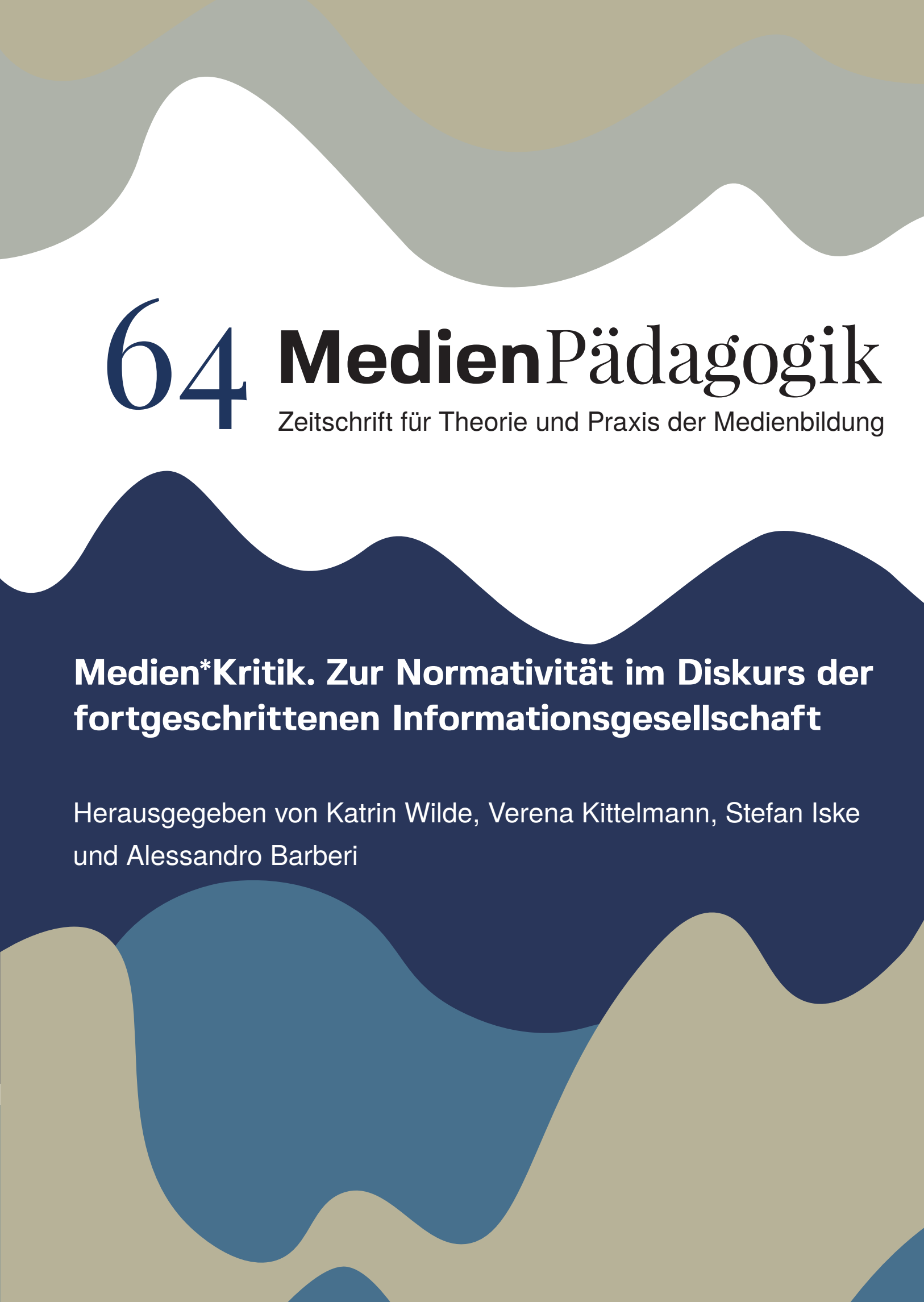




64 MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

**Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der
fortgeschrittenen Informationsgesellschaft**

Herausgegeben von Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske
und Alessandro Barberi

Themenheft Nr. 64

Medien*Kritik

Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft

Herausgegeben von Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske
und Alessandro Barberi

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> ab-
rufbar.

Titel: Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsge-
sellschaft
Herausgebende: Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi
Cover & Design: Klaus Rummler
Produktion: Klaus Rummler
Verlag: *OAPublishing Collective Genossenschaft* für die Zeitschrift MedienPädagogik, hrsg.
durch die Sektion Medienpädagogik (DGfE)
Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Deutschland
Reihe: Themenhefte (ISSN 3042-4828)
Nummer: 64



ISBN (print): 978-3-03978-149-2
ISBN (online): 978-3-03978-150-8
DOI-URL: <https://doi.org/10.21240/mpaed/64.X>
ISSN: 1424-3636

© Zürich, Dezember 11, 2024. Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte
liegen bei den Autor:innen

Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jed-
wedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern
und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung
– Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Ori-
ginal-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den
üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Otto-von-
Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Editorial: Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft. 14. Magdeburger Theorieforum 2023 Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi	i
Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat Dieter Baacke	1
Medien*Konstruktion. Selbst- und Fremdbestimmung durch kritisch-kreative Handlungen Christian Swertz	17
Wie wäre es kritisch zu sein? Max Gröschner, Florian Krückel und Manuel Neubauer	33
Kritik der Ästhetik und Ästhetik der Kritik. Medienpädagogik als offene V/ Ermittlungsarbeit im Intermediären von Urteils- und Einbildungskraft Andreas Spengler	53
Die Medienkritik, die wir meinen. Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx Valentin Dander und Stephan Münte-Goussar	77
Eine Sache des Glücks. Über die Aporien des ‹Normativitätsproblems› Sabrina Schenk	91

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

Editorial: Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft

14. Magdeburger Theorieforum 2023

Katrin Wilde¹ , Verena Kittelmann¹ , Stefan Iske¹  und Alessandro Barberi^{1&2} 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

² Universität Wien

1. Einleitung

Vom 30. Juni bis zum 01. Juli 2023 fand das 14. *Magdeburger Theorieforum* an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg im Modus einer Präsenzveranstaltung statt, die den Titel *Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft* trug. Den inhaltlichen Fokus des Theorieforums bildete die Frage nach dem Verhältnis von Medien und Kritik sowie dessen Bedeutung und Implikationen für Theorien und Ansätze der Medienpädagogik und Medienbildung. Denn mit Blick auf die historische Entwicklung und Etablierung der Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin lassen sich unterschiedliche Verständnisse von «Kritik» feststellen, wie sie in einer ersten Phase medienpädagogischer Theoriebildung in Publikationen von Dieter Baacke, Werner Sesink, Norbert Meder, Winfried Marotzki u. v. a. zum Ausdruck kamen. In dieser Perspektive war der Untertitel der Tagung als Anspielung auf eine Formulierung Baackes zu verstehen, die überindividuelle Gestaltungsziele der Medienpädagogik und gesellschaftstheoretische Dimensionen von Medienkompetenz aufruft (Baacke 1974).

Verständnisse von Medienkritik werden unterschiedlich hergeleitet, begründet, in Fachtexten in unterschiedlichen Graden explizit und für die Medienpädagogik fruchtbar gemacht (Niesyto, Rath, und Sowa 2006). Implizite Verständnisse von Kritik, die also nicht transparent und explizit gemacht werden, finden sich in einer Vielzahl (medien-)pädagogischer Ansätze und Theorien sowie in der (medien-)bildenden Praxis. Zielsetzungen, Leitbilder und normative Grundfiguren der Medienpädagogik scheinen in Anbetracht dieser Entwicklungen einer kritischen Überprüfung zu bedürfen (Reißmann und Bettinger 2022). Deren Explikation, Begründung und Erschließung für fachliche Kritik war ein wichtiges Teilanliegen des *Magdeburger Theorieforums 2023*.

Denn in den letzten Jahren ist ein erneuter Wandel von Kritikverständnissen zu beobachten, was theoretische Bezüge der Kritik (Macgilchrist 2021) als auch deren Gegenstände betrifft (Niesyto und Moser 2018). Geschuldet ist dieser Wandel gesellschaftlichen Veränderungen, die nach Neujustierungen pädagogischer Kritik und ihrer grundlegenden Begründungsfiguren verlangen. Mit den anhaltenden Veränderungen des Gegenstandsbereichs, etwa in Form der zunehmenden algorithmischen Durchdringung des Alltags, der Verbreitung von politischer Desinformation und Manipulation, etwa in Online-Communities, dem Fortschreiten der Strukturen des Digitalen Kapitalismus oder globalen Krisen wie dem Klimawandel, transformieren sich die Ausgangsbedingungen für Kritik und damit auch der Diskurs der Informationsgesellschaft (Baacke 1997). Zudem fällt auf, dass der Kritikbegriff unter anderem im Zusammenhang mit den neuerdings an Dynamik gewinnenden Diskursen um zeitgemässe Kompetenzen, Skills oder Literalitäten (erneut) in den Mittelpunkt rückt. So findet sich etwa im Kontext der sogenannten *21st Century Skills* ein deutlicher Rekurs auf *einen* Kritikbegriff. Ähnliches gilt für Dimensionen von Kritik in Varianten von Data Literacy – zwischen «kritischem Denken» liberaler Tradition und einer fundamentalen Gesellschaftskritik (Barberi, Grabensteiner, und Himpf-Gutermann 2021).

Ziel des 14. *Magdeburger Theorieforums 2023* war es demgemäss, die – in allen Wortbedeutungen – *kritische* Diskussion und die Reflexion von *Kritikbegriffen* in aktuellen fachwissenschaftlichen Diskursen, ihre normativen Gehalte sowie deren Bedeutung für die Medienpädagogik und Medienbildung hinsichtlich Theorie, Methodologie und Praxis auszuloten. Deshalb standen den Herausgeber:innen schon im Vorfeld und im Rahmen des Calls zum *Magdeburger Theorieforum 2023* folgende Themen und Fragen als mögliche Anknüpfungspunkte vor Augen.

2. Fragestellung

- Wie ist das Verhältnis von Medien und Kritik näher zu bestimmen und welche Theorien und Ansätze der Medienpädagogik und Medienbildung sind dahingehend relevant und von Interesse?
- Auf Basis welcher Grundannahmen können ausserwissenschaftliche Phänomene der *Medien*Kritik* fachwissenschaftlich kritisiert werden?
- In welchem Zusammenhang stehen medienpädagogische Selbstverständnisse, Ethiken, Theorieperspektiven und *Medien*Kritik*?
- Welche (Internet-)Phänomene werden medienpädagogisch als kritikwürdig beurteilt und auf welcher theoretischen Grundlage?

- Inwieweit können sich neuere Figuren von Kritikalität oder des Kritik-Übens als fruchtbar für medienpädagogische Diskussionen erweisen – etwa in einer «Post-Kritischen Pädagogik» (Hodgson et al. 2022), in Anschlüssen an postsouveräne, spekulative oder generative Konzeptionen von Kritik?
- In welchen Begründungszusammenhängen wird Kritik verhandelt, welche Normen und Normalisierungen werden gesetzt und welche Ein- und Ausschlüssen erzeugt?
- In welchem Verhältnis stehen Kritik und Normativität (Meseth et al. 2019)? Welche normativen Grundlagen sind (explizit und implizit) in Kritikbegriffen enthalten?

3. Beiträge in diesem Heft

Die Theoriearchitektur der *Medien*Kritik* von **Dieter Baacke** (2024) steht insofern nicht nur am Beginn der Etablierung der Medienpädagogik als Disziplin, sondern markiert angesichts dieser Fragestellungen auch mehrfach den Bereich der Grundlagenforschung. Deshalb freut es die Herausgeber:innen, Baackes dichten Grundlagentext *Medienkompetenz als Netzwerk* (Baacke 1996) erneut publizieren zu dürfen und an den Beginn dieser Dokumentation des *Magdeburger Theorieforums 2023* stellen zu können. Denn nachdem Medien, Kompetenz und Kommunikation (Baacke 1973) bereits in den 1970er-Jahren im Rahmen einer *Kritischen Medientheorie* (Baacke 1974) eingehend diskutiert wurden, übernahm Baacke den Medienkompetenzbegriff erst in den späten 1980er-Jahren, um ihn dann vor allem auf den Begriff der *Medien*Kritik* zu gründen. So ging es ihm noch 1996 um die *Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat*. Im Rekurs auf die Diskussionen zum Gegensatz von Kompetenz und Performanz bei Jürgen Habermas, Noam Chomsky und Pierre Bourdieu verbindet Baacke bereits in diesem Kontext den Begriff der Medienkritik *erstens* mit der notwendigen und kritischen Analyse von problematischen gesellschaftlichen Prozessen (wie ökonomischen Konzentrationsbewegungen), die *zweitens* eine (transzendental-kritische) Selbstreflexivität der Menschen voraussetzt, um analytisches Wissen auf sich selbst und auf das eigene Handeln anwenden zu können. Damit sind bereits hier die beiden Pole der empirischen Gesellschaftskritik und der transzendentalen Erkenntniskritik in die Geschichte des Begriffs der *Medien*Kritik* eingelassen. Dass mit diesem Spannungsverhältnis innerhalb des Kritikbegriffs *drittens* auch Fragen der Verantwortung zur Debatte stehen, brachte Baacke damit auf den Punkt, dass die ethische Dimension der *Medien*Kritik* damit verbunden ist, analytisches Denken und reflexiven Selbstbezug sozial verantwortet abzustimmen und zu definieren. Damit sind in dreifacher Weise überindividuelle Gestaltungsziele der Medienpädagogik und gesellschaftstheoretische Dimensionen von Medienkompetenz aufgerufen. Bereits die «klassische» Ausformulierung der

*Medien*Kritik* – als primordiale Dimension der Medienkompetenz – ist mithin auf Ideologiekritik, Erkenntniskritik und Handlungskritik bezogen, was auch mit allen hier präsentierten Beiträgen des *Magdeburger Theorieforums 2023* mehr als deutlich wird.

So fragt **Christian Swertz** (2024) – ganz im Sinne des Neukantianismus und einer Epistemologie der Medien – nach den Möglichkeitsbedingungen von *Medien*Kritik* und unterscheidet angesichts der bildungswissenschaftlichen Diskussionen zum Verhältnis von natürlicher Heteronomie und menschlicher Autonomie zwischen monistischen und dualistischen Positionen, um die damit verbundenen Kritik- und Subjektbegriffe deutlich zu unterscheiden. Grundlage der explizit erkenntniskritischen Argumentation ist die Begrenzung des eigenen Denkens mit der logischen Struktur der performativen Retorsion. Auf dieser Grundlage werden hinsichtlich der aktuellen Debatten zum Status des «Subjekts» die «subjektlosen» Wirkursachen Gott, Markt, Diskurs, Sprache und Information, die monistischen Ansätzen und dem damit verbundenen (Medien-)Kritikbegriff zugrunde liegen, abgelehnt. Stattdessen wird ein dualistischer Ansatz bevorzugt, mit dem eine auch auf sich selbst zu richtende epistemologische *Kritik der (reinen und medialen) Vernunft* begründet wird, um angesichts der aktuellen Medienlandschaft eine korrelationale und d. h. transzendental-kritische Medienpädagogik stark zu machen. Hinsichtlich der medienkritischen Gestaltung von Anlässen für die Medienbildung angesichts von problematischen Eigentumsverhältnissen in der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft betont Swertz ganz in diesem Sinne, dass es notwendig ist, sich dem Gebot der «Datenreligion» (Harari 2017, 563–608) zu verweigern und stattdessen eine Medienvielfalt zu verwenden, mit der die kritische Medienbildung ihre Orientierung am Bildungsgedanken zum Ausdruck bringen kann. Denn, so Swertz, statt einer monomedialen Notstaatsstruktur ist gerade aus Perspektive der Medienpädagogik und der Medienbildung eine Medienvielfalt aus körperlichen, mechanischen, elektrischen und digitalen Medien sowie aus Bürger:innenmedien, Staatsmedien, öffentlich-rechtlichen Medien und kommerziellen Medien erforderlich, mit denen Buchsprachen, Filmsprachen, Radiosprachen und Simulationssprachen kommuniziert werden können. Das ermöglicht Menschen eine selbstbestimmte und also buchstäblich *kritische* Medienbildung als annähernd freie Bewegung. In dieser Bewegung können sie sich gegenüber Medien souverän als Entscheidungsimpulse setzende Akteur:innen selbst bilden und dann, so Swertz abschliessend, als autonome – und nicht durchdeterminierte – «Subjekte» Medien auch über das bestehende Mediensystem hinaus aktiv und kreativ gestalten.

Angesichts der vielfältigen Diskussionen zur Theorie des Subjekts und des jeweils möglichen Widerstandes gegen jede Regierungsmentalität bei Michel Foucault analysieren auch **Max Gröschner, Florian Krückel und Manuel Neubauer** (2024) in der Folge, wie Kritik – durchaus im Sinne Immanuel Kants – als (habituelle) Haltung überhaupt möglich ist. Wie wäre es also kritisch zu sein? Im Blick auf den Diskurs um die *21st Century Skills* bzw. *Future Skills* betonen die Autoren, dass angesichts der individualisierenden und «subjektivierenden» Effekte des Neoliberalismus ein deutlich *ökonomisches* Verständnis von Kritik als Problemlösung in den Fokus gerückt wurde. In Kontrastierung zu einem an Kompetenzen und Skills orientierten Kritikbegriff wird aber in diesem Artikel «Kritik als Haltung» diskutiert, die als Grundlage der Foucaultschen Entunterwerfung (fr. *déassujettissement*) dienen kann. Im Anschluss an den einleitend vorgestellten Kritikbegriff werden in der Folge Strukturelemente einer solchen kritischen Haltung herausgearbeitet, die sie u. a. als Problematisierung, Kritik, Unterbrechung oder Experimentieren begreifbar machen. *Medien*Kritik* kann sich also nicht auf eine letztbegründete Universalität oder Zielvorstellung berufen, sondern agiert vielmehr als eine partielle «subjektive» Umgestaltung in Form von epistemologischer Selbstkritik *und* experimenteller Selbsterprobung. Infolgedessen gilt es, die kritische Haltung fortlaufend zu reaktivieren und anthropologische Möglichkeiten menschlicher Seinsweisen im Sinne einer «Ethik der Existenz» offenzuhalten. Diese Haltung der Kritik löst im Sinne einer unabschliessbaren Umwandlung im Modus des «Wie-wäre-es?» also nicht per se Probleme oder Krisen, sondern führt vielmehr zu solchen. Gröschner, Krückel und Neubauer konkretisieren diese Subjekttheoreme dann im Blick auf die Onlinebewegung und das Internet-Phänomen *#IchBinHanna*, wodurch – etwa hinsichtlich des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes – eine Haltung der Kritik in einer Kultur der Digitalität ganz deutlich in den Blick kommt. Denn *#IchBinHanna* kann als Ausdruck neuer Formen von Subjektivierung *und* Gemeinschaftlichkeit gelten, die erst in einer Kultur der Digitalität mit ihren verschiedenen Plattformen (X, Bluesky, Mastodon und Co.) möglich werden und ihrerseits wieder – als medienpädagogische Selbstverständigung – kritisch und damit reflexiv in den Blick zu bringen sind.

Dass Krise und Kritik immer in Bewegung und aufeinander verwiesen sind, beschäftigt in der Folge auch **Andreas Spengler** (2024), der die *Kritik der Ästhetik* als eine *Ästhetik der Kritik* vor Augen führt, um Medienpädagogik als «Post-Kritische Pädagogik» zu begreifen und als offene *V/Ermittlungsarbeit im Intermediären von Urteils- und Einbildungskraft* zu untersuchen. Damit verlängert Spengler die Diskussion zu einer transzendentalkritischen Medienpädagogik im Sinne Immanuel Kants und im Rekurs auf Michel Foucault, indem auch er die Frage nach «Subjektivität» in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellt. In diesem Zusammenhang werden Homologien zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus ebenso deutlich wie die

Notwendigkeit einer angemessenen wissenschaftlichen Modellierung des Subjekts. Denn im Sinne der epistemologischen Selbstreflexion hat sich auch die *Medien*Kritik* immer wieder einer *Medien*Kritik* zu unterziehen. Im Gegensatz zu kritischen Gross-theorien geht es Spengler darum, sich einer jeweiligen Problematik zu stellen, die keine ausgewiesenen Urteile fällt oder Wirksamkeitsevidenzen schafft. Es geht vielmehr um pädagogische Praktiken der Bescheidenheit, die kritisches Denken eröffnen können, um damit eine kritische Haltung zu ermöglichen und zu begründen. Dieser Modus der Kritik wäre damit auch weder im strengen, klassischen Sinn eine Kritische Theorie, noch als «post-kritisch» zu bezeichnen. Vielmehr nistet dieser Modus – im Sinne Walter Benjamins – als *Konstellation* im Dazwischen, im Intermediären, das er befragt und aus dem er sich speist. Diesem (medienpädagogischen und medienbildnerischen) Modus geht es um das Sichtbarmachen, Zeigen und Erproben des auch anders Möglichen. Letzten Endes sollte also nach Spengler im Rahmen des kritischen Denkens der Möglichkeitssinn im Sinne Robert Musils in der konkreten Unterrichtspraxis provoziert werden. Ob dies gelingt, und darin verbirgt sich eine letzte Grundannahme dieses Modus der Kritik, ist, so Spengler zusammenfassend, nicht absehbar, die Hoffnung darauf ist indes der Motor einer transzendental-kritisch orientierten Medienpädagogik im Sinne einer Epistemologie der Medien.

Welche Form von *Medien*Kritik* meinen wir Medienpädagog:innen also? **Valentin Dander und Stephan Münte-Goussar** (2024) verlängern gemäss dieser Frage die aktuellen Diskussionen im Rahmen des Foucault-Paradigmas, wenn sie die explizite Kritik an der kapitalistischen Produktionsweise von Karl Marx als konstitutiv für jede Form von Gesellschafts-, Ideologie- und Handlungskritik begreifen. Ausgehend vom aktuellen Stand der medienpädagogischen Debatte aktualisieren die Autoren also klassische Bestände der (theoretischen) Kritik an Kapitalismus und Neoliberalismus. Dabei stehen im Blick auf die Möglichkeiten von *Medien*Kritik* vor allem die *Kritik der politischen Ökonomie* (Karl Marx) und die *Machtkritik* (Michel Foucault) vor Augen. Im Sinne eines produktiven Schlagabtauschs loten die Autoren mithin die Grundlagen einer ideologiekritischen Medienpädagogik angesichts von Marxismus und Poststrukturalismus aus und bereichern damit – in allen Wortbedeutungen – den *kritischen* Bestand des medienpädagogischen Widerstandes. Eine eingehende Debatte zu den Grundlagen der Kritischen Medientheorie ist also auch auf eine aktualisierende Diskussion von Marx und dem Marxismus angewiesen, will sie etwa die inneren Exklusions- und Inklusionsmechanismen des Digitalen Kapitalismus und/als Neoliberalismus angemessen begreifen. Auch in diesem Kontext stellt sich die Frage nach der Rolle und Funktion der Subjekte (Marx sprach dahingehend von «Charaktermasken») und seiner Widerstandsmöglichkeiten. Denn diese lassen sich – in Erinnerung an Max Weber – angesichts des neuen «Geists des Kapitalismus» nur durch eine akribische Analyse von Subjektivierungsweisen ausmachen, die

im Sinne einer marxistisch inspirierten *Kritischen Medientheorie* – die eben schon Dieter Baacke vor Augen stand – zur Grundlage einer *Kritik der Politischen Ökonomie (in) der Medienpädagogik* werden kann. Der Rückgriff auf Marx erlaubt es also der medienpädagogischen Medienkritik, neoliberale «Subjektivierungen» mit konkreten und abstrakten Ausbeutungsformen – z. B. zwischen Plattform-Kapitalist:innen und ihren Nutzer:innen – in ein Verhältnis zu setzen. So ist die neoliberale Regierung der Subjekte in Form der Selbstregierung und Selbstkontrolle keineswegs nur Selbstzweck, sondern mündet in bedenklicher Weise in der normierenden Verwertung kreativer, sozialer und mitunter kritischer Praktiken in Form von Profit. Genau hier muss also *Medien*Kritik* ansetzen.

Alle Beiträge unserer Ausgabe zur *Medien*Kritik* streifen mithin im Umfeld der «Subjektivierung» den Problembereich, der sich zwischen der Gefahr der Disziplinierung als Normierung und der medienethischen Notwendigkeit von Normen auf tut. In diesem «normativen» Zusammenhang betont **Sabrina Schenk** (2024), dass es noch aussteht, die Geschichte der Diskussionen über das für die moderne Erziehungswissenschaft konstitutive Problem der Normativität zu schreiben. Das seit einigen Jahren innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und nun auch in der Medienpädagogik wiederaufgelebte Interesse an der Frage nach der «Normativität» nimmt sie deshalb in drei Schritten auf: Rationalistisch gesprochen lässt sich *erstens* das Entstehen dieses Interesses der Entdeckung der Kontingenz im Verlauf des 18. Jahrhunderts zuordnen, das onto-teleologische Ordnungsvorstellungen brüchig werden liess. *Zweitens* sahen unterschiedliche pädagogische Richtungen ihren Beitrag zur Rationalisierung von Bildung und Erziehung in der doppelten Aufgabe, die implizit leitenden praktischen Normen aufzuklären und sie für die Begründung bzw. Orientierung von praktischem pädagogischem Handeln intelligibel zu machen. Im Einklang mit den etablierten Studien zur Wissenschaftstheorie und zuletzt dem transzendental-kritischen Begriff der «Erkenntnistheorie» lässt sich dabei *drittens* verdeutlichen, dass implizit leitende Normen (als «Normativität» im eigentlichen Sinne) aus der wissenschaftlichen Tätigkeit kaum sinnvoll wegzudenken sind. Mit Bezug auf eine Studie von Wolfgang Wieland rekonstruiert Schenk in der Folge drei mit dem «Normativitätsproblem» verbundene Aporien und zeigt, dass sie aus dem Problemzusammenhang der praktischen Vernunft stammen: *erstens* die Applikationsaporie, *zweitens* die Motivationsaporie und *drittens* die Institutionenaporie. Historisch befindet sich die praktische Philosophie selbst in einer aporetischen Situation, weil sie ihrem rationalen Begründungsanspruch nach die im 19. Jahrhundert verloren gegangene Einheit von praktischen und theoretischen Wissenschaften wiederherstellen müsste, um sich nicht in Dezisionismus oder Individualethiken aufzulösen. Nach diesem Durchgang zeigt sich, so Schenk in transzendental-kritischer Absicht, dass es neben dem rationalistischen Erbe des «Normativitätsproblems»

offenbar noch eine ungelöste metaphysische Erblast gibt: die Frage nach dem «Glück» und dem «guten Leben», das die Wissenschaften einst zu beantworten angetreten waren.

4. Fazit

Damit zieht sich die Notwendigkeit von *Medien*Kritik* wie ein roter Faden durch die sechs Beiträge dieses Themenhefts und umkreist die so wichtigen Bereiche der Ideologiekritik, der Erkenntniskritik und der Handlungskritik. Insgesamt hoffen die Herausgeber:innen dazu anzuregen, sich – und dies ganz im Sinne einer *kritischen* Medienpädagogik – der spezifischen Rolle und Funktion von *Medien*Kritik* bewusst zu werden, um deren Begründung wie deren Praxis diskutabel zu machen. Dabei stehen die ökonomischen, sozialen und kulturellen Begrenzungen der Subjekte genauso vor Augen, wie die Tatsache, dass nur die «Spontaneität des Menschen» (Dieter Baacke) und mithin die Tätigkeit und Aktivität eben dieser Subjekte eine plausible Erklärung für die Mechanismen und Abläufe unserer fortgeschrittenen Informationsgesellschaft liefern können. Denn gerade im Blick auf das Normativitätsproblem bringt dieses Themenheft im Anschluss an das 14. *Magdeburger Theorieform* verschiedene Ebenen und Perspektiven der *Medien*Kritik* ins Spiel, die aus Sicht der Medienpädagogik weiter diskutiert sein wollen, um die Möglichkeit von Widerstand abzusichern. In diesem Sinne wünschen wir unseren Lesenden anregende Stunden und Lektüren.

Mit herzlichen und kollegialen Grüßen,
Katrín Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi

Literatur

- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1974. Hrsg. *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*. Weinheim und München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1997. «Diskurs der Informationsgesellschaft». In *Medienkompetenz im Informationszeitalter. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft*, herausgegeben von Deutscher Bundestag, 23–28.
- Baacke, Dieter. 2024. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat». *MedienPädagogik* 64 (Medien*Kritik): 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.10.X>.

- Barberi, Alessandro, Caroline Grabensteiner, und Klaus Himpsl-Gutermann. 2021. «Editorial 3 2021: Data Literacy – Datenkompetenz – Datenbildung». *Medienimpulse* 59 (3): 13 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-03-21-20>.
- Dander, Valentin, und Stephan Münte-Goussar. 2024. «Die Medienkritik, die wir meinen. Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx». *MedienPädagogik* 64 (Medien*Kritik): 77–89. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.14.X>.
- Gröschner, Max, Florian Krückel, und Manuel Neubauer. 2024. «Wie wäre es kritisch zu sein?». *MedienPädagogik* 64 (Medien*Kritik): 33–51. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.12.X>.
- Harari, Yuval Noah. 2017. *Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen*. München: C. H. Beck.
- Hodgson, Naomi, Joris Vlieghe, und Piotr Zamojski. 2022. «Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik». In *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des «Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik»*, herausgegeben von Martin Bittner und Anke Wischmann, 19–24. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459799-002>.
- Macgilchrist, Felicitas. 2021. «What is ‘critical’ in critical studies of edtech? Three responses». *Learning, Media and Technology* 46 (3): 243–249. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1958843>.
- Meseth, Wolfgang, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas, Hrsg. 2019. *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>.
- Niesyto, Horst, Matthias Rath, und Hubert Sowa, Hrsg. 2006. *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. München: kopaed. https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2006_Niesyto-Rath-Sowa_Medienkritik_heute_Onlineversion.pdf.
- Niesyto, Horst, und Heinz Moser, Hrsg. 2018. *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. München: kopaed. https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/05/2018_Niesyto_Moser_Medienkritik_kopaed_Online.pdf.
- Reißmann, Wolfgang, und Patrick Bettinger. 2022. «Digitale Souveränität und Relationale Subjektivität: Neue Leitbilder für die Medienpädagogik? Editorial». *merz | medien + erziehung* 66 (6): 3–12. <https://doi.org/10.21240/merz/2022.6.1>.
- Schenk, Sabrina. 2024. «Eine Sache des Glücks. Über die Aporien des «Normativitätsproblems»». *MedienPädagogik* 64 (Medien*Kritik): 91–112. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.15.X>.
- Spengler, Andreas. 2024. «Kritik der Ästhetik und Ästhetik der Kritik. Medienpädagogik als offene V/Ermittlungsarbeit im Intermediären von Urteils- und Einbildungskraft». *MedienPädagogik* 64 (Medien*Kritik): 53–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.13.X>.
- Swertz, Christian. 2024. «Medien*Konstruktion. Selbst- und Fremdbestimmung durch kritisch-kreative Handlungen». *MedienPädagogik* 64 (Medien*Kritik): 17–31. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.11.X>.

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

Medienkompetenz als Netzwerk

Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat

Dieter Baacke¹

¹ Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Es freut die Redaktion der Zeitschrift MedienPädagogik einen Grundlagentext von Dieter Baacke aus dem Jahr 1996 wiederveröffentlichen zu können, der hinsichtlich der Diskussionen zur Medienkritik nach wie vor von beeindruckender Aktualität ist. Dabei steht der Begriff der Kritik schon hier in einem deutlichen Zusammenhang mit dem medienpädagogischen Konzept der Medienkompetenz, das Baacke nur selten so pointiert definierte und in prognostischer Art und Weise auf die sozioökonomische Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien bezogen hat.

Media Competence as a Network. Scope and Focussing of a Term That Is Booming

Abstract

The editors of MedienPädagogik are pleased to be able to republish a basic text by Dieter Baacke from 1996, which is still impressively topical with regard to discussions on media criticism. Even here, the concept of criticism is clearly linked to the media education concept of media literacy, which Baacke has rarely defined so pointedly and related to the socio-economic development of information and communication technologies in a prognostic way.

1. Ein Blick zurück

«Habent sua fata» (es haben ihr Schicksal) nicht nur «libelli» (Bücher), sondern offenbar auch Begriffe. «Medienkompetenz» ist derzeit (1996) in aller Munde: nicht nur der Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch der Administratoren, der Bildungsplaner und Curriculumwirtschaftler, der Politiker und ihrer Zuarbeiter. Ein Begriff hat Konjunktur, der auf den ersten Blick alles andere als liebenswürdig erscheint, vielmehr abstrakt, damit abweisend; vieldeutig, darum schwierig. Wie kommt es zu solch einer Konjunktur? Man könnte auf «Zufall» setzen oder auf Machtkartelle,

mit einem Begriff bestimmte Ansichtsweisen und Interessen verbinden – oder, wir könnten auch ein wenig der «Logik der Sache» vertrauen, sprich: es könnte sein, dass es einen vernünftigen Grund gibt, der diesem Begriff dazu verholfen hat, stärker bemerkt und angewendet zu werden – obwohl er schon lange existiert, freilich in komplexeren Zusammenhängen als heute meist diskutiert. Es lohnt sich also, «einen Blick zurück» zu werfen.

Der Begriff entstand in anderen begrifflichen Kontexten als heute wahrgenommen, und er entstand zu gesellschaftspolitisch anderer Zeit: um das Ende der 1960er- und den Anfang der 1970er-Jahre. Bis dahin hatte die pädagogische Auseinandersetzung mit den sogenannten «Massen-Medien» eine lange Entwicklung hinter sich gebracht und war im Umbruch. Grob gesagt, orientierten sich die Pädagoginnen und Pädagogen in der Regel an einer Kontroll-Orientierung: Die Medien galten als gefährdende Elemente im Sozialisationsprozess besonders von Kindern und Jugendlichen, so dass eine bewahrpädagogische Grundhaltung angemessen zu sein schien, um das Medien-Problem bewältigen zu können.

Erst in den 1960er-Jahren, im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit dem immer wirkträgteren Fernsehen wurden Konzepte entwickelt, die den kritischen pädagogischen Impetus von seinen konservativen Folien befreiten und ihm eine Theorie zur Seite stellten. Es entwickelte sich im Gefolge der Frankfurter Kritischen Theorie die ideologiekritische Pädagogik.

Diese ist, theoriegeschichtlich gesehen, in zweierlei Hinsicht bedeutsam: indem sie theoretische Argumentationsstränge aufnahm und verarbeitete und sich zugleich anschloss an sozialwissenschaftliche Debatten. So befreite sie sich von dem Ruf geisteswissenschaftlich konservativer Tradition in einem Winkel der pädagogischen Provinz. Es entstanden kritische Medientheorien (Baacke 1974), die die bisher meist personenbezogen entwickelte Auseinandersetzung um die Medien durch gesellschaftliche Argumente erweiterte: Nicht nur die Industrialisierung von Kultur durch Medien, sondern auch die Tatsache, dass Konsument und Rezipient Handelnde innerhalb des gleichen gesellschaftlichen Gefüges sind, werden nun gedeutet als «Blockierungszusammenhang spätkapitalistisch kontrollierten Bewusstseins». Die Undurchdringlichkeit der Erscheinung – was das Fernsehen sendet, gilt als «gegeben» und «wirklich» – wird als Ideologie «entlarvt».

Solche Argumente haben die Medienpädagogik ein Stück weit in die gesellschaftlichen Debatten hineingeführt. Seit Adorno ist ihr Kulturkritik nicht äusserliches Lamento über den Verfall bürgerlicher Werte, sondern sie wird nun als kritische Gesellschaftsanalyse geführt. Objektiv ist nicht, was gegeben ist – dieses bleibt Schein –, sondern was hinter den Ideologien (verstanden als falsche Erklärung objektiver Momente) einem hermeneutisch-kritischen Bewusstsein sich darstellt, als

industrialisierter und von wenigen beherrschter Produktionszusammenhang. Diese neuen Medientheorien sind zugleich Gesellschaftstheorien, denn die Medien sind nichts als eine Besonderung kapitalistischer Produktion.

Solche Debatten, die inzwischen historisch anmuten (obwohl keineswegs in allen Punkten überholt, etwa in der Analyse der Kapitalisierung von Kommunikation) haben der Medienpädagogik den Anschluss an die sozialwissenschaftliche Analyse eingebracht. Die Ziel-Kriterien der Medienpädagogik waren nun formaler geworden und hefteten sich nicht mehr unbedingt an tradierte Werte. Wichtig war nun die «Emanzipation des Individuums» aus «Bewusstseinszwängen», die Förderung seiner «Selbstbestimmung» und seiner «Partizipationschancen».

Neben diesen theoretischen Anschlüssen gewann um die gleiche Jahrzehntwende der ausserschulische Erziehungsbereich (Freizeitarbeit, Jugendarbeit, Bildungsarbeit, Jugendzentrumsbewegung, Kulturarbeit) zunehmend an Bedeutung. Denn hier waren Freiräume vorhanden, die Medien nicht nur zu Instrumenten organisierten Lernens machten, sondern den Jugendlichen als Ausdrucks- und Artikulationsinstrumente ihrer eigenen Interessenlagen zur Verfügung zu stellen. Es entstand eine handlungsorientierte Pädagogik, die an die Stelle des «Medien-Rezipienten» die «Medien-Nutzer» setzte.

Medien-Nutzung ist doppelwertig: Sie besteht nicht nur in der «Rezeption» produzierter Botschaften, sondern auch in der «Produktion» eigener Inhalte. Insbesondere das Aufkommen des Videos und die damit verbundene Videobewegung versuchten gegenüber der hochkomplex organisierten Öffentlichkeit der etablierten Massenmedien eine «alternative Öffentlichkeit» aufzubauen, die sich in «basisbezogenen» Produktionen stadtteilbezogen und kritisch gegenüber der herrschenden Meinung artikulierte.

Unter der Prämisse der Handlungsorientierung war zusätzlich damit eine nicht nur abwehrende, bewahrende, sondern auch akzeptierende Einschätzung der Medien möglich geworden. Geprüft wird nun die gesamte Medienentwicklung unter der medienpädagogischen Leitfrage, inwieweit Medien Handlungsmöglichkeiten erschliessen, ästhetische Erfahrungen erweitern und damit schon Kinder und Jugendliche anschlussfähig machen für öffentliche Diskurse und damit für politisches Denken und Handeln.

Es ist das zweite Mal in kurzen Schüben, dass die Medienpädagogik sich nun in grundlagentheoretische Debatten einschaltet. Leitbegriffe sind «Kompetenz», «kommunikative Kompetenz», «Lebenswelt», «Alltag», die Spannung zwischen «Konventionalität» und «Intentionalität» sowie vor allem «Handeln», «Handlungskompetenz» und eben «Medienkompetenz». – Woran liegt es nun, dass von allen diesen Begriffen, die durch ein theoretisches Netz von Bezügen aufeinander verweisen, derzeit nur «Medienkompetenz» gefeiert wird?

Die Antwort scheint mir einfach zu sein: Weil wir derzeit nicht die Probleme der alltäglichen «Kommunikation» oder unseres «Handelns» im Auge haben, sondern obsessioniert durch eine künftige Cyberspace-Gesellschaft, Multimedia und weltweite Nachrichten-Vernetzungen hier das eigentliche Problem sehen, mit dem wir umzugehen haben. Zum ersten Mal stehen ausschliesslich die «Neuen Medien» im Zentrum der Analyse von Kommunikationsprozessen, die ohne sie nicht mehr gedacht werden. Aber behutsam, die Ursprünge sind begrifflich komplexer und noch heute interessant, weil gültig.

2. Das Kompetenztheorem

Für die Behauptung einer «kommunikativen Kompetenz» des Menschen hat sich die Pädagogik schnell interessiert, weil diese Arbeitshypothese von der Erziehbarkeit des Menschen ausgeht. Er ist aufgrund seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln fähig, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen. Verbunden mit der Erziehbarkeit/Bildbarkeit des Individuums ist die Verpflichtung, dies auch zu ermöglichen. Von Anfang an steckt also ein wichtiger Zielwert in dem Konzept, dessen Geltung heute überprüft werden müsste.

Der Kompetenzbegriff kam um die 1970er-Jahre herum in die Diskussion der Sozialwissenschaften. Intellektuell verbreitet wurde er durch die Auseinandersetzung zwischen Habermas und Luhmann, dem Interaktionstheoretiker, gegen den der Systemtheoretiker stand. Habermas entwickelte sein interessantes, philosophiegeschichtlich sattgemachtes Theorem, dass nicht nur «Arbeit» eine Grundkategorie menschlicher Weltorientierung und der Aneignung und Gestaltung von Natur sei, sondern eben auch «Kommunikation». Damit setzte er einen «idealistischen» neben einen «materialistischen» Begriff – ein Vorschlag, der am Unterbau der Materie fixierte Marxisten erbosen musste. (Zur Vergegenwärtigung dieser Debatte nur ein pädagogischer Titel, der auch Literaturhinweise en masse enthält: Baacke 1980.)



Abb. 1: Jürgen Habermas, Noam Chomsky und Pierre Bourdieu © Wikimedia Commons.

Auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1970) gehört übrigens in diesen Diskussionszusammenhang, denn er bezog sich, wie Habermas, wie in der pädagogischen Debatte Baacke, auf Noam Chomskys Begriff und Konzept der «Kompetenz». Bourdieu betonte freilich stärker die «generative Grammatik» und verstand «Habitus» als ein System von Mustern, die der Mensch verinnerlicht hat und die ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen. In der generativen Grammatik sind alle Sätze virtuell beschlossen, die ein Mensch äussern und umsetzen kann, und im Habitus kommen sie gleichsam an die Oberfläche.

Bourdieu meinte, durchaus marxistisch, dass der Habitus nicht frei verfüge, sondern je nach sozialer Klassen- und Schichtzugehörigkeit jene Deutungsmuster auswähle, die nach dem zugeteilten «Bildungskapital» möglich seien. Die soziale Herkunft und die Schulbildung sind für Bourdieu also von grosser Bedeutung, um einen variantenreichen Habitus auszubilden und damit die «Kompetenz» des Menschen vollends zu entfalten. Er sah das kulturelle Kapital an kommunikativer Kompetenz auf verschiedene soziale Milieus und Klassen verteilt, und zwar ungleich.

Das pädagogische Konzept war insofern «idealistischer», weil es die gesellschaftlichen Komponenten zwar sah, aber darunterliegende Grundausstattungen des Menschen postulierte. Die anthropologische Komponente war damit nach vorn gebracht:

Der Kompetenzbegriff wurde von dem Linguisten Chomsky in Weiterführung von Gedanken Descartes' und Humboldts verwendet für die von ihm angenommene, im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz-Reaktion-Erlernen) Regelsystems eine potenziell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen. Chomsky sieht eine wesentliche Eigenschaft der Sprache darin, dass sie die Mittel bereithält, beliebig viele Gedanken auszudrücken und es ermöglicht, entsprechend den beliebig vielen neuen Situationen adäquat zu

reagieren. Chomsky denkt an eine «universelle Grammatik», die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfasst und profunde Regularien ausdrückt, die derart universell sind, dass sie in der Einzelgrammatik nicht aufgeführt und aufgespürt zu werden brauchen. Es wird also behauptet, dass alle Menschen potenziell über die Sprachmuster einer Universalsprache verfügen – und insofern gleich sind.

An solche Überlegungen knüpfen sprachphilosophische Erwägungen an, wie sie (im Anschluss an den späten Wittgenstein) durch Apel und Habermas in die Diskussion eingeführt worden sind. Der ideale Diskurs, an dem alle Menschen gleichberechtigt beteiligt sind, setzt als transzendente Grundlage des Sprachverstehens und der Sprachbeherrschung das transzendente Sprachspiel einer unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft voraus. Es handelt sich insofern um eine ideale Kommunikationsgemeinschaft, weil sie prinzipiell imstande sein würde, den Sinn aller vorgetragenen Argumente adäquat zu verstehen und ihre Wahrheit definitiv zu beurteilen. Eine solch perfekte Diskursfähigkeit ist freilich nur dann denkbar, wenn Verzerrungen und Störungen der Kommunikation (wie Machtverhältnisse, Abhängigkeiten, grösseres oder geringeres Rednergeschick etc.) ausgeschaltet werden können. Postuliert wird also ein normatives Ideal mit ethischen Bezügen. In Wirklichkeit gibt es natürlich diese ideale Kommunikationsgemeinschaft nicht, in der jeder zu Wort kommt und jeder jeden verstehen kann – aber sie bleibt (wie Habermas sagen würde) ein «kontrafaktisches Postulat oder eine hyperwirkliche Konstruktion».

Was haben wir also eingehandelt: Das Postulat, dass alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien. Es ist die «Kompetenz», die den Menschen einerseits erziehungsbedürftig macht, aber auch erziehungsfähig. Unabhängig davon, welcher sozialen Klasse, welchem Geschlecht, welcher Rasse, welchem kulturellen Kontext ein Mensch seine Herkunft verdankt – er unterscheidet sich in Hinsicht auf seine kommunikative Grundausstattung nicht von anderen und muss entsprechend behandelt werden. (Nebenbei bemerkt: Es handelt sich hier nicht nur um ein Postulat, sondern auch um wissenschaftliche Diskurse, die es begründen. Wie z. B. lässt sich die Fähigkeit eines Säuglings, beim Älterwerden immer vollständigere Sätze zu kommunizieren, besser erklären als mit der Annahme einer Sprachbegabung, die allen Menschen eingeboren ist; die Erklärung, sie lernten durch Reiz-Reaktions-Kreise derartige Fähigkeiten, ist ja unsinnig, weil dann ein Kind nur jeweils die Sätze sprechen könnte, die es vorher gehört und gelernt hat, von anderen!)

Die Bedeutung für die Pädagogik ist also erheblich, und sie spiegelt auch hier den Zeitgeist der späten 1960er-Jahre wider: Die Integration unterschiedlicher Bildungsläufe in den «Gesamtschulen» etwa hatte das Ziel, die kommunikative Kompetenz von Kindern so weit wie möglich gleichlinig zum Zuge kommen zu lassen, also Unterscheidungen eher aufzuheben. Diese sind zwar empirisch gegeben und insofern auch zu beachten, aber doch nicht letztlisches Zielelement pädagogischen Eingreifens.

Gewendet auf medienpädagogische Begründungen, meint das Theorem: Jeder Mensch ist ein prinzipiell «mündiger Rezipient», er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken. Dies muss geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, dass sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen. Freie Videogruppen oder (heute) Bürgerradios sind späte Ausläufer dieser theoretischen Debatten – die so theoretisch also gar nicht sind! Wer sich bis hierher durchgelesen hat, wird vielmehr einsehen, dass wir – eigentlich bis heute – einen argumentativen Grund gewonnen haben, auf dem sich auch pädagogisch stehen lässt.



Abb. 2: Englische Telefonkabinen – Aus dem Originalbeitrag von Dieter Baacke (dort ohne Titelangabe) © MAURITIUS.

3. Handlungskompetenz – Medienkompetenz

Die «kommunikative Kompetenz», wie eben beschrieben, realisiert sich in der «Lebenswelt» oder «Alltagswelt» von Menschen. Die Lebenswelt ist die für einen Menschen oder eine Gruppe (etwa: Familie, Schulklasse, Arbeitskolleginnen und -kollegen) konstituierte reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie ist der Lebensraum, in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen. Er bestimmt damit alle Kommunikationen eines Menschen, umfasst und gestaltet sie. Die Struktur der Wiederholung von Handlungen führt zur Beschreibung von Lebenswelt als «Alltagswelt», die eben die alltäglichen Lebensvollzüge von Menschen umfasst,

ihre Routinen ebenso wie aussergewöhnliche Momente (Feste und Feiern). Jede Lebenswelt wird durch historische und gesellschaftliche Bedingungen bestimmt, die wiederum Hintergrund sind für die biografische Entwicklung und die Lerngeschichte von Kindern und damit ihre kommunikative Kompetenz.

Bleibt diese regulierende Prinzip, darf sich Forschung nicht damit begnügen, die unterschiedlichen kommunikativen Kompetenzen unterschiedlicher Gruppen festzustellen. Kompetenz überschreitet vielmehr die Möglichkeiten, die der Mensch jeweils für die Bewältigung seiner realen, vorgegebenen Lebenssituationen braucht. Würde man sich auf diese beschränken, liefe dies hinaus auf Engführung und Anpassung. (In der Arbeitshierarchie Niedrigstehende brauchen dann beispielsweise nur beschränkte Fähigkeiten, sich kommunikativ zu verhalten – so viel nämlich, wie sie zur Ausübung ihres mit beschränkter Verantwortung versehenen Berufes benötigen. Eine solche Reduktion von Lernchancen ist jedoch, auch nach dem Kompetenz-Theorem, das demokratietheoretisch leicht aufzuarbeiten ist, illegitim.)

Nun ist es sicherlich schwierig, eine von allen Menschen erreichbare und zu erreichende «kommunikative Norm» festzulegen, auf die hin Sozialisationsprozesse ablaufen sollten, also erzogen werden muss. Es gibt eine ganze Reihe von Verhaltenskatalogen, etwa: die Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Ambiguitätstoleranz, zur Ambivalenztoleranz, Fähigkeit zur Entscheidung und zu selbstverantwortlichem Handeln, Fähigkeit, seine Intentionen mit vorhandenen Kommunikationen abzustimmen, für die jeweils die entsprechenden kommunikativen Strategien entwickelt werden müssen. Das ist ein grosses Programm, dessen Einlösung noch immer am Anfang steht.

Einstweilig ist deutlich: Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind «Kommunikation» und «Handeln» nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins. So unterschiedliche Aggregatzustände «Worte» und «Taten» darstellen mögen, sie hängen doch zusammen, und insofern ist es beispielsweise keineswegs gleichgültig, welche Worte jemand wählt oder welche Taten jemand tut.

Medienkompetenz ist, um mit Luhmann zu sprechen, eine systemische Ausdifferenzierung aus diesen Zusammenhängen. Daneben gibt es Berufskompetenz, vielleicht Familienkompetenz, demokratische Kompetenz, ästhetische Kompetenz etc. «Medienkompetenz» meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.

Rekonstruieren wir (notwendigerweise knapp) diese Zusammenhänge, müssen wir uns nicht wundern, dass zum einen Medienpädagogik spätestens seit den 1960er-Jahren ihre Position im Geflecht der Sub-Disziplinen der Pädagogik behauptet, zum anderen auch stark nachgefragt wird. Denn der gerade kommunikationstechnologisch rasende soziale Wandel braucht ständig Personen, die mit neuen technischen

Gegebenheiten «kompetent» umgehen können. Während «kommunikative Kompetenz» an die Alltäglichkeit gebunden ist, betont «Medienkompetenz» in verstärkter Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen – die ja beispielsweise auch dahin geführt haben, dass von geschlossenen «Lebenswelten» heute kaum noch die Rede ist, in denen sich «kommunikative Kompetenz» alltagsgebunden und verlässlich entfalten kann. Die über Medien beeinflusste und beschleunigte ästhetische Wahrnehmung ist es, die heute auch in die alltäglichen Lebenslagen zurückstrahlt und sie nicht mehr zum Grundmuster von Kommunikationssituationen erklärt. Insofern erlaubt der Begriff Medienkompetenz, die derzeitigen Kommunikationsveränderungen pointiert und fokussiert aufzugreifen.

Freilich, der Begriff hat auch seine Schwächen. Die stärkste, vielleicht auch am leichtesten zu behebende, besteht darin, dass er weit und darum auch empirisch «leer» bleibt. Wie «Medienkompetenz» im Einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus. Immerhin, hier könnte ich schnell eine Antwort geben: Zur Voraussetzung hat «Medienkompetenz» heute Medien-Wirtschaftsförderung und Medien-Technikförderung. Wenn es so ist, dass die Informationsgesellschaft von heute zunehmend auf entsprechende Technologien (und deren Beherrschung) angewiesen ist, müssen diese technisch ermöglicht und wirtschaftlich stabil gemacht werden, bis zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Auf dieser Voraussetzung umfasst «Medienkompetenz» zum einen **Medien-Kritik**, und dies in dreifacher Weise:

1. Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können;
2. reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
3. ethisch schliesslich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.

Neben die Medien-Kritik tritt sodann die **Medien-Kunde**, die das Wissen über heutige Mediensysteme umfasst:

1. Die informative Dimension umfasst klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein «duales Rundfunksystem»? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programmgenres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.);
2. die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint hingegen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z. B. das sich Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das sich Einloggen-Können in ein Netz.

Medien-Kritik und Medien-Kunde umfassen die Dimension der Vermittlung. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen. Auch diese können wir doppelt ausfalten, zum einen in die **Medien-Nutzung**, wiederum in doppelter Weise:

1. rezeptiv, anwenden (Programm-Nutzungskompetenz);
2. interaktiv, anbieten (auch antworten können, vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).

Der vierte Bereich ist schliesslich der der **Medien-Gestaltung**:

1. Sie ist zum einen zu verstehen als innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems) und
2. als kreativ (ästhetische Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikations-routine-Gehen).

Wollen wir die so vierfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssen wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene «anpeilen», nämlich den «Diskurs der Informationsgesellschaft». Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die «Medienkompetenz» auf dem Laufenden zu halten.¹

Ein weiteres Manko des Begriffes «Medienkompetenz» ist seine pädagogische Unspezifität. Schliesslich verdankt er sich nicht dem pädagogischen Diskurs, wie etwa solche hier einwohnenden Leitbegriffe wie etwa «Erziehung» oder «Bildung». «Medienkompetenz» gibt also nicht an, wie die eben beschriebene Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch etwa, zu organisieren und damit zu vermitteln sei. Freilich, auch die Begriffe «Medienerziehung» oder «Medienbildung» müssten ja aufgefüllt werden.

Immerhin hat beispielsweise «Erziehung» den Vorteil, dass der Begriff voraussetzt: Pädagogisch kundige, und damit verantwortliche, professionalisierte Personen streben mit ihren Schülerinnen, Schülern und Klientinnen und Klienten in methodisch geordneten Schritten ein bestimmtes, überprüfbares Ziel an. Wer dies aufgibt, darf nicht von «Erziehung» reden. Welche Inhalte und welche Ziele freilich zu vermitteln seien, sagt auch «Erziehung» nicht. Und der Begriff ist insofern auch zu eng, weil er ja nur intentional ausgerichtete Prozesse umfasst.

¹ Das hier vorgestellte, ausgearbeitete Konzept der Reichweite und Fokussierung von «Medienkompetenz» liegt auch der Entwicklung des in Nordrhein-Westfalen entstehenden Europäischen Zentrums für Medienkompetenz (EZfM) zu Grunde (siehe den Anhang am Ende dieses Beitrags).

Hier setzt der Vorteil von «Medien-Bildung» ein, die darin bestünde, dass die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach seinen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen. (Die Jugendkulturen leisten dies beispielsweise, ausserhalb von Erziehungsprozessen, wenn vielleicht auch nicht unabhängig von ihnen!) Wie wäre es, wenn wir diese Dimensionen von «Erziehung» und «Bildung» in «Medienkompetenz» eindenken? Dies meint: Wer von «Medienkompetenz» redet, muss gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme.

Ein letzter Mangel: Das «Kompetenz»-Kriterium kann leicht rationalistisch verengt missbraucht werden. Körperlichkeit des Menschen, Emotionalität werden zunächst nicht mitgedacht. Im Gegenteil, zunächst werden diese Dimensionen ausgeschaltet: Wer «kompetent» handelt, wird immer als jemand gedacht, der in der Ernsthaftigkeit des Berufslebens, in politischer Verantwortung oder in fachlicher Forschung ernstet, ausser ihm liegenden Zwecken nachgeht. Gibt es nicht aber auch eine Unterhaltungskompetenz (als eines Teils von «Medien-Gestaltung»)? Gibt es nicht ganz selbstverständlich auch eine Kompetenz des Menschen, mit seinem Körper angemessen (oder eben nicht, dann muss hier «nachgeholfen» werden!) umzugehen? Die männliche Verfügung über den «Kompetenz-Begriff» machte diesen gerade dort schwach, wo vielleicht seine Zukünfte liegen könnten – und müssten.

4. Ein Blick nach vorn

Nach Alvin Tofflers futurologischer Theorie ist die Weltgeschichte in drei Wellen abgelaufen. Die Agrarwelle begann vor 8000 bis 10000 Jahren; es folgte die Industrialisierungswelle vor etwa 250 Jahren, und jetzt, nach dem Zweiten Weltkrieg, haben wir die dritte und derzeit letzte Welle, die die neue Energiequelle durch Wissen bestimmt. Es ist die Informationsgesellschaft, die den Modus unseres In-der-Welt-Seins heute bestimmt. Nicht das Proletariat (so Marx), sondern das Kognitariat ist heute bestimmend. Minutiös eingestellte Technologien bauen unsere Massendemokratie (und die Massenmedien) ab; es entsteht vielmehr ein Prozess der Entmassung mit Kommunikationsinhalten, die auf Gruppen, Individuen und bestimmte Kulturen zugeschnitten sind.

Unterhaltung, Medien, Konsumartikel, ihr Verkauf, aber auch Arbeitsbedingungen lassen einen entmassten Menschen entstehen, der nicht mehr in erster Linie vor dem «Grossen Bruder» Staat Angst haben muss (so noch in G. Orwells Schreckensvision 1984), sondern vor der Privatwirtschaft, die über seine Kommunikations- und Eingabeprozesse seine Daten kontrolliert und weitergeben kann. Es ist die Welt des Cyberspace, die – so einen Titel des Buches von A. O. Hirschman – den *American*

Dream wahrmacht. Telekommunikation, Mikroelektronik, Computernetzwerke, Softwaresysteme und deren Anwendungen bestimmen die neuen Wachstumssektoren der Weltwirtschaft, so Hirschman in seiner *Magna Charta for the Knowledge Age* (1994). Cyberspace ist der neue Wilde Westen; Hirschman in seiner *Magna Charta*:

«Wir treten in ein neues Territorium ein, in dem es bislang ebenso wenig Regeln gibt, wie es im Jahre 1620 auf dem amerikanischen Kontinent oder auch im Jahr 1787 im Nordwestlichen Territorium Regeln gab». (nach Bredekamp 1996)

Freibeuter auf den Informationsmeeren sind heute die Hacker. Nicht mehr Besitz und Produktion, sondern die Teilhabe an den Flüssen der Information, das ist es, was heute gilt. Gnosis und Neuplatonismus werden neu entdeckt. So heisst es zu Beginn der *Magna Charta*: «Das zentrale Ereignis des Zwanzigsten Jahrhunderts ist der Sturz der Materie». Der körperlose Geist eines postbiologischen Zeitalters schwebt über den Informationsmeeren. Solche Visionen haben nicht zuletzt den Begriff «Medienkompetenz» Furore machen lassen. Sind sie glaubwürdig?

Das ist schwer zu beurteilen. Zunächst: Nach einer «utopielosen» Zeit ist es vielleicht gut, dass wir wieder futurologische Entwürfe haben, die uns faszinieren. Multimedia als Chance von Vernetzung und weltweiter (globaler) Interaktion, die zunehmende Loslösung jeder Information von ihrem Ursprungsort und ihr freies Zur-Verfügung-Stehen im Informationsmeer, das alles sind aufregende Vorstellungen. Wir sollten sie uns nicht vorschnell verbieten. Etwa 50 % der Bevölkerung haben noch nie ein Telefon in Händen gehalten, und 80 % haben noch nie einen Taschenrechner bedient. Nach einer neuen Studie von Diebold (*Spiegel spezial*, 3/96) wird nur jeder zehnte Haushalt Deutschlands sich in zehn Jahren für Video-on-Demand entschliessen und bereit sein, durchschnittlich 20 DM pro Monat dafür auszugeben. Auch in den USA ist es derzeit so, dass 35 Millionen von 95 Millionen US-Haushalten einen eigenen PC besitzen. Von diesen wiederum sind es nur 25 %, die einen mit Modem ausgerüsteten PC haben, und derzeit nutzt nur jeder siebente dieser Untergruppe dieses Netz ausgiebig (*Spiegel spezial*, 3/96).

Wir sollten also nicht übersehen, dass längst eine Medienkompetenz bezogene Ungleichheit besteht, global wie national. Sie hat ihren Ursprung in den mangelnden Förderungsvoraussetzungen von Medien-Wirtschaft und Medien-Technik sowie ihrer mangelnden Dissimination unter den Nutzern, die unterschiedliche Interessen und «Kompetenzen» haben, mit den neuen integrierten Computer-Multimedia-Arealen umzugehen, sich in ihnen heimisch fühlen zu können. Die imaginierte Freiheit des Cyberspace ist also empirisch sehr ungleich verteilt, und wird es bis auf Weiteres bleiben. Auf dem G7-Gipfel (Februar 1995) erzielten die Wirtschafts- und Postminister prinzipielle Einigkeit über sechs Voraussetzungen, dies zu ändern:

- Interoperabilität,
- Privatsphäre,
- Schutz geistigen Eigentums,
- universeller Zugang zu Netzen für alle,
- Zugang zu Forschung und Entwicklung,
- Zugang zu den Märkten.

Solche technischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen sind tatsächlich wichtig. Sie sind zuallererst zu sichern. Aber dann kommt auch die Forderung der «Medienkompetenz»-Debatte ins Spiel, den Menschen mit den einzelnen Kompetenzen auszustatten, um sich in der Informationsgesellschaft behaupten zu können und nicht ziellos durch die Informationsmeere floaten zu müssen. Dazu gehören, beispielsweise:

- eine Grundversorgung an Informationen (Grundrecht auf Telefon- und Datenanschluss, damit auch diejenigen dabeibleiben können, die weder Motiv noch Geld besitzen, um solche Anschlüsse aktiv zu betreiben; dazu gehört auch eine stabile Rundfunkversorgung im Rahmen eines dualen Systems, das neben Privaten auch öffentlich-rechtliche Anbieter enthält);
- Gemeinwohl und Persönlichkeitsschutz (digitale Informationen über Personen dürfen nicht beliebig kapitalisiert werden);
- neue Formen politischer Kommunikation und einer neuen Kommunikationskultur (von Electronic-Citys, Bürgernetzen bis zur Medien-Literacy der neuaufwachsenden Generation).

«Medienkompetenz» insistiert auf solchen sozialen und kulturellen Zielwerten und fordert deren Umsetzung im Schul- und Bildungswesen, aber auch in der Freizeit ein. Dies meine ich mit der Überschrift dieses Beitrags *Medienkompetenz als Netzwerk*: Wie unsere Computer zunehmend über Modems an Datennetze angeschlossen sein müssen, damit wir an der Informationsgesellschaft und ihren globalen Möglichkeiten teilhaben können, so muss «Medienkompetenz» ein Netzwerk sein, das technisch-wirtschaftliche Voraussetzungen, Wissenselemente und Zielwerte miteinander verbindet. Der Begriff ist in aller Munde. Wird er richtig gebraucht, so erschliesst er weite und fruchtbare Felder nicht nur des Diskurses, sondern auch des praktisch-medienpädagogischen Handelns.

Ein Begriff hat Konjunktur – wir sollten die Chance ergreifen, diese Konjunktur zu nutzen.

Prof. Dr. Dieter Baacke, (* 1934 in Hannover; † 1999 in Bielefeld) war Professor für Medienpädagogik und Jugendforschung an der Universität Bielefeld.

Literatur

- Baacke, Dieter. Hrsg. 1974. *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*, München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1980. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, 3. Auflage. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1992. «Theorie der Medienpädagogik». In *Kommunikations-Theorien. Ein Textbuch zur Einführung*. Hrsg. von Roland Burkart und Walter Hömberg. Wien: new academic press.
- Baacke, Dieter. 1996. «Gesamtkonzept Medienkompetenz». *agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur*, März/April 1996, 1–14.
- Bourdieu, Pierre. 1970. *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredenkamp, Horst. 1996. «Cyberspace, ein Geisterreich». *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Beilage «Bilder und Zeiten», 3. Februar 1996, Nr. 29.
- Habermas, Jürgen. 1971. «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz» In *Theorie der Gesellschaft oder Sozio-technologie*, herausgegeben von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spiegel spezial. 1996. *Schicksal Computer. Die Multimedia-Zukunft*. März 1996.

Anmerkung der Redaktion

Dieser Grundlagentext von Dieter Baacke erschien erstmals in: *medien praktisch* 2/1996, 4–9 und liegt hier in einer leicht redigierten und an die aktuelle Rechtschreibung sowie an die Richtlinien der Zeitschrift MedienPädagogik angepassten digitalen Form vor. Die Redaktion dankt Ippazio Fracasso-Baacke herzlich für die Genehmigung zur digitalen Wiederveröffentlichung.

Anhang (im Original ein eingefügter Info-Kasten)

Europäisches Zentrum für Medienkompetenz (EZfM)

Die globale Vernetzung der Kommunikations- und Multimedia-Technologien, die Ausdifferenzierung und Fragmentierung unserer Gesellschaft und die Veränderungen der politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen führen zu einer gesamtgesellschaftlichen Situation hoher Komplexität. Die Beziehungen zwischen Mensch und Medientechnologie sind zu facetten- und folgenreich, als dass sie in dieser Situation auf Begriffe wie «Werkzeug» oder «Verständigungsmittel» reduziert werden könnten. Vor diesem Hintergrund entsteht die Notwendigkeit, Medienkompetenz zu fördern, um Gestaltungsräume wahrzunehmen und zu handeln. Die Reichweite eines entsprechenden Konzepts schliesst die berufsqualifizierende Nutzung neuer Technologien ebenso ein wie die verantwortungsbewusste Gestaltung der Informationsgesellschaft. Es gilt, Brücken zu schlagen zwischen wirtschaftlichen Notwendigkeiten und kulturellen Zielsetzungen (zur theoretischen Konzeption des *EZfM* siehe den obigen Beitrag von Dieter Baacke).

Zu den Aufgaben und Zielen des *EZfM*

In Form eines Public-Private-Partnership legt das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) mit dem *Europäischen Zentrum für Medienkompetenz* den Grundstein zu einer qualifizierenden und kritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Folgen und Gestaltungsmöglichkeiten in der Informationsgesellschaft. Arbeitsziel des Zentrums in Marl ist es, ein Netzwerk der Medienkompetenz zwischen Einrichtungen in NRW und später in Europa zu errichten. «Alte Medien» wie Druckmedien, Radio oder Fernsehen finden dabei ebenso Berücksichtigung wie neue Multimedia- Technologien und ihre Anwendungen.

Vier Aufgabenfelder lassen sich für das *EZfM* benennen: Medienkompetenz in den Medien, am Arbeitsplatz, in der Freizeit und in Bildung und Weiterbildung. Neben den Basisaufgaben der Dokumentation und Information, der Erprobung, Forschung und Entwicklung, zählen medienpädagogische und (berufs-) qualifizierende Aufgaben zum Kern des Zentrums. Übergreifend zu allen Bereichen ist die Bündelung des Diskurses und die Gestaltung der Informationsgesellschaft in der Organisation des *EZfM* angelegt.

Im Hinblick auf die Bandbreite des Projekts und der bereits vorhandenen medienkompetenten Institutionen nutzt das *EZfM* das gegebene Potenzial der Medienlandschaft und erfüllt Steuerungs-, Koordinierungs- und Informations-Aufgaben. Im

Verlauf dieser Arbeit kann das *EZfM* den Bedarf für weiterreichende und ergänzende Massnahmen zur Förderung der Medienkompetenz erkennen und entsprechende Schritte der Umsetzung einleiten.

Das *EZfM* bildet selbst einen Knoten im Netzwerk der Medienkompetenz und versucht profilierend und stimulierend auf das Netz einzuwirken. Das Netz arbeitet so zentral wie nötig und so dezentral wie möglich. Es ist flexibel und auf Wachstum angelegt.

Konkret heisst dies, dass beispielsweise Medienzentren und Akademien, Bildstellen, konfessionelle Bildungsträger, Fort- und Weiterbildungsinstitute und insbesondere Unternehmen aufgefordert sind, gemeinsam mit dem *EZfM* nach Wegen der Positionierung und Einbettung ihrer jeweiligen Medien-, Diskurs- und Qualifizierungsarbeit in das Medienkompetenz-Netz zu suchen.

Zum Stand des Projekts. Im Rahmen der Landesinitiative *media NRW* wurde das *Europäische Medieninstitut* in Düsseldorf mit dem konzeptionellen und organisatorischen Aufbau des *EZfM* beauftragt. Dem Gründungsbeauftragten Prof. Dr. B.-P. Lange steht bei dieser Aufgabe ein Beraterkreis mit Prof. Dr. D. Baacke (Pädagogik, Universität Bielefeld), Prof. Dr. A. Cremers (Informatik, Universität Bonn) und Dr. V. Hauff (KPMG, Bundesforschungsminister a. D.) zur Seite.

Seit dem 1. Februar 1996 befindet sich in Marl ein Gründungsbüro. Im Herbst wird das *EZfM* eine zweckmässig umgebaute Villa in Marl beziehen. Parallel zum Aufbau des Marler Standortes wird im Internet ein Netzknotenpunkt eingerichtet werden, der sowohl die Arbeit des *EZfM* dokumentiert, als auch Kommunikations- und Koordinationsaufgaben innerhalb des Medienkompetenz-Netzes übernehmen kann.

Das *EZfM* strebt an, europäische Partner für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Dabei kann es sich um eine institutionalisierte Kooperation mit Organisationen in Europa oder um Zusammenarbeit bei speziellen Projekten, Weiterbildungsveranstaltungen oder Kongressen handeln. Des Weiteren sieht das *EZfM* in der EU einen wichtigen Partner zur Verwirklichung seiner Ziele, und zwar sowohl im Hinblick auf finanzielle Förderung als auch im Hinblick auf die Verknüpfung europäischer Initiativen zur Medienkompetenz.

Prof. Dr. Bernd-Peter Lange, Harald Gapski, Annette Hillebrand und Bernd-Peter Lange (Europäisches Medieninstitut, Düsseldorf)

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.

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

Wie wäre es kritisch zu sein?

Max Gröschner¹ , Florian Krückel¹  und Manuel Neubauer¹ 

¹ Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Zusammenfassung

Future Skills rücken ein ökonomisches Verständnis von Kritik als Problemlösung in den Fokus. In Kontrastierung zu einem an Kompetenzen und Skills orientierten Kritikbegriff wird in diesem Artikel Kritik als Haltung im Anschluss an Foucault diskutiert. Anschliessend an den vorgestellten Kritikbegriff werden drei Strukturelemente einer kritischen Haltung herausgearbeitet, die exemplarisch für die Analyse der Bewegung #IchBinHanna genutzt werden. Der Artikel verfolgt das Ziel, den Modus einer Kritik als Haltung in einer Kultur der Digitalität nachzuzeichnen, um damit auf die Bedeutung einer Kritik jenseits von Future Skills zu verweisen.

How About Being Critical?

Abstract

Future skills focus on an economic understanding of critique as problem solving. In contrast to a concept of critique oriented towards competencies and skills, this article discusses critique as an attitude following Foucault. Following this concept of critique, three structural elements of a critical stance are identified and used to analyze the #IchBinHanna movement. The article aims to trace the mode of critique as an attitude in a digital condition in order to point to the importance of critique beyond future skills.

1. Einleitung¹

Gegenwärtig rückt der Kritikbegriff mit dem Diskurs um die 21st Century Skills beziehungsweise Future Skills (vgl. Ehlers 2020; OECD 2020) in den Fokus bildungswissenschaftlicher Debatten. Future Skills gelten als Antwort auf eine digitale Transformation der Arbeitswelt hin zu Arbeit 4.0 und den damit veränderten Anforderungen an Arbeitnehmer:innen. Diesbezüglich ist kritisches Denken ein essenzieller Skill, der darauf abzielt, Lösungen für komplexe Problemlagen zu finden (vgl. OECD 2020, 71). Ein solches Verständnis kritischen Denkens als Problemlösen stellt den Kern der

¹ Der Titel ist inspiriert durch Bieris Festrede «Wie wäre es, gebildet zu sein» (Bieri 2012).

Kompetenzkonzepte dar (vgl. Gelhard 2018, 124ff.). Kritik wird als zu entwickelnde kognitive Fähigkeit in Anspruch genommen, um zukünftige Herausforderungen in einer digitalen Arbeitswelt adäquat zu bewältigen und Employability zu sichern (vgl. OECD 2020, 72). In dieser neoliberalen Färbung ist Kritik ein konstitutiver Baustein für gesellschaftliche Modernisierungs- und Optimierungsprozesse (vgl. Bröckling, Krasmann, und Lemke 2013, 14).

Über diesen instrumentellen Kritikbegriff hinausgehend steht im Weiteren ein bildungswissenschaftliches Verständnis von Kritik als Haltung im Anschluss an Foucault im Fokus (vgl. Foucault 2010). Im Zuge dessen wird die These vertreten, dass der Future Skill «Kritik» mit seiner lösungsorientierten Bewältigung zukünftiger Problemlagen etwas anderes ist als eine Haltung der Kritik in einer «Kultur der Digitalität» (Stalder 2017). Sie zielt auf das kritisch-reflexive Befragen von vermeintlich selbstverständlichen Ordnungen im Hinblick auf ihre kontingenten Grundlagen ab. Damit kommt in den Blick, wie Menschen in einer Kultur der Digitalität zu solchen werden, so dass die Weise des Menschenwerdens als zu problematisierende Streitfrage thematisch wird. Mit der Einnahme einer kritischen Haltung werden normative Ordnungen nicht disqualifiziert, sondern experimentell offengelegt und darin alternative Möglichkeiten des Zusammenlebens erprobt (vgl. Lemke 2019, 44). Eine solche Haltung ist keine strukturelle, methodische und wiederholbare Vorgehensweise, weshalb dem Artikel die Fragestellung zugrunde liegt: Wie wäre es kritisch zu sein?

Die Antwort auf diese Fragestellung wird in drei Schritten entwickelt: Zur theoretischen Grundlegung gilt es in einem ersten Schritt eine Haltung der Kritik im Anschluss an Foucault zu entfalten und ihre Strukturelemente herauszuarbeiten. Im zweiten Schritt wird exemplarisch mit der Bewegung *#IchBinHanna* anhand dieser Strukturelemente eine Haltung der Kritik in einer Kultur der Digitalität analysiert. In einem dritten Schritt werden wesentliche Aspekte zusammengefasst. Kurzum: Der Beitrag diskutiert die Frage nach dem Modus einer Haltung der Kritik in einer Kultur der Digitalität. Dabei soll kein neuer Kritikbegriff entstehen, sondern vielmehr an oben benanntem Beispiel eine kritische Haltung in einer Kultur der Digitalität analysiert werden.

2. Haltung der Kritik

Die neoliberale Inanspruchnahme des Kritikbegriffs durch den Diskurs um die 21st Century Skills beziehungsweise Future Skills wirft aus Perspektive der Bildungswissenschaften die Frage auf: Was ist (über eine ökonomische Auslegung hinausgehend) Kritik? Eine Haltung der Kritik kann aus foucaultscher Perspektive als Problematisierung von Selbstverständlichkeiten verstanden werden. Hinsichtlich dessen wird im weiteren Verlauf eine kritische Haltung zuerst unter dem Gesichtspunkt (2.1) der

Problematisierung und anschliessend (2.2) in ihren Strukturelementen der Störung, Unterbrechung sowie des Experimentierens entfaltet. Damit ist das Ziel verknüpft, die Weise von Kritik zu eruieren, welche weniger eine lösungsorientierte Bewältigung von Kontingenz betont, als vielmehr diese erst eröffnet.

2.1 Kritik als Problematisierung

Der foucaultsche Kritikbegriff steht in der Tradition Kants, der Kritik an der Legitimitätsprüfung von Erkenntnisweisen ausrichtet (vgl. Foucault 2010, 250f.). Nach foucaultscher Lesart bezieht sich Kants Kritikbegriff, als Verfahren der Prüfung von Legitimität und Illegitimität, auf die Bedingungen, unter denen der Gebrauch der Vernunft rechtmässig ist (vgl. Foucault 2005d, 693). Einem unrechtmässigen Gebrauch der Vernunft, der in Dogmatismus sowie Fremdbestimmung mündet, ist mit einer kritischen Legitimationsprüfung zu begegnen. Demnach wird in einer solchen Praxis der Kritik versucht illegitime Erkenntnisweisen und deren Entfaltung von Herrschaftswirkung über Legitimitätsprüfung entgegenzuwirken. (vgl. Lüders 2007, 112ff.) Kritik üben im kantischen Sinne heisst: zu beurteilen, zu berichtigen wie auch zurückzuweisen. Kritik wird in diesem Verständnis substantiell durch die Suche sowie Bestimmung universeller Normen zur Scheidung zwischen Rationalität und Irrationalität – zwischen wahren und falschen Erkenntnissen – bestimmt (vgl. Lemke 2019, 29f.).

Eine solche Grundlegung von Kritik unter dem Bezug zu universellen Normen ist für Foucault problematisch. Ob etwas als wahr und damit als legitime Erkenntnis gilt, ist für ihn immer auch eine Frage von Macht (vgl. Foucault 2010, 251ff.). Sogenannte wahre Erkenntnisse formieren sich in historischen Machtkonstellationen und führen zugleich je spezifische Machtverhältnisse ein (vgl. Thompson 2004a, 45ff.; ebd. 2004b, 39ff.). Aus foucaultscher Perspektive erscheint eine kritische Prüfung und Unterscheidung zwischen wahren und falschen Erkenntnissen fragwürdig, weil diese von der Annahme der Machtfreiheit ausgehen. Vielmehr ist eine kritische Legitimitätsprüfung von Wahrheit(en) in ihrer normativen Gegenüberstellung von Irrationalität und Rationalität – von Schein und Wahrheit – selbst Ausdruck produktiver Machteffekte (vgl. Bünger 2009, 149f.; Thompson 2004b, 40f.).

Im Anschluss daran hinterfragt Foucault die kantische Engführung von Kritik als Legitimationsprüfung sowie deren juristische Logik und sucht nach einer alternativen Blickrichtung auf Kritik (vgl. Foucault 2005e, 847; Lemke 2019, 27f.). In foucaultscher Sichtweise gilt es nicht, eine universelle Rationalität herauszustellen, sondern Rationalitäten in ihren historisch entstandenen Besonderheiten und Bedeutungen zu analysieren (vgl. Foucault 2005b, 243; Lemke 1997, 353). Statt einer Legitimitätsprüfung von Erkenntnissen beziehungsweise einer Analytik der Wahrheit nachzugehen (vgl. Foucault 2005e, 848), wird im Zum-Ereignis-machen nach den historischen

Akzeptabilitätsbedingungen und Grenzen von Erkenntnissen sowie ihren Machtwirkungen gefragt (vgl. Foucault 2005a, 29; Thompson 2004a, 47). Es wird nicht mehr die Alternative zwischen Rationalität und Irrationalität fokussiert, sondern Wahrheiten als historische Ereignisse der vielfältigen Beziehungen von Machtmechanismen und Erkenntnisinhalten analysiert. Ein Zum-Ereignis-machen geht dabei von zwei simultanen Dimensionen aus (Foucault 2010, 251ff.; Lemke 2019, 30f.). Die erste Dimension dreht sich darum, Evidenzen als historische Singularitäten erscheinen zu lassen und gleichsam im Verweis auf deren Kontingenz mit ihnen zu brechen (vgl. Foucault 2005a, 29f.). Nach archäologischer Herangehensweise wird Universalität dadurch auf ihre historischen Akzeptabilitätsbedingungen hin analysiert. Es wird beispielsweise gezeigt, dass es nicht evident ist, Menschen als «Wahnsinnige» zu klassifizieren (vgl. Foucault 2010, 253f.). Die zweite Dimension des Zum-Ereignis-machens besteht darin, vielfältige Bedingungen, Barrieren, Erleichterungen und Ähnliches ausfindig zu machen, aus denen historische Ordnungen hervorgehen, die als scheinbare Denknöten sowie Gewissheiten fungieren (vgl. Foucault 2005a, 30). Wenn «Wahnsinn» kein evidenter Fakt mehr ist, dann gilt es die Bedingungen seiner Akzeptanz zu untersuchen und die Diskontinuitäten ihres Auftauchens zu analysieren. Kritik im genealogischen Verständnis setzt an diesen Diskontinuitäten an und spürt ihrem Beziehungsnetz von Akzeptabilitätsbedingungen nach. Dabei stehen die historischen Bruchlinien der heterogenen Entstehung von Universalität im Fokus, ohne ihrer chronologischen Grundlegung in der Geschichte nachzugehen oder eine letztbegründete Ursache dieser anzunehmen. Kritik fokussiert Diskontinuitäten sowie Brüche jenseits kausaler Erklärungsverfahren und einheitlicher Notwendigkeiten (vgl. Foucault 2010, 253ff.; Lemke 2019, 31). Die zwei Dimensionen zusammenfassend deckt eine Kritik im Zum-Ereignis-machen von als universell gehaltenen Wahrheiten deren reine Singularität auf. Sie stellt Wahrheiten als Effekt eines Ordnungssystems von historischen Akzeptanzbedingungen heraus und verweist damit auf deren Kontingenz.

Sonach verlagert Foucault den Fokus vom kantischen Kritikbegriff hin zu einer genealogischen und archäologischen Form der Kritik. Die Aufgabe von Kritik ist nicht, etwas als rational oder irrational zu bewerten (vgl. Bröckling, Krasmann, und Lemke 2013, 14), sondern das Ordnungssystem der Akzeptanz von etwas als rational herauszuarbeiten sowie deren Bruchlinien aufzuzeigen. Eine solche Form der Kritik bezieht sich auf Wahrheiten, indem sie diese in ihrer allgemeinen Bedeutung problematisiert und in Hinblick auf ihre historisch singuläre Form analysiert (vgl. Foucault 2005d, 706). Problematisierung drückt hier die Weise des Kritisierens aus und bringt zugleich zum Ausdruck, dass etwas bislang Unhinterfragtes als Problem erscheint (vgl. Lemke 2019, 33). Hierdurch löst sich das Denken aus vermeintlichen Selbstverständlichkeiten, womit der Blick für Möglichkeiten des Anders-sein-könnens geöffnet wird (vgl. Makropoulos 1998, 105, 117f.). Bezugnehmend auf die eingangs

erwähnten Future Skills lässt sich herausstellen, dass Kritik in foucaultscher Perspektive weniger auf die Bewältigung von Problemen abzielt, sondern vielmehr Unhinterfragtes zuerst als Problem thematisch werden lässt.

2.2 Kritik als Störung, Unterbrechung und Experimentieren

Nach den bisherigen Ausführungen zum foucaultschen Kritikbegriff kann festgehalten werden, dass Kritik eine problematisierende Analyse von als selbstverständlich erscheinenden Ordnungen ist. Unter Ordnungen sind unter anderem unhinterfragte Selbstverständlichkeiten und Normen, als universell angenommene Erkenntnisse und Kategorien sowie scheinbar notwendig festgelegte Handlungs- und Denkschemata oder Seinsweisen zu verstehen. In Bezug auf diese ist Kritik als eine erprobende Überschreitung zu verstehen (vgl. Foucault 2005d, 702, 707). Überschreitungen implizieren gleichwohl nicht den Übertritt zu einer oppositionellen, ausserhalb liegenden Position, sondern vielmehr eine partikuläre Umgestaltung innerhalb der kritisierten Ordnungen (vgl. Foucault 2001, 326f.). Kritik stellt nicht auf ein Jenseits von Ordnungen ab, sondern auf ein Ins-Verhältnis-setzen zu diesen.

In diesem Sinne artikuliert Kritik die Einnahme einer Haltung (vgl. Foucault 2005d, 699, 702f.; ebd. 2010, 238f.). Menschen setzen sich kritisch in ein Verhältnis zu den Ordnungen, in welchen sie zu dem gemacht werden und sich zu dem machen, was sie sind. Kritik setzt an den Stellen ein, an denen ordnend Einfluss genommen wird auf Verhältnisse von Menschen zu sich, zu Anderen und zur Welt (vgl. Foucault 2005d, 704ff., Bünger 2009, 151). In Bezug auf Foucault steht hier die Frage im Zentrum, «[w]ie [...] es möglich [ist], dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird» (Foucault 2010, 240). Diese Fragestellung ist keine nach einem Nicht-regiert-werden. Vielmehr wird Kritik als Haltung verstanden als «die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden» (Foucault 2010, 240). Damit kommt zum Ausdruck, dass eine kritische Haltung nicht per se Formen der Regierung und die durch diese etablierten Ordnungen negiert. Vielmehr beruht sie auf ihnen, setzt sich mit ihren Effekten auseinander und spürt alternativen Möglichkeiten des Ordnen nach (vgl. Lemke 2019, 33; Meißner 2010, 121.). In diesem Sinne ist eine Haltung der Kritik gleichzeitig die «Partnerin und Widersacherin» (Foucault 2010, 240) von Regierungskünsten. In der Einnahme einer kritischen Haltung kann nie gänzlich auf Distanz zu den Regierungskünsten gegangen werden, weil Menschen in den von ihnen etablierten Ordnungen zu dem werden, was sie sind. Menschen stehen selbst in Beziehung zu den kritisierten Regierungskünsten, können ihnen nicht entkommen und erhalten sie. Zugleich werden in der Einnahme einer kritischen Haltung Regierungsweisen problematisiert und darin Möglichkeiten der Umformung sowie des Anders-sein-könnens von Menschen eruiert (vgl. Lüders 2007, 117; Saar 2017, 172f.). Kritik ist demnach als ein

Verhältnis zu Regierungskünsten zu fassen, welches Foucault als «eine Verstrickung zwischen Prozesserhaltung und Prozessumformung» (Foucault 2010, 256) herausstellt. Eine kritische Haltung ist verwickelt in Regierungskünste, fragt nach deren Kontingenz und bringt neue Weisen der Regierung hervor (vgl. Foucault 2010, 240; Saar 2017, 172f.). Sie ist kein natürlicher Impuls, sondern impliziert in dem Verständnis als Haltung eine aktive Auseinandersetzung und ein Ins-Verhältnis-setzen zu ordnenden Regierungsweisen (vgl. Lemke 2019, 33). Hierin drückt sich eine Lebensweise aus, nicht derartig konform zu gehen mit einordnenden Verhältnissen. Daran anknüpfend werden im weiteren Verlauf die zusammenhängenden und nur analytisch zu trennenden Strukturelemente einer kritischen Haltung herausgearbeitet, die sich in der Störung, der Unterbrechung und des Experimentierens artikulieren.

Konstitutiv für die Einnahme einer Lebensweise der kritischen Haltung ist erstens die *Störung*. Störungen sind der Punkt des Anstosses eines kritisch-reflexiven Prozesses. Sie treten überall dort auf, wo Menschen in ihrem Geordnet-werden und Sich-ordnen irritiert werden (vgl. Büniger 2009, 154). Der Umgang mit ihnen kann allerdings divergieren. Eine erste Umgangsweise kann es sein, Störungen nicht als Anstoss einer kritischen Praxis zuzulassen, sondern diese direkt in bekannte Ordnungen zu überführen. Sie werden damit nicht zu einem Ausgangspunkt der Fragwürdigkeit der eigenen Ordnung, sondern die bekannte Ordnung wird unbefragt erhalten. Die zweite Form des Umgangs impliziert eine Offenheit, die darauf ruht, dass Menschen sich stören lassen, das heisst eine Störung zulassen, indem sie die Möglichkeit der Kontingenz ihrer Ordnung als Option sehen. Diese zweite Form gewinnt für eine Haltung der Kritik zentrale Bedeutung. Erst mit dem Zulassen dieser Störungen als Initiationsakt von Unterbrechungen kann eine kritische Haltung potenziell eingenommen werden. Nur in den Momenten, in denen eine Störung nicht in bestehende Ordnungen eingeordnet wird, entsteht eine Unterbrechung von Ordnungen.

Zweitens setzen *Unterbrechungen* in dem hier vertretenen Verständnis ein Urteilen aus und überführen Ordnung in Un-Ordnung (vgl. Lorey 2008, 140ff.). Sie wirken entautomatisierend hinsichtlich gewisser Denkweisen wie auch Handlungen (vgl. Simanowski 2018, 221) und setzen gewohnte Ordnungssysteme aus. Es ist ein zeitweiliges Aussetzen, welches sich in der Unterbrechung ergibt und sich einem «ordnenden Beurteilen» (Lorey 2008, 144) entzieht. Sie hat mit Masschelein ihren Ausgang in einer temporären Verweigerung spezifischer Regierungsweisen, spezifischer Ordnungsstrukturen (vgl. Masschelein 2003, 139). Diese werden ausgesetzt und münden mit Bröckling in einem Moment des Anders-anders-seins (Bröckling 2007, 285f.), werfen Menschen auf die Kontingenz von Ordnungen zurück und stürzen sie in eine prekäre Situation der Unterbrechung des Mensch-seins. Unterbrechungen implizieren immer ein Unsicher-werden scheinbar notwendig festgelegter Denk- und Handlungsschemata und eröffnen den Blick für das nicht Zugeordnete. Hierin sind Unterbrechungen eine Grenzüberschreitung nicht hinterfragter

Ordnungen (vgl. Schäfer 2019, 176f.). Es ist eine Überschreitung der als selbstverständlich erscheinenden Ordnungen, ohne eine explizite Richtung oder einen Ort ausserhalb auszuweisen, weshalb eine Haltung der Kritik nicht als ein einmaliger Akt, sondern als «eine permanente Kritik unseres geschichtlichen [Geordnet-]Seins» (Foucault 2005d, 699) gesehen werden kann. Die Modi des immer wieder neu einsetzenden partiellen Entzugs, wie das damit verknüpfte Nicht-wählen-müssen sind für eine Haltung der Kritik grundlegend. In der immer wieder einsetzenden Verhältnissetzung zu ordnenden Regierungsweisen öffnet sich die Perspektive für ein nicht dermassen regiert werden. Eine kritische Haltung ist nie endgültig und weist stets eine Vorläufigkeit auf (vgl. Bünger 2009, 153; Rieger-Ladich 2004, 213).

Im Zulassen der Störung, der Unterbrechung und der mit ihr verknüpften Unordnung wird drittens ein *Experimentieren* möglich. Es handelt sich um die Möglichkeit, im Experimentieren nach den Stellen zu suchen, «an denen Veränderung möglich und wünschenswert ist, als auch, [...] die genaue Form zu bestimmen, die dieser Veränderung gegeben werden muss» (Foucault 2005d, 703). Im Experimentieren wird nicht nur die Kontingenz von Ordnungen herausgestellt, sondern nach neuen Zusammensetzungen sowie Veränderungen von Ordnungen gesucht. Gleichwohl steht zu Beginn des Experimentierens nicht fest, wie die darin angelegte Suche nach Veränderung aussieht oder was das Ergebnis sein wird (vgl. Foucault 2005c, 52f.). Entsprechend sind mit dem Experimentieren vielmehr ein Versuchen, Testen und Probieren innerhalb ordnender Verhältnisse verbunden. In der experimentellen Praxis werden die kontingenten Ordnungen des Mensch-seins kritisch zur Disposition gestellt und probenhalber neu zusammengesetzt. Eine solche Praxis der kritischen Haltung vollzieht sich in sozial-gesellschaftlichen Lebenswirklichkeiten (vgl. Foucault 2005d, 703) und muss als experimentelle Erprobung auch praktisch sein, weil die Veränderung von Ordnungen «nur in der Praxis eines Denkens, Handelns oder Sagens erprobt werden kann» (Lüders 2007, 119). Anders akzentuiert ist eine Haltung der Kritik keine Legitimationsprüfung von Erkenntnissen, sondern eine Lebensweise, bei der die Grenzen von Ordnungen des Mensch-seins kritisch in den Blick geraten und diese experimentell auf ihre Überschreitung erprobt werden (vgl. Foucault 2005d, 707; Lemke 2019, 43f.). Sie zeichnet sich nicht nur dadurch aus, herauszufinden, wie *wir* zu dem geworden sind, was *wir* sind, sondern erprobt, was *wir* sein könnten (vgl. Foucault 2005b, 250).

Eine Haltung der Kritik ist weder als Instrument zur Problemlösung noch als Methode zur Bewältigung von Kontingenz im Sinne eines «Ungewissheitsmanagements» (Koller 1999, 171) zu verstehen. Vielmehr werden in einer kritischen Haltung, als Praxis der Problematisierung, scheinbare Selbstverständlichkeiten in ihrer Kontingenz erst sichtbar und so alternative Möglichkeiten des Denkens und Handelns eröffnet sowie offengehalten. Diese Problematisierung ist auf Momente der Störung, Unterbrechung und des Experimentierens verwiesen, die in ihrer strukturellen

Zusammengehörigkeit die Haltung der Kritik darstellen. Diese beruft sich dabei nicht auf eine letztbegründete Universalität oder Zielvorstellung, sondern agiert vielmehr als eine partielle Umgestaltung in Form von Selbstkritik und -erprobung (vgl. Foucault 2005d, 703; Lemke 1997, 358). Infolgedessen gilt es eine kritische Haltung fortlaufend zu reaktivieren und Möglichkeiten menschlicher Seinsweise offenzuhalten. Eine Haltung der Kritik löst keine Probleme oder Krisen, sondern führt zu solchen (vgl. Saar 2017, 172). Es handelt sich um eine unabschliessbare Kritik im Modus des Wie-wäre-es.

3. #IchBinHanna

Mit folgendem Tweet vom 10. Juni 2021 verwendet Kubon das erste Mal *#IchBinHanna* und erweckt damit die gleichnamige Bewegung zum Leben, ohne deren Tragweite erahnen zu können (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 7ff.). Der Tweet lautet wie folgt:

«Das @BMBF_Bund verschleißt befristete Wissenschaftler_innen und verhöhnt sie auch noch. Zur Erinnerung, dass das WissZeitVG sich gegen Menschen richtet, gebe ich dem wiss. Prekariat ein Gesicht: #IchbinHanna» (Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 7)

Ausgehend von diesem Tweet entwickelt sich der *#IchBinHanna* innerhalb kürzester Zeit zum Twittertrend, an dem sich tausende *Hannas* beteiligen. In Bezug auf diese Bewegung *#IchBinHanna* wird im Folgenden exemplarisch eine kritische Haltung unter der Perspektive der erarbeiteten Strukturelemente analysiert. Dabei soll anhand der Störung, der Unterbrechung und des Experimentierens eine Haltung der Kritik in einer Kultur der Digitalität in den Blick kommen. Um allerdings die Bewegung auf Strukturelemente einer kritischen Haltung zu beziehen, gilt es in einem ersten Schritt den Bezugspunkt herauszuarbeiten, zu dem sie in ein kritisches Verhältnis tritt. Dadurch stellt sich die Frage: Wer ist Hanna?

Hanna ist eine fiktive Doktorandin, welche in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlichten Video zur Erläuterung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) in Erscheinung tritt. Anhand von Hanna sucht das BMBF nicht nur die Vorteile, sondern gar die Notwendigkeit des WissZeitVG für die Wissenschaft als Ganzes aufzuzeigen (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 16; BMBF 2018). Für die nachfolgende Argumentation sollen die für die Analyse relevanten Aussagen und Darstellungen des Videos in Kürze dargelegt werden.

Der auf drei Jahre befristete Arbeitsvertrag von Hanna wurde soeben um drei Jahre verlängert. Er richtet sich nach dem WissZeitVG, weil Hanna als Doktorandin in der Biologie zum wissenschaftlichen Personal gehört. Sie kann deshalb erst nach Abschluss ihrer Promotion einen neuen, ebenfalls auf sechs Jahre befristeten

Vertrag aufgrund des Ziels der Qualifikation in der Postdoc-Phase unterzeichnen. (vgl. BMBF 2018, 00:00-00:34 Min.; 01:52-01:57 Min.). Ein nach dem WissZeitVG gerichteter Arbeitsvertrag wird im Video des BMBF von einem solchen «nach dem normalen Arbeitsrecht» (ebd., 00:39-00:41 Min.) abgegrenzt. Das WissZeitVG ermöglicht die Befristung von Arbeitsverträgen auf Grundlage eines Sonderbefristungsrechts (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 13) und soll die Qualifizierungschancen an der Universität für nachfolgende Wissenschaftler:innen wahren, insofern durch die Befristung der Arbeitsverträge «nicht eine Generation alle Stellen verstopft» (BMBF 2018, 01:07-01:10 Min.). Durch die infolgedessen entstehende Fluktuation des wissenschaftlichen Personals wird zudem, so die Argumentation des Videos, die «Innovationskraft» (ebd., 1:21 Min.) gefördert (vgl. 1:00-1:21 Min.).

Diese Aussagen und Darstellungen des Videos zu Hannas Arbeitssituation sind gleichwohl keine rein deskriptive Darlegung. Vielmehr sind sie Ausdruck dafür, wie Menschen angeleitet und bestimmte Verhaltensweisen gefördert werden. Die video-graphische Inszenierung wirft die Frage nach Regierungsweisen auf. Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie und auf welche Weise Wissenschaftler:innen sich verstehen sollen, wenn sie die im Video enthaltenen Zielvorstellungen und Handlungsmöglichkeiten für sich annehmen. Entsprechend wird untersucht, welche Wirklichkeit durch das Video geschaffen, welches Verhalten Menschen zugemutet und von ihnen erwartet wird. (vgl. Bröckling, Krasmann, und Lemke 2013, 12f.) Im Video sind verschiedene Regierungsweisen ersichtlich, die sich (1) in der Zeitknappheit, (2) der Ideologie Innovation durch Fluktuation und (3) der Verpflichtung zur Selbstverantwortung zeigen.

(1) Das WissZeitVG wird im Video damit begründet, dass auch nachkommenden Wissenschaftler:innen eine Qualifikation an der Universität und damit der Einstieg in die Wissenschaft ermöglicht werden muss (vgl. BMBF 2018, 1:00-1:18 Min.). Die Befristung von Stellen wird somit als notwendig angesehen, um späteren Generationen die Chance auf Qualifikationen an der Universität zu bieten. Obwohl diese Begründung zunächst nachvollziehbar anmutet, erscheint das Sprachspiel des Videos, das von einer *Verstopfung* aller Stellen durch eine Generation spricht (vgl. BMBF 2018, 1:10 Min.), zumindest hinterfragbar. Die Nomination des wissenschaftlichen Mittelbaus als Verstopfung deklariert diese nicht nur als verzichtbar, sondern impliziert zugleich eine Regierung durch Zeitknappheit mit der Aufforderung für nachfolgende Wissenschaftler:innen, die Qualifikation möglichst schnell abzuschließen.

(2) Eine zweite Begründung der Notwendigkeit des WissZeitVG besteht in der «Innovationskraft» (BMBF 2018, 1:22 Min.), die im Video des BMBF implizit mit der Fluktuation des wissenschaftlichen Personals einhergeht (vgl. BMBF 2018, 1:18-1:21 Min.). Neben der Diskussionswürdigkeit des Zusammenhangs von Innovation und Fluktuation (vgl. Kubon 2021, 22), werden Wissenschaftler:innen – jenseits der professoralen Ebene – in dieser Logik als austauschbedürftige Ressource angesprochen.

Unter dieser Perspektive wird durch die bereits benannte Verstopfung der Stellen, Innovation in der Forschung verhindert. So kommt es zu einer «[...] Dequalifizierung, da man in dieser Auffassung schliesslich vom Innovator zur ‹Verstopfung› wird». (Kubon 2021, 28; Hervorh. im Origin.) Damit einher geht die Vorstellung, dass nur neue Wissenschaftler:innen für Innovationen sorgen können. Dabei wird verkannt, dass neben der Qualifikation in Hinblick auf das spezifische Forschungsthema der Qualifikationsarbeit auch Qualifikationen im Bereich des wissenschaftlichen Forschens und Arbeitens erworben werden. Durch das Sonderbefristungsrecht, das sich auf Grundlage der Qualifikationsphase begründen lässt und das den wissenschaftlichen Mittelbau mit Studierenden und Auszubildenden gleichsetzt, werden Aufgaben wie Lehre und Forschung, durch die diese Fähigkeiten und Kenntnisse erworben werden, ausgeblendet (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 26). Auf dieser Grundlage fusst die Argumentation, die Innovation auf Fluktuation gründet. Die Annahme, dass Innovationskraft kausal mit der Fluktuation der Arbeitskräfte zusammenhängt (vgl. Kubon 2021, 21), führt zu einer spezifischen Vorstellung von Wissenschaftler:innen als «*One Trick Pony*» (ebd., 20; Hervorh. im Origin.). Durch diese Annahme wird eine Wirklichkeit konstruiert, in welcher sich für qualifizierte Wissenschaftler:innen jenseits der professoralen Ebene kein sicherer Platz in der Wissenschaft findet. Wissenschaftler:innen sollen sich als austauschbedürftiges Material verstehen, das nur während Qualifikationsphasen eine relevante Rolle im Wissenschaftsbetrieb einnimmt. Ihnen wird damit eine Qualifikation zugemutet, die in einer ungewissen Zukunft im Wissenschaftsbetrieb mündet.

(3) Wie in dem Video des BMBF zu sehen ist, weiss Hanna, dass eine Karriere in der Wissenschaft frühzeitig geplant werden muss (vgl. BMBF 2018, 2:06-2:10 Min.). Der wissenschaftlichen Karriere wird damit eine Planbarkeit unterstellt, die im wissenschaftlichen Arbeitsalltag auf grundsätzliche Herausforderungen stösst und die prekären Beschäftigungsverhältnisse relativiert. Diesen Anforderungen entsprechend werden Beratungsangebote zur wissenschaftlichen Karriereplanung geschaffen, die die Selbstverantwortung der Wissenschaftler:innen adressieren. Es wird ihnen nahegelegt, sich eigenverantwortlich um die Karrierefortschritte zu kümmern und Eigeninitiative zu zeigen. Gleichzeitig geht mit dieser Ermutigung zur Selbstständigkeit die implizite Drohung einher, dass die Schuld des Scheiterns ausschliesslich bei den einzelnen Wissenschaftler:innen selbst liegt. Somit ist nicht mehr eine mögliche Unterfinanzierung oder auslaufende Forschungsförderungen das Problem eines Scheiterns der wissenschaftlichen Karriere, sondern eben die eigene unzureichende Planung. Diese durch das Video manifestierte Vorstellung des BMBF kann als Ausdruck einer neoliberalen Ordnung der Selbstverantwortung gelesen werden (vgl. Bröckling 2012, 136ff.).

Das Video des BMBF und die darin beinhalteten Regierungsweisen wurden zum Anstoss der Bewegung *#IchBinHanna*, in der die Beteiligten der fiktiven Figur des Videos ein Gesicht geben (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 16) und so selbst zu Hannas werden. Diese Bewegung soll im weiteren Verlauf anhand der im Vorherigen ausgeführten Strukturelemente einer kritischen Haltung, beginnend mit der *Störung*, eruiert werden.

Das Video des BMBF stellt zwar den Anstoss, nicht aber den kritischen Bezugspunkt von *#IchBinHanna* dar. Vielmehr zielt die Bewegung auf die Problematisierung der im Video impliziten Regierungsweisen. Kritik im hier verstandenen Sinne, so wurde bereits ausgeführt, ist nicht jenseits von Regierungsweisen zu verorten. Dementsprechend gilt es auch die Störung in diesen Regierungsweisen aufzusuchen. Sie ist, so die These, in den Aussagen und Sprachspielen des Videos zu finden, die den je eigenen Lebenswirklichkeiten widersprechen. In diesen Widersprüchen treten Momente der Störung auf. So sehen die Initiatoren Bahr, Eichhorn, Kubon die wenig wertschätzende Rhetorik des Videos, welche «Menschen nur als austauschbares Material» (Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 16) kennt, als Anlass für ihre Einführung des *#IchBinHanna*. Weitere Momente der Störung werden unter dem *#IchBinHanna* beispielsweise als Posts auf der Plattform X (vormals Twitter) wie folgt verbalisiert:

Post 1:

«Innovation also = alle 3-6 Jahre alle rausschmeißen und komplett wieder von vorn beginnen». (@BlomeChristine 2021)

Post 2:

«Ich bin Gregor und verstopfe das System auf einer W3-Stelle. Deshalb bin ich auch so wenig innovativ. Schließlich, @BMBF_Bund, fördert Fluktuation die Innovationskraft.

#IchBinHanna und weiß nicht, wer sich solche Sätze ausdenkt.

Prekarität fördert Unsicherheit, nicht Innovation». (@GregorDobler 2021)

Post 3:

«In keiner anderen Branche wird es als «Verstopfung» bezeichnet, hochqualifizierte Mitarbeiter_innen zu halten. Auch von Profs sagt niemand, dass sie «verstopfen». Inwiefern ist es eine Chance, 12 Jahre prekär beschäftigt zu sein & mit 40+ zur Neuorientierung gezwungen zu werden?» (@AmreiBahr 2021)

Post 4:

«*#IchBinHanna* seit 2008

#HannaInZahlen

Dienstorte: 4

Anzahl der Verträge: 12
Anzahl der Verträge auf Teilzeit: 12/12
kürzester Vertrag: 3 Monate
längster Vertrag: 3 Jahre
Ende des letzten Vertrages: 02/2021
Verfallene Urlaubswochen: unzählige» (@bbbetweentheline 2021)

Es zeigt sich, dass die Begriffe des BMBF-Videos, wie dem der Verstopfung (siehe Post 3), der Innovation durch Fluktuation (siehe Post 1; Post 2), aber auch der Aussage, dass Wissenschaftler:innen nur rechtzeitig ihre Karriere planen müssen (siehe Post 4), bei den Verfassern der Posts zu Störungen führen. Die Tatsache, dass die Posts verfasst wurden, zeigt das Zulassen der Störung, welches die Unterbrechung von nahegelegten Definitionsmöglichkeiten als Wissenschaftler:innen durch die fiktive Figur Hanna initiiert.

Diese *Unterbrechungen* sollen im Folgenden näher beleuchtet werden, indem die Frage gestellt wird, welche Ordnungen und Definitionsmöglichkeiten im Kontext von *#IchBinHanna* durch vorangegangene Störungen unter anderem unterbrochen werden. Die Störung, welche durch das Sprachspiel der Verstopfung ausgelöst wird, kann zu einer Unterbrechung des Selbstverständnisses von Wissenschaftler:innen als sich permanent weiter zu qualifizierende Auszubildende führen. Da die Qualifizierung die Bedingung für das Sonderbefristungsrecht des WissZeitVG, welches dem normalen Arbeitsrecht entgegensteht, darstellt, findet eine Unterbrechung der Selbstverständlichkeit prekärer Arbeitsverhältnisse, durch die Wissenschaft nicht als *normale Arbeit* verstanden wird, statt (siehe z. B. Post 5). Mit dem Begriff der Verstopfung und dem damit für das Ziel der Innovationskraft verbundenen notwendigen Austausch des wissenschaftlichen Personals wird das Selbstverständnis von Wissenschaftler:innen thematisch. Wissenschaft wird in dieser Logik nicht durch Wissenschaftler:innen, sondern durch *Auszubildende* in der Qualifikationsphase betrieben. Damit wird einerseits das Verständnis der Qualifikationsphase an sich unterbrochen, befähigt sie doch scheinbar nicht dazu, Wissenschaftler:in zu sein. Andererseits wird mit der Selbstverständlichkeit der prekären Arbeitssituation, die mit dem Sonderbefristungsrecht des WissZeitVG einhergeht, gebrochen, da die Qualifikationsphase, die dieses rechtfertigt, keine zu sein scheint.

Die mit dem Sonderbefristungsrecht in der Lebenswirklichkeit einhergehende Unsicherheit, die sich unter anderem in unzähligen (kurzzeitig) befristeten Verträgen zeigt (siehe Post 4), kollidiert mit der Vorstellung der Planbarkeit einer wissenschaftlichen Karriere. Die in dieser Widersprüchlichkeit entstehende Störung kann zu einer Unterbrechung von neoliberalen Ordnungen im Sinne der Selbstverantwortung für den Karriereverlauf führen:

Post 5:

«@AmreiBahr In keiner anderen Branche wird es als ›Verstopfung‹ bezeichnet, hochqualifizierte Mitarbeiter_innen zu halten. Auch von Profs sagt niemand, dass sie ›verstopfen‹.

Sonderbefristungsrecht muss weg! #Wissenschaft normale Arbeit!

@gew_bund @_verdi #BerlHG #IchbinHanna» (@HilmarPreu 2021)

Neben der Störung und der Unterbrechung bildet das *Experimentieren* das dritte Strukturelement einer kritischen Haltung, welches nun im Kontext von *#IchBinHanna* analysiert wird. Damit stellt sich die Frage: Auf welche Weise zeigt sich das Experimentieren bei *#IchBinHanna*? Viele (vor allem frühe) Posts unter dem *#IchBinHanna* sind in Form einer beschreibenden Darstellung der eigenen Situation innerhalb der wissenschaftlichen Beschäftigung verfasst. Diese beginnen oftmals mit den Worten ›Ich bin (Name)‹ und enden mit dem *#IchBinHanna* (siehe z. B. Post 6). In dieser beschreibenden Darstellung findet ein Ins-Verhältnis-setzen zu dem Modell Hanna statt. Die Verfasser:innen der Posts werden selbst zu Versionen von Hanna und modifizieren damit die Idealbeschreibung von Hanna des BMBF-Videos. Im Schreiben der Posts machen sie somit nicht nur auf Widersprüchlichkeiten aufmerksam, sondern unterziehen diese Beschreibungen, welche wie aufgezeigt zugleich Regierungsweisen darstellen, einer Probe. Sie beziehen im Schreiben die im Video nahegelegten Definitionsmöglichkeiten auf ihre eigene Lebenswirklichkeit und damit auf eine *andere Hanna*. Somit eröffnet sich im Schreiben ein Experimentieren, in dem nach Stellen gesucht wird, an denen Veränderungen möglich und wünschenswert sind. In der beschreibenden Ins-Verhältnis-Setzung mit dem Modell Hanna werden die Aussagen des BMBF-Videos in ihren Widersprüchlichkeiten mit individuellen Situationen dargestellt.

Post 6:

«Ich bin Benjamin, 30 und habe nun meine vierte Stelle in 2 Jahren. Drei davon Stipendien ohne Sozialversicherung. Ohne meine jetzige Stelle hätte ich nicht einmal ALG I bekommen – trotz Promotion mit Auszeichnung. *#IchbinHanna*» (@bpaassen1 2021)

Viele Posts beziehen sich zudem auf die besondere Stellung der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen auf dem Arbeitsmarkt. Sie fragen sich damit implizit, wie es wäre, wenn ein Arbeitsverhältnis in der Wissenschaft einem normalen Beruf und damit dem «normalen Arbeitsrecht» (BMBF 2018, 00:40 Min.) entsprechen würde (siehe z. B. Post 4). Es ist ein Experimentieren in dem Sinne, dass Verfasser:innen Gedankenspiele entwerfen, in denen so getan wird, als ob Wissenschaft kein Hobby

ist, sondern als Vollzeitjob mit geregelten Arbeitszeiten anerkannt und bezahlt wird. Damit entziehen sie sich zugleich einer Logik des dauerhaften Ausbildungsstatus und fordern zugleich Rechte für sich als Arbeitnehmer:innen ein.

Der *#IchBinHanna* unterscheidet sich qualitativ von vorangehenden Kampagnen, wie zum Beispiel *#95vsWissZeitVG* und *#unbezahlt*, dadurch, dass er die Online-Plattform X (Twitter) überschreiten konnte und auch in anderen sozialen Kontexten verhandelt wird (vgl. Bahr, Eichhorn, und Kubon 2022, 18f.). So wird der Hashtag auch in der im ZDFneo ausgestrahlten Sendung *MAITHINK X – die Show* mit dem Titel «Die Verstopfung der Wissenschaft – Wer ist Hanna» (Kässbohrer und Lienemann, 2022) aufgegriffen. In einem in dieser Sendung modifizierten Video (vgl. ebd., 25:35-27:15 Min.) wird auf die fiktive Figur Hanna des BMBF-Videos Bezug genommen. In der neuen videografischen Aufarbeitung werden Situationsbeschreibungen von Hanna, teilweise überspitzt, modifiziert. Dabei werden am Ende des Videos genaue Veränderungen angegeben, die darin bestehen, dass Hanna sich ein Ultimatum im System der Wissenschaft setzt (vgl. ebd., 27:09-27:13 Min.). Das Video stellt Hanna nicht weiter als fröhliche und unbekümmerte Doktorandin dar, sondern zeigt eine Beschreibung, in der es Hanna nicht gut geht und sie «eigentlich [...] keine Zeit zum Denken» (ebd., 26:04-26:06 Min.) hat. Entgegen der Planbarkeit der wissenschaftlichen Karriere, welche im BMBF-Video propagiert wird, zeigt es Hanna in einer hilflosen und unplanbaren Situation. Dass das modifizierte Video dem Video des BMBF ästhetisch und in der Rhetorik sehr ähnlich ist, zeigt auf, dass es mit den Ordnungen des BMBF-Videos experimentiert. Auch die Hinleitung zum modifizierten Video zeigt das Experimentieren auf. In dieser wird darauf hingewiesen, dass im Video etwas «korrigiert» (ebd. 25:32 Min.) wurde. Dabei werden die *Hannas* direkt angesprochen, mit der Hoffnung, dass diese sich im modifizierten Video besser repräsentiert sehen. (vgl. ebd., 25:30-25:35 Min.).

In den hier beschriebenen Weisen des Experimentierens wird versucht Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen und zugleich zu entparadoxieren. Durch die Beschreibung der eigenen Lebenswirklichkeit und die Verbindung dieser Lebenswirklichkeiten durch den *#IchBinHanna*, werden Widersprüchlichkeiten zwischen der Idealbeschreibung Hannas durch das BMBF und der Lebenswirklichkeit ersichtlich. Sie finden ihren Ausdruck oftmals in Differenzen zwischen dem tatsächlichen Beruf der Wissenschaftler:in und dem dauerhaften Ausbildungsstatus durch die Qualifikationsphase sowie der Unvereinbarkeit von Eigenverantwortung und Unplanbarkeit der wissenschaftlichen Karriere. Die Posts und das modifizierte Video können dabei selbst wiederum Störungen verursachen und zu Unterbrechungen und Experimentierweisen führen. Die durch den *#IchBinHanna* entstehende Verbindung zwischen individuellen Lebenswirklichkeiten stellt eine gemeinschaftliche Problematisierung von scheinbar notwendigen Strukturen dar und kann damit als Ausdruck einer Haltung der Kritik im Kontext der Gemeinschaftlichkeit in einer Kultur der Digitalität interpretiert werden.

4. Ausblick

In den vorausgegangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass Kritik als Haltung den Skill «Kritik» – verstanden als eine instrumentelle, neoliberal geprägte Fähigkeit der Problemlösung für gesellschaftliche Modernisierungsprozesse – überschreitet. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive ist Kritik vielmehr als eine Haltung, eine Lebensweise gefasst. In diesem Verständnis ist Kritik als eine immanent ansetzende Form zu verstehen, die kontingente Grundlagen aufdeckt und damit auf plurale Ordnungsmöglichkeiten verweist und diese offen hält. Kritisch sein, im Sinne einer Haltung, bedeutet in diesem Verständnis, offen zu sein für Störungen, also diese nicht sofort in – wie in Kapitel 2 gezeigt wurde – eine vorherrschende Ordnung zu überführen. Somit ist eine kritische Haltung durch eine Offenheit für Störungen geprägt. Durch und in dieser Offenheit ergeben sich Möglichkeiten der Unterbrechung von Ordnungen. In diesen kann mit neuen Ordnungen sowie Denk- und Handlungsweisen experimentiert werden, das heisst neue Möglichkeiten des Ordners erprobt werden. Somit ist Kritik jenseits einer Problemlösungsstrategie als Haltung zu fassen, die die Frage stellt, wie Menschen nicht dermassen selbstverschuldet unmündig sind. Dabei bleibt anzumerken, dass mit dem Verweis auf das Begriffsfeld der (Un-)Mündigkeit an dieser Stelle nicht eine Differenz zu Regierungskünsten artikuliert wird; noch soll deren kulturelle und historische Eingebundenheit sowie machtvoll Wirkung aus dem Auge verloren werden. Vielmehr gewinnt das Nichtdermassenunmündigsein, in dem hier vertretenen Verständnis, seinen Ausdruck im Prozess des kritischen Ins-Verhältnis-setzens und der damit verbundenen Störung, Unterbrechung und experimenteller Erprobung sich reproduzierender Ordnungen.

Mit dem Beispiel *#IchBinHanna* konnte jenseits einer methodischen Grundlegung gezeigt werden, wie die Strukturelemente der Störung, der Unterbrechung und des Experimentierens Analysekatoren für diverse hermeneutische, diskursanalytische wie auch qualitative Methoden eröffnen. Mit den erarbeiteten Analysekatoren wurde eine strukturelle Aufschlüsselung des Kritikbegriffs erarbeitet, der die Engführung des Kritikverständnisses in einer Kultur der Digitalität weitet. Am Beispiel von *#IchBinHanna* lässt sich damit eine Möglichkeit der Kritik als Haltung aufzeigen, die sich von der Kategorie der reinen Problemlösung abgrenzt.

Zusammenfassend findet Kritik bei *#IchBinHanna* nicht nur auf individueller, sondern auf kollektiver und gemeinschaftlicher Ebene statt. «Gemeinschaftliche Formationen» (Stalder 2017, 148) bestehen durch die Verwendung des Hashtags und sind losgelöst von weiteren sozialen Verbindlichkeiten. Dadurch ist der *#IchBinHanna* eine gemeinschaftliche kritische Problematisierung von Regierungsweisen und vermeintlich notwendigen Strukturen. In einer Kultur der Digitalität kommt der Gemeinschaftlichkeit im Anschluss an Stalder eine besondere und in Teilen auch neue Rolle zu. Neben veränderten Arbeitsweisen wie bei Wikipedia oder auch in Projekten wie dem freien Betriebssystem Linux (vgl. Stalder 2017, 252ff.), kann auch die

hier analysierte Bewegung *#IchBinHanna* als Ausdruck neuer Formen von Gemeinschaftlichkeit gelten, die erst in einer Kultur der Digitalität mit ihren Plattformen (X, Bluesky, Mastodon und Co.) möglich wird.

Bildungswissenschaftlich gerahmt ergeben sich daraus neu zu diskutierende Fragen nach emanzipativen Momenten in pädagogischer Praxis und Forschung. Modi der Gemeinschaftlichkeit gilt es in ihrer Bedeutung stärker in den Fokus zu rücken, um unter anderem subjektzentrierte Ordnungen des Fachs kritisch-reflexiv in den Blick zu bekommen.

Literatur

- Bahr, Amrei, Kristin Eichhorn, und Sebastian Kubon. 2022. *#IchBinHanna: Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Berlin: Suhrkamp.
- Bieri, Peter. 2012. «Wie wäre es, gebildet zu sein?». In *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, herausgegeben von Heiner Hastedt, 228–240. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- BMBF. 2018. «Wozu dient das Wissenschaftszeitvertragsgesetz?». <https://web.archive.org/web/20210611160814/https://www.bmbf.de/de/media-video-16944.html>.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2012. «Der Ruf des Polizisten: Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände». In *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, herausgegeben von Reiner Keller, Werner Schneider, und Willy Viehöver, 131–144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93108-1_7.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke. 2013. «Einleitung». In *Glossar der Gegenwart*, herausgegeben von Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke. 5. Aufl., 9–16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten. 2009. «Op-Positionen der Kritik: Reflexiver Widerstand zwischen Entunterwerfungspraxis und kritischer Gesellschaftstheorie». In *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmung*, herausgegeben von Carsten Bünger, Ralf Mayer, Astrid Messerschmidt, und Olga Zitzelsberger, 147–160. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2020. *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>.
- Foucault, Michel. 2001. «Vorrede zur Überschreitung». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band I. 1954-1969*. Bd. 1, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 320–342. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005a. «Diskussion vom 20 Mai 1978». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980-1988*. Bd. 4, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 25–43. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel. 2005b. «Subjekt und Macht». In *Michel Foucault. Analytik der Macht*, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 240–263. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005c. «Gespräch mit Duccio Trombadori». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980–1988*. Bd. 4, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 51–119. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005d. «Was ist Aufklärung?». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980–1988*. Bd. 4, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 687–707. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005e. «Was ist Aufklärung?». In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits: Band IV. 1980–1988*. Bd. 4, herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald, 837–848. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2010. «Was ist Kritik?». In *Kritik des Regierens: Schriften zur Politik*, herausgegeben von Ulrich Bröckling, 237–257. Berlin: Suhrkamp.
- Gelhard, Andreas. 2018. *Kritik der Kompetenz*. 3. Aufl. Zürich: Diaphanes.
- Kässbohrer, Hanna, und Sara Lienemann. 2022. «Die Verstopfung der Wissenschaft – Wer ist Hanna? MAITHINK X vom 3. April 2022 mit Dr. Mai Thi Nguyen-Kim». ZDF. <https://www.zdf.de/show/mai-think-x-die-show/maithink-x-folge-11-100.html>.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. «Ungewissheit zur Sprache bringen: Zur Bedeutung der Rhetorik für eine postmoderne Theorie der Argumentation». In *Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik*, herausgegeben von Andreas Dörpinghaus und Karl Helmer, 170–185. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kubon, Sebastian. 2021. «Frist first: Über die Entstehung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes und die Begriffe Innovation, Fluktuation und Qualifikation als ideologische Grundlagen und Dogmen». In *#95vsWissZeitVG: Prekäre Arbeit in der deutschen Wissenschaft*, herausgegeben von Amrei Bahr, Kristin Eichhorn und Sebastian Kubon, 12–32. Marburg: Büchner.
- Lemke, Thomas. 1997. *Eine Kritik der politischen Vernunft: Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Hamburg: Argument.
- Lemke, Thomas. 2019. «Eine andere Vorgehensweise: Erfahrung und Kritik bei Foucault». In *Foucault und das Politische: Transdisziplinäre Impulse für die politische Theorie der Gegenwart*, herausgegeben von Oliver Marchart und Renate Martinsen, 23–48. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22789-0_3.
- Lorey, Isabell. 2008. «Kritik und Kategorie: Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weisheitsforschung». In *Kritik und Materialität*, herausgegeben von Alex Demirovic, 132–148. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lüders, Jenny. 2007. *Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405994>.
- Makropoulos, Michael. 1998. «Foucaults Moderne». In *Zeitgenössische französische Denker: eine Bilanz*, herausgegeben von Joseph Jurt, 103–118. Freiburg im Breisgau: Rombach.

- Masschelein, Jan. 2003. «Trivialisierung von Kritik: Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken». In *Kritik in der Pädagogik: Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting, und Christopher Winch, 124–141. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Meißner, Hanna. 2010. *Jenseits des autonomen Subjekts: Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413814>.
- OECD. 2020. «OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens». <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>.
- Rieger-Ladich, Markus. 2004. «Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung». In *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich, 203–23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_11.
- Saar, Martin. 2017. «Die Form der Macht: Immanenz und Kritik». In *Vierzig Jahre «Überwachen und Strafen»: Zur Aktualität der Foucault'schen Machtanalyse*, herausgegeben von Marc Rölli und Roberto Nigro, 157–174. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839438473-008>.
- Schäfer, Hilmar. 2019. «Kritik als Praxis der Distanzierung: Zum sozialwissenschaftlichen Analysepotenzial von Michel Foucaults Spätwerk». In *Diskursanalyse und Kritik: Interdisziplinäre Diskursforschung*, herausgegeben von Antje Langer, Martin Nonhoff, und Martin Reisigl, 169–91. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_8.
- Simanowski, Roberto. 2018. *Stumme Medien: Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Thompson, Christiane. 2004a. «Diesseits von Authentizität und Emanzipation: Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer kritischen Ontologie der Gegenwart». In *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich, 39–56. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_3.
- Thompson, Christiane. 2004b. «Foucaults Zuschnitt von Kritik und Aufklärung». In *Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, herausgegeben von Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, 30–49. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80625-3_2.

Social-Mediaquellen

Post 1: @BlomeChristine (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/BlomeChristine/status/1402961162938036227>

Post 2: @GregorDobler (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/GregorDobler/status/1403019418318278662>

Post 3: @AmreiBahr (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/AmreiBahr/status/1476628798108049408>

Post 4: @bbetweentheline (2021):

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/bbetweentheline/status/1436373040615641124>

Post 5: @HilmarPreu (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/HilmarPreu/status/1476636324157341700>

Post 6: @bpaassen1 (2021).

Veröffentlicht bei: <https://twitter.com/bpaassen1/status/1403021167074725897>

Autor:innen

Max Gröschner, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Erziehungs- und Bildungstheorie, Machtanalyse, Governmentality Studies, Theorien der Subjektivierung, Bildungswissenschaft und Kritik.

Florian Krückel, Dr., ist akademischer Rat am Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Erziehungs- und Bildungstheorie unter Berücksichtigung postmoderner Medien- und Technikphilosophie. Gerahmt werden diese Forschungszugänge durch anthropologische Überlegungen unter einer digitalen Perspektive.

Manuel Neubauer, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit sind Erziehungs- und Bildungstheorie, Bildungsprozesse in Ordnungen der Digitalität sowie Kulturalität und Interkulturalität.

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 Urteilkraft 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 Urteilskraft*. 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>.

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

Die Medienkritik, die *wir* meinen

Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx

Valentin Dander¹  und Stephan Münte-Goussar²

¹ GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.

² Europa-Universität Flensburg

Zusammenfassung

Ausgehend vom aktuellen Stand der medienpädagogischen Debatte aktualisieren Valentin Dander und Stephan Münte-Goussar klassische Bestände der (theoretischen) Kritik an Kapitalismus und Neoliberalismus. Dabei stehen im Blick auf die Möglichkeiten von «Medienkritik» vor allem die «Kritik der politischen Ökonomie» (Karl Marx) und die «Machtkritik» (Michel Foucault) vor Augen. Im Sinne eines produktiven Schlagabtausches loten unsere Autoren mithin die Grundlagen einer ideologiekritischen Medienpädagogik angesichts von Marxismus und Poststrukturalismus aus und bereichern damit – in allen Wortbedeutungen – den kritischen Bestand des medienpädagogischen Widerstandes.

The Media Criticism We Envision. Media Pedagogical Media Criticism with Foucault and Marx

Abstract

Based on the current state of the media education debate, Valentin Dander and Stephan Münte-Goussar update the classic holdings of (theoretical) criticism of capitalism and neoliberalism. With regard to the possibilities of «media criticism», the «critique of political economy» (Karl Marx) and the «critique of power» (Michel Foucault) are particularly important. In the sense of a productive exchange of blows, our authors thus sound out the foundations of an ideology-critical media pedagogy in the face of Marxism and post-structuralism, thereby enriching – in all meanings of the word – the critical stock of media pedagogical resistance.

1. Einleitung

Im Einführungstext zum Symposium «Medienkritik im digitalen Zeitalter» wurde der Medienpädagogik bereits 2017 ein «Nachholbedarf in der Analyse medien- und gesellschaftskritischer Entwicklungen»¹ attestiert. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag ein und schlägt mit Marx' *Kritik der Politischen Ökonomie* und Foucaults *Machtanalytik* zwei unterschiedliche theoretische Begründungsfiguren für eine Revision dominanter medien- und gesellschaftskritischer Ansätze in der Medienpädagogik vor.

Die beiden Ansätze werden von zwei verschiedenen Autoren vertreten, woraufhin kreuzweise Repliken folgen. Das *Wir*, das im Titel aufscheint, bezeichnet dabei die Intention, das produktive Moment an den Grenzen und im Einspruch zu suchen. Zudem wird damit die ansonsten theoretisch-abstrakt anmutende Suche nach einer «Neubegründung» einer medienpädagogischen Medienkritik sogleich als praktische Medienkritik performativ behauptet.

2. Medienkritik in der Medienpädagogik

Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin hat sich von Beginn an als *kritische Gesellschaftstheorie* verstanden. *Medienkritik* ist mit ihr untrennbar verbunden, denn die Medien – so Dieter Baacke – «sind nichts als eine Besonderheit kapitalistischer Produktion» (1996, 113). Medienpädagogisches Handeln ist somit im eigenen Selbstverständnis immer schon (gesellschafts- und medien-)kritisch.² Als Grund gilt hierfür zum einen Chomskys linguistische Theorie der *universellen Grammatik* als anthropologische Konstante sowie zum anderen die *Kommunikative Kompetenz* Habermas'scher Prägung, als Verfahrensvorschlag, um zu entscheiden, wie zu handeln, d. h. von wo aus zu kritisieren sei.

Der medienpädagogischen Medienkritik als Begriff und Praxis kommt jedoch eine ambivalente Position zu. Ihr wird einerseits eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Baacke 1996; Ganguin 2004; Niesyto 2017a), andererseits konnten die Veranstalter des Symposiums «Medienkritik im digitalen Zeitalter» zu Recht diesbezügliche Mängel konstatieren. Es gilt nun zunächst, den Status Quo entlang einiger bewusst provokanter Thesen kurz darzustellen und «aufzubrechen», um anschliessend alternative theoretische Einsätze formulieren zu können.

1 Vgl. den Text «Über das Symposium» auf der zugehörigen Website unter <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/symposiummedienkritik/> [Stand 01.11.2024].

2 Die Fokussierung auf Dieter Baacke als zentrale Traditionslinie der Medienpädagogik ist zum einen der Kürze des Textes und zum anderen der historisch wie gegenwärtig faktischen Dominanz dieses Paradigmas geschuldet. Vgl. dazu auch die Wiederveröffentlichung von Baackes (2024) *Medienkompetenz als Netzwerk* im Rahmen dieser Ausgabe der MedienPädagogik.

These 1: Medienkritik ungleich Medienkritik

Die Rede von Medienkritik bedarf der Präzisierung: Worauf zielt diese Medienkritik – auf Medien «an sich», auf das individuelle Vermögen, diese auf die eine oder andere Weise zu nutzen oder auf die gesellschaftlichen Bedingungen, die verschiedenen Ebenen von Medien zugrunde liegen? Medienkritik kann demnach als zu erlernende (Teil-)Fähigkeit (vgl. Baacke 1996) oder als Bezeichnung für kulturpessimistische Äusserungen über Medien an sich verstanden werden, wie etwa Niesyto historisch nachzeichnet (vgl. 2017a, 266f).

Ein nachlässiger Umgang mit Begriffen von Medienkritik führt zu Widersprüchen. So erscheinen Horkheimer und Adorno auf einer Linie mit Manfred Spitzer und als Antagonisten der Medienpädagogik. Dabei verdammen sie Medien nicht grundsätzlich, sondern unterziehen sie und ihre Inhalte im Gegensatz zu Spitzer einer gesellschaftlich fundierten Kritik.³ Die diskursive Kopplung von Medienkritik, hochkulturellem Elitarismus, massenmedialem Manipulationsverdacht und Bewahrpädagogik begünstigt eine unglückliche Ablehnungshaltung gegen *gesellschaftstheoretisch* vorgetragene Medienkritik.

These 2: Alles ist medienkritisch – und also nichts?

Horst Niesyto (vgl. 2017a, 268f.) führt in einem Lexikon-Artikel zwei Konzepte von individueller Medienkritik(fähigkeit) an: jenes von Dieter Baacke als Teildimension von Medienkompetenz und ein umfassenderes Modell von Sonja Ganguin (vgl. 2004), welches bestehende Konzeptionen und Praktiken synthetisiert und die Dimensionen Wahrnehmungs-, Dekodierungs-, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit benennt. Niesyto (ebd., 269) bemerkt zu letzterem, dass «Aspekte des historisch gesellschaftlichen Wandels von Medienentwicklungen und medienkulturellen Praktiken und deren Bedeutung für Medienkritik [...] eher am Rande thematisiert» werden. Wird zudem berücksichtigt, dass auch Medienkritik als produktive Praxis verstanden werden kann, verschwindet die Unterscheidbarkeit von Medienkritikfähigkeit und Medienkompetenz fast völlig (vgl. Dander 2014, 7f.). Das eine scheint das andere zu schlucken, oder umgekehrt – wobei eine *gesellschaftskritische* Medienkritik verliert.

³ Die *Kritische Theorie* wird mitunter *in toto* mit «kassiert», gleichwohl die Medienpädagogik ihr im weiteren Sinne nicht nur diese prominenten «Gegenspieler», sondern auch fundamentale Anstösse verdankt (vgl. Kübler 2006).

These 3: Überschätzung des Subjekts der Kritik

Die traditionell starke Subjektorientierung der Medienpädagogik ruht auf einer Subjektkonzeption, die sich massiven theoretischen Anfragen ausgesetzt sieht. Diese berufen sich wiederum auf theoretische Entwicklungen zumindest der letzten fünfzig Jahre, die dem aufklärerischen Subjekt eine Absage erteilen, in der Medienpädagogik aber bislang keine breitenwirksame Berücksichtigung fanden. Mit dieser Absage werden auch Kernbegriffe medienpädagogischer Forschung und Anwendung in ihrer etablierten Bestimmung in Frage gestellt: Autonomie, Vernunft und Mündigkeit, Kompetenz und Emanzipation, Handlungs- und Kritikfähigkeit sowie schöpferische Kreativität.

3. Analyse von Subjektivierungsweisen und Kritik der Politischen Ökonomie in der Medienpädagogik

3.1 *Subjektivierung und der Geist des Kapitalismus (Stephan Münte-Goussar)*

3.1.1 *Eine merkwürdige Ehe*

Der immense Erfolg des Medienkompetenzbegriffs – so die nun vor dem skizzierten Hintergrund vertretene These – verdankt sich einer erstaunlichen Allianz zwischen aufklärerisch-humanistischer Gesellschaftskritik und wissensbasierter Ökonomie. Diese merkwürdige Ehe vermählt die Emanzipation des Individuums von «Bewusstseinszwängen» und dessen Befähigung zu «Selbstbestimmung» gegenüber der «Kapitalisierung von Kommunikation» (Baacke 1996, 113) mit eben dieser Kapitalisierung. Indem Medienkompetenz Medienkritik als individuelle Fähigkeit auslegt und mit Medienkunde, -nutzung und -gestaltung kurzschliesst, bietet sie eigensinnige Individualität einer ökonomischen Ingebrauchnahme dar (vgl. Leschke 2016, 21; Münte-Goussar 2016, 77ff.).

Damit ist bereits in der medienpädagogischen Geburtsstunde das angelegt, was aktuell als technizistische Funktionalisierung und Umschrift von Medienkompetenz bemängelt wird und den Ruf nach einer Erneuerung der Kritik begründet (vgl. z. B. Schorb 2009; Tulodziecki 2015). Denn die vermeintliche Vereinnahmung ist tatsächlich ein Grundzug der medienpädagogischen Kritik selbst. Dieser reicht von Baacke bis hin zur jüngsten Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK), wenn letztere den adäquaten Einsatz digitaler Werkzeuge für Kreativität, Selbststeuerung und kritische Reflexion fordert. Bildung wird hier als Entfaltung jener individuellen Talente und Potenziale (KMK 2016, 8) konzeptionalisiert, derer eine wissensbasierte Ökonomie so dringend bedarf. Das selbstreferenzielle, sich selbst entwerfende Subjekt, an

dem sich die Medienpädagogik seit Anbeginn orientiert und das sie zum Standpunkt der Kritik erhebt, ist nicht bedroht, sondern dasjenige, was *kritische Medienpädagogik* mit dem neoliberalen Netzwerkkapitalismus verschmilzt.

3.1.2 *Der neue Geist des Kapitalismus*

Wenn Niesyto in seinem Plädoyer für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive in der Medienpädagogik u. a. auf den «Neue[n] Geist des Kapitalismus» i. S. v. Boltanski und Chiapello (2006) verweist, dann ist bemerkenswert, dass er der hier zentralen Pointe nicht konsequent nachgeht: Die Rechtfertigungsstrategien des Neuen Kapitalismus operieren nämlich über ein Zugeständnis an eine bestimmte, am Kapitalismus politisch vorgetragene Kritik. Boltanski und Chiapello bezeichnen diese Kritik – im Gegensatz zur so genannten *Sozialkritik* – als *Künstlerkritik*. Sie ist Kritik an der vom Kapitalismus erzwungenen Normierung, an geisttötender Standardisierung und fehlender Authentizität. Sie ist Kritik im Namen von Freiheit, Selbstverwirklichung und kreativem Selbstausdruck.

Die Künstlerkritik hat gegriffen: Die «bourgeois Bohemiens», die von der «kalifornischen Ideologie» beseelten «Hippie-Businessmen», die «Kreative Klasse» sind die neuen ökonomischen Eliten. Abweichung wird zur Norm, Singularität zum allgemeinen Leitbild (vgl. Raunig und Wuggenig 2007; Reckwitz 2017). Kritik wird zur zentralen Produktivkraft und zum permanenten Modernisierungs- und Beschleunigungsmotor des neuen Verwertungsregimes.

Das Bindeglied zwischen dieser «New Economy» und der Kritik am stahlharten Gehäuse der industriekapitalistischen Disziplinargesellschaft ist das selbstbezügliche Subjekt, welches angehalten ist, sich zu sich selbst als Unternehmer seiner eigenen Existenz zu verhalten. Dieser *Unternehmer seiner Selbst* steht im Zentrum der Theorien der neoliberalen Ökonomen, die Michel Foucault bereits Ende der 1970er-Jahre als Macht-, d. h. als *Techniken der Subjektivierung* liest (vgl. 2004).⁴ Die neoliberale Ökonomie, nicht zuletzt die Theorie des *Humankapitals*, geht von einem einzigartigen Subjekt aus, das seine Existenz *unternimmt*, indem es seine Kompetenzen, Talente und Potenziale als individuelles Vermögen aktiv, frei und vernünftig investiert. In der nachindustriellen Kontrollgesellschaft sind subjektive Autonomie und unternehmerisches Kalkül kurzgeschlossen. Freiheit und Zwang fallen in eins.

3.1.3 *Medienpädagogik als Analyse von Subjektivierungsweisen*

Es wird deshalb nicht reichen, die ursprünglich in der Medienpädagogik angelegte Kritik erneut zu beschwören und auf den alten Fundamenten zu renovieren – etwa um die Medienpädagogik vor der Gefahr zu bewahren, zum «Ausbildungs- und Reparaturbetrieb» für einen nunmehr digitalen Kapitalismus zu werden (Niesyto 2017b, 21). Diese Kritik ist zu sehr mit dem verflochten, was sie zu kritisieren beansprucht.

4 Hieran haben u. a. die *Gouvernementalitätsstudien* angeschlossen (Bröckling et al. 2000).

Es braucht einen anderen theoretischen Grund. Von hier aus muss gefragt werden können: Wie konnte es kommen, dass heute der Neoliberalismus aus dem unterdrückten und von sich selbst entfremdeten Arbeiter einen freien, selbstreflexiven und zugleich sich selbst ausbeutenden Arbeiter seines eigenen Unternehmens formt? Wie konnte es kommen, dass damit der Klassenkampf in einen inneren Kampf jedes Einzelnen mit sich selbst verwandelt wird (vgl. Han 2014, 14)? Wie konnten die «Begriffe Autonomie, kritische Bildung, Emanzipation usw. in Komplizenschaft [...] des «Regierens durch Individualisieren» geraten (vgl. Masschelein 2003, 137)?

Die Medienpädagogik muss entsprechend weder fragen: «Was machen die Menschen mit den Medien?» noch «Was machen die Medien mit den Menschen?», sondern: «Wie machen die Medien Menschen?» – und zwar im Kontext einer digital-kapitalistischen Gesellschaft. Sie muss nach Medien im Sinne von kulturell präfigurierten Artikulationsweisen im Hinblick auf Subjektivierungseffekte fragen.

3.2 Medienkritische Politische Ökonomie (Valentin Dander)

Wenn zuletzt kapitalistische Produktionsverhältnisse problematisiert werden (vgl. etwa Niesyto 2017b), wird damit eine Leerstelle markiert. Wird Kapitalismus als gesellschaftlicher Gesamtzusammenhang thematisiert, bedarf es eines Rückgriffs auf kritische ökonomische und gesellschaftstheoretische Arbeiten der Marx'schen Theorietradition. Karl Marx hat in *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie* eine systematische Analyse der kapitalistischen Produktionsweise, ihrer Dys-/Funktionalität sowie ihrer Krisenhaftigkeit vorgelegt (Marx 1890; 1893; 1894). Was *Das Kapital* für Medien/Kritik in Begriff und Praxis in der Medienpädagogik in besonderer Weise relevant werden lässt, wird im Folgenden an exemplarischen Aspekten verdeutlicht:

3.2.1 Wer von Kapitalismus sprechen will, ...

...soll von Marx nicht schweigen: Bei Marx findet sich eine ökonomische Systematik, die Begriffe wie Wert, Ware, Arbeit, Ausbeutung, Produktion, Zirkulation, Kapital etc. in ihrem Zusammenhang entfaltet. Marx beschränkt sich jedoch nicht auf die ökonomische Ebene. Diese wird stets im gesellschaftlichen Kontext betrachtet. Auf diese Weise wird es möglich, über Digitalen *Kapitalismus* zu sprechen. So lässt sich Medienkritik an Verwertungszusammenhängen – etwa von Datenpraktiken – üben, ohne auf Medientechnologien *an sich* zu zielen.

3.2.2 Die systematische Reproduktion der Produktionsbedingungen und -verhältnisse

Marx' Werk steht für eine Verschränkung einer gesamtgesellschaftlichen Analyseform mit konkreten Subjekt-Objekt-Verhältnissen. Wie wird in der kapitalistischen Produktionsweise die Produktion und Reproduktion der Produktionsbedingungen

organisiert? Wie werden die notwendigen Produktionsverhältnisse re-/produziert (vgl. 1894, 886)? Wie schreibt sich alltägliche Tätigkeit in die Körper und Köpfe der Tätigen ein?

Aus dieser Perspektive ist es etwa kein bildungspolitisch unmittelbar zielführender Weg, bildungsbenachteiligte Jugendliche «fitter für den (nationalen) Arbeitsmarkt» zu machen, denn Gesellschaft wird relational beschrieben: Steigt eine Person auf, muss eine andere Person absteigen.

3.2.3 Grenzen des Wachstums und der Nationalstaaten

Kapitalistische Produktions- und Akkumulationsregimes sind untrennbar mit Wachstumszwang und Ausdehnung verbunden (vgl. Luxemburg 1970). So kann sich Marx nicht auf nationale Grenzen beschränken, sondern bespricht die gesamtgesellschaftliche und globale Arbeitsteilung (vgl. bspw. Marx, 1893, Kap. 21, oder 1894, Kap. 6 bzw. 247ff.) wie auch eine «moderne[n] Kolonisationstheorie» (Marx 1890, 792ff.). Diese Zusammenhänge legen eine erweiterte Auseinandersetzung mit der Produktion digitaler Geräte und Infrastrukturen, den (ökologischen) Folgen und Grenzen des Wachstums oder auch mit Geflüchteten als einer «neuen medienpädagogischen Zielgruppe» nahe.

3.2.4 Technologie als Produktivkraftentwicklung

Eine Marx'sche Sichtweise leitet dazu an, «Produktionssphären» wie *New Economy* oder *Industrie 4.0* stets im Kontext von z. B. Krisen der kapitalistischen Produktionsweise zu betrachten. Während Digitalisierung vielfach als technikinduzierter Wandel aufgefasst wird, ist dieser Wandel mit Marx in letzter Instanz als ökonomisch getriebener zu verstehen. Dabei ist Technologie nicht *per se* problematisch. Im Gegenteil: Marx kommentiert (vgl. 1890, 452) die Maschinenstürmer kritisch. Ebenso ist die Entwicklung des Bildungssystems und seiner Institutionen als Faktor der Produktivkraftentwicklung zu bewerten.

4. Analyse von Subjektivierungsweisen oder Kritik der Politischen Ökonomie in der Medienpädagogik: Repliken

4.1 In Verteidigung der Gesamtgesellschaft (Valentin Dander)

4.1.1 Künstler- und Sozialkritik mit Marx?

Ist nun eine Marx'sche (Medien)Kritik ihrerseits mit dem verwickelt, was der Medienpädagogik als prädominanter Modus der (Medien)Kritik zugeschrieben wurde wie auch mit der *Künstlerkritik sensu* Boltanski und Chiapello (2006)? Das Argument im

Abschnitt zur Analyse von Subjektivierungsweisen legt eine solche Einheit nahe. Hier wird argumentiert, warum diese Einschätzung nicht zutrifft. Boltanski und Chiapello (vgl. ebd., 213ff.) markieren die Unterscheidung von *Sozial-* und *Künstlerkritik* (siehe oben). Stark verkürzt führten diese, verstärkt durch die Etablierung der 1968er in Führungspositionen, zu einer Inkorporierung der Künstlerkritik in den kapitalistischen Mainstream, was soziale Ungleichheit sogar verstärkte (vgl. ebd., 254ff.). Marx' *Das Kapital* ist dabei der Seite der Sozialkritik zuzurechnen.

4.1.2 Marx'sche oder marxistische Medienpädagogik?

Tragendes Gerüst des medienpädagogischen Mainstreams ist tatsächlich eine starke Handlungs- und Lebensweltorientierung (vgl. etwa Baacke 1997, 51ff.): «Leitbegriffe sind <Kompetenz>, <kommunikative Kompetenz>, <Medienkompetenz>, <Lebenswelt>, <Alltag> [...] sowie schliesslich <Handeln> und <Handlungskompetenz>» (ebd., 51), wie Baacke in seiner Einführung in die Medienpädagogik schreibt. Chomsky und Habermas liefern dabei keine Marx'sche Theorie im engeren Sinne (vgl. Kübler 2006, 24). Leichter lässt sich eine Verbindung zwischen einem präsenten medienpädagogischen Subjektverständnis, ihrer Medienkritik und der Künstlerkritik der 1968er-Bewegung konstruieren. Beide sind bis zu einem gewissen Grad Vorstellungen von Individualität, Autonomie und Selbstbestimmung verpflichtet, die zugleich anarchistisch wie neoliberal anmuten. Wo sich DIY-Attitüde und Start-Up-Unternehmen begegnen, wo die Opposition gegen die Staatsmacht auf libertären Anti-Institutionalismus (vgl. etwa Selwyn 2014, 24f., 35ff.) und Privatisierungsbewegungen stösst, da verliert sich medienpädagogische Kritik in der «projektbasierten Polis» (vgl. Boltanski und Chiapello 2006, 185ff.).

4.1.3 Universalisierung der deutschen Creative Class?

Es sind aber gerade nicht die Arbeiter:innen aus den Fabriken in die kreativen Co-Workingspaces um die Ecke umgezogen. Was noch 1968 die eintönige Arbeit am Fließband war, ist 2018 die Arbeit in *Amazons Fulfillment Centers*, im *Callcenter*, als *Uber-Fahrer:in* oder die <unvermittelte> Subordination in *Jobcenter*-Massnahmen – soweit der *Status Quo* innerhalb bundesdeutscher Grenzen. Der Blick auf weltgesellschaftliche Ausbeutungsverhältnisse ist da noch nicht berücksichtigt. Die projektbasierte Polis greift für die Breite der lohnarbeitenden (Welt-)Bevölkerung nur eingeschränkt oder zumindest in deutlich verschiedener Gestalt. Diese ist zwar genauso zur Selbstverantwortlichkeit verdammt wie die *Creative Class*, Kreativität spielt jedoch kaum eine Rolle. Um diese Differenz analytisch zu markieren und (auch ökonomisch) zu begründen, reichen Foucaults Arbeiten zur neoliberalen Gouvernementalität nicht aus. Wenn Neoliberalismus eine Rückkehr zu radikalem Kapitalismus bedeutet, steigert das die Relevanz von Marx' Schriften umso mehr.

Vielleicht verspricht eine Verbindung von Künstler- und Sozialkritik, wie von Boltanski und Chiapello angestrebt (vgl. 2006, 556ff.), eine hoffnungsvolle Perspektive auf ein Wiedererstarken medienpädagogischer Medienkritik. Wissenschaftliche Kritik kann sich jedenfalls nicht damit begnügen, auf Ungerechtigkeit hinzuweisen (vgl. ebd., 559), sondern zielt auf radikale Analyse *und* Kritik ihrer Genese und Funktionsweise sowie auf mögliche Alternativen (vgl. Heinrich 2008, 60). Ein solches Programm verfolgt Marx in *Das Kapital*.

4.2 Für ein Denken in Relationen (Stephan Münte-Goussar)

4.2.1 Post-Marxisten und Post-Marxisten

So wie Foucault als Post-Strukturalist gelten kann, da sich sein Denken strukturalistischen Grundannahmen verdankt, es diese aber auch überschreitet, ist er auch – ebenso wie die Bourdieu- Schüler:innen Boltanski und Chiapello – Post-Marxist.

Kennzeichnend ist hier aber im Gegensatz zu einem dialektischen Denken ein radikaler *Relativismus*. Eine soziale Struktur besteht demnach nicht in der Anordnung von essenzialistisch gedachten Elementen, sondern umgekehrt treten diese allererst aufgrund der Beziehungen, die sie untereinander unterhalten, in Erscheinung. Damit ist eine Unterscheidung von ökonomischer *Basis* und kulturellem *Überbau*,⁵ letztlich die Rückführung aller sozialen Praktiken und Kämpfe auf eine ökonomische Letztinstanz, zumindest fraglich. Die Rechtfertigung für den Akkumulations- und Wachstumsimperativ des Kapitalismus ist diesem nicht immanent, wie auch die subjektiven Dispositionen derjenigen, die sich darin engagieren sollen. Die Akzeptanz muss jenseits des Ökonomischen erwirtschaftet, die involvierten Subjekte müssen sich selbst als etwas anderes als reine Arbeitskraft anerkennen können. Die hierin widerstreitenden Diskurse und sozialen Praktiken müssen sich letztlich zu einer Gesamtheit fügen – zu dem, was Boltanski und Chiapello *Polis (cité)* nennen oder was man mit Laclau und Mouffe (1991) als *Hegemonie* ansprechen kann. Foucault reserviert dafür den Begriff des *Dispositivs*. Alle Aussagen, Tätigkeiten, Körper und Dinge müssen sich darin zu einer ununterbrochenen Artikulationskette verbinden lassen, die in einer ständigen Wiederholung eine historisch-spezifische Formation annimmt.

Entsprechend werden die Körper und Köpfe der Tätigen nicht von ökonomischen Zwängen imprägniert und eine Produktivkraft wird nicht schlicht – etwa mittels Bildung – reproduziert. Auch (medien-)technische Entwicklungen gehorchen nicht allein einem ökonomischen Diktat. Vielmehr verknüpfen sich die ökonomischen

5 Das gilt ebenso für die Unterscheidung von Kapital und Arbeit im Sinne eines Klassenantagonismus, von Produktion und Reproduktion, von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen, von Haupt- und Nebenwiderspruch.

Rationalitäten mit denen des Sozialen, Politischen oder eben Pädagogischen. Nüchterne Nützlichkeitserwägungen sind mit Versprechungen und Hoffnungen auf Menschlichkeit und Fortschritt verflochten. Der *Neue Geist des Kapitalismus* besteht eben darin, die Glaubenssätze und Wertvorstellungen von Autonomie, Selbstwirksamkeit und Kreativität, die stets einen Eigensinn gegenüber dem Ökonomischen behauptet haben und kritisch gegen den Kapitalismus gewendet waren, in diesen einzuschreiben. Dies kommt allein mit Marx nur schwer in den Blick. Und damit eben auch nicht, wie die Medienpädagogik darin verstrickt ist.

4.2.2 Widerstand

Widerstand gegenüber kapitalistischer Hegemonie ist nicht in der Befreiung von Zwängen und Überwindung von Ausschlüssen zu suchen. Anzuschliessen ist tatsächlich an die vernachlässigte *Sozialkritik*. Diese muss neben den traditionellen Fragen der Ungleichheit und Armut aber zuvorderst das zentrale Moment gegenwärtiger Gesellschaft in den Blick nehmen: die *Verunsicherung*. Auf gesellschaftlicher Seite hat diese den Namen *Prekarisierung*, individuell tritt sie als *Depression* auf. Prekarisierung als Gesellschaftsformation ist die *Kehrseite* der Aufforderung zum Selbstunternehmertum: Alle sollen frei, aktiv, vernünftig und verantwortlich teilnehmen. Wer dazu nicht willens oder in der Lage ist, weil er:sie nicht über die notwendigen Selbststeuerungs- und -aktivierungskapazitäten verfügt, wird entweder traditionellen Disziplinartechniken – z. B. im Sinne des *workfare* – unterstellt oder hat selbst Schuld und wird abgehängt.

Die Medienpädagogik ist bemüht, dass es nicht dazu kommt, indem sie Aktivität, Partizipation, Selbstverantwortung – auch in der digitalen Welt – erlernbar macht. Sie verbleibt damit aber innerhalb der Artikulationsketten des digitalen Kapitalismus. Kritik müsste vor diesem Hintergrund heissen, andere Selbstverhältnisse zu erdenken und damit zu experimentieren.

5. Ausblick: wider Macht-, Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse

Eine Neoliberalismuskritik im Anschluss an Foucault betont gouvernementale Machttechnologien und -verhältnisse und präpariert Regierungs- und Selbsttechnologien in ihrer relationalen Verschränkung und diskursiven Figuration heraus, rückt also den Aspekt des *Politischen* und des Regierens auf Subjektebene in den Vordergrund (vgl. Foucault 1999, 77; 2004). Theoretiker:innen im Anschluss an Marx – so etwa Gramsci, Althusser oder Hall – bemühten sich dem gegenüber trotz vergleichbarer Anliegen um eine Rückbindung kultureller Machtanalytik an die Politische *Ökonomie*. Medienpädagogische Medienkritik im Anschluss an Foucault ermöglicht folglich einen scharfen Blick auf die Verflochtenheit des Subjekts in präformierten medialen Dispositiven des Sag- und Machbaren. Dabei muss sie sich stets selbst als

in diese Machtformationen verstrickt begreifen und sucht keinen Ausweg in einem idealisierten Vernunftbegriff, sondern in einer ästhetischen Kunst der Nicht-Regierbarkeit (vgl. Foucault 1992, 11f.). Der daran anschließenden Selbstsorge – also der Erfindung anderer Selbstverhältnisse – liesse sich vorwerfen, dass sie auf *individualisierten* Akten der Widerständigkeit gründet.

Der Rückgriff auf Marx erlaubt medienpädagogischer Medienkritik darüber hinaus (nicht notwendig dem entgegen), neoliberale Subjektivitäten mit konkreten und abstrakten Ausbeutungsverhältnissen, bspw. zwischen Plattform-Kapitalist:innen und ihren Nutzer:innen, zu relationieren. So ist die Regierung der Subjekte in Form der Selbstregierung und Selbstkontrolle kein Selbstzweck, sondern mündet u. a. in der Verwertung kreativer, sozialer und mitunter kritischer Praktiken in Form von Profit.

Die beiden Perspektiven trennt nicht nur ein Jahrhundert, sondern auch die Schwerpunktsetzung auf die materiell-ökonomische (Marx) bzw. die diskursive (Foucault) Hervorbringung der sozialen Welt. Sie eint hingegen die radikale Annahme historischer Kontingenz und Relationalität des Sozialen sowie die Unmöglichkeit, durch abstrakt-analytische Distanzierung einen kritischen Standpunkt «außerhalb» einnehmen zu können. Kritik bestünde dann in der «Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen» (Foucault 1992, 15), aber auch, mit Marx, auf ihre materiell-ökonomischen Implikationen. Daran anschliessen müssten sodann kollektive, materielle wie diskursive Praktiken des Widerstands.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–124. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter. 2024. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat». *MedienPädagogik* 64 (Medien und Kritik): 1-16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.10.X>.
- Boltanski, Luc, und Ève Chiapello. 2006. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasemann, und Thomas Lemke. 2000. *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dander, Valentin. 2014. «Von der «Macht der Daten» zur «Gemachtheit von Daten». Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik». In *Mediale Kontrolle unter Beobachtung* (3). <http://www.medialekontrolle.de/ausgaben/3-12014-datenkritik/>.
- Foucault, Michel. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

- Foucault, Michel. 1999. *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France 1975–1976*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2004. *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*. (6): 1–7.
- Han, Byung-Chul. 2014. *Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Heinrich, Michael. 2008. «Weltanschauung oder Strategie? Über Dialektik, Materialismus und Kritik in der Kritik der politischen Ökonomie». In *Kritik und Materialität*, herausgegeben von Alex Demirović, 60–71. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- KMK (2016): *Strategie der Kultusministerkonferenz: «Bildung in der digitalen Welt»*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016.
- Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2017. «Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK». In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. (00): 1–23. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.10.24.X>.
- Kübler, Hans-Dieter. 2006. «Zurück zum «kritischen Rezipienten»? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik». In *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath und Hubert Sowa, 17–52. München: ko-paed.
- Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius, 17–32. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Laclau, Ernesto und Chantal Mouffe. 1991. *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Luxemburg, Rosa. 1970. «Die Akkumulation des Kapitals». In *Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Band II: Der Zirkulationsprozess des Kapitals*, herausgegeben von Friedrich Engels und Rudolf Hickel, 713–756. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Marx, Karl. 1843 [1972]. «Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Kritik des Hegelschen Staatsrechts (§§ 261–313)». *MEW 1* (Marx Engels Werke): 201–333.
- Marx, Karl. 1890 [1867]. *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozess des Kapitals.*; nach der vierten, von Friedrich Engels durchges. und hrsg. Auflage. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl. 1893. *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Zweiter Band. Buch II: Der Zirkulationsprozess des Kapitals*, herausgegeben von Friedrich Engels. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl. 1894. *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band. Buch III: Der Gesamtprozess der kapitalistischen Produktion*, herausgegeben von Friedrich Engels. Berlin: Dietz.

- Masschelein, Jan. 2003. «Trivialisierung von Kritik in der Pädagogik». In *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Beiheft, herausgegeben von Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch, 124–141. Weinheim/Basel: Beltz.
- Münste-Goussar, Stephan. 2016. «Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius, 73–93. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Niesyto, Horst. 2017a. «Medienkritik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg und Christine Dallmann. 6., neu verf. Auflage. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2017b. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Raunig, Gerald und Ulf Wuggenig. Hrsg. 2007. *Kritik der Kreativität*. Wien: Turia + Kant.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?», *merz | medien + erziehung* 53 (5): 50–56.
- Selwyn, Neil. 2014. *Distrusting Educational Technology. Critical Questions for Changing Times*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 31–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X>.

Dieser Beitrag erschien erstmalig in: Niesyto, Horst, und Heinz Moser, Hrsg. 2018. *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. 247–259. München: kopaed. Die Redaktion der Zeitschrift MedienPädagogik dankt Valentin Dander und Stephan Münste-Goussar herzlich für die Erlaubnis zur – nur leicht redigierten und an die aktuelle Rechtschreibung angepassten – Wiederveröffentlichung.

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

Eine Sache des Glücks

Über die Aporien des ›Normativitätsproblems‹

Sabrina Schenk¹ 

¹ Universität Duisburg-Essen

Zusammenfassung

Die Geschichte der Diskussionen über das für die moderne Erziehungswissenschaft konstitutive Problem der Normativität zu schreiben, steht noch aus. Das seit einigen Jahren innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und nun auch in der Medienpädagogik wiederaufgelebte Interesse an der Frage nach der ›Normativität‹ wird im vorliegenden Beitrag deshalb in drei Schritten aufgenommen: Rationalistisch gesprochen lässt sich sein Entstehen der Entdeckung der Kontingenz im Verlauf des 18. Jhd. zuordnen, das onto-teleologische Ordnungsvorstellungen brüchig werden liess und dem Zeitalter der Moderne damit gleichzeitig Freiheitsgewinne wie Orientierungsverluste überlassen hat. Es schien noch bis ins 20. Jhd. hinein zunächst, als liesse sich Freiheit in Form von Gestaltungsfreiheit maximieren und Orientierung in Form von Fortschrittsoptimismus im Vertrauen vor allem auf die Leistungskraft der technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen herstellen. Unterschiedliche pädagogische Richtungen sahen ihren Beitrag zur Rationalisierung von Bildung und Erziehung in der doppelten Aufgabe, die implizit leitenden praktischen Normen aufzuklären und sie für die Begründung bzw. Orientierung von praktischem pädagogischem Handeln intelligibel zu machen (1). Im Einklang mit den etablierten Studien zur Wissenschaftstheorie und zuletzt dem Begriff der ›Erkenntnispolitik‹ lässt sich dabei verdeutlichen, dass implizit leitende Normen (als ›Normativität‹ im eigentlichen Sinne) aus der wissenschaftlichen Tätigkeit kaum sinnvoll wegzudenken sind. Demgegenüber scheint der Wille zur ›Normierung‹, wie er sich insbesondere in einem handlungstheoretischen Verständnis von Erziehungswissenschaft findet, mit unlösbaren Problemstellungen behaftet (2). Mit Bezug auf eine Studie von Wolfgang Wieland werden drei dieser Aporien systematisch rekonstruiert, die aus dem Problemzusammenhang der praktischen Vernunft stammen, der der praktischen Philosophie zugeordnet ist: die Applikationsaporie, die Motivationsaporie und die Institutionenaporie. Historisch befindet sich die praktische Philosophie selbst in einer aporetischen Situation, weil sie, ihrem rationalen Begründungsanspruch nach, die im 19. Jhd. verlorengegangene Einheit von praktischen und theoretischen Wissenschaften wiederherstellen müsste, um sich nicht in Dezisionismus oder Individualethiken aufzulösen (3). Nach diesem Durchgang zeigt sich, dass es neben dem rationalistischen Erbe des ›Normativitätsproblems‹ offenbar noch

eine ungelöste metaphysische Erblast gibt: die Frage nach dem ›Glück‹ und dem ›guten Leben‹, das die Wissenschaften einst zu beantworten angetreten waren (4).

A Matter of Luck. On the Aporias of the ›Problem of Normativity‹

Abstract

The history of discussions on the constitutive problem of normativity for modern educational science still remains unwritten. This contribution addresses the recent resurgence of interest in the question of normativity in the field of general educational science and now also in media pedagogy. It does so in three steps: From a rationalist perspective, the advent of the issue of Normativity can be traced back to the discovery of contingency in the course of the 18th century, which undermined the onto-teleological order and left the modern era with both an increase in freedom and a decline in orientation. Until the 20th century, it was assumed that the optimal form of freedom would be that of freedom of design and that the optimal orientation was that of progress. This was based on the premise that the capacity and performance of the technical sciences could drive this progress. A variety of pedagogical approaches have made a significant contribution to the rationalisation of education by undertaking the double task of clarifying the implicitly guiding practical norms and making them intelligible for the justification and orientation of practical pedagogical action (1). In accordance with the findings of established studies in the philosophy of science and, more recently, the concept of ›knowledge policy‹, it can be elucidated that implicitly guiding norms (as ›normativity‹ in the proper sense) are an indispensable aspect of scientific activity. Conversely, the ›will to normativity‹, as it pertains to action-based understandings of educational science, appears to be encumbered with intractable issues. (2). With reference to a study by Wolfgang Wieland, three of these aporias are systematically reconstructed. They originate from the field of practical reason, which is attributed to practical philosophy: the application aporia, the motivation aporia, and the institutional aporia. The discipline of practical philosophy finds itself in an aporetic situation: It is supposed to restore the unity between the practical and theoretical sciences that was lost in the 19th century. This endeavour was to be undertaken in order to prevent the discipline from succumbing to the limitations of decisionism or individual ethics (3). Ultimately, it becomes evident that the legacy of the ›problem of normativity‹ extends beyond rationalism. Additionally, there persists an unresolved metaphysical legacy, encompassing the questions of ›happiness‹ and the ›good life‹, which were previously addressed by the sciences (4).

Einleitung

«Es ist nicht ohne weiteres klar,
um welche Fragestellung es geht,
wenn in Erziehungswissenschaft und Pädagogik
vom Normenproblem
oder dem der Normativität
die Rede ist.»
(Ruhloff 2019, 158)

Mit dieser Feststellung beginnt Jörg Ruhloff 40 Jahre nach seiner Habilitationsschrift (Ruhloff 1979) seine zu diesem Problem (letztmalig) noch einmal aufgenommene Auseinandersetzung mit dem Problem der Norm, Normierung oder Normativität. Eine Geschichte der Entstehung dieses Problems zu schreiben und ihren Ertrag für die aktuelle Debatte systematisch zu sichten, könnte dieser Unklarheit Abhilfe schaffen, steht jedoch bislang noch aus – und wird auch hier kaum geleistet werden können: Denn das würde zum einen verlangen, die bekannten Kulminationspunkte und Positionen der zentralen Streite darzustellen, die massgeblich von der Soziologie angestossen worden waren – den 1909 auf der Wiener Tagung des «Vereins für Socialpolitik» ausgetragenen Werturteilsstreit und den 1961 auf einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie ausgetragenen Positivismusstreit¹. Zum anderen müsste deren Rezeption in der Pädagogik nachgezeichnet werden, d. h. die Kontexte, jeweiligen Vorgeschichten und Nachwirkungen dieser Debatten innerhalb der Pädagogik. Diese hätten wiederum (zumindest) auf die Begründung der modernen Philosophie und Pädagogik im 18. Jahrhundert zurückzugehen und im Anschluss daran die ausführlichen Debatten zu sichten, die mit begrifflichen Unterscheidungen und Klärungen (wie bspw. Wert und Norm, Theorie und Praxis, Sein und Sollen, Orientierung und Präskription sowie Begründung und Geltung bzw. Legitimation und Rechtfertigung) einhergegangen waren.

Seit einigen Jahren ist innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und nun auch in der Medienpädagogik das Interesse an der Frage nach der «Normativität» wiederaufgelebt, ohne dass diese von klärenden Bemühungen um die längst fälligen Rekonstruktionen der vorgenannten historischen Stationen flankiert worden wären. Der Diskurs erscheint insofern wie ein Wiedergänger, ein Untoter oder ein Symptom, bei dem gerade dessen diffuse Gestalt die Gemüter zu affizieren vermag. Um diesen Effekt aufzuklären, soll im Folgenden zunächst mit einem Problemzuschnitt der Fragestellung begonnen werden. Dafür wird eine ausgesprochen kurze und selektive Rekonstruktion der Problemgeschichte des «Normativitätsproblems» bemüht, vor allem, um zwei unterschiedliche Ebenen herauszustellen, auf denen es angesiedelt ist (1). Anschliessend soll begründet werden, weshalb im vorliegenden Beitrag *nicht*

1 Vgl. hierzu in aller Kürze Pollack (2012a und 2012b).

das Problem der *Normativität* zur Debatte steht, um statt dessen das Problem der *Normierung* zu behandeln (2). Mit Bezug auf eine philosophische Abhandlung von Wolfgang Wieland werden in einem dritten Schritt die wissenschaftsgeschichtlichen und systematischen Aporien beleuchtet, in denen sich die Frage nach der Normierung bewegt (3). Abschliessend wird eine Interpretation des im aktuellen Diskurs erkennbaren ›Willens zur Normierung‹ versucht (4).²

1. Historische Geburtswehen des ›Normativitätsproblems‹

Die Spuren der Debatte über das Problem (mit) der Normativität wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion führen offenbar zunächst in das spannungsreiche 18. Jahrhundert zurück, in dem sich nicht nur spezifische neue Selbst- und Welt-Verhältnisse herausbilden, sondern auch die neuzeitlichen Wissenschaften, einschliesslich der Pädagogik. Erzählungen hierzu beginnen häufig mit Immanuel Kants Bemühungen um eine Erkenntniskritik, d. h. um eine Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der theoretischen und praktischen Vernunft. Im Anschluss daran und «durchwoben von kantischen Fragestellungen und der Suche nach einer neuen, nicht-dogmatischen Metaphysik», wurde der Wert-Begriff «in der zweiten Hälfte des 19. und bis in die 30er-Jahre des 20. Jh. zu einem Kernwort der Philosophie und dann auch zu einem Modewort der Alltagssprache» (Hufnagel 2011, 843). Bewertungslehren (Axiologien) machten den überkommenen Seinslehren (Ontologien) ihren philosophischen Rang streitig und antworteten damit auf die Erfahrungen des Telos- bzw. Ordnungschwunds und der Freiheit, die im Verlauf des 18. Jahrhunderts in das philosophische Bewusstsein gelangten – kurz: sie antworteten auf Erfahrungen von Kontingenz. So erläutert jedenfalls Makropoulos das philosophische Geschehen:

«Es gab den festen Standort, den definitiven ontologischen und sozialen Ort des Menschen eben nicht mehr. Es sollte ihn freilich auch um der Möglichkeit menschlicher Freiheit und Selbstverwirklichung willen nicht mehr geben.» (Makropoulos 1997, 11)

Die rasante Entwicklung der modernen Naturwissenschaften, die fortschreitende Naturerkenntnis und -beherrschung sowie die Erfolge der Technik insbesondere seit der Industriellen Revolution – deren Erbin die im Tagungstitel erwähnte «fortgeschrittene Informationsgesellschaft» ist – boten eine dankbare Folie dafür, ein

2 Ursprünglich vorgetragen wurden auf der Tagung des Theorieforums am 01.07.2023 die Unterkapitel 2.3 und 2.4 aus dem bis dato unveröffentlichten Rahmentext meiner Habilitationsschrift unter dem für den Vortrag gewählten Titel «Bildung als Bezugspunkt medienpädagogischer Kritik – Befragung einer gängigen Folie». Der vorliegende Beitrag weicht davon ab und ist im Zusammenhang mit dem von mir, Valentin Dander, Christian Leineweber und Andreas Spengler auf der Sektionstagung der Medienpädagogik am 19. und 20.09.2024 in Wien veranstalteten Symposium zum Thema «Normativität und Medienhandeln – Perspektiven aus Bildungsphilosophie und Medienpädagogik» entstanden, für dessen Kommentierung wir Nina Grünberger zu danken hatten.

«Programm der Machbarkeit» und des «Fortschritts» vorzuführen und bildlich vor Augen zu stellen. Es lag deshalb nahe, die «Wissenschaftlichkeit» des mit sozialen und pädagogischen Phänomenen befassten Denkens dadurch zu gewährleisten, dass man es analog zu naturwissenschaftlichen Phänomenen und mit entsprechenden Methoden zu begreifen und zu erklären versuchte. Die im ausgehenden 19. Jhd. von Wilhelm August Lay und Ernst Meumann begründete empirisch-experimentelle Pädagogik wäre als ein Beispiel für diese Bemühungen zu nennen. Die sich in der (mit dem 18. Jhd. beginnenden) späten Neuzeit herausbildende «Technikgläubigkeit» sieht Michael Wimmer (2023, 202) als Vorläufer eines Fortschrittsoptimismus, der sich noch in den aktuellen Optimierungsdiskursen (insbesondere des Transhumanismus) wiederfindet, nämlich als

«die Wiederkehr eines radikaler gewordenen Fortschrittsoptimismus, der sich auf reale wissenschaftlich-technische Entwicklungen stützen kann und sich durch die (vermeintlich) evolutionäre Eigenlogik der Technik legitimiert sieht.» (ebd. 204)

Im 18. Jahrhundert erleben denn nicht zufällig auch die Ideen der Erziehung und Bildung ihre Blüte, die ebenso als Mittel zur moralisch-sittlichen Verbesserung der Menschen wie des Fortschritts der Gesellschaft im Ganzen von der interessierten intellektuellen bürgerlichen Öffentlichkeit aufgenommen werden (vgl. Schmid 2006). Die Pädagogik selbst war bekanntlich zu dieser Zeit noch kein von der Philosophie, Theologie und vor allem von der Philologie getrenntes Wissensgebiet, geschweige denn eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Auch wenn die Herausbildung einer eigenständigen pädagogischen Wissensform sich retrospektiv diesem Zeitabschnitt zurechnen lässt, gelang es ihr erst zu Beginn des 20. Jhd., sich auch institutionell in breiterem Umfang zu etablieren (vgl. Matthes 2009; Matthes 2021). Die im 18. Jhd. einsetzenden Bemühungen, das vorliegende theoretische und praktische pädagogische Wissen in Form eines axiologischen Systems zusammenzuführen und mittels kritischer vernünftiger Prüfung auf ein einheitliches, planmässiges und handlungsorientierendes Fundament zu stellen, können deshalb als institutionalisierendes und logisches Gründungsargument der Pädagogik gelten.

Die seit Mitte des 18. Jhd. entstehenden Wertphilosophien, zu denen Hufnagel (2011, 844ff.) im Übrigen auch Kants Vernunftphilosophie rechnet, mühten sich damit, den Erfolgen der mathematisierten neuzeitlichen Naturwissenschaften eine tragfähige Alternative für die Begründung einer anderen Denk- und Wissensform sozialer und pädagogischer Sachverhalte entgegenzusetzen. Insbesondere die zu Beginn des 20. Jhd. an Kant anknüpfenden neukantianischen Bemühungen um eine transzendental-kritische Pädagogik verfolgten dabei das Programm der theoretischen Erforschung von Prinzipien (i. S. v. Grundsätzen, Ideen, logischen Voraussetzungen), die der pädagogischen Erfahrung apriorisch vorausliegen und sie praktisch

ermöglichen.³ Wie sehr die wissenschaftliche Pädagogik als solche mit der transzendental-kritischen Zweiteilung von theoretischer Suche nach Grundsätzen einerseits und ihrer Begründung für das praktische Handeln andererseits identifiziert worden ist, bildet sich bspw. noch in einem Eintrag in Pierer's Universallexikon 1861 ab. Hierin wird Pädagogik aufgeteilt zum einen in «theoretische Pädagogik (Erziehungslehre, Erziehungswissenschaft)» als

«die Wissenschaft von den Gesetzen u. Regeln für die Thätigkeit zu [sic!] Erziehung des Menschen. Der Theil der Pädagogik, welcher sich mit Aufsuchen u. Ordnen der Grundsätze u. Regeln für das Geschäft der Erziehung befaßt.»

Ihrem Studium widmet sich der «Pädagogiker». Der andere «Theil der Pädagogik, welcher die Anwendung jener Grundsätze u. Regeln lehrt, heisst die praktische Pädagogik (Erziehungskunst); sie übt der Erzieher (Pädagog)» (ebd., Herv. entfernt) aus.⁴

In den historischen Rekonstruktionen zur Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin wird demgegenüber häufig vor allem die Rolle der in der Tradition von Wilhelm Dilthey stehenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hervorgehoben (vgl. Matthes 2009; 2021). Auch diese prägende Denktradition kreist um den «notwendigen Praxisbezug der wissenschaftlichen Pädagogik» (Klafki 2022, 159). Allerdings geht es hier nicht um die denknotwendigen Voraussetzungen, sondern um die impliziten «Wertvoraussetzungen» der pädagogischen Praxis, «die der Ausgangs- und Bezugspunkt wissenschaftlicher Pädagogik sind» (ebd. 173) und von ihr aufgeklärt und auf diese Weise ins Bewusstsein gehoben werden müssen. Der detaillierten Analyse Wolfgang Klafkis zufolge zielt das Bemühen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in erster Linie darauf, den «Zusammenhang von sog. ›Tatsachen‹ und ›Werten‹» (ebd.), d. h. von Sein und Sollen, von Ist- und Zielbestimmung durchschaubar zu machen. Klafki kommt deshalb zu dem Schluss: «Aus diesen Gründen kann die gesuchte wissenschaftliche Pädagogik nicht wertfreie Wissenschaft sein» (ebd.), weil sie, mit den Worten Wilhelms Flitners, «*Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden*» ist, engagiertes Nachdenken – «*reflexion engagée*» (ebd. 174, Herv. i. O.).

3 Vgl. aktuell Mikhail (2024) und Biemüller (2019) sowie die aufschlussreiche Auswahl von Beiträgen zur Transzendental-kritischen, Normativen bzw. Prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik von Heitger (1969).

4 Eine der Problematiken, die im Zusammenhang mit dieser Hoffnung auf eine «rationale Begründung» solcher Normen diskutiert wurden, ist der damit verbundene Anspruch auf eine überhistorische (Letzt-) Gültigkeit der so aufgefundenen transzendentalen Voraussetzungen und Bedingungen gewesen. Diese zielten auf «Wahrheit» statt auf «Erwartungen» und auf «Objektivität» statt auf «Intersubjektivität». Darin dokumentiert sich bereits eine Hinwendung zur theoretischen Betrachtungsweise, auf die zurückzukommen sein wird (vgl. Kap. 3).

Die Darstellungen des transzendental-kritischen Ansatzes in der Pädagogik und ihrer Abgrenzungsversuche (z. B. zu Husserls Phänomenologie oder Diltheys Hermeneutik) konzentrieren sich zumeist auf gegensätzliche Begründungen und Schwerpunkte (z. B. Vernunft vs. Geschichte) und gehen dabei über einen Umstand hinweg, der für eine Geschichte der Normativität bedenkenswert wäre: In der Frage nach dem handlungsorientierenden und damit normativen Praxisbezug der neu entstehenden pädagogischen Wissenschaft sind sich die alternativen Denkangebote weitgehend einig. Dies lässt sich selbst noch im Gefolge der empirisch-experimentellen Pädagogik sehen, die – obschon sie sich in der deutschen Nachkriegsgeschichte von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ebenso wie von der (an die Kritische Theorie angelehnte) ideologiekritischen Pädagogik absetzt – dennoch

«einerseits Forschung im Sinne der empirischen Disziplinen praktizieren, andererseits ihre Handlungsrelevanz im Sinne des Akteurwissens bewahren will.» (Tenorth 2006, 138)

Damit liesse sich das Normativitätsproblem an dieser Stelle im Kern auf eine doppelte Bemühung in zwei unterschiedlichen Modi zurückführen: Erstens sollen die pädagogische Erfahrung ermöglichenden *Voraussetzungen* formuliert werden, d. h. ihre *transzendentalen Möglichkeitsbedingungen*, die gleichzeitig auch als *praktische Gelingensbedingungen* des pädagogischen Handelns verstanden werden. In anderen Worten: Es sollen die praktischen *implizit leitenden Normen* des pädagogischen Handelns bzw. seine implizite *Wertnormbezogenheit* herausgearbeitet werden. Zweitens sollen diese auch für die *Begründung* bzw. *Orientierung* von praktischem pädagogischen Handeln eingesetzt werden.

2. Die Unvermeidlichkeit der Normativität und der ›Wille zur Normierung‹

Für die nachfolgende Erörterung sollen diese beiden Problemstellungen noch einmal begrifflich aufgetrennt werden, ohne dass damit schon der Anspruch einer den gesamten Diskurs über Normativität leitenden kategorialen Unterscheidung verbunden sein könnte: Das Problem der *Normativität* (im Sinne von Wertgeladenheit) soll vom Problem der *Normierung* (im Sinne dessen, was Ruhloff 1979 noch «Dogmatismus» genannt hatte, vgl. dazu Schenk 2015) unterschieden werden.

Spätestens mit der Rezeption des Begriffs der «Erkenntnispolitik» (Seitter 1985) in der Erziehungswissenschaft hat sich die Sicht auf die genannten Bemühungen verändert, die in den pädagogischen Erfahrungen *implizit leitenden Normen* aufzuklären bzw. die sie ermöglichenden *Voraussetzungen*, d. h. ihre *theoretischen Möglichkeitsbedingungen* zu rekonstruieren. Die theoretischen Bemühungen darum werden nun nicht mehr als ein ›neutraler‹ Akt der Erkenntnis der Wahrheit verstanden, sondern (im Anschluss an Foucault) im Kontext einer ›Wahrheitspraktik‹ verortet,

einer Praktik des Bewahrheitens. Weder sind dabei also die für die Gegenstands- bzw. Problembeschreibung gewählten Begrifflichkeiten «neutral» noch ist es die Haltung der Forschenden zu ihrem Gegenstand bzw. Denkproblem. Richard Kubac (2022, 144) hat im Einklang mit der Verhandlung der relevanten Publikationen vor allem die *politische* Qualität des «Wahrhandeln[s]» betont, aber letztlich bündelt der Begriff der Erkenntnispolitik nun auch die Erfahrungen der älteren wissenschaftstheoretischen Studien, die bspw. die «Fabrikation von Erkenntnis» (Knorr Cetina 1984) analysierten und herausstellten, dass selbst naturwissenschaftliche «Fakten» durch eine komplexe Einbettung in praktische technische und soziale Kontexte erst hergestellt werden müssen und damit im Wesentlichen auch abhängig von theorie-strategischen und experimentellen Entscheidungen sind.

Die *normative* Qualität der Forschung und damit ihre Wertgeladenheit – also: *Normativität* – von Wissenschaft als sozialer und lebensweltlich einbehaltener Praxis kann deshalb als wissenschaftstheoretischer Status Quo und Konsens gelten und steht insofern hier im Folgenden nicht zur Debatte. Leitlinien zum wissenschaftlichen Arbeiten, d. h. zur «guten» wissenschaftlichen Praxis, folgen schliesslich selbst Standards und Validierungsregeln (ergo: Normen), die hochschulische Lehrpraxis mühsam zu plausibilisieren und in die einzuüben sie sich bemüht, um ihre Ergebnisse als gültig zu begründen und in der Scientific Community Anerkennung für sie zu erlangen.⁵ Die Normativität von wissenschaftlicher Forschung als institutionalisiertem humanen Werkzeug der Erkenntnis in diesem weiten Sinne, die in der subjektiven Wahl argumentativer Ausgangspunkte, aber auch in der historischen und kulturellen Eingebundenheit von wissenschaftlichen Themen, Methoden, Theorien, Interpretationen bzw. Ergebnissen überhaupt wurzelt, scheint mir schlicht unvermeidlich.⁶ Eben diese Einsicht, dass (zumal geistes- bzw. erziehungs-)wissenschaftliches Wissen von positionierten Einsätzen der Forschenden aus erzeugt wird, findet

5 Die Bemühungen, auf der ersten Ebene pädagogischer Praxis deren implizit leitende bzw. transzendental ermöglichende Normen nachzuzeichnen, lassen sich als Nachläufer des Projekts verstehen, die lebensweltliche Fundierung von Wissenschaft aufzuweisen, wie es bspw. dem 1936 publizierten phänomenologischen Spätwerk von Edmund Husserl (1976) zugerechnet wird. Bekanntermassen haben aber vor allem die bereits 1935 publizierten wissenschaftstheoretischen Forschungen des polnischen Biologen Ludwik Fleck (1980) sowie die 1962 publizierte Studie des amerikanischen Physikers Thomas S. Kuhn (1976) entscheidende Beiträge zur Einsicht in die Abhängigkeit der methodischen Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnisse von der sozialen Anerkennung der Forschungsgemeinschaft geleistet. Als Vorreiterin der gegenwärtig aktuellen Forschungen aus dem Bereich (feministischer, posthumanistischer) Science and Technology Studies kann darauf aufbauend wohl die bereits zitierte, 1981 publizierte Laborstudie der österreichischen Soziologin Karin Knorr Cetina (1984) gelten.

6 Das konnte auch schon Max Webers (1930, 24ff.) Plädoyer für die Enthaltung von Werturteilen in der wissenschaftlichen Lehre und Forschung entnommen werden, wohl wissend darum, dass Wissenschaft ihren Sinn und Wert nur durch die individuelle Leidenschaft erhält (ebd. 12) und die akademische Lehre selbst eine «sittliche Leistung» (ebd. 27) vollbringt.

sich im Begriff der «Erkenntnispolitik» wieder. Sie betrifft aber damit eben auch die als «Grundbegriffe» jeder wissenschaftlichen Disziplin identifizierten Kategorien – zu denen in der Erziehungswissenschaft auch der Begriff der Kritik gehört.⁷

Es ist nach der vorangegangenen Unterscheidung und Argumentation aber vor allem die zweite Ebene des sogenannten «Normativitätsproblems», der im Folgenden nachgegangen werden soll: nämlich, die aufklärende Erkenntnis der werthaltigen Bedingungen von pädagogischen Erfahrungen nicht selbst als *Orientierungsleistung* des praktischen Handelns betreiben zu wollen, wie es die Geisteswissenschaftliche Pädagogik für unabdingbar hielt, sondern diese Orientierung darüber herstellen zu wollen, dass die *praktischen Gelingensbedingungen* des pädagogischen Handelns formuliert und prospektiv gewendet werden, um sie für dessen *Begründung* zu nutzen, wie es der Transzendental-kritischen Pädagogik näher lag. Diese Frage nach der *Normierung*, d. h. nach der Hoffnung darauf, durch erziehungswissenschaftliche Forschung liesse sich pädagogisch-praktisches Handeln in verallgemeinerungsfähiger Form als richtig, angemessen, gut oder wünschenswert etc. begründen, wandert schon seit Längerem in unterschiedlichem Gewand durch die philosophische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Diskursgeschichte. Die Geschichte dieses Problems – also im eigentlichen Sinne des *Normierungsproblems* – nachzuzeichnen, wäre eine respektable, ehrenvolle und angezeigte Aufgabe, wie in der Eingangsskizze bereits angedeutet worden ist und hier nicht in Angriff genommen werden kann. An deren Stelle mag eine Beobachtung treten, die das *Problem* der Normierung verdeutlicht: Es scheint einen Zusammenhang zu geben zwischen der Dringlichkeit der Wahrnehmung der problematischen gesellschaftlichen Lage und der pädagogischen Bemühungen um ein Fundament zur Normierung pädagogischer Handlungen. Je drängender die Problemwahrnehmung desto eher scheint sich auch die Pädagogik angesprochen zu fühlen, diese Themen zu bearbeiten, und zwar nicht (nur) im Sinne von deren theoretischer Aufklärung, ihrer Analyse, sondern eben vor allem auch im Sinne von «Antworten» und «Lösungen» (Meseth et al. 2019, 5) für Probleme, die sich in der praktischen pädagogischen Arbeit stellen, also nach «Bewertung und Regulierung menschlicher Aktivitäten» (ebd. 6) oder nach «Aussagen darüber, was man tun darf und was nicht» (ebd. 6). Die so vorgestellten Aufgaben gehen dabei implizit von einem Verständnis von Pädagogik als Handlungswissenschaft aus.

7 Wenn der Call für das Theorieforum Magdeburg unter dem Titel «Medien*Kritik - Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft» (vom 30.06.-01.07.2023), dem sich dieser Beitrag verdankt, also die Frage nach dem Zusammenhang von Kritik und Normativität aufwirft, kann beihilfsweise auf die publizistischen Knotenpunkte zurückliegender Diskurse verwiesen werden, in denen die Relevanz der Kritik für die methodischen Verfahren und disziplinären Selbstbegründungen erörtert wird (vgl. u. a. Benner et al. 2003, Pongratz et al. 2004). Insbesondere Jan Masschelein (2000, 2004) hat in mehreren Arbeiten die Bedeutung und Konsequenzen der Denkfiguren Foucaults für die «kritische» normative Selbstsituierung der Erziehungswissenschaft herausgestellt (vgl. dazu Schenk 2024).

Bereits der Einleitung des eben zitierten Bandes der *Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft* zur Frage nach der «Normativität in der Erziehungswissenschaft» (Meseth et al. 2019) können zentrale Motive des Normierungsproblems – d. h. einer handlungstheoretischen Begründung von pädagogischem Handeln – entnommen werden. Die Notwendigkeit solcher Begründungen wird auch hier im Horizont der im Verlauf des 18. Jhd. formulierten Erfahrung der Kontingenz verortet. Es reiche «dem modernen Blick nicht aus, Kontingenz einfach hinzunehmen und bloss nachträglich zu erklären oder verstehbar zu machen, wie es zu einem bestimmten Ereignis kommen konnte», sondern er

«zielt auch darauf, Schlüsse aus der Vergangenheit zu ziehen, d. h. Aussagen darüber zu treffen, was aus einem bestimmten Ist-Zustand der Welt für zukünftiges Handeln folgen soll oder umgekehrt wie das ›Sein‹ beschaffen sein müsste, auf dem sich eine wünschbare Realität zu gründen hätte» (ebd. 3),

so die Einleitenden. Das mit «dem Thema der Normativität» (ebd.) bezeichnete Wollen geht laut den Herausgebenden deshalb über die Aufklärung von implizit praxisleitenden Normen hinaus (worauf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik abzielte) und richtet sich auf das Finden von handlungsorientierenden und -anleitenden, richtungsweisenden Normen (und schliesst sich damit also tendenziell dem transzendental-kritischen Projekt an). Kurz: es richtet sich auf die Frage nach der *Normierung*.

Werfen wir einen genaueren Blick auf den zeitgeschichtlichen Problemzusammenhang, der mit der ›Entdeckung der Kontingenz‹ bezeichnet worden ist. Diese Erfahrung, dass bspw. soziale und politische Ordnungen auch anders möglich sein können, weil sie «keinen notwendigen Existenzgrund» (Makropoulos 1997, 13) haben, wird gemeinhin als Beginn der Moderne bezeichnet. Gerade diese Entdeckung ist es auch, die dem Menschen die aktive *Gestaltung* seiner Geschichte erlaubt und die den Möglichkeitsbereich seines Handelns entscheidend erweitert. Im Gefolge der «Schwächung pragmatisch wirksamer transzendenter Bindungen spätestens nach den religiösen Bürgerkriegen im 17. Jahrhundert» (ebd. 28) vertraut sich der Mensch der Moderne also allenfalls noch als privates Individuum der Religion an, nicht mehr als Kollektivsubjekt bzw. als Exemplar der ›Menschheit‹. Er soll von nun an ohne göttliche Fügungen und kosmologische Teleologie in der Lage sein, sein Glück zu finden und seine Zukunft selbst in die Hand zu nehmen.

Für die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse wird ihm philosophisch (z. B. durch Kant) die Ausbildung des menschlichen Verstandesvermögens zur Seite gestellt, um sich aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien. Aus der Herrschaft der Natur haben ihn zu diesem Zeitpunkt schon die naturwissenschaftlich-technischen Erfindungen befreit, ihr Fortschritt wird zum hoffnungsvollen Vorbild auch für den individuellen und kollektiven moralischen Fortschritt. Das

Vertrauen liegt auf dem Rationalitätsversprechen der modernen Wissenschaften, auf deren Basis neue (epistemische, politische und soziale) Ordnungen errichtet werden (vgl. Schenk 2024). Das bevorzugte philosophische Mittel dazu ist zunächst das der kritischen und begründeten gedanklichen Konstruktion (Spekulation), später vertraut man vor allem den Aussagen, die man der (sozialen) Welt entnimmt (Empirie). Man würde also meinen, damit sei eine Erfolgsgeschichte erzählt, denn mensch hat nun alle Mittel in der Hand, sich seine Orientierung selbst zu geben, Ziele zu setzen, Mittel zu wählen und optimistisch in die selbstgeplante Zukunft aufzubrechen. Die (transzendentalphilosophische) Hoffnung auf die Möglichkeit der Normierung pädagogischen Handelns zur Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Verhältnisse gewinnen entsprechend ihren historischen Sinn. Um die historische und systematische Problematik der handlungsleitenden Normierung deutlich werden zu lassen, soll einem kleinen philosophischen Fundstück ausführlicher Raum gegeben werden.⁸

3. Aporien der praktischen Vernunft

Mit Wolfgang Wieland (1989), dessen kurzer Abhandlung ich nun folgen werde, lässt sich das Problem der handlungsleitenden Normierung von Praxis philosophisch als Problem der *praktischen Vernunft* formulieren. Es entstammt dem Bereich der praktischen Philosophie, deren Tradition bis auf die griechische Antike zurückgeht und als deren Gewährsmann in der Regel Aristoteles genannt wird. Das Konzept der praktischen Vernunft wurde bekanntlich im 18. Jhd. insbesondere von Immanuel Kant im Hinblick auf eine Begründung der Philosophie als neuzeitlicher Wissenschaft aufgearbeitet.⁹ Ohne dies im Besonderen der aristotelischen oder kantischen Vernunftkonzeption zuzuschreiben, rekonstruiert Wieland drei Aporien im Begriff und Anspruch der praktischen Vernunft, die er als Applikationsaporie, Motivationsaporie und Institutionenaporie verhandelt. Er geht dabei davon aus, dass diese aporetischen Spannungen nicht aufgelöst werden können. Diese unlösbaren Probleme der praktischen Vernunft lese ich dem Anliegen des vorliegenden Beitrags entsprechend als Argumente gegen die Möglichkeit der normativen Präskription, also der pädagogischen Begründung von Sollens-Vorschlägen.

Die *Applikationsaporie* betrifft das Problem der Anwendung allgemeiner Normen auf konkrete Situationen, also die Frage, welche Norm in welcher Situation wie anzuwenden ist (vgl. Wieland 1989, 12ff.). Die praktische Philosophie hat in dieser Hinsicht drei Aufgaben: Sie muss 1. in Form der Normentheorie abstrakte allgemeine Normen ermitteln, 2. in Form eines Normensystems deren Allgemeinverbindlichkeit

⁸ Ich verdanke es einem Hinweis von Alfred Schäfer.

⁹ Wieland arbeitet die Probleme der praktischen Vernunft systematisch auf, ohne sich dabei auf konkrete Literaturverweise oder Autor_innen zu stützen, so dass dieser Diskurs hier vorausgesetzt werden muss.

begründen und 3. die konkreten Anwendungsfälle dieser Normen regeln. Wielands grundsätzlicher Einwand dagegen, dass dies problemfrei möglich sein könnte, lautet, dass die kategoriale Heterogenität von Norm und Handlung bzw. Situation dies verhindert: Singuläres kann auf der Ebene des Begriffs niemals erschöpfend erfasst werden, das Normieren des Handelns werde also allenfalls in Form von Näherungslösungen gelingen. Wielands Einwand ähnelt hier, wie mir scheint, dem, was Adorno mit der Nichtidentität von Begriff und der durch den Begriff bezeichneten Sache bezeichnet hat (vgl. dazu Schäfer und Thompson 2010a). Die praktische Vernunft wird dadurch der Welt der Interpretation ausgeliefert, ohne zu deren Richtschnur werden zu können.

Die *Motivationsaporie* geht auf den Anspruch der praktischen Vernunft zurück, das gute Handeln nicht nur zu begründen, sondern auch zu motivieren, es hervorzurufen. Wielands Einwände gegen diesen Anspruch sind zahlreich, ich greife deshalb nur den zentralen Einwand heraus, dass dafür die Identifikation von einzelnen Motiven nötig wäre (vgl. Wieland 1989, 27ff.). Dies jedoch sei eine idealtypische Abstraktion, denn Handlungen seien nicht kausal auf Einzelmotive zurechenbar, sondern in Motivgeflechte eingebunden, über die letztlich empirisch kaum valide Auskunft gegeben werden kann. Schon Kant habe aufgewiesen, dass das Wirken der praktischen Vernunft in der realen Welt unerkennbar sei. Dass man der praktischen Vernunft darin misstraut, die Motivationen und Ziele der Handelnden normieren zu können, zeige auch die Existenz von Sanktionssystemen.

Zuletzt führt Wieland drittens die *Institutionenaporie* an. So richtet sich der Anspruch der praktischen Vernunft, das gute bzw. richtige Handeln zu begründen, nicht nur an die Einzelnen, sondern sie strebt danach, «die Ordnungen zu gestalten, deren der Mensch bedarf, um mit seinesgleichen auf vernünftige Weise zusammenleben zu können» (ebd. 46). Diese Ordnungen – Wieland bringt als Beispiel die Rechtsordnung – können jedoch nicht durch die praktische Vernunft allein konstituiert werden. Im Gegenteil ist die praktische Vernunft angewiesen auf Institutionen und Sanktionssysteme, in denen sie sich verwirklichen kann. Gleichzeitig kann die praktische Vernunft nicht nur nicht garantieren, dass Institutionen vernünftig sind, sondern die Eigenlogik von Institutionen eröffnet zudem eigene Handlungsspielräume, die wiederum nicht durch praktische Vernunft normiert sind.

Neben diesen systematischen Hinweisen auf die aporetische Konstruktion der praktischen Vernunft erwähnt Wieland randständig auch die wissenschaftsgeschichtlichen Problemstellungen der praktischen Philosophie, in deren Bereich die Überlegungen zur praktischen Vernunft fallen, und die sich ebenfalls als Einwand gegen den Versuch zur Rehabilitierung von Normierungsprogrammatiken lesen lassen. Diese wissenschaftsgeschichtlichen Hinweise schliessen an die eingangs skizzierten Entwicklungen an und sollen hier ergänzt werden, um daran abschliessend einige weiterführende Fragen aufzuwerfen, die die aktuelle Virulenz des

«Normativitätsprobleme» betreffen. So erläutert Wieland (1989) zur Einführung in seine Studie, dass die bis auf Aristoteles zurückgehende Denktradition den Beitrag der theoretischen und praktischen Philosophie zur Produktion «eines auf Prinzipien zielenden Wissens» (ebd. 5) noch bis ins 19. Jhd. hinein als gleichberechtigt bestimmt hat. Erst mit dem Erfolg der «neuzeitlichen exakten Wissenschaften» (ebd. 6) und der Hoffnung, durch sie «die Lebensbedingungen des Menschen verbessern zu können» (ebd. 6), hätten die praktischen Fachwissenschaften nicht nur ihre Vorrangstellung als wissenschaftliche Disziplin eingebüsst, sondern die Anerkennung ihrer Wissenschaftlichkeit schlechthin. Diese sollten ursprünglich ihre

«Aufgaben darin finden, innerhalb der ihnen zugewiesenen Lebensbereiche vernünftiges Handeln und Gestalten zu ermöglichen und dieser Aufgabe auch alle Bemühungen unterzuordnen, die auf die Gewinnung und Begründung von Erkenntnis zielen» (ebd. 6)

– also den Anspruch der handlungsleitenden Normierung von Praxis und ihrer theoretischen Begründung erfüllen.

Im Verlauf des 19. Jhd. sei das aufklärerische Fortschrittsversprechen vor allem mit den theoretischen – naturwissenschaftlichen – Disziplinen verbunden worden und es sei ihnen daher der Vorrang vor den praktischen Fachwissenschaften eingeräumt worden. Mit dem Fortschrittsgedanken hätten sich die praktischen Disziplinen allenfalls in gebrochener Weise verbinden können, wie Wieland weiter ausführt: «Der Kernbereich des Praktischen schien unter diesen Umständen weder fortschrittsfähig noch wissenschaftsfähig zu sein» (ebd. 7). Daher prädestinierten sich nun auch die theoretischen bzw. naturwissenschaftlichen Disziplinen für die Fragen der Gestaltung einer vernünftigen Lebenspraxis, während die im ursprünglichen Zusammenhang mit der praktischen Philosophie gestellten Fragen in die Individualethik und zum Teil in die sich zunehmend ausdifferenzierenden und verselbständigenden Geisteswissenschaften abgewandert seien. Das «Normativitätsproblem» würde sich aus dieser Sicht als eine handlungspraktisch verpflichtende Erblast der sich im 19. Jhd. vollziehenden Entwertung der praktischen Philosophie im Hinblick auf ihren wissenschaftlichen Anspruch erweisen.

Das aporetische Erbe des zerbrochenen praktischen Zusammenhangs der Wissenschaften wird insofern also zum Teil von der Pädagogik übernommen und auch noch von der sich im 20. Jhd. zur stärker empirisch ausgerichteten Disziplin wandelnden Erziehungswissenschaft. Aus Wielands Perspektive fängt nun der Dezisionismus die Fragen auf, die nach dem Wandel desjenigen Kontextes übrigbleiben, in dem die praktische Philosophie ihre Aufgaben hatte, und verleiht diesen Fragen dabei einen neuen (eben aporetischen) Zuschnitt:

«Der Dezisionismus repräsentiert jedenfalls am konsequentesten die Folgekosten, die sich für den Bereich des Praktischen ergeben, wenn man Wissenschaftlichkeit und Begründungsfähigkeit nur im Umkreis des theoretischen Erkennens finden zu können glaubt. Ein an der Dichotomie von Erkenntnis und Entscheidung orientiertes Begriffsraster erlaubt es indessen nicht mehr, die Probleme, mit deren Erörterung die *Philosophia practica* befasst war, ohne Verkürzung zu exponieren.» (ebd. 7)

Am Ende seines kritischen Durchgangs kommt Wieland zu dem – zunächst kontraintuitiven – Schluss, dass die von ihm systematisch aufgewiesenen Aporien die praktische Vernunft nicht überflüssig machten, denn diese werde zum einen (im Rahmen der Institutionenaporie) immerhin noch als mögliches Korrektiv zu einer illegitimen Ordnung benötigt und zum anderen könne sie zumindest den Einzelnen (im Rahmen der Aporien der Applikation und Motivation) noch normative Orientierungshilfe leisten. Sie müsse jedoch darauf verzichten, zu prinzipiellen Lösungen gelangen zu wollen, und Skepsis gegenüber ihren eigenen Möglichkeiten walten lassen.¹⁰ Insofern Wielands Studie aber daran interessiert ist darzulegen, inwiefern die praktische Vernunft ihrem Anspruch und ihren Aufgaben nicht gerecht werden kann, endet sie schliesslich mit dem – dezisionistischen – Fazit:

«Doch weder sie noch irgendeine andere Instanz kann dem konkreten Handeln jemals alle faktischen und normativen Risiken abnehmen, die mit jeder einzelnen Entscheidung verbunden sind.» (ebd. 47)

4. Das Problem, auf das der ›Wille zur Normierung‹ eine Antwort war ...

Die Wendung Wielands, der praktischen Vernunft angesichts der unlösbaren Aporien, in die sie sich verstrickt, dennoch eine handlungsrelevante Funktion zuzusprechen, das Handeln aber gleichzeitig von ihr zu entkoppeln und in den Bereich der Entscheidung zu verlagern, hat selbst eine aporetische Qualität. Logisch begründete Zweifel an der philosophischen oder pädagogischen Begründung von Handlungsnormen, denen der «moderne[...] Blick» (Meseth et al. 2019, 3) zum einen prognostische Qualität zutraut und zum anderen auch die Ausrichtung gemeinsamer (politischer) Entscheidungen, hatten auch schon die Einleitenden des zitierten Sektionsbandes formuliert. So sehen sie formallogische Versuche der Begründung entweder in «Unabschliessbarkeit, Dogmatismus» oder «Dezisionismus» (ebd.: 2) enden, diese seien also bei der «Suche nach Gründen, Wegen und Legitimationsverfahren für richtiges und gutes, für wirksames und legitimes Handeln» (ebd. 3) keine wirkliche Hilfe.

10 In diesem Zusammenhang sei auch auf Odo Marquards (1981) Schrift «Abschied vom Prinzipiellen» verwiesen.

Wir stehen damit vor einem interessanten Phänomen: Der «moderne Blick» «weiss» also zum einen eigentlich bereits, dass die rationale Begründung von Handlungsnormen nicht leisten kann, was sich in diesen Hoffnungen ausdrückt. Zum anderen stellt sich auch die Frage: Selbst wenn sich diese Hoffnungen erfüllen liessen, selbst wenn sich «Orientierungspunkte» finden liessen, «die Aussagen darüber zulassen, ob etwas richtig oder falsch ist, ob etwas eben der Norm entspricht oder von ihr abweicht» (ebd. 6) – wer würde sich denn (jenseits vielleicht der am Findungsprozess Beteiligten) tatsächlich auf dieses letztbegründete richtige und gute, wirksame und legitime Handeln verpflichten lassen?¹¹ Diese Frage nach der Geltung von Normen zum einen und ihrer Akzeptanz oder Anerkennung zum anderen stellt sich bereits mit dem Kontingentwerden des religiösen und sozialen Handlungsrahmens des 18. Jhd., mit dem die Loslösung des modernen Menschen aus der Verbindlichkeit der bisherigen Ordnung verbunden war und damit in der Folge auch das Problem der Pluralisierung möglicher «guter Ordnungen». Das «Normativitätsproblem» (Normierungsproblem) stünde aus dieser Sicht insofern selbst für die Aporie, gleichzeitig ein Effekt von Kontingenz zu sein und ihre (normative) Einhegung leisten zu sollen.

Was bringt die moderne erziehungswissenschaftliche Pädagogik nach ihrer Einsicht in diese aporetische Situation insofern nun dazu, sich die praktisch-pädagogische Suche «nach verbindlichen Normen und einem festen Grund, auf dem diese Normen stehen» (Meseth et al. 2019, 5), wider besseres Wissen zu eigen zu machen, statt sie als prinzipiell ausserhalb ihrer Möglichkeiten (und daher ausserhalb ihrer Zuständigkeit) liegendes Problem zurückzuweisen, weil sie auf diesem Gebiet eben nicht nur zu historisch oder kulturrelativ eingeschränkt legitimierbaren Antworten kommt, sondern sich damit zudem in die unproduktive Ausweglosigkeit der Unbegründbarkeit selbst verstrickt? Oder, um die voraussetzungsreichere Formulierung Jörg Ruhloffs (2019, 167) zu nutzen: Welche Sehnsucht steht hinter der erziehungswissenschaftlichen Suche nach einer «Sprache der Normativität zur Kennzeichnung ihrer Aufgaben», mit der «zugleich der dirigierende, disziplinierende und auf Herstellung bezogene Bedeutungszug von «Norm» befördert» wird?¹²

Gehen wir zur Aufklärung dieser Frage noch einmal auf Wielands (1989) Abhandlung zurück. Seine Beschäftigung mit den Aporien der praktischen Vernunft war angestossen worden von einem neu erwachten Interesse an der praktischen Philosophie, das er wahrgenommen und auf die Brüchigkeit des aufklärerischen Fortschrittsversprechens zurückgeführt hatte:

11 Mit diesen Fragen beschäftigt sich u. a. die Werttheorie, deren Probleme und Konsequenzen die Einleitung und Beiträge in Schäfer und Thompson 2010b diskutieren.

12 Es sei hinzugefügt, dass Ruhloff (2019) bei seiner nachvollziehbaren und begründeten Kritik von «Normen, Normierung, Normativität» in der Erziehungswissenschaft verkennt, dass sein Alternativvorschlag eines problematisierenden Vernunftgebrauchs selbst den Charakter einer Norm hat (vgl. dazu Schenk 2015).

«Zu ihrer Rehabilitierung kam es, als die Naivität verloren ging, mit der man den theoretischen Disziplinen ihrer Fortschrittsfähigkeit wegen den Primat zuerkennen zu können glaubte. Das waren immerhin Resultate eben dieser Disziplinen, die zu der bis jetzt radikalsten Veränderung der Bedingungen führten, unter denen Menschen auf dieser Erde leben.» (ebd. 8)

Seine vor über drei Jahrzehnten festgehaltenen Gedanken könnten angesichts der derzeitigen Diskussionen um den Eintritt in das Zeitalter des «Anthropozän» (vgl. Federau 2024) aktueller kaum sein. Mit diesem Begriff wird die Kehrseite der für den «Fortschritt» zuständig gewordenen theoretischen, naturwissenschaftlichen Disziplinen bearbeitet: nämlich dass das so geleitete praktische menschliche Handeln nicht nur inhumane Konsequenzen hat, sondern insgesamt lebensfeindlich, artendezimierend, umwelt- und in letzter Konsequenz möglicherweise erdzerstörerisch ist. Insbesondere die posthumanistische Kritik jüngerer Datums am mit den neuzeitlichen Wissenschaften verbundenen Selbst- und Weltverständnis geht häufig zugleich ebenfalls mit Bemühungen um praktisch orientierende Perspektiven einher, die als Korrektiv dieser Entwicklungen intendiert sind. Die sich – wie die Erziehungswissenschaft – als «handlungspraktische Disziplinen» verstehenden Wissenschaften geraten vor diesem Hintergrund in die (in der von Wieland analysierten historischen Konstellation wenig aussichtsreiche) Position, für die «theoretischen Disziplinen» in die Bresche zu springen. Es scheint sich gegenwärtig die Chance zu eröffnen, in den Rang einer Alternative zu den «technischen Wissenschaften» aufzusteigen, deren wahrgenommenes «Versagen» sich gerade ihrem Erfolg verdankt.

Wieland versteht Bemühungen solcher Art als Zeichen für den «Orientierungsmangel im Hinblick auf die Grundnormen des Lebens der Praxis», der mit der weiteren «Entwicklung der wissenschaftlich technischen Zivilisation» einhergegangen sei und inzwischen selbst die Orientierung an tradierten Handlungsmustern hinfällig werden lässt, «die bis dahin selbst noch dem Dezisionisten einen Leitfaden für seine Entscheidungen bieten konnten» (ebd. 8). Wenn sich gegenwärtig also ein erneutes (teil-)disziplinübergreifendes Interesse an den Problemen der Normativität beobachten lässt, könnte sich dies mit Wieland (1989) auf das Erbe der ungelösten Fragen zurechnen lassen, die der Bedeutungsrückgang der praktischen Philosophie seit Beginn des 19. Jhd. den geistes- bzw. bildungswissenschaftlichen Disziplinen hinterlassen hat. In Anlehnung an ein Diktum Odo Marquards liesse sich der nun abschliessend zu behandelnde Punkt vielleicht so formulieren: Was war noch einmal die Frage, auf die der Wille zur wissenschaftlich begründeten handlungsleitenden «Normativität» die Antwort gewesen ist?

Mit dieser Frage betreten wir ein Gebiet, das bislang im Beitrag in rationalistischem Modus bearbeitet und als Problem der Kontingenz formuliert worden ist. Damit ist das Problem der «Grundlosigkeit» sozialer Ordnungen angesprochen worden,

die auf der nicht stillzustellenden «Problematik der differentiellen Subjektivität» (Schäfer 2007, 150) aufruht. Die ebenfalls nicht stillzustellende Wiederkehr des «Normativitätsproblems» in der Erziehungswissenschaft verweist offenbar darauf, dass es mit einer rationalistischen Erklärung allein nicht getan ist. Daher sei an dieser Stelle mit Makropoulos (1997, 20) noch einmal daran erinnert, dass die «Schatten-seite» der Kontingenz auf metaphysische Probleme verweist, und zwar auf die mit ihr aufbrechende moderne Orientierungs- und Sinnkrise. Solche Probleme hat im Übergang zum 20. Jahrhundert der Urvater der Psychoanalyse bearbeitet und sie u. a. als «Unbehagen in der Kultur» (Freud 1930) dechiffriert.¹³ Die Ursache für dieses grundsätzliche Unbehagen sieht Sigmund Freud im menschlichen Leiden am Leben, das offenbar den Rang einer anthropologischen Tatsache beanspruchen darf:

«Das Leben, wie es uns auferlegt ist, ist zu schwer für uns, es bringt uns zuviel Schmerzen, Enttäuschungen, unlösbare Aufgaben. Um es zu ertragen, können wir Linderungsmittel nicht entbehren.» (Freud 1930, 432)

Etliche dieser «Linderungsmittel» diskutiert er anschliessend tiefergehend und im Vergleich miteinander. Während beispielsweise die künstlerische Tätigkeit und der Kunstgenuss Ersatzbefriedigungen anbieten könnten, sei Religiosität dagegen eher eine Art illusionärer «Massenwahn» (ebd., 440) und habe eine «Einschüchterung der Intelligenz zur Voraussetzung» (ebd., 443). Die wissenschaftliche Tätigkeit fungiere als eine der «Ablenkungen, die uns unser Elend geringschätzen lassen» (ebd., 432), biete aber als frei gewählte Berufstätigkeit immerhin die Möglichkeit, «Triebregungen durch Sublimierung nutzbar zu machen» (ebd., 438, FN 1). Die Ursache des Leidens am Leben sieht Freud – in einem ebenso gründlichen wie redlichen Durchgang einer beeindruckenden Breite kulturhistorischer Zeugnisse – schliesslich recht schlicht im universalen menschlichen libidinösen Streben nach Glück begründet. In Freuds Formulierung: im «Programm, welches uns das Lustprinzip aufdrängt, glücklich zu werden» (ebd., 442). In unverwechselbar unkonventioneller Manier gibt er dabei keiner Wahl eines Linderungsmittels den Vorzug, sondern begreift sie als eine Wahlentscheidung – als «ein Problem der individuellen Libidoökonomie» (ebd., 442).

Dass Wissenschaft historisch gesehen tatsächlich einmal als Glücksversprechen angetreten war, daran erinnert auch Freuds ebenso unkonventioneller Zeitgenosse Max Weber (1930). Webers Rekonstruktion schliesst dabei an Wielands Hinweis auf die Einheit von theoretischen und praktischen Wissenschaften vor dem neuzeitlichen «Sündenfall» an: Die griechische Antike habe noch die Einheit des Schönen, Guten und Wahren annehmen und die Einheit von begrifflicher Arbeit und richtigem

13 Der Anstoss zur Lektüre entstammt einem Schreibgespräch mit Jürgen Braun über die Unbill einer wissenschaftlichen Existenzweise.

Handeln garantieren können – «Denn auf diese Frage kam den durch und durch politisch denkenden Hellenen alles an. Deshalb betrieb man Wissenschaft» (Weber 1930, 19). An diese Stelle sei dann jedoch in der Renaissance

«das zweite große Werkzeug wissenschaftlicher Arbeit: das rationale Experiment, als Mittel zuverlässig kontrollierter Erfahrung, ohne welches die heutige empirische Wissenschaft unmöglich wäre» (ebd. 19f.),

getreten. An die Stelle des Glaubens an transzendente Mächte sei in der Folge der Glaube getreten, «daß man vielmehr alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne» (ebd., 17). Dessen Effekt wiederum sei die «Entzauberung der Welt» (ebd., 17) gewesen. Das sinnstiftende Potenzial dieser durch technischen Fortschritt vorangetriebenen «Intellectualisierung und Rationalisierung» (ebd., 17) der Lebenswelt bestreitet er allerdings – und damit auch den Sinn und Wert des wissenschaftlichen Dienstes am «Fortschritt» (den er in Anführungszeichen setzt). Die noch bis in seine Gegenwart reichenden frühneuzeitlichen Hoffnungen auf die fortschreitenden Erkenntnisse der Naturwissenschaften polemisiert Weber gar als naiv:

«Daß man schließlich in naivem Optimismus die Wissenschaft, das heißt: die auf sie gegründete Technik der Beherrschung des Lebens, als Weg zum Glück gefeiert hat – [...] Wer glaubt daran? – außer einigen großen Kindern auf dem Katheder oder in Redaktionsstuben?». (ebd., 21)

Sie lieferten nur die Antworten darauf, wie das Leben technisch zu beherrschen sei, aber nicht darauf, ob man dies denn überhaupt tun solle oder wollen solle. Letztere Fragen zu beantworten, sei aber nicht Teil der wissenschaftlichen Analyse, sondern einer weltanschaulichen, praktisch-politischen Stellungnahme (die sich auf dem Katheder eines Hörsaals in Prophetie oder Demagogie verwandeln, vgl. ebd., 25).

Das Vertrauen auf den unbestreitbaren Platz der Antworten, wenn schon nicht von Wieland, so doch von Freud und Weber im disziplinären Gedächtnis auch der pädagogischen Tradition vorausgesetzt, mag also die neuerliche Wiederkehr des «Normativitätsproblems», d. h. die erneute Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Grenzen richtungsweisender handlungspraktischer Vorschläge, irritieren. Angesichts der aktuell drängenden gesellschaftlichen Probleme der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft – lebensfeindlicher Klimawandel, biodiversitätsgefährdendes Artensterben, sich zu Kriegen ausweitende Konfliktherde, zunehmende Präferenz diktatorischer Regierungsformen auch bei den politischen Führungseliten, politische Radikalisierung bis hin zu Terrorismus, um nur einige zu nennen – scheint innerhalb der sich als «lösungsorientiert» verstehenden Erziehungswissenschaft das wahrgenommene Normativitätsverdikt (vgl. Fuchs, Jehle, und Krause 2013) zumindest einer Retrospektive zu bedürfen, wenn nicht gar einer Revision. Mit Freud

liesse sich diese Wiederkehr als Zeichen der wissenschaftlich nicht stillgestellten anthropologischen Sehnsucht nach Glück deuten, mit Weber als Versuch einer Rückkehr zur Frage nach dem guten Leben, die in der Antike ihre Antwort noch in der Wissenschaft zu finden hoffen konnte. Nach dem Zerschlagen der Einheit von theoretischen und praktischen Wissenschaften sieht Weber eine Alternative zu diesen Hoffnungen (erstens) in der politischen Betätigung oder (zweitens) in einer in der Moderne nötigen Selbstbescheidung des eigenen wissenschaftlichen Tuns auf «Tatsachenfeststellung, Feststellung mathematischer oder logischer Sachverhalte oder der inneren Struktur von Kulturgütern» (ebd., 25), und ansonsten allenfalls (drittens) im «Opfer des Intellekts zugunsten einer bedingungslosen religiösen Hingabe» (ebd., 36). Die Fragen nach dem Glück oder dem guten Handeln sind damit aber weder beantwortet noch überhaupt schon gestellt – sie gehörten als wissenschaftliche Fragen der Sache nach in den Bereich der Metaphysik, auf die man sich nach Kant allerdings «nicht mehr affirmativ, sondern nur noch kritisch beziehen» (Schäfer 2007, 150) kann.¹⁴

Literatur

- Benner, Dietrich, Michelle Borrelli, Frieda Heyting, und Christopher Winch 2003. Hrsg. *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik 46. Beiheft. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Biemüller, Ricarda. 2019. «Normativität und Negation. Das Begründungsproblem in der Erziehungswissenschaft nach 1945». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas, 115–138. Wiesbaden: Springer.
- Federau, Alexander. 2024. «Anthropocene». In *Handbook of the Anthropocene. Humans between Heritage and Future*, herausgegeben von Nathanaël Wallenhorst, und Christoph Wulf, 323–326. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25910-4_49.
- Fleck, Ludwik. 1935/1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund. 1930. «Das Unbehagen in der Kultur». In Freud, Sigmund. 1948. *Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Bd. 14: Werke aus den Jahren 1925–1931*, 421–506, London: Imago Publishing.
- Fuchs, Thorsten, Ma Jehle, und Sabine Krause. 2013. «Normativität und Normative (in) der Pädagogik – Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken». In *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Thorsten Fuchs, May Jehle, und Sabine Krause, 9–24. Würzburg: Königshausen & Neumann.

¹⁴ Der Text ist Jürgen Braun, Sabrina Schröder, Richard Kubac, Charlotte Spellenberg, Martin Karcher, Valentin Rumpf und den vielen anderen meiner Gesprächspartner:innen gewidmet, denen die universitäre Wissenschaft bis auf Weiteres den Rücken zugekehrt hat.

- Heitger, Marian. 1969. Hrsg. *Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht*. Unter Mitarbeit von Heinz-Jürgen Ipfling. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hufnagel, Erwin. 2011. «Wert». In *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen*, herausgegeben von Helmut Reinalter, und Peter J. Brenner, 843–853. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Husserl, Edmund. 1976. «Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie». In *Husserliana. Edmund Husserl. Gesammelte Werke, Band VI.*, 2. Auflage, herausgegeben von Walter Biemel. Haag: Martinus Nijhoff.
- Klafki, Wolfgang. 2022. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die Fern-Universität in Hagen*. 2. Auflage, herausgegeben von Cathleen Grunert und Katja Ludwig. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37172-2>.
- Knorr Cetina, Karin. 1984. *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kubac, Richard. 2022. «Erkenntnispolitik». In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, herausgegeben von Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß, und Kai Wortmann, 143–150. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, Thomas S. 1976. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Makropoulos, Michael. 1997. *Modernität und Kontingenz*. München: Wilhelm Fink.
- Marquard, Odo. 1981. *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Masschelein, Jan. 2000. «Can Education still be critical?». *Journal of Philosophy of Education* 34 (4): 603–616.
- Masschelein, Jan. 2004. «How to Conceive of Critical Educational Theory Today?». In *Journal of Philosophy of Education* 38 (3): 351–367. Oxford: Blackwell Publishing.
- Matthes, Eva. 2009. «Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach». In *Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie 1834–2009*, herausgegeben von Uwe Sandfuchs, Jörg-W. Link, und Andreas Klinkhardt, 81–94. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, Eva. 2021. «Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft». In *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, herausgegeben von Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann, Jörg-W. Link, und Sylvia Schütze, 316–339. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas. 2019. Hrsg. *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Mikhail, Thomas. 2024. «Transzendental-kritische Pädagogik». In *Strömungen und Denkstile der Pädagogik. Variationen pädagogischen Denkens und Handelns in Text- und Videoform*, herausgegeben von Marc Fabian Buck, und Jan Frederik Bossek. <https://stroemungen-unddenkstile.wordpress.com/>.

- Pierer's Universal-Lexikon. 1861. «Pädagög». Band 12, 550A. Itenburg. <http://www.zeno.org/nid/20010577661>.
- Pollack, Guido. 2012a. «Werturteilsproblem». In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, und Uwe Sandfuchs, 413. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pollack, Guido. 2012b. «Positivismusstreit». In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, und Uwe Sandfuchs, 413. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pongratz, Ludwig A., Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein 2004. Hrsg. *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Ruhloff, Jörg. 1979. *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- 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, 157–169. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, Alfred. 2007. «Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik». In *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*, herausgegeben von Norbert Ricken, 137–158. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Alfred, und Christiane Thompson. 2010a. «Theodor W. Adorno: Negative Dialektik». In *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, und Jörg Zirfas, 141–159. Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92196-9_9.
- Schäfer, Alfred, und Christiane Thompson. 2010b. Hrsg. *Werte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schenk, Sabrina. 2015. «Normativität denken. Bildungstheoretische Öffnungen». In *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*, herausgegeben von Ines Maria Breinbauer, und Sabine Krause, 51–67. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schenk, Sabrina. 2024. «Die <Zukunftsmacher>. Gestaltungsoptionen von Zukunft zwischen Technik, Bildung und Politik». In *Zukunft – Jugend – Politik*, herausgegeben von Caroline Gröschner, Kerstin Jergus, und Melanie Schmidt. Bielefeld: transcript.
- Schenk, Sabrina. 2024. «Negativität, Affirmativität und die Kunst des Unterscheidens. Die offene Frage der Kritik – revisited». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 100 (3): 303–323. <https://doi.org/10.30965/25890581-10003003>.
- Schmid, Pia. 2006. Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Band 3. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage*, herausgegeben von Klaus Harney, und Heinz-Hermann Krüger, 15–36. Opladen, Bloomfield Hills: Barbara Budrich.
- Seitter, Walter. 1985. «Erkenntnispolitik». In *Anschlüsse. Versuche nach Michel Foucault*, herausgegeben von Gesa Dane, Wolfgang Eßbach, Christa Karpenstein-Eßbach, und Michael Makropoulos, 115–121. Tübingen: edition diskord.

- Tenorth, Heinz-Elmar. 2006. «Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990». In *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 3., 3. erweiterte und aktualisierte Auflage*, herausgegeben von Klaus Harney, und Heinz-Hermann Krüger:, 133–173. Opladen, Bloomfield Hills: Barbara Budrich.
- Weber, Max. 1930. «Wissenschaft als Beruf». In *Weber, Max: Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte*. Band 8, 3. Aufl., 5–37. München, Leipzig: von Duncker & Humblot.
- Wieland, Wolfgang. 1989. *Aporien der praktischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Wimmer, Michael. 2023. «Der unbedingte Mensch. Die Zukunft der Perfektionierung und die Perfektionierung der Zukunft». In *Perfektionierung. Reihe Zürcher Begegnungen*, herausgegeben von Catrin Heite, Christoph Henning, und Veronika Magyar-Haas, 199–242, Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30384-6_12.