

Normative Selbstmissverständnisse.

Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung

Rainer Leschke

Zusammenfassung

Die implizite Normativität des eigenen Vorgehens gehört bekanntlich zu den am besten bewahrten Geheimnissen der meisten kulturwissenschaftlichen Projekte. Im allgemeinen kulturwissenschaftlichen Feld mag das noch angehen und als lässliche Schwäche kodiert werden können, im Bildungsbereich hingegen ist das geradezu fatal, werden doch Biographien mit Zielvisionen beschwert, deren sie sich - wenn überhaupt - nur noch schwer wieder entledigen können. Diese impliziten Leitmodelle von Medienbildung präformieren daher nicht nur Bildungsprogramme und strapazieren damit kollektive Ressourcen, sie statten Biographien mit kulturellen Leitplanken und Reiseprogrammen aus, die eigentlich durch nichts, wenigstens nicht durch Reflexion gedeckt sind. Am normativen Grund der Medienbildung herrscht mithin ein systematisches Reflexionsdefizit und dass dieses angegangen werden soll, ist sicherlich nicht zufällig, denn zumindest eines dürfte gegenwärtig Konsens sein: die zunehmende Erschlaffung der normativen Kraft und Verbindlichkeit von für mehr oder minder ewig erachteten Vorstellungen von Subjektivität, Wissen und Bildung. Der zunehmende Verlust der Legitimität und Anerkennung dieser impliziten Normativität setzt Medienpädagogik unter einen enormen Rechtfertigungsstress. Sie erzeugt so jene Spannung, die medienpädagogische Bemühungen zwischen einem kaltschnäuzig blinden 'Weiter so!', das die Scheuklappen nur umso entschlossener ins Gesicht zieht, und zaghafter Orientierungslosigkeit, die sich an jeden vorbeiziehenden Strohalm klammert, wenn sie in jeglichem neuen medientechnologischen Feature zugleich ein neues Menschenmodell heraufziehen sieht. Dabei wird das Menschenbild – im Übrigen ein Bild, und damit eine mediale Kategorie – entweder bewahrpädagogisch konserviert – und insofern verfügt die Medienpädagogik in normativer Hinsicht über einen bewahrpädagogischen Kern, wiewohl sie gerade gegen bewahrpädagogische Vorstellungen angetreten war – oder aber outgesourct und damit an die medientechnologische Findigkeit der Medienindustrie abgegeben. Beide Reaktionsmuster scheinen gleichermaßen hilflos zu sein und daher dringend der Reflexion zu bedürfen, zumal es sich um eine Existenzfrage der Medienbildung handelt, die systematisch nicht ohne normativen Hintergrund auskommen und daher nicht in metatheoretische Gefilde entfliehen kann.

Gezielte Irritationen – Schiller und Goethe geraten unter die Video-Aktivist:innen

Wenn eines klar sein sollte, dann das, dass die Medienpädagogik angetreten war, die Pädagogik gründlich zu renovieren und das bei weitem nicht nur technologisch. Eine tiefe Verachtung bewahrpädagogischer Reflexe jeglicher Art schien medienpädagogische Akteure durch die Bank zu einen. Man ist nicht nur technologisch aufgeklärt, man ist schlichtweg modern, ohne

genau zu wissen, was das denn genau bedeuten könnte. Die Renovierung der Geisteswissenschaften durch die Frankfurter Schule hatte mit der Medienpädagogik quasi einen natürlichen Ort gefunden, auch wenn man sich damit anschickte, sich in eine der drei Höllen der kritischen Theorie zu begeben. Medienpädagogik einte der Gestus vom großen Aufbruch und wie es bei solchen Gesten meist ist, hat das Symbol seinen Grund vergessen: Die Medienpädagogik hat quasi verdrängt, was sie einstmals als Eintrittsgeld für ihre Teilnahme an der Moderne entrichtet hatte.

Für die Medienpädagogik gilt Latours ketzerisches Diktum “Wir sind nie modern gewesen” zweifellos nicht. Die Medienpädagogik hat sich das enorme emotionale Potential der aufklärerischen Konstruktionen des Selbst als eines ebenso freien wie selbstbewussten und unabhängigen Subjekts kaum entgehen lassen. Der Kick an dieser Konstruktion war, dass hier beherzt etwas Kontrafaktisches unterstellt und als geltend angenommen wurde, und so das, was eigentlich erst mühsam hätte errungen werden müssen, schlechterdings als gegeben verbucht wurde. Das Subjekt hat all die pädagogische Arbeit schon hinter sich und verbuchte das Lob und den Glanz der Souveränität, noch bevor es überhaupt die Ausstattung erworben hatte. Die Partizipation am selbstbewussten Subjekt geschieht so gewissermaßen auf Pump und wie meist in diesen Fällen, werden die Kosten des Kredits zu niedrig kalkuliert. Denn, was es heißt, immer und überall ein souveränes Subjekt unterstellen und in einem fort die Gewissheit seiner Existenz versichern zu müssen, wird deutlich, wenn jene Serien systematischen Ungenügens und Scheiterns in den Blick kommen, die immer dann zwangsläufig eintreten, wenn dieses Subjekt ernstlich zum Maß empirischer Menschen gemacht wird. Immer wenn regulative Prinzipien vorschnell mit Fakten verwechselt werden, dann handelt man sich quasi als Kompensation des längst verbrauchten Genusses der Souveränität jenes systematische Versagen ein, denn regulative Prinzipien lassen sich nun einmal konstruktionsbedingt nicht empirisch einlösen. Kategorienfehler rächen sich solcherart mit realem Scheitern.

Dieser Kategorienfehler im Umgang mit dem Begriff des Subjekts ist aber noch längst nicht der einzige, sondern die Urszene der Medienpädagogik wird gleich durch eine ganze Serie solcher kategorischen Fehleinschätzungen bevölkert: Medienpädagogik gründet sich quasi in einem systematischen Selbstmissverständnis und es ist durchaus bemerkenswert, dass ein solch kolossales Missverständnis zugleich so enorm erfolgreich sein kann. Dass Kompetenz und Performanz¹ schlicht verwechselt werden, dass diskrete Unterscheidungen mit Kontinua ver-

¹ So behauptet Baacke keck: “Dieser Sprachgebrauch ist zulässig und widerspricht keineswegs dem, was ‘Kompetenz’ meint; freilich wird eher auf die Performanz-Ebene abgehoben (das konkrete Handeln und Verhalten), während die tieferliegenden Hintergründe weniger zum Vorschein kommen.” (Baacke 1996, S. 114f.) Faktisch ist das schlichter Unfug: Der Sprachgebrauch ist definitiv unzulässig, es gibt keine Performanz-‘Ebene’, auf die abgehoben werden könnte, sondern Kompetenz und Performanz unterscheiden sich qualitativ. Das Ganze hat auch nichts mit der Differenz von Oberfläche und Tiefe zu tun. Ebenso funktioniert das ‘eher’ bei diskreten Unterscheidungen nicht. Baacke kombiniert hier - getrieben von einem vorbegrifflichen, also umgangssprachlichen Verständnis – ein substantielles semantisches Missverständnis mit einem Kategorienfehler, was schon an sich eine bemerkenswerte Kombination darstellt. Dass dabei gleich zwei Theorien grundlegend nicht verstanden wurden – nämlich die von Chomsky und Ha-

tauscht werden, dass dabei semantische Fehlschlüsse mit Kategorienfehlern kombiniert werden, dass sich ein elementares Unverständnis gegenüber allen relevanten Theoriemodellen² nachweisen lässt, all das gehört zu den Gründungsakten einer Medienpädagogik, die unsere Vorstellungen von Medienbildung bis heute regulieren.

Navigationsversuche bei abwesendem Nordpol

Dabei betrifft dieses Selbstmissverständnis keineswegs einen lässlichen, weil marginalen Aspekt, sondern es geht um nicht weniger als um den Kern medienpädagogischer Bemühungen, denn zur Diskussion steht das Zielkonstrukt, an dem Medienbildung sich ausrichtet. Von dem Subjekt, um das es geht und das mit jener merkwürdigen Qualifikation der Medienkompetenz ausgestattet werden soll, ist noch nicht einmal klar, ob es sich um ein prinzipiell empirisch unerreichbares Telos oder aber um ein einigermaßen realistisches Lernziel organisierter Bildungsprozesse handelt. Das aber bedeutet: auf Medienkompetenz zielende pädagogische Prozesse bewegen sich in einem offenen Feld divergenter Zielvorstellungen, die darüber hinaus auch noch einen systematisch differenten Status aufweisen. Und das Spiel des Austauschs zwischen faktisch realisierbarer Medienbildung und utopischer Medienkompetenz ist ein politisches Spiel, das die illusionäre Qualifikation mit dem Ziel, möglichst hohe Anteile gesellschaftlicher Ressourcen zu akquirieren, vor sich herträgt und am Ende allenfalls eine Schrumpfversion liefert. Die Frustration aller Beteiligten mit Ausnahme der Medienpädagogen selbst ist solchen Strategien inhärent: Die Objekte von Erziehungsprozessen leisten dann selbstverständlich nicht das, was zuvor annonciert wurde. Das Ganze wird dann ebenso als individuelles wie als systemisches Scheitern kodiert: die Zöglinge haben genauso versagt wie

bermas – lässt deutlich werden, dass Baackes Ansatz sich letztlich einem Missbrauch von Theoriemodellen verdankt.

² “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.” (Baacke 1996, S. 119) – Natürlich handelt es sich bei der Medienkompetenz um keine systemische Ausdifferenzierung, ja Luhmann kann sich nur schwer dazu durchringen, überhaupt von einem Mediensystem zu sprechen und damit Medien als gesellschaftliches Subsystem zu modellieren. Medienkompetenz, wie andere personale Qualifikationen auch verfügen über keinerlei systemisch relevanten Status. Auch hier lässt sich Baacke wieder von einem vorbegrifflichen, an der Umgangssprache orientierten Verständnis leiten und bedient sich bedenkenlos in begrifflichen Kontexten, deren theoretische Obligationen ihm offenkundig prinzipiell verschlossen sind. Ähnlich unzulässig sind dann auch die oben festzustellenden Analogieschlüsse, die endlose Kompetenzketten bilden sollen. Jede dieser Kompetenzen – Familienkompetenz, Berufskompetenz, demokratische und ästhetische Kompetenz – müsste selbst begründet und legitimiert werden. Der Analogieschluss weckt nur falsche Hoffnungen.

die politisch-finanzielle Unterstützung halbherzig und defizitär war. Das sich unklaren Zielkonstrukten verdankende systematische Scheitern kann so problemlos in die Forderung nach mehr und intensivere Förderung³ umcodiert werden. Was mithin in diesem Kontext als systematisches historisches Defizit aufscheint, ist die Abwesenheit eines auch nur einigermaßen realistischen Ziels von Medienbildung.

Glückliche Irrtümer

Das Konzept der Medienkompetenz gründet sich mithin in einem weitgehend verschlafenen Skandal: es verdankt sich ebenso elementarer Unbildung wie keckem theoretischem Unvermögen und bornierter Ignoranz. Und das Erstaunliche ist, dass ein System, das immerhin Bildung zum Ziel hat, solche ebenso elementaren wie gravierenden Irrungen nicht nur toleriert, sondern geradezu proliferiert. Dass das Konzept der Medienkompetenz reüssieren konnte, basiert offenbar genauso gut auf einer beunruhigenden wissenschaftlichen Toleranz wie politischer Sensibilität. Die Angelegenheit war in den 90er Jahren einfach historisch und politisch an der Zeit: Medien machten offenkundig Probleme, sie wurden unübersichtlich und erzeugten Widerstände, gleichzeitig wurden immer größere Anteile von System- und Lebenswelt medial grundiert. Medien wurden zu einem zentralen Bestandteil gesellschaftlicher Infrastrukturen genauso gut wie Wasserwerke, die Energieversorgung und die Verkehrswege. Allerdings wiesen sie eine Art systematisches Natürlichkeitsdefizit auf, sie waren nicht als Infrastruktur enkulturiert, sondern als eine Art populärkulturelles Additiv, nämlich als Unterhaltung. Für ein solches lässliches Surplus lassen sich kollektive Bildungsprogramme kaum plausibilisieren.

Die Umstellung der gesellschaftlichen Codierung der Medien von einer reinen Populärkultur hin zu einem relevanten Teil der gesellschaftlichen Infrastruktur fiel mit dem Übergang von einem konventionellen zu einem postkonventionellen Mediensystem zusammen, was einen zusätzlichen Bildungsbedarf schaffte. Für einige Jahrzehnte lang hatte man alles in schönster Ordnung gewusst, denn jedes Medium hatte seinen Platz und seine kulturelle Funktion. Der Bildungswert und damit die pädagogischen Hierarchien der Medien waren abgesteckt und wurden fraglos akzeptiert, so dass ein stabiler medienkultureller Status quo gleichsam vorausgesetzt werden durfte⁴. Diese prästabilisierte Harmonie von Medien und Bildungswerten wurde durch das Aufkommen der unentwegten Verschränkung und wechselseitigen Bezugnahme der Einzelmedien aufeinander in einem transversal vernetzten Mediensystem Ende der 90er Jahre

³ Dass es zuvörderst so obskure Bewahrpädagogen wie Spitzer sind, die auf solche Zusammenhänge verweisen, heißt nicht, dass derartige Zusammenhänge nicht existierten. Im Übrigen hat auch Kübler, dem solche bewahrpädagogische Attitüde nicht unterstellt werden kann, bereits in den 90er Jahren auf ein solches Dilemma verwiesen. (vgl. Kübler 1996).

⁴ Dabei wurde zumeist ignoriert, dass auch dieser Status quo allererst historisch erarbeitet werden musste und seine Selbstverständlichkeit sich einzig dem Vergessen der historischen Bedingungen der Medienenkulturation von Medien wie dem Buchdruck, der Fotografie, dem Film und dem Rundfunk verdankt.

des letzten Jhs. plötzlich gestört. Und damit gab es auf einmal einen enormen Entstörungsbedarf. Es ging, wenn nicht um die Wiederherstellung des Status quo, zumindest um die Herstellung von medienkultureller Stabilität.

Dass eine mit vollkommen überzogenen Zielvorstellungen bewaffnete Medienpädagogik just in diesem Moment in den Startlöchern steckte, war eines jener glücklichen Zusammentreffen, die Theorien so richtig erfolgreich werden lassen. Ohnehin war von medienpädagogischer Seite – gleichsam vorausseilend und das Terrain bereitend – bereits ein historischer Kompromiss entworfen worden: nämlich die Allianz von Kulturkritik und Technologie bzw. Ökonomie. Im Konzept der Medienkompetenz finden sich beide unversöhnlichen Fraktionen einträchtig nebeneinander, ohne dass ihr systematischer Dissens zuvor geschlichtet worden wäre. Das medienkompetente Subjekt trägt die ganze Last der Aufklärung mit all ihren rationalen und ästhetischen Obligationen und zugleich ist es ganz auf seine technologisch-ökonomische Funktionalität ausgerichtet. Eine derart hemdsärmelige Aussöhnung mit der Ökonomie wäre der Frankfurter Schule nicht nur ein Graus, es wäre die schlichte Implosion kritischer Theorie. Baacke erledigt das quasi im Vorübergehen, nicht aus souveränem philosophischem Kalkül, dazu war er definitiv nicht in der Lage, sondern aus schlichtem politischem Opportunismus. Dass die Hälfte der Bedingungen der Medienkompetenz⁵ den Interessen von Medienindustrie und Politik geschuldet sind und der verbleibende Rest einerseits als regulatives Prinzip oder aber konkrete Utopie sowieso nicht ganz ernst zu nehmen ist, andererseits er aber nachhaltig der Beruhigung bildungsbürgerlicher Attitüden zu dienen vermag, sollte eigentlich für sich sprechen.

In einem ziemlich waghalsigen theoretischen Salto versichert sich Baacke dann auch noch so gut es geht der Rückendeckung durch Geschichte und historischen Materialismus:

“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 Entmasung mit Kommunikationsinhalten, die auf Gruppen, Individuen und bestimmte Kulturen zugeschnitten sind. Unterhaltung, Medien, Konsumartikel und ihr Verkauf, aber auch Arbeitsbedingungen lassen einen entmassten Menschen entste-

⁵ ‘Medien-Kunde’ und ‘Medien-Nutzung’ bilden die Voraussetzungen für einen infrastrukturellen Medieneinsatz, wobei das Ganze dann auf eine ziemlich unbestimmte Informationsgesellschaft hinauslaufen soll, die mit einer Medienkultur, auf die Vorstellungen von Medienbildung abzielen, nicht mehr allzu viel zu tun hat. ‘Medien-Kritik’ und ‘Medien-Gestaltung’ repräsentieren die Zugeständnisse an ein bildungsbeflissenes Bürgertum bzw. dessen Nachfahren. “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’.” (Baacke 1996, S. 119) So werden mit erstaunlicher Chuzpe Subversion und Affirmation schlicht aufaddiert und um den Preis medienpädagogischer Förderprogramme neutralisiert.

hen, der nicht mehr in erster Linie vor dem Großen Bruder Staat Angst haben muß [...], sondern vor der Privatwirtschaft, die über seine Kommunikations- und Eingabeprozesse seine Daten kontrollieren und weitergeben kann.” (Baacke 1996, S. 122)

Die rhetorisch⁶ verkappte Analogie von Industrie- und Informationsgesellschaft, bei der noch nicht einmal die Funktion der phonetischen Kontraktion von Prole- und Kognitariat einigermaßen logisch durchdacht erscheint, wird das Kognitariat doch nicht durch irgendeine Klassenlage bestimmt, sondern – wenn es überhaupt Sinn machen soll – durch den Zugang zu Information, wobei Information nun sicherlich kein Produktionsmittel ist, zielt offenkundig nur auf den Versuch, die Effekte der Modularisierung und Konfektionierung industrieller Massenproduktion zu beschreiben. Dass Massen zwischenzeitlich anders aussehen, als sich eine Arbeiterbewegung das noch vorstellen konnte, mag ja durchaus ein Grund zur Irritation und Anlass für einen Paradigmenwechsel sein, nur lässt sich solch ein Bruch nicht mittels an den Haaren herbeigezogener Analogien begreifen, sondern er benötigte elementare Analyse und theoretische Arbeit und beides lässt sich in der medienpädagogischen Urszene gleichermaßen nicht finden.

Zusammengenommen bedeutet das, dass die Medienpädagogik ein vollkommen unbestimmtes Terrain eröffnet hat und eigentlich noch alles unklar ist. Weder ist einsichtig, was Medienkompetenz nun faktisch bedeuten soll, noch welche Vorstellung vom Subjekt und seiner Gesellschaft denn angewandt werden sollen. Wenn Pädagogik als normativer Wissenschaft die Normen abhandengekommen sind oder aber sie sich so weit von jeglicher Faktizität entfernt haben, dass jeder Schritt in ihre Richtung zwangsläufig vergeblich erscheinen muss, dann stimmt etwas Elementares an der Konstruktion nicht mehr. Die Medienpädagogik ist quasi in den Graben zwischen einem regulativen Prinzip – also dem souveränen Subjekt der Aufklärung – und dem faktischen Mediennutzungsverhalten gefallen und schlägt dort große Wellen, kommt aber nicht so recht voran. Frappant ist vor allem die hartnäckige Weigerung der Medienpädagogik, irgendwelche Margen unterhalb des universell kreativen Mediensubjekts⁷ auch nur anzudenken.

⁶ Mittels eines als Homoioleuton konstruierten Neologismus wird ein Zusammenhang suggeriert, der leider ohne jeglichen Sachgehalt auskommen muss.

⁷ Noch keine historische Gesellschaft hat diese Idee eines universellen gleichen Mediensubjekts ernstlich verfolgt. Denn noch haben bislang alle historischen Gesellschaften für ihre Medienkulturen gestufte Kompetenzniveaus entwickelt, die elementar zwischen professioneller und privater Mediennutzung unterscheiden und dann bei diesen unterschiedlichen Verwendungsweisen noch zusätzlich zwischen unterschiedlichen Kompetenzniveaus, Professionalisierungsgraden und Professionen differenzieren. Diese ebenso elementaren wie systematischen Unterscheidungen werden von dem Konzept der Medienkompetenz vollständig ignoriert. Ihnen ist dabei nicht klar, dass sie sich auf die Enkulturationsphase von Medien beziehen, in der die kulturelle Verwendungsweise eines Mediums bestimmt, Berufsrollen ausdifferenziert, die Medienproduktion professionalisiert und die Struktur des Repertoires festgelegt werden. Beim Film war diese Phase bereits nach zwanzig Jahren abgeschlossen, beim Rundfunk, Fernsehen, Internet und neuen sozialen Medien ging es sogar noch schneller. Wenn aber eine orientierende Enkultur-

Dabei scheint es sich um eine Art systematischen Konstruktionsfehler mit Normen operierender Wissenschaften zu handeln. Das schlechte Gewissen, das Normen in wissenschaftlichen Umgebungen offenbar spontan auszulösen vermögen, soll dadurch kompensiert werden, dass die Norm absolut gesetzt wird und damit als regulatives Prinzip fungiert. Derartig für alle gleichermaßen unerreichbare Konstrukte lassen sich entwerfen, ohne sofort in den Verdacht zu geraten, spezifische Dispositionen und historische Konstellationen zu privilegieren: D.h., sie entheben sich zumindest für eine gewisse Zeit der politischen Auseinandersetzung. Demgegenüber ist jede konkrete und d.h. realistisch einlösbare Norm immer schon politisch und generiert damit zwangsläufig einen Legitimationsbedarf, der nur schwer theoretisch und d.h. einigermaßen allgemeingültig zu erfüllen ist. Das Operieren mit regulativen Prinzipien führt daher zu theoretischen Entlastungen, die aber mit einer Belastung der Objekte des Verfahrens also derjenigen, um deren Medienbildung es gehen soll, erkauft werden. Denn diese werden mit systematisch derart überzogenen Erwartungen konfrontiert, dass sie nur scheitern können.

Politische Pragmatik

Heraus kommt man aus dieser verschobenen Bredouille nur, wenn man akzeptiert, dass es sich bei Medienbildung um ein normatives Konzept handelt, dessen Margen pragmatisch bestimmt werden müssen, ohne dass es irgendeinen Halt in absoluten Konstrukten wie dem Subjekt der Aufklärung gibt. Es gilt also eine normative Pragmatik ohne doppelten Boden oder metaphysische Rückversicherung ernstlich anzudenken. Normen und Margen sind dann, da sie sich nicht mehr nach dem Absoluten strecken müssen, zunächst einmal ziemlich frei verhandelbar⁸. Ihr Maß ist ein funktionales und die Funktion besteht im gesellschaftlichen Funktionieren von Kommunikation. Für derartige Funktionszusammenhänge haben sich historisch Differenzen eingespielt, die aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung abgeleitet wurden und die damit institutionell und nicht pädagogisch⁹ entstanden sind. Derartige Differenzen, nämlich die von professioneller und privater Medienverwendung, in die dann noch weitere Differenzen wie die von künstlerischer und kommerzieller Mediennutzung¹⁰ eingeschrieben wurden, sind historisch

alisierungphase mit der Existenzform von Medien verwechselt wird und sich pädagogische Leitvorstellungen daran orientieren, dann sind Fehlentwicklungen bis hin zum Scheitern des Konzept zwangsläufig zu erwarten.

⁸ Und das anders als unter den Konditionen von Habermas' herrschaftsfreiem Diskurs: Dieser pragmatische Normendiskurs muss nämlich systematisch ohne Leitbilder auskommen. Die Pragmatik ist gleichsam auf sich selbst zurückgeworfen und dann keine Universalpragmatik im Habermasschen Sinne mehr.

⁹ In dieser Hinsicht teilt die Pädagogik das Schicksal der Philosophie: Sie kommt immer schon zu spät.

¹⁰ Hierbei handelt es sich um systemische Differenzierungen, denn es handelt sich um eine schlichte Akkommodation an die Ausdifferenzierung von ökonomischen und ästhetischen gesellschaftlichen Subsystemen.

noch bei jedem Medium etabliert worden und sie sind so gewöhnlich, dass sie in der Regel gar nicht mehr auffallen.

Medienbildung ist in die Falle dieses Nicht-mehr-Auffallens gegangen: Sie ignoriert all die Serien historisch etablierter und gesellschaftlich institutionalisierter Differenzen und unterlegt ihren Bildungsprozessen ein gleichermaßen differenzloses wie absolutes Konzept von Mediennutzung, das alle historisch ausdifferenzierten Margen und Leistungen in sich vereint. Die Forderung nach kreativer Medienproduktion stellt nichts weniger als die Forderung nach einer Medienproduktion dar, die künstlerische Geltung behaupten kann, und nichts ist illusorischer als in Bildungsinstitutionen mit einem solchen Leitbild hausieren zu gehen.

Umgekehrt sind die eingespielten Margen für historisch etablierte Medientechniken ziemlich moderat: Kein Pädagoge träumt ernstlich davon Schriftsteller, Musiker und bildende Künstler ausbilden zu können, sondern er gibt sich mit deutlich pragmatischeren Anforderungen zufrieden¹¹. Die Absolutheit der Media-Literacy ist mithin historisch merklich erodiert, sie ist bei Schrift, Malerei und Musik pragmatisch geschrumpft auf das, was Amateure erwarten lassen dürfen und selbst das gilt nicht absolut, sondern unterliegt deutlichen historischen und regionalen Schwankungen.

Das aber bedeutet, dass bei jedem Medienbildungsprozess zumindest drei differente Niveaus festzulegen sind: nämlich die von privater, künstlerischer und kommerzieller Mediennutzung. Und diese Niveaus sind zudem noch in unterschiedlichen Dimensionen zu verhandeln: nämlich in Selektion, Rezeption und Produktion¹². Es handelt sich mithin um ein ziemlich komplexes Ensemble von Niveaudifferenzen und damit von Bildungsformen, das es auszudifferenzieren gilt, und all diese Medienbildungsformen sind nicht auf ein wie auch immer definiertes Absolutes abonniert, sondern basieren auf gesellschaftlich verhandelten Modi der Medienkommunikation, die sich wiederum ziemlich enervierenden und prinzipiell antagonistischen Enkulturationsprozessen verdanken. Wenn Pädagogik über derartige, in sozio-kulturellen Prozessen

¹¹ Gelegentlich leiden die Akteure bekanntlich unter solchen permanenten Differenzerfahrungen und haben Schwierigkeiten damit, sie biographisch zu integrieren.

¹² Und das bedeutet, dass die abstrakte Forderung nach der interaktiven Grundausstattung von Medienumgebungen und den korrespondierenden Kompetenzen eines Subjekts ebenso differenziert werden muss, wie die Medienkompetenz an sich. Insofern ist Baackes Kreativitätsimperativ auch vollständig unangemessen und von einem kardinalen Missverständnis des Funktionierens von Mediensystemen gekennzeichnet: "Es entstand eine *handlungsorientierte* Pädagogik, die an die Stelle des 'Medienrezipienten' die 'Medien-Nutzer' setzte. Medien-Nutzung ist doppelwertig: Sie besteht nicht nur in der 'Rezeption' produzierter Botschaften, sondern auch in der 'Produktion' eigener Inhalte." (Baacke 1996, S. 113, Herv. i. O.) "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." (Baacke 1996, S. 117)

etablierte Formen und Formate hinauswill, dann generiert sie einen kolossalen Legitimationsbedarf, den sie kaum auf die Philosophiegeschichte wird abschieben können. Doch gegenwärtig geschieht noch nicht einmal dies: Die Anleihen beim Subjekt der Aufklärung sind so unbestimmt wie unreflektiert, dass sie gar nicht mehr wahrgenommen werden. Sie werden schlicht als gegeben und unverrückbar verbucht, so dass deren aus der Zeit gefallen sein noch nicht einmal bemerkt wird.

Renovierte Subjekte und neue Medien

Ganz generell fällt auf, dass die vordringliche Beschäftigung mit absoluten Zielen den Blick für konkrete Enkulturationsprozesse von neuen Medien zu verstellen droht. Die Idee vom Subjekt war schon fertig, bevor es überhaupt elektrische Medien geschweige denn postkonventionelle Mediensysteme gab. Und da bislang noch alle historischen Menschenbilder medieninduziert waren, hat eine am Subjekt der Aufklärung¹³ sich ausrichtende Normativität, die Medien-

¹³ Dies bezieht sich ausschließlich auf eine Medienpädagogik, die - ob bewusst oder unbewusst - wie Baackes Ansatz in einer geisteswissenschaftlichen Tradition argumentiert. Allerdings wird von dieser Position aus der weit überwiegende Teil der medienpädagogischen und eben auch medienpolitischen Debatte bestritten. Konstruktivistische oder aber systemtheoretische Ansätze, die mit durchaus gravierend modifizierten bzw. ganz ohne Subjektkonstruktionen sich bemühen auszukommen, sind davon selbstverständlich nicht betroffen. Umgekehrt haben derartige Ansätze, wie die Argumentation etwa von Gapski deutlich werden lässt, der sich gezwungen sieht, Medienkompetenz als Systemeigenschaft zu definieren, systematische Schwierigkeiten mit dem Konzept der Medienkompetenz, da ihnen quasi der Adressat verloren gegangen ist. Das macht deutlich, dass es bei den Selbstmissverständnissen der Medienpädagogik nicht um eigentlich 'vermeidbare Fehler' geht, sondern um epistemologische Probleme, die zu vollständigen Neuansätzen zwingen. Jörissens Reflexion des Verhältnisses von Subjekt und Medien, die eben dieses geisteswissenschaftlich universalisierte Subjektverständnis der Medienpädagogik außerordentlich differenziert historisiert, gelangt dann für die aktuellen Konstellationen zu durchaus anderen Vorstellungen vom Subjekt wie etwa der Online-Identität. Bemerkenswert ist der von ihm in diesem Kontext konstatierte "Spill-Over-Effekt": Als "Spill-Over-Effekte sind solche Phänomene bekannt, in denen mediale Interaktionen nachhaltige Wirkungen in außermedialen Kontexten hervorrufen." (Jörissen 2014, S. 75) Interessant ist, dass Jörissen diesen "Spill-Over-Effekt" zwar für die aktuelle Medienlandschaft stark macht, er ihn historisch aber eigentlich eher unterschätzt. Denn das bürgerliche Subjekt, soviel kann man bereits bei Habermas lernen, ist selbst nichts anderes als das Resultat eines solchen "Spill-Over-Effekts": Denn es ist letztlich das Produkt eines historischen Mediendispositivs. Insofern gilt es Jörissens Intervention eigentlich noch zu verstärken, ja zu universalisieren. Vor diesem Hintergrund verwundert die äußerst moderate, ja geradezu gutmütige Auseinandersetzung mit der Medienkompetenzdebatte umso mehr. Jörissen geht auf dem Wege einer formalen Relationierung von einem weitgehend 'entsubjektivierten', prozessorientierten Medienbildungsbegriff aus, wobei "Bildung als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen" (ebd., S. 96) aufgefasst wird. Wenn dann versöhnlich von "fruchtbare[n] Anschlüssen" und "losen Kopplungen" (ebd., S. 98), bei denen bekanntlich auch Luhmann nicht so genau wusste, was das sein sollte und so das bloße Sein-Sollen den Ausschlag gab, die Rede ist, dann droht die zuvor so sorgfältig herausgearbeitete epistemologische Differenz

dynamiken zumindest der letzten 130 Jahre verschlafen. Nun lässt sich zweifellos ein Misstrauen in medieninduzierte Konstruktionen des Menschen problemlos nachvollziehen, nur müsste eine jede normative Alternative zumindest die mediale Induktion aufheben können. Die weitgehende Ignoranz hingegen ist immer schon bewährpädagogisch grundiert: Es geht um die Bewahrung eines Identitätskonzepts einer gesellschaftlichen Elite des 18. Jhs., das der historischen Medienkonstellation zweifellos angemessen¹⁴ gewesen ist. Die Urszene der Medienpädagogik bleibt der bürgerliche Salon, ein Szenario, bei dem man sich sicher sein kann, das es definitiv über keinerlei Repräsentation in der gegenwärtigen Realität mehr verfügt. Die Frage ist nur, ob die alten Maßstäbe immer noch gelten, ob medieninduzierte Subjektkonstrukte, von denen es zwischenzeitlich bekanntlich eine ganze Reihe gegeben hat, einfach übergangen werden können und ob es schlicht Sinn macht, mit einem normativen Apparat des 18. Jhs. die Gegenwart kurieren zu wollen. Gerade wenn die Mediendynamiken des letzten Jahrhunderts nicht nur rasant gewesen sind, sondern sie über weite Strecken, spätestens aber seit der Pop Art auch noch die ästhetische kulturelle Dynamik übernommen haben, dann ist eine solche Dynamik normativ kaum ernstlich zu ignorieren.

Damit aber muss man sich für eine wenigstens einigermaßen viable Subjektkonstruktion¹⁵ zumindest mit den gegenwärtigen medieninduzierten Formatierungen des Subjekts auseinan-

aus disziplinärer Rücksichtnahme wieder verschenkt zu werden, was schade ist und der eigentlich erforderlichen Katharsis dramaturgisch im Wege steht.

¹⁴ Vgl. Habermas' Analyse in *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (1971). Im Übrigen macht Habermas denselben Fehler wie die Medienpädagogik, indem er in seiner Theorie der Kommunikativen Handelns versucht, das Subjektmodell an die Sprachstruktur und damit an ebenso universelle wie ahistorische Bedingungen zu knüpfen. Von daher versucht Habermas immer noch, postmoderne Gesellschaften und Ökonomien mit der Idealisierung einer kleinen gesellschaftlichen Elite des 18. Jhs. zu bekehren und die Medienpädagogik tut es ihm im besten Fall gleich. Bei Baacke hört sich das dann wie folgt an: "Ich meine, daß die [...] Grundforderung, die 'kommunikative', also auch 'Medien-'Kompetenz jedes Menschen zu fördern, unabhängig vom historischen Wandel, gültig sei." (Baacke 1996, S. 114)

¹⁵ Interessant ist, dass diese Debatte um die aktuellen Identitätskonzepte in der Pädagogik weitgehend abgeschottet von den medienpädagogischen Überlegungen zur Medienkompetenz bleibt. So wird etwa von Keupp eine 'Lebenskompetenz' entworfen, die keinerlei Überschneidungen mit den Konzepten der Medienkompetenz aufweist: "Fassen wir diese sozialpsychologisch begründeten Lebenskompetenzen noch einmal zusammen. Was brauchen Subjekte für eine gelingende Lebensbewältigung: • Sie müssen ihre eigene Lebenserzählung finden, die für sie einen kohärenten Sinnzusammenhang stiftet. • Sie müssen in einer Welt der universellen Grenzüberschreitungen ihr eigenes 'Boundary Management' in Bezug auf Identität, Wertehorizont und Optionsvielfalt vornehmen. • Sie brauchen die 'einbettende Kultur' soziale Netzwerke und die soziale Kompetenz, um diese auch immer wieder mit zu erzeugen. • Sie benötigen die erforderliche materielle Basissicherung, die eine Zugangsvoraussetzung für die Verteilung von Lebenschancen bildet. • Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft, in der sie ihr Lebensprojekt verwirklichen wollen. • Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung, der die basale Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist. • Sie brauchen Voraussetzungen für den alltäglichen interkulturellen Diskurs, der in einer Einwanderungsgesellschaft alle Erfahrungsbereiche durchdringt. • Sie müssen die Chance haben, in Projekten des bürgerschaftlichen Engagements zivilgesellschaftliche

dersetzen. Wenn Walter Benjamin davon ausgeht, dass Medien die Wahrnehmung beeinflussen und sie auf den historisch erforderlichen Stand bringen, dann stellt sich die Frage, warum ausgerechnet die Medienpädagogik mit einem statischen Identitätskonzept¹⁶ arbeitet.

“Die narrative Funktion verliert ihre Funktoren, den großen Heroen, die großen Gefahren, die großen Irrfahrten und das große Ziel. Sie zerstreut sich in Wolken, die aus sprachlich-narrativen, aber auch denotativen, präskriptiven, deskriptiven usw. Elementen bestehen, von denen jedes pragmatische Valenzen sui generis mit sich führt. Jeder von uns lebt an Punkten, wo viele von ihnen einander kreuzen. Wir bilden keine sprachlich notwendigerweise stabilen Kombinationen, und die Eigenschaften derer, die wir formen, sind nicht notwendigerweise mitteilbar. So hängt die kommende Gesellschaft weniger von einer Newtonschen Anthropologie [...] und viel eher von einer Pragmatik der Sprachpartikel ab. Es gibt viele verschiedene Sprachspiele – das ist nur die Heterogenität der Elemente. Sie führen nur mosaikartig zur Institution – das ist der lokale Determinismus.” (Lyotard 1981, S. 14f.)

Dass Subjektkonstruktionen, wie sie nach wie vor von der Medienpädagogik präferiert und benutzt werden, an das Modell der Narration gekoppelt sind, ist offenkundig. Dennoch ist unklar, wieso sie daran festhalten, wiewohl selbst in den literarischen Narrationskonzepten spätestens seit der klassischen Moderne dynamische Subjektmodelle nicht nur denkbar, sondern geradezu obligatorisch geworden sind. Lyotards Modell der Konstrukte des Selbst vom Anfang der 80er Jahre – wie im Übrigen auch Halls der 90er Jahre – muss zwar noch ohne Medien auskommen, dennoch gibt es Hinweise darauf, wie Identitäten unter den Konditionen der Postmoderne sich konstituieren: Man könnte Identität analog zu dem Sprachmodell, mit dem Lyotard operiert und das ganz offensichtlich netztauglich¹⁷ ist, als eine vorübergehende,

Basiskompetenzen zu erwerben.” (Keupp 2009, S. 70) Es fragt sich, wie lange eine solche Argumentation in Parallelwelten noch haltbar ist.

¹⁶ So geht auch Stuart Hall von der Überprüfungswürdigkeit des Identitätskonzepts aus: “Die Frage nach der ‘Identität’ wurde und wird in der Gesellschaftstheorie heftig diskutiert. Alte Identitäten, die die soziale Welt lange stabilisiert haben, sind im Niedergang begriffen, machen neuen Identitäten Platz, das moderne Individuum als einheitliches Subjekt wird fragmentiert – so lautet ein wesentliches Argument. Diese ‘Krise der Identität’ ist als Teil eines umfassenden Wandlungsprozesses zu sehen, der die zentralen Strukturen und Prozesse moderner Gesellschaften verschiebt und die Netzwerke unterminiert die den Individuen in der sozialen Welt eine stabile Verankerung gaben.” (Hall 1994, S. 180) “Diese Arbeit ist von einer Position aus geschrieben, die grundsätzlich mit der Behauptung sympathisiert, daß moderne Identitäten ‘dezentriert’, ‘zerstreut’ und fragmentiert sind.” (ebd., S. 180) “In diesem Beitrag geht es um eine neue Dimension dessen, was oftmals als unsere postmoderne Welt beschrieben wird, nämlich daß jede gesicherte oder essentialistische Konzeption der Identität, die seit der Aufklärung den Kern oder das Wesen unseres Seins zu definieren und unsere Existenz als menschliche Subjekte zu begründen hatte, der Vergangenheit angehört.” (ebd., S. 181)

¹⁷ Interessant ist, dass Hall zwar fünf Modi der Dezentrierung des Subjekts der Aufklärung – die des theoretischen Antihumanismus Althussers, die der Psychoanalyse Freuds und Lacans, die der strukturalen

von spezifischen Konstellationen abhängige und damit situative, aktive Konstruktion eines Akteurs rekonstruieren.

Das geht bereits weit über jene negativen Deskriptionen, die wie etwa noch Hall den Wandel vornehmlich als Verlust¹⁸ codieren, hinaus. Identität wird damit schlicht durch Performanz ersetzt und das ist dasjenige, was in den aktuellen Medioumwelten geschieht, nämlich eine generelle Umstellung auf Performanz, die sich nicht mehr auf stabile Positionen festklopfen lässt. Identität verfügt nicht mehr über substantielle Referenzen, sondern allenfalls noch über situative¹⁹, die sich aus einer Performanz innerhalb spezifischer Konstellationen ergeben. Es wurde nämlich zwischenzeitlich, ohne dass die Medienpädagogik es groß bemerkte, vom

Linguistik, die der Diskurstheorie Foucaults und die des Feminismus (Hall 1994, S. 198) – kennt, die mediale bei ihm jedoch überhaupt nicht vorkommt. Diese Medienvergessenheit, die nicht nur bei Hall Subjektkonzepte generell kennzeichnet, macht deutlich wieso in der Medienpädagogik ein Medienwechsel überhaupt ohne seine strukturellen Implikationen für das Selbst gedacht werden kann. Die medientechnologische Renovierung der Pädagogik macht ausgerechnet vor ihren Implikationen für das Selbst halt.

¹⁸ “Es [das Subjekt; Anm. d. Verf.] ist nicht aus einer einzigen, sondern aus mehreren, sich manchmal widersprechenden oder ungelösten Identitäten zusammengesetzt. Entsprechend befinden sich die Identitäten, welche die soziale Landschaft ‘außerhalb’ bilden und unsere subjektive Übereinstimmung mit den objektiven ‘Notwendigkeiten’ der Kultur sichern, als Resultat des strukturellen und institutionellen Wandels im Umbruch.” (Hall 1994, S. 182)

¹⁹ Grundsätzlich sind beim Übergang vom ‘Was’ zu ‘Wie’ noch zwei Zwischenstufen einzukalkulieren: Zum einen die Differenz vom ‘konditionierten Was’ zum ‘unkonditionierten bzw. wählbaren Was’: “Identität wird hiermit auch wähl- und machbar, und das bei einer stetig wachsenden Anzahl an bereitgestellten, konsumierbaren ‘Identitätspaketen’. Shopping wird zur Identitätsarbeit. Medien, allen voran das Fernsehen, werden zum Schaufenster im Identitätsbasar.” (Koerber/Schaffar 2002, S. 81) Die nächste, zweite Stufe im Übergang vom ‘Was’ zum ‘Wie’ wäre die einer Identitätskonstruktion als permanenter Prozess, in dem das Telos der Identität zwar mitgeschleppt wird, es aber den Status eines regulativen Prinzips erhält: “Identität ist also etwas, das in andauernd wirksamen unbewußten Prozessen über die Zeit hinweg gebildet wird; sie ist nicht seit der Geburt von Natur aus im Bewußtsein. Es gibt immer etwas ‘Imaginäres’, Phantasiertes an ihrer Einheit. Sie bleibt immer unvollständig, befindet sich immer im Prozeß, im ‘Gebildet-Werden’.” (Hall 1994, S. 193) Analog konstruiert Nassehi eine operative Identität: “Diese Theorie einer operativen Identität verzichtet darauf, die Identität des Besonderen als Identität mit einem Allgemeinen zu formieren. Zugleich verzichtet sie darauf, Identität für eine gewissermaßen unvermeidliche oder normativ wünschenswerte Eigenschaft zu halten, sondern beobachtet Identität als eine spezifische Semantik, die damit erst hervorbringt, was sie als existent beschreibt: die vorgestellte Identität von Personen nämlich. Sie verzichtet damit auf all jene subjekttheoretischen Implikationen, die der Identitätstheorie anhaften – das besondere Allgemeine zu sein nämlich.” (Nassehi 2002, S. 231) Schorb geht davon aus, dass dieses Telos einer “konsistente(n) und überdauernde(n) Identität” (Schorb 2006, S. 162) aus der Perspektive der Betroffenen notwendig beibehalten werden müsse. Insofern ist der Übergang zwischen den unterschiedlichen Identitätskonzepten auch nicht als abrupter, diskreter Wechsel, sondern als einigermaßen kontinuierlicher Prozess zu rekonstruieren.

‘Was’ auf das ‘Wie’ umgestellt und damit haben Formfragen offensichtlich Fragen der Identität abgelöst.

Derartige Prozesse wurden traditionell und d.h. in der Moderne von Heidegger bis Giddens in Termini der Sorge oder Furcht codiert²⁰, nur scheint unter postmodernen Konditionen diese existentielle Sorge offenbar einer spielerischen Sorglosigkeit gewichen zu sein, was die Bedingungen grundsätzlich verändert. Vielleicht mag die Sorglosigkeit und Unbefangenheit neu sein, das Hadern mit der Identität ist es zweifellos nicht, denn diese ist schon seit geraumer Zeit eine ziemlich prekäre Konstruktion: Bekanntlich kratzte schon Adorno ganz vernehmlich so lange an der Identität, bis sich ihre Nichtidentität erwies, und auch Luhmann zog es vor, mit der Differenz zu beginnen, so dass offenbar beiden Hegels unverbrüchlicher Optimismus gründlich abhandengekommen ist. Nur die Medienpädagogik nutzt noch einigermaßen unverdrossen die unverbrauchte Variante des Selbst des 18. Jhs. Das Problem ist dabei nicht nur, dass überhaupt zu diesem Konstrukt des Selbst so eisern gestanden wird, sondern dass es das einzige Zielkonstrukt ist, was weit und breit überhaupt ausgemacht zu werden vermag.

Der Imperativ der Kritik etwa, der mit ziemlich viel Aufwand zentral in die Mediennutzung eingeschrieben wurde und der zunächst einmal nichts anderes besagt, als dass Vernunft Geltung beanspruchen solle, wird allein schon durch die diversen Relativierungen des Rationalen, die zumindest die Spätmoderne kannte, beschnitten. Denn letztlich wird der kritische Imperativ vollkommen unverständlich, wenn Habermas etwa drei differente Rationalitätsprinzipien synchron installiert oder aber Lyotard die Rückversicherung auf eine einigende Vernunft als philosophisches Narrativ des 19. Jhs. decouvriert und damit die ganze Konstruktion selbst delegitimiert. Damit aber, mit dieser normativen Götterdämmerung, entfällt die Referenz für Kritik und die Basis des rettenden Eingriffs. Der kritische Imperativ benötigt einen ungebrochenen Rückgriff auf die Aufklärung, denn andernfalls würde Medienpädagogik zwangsläufig blind und was bliebe, wäre bloßer Aktionismus.

Die Konstruktionen des Selbst, die die Medienpädagogik normativ grundieren, sind insofern strukturell unterkomplex und es ist an der Zeit, sie einigermaßen auf Stand zu bringen. Faktisch wurde im Schatten einer medientechnologischen Renovierung der Pädagogik eine struktur-konservative Subjektkonzeption beibehalten und so die technologische Innovation mit traditionellen Normen quasi domestiziert. Und selbst der kritische Impuls, der daraus hervorgehen mag, dass das Mediensystem des 18. Jhs. vielleicht eine höhere Integrität, eine organischere Struktur oder was der normativen Eigenschaften noch sein mögen, aufweisen könnte, und insofern sich die Moderne und erst recht die Postmoderne an ihr messen lassen sollte, diese Neuauflage einer Verfallsgeschichte, dürfte allein schon medienhistorisch einigermaßen problematisch sein, sind doch konventionelle Mediensysteme vor allem durch die Geschlossenheit ihrer Einzelmediendispositive gekennzeichnet, so dass von Integration und Natürlichkeit wohl kaum ernstlich die Rede sein kann. Insofern entfällt auch der Impuls rettender Kritik weitgehend.

²⁰ Vgl. Giddens 1991, S. 35 ff.: *The Self: Ontological Security and Existential Anxiety*.

Ohne Leitbild

Das Problem ist nun also, dass die Medienpädagogik definitiv einer renovierten normativen Ausstattung bedarf und ihr zugleich offenkundig die Bezugsquellen ausgegangen sind. Darüber hinaus hat sie offenbar auch der Mut zu solchen Anstrengungen weitgehend verlassen, denn damit würde zugleich der historische Kompromiss zwischen Kritik und Ökonomie, der immerhin zu den Gründungsakten der Medienpädagogik gehört, nachhaltig gefährdet: die Kritik würde blind und die Ökonomie grenzenlos. Insofern mögen Versuche, Identität als regulatives Prinzip und sei es auch nur als "Patchworkidentität" (Keupp 2009, S. 59) weiter mitzuführen, verständlich sein, und so erklären sich dann auch solche Ideen wie die einer medienvermittelte 'Arbeit an der Identität'²¹. Nur passt das alles kaum mehr mit den medialen Konditionen zusammen, da in denen ein final statisches Konstrukt²² dysfunktional ist. Insofern gilt es davon Abschied zu nehmen, dass mit einer Konstruktion des Selbst zugleich ein hinreichender normativer Überschuss²³ gegeben sei, der als bedingungsloses Leitbild einer Medienpädagogik funk-

²¹ Medien sollen offenbar bei der Identitätsarbeit behilflich sein: "Medien sollen nicht zur moralischen Anstalt gemacht werden, aber sie sollen mehr und bewusst Angebote machen, die es den Individuen möglich machen, mit Modellen des "richtigen Lebens" reflexiv-kritisch umgehen zu lernen." (Keupp 2009, S. 75) Interessant ist nur dass die narrativen Identitätsmodelle allesamt dem aufklärerischen Identitätskonzept strukturell verpflichtet und da auch nicht herauskommen. Insofern haben Medien gar nicht die Wahl, ob sie eine moralischen Anstalt sein wollen oder nicht (vgl. Leschke 2004). Sie sind es notwendigerweise. Die Differenz entsteht erst in dem Moment, in dem die konventionelle Identität durch die transversale Integration diverser Medien aufgelöst wird und zwischen differenten Konzepten gesurft werden kann. Keupps implizite Rückkehr zu konventionellen Konzepten ist dabei durchaus charakteristisch und korrespondiert mit der Verfallsnarration, die auch hinter dem Patchworkkonzept steht, denn Patchwork entsteht als Reorganisation irgendwelcher Reste und kaum als positive Lösung.

²² So etwa bei Schorb: "Trotz des Verlustes traditioneller Orientierungsquellen bleibt den Jugendlichen also noch immer die Aufgabe, eine eigene Persönlichkeit herauszubilden, eine Identität, die für ein Leben trägt oder doch zumindest in ihrem Kern so gestaltet ist, dass sie die Bewältigung der Anforderungen des Lebens ermöglicht." (Schorb 2009, S. 86) Und weiter: "Die heutige Gesellschaft und ihre Medien stellen an die gesellschaftlichen Subjekte die Hauptaufgabe, ihre Identität individuell zu entwickeln und zu gestalten. Sie bieten ihnen dazu die vielfältigsten Möglichkeiten, aber liefern weder Hilfen zur Strukturierung und Bewertung dieser Möglichkeiten, noch Kriterien zur Messung des Erfolges der Identitätsarbeit, weil der sichere Arbeitsplatz, der im industriellen Zeitalter das entscheidende Kriterium war, nicht mehr vorhanden ist." (ebd., S. 91)

²³ "Wahrscheinlich ist es also tatsächlich ratsamer, von einer Theorie Abstand zu nehmen, die nach neuen Identitätskonzeptionen sucht. Stattdessen lautet die Frage, wo, wie und von wem das Beobachtungsschema Identität/Differenz kommunikativ in Anspruch genommen wird und wo, wie und von wem aus das nicht geschieht. Dass der Identitätstheorie damit der präskriptive, normative Aspekt einer Begründbarkeit gelungener oder gar vernünftiger Identitätsbildung verloren geht, mag man dann für einen Verlust halten. Aber man präferiert dann eben eine andere Art von Theorie." (Nassehi 2002, S. 234) Das ist allerdings längst nicht nur eine Frage theoretischer Präferenzen, sondern schlicht eine der Beschreibungsleistung von Theorie. Denn letztlich hat diese merklich gelitten und Szenarien realen Scheiterns konfiguriert, denen es zu entkommen gilt.

tionieren könne. Offenbar haben solcherart verfasste Theoreme sich inzwischen so weit von den Konditionen der Postmoderne entfernt, dass sie noch nicht einmal mehr zu einigermaßen zuverlässigen Alltagsbeschreibungen taugen. Medienpädagogik müsste sich insofern dringend auf die andere Seite des Spektrums von Identitätskonstrukten, das von der statischen Identität der Aufklärung, über die Identität als Resultat eines Prozesses und über Identität als permanenten Prozess mit hinausgeschobenem Telos, über die Identität als Wahl und die Patchwork-Identität bis hin zur Identität als Performativität reicht, schlagen: Es geht um die Bestimmung gesellschaftlich erwünschter Performanzniveaus in medienkulturellen Umgebungen und damit um eine kulturelle Definition von Medienbildung, die ein Surfen zwischen differenten Identitäten in den jeweils gewählten Dimensionen unterschiedlichster Medienformate nicht mehr nur als pathologisch disqualifiziert, sondern als eine aktuelle Lebensform identifiziert. Insofern kann die längerfristige Abwesenheit der großen Leitbilder als Chance für eine Verständigung über die vielen differenten kleinen Normen und Performanzniveaus wahrgenommen werden, die für einen kulturellen Umgang mit jenem ebenso omnipräsenten wie transversal vernetzten postkonventionellen Mediensystem unerlässlich sind. Jene ebenso abstrakten wie unrealisierbaren Leitbilder hingegen überließen die Definition künftiger medienkultureller Umwelten letztlich der Straße. Ohnehin wäre die Hoffnung, Medienbildung durch importierte finale Leitbilder, die nur das alltägliche pädagogische Elend zusätzlich noch mit abgründigem Versagen belasten, fixieren zu wollen illusorisch, denn es handelt sich um einen Prozess, der aus systematischen Gründen niemals wird abgeschlossen werden können und der so eine jener medienkulturellen Sisyphusarbeiten darstellt, mittels derer Kulturen am Leben bleiben.

Literatur

- Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: Rein, Antje von (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Habermas, Jürgen [1962]: *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. 5. Auflage, Neuwied/Berlin: Luchterhand Verlag 1971.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hrsg. u. übers. v. Ulrich Mehlem, Hamburg: Argument Verlag.
- Jörissen, Benjamin (2014): *Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts*. Habilitations-

- schrift, Universität Magdeburg. <http://joerissen.name/wp-content/uploads/2014/07/Jörissen-Benjamin-2014.-Medialität-und-Subjektivation-Habilitationsschrift.pdf> [Stand vom 7-4-2016].
- Keupp, Heiner (2009): *Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft - Riskante Chancen bei prekären Ressourcen*. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Jugend – Medien – Identität*. München: kopaed Verlag, S. 53-77.
- Körber, Christian; Schaffar, Andrea (2002): Identitätskonstruktionen in der Mediengesellschaft. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde. In: *Medienerziehung* September, S. 80-86.
- Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz. Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: *Medien Praktisch*, H. 2, S. 11-15.
- Liotard, Jean-François [1982]: *Das postmoderne Wissen*. Ein Bericht. Hrsg. v. Peter Engelmann, 4. unveränderte Aufl. Wien: Passagen Verlag 1999.
- Leschke, Rainer (2004): Medien als moralische Anstalt. In: Kleiner, Marcus S; Ostwald, Holger (Hrsg.): *Quadratur. Kulturbuch 5: Medien*. 5. Jg. 5. H. Duisburg 2004, S. 38-44.
- Nassehi, Armin (2002): *Überraschte Identitäten*. In: Straub, Jürgen; Renn, Joachim (Hrsg.): *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a.M., New York, S. 211-237.
- Schorb, Bernd (2006): *Identitätsbildung in der konvergenten Medienwelt*. In: Wagner, Ulrike; Theunert, Helga (Hrsg.): *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Studie im Auftrag der Bayrischen Landeszentrale für Neue Medien (BLM)*. München: BLM Verlag, 149-160.
- Schorb, Bernd (2009): *Mediale Identitätsarbeit: Zwischen Realität. Experiment und Provokation*. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Jugend – Medien – Identität*. München: kopaed Verlag, S. 81-93.