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

Kritik der Ästhetik und Ästhetik der Kritik

Medienpädagogik als offene V/Ermittlungsarbeit im Intermediären von Urteils- und Einbildungskraft

Andreas Spengler¹ 

¹ Universität Rostock

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert die Rolle von Kritik und Ästhetik in der Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik. Darüber hinaus wird ein Modus von Kritik als «Konstellative Bildungstheorie» entwickelt und vorgestellt, der darauf zielt, zwischen Urteils- und Einbildungskraft zu vermitteln und diese zu fördern, was ebenfalls als zentrale Aufgabe einer (Medien)Pädagogik begründet wird.

Critique of Aesthetics and Aesthetics of Critique. Media Education Between Mediation and Investigation in the Intermediary of Reason and Imagination

Abstract

The article discusses the role of critique and aesthetics in educational science and media education. In addition, a mode of critique is developed and presented as a «constellative theory of education», which aims to mediate between judgment and imagination and to promote these. Furthermore this is also established as a central task of (media) education.

«Diese Gesetzgebung müßte man eigentlich *Heautonomie* nennen,
da die Urteilskraft nicht der Natur, noch der Freiheit,
sondern lediglich ihr selbst das Gesetz gibt und kein Vermögen ist,
Begriffe von Objekten hervorzubringen,
sondern nur mit denen, die ihr anderweitig gegeben sind,
vorkommende Fälle zu vergleichen
und die subjektive Bedingungen der Möglichkeit
dieser Verbindung a priori anzugeben.» (Kant 1790, 37)

1. Invitatio: Kritik per Post?

Mit dem «Manifesto for a Post-Critical Paedagogy» wurde 2017 ein weiterer Versuch unternommen, das Kritische ins Zentrum erziehungswissenschaftlichen Denkens sowie Handelns zu rücken und neu zu versionieren. Das überrascht einerseits und oberflächlich, gehört Kritik doch von Beginn an zum Grundrepertoire bürgerlicher Pädagogik der Aufklärung. Weiter und andererseits kann mit leichtem Stirnrunzeln die Frage gestellt werden, inwiefern nun eine sogenannte «post-kritische Pädagogik» – resp. dann auch Erziehungswissenschaft – jene attestierte «Hermeneutik des Verdachts» und deren Überwindung als zu verteidigende «pädagogische Hermeneutik» ausgerechnet entlang einer «Verschiebung von einer prozeduralen Normativität zu einer prinzipientreuen Normativität» – wie Jörg Ruhloff formuliert¹ – zu beanspruchen vermag. Zu berücksichtigen bleiben und nicht übersehen werden dürfen allerdings die der dortigen Argumentation dienenden Bezugsautor:innen und das mit diesen eingekaufte, stellenweise recodierte Begriffsvokabular. Dieses kann im Sinne «klassisch-kritischer» (Bildungs-)Theorie durchaus irritierend erscheinen und bedarf in der Regel genauerer Lektüre. Exemplarisch sichtbar wird ein solcher Begriffswandel anhand Braidottis Verständnis von Affirmation:

«Den Prozess der Subjektbildung von der Negativität zu lösen und ihn mit affirmierter Andersheit zu verknüpfen bedeutet, dass das ethisch Gute neu definiert wird, und zwar nicht über ein dialektisches Schema von entweder

1 Auch das scheint verwunderlich, denn, so Ruhloff an anderer Stelle: «Lässt sich eine gänzlich abstrakte beziehungsweise in eine Prinzipiensphäre entrückte, insofern verselbstständigte und damit gewissermaßen beispiellose ›Normativität‹ überhaupt gedanklich durchhalten? [...] Konsequenter pädagogischer Vernunftgebrauch erübrigt Normen und Normativität in Erziehung, Unterricht, Bildung und deren wissenschaftlicher Thematisierung. Wo kommunikativer und dialogischer Vernunftgebrauch im pädagogisch intendierten Handeln noch nicht, nicht mehr, überhaupt nicht oder nur mit Einschränkungen möglich ist, können Normierungen zwar erforderlich werden und berechtigt sein. Ein derart spezifiziertes Handeln hat jedoch die Gestalt der vorausspringenden oder der vorübergehend beziehungsweise dauerhaft einspringenden Fürsorge angenommen, die einem anderen als dem pädagogischen Gedanken folgt, mag sie auch an ihn grenzen, sodass beim Handeln häufig ein Übergang in die je andere Form erforderlich ist» (Ruhloff 2019, 168).

Anerkennung oder Ablehnung, sondern vielmehr als Reziprozität der jeweiligen Zuschreibungen innerhalb einer geteilten Praxis der gemeinsamen Konstruktion von Affirmation.» (Braidotti 2018, 13)

Ausgerechnet Affirmation, jene – im Verständnis der alten (Frankfurter) Schule – Folge und Verurteilung des objektiven Verblendungszusammenhangs der total vergesellschafteten Gesellschaft in Kontexten der Kultur- (Horkheimer und Adorno 2012) bzw. Bewusstseinsindustrie (Enzensberger 1984), wird damit in gewandeltem Begriffsverständnis zum praktischen Programm erhoben, Subjektformen, Gemeinschaft und Gesellschaft neu oder anders zu denken, begründen und gestalten. Gleichzeitig wundert es, denn auch Heydorn (1972, 142) oder Adorno waren sich bewusst, dass es zunächst das Erkennen der eigenen Widersprüche oder «Ketten» braucht, den ersten Schritt, der die Möglichkeitsbedingung von Bildung ausmacht und eine positive Dialektik² eben affirmativ (im alten Verständnis) bliebe:

«Dialektik ist das Selbstbewußtsein des objektiven Verblendungs-zusammenhangs, nicht bereits diesem entronnen. Aus ihm von innen her auszubrechen, ist objektiv ihr Ziel. [...] Es liegt in der Bestimmung negativer Dialektik, daß sie sich nicht bei sich beruhigt, als wäre sie total; das ist ihre Gestalt von Hoffnung.» (Adorno 2013, 398)

Subsumieren liesse sich jedoch entlang dieser verkürzten Gegenüberstellung, dass sich unter dem Label «post-kritisch» eine Neuakzentuierung von einem Können hin zu einem Wollen vollzieht, das «Emanzipative» darin weniger als ein sich Befreien, sondern stärker als ein sich Be- bzw. Ermächtigen konzipiert wird. Kurz: von der Emanzipation hin zum mindestens genauso kritikablen Empowerment, vom humanistisch geprägten Androzentrismus hin zum posthumanistisch-planetaren Denken. Darin offenbart sich sodann die vermeintliche Demarkationslinie, die das «Post-Kritische Manifest» proklamiert. Abermals mit Braidotti veranschaulicht, die ähnlich dem späten Foucault (Foucault 1984a, 876–877) von der Praxis der Befreiung zu den Praktiken der Freiheit übergeht, indem sie argumentiert, «[...] dass ethisches Verhalten die *potentia* eines Subjekts bestätigt, fördert und antreibt und zwar als das Vermögen die eigene Freiheit auszudrücken» (Braidotti 2018, 23). Der dem zugrundeliegende (posthumanistische) Subjektbegriff ist dann jedoch ein anderer, als der klassisch-kritischer Theorie, indem er das relationale Werden im Möglichen betont und die damit verbundene Aufgabe fundiert, auf ein Subjekt zu zielen,

«[...] das der Welt immanent und von daher beides ist: vertrauensvoll gegenüber der Welt, aber *kritisch* [Hervorhebung A.S.] in Bezug auf ihre Ungerechtigkeiten und ihre Negativität.» (Braidotti 2018, 17)

2 Vgl. zur Kritik der positiven Negation Adorno 2013, 161.

Aus dem Schatten kritischer Analyse tritt, so betrachtet, die (politische) Programmatik in neujustierter Perspektive – wenngleich auch diese, meist nicht derart explizit, Teil «klassisch-kritischer» Theorien war.

So entblättert sich dann auch die zweite Überraschung hinsichtlich einer «post-kritischen Pädagogik». Denn andererseits und tieferliegender werden damit Fragen virulent, was Kritik ist oder besser: sein kann. Recht billig liesse sich darauf antworten, dass das Manifest einem Fehler anheimfällt, der Wissenschaft und Kunst schon in der Diskussion um die Postmoderne bekannt war. Das dargelegte Verständnis einer «post-kritischen Pädagogik», scheint nämlich das massgebende Post hauptsächlich temporal und hierarchisch, als Weiterentwicklung, zu denken. Bezieht man jedoch das «Post» auch in seiner räumlichen Bedeutung ein, ergibt sich ein etwas anderes Bild. Es stellt sich dann die Frage, was nach der Kritik (temporal) kommt und wie mit dieser dann weiter (räumlich) zu verfahren ist bzw. was mit den Erkenntnissen geschehen soll. Viel einfacher: *Wohin mit all der Kritik?* Und genau dann ist man beim altbekannten Theorie-Praxis-Verhältnis – manchmal auch Problem genannt. Zwar begründet auch das Denken seit jeher eine eigene und notwendige Praxis, nur suggeriert die post-kritische Realität einer Wissenschaft von der Praxis für die Praxis allzu oft gern, dass man mit all der Kritik eben nicht weiterkäme und jetzt wie sowieso effiziente lösungsorientierte Ansätze für konkrete Probleme als, weil evidenzbasiert, nahezu universaloperables Handlungswissen gefragt seien.

Wozu also Kritik? Das Folgende versteht sich dem Vorangegangenen gemäss nicht als weitere Kritik an einer «Post-kritischen Pädagogik», sondern nimmt diese Debatte zum Ausgangspunkt nach vermittelnden und verbindenden, aber auch neuen Formen und Möglichkeiten pädagogischer Kritik zu suchen. Um nun auch die zweite Überraschung abschliessend zu thematisieren, geht es darum, Medienpädagogik als offene Ver- und Ermittlungsarbeit im Intermediären von Integration und Widerstand zu fassen. Der Raumbezug ist damit so zu verstehen, dass Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und vor allem Medienpädagogik im Speziellen der Anspruch inhärent ist, zur Kritik – im Sinne von Verstehen und Beurteilen – und zur Gestaltung zu befähigen. Sie nimmt damit die «transduktive» Scharnierfunktion zwischen der Förderung von Urteils- und Einbildungskraft ein und hofft auf die Eröffnung eines Möglichkeitssinns (Musil 2014, 16).

Es geht daher im Folgenden nicht darum, eine allumfassende Genealogie oder Philosophie der Kritik zu entwickeln, sondern einen Modus, eine Spielart von Kritik als Theorien der Kritik zu skizzieren und vorzustellen. Dem zugrunde liegt einerseits die Setzung, dass Kritik immer Medienkritik ist, sich durch das, um die Baacke'sche Nomenklatur zu verwenden, »fortschreitende Informationszeitalter« jedoch neue Herausforderungen wie auch Möglichkeiten eröffnen, die es zu ergründen gilt. Denn es bilden ja gerade

«[d]ie technischen, wirtschaftlichen, politischen und religiösen Umstände, in denen das Leben von Menschen stattfindet, [...] zusammen mit den in der Literatur und in Filmen erzählten Lebensläufen den öffentlichen Rahmen, in den menschliche Handlungs-, Selbstbeschreibungs- und Imaginationsfähigkeiten driften.» (Hampe 2014, 314–315)

Sich in und zu diesen positionieren und sie (mit)gestalten zu können, ist seit jeher Aufgabe der Pädagogik als gesellschaftlicher Institution und intergenerationaler Vermittlungsinstanz, und dies kann – so eine weitere These – nur mithilfe von Kritik, als Ermittlung in Form von Kenntnis- und Beurteilungsfähigkeit des gegenwärtig Gegebenen in seiner Mannigfaltigkeit erfolgen. Der gedoppelte Titel soll dies verdeutlichen und setzt gleichsam den Schwerpunkt. Denn möglich wäre er auch für sich stehend, als Kritik der Ästhetik – verstanden im *genitivus objectivus* als Kritik an der Ästhetik, im Sinne einer Ästhetisierung und im *genitivus subjectivus* als Kritik durch die Ästhetik. Andererseits, letztens und übergeordnet gestaltet sich das Folgende als Fortführung und Vertiefung einer sich derzeit in Entwicklung befindenden «Konstellativen Bildungstheorie» (Pollak und Spengler 2019; 2024; Spengler 2022a), die diese Desiderate aufgreift und sich als Betrachtungs- und Denkwerkzeug zu deren Bearbeitung anbietet.

Um dies zu entfalten, wird in vier Schritten vorgegangen: Zunächst und in einem ersten ist der ausgeworfene Faden nochmals zu ergreifen und ein für die weitere Argumentation konstitutives Verständnis von Kritik zu konturieren sowie dessen Bedeutung für die Medienpädagogik weiter damit zu verknüpfen. In einem zweiten Schritt werden dann die Bedeutung des Ästhetischen für dieses Verständnis und die Ästhetisierung im soziokulturellen Wandel zentral. Hieraus ergibt sich dann der dritte Schritt, nämlich darzulegen, dass eine solche Kritik immer über sich hinausreichen muss, um von dort aus in einem vierten und letzten Schritt Grenzen, Herausforderungen und auch Chancen zu diskutieren.

2. Krise und Kritik in Bewegung

Das Vorangegangene verdeutlichte es und führt zur Frage, ob Kritik, ähnlich wie die Kritische Erziehungswissenschaft, sich selbst überholt hat oder sich, so die vorlaute Unterstellung, wie kritische Bildungstheorie im Krisenmodus befindet. Unverkennbar ist, dass Kritik gegenwärtig eine hochgradig ambivalente Rolle zukommt. Nämlich und zunächst, dass sie nervt. Kritik kommt daher als querulante Nörglerin am Fortschritt, dem man sich verpflichtet hat, weil er ohnehin unaufhaltsam ist. Kritische Menschen bzw. Positionen werden diesbezüglich oftmals als solche wahrgenommen, die Diskussionen und Rahmen sprengen, das hart Erarbeitete in Frage stellen, nochmals diskutieren möchten. Gleichzeitig und umgekehrt

wird Kritik als «kritisches Denken» kontinuierlich gefordert. Das richtige Quantum Kritik trägt schliesslich auch zur Verbesserung bei und verdeutlicht die Fähigkeit, für sich, jemanden oder etwas einzustehen – nur nicht zu kritisch sollte es werden. Kritisch-Sein gehört zum guten Ton und weist distinkt auf die eigene gesellschaftliche Situiertheit hin – selbst wenn's das Motel One am Abgrund ist, von wo sich der pädagogisierte Zeigefinger gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse erigiert. Kritik ist alles und nichts; sie ist falsch, passend oder richtig: Stellt sie Dinge oder «Normalitäten» zur Disposition, kommen schnell die nächsten Fragen – als Kritiken an der Kritik: «But what about...?» – oder Zustimmungen: «Gut, dass das endlich mal ausgesprochen wurde». Und seit geraumer Zeit sind aktive wie passive Kritikbereitschaft wie -fähigkeit auch in Kompetenzraster gegurtet lehrbar. Kritik ist aktuell und überholt. Die Förderung solcher Fähigkeiten und Bereitschaften wird als notwendig genannt, da sie zentrale Skills für die Bewältigung des 21. Jahrhunderts darstellen. Wenn aber im praktischen Vermittlungsvollzug rahmungssprengende Kritik geübt wird, gibt es (derzeit) noch keine evidenzbasierten Massstäbe für deren Berechtigung, sondern es müsste bzw. sollte sich dem eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Arguments gestellt werden. Das könnte dann aber die Effizienz der Kritikvermittlung sabotieren. Auch bleibt nach wie vor fraglich, wie die Wirksamkeit von Kritik gemessen werden kann, ab wann sie also den ihr zugeschriebenen – welchen eigentlich? – Zweck erfüllt hat. Überholt scheint Kritik nicht nur deshalb, sondern auch, weil sie Hand in Hand mit grossen Begriffen zu flanieren anmutet, die heute unzeitgemäss, outdated wirken, an denen aber immer wieder und überraschenderweise festgehalten wird: Bildung, Freiheit, Vernunft wären hier exemplarisch vorzuführen, die anscheinend mehr sperrigen und historischen Ballast mit sich schleppen als Kompetenz, Flexibilität, Evidenz dies tun. Kritik ist gewünscht und unmöglich. Das Internet und vor allem Social Media laden zum kritischen Kommentieren, zum Eröffnen von Diskussion ein, doch eo ipso stösst man nahezu genau so häufig auf Fake News, Alternative Wahrheiten, «Querdenkende» oder »Trolle«, die sich als Kritiken und Kritiker:innen verstehen, jedoch selbst nicht gerade diskussions- oder auseinandersetzungsbereit – kritikoffen – sind. Kurzum: Kritik ist schwer und hat's nicht leicht.

Um dem Aufgeworfenen näherzukommen, ein fundierteres Verständnis zu entwickeln, woraus sich solche Zuschreibungsambivalenzen der Kritik speisen, ist Begriffsarbeit notwendig. Diese offenbart bereits aus etymologischer Perspektive eine Besonderheit: Zeigt sich doch eine Verwandtschaft zur Krise. Ursprünglich war *krísis* (κρίσις) im Griechischen als Meinung, Beurteilung und Entscheidung zu verstehen, in Verbform, *krínein* (κρίνειν), als ent- bzw. unterscheiden sowie trennen. Krisis und Kritik lösten sich erst später voneinander und hielten vom Lateinischen über das Französische schliesslich im 17. Jahrhundert Einzug ins Deutsche. In diesen Zusammenhängen ist dann auch interessant, dass bereits Ende des 18. Jahrhunderts von

Kant die Zusammenführung zweier Techniken, in ihrer originären Bedeutung als Kunsthandwerke, nämlich das der Pädagogik (παιδαγωγικὴ τέχνη) und das des Beurteilens (κριτικὴ τέχνη) gefordert sowie als Notwendigkeit zur Einrichtung eines diesbezüglichen Studiums begründet wird – soll sie nicht mechanisch bleiben: «Die Erziehungskunst oder Pädagogik muss also judiziös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, dass sie ihre Bestimmung erreiche» (Kant 1975, 33). Dennoch finden sich selbst im Deutschen Wörterbuch der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm um 1870 noch Uneinigkeiten über die Schreibweise des Wortes, allerdings werden dort ebenso bereits drei zentrale Unterscheidungen von Kritik aufgeführt. Erstens als «[...] die kunst des fachmäsigen urtheilens oder beurtheilens in sachen der künste und wissenschaften», zweitens, und mit Verweis auf Goethe, Kritik in der Ausübung, als «jene function des verstandes, die wir wol die höchste nennen dürfen, die kritik nämlich, das absondern des ächten vom unächtten» sowie drittens als Wissenschaft. Hier wird sogar neben einer philologischen «die vorzugsweis kritik schlechthin heisst», mit Verweis auf Schlegel, von ästhetischer Kritik gesprochen. Im wörtlichen Zitat: «in der that kann keine litteratur auf die dauer ohne kritik bestehen» (Grimm und Grimm 2024b). Neben anderem wird noch auf das bis heute wohl gängigste Verständnis, als erweiterter Gebrauch, auf Kritik als «ein ausgesprochenes urtheil selbst, in wort oder schrift», verwiesen.

Auch Krisis scheint damals dem heutigen Verständnis nahe, aber noch nicht gleich. Der Wendepunkt im Bedeutungswandel zeigt sich ebenfalls mit einem erneuten Blick ins Grimmsche Wörterbuch. Dort findet man Krise noch als: «die entscheidung in einem zustande, in dem altes und neues, krankheit und gesundheit u. ä. mit einander streiten» (Grimm und Grimm 2024a). Sie wird ähnlich der Kritik

«[u]nter dem Einfluß von frz. crise [...] zu Crise eingedeutscht (18. Jh.) und im Sinne von ‚Entscheidungs-, Wendepunkt, schwierige, gefährliche Lage‘ auf wirtschaftliche und politische Zustände übertragen.» (Pfeiffer 2024)

Heute lässt sich unter Krise eine «[...] indeterminierte Phase des Übergangs von einer funktionellen Ordnung hin zu irgendeiner anderen, von der man weder weiss, wie lange sie dauern, noch wohin sie führen wird» verstehen (Makropoulos 1993, 226). Mit dieser semantischen Verschiebung steht somit nicht mehr die Entscheidung über einen sich wandelnden Zustand im Fokus, sondern dieser selbst. Lediglich im Begriff Epikrise, als abschliessende Zusammenfassung eines Krankheitsverlaufs durch den oder die Behandelnde ist dies noch gängig. Im gegenwärtigen Verständnis sind Krisen zentrale Bestandteile aktueller Epochenbestimmungen, wie etwa des Anthropozäns (Horn und Bergthaller 2022), und Gegenwartsdiagnosen beschreiben sie im Zusammenhang mit Digitalität als zentrale Integrationsform (Baecker 2018, 94). Der Bezug zur Entscheidung scheint heute mehr indirekt gegeben und stellenweise unmöglich, aber notwendig. Verdeutlicht doch gerade

die Allgegenwart des Krisenhaften – im Globalen wie Individuellen –, dass man sich entscheiden muss und beurteilen dafür Notwendigkeit ist. Das dauerhafte Kriseln zwingt zur Kritik der Lage.

Es ist in der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft weiter – und hier braucht nicht auf jenen berühmten, wie ad nauseam disseminierten Satz Luhmanns (Luhmann 2017, 9) verwiesen werden – selbstredend, dass Urteilsbildung zu grossen Teilen über Kommunikationsmedien erfolgt und – je nach zugrundeliegendem Medienverständnis – noch nie ohne Medien erfolgen konnte. Medien bedingen so betrachtet das Verständnis von und zu Welt. Mit Meder gesprochen ist «Medium [...] alles, was unser Selbst- und Weltverhältnis verändert und in der Sinnlichkeit von Raum und Zeit determiniert [...]» (2011, 79). In ihnen sedimentieren Informationen und sie liefern mit diesen Deutungsangebote. Anders, in Münkers Worten formuliert: «Sinn und Bedeutung sind uns nur medial gegeben – vermittelt über technische Artefakte, deren medialer Eigensinn unserer Kontrolle entzogen bleibt. Das heisst auch: Ohne dass wir Medien verwenden, die wir nie ganz verstehen werden, könnten wir am Ende nicht einmal uns selbst verstehen.» (Münker 2008, 337)

Eine Auseinandersetzung mit bzw. ein Verständnis von Medien resp. Medialitäten wird damit zum Sinne qua non, will man sich und Welt verstehen, gestalten oder Position beziehen. Und so betrachtet kommt eine Medienkritik dann immer auch als Gesellschaftskritik daher, die insbesondere im Kontext digitaler Medien sozio-kulturelle Zusammenhänge nicht ausblenden kann. In Horkheimers Worten ist das kritische Denken demgemäss

«[...] weder die Funktion eines isolierten Individuums noch die einer Allgemeinheit von Individuen. Es hat vielmehr bewußt ein bestimmtes Individuum in seinen wirklichen Beziehungen mit anderen Individuen und Gruppen, in seiner Auseinandersetzung mit einer bestimmten Klasse und schließlich in der so vermittelten Verflechtung mit dem gesellschaftlichen Ganzen und der Natur zum Subjekt.» (Horkheimer 2011, 227)

Auch Kritik bzw. kritisches Denken kann damit nicht ihren gesellschaftlichen Verstrickungen entkommen, ist sie doch mindestens auf deren symbolische Ordnung zur Urteilsbildung angewiesen und verweist von dort aus auf das Imaginäre und säkularisierte Numinose. Für eine (Medien)Pädagogik, die sich nicht nur als kritische Instanz, sondern auch als zur Kritik befähigende Wissenschaft wie Praxis verstehen will, wird damit problematisch, zwischen (eigenem) imaginären Bezugspunkt und symbolischer Ordnung zu differenzieren sowie die Uneinholbarkeit zu berücksichtigen, die sich in der eigenen symbolischen Ordnung um den Gegensatz von Autonomie und Unterwerfung aufspannt (Schäfer 2017, 215):

«Sie weiß daher [...] einerseits nie, ob sie dem von ihr Kritisierten nicht doch verfallen ist [...][-] verweist andererseits aber auch auf jenen Aspekt eines ›Vorrang des Objekts‹, der davon ausgeht, dass Subjektivität nur als sozial bzw. symbolisch vermittelte verstanden werden kann.» (Schäfer 2017, 216)

Auf Kritik kommt damit die Herausforderung zu, dies auch thematisieren zu müssen und eben nicht den eigenen Fallstricken zu verfallen, autonome, vorgesellschaftliche Universalsubjekte zu denken, die es nun mit Hilfe von Gesellschaft aus Gesellschaft zu «befreien» gelte – Wie es vor allem in der Diskussion um Subjektivierung und mit leicht anderer Akzentuierung in der Diskussion über «Selbstsozialisation» oftmals sichtbar wird:

«Vielleicht liegt dann die performative Leere, das pädagogische Versprechen nicht darin, sich die reale Möglichkeit der Versöhnung von Grund und Gegründetem im Subjekt und darüber vermittelt hinsichtlich der Sozialität anzumaßen; vielleicht liegt dieses unmögliche Versprechen gerade darin, die Frage des Ursprungs, der Gründung von Subjektivität offen zu halten.» (Schäfer 2012, 180)

Die Kritikform, die hier expliziert werden soll, nimmt sich dies als Grundlage und versteht sich daher auch im Anschluss an Lagasnerie (2018, 22–23) und Nietzsche als oppositionell-unzeitgemässe. Sie versteht sich als gewährte Möglichkeit radikaler Infragestellung, ohne ein vorab intendiertes Resultat zu proklamieren. Im Fokus stehen einerseits das Aussen oder Andere. Also eben nicht, eine lediglich oppositionelle Seite – was mitunter zur Bestärkung des Kritisierten führen kann und führt. Als Ziel steht ebenso wenig, das Kritisierte zweifelhaft zu verbessern oder gar zu optimieren, sondern das Eröffnen neuer, anderer Wege und Sichtweisen im Intermediären. Demgemäss unterwirft sich eine solche Kritik nicht etwas vermeintlich allgemein Gültigen, gräbt nicht nach universal gültigen Werten oder masst sich an, diese zu kennen. Sie fokussiert andererseits unbeirrt und genauso das Besondere (Adorno 2013, 322), Singuläre (Foucault 1992, 36), Partikulare oder Anteillose (Rancière 2018, 68–72). Sie speist sich durch ein Denken in Konstellationen (Pollak und Spengler 2019; 2024), indem sie Verbindungen sucht und Netze zwischen vermeintlich Unvereinbarem spannt. Sie ist eine Kritik in Bewegung, ein unabschliessbares Projekt der Kritik, das (neu) perspektiviert und durch Irritation über das Sinnliche die Urteilskraft reizt. Unzeitgemäss ist sie, da sie das Gegenwärtige nicht reglos hin- und annimmt; daher verlässt sie sich weder auf willkürlichen Fortschrittsglauben, noch will sie in regressivem Denken verhaftet bleiben. In Nietzsches Worten ist sie «[...] unzeitgemäss – das heisst gegen die Zeit und dadurch auf die Zeit und hoffentlich zu Gunsten einer kommenden Zeit [...]» (Nietzsche 1874, 247). Eine solche Kritik ist dauerhaft in Bewegung, sie stellt nicht nur in Frage, sondern steht selbst zur Diskussion.

Und letzten Endes ist sie provokant oder besser progressiv, weil sie nicht *die* eine Wahrheit präsentieren will oder glaubt zu kennen, sondern mit dem Anspruch verbunden ist, sich zu ihr zu verhalten:

«Die Voraussetzung [...] ist, dass sie sich mit ihren Möglichkeiten beschäftigt (die noch ausstehen und neue Perspektiven eröffnen), mit dem Möglichkeits-sinn und d. h. mit den Möglichkeiten des Kritisierten.» (Huber u. a. 2007, 8)

Sie will demgemäss staunend aufdecken, ermitteln und vermitteln, aber nicht vorgeben oder richten. Sie ist nicht dogmatisch und glaubt zu wissen etwa, was das eine Richtige und für alle Erstrebenswerte sei, sondern widmet sich Aporien, Paradoxien und Widersprüchen, um von diesen aus ins Gespräch zu gehen und Fragen nach Normen, Idealen oder anderen Möglichkeiten zu stellen. Sie besteht, wie Adorno Philosophie begreift, «[...] gerade in der Anstrengung, das zu sagen, was nicht sich sagen lässt» (Adorno 2007, 112). Eine solche Kritik ist damit

«[...] als Vorgang und Maßnahme nicht aus der Gewissheit der Distanz, sondern aus dem Involviertsein in eine Lage zu verstehen. Nicht als Vorgang der (Er-)Klärung, sondern der Eröffnung, der Unterbrechung, der Irritatio.» (Huber u. a. 2007, 8)

In dieser Form lässt sich auch von einer kritischen Haltung sprechen: Ihr geht es mit Foucault darum,

«[...] aus der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat, was wir sind, die Möglichkeit heraus[zu]lösen, nicht mehr das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken.» (Foucault 1984b, 702–703)

Oder mit Kluge:

«Der Prozess des Verstehens [und damit des Beurteilen-Könnens; A. S.] ist eben nicht *besitzergreifend*, sondern Stückelung auf Proportionen, die überhaupt zur Verständigung mit den Dingen der Außenwelt, dem sogenannten Ganzen taugen.» (Kluge 2024, 46).

Ihr geht es um das hinüberführende Dazwischen von dem aus sie zu vermitteln sucht. In diesem Vermitteln begründet sich sodann auch ihre pädagogische Besonderheit. Veranschaulichen lässt sich diese im Kant'schen Schematismus, den er folgendermassen begreift:

«Nun ist klar, daß es ein Drittes geben müsse, was einerseits mit der Kategorie, andererseits mit der Erscheinung in Gleichartigkeit stehen muß, und die Anwendung der ersteren auf die letzte möglich macht. Diese vermittelnde

Vorstellung muß rein (ohne alles Empirische) und doch einerseits *intellektuell*, andererseits *sinnlich* sein. Eine solche ist das *transzendente Schema*.» (Kant 2014, 187–188)

Es verwundert nahezu, dass ausgerechnet die Bezugnahme darauf im Kulturindustriekapitel der Dialektik der Aufklärung bislang kaum medienpädagogisch rezipiert wurde. Dort geben Horkheimer und Adorno an:

«Die Leistung, die der kantische Schematismus noch von den Subjekten erwartet hatte, nämlich die sinnliche Mannigfaltigkeit vorweg auf die fundamentalen Begriffe zu beziehen, wird dem Subjekt von der Industrie abgenommen. Sie betreibt den Schematismus als ersten Dienst am Kunden.» (Horkheimer und Adorno 2012, 132)

Lediglich Meder bezieht sich in seiner Konzeptionierung des Bildungsideals «Sprachspieler» explizit auf Kants Schematismus:

«Die Sinnlichkeit in der Logik des Schematismus ist die Bedingung der Möglichkeit der Gegenstände der Erfahrung und zugleich der Erfahrung selbst.» (Meder 2004a, 190)

Und er ergänzt an andere Stelle die damit verbundenen Aufgaben als Transduktion im Intermediären:

«Das Spiel der Urteilskraft [...] ist also das transduktive Spiel mit Analogien und anderen Ähnlichkeiten, demzufolge jede konkrete *Wahl* grundsätzlich *auf andere Möglichkeiten* verweist. [...] Denn in der transduktiven Verweisung liegt der Bezug auf Realität. Darin zeigt sich die faktische Gegebenheit von Welt. In ihr konstituiert sich Welt als zusammenhängendes Ganzes. [...] *Unbestimmtheit erzeugt Transduktion*. Die ästhetische Erfassung von individuellen Weltperspektiven trägt schon den Keim der Alternativen in sich.» (Meder 2004b, 61 & 65)

Eine solche Kritik will damit nicht verschliessen, sondern eröffnen und anregen, Aufgabe einer dem folgenden (Medien)Pädagogik, ist das transduktive Er- wie Vermitteln im Intermediären. Damit wären wesentliche Züge eines solchen Modus der Kritik konturiert, bisher ist jedoch noch ausgeklammert, welche Rolle das Ästhetische in ihm spielt.

3. Ästhetik der Kritik – Kritik der Ästhetik

Denn, wie Niesyto markiert, sind

«[b]isherige Konzepte zur Medienkritik [...] oft rationalitätslastig und betonen zu wenig das Zusammenwirken von kognitiven mit emotional-affektiven, sozialkommunikativen und ästhetischen Fähigkeiten.» (Niesyto 2022, 130)

Diesem Desiderat will der hier zu entwickelnde Modus der Kritik entgegenkommen, da für ihn, in seiner Funktion als oppositionell-unzeitgemässe Kritik, das Ästhetische den Ausgangspunkt bildet. Er versteht sich als eine Kritik der Ästhetik im doppeldeutigen Genitiv: Einerseits findet dieser Modus seinen Ausgangspunkt in ästhetischen Erfahrungen, weiter steht Ästhetisierung in seinem Mittelpunkt und andererseits zielt dieser Modus darauf, ästhetische Erfahrungen zu agitieren. Mit Huber et al. kann hier zunächst festgehalten werden, dass

«Kritik als Geschehen [...] wesentlich etwas zu tun [hat] mit Wahrnehmung, Empfindung, Gestaltung, Medialität – kurz: mit Ästhetik.» (Huber et al. 2007, 8)

Und wie Böhme angibt, ist dabei

«[...] Wahrnehmung nicht einfach als gegebenes Grundvermögen zu verstehen, sondern als etwas, das kulturgeschichtlich und lebensgeschichtlich, d. h. in jeweiliger soziokultureller Entwicklung ausgebildet wird.» (Böhme 2001, 32)

Das bedeutet auch:

«[w]as Kritik bzw. ihr Gegenstand ›ist‹, ergibt sich aus dem Verhältnis zu ihrer Veranlassung, d. h. zur Erfahrung oder Widerfahrung, die den Kritisierenden motiviert.» (Huber u. a. 2007, 8)

Und damit kommen ästhetische Erfahrungen ins Spiel. Gerade diese zeichnen sich durch einen besonderen Seinsmodus aus, der eben sowohl über ein Identifizieren als auch ein vorbegriffliches Erfassen hinausreicht. Kluge spricht diesbezüglich vom Staunen als Ursprung des Kritischen (Kluge und Vogl 2007, 200). Anders formuliert sind es die Momente, in denen das Erfahrene selbst thematisch, wahrgenommen wird, die über Identifikation hinausgehen und zur (Re)Formulierung drängen. Ein Seinsmodus also, der sich dadurch kennzeichnet, dass Gewohnheiten durchbrochen und zu Erfahrungen werden. In ästhetischer Erfahrung manifestiert sich dann die Ambiguität, auf der dieser Kritikmodus sich gründet: Immer schon selbst Teil soziokultureller Prozesse zu sein, an diesen auch mitzuwirken, und doch neben ihnen zu stehen (Menke 2004; 2022). Benjamins berühmter Satz aus seinem Kunstwerkaufsatz bleibt für diese Besonderheit wohl mit einer der zentralsten:

«Innerhalb großer geschichtlicher Zeiträume verändert sich mit der gesamten Daseinsweise der menschlichen Kollektiva auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung. Die Art und Weise, in der die menschliche Sinneswahrnehmung sich organisiert – das Medium, in dem sie erfolgt – ist nicht nur natürlich, sondern auch geschichtlich bedingt.» (Benjamin 1977, 14)

Wie zentral dies für die Gegenwart ist, wird deutlich, wenn man die dahinterstehende Vermittlungsleistung als Intermediäres genauer betrachtet:

«Das Mediale, das sich als Formung und Gestaltung ästhetisch und im Prinzip zunächst ohne bedeutungsrelevante Inhaltlichkeit zwischen Sender und Empfänger spannt, vermittelt damit zwischen menschlicher Sinneswahrnehmung und vorhandenem Vorwissen einerseits und Sachen, Informationen, Botschaften andererseits. Mediale Zeichen lösen so inhaltliche Erfahrungen und Erkenntnisse, spezifische Emotionen und Reflexionen aus.» (Zacharias 2013)

Dass dies für Gegenwartsgesellschaften zentral ist, dürfte selbstredend sein. Wie zentral, dies betonten Baacke und Röhl bereits 1995. Damals vor allem mit starkem Bezug auf die audio-visuellen Medien Film und Fernsehen:

«In der von den Medien vermittelten Wirklichkeit verschieben sich die Gewichtungen vom begrifflichen Denken hin zur bildhaften Kommunikation, die am ehesten als ästhetische (sprich: über Wahrnehmung vermittelte) Erfahrung beschrieben werden kann.» (Baacke und Röhl 1995, 15)

Röhl (2003) zeigte dann in seiner Pädagogik der Navigation knappe zehn Jahre später, wie sehr diese Prozesse fortgeschritten waren und diskutierte hinsichtlich des Internets einen Paradigmenwechsel der Wahrnehmung. Weg vom Linearen, hin zum Vernetzend-Intuitiven. Anders gesagt kann über das vergangene Jahrhundert hinweg von einer Expansion des Ästhetischen bzw. einer nahezu allumfassenden Ästhetisierung gesprochen werden, die zentrale Auswirkungen auf Menschen und Gesellschaft zeigt. In Reckwitz' Worten:

«Die Lebensstile, die Ökonomie, ihre Formen der Arbeit und des Konsums, die modernen Medientechnologien, der Städtebau, die persönlichen Beziehungen, die Kultur des Selbst und des Körpers und teilweise auch das Politische und die Wissenschaften werden zum Gegenstand von Prozessen der Ästhetisierung.» (Reckwitz 2016, 247)

Eine Kritik der Ästhetik kann dann solche Prozesse zum Ausgang oder Analysegegenstand erheben. Sie wird kaum umhinkommen, solche Gegenstände oder Prozesse von Ästhetisierungen zu thematisieren sowie ihre Berührungspunkte mit

vielleicht Unerahntem, bisher nicht Wahrgenommenem. Allein Aspekte von Inhalt und Form, Produktions- und Rezeptionsästhetik sowie die dahinterstehenden Praktiken sind hierfür erste Startpunkte. Gegenwärtig wäre ein möglicher beispielsweise im komplexen Zusammenspiel drei dominanter soziokultureller Entwicklungen – Technisierung, Ökonomisierung und Ästhetisierung – auszumachen oder anders formuliert: «Eine zeitgemäße ästhetische Gesellschaftskritik spielt auf der Klaviatur aller dieser Ebenen» (Reckwitz 2016, 247). Abermals mit Baacke und Röll ergibt sich damit ein medienpädagogischer Anspruch:

«Eine Schulung von Wahrnehmung scheint auch daher ein unerläßliches Instrument, nicht nur für die Aneignung von Wirklichkeit, sondern auch für die Befähigung, verändernd und gestaltend auf diese Wirklichkeit Einfluß nehmen zu können. Ein erweitertes Wahrnehmen wird für das Denken [und damit Kritik] zum essentiellen Bestandteil.» (Baacke und Röll 1995, 16; 2016, 216)

Historisch begründet findet sich dies bei Schiller. Er gibt an:

«Das Gemüth geht also von der Empfindung zum Gedanken durch eine mittlere Stimmung über, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft *zugleich* thätig sind, eben deswegen aber ihre bestimmende Gewalt gegenseitig aufheben und durch eine Entgegensetzung eine Negation bewirken. Diese mittlere Stimmung, in welcher das Gemüth weder physisch noch moralisch genöthigt und doch auf beide Art tätig ist, verdient vorzugsweise eine freye Stimmung zu heißen, und wenn man den Zustand sinnlicher Bestimmung den physischen, den Zustand vernünftiger Bestimmung aber den logischen und moralischen nennt, so muß man diesen Zustand der realen und aktiven Bestimmbarkeit den ästhetischen heißen.» (Schiller 2022, 81).

Und, so lässt sich mit Dietrich, Krinniger und Schubert ergänzen:

«Ist dieser Schritt von der Wahrnehmung zur Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung vollzogen, begibt sich das Subjekt in einen Modus der Selbstaufmerksamkeit, in dem es sich selbst und den Gegenstand auf andere Weise wahrnimmt als im Zustand der pragmatischen Welt- und Selbstzuwendung. Es befindet sich in einem gleichsam geschützten, weil fiktiven Modus, des ›Als-ob‹. [...] [D]iesem ›ästhetischem Zustand‹ gegenüber einem moralischen oder vernünftigen der sozialen Verbindlichkeiten.» (2012, 29)

Es geht dann um nicht weniger als den Konjunktiv, die Möglichkeitsform, mit Kluge (2024, 396–397) verstanden als grammatische Form des Möglichkeitssinns, dem die Konstellation entspricht. Dazu gesellen sich, ebenfalls mit Kluge, noch der

Optativ als Konjugation der Wünsche und Hoffnungen, der Ergativ (auch agentivem Nominativ) als menschengemachte Differenzierung des Arbeitens und Ruhens sowie das Futur, die «Zukunft, einschliesslich Utopie und aller Suche» (2024, 33–34).

4. Denken in Bewegung

Folgt man der Argumentation bis zu dieser Stelle, ergeben sich Umsetzungsfragen. Es sollte deutlich geworden sein, dass dogmatische Zugänge oder rezepthaft abarbeitbare Methoden für diesen Modus der Kritik weder taugen noch ertragreich sind. Es sollte ebenso deutlich geworden sein, dass dieser Modus der Kritik sich (ferner) als kritische Bildungstheorie verstehen lässt. Ihm geht es dabei nicht um das Zeigen, wie Bildung funktioniert oder Beweisen, was Bildung war oder nicht (mehr) ist. Einem solchen Modus geht es um das Aufdecken und Vermitteln der vielen Spannungsfelder, Mechanismen und Netze in denen Subjekte sich befinden, aus denen Subjektformen hervorgehen und die Subjekte sich erfinden. Ein solcher Modus der Kritik ist keine Richtschnur, die am Ende angibt, wohin die Reise gehen muss. Er agiert im Potentialis des Konjunktivs und gibt als Theorie Deutungsangebote von Welt. Denn auch die Orte einer Kritik sind heute andere, dynamische. Sie, so Huber et al.,

«sind nicht mehr allein in unangreifbaren Institutionen oder Disziplinen aufzufinden, sondern entstehen innerhalb verschiedener Konstellationen und werden durch wechselnde Agenten immer wieder neu vertreten. Der Kritiker wird zum «verdeckten Ermittler»[...]. Er geht «in die Materie hinein», übernimmt und spielt Rollen, wählt Strategien und Taktiken und bedenkt und gestaltet dabei immer auch die eigenen Verfahren und Vollzüge mit.» (Huber et al. 2007, 9)

Es geht im Folgenden also explizit nicht darum, die einzige Möglichkeit oder gar universale Wahrheit zu dechiffrieren oder zu finden (Vogelmann 2023, 71–82), sondern darum, Angebote zu zeichnen, die so eine Kritik speisen, aus denen heraus sie Gestalt annehmen kann – die aber auch anders möglich sein könnten. Es geht letztendlich um nichts anderes als um das Fördern von und Vermitteln zwischen Unterscheidungsvermögen und Einbildungskraft.

In einem ersten Schritt soll damit eine Form einer Kritik der Ästhetik entwickelt werden, die textuell arbeitet. Kluge differenziert die damit einhergehende Anforderung anhand der Darstellungsform von Moral und «Bösem» folgendermassen:

«Ein Text ist dann moralisch, wenn er Unterscheidungsvermögen herstellt. Wenn er vom Bösen handelt, ist er nicht beispielgebend, sondern unterscheidet in diesem fremden Gelände.» (Kluge 2001, 49)

Angelehnt an diese Form der Kritik bedeutet dies eine klare Absage an Erklärungen, dass «etwas so sei» (*das Böse, die Medien, die Technik, der Kapitalismus, die Menschen ist/sind ...*) und eine Verpflichtung zum Versuch der Perspektivierung *wie* sich etwas zeigt. Will man dem nachkommen, erweist sich mindestens ein Denken in Konstellationen als ertragreiche Grundlage. Ein solches geht mit der Grundannahme Adornos einher, dass die

«Erkenntnis des Gegenstands in seiner Konstellation [...] die des Prozesses [ist], den er in sich aufspeichert. Als Konstellation umkreist der theoretische Gedanke den Begriff, den er öffnen möchte, hoffend, daß er aufspringe [...].» (2013, 165–166)

Ein solches Denken in Konstellationen bedeutet damit, dass es nicht begrifflich zementieren möchte, sondern im konstellativen Prozess seiner Bewegungen das versucht zu erschliessen, was es wohlwissend nie ganz eröffnen kann.³ Anders formulierte Adorno dies in seiner Vorlesung zur philosophischen Terminologie, wo er – ungewöhnlich für ihn – sich zu einer «Definition» von Philosophie hinreissen lässt. Diese versteht er

«[...] als die Bewegung des Geistes deren eigene Intention Wahrheit ist, ohne daß sie wähnte, nun in einem ihrer einzelnen Sätze oder in irgendeiner Gestalt der Unmittelbarkeit diese Wahrheit als ein bereits Fertiges zu haben.» (Adorno 2016, 114)

Es geht um ein Aufdecken, ein Ermitteln, ein Unterscheiden, das nie ganz zu Ende kommen kann und sich dessen auch gewiss ist. Für Adorno – und dem folgt diese Konturierung – ist eine Darstellungsform dessen der Essay:

«Alle seine Begriffe sind so darzustellen, daß sie einander tragen, daß ein jeglicher sich artikuliert je nach den Konfigurationen mit anderen. In ihm treten diskret gegeneinander abgesetzte Elemente zu einem Lesbaren zusammen; er erstellt kein Gerüst und keinen Bau. Als Konfiguration aber kristallisieren sich die Elemente durch ihre Bewegung. Jene ist ein Kraftfeld, so wie unterm Blick des Essays jedes geistige Gebilde in ein Kraftfeld sich verwandeln muß.» (Adorno 2015, 21–22)

Es geht dann also darum, abermals mit Adorno,

«[...] die Terminologie, die ja unvermeidlich ist, in solche Zusammenhänge, in solche Konstellationen zu setzen, daß dadurch, daß sie in diese erneuten Zusammenhänge tritt, sie einen anderen Stellenwert gewinnt, daß sie dadurch ihre eigene Verhärtung verliert.» (Adorno 2016, 69)

3 Darin begründet sich auch der zentrale Unterschied zu praxeologischen oder relational fokussierten Herangehensweisen, wie etwa in der relationalen Bildungstheorie (Jörissen und Bettinger 2022).

Eine mögliche Form, dem nachzukommen, sind Gouvernamentalitätsanalytiken. Zeichnen sich solche doch gerade durch eine überspitzte Perspektivierung aus und fragen mit relationalem Machtverständnis nach den Selbst- wie Fremdführungs-, -lenkungs-, -leitungs-, -regierungsweisen. Solche Analytiken sind den mikrologischen Adornos nah verwandt, sie sind aufsteigende Analytiken, da sie am Konkreten ansetzen. In ihrem Zentrum steht das Aufdecken der Konturen produktiver Machtverhältnisse, «die spezifisches Wissen erzeug[en] und auf diese Weise Problemdefinitionen und Interventionsfelder des Regierens erst herstell[en]» (Bröckling und Krasmann 2010, 26–27), Subjektformen also heraufbeschwören. Und darin liegt die entscheidende Besonderheit. Solchen Analytiken geht es eben nicht darum, zu erkunden oder erklären, was und wie *das* Subjekt ist. Sie fragen nach den zum Einsatz kommenden Technologien und Rationalitäten sowie den dahinterstehenden Subjektivierungsweisen. Kurzum geht es ihnen um die Frage, wie versucht wird, zu bewerkstelligen, dass Subjekte so sein wollen. Und dies in der Selbstgewissheit des Konjunktivs:

«Gouvernamentalitätsanalysen untersuchen Grammatiken des Regierens und Sich-selbst-Regierens, sie rekonstruieren nicht subjektive Sinnwelten, Handlungs-orientierungen oder Verschiebungen in der Sozialstruktur.» (Bröckling 2018, 34).

Ihnen geht es vielmehr darum, danach zu fragen,

«[...] welche Begründungen dafür angeführt werden, dass die Menschen sich in bestimmter Weise verhalten sollen, welche Techniken sie dazu in die Lage versetzen sollen, aber auch, welche Überforderungen, Exklusionsmechanismen und Schuldzuschreibungen den Strategien und Programmen [dazu] eingeschrieben sind.» (Bröckling 2017c, 10)

Solche Analytiken scheinen dann eben nicht nur durch den Fokus auf Lenken, Leiten, Regieren interessant für die (Medien)Pädagogik. Gerade durch das in Verbindung-Bringen, also durch den relationalen und – durch die Form der Perspektivik – auch konstellativen Zugriff, und ihre essayistische Darstellungsform werden sie für den hier vorgeschlagenen Modus einer Kritik fruchtbar.

Es geht dann um die perspektivische Darstellung von «Phänomenen», Praktiken und Zusammenhängen wie beispielsweise Kontraktpädagogik (Bröckling 2017a), Nudging (Bröckling 2017b), schulischen Wandel (Dzierzbicka 2006) oder Verantwortungszuschreibung und Kompetenz (Spengler 2022b) und wie sich diese unter den geschilderten Prämissen enthüllen. Nochmals und abschliessend geht es solchen Analytiken eben nicht darum, die Wirksamkeit des Untersuchten empirisch zu prüfen, sondern sie präparieren implizit, als «Hermeneutiken» der Subjektivierungsweisen, die Sinnfrage heraus, rütteln auf, ohne eine Antwort zu geben:

«Zurückgewiesen werden ebenso Konzeptionen, die auf Pädagogik als ein «kritisches» Mittel im Namen des «Empowerments», der «Resilienz», der «Partizipation» usw. zugreifen, wie auch jene, die Pädagogik nur unter Kritik stellen und mit der Durchsetzung gouvernementaler Machtformen gleichsetzen.» (Bürger 2019, 111)

Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft haben so nicht nur die Möglichkeit, kritisch nach aussen, sondern auch auf sich selbst zu blicken, wie es insbesondere Pongratz (2011) in seinem Œuvre gezeigt hat.

Wären damit erste Möglichkeiten und Grundlagen für die Ausführungen einer textuellen Kritik konturiert, schimmert bereits hervor, dass ein solch konstellatives Herangehen und Denken auch – oder vielleicht noch mehr – für andere Medienformen geeignet ist. Es ist die im Essay virulent werdende durchlässige und doch bestehende Grenze zwischen Wissenschaft und Kunst, die diesen Möglichkeitshorizont und -sinn aufspannt. Eine Kritik jenseits des geschriebenen Textes kann sich dies zunutze machen und in medienpädagogischer Perspektive, trotz der Unentrinnbarkeit damit zusammenfallender Machtverhältnisse die von Baacke geforderte «Wahrnehmungsbildung» lancieren. Bzw. tut sie dies als Projektarbeit vielleicht bereits:

«Zu beachten ist, es geht um *Wahrnehmungsbildung*, nicht um *Wahrnehmungserziehung*. Denn «Erziehung» umfasst intentionale Akte und führt damit allzu leicht wieder zur Herrschaft des pädagogischen Blicks [...].» (Baacke 1995, 46).

Es geht dann darum, nicht nur Techniken zu vermitteln, sondern in Anlehnung an Goodman Weisen der Weltwahrnehmung und -gestaltung miteinander ins Gespräch zu bringen, ohne dabei zu erklären, was oder wie die Welt ist:

«Bei der Welterzeugung besteht vieles, aber keineswegs alles aus Zerlegung und Zusammenfügung, häufig aus beidem zugleich [...] Wir erzeugen nicht jedesmal eine neue Welt, wenn wir Dinge auf eine andere Weise zerlegen oder zusammensetzen; Welten können sich jedoch darin *unterscheiden*, daß nicht alles, was zur einen gehört, auch zur anderen gehört.» (Goodman 1990, 20–21)

Es geht darum, zu zeigen, wie sich Dinge, Sachverhalte und Welten eröffnen und welche Widersprüchlichkeiten, aber auch Verbindungen sie mit sich bringen, um so zur Diskussion anzuregen und Neues hervorzubringen. Besonders geeignet scheinen hierfür hybride Formen, Collagen und kaleidoskopische Zusammenstellungen. Es geht hier um das Zeigen, wie Dinge sich offenbaren und sie in Konstellationen zu setzen oder ihren Konstellationen nachzuspüren. So können sie zum Austausch, zur Diskussion, zur Reflexion des Wahrgenommenen anregen, ohne das Ergebnis zu bestimmen. Es wird dann auch möglich, wie es Kluge jüngst demonstriert hat, Dinge

wie «Künstliche Intelligenz» vielleicht ungewohnt zu perspektivieren und die Ergebnisse dieses ambivalenten Werkzeugs entlang gemeinsamer Interpretation anders zu verstehen:

«Der archimedische Punkt, von dem ein moderner Mensch mit der Welt umgehen kann, muss immer ein Punkt sein, an dem dieser Mensch noch nicht von der Realität vereinnahmt worden ist. Nur so kann er sich und die Welt, das Subjektive und das Objektive unterscheiden. Und dadurch hat er beides. Solcher Orientierung Ort und Zeit zu geben, dazu ist die Kunst da.» (Kluge 2024, 22)

Letzten Endes bieten solche Formen der Kritik keine zementierende kritische Beurteilung oder stellen Orientierungswissen zur Verfügung, sondern sind Einladungen, sich individuell wie gemeinsam mit Welt und sich auseinanderzusetzen und so Urteils- und Einbildungskraft, Unterscheidungsvermögen und Möglichkeitssinn zu fordern, als Orientierungshilfen zur Anerkennung und Auseinandersetzung mit der Komplexität von Welt. Sie sind die naive (im Sinn von ursprünglich) und bewusste Hoffnung auf das Zustandekommen dialogischen Vernunftgebrauchs und gemeinschaftlicher Gestaltung sowie das Festhalten daran.

5. Kritik am Ende?

Am Ende hat sich auch die Kritik einer Kritik zu unterziehen. Das im Vorangegangenen Konturierte kann sich nicht die Wirkmacht zusprechen, wie dies etwa Kritische Grosstheorien tun und muss sich selbstredend der Problematik stellen, dass es keine ausgewiesenen Urteile fällt oder Wirksamkeitsevidenzen schafft. Es agiert bescheidener. Ihm geht es, wie bereits angemerkt, um das Eröffnen von kritischem Denken, einer kritischen Haltung. Dieser Modus der Kritik wäre damit auch weder im strengen, klassischen Sinn eine Kritische Theorie, noch als «Post-Kritisch» zu bezeichnen. Dieser Modus nistet als Konstellation im Dazwischen, im Intermediären, das er befragt und aus dem er sich speist. Er liefert auch keine Ideale oder hofft auf «Liebe» für die Welt, wie es das post-kritische Manifest fordert. Er versteht sich vielmehr, diesen verpflichtet, als eine Arbeit an ihnen, da er Grundsätze und Ideale prozessual begreift und versucht, durch seine Perspektivierungen deren gegenwärtige Auslegungen oder Gestaltungen zu befragen. Ihm geht es, mit Foucault gesprochen, um das Sichtbarmachen, Zeigen und Erproben des auch anders Möglichen. So gesehen steht er klassischer Kritischer Erziehungswissenschaft bzw. aktueller kritischer Bildungstheorie nahe. Letzten Endes geht es ihm darum, durch Agitation zum kritischen Denken den Möglichkeitssinn zu provozieren. Ob dies gelingt, und darin verbirgt sich eine letzte Grundannahme dieses Modus der Kritik, ist nicht absehbar, die Hoffnung darauf der Motor.

Die Grundlage hierfür, was es dazu braucht, der Treibstoff findet sich im Titel und Inhalt eines Videos, das auf den Seiten der TU Darmstadt (Koneffke und Gamm 2012) schlummert. Seit geraumer Zeit kann es nicht mehr ohne Umwege angesehen werden, da es als Flashformat altersbedingt zum Sicherheitsrisiko wurde. Was es braucht – und darin sind sich vermutlich alle Versionierungen des Kritischen einig –, ist: Mut, Mut zur Kritik.⁴

Literatur

- Adorno, Theodor W. 2007. *Vorlesung über Negative Dialektik: Fragmente zur Vorlesung 1965/66*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 2013. «Negative Dialektik». In *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*, 6. Auflage, 7–412. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 2015. «Der Essay als Form». In *Noten zur Literatur*, herausgegeben von Rolf Tiedemann, 5. Aufl, 9–33. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 2016. *Philosophische Terminologie I und II*. Herausgegeben von Henri Lonitz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baacke, Dieter. 1995. «Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn». In *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit: Der ästhetisch organisierte Lernprozess*, herausgegeben von Dieter Baacke und Franz Joseph Röhl, 25–49. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter, und Franz Joseph Röhl. 1995. «Einleitung». In *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit: Der ästhetisch organisierte Lernprozess*, herausgegeben von Dieter Baacke und Franz Joseph Röhl, 13–22. Opladen: Leske + Budrich.
- Baecker, Dirk. 2018. *4.0, oder, Die Lücke die der Rechner lässt*. IMD 459. Leipzig: Merve Verlag.
- Benjamin, Walter. 1977. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot. 2001. *Asthetik: Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: W. Fink.
- Braidotti, Rosi. 2018. *Politik der Affirmation*. Leipzig: Merve.
- Bröckling, Ulrich. 2017a. «Kontraktpädagogik: Wir müssen immer tun, was wir wollen». In *Gute Hirten führen sanft: über Menschenregierungskünste*, 222–42. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2017b. «Nudging: Gesteigerte Tauglichkeit, vertiefte Unterwerfung». In *Gute Hirten führen sanft: über Menschenregierungskünste*, 175–95. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2017c. «Vorwort». In *Gute Hirten führen sanft: über Menschenregierungskünste*, 7–11. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2018. «Governmentality Studies. Gouvernamentalität – die Regierung des Selbst und der anderen». In *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge*, herausgegeben von Oliver Decker, 31–45. Wiesbaden: VS.

4 Für meinen Vater. Danke dir. Für alles.

- Bröckling, Ulrich, und Susanne Krasmann. 2010. «Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung». In *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*, herausgegeben von Johannes Angermüller und Silke van Dyk, 23–42. Frankfurt: Campus Verl.
- Bünger, Carsten. 2019. «Negative Normativität. Zur prekären Konstitution pädagogischer Kritik». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas, 95–114. Wiesbaden: VS.
- Dietrich, Cornelia, Dominik Krinninger, und Volker Schubert. 2012. *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dzierzbicka, Agnieszka. 2006. *Vereinbaren statt anordnen: neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Enzensberger, Hans Magnus. 1984. *Einzelheiten I. Bewusstseins-Industrie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1984a. «Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit». In *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV. 1980–1988*, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 875–902. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1984b. «Was ist Aufklärung?». In *Michel Foucault. Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden. Band IV. 1980–1988*, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 687–707. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Goodman, Nelson. 1990. *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grimm, Jacob, und Wilhelm Grimm. 2024a. «>krise<». DWDS. 2024. <https://www.dwds.de/wb/dwb/krise#GK14330>.
- Grimm, Jacob, und Wilhelm Grimm. 2024b. «>kritik<». DWDS. 2024. <https://www.dwds.de/wb/dwb/kritik>.
- Hampe, Michael. 2014. *Die Lehren der Philosophie: eine Kritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1972. *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max. 2011. «Traditionelle und kritische Theorie (1937)». In *Traditionelle und kritische Theorie: fünf Aufsätze*, 7. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, Max, und Theodor Wiesengrund Adorno. 2012. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Horn, Eva, und Hannes Bergthaller. 2022. *Anthropozän zur Einführung*. 3., Überarbeitete Auflage. Hamburg: Junius.
- Huber, Jörg, Philipp Stoellger, Gesa Ziemer, und Simon Zumsteg. 2007. «Wenn die Kritik verdeckt ermittelt: Einleitende Überlegungen zu einer Ästhetik der Kritik». In *Ästhetik der Kritik oder Verdeckte Ermittlung*, herausgegeben von Jörg Huber, Philipp Stoellger, Gesa Ziemer, und Simon Zumsteg, 7–20. Zürich: Wien; New York: Springer.

- Jörissen, Benjamin, und Patrick Bettinger. 2022. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 2. Auflage, 81–93. Wiesbaden: VS.
- Kant, Immanuel. 1790. *Kritik der Urteilkraft*. 8. Aufl. hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel. 1975. «Über Pädagogik». In *Über Pädagogik*, herausgegeben von Hermann Holstein, 4. Aufl, 27–85. Bochum: Kamp.
- Kant, Immanuel. 2014. *Kritik der reinen Vernunft 1*. 8. Aufl. hrsg. von Wilhelm Weischedel, Bd.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kluge, Alexander. 2001. *Verdeckte Ermittlung. Ein Gespräch mit Christian Schulte und Rainer Stollmann*. Internationaler Merve Diskurs 235. Berlin: Merve.
- Kluge, Alexander. 2024. *Der Konjunktiv der Bilder: meine virtuelle Kamera (K.I.)*. Leipzig: Spector.
- Kluge, Alexander, und Joseph Vogl. 2007. «Kritik aus nächster Nähe». In *Ästhetik der Kritik oder Verdeckte Ermittlung*, herausgegeben von Jörg Huber, Philipp Stoellger, Gesa Ziemer, und Simon Zumsteg, 7–20. Zürich: Wien; New York: Springer.
- Koneffke, Gernot, und Hans-Jochen Gamm. 2012. «Mut zur Kritik: ein Gespräch mit Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke über die Darmstädter Pädagogik: ein Film von Godwin Hauéis und Ali Cankarpusat». Anderes. Darmstadt: Inst. für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik. 21. September 2012. <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3101/>.
- Lagasnerie, Geoffroy de. 2018. *Denken in einer schlechten Welt*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Luhmann, Niklas. 2017. *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17738-6>.
- Makropoulos, Michael. 1993. «Inkohärenz als Lebensform». In *Zukunft oder Ende: Standpunkte – Analysen – Entwürfe*, herausgegeben von Rudolf Maresch, 225–34. München: Boer.
- Meder, Norbert. 2004a. «Der Sprachspieler. Ein Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft». In *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*, 2., wesentlich erw. Aufl, 179–96. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Meder, Norbert. 2004b. «Der Sprachspieler oder Kreativität als Selbstkonzept im Zeitalter der Information». In *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*, 2., wesentlich erw. Aufl, 59–66. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Meder, Norbert. 2011. «Von der Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung». In *Medialität und Realität: Zur konstitutiven Kraft der Medien*, herausgegeben von Johannes Fromme, Stefan Iske, und Winfried Marotzki, 67–81. Wiesbaden: VS.
- Menke, Christoph. 2004. «Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz». In *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001*, herausgegeben von Axel Honneth, 283–99. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Menke, Christoph. 2022. *Theorie der Befreiung*. Berlin: Suhrkamp.
- Münker, Stefan. 2008. «Was ist ein Medium? Ein philosophischer Beitrag zu einer medien-theoretischen Debatte». In *Was ist ein Medium?*, herausgegeben von Stefan Münker und Alexander Roesler, 322–37. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Musil, Robert. 2014. *Der Mann ohne Eigenschaften. 1: Erstes und zweites Buch*. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Niesyto, Horst. 2022. «Medienkritik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 2. Auflage, 125–35. Wiesbaden: VS.
- Nietzsche, Friedrich. 1874. «Unzeitgemässe Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben». In *Die Geburt der Tragödie: Unzeitgemässe Betrachtungen I-IV. Nachgelassene Schriften 1870–1873*, herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, 10. Auflage, 243–334. München: DTV.
- Pfeiffer, Wolfgang. 2024. «>kriseln<». DWDS – Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 2024. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/kriseln>.
- Pollak, Guido, und Andreas Spengler. 2019. «Bildung in fluider und poröser Konstellation: Adorno, Benjamin, Foucault und Bloch». In *Fluidität bildet. <Pädagogisches Fluid> – Fluidität in Bildungsprozessen*, herausgegeben von Manfred Oberlechner und Robert Schneider-Reisinger, 39–56. Baden-Baden: Nomos.
- Pollak, Guido, und Andreas Spengler. 2024. «Auf der Suche nach einem seinem Gegenstand gerecht werdenden Bildungsbegriff: Konstellative Bildungstheorie im Dialog mit Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit?» In *Bildungsgerechtigkeit: transformation – empowerment – sustainability*, herausgegeben von Larissa Beckel, Thomas Maschke, und Fanny Stein, 12–31. Salzburg: Resonanz.
- Pongratz, Ludwig A. 2011. *Sammlung – Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*. Darmstadt: tu-prints. <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439/>.
- Rancière, Jacques. 2018. *Das Unvernehmen: Politik und Philosophie*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas. 2016. «Ästhetik und Gesellschaft. Ein analytischer Bezugsrahmen». In *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, 215–47. Bielefeld: transcript.
- Röll, Franz Josef. 2003. *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: kopaed.
- Ruhloff, Jörg. 2019. «Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung, Normativität». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas, 157–69. Wiesbaden: VS.
- Schäfer, Alfred. 2012. *Das Pädagogische und die Pädagogik: Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: F. Schöningh.
- Schäfer, Alfred. 2017. *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Schiller, Friedrich. 2022. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen*. Herausgegeben von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam.
- Spengler, Andreas. 2022a. «Medienbildungstheorie und Subjektivierungsanalytiken». *Medienimpulse* 60 (4). <https://doi.org/10.21243/MI-04-22-20>.
- Spengler, Andreas. 2022b. «„Verantwortung als Regierungsform“ – unzeitgemässe Bemerkungen zu vermeintlich wünschenswerten Zielen schulischer Bildung». In *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*, herausgegeben von Claudia Kuttner und Stephan Münte-Goussar, 45–65. Wiesbaden: VS.
- Vogelmann, Frieder. 2023. *Umkämpfte Wissenschaften – zwischen Idealisierung und Verachtung*. Stuttgart: Reclam.
- Zacharias, Wolfgang. 2013. «Medien und Ästhetik». *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/10.25529/92552.93>.