
Themenheft Nr. 27: Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken.
Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung.
Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust.

Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts

Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung

Rudolf Kammerl

Zusammenfassung

In der medienpädagogischen Theoriebildung nimmt das selbstbestimmt und verantwortlich handelnde Subjekt eine zentrale Position ein. Der Beitrag greift die These auf, dass diese Subjektkonzeption einer reflexiven Selbstvergewisserung bedarf und diskutiert unterschiedliche theoretische Zugriffe auf das Verhältnis von Medien und Subjekt mit Blick auf Blick-Verengungen und -Erweiterungen medienpädagogischer Theoriebildung und Forschung.

The Potential of Media for «Bildung» of subject. Reflections about the critic of orientation on the subject in the theory of media education.

Abstract

Some reviewer of the theory of media education criticize an unreflected predominance of the figure of the self-determined and self-responsible subject. This article tries to reflect this reasoning and tries to suggest some consequences for empirical research.

Blinde Flecken – Einleitung

Teile des Selbst, die nicht wahrgenommen werden, werden gerne als «Blinde Flecke» dargestellt. In Anlehnung an das psychoanalytische Populärvokabular handelt es sich bei den blinden Flecken um Verdrängungen, um unliebsame Wahrheiten über die eigene Verfasstheit oder Lage, die durch Abwehrmechanismen ausgeblendet werden sollen. Eine gute Strategie, sich mit unliebsamen Wahrheiten über sich selbst nicht auseinandersetzen zu müssen, ist bekanntlich die Beschäftigung mit etwas anderem. Übertragen auf den Zustand der Medienpädagogik kann sicherlich zurecht postuliert werden, dass sie in den letzten 20 Jahren durch den digitalen Wandel und seine zunehmende Dynamik sehr damit beschäftigt war, den damit neu aufkommenden Fragestellungen, die in ihren Gegenstandsbereich

fallen, hinterherzukommen. Wie der Einsatz von Computer und Internet in Bildungseinrichtungen mediendidaktisch genutzt werden könnte, wie sich die Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen wandelt und wie die Medienkompetenz Heranwachsender und die medienpädagogische Kompetenz Erziehender im Kontext einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft gefördert werden muss – dazu wurden und werden in einem sich schnell wandelnden medialen Umfeld von der Medienpädagogik Antworten erwartet.

Dass in dieser historischen Phase einer sich beschleunigenden gesellschaftlichen Transformation selbstreferenzielle Reflexionen und theoretische De- und Rekonstruktionen nicht im Mittelpunkt des medienpädagogischen Diskurses stehen, ist vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich. Gleichwohl finden sie statt – etwa im Rahmen der Auseinandersetzung um die Leitbegriffe der Medienpädagogik, so zuletzt zu Medienbildung und Medienkompetenz oder etwa anlässlich der Frühjahrstagung 2015 oder der Festschrift zu Ehren Bernd Schorbs (Hartung et al. 2013). Nichtsdestotrotz wird der Medienpädagogik zuweilen vorgehalten, dass sie in der Bestimmung ihrer theoretischen Grundlegung den Problematisierungen zu wenig Rechnung trage, die im allgemein erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Theorieentwicklung der letzten Jahre bestimmt haben. Der Emanzipationsanspruch der Medienpädagogik könne nur beibehalten werden, indem sie dessen Hinterfragung vermeide. Zugespielt: Sie trage eine «strukturkonservative Subjekt-konzeption» mit sich und versuche vergeblich, mit Theorieversatzstücken aus der fernen Vergangenheit Antworten auf die informations- und kommunikationstechnologischen Herausforderungen der Zukunft zu geben (Leschke 2016). Weiter seien (darauf aufbauend) die normativen Positionen auf deren Basis sie ihre Bestimmungen von Chancen und Risiken vornehme, zu hinterfragen.

Das Subjekt in interaktionistischer Mediensozialisationstheorie, handlungsorientierter Medienpädagogik und Medienbildungstheorie

Die Medienpädagogik trägt sicherlich indirekt mehr und minder zu diesem Bild bei, indem zum einen implizit und explizit auf Subjekt-konzeptionen der Aufklärung zurückgegriffen wird, ohne dass (wie in anderen sozialwissenschaftlichen Teildiskursen) eine Auseinandersetzung mit deren Kritik erfolgt, und zum anderen dadurch, dass im öffentlichen Diskurs mit entsprechenden Begriffen operiert wird, ohne dass – aus unterschiedlichen Gründen¹ – eine nähere theoretische Bestimmung erfolgt.

Historisch betrachtet kann in der relativen jungen Geschichte medienpädagogischer Theoriebildung tendenziell eine wachsende Bedeutung des «Subjekts» als Kategorie der Forschung aber auch als Bezugskategorie der Zielbestimmung

¹ Differenzierungen sind nicht immer erwünscht oder stehen nicht im Vordergrund.

medienpädagogischen Handelns festgestellt werden. Dabei waren in beiden Fällen der Import von und die Auseinandersetzung mit Theorieentwicklungen aus Bezugsdisziplinen bedeutsam: neben der Erziehungswissenschaft die Medien- und Kommunikationswissenschaft, die Soziologie und Psychologie sowie die Philosophie.

In der Kommunikationsforschung wurden etwa – in Abgrenzung zu Medienwirkungsmodellen – schon in den 1940er-Jahren Ansätze verfolgt, in denen die Mediennutzer als aktiv Handelnde betrachtet werden. Der *Uses and Gratifications-Approach* basiert auf einem sozialpsychologischen Verständnis von Kommunikation und fragt: «Was machen die Menschen mit den Medien?» Der Ansatz geht davon aus, dass «media use is motivated by needs and goals that are defined by audience members themselves, and that active participation in the communication process may facilitate, limit, or otherwise influence the gratifications and effects associated with exposure» (Levy & Windahl 1985, 110). Trug die Medienwirkungsforschung das Bild der durch den Einsatz der Massenmedien für Propaganda und Werbung zu beeinflussenden Massen in sich, so entwarf dieser Perspektivenwechsel das Bild des «rational handelnden Einzelnen» quasi als Gegenbild. Aus der Perspektive der Sozialisationstheorie muss diese Prämisse – Bedürfnisse und Ziele der Individuen in der Kommunikationsforschung zu berücksichtigen – in einem sozioökologischen Kontext klarer verortet werden. Um die Bedürfnisse und Ziele der Individuen zu verstehen und deren Einfluss auf die Mediennutzung bestimmen zu können, ist es notwendig, die individuellen Entwicklungsprozesse und Lebenslagen näher zu betrachten. Insbesondere wenn auf die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen fokussiert wird, muss das Bild der selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Mediennutzung relativiert werden. Wenn Kinder Medien nutzen, können sie aus einem Medienensemble auswählen, das oft durch andere Familienmitglieder vorselektiert wurde. In der Regel sind es die Eltern, die den Zugang zu Medien ermöglichen, die Mediennutzung regulieren und als Vorbilder, Co-User oder Ansprechpartner agieren.

Grundsätzlich haben Individuen – insbesondere Kinder und Jugendliche – nicht immer ein explizites Bewusstsein für die ihrem Verhalten zugrundeliegenden Handlungsmuster und Bedürfnisse. Gemäss der Sozialisationstheorie ist das Wissen über Interaktionsregeln – einschliesslich der Regeln medialer Kommunikation – möglicherweise internalisiert und nicht unmittelbar als Gegenstand reflektierenden Denkens zugänglich. Ausserdem sind die gesellschaftlichen Einflüsse auf die individuellen Zielsetzungen und Bedürfnisse zu reflektieren. Greift man zur Erklärung des Mediennutzungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen auf das psychologische Konzept der Entwicklungsaufgaben zurück, also auf Aufgaben, die in einer spezifischen Entwicklungsphase gelöst werden müssen, um die Persönlichkeit zu entwickeln, handelt es sich dabei stets um solche, in denen biografische

Bedürfnisse und gesellschaftliche Anforderungen zusammenkommen. Havighurst spricht vom «midway between an individual need and a social demand» (Havighurst 1972, vi). Entsprechend könnte es sich bei den zu Grunde liegenden Motiven entwicklungsphasentypischer Mediennutzung weder um rein nutzermotivierte, selbstbestimmte Handlungen, noch um erfolgreich determinierte Verhaltensmuster handeln. Dementsprechend ist das Wechselspiel zwischen individuellen und sozialen Bedingungen für die Mediennutzung als Ausgangspunkt von Sozialisationsprozessen zu analysieren. Darauf zielen Traditionen in der Mediensozialisationsforschung ab, die auf den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus basieren und allgemeinen Paradigmen sozialwissenschaftlicher Forschung folgen.

Zeitgleich zur «realistischen Wende» in der Erziehungswissenschaft wurden – mit qualitativen Forschungsbeiträgen – auch in der Medienpädagogik die Einflüsse der Medien auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter einer mediensozialisations-theoretischen Perspektive untersucht und es wurde insbesondere auf die Rolle der Medien für die Identitätsentwicklung fokussiert. Die Medienpädagogik folgte damit der in der Erziehungswissenschaft vertretenen Auffassung, den Gehalt von «Bildung» in sozialwissenschaftliche und empirisch fassbarere Teile zerlegen zu können, was damals ein zentraler Beweggrund für die relative Marginalisierung des Bildungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft war. «Vermeintlich theoretische Äquivalenzbegriffe» (Hansmann 1988, 21ff) wie «Lernen, Emanzipation, Identität, Kompetenz, Qualifikation» u. a. übernahmen hier die Rolle und trugen – in der Phase der durch den Ausbau der Hochschulen expandierenden Erziehungswissenschaft – zu deren Ausdifferenzierung bei. Dabei erwies sich «Identität» als sozialwissenschaftliche Kategorie für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen als besonders anschlussfähig, da in der Tradition der Bildungstheorie Bildung eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verwoben war. Nicht im Erlernen des Bildungskanons sondern in der Entwicklung des Menschen, der über die tiefergehende Verinnerlichung von (Er-)Kenntnissen und durch den Erwerb von Fähigkeiten zu neuen Verhältnissen zur Welt und zu sich selbst findet, wurde von den Hauptvertretern der deutschsprachigen Didaktik des 19. und 20. Jahrhunderts der Zweck von Bildung gesehen. Ungelöst blieb dabei das für die Erziehungswissenschaft konstitutionelle Problem der analytischen Unterscheidung deskriptiver und normativer Aussagen. In der Auseinandersetzung der erziehungswissenschaftlichen Hauptströmungen (kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft, geisteswissenschaftliche Pädagogik und empirische Erziehungswissenschaft) wurde in der Erziehungswissenschaft um Positionierungen gerungen und – im Anschluss an die Kontroverse von Luhmann und Habermas erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch – gestritten, etwa wann in der Pluralität Qualitäten ausgewiesen werden, ausgehend von empirischen Befunden Zielsetzungen begründet, oder auf der Meta-Ebene betrachtet, wissenschaftliche Ziele und Erkenntnisinteressen begründet

werden können. Auch wenn sich mittlerweile die Kräfteverhältnisse verlagert haben und die Zyklen der Auseinandersetzung längere Pausen aufweisen, darf der «erziehungswissenschaftliche Richtungsstreit» (Röhrs & Scheuerl 1989) nicht als abgeschlossen betrachtet werden.

Entsprechend der Begriffsverwendung in der philosophisch-pädagogischen Traditionslinie war das Subjektverständnis in der Medienpädagogik ein normativ aufgeladenes. Dies spiegelte sich einerseits in der medienpädagogischen Theoriebildung, andererseits aber auch in medienpädagogischen Forschungsprojekten wieder und wurde zunehmend zu einem unhinterfragten Bezugspunkt. So konstatiert Kübler, dass eine «allmähliche Annäherung an das Subjekt in der medienpädagogischen Zielbeschreibung stattfindet» (Kübler 2013, 236). In der handlungsorientierten Medienpädagogik wurde zunehmend abstrakt die «Stärkung der Handlungskompetenz der Subjekte gegenüber und mit den Medien» (Schorb 1995, 10 nach Kübler 2013) als Ziel von medienpädagogischer Forschung und Praxis angestrebt. Die zunehmenden normativen Ansprüche an die Konstituierung der Handlungsfähigkeit des Subjekts den Medien gegenüber gingen aber weder einher mit wachsenden medienpädagogischen Möglichkeiten diese sicherzustellen, noch tragen sie der zunehmenden Mediatisierung der Lebenswelt und der damit einhergehenden Verbindungen von Individuen mit digitalen Medien ausreichend Rechnung. Der Medienpädagogik könnte eine wachsende Kluft zwischen ihren normativen Ansprüchen einerseits und ihren praktischen Möglichkeiten andererseits unterstellt werden (vgl. Kübler, ebd.).

Auch in der medienpädagogischen Forschungsprogrammatik droht nach Einschätzung kritischer Beobachter ein zu einseitig ausgelegtes Erkenntnis- und Verwertungsinteresse den Blick auf relevante Phänomene zu verengen. In der Mediensozialisations- und insbesondere in der Kinder- und Jugendmedienforschung lasse sich eine Dominanz der Subjektorientierung (Hoffmann 2011) finden. Tatsächlich bezieht sich der Subjektbegriff der interaktionistischen Sozialisations- und Aneignungstheorie auf das in der «Aufklärung entwickelte Selbstverständnis der Menschen als selbständig erkennender, miteinander in vernünftigen Diskurs stehender und im Bewusstsein der Autonomie und Verantwortlichkeit Handelnder, eben als «Subjekte» ihres Lebens und ihrer Geschichte» (Geulen zitiert nach Theunert 2013, 134). Er wurde aber eben nicht in der Mediensozialisationsforschung genuin entwickelt, sondern spiegelte das Selbstverständnis der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung wider. War mit dem Begriff der Sozialisation zunächst das Interesse verknüpft, Prozesse der Vergesellschaftung zu beleuchten, rückte im Rahmen des interaktionistischen Sozialisationsbegriffes² immer stärker die

2 Sozialisation bezeichnet den Prozess der Konstituierung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt einerseits und der biophysischen Struktur des Organismus andererseits (Hurrelmann 1999, 481).

Eigenaktivität des Individuums in den Vordergrund (was sich u. a. in der Diskussion der Begriffe Selbst- und Fremdsocialisation äusserte). Das Medienhandeln und die Medienaneignung wurden unter Berücksichtigung unmittelbarer sozialstruktureller und -kultureller Bedingungen untersucht. Ein Fokus lag auf der Bedeutung der Medien für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zusätzlichen Schub erfuhr diese Entwicklung im deutschsprachigen Raum mit der Anerkennung der *Cultural Studies*. Dabei wurde «in markanter Absetzung von der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung eine Abwendung von der als «adultisch» bezeichneten Orientierung an Sozialisation und eine Hinwendung zum Alltag der Kinder hier und jetzt gefordert» (Lange 2015, 92). Es wurde postuliert, Kinder als «selbst handelnde mit «Agency» ausgestattete Wesen» (ebd.) zu verstehen und deren Perspektiven stärker zu berücksichtigen. Mit der Kinderrechtsbewegung war zugleich die politische Agenda vorhanden, welche auf die Verbesserung der Lebenssituation der kindlichen «Subjekte» abzielte. Die Medienpädagogik, deren dominierendes Praxisfeld lange die ausserschulische Kinder- und Jugendarbeit war, war dabei in einem positiven Sinne sicherlich parteiisch. In Abgrenzung zur Schule war die Basis der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen die Freiwilligkeit und das Interesse. Statt «Belehrung» und «Erziehung» waren «Akzeptanz», «Emanzipation» und später «Empowerment» grundlegende Modi des Miteinanders. Durch die Reaktivierung der (Medien-)Bildungstheorie und ihres Subjektbegriffs seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurde diese Kluft zwischen Anspruch und Möglichkeiten weiter vergrößert. Zur Blütezeit der handlungsorientierten Medienpädagogik schien die Bildungstheorie noch kaum geeignet zu sein, ein wissenschaftliches Fundament für die Emanzipation der Individuen aus ihren gesellschaftlichen Verstrickungen zu liefern. Realpolitischer Ausdruck des Verfalls der Deutungshoheit der Bildungstheorie war der «Strukturplan für das Bildungswesen» in den 1970er-Jahren, in dem der Bildungsbegriff obsolet geworden war. «Nachdem der Schlachtenlärm verklungen und der zugehörige Rauch verfliegen war, standen die (west-)deutschen Pädagoginnen und Pädagogen – bildlich gesprochen –, mit leeren Händen da. Mit einem entwerteten Bildungsbegriff und einer zerredeten Bildungstheorie kamen sie in der Gegenwart an» (Hoffmann 1999, 26). Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff zuweilen kritisch diskutiert wird (Schorb 2009). In bildungstheoretischen Beiträgen zur Rolle der Medien wird immer wieder der Bildungswert bzw. das Bildungspotential von bestimmten Medien wie Computerspielen, dem Internet oder Erklärvideos behauptet, ohne dass näher eingegrenzt wird, für wen konkret sich dieses tatsächlich realisieren liesse, und ohne dass tatsächlich stattfindende Bildungsprozesse entsprechender Individuen empirisch identifiziert worden wären. Kritiker/innen des Bildungsbegriffs reagieren mit Irritation, wenn der Eindruck entsteht, es solle aus der Vielzahl von bildungstheoretischen Verortungsmöglichkeiten ohne

Würdigung der Theorieentwicklung der letzten Jahrhunderte der direkte Rückgriff auf Kants idealistisches Subjektkonzept aus dem 18. Jahrhundert erfolgen. Die Möglichkeiten, Medien für Emanzipation und Selbstbestimmung nutzbar zu machen, wurden schon in den 1970er-Jahren überschätzt. Mit der Ausbreitung von Internet und digitalen Medien wiederholt(e) sich dies scheinbar und mit der Wiederkehr der Bildungstheorie und ihres idealistisch gedachten Subjekts abstrahieren sich die sozial ungleich verteilten Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zugunsten des Bildungspotentials für das Subjekt.

Folgt man der These, dass in Theoriebildung und Forschung die Subjektorientierung zunehmend in den Vordergrund gerückt ist, dann stellt sich die Frage, welche Theoriemodelle und Perspektiven auf Sozialisationsprozesse dafür in den Hintergrund geraten. In der öffentlichen Diskussion war und ist die handlungsorientierte Medienpädagogik positioniert durch eine Ablehnung monokausaler Medienwirkungsvermutungen. Diese äussert sich in einer Ablehnung bildungstechnologischer Utopien, insbesondere aber in der Ablehnung kulturpessimistischer Medienwirkungsvermutungen, die – in langer kulturgeschichtlicher Tradition – häufig die medialen Praktiken der heranwachsenden Generation problematisieren. Quasi als Anwalt der Kinder und Jugendlichen tendiert die Medienpädagogik dazu, das Positive an deren Medienalltag herauszustellen. Lange konnte sie sich dabei arbeitsteilig darauf verlassen, dass der Jugend(medien)schutz sich möglichen Gefährdungen annahm. In Theoriebildung und Forschung rückten aber zugleich differenziertere Beiträge zur Rolle der Medien bei Prozessen zur Vergesellschaftung in den Hintergrund. «Die Dominanz der Subjektorientierung in der Jugendmedienforschung hat zur Konsequenz, dass deterministische Konzepte von Sozialisation, die an Internalisierungs- und Vergesellschaftungsparadigmen festhalten, in den Sozialwissenschaften sukzessive an Deutungsmacht verloren haben» (Hoffmann 2011, 63). Genuin medienpädagogische Forschungsbeiträge, welche die Ausrichtung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen an gesellschaftlichen Strukturen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse beleuchten, liegen kaum vor.

Es stellt sich also die Frage, ob die subjekt-handlungs-orientierte Jugendmedienforschung «zu einer Voreingenommenheit geführt» hat (ebd., 63f.), in der makrosociale Bedingungen selten berücksichtigt werden und die Dominanz des kompetenten, handlungsfähigen Subjekts (als antizipierend und kontrafaktisch angenommene Kategorie) die Sicht auf das vergesellschaftete Individuum verstellt. Dabei ist relativ offen, ob – wie Kübler formuliert – das Subjekt der Medienpädagogik auf seine «analytische Entdeckung» wartet (vgl. Kübler 2013, 240) oder auf seine Dekonstruktion. Notwendig ist aber in jedem Fall – so die im Weiteren zu entwickelnde These – ein vertieftes Verständnis von Sozialisationsprozessen in mediatisierten Gesellschaften, die nicht zu einer selbstbestimmten Mediennutzung führen, sondern diese behindern.

Einwände gegen Subjekt und Identität

Im postmodernen Diskurs der allgemeinen Erziehungswissenschaft haben Prozesse der reflexiven Selbstvergewisserung die Gewissheit um ihre zentralen Kategorien erschüttert. Dabei ist auch das Konstrukt des handelnden Subjekts zunehmend fraglich geworden – sofern es in Autonomie von gesellschaftlichen Strukturen konzipiert wird. Im Anschluss an Foucault wurde die gesellschaftliche Verfasstheit des Menschen, markiert mit dem Begriff der Gouvernamentalität, wiederum verstärkt betont. Es sollen gesellschaftliche Techniken identifiziert werden, durch die Menschen erst Subjekt-Positionierungen einnehmen. In diesem Kontext rücken auch die medialen Bedingungen der Subjektconstitution in den Vordergrund (Wimmer 2002, 112). Ausgehend von medientheoretischen Arbeiten wird argumentiert, dass gerade die Informations- und Kommunikationstechnologien die Unterscheidung zwischen dem Menschen als handelndem Subjekt und der Technik als Handlungsobjekt widerlegt hätten. Medien müssten als historisches Apriori der Sinneswahrnehmung (vgl. Bolz 1987) berücksichtigt werden. So wie in der Gutenberg-Galaxis die soziale Konstruktion von Welt durch das Buch als Leitmedium und die dadurch geprägten spezifischen Text- und Denkformen stets vorstrukturiert war, so prägen nun digitale Medien die Gedanken der Individuen und bringen neue Wirklichkeitskonstruktionen hervor (Kittler/Tholen 1989). Durch die umfassende Mediatisierung aller Lebensbereiche gibt es keinen Ort mehr, der nicht an dieses «Netz der Macht» angeschlossen wäre. Nicht der Mensch verkörpert sich in der Technik, sondern die Informations- und Kommunikationstechnologien machen die Individuen zu Subjekten, indem sie die möglichen Erfahrungen vorstrukturieren und die Denkformen prägen. Dabei wird – letztlich in der Tradition der «Dialektik der Aufklärung» von Horkheimer und Adorno – die gesellschaftliche Ausrichtung des Menschen und die Konstitution des Subjekts dialektisch gedacht. Ausdruck findet dieses Spannungsverhältnis im Begriff der Subjektivation, der den Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung bezeichnet (vgl. Butler 2001, 8). Subjekt wird als sprachliche Kategorie, als Platzhalter, als in der Formierung begriffene Struktur verstanden (ebd., 15). Personen besetzen die Stelle des Subjekts, sie werden durch Anrufungen aufgefordert, sich zu identifizieren. Der Zusammenhang von Selbst- und Fremdkonstitution wird beleuchtet. Einerseits wird rekonstruiert, wie Menschen zu Subjekten gemacht werden und sich selbst dazu machen. Subjektivation ist also eine Art von Macht, die nicht nur einseitig beherrschend auf ein gegebenes Individuum einwirkt, sondern das Subjekt auch aktiviert oder formt (ebd., 82). Unter Berücksichtigung der historischen Anthropologie rückt die mediale Verfasstheit des Subjekts als Bedingung und Horizont der Medienbildung in den Fokus.

Mediale Architekturen [...] vermögen grundlegend die kulturellen Praxen, in denen Individuen sich selbst, andere, ihre sozialen Umwelten und die Materialität ihrer Welt erfahren, zu verändern. Diese Transformationsgeschichte ist an neuen Medien der Moderne, und besonders evident am jüngsten medialen Umbruch in Form globaler interaktiver Vernetzung, eindrucksvoll ablesbar. (vgl. Jörissen 2014, 12f.)

Aus poststrukturalistischer Perspektive lassen sich viele Formen des digitalen Lernens als Selbsttechniken theoretisch verorten (Münste-Goussar 2011) und es werden beispielsweise im Sinne des Subjektivierungskonzeptes die Strukturierungen durch netzgestützte Lernarchitekturen untersucht (Wrana 2008). Dialektisch gedacht stellt sich das Subjekt dabei als einerseits idealistisch Erhobenes, aber andererseits als das in gesellschaftlichen Zwängen verstrickte, das nicht mit sich Identische, das Halb-gebildete (Adorno 1972) oder un-gebildete (Hoffmann 1999) Individuum dar.³ In der Dialektik der Subjektivierung bleibt die Konstitution des Subjekts – wenn auch verschränkt mit seiner Unterwerfung – theoretisches Leitmotiv. Gleichzeitig hat sich aber – in Abgrenzung zum Subjektbegriff der idealistischen Philosophie der Aufklärung – ein weitgehender Bedeutungswandel vollzogen. Es stellt sich die Frage, ob und wie das selbstbestimmte Medienhandeln des Subjekts überhaupt noch Bezugspunkt von Theorie und Forschung sein kann.

(Wie) kann an Identität und Selbstbestimmung festgehalten werden?

Im Mittelpunkt der Kritik an der Kategorie «Identität», die wie oben ausgeführt einen Fokus der interaktionistischen Mediensozialisationsforschung darstellt, steht die Auffassung einer biografischen Einheit des Subjekts, das quasi von einem in ihm verankerten Identitätskern aus agiere. Die Idee, dass eine konsistente und nicht-widersprüchliche Identität eine notwendige Voraussetzung für ein adäquates Subjekt als Quelle der Handlungsfähigkeit ist, kann als ein typisches Produkt der Moderne charakterisiert werden. Es ist Teil ihres Menschenbildes, sich kämpfend von dem Zwang der Natur und der Tradition zu emanzipieren. Identität ist aber keine Gegebenheit, sondern eine Aktivität, deren Ergebnis immer nur eine lokale Stabilität ist. «Die völlig vereinheitlichte, vervollkommnete, sichere und kohärente Identität ist Illusion» (Hall 1994, 183). Es ist anzunehmen, dass eine gefestigte und stabile Identität schon immer eine ideologische Illusion war (vgl. Miedema/Warddeker 1999).

Bereits bei Erikson, aber auch bei Habermas (1968) und Krappmann (1969) ist Identität allerdings weit prozessualer angelegt als dies in der Kritik des Identitätsbegriffs

³ Empirisch begegnet man Individuen, die einerseits den gesellschaftlichen Zwängen (unterschiedlich stark) ausgesetzt sind, aber andererseits auch eigensinnig versuchen, ihre Lebenslagen zu bewältigen und dabei unterschiedlich erfolgreich sind.

häufig unterstellt wird. Identität ist ein nicht abschliessbarer Prozess, da das Subjekt in permanenter Auseinandersetzung mit seiner Umwelt steht. Allerdings gehen diese Konzepte schon davon aus, dass über die Zeit und in unterschiedlichen Handlungskontexten gelungene bzw. gefestigte Identitäten sich als konsistent und kohärent erfahren und als solche beschreibbar sind.

Die Kritik, die sich auch gegen derartige Vorstellungen wendet, argumentiert vor allem mit Einwänden empirischer und konzeptueller Art. Empirisch untermauert wird die gegenwärtige Diskussion durch vermeintlich identitätsrelevante Auswirkungen gesellschaftlicher Prozesse der Enttraditionalisierung und Entgrenzung, die mit Begriffen wie Risikogesellschaft und Postmoderne angesprochen und deren Folgen für die Identitätsentwicklung kontrovers diskutiert werden (vgl. Keupp & Höfer 1997, Straub 1991, Keupp et al. 2002).

In der krisenhaften Spätmoderne, so die These, sind die Individuen verstärkt Prozessen der Vereinzelnung und Entwurzelung ausgesetzt. Der Zerfall bzw. der Bedeutungswandel einer Vielzahl von sozialen Institutionen wie Kirche, Gewerkschaft, Familie (Kraus 2000, 25ff.) erzwingt den Umgang mit wachsenden Komplexitäten und Kontingenzen. Berufliche und private Biografien würden immer unsicherer, obwohl die Freisetzung der Individuen aus traditionellen Zwängen die selbst gesteuerte Planung ermögliche. Die Individuen seien verstärkt Umbruchserfahrungen ausgesetzt, die sich mit Keupp et al. (2002, 46ff.) folgendermassen zusammenfassen lassen: Durch den Verlust eines für ihre Lebensführung verlässlichen, kulturellen Rahmens fühlen sich Individuen in spätmodernen Gesellschaften zunehmend «entbettet» (1). Die Vorstellungen, die vorangegangene Generationen von Erziehung, Sexualität, Gesundheit, Geschlechter- und Generationenverhältnissen hatten, verlieren an Normalitätswert (2). Erwerbsarbeit wird als Basis von Identität brüchig (3). Individuen sind einer schnell wachsenden Vielfalt von zum Teil höchst widersprüchlichen Wünschen, Optionen, Gelegenheiten, Verpflichtungen und Werten ausgesetzt, die sich in kein Gesamtbild mehr einfügen lassen. Diese «multiphren Situation» wird zur Normalerfahrung (4). Eine zunehmende Geschwindigkeit an Innovationen und deren kulturellen Folgen führen zu einer beschleunigenden Veralterung. Was heute aktuell ist, kann morgen schon veraltet sein. Individuen machen so die Erfahrung einer Gegenwartsschrumpfung (5). Eine Pluralisierung von Lebensformen sei festzustellen (6) sowie dramatische Veränderungen der Geschlechterrollen (7). Schliesslich folgt aus den Individualisierungsprozessen ein verändertes Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft (8) und individualisierte Formen der Sinnsuche (9). In diesen Zusammenhang sind auch die Praxen der internetbasierten Kommunikation eingebettet (vgl. ebd., 45ff.).

Insbesondere die Dimensionen Konsistenz und Kohärenz geraten in die Kritik. Ausgehend von der Vielfalt von Selbsterfahrungen und der Abnahme gesellschaftlicher Kohärenzmodelle wird angenommen, dass die Individuen ihre

Kohärenzerfahrungen neu organisieren müssen. Es wird angenommen, dass neuartige Konstrukte von Identität notwendig werden. «Innere Vielfalt und Beweglichkeit» (Bilden 1997, 228) seien notwendige Reaktionen auf die veränderten Lebensbedingungen. Diese neuen Identitätsmuster müssen auch in der sozialwissenschaftlichen Modellbildung berücksichtigt werden. Statt vorab ein kohärentes, zentralistisch gedachtes Ich zu unterstellen, müsse die Möglichkeit mehrerer nebeneinander existierender Identitätskerne berücksichtigt werden (vgl. Straus & Höfer 1997, 302).

Ein so genanntes postmodernes Verständnis kennt keine Identität als homogenen individuellen Gesamtentwurf und keine Meta-Identität, die um Kontinuität, Konsistenz, Kohärenz bemüht ist und deswegen die verschiedenen Teilidentitäten zu einem einheitlichen Ganzen integrieren würde (Bilden 1997). Was klassisch Identität genannt wurde, wird aus postmoderner Sicht nur noch als komplex-multiples Patchwork (u. a. Keupp 1989, 63ff.) verstanden. «Person» wird als offener Prozess beschrieben. Temporäre, bereichs- oder beziehungspezifische Teilidentitäten (Bilden: «Ich bin viele») werden nicht als von einer übergeordneten Subjektinstanz aufeinander bezogene gesehen. Stattdessen ist von multiplen, pluralen Subjekten die Rede. Bilden verwendet das Bild der multiplen Persönlichkeit als Modell der Sozialisation in spätmodernen Gesellschaften. In den Auseinandersetzungen mit traditionellen Auffassungen von Identität wird konstatiert, dass die aus der Tradition der Identitätsforschung (u. a. Erikson 1973) hervorgebrachten Ansätze immer noch dem «Projekt der Moderne» verhaftet seien und deshalb die von Traditionen freigesetzten Individuen nicht mehr fassen könnten (vgl. Keupp 1997, Krappmann 1997, 86). Die Kritik an Erikson greift vor allem dann, soweit sie sich auf die Standardbiografie bezieht, die den Hintergrund der von ihm als «normal» skizzierten Identitätsentwicklung bildet (vgl. Erikson 1973, S. 150). Sie ist sicherlich auch gerechtfertigt, soweit Erikson eine bestimmte Abfolge phasenspezifischer Lebenskrisen vorlegt, nicht-pathologische Identität als «gefestigt» konzipiert und situativ-variierende Konstruktionen tendenziell als Identitätsdiffusion versteht.

Wieweit trifft die Kritik der postmodernen Ansätze aber auch auf die Ich-Identität im Sinne von Krappmann und Habermas zu? Von den beiden Autoren wurde bereits in den 1960er-Jahren der Begriff vor allem dazu verwendet, die Nicht-Identität aufzuzeigen. Die Vorstellung, dass unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen Ich-Identität möglich ist, wurde bereits vor den Umbrüchen bezweifelt, mit denen die Postmoderne skizziert wird. Bereits Horkheimer und Adorno haben die Dekonstruktion des modernen Subjekts eingeleitet und Identität als Fiktion und ideologische Selbsttäuschung ausgewiesen. Schon mit dem Beginn der Moderne wurde die Subjektvorstellung zu einem nachhaltig wirkenden Konstrukt, «das wie eine Aussage über die Natur des Menschen gewirkt hat, also zur zweiten Natur geworden ist» (Keupp et al. 2002, 20). Wenn die subjektive Empfindung von Kohärenz

als «nichts anderes als eine Selbsttäuschung» (Kraus 2000, 28) ausgewiesen wird, müsste begründet werden können, warum ein anderes subjektives Empfinden richtig sei. Das subjektive Erleben von sich selbst ist in jedem Fall ein Konstrukt. Ein anderes Bild wäre ebenfalls eine Selbstsimplifikation und kritisch betrachtet unzulänglich. Wenn Reduktionen notwendige Operationen des psychischen Systems sind, müssen sie auch zu Selbstsimplifikationen führen. Diese vereinfachten Identitätskonstruktionen stellen sich dem Individuum ohne echte Alternativen. Individuen können nicht entscheiden, woran sie glauben.⁴

Wenn also das Erleben, über die Zeit derselbe zu sein, eine «alternativlose» Selbsttäuschung ist, kann das Kohärenzempfinden auch dann Teil der Realität von Individuen sein, wenn diese von Aussenbeobachter/-innen als inkohärent wahrgenommen werden. Obwohl «Brüchigkeit in Kontinuität und Konsistenz» zur unverwechselbaren Identität bestimmter Personen der Moderne essentiell dazugehört, kann «das Gefühl eines ‹Ich›, eine Einheit in Raum und Zeit zu sein» (Klika 2000, 294) als zentraler Bestandteil von deren Selbstsimplifikationen aufrechterhalten werden. Identitätskonstruktionen bilden sich in einer lebenslangen Entwicklung, die überwiegend unbewusst verläuft.

Statt der Frage nachzugehen, inwiefern sich Konsistenz und Kohärenz in den Konstruktionen finden, müsste im Sinne der Debatte vor allem geklärt werden, inwiefern in Selbst-Konstruktion und Selbstpräsentation des Individuums feststellbare Bemühungen um ein Mindestmass an Konsistenz und Kohärenz zu finden sind. Ein lediglich formal bestimmtes sozialwissenschaftliches Konzept von Identität (ebd., 299) begreift ein Minimum an Kohärenz und Kontinuität nicht als Resultat rationaler Akte, die willentlich hergestellt werden, sondern als zumeist unbewusste Synthesisierungs- und Integrationsleistungen.

Das Individuum stellt dieser Sichtweise zufolge Bezüge zwischen seinen Teilidentitäten her, indem es sich immer wieder neu um Kohärenz, Konsistenz und Kontinuität seiner zeitlichen und bereichs- wie beziehungs-spezifischen Teilidentitäten bemüht (vgl. u. a. Haußer 1995, 28ff.). Identität wird als dynamisch-prozesshafte Auseinandersetzung mit verschiedenen, einander auch widersprechenden Parts begriffen, während welcher aber, u. a. biografisch rekonstruierend, immer wieder neue Integrationsbemühungen angestellt werden (vgl. Nunner-Winkler 1987). Eine Aufspaltung in voneinander abgeschottete Teilidentitäten, also z. B. in real life identities und virtual life identities, könnte aus moderner Sicht als hochgradige Desintegrität und pathologisch schizophrene Fragmentierung aufgefasst werden. Vertritt man die formale Perspektive, kann (deskriptiv) untersucht werden, inwiefern welche Formen internetbasierter Kommunikation Identität generierendes

4 Damit ist nicht gesagt, dass Individuen nicht überzeugt werden können, ihre Identitätskonstruktionen, z. B. ihre Selbsteinschätzung einer Einstellungs-Verhaltens-Relation zu ändern. Aber m. E. wäre es falsch anzunehmen, dass jemand, der überzeugt wird, sich entscheidet, überzeugt zu sein.

und/oder prozessierendes Potential für das die Realität aktiv verarbeitende Individuum haben. Dabei soll an dieser Stelle der formale Charakter dieser Subjektaufassung betont werden: Menschen setzen sich zwar aktiv mit ihrer sozialen, medialen, gegenständlich-räumlichen Umwelt auseinander, über deren Angebote und Möglichkeiten der Auseinandersetzung entscheiden sie aber sehr oft nicht mit. Darüber hinaus sind Menschen keine Souveräne ihrer intrapsychischen Verarbeitungsweisen (vgl. unbewusst und vorbewusst ablaufende psychische Funktionen und Verarbeitungen). Zu verweisen ist auch auf Komplexitätsprobleme, Informations- und Kompetenzdefizite.

Entsprechend ist ein Identitätsverständnis zugrunde zu legen, das Identität zwar als eine subjektive Konstruktion einer Person und als ein subjektives Projekt fasst, damit aber nicht impliziert, dass deren Aufnahme und Vollzug deswegen schon autonom oder gar emanzipierend ist. Inwieweit das, was das Subjekt notwendigerweise immer *selber* tut, mehr oder weniger «gelungene Identitätsbildung» darstellt, ist nur unter Rückgriff auf entsprechende normative Identitätsmodelle zu bewerten.

Ansatzpunkte hierzu liefern die Beiträge zur Ich-Identität von Habermas und Krappmann oder Stufenmodelle zu Partizipation und Autonomie. Eine erste Unterscheidung bietet der Begriff der Medien-Handlung. Handlungen folgen Zielen bzw. Zwecken, die sich Subjekte gesetzt haben. In Abgrenzung zum Verhalten zeichnet sich das Handeln durch eine gewisse Zweck-Mittel-Rationalität aus. Des Weiteren sind nicht die individuell genutzten Medieninhalte, sondern ist die Art der Aneignung für die Bewertung von Identitätskonstruktionsprozessen grundlegend. Im Sinne des sequentiellen Stufenmodells von Nunner-Winkler (1990, 674f.) und in gewisser Analogie zu aktuell diskutierten Stufenmodellen der Partizipation (vgl. Wagner 2010, Mayrberger 2014) können unterschiedliche Formen der Aneignung unterschieden werden:

Stufe 1. Freiheit, das zu tun, was man will⁵. Freiheit gegenüber internen Beschränkungen wird durch die kognitive und affektive Distanz zu unmittelbar gegebenen Bedürfnissen hergestellt. Sie beinhaltet die Möglichkeit des Aufschubs der Erfüllung der aktuellen Wünsche (Impulskontrolle).

Stufe 2. Fähigkeit wollen zu können, was man aus «guten Gründen» tun will. Der selbstbestimmte Mensch bestimmt mit Gründen, ob er wirklich will, was er unmittelbar will. Er kann mit eigenen wertenden Stellungnahmen zu seinem Verhalten Auskunft geben. Diese humanspezifische Fähigkeit, reflexiv über das

5 Die «Freiheit» der Handlungsentscheidung ist empirisch zu ermitteln. Man urteilt im Alltag dagegen, als ob sie stets gegeben wäre. Das ist eine Konvention: Freiheit gilt als gegeben, wenn nicht ebenfalls nach Konvention für bestimmte Fälle Unfreiheit angenommen wird, z. B. für Fälle der Schuldunfähigkeit wegen psychopathologischer Prozesse oder für Fälle der Unzumutbarkeit normgerechten Verhaltens. Zu Recht sagt Adorno in der Negativen Dialektik: «Freiheit ist einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt der Unfreiheit. Positiv wird sie zum «Als Ob».» (Adorno 1973, 128)

eigene, durch Gründe der Person motivierte Handeln anhand von Bewertungsstäben Stellung zu nehmen, wird auch als Voraussetzung für die Zuschreibung von Verantwortung angesehen. (Die angebbaren Gründe können auch Traditionen oder gesellschaftlich gegebene Normen sein.)

Stufe 3. Zur Aneignung aus Autonomie heraus ist es noch notwendig, dass Gründe und Bewertungskriterien selbst gesetzt sind, dass also das Individuum selbst bestimmt, was es wollen will, gemäss Kriterien, die es selbst bestimmen kann. Statt sich einer Auswahl an vorgegebenen Gründen anzuschliessen, werden autonom eigene Maximen gewählt, denen sich herangetragene Erwartungen einer Überprüfung unterziehen müssen. In der moralischen Entwicklung äussert sich dies (im Sinne Kohlbergs) in der Orientierung an ethischen Prinzipien.

Strukturen internetbasierter Kommunikation als mögliche Hindernisse individueller und sozialer Selbstbestimmung

Als Kernproblem der aktuellen Bildungsforschung stellt sich die Identifizierung von Bildungsprozessen dar. Während die traditionelle Bildungstheorie «auf die Identifikation eines <gebildeten Subjekts> verzichtete und Bildung als Möglichkeitskategorie dachte, verändert sich die Frage der Bildung, wenn man diese empirisch ausweisen möchte. Wenn Bildung ein empirisch nachvollziehbarer Sachverhalt sein soll, stellt sich das Problem ihrer objektivierenden Identifikation (Schäfer 2007, 101). Wenn unter den Rahmenbedingungen von Ausdifferenzierung und Pluralisierung Bildung nicht mehr einheitlich zu denken sei, wie soll dann der Anspruch begründet werden, dass das, was die Bildungsforschung untersucht, positivistisch als Bildungsprozesse identifiziert werden kann? Wie soll beispielsweise durch die Analyse narrativer Interviews die qualitative und dauerhafte Veränderung des reflexiven Selbstverhältnisses nachgewiesen werden (vgl. Schäfer 2007)?

In der qualitativ-empirischen Bildungsforschung folgt man der Auffassung von Bildung als Transformationsprozess, in dem das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemlagen (in Auseinandersetzung mit Krisenerfahrungen) qualitativ weitreichende Veränderung (von Habitualisierungen, konstanten Formen der Welt- und Selbstvergewisserung) erfährt. Dabei verabschieden sich Kokemohr und in Folge Koller und Marotzki von einer cartesianisch-aufklärerischen Auffassung des Bildungsbegriffs, in dem das autonome selbstreferenzielle Subjekt logisch formal als transzendentes ICH markiert und als Instanz jenseits von WELT postuliert wird. Im Forschungsprogramm dieser bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung werden die Bedingungen der Bildungsprozesse in doppelter Hinsicht bedeutsam: «Welche Bedingungen sind ausschlaggebend für das Zustandekommen (oder die Blockade) solcher Veränderungen?» (Koller 2012b, 21)

Entsprechend kann versucht werden, Medien als Bedingung für transformatorische Bildungsprozesse theoretisch zu konzipieren und empirisch zu untersuchen. Den Forschungsfragen der qualitativen Bildungsforschung folgend, rücken dabei auch Blockaden und Behinderungen für Bildungsprozesse in den Blick. Die mögliche Einseitigkeit einer subjektorientierten Forschung in der Medienpädagogik könnte überwunden werden, wenn die Frage nach dem Verhältnis von Subjektkonstitution und gesellschaftlicher Strukturen als offene Frage des Forschungsprozesses bestehen bleibt. Ein Vorteil könnte darin gesehen werden, dass nicht notwendigerweise Bildungsprozesse objektiviert identifiziert werden müssen, sondern dass unter Berücksichtigung der Pluralität individueller Lebensentwürfe und Sinnorientierungen auch die Gefährdungen der Möglichkeiten, das eigene Medienhandeln selbst zu bestimmen, betrachtet werden können – frei nach dem Diktum Benners, dass «wir legitimerweise das Schlechtere nicht in Kenntnis des Besseren, sondern nur im Namen eines unbekanntes Besseren kritisieren können» (Benner 2000, 35). Der kritische Blick auf Risiken und das Schlechtere könnte auch der medienpädagogischen Forschung die Benennung unterschiedlicher Arten von Gefährdungen von Medienbildungsprozessen. Diese sind zum einen in der Gefährdung der individuellen und gesellschaftlichen Souveränität im Mediatisierungsprozess zu sehen, zum anderen aber in der Gefährdung durch Fehlformen pädagogischer Handlungstheorien.

Gefährdungen der gesellschaftlichen Souveränität werden in den letzten Jahren immer deutlicher durch Berichte über die Abhörprogramme Prism und Tempora, mit denen US-amerikanische bzw. britische Geheimdienste systematisch den digitalen Datenverkehr, der im Big Data akkumuliert wurde, abschöpfen. Die grossen Internet- und Kommunikationskonzerne scheinen dabei nicht nur eine erstaunliche Kooperationsbereitschaft zu zeigen, sondern sind selbst wesentliche Treiber einer enormen Ansammlung privater Daten und deren Auswertung für ökonomische Zwecke. Big Data ist Ware der globalisierten Medienökonomie und die digitale Gesellschaft ist nicht mehr frei, darüber zu entscheiden, ob sie sich dieser Verfügbarkeit entziehen möchte. Auch in anderen Bereichen wurden im Rahmen des Mediatisierungsprozesses quasi durch die Hintertür ohne demokratische Entscheidungsprozesse Fakten geschaffen (z. B. Umgang mit Jugendschutz⁶). Auch auf individueller Ebene werden Gefährdungen der Selbstbestimmung sichtbar, etwa durch die Erwartung einer permanenten Erreichbarkeit oder durch den Verlust der Selbstkontrolle bei exzessiver Mediennutzung. Scheint bei ersterer die «Kolonialisierung der Familien durch Erwerbsarbeit und Bildungssystem» (Lange 2014, 487) voranzuschreiten, so ist bei dem Phänomen der exzessiven Mediennutzung neben

⁶ De facto sind die geltenden Regelungen zum Jugendmedienschutz in Deutschland durch die Verbreitung des Internet ausgehebelt worden. Entwicklungsgefährdende Inhalte sind rund um die Uhr online zugänglich, ohne dass sich dafür jemals eine demokratisch legitimierte Instanz ausgesprochen hätte.

dem Verlust des selbstbestimmten Medienhandelns ein Verlust an gesellschaftlicher Teilhabe zu verzeichnen.

Als weitere Gefährdungen sind Versuche zu sehen, unter dem Label von «Medienbildung» eine Instrumentalisierung von Bildung vorzunehmen. Zum einen sind dabei diejenigen Versuche zurückzuweisen, die Heranwachsende sogenannten Sachgesetzmäßigkeiten eines Lebens im Zeitalter wissenschaftlich-technischer Zivilisation funktional anpassen wollen – etwa im dem Sinne, dass man eine kompetente Anwendung der Office-Programme erlernen müsse, um einen Beruf ausüben zu können. Zum anderen sind die Vorstellungen abzulehnen, die Heranwachsende zu der irrigen Überzeugung verführt, sie könnten sich von diesen emanzipieren, indem sie diese durch individuelle Lernprozesse durchschauen lernen (vgl. Benner 2001, 178f.).

Subjektkonstitutionen und Wissenschaftsprogrammatik

Selbst wenn man der Position folgt, dass das normativ aufgeladene «Subjekt» in Zeiten von Pluralismus und Postmoderne nicht mehr als Kategorie zur *Beschreibung* von Bildungsprozessen taugt, wird es schwierig, aus der reflexiven Selbstvergewisserung heraus weiterführende Schlüsse zur Bestimmung der Zwecke von Medienbildung zu ziehen: Es scheint nicht geklärt werden zu können, wer das Subjekt der reflexiven Schlussfolgerung sein soll und wie die Kriterien ihrer Anerkennung oder Ablehnung bestimmt werden können. Weiter scheint die Annahme fragwürdig, dass eine (De-)Konstruktion «wahr» sein könne und eine Brücke zwischen Sachaussagen und Soll-Sätzen bilde. Selbst die meta-normativen «Brückenprinzipien» (Albert 1968) fallen letztlich dem Relativismus und «heillosen Subjektivismus» (Habermas 1985, 324) zum Opfer. So bleibt es letztlich nicht überraschend, dass aus der Dekonstruktion der Voraussetzungen pädagogischer Handlungstheorie keineswegs das Ende eines Engagements für Handlungsfähigkeit folgt. Selbst Foucault engagierte sich politisch für mehr Selbstbestimmung!

Medienpädagogik kann als Handlungswissenschaft aufgefasst werden. Der Inhalt der Pädagogik als Wissenschaft ist die Reflexion über das erzieherische und didaktische Handeln in medienpädagogischen Kontexten. Bereits in der Reflexion über das medienpädagogische Handeln ist als Subjekt-Objekt-Bezug dialektisch das Ich/Nicht-Ich angelegt. Denn reflektierendes Denken ist dialektisches Denken, und auf den verschiedenen Reflexionsstufen muss zu dieser Struktur eine Positionierung gefunden werden – also über subjektive Theorien hinausgehend theoretisch, metatheoretisch und wissenschaftstheoretisch. Das reflektierende Ich bleibt dabei immer weitgehend ausgeklammert. Es kann dabei nur auf der nächsten Reflexionsstufe als Objekt «erledigt» werden.

Medienpädagogik hat als Reflexionsrahmen des medienpädagogischen Handelns ihr Gegenstandsfeld weit gesteckt. In der entsprechenden Sektion der DGfE sammeln sich Beiträge zu allen Lebensphasen, zu informellen, non-formalen und formalen Kontexten von Lernen und Bildung. Darüber hinaus versteht sich Medienpädagogik als interdisziplinär angelegt. Theorien und Ergebnisse aus Psychologie, Medien- und Kommunikationswissenschaft sowie anderen Disziplinen werden importiert. Gleichzeitig gibt es gerade hier Entwicklungen, die Medienpädagogik als angewandte Medienwissenschaft oder Kommunikationswissenschaft verstehen zu wollen. In dieser Gemengelage rückt das normative Selbstverständnis der Medienpädagogik in den Mittelpunkt. Hat Medienpädagogik eines und wenn ja welches? Welches implizite und explizite Subjektverständnis wird angenommen? Wie wird Autonomie gedacht: als – monadische – philosophische Kategorie, kontrafaktisch oder empirisch? In einem subjektiv-individualistischen oder im sozialen gesellschaftlichen Kontext?

Eine der grossen Lebenslügen kann bekanntlich darin bestehen, zu behaupten, als Wissenschaftler frei von normativen Setzungen zu arbeiten. Die Vorstellung einer wertneutralen, frei von handlungsleitenden Interessen agierenden Disziplin, in der allein der Erkenntnisfortschritt herrscht, wurde bekanntlich immer wieder kritisch aufgearbeitet (wissenschaftstheoretisch wie wissenschaftshistorisch). Wir tun gut daran, derartige Annahmen als Reflexionslücken und blinde Flecken zu verstehen.

Literatur

- Adorno, Theodor. 1972. «Theorie der Halbbildung». In *Gesammelte Schriften*. Bd. 8: Soziologische Schriften 1, hrsg. v. Theodor Adorno, 93-122. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor. 1973. *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Albert, Hans. 1968. *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Benner, Dietrich. 2000. «Reflexive versus affirmative Emanzipation». In *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*, hrsg. v. Cornelia Dietrich u. Hans-Rüdiger Müller, 33-42. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, Dietrich. 2001. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Bilden, Helga. 1997. «Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teilselbste». In *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. Heiner Keupp und Renate Höfer, 227-250. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bolz, Norbert. 1987. «Die Schrift des Films». In *Diskursanalysen 1: Medien*, hrsg. v. Friedrich Kittler, Manfred Schneider und Samuel Weber, 26-35. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Butler, Judith. 2001. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Erikson, Erik H. 1973. *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1968. «Thesen zur Theorie der Sozialisation». In *Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt*, hrsg. v. Jürgen Habermas, 376-429. Amsterdam: de Munter.

- Habermas, Jürgen. 1985. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hall, Stuart. 1994. *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.
- Hansmann, Otto. 1988. «Kritik der sogenannten «theoretischen Äquivalente» von «Bildung»». In *Diskurs Bildungstheorie. 1. Systematische Markierungen*, hrsg. v. Otto Hansmann und Winfried Marotzki, 21-54. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hartung, Anja, Achim Lauber, und Wolfgang Reißmann, Hrsg. 2013. *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*. München: Kopaed.
- Haußer, Karl. 1995. *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Havighurst, Robert J. 1972. *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Hoffmann, Dieter. 1999. «Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts». In *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*, hrsg. v. Dieter Hoffmann, 15-48. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoffmann, Dagmar. 2011. «Aufwachsen und Heranreifen in mediatisierten Lebenswelten: ein Plädoyer für eine phänomenologische Betrachtung von Medienaneignungsprozessen im Jugendalter». In *Psychologie und Gesellschaftskritik* 35 (2): 51-71. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-389653>.
- Hurrelmann, Klaus. 1999. «Sozialisation». In *Pädagogik-Lexikon*, hrsg. v. Gerd Reinhold, Guido Pollak und Helmut Heim, . München, Wien: Oldenbourg.
- Jörissen, Benjamin. 2014. *Medialität und Subjektivation. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts*. Habilitationsschrift. Magdeburg. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:ma9:1-4891>.
- Keupp, Heiner, und Renate Höfer (Hrsg.) 1997. *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keupp, Heiner 1997. «Diskursarena Identität». In *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. Heiner Keupp und Renate Höfer, 11-39. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keupp, Heiner, Thomas Ahbe, Wolfgang Gmür, Renate Höfer, Beate Mitzscherlich, Wolfgang Kraus, und Florian Straus. 2002. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kittler, Friedrich A., und Georg Tholen, Hrsg. 1989. *Arsenale der Seele. Literatur- und Medienanalyse seit 1870*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Klika, Dorle. 2000. «Identität - ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft». In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3): 282-301.
- Krappmann, Lothar. 1969. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Krappmann, Lothar. 1997. «Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht». In *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. Heiner Keupp und Renate Höfer, 66-92. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kraus, Wolfgang. 2000. *Das erzählte Selbst*. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Koller, Hans Christoph. 2012. «Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse». In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hrsg. v. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 19-34. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Verlag.
- Kübler, Hans-Dieter. 2013. «Das Subjekt in der handlungsorientierten Medienpädagogik. Sondierungen zwischen Konstrukt, Empirie und Individuum». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*, hrsg. v. Anja Hartung, Achim Lauber und Wolfgang Reißmann, 227-242. München: Kopaed.

- Lange, Andreas. 2014. «Medienkindheit in zeitgenössischen Familien. Zur notwendigen Verbindung praxis- und wirkungstheoretischer Ansätze». In *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation 1*, hrsg. v. Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger, 483-501. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Lange, Andreas. 2015. «Glück und Medien in der spätmodernen Kindheit». In *merz* 59 (6): 91-99.
- Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewährung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?*, hrsg. v. Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17-32. Innsbruck: innsbruck university press.
- Levy, Mark und Sven Windahl. 1985. «The concept of audience activity». In *Media gratifications research. Current perspectives*, hrsg. v. Karl Erik Rosengren, Lawrence A. Wenner u. Philip Palmgreen, 109–122. Beverly Hills: Sage.
- Mayrberger, Kerstin, und Franziska Linke. 2014. «Partizipationserleben mit Social Software.» In *merz* (6): 83-92.
- Marotzki, Winfried. 2004. «Von der Medienkompetenz zur Medienbildung». In *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*, hrsg. v. Rainer Brödel und Julia Kreimeyer, 63-74. Bielefeld: wbw Bertelsmann.
- Miedema, Siebren und Willem Wardekker. 1999. «Pädagogik, Identität und gesellschaftlicher Wandel». In *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?*, hrsg. v. Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger, 87-111. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münste-Goussar, Stephan. 2011. «Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung». In *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Medienbildung und Gesellschaft*, Bd. 19, hrsg. v. Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stefan Münste-Goussar und Christina Schwalbe, S. 224-286. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, Gertrud. 1987. «Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zum Identitätskonzept». In *Loccumer Protokolle 58/85. Jugendarbeit und Identität*. Rehbürg-Loccum: Ev. Akademie.
- Nunner-Winkler, Gertrud. 1990. «Jugend und Identität als pädagogisches Problem». In *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (5): 671-686.
- Röhrs, Hermann, und Hans Scheuerl, Hrsg. 1989. *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Schäfer, Alfred. 2007. «Bildungsprozesse – Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse». In *Bildungsprozess und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hrsg. v. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki u. Olaf Sanders, 95-108. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent». In *merz*, 53 (5): 50-56.
- Schorb, Bernd. 1995. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Spanhel, Dieter. 2010. «Medienbildung statt Medienkompetenz?» In *merz*, 54 (1): 49-54.
- Straub, Jürgen. 1991. «Identitätstheorie im Übergang?» In *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau* 14 (23): 49-17.
- Straus, Florian, und Renate Höfer. 1997. «Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit». In *Identitätsarbeit heute*, hrsg. v. Heiner Keupp und Renate Höfer, 270-307. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Theunert, Helga. 2013. «Zugänge zum Subjekt. Sinnverstehen durch Kontextualisierung». In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*, hrsg. v. Anja Hartung, Achim Lauber und Wolfgang Reißmann, 129-148. München: Kopaed.
- Wagner, Ulrike. 2010. «Partizipation mit und über Medien». In *merz* (5): 11-17.
- Wimmer, Michael. 2002. «Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft». In *ZfE Beiheft 1* (2): 109-122.
- Wrana, Daniel. 2008. «Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen». In *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen*, hrsg. v. Christiane Maier Reinhard und Daniel Wrana, 31-101. Opladen : Budrich UniPress.