
Themenheft Nr. 29: Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin.

Hrsg. v. Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz und Alessandro Barberi.

Lernen und Bildung als Erfahrungsgeschehen in Vollzügen des digital Medialen

Phänomenologische und diskurstheoretische Nachfragen zu Grundbegriffen und Konstitution der Medienpädagogik

Maximilian Waldmann und Ulas Aktas

Zusammenfassung

Im Rahmen des Beitrags werden zwei Lern- und Bildungsverständnisse der Medienpädagogik in ihrem Verhältnis zur medialen Sphäre und zu vorherrschenden Selbst-Deutungen systematisch dargestellt. Drei Verstehensachsen werden dafür anhand von ausgewählten Beispielen in den Blick genommen. Welt- und Selbstdeutungen und die ihnen zugrunde liegenden Verständnisse vom Selbst bilden die erste Achse. Diskutiert werden das unternehmerische Selbst, das Selbst als Operator und Innovator, das taxonomische Selbst und das partizipative Selbst. Die zweite Achse formiert sich entlang der medienpädagogischen Lern- und Bildungsbegriffe und ist in Zusammenhang zu setzen mit dem Verständnis eines Selbst, das lernt und sich bildet. Und die dritte Achse konturiert sich im jeweiligen Verhältnis der aufgeführten Lern- und Bildungsbegriffe zum in Anspruch genommenen Medienverständnis.

Vor dem Hintergrund kritischer Rückfragen an die skizzierten Konstellationen werden schliesslich ein phänomenologischer Lern- und Bildungsbegriff entfaltet, mit dem Antwortangebote für die ausgewiesenen kritischen Fragen an die Konstitution der Medienpädagogik vorgestellt werden.

Learning and education as experience occurring within the context of digital media use. Phenomenological and discourse-theoretical questions regarding fundamental terms and the constitution of media pedagogy

Abstract

This paper will feature a systematic presentation of two media pedagogic concepts of learning and education in relation to both the media sphere and prevalent forms of self-interpretation. To this purpose, the focus will be on three axes of understanding. Interpretations of the world and the self and underlying conceptions of the self constitute the first axis. The subjects under discussion here are the entrepreneurial self, the self as operator and innovator, the taxonomic self and the participatory self. The second axis

is constituted on the basis of media pedagogic concepts of learning and education and is placed in relation to the concept of a learning, self-educating self. The third axis is outlined by the respective relations between the abovementioned concepts of learning and education and pertinent media concepts.

Within the context of a critical questioning of the constellations outlined here, we will develop a phenomenological concept of learning and education which we will then utilise to present possible answers to the critical questions directed towards the constitution of media pedagogy.

Einleitung

Käte Meyer-Drawe hat in ihrem Aufsatz «Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß» den gesellschaftskritischen Anspruchshorizont von Bildungstheorien wie folgt beschrieben:

Bildungstheorien haben immer auch Einspruch erhoben gegen vorherrschende Welt- und Selbstdeutungen von Menschen. So opponierte Humboldt gegen den Trend des Utilitaristischen. H.-J. Heydorn und Th. W. Adorno versuchten, Widerstand gegen die Verdinglichung des Menschen zu üben. (Meyer-Drawe 1999, 334).

Auch an medienpädagogische Lern- und Bildungsbegriffe werden normative Ansprüche gestellt. Wir wollen in diesem Zusammenhang zwei Fragen im Anschluss an Meyer-Drawes Bestimmung des normativen Gehaltes von Bildungstheorien und darüber hinaus von Lernbegriffen nachgehen: Gegen welche vorherrschenden Welt- und Selbstdeutungen erheben medienpädagogische Lernbegriffe und Bildungstheorien Einspruch? Und werden sie einem bildungstheoretisch-normativen Anspruch gerecht?

Und die zweite Frage: Was hat eine medienpädagogische Bildungstheorie zu berücksichtigen, damit sie dem Anspruch eines Einspruches gegenüber dem Vorherrschenden wie Selbstverständlichen gerecht werden kann?

Dazu wollen wir ausgewählte Lern- und Bildungsverständnisse der Medienpädagogik, und zwar insofern sie zur medialen Sphäre und zu vorherrschenden Selbstdeutungen in Beziehung stehen, systematisch darstellen und diskutieren.

Hierzu erscheint es uns notwendig drei Verstehensachsen im Blick zu haben. Welt- und Selbstdeutungen und die ihnen zugrunde liegenden Verständnisse vom Selbst bilden die erste Achse. Den verschiedenen Ansätzen liegen zum Teil sehr unterschiedliche Verständnisse des Selbst zugrunde: Es sind das wohl bekannte unternehmerische Selbst, das Selbst als Operator und Innovator, das taxonomische Selbst, das partizipative Selbst und das leibliche Selbst, das wir aus phänomenologischer Sicht vorstellen wollen. Die zweite Achse formiert sich entlang der medienpädagogischen Lern- und Bildungsbegriffe und ist in Zusammenhang zu setzen mit einem

Verständnis eines Selbst, das lernt und sich bildet. Und die letzte Achse konturiert sich im jeweiligen Verhältnis der aufgeführten Lern- und Bildungsbegriffe zum in Anspruch genommenen Medienverständnis.

Wir werden also zunächst zwei medienpädagogische Lern- und zwei Bildungsbegriffe mit ihrem jeweiligen Medienverständnis und ihrer Konzeption eines Selbst so miteinander in Beziehung setzen, dass wir ausgewählte kritische Rückfragen an die skizzierten Konstellationen stellen können. Diese Rückfragen dienen uns in einem vorletzten Schritt dazu, Antwortangebote aus phänomenologischer Sicht auf die Rückfragen zu unterbreiten. Zuletzt werden wir aus den vorher skizzierten Antwortofferten Fragen an die Konstitution der Medienpädagogik ableiten.

Medienpädagogische Lernverständnisse

Lernen als Wissensverwaltung

Im Übergang von der literalen zur digital medialen Kultur ist unübersehbar, dass die neuen Medientechnologien auch neue Lernformen und -kulturen hervorbringen. So steht die aktuelle Tendenz, Lernen als selbstgesteuertes Wissensmanagement zu begreifen, offensichtlich vor dem Hintergrund der Mediatisierung und Informatisierung der Lebenswelt. Die um sich greifende Hyperinformatisierung und die mit ihr entstehenden Informationswirklichkeiten führen im Kontext eines pädagogischen Verständnisses, in dem Lernen als eine autonome Aneignungspraxis gedeutet wird, zu jener Auffassung von Lernenden als Wissensmanagern, die autonom über das deklarative, prozedurale und metakognitive Wissen zu verfügen in der Lage sind (vgl. Krathwohl 2002). Hinter der Auffassung dieses Lernens als selbstgesteuertes Wissensmanagement steht das Ziel, ein ‹selbstkompetentes Selbst› hervorzubringen, das der hohen Dynamik des Informationszeitalters gewachsen ist.

Wir haben es auf dieser einfachsten Stufe mit einem Lernbegriff zu tun, der sich dem Modus der Maschine annähert (vgl. Meyer-Drawe 2009). Bei diesem *operativen Lernverständnis* geht es hauptsächlich um Informationsverarbeitungs Kompetenzen in schulischen und hochschuldidaktischen Kontexten sowie im Bereich der Weiterbildung (vgl. 2009; Tulodziecki 2007; Mayer/Hertnagel/Weber 2009; Kerres 2013; Hartmann/Hundertpfund 2015). Die Lerngegenstände, also was und wie wir etwas als etwas in mediatisierten und nicht mediatisierten Umgebungen wahrnehmen und verstehen, bleibt dabei genauso aussen vor wie ein elaboriertes Konzept von Medium und Lernsubjekt, das hier ausschliesslich als operierendes Selbst auftritt.

Lernen als Selbststeuerung

Ein zweites Lernverständnis, das wir exemplarisch herausgreifen, fokussiert weniger auf die Ausbildung von Informationsverarbeitungskompetenzen, als vielmehr auf Lernprozesse im Rahmen von digitalen Selbstvermessungspraktiken und *Big Data*. Die Konzeption eines kalkulierenden Selbst findet sich besonders im Bereich der *Learning Analytics* (vgl. Ferguson 2012; Charlton/Mavrikis/Katsifli 2013; Schön/Ebner 2013). Das Selbst tritt hier nicht mehr nur als Operator auf, sondern als kalkulierendes Selbst, das sich selbst zu den Leistungsanforderungen seiner Umgebung in Beziehung setzt (vgl. Faßler 2016). Das Lernverständnis, das den *Learning Analytics* zugrundeliegt, lässt sich anhand von *Self-Trackern* oder *Self-Quantifiern* verdeutlichen (vgl. Vormbusch 2016).

Der Zusammenhang zwischen solchen Bewertungs- und Optimierungspraktiken mit gesellschaftlichen Anforderungen liegt auf der Hand: Wenn weite Teile gesellschaftlicher Lebensvollzüge quantifiziert und rationalisiert werden, braucht es ein leistungsfähiges Selbst, das den Erwartungen einer unternehmerischen Lebensführung und dem internalisierten Leistungs- und Überwachungsdruck gerecht wird. Nur ein taxonomisches Selbst wird zu einem unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2016, 46-73).

Genauso offensichtlich scheint der Zusammenhang dieses Lernverständnisses mit der gestiegenen Bedeutung eines Umgangs mit Unsicherheiten zu sein, der innerhalb des erstgenannten Lernverständnisses vom operierenden Selbst noch nicht auf das Verhältnis des Lernsubjektes zu sich selbst bezogen ist. Beim *taxonomischen Lernverständnis*, wie wir es vorläufig nennen wollen, spielt die Unsicherheit, nicht zu wissen, wer man im Verhältnis zu den Umwelterwartungen ist, eine ganz wesentliche Rolle. Wenn wir uns beispielsweise Trackingsysteme im Bereich von Sport und Gesundheit anschauen, dann haben wir es in vielen Fällen strukturell mit einem kybernetischen Steuerungssystem zu tun (vgl. Vormbusch 2016). So rechnen Apparaturen wie Schritt- und Wattzahlzähler oder Puls- und Herzfrequenzmesser einen Sollwert aus, anhand dessen das taxonomische Selbst sein Verhalten abstimmt. Wenn die Taxonomien zu viel Leistungsstress, um so weiterzumachen wie bisher, einen zu niedrigen oder hohen Puls oder ein zu schnelles oder langsames Training anzeigen, dann kann sich das Selbst darauf einstellen, indem es den Schritt erhöht oder Stressfaktoren zu vermeiden versucht. Wir vertrauen diesen Selbstvermessungsmechanismen soweit, dass an Tagen, an denen wir uns unwohl fühlen, der Blick auf den Tracker entscheidet, ob wir Sport machen oder nicht (vgl. ebd.). Lernen durch Selbstvermessungspraktiken heisst damit: Etwas Neues an seinem eigenen Körper spüren oder vermessen zu lernen, was weitgehend nur über den Weg der Technik in Erfahrung zu bringen ist, beispielsweise ob wir gestresst sind oder in trainingsfertigem Zustand. Das taxonomische Lernverständnis zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sich

das Selbst immer wieder neu in Beziehung setzt zu den errechneten Sollwerten im Verhältnis zur Umgebung, um sich seiner selbst zu versichern.

Daraus geht dreierlei hervor: *Erstens* haben wir es hier mit einem performativen Lernverständnis zu tun. Das Selbst bringt sich selbst immer wieder neu hervor im funktionalen Verhältnis zu den technisch ermittelten Kennzahlen und lernt anhand von Abweichungen und Regelmässigkeiten im wiederholten Tun etwas (Neues) über seinen Körper. *Zweitens* ist das Selbst dazu aufgefordert, sich selbst zu steuern, sein weiteres Verhalten auf die Sollwerte abzustimmen. *Drittens* lernt das Selbst eine technisch abstrahierte Beziehung zum eigenen Körperempfinden und zum vermessenen Selbst aufzubauen, um so die Prognosen der Vermessungsapparaturen berücksichtigen zu können – beispielsweise wenn die Leistung als unterdurchschnittlich errechnet wurde oder wenn die Körperwerte für einen Trainingstag geeignet sind, obwohl das leibliche Eigenempfinden etwas anderes vermuten lässt (vgl. ebd.). Darüber hinaus hat das regelmässige Berücksichtigen dieser Bewertungsmechanismen Einfluss auf die eigene habituelle Disposition, und zwar nicht erst dann, wenn das Verhältnis zu den Self-Trackern (weite) Teile unseres Alltags strukturiert und unser Verhalten und Wollen verändert.

Zusammenfassend können wir also festhalten: Im Vergleich zum Lernen als Verwaltung von Wissen haben wir hier ein Verständnis des Selbst, das sich zu sich selbst verhält. Allerdings ist das Selbst dabei auf Selbststeuerungs- und Selbstversicherungspraktiken reduziert. Wir finden hier darüber hinaus ein schwaches Konzept von Medien in einem technizistischen Sinne, d. h. als Hilfsmittel zur Kontrolle und als Wissensautorität für ausgewählte körperliche Zustände wie Stress oder Leistungsfähigkeit, die wir ohne die Hilfsmedien (vermeintlich) nicht in Erfahrung bringen können.

Beide Lernverständnisse vermögen es nicht, ein kritisch-emanzipiertes Verhältnis des Selbst zu den Lernroutinen im Rahmen von Medien zu formulieren.

Wie sieht das Verhältnis von Selbst und Medium für Bildung aus?

Medienpädagogische Bildungsverständnisse

Bildung und das Verhältnis von Technik und Selbst

Im Bildungsverständnis von Humboldt und Schiller nehmen die Künste eine privilegierte Stellung ein. Technik und Medien haben in diesem Zusammenhang einen weniger privilegierten Stand. Dies hängt historisch im Bildungsverständnis des 19. Jahrhunderts mit dem Verdacht gegenüber allem Nützlichen zusammen. Zum Nützlichen zählt auch das Technische. Spätestens mit Blick auf die von Michel Foucault angesprochenen «Technologien des Selbst» ändert sich dieses Verständnis von Technik und des Verhältnisses von Selbst und Technik. Die Humboldt'sche Vorstellung einer

«einheitlichen Persönlichkeit», die sich durch die Hervorbringung von kulturellen Artefakten selbst vervollkommnet und Techniken lediglich anwendet, weicht einer Perspektive, in der Technik konstitutiv an Vollzügen der Subjektivierung beteiligt ist. Bildungsprozesse vollziehen sich in diesem Sinne immer vor dem Hintergrund einer «technischen Seite von Selbstverhältnissen» (Meyer-Drawe 2015, 120), in der die Rolle der Medien nicht mehr vernachlässigt werden kann. Medienbildungsbegriffe sind also immer auch als theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Selbst und Technik zu verstehen.

Medienbildung als Invention

Für das Verständnis des gebildeten Selbst ist heute zunehmend die Vorstellung des bereits skizzierten unternehmerischen Selbst bestimmend. Gebildet ist in diesem Sinne ein Selbst, das kreativ, produktiv und selbstständig ist, indem es sein Leben eigenständig gestaltet. Medienbildung konstituiert ein souveränes Selbst, das sich selbstständig angesichts wechselnder Herausforderungen unablässig als universell kreatives Mediensubjekt neu zu formieren vermag (vgl. Leschke 2016). Wenn in Bezug auf das operative Lernverständnis von der *Verwaltung des Wissens* die Rede war, so lässt sich Medienbildung unter dem Einfluss vom unternehmerischen Selbst als *Verwaltung des eigenen Lebens(-stils)* verstehen (vgl. Schorb 2009).

Die Funktion des Mediums ist hier als Ideengeber und als Ausdrucksmedium zu wirken. Ganz ähnlich wie beim taxonomischen Lernen wird hier ein Selbst perpetuiert, das keiner Konstanz unterliegt, sondern unter dem Erbe des Subjekts der Aufklärung sich und die Welt stets neu als Projekt formuliert (vgl. Leschke 2016). Das kreative Selbst wird dabei durch praktisch-ästhetische Vollzüge konstituiert, indem es sich durch das Medium ausprobiert (vgl. Zorn 2014). Es konstruiert sich und seine Umwelt, indem es gemäss dem aktivistischen Pathos reformpädagogischer Eigeninitiative (vgl. Schelhowe 2007, 178) seinen Weltbezug über Medien verändert. Die Beziehung zu sich selbst, die im Kontext des taxonomischen Lernverständnisses marginal vorhanden war, weicht hier der Inventionsdynamik von Medien, die darin besteht, anderes zu sehen und Neues hervorzubringen.

Medienbildung als Deliberation

Gegenüber diesem Verständnis von Medienbildung als Invention des Selbst versucht ein anders gelagerter Bildungsbegriff, sich der befürchteten unumschränkten Herrschaft einer Technisierung des Sozialen kritisch zu verweigern. Der Einfluss der Technik auf die Lebenswelt ist umfassend, sodass die Handlungsspielräume der Subjekte von technischen Verhältnissen durchzogen werden. Dieser Herausforderung widmen sich all diejenigen Ansätze, die Technik und mit ihr Medien als Mittel betrachten, um

deliberative Strukturen auszubilden (vgl. Jörissen/Marotzki 2010). Medienbildung bedeutet hier: Das Selbst partizipiert an Medien aktiv. Im Rahmen dieser Teilhabe-prozesse artikuliert und reflektiert es eigene Ansichten über das gesellschaftliche Umfeld. Und es gewinnt damit einen Teil jener Handlungsfreiheit für sich selbst und andere zurück, die unter dem Diktat einer technischen Vernunft verloren ginge.

Im Vergleich zur Medienbildung als schöpferischer Invention findet sich hier eine explizit normative Dimension: Wir setzen mehr Freiheiten für uns als Individuen durch, indem wir sie gemeinsam in Medien aushandeln und durch sie verwirklichen, wenn wir etwa an politische Foren, Blogs und ähnliche Formate denken. Dabei geht es allerdings nicht um eine Freiheit, die auf einen Verzicht oder auf eine andere Umgangsweise mit Medien abzielt, sondern um eine Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen, die über das Medium vermittelt werden. Aus diesem Grund könne die inhaltliche Dimension der Medien vernachlässigt werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2008). Medien spielen vielmehr als strukturelle Bedingung der Möglichkeit für eine Ausprägung und Modifikation von Selbst- und von Weltverhältnissen im Sinne von Reflexivierungsprozessen die bedeutende Rolle. Eine Analyseperspektive, die das digitale Medium als Gegenstand von Bildungsprozessen eigens einbezieht, ist innerhalb der Position struktureller Medienbildung nicht vorgesehen (vgl. Zorn 2014).

Für die Bildungsverständnisse können wir also zusammenfassen: Beim deliberativen Bildungsverständnis haben wir es wieder mit einer eigentümlichen Eindimensionalität des Selbst zu tun, die sich zwar nicht in einer Reduktion auf Denkooperationen, auf Vermessungspraktiken oder auf die Projektförmigkeit äussert, dafür aber in der Rückführung auf eine *strukturelle Medienbildung* ihren Niederschlag findet. Das partizipative Selbst ist dabei ähnlich aktivistisch gefasst wie ein kreatives oder ein taxonomisches Selbst. Medien kommen in diesem Zusammenhang nur als Strukturen in den Blick, die für derartige Aushandlungsprozesse geeignet sind. Deliberation ist ein gemeinschaftsstiftendes Mittel, das den angesprochenen Individualzentrismus des kreativen Selbst einer Bildung als Innovation durch die Interaktion mit anderen in der medialen Sphäre kontrastiert.

Beide Bildungsverständnisse in ihren jeweiligen Schwerpunkten von individuellem Handeln oder medienvermitteltem Selbst-Weltverhältnis verfügen über kein Konzept von Kritik, das sich zu den in Anspruch genommenen Selbst-Deutungen und den genutzten Medien positionieren kann.

Fragen an die «Konstitution der Medienpädagogik»

Abschliessend werden wir nun das Gesagte in zwei Blöcke unterteilen, in denen die aufgetauchten Herausforderungen als Fragen zur Konstitution der Medienpädagogik formuliert sind. Der erste Fragenkomplex mit den vorherrschenden Deutungen ist in Form von Dichotomien verfasst, während der zweite Antwortvorschläge für die

vorher entwickelten Fragen unterbreitet und aus dem vorher Dargelegten jeweils eine Frage an die Konstitution der Medienpädagogik ableitet.

Hierfür bedienen wir uns einer phänomenologischen Sichtweise. Sie bietet gegenüber anderen subjektkritischen Ansätzen drei Vorteile: zum *ersten*, dass der Blick des leiblichen Subjekts selbst noch einmal aus dessen Perspektive thematisch wird. In pädagogischer Hinsicht ermöglicht die leibphänomenologische Perspektivierung einen normativen Anspruch zu formulieren, der das *genuin* Pädagogische auszeichnet. Hiernach konstituiert sich das Pädagogische als *Blickwechsel*, der uns *anders* auf die Welt sehen lässt. Erst im Ausgang an diese bildende Erfahrung lässt sich aus phänomenologischer Warte vom Pädagogischen sprechen. Zum *zweiten* liefert ein phänomenologischer Medienbegriff eine normative Basis in der Frage, wie sich das skizzierte *Anderssehen* des genuin Pädagogischen durch Medien begünstigen lässt. Lern- und Bildungsprozesse werden, *drittens*, aus dieser Warte innerhalb eines *Zwischenbereiches* gestiftet, der eine einseitige Attribuierung auf die Leistung des Mediums oder auf Konstruktionsvorgänge der Lern- und Bildungssubjekte unterläuft. Eine kritisch-normative Evaluation von medienpädagogischen Settings lässt sich hieraus gewinnen, indem einseitige Rückführungen auf das Medium, auf die Inhalte oder auf die an pädagogischen Prozessen Beteiligten revidiert werden. Derartige Reduktionismen finden sich zumeist in dichotomen Herangehensweisen, wie die nachfolgenden Beispiele illustrieren. Die aufgeführten Gegenüberstellungen machen die Defizite der skizzierten medienpädagogischen Lern- und Bildungsbegriffe deutlich.

Beispiele für vorherrschende Deutungen:

- A. Sind Medien materiell oder immateriell? Haben sie also einen Werkzeugcharakter, sind sie technische Apparaturen bzw. Erweiterungen des Menschen oder sind sie Wahrnehmungsfelder und virtuelle bzw. Möglichkeitsräume?
- B. Ist das Selbst aktiv oder passiv? Ist es schöpferisch-kreativ, sich selbst vermessend oder wahrnehmend-konsumierend? Ist es ein autoreflexives Verhältnis oder Teil einer Gemeinschaft?
- C. Sind medienpädagogisch relevante Lernprozesse eher auf Neues aus oder geht es um Bisheriges und Bekanntes? Heisst Lernen mit bzw. durch Medien, Neues zu erleben, sich neue Horizonte zu erschliessen oder bedeutet es, Bekanntes zu strukturieren und zu verstehen?
- D. Lässt sich dann von Medienbildung sprechen, wenn wir durch Medien zu einem (anderen bzw. kritischen) Verhältnis zu uns selbst kommen oder geht es um ein (anderes bzw. kritisches) Verhältnis zu Anderen und zur (medialen) Ordnung? Geht es bei Medienbildung um die Aneignung von Fremdem oder um die Begegnung mit Fremdem, deren Ausgang unbekannt ist?

Antwortofferten aus phänomenologischer Sicht

A. Medien sind niemals immateriell: «Das Medium ist (...) kein Instrument, durch das der Wahrnehmende bis zum Wahrgenommenen reichen würde, vielmehr hält es beide auseinander und verhält zugleich beide zueinander» (Alloa 2012, 16). Das Webmedium ist, wie andere visuelle Medien auch, «kein Objekt, das wir zusätzlich noch sehen als ein weiteres etwas, sondern es ist ein Medium des Sehens, das am Sehen beteiligt ist» (Waldenfels 2010, 43). (Digitale) Medien ermöglichen, dass wir etwas sehen. Sie integrieren sich in das Sehen, ohne selbst gänzlich Wirklichkeit zu werden, das heißt ohne eine Realität aus Bildern zu werden. Aus medienpädagogischer Sicht ist aber hervorzuheben, dass das Webmedium zwei verschiedene Wahrnehmungsweisen bedingt. In der ersten Wahrnehmungsweise des Webmediums werden wir nicht auf dessen Medialität aufmerksam. Stattdessen haben wir es mit einer Verweisungsdynamik zu tun, bei der das Medium selbst in den Hintergrund tritt. Das Gezeigte wird hier nur vom Gezeigten aus und auf das Gezeigte hin wahrgenommen (vgl. Waldenfels 2002, 228), während das Zeigende selbst transparent wird (vgl. Han 2012).

Im Gegensatz zur Erfahrung, bei der ein fremder Anspruch zu neuen Antworten herausfordert, korrespondiert die Verweisungsdynamik des Internet mit dem Erlebnis. Erleben heißt, ein Bewusstsein von etwas zu haben, ohne dass dieses etwas als fremder Anspruch neu hinzutritt (vgl. Tengelyi 2007, 142-150). Etwas zu erleben bedeutet, etwas *anderes wahrzunehmen*. Erlebnis bezeichnet deshalb die habitualisierte Dimension des Körpers, der als solcher im Mediengebrauch nicht thematisch wird. Im täglichen Umgang mit digitalen Medien üben wir eine leibliche Disposition ein, bei der wir uns mehr oder weniger souverän durch das jeweilige Medium bewegen oder uns von ihm leiten lassen. Widerständiges, Störungen oder Irritationen gelten in dieser ersten Wahrnehmungsweise, bei der die Materialität des Mediums nicht in den Blick kommt, eher als Ärgernis, etwa wenn «die Technik» nicht so recht funktioniert oder von den Nutzenden nicht «korrekt» bedient wird.

Neben dieser ersten, sozusagen «entstofflichten» Wahrnehmungsweise, bei der es um ein Erleben und um das Einüben von habituellen Dispositionen im Mediengebrauch geht, existiert eine zweite Wahrnehmungsweise von Medien. Bei dieser geht es um die *Erfahrungsdimension*, in der stets ein fremder Anspruch auftritt. Dabei spielt Widerständiges, Unverhofftes und Überraschendes eine bedeutende Rolle. Insofern etwas an uns einen fremden Anspruch formuliert, der uns zu einer eigenen Antwort herausfordert, die nicht das Bestehende wiederholen oder einfach nur modifizieren kann, ist die in Webmedien häufig anzutreffende Verweisungsdynamik in der Erfahrung, die stets Fremderfahrung ist, zeitweilig ausgesetzt. Diese Materialität oder widerständige Dichte des Mediums bezeichnet dabei keine Fehlfunktion oder eine inkorrekte Bedienweise, sondern sie verweist auf eine Tiefendimension medialer

Erfahrung, die dazu führt, dass wir *anders wahrnehmen* (vgl. Preußentanz/Waldmann 2016). Dabei tritt die Differenz von Zeigendem und Gezeigtem in den Blick.

Nach allem Gesagten lautet der Antwortvorschlag auf den Fragenkomplex A: In der derzeit dominierenden Wahrnehmungsweise werden insbesondere das Webmedium sowie andere digitale Medien als Verweisungs- bzw. technische Apparaturen angesehen, die uns «helfen», uns zu disziplinieren und anzupassen. Sie besitzen offenbar eine Erlebnisqualität. Aus dieser Perspektive heraus lässt sich fragen, welche (digitalen) Medien nicht auf ein Sehen von Anderem abzielen, sondern auf ein *Anderssehen*, bei dem sich unser Blick auf die Welt wandelt?

B. Im Gegensatz zu funktionalen Bewusstseinsoperationen, die an Vollzüge gleichen Typs anschliessen und so den Selbstbezug noch vor dem Fremdbezug realisieren, haben wir es mit einem *gebrochenen Selbst* zu tun, das weder komplett bei sich selbst zu sein vermag, weil es von Fremdem heimgesucht wird, noch vollkommen ausser sich steht, weil es damit den Bezug zum Eigenen verloren hätte (vgl. Waldenfels 2007). Aufgrund dieser *Verletzbarkeit und Offenheit*, die uns auf das Fremde in uns selbst aufmerksam werden lässt und uns an die Abhängigkeit von Anderen erinnert, lässt sich das Selbst gerade nicht als kompakte Einheit oder als technologisierbare Grösse fassen. Operationalisierungsbemühungen werden stets von etwas gestört, das sich der Selbstverfügung entzieht und auf eine unterbestimmte Dimension am Selbst hinweist. Selbstentzüge, also das, was uns überrascht, was das Gewohnte stört und uns zum Innehalten, Nachdenken und Nachspüren auffordert, sind keine verhinderbaren Abweichungen, sondern sie machen uns als leibliche Wesen erst aus.

Der Leib des leiblichen Selbst ist immer wahrnehmender und wahrgenommener, berührender und berührter, in der Welt und zur Welt und damit auch stets mein eigener Leib, der ich bin (vgl. Kristensen 2012). Im Gegensatz zur vergleichenden Fremdperspektive eines objektivierenden Dritten, die den Körper vermisst und ihm Eigenschaften zuweist, kann ich mich von meiner leiblichen Eigenperspektive nicht lossagen. Mein Leib ist immer bei mir, er ist ein dynamischer, ortloser, unhintergebarbarer Zugang zur Welt, die ich unmittelbar durch diesen Leib vermittelt wahrnehme (vgl. Merleau-Ponty 1945).

Folgt man dieser Beschreibung, so lässt sich auf den zweiten Fragenkomplex antworten, dass sich das leibliche Selbst als *Urmedium* im Sinne einer Trennung-in-der-Bindung verstehen lässt. Der Leib, im Sinne der Leib-Körper-Differenz, stellt das Urmedium dar. Er ist zugleich *unhintergebarbarer Zugang* zur Welt, weil sich durch ihn unser Kontakt zur Welt gestaltet, und *unüberbrückbare Distanz* zur Welt, die uns einen direkten Zugang, ein unmittelbares Fühlen, ein aneignendes Verstehen sowie eine vollendete Synthese mit ihr versperrt (vgl. Meyer-Drawe 2002).

In dem Moment, in dem wir Aussagen über einen Gegenstand treffen, etwas fühlen und wahrnehmen und wenn uns etwas bewusst wird, hat sich bereits ein unüberbrückbarer Spalt zwischen unserem Bezug auf etwas und dem Bezogenen *als* etwas eröffnet. Unser leibliches Zur-Welt-Sein ist weder rein passiv, noch vollkommen aktiv, sondern in einem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie (vgl. Meyer-Drawe 2000). Wahrnehmung ist damit etwas, das uns zustossen kann als fremder Anspruch, der uns zu Antworten herausfordert und damit auf ein pathisches Geschehen zwischen passivem Vernehmen und aktivem Antworthandeln verweist.

Als leibliche Wesen können wir deswegen weder vollkommen bei uns sein, noch existieren wir nur für Andere oder eine abstrakte Gemeinschaft. Die angesprochenen Desiderate des Selbst geben deshalb Aufschluss über Zurichtungsformen des leiblichen Selbst:

- Das operierende Selbst stellt vor diesem Hintergrund eine *Marginalisierung* des Selbstverhältnisses dar.
- Das taxonomische Selbst führt hingegen zu einer *Externalisierung* des Selbstverhältnisses.
- Das kreative Selbst kommt einer *Individualisierung* des Selbstverhältnisses gleich.
- Und das partizipative Selbst führt zu einer *Vergemeinschaftung* des Selbstverhältnisses.

Die den genannten Lern- und Bildungsverständnissen zugrundeliegenden Selbstverhältnisse stellen «Disziplinierungen unseres Leibes» dar und «bringen Habitualisierungen unseres Lebens mit sich. In dem Masse wie sie unser Agieren regeln (...), nivellieren sie unsere spontanen Möglichkeiten» (Meyer-Drawe 1984, 151). Im Anschluss daran liesse sich fragen, ob sich für medienpädagogische Überlegungen eine normative Basis im Ausgang vom Leib gewinnen lässt, der nicht in die genannten Selbstverhältnisse mündet, sondern dem Antwortenkönnen des Leibes auf Erfahrung folgt?

C. Wie auch schon in den bisherigen Antwortvorschlägen auf die ersten zwei Fragenkomplexe ist die Antwort wieder in einem Zwischenbereich angesiedelt, der die Dichotomie von Neuem und Bekanntem unterläuft. Lernen beginnt dort, wo das Alte brüchig wird und das Neue noch nicht zur Hand ist, wie wir im Anschluss an Käte Meyer-Drawe formulieren können (vgl. Meyer-Drawe 2008): Lernen als *Umlernen* ist deshalb kein Erlebnis sondern Erfahrung. Die skizzierte Doppeldeutigkeit des Selbst von Eigenem und Fremdem wird innerhalb des Lernens besonders dann ersichtlich, wenn Lernende nicht nur Neues in Hinblick auf das Gelernte entdecken, sondern dabei auch an sich selbst erfahren (vgl. Meyer-Drawe 2015, 123). Es sind genau diejenigen Zwischenmomente, in denen eine Rückkehr zum Gewohnten für das lernende Selbst nicht mehr möglich erscheint und das Neue noch nicht greifbar ist, welche

ausgeschlossen werden, wenn das Selbst als einheitliche Instanz auftritt (vgl. Meyer-Drawe 2008).

Beim Lernen geht es «nicht lediglich um die Wiederherstellung eines vorübergehend gestörten Gleichgewichts» wie Käte Meyer-Drawe (2015, 124) kritisch bemerkt, sondern «alles steht zur Disposition, auch der Lernende selbst, nämlich als Wissender und als derjenige, der sich heimisch in seinem Wissen fühlt» (ebd.). Die Erfahrung des Lernens bedeutet in diesem elementaren Sinne zunächst einmal, etwas zu durchleben, das die eigene Sicht auf Gewusstes und Erkanntes verändert, anstatt einfach nur den eigenen Horizont zu erweitern oder Wissen (neu) zu strukturieren.

Im Anschluss an dieses Zwischengeschehen eröffnen sich neue Antwortmöglichkeiten für das lernende Selbst. Der nichtwissende Nichtwissende verwandelt sich in einen um sein Nichtwissen Wissenden. Lernen ist von daher «kein Allheilmittel des Selbstmanagers, mit dessen Hilfe er sich sämtlichen gesellschaftlichen Anforderungen flexibel anzupassen vermag» (ebd.). Lernen als Erfahrung ist keineswegs an ein Mehr-Wissen, Mehr-Verstehen geknüpft, sondern an ein Anders-Sehen. Hier lässt sich nun einwenden, inwiefern die Medienpädagogik den Zusammenhang zwischen Lernen als Erfahrung und der Erfahrungsdimension von Medien überhaupt zu berücksichtigen vermag, in der es zu Blickwenden im Sinne eines Anderssehens kommt?

D. Ein Bildungsbegriff, der dem gebrochenen Selbst Rechnung trägt, formiert sich – ähnlich wie das *Lernen als Umlernen* – an der Schwelle von Selbstbezug im Antworten und Selbstentzug im Anspruch des Fremden. Im Unterschied zum Lernen stehen dabei allerdings nicht die Antwortmöglichkeiten im Vordergrund, sondern die *Fraglichkeit und Fremdheit des Selbst*:

Bildung bedeutet als Erfahrung (...) gerade nicht Selbstfindung, Selbsterhaltung oder Selbstverwirklichung auf dem Grunde einer Überfülle an Möglichkeiten, die nur noch zu verwirklichen sind, sondern eine konflikthafte Lebensführung, einen spezifischen Prozess der Subjektivierung, der eingespannt bleibt zwischen reiner Autonomie und bloßer Heteronomie. (ebd., 127)

Nicht das Ziel einer Überwindung von Entfremdung als vollständiger Aufschluss zu sich selbst oder die Verfügung über sich und andere, sondern die Auseinandersetzung mit «prekäre[n] Selbst-Erfindungen» und einem «Sich-Versuchen mit ungewissem Ausgang» (ebd.) sind Ausdruck dieser Bildung *in statu nascendi*. Bildung bedeutet eine Öffnung zur Negativität des Anderen und zum Entzug des Fremden. Damit wird die souveräne Selbstbehauptung ausgesetzt, um den sicheren wie komfortablen Hafen des Vertrauten zu verlassen.

Die Antwort auf den letzten Fragenabschnitt lautet demnach, dass es bei Medienbildung nicht um die Erweiterung des bisher Bekannten durch Aneignung von Fremdem gehen kann. Vielmehr steht der kritische Bezug zu sich selbst und zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und zu Anderen im Vordergrund.

Die Frage, die sich daraus ergibt, ist diejenige nach den normativen Strukturen und Bedingungen, die im kritischen Bezug liegen. Können medienpädagogische Bildungstheorien einen Einspruch gegen derzeitige Formen der Selbstdisziplinierung erheben, wie gegen das operative, taxonomische, deliberative und unternehmerische Selbst, *und gleichzeitig* ein Verständnis von Medienbildung in Anschlag bringen, dass den genannten Zurichtungsformen entkommt?

Fazit

Mit unserem Vorschlag einer phänomenologischen Perspektive auf einschlägige Lern- und Bildungsverhältnisse wollten wir auf die (stillschweigenden) Voraussetzungen medienpädagogischer Theoriebildung aufmerksam machen. Diese Voraussetzungen ergeben sich aus einer zumeist unkritischen Übernahme von gesellschaftlichen Erfordernissen wie der Informatisierung, Mediatisierung und der Selbstvermessung im Zuge von Funktionalisierung der Lebenswelt und unternehmerischer Lebensführung. Um im Rahmen einer medienpädagogischen Bildungstheorie kritische Einsprüche gegen diese Formen der Selbstdisziplinierung erheben zu können, ist das Verhältnis der jeweils in Anspruch genommenen Medien-, Lern-, Bildungs- und Selbst- bzw. Subjektbegriffe in den Blick zu nehmen. Phänomenologische Perspektiven formulieren einen Anspruch an dieses Begriffsgefüge, der die Frage nach dem genuin Pädagogischen in Medienbildungs- und Lernprozessen zu artikulieren erlaubt. Aus dem skizzierten normativen Anspruch des Anderssehens lassen sich kritische Einsprüche gegen reduktionistische Selbst- und Medienbegriffe wie auch gegenüber den maschinellen Lern- und reformpädagogischen Bildungsbegriffen formulieren, die zur unternehmerischen Lebensführung beitragen oder einem reduktiven Verständnis vom Leben als Kreativprojekt Vorschub leisten. Mit dieser kritischen Positionierung steht die phänomenologische Perspektive in medienpädagogischen Kontexten freilich nicht allein da. Subjektivationskritische Zugänge erlauben es, in vergleichbarer Weise die produktiven und repressiven Formen der Selbstdisziplinierung im Zuge der genannten Lern- und Bildungsbegriffe offenzulegen. Darüber hinaus vermag es jedoch allein der phänomenologische Blickstand im Anschluss an die deskriptive und zugleich normative Perspektive auf den Leib als Urmedium eine kritische Ausrichtung der Medienpädagogik in Aussicht zu stellen, in der die Frage nach dem genuin Pädagogischen in Medien, der Eigenperspektive in der medialen Erfahrung ihren unverzichtbaren Platz findet.

Vor diesem Hintergrund stellen sich die Fragen an die Konstitution der Medienpädagogik, mit denen wir schliessen wollen, wie folgt: Wo liegen die Grenzen der normativen Diskussion über die Herstellung des Verhältnisses zu Selbst- und Weltdeutungen? Verlieren wir in der Rede vom Kybernetischen, Taxonomisch-Unternehmerischen oder Posthumanen nicht all das, was die Erfahrung in Lern- und

Bildungsprozessen mit Medien ausmacht, also Blickwenden, Eigen- und Fremdheits-sphäre, Anspruch und Antwort, Verletzbarkeit und Offenheit des leiblichen Selbst? Wie kann die medienpädagogische Theoriebildung in einer Weise aufmerksam sein für ihre eigenen Ein- und Ausschlussprozeduren, die nicht zur Reproduktion von unternehmerischen Selbstverhältnissen ihrer Lern- und Bildungssubjekte führen?

Literaturverzeichnis:

- Alloa, Emmanuel. 2012. «Metaxy oder: Warum es keine immateriellen Medien gibt». In *Imaginäre Medialität - Immaterielle Medien*, herausgegeben von Gertrud Koch, Kirsten Maar, und Fiona McGovern, 13–34. München: Fink Verlag. https://www.academia.edu/11205612/Metaxy_oder_Warum_es_keine_immateriellen_Medien_gibt.
- Bröckling, Ulrich. 2016. *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Charlton, Patricia, Manolis Mavrikis, und Demetra Katsifli. 2013. «The potential of learning analytics and big data». *Ariadne*, Nr. 71. <http://www.ariadne.ac.uk/issue71/charlton-et-al>.
- Faßler, Manfred. 2016. «Broadcast Your Self, yourself. Überlegungen zur Neufassung des medialen Selbst». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 33–54. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf#page=34.
- Ferguson, Rebecca. 2012. «Learning Analytics: Drivers, Developments and Challenges». *International Journal of Technology Enhanced Learning* 4 (5/6): 304. doi:10.1504/IJ-TEL.2012.051816.
- Han, Byung-Chul. 2012. *Transparenzgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hartmann, Werner, und Alois Hundertpfund. 2015. *Digitale Kompetenz: was die Schule dazu beitragen kann*. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Krathwohl, David R. 2002. «A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview». *Theory Into Practice* 41 (4): 212–18. doi:10.1207/s15430421tip4104_2.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 100–109. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_11.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2010. «Medienbildung in der digitalen Jugendkultur». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 103–17. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91908-9_7.
- Kerres, Michael. 2013. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.

- Kristensen, Stefan. 2012. «Maurice Merleau-Ponty I – Körperschema und leibliche Subjektivität». In *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, herausgegeben von Emmanuel Alloa, Thomas Bedorf, Christian Grüny, und Tobias Nicolaus Klass, 23–36. UTB M 3633. Tübingen: Mohr Siebeck. https://www.academia.edu/3175235/Merleau-Ponty_Körperschema_und_leibliche_Subjektivität.
- Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17–32. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf#page=18.
- Mayer, Horst-Otto, Johannes Hertnagel, und Heidi Weber. 2009. *Lernzielüberprüfung im eLearning*. München: Oldenbourg.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945/dt 1966: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte. 1984. *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte 1990. *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte. 1999. «Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß». *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (3): 329–36. URN: urn:nbn:de:0111-opus-59537. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5953/pdf/ZfPaed_1999_3_MeyerDrawe_Herausforderung_durch_Dinge.pdf.
- Meyer-Drawe, Käte. 2002. «Die Dichte der Dauer. Phänomenologische Notizen zu den Grenzen des Verstehens bei Merleau-Ponty». In *Grenzen des Verstehens: philosophische und humanwissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Gudrun Kühne-Bertram und Gunter Scholtz, 163–71. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer-Drawe, Käte. 2008. *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte. 2009. «„Sich einschalten“. Anmerkungen zum Prozess der Selbststeuerung». In *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*, herausgegeben von Ute Lange, Sylvia Rahn, Wolfgang Seitter, und Randolf Körzel, 19–34. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91922-5_2.
- Meyer-Drawe, Käte. 2015. «Lernen und Bildung als Erfahrung». In *Bildung und Macht: Eine kritische Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Eveline Christof und Erich Ribolits, 115–32. Wien: Löcker Verlag.
- Preußentanz, Martin, und Maximilian Waldmann. 2017. «Telematische Absenz als Fluchtpunkt in Serious Games: Ein Beitrag aus der Perspektive der Medienpädagogik». Herausgegeben von Thorsten Junge und Dennis Clausen. *Digitale Spiele im Diskurs, Nr. Level 2: Anwendung von digitalen Spielen (z.B. Gamification)*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:708-dh1962>.
- Schelhowe, Heidi. 2007. *Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien*. Münster: Waxmann.

- Schön, Martin, und Martin Ebner. 2013. «Das Gesammelte interpretieren - Educational Data Mining und Learning Analytics». *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, August. <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/119>.
- Schorb, Bernd. 2009: «Mediale Identitätsarbeit: Zwischen Realität. Experiment und Provokation». In *Jugend – Medien – Identität*, herausgegeben von Helga Theunert, 81-93, München: kopaed.
- Tengelyi, László. 2007. *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Wiesbaden: Springer.
- Tulodziecki, Gerhard 2007. Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. *Medienimpulse*, 59 (15), 24–35. https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/themen/kompetenz/Tulodziecki-Was_Schuelerinnen_und_Schueler.pdf.
- Vormbusch, Uwe. 2016. «Taxonomien des Selbst. Zur Hervorbringung subjektbezogener Bewertungsordnungen im Kontext ökonomischer und kultureller Unsicherheit». In *Leben nach Zahlen*, herausgegeben von Stefanie Duttweiler, Robert Gugutzer, Jan-Hendrik Passoth, und Jörg Strübing. Bielefeld: transcript Verlag. doi:10.14361/9783839431368-002.
- Waldenfels, Bernhard. 2002. *Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenteknik*. Frankfurt a.M.: SV.
- Waldenfels, Bernhard. 2007. *Antwortregister*. SV, Frankfurt am Main.
- Waldenfels, Bernhard. 2010. *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt a.M.: SV.
- Zorn, Isabel. 2010. «Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien: eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung». Bremen: Universität Bremen. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000117767>.
- Zorn, Isabel. 2014. «Selbst-, Welt- und Technologieverhältnisse im Umgang mit Digitalen Medien». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 91–120. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-03529-7_5.