
Themenheft 64: Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft. Herausgegeben von Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi

Medien*Konstruktion

Selbst- und Fremdbestimmung durch kritisch-kreative Handlungen

Christian Swertz¹ 

¹ Universität Wien

Zusammenfassung

Im Beitrag werden monistische und dualistische medienpädagogische Kritikbegriffe differenziert. Dazu wird methodisch eine systematische Analyse verwendet, die mit der Bestimmbarkeit des Begriffs des Begriffs und der Begrenztheit des Wissens als Prämissen angesetzt und als performativen Retorsion durchgeführt wird.

In der systematischen Analyse wird der Bildungsbegriff als Bewegung zwischen Sprachen und damit als Medienbildung bestimmt, mit dem dann die Kritikbegriffe diskutiert werden. Es wird gezeigt, dass Menschen, die nicht nur Gesellschaftskritik betreiben, sondern sich auch selbst bestimmen wollen, einen dualistischen Kritikbegriff verwenden.

Media*Construction. Self-Determination and Heteronomy Through Critical-Creative Actions

Abstract

In this article, monistic and dualistic concepts of critique in media education are differentiated. To do this, a systematic analysis is used methodically, which is based on the determinability of the concept of the concept and the limitedness of knowledge as premises and is carried out as a performative retorsion.

In the systematic analysis, the concept of Bildung is defined as a movement between languages and thus as media literacy, which is then used to discuss the concepts of critique. It is shown that people who not only want to criticize society but also want to determine themselves use a dualistic concept of critique.

1. Einleitung

Wie ist Medienkritik möglich? Die hier vertretene These ist, dass Medienkritik mit einem monistischen oder einem dualistischen Kritikbegriff erläutert werden kann und der dualistische Kritikbegriff dem monistischen Kritikbegriff vorzuziehen ist. Um diesen Zugang zu begründen, ist es hilfreich, mit dem Begriff des wissenschaftlichen Wissens zu beginnen.

Die Empirie der Wissenschaften und ihrer Geschichte zeigt, dass das, was Wissenschaftler:innen unter Wissen verstehen, nicht nur in der Gegenwart verschieden ist (Gabriel 2012), sondern auch in der Vergangenheit verschieden war (Habermas 2019). Damit ist empirisch klar, dass wissenschaftliches Wissen auch anders sein könnte. Wie kann das erläutert werden?

Die beobachtete Heterogenität des Wissensbegriffs sollte als Begrenztheit von Wissen verstanden werden. Eine mögliche Erklärung für die Begrenztheit des Wissens ist, dass Menschen nicht wissen, ob etwas jenseits des Wissens ist. Logisch formuliert ist das auch recht offensichtlich, denn wenn ich sage, dass ich weiss, was ich nicht weiss, muss ich ja wissen, was ich nicht weiss – also weiss ich es und widerspreche mir mit der Behauptung, dass ich weiss, was ich nicht weiss, selbst. Damit kann nicht bewiesen werden, dass es Nichtwissen gibt. Es wäre durchaus möglich, dass ich alles weiss – nur könnte ich nicht wissen, dass dem so ist.

2. Dualistische Kritik

Mit diesem Muster ist die erste Form von Kritik veranschaulicht, um die es hier geht: Eine Wahrnehmung wird kritisiert, indem sie auf den Begriff gebracht wird. Dabei muss auch der Begriff des Begriffs kritisch gefasst werden. Das ist möglich, in dem z. B. mit der traditionellen Logik Gegenstand, Denkgehalt, Wort und Begriffe als Medium unterschieden werden (Czech 1977, 11–13). Es ist also möglich, einen Begriff des Begriffs zu konstruieren.

Ein pädagogisch relevanter Begriff, der die Begrenztheit des Wissens erfasst, wird Zukunfts Offenheit genannt. Theodor Litt hat in seiner Schrift «Führen oder Wachsenlassen» (Litt 1927) darauf aufmerksam gemacht, dass es nicht möglich ist, aus der Vergangenheit auf eine Zukunft zu schliessen, auf die hin erzogen werden soll; ein Gedanke, der auf dem Begriff der Freiheit basiert, mit dem vernünftige Wesen bezeichnet werden (Kant 1787). Meder hat diesen Gedanken so formuliert:

«Die pädagogische Frage ist also nicht, wie wir uns im Handlungszusammenhang an Zukunftsantizipationen orientieren können, sondern wie wir die Gegenwart so gestalten, dass sie in die Zukunft verlängerbar ist, obwohl wir die Zukunft nicht wissen können». (Meder 2001, 49)

Dieser Denkweise wird oft vorgeworfen, dass darin ein Selbstwiderspruch liegt und der Ansatz also zu verwerfen ist. Der Widerspruch besteht, so der Vorwurf, darin, dass mit der Zukunftsoffenheit angenommen wird, dass es eine Zukunft gibt, und also behauptet wird, das gewusst wird, dass es eine Zukunft gibt, und also etwas über die Zukunft bekannt ist, nämlich dass es sie gibt, obwohl behauptet wird, dass nichts über die Zukunft bekannt ist.

Die Unterstellung der Annahme der Existenz einer Zukunft ist aber falsch, denn für die Behauptung der Zukunftsoffenheit muss nur vermutet werden, dass es eine Zukunft gibt, es muss aber nicht behauptet werden, dass wir sicher wissen, dass es eine Zukunft gibt. Es ist nicht möglich zu beweisen, dass es eine Zukunft gibt, es kann aber auch nicht widerlegt werden. Allerdings ist es so, dass handelnde Wesen auch in der Gegenwart nicht handeln könnten, wenn es keine Zukunft gäbe, weil mit der Handlung in der Gegenwart sowohl Zukunft als auch Vergangenheit erzeugt werden. Die Annahme, dass es keine Zukunft gibt, ist also falsch, womit zwar nicht bewiesen werden kann, dass es eine Zukunft gibt; die Annahme, dass es eine Zukunft gibt, ist aber möglich.

Damit gilt:

1. Wissen ist möglich und könnte anders sein.
2. Zukunft ist möglich und könnte anders sein.

Nun ändert sich Wissen ebenso wenig selbst wie die Zukunft, weil beiden ein Selbst fehlt. Die mögliche Andersartigkeit von Wissen und Zukunft wird in Handlungen von Individuen erzeugt. Individuen sind also das, was das Vermögen hat, Wissen und Zukunft zu gestalten.

Eine in der Bildungswissenschaft häufig aufgegriffene Erläuterung dieses Vermögens stammt von Wilhelm von Humboldt und wird Bildung genannt. Den Bildungsgedanken entwickelt Humboldt als Sprachwissenschaftler ausgehend von seiner Untersuchung des Übersetzungsproblems (Humboldt 1848). Das Übersetzungsproblem besteht darin, dass sich manche Wörter einer Sprache nicht ohne Weiteres in andere Sprachen übersetzen lassen. Damit ist gemeint, dass manche Wörter in verschiedenen Sprachen verschieden verwendet werden und daher mit verschiedenen Bedeutungen verbunden sind (z. B. Pädagogik/pedagogy).

Die Beobachtung des Übersetzungsproblems hat Humboldt in seiner Sprachtheorie so erklärt, dass mit einer Sprache immer auch eine eigene Kultur erzeugt wird (Humboldt nennt das Nation, meint damit aber nicht das, was heute Nation genannt wird – *Kultur* scheint mir die passendste Übersetzung zu sein), die wegen der mit dem Übersetzungsproblem nachgewiesenen Grenzen zwischen Sprachen immer auch unabhängig von anderen Sprachen ist. Sprachen werden damit als Ausdruck von Menschen in nicht ineinander überführbaren Sprachkulturen verstanden.

Dann hat Humboldt beobachtet, dass ein Mensch nicht nur eine Sprache lernen kann, sondern mehrere. Wenn ein Mensch das tut, nimmt er an verschiedenen Sprachkulturen teil. Wenn ein Mensch die Sprache wechselt, bewegt er sich zwischen Sprachkulturen.

Diese Bewegung zwischen Sprachkulturen kann nicht in einer Sprache ausgedrückt werden, weil es eine Bewegung zwischen Sprachen ist. Es ist in einer Sprache nur möglich, auf die Bewegung hinzuweisen, nicht aber, die Bewegung selbst zum Ausdruck zu bringen oder gar zu vollziehen. Darum kann die Bewegung eines Menschen zwischen Sprachen auch nicht durch Sprachen bestimmt werden, sondern nur durch einen Menschen.

Es ist diese Bewegung, die den Kern von Bildung ausmacht (Benner 2019). Bildung ist eine Bewegung zwischen Sprachen. Diese Bewegung zwischen Sprachen kann nicht mit Mitteln der Sprache verursacht werden. Die Bewegung kann daher nicht gelernt werden. Es ist nur möglich, verschiedene Sprachen zu lernen. Dies zum Anlass für eine Bewegung zwischen Sprachen zu machen, kann ein Mensch nur selber tun. Ein Mensch, der das tut, bildet sich selbst und kann sich mit dieser Bewegung selbst bestimmen.

Die medienpädagogische Aufgabe besteht nun wie jede pädagogische Aufgabe darin, auf eine unbekannte Zukunft hin zu erziehen. Wie ist das möglich? Mit Humboldt geht es um die Ausbildung der Kräfte, und zwar vieler Kräfte, weil wir nicht sicher wissen können, welche es geben könnte und welche nötig sein werden, und daher nicht nur die Kräfte, sondern auch die Entwicklung der Kräfte ins Spiel bringen sollten. Es sind in der professionellen pädagogischen Arbeit in der Gegenwart möglichst verschiedene Vorstellungen zu vermitteln, weil das Bildung als Bewegung zwischen diesen Vorstellungen ermöglicht, und genau das dazu anregen kann, sich diesen Prozess anzueignen und sich dabei selbst zu gestalten.

Entscheidend ist dabei, dass das jeder Mensch persönlich tut und tun muss – die Gestaltung der Zukunft kann ebenso wenig delegiert werden wie Lernen. Genauso, wie ein Mensch nur das gelernt hat, was er selbst gelernt hat, hat ein Mensch seine Zukunft nur dann, wenn er sie gestaltet. Ein Mensch kann sich zwar dafür entscheiden, die Gestaltung zu unterlassen und sich auf fremdbestimmte Reproduktion verlegen. Es ist aber nicht möglich, einen Menschen zu dieser Entscheidung zu zwingen.

3. Monistische Kritik

Diesen Prämissen einer dialektisch begründeten aufgeklärten Medienpädagogik stehen derzeit eine ganze Reihe von monistisch begründeten unaufgeklärten Ansätzen gegenüber:

- Zuerst ist an Religionen zu denken, schon weil die Entwicklung einer Alternative zu religiösen Wahrheitsbegriffen das Programm der Aufklärung ist. In einer typisch monotheistischen Sicht ist es ein Gott, der die Zukunft bestimmt, und nicht der Mensch. Gott liefert auch gleich Schicksal und Erlösung mit. Leider ist es im katholischen Monotheismus schwer, selbst festzustellen, ob des Willens Gottes gelebt wird, und Erlösung gibt es erst nach dem Tod. Vielleicht wurde auch deswegen eine (durchaus protestantisch aufgeladene) Alternative entwickelt:
- Der zweite unaufgeklärte Ansatz ist der Markt (Schumpeter 1926). Hier werden Menschen so gedacht, dass Märkte ihr Schicksal bestimmen. Es ist die Aufgabe von Menschen, sich diesem Schicksal zu fügen, indem sie dem Markt folgen. Ob ich das zur Zufriedenheit des Marktes tue, ist für mich leicht festzustellen: Ich mache Profit. Wenn ich Profit mache, führe ich ein gutes Leben, und zwar recht konkret, womit der Markt mich in der Gegenwart vom Elend erlösen kann. Das ist schon besser als auf den Tod zu warten. Allerdings mögen nicht alle Menschen die Macht von Märkten. Und harte Arbeit in gnadenloser Konkurrenz ist auch nicht immer schön. Das hat zur Entwicklung von Alternativen geführt:
- Eine explizit unaufgeklärte Alternative zu Märkten sind Diskurse: Wenn Diskurse mich benutzen, um sich aufzuschreiben (Foucault 1971), habe ich weder bei der Gestaltung der Zukunft noch bei der Gestaltung von mir etwas mitzureden, sondern werde vom Diskurs gestaltet (vgl. dazu eingehend Barberi 2020). Leider liefern Diskurse keine Erlösung, sondern sind eher existenzialistisch veranlagt. Und wie richtig gehandelt wird, sagt mir der Diskurs auch nicht. Das wird zwar als ungewisse unübersichtliche Pluralität diskutiert, was die Sache aber nur dann erfreulicher macht, wenn man sich selbst wegdiskutieren möchte. Darum wählen manche Menschen vielleicht lieber eine andere Variante:
- Die vierte Variante ist Sprache. Wenn es die Sprache ist, die mich zum Menschen macht (Butler 1991), dann habe ich dabei nichts mitzureden, sondern werde von der Sprache gesprochen. Aus medienpädagogischer Sicht interessant ist dabei der Umstand, dass Sprache dafür anruft, denn es ist z. B. nach Althusser und Butler angeblich die Anrufung, die einen Menschen zum Menschen macht (Althusser 1970). Damit ist es zwar einfach festzustellen, ob ich dem Willen der Sprache folge, denn dafür muss ich nur sprechen – aber repressive und ideologische Staatsapparate (ebd.) sind nicht unbedingt ein schönes Erlösungsversprechen. Da ist es besser, zur fünften Variante zu greifen:
- Die fünfte Variante ist die Information. Mit Bateson formuliert: Es ist die Information, die einen Unterschied macht (Bateson 1972). Das ist von Bateson genau so gemeint: Es sind nicht die Menschen, die mit Informationen Unterschiede machen; es sind Informationen, die Unterschiede mit Menschen machen. Es sind Daten und Datenverarbeitung, die mich zum Menschen machen – genau wie bei der Sprache. Aber im Fall der Daten ist es nicht nur einfach festzustellen, ob ich dem

Willen der Daten folge, denn dafür muss ich nur digitale Medien verwenden und dabei ohne weitere Mühe Daten erzeugen; sondern es gibt auch eine Erlösung, und zwar in Form von Daten, wie z. B. Unterhaltungsvideos. Der Vorteil gegenüber dem Markt ist, dass das ohne Mühe und ohne Notstaat (Schiller 1795) funktioniert. Ich muss mich nicht anstrengen oder auf Bilanzen warten, weiss, dass ich Gutes tue und werde sofort erlöst. Es kein Wunder, dass das gut ankommt.

Allen genannten Ansätzen ist gemein, dass eine universale Wirkursache ange-
setzt wird – Gott, Markt, Diskurs, Sprache oder Information. Es handelt sich daher
um monistische Ansätze. In einer monistischen Denkweise bestimmt die universelle
Wirkursache alles. Das kann ein Mensch erkennen – und genau das meint in monis-
tischer Hinsicht Kritik: Das Analysieren der Spuren von Gott, Markt, Diskurs, Spra-
che oder Information. Kritik heisst dann, die Wirkursache zu erläutern, indem Daten
analysiert oder Diskurse rekonstruiert werden. Weil ein Mensch aber selbst nicht die
Wirkursache ist, sondern bewirkt wird, ist die Kritik damit abgeschlossen, was im-
merhin den Vorteil hat, dass ein Mensch wissen kann, dass die Kritik abgeschlossen
ist.

Damit verbunden ist eine bestimmte Vorstellung von Freiheit. Denn ein Mensch
ist mit einem solchen Ansatz frei darin, dem Gott, dem Markt, dem Diskurs, der
Sprache oder der Information zu folgen. Götter, Märkte, Diskurse, Informationen
oder Geschichten zu machen steht dagegen nicht auf dem Programm. Das Vermö-
gen der creatio ex nihilo oder die Fähigkeit zum Beginn unendlicher Reihen kommt
nur der universalen Wirkursache zu, nicht aber einzelnen Menschen. Im Blick auf
Medien heisst das, dass es möglich ist, Medien zu rekonstruieren, zu analysieren,
zu interpretieren. Es ist aber nicht möglich, Medien zu machen, zu bauen oder zu
strukturieren.

Mit der Entscheidung für einen monistischen Kritikbegriff wird zugleich das
Normativitätsproblem gelöst. Weil Autonomie allenfalls als Illusion oder als Hallu-
zination denkbar ist, kann ein Mensch sich keine Normen geben, sondern nur den
gegebenen Normen folgen. Das Normativitätsproblem wird also scheinbar gelöst,
indem das Problem nicht so gestellt wird, dass ein Mensch für sich klären muss, wel-
chen Normen er folgen sollte, sondern so gestellt wird, dass die bestehenden Nor-
men rekonstruiert und befolgt werden. Andere Möglichkeiten können nicht gemacht
werden – also müssen Normen auch nicht diskutiert werden. Ein Mensch kann sich
nur in sein Schicksal fügen, und wenn er das nicht von alleine tut, darf er dazu auch
gezwungen werden, weil die Normen ja nicht falsch sein können und es möglich ist,
mit der Notwendigkeit der Norm Not zu rechtfertigen. Das ist allerdings nicht schön.
Daher setze ich lieber dualistisch auf meine offene Zukunft.

4. Dualistische Machtkritik

Wenn mit einem dualistischen Ansatz Zukunftsoffenheit als eine Prämisse angesetzt wird, können zwar Normen als Fremdbestimmung an einen Menschen herangetragen werden – aber es sind nicht die richtigen, weil es immer auch andere geben kann. Unter diesen Umständen muss jeder Mensch sich an der Lösung der Aufgabe beteiligen, indem er sich für eine mögliche Norm entscheidet.

Dazu ist es unter anderem erforderlich, sich selbst zu kritisieren. Es gilt, das eigene Denken, die eigene Vernunft sich selbst gegenüber offen zu legen – und zwar in der Absicht der Offenlegung der eigenen Beteiligung an normativen Entscheidungen. Erforderlich wird also so etwas wie eine Kritik der Vernunft, die durch eine Kritik der reinen Vernunft erläutert und mit einer Kritik der praktischen Vernunft konkretisiert werden kann.

Diese Kritik kann allerdings nicht als universale Wirkursache ausgewiesen werden, sondern nur als mögliche Erläuterung des Phänomens, das Menschen wissen, dass sie denken. Das hat Folgen für das Verständnis von Macht. Weil eine Erläuterung des Denkens nicht als die einzig richtige bewiesen werden, sondern nur plausibilisiert werden kann, kann eine mächtige Durchsetzung nicht legitimiert werden. Allerdings kann ich es im Handeln nicht vermeiden, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln, etwa indem ich einer dualistischen Prämisse folge. Weil die damit verbundene willkürliche Entscheidung nicht als richtig bewiesen werden kann, ist sie machtförmig. Macht ist so gesehen das Schliessen der Offenheit der Zukunft im Handeln in der Gegenwart (Barberi und Swertz 2020). Aus monistischer Sicht ist das ein unauflösbarer Widerspruch.

Tatsächlich muss aber für eine Handlung nicht behauptet werden, dass die dem Handeln zugrunde liegende machtförmige Entscheidung als richtig bewiesen werden kann. Denn ist es durchaus möglich, während des Handelns damit zu rechnen, dass die Handlung falsch ist – für Menschen, die gleichzeitig denken und wissen, dass sie denken, ist das kein Problem. Die Behauptung der wahren Handlung kann und muss daher ersetzt werden durch eine Selbstdisziplinierung, die darin besteht, dass ein Mensch sich anderen Menschen gegenüber, die von der machtförmigen Handlung betroffen sind, so verhält, dass sie die Entscheidung auch ablehnen können. Es ist legitim, sich anders zu entscheiden. Ein Mensch muss also z.B. so handeln, dass er die Umwelt anderer Menschen nicht zerstört, dass er andere Menschen nicht gegen ihren Willen ausbeutet, dass er sie nicht gegen ihren Willen entfremdet, dass er sie nicht mit digitalen Maschinen gegen ihren Willen unterwirft usw. Ein Mensch sollte andere Menschen weder manipulieren, also dazu bringen, etwas gegen ihren Willen zu tun, ohne dass sie das merken, noch unterdrücken, also sie dazu zwingen, etwas gegen ihren Willen gegen ihre Zustimmung zu tun (Barberi und Swertz 2020), sondern Macht nur so ausüben, dass er andere Menschen davon überzeugt, etwas gegen ihren Willen zu tun, das also mit ihrer Zustimmung zu tun, und das umgekehrt

auch von anderen zu erwarten. Um das Zusammenleben mit anderen Menschen auf dieser Grundlage zu gestalten, haben sich Verfassungsstaaten mit Gewaltenteilung recht gut bewährt.

5. Performative Retorsion

Die logische Grundlage der mit Selbstkritik beginnenden dualistischen Kritik ist die performative Retorsion. Die vier Voraussetzungen für eine performative Retorsion sind, dass erstens Logik möglich ist, zweitens der Satz vom Widerspruch gilt, drittens Urteile einen propositionalen Gehalt haben und viertens Urteile Ausdruck performativer Akte sind.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung der Voraussetzungen ist das Urteil: «Ich weiss, dass ich nichts weiss». Wenn ich sage, dass ich weiss, was ich nicht weiss, widerspreche ich mir selbst, weil ich ja etwas weiss, nämlich das ich nichts weiss. Auch wenn ich sage, dass ich nicht spreche, ist das ein performativer Selbstwiderspruch. Die Momente der Performanz als empirisch beobachtbarer Handlung, der Kontradiktion von Wissen und Nichtwissen bzw. von Sprechen und Nichtsprechen und des Widerspruchs zwischen Urteil und Handlung sind leicht zu sehen.

Die performative Retorsion als solche wurde in den letzten Jahrtausenden nie bestritten. Bestritten wurde nur, dass mit der performativen Retorsion, mit der dialektisch zwischen Urteil (Raum) und Handlung (Zeit) unterschieden und beides aufeinander bezogen wird, eine Dialektik zwischen beidem angezeigt werden kann, ohne dass diese Dialektik wieder durch ein Ganzes, in dem beides aufgehoben ist, erklärt wird. Wenn beides in einem Ganzen (Gott, Daten, Markt, Diskurs, Sprache, ...) aufgehoben gedacht wird, handelt es sich um eine monistische Position. Wenn die performative Retorsion als Grenze, die darin besteht, dass das Gegenteil einer Prämisse zwar falsifiziert, die Wahrheit der Prämisse aber nicht bewiesen werden kann, akzeptiert wird, handelt es sich um eine dualistische Position. Weil die Wahrheit der performativen Retorsion auch von monistischer Seite nie bestritten worden ist, kann die Wahrheit der performativen Retorsion bis auf Weiteres angenommen werden.

Eine Eigenschaft performativer Retorsionen ist es, dass damit zwar Urteile widerlegt, aber nicht bewiesen werden können. Der Satz «Ich spreche nicht» kann unter der Annahme, dass ich entweder spreche oder nicht spreche, aber nicht zugleich spreche und nicht spreche, der Satz vom Widerspruch also, nach dem der Satz etwas aussagt und ausgesprochen wurde, widerlegt werden, weil ich gesprochen habe. Damit wurde bewiesen, dass ich nicht nicht gesprochen habe – diese doppelte Verneinung ist aus der Formulierung von Watzlawick et al., dass ich nicht nicht kommunizieren kann (Watzlawick, Beavin, und Jackson 2007), bekannt. Aber damit

ist nicht bewiesen, dass gesprochen wurde. Dass gesprochen wurde, kann nicht bewiesen werden. Ein Mensch kann also nicht sicher wissen, dass er spricht, er kann aber vorläufig annehmen, dass er es tut, weil das Gegenteil falsifiziert werden kann.

Das ist keine Aporie und auch kein Paradox. Womit wir es hier zu tun haben, ist schlicht die Markierung von Grenzen. Ein Mensch kann nicht wissen, ob er spricht, denkt oder handelt. Er kann aber durchaus widerspruchsfrei annehmen, dass er das tut. Genau das ist der Kern dualistischer Positionen – und für die weitere Analyse ist dann zum Beispiel eine Reflexion der Bedingung der Möglichkeit des Sprechens zu empfehlen, für die eine Analyse der Sprache im Sinne der analytischen Philosophie, die monistisch verfährt, durchaus interessant sein kann, das eigentliche Problem aber verfehlt, weil monistisches Denken die notwendige Selbstbegrenzung, um deren Reflexion es eigentlich geht, schlicht ignoriert.

6. Allgemeine Kritik

Diese Ignoranz wird sichtbar etwa bei Charles Sanders Peirce, wenn er schreibt, dass die Idee,

«dass jede einzelne Wahrheit der Wissenschaft der Ähnlichkeit der menschlichen Seele mit der Seele des Universums verdankt wird». (Peirce 1991, 29)

Eine schöne Harmonie – die Menschen aus dualistischer Sicht jeder Entscheidungsmöglichkeit beraubt, weil Menschen nichts anderes bleibt, als die Seele des Universums, der Menschen alles verdanken, zu erkennen und ihrem Ausdruck in ihnen zu folgen.

Ein aktuelleres Beispiel für dieses Denken ist die Geozozoologie von Arno Bammé, der die Seele des Universums Gaia nennt und dann folgert, dass Gesellschaften im Allgemeinen und Menschen im besonderen von KI-Systemen gesteuert werden sollen, was nur unter monistischer Perspektive plausibel ist: Das Universum, das dabei als Datengott erscheint, wird es schon richten. Ein weiteres Beispiel dafür sind Achtsamkeitsübungen, die darauf hinauslaufen, der Seele des Universums zu folgen. Alternativen sind nicht vorgesehen, und wer anders denkt, ist einfach unachtsam – ein/e Häretiker:in.

Aufgeklärtes Denken bietet eine Alternative zu solchen Denkweisen, und es ist auch offensichtlich, dass der Vorwurf gegen aufgeklärtes Denken, nichts anderes als totalitäre, weil unbegründete Machtausübung zu sein, nicht nur ins Leere läuft, sondern umgekehrt zu dem Vorwurf führt, dass damit aus einer totalitären Position heraus mit dem Totalitarismusvorwurf Totalitarismus gerechtfertigt wird, was nur möglich ist, wenn jede Selbstreflexion verweigert wird, was nicht überraschend ist, wenn sich ein Mensch dummerweise für eine monistische Position entscheidet.

Die Wortwahl soll veranschaulichen, dass zwischen monistischen und dualistischen Positionen nicht systematisch entschieden werden kann. Dass eine dualistische Position nicht als einzig richtige bewiesen werden kann ist klar – und dass das mit monistischen Prämissen in den letzten Jahrtausenden auch nicht gelungen ist, ist ebenso offensichtlich. Aus dualistischer Sicht ist damit klar, dass eine willkürliche Entscheidung durch ein Individuum getroffen werden muss – und damit ist eigentlich alles klar, denn aus monistischer Sicht kann genau diese Entscheidung nicht getroffen werden, sondern wurde immer schon getroffen. Eine systematische Entscheidung ist eben nicht möglich.

Weil zwischen beiden Positionen nicht systematisch entschieden werden kann, muss die Entscheidung anders motiviert werden. Dafür können etwa politische, religiöse oder ökonomische Motive herangezogen werden. Aus monotheistischer, datenreligiöser oder marktradikaler Sicht ist die Entscheidung klar: Die erste Variante ist vorzuziehen und durchzusetzen, weil sie immer schon richtig ist (aus dualistischer Sicht ist das die Normativität dieser Kritikvariante). Aus demokratischer oder materialer Sicht ist die Entscheidung ebenfalls klar: Die zweite Variante ist vorzuziehen und zu diskutieren, weil die Entwicklung gestaltet werden kann (aus monistischer Sicht ist das der Fehler dieser Kritikvariante).

Wie auch immer die Entscheidung ausfällt, ist im Blick auf den Kritikbegriff von grossem Vorteil, dass, soweit bekannt, von keinem Menschen eine dritte Variante entwickelt worden ist. Es kann daher bis zur Falsifikation der Vermutung angenommen werden, dass es nur zwei Kritikbegriffe gibt, zwischen denen zu wählen ist – alles Weitere sind Variationen einer der beiden Prämissen. Weil die monistische Variante konservative Tendenzen mit totalitären Zügen zur Folge hat und Menschen wehrlos macht, während die dualistische Variante progressive Tendenzen mit anarchistischen Zügen zur Folge hat und Menschen sich handlungsfähig machen können, bevorzuge ich die zweite Variante – wohl wissend, dass ich nicht beweisen kann, dass das die wahre Idee ist, aber annehmen kann, dass es eine gute und schöne Idee ist.

7. Bildung

Wenn Bildung in dualistischer Manier mit Humboldt als Bewegung zwischen Sprachen verstanden wird, kann der Bildungsbegriff, indem der Sprachbegriff zum Verständnis anderer Phänomene verwendet wird, leicht weiter entwickelt werden. Eine wichtige weitere Entwicklung ist die Bewegung zwischen Wissenschaftssprachen. Etwa zur Zeit der Konstitution der Medienpädagogik als Wissenschaft im deutschsprachigen Raum wurde gerne zwischen ideologiekritischen, hermeneutischen und empirischen Methoden unterschieden (Habermas 2001). Diese Methoden können nicht in einem in sich schlüssigen System verbunden werden, ohne dass die Vielfalt

der Methoden in eine monistische Position kippt. Möglich ist es aber, diese Wissenschaftssprachen nebeneinander zu stellen und Menschen anzubieten, sich zwischen diesen Positionen zu bewegen und sich dabei selbst zu bilden. Das wurde manchmal umgesetzt, indem ideologiekritische, hermeneutische und empirische Methoden und die damit verbundenen Kritikbegriffe im Studium von Vertreter:innen der jeweiligen Positionen vermittelt wurden. Damit wurden pädagogische Forschungsmethoden, dem Gegenstand durchaus angemessen, in bildender Absicht vermittelt.

Dietrich Benner hat dazu unlängst im Rahmen einer Diskussion der pädagogischen Theorie (1927) und der Sprachtheorie (1937) von Hönigswald vorgeschlagen, zehn Paradigmen zu unterscheiden: Das pädagogische, das aporetische, das teleologische, das induktiv-scientifische, das kritisch-rationalistische, das historisch-hermeneutische, das phänomenologische, das ideologiekritische, das transzendental voraussetzungskritische und das pragmatische Paradigma (Benner 2019). Dabei hat er gezeigt, dass die Paradigmen weder phylo- oder ontogenetisch geordnet noch ineinander übersetzt werden können und betont, dass die Bewegung zwischen diesen Paradigmen eine andere ist als die Bewegung zwischen gesprochenen Sprachen. Aus der hier vertretenen Sicht sollten diese Paradigmen daher nebeneinander vermittelt werden, um so Lernende dazu anzuregen, sich in der Bewegung zwischen den von Benner so bezeichneten Wissensformen zu bilden.

Eine weitere Entwicklung ist die Unterscheidung zwischen naturwissenschaftlicher, geisteswissenschaftlicher, künstlerischer, sportlicher, musischer und handwerklicher Sprache. Diese Unterscheidung liegt der Einteilung der in vielen Schulen angebotenen Fächer zugrunde. Mit dieser Vielfalt der angebotenen Sprachen wird die Möglichkeit der Bewegung zwischen den Sprachen geschaffen und damit die aus dualistischer Sicht entscheidende Aufgabe von Schulen in die Struktur der Fächer eingebaut: Menschen Anlässe für ihre Bildung anzubieten. Damit ist zugleich beabsichtigt, Menschen dazu anzuregen, selbst zu erkunden, über welche Kräfte sie verfügen, welche sie entwickeln möchten und sich so selbst zu bestimmen. Wenn Menschen das tun, leisten sie einen wesentlichen Beitrag zu der Gemeinschaft, in der sie leben.

Eine vierte Entwicklung ist die Bewegung zwischen von Menschen mitgemachten Medienrealitäten. Mit dieser Bewegung ist der Begriff der Medienbildung bestimmt: Medienbildung ist eine Bewegung zwischen Medienrealitäten. Dabei können wieder mehrere Bewegungen unterschieden werden. Auf der Hand liegt eine erste Bewegung zwischen Buchsprache, Filmsprache, Radiosprache, Fernsehsprache und Simulationssprache (um einen ersten Vorschlag für eine Heuristik zu machen). In der professionellen medienpädagogischen Arbeit kann dazu etwa ein Film in ein Computerspiel übersetzt werden oder ein Comic in einen Podcast.

Eine zweite Bewegung für die Anregung von Medienbildung ist zwischen Medieninstitutionen, mit denen Öffentlichkeit konstruiert wird, möglich. Derzeit können dafür die Medieninstitutionen Staatsmedien, Bürger:innenmedien, kommerzielle Medien und öffentlich-rechtliche Medien unterschieden werden (Swertz 2023). Als Beispiel für die professionelle Medienpädagogik kann hier die rezeptive Perspektive eingenommen werden. Es ist naheliegend, die Repräsentation des gleichen Ereignisses in Staatsmedien, Bürger:innenmedien, kommerziellen Medien und öffentlich-rechtlichen zu Vergleichen und sich dabei zwischen diesen Repräsentationen zu bewegen.

8. Finale

Derzeit gibt es viele Institutionen, die zur Durchsetzung monistischer Zwangsstrukturen konstruiert wurden. Prominente Beispiele sind die OECD, der IWF und die Mont Pèlerin Society, mit denen die Marktideologie durchgesetzt wird. Zu schreiben, dass von den Menschen, die für diese Institutionen arbeiten, Ideologien vertreten werden, wird ebenfalls als Kritik bezeichnet. Wenn nun die Ideologie benannt, aber keine Lösung angeboten wird, kann dass Lernende in Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit stürzen, weil klar ist, dass sie am Erfolg dieser Institutionen beteiligt sind, weil sie mitmachen, wenn sie etwa Software von Microsoft verwenden oder Nachrichten auf X rezipieren, was oft als alternativlos erscheint. Das kann dann wieder in Hass oder Verdrängung umschlagen, womit die Entscheidung für totalitäres Denken begünstigt wird, was in der Medienpädagogik als Bumerangeffekt bezeichnet wird.

Das gleiche Problem bestand und besteht im Blick auf Religionen. Für dieses Problem wurde im Zuge der Aufklärung eine Lösung erarbeitet: Religionsfreiheit und laizistische Staaten wurden als Mittel der Wahl bewährt – nicht aber die Durchsetzung der einen geheimen Weltkirche, die noch Comenius zur Grundlage seiner Pädagogik und der Mediendidaktik des Schulbuchs gemacht hat (Comenius 2008). Dass viele Menschen diese Lösung noch nicht verstanden haben, zeigt die Verbreitung von Staatsreligionen. Aus medienpädagogischer Sicht interessant ist dabei die Etablierung der Datenreligion (Harari 2017) als Staatsreligion. In Österreich wurde dafür wie in vielen anderen Ländern ein Digitalisierungsministerium eingerichtet.

Die Fähigkeit zur Analyse dieser Struktur in der professionellen Medienpädagogik zu vermitteln, greift zu kurz. Diese Verkürzung ist selbstverschuldet, wenn Medienpädagogik als durch die Gesellschaft fremdbestimmt verstanden wird. Das ist immer dann der Fall, wenn so genannte gesellschaftliche Entwicklungen, wie etwa die Digitalisierung mit der Folge einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) oder einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2018), zum Ausgangspunkt medienpädagogischer

Theoriebildung und zur Grundlage der Entwicklung professioneller Arbeit gemacht werden. Denn dann wird die Medienpädagogik als ausschliesslich fremdbestimmt konstituiert.

Übersehen wird dabei, dass so etwas wie Gesellschaft durch pädagogisches Handeln erst erzeugt wird. Ohne pädagogisches Handeln gäbe es keine Gesellschaft. Pädagogik kann daher nicht durch Gesellschaft erklärt werden. Daher ist es nicht sinnvoll, Medienpädagogik einseitig im Rahmen von Mediengesellschaften zu bestimmen, sondern erforderlich, Mediengesellschaften auch im Rahmen von Medienpädagogik zu bestimmen. Damit ist es nicht sinnvoll, sich auf die Bearbeitung von in Gesellschaften imaginierten Problemen zu beschränken, sondern auch umgekehrt ausgehend vom Medienbildungsbegriff von Gesellschaften zu erwarten, medienpädagogischen Bedürfnissen zu entsprechen und über eine medienpädagogisch sinnvoll gestaltete Öffentlichkeit nachzudenken. Damit können Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit vermieden und durch eine kreative Gestaltung der offenen Zukunft ersetzt werden.

Das haben viele Lehrende in Schulen erkannt, die in dieser Hinsicht pädagogisch verantwortlich handeln, wenn sie das Gebot der Datenreligion verweigern und stattdessen eine Medienvielfalt verwenden, mit der sie ihre Orientierung am Bildungsgedanken zum Ausdruck bringen. Denn statt einer monomedialen Notstaatsstruktur ist eine Medienvielfalt aus körperlichen, mechanischen, elektrischen und digitalen Medien und aus Bürger:innenmedien, Staatsmedien, öffentlich-rechtlichen Medien und kommerziellen Medien erforderlich, mit denen Buchsprachen, Filmsprachen, Radiosprachen und Simulationssprachen kommuniziert werden können. Das ermöglicht Menschen Medienbildung als Bewegung. In dieser Bewegung können sie sich gegenüber Medien souverän als Entscheidungsimpulse setzende Akteur:innen selbst bilden und dann Medien auch über das bestehende Mediensystem hinaus kreativ gestalten (Baacke 1997).

Literatur

- Althusser, Louis. 1970. *Idéologie et appareils idéologiques d'État. Notes pour une recherche [Ideologie und ideologische Staatsapparate]*. 3., unveränd. Aufl 2019. Gesammelte Schriften / Louis Althusser. Hrsg. von Frieder Otto Wolf, Band 5. Hamburg: VSA: Verlag Hamburg.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation 1*. Tübingen: Niemeyer.
- Barberi, Alessandro. 2020. *Von der Performanz. Zur Methodologie der Diskursanalyse nach Michel Foucault und Pierre Bourdieu*. Köln: Janus.

- Barberi, Alessandro, und Christian Swertz. 2020. «Doing Digital – Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 77–96. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7n3h.8>.
- Bateson, Gregory. 1972. *Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Übersetzt von Hans Günter Holl. 1. Aufl. 1985. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 571. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich. 2019. «Hönigswalds Begriff der Übersetzbarkeit der Sprache. Eine bildungstheoretische, transformatorische und wissenschaftsdidaktische Auslegung». In *Heimkehr des Logos. Beiträge anlässlich des 70. Todestages von Richard Hönigswald am 11. Juni 1947*, herausgegeben von Christian Swertz, Reinhold Breil, Norbert Meder, Stephan Nachtsheim, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, und Kurt Walter Zeidler, 119–44. Köln: Janus.
- Butler, Judith. 1991. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Übersetzt von Kathrina Menke. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Comenius, Johann Amos. 2008. *Grosse Didaktik*. Übersetzt von Andreas Flitner. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Czech, Albert. 1977. *Grundkurs der Logik*. 2., verb. Aufl. Bonn: Bouvier.
- Foucault, Michel. 1971. *Die Ordnung des Diskurses*. Übersetzt von Walter Seitter. 16. erw. Aufl. 2021. Fischer Taschenbuch Fischer Wissenschaft 10083. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Gabriel, Markus. 2012. *Die Erkenntnis der Welt*. Freiburg: Karl Alber.
- Habermas, Jürgen. 2001. *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. 13. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 2019. *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harari, Yuval Noah. 2017. *Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen*. München: C. H. Beck.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 27–45. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Hönigswald, Richard. 1927. *Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts*. 2. umgearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hönigswald, Richard. 1937. *Philosophie und Sprache*. Basel: Haus zum Falken Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von. 1848. «Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus». In *Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke*, 1–425. Sechster Band. Berlin: G. Reimer.
- Kant, Immanuel. 1787. «Kritik der reinen Vernunft». In *Immanuel Kant - Kritik der reinen Vernunft 1. Werkausgabe Band III*, herausgegeben von Wilhelm Weischedel, 20. Auflage 2014, 1–347, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Litt, Theodor. 1927. *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Meder, Norbert. 2001. «Möglichkeiten und Unmöglichkeiten pädagogischer Zukunftsantizipationen». In *Bildung in der Zeit*, herausgegeben von Wolfgang Nieke, Jan Masschelein, und Jörg Ruhloff, 39–52. Weinheim und Basel: Beltz Wissenschaft.
- Schiller, Friedrich von. 1795. *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen*. 1. Auflage. Die Horen. Tübingen: J. G. Cotta. http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/schiller_erziehung01_1795.
- Schumpeter, Joseph. 1926. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. München und Leipzig: Duncker und Humblot.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Swertz, Christian. 2023. «Die Öffentlichkeit der Medienpädagogik». *Medienimpulse* 61 (1). <https://doi.org/10.21243/MI-01-23-08>.
- Watzlawick, Paul, Jeanet H. Beavin, und Don D. Jackson. 2007. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 11. Auflage. Bern: Huber.