starken Verwobenheit von sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen und dem, was Bildung unter diesen Bedingungen ausmacht, ausgehen.

In dieser kurzen Zusammenfassung hat sich gezeigt, dass in der strukturalen Bildungstheorie bzw. Medienbildung zwar immer wieder auf die gleichen Begriffe Bezug genommen wird, die Stellen, an denen sie erwähnt werden, und damit auch die Relationen zwischen ihnen aber variieren. Im Zuge der folgenden Analyse wird begründet, warum die Pluralisierung von Orientierungssystemen, Unbestimmtheits- und Kontingenzerfahrungen und eine tentative Erfahrungsstruktur in dieser Arbeit als Rahmenbedingungen verstanden werden. Dabei geht es auch um das Offenlegen ihrer Bezüge zur strukturalen Bildungstheorie bzw. zu deren Bezugstheorien.

3.1.1. Pluralisierung von Orientierungssystemen

Die strukturelle Medienbildung (2009) beginnt wie auch die strukturelle Bildungstheorie (1990) mit einer Zeitdiagnostik. In Anlehnung an Heitmeyer (1997) diskutieren Jörisen und Marotzki drei Krisentypen der Moderne: Während sich *Strukturkrisen* auf gesamtgesellschaftliche Transformationen beziehen, beschreiben *Regulationskrisen* die Veränderung bzw. Pluralisierung von Wert- und Normsystemen. Schließlich gebe es *Kohäsionskrisen*, die auf soziale Anerkennung und Zugehörigkeit fokussieren und u.a. zu einer Individualisierung von Biografien führen (vgl. JM09: 16–18). Die Autoren sehen die (Post-)Moderne durch Orientierungskrisen charakterisiert. Exemplarisch nennen sie die Industrialisierung, den Kolonialismus und die Weltkriege als Krisen, die zu einer „Erschütterung hergebrachte[r] Werte und Weltbilder“ (JM09: 10) und deren Legitimität sowie ihrer Legitimationskraft geführt haben und damit deren Transformation bedingen (vgl. JM09: 15). Daher erzeugen jene Krisen Unsicherheiten, die „Freiräume für neue Orientierungsprozesse [schaffen]“ (JM09: 15). Das argumentieren die Autoren zunächst mit Anthony Giddens Theorie der Kontingenz: Traditionelle soziale Tradierungen bieten kollektive und relativ stabile Muster „mittels derer sie [Individuen, Anm. SAL] Welt- und Selbstsichten entwickeln können“ (JM09: 16), an denen der Einzelne also sein Handeln, seine Entscheidungen, seine Biografie etc. mehr oder weniger verpflichtend orientieren muss. Diese verlieren in der Moderne zunehmend ihre Verbindlichkeit. Daher können Individuen für die Sinnzuschreibung nicht mehr auf diese übergeordneten Muster zurückgreifen, was zu einer Steigerung der Kontingenz führe (vgl. JM09: 16). Die Menschen in einer Gesellschaft teilen nicht mehr unbedingt die gleichen Werte und die eigene Weltsicht stelle sich als eine unter Vielen heraus – diese Kontingenzerfahrungen führen zu der Erkenntnis, dass Orientierungssysteme prinzipiell unsicher seien (vgl. JM09: 17). Interessant dabei ist, dass diese Erkenntnis von den Autoren später als Ergebnis von Bildungsprozessen beschrieben wird (vgl. JM09: 24), an der eben erwähnten Stelle aber der Eindruck erweckt wird, dass sie mehr oder weniger logisch aus den gesellschaftlichen Veränderungen hervorgeht.

Diese Pluralisierung von Orientierungsschemata bzw. die Einsicht in deren Kontingenz bestimmen die Autoren als ein Strukturmerkmal von Bildung und sprechen in diesem Zusammenhang von Orientierungsoptionen (vgl. JM09: 21), womit die Unverbindlichkeit von Orientierungsmustern für den:die Einzelne:n betont wird. Da Sinn immer weniger aus tradierten Orientierungsmustern übernommen werden könne,

entsteht für das Individuum die Notwendigkeit Sinn herzustellen (vgl. JM09: 18). Wie dies möglich ist, wird mithilfe des Prozesses der sinnstiftenden Biografisierung, den sie mit Wilhelm Dilthey als „wertende Ordnungsleistung“ (JM09: 36) und Zusammenhangsbildung beschreiben, erklärt. Indem der Mensch erkunde, was für ihn und sein Leben wertvoll ist, wird eine subjektive Sinn- bzw. Ordnungsstruktur herausgebildet, die dem Subjekt Orientierung ermögliche (vgl. JM09: 36)⁴¹. Hier muss allerdings angemerkt werden, dass der Bezug zu Dilthey in der strukturalen Medienbildung im Kontext der Beschreibung des Biografiebezugs als einer der vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung erfolgt und daher nicht Teil der Zeitdiagnostik (vgl. JM09: 9–30) ist.

In der strukturalen Bildungstheorie (1990) nimmt Marotzki die These, dass sich durch den Wandel zur Informationsgesellschaft gesellschaftliche Strukturen und Ordnungsprinzipien transformierten, als Ausgangspunkt für seine Überlegungen, wobei er sich mit zwei Aspekten dieses Wandels genauer auseinandersetzt (vgl. M90: 19). Mit Bezug auf unterschiedliche Autoren (z.B. Ulrich Beck oder Martin Kohli) beschreibt er die Individualisierung als Veränderung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft aufgrund der Umstrukturierung von sozialen Gefügen, wie Klasse, Familie oder Arbeit (vgl. M90: 21 f.). „Tradierte Muster tragfähiger Identitäts- und Lebensentwürfe büßen ihre Orientierungsverbindlichkeit immer mehr ein“ (M90: 24), das bedeutet, dass sie „ihre Integrations- und Legitimationsfunktion für immer mehr Mitglieder der Gesellschaft verloren haben“ (M90: 29). Die Biografie ist also nicht mehr festgeschrieben oder durch tradierte Muster legitimierbar, daher muss sie nun durch Entscheidungen und im Handeln *individuell* hergestellt werden (vgl. M90: 22 f.). Mit Satre führt er die Begriffe Seinsmangel und Existenz ein, die ausdrücken, dass der Mensch das eigene Sein, die eigene Existenz, rechtfertigen muss, indem er ihm Sinn durch die Zuschreibung von Bedeutung verleiht (vgl. M90: 139).

Während hier also vor allem die Auswirkungen der Pluralisierung von Orientierungen auf die individuelle Biografie im Fokus stehen, sehen Jörissen und Marotzki auch Folgen für Prozesse der Sinnzuschreibung allgemein. Den Ausgangspunkt bildet in beiden Zusammenhängen die Feststellung, dass die Verbindlichkeit von umfassenden, übergreifenden Wertesysteme und Weltbilder – oder

⁴¹ Auf die Zusammenhangsbildung bei Dilthey wird im Kapitel zum Orientierungsrahmen noch näher eingegangen.

Orientierungsmustern - zunehmend schwindet. Verlieren diese Muster das Umfassende, kommt es zur Partikularisierung, da Elemente davon weiterhin gültig sein können, während andere das nicht sind (vgl. JM09: 17). Darüber hinaus sind sie nicht mehr für alle Mitglieder einer Gesellschaft übergreifend gültig, daher kommt es auch zu einer Pluralisierung. Zusätzlich lässt sich kein Orientierungsmuster letztgültig legitimieren⁴², weshalb mehrere gleichberechtigt nebeneinander bestehen. Es eröffnen sich dem:der Einzelnen immer mehr Möglichkeiten, wie das eigene Leben gestaltet und welche Bedeutung Ereignissen zugeschrieben werden kann. Der Lebensentwurf bzw. das Sein des Menschen selbst wird dadurch zunehmend unbestimmt. Die Pluralisierung von Orientierungssystemen ermöglicht also erst Erfahrungen der Kontingenz und Raum für Unbestimmtheit, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

3.1.2. Erfahrungen mit Unbestimmtheit und Kontingenz

Es wird in der strukturalen Medienbildung also davon ausgegangen, dass die durch den gesellschaftlichen Wandel bedingte Partikularisierung und Pluralisierung von Orientierungsmustern beim Individuum (idealerweise) zur Dezentrierung des eigenen Weltbildes und so zur Einsicht in die prinzipielle Kontingenz von Orientierungssystemen führen (vgl. JM09: 16 f.). Dass ein Weltbild kontingent ist, meint hier also, dass unterschiedliche Weltsichten möglich sind. Die Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenz ist darüber hinaus zentral in der strukturalen Medienbildung: Bildung solle nach Marotzki und Jörissen das Individuum dazu befähigen, sich in der Welt zu orientieren (vgl. JM09: 28 f.), wobei sie Orientierung als die Fähigkeit verstehen, „sich innerhalb unübersichtlicher und kontingenter gesellschaftlicher Bedingungen Orientierung zu verschaffen und sich dazu zu positionieren“ (JM10: 23)⁴³. Da der Begriff Kontingenz unterschiedliche Bedeutungen aufweist⁴⁴, soll kurz darauf eingegangen werden, wie er in der strukturalen (Medien)Bildungstheorie gefasst wird.

⁴² Grundsätzlich lässt sich nichts letztgültig legitimieren, ohne dabei auf Metaphysisches Bezug zu nehmen, in früheren Epochen hatten aber bspw. das Oberhaupt einer Monarchie oder der Kirche eine übergeordnete Legitimationsmacht inne.

⁴³ Auch in der strukturalen Bildungstheorie sieht Marotzki die Notwendigkeit einer Kompetenz, mit Ambiguitäten umzugehen, als Form der Kontingenzbewältigung (vgl. M90: 27).

⁴⁴ Eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Begriffsverständnisse findet sich beispielsweise bei Mayer (2020: 355–361).

Jörissen und Marotzki geben mit Bezug auf Giddens (1996) eine klare Definition: „Kontingenz heißt [...], dass die Zufälle, die einem Individuum im Leben begegnen, nicht mehr durch umgreifende Orientierungsmuster mit Sinn versehen werden können“ (JM09: 16). Damit heben sie eine bestimmte Konnotation des Begriffs hervor, nämlich dass Ereignissen individuell unterschiedlich interpretiert werden und diese Interpretationen gleichermaßen legitim und richtig bzw. wahr sein können. Als Gegenbeispiel dazu führen sie religiöse Erklärungsmuster an (vgl. JM09: 16), die (radikal ausgelegt) für sich beanspruchen, die einzig wahren bzw. legitimen zu sein. In der strukturalen Bildungstheorie bezeichnet der Begriff „den Sachverhalt, daß das Besondere aus dem Allgemeinen nicht linear deduzierbar ist und sich somit tendenziell der Prognostizierbarkeit und Berechenbarkeit entzieht“ (M90: 25). Marotzki bezieht sich an dieser Stelle auf den Umstand, dass Lebensentwürfe immer weniger durch soziale Normen vorgegeben seien (vgl. M90: 28). Kontingenz betont hier also verallgemeinert eine gewisse Zufälligkeit und die (prinzipielle) Offenheit des Seins. Mit Heidegger gesprochen, ist das Subjekt dadurch auf sich zurückgeworfen und ist daher dazu gezwungen, Sinn selbst zu konstituieren (vgl. M90: 29), woran inhaltlich auch die Definition aus der strukturalen Medienbildung (vgl. JM09: 16) angeschlossen wird.

Den Umstand, dass Lebensentwürfe bzw. das Sein an sich kontingent sind, ergänzen die Autoren durch die „Kontingenz der Umwelt“, die „dem Einzelnen als Unübersichtlichkeit bewusst [wird], sie erscheint als unauflösbare Komplexität. Vieles bleibt unabschätzbar und unbestimmt“ (JM09: 18). Dieser Gedanke lässt sich als These der Komplexitätssteigerung auch schon bei Marotzki (1990: 26) finden. Bildungstheoretisch relevant sei die Fähigkeit mit dieser Unbestimmtheit umzugehen (vgl. JM09: 18). Für Marotzki stellt die Dialektik von Unbestimmtheit und Bestimmtheit „die Matrix des Bildungsbegriffs“ (M90: 153) dar.

Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten. Sie eröffnet den Zugang zu Heterodoxien, Vieldeutigkeiten und Polymorphien. Wird Bildung einseitig als Positivierung von Bestimmtheit, also z.B. als Überbetonung von Faktenwissen angelegt, so werden die Zonen der Unbestimmtheit eliminiert – und damit wird Bildung ausgehöhlt und blockiert. (JM09: 21, vgl. auch M90: 154)

Bildung könne daher „nicht (länger) als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit gedacht werden“ (JM09: 20), was Marotzki im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Kokemohr und Sperber in der strukturalen Bildungstheorie herausarbeitet (vgl. M90: 152–160). Durch den Aufbau von Fakten- und Orientierungswissen werde Bestimmtheit erzeugt, was wichtig und notwendig sei,

wobei damit die „Herstellung von Unbestimmtheit“ (JM09: 22) ermöglicht bzw. Unbestimmtheitsräume eröffnet werden müssen. Sie fordern, dass Unbestimmtheiten, im Sinne von Leerstellen, welche die Grenzen von Deutungsschemata darstellen, einen Platz im Denken bekommen müssen (vgl. JM09: 21). Um diese Forderung weiter zu kontextualisieren, soll einerseits Hegels Verständnis des Unbestimmten und andererseits Adornos Weiterentwicklung davon hier kurz umrissen werden, da beide wichtige Bezugstheorien in Marotzkis Bildungstheorie sind (vgl. M90: 54–57; Marotzki 1984: 107–125).

In Hegels Seinslogik, die er in seinem Werk WISSENSCHAFT DER LOGIK (1812–1816) ausarbeitet, spielt das dialektische Begriffspaar Bestimmtheit – Unbestimmtheit eine zentrale Rolle. Jeder Gegenstand existiert in seinem reinen Sein, in seinem Wesen und nur dieses sei unbestimmt (vgl. Senigaglia 2010: 96). Er wird im Denken als etwas bestimmt, indem er von anderem unterschieden wird, da das Individuum die Differenz zwischen sich und dem Gegenstand erkennt. Diesen Unterschied bezeichnet Hegel auch als das Negative überhaupt, der durch den Prozess der Negation schließlich aufgehoben werde (vgl. Marotzki 1984: 108). Jede Bestimmung des Gegenstandes stellt eine These dar, der ihre Negation entgegengestellt wird, der so entstandene Widerspruch wird in der neuen Bestimmung (im Sinne einer Synthese) aufgehoben⁴⁵. So wird für Hegel am Ende das Allgemeine mit dem Einzelnen im Begriff vereint, der die Identität des Gegenstandes beinhaltet, also dessen unterschiedliche Eigenschaften und Aspekte, die zu einem Ganzen zusammengefasst werden (vgl. Kimmerle 2000: 20, 50, 55). Das Unbestimmte wird also in Bestimmtheit überführt, indem die Differenz zwischen Gegenstand und Individuum in einem dialektischen Prozess bearbeitet und in der Synthese in einem differenzierteren Begriff aufgelöst wird.

Dieses Denken in Begriffen, das zur Aufhebung und damit Beseitigung des Unbestimmten führt, kritisiert Adorno und entwickelt in seiner negativen Dialektik ein Konzept der Differenz ohne Synthese. Widersprüche werden darin also nicht aufgelöst (vgl. M90: 56). Das Nicht-Identische entziehe sich nach Adorno dem identifizierenden Denken. Durch dieses kann dem Besonderen nur eine fremde Identität aufgezwungen

⁴⁵ Wie der Begriff der Aufhebung bei Hegel zu verstehen ist bzw. wie dieser noch ausgelegt werden kann, hat weitreichende Folgen für Theorien, in denen die Dialektik weitergedacht wird (bspw. bei Marx oder Adorno). Marotzki (1984: 121) diskutiert drei unterschiedliche Deutungen, die sich in der Hegelrezeption etabliert haben, worauf im Unterkapitel 3.3 zur Negation noch genauer eingegangen wird.

und es so gewaltsam in konstruierte Kategorien bzw. Begriffe eingefügt werden (vgl. Kimmerle 2000: 62). Soll das Nicht-Identische als das, was es ist, erfasst werden, müsse sich das Denken gegen sich selbst wenden:

Indem es sich in ‚Fragmenten‘, ‚Modellen‘ artikuliert, bringt es immer nur ‚Konstellationen‘ zur Darstellung, die in ihren Zwischenräumen und in ihrer offenen Struktur Raum bieten für dasjenige, das sich der Verallgemeinerung entzieht. (Kimmerle 2000: 52)

Im Unterschied zu Hegel betont Adorno also die Unmöglichkeit einer vollständigen Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit und die Notwendigkeit, das Nichtidentische als solches zu (be)wahren. Marotzki bleibt bei Hegels Terminologie, vergleicht sein Verständnis des Unbestimmten aber mit Adornos Nichtidentischem und reformuliert in diesem Zusammenhang, dass sich im Rahmen von Bildungsprozessen „jede Bestimmtheitsfestlegungen des Unbestimmtheitskontextes [...] versichern“ (M90: 154) müsse, jede Bestimmung also als kontingent, im Sinne einer möglichen unter anderen, verstanden werden muss. Wenn in der strukturalen Medienbildung nun ein Platz für Unbestimmtheit im Denken gefordert wird (vgl. JM09: 21), meint das ein Aushalten von Kontingenz und Widersprüchen, indem das Unbestimmte nicht als etwas Bekanntes erkannt und der Widerspruch so aufgelöst wird.

Zusammenfassend ist Unbestimmtheit in zweierlei Hinsicht in der strukturalen Bildungstheorie relevant: Einerseits als Folge von gesellschaftlichen Transformationen und damit einhergehenden Orientierungskrisen, die dazu führen, dass das Individuum mit einer größeren Unbestimmtheit in Bezug auf den eigenen Lebensentwurf und in seiner Umwelt konfrontiert ist (vgl. JM09: 15 f., M90: 24). Damit es handlungsfähig bleibt, muss es sich Orientierung verschaffen, wozu es Bildung brauche. Andererseits wird aber auch durch Bildungsprozesse Unbestimmtheit („im Sinne einer Strukturtransformation“ (M90: 218)) ermöglicht (vgl. JM09: 22). Das Individuum muss lernen, mit Unbestimmtheit so umzugehen, dass diese bestehen bleibt bzw. ausgehalten wird (vgl. JM09: 20 ff.). Die Autoren widersprechen auch der Annahme Schleiermachers, dass das Fremde etwas Bekanntes an sich haben müsse, um verstanden werden zu können, da das Fremde dann nicht als solches anerkannt werde (vgl. JM09: 19). Das verweist wiederum darauf, dass Phänomene/ Objekte/ Wissen/ Reize der Umwelt etwas Unbestimmtes, Nicht-Identisches an sich haben, das in einem Bildungsprozess nie in Bestimmtheit überführt werden kann bzw. darf. Für diesen Umgang mit Unbestimmtheit brauche es nach Jörissen und Marotzki Tentativität, eine

„Art des suchenden, immer unter dem Vorbehalt des „Als-ob“ agierenden Selbst- und Weltverhältnisses“ (JM09: 19).

3.1.3. Tentative Erfahrungsstruktur

Marotzki setzt sich in seiner Bildungstheorie mit Kokemohrs Modell der tentativen Wirklichkeitsauslegung⁴⁶ auseinander (vgl. M90: 140–160) und versteht diese als „eine experimentelle Haltung gegenüber sich selbst wie auch gegenüber der Welt [...]“ (M90: 159), die Möglichkeit und Bedingung von Transformationsprozessen ist (vgl. M90: 225). In der strukturalen Medienbildung werden daran anschließend zwei Modi des Umgangs mit Erfahrungen des Unbekannten, Fremden, Neuen unterschieden:

Die erste besteht darin, das Unbekannte unter die eigenen Schemata zu subsumieren. Das Andere wird dabei dem Eigenen gleichgemacht, es wird an die eigenen Wahrnehmungs- und Weltordnungsmuster assimiliert; das Neue reduziert sich dabei auf das Bekannte (JM09: 18).

Diesen Modus bezeichnet Marotzki auch als *subsumptive Erfungsverarbeitung*, bei der (relativ stabile) Gewohnheiten und Routinen der Weltauslegung zur Anwendung kommen und Erfahrungen in sozial anerkannte bzw. biografisch angeeignete Orientierungsrahmen ein- bzw. untergeordnet werden⁴⁷. Da dies meist ohne größeren Widerstand möglich ist, dominiert dieser Verarbeitungsmodus (vgl. M90: 151– 54). Wenn Erfahrungen nicht innerhalb der bestehenden Rahmen interpretiert bzw. eingeordnet werden können, spricht Kokemohr von widerständiger oder *subsumtionsresistenter Erfahrung* (vgl. Kokemohr 2007: 21). Diese kann bestehende Welt- und Selbstverhältnisse in Frage stellen und Bildungsprozesse auslösen. In Bezug auf bildende Erfahrung merkt Schäfer an, dass es aber „letztlich immer Möglichkeiten geben [wird], das Irritierende, Fremde oder Widerständige doch in der symbolischen Ordnung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses zu verorten“ (Schäfer 2015: 272). Auch Jörissen und Marotzki beschreiben die subsumptive Verarbeitung von irritierender Erfahrung am Beispiel des binären Geschlechtermodells als tradierte Normvorstellung; solange dieses Schema eine hohe Verbindlichkeit bzw. Legitimation habe, werden Einzelfälle, die diesem widersprechen, trotzdem untergeordnet (vgl. JM09: 19 f.). Daraus folgt, dass subsumtionsresistente

⁴⁶ Kokemohr entwickelt dieses Modell in Auseinandersetzung mit Fritz Schützes Konzept des Wandlungsprozesses bzw. mit Modalisierungen und Dan Sperbers Wissenstypen, auf beide Theorien geht auch Marotzki oberflächlich ein (vgl. M90: 144–151).

⁴⁷ In der Terminologie Adornos kann hier von identifizierendem Denken gesprochen werden, wobei anzumerken ist, dass auch Hegel bei einer einfachen Bestimmung, bei der etwas Fremdes als Bekanntes identifiziert wird (und die Denkbewegung da endet), nicht von Erkenntnis spricht (vgl. Kimmerle 2000: 26, 56).

Erfahrungen per se nur ein Bildungspotenzial aufweisen, zu bildender Erfahrung werden sie aber erst unter bestimmten Voraussetzungen. Kokemohr führt mit dem Konzept der tentativen Wirklichkeitsauslegung eine solche Voraussetzung ein.

Werden Selbst- und Weltverhältnisse durch widersprüchliche Erfahrung irritiert, wird eine andere innovative Art der Erfahrungsverarbeitung notwendig, die Jörissen und Marotzki als *tentativ* bezeichnen (vgl. JM09: 19 f.). Wenn Differenzen zwischen Erfahrung und Orientierungsrahmen aufrechterhalten werden, kann es zu einem transformatorischen Bildungsprozess und damit zu einer kategorialen Veränderung von Ordnungsstrukturen kommen (vgl. JM09: 20). Dieser Modus das Fremde zu verstehen, „es in seiner Eigenheit und Dignität jedoch zu [wahren]“ (JM09: 19) erinnert auch an die Bestimmung des Nicht-Identischen in seiner Identität, wie sie auch Adorno fordert. Jörissen und Marotzki (z.B. 2009: 19; M90: 113, 153 f.) bedienen sich u.a. Hegels Konzept der Begriffsmomente (das Allgemeine, das Besondere, das Einzelne), um den Unterschied der beiden Modi zu verdeutlichen: Während der Subsumtionslogik nach, das Einzelne vom Allgemeinen aus bestimmt wird, geht eine tentative Verarbeitung vom Einzelfall aus. Dabei werden (neue) Regeln oder Kategorien gesucht bzw. unterschiedliche Kategorien der Erfahrungsverarbeitung ausprobiert, die so in diesem Prozess verändert werden⁴⁸; dies bezeichnen die Autoren auch als Umkehr der Logik des Selbst- und Weltverstehens (vgl. JM09: 19).

Marotzki (1990: 182–186) versteht die beiden Erfahrungsmodi⁴⁹ darüber hinaus als spezifische Haltungen: Der subsumtive Modus sei negationsarm, da er durch eine affirmative Haltung geleitet sei, die letztlich zur Stabilisierung soziokultureller Systeme bzw. deren kollektiver Orientierungen beitrage. Dem gegenüber stehe ein negationsstarker Erfahrungsmodus, bei dem die Welt negatorisch angeeignet werde und der durch eine produktiv-aufnehmende Haltung geprägt sei. Diese Haltung sei Möglichkeit und Bedingung für Kontexturtransformationen (vgl. M90: 224 f.) und ist

⁴⁸ Eine tentative Erfahrungsstruktur kann in diesem Kontext auch mit Charles Sanders Peirces Begriff der Abduktion umschrieben werden. Bei diesem Verfahren der (wissenschaftlichen) Erkenntnislogik ist ein überraschendes Ereignis der Ausgangspunkt. Da es nicht mit bestehenden Regeln erklärt werden kann, kommen Zweifel an diesen auf, durch eine Als-ob-Annahme wird dann eine neue Regel gefunden. (vgl. Meyer 2009: 306 ff.). Den Ausdruck Als-ob Struktur verwenden auch Marotzki und Jörissen (vgl. JM09: 19)

⁴⁹ In der strukturalen Bildungstheorie arbeitet Marotzki (wie auch Kokemohr) mit den Begriffen singuläre und ubiquitäre Deduktionsdispositionen, die Prinzipien darstellen, welche die beiden Erfahrungsmodi leiten (vgl. M90: 183-185). Jörissen und Marotzki sprechen in der strukturalen Medienbildung nur vom subsumtiven und tentativen Erfahrungsverarbeitungsmodi, daher wird auch auf eine Auseinandersetzung mit dem anderen Begriffspaar verzichtet.

damit wesentlich für Bildungsprozesse. Wie eine Aneignung von Welt über Negationen verläuft, was dabei worin aufgenommen wird und in welchem Zusammenhang das mit Bildung steht, wird im Kapitel 3.3. zur Grundstruktur von Bildungsprozessen genauer aufgearbeitet. Es soll aber noch angemerkt werden, dass die Unterscheidung zwischen affirmativem und tentativem Verarbeiten von Differenz nicht neu im pädagogischen Denken ist (vgl. Lippitz 2003: 98).

Zusammenfassend wird also bei einer subsumtiven Verarbeitung das Neue, Unbekannte als etwas Bekanntes identifiziert und damit bestimmt (also Unbestimmtheit in Bestimmtheit überführt). Bei der tentativen Verarbeitung geht es hingegen um das kreative, innovative Hervorbringen immer neuer Bestimmungen. Es wurde dazu kritisch angemerkt, dass auch denkbar ist, dass irritierende Erfahrungen subsumtiv verarbeitet werden.

Dem Individuum ist in tentativen Prozessen bewusst, dass eine Bestimmung, die im Modus der tentativen Wirklichkeitsauslegung gemacht wird, immer nur vorläufig und nur eine mögliche unter vielen ist, Jörissen und Marotzki sprechen auch von einer „Haltung der vorausschauenden Kontingenzerwartung“ (JM10: 23). Die Autoren weisen aber darauf hin, dass eine ständige tentative Haltung und das dauerhafte Mitbedenken der Kontingenz von Weltbildern letztlich nicht mit einer *normalen* Lebensführung vereinbar ist – schließlich kann ein Mensch nicht, während er aktiv handelt, permanent in einer analytischen Position verweilen (vgl. JM09: 26). Das ist zwar einleuchtend, führt aber zu der Frage, wann und warum dann ein Wechsel des Verarbeitungsmodus stattfindet bzw. eine tentative Haltung eingenommen wird.

3.2. Orientierungsrahmen und Bildungsprozesse

Orientierungsrahmen können als Objekt von Transformations- und Bildungsprozessen verstanden werden und bilden die Grundlage für die theoretische Beschreibung von Erfahrungsverarbeitungsprozessen. Ziel dieses Kapitels ist es, zentrale Annahmen zum Orientierungsrahmen in der strukturalen Bildungstheorie herauszuarbeiten. Im Fazit des ersten Analyseteils (Kap. 5) soll dann gezeigt werden, dass Orientierungsrahmen auch Aufschluss darüber geben, was in Medien verfremdet und was dadurch irritiert wird. Zu Beginn wird auf die Definition von Bildungs- in Abgrenzung zu Lernprozessen eingegangen, dabei werden auch die Dezentrierung und Flexibilisierung von Weltsichten und der Zusammenhang zwischen Welt- und Selbstreferenz thematisiert. Darauf folgt eine Diskussion des Orientierungsrahmen-

konzepts. Der Begriff *Orientierungsrahmen* wird so nur in der strukturalen Bildungstheorie verwendet (vgl. M90: 41, 129 ff., 170, 179), in der strukturalen Medienbildung wird hingegen von Orientierungswissen oder -mustern gesprochen (z.B. JM09: 38)⁵⁰. Daher soll zunächst die Bestimmung in Marotzkis Bildungstheorie aufgearbeitet und in Bezug zu Aussagen in der strukturalen Medienbildung gesetzt werden. Marotzki setzt sich aber noch mit einer ganzen Reihe von anderen Konzepten auseinander, wie Wilhelm Diltheys Weltanschauung (vgl. M90: 41) und Zusammenhangsbildung (vgl. M90: 100–108), H.G. Gadamers Horizontverschmelzung (vgl. M90: 84), Alfred Schütz' multiplen Lebenswelten (vgl. M90: 69–72) oder Fritz Schützes (dominanten) Ordnungsschemata. Diese Konzepte werden von Marotzki eingeführt, um Verstehensprozesse, Erfahrungsverarbeitung, Bedeutungskonstruktion und Sinnkonstitutionsprozesse v.a. in Bezug auf Biografie theoretisch zu beschreiben. Dabei übernimmt er jeweils bestimmte Elemente der einzelnen Konzepte für seinen Bildungsbegriff. Da aber eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesen Begriffen und deren Übernahme den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll an dieser Stelle lediglich darauf hingewiesen werden.

In der strukturalen Medienbildung beschreiben Jörissen und Marotzki (2009: 22) vier Ebenen von Lern- bzw. Bildungsprozessen, die Marotzki bereits zuvor ausgehend von Gregory Batesons Lernebenentheorie erarbeitet hat (M90: 32–40): Lernen I, Lernen II, Bildung I und Bildung II.

Lernen I sei dabei die starre Kopplung eines Reizes an eine immer gleiche Reaktion, wohingegen bei *Lernen II* unterschiedliche Reaktionen (bzw. Bedeutungen) möglich sind, je nach Kontext oder Rahmung, in denen der Reiz, der dabei als an sich unbestimmt erkannt wird, auftritt. Dazu müssen Kontextmarkierungen erkannt und klassifiziert werden (vgl. JM09: 22 f.). Auf dieser Ebene werden Rahmungen erworben, aber noch nicht verändert, sie werden als selbstverständlich angenommen und bilden die „Grundfesten der kindlichen Weltaufordnung“ (JM09: 23). Bildungsprozesse unterscheiden sich nicht prinzipiell von Lernprozessen, sondern stellen eine spezielle Form davon dar, wobei auch diese unterschiedlich komplex sein können.

⁵⁰ In dieser Arbeit wird der Begriff Orientierungsrahmen, sofern nicht anders angegeben, als Überbegriff für die unterschiedlichen Konzepte verwendet.

Es handle sich dann um Bildung I, wenn sie zu der Erkenntnis führen oder diese vertiefen, dass Menschen sich auf verschiedene Arten auf die Welt beziehen und damit die eigene Weltsicht und so auch die eigenen Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung nur eine unter vielen ist (vgl. JM09: 24). Da nicht alle Weltbilder und Erfahrungsmuster miteinander vereinbar sind, aber gleichermaßen legitim sein können, kommt es zur „*Dezentrierung des eigenen Weltbildes*“ (JM09: 24, Herv. im O.). Unter Umständen komme es durch das Aneignen divergente Erfahrungsmuster in weiterer Folge zur „*Erfahrung unauflösbarer Paradoxien*“ (JM09: 24), die Bildungsprozesse, welche vor allem den Selbstbezug verändern, anstoßen können. Diese Prozesse auf Ebene von Bildung II bestehen im Kern in der Erkenntnis des Individuums, dass sein Weltbild von ihm selbst auf eine bestimmte Art konstruiert wird und so „jede mögliche Weltreferenz [...] als etwas Relatives bewusst [wird]“ (JM09: 25). Dadurch werde auch erkannt, dass die eigenen Konstruktionsprinzipien begrenzt sind (vgl. JM09: 25). Dies könne dann zur „*Steigerung und Differenzierung des Selbstbezugs*“ (JM09: 24, Herv. im O.) führen, wenn man sich selbst als Konstrukteur:in bzw. Beobachter:in von Welt in den Blick nimmt. Marotzki bezieht sich in diesem Zusammenhang explizit auf Hegel und vergleicht seine Ausführungen mit der von Hegel beschriebenen Selbsterkenntnis des Subjekts (auf Ebene des Selbstbewusstseins in der Entwicklung des Geistes), durch die es seiner habhaft wird (vgl. M90: 48, 109).

Die unterschiedlichen Arten von Bildung und Lernen werden als aufeinanderfolgende, aber nicht hierarchische Ebenen beschrieben, welche „die jeweils niedrigere Ebene des Lernens als Teilmenge in den höheren, komplexeren Ebenen enthalten“ (JM09: 22). Sie bestimmen die Flexibilität von Selbst- und Weltbezügen als strukturelle Aspekte von Bildung (vgl. JM09: 15), da diese beim Übergang zur nächsthöheren Ebene schrittweise ausgeweitet wird: Durch Lernen II wird die Reizreaktion aufgrund der Rahmen flexibel, Bildung I ist die „*Flexibilisierung dieser Rahmungen selbst*“ (JM09: 23) und durch Bildung II findet ein Loslösen von Erfahrungsgewohnheiten statt, indem die Fähigkeit, neue Gewohnheiten zu bilden, flexibilisiert wird (vgl. JM09: 26). Flexibilitätssteigerung als Merkmal von Bildung bezeichne aber auch den Umstand, dass ein Individuum mehrere Selbst- und Welthaltungen haben kann, welche die Autoren auch als *Teilidentitäten* bezeichnen (vgl. JM09: 37). Da nicht gleichzeitig Selbst und Welt beobachtet werden können, erfährt das Individuum auf der Ebene von Bildung II, dass immer etwas aus der Weltsicht ausgeblendet wird, aber nicht gewusst

oder kontrolliert werden kann, was (vgl. JM09: 25 f.). Das wiederum verweist auf die prinzipielle und unumgehbare Begrenztheit von Erfahrungsschemata, was die Autoren auch als *negative Einsicht* bezeichnen und ihr „ein hohes Potenzial der Flexibilisierung“ (JM09: 26) zusprechen.

Abschließend definieren sie Bildungsprozesse als „[s]olche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern beziehen [...] Bildungsprozesse verändern somit die Art und Weise oder das Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen“ (JM09: 23).

In diesem von den Autoren als lerntheoretischer Exkurs bezeichnetem Abschnitt (vgl. JM09: 21) skizzieren sie die Ausarbeitung von Marotzkis Bildungsbegriff in seinem ENTWURF EINER STRUKTURALEN BILDUNGSTHEORIE (1990) nach, verwenden aber in der Definition die Begriffe *Orientierungsschemata und Erfahrungsmuster*, um zu beschreiben, was bei Bildungsprozessen transformiert wird. Darüber hinaus sprechen sie bei der Beschreibung der vier Ebenen im selben Zusammenhang auch von Kontexten, Rahmungen sowie kognitiven Mustern und Schemata (vgl. JM09: 23) oder von Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung (vgl. JM09: 24). Diese Begriffe stammen aus unterschiedlichen Theorien und werden in der strukturalen Medienbildung nur lose miteinander in Zusammenhang gebracht. Ein Grund dafür ist, dass eine genauere Auseinandersetzung mit diesen Konzepten bereits in Marotzkis strukturaler Bildungstheorie (1990) erfolgt. Im Folgenden wird vor allem auf Marotzkis Beschreibung des Orientierungsrahmen darin eingegangen, wie er sie in seiner Rezeption von Batesons Theorie entwickelt.

Jeder Lernprozess vollziehe sich innerhalb eines Rahmens, der als „Kon-Text“ (M90: 41) die Art und Weise des Lernens bzw. den Verarbeitungsmodus von Erfahrung festlege und so Erfahrungen selektiere und als Muster für die Interpretation diene. Dieser Verarbeitungsmodus bestimme dabei auch die Prinzipien der „Konstruktion von Weltaufordnung“ (M90: 41). Bei Lernprozessen wird Wissen akkumuliert, es findet also eine *quantitative* Erweiterung statt (vgl. M90: 52).⁵¹ Mit der Perspektive, dass Lernen ein Erfahrungsprozess ist, passiert dies im Modus der subsumtiven

⁵¹ Koller arbeitet mit dem Habitusbegriff (anstelle des Orientierungsrahmens), dabei sei das Verhältnis des Subjekts zu sich, anderen und der Welt nur eine unter andere Habitusformen, dessen Struktur selektierend auf Erfahrung und Informationen wirkt, da der Habitus eher jene Wahrnehmungen zulässt, die nicht im Widerspruch zu ihm stehen und seine Stabilität dadurch gefährden würden (vgl. Koller 2018: 27).

Erfahrungsverarbeitung, die Kontextur und deren Konstruktionsprinzipien von Welt werden dadurch affirmiert, was zu einer Stabilisierung der Rahmen führe (vgl. M90: 52). Ein Bildungsprozess hingegen stellt eine *qualitative* Veränderung der Welt- und Selbstreferenz dar, indem eine bestehende Kontextur/ Rahmen und damit auch der darin eingeschriebene Verarbeitungsmodus von Erfahrung transformiert wird (vgl. M90: 52; 214–219). Mit Bateson bestimmt Marotzki Orientierungsrahmen⁵² als „Denk- und Erfahrungsgewohnheiten im Sinne kognitiver Organisationsprinzipien“ (vgl. M90: 33). Ein weiteres Konzept, auf das er sich bezieht, um Orientierungsrahmen zu charakterisieren, ist Diltheys Begriff der Weltanschauung (vgl. M90: 41 f.). Nach Dilthey bilde eine Weltanschauung einen Rahmen, der die Erfahrungen eines Individuums organisiert. Diese Weltanschauungen sind „explizite Interpretationen der Wirklichkeit, in denen die Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit der Welt zur Geltung gebracht werde“ (M90: 41). Damit wird hervorgehoben, dass die Welt nicht über Erfahrung unmittelbar internalisiert, sondern durch Interpretationsprozesse angeeignet wird. Die Einsicht in die Kontingenz von Weltanschauungen im Rahmen von Bildungsprozessen ist erst auf Basis einer solchen Prämisse denkbar.

Marotzki geht mit Bateson davon aus, dass sich Orientierungsrahmen in der Sozialisation herausbilden, sie werden biografisch angeeignet und sind tendenziell sozial anerkannt, daher sind sie auch relativ stabil (vgl. M90: 37; 151). Sie sind aber auch von kulturell tradierten Wertorientierungen bzw. Schemata beeinflusst, die Muster der Erfahrungsverarbeitung, Weltdeutung und Identitätskonstruktion beinhalten (vgl. JM09: 24). Wie bereits kurz erwähnt, passiert die Aneignung von Rahmungen auf der Ebene von Lernen II (vgl. JM09: 23; M90: 38 ff.). Lernen finde immer in sozialen Kontexten statt und führe zur Ausbildung von kognitiven Schemata – Bateson bezeichnet diese auch als Interpunktionsweisen von Erfahrung (vgl. M90: 35) und versteht darunter „einen bestimmten Modus der Erfahrungsstrukturierung, eine bestimmte Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und Erfahrungen zu verarbeiten“ (M90: 33)⁵³. Die Voraussetzung für das Ausbilden von Orientierungsrahmen sei (nach

⁵² Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata sind auch metatheoretische Kategorien der dokumentarischen Methode, Orientierungsmuster ist ein Überbegriff, der auch in der praxeologischen Wissenssoziologie beheimatet und ausführlich diskutiert ist (vgl. Bohnsack 2012: 119; Bohnsack 2018: 183). Davon zu unterscheiden sei nach Bohnsack (2018: 183) der Begriff des Deutungsmusters, der „nicht mit einer spezifischen Methode oder Methodologie verbunden ist“ (ebd.).

⁵³ Marotzki verwendet im Verlauf seiner Monografie aber weiterhin den Begriff *Verarbeitungsmodus von Erfahrung* (vgl. M90: 52).

Bateson und Marotzki) die „Fähigkeit zur Kontextidentifizierung“ und eine „Strukturanalogie von [sozialen, Anm. SAL] Kontexten“ (M90: 37). Das Erkennen von Kontextmarkierungen beruht auf kognitiven Mustern oder Schemata, welche die Kontexte bzw. Rahmen ordnen (vgl. JM09: 22 f.). Die grundsätzliche Funktion von Orientierungsrahmen ist dann das Ermöglichen von sozial akzeptiertem bzw. an den jeweiligen sozialen Kontext angepasstes Handeln (vgl. M90: 42), was ebenfalls diese Fähigkeit voraussetzt. Gemachte Erfahrungen wirken als Orientierungsrahmen also auf kognitiver Ebene selektiv auf neue Erfahrungen und strukturieren deren (mentale) Organisation und Verarbeitung, weshalb Marotzki sie auch als „Verstehensanweisung“ umschreibt (M90: 158). Auf sozialer Ebene sind sie die Voraussetzung für (situationsangepasste) Interaktion, zu der auch das Verstehen von Handlungen anderer notwendig ist.

Die meisten Erfahrungen tragen zur weiteren Stabilisierung von bestehenden Orientierungsrahmen bei, da, wie im Kapitel 3.1.3. zu Tentativität bereits angemerkt wurde, der subsumtive Verarbeitungsmodus von Erfahrung dominiere (vgl. M90: 154). Auf Ebene des Lernens I und II bilden sich Gewohnheiten des Denkens, Handelns, und der Wahrnehmung heraus, die das Verhalten maßgeblich bestimmen, durch ihre Anwendung bzw. weitere Bestätigung werden sie zur Routine (vgl. M90: 36, 41) – Marotzki spricht daher auch von einem Selbstbestätigungscharakter (vgl. M90: 42). In Bezug auf Erfahrungsverarbeitung geht Marotzki auch auf sinnstiftende Biografisierung ein, bei der es darum gehe, gemachte Erfahrung so zu integrieren, dass eine konsistente Lebenserzählung entstehen bzw. weiterbestehen kann (vgl. M90: 100–104). Diese Art der Erfahrungsverarbeitung nennt er mit Dilthey Zusammenhangsbildung. Darunter versteht er eine bewusste Leistung, bei der Erfahrungen und Ereignisse durch „Akte der Bedeutungszuschreibung“ (JM09: 225) in Zusammenhang mit bestehenden Strukturen (bei Dilthey mit der Biografie) gebracht werden (vgl. ebd.; M90: 100–105). Verstehen wird so nicht als objektiver Prozess, dessen Ergebnis bei allen Menschen mehr oder weniger gleich ist, verstanden, sondern als subjektiver Akt, der maßgeblich vom Verstehenden abhängt. Dinge in der Welt und Erfahrungen mit diesen haben keinen eingeschriebenen Sinn, dieser wird in einem Interpretations- bzw. Deutungsprozess subjektiv im Kontext bisheriger Erfahrungen und Orientierungen zugeschrieben. Daher verstehen wir Dinge als etwas im Horizont unseres subjektiven, interpretativ hervorgebrachten Modells der Welt (vgl. M90: 84 ff.). Sinnzuschreibung bzw. Bedeutungskonstruktion basiert also zu einem

großen Teil auf mehr oder weniger individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten.

Da Orientierungsrahmen also früh erworben werden und tendenziell durch Erfahrungen bestätigt werden, sind sie das Gewohnte bzw. Selbstverständliche und unbewusst (vgl. M90: 38; JM09: 23). Ebendiesen Aspekt des Unbewussten hebt Marotzki bei Bateson hervor, da dieser damit die nicht-rationalen Strukturen der Informations- und Erfahrungsverarbeitung betone (vgl. M90: 38 ff.). Wobei hier eingewendet werden kann, dass die Konstruktionsprinzipien ja laut Marotzki durch Bildungsprozesse bewusst und als veränderbar erkannt werden, womit sie aus dem Bereich des Unbewussten herausgelöst werden. Der Schluss daraus ist demnach, dass Bildung in der strukturalen Bildungstheorie ein Prozess auf der Ebene der Ratio ist, was auch durch Diltheys Begriff der Zusammenhangsbildung als bewusstem Akt unterstrichen wird.

Abschließend lässt sich festhalten, dass in der strukturalen Bildungstheorie über das Konzept des Orientierungsrahmens Lern- von Bildungsprozessen abgegrenzt werden. Sie bieten ein metaphorisches Bild für die Organisationsstruktur des Denkens und ein Konzept zur theoretischen Beschreibung von Verstehensprozessen. Im Konzept werden Verstehen bzw. Interpretation mit Erfahrung und Handeln in Zusammenhang gesetzt sowie die Relevanz von Sozialisation und Kultur (bzw. kulturellen Tradierungen) für diese Prozesse mitreflektiert. Diese Annahmen liegen auch der strukturalen Medienbildung zugrunde, trotz der Verwendung anderer Begriffe. Darüber hinaus wurde auch die konstruktivistische Prämisse deutlich, dass die Realität nur vermittelt als Wirklichkeit – eine begriffliche Unterscheidung die auch Marotzki trifft (vgl. M90: 84) – durch Interpretation den Menschen zugänglich ist. Jedes Weltbild ist also ein konstruiertes, beeinflusst durch das Individuum und die Gesellschaft. Nach der strukturalen (Medien)Bildungstheorie komme man durch Bildungsprozesse zu ebendieser Erkenntnis sowie zur Einsicht, dass Konstruktionsprinzipien von Selbst- und Weltbezügen, die durch Orientierungsrahmen festgelegt sind, begrenzt sind. Die Begriffe *Erkenntnis* und *Einsicht* in diesem Kontext zeigen bereits an, dass die Autoren Bildung als bewussten, reflexiven Prozess bestimmen.

Bisher wurde vor allem beleuchtet, wie Orientierungsrahmen entstehen, beschaffen sind und durch Lernprozesse quantitativ erweitert werden. Auch erwähnt wurde, dass sie durch Bildungsprozesse verändert werden können, was zu einer Transformation

des (Selbst- und) Weltverhältnisses führt (vgl. M90: 214–219). Wie diese Veränderung passiert, wie also die Prozessstruktur von Bildung in der strukturalen Bildungstheorie gedacht wird, ist Thema des folgenden Kapitels.

3.3. Negation als Grundstruktur von Bildungsprozessen

In der strukturalen Bildungstheorie arbeitet Marotzki sein Verständnis von Bildungsprozessen, die er zunächst mit Bateson als Lernebenentransformation charakterisiert, weiter aus.

In Auseinandersetzung mit den Ansätzen von Thomas Luckmann und Peter Berger bzw. Fritz Schütze (vgl. M90: 116–124, 128–143), beschreibt er Bildungsprozesse als Wandlungsprozesse. Im Weiteren nimmt Marotzki Bezug auf Alfred Schütz' Annahmen zum Wechsel der Sinnprovinzen (vgl. M90: 173 ff., 221, 225; JM09: 226) sowie Kokemohrs Schütze-Rezeption (vgl. M90: 132–160) und fasst diese Wandlungen als Modalisierungsprozesse. Danach rezipiert er noch Günthers Theorie einer mehrwertigen Logik, welche dieser ausgehend von Hegels Logik entwickelte (vgl. M90: 190) und dessen Begriff der Kontextur (vgl. M90: 212–217). Schließlich definiert er Bildungsprozesse als Modalisierung des Selbst- und Weltverhältnisses, mit der eine Kontexturtransformation verbunden ist (vgl. M90: 224). Die Idee, dass sich durch Bildung die Strukturen qualitativ verändern, mit denen Erfahrung verarbeitet und nach denen sie geordnet wird, liegt bereits bei Bateson zugrunde. Welchen Vorteil bieten dann die genannten Theorien für den strukturalen Bildungsbegriff und insbesondere für die Beschreibung der Prozessstruktur?⁵⁴ Mit Bateson lässt sich Bildung als kognitiver Prozess der Erfahrungsverarbeitung erfassen, durch die Auseinandersetzung mit den anderen Konzepten wurde dies allgemein auf Verstehensprozesse, Bedeutungsherstellung und Sinnkonstitution aus hermeneutischer, wissenssoziologischer und biografiethoretischer Perspektive ausgeweitet. Dabei wurden auch die Ebenen des Handelns und des Wissens sowie die gesellschaftliche und soziale Komponente dieser Prozesse miteinbezogen.

Ein Aspekt, der sich durch diese Begriffsentwicklung zieht, ist die Negation. Im Folgenden soll daher das negatorische Moment der Bezugstheorien aufgezeigt

⁵⁴ Ein Grund ist die Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs für die qualitative Forschung: Er wird von Marotzki biografiethoretisch gedeutet und es wird begründet, warum und wie Bildungsprozesse über die Interpretation von biografischen Erzählungen zugänglich sind. Dieser Aspekt ist allerdings für die vorliegende Arbeit nicht relevant.

werden. Dabei stehen Modalisierungsprozesse und die mehrwertige Logik im Fokus. Da im deutschsprachigen Raum der Begriff der Negation v.a. mit Hegel verbunden wird und Marotzki sich in früheren Texten intensiv mit Hegel auseinandergesetzt hat (vgl. bspw. Marotzki 1984, 1987, 1989), wird auch auf dessen Konzept der bestimmten Negation eingegangen.

Berger und Luckmann gehen (wie Bateson) davon aus, dass in der Sozialisation die Welt internalisiert und eigene Weltauslegungen gebildet werden. Menschen müssen sich dieser subjektiven Wirklichkeiten immer wieder versichern, um sie gegenüber anderen Weltauslegungen aufrechterhalten erhalten zu können, wodurch eine Plausibilitätsstruktur geschaffen werde (vgl. M90: 117 ff.). Die subjektive Weltauslegung kann sich teilweise, temporär, graduell oder total transformieren, letzteres bezeichnen Berger/Luckmann als Verwandlung, mit der auch ein Wechsel in eine neue Plausibilitätsstruktur einhergehe (vgl. ebd.: 119 f.). „[D]ie alte Struktur wird negatorisch bearbeitet und aus diesem Prozeß geht die neue hervor“ (M90: 120). Mit F. Schütze spricht Marotzki dann in diesem Zusammenhang von dramatischen Wandlungsprozessen, welche die dominante biografische Ordnungsstruktur verändern (vgl. M90: 129). Da sich dabei stets auch die Deutungsstrukturen zur Auslegung des Selbst, der gesellschaftlichen Wirklichkeit und von Lebensentwürfen, was Schütze *Modalitätenschema* nennt, ändern, „ändere sich das Verhältnis des Subjektes sowohl zur Welt als auch zu sich selbst“ (M90: 132). Die „qualitativen Übergänge zwischen Orientierungssystemen“ (M90: 133f), oder mit Bateson gesprochen *Rahmenwechsel*, können als Modalisierungsproblem betrachtet werden (vgl. ebd.). Marotzki argumentiert an dieser Stelle also, dass erst von strukturalen Bildungsprozessen gesprochen werden kann, wenn die Transformation so tiefgreifend ist, dass sich grundlegende Schemata und Strukturen verändern⁵⁵. Bei dieser Veränderung werde das alte Orientierungssystem nicht einfach durch ein neues ersetzt, sondern ausgehend davon erzeugt. Wie bereits kurz angemerkt, hat sich auch Kokemohr mit Schützes Modalisierungskonzept auseinandergesetzt und daraus die These abgeleitet, dass sich tentative Wirklichkeitsauslegung in Modalisierungsprozessen vollziehe, wobei er darunter alle Prozesse fasse, bei denen die Geltungsansprüche tradiert und

⁵⁵ In Kapitel 2.2. wurde bereits auf das krisenhafte Moment von Erfahrungen, die Bildungsprozesse auslösen, in Kokemohrs, Kollers und Marotzkis transformatorischen Bildungsbegriffen und der Kritik daran eingegangen.

etablierter Muster der Erfahrungsverarbeitung in Frage gestellt und damit flexibilisiert werden (vgl. M90: 147 ff.). „Modalisierung ist in diesem Sinne immer auch Negation, ist der Prozeß, in dem das Subjekt sich etwas auf Distanz bringt, damit dieses reflektiert werden kann“ (M90: 149). In Bezug auf die Frage, wie man Modalisierungsprozesse in sprachlichen Äußerungen rekonstruieren könne, nennt Marotzki bspw. Metonymien und Metaphern; in diesen würden „Aussagen in einen *als-ob-Status*“ (M90: 157, Herv. im O.) transformiert werden, indem sich darin etwas ausdrücke, das im Vergleich zur tatsächlichen Welt verstanden werden soll – eben im *übertragenen Sinn* (vgl. ebd.). Zum Verstehen brauche es hierbei auch eine andere Rahmung als jene, in der die wörtliche Bedeutung verstanden werden kann; Modalisierungen ermöglichen das kreative Generieren von (neuen) Rahmungen (vgl. ebd.). Da dies bei Kokemohr und Marotzki mit einer tentativen suchenden Bewegung verbunden ist, werden Rahmungen erzeugt und wieder verworfen, wodurch Ambiguitäten und Kontingenz von Bedeutungen und Rahmungen erfahren werden. Daraus schließt der Autor, dass Modalisierungsprozesse keiner binären Logik folgen (vgl. M90: 160).

In Modalisierungsprozessen ist also ein negatives Moment präsent, mit dem eine Distanzierung, die als Bedingung für Reflexion gesehen wird, einhergeht. Negation wird auch nicht als rein destruktiver Vorgang gefasst, der ins Nichts führt, sondern ist, wie schon beim Wechsel der Plausibilitätsstruktur bei Berger/Luckmann, insbesondere für den Übergang zwischen zwei Systemen relevant. Am Beispiel der Metapher wird auch schnell deutlich, dass durch die Negation eines Rahmens nicht dessen Gegenteil aufgerufen, sondern lediglich Raum für andere Rahmungen geschaffen wird. Modalisierung bzw. Bildung können demnach nicht als einfache dialektische Prozesse, die auf klaren Oppositionen basieren, bzw. als einfache Negation (im Sinne der hegelschen ersten Negation) gedacht werden. Aus diesem Grund setzt sich Marotzki daran anschließend mit Günthers mehrwertiger Logik auseinander (vgl. M90: 180). Bevor dies hier nachgezeichnet und die Relevanz für die Prozessstruktur von Bildung herausgestrichen wird, soll ein kurzer Einblick in für die Ausführungen bei Marotzki und in dieser Arbeit relevanten Aspekte der Dialektik Hegels gegeben werden.

3.3.1. Das Prinzip der Negation bei Hegel

Marotzki setzt sich zunächst mit Hegels Prozessbegriff auseinander (vgl. Marotzki 1984: 107; Marotzki 1987: 137 ff.). Er versteht die gesamte PHÄNOMENOLOGIE DES GEISTES (1806/1807) als phänomenologische Beschreibung eines

transformatorischen Bildungsprozesses (vgl. Marotzki 1984: 101). Einen Prozess fasst Marotzki in Anlehnung an Hegel als „dynamische Aufeinanderfolge von verschiedenen Phasen einer Einheit“ (Marotzki 1987: 138) zusammen. Wie dies schon Hegel gezeigt und gedacht habe, seien Prozesse durch ein zentrales Prinzip gesteuert: das Prinzip der bestimmten Negation – Marotzki bezeichnet dieses auch als „konstitutives Agens von Prozessualität“ (Marotzki 1984: 107) – dies gelte auch für Bildungsprozesse.

Der wohl bekannteste Begriff Hegels ist die Dialektik, die einerseits das Prinzip der Dinge selbst und andererseits auch das treibende Moment in der Bewegung des Begriffs sei – die einfachste Formel zur Beschreibung der Dialektik, die Hegel so aber nie verwendet, ist: These – Antithese – Synthese (vgl. Ludwig 1997: 37). Das Präfix *Anti-* weist dabei schon auf die Negation hin: Die Antithese ist die Negation der These. Aber auch der Übergang von Antithese zu Synthese stellt eine Negation dar (nämlich die Negation der Negation). Während er der Entwicklung des Geistes vom sinnlichen Bewusstsein zum absoluten Geist bzw. der Wahrheit ein ganzes Werk widmet, legt er keine ausgearbeitete Theorie der Negation vor, sondern webt seine Annahmen dazu in unterschiedlichen Texten ein, vor allem in der PHÄNOMENOLOGIE DES GEISTES (1806/1807) und der WISSENSCHAFT DER LOGIK (1812–1816). Dies ist vermutlich der konstitutiven Rolle der Negation für dialektische Verhältnisse im Allgemeinen geschuldet, im Folgenden wird daher die erste Negation anhand von Ausführungen in der Phänomenologie (1806/1807) dargestellt.

Erfahrung ist bei Hegel eine dialektische Auseinandersetzung („Bewegung“) des Bewusstseins mit den Gegenständen (also der Welt) und seinem Wissen um diese (vgl. Hegel 1964: 73). Allgemein sei jeder Gegenstand, jedes Objekt ein Sein ‚An-sich‘ – es existiert unabhängig vom erkennenden Subjekt. In Bezug auf das Subjekt ist das Objekt aber auch ‚Für-sich‘, es erscheint ihm als etwas. Beides, Subjekt und Objekt, sind vermittelt, da beide ihre Gewissheit durch das jeweils andere haben (vgl. Hegel 1964: 80). Wenn ein Objekt nur durch den Unterschied zu anderen, in seiner „absolute[n] Negation alles Andersseins“ (Hegel 1964: 99) bestimmt ist, handelt es sich um eine „einfache Bestimmtheit“ (ebd.). Im Begriff (der Teil des Verstandes ist) fallen das An-sich und das Für-sich (Wesen und Erscheinung) zusammen, ihr Gegensatz wird aufgehoben (vgl. Ludwig 1997: 39 f.). Das Wissen um das andere wird aber zu einem Moment des Selbstbewusstseins, dem Wissen von sich selbst – „das Selbstbewußtsein [ist] die Reflexion aus dem Sein der sinnlichen und

wahrgenommenen Welt und wesentlich die Rückkehr aus dem Anderssein.“ (Hegel 1964: 134). Ludwig (1997: 73) fasst dies zusammen als das Bewusstsein um den Gegenstand, das zum Bewusstsein um mein Wissen wird.

In der Rezeptionsgeschichte führte insbesondere die zweite Negation als Aufhebung der ersten Negation zu unterschiedlichen Interpretationen. Entsprechend der formalen Logik ist die Negation eines Terminus A – Nicht-A, die Negation der Negation (Nicht Nicht-A) ist wiederum A – die Negationen heben sich gegenseitig auf, im Sinne einer Neutralisation. Dieses Verhältnis bestimmt Ficara (2010: 72 f.) als Negation im Sinne einer Opposition. Dem gegenüber steht das Verständnis von Negation als Differenz (A und B), also zwei Termini, die sich unterscheiden, aber nicht gegenseitig ausschließen (vgl. Ficara 2010: 71). Dass Hegel diese beiden Deutungen von Negation nicht genauer ausgearbeitet habe, entspricht klassischen Kritiken seiner Dialektik (vgl. ebd.). Dieser Unterschied hat allerdings weitreichende Folgen in Bezug auf die Aufhebung der ersten Negation bei Hegel, die dann entweder als *Überwindung* oder *Bewahrung* verstanden werden kann (vgl. Ficara 2010: 70). Hegel selbst schreibt dazu: „Das *Aufheben* stellt seine wahrhafte gedoppelte Bedeutung dar [...] es ist ein *Negieren* und ein *Aufbewahren* zugleich.“ (Hegel 1964: 90, Herv. im O.).

In der Hegelrezeption habe sich die Differenzierung der Negation in drei Momente etabliert: *negare* (eine Einheit wird zerstört), *conservare* (Teile bleiben erhalten), *elevare* (Teile werden zu Elementen einer neuen höheren Einheit); sind alle drei vorhanden, spricht Marotzki von einer *bestimmten Negation* (vgl. Marotzki 1987: 141 f.). Verknüpft man Bildung mit dem Hervorbringen von etwas Neuem, könne sie nur mit der bestimmten Negation zusammengedacht werden. Prozesse, die dem Prinzip der Negation folgen, seien strukturell durch das Verhältnis von Konstitution bzw. Position (zu der *conservare* und *elevare* gehören) und Negation (*negare*) bestimmt, die zu jeder Zeit im Prozess unterschieden werden können (vgl. Marotzki 1984: 120). Damit sei jede Position das Resultat der Negation, die wiederum negiert wird und zu einer neuen Position wird usw. Entscheidend ist dabei, dass die neue Position die Negation der alten enthält. Hegel schreibt dazu in der Wissenschaft der Logik I:

[Das Resultat der bestimmten Negation] ist ein neuer Begriff, aber der höhere, reichere Begriff als der vorhergehende; denn sie ist um dessen Negation oder Entgegengesetztes reicher geworden, enthält ihn also, aber auch mehr als ihn, und ist die Einheit seiner und seines Entgegengesetzten. (Hegel 1812/13: 44)

Durch die bestimmte Negation entsteht eine neue, höhere Einheit, die Elemente der vormaligen Position und deren Negation enthält. In Bezug auf den transformatorischen Bildungsbegriff bedeutet dies, dass ein bestehender Orientierungsrahmen als Position verstanden werden kann, die negiert wird. Durch die Negation wird die Transformation des vormals bestehenden zu einem neuen Rahmen möglich, der auch die Negation enthält. Diese Idee des Neuen, welches in der Bearbeitung des Alten entsteht und dieses in sich aufnimmt, wurde zuvor schon bei Marotzkis Rezeption von Berger/Luckmann und Schütze aufgezeigt.

Die Transformation von Orientierungsrahmen lässt sich also als dialektischer Prozess denken, bei dem der Differenz eine zentrale Rolle zukommt. Allerdings ist sie bei Hegel nur relational bestimmbar, sie kann nur in Abgrenzung zu einer Identität gedacht werden (vgl. Wimmer 2017: 351). Diese binäre Identitätslogik ist nicht mit einer tentativen Erfahrungsverarbeitung vereinbar, die aber in Bezug auf die Entstehung von Neuem zentral für Marotzkis Bildungsbegriff ist.

3.3.2. Mehrwertige Logik und Kontexturtransformation

In der Bildungswissenschaft wurde Hegels Philosophie vielfach rezipiert (vgl. Wigger 2016: 111). In einem früheren Text (1987) setzt sich Marotzki intensiv mit Hegel auseinander, in seinem ENTWURF EINER STRUKTURALEN BILDUNGSTHEORIE (1990) verweist er hingegen lediglich vereinzelt direkt auf ihn. Seine Beschreibung der Mikrostruktur von Bildungsprozessen als Strukturnegation (vgl. M90: 187, 193 f., 214) gewinnt er aus der Auslegung Gotthard Günthers mehrwertiger Logiktheorie (vgl. M90: 190–220), die eine Weiterentwicklung von Hegels Logik darstellt.

In der traditionellen Logik gibt es nur zwei Werte (wahr/ falsch), ein dritter Wert ist grundsätzlich nicht möglich; Günther bezieht diese beiden Werte „auf die Gegenwart und die Vergangenheit: etwas, was der Fall war bzw. der Fall ist“ (M90: 198). In seiner Mehrwertigkeitsthese bestimmt er einen dritten Wert, der in die Zukunft weist und „die radikale Möglichkeitsoption“ (M90: 198) enthalte. Mit Günthers Theorie erklärt Marotzki, warum die Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich, die in ihrer Struktur für alle Menschen gleich ist, zu unterschiedlichen Ichs führt bzw. wie Subjektivität möglich ist. Vereinfacht gesagt, begreift das Subjekt die Welt von einem bestimmten „ontologischen Ort“ (M90: 212) aus, es bildet einen eigenen Referenzpunkt bzw. davon ausgehend ein Referenzsystem, von dem aus Wirklichkeit konstruiert werde. Ändert sich der Ort bzw. das Referenzsystem, ändert sich auch die Art, wie Wirklichkeit

konstruiert bzw. Bedeutung hergestellt werden kann (vgl. M90: 203–213). Bezogen auf die Unterscheidung von Bildung I und II (vgl. JM09: 64 ff.), lässt sich damit auch erklären, warum die Transformation des Selbstbezuges auch der Weltbezug ändere.

Mit Günther bezeichnet Marotzki ein solches Referenzsystem bzw. Zusammenhänge, die davon ausgehend gebildet werden, als *Kontextur* (vgl. M90: 213). Die Welt bzw. die Wirklichkeit sei dann polykontextural, wobei sich verschiedene Kontexturen gegenseitig ausschließen (vgl. M90: 220). Die Günthersche Kontextur entspricht dem Sinn nach den Rahmungen bei Bateson bzw. dem Orientierungsschema bei Schütze (vgl. M90: 212, 217, 225). Daran anschließend erläutert Marotzki dann den Unterschied zwischen Inhalts- und Strukturnegation und verweist dabei auf Kokemohrs Annahmen zu den Erfahrungsverarbeitungsmodi (vgl. M90: 183–188) und auf Günthers Negationskonzept.

Bei der partiellen Negation (die der ersten Negation bei Hegel entspreche) werde innerhalb einer Kontextur, wo die zweiwertige Logik gültig ist und auf Basis des darin geltenden Strukturprinzips, negiert. Dadurch könne es zu einem reicheren Strukturzusammenhang kommen (wie das Marotzki auch in Bezug auf Lernprozesse und Orientierungsrahmen konstatiert hat), an dem Strukturprinzip ändere sich aber nichts. Bei einer totalen Negation (bei Hegel die Negation der Negation) werde die gesamte Kontextur und auch deren Strukturprinzip negiert und in eine neue Kontextur (mit neuem Strukturprinzip und damit auch neuen Möglichkeiten der Bedeutungsproduktion und der Selbst- und Weltbezüge) transformiert. Da außerhalb einer Kontextur die binäre Logik nicht gültig sei, wird ein Drittes möglich. Die neue Kontextur beinhalte grundsätzlich etwas Neues und zeichne sich durch eine Komplexitätssteigerung aus (vgl. M90: 213–218)⁵⁶. Bei einer solchen Transformation handle es sich um einen Kontexturabbruch, da sich der ontologische Ort und damit die Möglichkeiten des Subjekts, sich auf die Welt zu beziehen, verändere (vgl. M90: 213 f.).

Günthers Theorie biete gegenüber Hegels mehrere Vorteile: Bei Günther ist die Wirklichkeit polykontextural, womit einerseits die Kontingenz von Kontexturen

⁵⁶ Sowohl in seine Günther-Rezeption als auch in den eigenen Überlegungen zu Struktur- und Inhaltsnegation fokussiert sich Marotzki auf die totale Negation, was aber zur Folge hat, dass ein Nachvollziehen des partiellen Negationsprozesses bzw. eine Gegenüberstellung zu totalen nicht konsistent möglich ist. Auch der Bezug auf Kokemohr ist damit nicht lückenlos möglich bzw. lässt vieles offen.

angenommen werden kann und andererseits der Übergang zwischen Kontexturen als dialektischer Sprung (statt kontinuierlicher Entwicklung) erfasst werden könne. Entwicklung werde von ihm als nicht-teleologisch bzw. prinzipiell offen gedacht, wodurch das Entstehen von Neuem durch die totale Negation einer Struktur und deren Transformation erst denkbar werde (vgl. M90: 222 f.). Darüber hinaus gebe es dann nicht *eine* absolute Wahrheit, sondern jedes Ich erfasst die Wirklichkeit auf eigene Weise (von einem eigenen ontologischen Ort aus), Wirklichkeit ist dabei das Ergebnis von Deutungsprozessen (vgl. M90: 223). Damit stehen unterschiedliche Modelle der Wirklichkeit auch nicht in einem hierarchischen Verhältnis, wodurch ein Achten des anderen überhaupt möglich werde (vgl. M90: 220–223). Sowohl bei Hegel als auch bei Günther sei das Negative „das prinzipiell Wiederkehrende, sich Wiederholende. Die klassische erste Negation sei lediglich eine Wiederholung ohne Variation“ (M90: 193). Da die Negation der Negation nicht wieder zur ursprünglichen Position führt, lässt sie sich als Wiederholung mit Variation beschreiben (vgl. M90: 193). Marotzki bedient sich in diesem Zusammenhang auch eines Wortspiels und beschreibt den Negationsprozess als wieder-holung: Aspekte der Welt, die auf Distanz gebracht wurden, werden durch Negationen wieder angeeignet, wiedergeholt, während andere verworfen werden (vgl. M90: 185).

Zusammenfassend werden bei transformatorischen Bildungsprozessen bestehende Orientierungsstrukturen negiert und durch Distanz der Reflexion zugänglich. Durch Negationen werden Teile davon wieder angeeignet. Da die mehrwertige Logik eine Zukunftsdimension zulasse bzw. eine Möglichkeitsoption beinhalte, können in tentativen Deutungsprozessen neue Orientierungen gesucht werden, die dann zusammen mit den wieder angeeigneten Aspekten einen neuen, reicheren Strukturzusammenhang bilden. Bevor daraus Schlüsse zum Verständnis von Verfremdung in der strukturalen Medienbildung gezogen werden, soll im nächsten Kapitel der Analyse auf den Zusammenhang von Bildungsprozessen und Medien eingegangen werden. Nach einer kurzen Beschreibung des Medienbegriff geht es dann um jene Formelemente der Medien, denen Jörissen und Marotzki eine distanzierende Funktion und damit Reflexions- bzw. Bildungspotenziale zusprechen. Dabei wird herausgearbeitet, welche Formelemente von Jörissen und Marotzki genannt oder in ihren Analysen hervorgehoben werden.

4. Bildungspotenziale in Medien

Zu Beginn des Analyseteils wurde erläutert, dass Komplexitäts-, Kontingenz- und Reflexivitätssteigerung, Orientierungskrisen und der Wandel zur Wissensgesellschaft neue Anforderungen an die Menschen und damit auch an Bildung stellen (vgl. JM09: 9–21). Um mit der enormen Menge an Informationen produktiv umgehen zu können und sich Orientierung in der Welt zu verschaffen, brauche es Orientierungskompetenz (vgl. JM09: 29). Informationen sind vor allem medial vermittelt, damit sind Medien ein wichtiges Mittel zur Orientierung in der Welt. Daraus leiten Jörissen und Marotzki ab, dass „Bildungsprozesse in der Moderne [...] auf Medien angewiesen [sind]“ (JM09: 15), auch die Fähigkeit zur „Orientierung in medialen Sphären selbst“ (ebd.) sei wichtig.

Im Rahmen der strukturalen Medienanalyse werden die orientierenden Reflexionspotenziale von medialen Räumen und Artikulationsformen in Bezug auf die vier Orientierungsdimensionen (Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biografiebezug) untersucht, um ihren Bildungswert einzuschätzen (vgl. JM09: 39). Dabei liege der Fokus weniger auf dem inhaltlichen Aspekt, sondern vielmehr auf den „*strukturalen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen*“ (JM09: 40, Herv. im O.). Dazu ist allerdings anzumerken, dass die Autoren Bildungspotenziale im Spannungsfeld von formalen Gestaltungsmitteln und den durch diese generierten Bedeutungen verorten (vgl. JM09: 94).⁵⁷ Neben Reflexionspotenzialen interessieren sie sich in der Analyse auch für die „Veränderungspotenziale von Wahrnehmungsmustern und Bearbeitungsweisen von Medien v.a. auch hinsichtlich des außermedialen Alltagslebens“ (JM09: 94). In der strukturalen Medienbildung werden Medien als mediale Artikulationen oder Räume verstanden, denen in unterschiedlichem Maße reflexive Potenziale innewohnen (vgl. JM09: 39 f.). Formelemente, die Distanz herstellen und so das Involvement herabsetzen, schaffen Reflexionsräume, die wiederum Voraussetzung für Bildungsprozesse sind (vgl. JM09: 50). Jörissen und Marotzki nennen Modalisierungen, Diskursivität, Ebenenverschachtelung, Rahmenwechsel bzw. De- und Rekontextualisierung von Informationen durch Komposition, Ironie, Kritik oder neue Perspektivierung als distanzierende Mittel an unterschiedlichen Stellen ihrer Beispielanalysen (vgl. JM09: 50 f.; 57; 112). Im

⁵⁷ Dass Form und Inhalt sich nicht wie in vielen ästhetischen Theorien gegenüberstehen, ist auch eine Grundannahme im Formalismus bzw. Neoformalismus. Bedeutung wird darin als formales Element des Kunstwerks gesehen, der Aufbau der Narration oder des Sujets ist eine Funktion bzw. ein Zweck von Formelementen (vgl. Thompson 1995: 36; 55 f.).

folgenden Unterkapitel steht der Medienbegriff der strukturalen Medienbildung im Mittelpunkt.

4.1. Mediale Artikulationen

Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse finden heute vor allem in medialen Räumen statt (vgl. JM09: 39). Die Autoren nennen in diesem Zusammenhang das Internet, das die Möglichkeit zur Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und zur Artikulation von eigenen Sichtweisen bietet. Partizipation ist dabei aber an zwei Voraussetzungen geknüpft, nämlich die „Fähigkeit zu *Artikulationen* des eigenen Selbst, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer verstehend anzuerkennen.“ (JM09: 38, Herv. im O.), wobei beiden Aspekten Bildungspotenziale innewohnen.

Den Artikulationsbegriff übernehmen die Autoren von Schlette und Jung (2005), die ein entsprechendes Konzept aus anthropologischer Sicht entwickeln und halten fest, dass „Artikulation [...] ein in sich reflexiver Prozess [ist]“ (JM10: 28). Sie ergänzen das mit einem Zitat von Jung: „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie [...] zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt“ (Jung 2005: 126 zit. nach JM09: 38), wobei auch die eigenen Werthaltungen, Weltsicht oder Deutungsmuster artikuliert werden. In Artikulationsprozessen findet daher eine gewisse Distanzierung zum Eigenen statt, insgesamt weisen sie daher ein hohes Bildungspotenzial auf (vgl. JM09: 39). Das Konzept betont die aktive, gestalterische Tätigkeit von Individuen bei der Medienproduktion und das Einfließen ihrer Weltsichten. Allerdings erklärt Jörissen (2014: 86), dass Medien in der strukturalen Medienbildung weder auf ihre Vermittlungs- bzw. Containerfunktion reduziert noch als passive Objekte, die von Menschen verwendet oder angeeignet werden, verstanden werden. Zusätzlich zu den im Artikulationsprozess eingeschriebenen Weltsichten erzeugen Artikulationen auch andere Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, durch die Auswahl und Komposition der jeweiligen formalen Gestaltungsmittel (vgl. JM09: 108). Neben dem produktiven biete auch der rezeptive Umgang mit medialen Artikulationen ein hohes reflexives Potenzial (vgl. JM10: 27). Jörissen und Marotzki gehen davon aus, dass Bildungsprozesse bzw. die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen durch die Auseinandersetzung mit anderen Weltbildern und Erfahrungsmustern ausgelöst werden können (vgl. JM09: 23 f.; s. Kap. 3.2.1.). Daher liegt auch in der Rezeption von medialen Artikulationen, in denen Weltbilder und

Erfahrungsmuster artikuliert sind, ein hohes Reflexionspotenzial. Erfahrungen mit medialen Artikulationen unterscheiden sich nach Medienformaten und bieten so je spezifische Bildungspotenziale (vgl. JM09: 41). Beispielsweise können Fotos, aufgrund ihrer „prinzipielle[n] Unabgeschlossenheit (Interpretationsbedürftigkeit)“ (JM09: 112) tentative Suchbewegungen auslösen. In Bezug auf die Bildungsdimension Wissen weisen sie auch darauf hin, dass Fotos Umstände auf spezifische Art sichtbar und damit bewusst machen können (vgl. ebd.), wobei dies auch für andere (audio-)visuellen Medien geltend gemacht werden kann. Gerade diese Eigenschaft des Sichtbarmachens ist auch für Brechts Theater relevant (vgl. Brecht 1970: 118).

Jörissen und Marotzki wählen für ihre Beispielanalyse von visuellen Artikulationen gezielt nur professionelle, gehobene Dokumentar- und Kunstfotografien (vgl. JM09: 167) und sprechen insbesondere „elaborierte[n], kulturell bzw. subkulturell komplexe[n] Beiträge“ (JM09: 39)⁵⁸ hohes Reflexionspotenzial zu. Das kann in zweierlei Hinsicht kritisch kommentiert werden: Einerseits ist die Bestimmung eines Medienprodukts als *elaboriert* im Sinne von *besonders kunstvoll* oder *hochentwickelt* (vgl. DWDS o.J.) schwierig, da es einen Vergleich bzw. eine Norm oder einen Durchschnitt impliziert, von dem es sich abhebt. Damit weitet sich das methodische Problem, das in Kap. 1 angesprochen wurde, um die Frage nach einer methodisch geleiteten Auswahl von *Analyseobjekten*. Die normative Konnotation von *elaboriert* führt andererseits indirekt zum zweiten problematischen Aspekt: Wenn man fragt, wer Zugang zu solchen Medienprodukten hat, wird schnell eine gewisse Exklusivität deutlich (z.B. bei Gemälden, die in einem teuren Museum ausgestellt sind oder Indie-Filme, die nur in kleinen städtischen Kinos bzw. in der Originalsprache gespielt werden). Außerdem ist der Zugang vom kulturellen Kapital und dem sozialen Kontext abhängig. Denkt man das so weiter, wäre strukturelle Medienbildung nur bestimmten Personengruppen vorbehalten und würde damit zur Elitenbildung beitragen. Das wirft die Frage auf, was strukturelle Medienanalyse über Einzelfallanalysen hinaus leisten kann oder soll. Wenn in der heutigen Gesellschaft Medienkompetenz und Medienbildung für *alle* Menschen wichtig ist, sollten dann nicht jenen Medien analysiert werden, die auch tatsächlich von der breiten Masse rezipiert werden?⁵⁹ Welche

⁵⁸ Die Autoren sehen diese Komplexität in den sog. Neuen Medien aber noch weiter gesteigert, da partizipative und interaktive Artikulationsmöglichkeiten hinzukommen (vgl. JM09: 168).

⁵⁹ Als Beispiel für die Analyse eines vielgenutzten Medienformats kann hier die strukturelle Computerspielanalyse von Fromme und Könitz (2014) genannt werden.

Bildungspotenziale lassen sich bspw. in Tiktok-Videos oder Instagram-Postings finden? Um das zu bestimmen, müssten die spezifischen formalen Gestaltungsmittel dieser Medienformate im Vorfeld beschrieben und analysiert werden. Oder wäre das, aufgrund der Kurzlebigkeit dieser Medienprodukte und -formate, vergebene Mühe?

Diese Kritik muss allerdings zu einem gewissen Grad wieder relativiert werden, da Jörissen und Marotzki an anderer Stelle in Bezug auf audiovisuelle Artikulationen sagen, dass sich grundsätzlich jene als Analysematerial eignen, bei denen versucht wird, Rezipierende in eine Reflexionsposition zu bringen (vgl. JM09: 44). Für ihre Beispielanalyse wählen sie den Völkermordfilm *ARARAT* (Atom Egoyan 2002). Sie merken an, dass andere Filme dieses Genres⁶⁰ durch „die Macht der Bilder [...] den Zuschauer [mitreißen] und ihn betroffen [...] machen (hohes Involvement)“ (JM09: 44). Die Rezipierenden sind emotional berührt und involviert, wodurch sie „eben nicht in eine Reflexionsposition“ (ebd.) gebracht werden. Da distanzierende Formelemente das Einnehmen einer solchen Position ermöglichen, sollen sie analysiert werden, um den Bildungswert von Medien zu bestimmen. Auf diese Elemente wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

4.2. Distanzierende Formelemente

Jörissen und Marotzki gehen grundsätzlich davon aus, dass „Reflexionsoptionen [...] in Formstrukturen der Medien eingeschrieben [sind]“ (JM09: 41). Diese Reflexionsoptionen entsprechen den Autoren nach Bildungspotenzialen (vgl. JM10: 28). Am Ende des letzten Unterkapitels wurde bereits erwähnt, dass Rezipierende in eine Reflexionsposition, die sich durch ihre Distanz zum Gesehenen auszeichnet, gebracht werden sollen (vgl. JM09: 44). Im Anschluss an Tynjanov (1927) schreiben sie Medien prinzipiell „eine distanzierende Funktion“ (JM09: 50) zu, welche aus der Differenz zwischen Dargestelltem und Wirklichkeit, die in der Rezeption wahrgenommen bzw. bewusst werde, hervorgeht. Bezogen auf formale Mittel sprechen die Autoren von einem „distanzierenden Charakter“ (JM09: 51) und merken an, dass deren Kombination die „distanzierende Kraft“ (JM09: 50) verstärke. Bestimmte Formelemente können also so verwendet werden, dass sie eine Distanzierung ermöglichen, was darauf hinweist, dass *distanzierend* keine Eigenschaft, sondern eine Funktion von formalen Mittel ist. Es stellt sich die Frage, ob

⁶⁰ Die Autoren nennen beispielsweise *HOTEL RUANDA* (Terry George 2004) oder *SCHINDLERS LISTE* (Steven Spielberg 1993), die das Publikum in eine Betroffenheitsposition bringen (vgl. JM09: 58).

es auch formale Mittel gibt, die an sich eine Distanzierung bewirken oder ob generell nur von einer distanzierenden Funktion ausgegangen werden kann. Außerdem scheint auch ihre Beziehung untereinander relevant zu sein.

Aufgrund der Verweisstruktur „spüren wir gleichsam die Kraft der Wirklichkeit, die uns in ihren Bann zieht (Involvement)“ (JM09: 50). Das bedeutet, dass eine möglichst realitätsnahe Darstellung, welche die Illusion wirklich zu sein erzeugt, Involvement befördert⁶¹. Die Autoren merken an mehreren Stellen an, dass Involvement in einem antagonistischen Verhältnis zu Distanz und damit Reflexion stehe (vgl. JM09: 44; 51–53; 140). Im Zusammenhang damit verweisen sie zunächst auf Brecht, der „versuchte über den sogenannten V-Effekt (Verfremdungseffekt) das Involvement herabzusetzen, um der Reflexion der Zuschauer Raum zu geben“ (JM09: 50). Diese Aussage kann auf zweierlei Weise interpretiert werden: Verfremdung ist ein Effekt, der in den Rezipierenden hervorgerufen wird (im Sinne eines Zustands oder eines Vorgangs) oder der Verfremdungseffekt ist eine Eigenschaft bzw. eine Funktion von Formelementen. Im nächsten Satz sprechen sie dann von „Mittel zur Erzeugung von Reflexionsräumen“ (ebd.), das weist darauf hin, dass Verfremdung über formale Mittel (bzw. deren Einsatz) hergestellt werden kann, was sich mit beiden zuvor formulierten Interpretationen vereinen lässt. In der Analyse einer Fotografie bezeichnen sie die dargestellten Augen als verfremdet (vgl. JM09: 154), was aus dem Kontext heraus als *fremd gemacht* im Sinne von verzerrt, verändert verstanden werden kann. Das entspricht der allgemeinen Definition von künstlerischer Verfremdung (s. Kap. 2.4.).

Da in der strukturalen Medienanalyse Reflexionspotenziale analysiert werden sollen, liegt der Fokus auf den Formelementen und „wie durch sie Reflexion ermöglicht wird“ (vgl. JM09: 41). bzw. auf „formale[n] Möglichkeiten das Involvement zu reduzieren“ (JM09: 50). Jörissen und Marotzki bestimmen zunächst die Narration als formales Element eines Films (vgl. JM09: 45). Damit folgen sie dem (neo)formalistischen Ansatz, bei dem Inhalt und Form nicht als einander gegenüberstehen bzw. als zwei

⁶¹ Damit es zur Rührung und zur moralischen Besserung durch das Theater kommt, möchte Lessing die Identifikation der Rezipierenden mit den Figuren durch ihre Ähnlichkeit befördern (vgl. Alt 1994: 189, 242). Daher sind die Protagonist:innen in seinen Stücken bürgerlich, statt, wie in der aristotelischen Dramentheorie gefordert, von hohem Stand. Das weist ebenfalls darauf hin, dass Ähnlichkeit, die in Relation zum Bekannten bestimmt wird, Involvement fördert.

voneinander getrennte Aspekte betrachtet werden, sondern die Story⁶² durch formale Elemente konstruiert bzw. in der Rezeption anhand von Cues, die dem Film entnommen werden, rekonstruiert wird (vgl. JM09: 42 f.). In ihrer exemplarischen Filmanalyse beschreiben die Autoren fünf Handlungsebenen, die sehr verschachtelt sind; durch "inhaltliche Relativierungen, Verweisungen, Anspielungen und Brechungen" (JM09: 45) entstehe eine kunstvolle komplexe Kompositionsstruktur (vgl. JM09: 45, 49). Im Weiteren diskutieren Jörissen und Marotzki dann drei formale Aspekte dieser komplexen Struktur: Als formale Spezifika der Narrationsstruktur, durch die das Involvement reduziert wird, gehen die Autoren auf **Modalisierung** und **Diskursivität** genauer ein, später erwähnen sie noch die **Ebenenverschachtelung** (vgl. JM09: 57).

Eine **Modalisierung** im Film sei ein "Wandel von Wirklichkeitsverhältnissen" (JM09: 50), etwa wenn von der intradiegetischen Erzählebene (auf der die Handlung liegt) durch die Schilderung eines Traums eine metadiegetische Ebene eröffnet wird (auf der die Handlung des Traums liegt). Einen solchen Ebenenwechsel bezeichnen die Autoren als Rahmenwechsel mit modalisierender Funktion, wobei es auch Rahmenwechsel ohne Modalisierung gibt (vgl. JM09: 50 f.). Treten beide miteinander auf, werde "die distanzierende Kraft [verstärkt]" (JM09: 52). Modalisierungen können nachträglich stattfinden oder bereits im Vorhinein angedeutet werden ("antizipative Modalisierung" (JM09: 53). Besonders schreckliche Ereignisse, wie sie in *ARARAT* gezeigt werden, machen emotional betroffen und erzeugen damit Involvement, durch Modalisierungen bzw. Ebenenwechsel wird dieses aber gebrochen, wodurch die Rezipierenden sich dem Dargestellten entziehen und damit Distanz zum Geschehen erlangen können (vgl. JM09: 51) – also in eine Reflexionsposition gebracht werden. Es komme zur Distanzierung, "weil sie [die Modalisierung, Anm. SAL] den Strom des Involvement [sic!] gleichsam verfremdet [...]" (JM09: 52). Hier zitieren sie auch Viktor Škovskijs Forderung, dass der Automatismus der Wahrnehmung unterbrochen werden solle (vgl. ebd.). Dass es die Modalisierung ist, die verfremdet, passt zum Verständnis von Verfremdung als Funktion von Formelementen. Auffällig an dieser Formulierung ist aber, dass nicht die Darstellung oder die Rezipierenden als verfremdet bezeichnet werden, sondern das Involvement an sich, was nur sinnvoll gedeutet werden kann,

⁶² Die Unterscheidung zwischen *Story* (die Ereignisse einer Handlung in chronologischer Reihenfolge) und *Plot* (die Ereignisse in der Reihenfolge, wie sie präsentiert werden) geht auf die für Literatur- bzw. Filmanalysen in der formalistischen Tradition typischen Begriffe *Sujet* und *Fabel* zurück (vgl. Thompson 1995: 55).

wenn *verfremdet* synonym mit *unterbrochen* (statt *fremd gemacht*) verwendet wird. In diesem Kontext kann dann der Strom des Involvements als Automatismus der Wahrnehmung verstanden werden, was plausibel ist, da gewohnheitsmäßige Erfahrungsverarbeitung (subsumtiver Modus) Involvement fördert und auch als Automatismus bezeichnet werden kann. Das würde wiederum eher dem anderen zuvor vorgeschlagenen Verständnis von Verfremdung entsprechen, als Vorgang in den Rezipierenden.

Schließlich biete auch **Diskursivität** Reflexionspotenzial, durch konkurrierende Lesarten entstehe ein diskursiver Raum, in dem unterschiedliche Erzählungen bzw. Sichtweisen auf ein Thema oder ein Geschehnis ausgetauscht werden können (vgl. JM09: 54). Jörissen und Marotzki beschreiben beispielhaft eine Szene, in der zwei Charaktere über ihre unterschiedlichen Standpunkte zum Völkermord sprechen (vgl. JM09: 54 ff.). Modalisierungen und Ebenenwechsel als kompositionelle Aspekte der Narration werden von Jörissen und Marotzki als formale Mittel bezeichnet, die bspw. durch den Schnitt oder Zooms umgesetzt werden.

Bei der Analyse von Bildungspotenzialen in visuellen Artikulationsformen unterscheiden Jörissen und Marotzki (2009) Darstellungen im Modus der Bestimmtheit und der Unbestimmtheit. Im **Modus der Bestimmtheit** sind in das Bild bestimmte Wahrnehmungsmuster und Rahmen für die Rekonstruktion des Sinns miteingeschrieben (vgl. JM09: 125, 160). Das bedeutet, dass eine Lesart dominiert und das Bild eindeutig bestimmbar ist, indem das Dargestellte identifiziert und subsumtiv verarbeitet wird. Es findet kein Aushandeln in der Interpretation oder eine Irritation statt, weil dabei auf gewohnte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zurückgegriffen werden kann. **Inszenierungen im Modus der Unbestimmtheit** sprechen Jörissen und Marotzki hingegen ein hohes reflexives Potenzial zu (vgl. JM09: 125; 131 f.). Dieser Modus zeichnet sich dadurch aus, dass die Bedeutung bzw. der Sinn des Dargestellten offen und unbestimmt ist, wodurch tentative Suchbewegungen ausgelöst werden und Rezipierende zu eigenen Kontextualisierungen und Sinnzuschreibungen veranlasst, wobei sie sich u.U. selbst als „Konstrukteur narrativer Bedeutungen“ in den Blick bekommen (vgl. Jörissen 2014: 20 f.). Ähnliches wurde bereits im Kapitel zu den Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse in Bezug auf Erfahrungen mit Unbestimmtheit erläutert.

Darstellungen im Modus der Unbestimmtheit ermöglichen mehrere konkurrierende Lesarten, die auf unterschiedlichen Rahmungen basieren, welche für die Interpretation aktiviert werden; entscheidend dabei ist, dass keine Lesart dominiert (vgl. JM09: 131). Die erfahrene Polysemie und Unbestimmtheit des Bildes führt zu einem „Rahmungskonflikt [der sich] nur über die Entwicklung einer neuen Rahmung auflösen [lässt]“ (JM09: 132). Jörissen und Marotzki analysieren eine Fotografie, bei der die abgebildete Person als Cyborg oder Cosplayer gelesen werden kann, eine eindeutige Bestimmung ist aber nicht möglich (vgl. JM09: 148–155). Im Rahmen der Bildanalysen sprechen Jörissen und Marotzki mehrfach von Irritation (vgl. JM09: 142 f., 155), die entstehe, wenn Aspekte eines Bildes einen bestimmten Kontext bzw. Rahmung implizieren, dem aber andere Elemente widersprechen (vgl. JM09: 155). Widersprüche haben demnach ein besonderes Irritationspotenzial, was auch schon in Hinblick die Pluralisierung von Orientierungsrahmen bzw. deren Kontingenz bei Erfahrungen in der Alltagswelt erwähnt wurde (vgl. JM09: 24; siehe Kap 3.1.1.). Darüber hinaus deutet das an, dass insbesondere die Relationen zwischen den Formelementen für die Distanzierung relevant sind. Die Autoren diskutieren bspw. die komplexe Bildkomposition, durch die Informationen rekontextualisiert werden (vgl. JM09: 112), dabei werden Formelemente zueinander in Beziehung gesetzt und so strukturiert. Erst dadurch entsteht Komplexität, die eine Distanzierung ermögliche.

Darüber hinaus nennen sie noch „*Heterodoxien*, Vieldeutigkeiten und *Polymorphien*“ (JM09: 21, Herv. im O.) sowie „*Paradoxien*“ (JM09: 25), die einen besonderen Wert für Reflexions- und Bildungsprozesse haben. Einerseits ist hier wieder das Moment der Unbestimmtheit angesprochen, andererseits handelt es sich ebenso um Phänomene, die sich durch die Beziehung zu etwas anderem (z.B. anderen Bedeutungen) definieren.

Wimmer versteht das Paradoxon als „ästhetisches Phänomen, das man wegen einer bestehenden Horizontbegrenzung nicht für möglich hält“ (Wimmer 2017: 348), im Unterschied zum Widerspruch, der logisch angelegt sei. Im Bereich des Ästhetischen werde das vermeintlich Unmögliche sinnlich wahrnehmbar und dadurch wirklich (vgl. Wimmer 2017: 347 f.). Das Paradoxon scheint daher einerseits als Möglichkeitsoption mit der kritischen Funktion von Kunst (s. Kap. 2.4) zusammenzuhängen, andererseits lässt sich auch eine Verbindung zum Neuen, das außerhalb des Bekannten liegt und aus einer Transformation emergieren kann, herstellen. Diesen Zusammenhang genauer auszuarbeiten, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

5. Verfremdung in der strukturalen Medienbildung

In diesem Kapitel werden zunächst Annahmen, die in der bisherigen Analyse diskutiert und als relevant für Verfremdung identifiziert wurden, zusammengefasst. Dabei liegt der Fokus auf ihrem inhaltlichen Zusammenhang mit Verfremdung und anderen Theorien, die in Kap. 2 beschrieben wurden.

5.1. Gewohnheiten und Erwartungen

Marotzki und Jörissen gehen davon aus, dass die Welt nur durch Erfahrung vermittelt und basierend auf Orientierungsstrukturen interpretativ angeeignet werden könne. Mithilfe des Konzepts der Orientierungsrahmen lassen sich Prozesse der Bedeutungszuschreibung theoretisch fassen. Außerdem bietet es einen Erklärungsansatz, warum bestimmte Darstellungen als fremd oder irritierend wahrgenommen werden und andere nicht. Es stellt sich aber die Frage nach der spezifischen Rolle von Orientierungsrahmen in medialen Rezeptionsprozessen, wenn man von einem Unterschied zwischen der Verarbeitung von ästhetischer und alltäglicher Erfahrung ausgeht.

Das strukturelle Verständnis von Orientierungsrahmen ist maßgeblich von Batesons kognitionspsychologischem Rahmenkonzept und Gadammers hermeneutischem Konzept des Verstehens (von Texten) als Horizontverschmelzung beeinflusst, wobei auch wissenssoziologische und biografiethoretische Konzepte von Marotzki rezipiert wurden (s. Kap. 3.2. und 3.3.). Im Kontext der Medienrezeption erscheint, aufgrund der Bezugstheorien bei Marotzki, die Horizonttheorie in der Tradition Husserls relevant. Rezeptionsprozesse lassen sich unter Einbezug der beiden Theorien wie folgt skizzieren: Zunächst werden bestimmte formale Elemente, die als Kontextmarkierungen dienen, wahrgenommen und identifiziert. Voraussetzung dafür ist, dass entsprechende Rahmungen vorhanden sind und die Marker damit assoziiert werden⁶³. Davon ausgehend werden bisherige Seherfahrungen, Aspekte des Weltwissens und passendes Konventionswissen sowie gewohnte Muster der Erfahrungsverarbeitung (Orientierungsrahmen) aktiviert. Es entsteht ein Interpretationsrahmen im Sinne eines Erwartungshorizonts, diesem entsprechend werden Antizipationen gebildet. Das Dargestellte wird dann in diesem Horizont

⁶³ In Bezug auf fiktive Welten ist besonders der Aspekt relevant, dass Kontexte auch aufgrund einer Strukturanalogie erkannt werden können. Wird beispielsweise der Lebensraum von Meerjungfrauen als Unterwasserstadt bezeichnet bzw. dargestellt, kann die Angabe *im Zentrum* im Kontext *Stadt* als Stadtzentrum verstanden werden.

interpretiert, wenn Antizipationen erfüllt werden, kann von einer subsumtiven Verarbeitung gesprochen werden. In den meisten Fällen werden aber wohl manche Erwartungen erfüllt, während andere enttäuscht werden. Solange das Dargestellte dem Interpretationsrahmen nicht widerspricht bzw. mit dem Erwartungshorizont vereinbar ist, wird dieser unter Einbezug der neuen Informationen aktualisiert und weiter ausdifferenziert. Das entspräche dann strukturalen Lernprozessen, womit auch gesagt ist, dass in der Medienrezeption auch additiv gelernt werden kann – ein Aspekt, der in der strukturalen Medienbildung nicht behandelt wird. Das wäre aber insbesondere in Bezug auf das Aneignen von Konventionswissen und damit indirekt für Verfremdung interessant. Eine Rahmentransformation bzw. ein Horizontwandel wird dann notwendig, wenn das Dargestellte nicht gedeutet werden kann (worauf in Kap. 5.4. näher eingegangen wird).

Im Kontext der hier gemachten Unterscheidung zwischen Interpretations- und Orientierungsrahmen, kann das Enttäuschen einer Erwartung zur Suche nach neuen Interpretationsrahmen führen. Es kann angenommen werden, dass auch die zugrundeliegenden Orientierungsrahmen negiert werden, wenn kein einheitlicher Interpretationsrahmen gebildet werden kann. Das Verhältnis den beiden Rahmungen lässt sich aufgrund der vielfältigen Bezugstheorien (s. Kap. 3.2.) nicht im Detail bestimmen. Insbesondere die Passage zum Rahmungskonflikt weist aber darauf hin, dass es einen Unterschied zwischen Rahmungen zur Bedeutungszuschreibung und Ordnungsschemata bzw. Orientierungsmustern gibt (vgl. JM09: 130 ff.; s. Kap. 5.3.). Wobei damit letztendlich nach dem komplexen Zusammenhang von Wissen, Erfahrung und Verstehen gefragt wird – was nicht nur den Rahmen *einer* Arbeit sprengen würde. Dass Orientierungsrahmen aber in der Medienrezeption irritiert bzw. negiert werden können, ist im Kontext von Marotzkis Bildungstheorie nachvollziehbar: Er bestimmt Wahrnehmungs- und Erfahrungsverarbeitungsmuster als deren Strukturprinzip sowie die Strukturnegation als Prozessstruktur von Bildung (s. Kap. 3.3.). Wenn dann Wahrnehmungsmuster in der Medienrezeption herausgefordert werden, scheint auch eine Rahmungsirritation möglich.

Da Verstehen in den meisten Alltagssituationen möglich ist, werden Orientierungsrahmen, die im Rahmen der Sozialisation angeeignet werden und historisch, kulturell und sozial geprägt sind, sowie ihr zugrundeliegendes Strukturprinzip affirmiert. Entsprechende Verarbeitungsmuster der Erfahrung werden dadurch

zunehmend unbewusst bzw. routiniert. Durch Bildungsprozesse können Gewohnheiten der Erfahrungsverarbeitung gelöst und die Fähigkeit, neue Gewohnheiten auszubilden, flexibilisiert werden (vgl. JM09: 23–26). Bei Bildung im Sinne der strukturalen Medienbildung geht es also, wie bei künstlerischer Verfremdung, um das Brechen von Gewohnheiten, was zur Enttäuschung von Seherwartungen und zur Irritation der Rezipierenden führen könne (s. Kap. 2.4.).

Bildungsrelevant scheinen daher jene Darstellungen zu sein, die mit dem Erwartungshorizont bzw. mit den Orientierungsstrukturen der Rezipierenden nicht vereinbar sind und nicht mit gewohnten Verarbeitungsmustern verstanden werden können. Insbesondere bei Škovskij (und im Neoformalismus) dient Verfremdung der Störung bzw. dem Aufbrechen des Automatismus‘ der gewohnten Wahrnehmung, um eine neue Perspektive und neue Erfahrungen zu ermöglichen. Die automatisierte, alltägliche Wahrnehmung scheitere an der verfremdeten Darstellung bzw. der irritierenden Erfahrung und werde dadurch infrage gestellt (s. Kap. 2.4.). Irritation erscheint in diesem Zusammenhang als eine mögliche Reaktion auf die Rezeption von Verfremdung. Anders formuliert kann das Hervorrufen von Irritation auch als **Funktion** von Verfremdung verstanden werden.

5.2. Distanz, Differenz und Kontingenz

Mit Bildungsprozessen gehe nach Jörisen und Marotzki eine Dezentrierung des eigenen Weltbildes einher und sie führen zur Einsicht in die Kontingenz von Weltbildern (Bildung I). Die Pluralität und Kontingenz von Orientierungssystemen wurde in Kap. 3.1.1. als Bedingung auf gesellschaftlicher Ebene für bildende Transformationen beschrieben, in Kap. 3.2. zeigte sich, dass die individuelle Einsicht in diese Gegebenheiten als Ergebnis von Bildungsprozessen verstanden wird. Da Kunst die Pluralität von Wirklichkeitsentwürfen demonstriere, indem die Welt gezeigt wird, wie sie sein könnte oder sollte, verweise sie so auf deren Kontingenz (s. Kap. 2.4.). Daher kann angenommen werden, dass die Auseinandersetzung damit eine solche Einsicht (und damit Bildungsprozesse) fördert. Die prinzipielle Differenz zwischen Wirklichkeit⁶⁴ und Dargestelltem kann in der Rezeption als Differenz

⁶⁴ Wirklichkeit meint in diesem Kontext die in der Erfahrung angeeignete Welt, der Begriff des Erwartungshorizonts betont diesen subjektiven Aspekt.

zwischen dem Erwartungshorizont und dem Rezipierten erfahren werden bzw. eine Differenzerfahrung auslösen. Dass diese bildungsrelevant sind, wurde in Kap. 2.3. detailliert aufgezeigt. Wenn man Medien als mediale Artikulationen versteht, in denen prinzipiell eine bestimmte Weltsicht artikuliert wird, ermöglichen sie dann aber nicht grundsätzlich eine Differenzerfahrung? Auch Bube (2016) bezeichnet die Einsicht in die Kontingenz von Wirklichkeitsentwürfen als erkenntnisbildendes Potenzial von *Kunst*. Es stellt sich die Frage, welche spezifische Rolle Verfremdung dabei zukommt.

Durch eine realistische Darstellung bleibt die Differenz zum Ding in der Wirklichkeit zwar bestehen, sie kann aber mit gewohnten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster verstanden werden. Ästhetische Verfremdung kann u.a. als Gestaltungsprinzip definiert werden, bei dem ein gewohnter, alltäglicher Gegenstand im Kunstwerk als etwas Anderes, Fremdes, Unbestimmtes gezeigt wird. Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, werden die gewohnten Wahrnehmungsweisen dadurch herausgefordert, wodurch das verfremdete Ding auffällig wird. Eine **Funktion** von Verfremdung kann dann als das Verstärken bzw. das Bewusstmachen der Differenz verstanden werden, wodurch Differenzerfahrungen gefördert werden. Daher stellt die künstlerische Verfremdung als Produktions- bzw. Darstellungsprinzip einen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse dar, es lässt sich auch von einem Bildungspotenzial von Verfremdung sprechen.

In der Differenzerfahrung entsteht dann durch Negation eine Distanz zwischen dem Individuum und der Darstellung. Die Reflexionsposition, in die Rezipierende gebracht werden sollen, zeichne sich durch diese Distanz zum Geschehen aus (vgl. JM09: 44). Als formale Mittel diskutieren die Autoren u.a. Rahmenwechsel und Modalisierungen, die in dem von ihnen analysierten Film eingesetzt werden, „um dem Zuschauer die Chance zu geben, sich zu entziehen und Distanz aufzubauen“ (JM09: 51). Hier deutet sich an, dass das Vermindern des Involvements eine Distanzierung ermöglicht, aber nicht automatisch erzeugt. Im Anschluss daran kann eine weitere **Funktion** von Verfremdung als das Ermöglichen einer distanzierten Reflexionsposition bestimmt werden. Distanzierung erscheint dann als (bewusster) Akt, wobei sie in Bezug auf ein anderes Beispiel davon sprechen, dass Rezipierende „zur Distanzierung genötigt“ (JM09: 51) werden. Das impliziert wiederum, dass eine Distanzierung nicht nur freiwillig erfolgen, sondern zum Teil auch durch die Formelemente erzwungen werden kann. Es scheint, als wäre das Ausmaß von Verfremdung in Bezug auf die Möglichkeit

zur Distanzierung relevant. Als Abweichung von einer Norm (s. Kap. 2.4.) geht es bei Verfremdung, bezogen auf die Wirklichkeit, dann um den Grad der Differenz oder die Intensität der Irritation. Vereinfacht bedeutet das: Je weiter das Dargestellte von der Wirklichkeit abweicht, desto stärker wird eine Distanzierung forciert. Das Wort *Abweichung* hebt hervor, dass Verfremdung nicht binär, sondern graduell ist: Etwas kann in unterschiedlichem Maß von der Norm abweichen, das Fremd-Gewordene ist nicht das Gegenteil des Bekannten, sondern etwas Anderes.

Verfremdung verstärkt zwar die Differenz, unterbindet Verstehensprozesse dabei aber nicht. Vielmehr fördert sie neue Wahrnehmungsweisen und die Neubewertung bzw. andere Interpretationen des Wahrgenommenen. Dass sich der Erwartungshorizont und der Horizont der Darstellung gar nicht überschneiden, Verstehen also nicht möglich ist, wäre nur der Fall, wenn keinem Element von den Rezipierenden irgendeine Bedeutung zugeschrieben werden könnte. Es ist allerdings schwer vorstellbar, dass alle formalen Mittel gänzlich unbekannt bzw. fremd sind und keinerlei Assoziationen wecken. Hier kann serielle Musik als Beispiel herangezogen werden, bei der es gezielt um eine Abwendung von traditionellen Kompositionstechniken ging. Iannis Xenakis' *NUITS* (1967)⁶⁵ lässt sich anhand der Rhythmik, der unterschiedlichen Tonhöhen und des zeitlichen Arrangements der einzelnen Stimmen als Musikstück erkennen. Schon der Kontext, in dem Rezeptionsprozesse stattfinden, erlaubt gewisse Sinnzuschreibungen: Hier kann John Cages Stück *4'33"* (1962) als Beispiel herangezogen werden, das durch das Setting und den Ort als Musikstück erkannt wird⁶⁶. Die Möglichkeit zur Sinnzuschreibung bleibt also auch bei starker Abweichung vom Bekannten erhalten.

Verfremdung brauche immer eine Grundlage, die verfremdet wird bzw. eine Norm von der abgewichen wird (s. Kap. 2.4.) – das Fremd-Gewordene weist demnach immer einen Bezug zum Bekannten auf. Im Zusammenhang mit Unbestimmtheitsräumen erklären Jörissen und Marotzki ebenfalls, dass diese Bestimmtheit brauchen (vgl. JM09: 22). Das lässt sich in diesem Kontext so verstehen, dass eine **Voraussetzung** dafür, dass eine verfremdete Darstellung einen Unbestimmtheitsraum eröffnen kann

⁶⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=tXjilKOyzow>

⁶⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=JTEFKfIXSx4>

(also Bildungspotenziale bietet), darin besteht, dass andere Elemente bestimmt werden können.

Jörissen und Marotzki weisen allerdings (wie auch bspw. Lippitz und Adorno, siehe Kap. 2.3.3.) darauf hin, dass das Fremde als solches respektiert werden müsse, indem es nicht vollständig bestimmt wird. Das sei mit einem tentativen Erfahrungsverarbeitungsmodus möglich.

5.3. Produktive Rezeptionshaltung

In der strukturalen Medienbildung wird konstatiert, dass durch die Distanzierung zum Geschehen Raum für Reflexion geschaffen werde bzw. die Rezipierenden die Möglichkeit haben, eine Reflexionsposition einzunehmen. Ob aber tatsächlich Reflexionsprozesse angestoßen werden, hängt noch von weiteren Faktoren, wie bspw. der Rezeptionshaltung, ab. Der tentative Erfahrungsverarbeitungsmodus, der im Kontext von Erfahrungen in der Wirklichkeit ausgebildet werde (s. Kap. 3.1.3.), kann in Bezug auf Medien als spezifische Rezeptionshaltung verstanden werden.

Um Unbestimmtheitsräume produktiv nutzen zu können, brauche es einen tentativen Erfahrungsverarbeitung. Im Zusammenhang damit erwähnt Marotzki auch eine produktiv-aufnehmende Haltung als Möglichkeit und Bedingung für transformatorische Bildungsprozesse. Jörissen und Marotzki verwenden zwar den Ausdruck *Unbestimmtheit*, in Kap. 3.1.3. wurde aber der Zusammenhang mit Fremdheitserfahrungen bei Kokemohr aufgearbeitet und auf den Begriff des Nicht-Identischen von Adorno (s. auch Kap. 3.1.2.) hingewiesen. Darüber hinaus wurde in Kapitel 2.3.2. genauer auf Lippitz' Beschreibung des radikal Fremden und den Anspruch des Fremden bei Waldenfels eingegangen, die Koller und Kokemohr als Auslöser von Bildungsprozessen bestimmen. Eine Gemeinsamkeit dieser Theorien ist, dass ein Verstehen mithilfe bekannter Begriffe und Konzepte das Fremde bzw. Unbestimmte verfehlt, wodurch eine offene Art des Denkens notwendig wird. Offenheit charakterisiert auch die tentative Erfahrungsstruktur, bei der, ausgehend von einer Wahrnehmung, immer neue (vorläufige) Bestimmungen in einem iterativen, kreativen Prozess hervorgebracht werden. Die Vorläufigkeit der Strukturen ist dabei wichtig, da so Unbestimmtheitsräume eröffnet oder offengehalten werden. Die tentative Erfahrungsverarbeitung ist damit als Prozessverlauf von Transformationen relevant, was in Kap. 5.4. noch einmal aufgegriffen wird. Aber wie und wo tritt Unbestimmtheit

in Medien auf und wie lässt sich ein offener Rezeptionsprozess in Zusammenhang mit Verfremdung denken?

Nach Jörissen und Marotzki seien vor allem Inszenierungen bzw. Darstellungen im Modus der Unbestimmtheit in Bezug auf Bildungspotenziale relevant, da sie tentative Suchbewegungen auslösen. Unbestimmtheit entstehe, wenn Elemente nur in unterschiedlichen Rahmen sinnvoll interpretiert werden können. Wenn davon ausgehend gebildete Lesarten sich widersprechen bzw. gegenseitig ausschließen, komme es zur Rahmungsirritation bzw. zu einem Rahmungskonflikt. Dieser Konflikt könne nur durch eine neue Rahmung aufgelöst werden (s. Kap. 4.2.). Verfremdung werde, nach Jörissen und Marotzki, aber auch nach Škovskij, u.a. durch Rekontextualisierung erreicht. Deren Funktionsprinzip baut auf der kontextuellen Verschiebung bzw. der Neuinterpretation auf, wie das auch in Bezug auf Metapher und Metonymie beschrieben wurde (s. Kap. 3.3.). Daraus lässt sich schließen, dass Verfremdung in besonderen Maß Rahmungskonflikte ermöglicht, da sie mit Mitteln hergestellt werden kann, die auf dem Wechsel von Interpretationsrahmen basieren.

Zusammenfassend kann Tentativität einerseits als Modus des Verstehens im Rezeptionsprozess verstanden werden, in dem widerständige Erfahrungen durch Suchen, Ausprobieren, Verwerfen und Entwickeln von neuen Rahmungen produktiv verarbeitet werden. Solche Erfahrungen werden im Bereich des Ästhetischen durch Verfremdung ermöglicht; da das Verfremdete zwischen Bekanntem und Fremden stehe, irritiere es, was Reflexionsprozesse auslösen könne (s. Kap. 2.4.). Die Widerständigkeit der Erfahrung ergibt sich dann aus dem vergeblichen Versuch, das Verfremdete mit gewohnten Mustern der Erfahrungsverarbeitung und im Rahmen des Bekannten zu interpretieren. Tentative Prozesse der Bedeutungszuschreibung zeichnen sich dabei durch die Pluralität und Kontingenz von Rahmungen aus. Andererseits beschreibt *tentativ* auch eine Haltung, die durch Flexibilität der eigenen Orientierungsrahmen und Offenheit gegenüber Kontingenz, Pluralität und Widersprüchlichkeit von Weltbildern geprägt ist.

Es wurde allerdings angemerkt, dass auch irritierende Erfahrung prinzipiell subsumtiv verarbeitet werden kann (s. Kap. 3.1.3.). Bei der Medienrezeption sind spezifische Faktoren denkbar, durch die eine solche Verarbeitung noch erleichtert oder begünstigt wird: Beispielsweise, wenn es sich um eine fantastische Welt handelt, bei der erwartet wird, dass sie Fremdes enthält und stärker von der Wirklichkeit abweicht. Wirken

Figuren oder ihre Handlungen irritierend, kann das auf die Leistung der Schauspielenden oder Fehler bei der Inszenierung zurückgeführt werden – was auf einen wichtigen Unterschied zwischen Erfahrungen in der Wirklichkeit und ästhetischer Erfahrung verweist: Bei Kunstwerken wird auch ihre Qualität bzw. ihr Wert beurteilt und ob sie gefallen oder unterhalten. Eine tentative Haltung scheint daher auch eine Voraussetzung dafür zu sein, dass ein tentativer Verarbeitungsprozess durch Verfremdung ausgelöst werden kann. Hier zeigt sich gewissermaßen ein kausales Dilemma, wenn eine tentative Haltung durch entsprechende Verarbeitungsprozesse ausgebildet werden soll. Das wirft die pädagogisch relevante Frage auf, wie eine solche Haltung gefördert werden kann. Außerdem wurde gefragt, wann bzw. unter welchen Umständen sie eingenommen wird (s. Kap. 3.1.3.). In Bezug auf Kunstwerke könnte dies mit ästhetischer Erfahrung zusammenhängen, das lässt sich aber auf Basis der strukturalen Medienbildung nicht klären.

Verfremdung soll bei Brecht die Haltung der Rezipierenden verändern, allerdings zu dem Zweck der Erkenntnis und der Lehre eines praktischen Verhaltens, das zu gesellschaftlichen Veränderungen (entsprechend seiner marxistischen Ideologie) führt. Er sieht also einen spezifischen Zusammenhang zwischen ästhetischer Verfremdung, individueller Erkenntnis und gesellschaftlichem Wandel (s. Kap. 2.4.). Zwar beziehen sich Marotzki und Jörissen nur punktuell auf Brecht, allerdings erinnert sein Anspruch, durch kritische Distanz Erkenntnis zu initiieren und so das Denken und Verhalten des Publikums zu verändern, an Laners (2018) Verständnis von transformatorischen Bildungsprozessen als bildende Wirkung von Kunst (s. Kap. 2.4.). Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisanspruch, den Brecht an sein Theater hat, scheint relevant für die nähere Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Verfremdung.

5.4. Irritation und Negation

Da Negation in der strukturalen Medienbildung nicht explizit in Zusammenhang mit Bildungsprozessen gebracht wird, wurde dazu Marotzkis Bildungstheorie herangezogen und die Diskussion dort analysiert (s. Kap. 3.3.). Marotzki erweitert darin seine Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen mit Günthers Begriffen *partielle* und *totale Negation*. Die partielle Negation entspreche der ersten Negation bei Hegel und wird von Marotzki mit Lernprozessen verbunden. Bei der totalen

Negation werde eine Orientierungsstruktur, samt des darin wirksamen Strukturprinzips, negiert und in eine neue Struktur transformiert. Das Neue, das in einem offenen dialektischen Prozess entsteht, beinhalte aber nicht nur die Position und ihre Negation, sondern auch etwas, das darüber hinausgeht (s. Kap. 3.3.2.). In Kap. 2.3. und 3.3. wurde Negation, in Bezug auf andere Autor:innen, auch als negative Erfahrung, Enttäuschung einer Erwartung bzw. als Horizontwandel beschrieben.

Bezogen auf mediale Rezeptionsprozesse wurde in Kapitel 5.1. ausgeführt, wie Verstehen ausgehend von einem Interpretationsrahmen, im Sinne eines Erwartungshorizonts, gedacht werden kann. Wie diese Rahmungen infrage gestellt werden können, wurde dann als Scheitern gewohnter Muster der Erfahrungsverarbeitung (s. Kap. 5.1.) sowie als Rahmungsirritation, die durch unterschiedliche Lesarten entstehen kann (s. Kap. 5.3.), beschrieben. Demnach kann eine verfremdete Darstellung dazu führen, dass der Interpretationsrahmen bzw. entsprechende Erwartungen negieren werden. Steht kein passendes Erfahrungsverarbeitungsmuster zur Verfügung bzw. kommt es durch widersprüchliche Lesarten zum Rahmungskonflikt, kann auch der zugrundeliegende Orientierungsrahmen dadurch fraglich werden. In Marotzkis Auseinandersetzung mit Modalisierungsprozessen bei Kokemohr wurde deutlich, dass bereits das Infragestellen (von Geltungsansprüchen) eine Negation darstellt. Ein solches Fraglich-Werden gilt in der strukturalen Bildungstheorie als Voraussetzung und Ausgangspunkt von Bildungsprozessen. Gleichzeitig beschreibt Marotzki die Prozessstruktur von Bildung als zweite Negation (s. Kap. 3.3.), wie auch Koller, bei dem allerdings die Negation der Erwartung dem Bildungsprozess als Horizontwandel vorausgeht (s. Kap. 2.2.). In Anbetracht dessen und im Zusammenhang mit Rezeptionsprozessen verfremdeter Darstellungen, wie sie hier skizziert wurden, scheinen sowohl die erste als auch die zweite Negation für Bildung relevant: Der Rahmungskonflikt bzw. das Scheitern gewohnter Erfahrungsmuster führen zur ersten Negation. Dabei wird erkannt, das bestehende Interpretations- bzw. Orientierungsrahmen nicht ausreichen, was als negative Einsicht in die Begrenztheit des Verstehens schon für sich genommen ein Bildungspotenzial birgt (s. Kap. 2.3.2.). Dadurch wird aber auch Unbestimmtheit erzeugt und u.U. eine Differenzerfahrung ausgelöst. Die erste Negation schafft demnach die Voraussetzungen für eine produktive Verarbeitung der irritierenden Rezeptionserfahrung. Diese kann dann als zweite Negation verstanden werden, bei der Teile des Negierten wieder angeeignet und in einem tentativen

Prozess eine neue, komplexere Struktur entsteht. Da das Verhältnis zwischen Interpretations- und Orientierungsrahmen nur oberflächlich bestimmt wurde, bleibt offen, inwiefern die Entwicklung neuer Interpretationsrahmen neue Orientierungsrahmen voraussetzt oder zu deren Transformation beiträgt⁶⁷. Unabhängig davon wird aber deutlich, dass verfremdete Darstellungen insbesondere als Auslöser der ersten Negation relevant sind, die hier, anders als die partielle Negation bei Marotzki, als Teil eines transformatorischen Bildungsprozesses verstanden wird.

Wenn man Hegels Verständnis von Erfahrung als dialektischem Prozess von Entfremdung und Aneignung bzw. die Rückkehr aus der Entfremdung als Bildung heranzieht, zeigt sich noch ein weiterer Zusammenhang mit Verfremdung: Hegels Ausführungen in der Gymnasialrede können so verstanden werden, dass Entfremdung die Negation des Bekannten sei, die den dialektischen Erkenntnisprozess in Bewegung bringe (vgl. Knopf 1984: 361 f.). Entfremdung wurde auch als Zustand der Entzweiung charakterisiert, der entstehe, wenn etwas fremd und auf Distanz gebracht wird, aber nicht wieder angeeignet werden kann (s. Kap. 2.3.2.). In Bezug auf die erste Negation im Kontext von Rezeptionsprozessen kann der Unterschied oder Widerspruch zwischen Dargestelltem und Erwartungshorizont als Entfremdung beschrieben werden. Verfremdung als Darstellungsprinzip ermöglicht demnach eine solche Entfremdung in besonderem Maß.

Bisher wurde vor allem von verfremdeten Darstellungen gesprochen, in Bezug auf Brechts Theorie wurde aber bereits eine mögliche Differenzierung von Verfremdung skizziert (s. Kap. 2.4.): Verfremdete Darstellungen entsteht durch das Fremd-Machen des Alltäglichen mittels spezifischer Techniken im Produktions- oder Darstellungsprozess, die in der Rezeption einen Verfremdungseffekt erzeugen. Unklar ist dabei aber, woran sich dieser zeigt bzw. ob er als Effekt im Sinne einer Reaktion des Publikums hervorgerufen wird. Dieser Begriffsdifferenzierung im Rahmen weiterer Analyse nachzugehen, scheint für eine detaillierte Beschreibung von Verfremdung

⁶⁷ Denkbar ist auch, dass ein kreatives Hervorbringen neuer Interpretationsrahmen in der ästhetischen Erfahrung leichter ist. Aufgrund der Differenz zwischen Dargestelltem und Wirklichkeit weisen sie per se eine Als-ob-Struktur auf, wodurch die Negation (des Geltungsanspruches) eines bestehenden Weltbildes eher spielerisch, experimentell als krisenhaft ist. Dabei stellt sich aber wiederum die Frage, wie solche Prozesse dann mit der Transformation von Orientierungsrahmen zusammenhängen. Diese Differenz und der Als-ob-Aspekt erscheinen aber in diesem Kontext relevant, was jedenfalls Potenzial für weitere Analysen bietet.

vielversprechend. Entfremdung als (erste) Negation könnte in diesem Zusammenhang aber als Verfremdungseffekt verstanden werden. Es muss aber betont werden, dass sich dieser auf die Differenz zwischen Erwartungshorizont und Dargestelltem bezieht und nicht den Zustand der Rezipierenden im Sinne einer Befremdung nach Thompson (2015: 69) meint.

Im Zusammenhang mit Wahrnehmung und Erfahrung wurde in der Diskussion im Rahmen dieses Kapitels vor allem von Irritation gesprochen (s. Kap. 5.1.), während in Bezug auf Erwartungen und (Orientierungs-)Rahmen eher das Wort Negation verwendet wurde. Der Ausdruck *irritiert* wird als Hinweis darauf interpretiert, dass Verfremdung in der ästhetischen Erfahrung nicht nur zu einer kognitiven Distanz und bewusster Reflexion führt. Irritation kann auch als affektive, mitunter somatische, Reaktion verstanden werden. Diesen Aspekt diskutiert Robinson (2008) im Zusammenhang mit Verfremdung bei Škovskij und Brecht, worauf an dieser Stelle nur hingewiesen werden kann. Jörissen und Marotzki sprechen hingegen auch von der Irritation von Rahmungen oder Orientierung (s. z.B. Kap. 3.2.).

6. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit wurde der Begriff der Verfremdung in der Strukturalen Medienbildung detailliert untersucht und dessen signifikante Rolle für Bildungspotenzialen in Medien und deren Analyse dargelegt. Dabei wurden vielschichtige Bezüge zu Konzepten in der strukturalen Bildungstheorie, wie Erwartungshorizont, Distanz, Gewohnheit und einer tentativen Erfahrungsstruktur hergestellt.

Die Diskussion hat verdeutlicht, dass der Begriff der Verfremdung mehr als ein Fremd-Machen im ästhetischen Produktionsprozess umfasst. Verfremdung irritiert Sehgewohnheiten und negiert Seherwartungen, was eine kritische Reflexion und Neubewertung bestehender Wahrnehmungsmuster und Orientierungen anregen kann.

Es wurden zwei basale Verständnisse von Verfremdung in der strukturalen Medienbildung skizziert: als Funktion von Formelementen und als Zustand oder Vorgang, der in den Rezipierenden hervorgerufen wird. Im Anschluss daran kann man auch von Verfremdung *in* Medien oder *durch* Medien sprechen: Betrachtet man Verfremdung *in* Medien, geht es darum, was und wie in medialen Artikulationen

verfremdet wird. Beschäftigt man sich mit der Verfremdung *durch* Medien, ist der Blick auf Prozesse in den Rezipierenden bzw. während der Rezeption gerichtet (die nicht direkt zugänglich bzw. beobachtbar sind).

Als förderliche Aspekte für Reflexions- und damit Bildungsprozesse in der Medienrezeption kann zunächst eine (möglichst große) Differenz zwischen Darstellung und Wirklichkeit bestimmt werden. Durch das Fremd-Machen des Gewohnten verstärkt Verfremdung diese Differenz, eine verfremdete Darstellung kann aber auch Widersprüche innerhalb eines Weltbilds aufzeigen. Die Differenzerfahrung, die durch die Negation des Erwartungshorizonts ermöglicht wird, kann zu einer Distanzierung zum Dargestellten führen. Die Distanz ermöglicht dann wiederum das Einnehmen einer Reflexionsposition. Im Anschluss daran kann eine Funktion von Verfremdung als das Ermöglichen einer distanzierten Reflexionsposition bestimmt werden.

Im Zusammenhang mit den Rezipierenden wurde auch eine tentative Rezeptionshaltung diskutiert. Verfremdung spielt hierbei eine Schlüsselrolle, indem sie gewohnte Wahrnehmungsmuster irritiert. Das fordert die Rezipierenden heraus, gewohnte Erfahrungsmuster zu hinterfragen und öffnet somit den Raum für neue Perspektiven. Eine tentative Rezeptionshaltung, die sich durch Offenheit und Flexibilität von Orientierungen auszeichnet, wird hierdurch besonders gefördert. Es wurde aber auf die Problematik hingewiesen, dass diese auch eine Voraussetzung für produktive Verarbeitungsprozesse ist. Da Verfremdung Erfahrungen mit Kontingenz fördert und Unbestimmtheit erzeugt, ist sie als Voraussetzung für Bildungsprozesse relevant. Dieser Aspekt wurde auch als erste Negation bezeichnet, während die zweite Negation die Transformation von Orientierungen bzw. von Selbst- und Weltverhältnissen beschreibt. Verfremdung kann somit als initiierendes oder förderliches Element von Bildungsprozessen interpretiert werden, das gewohnte Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster in Frage stellt, Rahmungskonflikte hervorruft und den Raum für neue Perspektiven und Interpretationen öffnet. Diese Aspekte können auch als Funktionsprinzip von Verfremdung bestimmt werden.

Die leitende These dieser Arbeit, dass das Moment Negation durch den Verfremdungsbegriff interpretiert und in die strukturelle Medienbildung transformiert wurde, muss daher adaptiert werden: Sowohl Verfremdung als auch Negation sind im Zusammenhang mit Medien Teil eines transformatorischen Bildungsprozesses. Verfremdung im Sinne verfremdeter Darstellungen lässt sich als produktionsseitiger

Aspekt eines solchen Prozesses fassen, der rezeptionsseitig zur Negation des Erwartungshorizonts und der Orientierungen bzw. zur Irritation von Verarbeitungsmustern führen kann. Verkürzt steht der produktionsseitigen Verfremdung mit der reflexionsseitigen Irritation und Negation, im Sinne eines Ausgangspunktes für Reflexions- und Transformationsprozesse, in Verbindung.

Die Diskussion um Verfremdung im Kontext von Medienbildung hat aber auch mehrere Fragen und Kritikpunkte aufgeworfen. Ein Aspekt, der nicht ausreichend bearbeitet werden konnte, ist die Möglichkeit einer subsumtiven Verarbeitung verfremdeter Darstellungen, z.B. wenn kein Widerspruch bzw. keine Rahmungsirritation entsteht. Das ist beispielsweise bei Kindern oder Jugendlichen denkbar, da sie ev. das entsprechende Weltwissen noch nicht erworben oder keine ausreichenden Seherfahrungen mit konventionellen Darstellungen gesammelt haben, um eine Verfremdung zu erkennen. Das führt zur Frage nach Voraussetzungen für Verfremdung und weiter zur Rolle von Welt- und Konventionswissen bzw. Seherfahrungen bei der Bedeutungskonstruktion.

Möglich erscheint aber auch, dass ein verfremdetes Element Teil des Weltwissens ist. Die Legitimität von (wissenschaftlichem) Wissen ist, vor allem in der heutigen Zeit mit Fake-News und *alternativen* Fakten, für manche zur Glaubensfrage geworden. Mehrere *Fakten* können so als gleichberechtigtes Weltwissen nebeneinanderstehen. Man denke bspw. an flat-earthers, die von einer Darstellung der Welt als Scheibe, anders als die Mehrheit, wohl kaum irritiert wären.

Denkbar ist auch, dass das verfremdete Element als intradiegetische Wahrheit akzeptiert wird, was insbesondere in Bezug auf fiktive Welten relevant erscheint. So wie unser Weltwissen breiter und widersprüchlicher wird, verhält es sich auch mit dem Konventionswissen. Durch die Pluralisierung von Gattungen, Medienformaten und Genres sowie Medienkonvergenzphänomenen wird das Konventionswissen immer breiter, aber auch weniger verbindlich. Es scheint daher immer schwerer vorab anzunehmen, was von dem Großteil der Rezipierenden noch als verfremdend wahrgenommen wird. Marotzki und Jörissen umgehen dieses Problem bis zu einem gewissen Grad, da sie nur von *Bildungspotenzialen* sprechen. Jede Analyse zeigt dann ja nur Möglichkeiten für Bildungsprozesse auf, ob diese dann tatsächlich verfremdend sind und einen Reflexionsprozess auslösen, ist dann nicht relevant.

Zudem werden diese Potenziale im Kontext des Welt- und Konventionswissen der Forschenden festgestellt, was dann die Aussagekraft der Analyse weiter einschränkt.

Ob Verfremdung einen Reflexionsprozess auslöst, hängt auch mit der Rezeptionshaltung zusammen, die erlernt bzw. geübt werden muss. Damit stellt sich die praxisrelevante Frage nach der pädagogischen Förderung einer solchen Haltung. Es braucht aber auch noch andere Fähigkeiten, bspw. muss kritisches Hinterfragen geübt werden. Das weist auf den Aspekt der Kompetenz von Rezipierenden hin, der in der strukturalen Medienbildung nicht angesprochen wird. Interessant wäre in diesem Zusammenhang eine Auseinandersetzung mit Theorien, die spezifische Fähigkeiten bzw. ästhetische Kompetenz als Voraussetzung von ästhetischer Erfahrung thematisieren, auf die in Kap. 2.4. hingewiesen wurde.

Unklar ist auch, ob die einmalige Rezeption von verfremdenden Darstellungen zu einer nachhaltigen Veränderung von Orientierungs- und Wahrnehmungsschemata führen kann (was eher unwahrscheinlich wirkt). Damit in Zusammenhang steht auch die Frage nach der Zugänglichkeit von Kunstwerken und ästhetischen Erfahrungsräumen bzw. nach der Regulierung von künstlerischer Produktion und Rezeption durch Normen und Institutionen. Dazu könnte bei Bourdieu angesetzt werden, um den Einfluss sozialer Strukturen und hierarchischer Machtverhältnisse auf Kunst und ästhetische Erfahrung zu untersuchen. Ebenso erscheint Adornos Ästhetik bzw. Kulturkritik als Anknüpfungspunkt für eine tiefere Auseinandersetzung relevant.

Darüber hinaus würde eine differenzierte Auseinandersetzung mit Adornos negativer Dialektik ev. weitere Erkenntnisse zur Rolle des Widerspruchs, der Negation und der Unbestimmtheit als Nicht-Identisches bringen. Generell wurde in dieser Arbeit deutlich, dass der Widerspruch eine wichtige Rolle für Verfremdung spielt – in Kap. 4.2. wurde auch auf die mögliche Relevanz des Paradoxons hingewiesen. Daher könnten in weiteren Analysen unterschiedliche Konzepte des Widerspruchs (bspw. bei Kant) untersucht und auf Verfremdung bezogen werden

Da ästhetische Verfremdung kein einheitliches Konzept ist, erscheint eine tiefergehende Analyse von unterschiedlichen Verständnissen von Verfremdung, z.B. bei Brecht, im russischen Formalismus und im Neoformalismus, für die weitere Schärfung des Begriffs notwendig. In der Analyse wurde auch der Zusammenhang mit Entfremdung sowie verschiedenen erkenntnisphilosophischen Aspekten deutlich. Daher könnte eine Auseinandersetzung mit Entfremdung bei Rousseau und Humboldt

Erkenntnisse für die Beschreibung des Verhältnisses von Bildung und Verfremdung bringen. Ebenso scheinen die ästhetischen Theorien von Schiller und Kant relevant.

Ein letzter interessanter Aspekt für weitere Forschung ist die affektive Dimension von Verfremdung, die in Bezug auf die Irritation angedeutet wurde. In der Analyse hat sich zwar gezeigt, dass kritische Reflexion, verstanden als kognitiver Prozess und zentraler Aspekt von Bildung, nicht mit Involvement vereinbar ist. Kognition und Emotion werden im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr als Opposition gesehen. Sie sind auf komplexe Weise miteinander verbunden, Hastedt (2009) fragt daher nach einer leiblich situierten Bildung. Das wirft ein neues Licht auf die Frage nach Involvement und Bildung. In Bezug auf die Medienrezeption kann bspw. gefragt werden, ob das Miterleben eines intradiegetischen Bildungsprozesses, durch die Einfühlung in die Figur, nicht auch ein Bildungspotenzial darstellt.

7. Literaturverzeichnis

- Alt, Peter-André (1994). *Tragödie der Aufklärung. Eine Einführung*. Tübingen/Basel, Francke.
- Asmussen, Michael (2020). *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff. Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Aufenanger, Stefan (2003). Medienkompetenz und Medienbildung. In: *ajs-Informationen* 1(2003), S. 4–8.
- Beck, Klaus (2020). *Kommunikationswissenschaft*. 6. Aufl. München: UVK Verlag.
- Benner, Dietrich (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* (46), 96–110.
- Benner, Dietrich (Hg.) (2005). *Erziehung - Bildung - Negativität*. Weinheim/Basel, Beltz.
- Bettinger, Patrick (2018). *Praxeologische Medienbildung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boenicke, Rosemarie (2022). *Transformationen des Bildungsbegriffs. Zur Logik bildungstheoretischen Denkens*. Bielefeld, transcript.
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Karin Schittenhelm (Hg.). *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 119–154.
- Brecht, Bertolt/Unsel, Siegfried (1957). *Schriften zum Theater. Über eine nicht-aristotelische Dramatik*. Frankfurt/ Main, Suhrkamp.
- Brecht, Bertolt/Hecht, Werner (1970). *Über experimentelles Theater*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2020). Phänomenologie. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 601–614.
- Bube, Agnes (2016). Das Vertraute als das Fremde. Über die Relevanz künstlerischer Verfremdung des Alltäglichen. In: Werner Fitzner (Hg.). *Kunst und Fremderfahrung. Verfremdung, Affekte, Entdeckungen*. Bielefeld, transcript, 39–58.
- Buck, Günther (2019). Das Vorverständnis als Voraussetzung allen Lehrens. In: Malte Brinkmann (Hg.). *Lernen und Erfahrung. Epagogik, Phänomenologische Erziehungswissenschaft 5*. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 173–175.
- Danner, Helmut (2006). *Methoden Geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik / Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. 5. Aufl. München/Basel, Ernst Reinhardt, utb.
- Ehrenspeck-Kolasa, Yvonne (2016). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 1–26.

- Ficara, Elena (2010). Negation und die Logik der Philosophie bei Hegel. In: Alessandro Bertinetto /Christoph Binkelman (Hg.). Nichts – Negation – Nihilismus. Frankfurt a. M./Wien (u.a.), Lang, 69–78.
- Figal, Günter (1992). May Horkheimer und Theodor W. Adorno. In: Anton Hügli (Hg.). Philosophie im 20. Jahrhundert. 1, Phänomenologie, Hermeneutik, Existenzphilosophie und Kritische Theorie. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 315–336.
- Fischer-Lichte, Erika (2014). Ästhetische Erfahrung. In: Erika Fischer-Lichte/Doris Kolesch/Matthias Warstat (Hg.). Metzler Lexikon Theatertheorie. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar, J.B. Metzler, 98–105.
- Flashar, Hellmut (1974). Aristoteles und Brecht. Poetica: Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft (6), 17–37.
- Frankhausen, Gertrud (1971). Verfremdung als Stilmittel vor und bei Brecht. Tübingen, Verlag Elly Huth.
- Friemel, Thomas N./Bonfadelli, Heinz (2017). Medienwirkungsforschung. 6. erw. Aufl. Konstanz/München, UVK.
- Fuchs, Thorsten (2015). > Hauptsache anders<, > Hauptsache neu<? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 14–37.
- Grau, Oliver (2005). Immersion & Emotion. Zwei bildwissenschaftliche Schlüsselbegriffe. In: Oliver Grau/Andreas Keil (Hg.). Mediale Emotionen. Zur Lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound. Fischer Taschenbuch, 70–106.
- Hansen-Löve, Aage A. (1984). Die Theorie der Verfremdung im russischen Formalismus. In: Hermann Helmers (Hg.). Verfremdung in der Literatur. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 393–427.
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd (2014). Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches. In: Anja Hartung/Bernd Schorb/Horst Niesyto et al. (Hg.). Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 7–26.
- Hastedt, Heiner (2009). Können Gefühle vernünftig sein? Bemerkungen zu einer leiblich situierten Bildung. In: Reinhold Esterbauer/Sonja Rinofner-Kreidl (Hg.) (2015). Emotionen im Spannungsfeld von Phänomenologie und Wissenschaften. Frankfurt a. M., Peter Lang, 55–67.
- Hegel, Georg W. F. (1968). Gymnasial-Rede vom 29.9.1809. In: Studienausgabe in drei Bänden – Band 1 Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen. Frankfurt/Hamburg, Fischer.
- Hegel, Georg W. F./Hoffmeister, Johannes (1964). Phänomenologie des Geistes. Berlin/Boston, De Gruyter.
- Henning, Christoph (2015). Theorien der Entfremdung zur Einführung. Hamburg, Junius.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009). Medienbildung - eine Einführung. Theorie – Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

- Jörissen, Benjamin (2011). Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz), 211–235.
- Jörissen, Benjamin (2014). Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts. Habilitationsschrift. Magdeburg, Otto-von-Guericke-Universität.
- Kammerl, Rudolf (2016). Medienbildung wozu? Hat Medienbildung Zwecke und wenn ja, wer legt diese warum fest? In: Theo Hug/Tanja Kohn/Petra Missomelius (Hg.). *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* Innsbruck, Innsbruck University Press, 139–149.
- Kessler, Frank (1996). Ostranenie. Zum Verfremdungsbegriff von Formalismus und Neoformalismus. *montage/av* 5 (2), 51–65.
- Kimmerle, Heinz (2000). *Philosophien der Differenz: eine Einführung*. Würzburg, Königshausen und Neumann.
- Klawitter, Arne/Ostheimer, Michael (2008). *Literaturtheorie - Ansätze und Anwendungen*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knopf, Jan (1984). Verfremdung. In: Hermann Helmers (Hg.). *Verfremdung in der Literatur*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 352–391.
- Knopf, Jan (1980). *Brecht-Handbuch: eine Ästhetik der Widersprüche*. Theater. Stuttgart/Weimar, J. B. Metzler.
- Koch, Lutz (1995). *Bildung und Negativität. Grundzüge einer Bildungstheorie*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf in Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Winfried Marotzki/Hans-Christoph Koller/Olaf Sanders (Hg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, transcript, 13–68.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sander, Olaf (2007). Einleitung. In: Hans-Christoph Koller/ Winfried Marotzki/Olaf Sander (Hg.). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, transcript, 7–11.
- Koller, Hans-Christoph (2011). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Ines Maria Breinbauer/Gabriele Weiß (Hg.). *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg, Königshausen und Neumann, 108–123.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. akt. Aufl. Stuttgart, W. Kohlhammer.
- Krotz, Friedrich (2014). Einleitung: Projektübergreifende Konzepte und theoretische Bezüge der Untersuchung mediatisierter Welten. In: Friedrich Krotz/Cathrin Despotović/Merle-Marie Kruse (Hg.). *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 7–34.
- Lachmann, Renate (1984). Die 'Verfremdung' und das 'neue Sehen' bei Viktor Škovskij. In: Hermann Helmers (Hg.). *Verfremdung in der Literatur*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 321–351.

- Lippitz, Wilfried (2003). *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main/Wien, Lang.
- Lippitz, Wilfried (2019). Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten. In: Malte Brinkmann (Hg.). *Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien*. Wiesbaden, Springer VS, 123–140.
- Ludwig, Ralf (1997). *Hegel für Anfänger. Phänomenologie des Geistes. Eine Lese-Einführung*. München, Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Lüders, Jenny (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld, transcript.
- Marotzki, Winfried (1984). Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem. Tiefenpsychologische, struktur- und interaktionstheoretische Perspektiven moderner Subjektivität. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Marotzki, Winfried (1987). Der Bildungsprozeß des Menschen in Hegels "Phänomenologie des Geistes" und Goethes "Faust". In: *Goethe-Jahrbuch* 104, 128–156.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010). Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Bardo Herzig/Dorothee M. Meister/Heinz Moser et al. (Hg.). *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 19–39.
- Meyer, Michael (2009). Abduktion, Induktion - Konfusion: Bemerkungen zur Logik der interpretativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 302–320.
- Mitgutsch, Konstantin (2008). *Lernen durch Enttäuschung. Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs*. Dissertation. Wien, Universität Wien.
- Müller-Funk, Wolfgang (2016). *Theorien des Fremden. Eine Einführung*. Tübingen, Narr Francke Attempto.
- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah. Bildung, Negation und Lernen. In: Otfried Höffe (Hg.) (2009). *Aristoteles Poetik*. Akademie Verlag.
- Pietraß, Manuela (2016). Medienbildung. In: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 1–18.
- Rieger-Ladich, Markus (2014). Walter White aka »Heisenberg«. Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1, 17–32.
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Robinson, Douglas (2008). *Estrangement and the Somatics of Literature*. Tolstoy, Shklovsky, Brecht. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Rödel, Severin Sales (2019). *Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven*. Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- Roselt, Jens (2014). Einfühlung. In: Erika Fischer-Lichte/Doris Kolesch/Matthias Warstat (Hg.). *Metzler Lexikon Theatertheorie*. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar, J.B. Metzler, 87–89.

- Ruge, Wolfgang B. (2017). Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung. Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken), 100–120.
- Schamberger, Christoph (2017). Was leistet die Begriffsanalyse?. Information Philosophie 2, 36–44.
- Schäfer, Alfred (2015). Zwischen Grenzerfahrung und modernem Hedonismus. Dramatisierende und ästhetisierende Umgangsformen mit Befremdungen. In: Ralph Buchenhorst (Hg.). Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrung des Fremden im Kontext der Globalisierung. Bielefeld, transcript, 271–294.
- Schößler, Franziska (2012). Einführung in die Dramentheorie. Stuttgart, J.B. Metzler.
- Senigaglia, Cristiana (2010). Die Vielschichtigkeit der Hegelschen Negation. In: Bertinotto, Alessandro/ Binkelman, Christoph (Hg.): Nichts – Negation - Nihilismus. Frankfurt am Main/Wien (u.a.). Lang, 93–106.
- Sichler, Ralf (2010). Hermeneutik. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 50–64.
- Škovskij, Viktor (1988 [1917]). Die Kunst als Verfahren. In: Jurij Striedter (Hg.). Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. 4. Aufl. München, Fink, 4–35.
- Spörl, Uwe (2006). Basislexikon Literaturwissenschaft. 2. Aufl. Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- Swertz, Christian (2009). Medium und Medientheorien. In: Norbert Meder et al. (Hg.). Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/2, Umwelten. Sozialpädagogik, Medienpädagogik, Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Umweltpädagogik. Paderborn/München/Wien/Zürich, Schöningh, 751–780.
- Swertz, Christian (2015). Medienpädagogik. Medien in der pädagogischen Theorie und Praxis. Sozialpädagogische Impulse 1, 10–11.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014). Zwischenraum Kultur. »Bildung« aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Florian von Rosenberg/Alexander Geimer (Hg.). Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden, Springer, 9–26.
- Thompson, Christiane (2015). Bildung und Befremdung. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Ralph Buchenhorst (Hg.). Von Fremdheit lernen. Zum produktiven Umgang mit Erfahrung des Fremden im Kontext der Globalisierung. Bielefeld, transcript, 69–88.
- Thompson, Christiane (2020). Erfahrung. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 121–131.
- Thompson, Kristin (1995). Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden. montage/av 4 (1), 23–62.
- Vaßen, Florian (2012). "Jeder sollte sich von sich selbst entfernen" - Fremdheit und Verfremdung bei Bertolt Brecht. In: Friedemann J. Weidauer (Hg.). Der B-Effekt. Einflüsse von/auf Brecht. University of Wisconsin Press, 189–213.

- Waldenfels, Bernhard (1995). Das Eigene und das Fremde. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 611–620.
- Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hg.) (2020). Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- Wigger, Lothar (2016). Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In: Dan Verständig/Jens Holze/Ralph Biermann (Hg.). Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, 109–130.
- Wimmer, Michael (2017). Die performative Kraft von Paradoxien. In: Christiane Thompson/Sabrina Schenk (Hg.). Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 345–370.
- Wollenhaupt, Jonas (2018). Die Entfremdung des Subjekts. Zur kritischen Theorie des Subjekts nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer. Bielefeld, transcript.

Internetquellen

- Cage, John (1962). 4'33". URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JTEFKFiXSx4> [Stand 04.08.2023].
- „elaboriert“ (o.J.). In: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/wb/elaboriert> [Stand 04.08.2023].
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1812/13). Wissenschaft der Logik. Erster Band. Die objektive Logik. URL: <https://hegel-system.de/de/logik1.pdf> [Stand 01.08.2023].
- Wüst, Sarah (2009). Rezension zu: Benjamin Jörissen, Winfried Marotzki: Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Stuttgart, UTB. URL: <https://www.socialnet.de/rezensionen/7800.php> [Stand 12.12.2023].
- Xenakis, Iannis (1967). Nuits. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tXjilKOyzow> [Stand 04.08.2023].

8. Abkürzungsverzeichnis

JM09	Jörissen/Marotzki (2009)
JM10.....	Jörissen/Marotzki (2010)
M90	Marotzki (1990)

Danksagung

Nach fast vier Jahren ist es nun Zeit allen meine aufrichtige Dankbarkeit und Wertschätzung auszudrücken, die mich auf dem Weg zur Fertigstellung meiner Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Zunächst gilt mein Dank meinem Betreuer, Univ. Prof. Dr. Christian Swertz, MA, für die Geduld und Unterstützung beim Wiedereinstieg in den Schreibprozess, den inhaltlichen Austausch und das gemeinsame Ordnen chaotischer Ideen.

Ein besonderer Dank gilt Wolfgang B. Ruge, MA, der zuerst als Dozent mein Interesse für Medienpädagogik geweckt und auch danach meinen beruflichen und akademischen Weg gefördert und begleitet hat. Die Teilnahme an einer gemeinsamen Forschungs- und Schreibwerkstatt, ermöglichte mir lehrreiche Einblicke in die Arbeiten von Prof. Dr. Franziska Bellinger, Dr. Ann-Kathrin Stoltenhoff und Friederike Krause, MA. Durch ihr motivierendes Feedback und den Austausch auf Augenhöhe haben sie mich während der wiederkehrenden Lockdowns dabei unterstützt, mein Masterarbeitsprojekt weiter zu verfolgen - dafür möchte ich ihnen ganz herzlich danken.

Schließlich danke ich meiner Familie und meinen Freunden, insbesondere meinem Lebensgefährten Florian und meinen Eltern Andrea und Ingo für ihr Verständnis, die aufbauenden Worte und ihre Liebe in dieser anspruchsvollen Zeit. Ich danke auch meinem guten Freund Flo für die nächtelangen Diskussionen über Philosophie, Kunst und Ästhetik, aus denen immer wieder neue Ideen hervorgegangen sind.

Abschließend danke ich jeder Person, die mich auf meinem akademischen Weg begleitet, motiviert, getröstet, ermutigt, inspiriert oder Erfolge mit mir gefeiert hat.

Abstract

Diese Masterarbeit widmet sich der Untersuchung des Konzepts der Verfremdung in der Strukturalen Medienbildung und seiner Bedeutung für die Analyse von Bildungspotenzialen in Medien. Sie zielt darauf ab, diesen Begriff inhaltlich aufzuarbeiten und seine Bedeutung für die medienpädagogische Forschung und Praxis herauszustellen. Im Kontext der transformatorischen Bildungstheorie und ästhetischen Überlegungen zur Verfremdung wird analysiert, wie Verfremdung in und durch Medien die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen auslösen bzw. fördern kann. Das Ermöglichen von Erfahrungen mit Kontingenz, Differenz und Unbestimmtheit sowie das Erzeugen einer kritischen Distanz werden als bildungsrelevante Funktionen von Verfremdung bestimmt. Sie fördert zudem das Hinterfragen gewohnter Wahrnehmungs- und Orientierungsmuster und die Einsicht in die Komplexität und Kontingenz von Wirklichkeitsentwürfen.

This master's thesis is dedicated to examining the concept of Verfremdung (alienation) in structural Medienbildung and its significance for analysing the educational potential of media. It aims to analyse the content of this concept and to highlight its significance for media education research and practice. In the context of transformational educational theory (Bildungstheorie) and aesthetic considerations on alienation, it analyses how alienation in and through media can initiate or foster the transformation of world- and self-relations. The enabling of experiences with contingency, difference and indeterminacy as well as the facilitation of a critical distance are defined as educationally relevant functions of alienation. It also challenges habitual patterns of perception and orientation and promotes insight into the complexity and contingency of concepts of reality.