



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 60, Nr. 2, 2022
doi: 10.21243/mi-02-22-23
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Bildung – Medien – Transformation und Übersetzung.

Auf den Spuren des Transformations- und Übersetzungsbegriffs in der Medienbildung

Sabine Oberneder

Über die Problematisierung von Übersetzung respektive Transformation wird versucht zu veranschaulichen, welchen Stellenwert Übersetzung und Transformation in den Positionen von Meder, Jörrissen/Marotzki und Bettinger einnehmen, um anschließend ein Verständnis hinsichtlich des Zusammenhangs von Übersetzung und Transformation generieren zu können. Medien und damit auch Sprache agieren als Vermittler zwischen Ich und Welt. Ein Verstehen respektive Nichtverstehen ist an Übersetzungsleistungen geknüpft. Es scheint, dass es der Übersetzungsleistung als das essenzielle auslösende Momentum bedarf, damit Transformationsprozesse stattfinden können. Der vorliegende Artikel ist als eine Zusammen-

fassung der Masterthesis Bildung – Medien – Transformation. Auf den Spuren des Transformations- und Übersetzungsbegriffs in der Medienbildung (Oberneder 2022) zu verstehen.

By problematizing translation and transformation, respectively, we will try to illustrate the importance of translation and transformation in the positions of Meder, Jörissen/Marotzki, and Bettinger in order to subsequently generate an understanding of the connection between translation and transformation. Media and thus also language act as mediators between the self and the world. An understanding or non-understanding is linked to translation performances. It seems that translation is the essential triggering momentum for transformation processes to take place. This article is intended as a summary of the master's thesis Bildung – Medien – Transformation. Auf den Spuren des Transformations- und Übersetzungsbegriffs in der Medienbildung (Oberneder 2022).

1. Einleitung

Transformation in der Medienbildung: Wo soll eine Spurensuche hinsichtlich des Begriffs Transformation in der Bildungswissenschaft beginnen? Die Spurensuche mit Humboldt (1792) zu beginnen erweist sich als fruchtbar, da seiner Sichtweise von Bildung als Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen die Möglichkeit der Transformation des Subjekts durch Bildungsprozesse innewohnt. Humboldt sieht eine Entfaltung der menschlichen Potenziale und Anlagen in dessen Bestimmung liegend. Bildung setzt damit beim zu Erziehenden an. Humboldt definiert Bildung als ein Bilden von Kräften, eine grenzenlose und ausgewogene Entfaltung dieser Kräfte, die schlussendlich als Ganzes gefasst

werden sollen. Jedes Individuum soll das Höchstmaß seiner Potenzialentfaltung verwirklichen, dennoch ist Bildung ein gesellschaftlicher Prozess, in dem alle Charaktere zusammen das höchste Maß an Bildung erzielen, das ein Einzelner niemals zu erreichen vermag (Koller 2017: 74–79). Die universale Entfaltung der Kräfte des einzelnen Menschen ist auf die möglichst umfassende Wechselwirkung dieses Individuums mit der Welt angewiesen. Das Subjekt braucht daher zum Entfalten seiner inneren Kräfte etwas, das außerhalb des Subjekts liegt, um sich zu bilden: Der Mensch bildet sich in der Auseinandersetzung mit Welt. Im Sich-bilden impliziert sich der eigene subjektive Antrieb, der zur Auseinandersetzung mit Welt führt. Sprache vermittelt nach Humboldt zwischen Subjekt und Welt. Sprache zeigt vermittelnd verschiedene Ansichten von Welt auf und bereichert beziehungsweise erweitert damit die Weltansicht des Einzelnen. Das Erlernen neuer Sprachen – damit gemeint sind auch Weltansichten und Idiome Andersdenkender – eröffnet neue Blickwinkel: Sprachen vermitteln zwischen Ich und Welt und zwischen Ich und Du (ebd.: 85).

Der Bildungsbegriff und damit Humboldts Bildungstheorie des Neuhumanismus haben nach dem zweiten Weltkrieg wegen Ideologieverdacht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit der realistischen Wende an Bedeutung verloren. Mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule und dem Aufkommen der empirischen Erziehungswissenschaft findet ein Wandel, eine Transformation, der Rezeption des Bildungsbegriffs statt: Statt Bildung dienen Begriffe wie Sozialisation, Emanzipation, Qualifikation

oder Kompetenz als Alternativen. Innerhalb der Allgemeinen Pädagogik startet in den 1970er-Jahren eine *Reformulierung des Bildungsbegriffs*. Humboldts positive Hinwendung an die Vielfalt menschlicher Kapazitäten, Artikulationsmöglichkeiten, Charaktere und deren Anerkennung lässt ihn für eine Reformulierung an postmoderne Bedingungen anschlussfähig erscheinen. Damit erweist sich der Bildungsgedanke nicht als obsolet und Humboldts Darlegungen als brauchbar für eine Konstruktion neuer – beispielsweise transformatorischer – Bildungstheorien. Dennoch zeigt sich, angesichts der Pluralisierung von Lebensformen und angesichts der im Zuge postmoderner Gesellschaftstheorie und Philosophie gewachsenen Einsicht in die Unmöglichkeit allgemeinverbindliche Normen letztgültig festzulegen, die Einheitsvorstellung des Humboldtschen Bildungsideals nicht mehr als haltbar, was deutlich am Sprachbegriff Humboldts ersichtlich wird, da ein rein harmonischer Blick auf die heutige postmoderne, multikulturelle Pluralität unterschiedlicher Lebensformen und Wertorientierungen die daraus resultierenden Konflikte nicht löst (ebd.: 92).

Allgemeinpädagogisch betrachtet befasst sich Kokemohr seit 1989 mit Bildung als Prozess und entwickelt eine Bildungsprozessstheorie. Der Begriff Transformation für Bildung als Prozess kommt ab 1990 auf (Koller 2011: 153f., 2016: 149; Reh 2014: 329). Kokemohr, Marotzki und Koller – alle drei Wissenschaftler waren beziehungsweise sind an der Universität Hamburg tätig – etablieren ab den 1990er-Jahren strukturelle beziehungsweise transfor-

matorische Bildungstheorien. Diese reüssieren ab den 1990er-Jahren unter dem Rahmenbegriff transformatorische Bildungstheorien. Interessant ist dabei die Tatsache, dass Kokemohr als Begründer einer transformatorischen Bildungstheorie in seinen neuen Arbeiten auf den Transformationsbegriff verzichtet, da dieser vermeintlich als logisch rekonstruierbarer Prozess verstanden werden kann (Koller 2016: 149, Fn. 2).

Im Bereich der Medienbildungstheorien entwickelt Marotzki aus seiner *strukturalen Bildungstheorie* zusammen mit Jörissen eine *strukturelle Medienbildungstheorie* (2008, 2009), da nach Marotzki der mediale Aspekt konstitutiv für eine – in seinem Sinne strukturale – Bildungstheorie ist. Medien sind als „lebensweltliches Phänomen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 30) Teil der menschlichen Lebenswelt und bieten Raum für Bildungsprozesse (ebd.: 30). Diese werden nicht nur als Wissensaneignung verstanden, sondern als Transformationsprozesse der Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse, die durch soziokulturelle Einflüsse neue Blickwinkel hinsichtlich der Welt- und Selbstverhältnisse etablieren lassen.

Bettingers Darlegung einer *praxeologischen Medienbildung* (2018) bezieht sich auf die Bildungstheorien von Nohl (2011), Kokemohr (1989), Koller (2011), Rosenberg (2011, 2012) und Marotzki (2007, 2008, 2009) und deren Prinzip von Bildung als Transformation. Die praxeologische Medienbildung sieht er als ein auf Humboldts reflexives Bildungsverständnis aufbauendes Konzept. Wie Koller betrachtet Bettinger den Habitus als konstituierenden Bestandteil seiner Theorie der praxeologischen Medienbildung (Bettinger

2018: 1, 30). Sein Begriff der Transformation fokussiert im Wesentlichen – in Anlehnung an Bourdieu und von Rosenberg – die mediale Habitustransformation. In der Instabilität der Praxis liegt für Bettinger das Potenzial der Transformation. Subjekte sind Habitus- und Medien Quasihabitusträger. Medienbildung lässt „soziomediale Hybridakteure“ (Nohl 2011; zit. n. Bettinger 2018: 5) entstehen, da Mensch und Medien zusammenwirken und Praxis nicht mehr nur vom Menschen ausgehend gedacht werden kann (Bettinger 2018: 5). Mit der ANT (Akteurnetzwerktheorie) von Latour (2000, 2007, 2008) findet er einen Ansatz, mit dessen Konfiguration es ihm ermöglicht wird, Medien als wirkmächtig aber nicht bestimmend zu definieren und die hybride Handlungsverknüpfung zwischen Mensch und Medien darzustellen (ebd.: 147).

Ein anderer Ansatz wird von Meder (1987, 2004, 2007, 2008, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016) zunächst an der Universität Bielefeld und dann an der Universität Duisburg-Essen entwickelt. Seine beiden Theorien – die *relationale Medienpädagogik* (2014) und der *Sprachspieler* (1987, 2004) – definiert Meder *nicht* als Transformationstheorien, haben aber durch den Humboldtbezug (Meder 2014), die Perspektive auf Medien und die Darstellung als postmoderne Bildungstheorien Theoriebezüge, die sowohl Jörissen/Marotzki als auch Bettinger aufweisen. Meders Theoriekonzepte geben neben dem Transformationsbegriff den Begriff der Übersetzung einen hohen Stellenwert. Daher soll mit Hilfe der Theorien Meders der Versuch einer Explikation der Bedeutung von Übersetzung vorgenommen werden und mit den Medienbildungstheorien von Jöris-

sen/Marotzki und Bettinger eine Auseinandersetzung mit dem Transformationsbegriff in der Medienbildung im Fokus liegen.

Humboldt sieht, wie schon erwähnt, Bildung an Sprache gebunden und fasst diese als Gegenstand und implizit als Medium (Koller 2017: 84). Bildung ist demnach – sowohl im Bereich der allgemeinen Bildungstheorie als auch in der Medienbildungstheorie – ein an Kommunikation gebundener Prozess, der sich durch eine Veränderung im Medium der Sprache zeigt. Bildung als Transformationsprozess findet dann zwischen Sprachen statt. Humboldt analysiert das Verhältnis zwischen Sprachen unter anderem mit dem Begriffspaar Verstehen und Nichtverstehen, was Hönigswald, auf den sich Meder zudem bezieht, mit dem Begriffspaar Übersetzbarkeit – Nichtübersetzbarkeit beschreibt. Benner (2019) beschreibt Hönigswalds Perspektive auf Sprache in *Hönigswalds Begriff der Übersetzbarkeit der Sprache. Eine bildungstheoretische, transformatorische und wissenschaftsdidaktische Auslegung*. Wesentlich ist die Tatsache, dass es durch Gegenständlichkeit zur Sprache kommt; ohne Gegenständlichkeit gibt es keine Sprache. Übersetzung zwischen Sprachen basiert auf der Gegenständlichkeit als sprachliches Fundament. Die Erhaltung des Sinns und seine Vertiefung sind Ziel von Übersetzung (ebd.: 123–126). Übersetzung findet in Räumen der Vermittlung statt. Sie bieten Raum für den offenen Prozess der subjektiven Auslegung. Übersetzung ist daher keine 1:1-Übertragung eines Inhaltes von einem Medium in ein anderes, sondern generiert das zu Übersetzende erst.

In der Korrelation übersetzbar – nicht übersetzbar zeigt sich die Übersetzungsproblematik: Unterschiedliche Weltsichten generieren unterschiedliche Sprachen. Übersetzung und Sprachbildung lassen sich als Prozesse erkennen, die mit einer prozessbedingten Veränderung der Selbst- und Weltsicht einhergehen, wobei besonders Übersetzungsprobleme neue Selbst- und Weltsichten forcieren und Bildungsprozesse anregen können. Neben Übersetzbarkeit und Nichtübersetzbarkeit zeigt sich zudem das Phänomen der Unübersetzbarkeit. Als unübersetzbar erweisen sich beispielsweise einzelne Wissensformen und Handlungslogiken (ebd.: 135, 139).

Swertz (2020) verdeutlicht mit Hönigswald den Prozess, der Transformation ermöglicht: „Sprechen ist ein unvermitteltes Operieren mit Bedeutungen, d.h. in seiner Naturgebundenheit sinnbestimmt, in seiner Sinnbestimmtheit naturgebunden. [...] ich gehe in dieses Naturereignis ein“ (Hönigswald 1937: 25f.; zit. n. Swertz 2020: 98). „Genau und nur dieses Operieren produziert Transformation, und es sind solche Operationen, in denen Akteur*innen ihre Entscheidungsimpulse setzen und zeigen“ (Swertz 2020: 98).

Swertz verweist auf den Umstand, dass Übersetzungsproblematiken als Transformationsproblematiken benannt werden (ebd.). Es zeigt sich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Transformationsbegriff in der Medienbildung einer gleichzeitigen Beschäftigung mit dem Übersetzungsbegriff bedarf, weil eine Abgrenzung hinsichtlich der Benutzung der jeweiligen Begrifflichkeit ungenü-

gend vorhanden ist. Eine genaue Darlegung der Begriffsbedeutung von Transformation und Übersetzung scheint daher wesentlich für deren Verwendung im medienpädagogischen Bereich.

Als Intention der vorliegenden Arbeit lässt sich folgender Schwerpunkt verdeutlichen:

Im Bereich der Medienbildung erweist sich der Begriff der Übersetzung neben dem Transformationsbegriff als interessant, da dieser Begriff in den Abhandlungen über Medienbildung bei Bettinger und Jörissen/Marotzki zwar in Spuren vorkommt, dabei aber einerseits keiner klaren Definition unterzogen wird und andererseits keine scharfe Abgrenzung zum Transformationsbegriff stattfindet (Bettinger 2018: 112; Jörissen/Marotzki 2009: 12). Was mit Übersetzung gemeint ist, ist nicht deutlich dargestellt. Es könnte demnach die angesprochene Problematik von Swertz, dass Übersetzungsproblematiken als Transformationsproblematiken benannt werden, bei Bettinger und Jörissen/Marotzki zutreffen. Die These lautet, dass die beiden Begriffe Transformation und Übersetzung im Bereich der Medienbildung in manchen medientheoretischen Arbeiten ohne klare Bestimmung und präzise Abgrenzung voneinander verwendet werden. Daher stellt sich die Frage, wann sich der Begriff der Transformation im Bereich der Medienbildung für das Darstellen einer Problematik eignet und wann der Begriff der Übersetzung treffender geeignet ist: Wann ist der Umgang mit Medien als Übersetzungs- respektive Transformationsproblem zu verstehen?

Über den Versuch einer Abgrenzung zwischen den beiden Begrifflichkeiten soll eruiert werden, wo der Begriff Transformation eine Darstellungsoption hinsichtlich Medienproblematiken zulässt und wo sich der Begriff Übersetzung als Darstellungsoption als richtig erweist.

Zum Beantworten der Frage werden Jörissen/Marotzki und ihre strukturelle Medienbildungstheorie, Bettingers praxeologische Medienbildung und Meders relationale Medienpädagogik respektive seine Sprachspieltheorie als Hauptbezugspunkte herangezogen. Dabei soll versucht werden eine klare Bedeutungshoheit und scharfe Abgrenzung der Begriffe Transformation und Übersetzung für den medientheoretischen Bildungsbereich darzulegen.

2. Methode und Vorgehensweise

Obwohl es sich bei dem Vorhaben dieser Arbeit streng genommen um einen systematischen Vergleich von Positionen handelt, kann die Herangehensweise der Hermeneutik als methodischer Rahmen dienen.

Ein systematisches Verfahren verlangt – punktuell dargelegt – ein Thema, eine erste Fragestellung, die Grobgliederung der Arbeit, eine ausführliche Literaturrecherche zum Thema, wobei eine Suche vom Allgemeinen zum Speziellen stattfindet, und die Auswertung der Literatur. Die Literatur hilft, auf bekannten Erkenntnissen aufbauend, erarbeitete Ergebnisse argumentativ abzusichern, denn neue und eigene Lösungsansätze werden erst durch eine umfassende Kenntnis über das Thema möglich. Die Hermeneutik

als ein spezielles systematisches Verfahren bietet sich wegen der verschriftlichten und klar dargelegten Vorgehensweise zum Beschreiben des methodischen Ansatzes dieser Arbeit an. Dazu wird anfangs der Begriff Transformation grundsätzlich mit Hilfe von Sattler/Schluß (2001) *Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht-einheimischen Begriffs. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* dargelegt. Im Anschluß werden die Positionen von Jörissen/Marotzki und Bettinger betrachtet. Der erste Abschnitt schließt mit einem zusammenfassenden Vergleich der beiden transformatorischen Medienbildungstheorien. Danach werden in einem zweiten Abschnitt Meders Theorien im Zuge einer Darlegung der Übersetzungsproblematik vorgestellt. Weiters wird in einem dritten Abschnitt über die Problematisierung von Übersetzung respektive Transformation veranschaulicht, welchen Stellenwert Übersetzung und Transformation in den dargelegten Positionen von Meder, Jörissen/Marotzki und Bettinger einnehmen. In einem nächsten vierten Abschnitt wird versucht, ein Verständnis hinsichtlich des Zusammenhangs von Übersetzung und Transformation zu generieren. Eine Conclusio schließt die Arbeit ab.

3. Grundsätzliches zum Begriff der Transformation: Sattler/Schluß

Sattler und Schluß (2001) verweisen in ihrem gemeinsamen Aufsatz *Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht-einheimischen Begriffs. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* auf die Affinität des Begriffs Transformation, der als Import in der Bildungs-

wissenschaft reüssiert, in den Bereichen der Soziologie und Elektrotechnik hin (Sattler/Schluß 2001: 173). Sie geben zu bedenken, dass sich in der Auslegung der Soziologie als auch der Elektrotechnik transformative Prozesse durch einen Beginn A und ein Ende B auszeichnen, wohingegen Bildungsprozesse offen zu denken sind (ebd.: 175). Problematisch ist dabei, dass das Ziel transformatorischer Bildung als das B nicht fassbar ist, wiewohl sowohl der technischen als auch der soziologischen Auslegung von Transformation eine Zielbestimmung innewohnt. Damit erweist sich der gängige Transformationsbegriff nicht uneingeschränkt für das Beschreiben von Bildungsprozessen geeignet (ebd.: 173). Der inhaltlich soziologisch beziehungsweise elektrotechnisch besetzte Begriff bedarf daher einer Überführung entsprechend einer bildungswissenschaftlichen Denkrichtung (ebd.: 176).

Nach grundlegender Betrachtung der Ausführungen von Sattler/Schluß lässt sich über den Begriff der Transformation in der allgemeinen Bildungstheorie Folgendes zusammenfassend verdeutlichen:

Dem Initiator der Transformation gehört der Wirkungsbereich. Transformation ist ein ergebnisoffener, von handelnden Subjekten gestalteter Prozess. Dem Transformationsbegriff liegt eine kritische Instanz inne, die Rückfragen hinsichtlich seiner Kriterien erlaubt. Transformation ist als ein Interphänomen zwischen zwei beschreibbaren Zuständen als nicht abschließbar zu sehen. Dem Transformationsprozess liegt eine zeitliche Dimension inne. Ein

letztgültiges transformiertes Bildungsideal kann nicht beschrieben werden.

4. Strukturelle Medienbildung: Jörissen/Marotzki

Selbst- und Weltbezüge gelten für Jörissen/Marotzki als medial vermittelt (Jörissen/Marotzki 2009: 15). Jörissen/Marotzki weiten daher die strukturelle Bildungstheorie Marotzkis auf eine strukturelle Medienbildungstheorie aus, da Medien „*einerseits* ein lebensweltliches Phänomen“ (ebd.: 30) darstellen und „*andererseits* [...] Platz in den Lebenswelten der Menschen erobert haben, [wo sie; S. O.] neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse [...] bieten“ (ebd.). Die strukturelle Medienbildung hat, um gesellschaftliche Erscheinungen fassen zu können, sowohl theoretische als auch empirische Biografieforschungsbezüge. Jörissen/Marotzki erkennen drei Merkmale, die Bildung in der Wissensgesellschaft der zweiten Moderne beschreiben: Reflexivität, Biografizität und Flexibilitätssteigerung. Unter Flexibilitätssteigerung verstehen Jörissen/Marotzki, „dass Menschen nicht mehr nur auf eine Selbst- und Welthaltung festgelegt sind, sondern ihre *Teilidentitäten* relativ unabhängig voneinander agieren können“ (ebd.: 37). Beispielhaft lässt sich dieses Phänomen wohl mit Instagram und dem inhärenten Instagramhabitus darlegen: Die Onlinegesellschaft der Instagramnutzer*innen hat einen spezifischen Habitus, der sich in der Art der Selbstdarstellung auf den Bildern zeigt. Durch die Übernahme der Kameraeinstellungen, Posen und Motive in eigene Bilder erwerben User*innen im Rah-

men der Medienproduktion den Instagramhabitus, der sich wiederum in deren Bildern zeigt. Bei der Rezeption eines Bildes wird intuitiv der *modus operandi* erkannt und in der eigenen Medienproduktion umgesetzt. Subjektive Teilidentitäten entwickeln sich in einem offenen Prozess weiter. Das reflexive Verhältnis des Subjekts zu seiner Biografie, die eben von Teilidentitäten geprägt ist, wird in und mittels Medien vollzogen (ebd.).

Der Bildungswert hinsichtlich der strukturalen Aspekte von Medien ist im Fokus der strukturalen Medienbildungstheorie von Jörissen/Marotzki und wird dabei im Spannungsfeld zwischen Selbst und Welt verstanden (Marotzki/Jörissen 2008: 60). Das Medium an sich ist dabei nicht Gegenstand von Bildungsprozessen, sondern bietet als medialer Raum Platz für reflexive Prozesse von Selbst- und Weltverhältnissen und damit Anlass für Bildungserfahrungen und Transformation. In der Form- respektive Struktureigenschaft von Medien liegt ihre soziale und kulturelle Wirksamkeit. Jörissen/Marotzki analysieren die Strukturiertheit von Medien mit dem Hauptaugenmerk auf Film, Bild, Foto, Internet und Avarttechnologie, betrachten deren spezifische Artikulationsformen und deren Potenzial an reflexiver Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen. Neue Medien beinhalten damit neben den Artikulationsmöglichkeiten Schrift, Audio, Bild und Film auch interaktive und partizipative Rahmungen, die neue kommunikative, soziale und kulturelle Charakteristika bereitstellen. Artikulation verändert sich durch die modifizierte subjektive Wahrnehmung und in und durch Medien. Dadurch werden strukturale

Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen eingeleitet. Hier verdeutlicht sich, dass Medien nicht nur als Inhaltsvermittler fungieren, sondern wesentlich vielschichtiger in soziale Prozesse involviert sind, was beispielsweise unter Begriffen wie *swarm intelligence* oder *user review* reüssiert und unter Socialmediaplattformen wie TikTok oder Instagram sichtbar ist.

Sie erkennen das Internet als Partizipationsraum und den Film als Reflexionsmedium (ebd.: 61, 63). Medienbildungsrelevant sind den Medien inhärente Bildungsgehalte und implizite Bildungschancen, die über die Strukturanalyse respektive eines Beforschens soziomedialer Räume aufgeschlossen werden sollen (ebd.: 60). Der strukturelle Subjekt- und Bildungsbegriff von Jörissen/Marotzki verweist auf ein durch Medien und Gesellschaft strukturiertes Subjekt. Das Agieren zwischen Subjekt und Medium zeigt sich als an die spezifische Strukturiertheit von Medien gebunden. Jörissen verdeutlicht, dass Bildung als Transformationsprozess in der Verwobenheit eines strukturierten Subjekts mit Artefakten doppelt gebunden zu denken ist. Jeder Aktantin und jedem Aktanten wird dabei eine eigene Struktur, ein eigens Programm und spezifische Möglichkeiten zugesprochen (Jörissen 2015: 216).

Für jedes Individuum liegen spezifische individuelle, kulturelle und soziale Voraussetzungen vor, um sich medial einzubringen. Ziel von Bildungsprozessen und deren inhärente Entfaltung von Selbst- und Weltverhältnissen sind Subjekte, die das Spiel mit Unbestimmtheiten spielen können. Selbstverhältnisse und ihre Wandelbarkeit sind grundlegend an Identität und Artikulation gebun-

den; Identität erfährt das Subjekt über die Auseinandersetzung mit Welt und Anderen. Bildungsprozesse stellen sich dadurch als Teilhabeprozesse dar; Bildung ist damit gesellschaftlicher Teilhabe unterworfen (Marotzki/Jörissen 2008: 58; Jörissen/Marotzki 2009: 38). Bei der Teilhabe an öffentlichen Diskursen zeigt sich in und mit Artikulation die konkrete mediale Handlungsfähigkeit.

4.1 Strukturelle Medienbildung und der inhärente Stellenwert von Transformation

Marotzki legt in seiner Arbeit *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (1990) mit der Theorie der Reflexiven Modernisierung dar, dass in der Zweiten Moderne ein gesellschaftlicher Wandel stattfindet, der dem Individuum ein hohes Maß an Individualisierungs- und Orientierungsleistungen abverlangt, da ein Verlust sozialer Tradierungen ein Leben mit höheren Unbestimmtheiten bedingt. Eine Reformulierung des Bildungsbegriffs ist aufgrund der Tatsache, dass Individuen mit neuartigen Problemlagen in der Gesellschaft konfrontiert sind – ausgelöst durch technologische Fortschritte, damit einhergehenden Spezialisierungen und einer Informationsvervielfachung – notwendig. Es findet nach Marotzki eine „Transformation gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungsprinzipien von einer Industrie- zu einer Informationsgesellschaft“ (Marotzki 1990: 19) statt. Eine Vielfalt von möglichen Lebensplanungen lässt das Suchen nach Bestimmung zu einer permanenten Daseinsform generieren. Im Suchen als ein anhaltender Prozess des Lebens lässt sich Lebensorientierung generell als Transforma-

tionsprozess erkennen, wenn dem Suchen ein krisenhafter Moment anhaftet (ebd.: 17–29).

Mit Heitmeyer (1997) unterscheiden Jörissen/Marotzki drei Krisentypen der Moderne: (1) Strukturkrisen, (2) Regulationskrisen und (3) Kohäsionskrisen. Unter (1) Strukturkrisen sind gesamtgesellschaftliche Krisenphänomene zu verstehen. Transformationsprozesse sind dabei als ein Strukturwandel der Gesellschaft erkennbar, wie beispielsweise als Übergang der Agrar- zur Industriegesellschaft. Unter dem Begriff der sogenannten Globalisierungsphänomene werden aktuell Strukturkrisen verdeutlicht. Der stattfindende Strukturwandel, der gesellschaftliche Transformationsprozess, dient dabei als Ordnungsrahmen für Lernprozesse, wobei Jörissen/Marotzki verdeutlichen, dass anomische Tendenzen, also der „Zustand der Verunsicherung und des Bedeutungsverlusts kollektiver Orientierungen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 17), das Vermitteln der Sinnhaftigkeit von Lernen erschweren. Mit (2) Regulationskrisen wird die Pluralisierung gesellschaftlicher Werte und Normen zusammengefasst, wodurch der Eindruck von Kontingenz vermittelt wird. Unter (3) Kohäsionskrisen werden Fragen nach sozialer Anerkennung und Verbindlichkeiten – auch hinsichtlich Bildung – im korrodierenden Wertesystem mit daraus resultierenden Unsicherheiten gestellt (ebd.: 16f.). Da moderne Gesellschaften eindeutige Entgegnungen aufgrund ihrer Vielfältigkeit verunmöglichen, ist das Individuum mit dem Beantworten dieser Fragen auf sich selbst zurückgeworfen.

Analog zur Pluralisierung von Werten und Normen zeigen sich die Sonnenseiten der Individualisierung in der Selbstgestaltung von Lebenswegen und -konzepten, während die Schattenseiten sich u. a. in Vereinzelung und Vereinsamung dokumentieren können. (Heitmeyer 1997: 636; zit. n. Jörissen/Marotzki 2009: 17)

Das Beantworten der Frage nach der Lebensgestaltung liegt in der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen, wobei für das Individuum die Welt in ihrer Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit als unabschätzbar und unbestimmt erscheint. „Unter bildungstheoretischer Perspektive kommt es darauf an, mit dieser Unbestimmtheit umgehen zu können“ (ebd.: 18).

Von Medienbildung zu sprechen bedeutet dann, der Strukturalität, Komplexität und Transformationsdynamik medialer Formen in diesen Prozessen einen systematischen Platz im bildungstheoretischen Denken einzuräumen. (Jörissen 2014: 18)

Bildung lässt sich dann als Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seinen habitualisierten Strukturen und der Differenzarchitektur hinsichtlich der Optionen der Weltaufforderung verstehen. Vorhandene Entwürfe und Perspektiven von Selbst- und Weltbild werden durch neue, komplexere Aspekte und Gefüge ersetzt (ebd.: 86). Bildungsprozesse intendieren damit auf die Ausbildung von neuem Orientierungswissen, welches durch reflexive Momente eine subjektive Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bedingt. Damit findet durch ein Ablegen von Gewohnheiten durch krisenhafte Geschehnisse ein Wandel hinsichtlich der Art und Weise des „In-der-Welt-Seins“ statt. Medien

tragen reflexive Momente in sich und spielen im Transformationsprozess eine wesentliche Rolle (ebd.: 97).

Damit ergibt sich nach Jörissen die Erkenntnis, dass Bildung nicht mehr als rein subjektiver Transformationsprozess von Welt- und Selbstverhältnissen gedacht werden kann, sondern als ein an Artefakte gebundenen Prozess.

Transformation ist dann als Prozess doppelt gebunden: einerseits an Artefakte und andererseits an das subjektive Vermögen mit Lebensentwürfen kreativ umzugehen (Jörissen 2015: 219).

5. Praxeologische Medienbildung: Bettinger

Für Bettinger (2018) liegt es an den kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen durch den Mediatisierungsprozess, die eine Neubetrachtung von Bildung und ihrer theoretischen Implikationen als notwendig erscheinen lassen. Dazu zählt auch der Versuch, Bildungstheorie und qualitative Bildungsforschung als gewinnbringende Symbiose zu betrachten, den Bettinger mit seinem Konzept prüfen will. Bettingers am Habitus orientiertes Bildungsverständnis und sein empirischer Ansatz der Biografieforschung dienen als methodisch-theoretischer Rahmen zur Untersuchung von Medienbildungsprozessen. Bettinger erkennt Medien als Begleiter des Alltags, die sich durch Nutzerinnen und Nutzer kreativ verwenden lassen und die vielfältig nutz- und gestaltbar sind. Medien prägen User*innen und werden durch User*innen manipuliert. Es liegt eine Wechselwirkung zwischen Mensch und Medium vor (Bettinger 2018: 1f.). Dies bedeutet, dass der

Nutzen von Medien und die Einvernahme durch Medien neue Gewohnheiten, Werte, Erwartungen und Normen bedingt. Das wechselseitige Verhältnis von Mensch und Medien verändert die praxeologische Bestimmtheit. Im Sinne der Praxeologie könnte der Mensch als soziales Wesen umschrieben werden, dass durch vom Körper ausgeführte Praktiken bestimmt wird. Die Handynutzung könnte als Beispiel für Praxeologie gesehen werden. Den praxeologischen Aspekt seiner Medienbildungstheorie diskutiert Bettinger anhand des Habituskonzepts Bourdieus aus dem *Entwurf einer Theorie der Praxis* (1972). Neben Bourdieu haben auch die Arbeiten von Rosenberg (2011, 2012) im Feld der Habitustransformation und das Konzept des medialen Habitus von Kommer (2010) Einfluss auf Bettingers Konzept der praxeologischen Medienbildung.

Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs Engste mit diesem verbunden. (Kommer/ Biermann 2012: 90, zit. n. Kommer 2013: 418)

Mit der ANT (Akteurnetzwerktheorie) von Latour (2000, 2007, 2008) will Bettinger die Verbindung Mensch – Medien – Praxeologie aufzeigen (Bettinger 2018: 5). Zudem will Bettinger Leerstellen, die Bourdieus Habitustheorie hinsichtlich der Materialität von Medien hinterlässt, mit Hilfe der ANT füllen (ebd.: 109). In seinem radikalen Ansatz verweist Latour erstens auf einen Fehlschluss hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt, zweitens auf deren gegenseitige Einflussnahme und dem damit verbundenen Entstehen von Hybridakteur*innen und drittens auf die Handlungsmacht nichtmenschlicher Akteur*innen (Aktant*innen) (ebd.: 109).

Der Triangel Mensch – Medien – Praxeologie lässt soziale, semiotische und materielle Facetten der Medien evolvieren, die zur Entstehung soziomedialer Hybridakteur*innen, als eine Verbindung von Mensch und Nichtmensch, führen können. Den Medien wird dabei ein Quasihabitus zugestanden (ebd.: 5). Die in der ANT wirksamen Hybridakteur*innen bilden dynamische Netzwerke. Wesentlich dabei ist der Beitrag, den die jeweiligen Aktant*innen im Netzwerk leisten, auch um es zu stabilisieren, um dann in einem anderen Netzwerk wieder einen Beitrag zu leisten. Das Verbinden der einzelnen Aktant*innen passiert über Handlungsbeziehungsweise Übersetzungsprozesse, welche als verteilte Netzwerkdynamik und nicht als intentionales Handeln einzelner Subjekte zu verstehen sind (ebd.: 112).

Handeln – und damit im Sinne der dargelegten Theorie ein Übersetzen, beziehungsweise ein Prozessieren von technischen und

menschlichen Aktant*innen– ist unter dem Aspekt der ANT als etwas zu verstehen, das einen Unterschied vollzieht und – nochmals zur Bekräftigung – nicht intentional gefasst ist (ebd.: 113f.). Damit ermöglicht der Blickwinkel der ANT – da Artefakte mit ihrem Quasihabitus einen differenzierteren Zugang auf die Verbindung von Mensch und Technik ermöglichen – eine erweiterte Auslegung auf Medienbildung als Habitustransformation (ebd.: 114).

Für Bettinger liegt der Wert der ANT für die praxeologische Medienbildungstheorie in der „Berücksichtigung [...] [von; S. O.] Materialität jeglicher Praxisvollzüge und der Anerkennung der dinglichen Welt für unsere Sozialität“ (ebd.: 118). Bettinger nimmt dabei aber nicht die Position der ANT ein, die eine Gleichsetzung von Subjekt- und Objektwelt proklamiert, sondern anerkennt für seine Theorie den Teilaspekt der ANT, wo der dinglichen Welt Aktivität hinsichtlich der Praxis zugestanden wird.

5.1 Praxeologische Medienbildung und der inhärente Stellenwert von Transformation

Bettinger verdeutlicht einen Wandel des Subjektbegriffs anhand der *Dezentrierung des Subjekts zum Hybridakteur*. Das *relational-reflexive Verhältnis zwischen Menschen und Artefakten* lässt Hybridakteur*innen entstehen, die ausgehend von Fremdheitserfahrungen Transformationsprozesse durchleben können, womit sich transformatorische Medienbildungsprozesse nach Bettinger als habituelle Veränderungen von Hybridakteur*innen, die sich aus einem personalen und Quasihabitus konstituieren, darstellen. So-

ziomediale Praktiken sind im Konstrukt des personalen Habitus und Quasihabitus als zwei eigenständige Größen zu sehen, was bei den Hybridakteur*innen als Gesamtes zur Geltung kommt. Damit wird das Subjekt als an Artefakte gebunden betrachtet, Artefakte als Aktant*innen eine Handlungsmacht zugestanden, wiewohl sie durch Strukturen vorbestimmt sind und daher nicht autonom agieren. Die Instabilität hybrider Konstellationen, bedingt durch ein kontinuierliches Ausverhandeln des im konkreten Fall geltenden Mediums, gilt als Auslöser für im kollektiven Netzwerk liegende Transformationsprozesse. Transformationsprozesse lassen sich damit zweifach bestimmen: als in den Hybridakteur*innen und im kollektiven Netzwerk liegend.

Für Bettinger ist das Transformationspotenzial der Artefakte durch Dimensionen der Praxis und durch mediale Eigenschaften gegeben. Er bezieht sich dabei beispielsweise auf Blogs oder Websites und deren Gestaltungspotenzial, das habituelle Veränderungsprozesse evozieren kann (Bettinger 2018: 146).

Zusammengefasst lässt sich als Erkenntnis generieren, dass, wenn in den Medienbildungstheorien von Jörissen/Marotzki und Bettinger von Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse gesprochen wird, sich folgendes transformierte Bild der Selbst- und Weltverhältnisse zeigt: Das Subjekt ist eine an Artefakte gebundener Hybridakteurin bzw. ein Hybridakteur oder ein von Teilidentitäten geprägtes strukturiertes. Welt findet reell und/oder virtuell statt. Das Subjekt zeigt sich mit der Welt, die sich als mediales Netzwerk präsentiert, verwoben.

6. Die Problematik der Übersetzung dargelegt mit der relationalen Medienpädagogik und dem Sprachspieler: Meder

Unter der Perspektive der Postmoderne, die die Position des Menschen als über allem stehendes Subjekt relativiert, stellt sich für Meder (1987, 2004, 2007, 2008, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017) hinsichtlich einer Bildungstheorie die kantsche Frage nach der Kultivierung der Freiheit unter den Bedingungen des Zwanges (Meder 2014: 45). Pädagogisch umformuliert fragt Meder: „Wie ist Sich-bilden unter den Bedingungen des Gebildet-werdens möglich?“ (ebd.: 45).

Meder greift für die Beantwortung der vorangestellten Frage nach Bildungsbedingungen auf Humboldt (1792) zurück, wenn er darlegt, dass subjektive Kräfte über aufgenommene Anregungen von außen gebildet werden.

Denn nur wenn der Einzelne die Anregungen aufnimmt und sich selbst zu eigen macht, d.h. die fremden Anregungen wie seine eigenen ‚Selbst‘-Anregungen betrachtet, findet der interne Prozess der Auseinandersetzung statt, in dem sich der Einzelne bildet.“ (ebd.: 45)

Damit lässt sich nach Meders These rückschließen, dass nur im Sichbilden Gebildetwerden möglich ist. Gebildetwerden erweist sich nur dann als möglich, wenn das Subjekt aktiv teilnimmt und Sinn durch Reflektieren erkennt. Vereinfacht dargelegt bedeutet dies, dass eine Anregung aufgenommen und über Reflexion zu eigen gemacht wird. In einem internen Auseinandersetzungspro-

zess bildet sich das Individuum (ebd.: 45). Damit bleibt trotz post-humanistischer Relativierung des Subjekts der Einzelne im Mittelpunkt. Iske/Meder (2010) begreifen Bildung als Beziehung respektive Relation des Menschen zur Umwelt (Iske/Meder 2010: 21). In der internen Auseinandersetzung mit der Umwelt entsteht die Differenz zur Umwelt: Bildung. Es bedarf eines Mediums als materiellen Rahmen, um in Beziehung treten zu können. Neben dem Leib als primäres Medium ist Sprache, wie für Humboldt, das erste bedeutende Medium mit dem der Mensch sich, Welt und Gesellschaft erfahren, gestalten und in wechselseitige Beziehung treten kann (ebd.: 27). Sprache stellt neben dem Leib das Medium dar, in dem sich einerseits Bildung vollzieht und das andererseits zugleich Medien generiert. Medien stellen damit eine Voraussetzung der Verständigungsaussicht dar. Über Generationen vermittelte Aussagen avancieren zum Kulturgut; Kultur und Bildung bedingen sich gegenseitig (ebd.: 27f.). Das Kulturgut erweist sich als „Lehr- und Erziehungsgut“ (Hönigswald 1927: 63).

Für Meder bilden die medial vermittelte Kulturgemeinschaft und die mediale Kulturwelt als Kulturraum den Hintergrund von Bildungsprozessen. Bildung ist damit auf Medien angewiesen. Subjektive Veränderungsprozesse sind im Relationsgefüge Welt, Andere und Selbst an Medien gebunden. Welt ist im Darstellungsmedium, Andere ist im Kommunikationsmedium und Selbst ist im Interaktionsmedium abgebildet (Meder 2011: 77). Neue Medien sind im relationalen Bildungskonzept genuin mitgedacht (Iske/Meder 2010: 27f.).

Selbst und Welt (sozial und dinglich) als das Ganze dienen als Darstellung möglicher und reeller Erfahrungen. Selbst und Welt lassen sich dabei nur in dem Rahmen erfahren, der sich dem Selbst in Vergangenheit und Zukunft eröffnet (Meder 2007: 121f.). „Jedes Verhältnis zu konkreten Sachen und Sachverhalten sowie zu konkreten Personen ist eine Hervorhebung, die ohne Hintergrund nicht möglich ist: Dies und nicht anderes“ (ebd.: 122). Dabei ist zusätzlich wesentlich, dass das Verständnis vom Ganzen (Selbst, soziale und dingliche Welt) auf Reflexion (*intentio obliqua*) und auf die gegenständliche Erfahrung (*intentio recta*) beruht (ebd.: 123).

Meder erkennt Bildung als dreifaches Korrelationsverhältnis des Einzelnen zu den Dimensionen der Sache (Welt), des Sozialen (Anderere) und der Zeit (Selbst). Genauer betrachtet lässt sich Bildung als Verhältnis von Verhältnissen mit mindestens fünfzehn Korrelationen erkennen (Meder 2007: 127). Bildung vollzieht sich immer medial, beispielsweise im Medium der Sprache oder im Medium Leib. Im Selbst- und Weltverhältnis und in der Reflexion von gegenständlicher Erfahrung liegt Bildung begründet. Damit macht Bildung das Menschsein aus, denn im Erfahren des Lebens bildet sich jeder Einzelne, ist gebildet und in seiner spezifischen Bildung universal (ebd.: 124). „[...] der Mensch ist bildsam und zu jedem Zeitpunkt ab seiner Geburt schon gebildet“ (Meder 2013: 13).

Meder erkennt in der hönigswaldschen relationalen Systemtheorie einen Ansatz, der sich für die Darlegung einer relationalen Medienpädagogik eignet. Zu Beginn stellt sich die Frage nach der Deutung eines *relationalen* Ansatzes, die mit Swertz (2008) beant-

wortet wird: Swertz beschreibt die hönigswaldsche Systemtheorie wohl im Sinne Meders als einen Ansatz, der „Pluralität in der Offenheit von Ansätzen und im Begriff der Relativität“ (Swertz 2008: 43) berücksichtigt. Dabei erweist sich das Prinzip der hönigswaldschen Methode Einheit und Differenz gleichzeitig zu denken als wesentlich. Einheit und Differenz sind ein relationales Gefüge (ebd.: 44). So stehen auch Subjekt und Kultur in einem relationalen Verhältnis, in dem sie sich als „gleichzeitig eigenständig und miteinander verbunden“ (ebd.: 44) zeigen. Hönigswald bezeichnet dieses Verhältnis als „Wechselverhältnis zwischen Vollzug und Geltung“ (Hönigswald 1927: 57; zit. n. Swertz 2008: 44; zit. n. Swertz 2007: 215). „Die relationale Dialektik konstituiert eine topologische, plurale und selbstreflexive Theoriearchitektur“ (Swertz 2008: 45).

Mediale Bildungsprozesse erfahren gegenüber der Betrachtung allgemeiner Bildungsprozesse eine Veränderung hinsichtlich materialer und inhaltlicher Komponenten durch die Ermöglichung der Integration neuer sozialer Beziehungen und Selbstdeutungen. Zudem findet ein formallogischer Veränderungsprozess durch die Veränderung der medialen Struktur selbst statt (Meder 2011: 78). Swertz verweist auf drei Schwerpunkte, die in der relationalen Medienpädagogik einer Analyse unterzogen werden. Es werden (1) medieninduzierte gesellschaftliche Entwicklungen, (2) Inhalte von Medien und ihre Struktur und (3) die Technologie von Medien einer genauen Betrachtung unterzogen. Damit erweitert sich die medienpädagogische Betrachtungsweise dieses Theoriemodells

im Vergleich zu anderen Modellen um die Facette der Technologieanalyse von Medien (Swertz 2020: 93).

6.1 Die Aspekte von Übersetzung in der relationalen Medienpädagogik und dem Sprachspieler

Übersetzung zeigt sich einerseits als allgemeines kommunikatives Phänomen: Jeder Kommunikation liegt eine Übersetzungsleistung des Empfängers inne, da ein Verstehen des Gemeinten nur über das Prinzip der Übersetzung läuft. Andererseits kann Übersetzung als Sondermodell der Kommunikation gelten: Wenn ein gemeinsames Zeichensystem fehlt, tritt zwischen Sender und Empfänger ein Übersetzer – Mensch oder Computer – der den Kodierungswechsel von einem System zum anderen übernimmt (Stolze 2018: 53). Dabei nimmt der Übersetzer eine Doppelperspektive bei der Textanalyse ein und betrachtet (1) die Situation und das Gemeinte und (2) die Besonderheiten der Textebene (ebd.: 259).

Da Sprache und Welt in Neuen Medien abgebildet werden, befasst sich Medienbildung mit der Problematik der Übersetzung: „Semiotische, syntaktische, algorithmische Abstraktion stellen die großen Passagen dar, denen Weltvorgänge und -dinge stets unterworfen werden müssen, bevor sie als Software auf dem Computer erscheinen können“ (Nake/Grabowski 2007: 308; zit. n. Zorn 2011: 178). Neue Medien funktionieren über Programme – sie sind programmiert. Dazu werden Abläufe von Tätigkeiten in kleine Teile zergliedert, diese in beschreibbare Modelle übersetzt, diese wiederum werden in Zeichen einer Programmiersprache (Semiotisierung) übersetzt (Zorn 2011: 177). Digitale Medien die-

nen daher nicht nur als Speicher und Transporteur, sondern stellen Medieninhalte her, da sie einen Kodierungswechsel vollziehen und damit einen Inhalt in einem neuen Zeichensystem herstellen. Im Übersetzungsvermögen des Algorithmus, in der Rückübersetzung und dem resultierenden Ergebnis liegen Interpretationsleistungen, die Einfluss auf Inhalte haben (ebd.: 179).

Auch wenn es sich bei der Datenverarbeitung von Computerprogrammen ‚nur‘ um Signalverarbeitung handelt, die letztendlich keinerlei Bedeutung kennt, so kann doch im Zusammenspiel zwischen Abstraktion, die sich im Programm ausdrückt und Interpretation der Verarbeitungsprozesse durch Menschen, im Rahmen ihrer Interaktion mit der Maschine, neuer Sinn entstehen, der nicht nur durch die menschlichen Denkprozesse selbst und direkt hervorgerufen ist, sondern auch durch das Prozessieren der Maschine. (Schelhowe 2007b: 47; zit. n. Zorn 2011: 179)

Der Einsatz neuer Technologien steigert die Komplexität der Kommunikation: Dies zeigt sich einerseits im Quantitativen durch die Masse und Vielfalt von Meldungen, andererseits im Qualitativen durch die Transformation des Sprachgebrauchs hin zur Thematisierung von Sprache selbst (Meder 2004: 127).

Man sieht, dass auch unter technologischem Aspekt der reflexive Sprung auf die Metaebene sowohl das Verhältnis zur Sprache als auch die Sprache selbst transformiert. Vor dem Einsatz neuer Technologien war die Sprache wesentlich nur im Gebrauch. [...] In den Neuen Technologien aber wird die Sprache selbst zum Thema. (ebd.: 127)

Computerliterale Sprache verlangt nach Exaktheit, Superzeichen und Beweglichkeit. Auf dieser Ebene des Sprachemachens ist Bildung im Sinne der Postmoderne anzusetzen (ebd.: 104). Die Superzeichensemantik hat „Sprache als Ganzes zum Inhalt, d.h. ihr Inhalt ist der Text“ (ebd.: 106). Daraus ergibt sich der folgende vermeintliche Widerspruch hinsichtlich Syntax und Semantik:

Die Sprache der Superzeichen hat heute folgende Grundzüge: Sie ist arm an Syntax, aber reich an Semantik, d.h. die Regeln der Syntax bestehen aus Reihung und freier Verweisung im Sinne des Mosaiks. Darüber hinaus ist Semantik frei und unabhängig von sozialer Konvention geworden, d.h. die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks ist nicht mehr der historisch-gesellschaftlich gewachsene Inhalt, sondern die Prozedur der Erzeugung eines wahlfreien Textes.“(ebd.: 106)

Superzeichen zeigen sich damit einerseits als Prozedur und andererseits als Prozedur mit schon vorgegebener Repräsentation. Das bedingt, dass das Benutzen der Sprachmaschine durch die vorhandene Speicherfähigkeit das Explodieren unendlicher möglicher Welten erlaubt (ebd.: 107). Das Semantische erlebt damit durch die Superzeichen so etwas wie eine Potenzierung in der Maschine durch die wachsende Speicherkapazität. „Und das Spiel wird gespielt bis zur Unüberschaubarkeit semantischer Komplexion. Das ist die Eigendynamik von Superzeichen als der zentralen Botschaft des neuen Mediums“ (ebd.: 107). Nochmals zur Verdeutlichung: Die in der Computertechnologie vorherrschenden Kalkülsprachen nennt Meder die Sprache der Superzeichen. Sie gelten als formalisierte Sprachen. Auf deren Basis fungieren pro-

grammiierte Algorithmen, die als berechenbare Operationen nach bestimmten logischen Regeln schrittweise und geschmeidig ablaufen. Algorithmen sind als syntaktische Sprachen ohne semantisches Zeichenrepertoire zu verstehen. Ihre Grammatik ist begrenzt. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass Algorithmen prinzipiell der „Sprachmodus“ der Maschine sind, der en contraire der menschlichen Sprache aufgebaut ist. Konstrukte aus Algorithmen ergeben die vielschichtigeren Superzeichen. Diese sind durch das Speichern in der Maschine immer abrufbereit und können weiterverwendet beziehungsweise kann auf ihnen aufgebaut werden. Damit werden Sätze et cetera Zeichen; dadurch ergibt sich eine Unmenge an semantischen Möglichkeiten, die der Algorithmus mit 0 und 1 nicht hat. Plötzlich „erscheint“ die Computersprache wie die Sprache der Menschen: arm an Syntax und reich an Semantik!

6.2 Meders Sprachspieltheorie

Für das Bildungsideal des *Sprachspielers* bezieht sich Meder im Besonderen auf Wittgenstein (1953) und Hönigswald (1937), zudem auf Kant (1724–1804), Piaget (1967), Lyotard (1979, 1989) und Derrida (1967) (Meder 2004: 22). Außerdem weist er Bezüge zu McLuhans (1968) und Plessners (1928) Begriff des Medialen auf. Mit seiner „normativen“ (Meder 2004: 10) Theorie will er auf die einhergehende Veränderung der Wissensstruktur aufmerksam machen und eine Auseinandersetzung hinsichtlich des daraus resultierenden Wandels der Selbst- und Weltverhältnisse bieten (ebd.: 46). Wissen und Information werden produziert und je-

derzeit überall abrufbar gespeichert, wodurch sich eine Prozessbeschleunigung durch die Gesellschaft zieht, die sich im Bereich der Digitalisierung im Besonderen offenbart: Prozesse und Erleben sind faktisch gleichzeitig (ebd.: 52). Mit der Rationalisierung durch Technik wird Rationalität als Ziel des aufgeklärten Menschen obsolet und die Frage nach der Identität drängt sich auf, da das postmoderne Subjekt als relativiert und dezentralisiert begriffen wird. Meder greift auf Lyotards *Postmodernes Wissen* (1979) und die darin enthaltene Beschreibung der Trauer Wittgensteins beim Verlust der Rationalität und Subjektivität an den Automaten und die Befreiung durch das Finden einer Theorie des Sprachspiels als neue Form des Umgangs mit Wissen zurück (Lyotard 2015: 105f.). Meder erkennt darin Vorläufer einer Theorie der Computerliteralität (Meder 2004: 31, 52). „Der Computer als Instrument für die Konstruktion von formalen Sprachen besitzt in seinem innersten Kern nur die formale Semantik von wahr und falsch“ (ebd.: 104). Zugleich ermöglicht der Sprachformalismus einen hohen Grad an Variabilität für die differenzierende Interpretation von wahr und falsch. Im Verzicht auf Geltung zugunsten des Spiels liegt das Potenzial für Kreativität. Sprache wird kreativ zur Simulation möglicher Welten herangezogen (ebd.: 108).

Der Sprachspieler ist [...] kein Subjekt, keine Person, kein Individuum, er hat kein Selbst und auch keine personale Identität, sondern ist ein figurales Gebilde im medialen Raum der Codierung und Decodierung von Zeichen. (ebd.: 179)

Der Verweis auf Alternativen birgt die Vervielfältigung sowohl von Sprachen als auch von Welten in sich (Meder 2004: 53f., 104). „Der Umgang mit Sprachen wird zum Spiel“ (ebd.: 54).

Die Übermacht des Maschinenwissens lässt den menschlichen Geist im Sprachspiel vergegenständlichen, wobei der noch vorhandene Part des Subjekts Regeln für neue Sprachspiele kreiert (ebd.: 31). In der Ästhetik des Sprachspiels liegt das Potenzial des Generierens von Daten für die Künstliche Intelligenz, die ohne dieses Wissen leer wäre (ebd.: 42). Mit der Produktion und Simulation neuer Sprachspiele und Sprachspielzüge überlistet der Sprachspieler „die Subjektivität Künstlicher Intelligenz, indem er deren ‚wahres‘ Wissen zur Simulation macht“ (ebd.: 42). Anders ausgedrückt übernimmt die KI die Rationalität; der Sprachspieler als ästhetisch-sinnliche Komponente liefert Sinnlichkeit. Der Sprachspieler verfügt zwar über einen rational operierenden Verstand, kann diesen aber zugunsten seiner Kreativität zurückstellen und das Operieren mit Daten der Maschine überlassen. In der beschriebenen Interaktion von Mensch und Maschine liefert der Sprachspieler ästhetisch-sinnliche Daten. Der Sprachspieler mit seinen Potenzialen nutzt die technischen Errungenschaften zur Simulation möglicher Welten. Im Spielmodus verliert sich der Sprachspieler in der Zeit: „Mögliche Welten sind zeitlos“ (ebd.: 55). In der Paralogie verschwimmt „die Grenze zwischen Realität und Fiktion“ (ebd.). Als Konsequenz formiert sich eine postmoderne Gesellschaft, die dezentralisiert und ohne das Allgemeine erscheint (ebd.: 41, 63). Mit dem Verschwinden des Allgemeinen der

Sprache erzieht der Erzieher „ohne Netz und doppelten Boden“ (ebd.: 148). Der Sprachspieler wächst in einem Raum ohne Einheit auf. Der Erzieher weiß ob der Fragmentierung von Welt und Sprache. Im Vorleben der Variationen von Sprachspielen durch den Erzieher lernt der Sprachspieler sich zu partizipieren, denn Sprachspiele sind nicht angeboren, sondern zu erlernen (ebd.: 148f.).

Ein Sprachspiel wird prinzipiell durch Anfangs-, Übergangs- und Stoppregeln definiert. Im Übergang zwischen Sprachspielen liegt Transformationspotenzial. Im Übergang erweist sich die Gemeinschaft als essenziell, was sich besonders im Sprachspiel der Vernunft zeigt, wo die Bedingung des Beginns im reflektierenden Übergang liegt. Die Gemeinschaft bietet Alternativen in der Qualität des Orientierungswissens und damit Wege, den Übergang hin zum Sprachspiel der Vernunft zu meistern. Im Sprachspiel der Vernunft zeigt sich Bildung.

Die Kultur des Sprachspiels als „das *familienähnliche Fortpflanzen von Sprachspielen*“ (ebd.: 32) erkennt Meder als „*postmoderne Lebensform*“ (ebd.). Der Sprachspieler sieht den Sinn des Lebens in der „Vernetztheit meines Spielzuges mit jenen anderen, die die lokale Umgebung ausmachen“ (ebd.: 186). Damit zeigt sich Identität über Sprache in der Kultur der Sprachspiele in einem Netzwerk.

Das Dilemma liegt nun darin, mit den Unbestimmtheiten von Sprache aufgrund ihrer Komplexität umzugehen (Meder 1987: 201). Wittgenstein – auf ihn verweist Meder – versucht dieses Problem mit einer Universalsprache zu lösen, scheitert und kommt zur Erkenntnis, dass Sprache durch verschiedene Sprachspiele

bestimmt ist, die sich untereinander als unvergleichbar erweisen. Eine mathematische Gleichung kann in keine Geschichte übersetzt werden. Meder erkennt in Wittgensteins Schriften eine „Kritik der reinen sprachlichen Vernunft“ (ebd.: 202). Deren Ziel ist die Darlegung der Unterschiede zweier Sprachaspekte, nämlich des (1) *Faktors der Algorithmisierbarkeit und Vermarktbarkeit* und des (2) *Faktors des Deiktischen* (ebd.).

Das (1) Prinzip der Algorithmisierbarkeit und Vermarktbarkeit von Sprachaspekten erweist sich als „postmoderne Figur des Kapitalismus“ (ebd.: 203), wo die Konsumation von Sprachinnovation im Vordergrund steht. Sprachinnovationen werden computergeneriert produziert, um Unbestimmtheiten der Sprache entgegenzuwirken und alsdann vermarktet (ebd.). „Das Phänomen maschinellen Lernens kann deshalb auch nicht mehr mit der Kategorie der Entfremdung angegangen werden, sondern nur als Metaphysik-Kritik“ (ebd.: 203). Damit liegt kein Sinnverlust als Phänomen der Wechselbeziehung zwischen Maschine und Subjekt vor. Vielmehr liegt die Problematik des nicht rational Greifbaren vor, wenn Sprache durch Menschen computergeneriert produziert und damit auch manipulierbar wird, wie Swertz anhand der Durchschnittsorientierung beim Backpropagationsverfahren beispielhaft veranschaulicht: Kapitalistische Marktmachenschaften verlangen eine Durchschnittsorientierung, die den Menschen eine Anpassung an das maschinelle System abverlangen (Swertz 2020: 110).

Algorithmen sind reine Funktion; Innovation und Reorganisation als kreative Parameter sind nicht Bestandteil dieser. Wissen, das Algorithmen unterworfen wird, zeigt sich daher als problematisch hinsichtlich der Geltung. Dabei sei beispielsweise an Suchmaschinen gedacht. Sie haben über das Speichern und Generieren von Wissen Macht und tragen somit zur Geltung und zum subjektiven Weltbild bei. Der „Kampf“ um Geltung ist als Sprachspiel zu verstehen, das im Funktionsdeterminismus der Maschine nicht stattfinden kann. Maschinelles Wissen bleibt im Geltungsbereich verhaftet, eine Überlieferung in andere Geltungsbereiche findet nicht statt. Ohne Überlieferung finden kein Lernen und keine Bildung statt; Sprache mit ihrer Unbestimmtheit wird zum Problem.

Dennoch liegt im Kommunikationsmedium Computer reales Sprachhandeln, das in einer simulierten Welt stattfindet. Die Frage nach der Qualität der Simulation kann durch eine Reflexion des Vergleichs zwischen der Simulation und dem Ding in der Erscheinung beantwortet werden. Das bedeutet, dass die Weltercheinung in der Computersprache hinsichtlich der Übersetzung reflektiert wird: Es handelt sich also um eine Reflexion der Reflexion – eine doppelte Reflexion – in der die Übersetzung selbst als Form einer Reflexion zu begreifen ist (Meder 2008: 228f.). Um mit der Kreativität eines Sprachspielers den erwähnten kapitalistischen Marktmachenschaften entgegen zu können, könnte daher eine Reflexion im Modus des Sprachspiels der Vernunft (das im Text noch erläutert wird) und eine einhergehende Entwicklung

adäquater Sprachspiele, um eine Perspektivenverschiebung zu erreichen, fruchtbar sein.

Der (2) *Faktor des Deiktischen* ist wesentlich für das Feld der Pädagogik, da an den Sprachgrenzen das Unausprechliche durch Zeigen in den Gebrauch kommt.

Das Zeigen, das Deiktische in der Sprache, stellt jenes Moment dar, wie vermittels Sprache das Unausprechliche vergegenwärtigt werden kann. Ein solches Unausprechliches ist Geltung bzw. das Motiv einer gültigen Welt. Es zeigt sich an der Grenze der Sprache und mündet in den Gebrauch.“(Meder 1987: 202)

Hier lässt sich mit dem Faktor des Deiktischen ein Möglichkeitsraum für den Umgang mit der Unbestimmtheit von Sprache und für das Vermitteln zwischen Geltungsbereichen ausmachen, der aber nicht in der Maschine abgebildet werden kann (Meder 2004: 117f.).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass sich nach Meder im Reflexivwerden der Sprache, wo die Reflexivität von Sprache nochmals reflektiert wird, das Bildungsproblem der Postmoderne zeigt. Neue Technologien verlangen eine Auseinandersetzung mit Sprache auf der Metaebene. Sprache erweist sich dabei als beweglich und avanciert zu einem doppelten Bildungsproblem: Sprache wird einerseits kulturell gebunden erworben, ist einem Wandel ausgesetzt und dient der Vermittlung. Sprache verlangt andererseits nach einer kritisch-reflexiven Haltung hinsichtlich ihrer inhärenten Beweglichkeit, da diese Beweglichkeit die Gefahr des Verwischens von Machtverhältnissen in sich trägt und da-

durch eine kritische Beurteilung von Sprache erschwert. So etwas wie Bildungsstatus lässt sich daher nicht mehr nur an einem Verhältnis zwischen Selbst und Welt und der Reflexion gegenständlicher Erfahrung erreichen, sondern ist zudem an die Reflexion von Sprache an sich auf der Ebene von Metakommunikation gebunden.

Meders Sprachspieler nutzt die technischen Eigenschaften neuer Medien für ein kreatives Probehandeln in virtuellen Welten, erforscht Sprachen und ihre Unbestimmtheit und erfindet neue Sätze und Regeln. Für den Sprachspieler erweist sich der Faktor Kreativität als essenziell; der Faktor Rationalität wird zugunsten der Kreativität an die Maschine übertragen.

7. Problematisierung von Übersetzung respektive Transformation

Die erfolgte Darlegung der Medienbildungstheorien von Bettinger, Jörissen/Marotzki und Meder lässt erkennen, dass die Zugänge dieser nicht in dem Ausmaß divergieren, wie sich hinsichtlich ihrer Theoriekonstrukte vermuten lässt: Alle drei Medientheorien verdeutlichen die Verwobenheit von Mensch und Technik und die daraus resultierende Veränderung des Subjektbegriffs. Es lässt sich erkennen, dass sowohl Meder als auch Jörissen/Marotzki in der Unbestimmtheit das Potenzial von Kreativität erkennen. Jörissen/Marotzki und Meder betonen zudem die aus der Unbestimmtheit des subjektiven Seins resultierende Notwendigkeit des Aufbaus von Orientierungswissen.

Die Perspektiven auf Transformation zeigen sich unterschiedlich: Bettinger sieht Transformation in *sozialen Praktiken habituell* verankert. Mensch und Medium werden zu Hybridakteur*innen transformiert (Bettinger 2018: 196). Für Jörissen/Marotzki liegen in der *gesellschaftlichen Unbestimmtheit* durch das Wegbrechen sozialer Orientierungsmuster und in der damit einhergehenden notwendigen und erhöhten individuellen Reflexivität Transformationspotenzial. Im Prozess der Umstrukturierung vorhandener Muster als auch in der Entstehung neuer Muster liegt das Potenzial der Transformation durch *Aneignung anderer Muster* und damit eine veränderte Sicht auf Welt und Selbst. Bildung als Transformationsprozess stellt sich dadurch als gesellschaftlich bestimmter Prozess zur Bewältigung der aktuellen gesellschaftlichen Transformationen dar. Medien greifen strukturierend in gesellschaftliche Bedingtheiten ein. Jörissen betont zudem, dass durch die Verwobenheit von Mensch und Technik die Subjektkonstitution transformiert wird (Jörissen 2015: 216). Damit verweisen Bettinger und Jörissen auf den Umstand, dass Transformation ein an Technik gebundener Prozess ist. Meder verdeutlicht die Gebundenheit von Transformation an Sprachspielzüge und Übersetzungsleistung anhand der Sprachspieltheorie. Transformation zeigt sich darin als ein an eine *diskursive Praxis einer Gemeinschaft* gebundener Prozess. Im reflexiven Übergang von einem Sprachspiel in das andere, an den Sprachspielgrenzen „mit der Erfahrung der Grenze als solches“ (Meder 2004: 203) kann Transformation stattfinden.

Das Prinzip der *Reflexivität* als Motor der Transformation zeigen sowohl Jörissen/Marotzki als auch Meder auf. Die Notwendigkeit von Grenzerfahrungen, Unbestimmtheiten und den Faktor der Kreativität, um über Reflexion den Übergang von Einem in das andere zu erreichen, erwähnen Jörissen/Marotzki und Meder. Wo Reflexion ihren Ausgang nimmt, wird aber verschieden dargelegt und erweist sich als wesentlicher Unterschied: Jörissen/Marotzki betrachten Reflexion als an Welt- und Selbstverhältnisse gebunden; transformatorische Bildungsprozesse lassen sich damit nach Jörissen/Marotzki als radikal abhängig von der subjektiven Fähigkeit, das Reflexionspotenzial hinsichtlich Selbst- und Weltverhältnisse auszuschöpfen. Meder hingegen sieht Reflexion an die individuelle gegenständliche Erfahrung (*Intentio recta*) geknüpft. Bildungsstatus ist bei Jörissen/Marotzki nur durch Distanzierung und stattfindender reflektierender Bezugnahme auf Selbst- und Weltverhältnisse erreichbar. Bei Meder erreicht man den Bildungsstatus durch das Reflexionsvermögen hinsichtlich der individuellen gegenständlichen Erfahrung, womit jeder ab der Geburt gebildet ist (Meder 2007: 123; Meder 2013: 13).

7.1 Wann und wie ist von Übersetzung im Umgang mit Medien die Rede?

Jörissen/Marotzki erwähnen den Übersetzungsbegriff als im Medium der Sprache liegend mit Bezug zu Humboldts sprachwissenschaftlichen Studien (Jörissen/Marotzki 2009: 12). Dabei verdeutlichen sie Sprache als Kommunikationsmedium mit kulturellem Gehalt. Die Übersetzbarkeit ist hinsichtlich „kultureller Sinnhori-

zonte und Weltsichten nur bedingt“ (Jörissen/Marotzki 2009: 12) gegeben. Das Kennenlernen anderer Perspektiven lässt die Erkenntnis zu, dass „andere Weltsichten möglicherweise gleichwertige Alternativen darstellen“ (ebd.: 12f.). Über ein Relativieren der eigenen Weltsicht, das nur über Reflexion möglich ist und dem Zulassen anderer Weltsichten kann eine „*Veränderung* der eigenen Deutungsmuster“ (ebd.: 13) passieren.

Bettingers Zugang zur Übersetzungsproblematik unterscheidet sich wesentlich von Jörissen/Marotzki, da Übersetzung eigentlich eine „Zuschreibung von Rollen und Funktionen durch (im weitesten Sinne kommunikative) Handlungen“ (Bettinger 2018: 137) im Sinne der ANT von Latour bedeutet. Netzwerkelemente werden in Übersetzungsprozessen durch Mittler und Zwischenglieder in Relation gesetzt. Übersetzung lässt aus Mensch und Artefakt Hybridakteur*innen entstehen, wo beiden Komponenten Handlungsmacht zugestanden wird. Dieser Übersetzungsbegriff ist nicht intentional und unterliegt damit keiner Zielgerichtetheit. Bettingers Begriff der Übersetzung betrachtet Medien und ihre Bedeutung hinsichtlich Übersetzung aus praxeologischer Sicht. Übersetzungsprozesse sind Handlungen, die Veränderungen hinsichtlich der Qualität bewirken und in weiterer Hinsicht habituelle Transformation ermöglichen (ebd.: 112f.).

Meder zieht zur Beschreibung von Übersetzungsproblematiken sowohl Humboldts Sprachtheorie als auch Systemtheorien (Wittgenstein, Hönigswald, Luhmann) heran. Das Übersetzungsproblem betrachtet Meder einerseits im Fokus kreativer Sprach-

spieler im Sprachspiel der Vernunft. Andererseits verweist er auch auf technische Perspektiven bis hin zur KI-Forschung, was hinsichtlich der Frage nach der Übersetzungsproblematik im Umgang mit digitaler Technologie relevant ist. Es lässt sich erkennen, dass Meder Übersetzung als fundamentalen Prozess betrachtet und dementsprechend die Problematik fokussiert. Meder versucht das *Wie* des Übersetzungsprozesses anhand der Sprachspieltheorie darzulegen.

7.2 Wie hängen Übersetzung und Transformation zusammen?

Der Zusammenhang und eine Reihung von Übersetzung und Transformation lassen sich bei (1) Bettinger und (2) Jörissen/Marotzki prägnant aufzeigen. (1) Übersetzungsleistungen werden bei Bettinger als Bedingung für eine habituelle Transformation ausgemacht (Bettinger 2018: 112f.). (2) Wenn nach Jörissen/Marotzki die Erkenntnis des Übersetzungsproblems zu einer Relativierung der Weltsicht und zu einer anschließenden Veränderung von Deutungsmustern führt, liegt die Vermutung nahe, dass ebenfalls über Übersetzungsleistungen Transformationsprozesse ausgelöst werden (Jörissen/Marotzki 2009: 12f.).

Der mögliche Zusammenhang zwischen Transformation und Übersetzung lässt sich ausführlicher anhand Meders Sprachspieltheorie darstellen, da nur Meder das *Wie* einer Untersuchung unterzieht.

Zwei Perspektiven lassen sich als Ausgangspunkt erkennen: Übersetzung zeigt sich einerseits als subjektiver Akt, andererseits als in

der Maschine liegend. Beide Perspektiven können *subjektive* Transformationsprozesse bewirken, wenn man davon ausgeht, dass Transformationsprozesse den Übersetzungsleistungen nachgereiht sind. Wie hängen Übersetzung und Transformation nun zusammen? Als Grundannahme wird von einer Übersetzungsleistung, die in einen Transformationsprozess mündet, ausgegangen. Dabei wird die Perspektive des Subjekts fokussiert.

8. Das Sprachspiel der Vernunft

Das Übersetzen als der Wechsel von einem Sprachspiel in ein anderes gelingt über Brückenregeln, die man als Anleitung oder gar Zwang zum Wechsel in ein anderes Spiel verstehen kann. Brückenregeln zeigen sich als Bestimmtheit, als eine „rationale oder semantische ‚Brücke‘“ (Meder 2004: 203) im Sprachspielwechsel. Dieser Prozess findet dann statt, wenn zwei Sprachspiele auf derselben Ebene stattfinden, was nebengeordnete Sprachspiele auszeichnet (ebd.: 211).

Brückenregeln lassen demnach einen Sprachspielwechsel im Modus der Übersetzung problemlos erfolgen. Wenn Brückenregeln vorhanden sind, findet – schlussfolgernd – keine Transformation statt, da kein Hindernis die Übersetzung blockiert und keine Reflexion als notwendig erscheint.

Ohne Brückenregeln zeigt sich der Übergang von einem Sprachspiel zum anderen in seiner Unbestimmtheit. Ohne Brückenregeln offenbart sich das Phänomen der Nichtübersetzbarkeit. Unüberbrückbare Sprachspiele verlangen nach einer diskursiven

Praxis. Im *Sprachspiel der Vernunft* konkretisiert sich das Überbrücken der Sprachspielgrenzen, die eigentlich durch ihre Widersprüchlichkeit unüberbrückbar erscheinen, anhand der diskursiven Praxis (ebd.: 203). Das Sprachspiel der Vernunft lässt sich als ein übergeordnetes Sprachspiel verstehen, das als Metasprachspiel jenes Sprachspiel erläutern soll, das verlassen wird. Damit steht das Sprachspiel der Vernunft nicht für sich allein, was sich an Resten des anderen zu verlassenden Sprachspiels zeigt, die vorhanden sind und aufblitzen (ebd.: 211). Hier im übergeordneten Sprachspiel der Vernunft liegt das Potenzial einer Transformation, wenn der Übersetzungsprozess gelingt.

Das Sprachspiel der Vernunft bedarf den Weg über das ästhetische Sprachspiel von der *intentio recta* als gegenständliche Erfahrung hin zur *intentio obliqua* als Reflexion des Ganzen.

Über dieses *ästhetische Sprachspiel* kann ein Weg zum Sprachspiel der Reflexion und damit zum Sprachspiel der Vernunft, führen.

Dabei erweist sich für einen Wechsel von der *intentio recta* in die *intentio obliqua* im Sprachspiel der Vernunft die Grenzerfahrung als essenziell, die sich im Gebrauch zeigt, wobei sich das „Sein der Grenze [...] zugleich als ihr Nichts, d.h. zugleich als Nichtsein zeigen [muss; S. O.]“ (ebd.: 203). Dieses Zugleich von Sein/Bestimmtheit und Nichts/Unbestimmtheit ist als Widerspruch schwer auszuhalten. Für die möglichen Grenzerfahrungen an den Sprachspielgrenzen zeigt sich die Wichtigkeit der Gemeinschaft. Die Gemeinschaft hilft in dieser schwierigen Phase. In der Gemeinschaft und ihrer alltäglichen Kommunikation liegt das Fundament für ei-

nen kreativen Neuanfang in der Einführung eines neuen Sprachspiels. Hier zeigt sich das Potenzial für einen gelingenden Übergang, da die Gemeinschaft sowohl Optionen für einen Austritt aus dem Sprachspiel an der Grenze als auch die Einführung in ein neues Sprachspiel der Ästhetik, das als übergeordnetes Sprachspiel über die Grenze hilft, mitträgt (ebd.: 203). Der Übergang von einem Sprachspiel zum anderen vollzieht sich netzwerkartig – nach Wittgenstein im Modus der Familienähnlichkeit (ebd.: 62).

Die Grenze an sich kann von zwei Seiten betrachtet werden. Erfasst man die Grenze von der Seite der Bestimmtheit zeigt sich die Grenze als Grenze, womit ein Weiterkommen nicht möglich ist und ein Beharren die Konsequenz ist. Ergründet man jedoch die Grenze von der Seite der Unbestimmtheit, überschreitet man durch einen „Gestaltswitch“ (ebd.: 204) „die Grenze ins Niemandsland“ (ebd.) und blickt von außen auf das ablaufende Sprachspiel. Dabei lassen sich wieder zwei Möglichkeiten ausmachen: Einerseits kann die Unbestimmtheit im Niemandsland dazu führen, dass man verloren geht; andererseits bietet die Gemeinschaft Hilfen an, um das Niemandsland zu durchdringen und eben nicht verloren zu gehen (ebd.: 204).

Dem Widerspruch im Niemandsland folgt der unendliche Raum. Im Niemandsland prallen Allgemeines und Familienähnlichkeit, Gemeinschaft und Vernunft aufeinander. Vernunft braucht das Allgemeine.

[Die Vernunft; S. O.] kann subsumieren, unter eine Regel bringen oder auf einen Zweck hin anordnen. Sie kann nicht im eigentli-

chen Sinne transvertieren, d.h. die Brücke schlagen, ohne ein Allgemeines oder ein Ganzes in Anschlag zu bringen. (ebd.: 204)

Familienähnlichkeit hingegen lebt „von der kreativen Phantasie des Semantischen in der Gestalt der Analogie“ (ebd.). Familienähnlichkeit negiert das Allgemeine. Damit zeigen sich Vernunft als der Träger des Prinzips des Allgemeinen und Familienähnlichkeit als Transduktion des Besonderen als korrelatives Verhältnis, da sich beide für eine Überschreitung der Sprachspielgrenzen als notwendig erweisen, sich aber im Widerspruch befinden. Lösen lässt sich dieser Widerspruch damit, dass Familienähnlichkeit als reiner Vollzug (und nicht als Faktum) betrachtet wird. Die Erläuterung, die reflexiv dem Vollzug folgt, nimmt „die logische Form der Analogie“ (ebd.: 205) an. Die Erläuterung braucht die Gemeinschaft, um überhaupt in Anschlag genommen werden zu können. Die Gemeinschaft muss auf eine Erläuterung beharren. Mit Hilfe der Gemeinschaft zeigt sich der Widerspruch im Niemandsland, im Übergang ohne Brückenregel von einem Sprachspiel in das andere als unendlicher Raum.

Unendlichkeit wird von Meder einerseits innerhalb von Sprachspielen verortet, in denen unendliche Variationen möglich sind (Meder 2004, 173), und andererseits im Übergang (d.h. der Transformation) zwischen Sprachspielen, womit der ‚unendliche Raum der kreativen Konstitution neuer Sprachspiele‘ (ebd.: 205) angezeigt wird. (Swertz 2010: 11)

Für den Semantiker erweist sich diese Perspektive als schwierig, da er erkennen muss, dass Welt widersprüchlich ist. Der Pragma-

tiker sieht die Widersprüchlichkeit von Welt als kreative Herausforderung und nutzt den „Möglichkeitsraum“ (Meder 2004: 205) für die „Konstruktion von Gegenwelten“ (ebd.).

Die Gemeinschaft setzt der obersten Gattung den „Stempel der positiven Bestimmung“ (Meder 2004: 206) auf. Allgemeines wird gefunden und akzeptiert. Die oberste Gattung ist unbestimmt, aber auch gleichwohl bestimmend, da alles was darunter verstanden wird, gefasst wird. Das bestimmende Letzte kann aber nicht bestimmt werden. Vernunft zeigt sich hier von ihrer bestimmenden Art, da der Geltungsanspruch von der Gemeinschaft erzwungen wird. Soll eine Gemeinschaft Anerkennung erzwingen? Um Geltung zu erlangen, bedarf es den Weg von der Erläuterung zum Gebrauch. Der Wechsel des Sprachspiels von der Erläuterung zum Gebrauch ist ein reflexiver Prozess, der weder erzwungen noch angeleitet werden kann. Hier zeigt sich wieder die Kraft der Gemeinschaft und deren Ansinnen auf einen reflexiven Wechsel:

Und Gemeinschaft ist die einzige Möglichkeit, eine Geltungsbewährung durchzuführen, deren Anspruch nur auf Zustimmung hin formuliert ist und nur – aus Sicht der Gemeinschaft – gesollt werden kann. (ebd.: 208)

Das Sollen – verdeutlicht Meder – könnte damit die Initialzündung hin zum Sprachspiel der reflektierenden Vernunft sein (ebd.). Das Sollen liegt aber im Modus der bestimmenden Vernunft vor. Wie soll hier reflektierende Vernunft entstehen? Die bestimmende Vernunft kann nur im Modus der Ästhetik problematisiert und gewendet werden. Das Ästhetische ist das „Unentschiedene“ (ebd.:

209), das in der Mitte liegt. Die ästhetische Vernunft ist nach Meder das eigentliche Sprachspiel der Vernunft, weil sich hier die „unendlich reflektierende Urteilskraft nach Kant“ (ebd.: 210) zeigt. Das Sprachspiel der ästhetischen Vernunft ist radikal nicht bestimmt, jegliche Zweckrationalität wird aufgegeben. Es bewegt sich zwischen Theorie und Praxis und wertet Handlungen, Aussagen oder Situationen weder positiv noch negativ im Sinne von verurteilend. Dieses Unentschiedene/Neutrale öffnet einen unendlichen Möglichkeitsraum im logisch-semantischen Sinn, was sich im Denken eines „Weder-Noch“, „Sowohl-als-auch“ oder „Wahrscheinlich“ zeigt (ebd.: 209).

Im „Als-Ob-Modus“ wird entweder das unklare Ziel oder der unbestimmte Weg definiert, um über den Weg (nur) *einer* Unbekannten den Reflexionsprozess starten zu können. Dabei müssen während des Spiels sowohl die Regeln als auch parallel dazu die Zielverfolgung verhandelt und reflektiert werden. Damit zeigt sich die Struktur des Sprachspiels der Vernunft doppelt reflexiv: als Sprachspiel, das aufgrund seines Gebrauchs in einem anderen Sprachspiel und des Einwirkens dieses anderen Sprachspiels einer Erläuterung bedarf und die gleichzeitige reflektierende Erläuterung seiner selbst (ebd.: 213).

Als wichtig erweist sich der erste Spielzug, der gemacht werden muss. Dieses Einlassen liegt, wie Meder vermutet, im Motiv der Gemeinschaft begründet: „Das Motiv der Gemeinschaft formuliert möglicherweise die theoretische Basis für konfigurative Settings, in denen der erste Spielzug gelingt“ (ebd.: 211). Der erste

Spielzug im Sprachspiel wird vollzogen. Der neue Sprachspieler zeigt sich dabei noch ungeübt. Die Pädagogik hat im Wesentlichen hier – am Beginn des Sprachspiels mit dem ersten Spielzug – ihr Aufgabenfeld: „Dies ist der Beitrag, den pädagogische Reflexion zum Problem des Anfangs leisten kann und professioneller leisten kann als jede andere Disziplin“ (ebd.).

Im Vollzug des Sprachspielzuges in der Verwendung eines Wortes entsteht Bedeutung.

Das Sprachspiel der Vernunft zeigt sich in seinem Ablauf als ein Übersetzungsprozess hin zur Transformation. Das Spiel endet, wenn über die Spielzüge des Vergleichens Zustimmung – Assens und nicht Konsens, da dieser zufällig wäre – unter den Sprachspieler*innen hinsichtlich eines bestimmenden Allgemeinen herrscht und keine Fortsetzung des Spiels möglich oder notwendig ist. Zustimmung deshalb, weil es kein Allgemeines aufgrund individueller Sichtweisen gibt und weil das Suchen und Finden des Allgemeinen in der Reflexion unbestimmt ist (ebd.: 213).

Das pädagogische Handeln ist von Konflikten, Auseinandersetzungen, Widerstreit und nachfolgenden Reflexionen geprägt. Im Sprachspiel der Vernunft zeigt sich Welt als pädagogische Konstitution, die theoretisch gefasst wird und sich faktisch vollzieht (ebd.: 214f.). „Diese Konstitution darf mit gutem Grund Bildung genannt werden, weil sich in ihr das Verhältnis des Einzelnen zur Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst ausbildet“ (ebd.: 215).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass ein Übersetzungsproblem im Umgang mit Medien dann vorliegt, wenn in einem Möglichkeitsraum zwischen Sprachen oder anderen Medien vermittelt wird. Das Übersetzen von einem Sprachspiel in ein anderes gelingt über Brückenregeln. Nichtübersetzung bedeutet ein Fortfahren in einem laufenden Sprachspiel. Dies zeigt sich als ritualisiertes Sprachspiel einer Gemeinschaft. Nichtübersetzung schafft damit Identität durch Differenzierung: Differenz und Einzigartigkeit bleiben erhalten. Dabei erlebt sich jemand als Mitspieler oder Ausgeschiedener. Damit scheidet Nichtübersetzung die Sprachspieler*innen in verstehende und nicht verstehende. Das Verlangen nach Übersetzung stört das Spiel der Andeutungen, die nur Mitspielende verstehen und verlangt nach Konkretisierung. Übersetzung schafft Identität durch Zugehörigkeit: Alle, die wollen, können am Diskurs/Spiel teilhaben, weil Übersetzungsprozesse dies ermöglichen. Übersetzung offenbart sich dabei als kommunikative, soziale und kulturelle Handlung. Dabei zeigt sich Übersetzung zudem als offener Akt, der an eine subjektive Auslegung der Gegenständlichkeit gebunden ist. Daher ist Nichtübersetzbarkeit mitzudenken. Der Kommunikationsprozess zeigt sich dann getragen von Zeichen, Lücken und Schweigen, in dem um Bedeutungshoheit gekämpft wird. Übersetzungsprozesse überführen differente Sprachspiele in einen Metadiskurs, der alle Sprachspielteilhabenden einbezieht, um ein übergreifendes Allgemeines im Modus der Generalisierung im Assens zu definieren.

Sind Brückenregeln vorhanden, findet keine Transformation statt, da hier Bestimmtheit und damit Übersetzbarkeit vorliegt. Bestimmtheit zeigt sich als Faktenwissen. Ohne Brückenregeln bedarf es ob der Unbestimmtheit und der inhärenten Nichtübersetzbarkeit eines übergeordneten Sprachspiels der Vernunft, das als Brücke fungiert. Darin liegt das Potenzial einer Transformation, wenn der Übersetzungsprozess beginnt. Unbestimmtheit braucht Orientierungswissen und ist an eine Gemeinschaft gebunden. Artikulation und Partizipation im Netzwerk in Form von kreativem Handeln mit Sprachspielzügen der Familienähnlichkeit, des Decodierens und Neucodierens und – in weiterer Hinsicht – Reflexion entfalten in der Unbestimmtheit ihr Potenzial. Im Faktor der Unbestimmtheit liegt das Transformationspotenzial der Selbst- und Weltverhältnisse begründet.

Übersetzungsprozesse können sowohl als subjektiver Akt als auch in der Maschine liegend beschrieben werden. Bei Nichtübersetzbarkeit können beide Perspektiven Transformationsprozesse im Subjekt bewirken. Essenziell ist dabei, dass Transformationsprozesse an Kreativität und Vernunft und den gekonnten Umgang mit Unbestimmtheit gebunden sind. Der Computer arbeitet im Modus der Bestimmtheit. Maschinenlernen und die Produktion von Innovationen – auch wenn nach dem Prinzip der Familienähnlichkeit produziert wird – ist reine Produktion in Form generalisierter Innovation. Kreativität, Vernunft und Sinn als unendliche Kategorien lassen sich nicht im Computer abbilden. Das Computerproblem in Form des Prozessierens der Maschine zeigt sich da-

her als Übersetzungsproblem: Unbestimmtheit lässt ein Übersetzen ohne Kreativität und Vernunft scheitern; der Computer ist un kreativ und unvernünftig und kann daher im Bereich der Unbestimmtheit keine Übersetzungsleistung erbringen. In der maschinellen Sprach- beziehungsweise Medienproduktion liegt daher kein Transformationspotenzial und damit Bildungspotenzial in der Maschine.

Man kann die Sprache eines einzelnen, klar umrissenen Sprachspiels lehren und seine Grammatik üben, kurz: man kann Künstliche Intelligenz zur Beherrschung eines Sprachspiels *qualifizieren*." (ebd.: 63)

Damit bleibt der Transformationsakt dem Subjekt vorbehalten. Transformation offenbart sich im veränderten Sprach- beziehungsweise Mediengebrauch.

9. Conclusio

Übersetzung ist in der Medienbildung als vernachlässigt zu betrachten. Es finden sich wenig Publikationen, die explizit auf das Phänomen der Übersetzung in der Medienbildung eingehen. Hervorzuheben sind hier Swertz, Bettinger und Meder. Meders *Sprachspieler* kann als Übersetzungstheorie der postmodernen Bildungsphilosophie verstanden werden. Er erwähnt den Übersetzungsbegriff darin zwar selten explizit, seine Bezüge zu Hönigswald und Wittgenstein, aber auch zu Derrida und Foucault lassen indes auf den hohen Stellenwert der Übersetzung für Meder und seine Sprachspieltheorie schließen.

Grundsätzlich gilt, dass mit Hilfe des Begriffs der Übersetzung eine Grunddimension kultureller Praxis dargelegt wird. Übersetzung bedeutet mehr als eine Bedeutungsübertragung von einer Sprache in die andere. Das alltägliche Verstehen gilt daher nicht als Übersetzung. Beim Übersetzen wird auf das Problem des Vergleichs mit etwas Unbekanntem verwiesen. Hier zeigt sich das Reflexivwerden des Verstehensprozesses: Ein Vergleich wird gebildet und zugleich das Vermögen reflektiert, diesen Vergleich zu ziehen. Im Sprechen inklusive des damit verbundenen Hervorbringens von Weltsichten und der dabei stattfindenden Auseinandersetzung mit dem Anderen wird durch das vorliegende Übersetzungsproblem – die dem Verstehen unterworfenen immanenten Uneinholbarkeit des Anderen – mit Hilfe eines kreativen Sprachhandelns ein neues Verständnis induziert. Der Übersetzungsprozess markiert dabei das Übersetzen zwischen zwei Sinnsphären. Sinnbildlich gesprochen betritt man beim Übersetzen ein anderes Ufer einer fremden Insel. Das Unbekannte einer anderen/fremden Sinnsphäre soll durch den Übersetzungsprozess erschlossen werden. Assens soll für ein gemeinsam gültiges Allgemeines gefunden werden. Dabei ist wesentlich, dass eben das Unbekannte außerhalb der subjektiven Sinnsphäre und damit außerhalb des subjektiven Verstehenshorizonts liegt und dadurch Unübersetzbarkeit und Nichtübersetzbarkeit mitzudenken sind. Das Andere bleibt fremd; Missverstehen wird im Übersetzungsprozess mitreproduziert. Darin liegt die Bedingung der Kommunikation als Prozess in der Gemeinschaft und das Fundament für kreative Sprachspiele. Für das Subjekt erweist sich die Auseinandersetzung mit

dem Anderen als Prozess, der ein Sichselbsterkennen an ein Unterscheiden von dem Anderen bindet. Die vorhandene Pluralität der Lebensformen und der subjektive Blick für Unterschiede erweist sich als Gelegenheit zur Bildung. Bildung wird in dieser Sichtweise als ein sprachlich respektive medial figurierter Transformationsprozess eines sozialreferenziellen Subjekts begriffen. Ein Übersetzen zwischen Selbst- und Weltsicht eröffnet durch subjektive Reflexion neue Perspektiven und kann damit Transformation begünstigen. Dabei wird im zweifachen Reflexionsprozess nach Meder erstens das Übersetzungsproblem erkannt und zweitens Transformation durch diskursiv eingeforderte Erläuterungen in Form der Analogie erst möglich.

Ein gelingender Transformationsprozess ist von einem gelungenen Übersetzungsprozess abhängig. Dabei ist ein reflexives und kreatives Sprachhandeln an ein *aktives* Subjekt gebunden, das eben über Übersetzungsleistung Transformationspotenziale evolviert.

Sprache ereignet sich zwischen Menschen. Ein Überlassen von rationalen und logischen Operationen an die Maschine, die – hier nochmals verdeutlicht – vom Menschen gestaltet werden, bedeutet eine mögliche und erweiterte Konzentration des Menschen auf Facetten wie sprachliche Vieldeutigkeit und auf humane Qualitäten wie Emotionen, Körperlichkeit, Gefühle wie Langeweile, Freude, Angst, Ärger, Kreativität und Überraschung, Empathie, Ethik, Ästhetik, Gemeinschaftssinn und Vernunft. Bildungsprozesse lassen sich dann nicht als krisenhafte Transformationsprozesse

se, sondern als kreative und vernünftige Übersetzungsakte, die zur Transformation sprachlicher Strukturen und Handlungsstrukturen führen erkennen und erscheinen damit geeignet für eine Beschreibung postmoderner Kulturen.

Literatur

Benner, Dietrich (2019): Hönigswalds Begriff der Übersetzbarkeit der Sprache. Eine bildungstheoretische, transformatorische und wissenschaftsdidaktische Auslegung, in: Swertz, Christian et.al. (Hg.): Heimkehr des Logos, Köln: Janus Presse, 119–144.

Bettinger, Patrick (2018): Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen, Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Hönigswald, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts, München: Ernst Reinhardt.

Iske, Stefan/Meder, Norbert (2010): Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien, in: Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–38.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008): Strukturelle Medienbildung, in: Hugger, Kai-Uwe/Sander, Uwe/von Gross, Friedericke (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer VS Verlag, 100–109.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Jörissen, Benjamin (2014): Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts, Habilitationsschrift: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg/Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften.

Jörissen, Benjamin (2015): Bildung und Dinge: Design und Subjektivation, in: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hg.): Subjekt, Medium, Bildung, Wiesbaden: Springer VS, 215–233.

Koller, Hans-Christoph (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse, in: Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II., Würzburg: Königshausen und Neumann, 108–123.

Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse, in: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung, Wiesbaden: Springer VS Verlag, 149–161.

Koller, Hans-Christoph (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“: Ausgehend von Bourdieus Habitus-Theorie Varianten des Medienumgangs analysieren, in: Barberi, Alessandro et al. (Hg.): Beiträge zur Medienpädagogik 2012–2013, Wien: new academic press, 405–428.

Lyotard, Jean-François (2015): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien: Passagen.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in

hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Meder, Norbert (1987): *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*, Köln: Janus Presse.

Meder, Norbert (2004): *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Meder, Norbert (2007): *Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs*, online unter: https://lerndorf.at/meder/privat/Meder_2007_DerLernprozessalsPerformanteKorrelationvonEinzelemundkulturellerWelt.pdf (letzter Zugriff: 19.06.2022).

Meder, Norbert (2008): *Bildung und virtuelle Welten – Cyberbildung*, in: Gross, von Friederike/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*, Wiesbaden: VS Verlag, 226–239.

Meder, Norbert (2011): *Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung*, in: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hg.): *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*, Wiesbaden: VS Verlag, 67–81.

Meder, Norbert (2013): *Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive*, in: *Medienimpulse*, 51, 4, 1–31, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi599> (letzter Zugriff: 19.06.2022).

Meder, Norbert (2014): *Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)*, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): *Perspektiven der Medienbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 45–70.

Meder, Norbert (2015): Neue Technologien und Bildung/Erziehung, in: Medienimpulse, 53, 1, 1–24, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi788> (letzter Zugriff: 19.06.2022).

Meder, Norbert (2016): Philosophische Grundlegung von Bildung als einem komplexen Relationengefüge, in: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hg.): Von der Bildung zur Medienbildung, Wiesbaden: Springer VS Verlag, 179–210.

Prunč, Erich (2002): Einführung in die Translationswissenschaft. Band 1. Orientierungsrahmen, Graz: Selbstverlag, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft.

Reh, Sabine (2014): Bildung als Zueignung – Zueignung statt Bildung?, in: Leser, Christoph et. al. (Hg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 327–343.

Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schluß, Henning J./Sattler, Elisabeth (2001): Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 77, 2, 173–187.

Stolze, Radegundis (2018): Übersetzungstheorien. Eine Einführung, Tübingen: Narr.

Swertz, Christian (2008): Hinweise zu einer Theorie der Medienpädagogik, in: Blaschitz, Edith/Seibt, Martin (Hg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis, Wien: Lit, 42–51.

Swertz, Christian (2010): Harmonie und Entfremdung. Ein Beitrag zu den korrelativen Grundlagen transformatorischer Medienbildung, Universität Wien.

Swertz, Christian (2020): Big Data als datenbasierte Programmierung. Eine medienpädagogische Analyse künstlicher neuronaler Netzwerke, in: Zeitschrift Medienpädagogik. Jahrbuch 17, 93–119.

Zorn, Isabel (2011): Zur Notwendigkeit der Bestimmung einer auf Digitale Medien fokussierten Medienkompetenz und Medienbildung, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 20, 175–209.