



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

*Anthropologie als Antwort auf das konstatierte ‚Theorie-Defizit‘
(in) der Medienpädagogik..?*

Eine Konfrontation dieser Relationierung von Medienpädagogik und Anthropologie
und der darin mitgeführten Annahmen zu Anthropologie und dem Menschen mit
(post-)anthropologischen und subjektkritischen Einsätzen in der Pädagogik

Verfasserin

Andrea Harrer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Inhaltsverzeichnis

hingeführt: Eine pädagogische Wiedergängerin... _____ 1

Teil I

Rekonstruktion einer problematisierungswürdigen Figur medienpädagogischer Grundlegungsbemühungen

1 *herausgestrichen: Anthropologie als Antwort auf das konstatierte ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik – zwei(-einhalb) Entfaltungen einer Denkfigur* _____ 23

1.1 Zu Rainald Merkerts Entfaltung der Denkfigur (1992):

Die Medienpädagogik hat ein Defizit an pädagogischer Theorie ~ Reflexion der pädagogischen Urrelation und seiner Veränderung durch Medien aus einer anthropologischen Perspektive _____ 28

1.2 Zu Dieter Spanhels Entfaltung der Denkfigur (2001 / 2007) _____ 36

1.2.1 *Der Medienpädagogik fehlt ein umfassender und einheitlicher theoretischer Bezugsrahmen ~ Rückbesinnung auf anthropologische Grundlagen (2001)* _____ 37

1.2.2 *Die begrifflich-theoretische Fundierung der Medienpädagogik bedarf der Weiterentwicklung ~ Medienpädagogik sollte sich auf ihr anthropologisches Fundament stützen (2007)* _____ 45

1.3 *arrête #1: Zwischenresümee – Problematisierung – Ausblick* _____ 56

Teil II

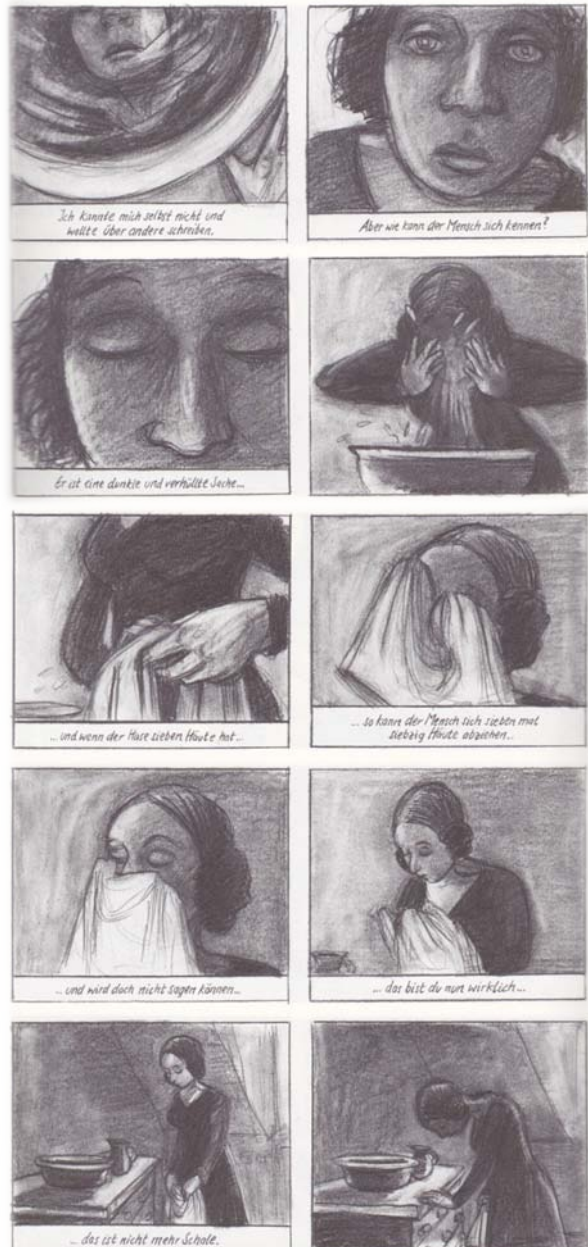
Konfrontation der Figur mit (post-)anthropologischen und subjektkritischen Einsätzen in der Pädagogik

2 *eingeschoben: Ein wand und Ver schiebung – Dekonstruktion pädagogischer Anthropologie: Michael Wimmers (post-) anthropologischer Einsatz für eine veränderte Anthropologie* _____ 67

2.1 Zu Michael Wimmers Text *Die Frage des Anderen* (1994) _____ 70

2.2 *arrête #2: Resümee – Relektüre* _____ 90

2.2.1	<i>wiederholt</i> : Bedenken gegenüber der Denkfigur – Kennzeichnungen und Problematik traditioneller Anthropologie _____	91
2.2.2	<i>wi(e)dergelesen</i> : Texte zur Konstitution der Medienpädagogik vor dem Hintergrund eines (post-)anthropologischen Einsatzes _____	97
3	<i>nachgezeichnet</i> : Pädagogisch konturierte Neu-/Andersfassungen von Subjektivität – Käte Meyer-Drawes subjektkritischer Einsatz für ein Rück-erinnern an die Doppeldeutigkeit des Subjekts _____	103
3.1	Zu Käte Meyer-Drawes Text <i>Das ‚Ich als die Differenz der Masken‘</i> (1991) _____	113
3.2	Zu Käte Meyer-Drawes Text <i>Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts</i> (2003) – ein ergänzender Nachtrag _____	123
3.3	<i>arrête #3</i> : Resümee – Relektüre _____	126
3.3.1	<i>wiederholt</i> : Kennzeichnungen und Problematik neuzeitlich-moderner Subjektivität _____	127
3.3.2	<i>wi(e)dergelesen</i> : Texte zur Konstitution der Medienpädagogik vor dem Hintergrund eines subjektkritischen Einsatzes _____	131
	<i>ermöglichen...</i> Rückschau. Und Ausblick auf: Kristin Westphals Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie _____	147
	Anmerkungen zu den (pop-)kulturellen Bezügen _____	161
	Literatur _____	163
	Abstract _____	191



aus: *Gift* (von Peer Meter und Barbara Yelin)*

„[...] Die Suche nach dem Menschen ist wie das Anklopfen an einem leeren Zimmer. Vorsichtig stößt man die Tür auf und ruft der Form halber in den Raum: Ist jemand da? – Bevor man wieder geht.“

aus: *Corpus Delicti. Ein Prozess* (von Juli Zeh)**

Quellenangaben zu den an verschiedener Stelle eingestreuten Bezugnahmen auf (pop-)kulturelle Artikulationsformen sind im Literaturverzeichnis gesondert ausgewiesen (siehe: Nachweise zu den (pop-)kulturellen Bezügen). Zur deutlicheren Abhebung von wissenschaftlichen Quellen wurde für diese Quellen zudem eine andere Form des Vollbeleges (im Literaturverzeichnis) wie des Kurzbeleges (nach den Zitaten im Text) gewählt. Anmerkungen (wie ggf. genaue Seitenangaben) zu den (pop-)kulturellen Bezügen finden sich am Ende der vorliegenden Arbeit (siehe: Anmerkungen zu den (pop-)kulturellen Bezügen); der Verweis auf diese Endnoten erfolgt mittels: *, **, ***,

hingeführt: Eine pädagogische Wiedergängerin...

Wiedergänger[_innen] sind Wesen oder Ideen, nicht lebendig, nicht tot, noch nicht geboren oder unfähig zu sterben, weder ganz anwesend noch ganz abwesend.

brut – *Kingdom of Darkness* (2008)¹

Kontextualisierung – Problemaufriss – These

In und mit der vorliegenden Arbeit wird aufmerksam zu machen gesucht auf die Revitalisierung einer im pädagogischen Denken altbekannten argumentativen Figur, derzufolge Anthropologie das Fundament von Pädagogik bilde und sich diese von jener her begründen bzw. als Wissenschaft legitimieren lasse. Relationierungen wie diese haben eine lange Geschichte vorzuweisen: So machen etwa Ulrike Mietzner und Heinz-Elmar Tenorth darauf aufmerksam, dass Anth-

¹ Aus der Ankündigung des Themenwochenendes (17.-19.10.2008): *Kingdom of Darkness: Geister, Tote, Wiedergänger* in der Wiener Kulturstätte *brut* (vgl. dazu: <http://www.brut-wien.at/start.php?navid=detail&id=167>, [15.06.2011] – Einf. A.H. (eine Erläuterung zum Umgang mit Zitaten, zu derlei Einfügungen findet sich in Fußnote 51 der vorliegenden Arbeit)). Weil im hier vorliegenden Zusammenhang von Interesse, sei auch darauf hingewiesen, dass diese Ausführungen zu Wiedergänger_innen (zur Schreibweise *_in* bzw. *_innen*: siehe Fußnote 18 der vorliegenden Arbeit) an bestimmte Reflexionen auf Medien erinnern, so etwa an Sybille Krämers medienphilosophische Versuche, das Mediale nach dem Modell der Spur zu denken (vgl. KRÄMER u.a. 1998, 2005). Darin sieht Christian Bermes die Möglichkeit, dass das Medium „in der Theorie so bestimmt werden [kann], wie wir es im alltäglichen Umgang erfahren – nämlich in seiner präsenten Abwesenheit“ (BERMES 2004:13 – Einf. A.H.). Bermes verweist damit auf eines der Attribute der Spur (vgl. dazu: KRÄMER 2007a:14-18): der gleichsam Koexistenz von An- und Abwesenheit. So heißt es bei Krämer: „Die Anwesenheit der Spur zeugt von der Abwesenheit dessen, was sie hervorgerufen hat“ (KRÄMER 2007a:14). Denkt man die sinnprägende Rolle von Medien also nach diesem Modell, zeige sich, „warum die Bedeutung von Medien gewöhnlich verborgen bleibt. *Das Medium ist nicht einfach die Botschaft; vielmehr bewahrt sich an der Botschaft die Spur des Mediums*“ (KRÄMER 1998:81). Vielleicht ist es dieser Ähnlichkeit geschuldet, dass die Veranstalter_innen des Themenwochenendes Wiedergänger_innen und ähnliche Gestalten in einen medialen Kontext rücken. So heißt es nämlich im Anschluss an die oben zitierte Passage: „Die menschliche Erfahrung des Todes selbst ist heute größtenteils medial vermittelt, der Tod existiert überwiegend nur noch in seiner Reproduktion, und moderne Speichermedien gelten längst als die digitalen Grabstätten unserer Zeit“ (<http://www.brut-wien.at/start.php?navid=detail&id=167>, [15.06.2011]).

ropologie – in einer bestimmten Prägung, die sich im Anschluss etwa an Jörg Zirfas als *Menschenbild-Anthropologie* (vgl. ZIRFAS 2004:28) bezeichnen ließe – der wissenschaftlichen Pädagogik gerade in ihrer Konstitutionsphase als verheißungsvolle Referenz gedient habe (vgl. MIETZNER/TENORTH 2007:7). Jedoch werden solche Relationierungen von Anthropologie und Pädagogik (wie auch ein solches Verständnis von Anthropologie) in philosophisch-pädagogischen Diskursen – und dies nun ebenfalls schon seit geraumer Zeit – problematisiert, kritisiert, beeinsprucht, zurückgewiesen etc.² Offenkundig in Absehung dieser Kritik erleben sie, wie erst noch zu zeigen sein wird (siehe dazu: Kap. 1 der vorliegenden Arbeit), gegenwärtig gewissermaßen ein *Revival*, und zwar in *medienpädagogischen* Zusammenhängen, konkret in solchen, in denen man sich der Konstitution dieser vergleichsweise jungen wissenschaftlichen (Teil-) Disziplin³ widmet. Wird Medienpädagogik grundzulegen, (pädagogisch) zu begründen, theoretisch zu fundieren etc. versucht, so scheint es, bedient man sich mitunter dieser altbekannten argumentativen Figur. Die – sich disziplinar im Kontext von (Medien-)Pädagogik⁴ verortende – Arbeit versteht sich als Beitrag zur Problematisierung dieser *pädagogischen Wiedergängerin*, die – so mutet es an – (immer) dann erneut erscheint, wenn sich pädagogische Disziplinen konstituieren...⁵

2 Eine Problematisierung der Idee, Pädagogik könne qua Anthropologie begründet oder fundiert werden, findet sich u.a. bei: BENNER 1991a, RUHLOFF 1991, WIMMER 1994.

3 Als solche ist die Medienpädagogik – wie einschlägigen Publikationen zu entnehmen: so lässt sich dies etwa bei Michael Kerres, Hans Moser und Werner Sesink nachlesen – in den 1970er Jahren entstanden (vgl. KERRES/MOSER/SESINK 2007:[7]). Dass sie sich nach dieser (relativ kurzen) Zeit noch immer in einer, wie Daniel Süß, Claudia Lampert und Christine W. Wijnen es nennen, „Selbstfindungsphase“ (SÜSS/LAMPERT/WIJNEN 2010:14) befindet – wovon nicht zuletzt auch die hier aufgesuchten medienpädagogischen Ausarbeitungen zeugen –, verwundert da kaum. Diesen und anderen Arbeiten zu Fragen medienpädagogischer Konstitution geschuldet ist die Schreibweise (*Teil-*)*Disziplin*; so nämlich finden sich im entsprechenden Diskurs differente Konzeptionen von Medienpädagogik – allein schon hinsichtlich möglicher ‚wissenschaftslogischer‘ Verortungen (an dieser Stelle bloß fokussiert auf eine Verortung innerhalb der Pädagogik; unberücksichtigt bleibt hier die sich immer wieder stellende Frage, ob es sich bei der Medienpädagogik denn überhaupt um eine *pädagogische* Disziplin handelt) –, denen in ihren je (bedingten) Geltungsansprüchen mit dieser Schreibweise Ausdruck zu verleihen versucht wird. Zur Diskussion stehen: eine Konstitution der Medienpädagogik als Bereichspädagogik (laut Anton Austermann eine Option, die nicht gezogen wurde (vgl. AUSTERMANN 2001:1036)), als Querschnittsdisziplin (vgl. dazu u.a. MEDER 2007:70), als Konkretisierung allgemeiner Pädagogik (vgl. MERKERT 1992:52) etc. Gegenwärtig jedenfalls wird Medienpädagogik, wie etwa Theo Hug konstatiert, „überwiegend als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft aufgefasst“ (HUG 2007:[10]).

4 Zur Schreibweise (Medien-)Pädagogik / (medien-)pädagogisch: siehe Fußnote 10 der vorliegenden Arbeit.

5 Diese – kontextualisierende – Hinführung, diese an den Anfang gestellte Geschichte über eine pädagogische Wiedergängerin bedient sich einiger eher erzählerischer Stilmittel: neben der ins Zentrum gestellten Metapher

Nimmt man derlei Argumentationen genauer in Augenschein, fällt auf (und auch dies wird erst noch zu zeigen sein), dass diese – schon an sich problematisierungswürdige⁶ – Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik gleichsam einhergeht mit einem – nicht minder problematisch anmutenden – (i.) Verständnis von Anthropologie und (ii.) Annahmen über den Menschen:

(i.) Mit einer Variante von Anthropologie nämlich, die danach trachtet, den Menschen positiv zu bestimmen (und uns schon damit – wie Michael Wimmer, ein zentraler Referenzautor der vorliegenden Arbeit, wohl sagen würde – in unserer „grundlegenden Fragwürdigkeit“ (WIMMER 1994:133), die „in keiner Antwort endgültig zu Ende kommen kann“ (WIMMER 1994:128), verfehlt), die sich als normativ und essentialisierend erweist; einer Anthropologievariante, die an das erinnert, was Zirfas so eingängig als *Menschenbild-Anthropologie* zu denken gibt (vgl. ZIRFAS 2004:28), und in der vorliegenden Arbeit – im Anschluss an Wimmer – als *traditionelle Anthropologie* bezeichnet wird (vgl. dazu u.a. WIMMER 1994:139).⁷ Eingedenk des Hinweises von Mietzner und Tenorth ist das beobachtbare Einhergehen dieser spezifischen Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik zum Zwecke der Grundlegung einer pädagogi-

auch einer Hyperbel. Den dadurch möglicherweise erweckten Eindruck, die oben skizzierte Argumentation fände sich im Diskurs nur dann, wenn sich pädagogische Disziplinen konstituieren, gilt es postwendend zurechtzurücken: So verdeutlicht schon die Figur des_der Wiedergänger_in selbst, dass solche Argumentationen aus pädagogischen Diskursen nie gänzlich verschwunden waren (darauf macht bspw. Michael Wimmer aufmerksam (vgl. WIMMER 1994:114; siehe dazu auch: Kap. 2 der vorliegenden Arbeit)). Wenn hier also die Rede davon ist, dass diese Argumentation zu bestimmten Zeiten wiederkehrt (so als wäre sie je zur Gänze verschwunden), handelt es sich dabei um eine Verzerrung – zum Zwecke der Verdeutlichung; vielmehr müsste man – etwa angesichts der Hinweise von Wimmer (siehe dazu: Kap. 2 der vorliegenden Arbeit) – wohl eher von einer Intensivierung sprechen.

6 So sei etwa auf Jörg Ruhloffs treffende Analyse der Bedingungen einer solchen Verhältnisbestimmung von Anthropologie und Pädagogik verwiesen: Um Pädagogik aus Anthropologie begründen zu können, wie dies die aufgesuchten medienpädagogischen Schriften nahelegen, müssten – so Ruhloff – die in der Pädagogik zusammengehaltenen Phänomene Implikate von Anthropologie sein (vgl. RUHLOFF 1991:212).

7 In Abhebung davon versucht Michael Wimmer zu einem „der eigenen Zeit gemäßen Denken zu gelangen“ (WIMMER 1994:134). Jörg Zirfas spricht davon, dass Anthropologie *gegenwärtig* – nach der Kritik an den normativen Essentialisierungen bestimmter Anthropologievarianten – nur noch als negative Anthropologie denkbar sei (vgl. ZIRFAS 2004:34). – Es legt die Bezeichnung *traditionell* – wie auch die Hinweise auf gegenwärtige, neuere, zeitgemäße Anthropologievarianten – ein zeitliches Nacheinander nahe, dass sich gerade mit Blick auf Wimmers Ausarbeitungen als haltlose Verkürzung erweist: Vielmehr ist – zumindest seit Aufkommen anthropologiekritischer Perspektiven – von einem Nebeneinander verschiedener Varianten von Anthropologie – solchen, die als *traditionell* wie solchen, die als z.B. *neuer* angesprochen werden – auszugehen. Dies wird schon dort deutlich, wo Wimmer an frühe, jedoch in Vergessenheit geratene, anthropologische Einsichten erinnert (siehe dazu: Kap. 2 der vorliegenden Arbeit).

schen (Teil-)Disziplin mit einer als Menschenbild-Anthropologie ansprechbaren Anthropologievariante vielleicht kein bloßer Zufall. Wie bereits kurz angemerkt, weisen die beiden darauf hin, dass das Bild des Menschen der Erziehungswissenschaft – gerade in ihrer Konstitutionsphase – als Referenz gedient habe (vgl. MIETZNER/TENORTH 2007:7). Von einer mit der Suche nach der „wahren und wirklichen ‚Bestimmung des Menschen‘“ (ebd.) befassten Anthropologie habe man sich feste Fundamente versprochen (vgl. ebd.). Otto F. Bollnow (1903-1991), Vertreter einer existenzphilosophischen Pädagogik, konstatiert Mitte der 1960er Jahre Ähnliches:

„Es ist in der Pädagogik heute viel von einem ‚Bild‘ oder gar einem ‚geschlossenen Bild‘ vom Menschen die Rede, das in der Erziehung vorgegeben sein müsse und von dem her man die Erziehung allein in verlässlicher Weise begründen könne. Wo ein solches leitendes Bild fehle, da müsse die Erziehung notwendig in die Irre gehen.“ (BOLLNOW 1965:51)

Diese beiden Aussagen – von Mietzner und Tenorth wie von Bollnow – erhärten den oben geäußerten Verdacht, dass es sich vielleicht um mehr als einen Zufall handelt, wenn sich die, im Zuge der spezifischen und mit einer bestimmten Absicht so entfalteten Relationierung von Medienpädagogik und Anthropologie vorgelegten, Ausführungen zu Anthropologie als eine Menschenbild-Anthropologie rekonstruieren lassen. In Anlehnung an Bollnow lässt sich dieser Gedanke weiter zuspitzen; so lässt sich gleichsam in einer Wendung seiner Argumentation zeigen, dass jede Relationierung, die Anthropologie in eine Begründungs-, Fundierungs-, Rahmungsfunktion für die (Medien-)Pädagogik rückt, auf einem Verständnis von Anthropologie fußt, das von der Vorstellung und Möglichkeit eines geschlossenen Menschenbildes ausgeht. Bollnow selbst, der anthropologisches Fragen – wie der Titel eines seiner Werke verheißt – als Betrachtungsweise in der Pädagogik begreift (vgl. BOLLNOW 1965), führt nämlich aus, dass die anthropologische Betrachtungsweise keine systembildende Funktion habe (vgl. BOLLNOW 1965: 50). Dies, da sie als solche außer Stande sei, ein neues Ordnungsschema zu liefern, „das die einzelnen pädagogischen Fragen in einer neuen Weise zu einem Ganzen zusammenzufügen erlaubte“ (ebd.). Systembildende Funktion für die Pädagogik hätte Anthropologie nur dann, wenn „sie ein geschlossenes ‚Bild vom Menschen‘ aufzurichten versuchte, aus dem sie dann die Pädagogik in ihrer inneren Rangordnung abzuleiten vermöchte“ (ebd.). Ein solches (geschlossenes) Menschenbild könne Anthropologie jedoch nicht liefern. Und dies sei im – unergründlichen – menschlichen Dasein begründet (vgl. BOLLNOW 1965:50f.). Daher müsse die Pädagogik die Forderung nach einem (ihr) zugrunde liegenden Menschenbild als unangemessen zurückweisen. Vielmehr gelte es von der grundsätzlichen Bildlosigkeit in Bezug auf den Men-

schen auszugehen bzw. die grundsätzliche Bildlosigkeit in Bezug auf den Menschen anzuerkennen (vgl. BOLLNOW 1965:52). Wendet man nun diese hier nur kurz anskizzierte Argumentation von Bollnow, bedeutet das: Wird das unbestreitbare (Nahe-)Verhältnis⁸ von Anthropologie und Pädagogik in einer Weise gefasst, in der der Anthropologie eine die Pädagogik grundlegende, für die Pädagogik systembildende Funktion zugewiesen wird, kann davon ausgegangen werden, dass hierfür eine Anthropologie in Anschlag gebracht wird bzw. werden muss, die den Menschen über ein konkretistisches Menschenbild zu bestimmen trachtet. Denn nur eine solche Menschenbild-Anthropologie hätte – wie Bollnow schreibt – systembildende Funktion für die Pädagogik. Mit der hier vollzogenen Wendung der Bollnow'schen Argumentation lässt sich ein solches Verständnis von Anthropologie gewissermaßen als Implikation jener hier kurz beschriebenen und in den im Folgekapitel aufgesuchten medienpädagogischen Schriften herauszuarbeiten versuchten Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik verstehen. Dies hieße: Bereits in Absehung jeglicher weiterer, in der herangezogenen Literatur vorgenommenen Konturierung von Anthropologie ließe sich – sofern wir es in diesen Schriften tatsächlich mit einer solchen Relationierung zu tun haben, wie hier vorab bloß behauptend in Aussicht gestellt – festhalten, dass es sich bei der jeweils ins Auge gefassten Anthropologie um eine – ein letztes Mal mit Zirfas gesagt – Menschenbild-Anthropologie, um ein traditionelles Verständnis von Anthropologie handelt, das aus guten Gründen heftig kritisiert wurde und wird (siehe dazu: Kap. 1.3 und Kap. 2 der vorliegenden Arbeit; zu Anthropologiekritik: vgl. u.a. KAMPER 1973).

Wenden wir uns nun dem zweiten, davon nicht unabhängigen Aspekt zu, der – wie ein bestimmtes Verständnis von Anthropologie – mit der skizzierten Relationierung einherzugehen scheint: bestimmte Annahmen über den Menschen, die ebenfalls problematisierungswürdig erscheinen.

ii. So finden sich in den in der vorliegenden Arbeit aufgesuchten medienpädagogischen Schriften Aussagen, die an neuzeitlich-moderne Subjektfassungen erinnern. Dies mutet Jahrzehnte nach dem – durch die neuere französische Philosophie, konkret durch Michel Foucault (1926-1984) – vermeintlich proklamierten *Tod des Subjekts* (vgl. dazu u.a.: MEYER-DRAWE 1991:390) und nachdem die „geballte[...] Front der Subjektkritik [...] in den letzten zwei Jahrzehnten eine überaus berechtigte und notwendige Kritik des klassischen Subjekt Denkens geliefert hat“

8 So etwa bezeichnet Jörg Zirfas Anthropologie als ständige Begleiterin der Pädagogik (vgl. ZIRFAS 2004:8).

(KÜNKLER 2008:43f.) befremdlich an. Und kann gegenwärtig – mittlerweile bereits nach der Hochblüte subjektkritischer Einsätze – gerade aufgrund der, u.a. von postmodern informierten Theorieangeboten aufgezeigten, (erkenntnis-)theoretisch wie politisch-praktischen Problematik einer solchen Subjektfassung nicht unbeeinträchtigt bleiben.⁹ Angesichts der vorgetragenen, (nicht immer, aber doch meist) durchaus schlüssigen Kritik an einer solchen Fassung von Subjektivität irritiert es nahezu, wenn in gegenwärtigen Theorieansätzen scheinbar ungebrochen auf selbige rekurriert wird. Im Anschluss an Michael Wimmer bietet sich m.E. eine Deutung an, die zumindest das Befremden darüber zu begrenzen vermag: Wimmer nämlich gibt traditionelle Anthropologie als gleichsam auf neuzeitlich-moderne Subjektivität verwiesen zu denken. So könne, wie Wimmer schreibt, traditionelles anthropologisches Denken immer nur „den Standpunkt neuzeitlicher Subjektivität, in dem der Mensch als Grundprinzip alles Seienden gedacht wird“ (WIMMER 1994:129) bestätigen. Subjektivität, von René Descartes (1596-1650) als Prinzip formuliert, beherrsche das neuzeitliche (wissenschaftliche) Denken (vgl. WIMMER 1994:130f.). So spiegle sich gewissermaßen die Grundstruktur neuzeitlicher Subjektivität in den auf dem cartesianischen Erkenntnismodell, in dem die anthropologische Vorentscheidung immer schon gefallen ist, „daß der Mensch als Subjekt im Zentrum und alles andere ihm als Objekt (als Gegen-Stand) gegenüber steht“ (WIMMER 1994:130), fußenden Wissenschaften, insofern als diese das Fremde bzw. das Andere identifizieren, in ein gesichertes Selbstverständnis überführen und damit zu einem Gleichen machen (vgl. ebd.). So finde dieses Prinzip der Subjektivität in der traditionellen Anthropologie seinen Ausdruck und seine Struktur (vgl. WIMMER 1994:131). Typisch neuzeitlich-modern gedachte Subjektivität erweist sich, Wimmer zufolge, so als „zentraler und zentrierender Bezugspunkt für die Anthropologie“ (WIMMER 1994:130). Vor dem Hintergrund der mit Wimmer soeben skizzierten Verwobenheit traditioneller Anthropologie und neuzeitlich-moderner Subjektivität erstaunt es nun wohl weniger, dass, wenn ein solches Anthropologieverständnis entfaltet wird, auch – etwa über getätigte Aussagen zum Menschen – auf ein Subjektverständnis neuzeitlich-moderner Prägung rekurriert wird. Dies macht ein solches Verständnis von Subjektivität freilich nicht weniger problematisch...

9 So sei etwa mit Elisabeth Sattler, einer Exponentin pädagogisch konturierter Subjektkritik, die angesprochene Problematik jener neuzeitlich-modern wirkmächtig gewordenen Subjektformation an dieser Stelle kurz umrissen (siehe dazu ausführlicher: Kap. 3 der vorliegenden Arbeit): Postmodern werde u.a. „die grenzenlose Autonomie, die Autopraxis und die ‚Anderenvergessenheit‘ – d.h. der Ausschluss und die Marginalisierung des Anderen – einer solchen Subjektivität kritisiert“ (SATTLER 2009:89).

Anliegen – Frage – (Referenz-)Literatur

Und so intendiert die vorliegende Arbeit, solche im medienpädagogischen Diskurs (zur Konstitution des Faches) auffindlichen Relationierungen von Medienpädagogik und Anthropologie sowie insbesondere die dabei an- und mitgeführten Annahmen zu Anthropologie und über den Menschen (als Subjekt) einer Problematisierung zuzuführen. Realisiert wird dies durch eine Konfrontation der Relationierung und der in ihr aufgehobenen Annahmen mit einer exemplarischen, „daher auch anders möglichen Auswahl“ (RICKEN 1999a:15) jener – bereits angesprochenen – kritischen Auseinandersetzungen mit (pädagogischer) Anthropologie und Subjektivität – als einer wirkmächtig gewordenen menschlichen Selbstbeschreibungsformel (vgl. u.a. RICKEN 1999a, 1999b, SATTLER 2008, 2009) –, wie sie (i.d.R. und dort eben schon seit längerem) in allgemein-pädagogischen Diskurszusammenhängen statthaben.¹⁰

Die solchermaßen (aus-)gerichtete Arbeit wird geleitet von der Frage:

Inwiefern lassen sich – im Rückgriff auf (post-)anthropologische und subjektkritische Einsätze in der Pädagogik – vorfindliche Argumentationen, Anthropologie könne Medienpädagogik begründen bzw. fundieren, sowie damit verbundene Vorstellungen in Bezug auf Anthropologie und den Menschen problematisieren?

Für die Bearbeitung dieser Frage aufgesucht werden: (1.) Medienpädagogische Schriften zur Situation und Konstitution der (Teil-)Disziplin, in denen der Medienpädagogik jeweils ein Defizit an (pädagogischer) Theorie attestiert wird und zu denken gegeben wird, dass sich dieses Defizit mittels anthropologischer Reflexionen beheben ließe, dass Medienpädagogik qua Anthropologie pädagogisch begründet, theoretisch fundiert etc. werden könnte; mithin Schriften, in denen Medienpädagogik und Anthropologie in der anskizzierten Weise relationiert werden, konkret: Rainald Merkerts Monografie *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters* (1992) sowie zwei Texte von Dieter Spanhel: *Wohin steuert die*

10 Wie die hier als Bild angerufene mythologische Figur des_der Wiedergänger_in bewegt sich also auch die vorliegende Arbeit an einer Grenze (wenn auch nicht an der zwischen Leben und Tod): an der zwischen Medienpädagogik und Allgemeiner Pädagogik bzw. Theoretischer Erziehungswissenschaft. Es artikuliert sich dieser Grenzgang in der (teil-)disziplinären Verortung der vorliegenden Arbeit als einer (*medien-)*pädagogischen. In dieser zur Verortung der hier getätigten Ausführungen gewählten Schreibweise spiegelt sich zugleich die Wahl meiner Studienschwerpunkte: Medienpädagogik und Theoretische Erziehungswissenschaft. – Ist in der vorliegenden Arbeit dagegen von *Medienpädagogik / medienpädagogisch* die Rede, wird damit die so bezeichnete pädagogische (Teil-)Disziplin angesprochen.

Theorie der Medienpädagogik? (2001) und *Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht* (2007).¹¹ (2.) Philosophisch-pädagogische Schriften, die sich um eine Neu-/Andersfassung von (in unter Pkt. 1 angeführten Schriften anklingenden, sich – vor dem theoretischen Hintergrund der hier vorgestellten Schriften – als problematisch erweisenden Varianten von) Anthropologie und Subjektivität bemühen; sich kritisch mit bestimmten Fassungen von Anthropologie und Subjektivität auseinandersetzen. Exemplarisch für solche Einsätze in der Pädagogik werden Texte von Michael Wimmer und Käte Meyer-Drawe herangezogen, wobei folgende Texte ihres je umfangreichen Schaffens ins Zentrum gestellt werden: Wimmers *Die Frage des Anderen* (1994) und Meyer-Drawes *Das ‚Ich als die Differenz der Masken‘. Zur Problematik autonomer Subjektivität* (1991) wie *Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts* (2003a). Michael Wimmers Dekonstruktion traditioneller pädagogischer Anthropologie wird in der vorliegenden Arbeit als *(post-)anthropologischer*¹² Einsatz vorstellig

11 Wie gesagt: Die Auswahl der herangezogenen medienpädagogischen Literatur gründet darin, dass sich in ihr Aussagen finden, die in der vorliegenden Arbeit als eine solche Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik zu rekonstruieren versucht werden. Mitnichten wird damit gesagt, dass es sich bei dieser Auswahl um eine handelt, die *exemplarisch* für medienpädagogisches Denken stünde. Einzig wird darauf aufmerksam zu machen gesucht, dass sich medienpädagogisches Denken auch mit solchen Entwürfen zur Grundlegung der (Teil-)Disziplin konfrontiert sieht, die hierfür Anthropologie und Medienpädagogik in einer problematisierungswürdigen Weise relationieren und dabei auf ein ebenfalls problematisierungswürdiges Verständnis von Anthropologie und dem Menschen (als einem ‚starken Subjekt‘) rekurren. Insofern als mit der aus- und aufgesuchten Literatur auch ein zeitlicher Horizont von den frühen 1990er Jahren bis in die Gegenwart – also von einem vergleichsweise frühen Problembewusstsein hinsichtlich der mangelnden medienpädagogischen Theoriebildung, wie es sich bei Merkert findet, und worauf Merkert gewissermaßen mit Anthropologie antwortet, hin zu dem von Spanhel vorgelegten, aktuellen Entwurf von Medienpädagogik, der von einem ähnlichen Befund ausgeht und ähnlich darauf antwortet – abgesteckt wird, kann zudem festgehalten werden: Die Auswahl legt Zeugnis davon ab, (1.) dass ein bestimmtes Problem, die mangelnde medienpädagogische Theoriebildung, offenbar über einen längeren Zeitraum hin, mit Abstrichen bis in die Gegenwart, besteht – zumindest von verschiedener Seite konstatiert wird; (2.) dass der von Merkert Anfang der 1990er Jahre vorgeschlagene Umgang damit noch heute als tauglich angesehen wird; (3) dass medienpädagogisches Denken letztlich also noch gegenwärtig mit problematisierungswürdig erscheinenden Entwürfen zur Konstitution des Faches konfrontiert ist. Und dies nicht allein von Seiten – im medienpädagogischen Diskurs – randständiger Positionen: Während dies aus gegenwärtiger Sicht zwar auf Merkerts kaum mehr rezipierte Arbeit zuzutreffen scheint, haben wir es bei Spanhel mit einem durchaus prominenten Vertreter, einer durchaus gewichtigen (und gehörten) Stimme institutionalisierter wissenschaftlicher Medienpädagogik zu tun. So kann neben an zentraler Stelle (etwa dem Jahrbuch Medienpädagogik) publizierter Texte, der Rezeption seiner Arbeit in der *scientific community* auch auf seine ehemalige Vorstandsmitgliedschaft in der Sektion Medienpädagogik der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) hingewiesen werden.

12 Diese – im Diskurs nicht sonderlich gebräuchliche und von Wimmers Selbstbezeichnung seiner Arbeiten abweichende – Benennung als *(post-)anthropologisch* bedarf der Erläuterung: Wimmers Einsatz kann – und zwar mit Wimmer – als *anthropologischer* verstanden werden (vgl. dazu: WIMMER 1994:115). Mit der Bezeichnung *(post-)*

gemacht und steht exemplarisch für philosophisch-pädagogische – i.d.R. unter dem Titel *Historische Anthropologie* (und federführend von Christoph Wulf und Dietmar Kamper) betriebenen – Bemühungen um ein konstruktives Weiterführen der Anthropologiekritik (vgl. GÖHLICH/ZIRFAS 2009:14). Käte Meyer-Drawes leibphänomenologische Ausarbeitungen zur – in der Formulierung neuzeitlich-moderner Subjektivität vernachlässigten – Doppeldeutigkeit menschlicher Existenz werden als *subjektkritischer* Einsatz angesprochen. Und stehen hinsichtlich der mit anderen geteilten Intention – eben der Kritik an einer bestimmten, der besagten Subjektformation – exemplarisch für einen unter diesem Titel bekannten diskursiven Zusammenhang.¹³ Subjektkritik – auch die hier ins Auge gefasste pädagogisch konturierte – wird aus unterschiedlichen wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischen Positionen heraus betrieben und realisiert sich demgemäß auch methodisch unterschiedlich. Diesbzgl. haben wir es also mit einem plural verfassten Feld subjektkritischer Einsätze zu tun, für die *ein* bestimmter – nämlich ein leibphänomenologischer – Zugriff selbstredend nicht exemplarisch stehen kann. Dennoch wird Meyer-Drawes – durchaus bedeutsamer – Betrag zu einem subjektkritischen Denken in der Pädagogik als exemplarisch für dieses Denken angesehen, eben aufgrund des mit anderen geteilten Anliegens.¹⁴

anthropologisch wird in der vorliegenden Arbeit zu markieren gesucht, dass Wimmer die zentrale Frage der überkommenen Anthropologie, der nach dem Menschen, zur Frage nach dem Anderen umwendet, und so an eine zentrale, aber in Vergessenheit geratene anthropologische Einsicht – nämlich die in die grundsätzliche Fragwürdigkeit des Menschen – erinnert (vgl. WIMMER 2009:188; sowie ferner: WIMMER 1994). Sein Entwurf einer veränderten Anthropologie bleibt insofern auf die traditionelle Anthropologie sowohl verwiesen als er sich auch von ihr abhebt. Siehe dazu ausführlicher: Fußnote 120 der vorliegenden Arbeit.

13 Mit Blick auf pädagogisch konturierte Subjektkritik sei verwiesen auf die Arbeiten von: Gesa Heinrichs, Hans-Christoph Koller, Ludwig Pongratz, Roland Reichenbach, Norbert Ricken, Elisabeth Sattler, Alfred Schäfer u.a.m.

14 Zudem handelt es sich bei Meyer-Drawes Arbeiten zur Ambiguität unserer Existenz um einen vergleichsweise frühen subjektkritischen Einsatz. „[B]ereits vor jedem postmodernen ‚Streit ums Subjekt‘“ (RICKEN 2009:[75]) habe sich Meyer-Drawe – so Norbert Ricken gleichsam auf den Spuren ihres Denkens – diesem ihr Werk durchziehenden Motiv zugewandt (vgl. ebd.). Es ist dies *ein* Grund für die Auswahl einiger der Meyer-Drawe’schen Schriften als Referenzliteratur (und damit gegen andere subjektkritische Einsätze in der Pädagogik, die zur Bearbeitung der explizierten Forschungsfrage als ebenso tauglich erscheinen). Ein weiterer angebbarer Grund, der jedoch die Entscheidung für Meyer-Drawes Einsatz genauso wenig wie der zuvor genannte als zwingend nötige ausgibt, besteht in der leibphänomenologischen Ausrichtung ihres subjektkritischen Einsatzes. Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit werden mit Meyer-Drawe und Wimmer zwei verschiedene ‚methodische‘ Zugriffe aufgesucht, und dies in der Intention, sich dem vorliegenden Spektrum anthropologie- und subjektkritischer Einsätze anzunähern. Anzumerken ist – und es wurde dies zuvor durch die Apostrophsetzung anzudeuten versucht – hierbei, dass sich Phänomenologie und Dekonstruktion nicht als Methode verstehen (lassen). So konturiert Käte Meyer-Drawe Phänomenologie als *Denkstil* (vgl. dazu: MEYER-DRAWE 2006a:371; siehe dazu ausführlicher: Fußnote 198 der vorliegenden Arbeit) und Jacques Derrida, auf den *Dekonstruktion* zurückgeht (vgl. dazu u.a.:

Sowohl Michael Wimmers wie Käte Meyer-Drawes Einsatz, die sich beide nicht auf eine ‚bloß‘ kritische Lektüre vorliegender Fassungen von Anthropologie und Subjektivität beschränken, sondern jeweils auch etwas entwerfen: gleichsam eine Neu-/Andersfassung von Anthropologie bzw. Subjektivität vorlegen (Anthropologie bzw. Subjektivität also nicht verabschieden), ermöglichen damit ein Weiterdenken. Und dies war für die Auswahl besagter Literatur als zentraler Referenz entscheidend. Denn: Nimmt man den von Rainald Merkert und Dieter Spanhel – aber auch anderen (siehe dazu: Kap. 1 der vorliegenden Arbeit) – vorgetragenen Befund ernst, nämlich dass die Medienpädagogik – sagen wir es vorwegnehmend mit Merkert, aus dessen Formulierung des Problembefundes sich der Titel der vorliegenden Arbeit speist – ein Defizit an pädagogischer Theorie aufweist (MERKERT 1992: 45ff.), jenen Befund, der die m.E. problematisierungswürdige Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik gewissermaßen veranlasst, dann gilt es, sich der Frage zu stellen, der sich eben u.a. auch Merkert und Spanhel stellen, wie dieses ‚Defizit‘ behoben werden könnte. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, die durch die Lektüre der Arbeiten von Merkert und Spanhel angeregte Frage, wie Medienpädagogik pädagogisch begründet, theoretisch fundiert werden könnte, aufzunehmen, jedoch so aufzunehmen, dass die hier bereits kurz zu schildern versuchte Problematik möglichst vermieden wird. Ich schicke es voraus: Es wird dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht einzuholen gesucht. Dennoch ist die mit Wimmer und Meyer-Drawe eröffnete Möglichkeit bedeutsam für das Selbstverständnis dieser Arbeit: etwas zu eröffnen, nicht zu beschließen; nicht mit einem Punkt zu enden, sondern mit ... So ist die vorliegende Arbeit davon

BABKA/POSSELT 2003; KAHLERT 2000:31; PLÖBER 2005:19, 2010:227; WARTENPFUHL 2000:132, ZIRFAS 2001:52), verwehrt sich dagegen, Dekonstruktion als allgemeine Methode zu verstehen, u.a. da auch der Begriff der Methode dekonstruktiv zu befragen sei (vgl. DERRIDA 1986 – n. ENGELMANN 1987:105; siehe dazu ausführlicher: Fußnote 108 der vorliegenden Arbeit) (Allerdings ließen sich – bei großer Aufmerksamkeit für den jeweiligen Kontext – relative Regeln der Dekonstruktion gewinnen, benutzen, übersetzen (vgl. ebd.)) Ferner lässt sich darauf aufmerksam machen (und es handelt sich dabei nur um einen kleinen Hinweis, der in der vorliegenden Arbeit, die ja keine methodologische ist, (daher) nicht weiter verfolgt wird), dass eine gewisse Ähnlichkeit zwischen Meyer-Drawes leibphänomenologisch ausgerichteten Arbeiten und poststrukturalistisch-dekonstruktiven Strategien auszumachen ist, etwa wenn Meyer-Drawe im Anschluss an Merleau-Ponty ausführt, dass Neubestimmung von Subjektivität eine Überschreitung meint, die überkommene Begriffe in Bewegung versetzt (vgl. MEYER-DRAWE 2000a:61; siehe dazu ausführlicher: Fußnote 189 der vorliegenden Arbeit). Die attestierte Ähnlichkeit verdankt sich wohl Meyer-Drawes spezifischer Konturierung von Leibphänomenologie: Meyer-Drawe verortet ihr Denken in der Tradition Merleau-Pontys (vgl. dazu: MEYER-DRAWE 2006a:373), der Phänomenologie – die sich als Existenzialphänomenologie genauer benennen lässt – in einen produktiven Dialog mit strukturalistischen Positionen treten lässt (vgl. STOLLER o.J.). Zum – mit diesem Hinweis angesprochenen – Verhältnis von Strukturalismus und Poststrukturalismus vgl. etwa: EHRENSPECK 2001.

getragen, Möglichkeiten aufzuzeigen, von denen aus sich Medienpädagogik vielleicht auch anders konzipieren ließe: ohne ungebrochenen Rekurs auf traditionelle Anthropologie und neuzeitlich-moderne Subjektivität, aber in Anerkennung ihrer – wie auch immer auszugestaltenden – Verwiesenheit auf den Menschen, auf anthropologisches Denken. Wie gesagt: In der vorliegenden Arbeit selbst wird dieser mit ihr – im Anschluss an Wimmer und Meyer-Drawe – aufgezeigte Weg (als einer von vielen möglichen) nicht beschritten. Einzig ein Ausblick wird gegeben auf eine *pädagogisch-anthropologische Medien- und Bildungstheorie*¹⁵: So findet sich am Ende¹⁶ der Arbeit – und auch dies sei hier, wo zentrale Literatur ausgewiesen wird, erwähnt, handelt es sich dabei doch um eine für die vorliegende Arbeit zentrale, wenn auch nicht in der wie hier sonst üblichen Ausführlichkeit besprochenen Quelle – ein Hinweis auf Kristin Westphals *Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung* (vgl. dazu insb. WESTPHAL 2002a; wie auch: WESTPHAL 2001, 2002b, 2002c), die – bereits aus pädagogischer Perspektive vorgetragen – sich möglicherweise für *medienpädagogische* Grundlegungsfragen fruchtbar machen ließe. Westphals Konzept – wiewohl als dezidiert pädagogisch-anthropologisch konturierbar – entschlügt sich Annahmen, wie sie sich in Merkerts und Spanhels Entwürfen finden; vielmehr geht sie – wie Meyer-Drawe (s.u.) – von einer leiblich verfassten, in sich gebrochenen Subjektivität aus.

Aufbau – Methode

Ihren Ausgang nimmt die vorliegende Arbeit im Aufweis jener analog entfalteten Verhältnisbestimmungen, die – mit Blick auf die Situation der Medienpädagogik – zunächst ein Defizit an (pädagogischer) Theorie konstatieren und sodann zu verstehen geben, dass dieses Defizit (u.a.) mittels anthropologischer Reflexionen zu beheben wäre, dass sich also Medienpädagogik letztlich (u.a.) qua Anthropologie theoretisch fundieren ließe. D.h.: Im ersten Teil der Arbeit bemühe ich mich darum, diese in einzelnen Schriften zur Konstitution der Medienpädagogik auffind-

15 Es handelt sich dabei um die Übernahme einer Selbstbezeichnung: so nämlich lautet der programmatische Untertitel zu einer der ausblickend kurz vorgestellten Schriften (vgl. WESTPHAL 2001).

16 In anderen Kontexten müsste man spätestens an dieser Stelle einen *Spoiler-Alarm* ausrufen... Hier muss zumindest auf die Problematik hingewiesen werden, dass sich manche Ausführungen einer zu stiften versuchten Ordnung scheinbar nicht fügen wollen. Und es trifft dies nicht nur, aber insbesondere auf die oben stehenden Ausführungen zum Ausblick zu, die nicht erst unter der nächsten Überschrift *Aufbau – Methode* vorgenommen werden. Dies, weil es mir mit diesen Ausführungen um das Anliegen der Arbeit geht und um das Nennen wichtiger Referenzen für die Arbeit.

bare Figur in der geschilderten Deutlichkeit zur Erscheinung zu bringen; die jeweiligen Ausführungen in den Schriften von Rainald Merkert und Dieter Spanhel als eine solche Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik zu rekonstruieren. Es wird diese in den o.g. Schriften – zunächst also erst einmal zu markierende – Figur zu überschreiben gesucht mit: *Anthropologie als Antwort auf das konstatierte ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik*. Es wurde bereits zuvor ausgeführt: Diese Denkfigur birgt gleichsam ein bestimmtes Verständnis von Anthropologie und dem Menschen (als Subjekt). Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit gilt es – im Rückgriff auf ausgewählte (post-)anthropologische und subjektkritische Einsätze in der Pädagogik –, den Nachweis zu erbringen, dass es sich dabei um ein problematisches bzw. problematisierungswürdiges Verständnis handelt. Dafür aufgesucht werden – wie bereits gesagt – Schriften von: (i.) Michael Wimmer, der sich kritisch-dekonstruktiv mit der traditionellen Anthropologie auseinandersetzt, die sich Wimmer zufolge aufgrund ihrer identitätslogischen Denkstruktur von ihren Grundeinsichten in die grundlegende Fragwürdigkeit des Menschen entfernt habe (vgl. WIMMER 1994:128), und für eine veränderte¹⁷ Anthropologie plädiert (vgl. WIMMER u.a. 1994; 2007; 2009; siehe dazu auch: Kap. 2 der vorliegenden Arbeit), und (ii.) Käte Meyer-Drawe, die in und mit ihren philosophiegeschichtlichen Rückbesinnungen auf die neuzeitlich-moderne Etablierung der Subjektkategorie auf Engführungen und Vereinseitigungen selbiger aufmerksam macht, an die vernachlässigte Doppeldeutigkeit unserer Existenz erinnert (vgl. MEYER-DRAWE u.a. 1991; 1993; 2001; 2003a) und in einer leibphänomenologischen Einstellung um eine „Neubestimmung der Subjektivität“ (MEYER-DRAWE 2000a:61) ringt; eine Subjektivität, die sich als leiblich verfasste und durch Andere konstituierte konturieren lässt (vgl. dazu u.a. RICKEN 2009:76; siehe dazu auch: Kap. 3 der vorliegenden Arbeit).

Wie zuvor mit Bollnow und Wimmer aufzuzeigen versucht, kann allein schon aus dem Vorliegen einer bestimmten Relationierung von Anthropologie und Pädagogik auf ein traditionelles Anthropologieverständnis geschlossen werden, was als solches auf ein neuzeitlich-modernes Subjektverständnis verwiesen ist. Mittels des aufgesuchten (i.) (post-)anthropologischen und (ii.) subjektkritischen Einsatzes wird diese in Anlehnung an Bollnow und Wimmer entwickelte Argumentation, die man vielleicht als These ansprechen könnte, gewissermaßen einer ersten

17 Mit der Wendung ‚veränderte Anthropologie‘ wird Michael Wimmers Entwurf einer (pädagogischen) Anthropologie zu beschreiben gesucht. Dabei wird die – formale – Veränderung traditioneller Anthropologievarianten als Veränderung inhaltlich konturiert. Denn: Wimmer geht es um ein neues bzw. anderes Denken der Anthropologie und dieses sei, wie er ausführt, „unabtrennbar mit dem Denken des Anderen verbunden“ (WIMMER 1994:116; siehe dazu auch: Kap. 2 der vorliegenden Arbeit).

Überprüfung zugeführt. Wie ist das zu verstehen? Die in Anlehnung an Bollnow und Wimmer entwickelte Argumentation bezieht sich allein auf das Vorhandensein besagter Relationierung. Darüber hinaus finden sich in den aufgesuchten medienpädagogischen Schriften auch explizite Aussagen dazu, wie Merkert und Spanhel Anthropologie und den Menschen denken. Vor dem Hintergrund der Texte von Wimmer und Meyer-Drawe, in denen die beiden Autor_innen¹⁸, in-

-
- 18 Gegenüber Versuchen eines geschlechtergerechten Schreibens wird oftmals die Lesbarkeit von Texten stark gemacht. Bezogen auf diese Entgegensetzung, sofern man das als eine solche verstehen will, halte ich es gewissermaßen mit Prétextat Tach, dem in vielerlei Hinsicht *monströsen* Protagonisten in Amélie Nothombs Roman *Die Reinheit des Mörders*, den sie sagen lässt: „Sie sollten wissen, ich habe einen Horror vor Vereinfachungen ...“ (aus: *Die Reinheit des Mörders*, S. 79), zumal wenn sich ‚die Sache‘ so einfach nicht gestaltet... Versteht man nämlich, wie ich es im Anschluss an Judith Butler, der US-amerikanischen Sprachphilosophin und Gendertheoretikerin (oder wie Hannelore Bublitz es pointiert formuliert: „einer der ‚Superstars‘ feministischer Theorie“ (BUBLITZ 2005:48)), und andere Denker_innen und/oder Aktivist_innen (angespielt wird damit auf die politischen Wurzeln und die immer noch – trotz Akademisierung – politische Dimension von Feministischen Theorien, Gender Studies und ähnlichen Forschungsrichtungen) tue, Sprache als *hervorbringend* – sowohl in einer Normen bestätigenden wie auch transformierenden Hinsicht –, so stellt sich das Problem, durch das eigene Sprechen möglicherweise ungewollt Geschlechternormen (wie etwa die Binarität von Geschlecht) zu reifizieren. Ich komme darauf noch zu sprechen. Zuvor noch sei jedoch Butlers Performativitätskonzept (in dem Sybille Krämer die Verschränkung der Butlerschen Reflexionen auf *sex*, *gender* und *desire* und ihres Nachdenkens über Sprache sieht (vgl. KRÄMER 2001:241)) in aller Kürze umrissen: Mit Blick auf ihre Prägung von Performativität/ Performanz sagt Butler selbst: „Meine Theorie der ‚Performanz‘ beinhaltet, daß Sprache nicht eine präexistierende Realität abbildet, sondern selbst die Realität immer wieder neu erschafft. Indem Menschen die kulturellen Normen von Weiblichkeit und Männlichkeit durch sprachliche und andere Handlungen zitieren, konstituieren sie sich immer wieder neu als weibliche oder männliche Subjekte. Das bedeutet aber auch, daß Raum für Änderungen und Neubewertungen bleibt“ (BUTLER/NOLTE o.J.). Als Sprecher_innen sind wir dafür verantwortlich – wobei diese Verantwortung aufgrund der Zitathaftigkeit der Sprache mit Butler nicht als intentionaler Akt eines souveränen Sprecher_innen-,Subjekts‘ imaginiert werden darf (vgl. etwa: BUTLER 1993b:124, 1997:22) –, eine bestimmte Form des Sprechens zu wiederholen, wiederzubeleben (vgl. BUTLER 1998:46, oder – vor einem bildungswissenschaftlichen Hintergrund – hierzu etwa auch: PICHLER 2005:99). Unsere Verantwortlichkeit, die durch die Zitathaftigkeit der Sprache sogar noch gestärkt werden könne (vgl. BUTLER 1998:45f.), besteht für Butler darin, mit der „Erbschaft ihres Gebrauchs“ (BUTLER 1998:46) umzugehen. Für die vorliegende Arbeit heißt das: Es wird versucht – und es ist dies ein Versuch, der um sein Scheitern weiß –, sich einer Geschlechterpolarisierung bzw. der traditionellen Geschlechterpolarität zu entziehen (ohne dies, wie noch ausgeführt wird, zu können (vgl. dazu u.a.: GILDEMEISTER 1988:495f. – zit. n. BUBLITZ 2008:88)) oder zumindest – und das wäre nicht wenig – auf den (gewaltförmigen) Ausschluss des (ungedachten/unbenannten, vielleicht sogar undenkbaren/unbenennbaren) *Anderen* – seien dies nun, je nach zeitlichem, sozialem, kulturellem Kontext, ‚Frauen‘ oder Menschen, die sich in einer zweigeschlechtlichen, heteronormativen Ordnung nicht wiederfinden – aufmerksam zu machen. Einzuholen versucht wird dies durch die Schreibweise *_in* bzw. *_innen*, wobei der Underscore als Raum des Dazwischen, als besetzbare Leerstelle, als Markierung eines Spektrums von *sex*, *gender* und *desire*, als – wie Butler es sagt – „Raum für Änderungen und Neubewertungen“ (BUTLER/NOLTE o.J.) gedeutet wird. Selbst diese – vielleicht „beste Alternative zu dem, was ein binär-codiertes, defizitäres, bug-verseuchtes Sprachprogramm zu bieten hat“ (aus: *Sprachk(r)ämpfe – ein innerer Monolog über gendersensiblen Sprachgebrauch*), mit Augenzwinkern als „ultimate all you could possible mean (siehe all you can eat)-Ding“ (ebd.) be-

dem sie sich mit der Problematik (i.) traditioneller Anthropologie und (ii.) neuzeitlich-moderner Subjektivität auseinandersetzen, auch auf Kennzeichnungen dieser Fassungen aufmerksam machen, geben sich besagte Aussagen als von diesen Fassungen geprägte zu lesen.

Insofern im Anschluss an (i.) Wimmer und (ii.) Meyer-Drawe ferner auf die – (erkenntnis-)theoretische wie politisch-praktische¹⁹ – Problematik eines solchen Anthropologie- wie Subjektverständnisses aufmerksam gemacht werden kann, lassen sich die von Merkert und Spanhel getätigten Aussagen zur Anthropologie und über den Menschen als – für (medien-)pädagogisches Denken und Handeln – problematische markieren.

zeichnete – Variante rekurriert jedoch insofern auf die Dichotomie männlich-weiblich (und perpetuiert sie damit), die sie eigentlich zu dynamisieren sucht, als es sich um die weibliche und männliche Form (das (generische) Maskulinum/Femininum sowie entsprechende Pronomina, Artikel etc.) handelt, die über den Underscore miteinander verbunden werden. Dieses Dilemma, auf das auch Judith Kabas in ihrem hier schon zitierten *inneren Monolog über gendersensiblen Sprachgebrauch* aufmerksam macht, artikuliert sich bei Butler – dort hinsichtlich einer theoretischen Sprache, bzgl. derer Vorsicht geboten sei (vgl. BUTLER 2002:320) – wie folgt: „Mein einziges Bedenken ist nur, die sexuelle Differenz nicht zu verdinglichen und damit ungewollt eine binäre Restriktion der Geschlechtsidentität und einen implizit heterosexuellen Rahmen für die Beschreibung der Geschlechterzugehörigkeit, der Geschlechteridentität und der Sexualität beizubehalten“ (ebd.). So lässt sich festhalten: Nach der – v.a. durch Butlers Thesen evozierten – „selbstreflexiven Wende der Geschlechterforschung“ (DAUSIEN/THON 2009:337) befinde ich mich, u.a. als wissenschaftlich Schreibende, in der von Bettina Dausien und Christine Thon für Theorie, Forschung und Praxis so treffend beschriebenen dilemmatischen Situation: „einerseits die vielfach konstruierte Differenz der Geschlechter ernst zu nehmen, ohne sie andererseits festzuschreiben und zu verstärken“ (DAUSIEN/THON 2009:346). Vielleicht ja begünstigt der Underscore – dieser subversive Sprachgebrauch – jene Verschiebungen, die durch Butlers Fassung von Sprache ermöglicht werden... Mein Bemühen um ein Sprechen, das geschlechtlichen Selbstverständnissen in ihrer Pluralität möglichst gerecht zu werden versucht, nimmt Abstriche andernorts in Kauf: wie schon gesagt: bei der Lesbarkeit, aber auch bei grammatikalischer Korrektheit: die Grenzen des ‚Erlaubten‘ werden zumindest gedehnt, mitunter überschritten. Den ungenannten, ausgeschlossenen, (und schon dadurch) abgewerteten – also marginalisierten – Anderen Raum zu geben, erscheint mir dringlicher als alles ‚richtig zu machen‘. Ich denke, wir können – und angesichts der überkommenen Alternative: müssen – uns das zumuten.

- 19 Als erster Hinweis darauf, was damit gemeint sein könnte, wenn in der Arbeit von einer sowohl (erkenntnis-)theoretischen wie auch praktisch-politischen Problematik jener Fassungen gesprochen, sei etwa auf Helmuth Plessners (1892-1985) bekanntes Diktum verwiesen: „Für jede theoretische Bestimmung unseres Wesens haben wir zu zahlen, sie ist ein Vorgriff auf die Praxis, von ihr hängt ab, was aus uns wird. So wie der Mensch sich sieht, wird er[sie].“ (PLESSNER (1953)/1983:116 – Einf. A.H.). Oder auch auf Michael Wimmers folgende Aussage: „Ist schon rein objektives Erkennen und Wissen des An-sich der Dinge nach der Metaphysikkritik Kants unmöglich, so gilt dies a fortiori für den Menschen, da diese[r] eben von Natur aus nicht festgestellt, also auch nicht objektiv feststellbar ist. Ist er[sie] deshalb gezwungen, sich selbst zu entwerfen und zu bestimmen, d.h. ist er[sie] bis zu einem gewissen Grad gezwungen, das zu sein, als was er[sie] sich interpretiert, dann ist keine Aussage über ihn[sie] bloße Beschreibung, sondern immer auch Mitbestimmung seines[ihres] Seins“ (WIMMER 1994:123f. – Einf. A.H.). – Eine Erläuterung zum Umgang mit Zitaten, zu derlei – auch solchen nicht-regelkonformen – Einfügungen findet sich in Fußnote 51, 53 und 64 der vorliegenden Arbeit.

Die Konfrontation der aufgesuchten medienpädagogischen Schriften zur Konstitution des Faches mit einem (i.) (post-)anthropologischen und einem (ii.) subjektkritischen Einsatz in der Pädagogik leistet mithin zweierlei: (1.) Über die in den – in der vorliegenden Arbeit herangezogenen – Texten von (i.) Wimmer und (ii.) Meyer-Drawe zu erschließenden Kennzeichnungen (i.) traditioneller Anthropologie und (ii.) neuzeitlich-moderner Subjektivität wird es möglich, Merckerts und Spanhels diesbzgl. Äußerungen als (i.) traditionelles Anthropologieverständnis und als (ii.) von einem neuzeitlich-modernen Subjektverständnis geprägte Annahmen zum Menschen zu dechiffrieren. (2.) Vor dem Hintergrund von (i.) Wimmers und (ii.) Meyer-Drawes m.E. gut begründeter Bedenken gegenüber eines (i.) traditionellen Anthropologieverständnisses und eines (ii.) neuzeitlich-modernen Subjektverständnisses wird es möglich, ein solches in der Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik an- und mitgeführtes Anthropologie- und Subjektverständnis als problematisches zu kennzeichnen. Und schließlich auf Basis der durch die Lektüre der als (post-)anthropologisch und subjektkritisch angesprochenen Schriften gewonnenen Einsichten einer Problematisierung zuzuführen.

Dementsprechend werden die Texte von Michael Wimmer und Käte Meyer-Drawe, denen in der vorliegenden Arbeit – zumindest – diese doppelte Aufgabe zugesprochen wird, daraufhin befragt, (1.) wie in ihnen (i.) traditionelle Anthropologie und (ii.) neuzeitlich-moderne Subjektivität vorstellig gemacht wird und (2.) inwiefern sich solche Fassungen – aus der jeweiligen Perspektive – als problematisch erweisen. Eine weitere, sich an beide Einsätze richtende lektüreleitende Frage ist der oben geschilderten Intention – mit der vorliegenden Arbeit Möglichkeiten eines Weiterdenkens zu eröffnen – geschuldet. So werden die Texte auch darauf hin gelesen, wie Wimmer bzw. Meyer-Drawe zufolge Anthropologie bzw. Subjektivität neu/anders gefasst werden könnte. An Wimmers Text richtet sich eine weitere Frage. Dies, da sich vor dem Hintergrund seines hier aufgesuchten Textes nicht nur traditionelle Anthropologievarianten problematisieren lassen, sondern auch – und es ist dies ein (weiterer) Grund für seine Auswahl – die Relationierung, die eine solche Variante gleichsam birgt, selbst. So werden Wimmers Ausführungen zudem daraufhin befragt, inwiefern sich selbigen zufolge die in den untersuchten medienpädagogischen Schriften auffindliche Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik als problematisch erweist.

Methodisch realisieren sich diese – mithin von einem kritischen Impetus getragenen²⁰ – Ausar-

20 *Kritisch* wird in der vorliegenden Arbeit in einem unpräzisen Sinn verwendet; so verweist es auf keine der

beitungen zunächst einmal über eine sehr genaue inhaltliche Erschließung der herangezogenen Literatur. Selbstredend ist bereits dieses Nachvollziehen vorliegender Argumentationen auf etwas (aus-)gerichtet und damit allein schon ob dieser Fokussierung interpretativ. So etwa geht es mir im ersten Teil der vorliegenden Arbeit darum, jene Denkfigur aufzuzeigen, die als *Anthropologie als Antwort auf das konstatierte Theorie-Defizit (in) der Medienpädagogik* zu beschreiben gesucht wurde, und im zweiten Teil darum, Kennzeichnungen traditioneller Anthropologie und neuzeitlich-moderner Subjektivität sowie die – aus einer jeweils bestimmten erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischen Position heraus vorgetragene – Kritik daran herauszuarbeiten. Werden hier wiedergegebene Aussagen der (Referenz-)Autor_innen als etwas gedeutet (etwa als Befund eines Defizites an pädagogischer Theorie) wird dies jeweils kenntlich gemacht. Eine solche inhaltliche Erschließung der herangezogenen Literatur – auch hinsichtlich eines eigenen Forschungsanliegens – ließe sich, auch wenn allein damit wohl nicht viel gewonnen wäre, vermutlich als ‚hermeneutisch‘ verfahrenes Vorgehen labeln. Eine wie hier vollzogene auswählend-auslegende Arbeit an und mit Texten als *hermeneutisch* (ohne der zuvor – und mit Bedacht – gesetzten Apostrophe) zu bezeichnen, erscheint als vermessen – allein schon angesichts der langen, differenzierten und differierenden Beschäftigung mit Möglichkeiten (und Grenzen) des Verstehens fremder Lebensäußerungen (von Dilthey über Schleiermacher zu Heidegger, Gadamer, Buck u.a.m.) (vgl. dazu u.a. DANNER 1998:31-116, KOLLER 2004: 200-226). Der hier praktizierte, vergleichsweise verkürzte²¹ Umgang mit fremden (Lebens-) Äußerungen verweist auf *einen* Vorbehalt gegenüber dem Label *hermeneutisch* (ohne Apostrophierung). Ein weiterer Vorbehalt resultiert aus – durch bestimmte theoretische Positionen, die der vorliegenden Arbeit als Referenz dienen, beförderten – Zweifeln an einigen Prämissen

gängigen ‚Schulen‘, etwa transzendental-kritisch-skeptische oder kritisch-emanzipatorische Einsätze. Jedoch kann auf einige – für eine wie hier zu vollziehen beabsichtigte Konfrontation – bedeutsame Momente eines nicht einer (bestimmten) Schule zurechenbaren Kritikverständnisses verwiesen werden. Diese kommen durch die Vergegenwärtigung etymologischer Wurzeln in den Blick: Wie Dietrich Benner ausführt, ist das altgriechische Verb *krinein* übersetzbar mit ‚etwas sichten‘, ‚von anderem scheiden‘, ‚unterscheiden‘, aber auch ‚etwas absondern‘, ‚aussondern‘, ‚auswählen‘ (vgl. BENNER 1999:51). So lässt sich Kritik zunächst einmal verstehen als „Akt des Unterscheidens“ (KUBAC 2007:14). Zentrale weitere, über diese erste Konturierung hinausgehende Fragen wie z.B. die Frage danach, wie sich die hier vollzogene Kritik legitimiert, die Frage nach dem Kriterium der Kritik etc. werden in Folge zu klären versucht.

- 21 Weitgehend aus bleiben wird ein transparent gemachtes Mitbedenken des eigenen Horizonts und des Horizontwandels (etwa durch Ent-Täuschung des Vorverständnisses) (vgl. Buck 1981:insb. 50-58), mithin die „Zirkelstruktur des Verstehens“ (KOLLER 2007:59) (das Vorverständnis zeigt sich nach Wolfgang Klafki jedoch ohnedies in der Fragestellung (vgl. KLAFKI 2007:132)); die Reflexion auf Verstehensunsicherheiten (die als gleichsam prinzipiell verstanden werden (und schon daher nicht immer von Fall zu Fall benannt werden)) usw. usf.

der Hermeneutik, so etwa: der Tendenz zur Einebnung der Differenz von Interpret_in und Text durch die Vorstellung einer ‚Einheit des Sinns‘ (Gadamer), der Annahme der Möglichkeit einer ‚Verschmelzung‘ (Gadamer) unterschiedlicher Horizonte (vgl. KOLLER 2007:61f.) oder auch der Eindeutigkeit und Beherrschbarkeit von Sinn (vgl. KOLLER 2007:64). Differenzphilosophische Perspektiven (ganz zentral verbunden mit Arbeiten des französischen Philosophen Jacques Derrida (1930-2004), dessen Denken u.a. von Michael Wimmer für pädagogische Zusammenhänge fruchtbar zu machen gesucht wird) haben sich mit diesen und anderen Annahmen der Hermeneutik kritisch auseinandergesetzt. Diese Kritik, die ihren Niederschlag findet im „Nachvollzug der potentiellen Vieldeutigkeit eines Textes“ (ebd.) – als den Hans-Christoph Koller Derridas dekonstruktive Lektüren zu beschreiben versucht –, wird jedoch als „Radikalisierung bestimmter Momente des hermeneutischen Verstehens“ (ebd.) vorstellig gemacht. Die in solchen Einsätzen zu bedenken gegebene Unmöglichkeit einer eindeutigen bzw. Ungerechtigkeit einer vereindeutigenden Auslegung ernstnehmend und die Fassung der Kritik an hermeneutischen Positionen als Radikalisierung einiger dort schon angelegter Momente aufnehmend, erlaube ich mir, mein Vorgehen als hermeneutisches zu labeln – wenn auch unter Vorbehalt, was sich im Apostroph artikuliert: ‚hermeneutisch‘; als Kennzeichnung der Verkürzung und des spezifischen Verständnisses. Ein Verständnis, das sich mit Ulrike Bollmann pointiert formulieren lässt: Jede Auslegung eines Textes ist seine Umschrift (vgl. BOLLMANN 2001:16).

Für das mit der vorliegenden Arbeit verfolgte Anliegen wäre allein mit einer solchen inhaltlichen Erschließung, einem rein interpretativen Verfahren freilich noch nicht viel gewonnen. Ganz wesentlich geht es doch um eine Konfrontation der von Rainald Merkert und Dieter Spanhel entfalteten Denkfigur und des dabei mitgeführten Anthropologie- und Subjektivitätsverständnisses mit (post-)anthropologischen und subjektkritischen Einsätzen in der Pädagogik – und dies zum Zwecke der Problematisierung dieser Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik und des damit einhergehenden Anthropologie- und Subjektivitätsverständnisses. Hierfür werden die Ausarbeitungen von Merkert und Spanhel einerseits wie die von Wimmer und Meyer-Drawe andererseits – wie oben skizziert – aufeinander zu beziehen versucht. Die in der vorliegenden Arbeit aufgesuchten Texte von Michael Wimmer und Käte Meyer-Drawe fungieren – es wurde darauf bereits hingewiesen – gleichsam als theoretische Folie²²,

22 Es wird hier sowohl auf die etymologisch verbürgte Bedeutung von Folie als auch auf die spätere Übertragung bzw. Verallgemeinerung als Hintergrund bzw. Grundlage angespielt: Ursprünglich bezeichnete das lat. *folium* ein zur Unterlage von Edelsteinen verwendetes Metallblättchen, das deren Glanz betonte. So bezieht sich das

(1.) vor der sich Merkerts und Spanhels Ausführungen zu Anthropologie und dem Menschen als traditionelles Anthropologie- und neuzeitlich-modernes Subjektverständnis lesen lassen; sowie (2.) vor der dies als problematisches Verständnis zu verstehen gegeben werden kann. Dieses konfrontative In-Beziehung-setzen findet seinen Ausdruck in der *Relektüre* der herangezogenen medienpädagogischen Schriften auf Basis der durch die Auseinandersetzung mit den genannten philosophisch-pädagogischen Einsätzen gewonnenen Einsichten in Anthropologie- und Subjektkritik. Die weiter oben angesprochene und in der Arbeit davor erfolgte ‚sehr genaue inhaltliche Erschließung‘ der Texte von Meyer-Drawe und Wimmer soll – so die Idee – die Nachvollziehbarkeit der im Rahmen dieser Relektüren vorgelegten Argumentationen ermöglichen, und damit deren Überprüfbarkeit wie ggf. Einsprüche gegenüber der vorgenommenen Deutungen.

Ein solches konfrontatives Vorgehen zum Zwecke der Problematisierung bestimmter Annahmen birgt selbst Probleme, die an dieser Stelle nicht ungenannt bleiben sollen. So sei etwa hingewiesen auf etwas, das als Übersetzungsschwierigkeit angesprochen werden könnte: die Grenzen der Übertragbarkeit bestimmter, in einem bestimmten theoretischen Kontext vorgelegener Aussagen auf einen anderen theoretischen Kontext, was bis zu einem gewissen Grad nötig ist, um verschiedene Entwürfe überhaupt miteinander konfrontieren zu können, zum Teil jedoch nicht oder zumindest nicht seriös möglich ist. Ferner steht ein solches Unterfangen in der Gefahr der Verabsolutierung bestimmter Positionen, insofern als sie in den Rang einer ‚Prüfinstanz‘ gegenüber anderen Positionen erhoben werden. So bedarf es zumindest einer sorgfältigen Überprüfung der von Seiten der zur ‚Prüfinstanz‘ erhobenen Positionen vorgelegten Argumentationen. Letztlich legitimiert sich eine vor dem Hintergrund bestimmter Positionen geübte Kritik an anderen Positionen durch die Güte der Argumente, die die erstgenannte Position bereitstellt. Und sie hält nur dann Stand, sofern zu explizieren gelingt, dass die von anderen vorgelegte Kritik an bestimmten Konzeptionen auch an die untersuchten Konzeptionen anzulegen ist.

Aktualität und Relevanz des hier einleitend zu beschreiben gesuchten Unterfangens für medienpädagogisches Denken werden sich in dem Maße erweisen, in dem (1.) der Aufweis ge-

erste der beiden mit dem Rekurs auf Texte von Meyer-Drawe und Wimmer verfolgte Anliegen auf die ursprüngliche Wortbedeutung: Folie als das, was etwas – hier: traditionelle Anthropologie und neuzeitlich-moderne Subjektivität – deutlicher zu zeigen vermag, während sich das zweite Anliegen auf die sprachliche Übertragung der ursprünglich sehr konkreten Wortbedeutung bezieht: Folie als (theoretischer) Hintergrund.

lingt, dass es die Medienpädagogik noch gegenwärtig mit Relationierungen zu tun hat, die Anthropologie in eine einheitsstiftende Begründungs- bzw. Fundierungsfunktion für die Medienpädagogik rücken, und schon damit sowie mit entsprechenden Ausführungen mit einem bestimmten Verständnis von Anthropologie – einer traditionellen Anthropologie nämlich – und dem Menschen als einem ‚starken Subjekt‘ und in dem (2.) der Nachweis gelingt, dass es sich dabei um ein problematisches Verständnis handelt.

Dies zu zeigen, wird im Folgenden versucht.

Teil I:

Rekonstruktion einer problematisierungs-
würdigen Figur medienpädagogischer
Grundlegungsbemühungen

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird in medienpädagogischen Texten zur Konstitution dieser pädagogischen (Teil-)Disziplin eine analog entfaltete, argumentative Figur zu markieren gesucht, die als *Anthropologie als Antwort auf das konstatierte Theorie-Defizit (in) der Medienpädagogik* angesprochen wird. Dies insofern, als in der aufgesuchten Literatur vom – im Diskurs vielfach geteilten – Befund einer ungenügenden pädagogischen Begründung, theoretischen Fundierung der Medienpädagogik etc. ausgehend anthropologische Reflexionen – zur Behebung der medienpädagogischen Desiderata – angeregt werden. Diese – als problematisierungswürdig erscheinende – Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik wird an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit zu rekonstruieren versucht.

„Äh ... Guten Morgen, oh Deep Thought“, sagte Luunquaal ängstlich, „hast du ... äh, das heißt ...“
„Eine Antwort für euch?“ unterbrach ihn Deep Thought würdevoll. „Ja. Die habe ich.“
Die beiden Männer zitterten vor froher Erwartung. Ihr Warten war nicht vergeblich gewesen.
„Es gibt tatsächlich eine?“ hauchte Phouchg.
„Es gibt tatsächlich eine“, bestätigte Deep Thought.

aus: *Per Anhalter durch die Galaxis* (von Douglas Adams)***

1 *herausgestrichen*: Anthropologie als Antwort auf das konstatierte ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik – zwei(-einhalb) Entfaltungen einer Denkfigur

[Die pädagogisch unzulänglich begründete] ‚Medien- und Kommunikationspädagogik‘ ist vom Kopf auf die Füße zu stellen [...]: die ‚Wendung auf's Subjekt‘ ist in der Medienpädagogik überfällig.

Maria Böhm (2000:49)²³

Wo in medienpädagogischen Zusammenhängen Fragen zur Konstitution des Faches aufgenommen werden, wo auf die (je) aktuelle Situation der (Teil-)Disziplin reflektiert wird u.ä., findet sich mitunter eine allenfalls bedenkenswerte Argumentation. Sie sei hier hervorhebend dargestellt, in der hervorhebenden Darstellung verdichtet und (in ihrer Verdichtung) als *Denkfigur* angesprochen, als eine Figur bzw. Figuration also, die in diesen Zusammenhängen zu (be-)denken gegeben wird.²⁴ In formaler Hinsicht besteht – wenn man (es) so (sagen) will – besagte Figur aus (zumindest) zwei bestimmten und in spezifischer Weise relationierten Momenten; letztlich entspricht die Figur der spezifischen Relationierung dieser Momenten, wobei die Spezifität der Relationierung zu fassen gesucht werden könnte mit: das eine Moment fungiert gleichsam als ‚Antwort‘ auf das andere. Jenseits dieser (reinen) Formalisierungen haben wir es zu tun mit: (1.) einem (bestimmten) Befund zum (defizitären) Stand der medienpädagogischen Theoriebildung und (2.) einigen Verweisen auf anthropologisches Denken, wobei der vorgetragene Befund eben mit diesen Verweisen beantwortet wird; ‚Gegenstand‘ der Betrachtung ist

23 Zur Einfügung: vgl. BÖHM 2000:48.

24 Mit der Bezeichnung *Denkfigur* sei darüber hinaus erstens eingeholt, dass es sich bei den in den Blick genommenen Überlegungen erstens nur z.T. um Argumentationen handelt, manches wird auch (bloß) gesetzt; die Bezeichnung *Denkfigur* erscheint dazu geeignet, Argumentationen wie Setzungen gleichermaßen anzusprechen. Zweitens artikulieren sich in dieser Bezeichnung auch die Bedenken gegenüber einer solchen, zu (be-)denken gegebenen Figur. Diesen – hier nur angedeuteten – Bedenken wird am Ende dieses Kapitels Raum gegeben.

also eine bestimmte – und mit einer bestimmten Absicht entfaltete – Relationierung von (Medien-)Pädagogik und Anthropologie.²⁵

In Folge gilt es, die Figur bzw. Figuration – ihre beiden zentralen Momente und deren Relationierung – inhaltlich zu erschließen. Bevor ihre jeweilige Entfaltung in drei ausgewählten Publikationen auf- und von dort her je inhaltlich und *en détail* zu erschließen gesucht wird, sei das Augenmerk zunächst noch auf den diskursiven Zusammenhang gelenkt, in dem diese Denkfigur zu (be-)denken gegeben wird, auf den Kontext, in dem sie als sinnvoll und vielleicht gar notwendig ausgegeben wird. So sei zunächst aufmerksam gemacht auf einen in medienpädagogischen Diskursen mehrfach auffindbaren Befund, der zugleich dem ersten Moment dieser Figur entspricht. Es könnte dieser Befund vorab – die Differenzen der durchaus je unterschiedlichen Akzentuierungen bzw. Perspektiven vorerst außer Acht lassend – holzschnittartig zu beschreiben versucht werden mit: *Der Medienpädagogik fehlt es an (pädagogischer) Theorie*.

Bereits zu Beginn der 1990er attestiert Rainald Merkert der (damaligen) Medienpädagogik ein dahingehendes Desiderat. Einigermaßen pointiert spricht er vom „pädagogische[n] Defizit der Medienpädagogik“ (MERKERT 1992:45 – Einf. A.H.); in medienpädagogischen Zusammenhängen sei das „Fehlen pädagogischer Theorie [...] nahezu die Regel“ (MERKERT 1992:47). Noch ein Jahrzehnt später findet Stefan Aufenanger diesen Befund (in Bezug auf nicht näher genannte „gängige[...] Einführungen in die Medienpädagogik“ (AUFENANGER 2003a:11)) bestätigt: von einer theoretischen Reflexion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sei wenig zu erkennen (vgl. ebd.).²⁶ Bei Maria Böhm liest sich besagter Befund wie folgt: „[D]ie Medienpädagogik hat ein Defizit. Sie ist pädagogisch unzulänglich begründet.“ (BÖHM 2000: 48). Medienpädagogische Diskurse müssten – ihrer Argumentation zufolge – „bildungstheoretischer werden“ (ebd.). Dieter Spanhel attestiert der Medienpädagogik – in etwa zeitgleich – das Fehlen eines umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmens (vgl. SPANHEL 2001:161). Noch in einer rezenteren Schrift erscheint Spanhel die Weiterentwicklung einer begrifflich-theoretischen Fundierung der Medienpädagogik als immer wieder zu kurz kommend (vgl. SPANHEL

25 Es handelt sich bei diesen einleitenden Ausführungen um (m-)eine Deutung – auf Basis vorangegangener Sichtungen des Materials.

26 Im redaktionellen Vorspann zu diesem Text heißt es: „Trotz der unübersehbaren bildungspolitischen Aufwertung der Medienpädagogik vor allem im Bereich der Schulen sieht der Autor nach wie vor Theoriedefizite. Die pädagogische Begründung der Medienpädagogik ist immer noch nicht gelungen [...]“ (o.V. – Redaktion medien praktisch; Vorspann zu: AUFENANGER 2003a:11)

2007:34). In seinem Beitrag zu jenem Periodikum²⁷, in dem auch Spanhels aktuellerer Text erschienen ist, gibt Norbert Meder zu verstehen, dass seiner Einschätzung zufolge bisher nicht versucht worden sei, „eine eigenständige Theorie der Medienpädagogik zu entwickeln, die all die vielfältigen Forschungsergebnisse ordnen und in einen systematischen Zusammenhang bringen kann“ (MEDER 2007:[55]²⁸). Auch die ebenfalls in jüngerer Zeit erfolgte Gründung des sog. *Theorie-Forums* (bzw. der *Theorie-AG*) kann als Antwort auf den nachzuzeichnenden versuchten Befund gelesen werden. Die Akteur_innen bemühen sich um die Initiierung einer „Debatte um eine Pädagogische Medientheorie“ (FROMME/SESINK 2008:[7]). Ähnlich wie Böhm konstatiert auch Werner Sesink, einer jener Akteur_innen, dass – wie dem gemeinsam mit Johannes Fromme verfassten Abstract zu einem seiner Texte (SESINK 2008) zu entnehmen – „medienpädagogische Forschung und Reflexion kaum bildungstheoretische Bezüge aufweise“ (FROMME/SESINK 2008:8).

An der Stelle sei es bei diesen knappen Hinweisen zu jenem Befund zum Stand der medienpädagogischen Theoriebildung belassen, der sich weitaus differenzierter – dies zeigen schon die paar wenigen *Spotlights* – (aus-)formulieren ließe. Mit den skizzierten unterschiedlichen Akzentuierungen bzw. Perspektiven kommt selbstverständlich je anderes in den Blick. Dennoch – so scheint es mir – verweisen die einzelnen Aussagen auf einen vielleicht gemeinsamen Fluchtpunkt, der ein Problem markiert, das vielleicht – wie bereits zuvor und zwar in Anlehnung an Merkerts Formulierung des Problembefundes versucht – als ‚*Theorie-Defizit*‘ (in) der *Medienpädagogik* angesprochen werden könnte.

Ich komme nun zum zweiten Moment bzw. zuvor noch zur Relationierung der beiden Momente der Denkfigur und damit letztlich zu jener Denkfigur, die ich hier aufzuzeigen beabsichtige:²⁹

27 Es handelt sich dabei um: *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (2007a); zum Thema: *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (hgg. v.: SESINK, KERRES und MOSER).

28 In der vorliegenden Arbeit werden nicht-paginierte Seiten in der herangezogenen Literatur – wie in diesem Fall – mittels eckiger Klammern im Kurzbeleg kenntlich gemacht.

29 Dieses für eine systematische Rekonstruktion von Verhältnisbestimmungen, bei der zunächst die Elemente des untersuchten Verhältnisses und dann erst die jeweilige Relationierung dieser Elemente in den Blick zu nehmen gesucht wird (vgl. dazu: MORGENBESSER 2010:12), – euphemistisch gesagt – ungewöhnliche Vorgehen ist den Argumentationen der bzgl. dieses Problemzusammenhanges ausgewählten Texte geschuldet bzw. orientiert es sich an deren argumentativem Aufbau. In den aufgesuchten Texten nämlich ist i.d.R. noch bevor das zweite Moment der Relationierung in der einen oder anderen Weise inhaltlich eingeholt wird, von der Relationierung selbst die Rede; es wird also das zweite Moment in spezifischer Weise auf das erste bezogen bevor etwas über das zweite ausgesagt wird. Mitzudenken ist dabei, dass jede Relationierung die Momente – sagen wir einmal – prägt, die relationiert werden. So legt, wie ausgeführt, die hier aufzuzeigen beabsichtige Relationierung von

Das mit Merkert schon früh einsetzende³⁰ Problembewusstsein hinsichtlich der theoretischen Fundierung, Rahmung o.a. evoziert Antworten. Schon die angeführten Autor_innen selbst geben solche – teils in Form von (erkundenden) Entwürfen, häufiger in Form von Vorschlägen, wie der von ihnen als problematisch ausgewiesenen Situation begegnet werden könnte. In Folge aufgesucht und dort dann eingehender besprochen werden einige jener bislang nur angeschnittenen Argumentationen, die im Ausgang ihrer jeweiligen (Problem-)Befunde einen (Aus-)Weg vorschlagen, der an gleichsam anthropologischen Fragen ansetzt. So werden in verschiedenen Schriften einander ähnelnde³¹ Argumentationen vorgelegt, wird eine Denkfigur entfaltet, der zufolge man – vorab wieder nur einem Holzschnitt gleich – dem konstatierten Theorie-Defizit begegnen könnte durch anthropologische Reflexionen. Anthropologische Perspektiven fungieren in den nachfolgend nachzuzeichnen versuchten Argumentationen gleichsam als ‚Antwort‘ auf das von den angeführten Autor_innen zuvor konstatierte Defizit an (pädagogischer) Theorie. So wird in den in Folge aufgesuchten Schriften die Idee entfaltet, Medienpädagogik ließe sich quasi qua Anthropologie – wie immer eine solche aussehen könnte – theoretisch fundieren, pädagogisch begründen, als Wissenschaft legitimieren etc. Der Einschub, der auf die differenten Konturierungsmöglichkeiten von Anthropologie aufmerksam macht, verweist zugleich auf das zweite Moment der als Denkfigur angesprochenen Überlegungen: auf die Frage, wie die Verfasser³² dieser Schriften, in denen (Medien-)Pädagogik und Anthropologie in der Weise relationiert werden, Anthropologie denken bzw. wie Anthropologie aus ihrer Sicht zu denken sei, wie also eine Anthropologie verfasst sein müsste, die letztlich dazu in der Lage sein soll, (all) dies für die Konstitution eines Faches zu leisten; es sei damit auch darauf hingewiesen, dass sich die jeweilige Konturierung von Anthropologie teils nur über vereinzelte Bemerkungen zu lesen gibt bzw. bloß als ‚Implikation‘ dieser spezifischen Relatio-

Anthropologie und Pädagogik bereits ein bestimmtes Verständnis der beiden relationierten Momente nahe.

30 Wiewohl: kaum rezipierte... Mit Ausnahme von Aufenanger bezieht sich keine_r der zuvor angeführten Medienpädagog_innen in den hierfür aufgesuchten Texten auf Merkerts Befund (oder seine Konzeption von (Medien-)Pädagogik, in der ein möglicher – es bleibt dies spekulativ – disziplinpolitischer Grund für die Randständigkeit von Merkerts Arbeit vermutet werden könnte; siehe dazu auch: Fußnote 36 der vorliegenden Arbeit).

31 Der Hinweis auf die Analogie der gedanklichen Gebilde (v.a. in formaler Hinsicht) soll keineswegs ihre Identität suggerieren.

32 Es bleibt fraglich: Wie ein konkret-empirisches, vergeschlechtlichtes ‚Subjekt‘ ansprechen..? Wie dem geschlechtlichen Selbstverständnis von jemandem gerecht werden in Unkenntnis dieses – ihres_seines – Selbstverständnisses..? Wie jemanden ansprechen, allein aufgrund seines_ihres Vornamens..? Wie (un-)tauglich auch immer: aufgrund der Vornamen: Verfasser.

nierung rekonstruierbar ist.³³

Konkret aufgesucht werden Publikationen von Rainald Merkert und Dieter Spanhel und damit eine – es wurde dies schon mehrfach angesprochen – vergleichsweise frühe sowie eine zeitgenössische Markierung des Problems und Skizzierung einer ‚Antwort‘ auf das markierte Problem. Wie ebenfalls schon gesagt: Die vorgestellten Überlegungen weisen Übereinstimmungen auf; etwa zehn Jahre nach Merkert entfaltet Spanhel eine Denkfigur, die der Merkerts ähnelt. (Die jeweiligen Entfaltungen der Denkfigur sowie deren Analogie werden erst noch herauszuarbeiten sein.) Noch in Spanhels aktuelleren Texten finden sich Spuren³⁴ dieser Figur. Aufgesucht werden daher zwei relevant erscheinende Publikationen von Spanhel: eine ältere und eine jüngere.³⁵ Entlang der drei herangezogenen Publikationen – aus den Jahren 1992, 2001 und 2007 – werden die jeweiligen Entfaltungen der Denkfigur auch in einen zeitlichen Horizont eingerückt. Die ‚Vermessung‘ dieses Horizontes deutet an, dass das schon 1992 markierte

33 Eine Problematisierung dieser Relationierung von (Medien-)Pädagogik und Anthropologie sowie der von den Autoren vorgelegten – teils über vereinzelte Aussagen, teils über Ausarbeitungen erschlossenen – Fassungen von Anthropologie erfolgt, wie bereits angekündigt, am Ende dieses Kapitels sowie im Folgekapitel. Am Ende dieses Kapitels wird dann auch erneut jene, bereits einleitend vorgestellte, in Anlehnung an Otto F. Bollnow (1965) entwickelte Argumentation präsentiert, die es m.E. erlaubt, davon auszugehen, dass schon die in den Schriften von Merkert und Spanhel zu markieren versuchte Relationierung selbst, die Anthropologie in eine Fundierungs- bzw. Begründungsfunktion für die Medienpädagogik rückt, ein bestimmtes Verständnis von Anthropologie gleichsam birgt; oder anders gesagt: die es erlaubt, ein bestimmtes Verständnis von Anthropologie gewissermaßen als Implikation dieser Relationierung zu rekonstruieren.

34 In Absehung der langen philosophischen Tradition und (aus-)differenzierten Ausarbeitungen zur Spur wird *Spur* an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit (an späterer Stelle, wenn im Anschluss an Emmanuel Lévinas von der *Spur des Anderen* die Rede sein wird, dringt die Arbeit zu einem elaborierteren Verständnis durch) noch gänzlich unpräzise, gleichsam als Metapher, vielleicht auch als bloße Redeweise – auf das Changieren der Spur zwischen Begriff und Metapher (neben dem Gebrauch als bloßer Redewendung) macht Thomas Bedorf in seinem Beitrag zum *Wörterbuch der philosophischen Metaphern* aufmerksam (vgl. BEDORF 2007:402) –, eher im Sinne eines lebensweltlichen Wissens (vgl. KRÄMER 2007b:155) verwendet. In diesem Zusammenhang sei mit der Bezeichnung (als) Spur lediglich zum Ausdruck gebracht, dass es sich dabei um etwas handelt, das auf Früheres verweist (in loser Anlehnung an Sybille Krämers Ausführungen zum Zeitenbruch, als einem (von zehn) von ihr formulierten Attribut(-en) der Spur (vgl. dazu: KRÄMER 2007a:17) – in dem Fall auf die frühere Ausarbeitung von Spanhel –, sowie dass das, was sich in jenem aktuelleren Text (noch) zeigt, bloß eine „winzige[...] Menge“ (KRÄMER 2007a:14) darstellt. (Die Bezeichnung Spur für dieses kaum Wahrnehmbare ist eine von mehreren alltagssprachlichen Verwendungsweisen des Ausdrucks Spur, die Krämer nachvollzieht, bevor sie – mit Bezug auf das „etymologisch verbürgte Elementarverständnis der Spur als Fußabdruck und Fährte“ (KRÄMER 2007a:14) – die zehn Attribute der Spur formuliert (vgl. dazu: KRÄMER 2007a:14-18).)

35 Aufgrund der Auswahl der Texte, einem von Merkert, zwei von Spanhel, wobei Spanhel in dem jüngeren Text die in seinem älteren Text entfaltete Figur gleichsam (bloß) re-formuliert (dabei jedoch auch ein Stück anders formuliert), ist in der Überschrift zu diesem Kapitel von *zwei(-einhalb)* Entfaltungen der herauszuarbeiten versuchten Denkfigur die Rede.

Problem noch gegenwärtig als Problem angesprochen, und dass der vorgeschlagene Umgang mit dem Problem als nach wie vor tauglich angesehen wird.

Die Lektüre aller herangezogenen Schriften ist fokussiert auf die Frage nach dem Problem, das sie aufzuzeigen versuchen, und dem Vorschlag, wie diesem zu begegnen sei oder anders gesagt: auf den (Problem-)Befund und die darauf gegebene ‚Antwort‘ – mithin auf jene Überlegungen, die in ihrer Verdichtung hier als *Denkfigur* bezeichnet werden. Diese gilt es im Folgenden herauszustreichen, d.h. aus einem größeren Argumentationszusammenhang, in den die Momente der Figur eingebettet sind, herauszuarbeiten und damit erst – als eine solche Figuration – (nachdrücklich) in Erscheinung treten zu lassen. Die drei aufgesuchten Texte werden also daraufhin zu befragen sein, wie in ihnen die zentralen Momente der Denkfigur – (i.) der in der vorliegenden Arbeit als ‚Theorie-Defizit‘ angesprochene Befund zur medienpädagogischen Theoriebildung sowie die (zur Behebung des Defizits als geeignet ausgegebenen) (ii.) anthropologischen Perspektiven – je inhaltlich gefasst und wie sie relationiert werden; ob bzw. inwiefern also anthropologische Perspektiven im Anschluss an Merkert und Spanhel als ‚Antwort‘ auf das von ihnen konstatierte Theorie-Defizit (in) der Medienpädagogik verstanden werden können, wie hier vorab bloß behauptet. Diese als Denkfigur angesprochene Relationierung besagter Momente, die es innerhalb größerer argumentativer Zusammenhänge, wie gesagt, erst noch zu markieren und von dort her herauszuarbeiten gilt, wird durch eine (re-)kontextualisierende Darstellung der Texte zurückgebunden an deren Argumentation und in dieser zu verorten gesucht.

1.1 Zu Rainald Merkerts Entfaltung der Denkfigur (1992):

Die Medienpädagogik hat ein Defizit an pädagogischer Theorie ~ Reflexion der pädagogischen Urrelation und seiner Veränderung durch Medien aus einer anthropologischen Perspektive

Zunächst aufgesucht wird die bereits 1992 erschienene Monografie *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters* von Rainald Merkert.³⁶ Insbesondere

³⁶ Mit dieser Schrift verfolgt der Autor, wie er selbst darlegt, die Intention, pädagogische Aspekte und Perspektiven in den Diskurs um Medien einzutragen, was selbst auch in als *medienpädagogisch* firmierenden Publikationen bis dahin zumeist zu kurz gekommen sei (vgl. MERKERT 1992:6). Und vielmehr noch: „Tatsächlich fehlt bis heute eine pädagogisch konzipierte Medienpädagogik“ (MERKERT 1992:2). Dem begegnet Merkert ohne jedoch

in den Blick genommen sei hierbei das mit *Medien und Erziehungswissenschaft* überschriebene vierte Kapitel der genannten Schrift (vgl. MERKERT 1992:44-61); es verspricht im Besonderen diesen Aufschluss über jene Fragen, denen hier nachzugehen sein wird.

In besagtem Kapitel nimmt Merkert (nämlich) die Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik auf: Er eröffnet seine diesbzgl. Ausführungen, indem er – dies unter dem Titel *Das pädagogische Defizit der Medienpädagogik* (Abschnitt 1) – die Medienpädagogik³⁷ u.a. über eine – vielleicht verkürzte³⁸ – semantische Analyse als pädagogische Disziplin zu denken gibt: Während die Medien- und Kommunikationswissenschaft die Medienpädagogik (bloß) näher bestimme, wird die Erziehungswissenschaft von Merkert als Grund- bzw. Basiswissenschaft selbiger angesprochen (vgl. MERKERT 1992:46). „[W]enn es sinnvoll sein soll, von *Medienpädagogik* zu reden, dann kann dieser Begriff nur eine pädagogische Disziplin bezeichnen“ (MERKERT 1992:45f.). Dieser – nicht nur als nahe liegend, sondern auch als alternativlos³⁹ ausgegebenen – Verortung der Medienpädagogik im Feld der wissenschaftlichen Disziplinen entgegen steht folgende, an einigen Beispielen verdeutlichte Beobachtung Merkerts, die als ebenjener Befund zur medienpädagogischen Theoriebildung gelesen werden kann, und den es als das eine Moment der Denkfigur herauszustreichen gilt: „Tatsächlich jedoch versuchen die meisten medienpädagogischen Konzepte ohne pädagogische Theorie auszukommen“ (MERKERT 1992:46) oder wie Merkert an anderer Stelle formuliert: „Das Fehlen pädagogischer Theorie ist nahezu die

ein Konzept einer Medienpädagogik vorlegen zu wollen – oder vielmehr zu *können*: Merkert vertritt in und mit seiner Arbeit nämlich die These, dass Medienpädagogik als pädagogische Teildisziplin gar nicht zu konzipieren sei (vgl. ebd.). Merkerts Argumentation zu dieser Annahme wird in Folge nachzuzeichnen sein.

37 Merkerts Forschungsinteresse beschränkt sich auf den Bereich der Medienerziehung; mithin auf jenen Bereich der Medienpädagogik – hierin folgt Merkert der in den 1970er Jahren etablierten Differenzierung der Medienpädagogik in Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde und Medienforschung –, der es zu tun hat mit „den erzieherischen Fragen, die die Medien aufwerfen, in ihr [der Medienerziehung] geht es um Erziehung zu den Medien, um den ‚richtigen Umgang‘ mit ihnen, was immer das heißen mag“ (MERKERT 1992:[44] – Einf. A.H.). Spricht Merkert von Medienpädagogik bezeichnet er damit ebenjenen Bereich; mithin verwendet er den Ausdruck Medienpädagogik – wie Merkert selbst darlegt – in einem engeren Sinne und das bedeutet: synonym zum Ausdruck Medienerziehung (vgl. MERKERT 1992:45).

38 So geht Merkert offenkundig davon aus, es handle sich bei dem Ausdruck *Medienpädagogik* um ein sog. Determinativkompositum (bei einem solchen bestimmt der erste Teil des zusammengesetzten Wortes den zweiten Teil näher); Determinativkomposita gelten zwar als Normalform – aber eben nicht als einzige Form – der Wortkomposition.

39 Zwar werden alternative Konzeptionen – so etwa die von Ludwig J. Issing, der die Erziehungswissenschaft als eine von mehreren gleichrangigen Bezugswissenschaften der Medienpädagogik fasst – referiert (vgl. MERKERT 1992:46f.), jedoch zurückgewiesen. So fragt Merkert, warum es nicht als selbstverständlich gelte, dass „die Medienpädagogik als pädagogische Disziplin konzipiert werden muß“ (MERKERT 1992:47).

Regel“ (MERKERT 1992:47). Den exemplarisch aufgesuchten Arbeiten – konkret einer Gemeinschaftsarbeit von Martin Furian und Monika Maurer sowie der Habilitationsschrift von Thomas A. Bauer – gemein zu sein scheint ihre primär medien- bzw. kommunikationstheoretische Ausrichtung (vgl. MERKERT 1992:47f.).⁴⁰ Auch in Versäumnissen auf Seiten der Erziehungswissenschaft ortet Rainald Merkert (im Anschluss an Alois Huter) einen Grund dafür, „daß man wie gebannt Medienpädagogik immerzu nur von den *Medien* her angehen will“ (HUTER 1981: 168).⁴¹ Ein Zugriff auf medienpädagogische Fragen von dieser Seite her legt das pädagogische Defizit, das Merkert aufzuzeigen versucht, nahe. An diesem Defizit sei aber eben auch die „professionelle Erziehungswissenschaft nicht unschuldig“ (MERKERT 1992:50). Über vereinzelte Ansätze zu einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien bzw. der Medienproblematik sei sie nicht hinausgekommen; weitgehend habe man den Bereich der Medien anderen Disziplinen überlassen (vgl. MERKERT 1992:50f.). Diese „Abstinenz der Erziehungswissenschaft“ (MER-

40 Desweiteren sucht Merkert Einsätze auf, die als *handlungsorientierte Medienpädagogik* firmieren. Diese könnten, wie Merkert schreibt, durchaus pädagogisch konzipiert werden, allerdings – so Merkert weiter – tun dies ihre Vertreter_innen nicht (vgl. MERKERT 1992:48). Merkert zeigt das auf am Beispiel von Dieter Baackes Konzeption einer handlungsorientierten Medienpädagogik. (Merkerts Einschätzung zufolge handelt es sich bei Baacke um den prominentesten Vertreter dieser medienpädagogischen Position (aus heutiger Perspektive könnte ergänzt werden: ... der zudem den Begriff der Medienkompetenz und damit einen Begriff maßgeblich geprägt hat, dem (trotz seiner (pädagogischen) Provenienz) – gemessen an seiner diskursiven Omnipräsenz – Erfolg beschieden war.) Baackes Folgerungen aus den vielfältigen, davor dargelegten theoretischen Einsätzen für die Medienpädagogik seien, so Merkert, „für eine Theorie medienpädagogischen Handelns ziemlich nichtssagend“ (MERKERT 1992:49); Handlungsorientierung erweise sich in der Konzeption Baackes als „medienbezogene Konkretisierung des alten didaktischen Prinzips ‚learning by doing‘“ (ebd.). Insgesamt beurteilt Merkert Baackes Konzeption einer handlungsorientierten Medienpädagogik als bloße „Neuaufgabe der einstigen ‚aktiven Medienkunde‘“ (ebd.); die darüber hinausgehende Betonung des Gesellschaftsbezuges, der zwar in der theoretischen Grundlegung Berücksichtigung finde, schlage sich nicht in adäquater Weise in Baackes Ausführungen für die praktische Arbeit nieder (vgl. ebd.). Der Zusammenhang, insb. der Begründungszusammenhang zwischen der theoretischen Grundlegung und der sog. Check-Liste, die helfen soll, „Vorhaben handlungsorientierter Medienpädagogik einigermaßen geordnet und bedacht angehen zu können“ (BAACKE 1984 – zit. n. MERKERT 1992: 49) erschließt sich für Merkert nicht. Er kommt daher abschließend zu folgendem Urteil: „Auch diese Medienpädagogik ist also nicht pädagogisch konzipiert“ (MERKERT 1992:50).

41 Das an der genannten Quelle aufgesuchte und von dort her wiedergegebene Zitat findet sich bei Merkert 1992: 51. – Noch knapp zehn Jahre später beschreibt Maria Böhm recht anschaulich den Aufbau medienpädagogischer Publikationen und zeigt damit, dass das von Merkert bzw. Huter umrissene Problem auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts kaum an Virulenz eingebüßt hat: „In wissenschaftlichen Veröffentlichungen über Medienpädagogik werden etwa auf zwei Drittel der Seiten die Medien, und darunter vor allem die neuen Medien beschrieben und bewertet. Zweite Priorität nimmt die Rezeption kommunikations- und medienwissenschaftlicher Forschungen und Ergebnisse ein. Dann folgt meistens die Darstellung des einen oder anderen medienpädagogischen Modellprojektes. Und schließlich ist noch, allerdings mit dem geringsten Umfang, etwas über die pädagogischen Anliegen zu erfahren“ (BÖHM 2000:48).

KERT 1992:50) in Bezug auf in Zusammenhang mit Medien sich stellende Fragen bezeichnet Merkert als *das mediale Defizit der allgemeinen Pädagogik* – so die Überschrift zu Abschnitt 2 des hier nachzuzeichnen versuchten Kapitels (vgl. ebd.).

Während Rainald Merkert im Abschnitt zuvor darauf insistiert hatte, dass „medienpädagogische Fragen stets im pädagogischen Gesamtzusammenhang zu sehen und nur von ihm her zu beantworten sind“ (MERKERT 1992:52; vgl. dazu auch: MERKERT 1992:2), betont er nach erfolgreichem Perspektivenwechsel an besagter Stelle, dass dieser pädagogische Gesamtzusammenhang jedoch seinerseits die Berücksichtigung von Medien erforderlich mache. Er begründet dies mit der durch – moderne⁴² – Medien bedingten Veränderung des Verhältnisses von Mensch und Welt, welches er – wohl in Anlehnung an wirkmächtig gewordene v.a. bildungstheoretische bzw. -philosophische Positionen – als *pädagogisches Grundverhältnis* zu denken gibt (vgl. MERKERT 1992:52).⁴³ Medienpädagogik als pädagogische Teildisziplin ist im Verständnis von Merkert offenkundig nicht dazu in der Lage, diesen Transformationen – mit Merkert skizzierbar als zunehmende Vermitteltheit der pädagogischen Grundrelation durch Medien (vgl. MERKERT 1992:53)⁴⁴ – theoretisch gerecht zu werden. Da es sich bei der Veränderung des Mensch-Welt-

42 Merkert betont, dass Erziehung immer schon eine mediale Dimension hatte. Virulent werde sie angesichts der Medienentwicklung, wodurch es nun notwendig sei, die mediale Dimension von Erziehung auch theoretisch zu erschließen (vgl. MERKERT 1992:54).

43 An späterer Stelle beschreibt Merkert im Anschluss an Clemens Menze das Verhältnis von Mensch und Welt als jene Urrelation, die für Bildung und Erziehung konstitutiv sei (vgl. MERKERT 1992:53). Es sei darauf hingewiesen, dass Merkert gegenüber Menze eine Erweiterung vornimmt: Menze bezieht die Aussage, auf die sich Merkert hier beruft, allein auf *Bildung* (vgl. MENZE 1970:159). Nur nebenbei bemerkt: Jener Clemens Menze wurde von Wolfgang Fischer einst als „der wohl beste Kenner von Humboldts Bildungsphilosophie in der Gegenwart“ (FISCHER 1998:194) angesprochen. Vielleicht kann dies als kleines Indiz dafür gelesen werden, dass sich in der oben angeführten Aussage von Merkert die bildungstheoretische bzw. bildungsphilosophische Tradition in der Tat gewissermaßen spiegelt. Seit der Humboldtschen Relationierung von Mensch und Welt wird in bildungstheoretischen Zusammenhängen Bildung gemeinhin als spezifisches Selbst- und Weltverhältnis – in aktuellen bildungstheoretischen Einsätzen zunehmend ergänzt um die Dimension der Anderenverhältnisse (vgl. dazu u.a.: SATTLER 2009) – zu beschreiben versucht.

44 Vermitteltheit im Verständnis von Rainald Merkert geht nicht auf in einer simplen Übertragungs- oder Repräsentationslogik. Vermittelt werde nicht nur „dieses oder jenes, irgend etwas Bestimmtes, sondern die Gesamtwirklichkeit“ (MERKERT 1992:54). Dass, das was Medien tun, mit Merkert eben nicht als bloßer Transfer o.ä. vorstellig gemacht werden kann, macht Merkert an anderer Stelle noch deutlicher; dort heißt es: Im Vermittlungsprozess würden Medien Wirklichkeit auch konstituieren, definieren, konstruieren (vgl. MERKERT 1992:3, 63 – sowie insgesamt Kap V: *Massenmedien als Wirklichkeitsdefinitoren*, in dem er der Frage nachgeht, wie die Veränderung der pädagogischen Urrelation beschaffen ist, und das Verhältnis von Medien und Wirklichkeit aus der Perspektive der philosophischen Anthropologie erörtert (und sich damit u.a. absetzt von der Position des Radikalen Konstruktivismus) (vgl. dazu: MERKERT 1992:62-85)).

Verhältnisses durch Medien um „pädagogische Grundfragen der Mediengesellschaft“ (MERKERT 1992:54) handle, die als solche Gegenstand allgemeiner Pädagogik⁴⁵ seien (vgl. ebd.), schlägt er vor, Medienpädagogik als „heute notwendige Konkretisierung allgemeiner Pädagogik“ (MERKERT 1992:52) zu fassen.⁴⁶

Mit Blick auf den herauszustreichen versuchten Befund zur medienpädagogischen Theoriebildung kann zwischenzeitlich festgehalten werden: Nach Bestimmung der Medienpädagogik als einer pädagogischen Disziplin konstatiert Rainald Merkert ‚auf Seiten‘ der Medienpädagogik ein Defizit an pädagogischer Theorie sowie ‚auf Seiten‘ der allgemeinen Pädagogik ein Defizit an Auseinandersetzung mit Medien.⁴⁷ Seiner Argumentation zufolge wäre Medienpädagogik angesichts der Medienentwicklung als eine heute notwendige Konkretisierung allgemeiner Pädagogik zu konzipieren (und nicht als pädagogische Spezialdisziplin), da die modernen Medien die Relation von Mensch und Welt verändern und diese Relation als pädagogisches Grundverhältnis ausgegeben wird.

Im Ausgang dessen präzisiert Rainald Merkert, wie seine Forderung nach einem – wie er es selbst nennt – *pädagogischen Ansatz* einzuholen wäre (es entspricht dies dem, was in der Formulierung der *Denkfigur* mit ‚Antwort‘ zu fassen versucht wurde): „Die pädagogische Urrelation von Mensch und Welt und ihre Veränderung werden thematisiert aus der Perspektive der pädagogischen Anthropologie“ (MERKERT 1992:56). Es fußt dies auf zuvor entfaltetem An-

45 Zur unterschiedlichen Schreibweise allgemeine bzw. Allgemeine Pädagogik in der vorliegenden Arbeit: (1.) Die Schreibweise folgt der Referenzliteratur, (2.) spreche ich von dieser (Teil-)Disziplin, wird sie als eine solche großgeschrieben.

46 Vgl. dazu auch: Abschnitt 3 – *Medienpädagogik als Konkretisierung allgemeiner Pädagogik* (MERKERT 1992: 53ff.), in welchem Merkert seinen Vorschlag zur Konstitution des Faches näher erläutert und begründet. Für die hier verfolgte Frage erscheint dieser Abschnitt wenig ergiebig, sodass es bei dem oben getätigten Hinweis bleibt.

47 Dieser ‚doppelseitige‘ Befund scheint der Tendenz nach noch auf die heutige Situation zuzutreffen; Hinweise darauf finden sich – dort aber bezogen auf Medienpädagogik und Bildungstheorie – etwa bei: SESINK 2007, 2008. (Vielleicht auch, weil Medienpädagogik – wie etwa Theo Hug mit Blick auf ihre Entwicklung als Wissenschaft ausführt – gemeinhin eher als pädagogische Teildisziplin und „seltener als bereichsbezogene Konkretisierung allgemeiner Pädagogik oder Bildungstheorie“ (HUG 2007:[10]) gefasst wird.) Allerdings künden gerade in jüngster Zeit Tagungen und Publikationen von dem Bestreben, die „Bedeutung der neuen Medientechnologien und ihre Herausforderungen für die Bildungstheorie zu erkunden“ (WIMMER/REICHENBACH/PONGRATZ 2009b:8). Diese Aussage stammt aus dem Vorwort zu jenem Sammelband, der die Beiträge der Herbsttagung 2007 der DGfE-Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* dokumentiert. Tagung wie Tagungsdokumentation standen/stehen unter dem Titel *Medien, Technik und Bildung*. Es sei unterstrichen: Veranstalterin der Tagung war nicht die Sektion *Medienpädagogik* sondern eben die Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie*.

nahmen: Wird das Verhältnis von Mensch und Welt – welches durch Medien dahingehend transformiert wird, dass von einem durch Medien vermittelten und durch die Vermittlung konstituierten Verhältnis auszugehen ist – als *pädagogisches Grundverhältnis* oder als *pädagogische Urrelation* angesprochen, erscheint es naheliegend, dem konstatierten Defizit an pädagogischer Theorie durch einen Zugriff aus einer anthropologischen Perspektive zu begegnen bzw. begegnen zu wollen. Oder anders gesagt: Durch das Zentral-Setzen der Mensch-Welt-Relation für pädagogisches Denken tut sich für Merkert die Möglichkeit auf, anthropologische Perspektiven als fruchtbare zu verstehen für das Unterfangen, medienpädagogisches Denken *pädagogisch* zu fundieren. In der pädagogischen Anthropologie sieht Rainald Merkert (zudem) jenen Rahmen, den es aus seiner Sicht braucht, um die Ergebnisse der Medienforschung „in ihrer kaum überschaubaren Fülle, auch Heterogenität“ zusammenzufügen (vgl. ebd.). Für pädagogische Zusammenhänge könnte die pädagogische Anthropologie mithin als ein solcher – als notwendig ausgegebener – Rahmen fungieren (vgl. ebd.).

Unter dem Titel *Der pädagogisch-anthropologische Ansatz* (Abschnitt 4) skizziert Merkert – und ich komme damit darauf zu sprechen, wie der Autor Anthropologie verstanden wissen will, wie Anthropologie ihm zufolge gedacht werden müsse, wenn sie doch dazu in der Lage sein soll, die genannten Ansprüche einzulösen – die von ihm eingenommene Perspektive:⁴⁸ Pädagogische Anthropologie versteht Rainald Merkert im Anschluss an Josef Derbolav Konturierung als „pädagogische Verfassungsgeschichte des Individuums“ (DERBOLAV 1971) bzw. als „Theorie der individuellen Selbstverwirklichung“ (DERBOLAV 1980).⁴⁹ Um die spezifische Prägung dieses Ansatzes darzulegen, eröffnet Merkert seine Erläuterungen mit Rekurs auf das *Modell des pädagogischen Dreiecks*, mit dem bekanntermaßen pädagogische Prozesse entlang der für sie konstitutiven ‚Momente‘ zu beschreiben versucht werden: ‚Kind‘, ‚Erzieher_in‘ und ‚Sache‘ (vgl. MERKERT 1992:56). Erziehung vom Moment ‚Kind‘ her bzw. aus der Sicht des Kindes theoretisch zu fassen versuchen, sei dabei der Ansatz pädagogischer Anthropologie, wie Merkert sie versteht (vgl. MERKERT 1992:58). Die beiden anderen Momente blieben dabei nicht unberücksichtigt:⁵⁰ Pädagogische Anthropologie thematisiere „die Genese des Kindes

48 Auf dem an der Stelle entfalteteten Ansatz bauen – wie Merkert selbst ausführt – die nachfolgenden Teile von Merkerts Monografie auf (vgl. dazu: MERKERT 1992:2).

49 Rainald Merkert bezieht sich in diesem Zusammenhang ausgewiesenermaßen auf die beiden genannten Texte von Josef Derbolav (vgl. MERKERT 1992:56); mit den Zitaten führt Merkert hier gleichsam eine Kurzfassung der Titel der beiden Texte an (siehe dazu: Literaturverzeichnis).

50 Dies ist ja gewissermaßen der Clou von Drei- oder Mehrecks-Modellen...

zum[_zur] Erwachsenen hin, gesehen im Modus erzieherischer Einwirkung und dem fordernden Anspruch der Sache“ (DERBOLAV 1980:58 – Einf. A.H.⁵¹).⁵² Setze man an anderer Stelle ein, gerate Entscheidendes leicht aus dem Blick, nämlich die Aktivität des Kindes (vgl. MERKERT 1992:59).

„Eben diese rückt dagegen ins Zentrum, wenn man Erziehung aus der Sicht dessen[_derer] betrachtet, der[_die] erzogen wird; dann erscheint das Kind als Subjekt und seine[_ihre] Genese erscheint – gewiß nicht nur, aber auch – als individuelle Selbstgestaltung.“ (ebd. – Einf. A.H.⁵³)

Mittels eines solchen Zugriffs gelänge es mithin, die individuelle Auseinandersetzung von Kindern mit den Ansprüchen ihrer Umwelt – gerade auch ihrer *medialen* Umwelt – in den Blick zu

51 Werden in Zitaten die jeweils (Mit-)Gemeinten bloß über das generische Maskulinum angesprochen, erlaube ich mir – sofern plausibel –, Ergänzungen (mittels der für Interpolationen u.ä. üblichen eckigen Klammer kenntlich gemacht) vorzunehmen: das ‚(generische) Femininum‘, entsprechende Pronomina, Artikel etc. (i.d.R. bzw. sofern möglich durch einen *Underscore* mit den im Original vorgefundenen Formen verbunden (siehe dazu: Fußnote 18 der vorliegenden Arbeit)). Dies im Versuch, die in der (zumeist vorfindbaren) männlichen Form bloß Mitgemeinten, aber nicht Angesprochenen sichtbar zu machen. Plausibel erscheint ein solches Vorgehen – und es bedarf dafür durchwegs (mal mehr, mal weniger) hermeneutischen Geschicks, denn keinesfalls soll der Inhalt einer zitierten Aussage durch derlei Eingriffe verzerrt werden –, wenn sich getätigte Aussagen allgemein auf Personen(-gruppen), und zwar unabhängig von deren *sex*, *gender* und *desire*, zu beziehen scheinen. Wenn sich eine Aussage also nicht bloß auf Knaben zwischen acht und zwölf Jahren, auf Männer mit Migrationshintergrund, auf schwule Sportler etc. (zu solchen, in der aufgesuchten Literatur tatsächlich aufgefundenen Beispielen: siehe Fußnote 155 und 224 der vorliegenden Arbeit), also nicht auf eine bestimmte, auch über ihr Geschlecht bestimmte Gruppe bezieht. Kurz gesagt: Wenn also die in Zitaten vorgefundene männliche Form als generisches Maskulinum verstanden werden kann. Erschlossen wird dies – und dafür ist das angesprochene ‚hermeneutische Geschick‘ von Nöten – aus dem Kontext (der jeweiligen Aussage).

52 Diese bei Derbalov aufgesuchte und von dort her zitierte Textstelle findet sich bei Merkert 1992:58. – Während Merkert davon spricht, dass pädagogische Anthropologie die Genese des Kindes zum_ zur Erwachsenen hin *thematisiere*, heißt es bei Derbalov, dass eine so verstandene pädagogische Anthropologie diese Genese *ist* (vgl. DERBALOV 1980:58).

53 *Das* Kind ist in grammatikalischer Hinsicht selbstverständlich ein Neutrum, als *gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise* (ein Begriff von Andrea Maihofer, den Jutta Hartmann für ihre Begriffsprägung *vielfältige Lebensweisen* (vgl. HARTMANN 2002:117f.) fruchtbar macht) liegt *das* Kind jedoch nicht vor, denn – wie Judith Butler ausführt – schon bei der Geburt (inzwischen üblicherweise schon bei den pränatalen Untersuchungen), jedenfalls „mit der ärztlichen Interpellation [...] wechselt das Kleinkind von einem ‚es‘ zu einer ‚sie‘ oder einem ‚er‘; und [schon] mit dieser Benennung wird das Mädchen ‚mädchenhaft gemacht‘“ (BUTLER 1997:29 – Einf. A.H.), der Junge ‚jungenhaft gemacht‘. Im Deutschen existieren für das Possessivpronomen der 3. Person Singular zwei Formen, so kommt es zwischen dem grammatikalisch-männlichen und dem grammatikalisch-sächlichen Geschlecht zur Deckungsgleichheit, mithin wird etwa die Genese des Kindes zu *seiner* Genese. Sprachlich wird das als Mädchen angerufene Kind zum Verschwinden gebracht (ohne dass dadurch die je geschlechtlich-subjektivierenden Anrufungen verschwinden). Dies sei hier und in Folge mit den Einfügungen markiert. Markiert sei auch, dass es sich bei derlei Einfügungen um jene einleitend angekündigten Transgressionen handelt (siehe dazu: Fußnote 18 der vorliegenden Arbeit).

bekommen (vgl. MERKERT 1992:60). Merkert betont – und dies würden bereits der gewählte Ansatz pädagogischer Anthropologie sowie das Modell des pädagogischen Dreiecks verdeutlichen –, dass die Aktivität und Spontanität des Kindes in der Auseinandersetzung mit Welt keinesfalls absolut seien, vielmehr handle es sich um eine *reaktive Spontanität* (vgl. ebd.). Merkert erläutert:

„[D].h., das Kind muß angesprochen werden, muß also Ansprüche und Herausforderungen erfahren, auf die es antwortet. Seine[_ihre] Antwort aber ist nicht nur reaktiv [...], sie ist auch reaktiv-spontan, nämlich im Sinne einer produktiven Aufarbeitung der Ansprüche und Herausforderungen.“ (ebd. – Einf. A.H.)

Diese reaktive Spontanität widersetze sich einer bloß empirischen Erschließung (vgl. ebd.). Derbolav spreche daher – wie Merkert ausführt – in Bezug auf seine Konturierung pädagogischer Anthropologie von jener Gestalt der Pädagogik, „in der Philosophie und Empirie eine unkündbare Synthese eingegangen sind“ (DERBOLAV 1980:67).⁵⁴ Zwar seien erfahrungswissenschaftliche Zugänge – wie etwa die Medienforschung – unverzichtbar, jedoch sei aus empirischer Perspektive nicht zu beantworten, „wer denn das Subjekt von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung ist, wer dieses sich bestimmende und verwirklichende Selbst ist“ (MERKERT 1992:60).⁵⁵

Rekapitulieren wir, wie Rainald Merkert jene eingangs vorgestellte Denkfigur entfaltet, wie er also ihre zentralen Momente relationiert und jeweils inhaltlich fasst bzw. wie sich diejenigen seiner Überlegungen darstellen, die ich mir als diese Denkfigur – der spezifischen Relationierung zweier bestimmter Momente – zu deuten erlaube: Sie setzt ein mit einem, im Kontext der Beschäftigung mit Fragen zur Konstitution des Faches vorgebrachten, Befund zur Situation der Medienpädagogik: Merkert befindet, die Medienpädagogik habe – obzwar eine pädagogische Disziplin – ein Defizit an pädagogischer Theorie. Die Feststellung zur Transformation des – als pädagogische Urrelation angesprochenen – Verhältnisses von Mensch und Welt durch Medien mündet in der Überzeugung, dass Medienpädagogik als Konkretisierung allgemeiner Pädagogik

54 Das im Original aufgesuchte und hier wiedergegebene Zitat findet sich bei Merkert 1992:60 (allerdings verweist Merkert auf eine andere Textstelle: DERBOLAV 1980:60f.). – Diese Synthese gewährleiste, dass Pädagogik – so Merkert im Anschluss an Derbolav – als humanes Anliegen verstanden werde und nicht dem technologisch Machbaren zugerechnet werde (vgl. MERKERT 1992:61, DERBOLAV 1980:67).

55 Zum im Zitat angesprochenen *Selbst* führt Merkert aus: Dem Selbst würden – allein philosophisch zu fassende – „wesentliche menschliche Phänomene wie Freiheit, Verantwortung, Kreativität“ (MERKERT 1992:61) zugeschrieben.

zu konzipieren sei. Sodann entwirft Merkert eine Vorstellung davon, wie sich die geforderte pädagogische Fundierung einer so verstandenen (Medien-)Pädagogik einholen ließe: Der eingeforderte pädagogische Ansatz wird als pädagogisch-anthropologischer Ansatz präzisiert. Aus einer solchen Perspektive nämlich seien die Veränderungen des Mensch-Welt-Verhältnisses thematisierbar. Es ist dies zugleich jene Perspektive, die eingenommen wird, wenn pädagogische Prozesse aus der Sicht des Kindes theoretisch zu erfassen versucht werden. Die so eingenommene Perspektive eröffne einen Blick auf die gleichsam responsiv-aktive Struktur der Auseinandersetzung mit Welt. Zudem verspricht sich Merkert von der vertretenen anthropologischen Position, dass sie einen Rahmen abgeben könnte für die Fülle an empirisch gewonnenen Ergebnissen der Medienforschung. Offenkundig erscheint ihm diese als dafür geeignet, da sie – in ihrer spezifischen Prägung – zu verstehen ist als Synthese von Empirie und Philosophie.

Wie schon eingangs gesagt, entfaltet neben Rainald Merkert auch Dieter Spanhel eine ähnliche Figur, auch er im Kontext von Reflexionen zur Konstitution der Medienpädagogik. In Folge sei der Blick auf seine Fassung(-en) dessen gerichtet, was in der vorliegenden Arbeit als *Denkfigur* zu beschreiben gesucht wird.

1.2 Zu Dieter Spanhels Entfaltung der Denkfigur (2001 / 2007)

Dieter Spanhel äußert sich in verschiedenen (Kon-)Texten zur Situation der Medienpädagogik. In Folge aufgesucht werden zwei Texte, in denen zunächst ein ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik konstatiert, und dieser Befund sodann mit einem Verweis auf anthropologische Reflexionen beantwortet wird.⁵⁶ Nachdrücklich zeichnet Spanhel diese – nun schon bekannte – Figur in seiner 2001 erschienenen Stellungnahme zur Frage *Wohin steuert die Theorie der Medienpädagogik?* Diese sei hier nun zunächst in den Blick genommen. Im Anschluss daran aufgesucht wird ein rezenterer Text, der sich um eine *Standortbestimmung der Medienpädagogik* bemüht – und dies u.a. aus anthropologischer Perspektive. Wenn auch nicht (mehr) so nachdrücklich gezeichnet, finden sich (noch) in dem 2007 erschienenen Artikel gleichsam Spuren

56 Die Frage nach der Bedeutung anthropologischer Reflexionen für medienpädagogische Zusammenhänge stellt sich Dieter Spanhel auch andernorts (vgl. SPANHEL 2003), die hier herauszustreichen versuchte Denkfigur wird dort jedoch nicht entfaltet: Anthropologie wird dort nicht als Antwort auf ein medienpädagogisches ‚Theorie-Defizit‘ vorstellig gemacht; schon ein dahingehender Befund bleibt aus. Vielmehr lotet Spanhel in besagtem Text das Verhältnis von Medienpädagogik und Medienanthropologie in seiner wechselseitigen Verwiesenheit aus. Auch in diesem argumentativen Zusammenhang jedoch betont er die – im Wortsinn – grundlegende Bedeutung einer anthropologischen Betrachtungsweise für die Medienpädagogik (vgl. SPANHEL 2003:91).

dieser Relationierung von Medienpädagogik und Anthropologie. Wenden wir uns jedoch zuerst dem älteren der beiden Texte zu.

1.2.1 *Der Medienpädagogik fehlt ein umfassender und einheitlicher theoretischer Bezugsrahmen ~ Rückbesinnung auf anthropologische Grundlagen (2001)*

In seinem (Diskussions-)Beitrag zur Frage (*Medienpädagogik – quo vadis?*) *Wohin steuert die Theorie der Medienpädagogik?*⁵⁷ macht Dieter Spanhel auf eine – dieser Frage zugrunde liegende – (Vor-)Annahme aufmerksam, indem er eröffnend (rück-)fragt: „Gibt es überhaupt ‚die‘ Theorie der Medienpädagogik?“ (SPANHEL 2001:161). Schon mit der (in der Weise formulierten) Frage macht Spanhel auf die Differenziertheit der (Teil-)Disziplin aufmerksam; ein Befund, der in Folge als zunehmende Differenzierung präzisiert wird. Spanhel selbst spricht – (dann) viel drastischer – von der wachsenden „Gefahr einer Zersplitterung der Medienpädagogik“ (ebd.). Damit rückt er den in der Rückfrage angedeuteten Befund nicht nur in den Horizont einer Wertung ein, die sich über die Bezeichnungspraxis – die Rede ist von *Zersplitterung* und von *Gefahr*, die negative Konnotation beider Bezeichnungen unüberhörbar – artikuliert. Er stellt damit gar das mögliche Ende der (teil-)disziplinären Einheit in Aussicht. (Ist mithin in Folge von *Differenzierung* die Rede, ist im Sinne Spanhels mitzudenken: *Differenzierung bis hin zum völligen Aufbrechen des (teil-)disziplinären Zusammenhanges.*) Die Differenzierung des Faches macht Dieter Spanhel an zwei Beobachtungen fest: (1.) So konstatiert er zunächst, dass sich medienpädagogische Theorien vielfach auf unterschiedliche Einzelmedien beziehen würden; die ‚Zersplitterungsgefahr‘ wachse mit der „rasanten Medienentwicklung“ (ebd.).⁵⁸ (2.) Ferner (und darüber hinaus) beobachtet Spanhel das „Auseinanderfallen in begrenzte empirische Theorien, die sich auf einzelne Fragestellungen oder Problembereiche konzentrieren“ (ebd.).

57 Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Vortrag von Spanhel, den er im Rahmen des GMK-Forums *Kommunikationskultur* im November 2000 in München gehalten hat. Die Dokumentation der einzelnen Tagungsbeiträge findet sich im GMK-Rundbrief (44/2001): *Mensch & Medien – Pädagogische Konzepte für eine humane Mediengesellschaft*. Spanhels Beitrag steht in Verbindung zu einer in diesem Zusammenhang abgehaltenen Podiumsdiskussion. Unter dem Titel *Medienpädagogik – quo vadis?* diskutierte man in zwei Teilen über die Zukunft der Medienpädagogik. Während der eine Teil der Diskussion der medienpädagogischen Praxis gewidmet war, stellte man sich im anderen Teil die Frage: Wohin steuert die Theorie der Medienpädagogik? Unter diesem Titel wurde Spanhels (Diskussions-)Beitrag dann 2001 in genanntem Periodikum publiziert.

58 Insofern kann die *Differenziertheit*, von der zu Beginn des Abschnittes behauptet wurde, sie würde in Folge weniger als Zustand und vielmehr als Prozess zu denken gegeben, mit Spanhel in der Tat als *Differenzierung* (d.h. als zunehmende Differenziertheit) gelesen werden.

Soweit Spanhels erster, (hier) nicht weiter ausgeführter Befund, der als Befund zur – brüchig werdenden bzw. gewordenen (vielleicht aber auch immer schon brüchigen) – *(teil-)disziplinären Einheit* der Medienpädagogik gelesen werden kann, die im Anschluss an Spanhel fast schon als ‚Un-Einheit‘ angesprochen werden müsste.

Von diesem Befund ausgehend, empfiehlt Dieter Spanhel:

„Um dieser Gefahr [der Zersplitterung] zu entkommen und um einen umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen zu gewinnen, müsste sich die Medienpädagogik auf ihre anthropologischen Grundlagen zurückbesinnen.“ (ebd.– Einf. A.H.)

Diese ‚Empfehlung‘ birgt Mehreres: (1.) So findet sich darin implizit ein weiterer Befund (bzw. vielleicht – insofern das an dieser Stelle Gesagte gleichsam als Wendung von Spanhels bisherigen Ausführungen aufgefasst werden könnte – eher eine Ausweitung des oben nachzuzeichnen versuchten Befundes): An dieser Stelle seiner Ausführungen macht Spanhel (nämlich) nicht mehr bloß – wie noch zuvor – auf die Vereinzelung der Medienpädagogik – hinsichtlich ihres Gegenstandes bzw. ihrer Gegenstände, hinsichtlich ihrer Fragerichtungen und v.a. hinsichtlich ihrer theoretischen Zugriffe – aufmerksam. Vielmehr gibt er hier nun (implizit) zu verstehen – und auf diese Aussage kommt es mir im Bestreben, die (Analogie der) Denkfigur, an dieser Stelle konkret das erste Moment: den Befund zur (defizitären) medienpädagogischen Theoriebildung herauszuarbeiten, an –, dass die Medienpädagogik über einen *umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen* gar nicht erst verfüge. Dies impliziert die oben wiedergegebene Aussage, wonach ein solcher erst noch gewonnen werden müsste. (Es ist zu vermuten, dass das Fehlen eines solchen theoretischen Bezugsrahmens als Grund für die Vereinzelung oder gar die drohende Zersplitterung der Medienpädagogik angenommen wird.) Mithin sei festgehalten: Spanhel spricht zunächst von seiner Beobachtung, dem „Auseinanderfallen [der Medienpädagogik] in begrenzte empirische Theorien, die sich auf einzelne Fragestellungen oder Problembereiche konzentrieren“ (ebd. – Einf. A.H.), in Folge⁵⁹ attestiert er der Medienpädagogik das Fehlen eines umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmens. (2.) Die an der Stelle vorgebrachten Aussagen enthalten eine normativ-präskriptive Dimension:⁶⁰ (a) Dies insofern, als aus Sicht des Autors ein *umfassender und einheitlicher theore-*

59 *In Folge* bezeichnet hier eine bloß temporale Folge, ein zeitliches Nacheinander; als kausale Folge wäre es – wie oben bereits vermutet – wohl gerade umgekehrt zu denken: Das Auseinanderfallen der Medienpädagogik könnte ev. als (kausale) Folge des fehlenden Bezugsrahmens verstanden werden.

60 Vielleicht könnte gesagt werden, dass jedes Desiderat-Attest – und darum handelt es sich bei dieser Aussage

tischer Bezugsrahmen offenkundig wünschenswert wäre; einen solchen gelte es eben, so Spanhel explizit, erst noch zu gewinnen. (b) Als dezidiert unerwünscht dagegen erweist sich an dieser Stelle nun ganz nachdrücklich – und nicht mehr nur über die Konnotation der zur Beschreibung gewählten Ausdrücke – die zuvor konstatierte Differenzierung des Faches: Es gelte, der Gefahr der Zersplitterung zu entkommen. Auf den weiteren (bzw. erweiterten) impliziten Befund (1.) – als die deskriptive Dimension des diagnostizierten Desiderats hinsichtlich der theoretischen Rahmung der Medienpädagogik (2.a) – folgt die eigentliche ‚Empfehlung‘ oder anders gesagt: (3.) Dieter Spanhels Vorschlag – und es wird dieser gedeutet als das, was in der Formulierung der Denkfigur als ‚Antwort‘ bezeichnet wurde, also letztlich als die spezifische Relationierung der beiden Momente der Denkfigur –, wie die Medienpädagogik den von ihm beobachteten Tendenzen begegnen bzw. das Desiderat hinsichtlich der theoretischen Rahmung beheben könnte: durch eine Rückbesinnung auf ihre anthropologischen Grundlagen. Spanhel gibt seinen Leser_innen bzw. Zuhörer_innen⁶¹ mithin zu verstehen, dass die Medienpädagogik über eine solche Grundlage verfüge, auf die sie sich – da offenkundig aus dem Blick geraten – angesichts ihrer als problematisch ausgewiesenen Situation (bloß) zurück besinnen müsse. Anthropologie wird von Spanhel an dieser Stelle also als *Grundlage* der Medienpädagogik ausgegeben, mithin als das, worauf die Medienpädagogik (zumindest u.a.) fußt.⁶²

Dieter Spanhel entfaltet damit (und damit bereits zu Beginn seiner Ausführungen) jene Denkfigur, um deren Herausarbeitung ich mich hier bemühe: Die *anthropologischen Grundlagen* der Medienpädagogik seien dazu in der Lage, einen – gleichsam Einheits-verbürgenden – theoretischen Bezugsrahmen zu stiften. Wie Spanhel selbst darlegt, fungiert die anthropologische Frage nach dem „Verhältnis des Menschen zu den Medien“ (ebd.) in seinem Entwurf als „Ausgangspunkt medienpädagogischer Theoriebildung“ (ebd.). D.h. ausgehend von seinem in der

von Spanhel letztlich – neben der deskriptiven auch eine präskriptive Dimension birgt. Schon der Name legt davon Zeugnis ab: Als Bildung zum lateinischen *desideratum* bezeichnet es das Erwünschte – mithin *das, was noch nicht ist, aber sein soll*.

61 Zum Entstehungskontext der hier aufgesuchten Ausführungen: siehe Fußnote 57 der vorliegenden Arbeit.

62 Ohne dass Dieter Spanhel an dieser Stelle seiner Ausführungen bereits sein Verständnis von Anthropologie expliziert hätte, deutet sich m.E. schon in diesem Gedanken an, wie er Anthropologie versteht. In Anlehnung an Otto F. Bollnow impliziert – wie einleitend ausgeführt – der Gedanke, Anthropologie bilde das Fundament von Pädagogik, eine Variante von Anthropologie, die dazu in der Lage ist und sich darum bemüht, „ein geschlossenes ‚Bild vom Menschen‘ aufzurichten“ (BOLLNOW 1965:50). Nur eine solche Anthropologie nämlich hätte systembildende Funktion (vgl. ebd.). Jedoch verfehlt diese Anthropologievariante ihren ‚Gegenstand‘ – in seiner Fragwürdigkeit, seiner Unentschieden- und Unergründlichkeit – gewissermaßen immer schon. (Siehe dazu auch: Kap. 1.3 sowie Kap. 2 der vorliegenden Arbeit.)

oben wiedergegebenen Aussage aufgehobenen Befund, nämlich dem Fehlen eines umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmens, entwickelt Spanhel die Vorstellung, dass dem damit (als Desiderat) markierten Problem zu begegnen sei durch eine Rückbesinnung auf *anthropologische Grundlagen*. Im Verständnis Spanhels basiert medienpädagogische Theoriebildung augenscheinlich auf anthropologischen Überlegungen. Wird die Frage nach dem Verhältnis Mensch-Medien⁶³ als Ausgangspunkt medienpädagogischer Theoriebildung angesprochen, so stelle sich dann – ich nehme hier die Argumentation (und Diktion) von Dieter Spanhel wieder auf – die Frage, „welche Vorstellung vom Menschen einem solchen Theorieansatz zugrunde liegen sollte“ (ebd.).

Seine Ausführungen zu *Anthropologische(-n) Grundlagen* – so die entsprechende, hinsichtlich seiner Konturierung von Anthropologie Aufschluss verheißende Überschrift – eröffnet Dieter Spanhel sodann gleichsam mit einem Bekenntnis zu einem bestimmten *Menschenbild*. Er schreibt:

„Ich gehe von folgendem Menschenbild aus: Der Mensch ist ein frei handelndes Wesen, das sich nach den Regeln der Vernunft selbst bestimmen kann. Darin liegt seine[_ihre] Würde begründet. Gleichzeitig ist der Mensch gekennzeichnet durch seine[_ihre] Weltoffenheit. Die Tatsache, dass er[_sie] biologisch nicht angepasst ist, kann er[_sie] durch seine[_ihre] Lernfähigkeit ausgleichen.“ (ebd. – Einf. A.H. ⁶⁴⁶⁵)

63 Spanhel entfaltet die Frage nach dieser Relation in Folge wie folgt: „Was bedeuten Medien und die moderne Medienentwicklung für das Menschsein heute?“ sowie „Was bedeuten die Medien und die mediengeprägte Alltagswelt für den curricularen Bildungsprozess des Menschen?“ (SPANHEL 2001:161).

64 *Der Mensch, die ...* ist grammatikalisch selbstverständlich höchst unkorrekt. – So bin ich zwar weder Polizist_in noch sonst wie beamtet, aber mitunter Stammtischhockerⁱⁿ, erfülle damit und mit anderen sprachlichen Freiheiten, die ich mir nehme, aber gerne – weil es mir selbst Anliegen ist – gewissermaßen einen Wunsch der Poetry Slammer_in Mieke Medusa: „Ich wünsch mir ... von Polizisten und Beamten und Stammtischhockern mehr Bereitschaft zu geschlechtsneutraler Sprachkreativität“ (aus: *Wünsche an wen*, S. 50). Was sich wie hier – in einem literarisch-subkulturellen Zusammenhang – als Wunsch zu lesen gibt (und in einer Weise aufgenommen wurde, die diesem Zusammenhang gerecht zu werden versucht (und sich (damit) hinsichtlich jenes diskursiven Zusammenhanges, in dem ich mich hier bewege, als unangemessen erweist, vielleicht sogar als Verfehlung, als Verstoß gegen die Regeln dieses Diskurses, aber – und ich sage das, noch ein letztes Mal, mit den Worten von Mieke Medusa – (auch wenn das *nicht* HipHop ist): „Jetzt lasst uns bitte ein paar Regeln brechen!“ (aus: *Nicht meine Revolution*))), findet seine ‚Entsprechung‘ – sofern das möglich ist – in (anderen) politischen und theoretischen Diskursen, auf die bereits an früherer Stelle verwiesen wurde.

(Es wird in dieser Anmerkung (mit) sprachphilosophisch-diskurstheoretischen Annahmen (böse mit-)gespielt. Daher nun: *Das Spiel ist aus!*)

Mit dieser grammatikalisch unkorrekten Wendung *der Mensch, die ...* (sowie entsprechenden Einfügungen) sei markiert, dass – wie es die Soziologin und Gendertheoretikerin Paula-Irene Villa formuliert – „[d]er Mensch [...]

Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der als anthropologisch angesprochenen Frage nach der Bedeutung von Medien für den Menschen bzw. für das Mensch-Sein in Geschichte und Gegenwart (vgl. ebd.). Spanhel stellt Medien vor als „Bindeglied zwischen dem Menschen und seiner[_hrer] Umwelt“ (ebd. – Einf. A.H.). Im Lauf der Menschheitsgeschichte würden Medien „immer ausgefeiltere Techniken zur Erweiterung der natürlichen menschlichen Fähigkeiten zur Wahrnehmung, Codierung, Übertragung und Speicherung von Informationen“ (SPANHEL 2001: 162) bieten. Menschen hätten die Rahmenbedingungen, unter denen sie sich selbst bestimmen können, im Lauf der Geschichte verändert; dabei spielten Medien eine zentrale Rolle. Da die „Verwirklichung des Menschseins, seine Würde und Vernunftbestimmtheit“ (ebd.) an die jeweiligen historischen – durch Medien mitbestimmten – Gegebenheiten gebunden seien, eröffneten Medien zugleich neue Möglichkeiten, etablierten aber auch neue Festlegungen und Zwänge. Dieter Spanhel bezeichnet dies als *anthropologische Ambivalenz der Medien* (vgl. ebd.).

Nach diesen Ausführungen zum Verhältnis Mensch-Medien wendet sich Spanhel wieder der medienpädagogischen Theoriebildung zu (vgl. SPANHEL 2001:162ff.). In dieser Textpassage zeigt sich schließlich, dass der Autor nicht nur auf ein (gleichsam ‚x-beliebiges‘) Theorie-Defizit der Medienpädagogik aufmerksam macht, sondern dass er – ähnlich wie Merkert – augenscheinlich ein Defizit an *pädagogischer* Theorie bemerkt. An dieser Stelle des aufgesuchten Textes nennt Spanhel mögliche Gründe, die die Weiterentwicklung medienpädagogischer Theorie er-

– philosophiegeschichtlich – in Wirklichkeit ‚Mann‘ [ist]“ (VILLA 2008:207). So nämlich seien die – im Kontext von Postmoderne und Dekonstruktion – suspekt gewordenen „Großbegriffe [...] keine neutralen Universalien“ (ebd.). Villa weist darauf hin, dass es sich bei (Ordnungs-)Begriffen vielmehr immer auch um eine Herrschaftsausübung handelt, „da sich historisch spezifische, also partikuläre Bestimmungen als das Universale setzen können und faktisch gesetzt haben“ (ebd.). So eben erweist sich etwa der (scheinbar) universale Begriff des Menschen in Wirklichkeit als ‚Mann‘ (vgl. dazu u.a. auch: TRUMANN 2004, HEINRICHS 1999:224 – wie in Fußnote 224 der vorliegenden Arbeit aufgesucht)

- 65 Es sei an dieser Stelle bloß markiert, was an späterer Stelle der vorliegenden Arbeit – dann mit Käte Meyer-Drawe – erst noch einzuholen versucht wird (siehe dazu: Kap. 3 der vorliegenden Arbeit): Mit Bezug etwa auf Meyer-Drawe offenbart sich im von Spanhel hier explizierten Menschenbild (dass ein solches skizziert wird, gilt es an dieser Stelle ebenfalls zu markieren; es wird dies an späterer Stelle ebenfalls aufgenommen (siehe dazu: Kap. 2 der vorliegenden Arbeit)) eine gleichsam *hochmoderne* Position. Meyer-Drawe zufolge gehöre nämlich die „Annahme von der Unbestimmtheit des Menschen“ sowie die damit verbundene Setzung der grundsätzlichen Fähigkeit zur Selbstbestimmung (und zwar qua Vernunft), deren Ermöglichung zur pädagogischen Aufgabe stilisiert wird, zum Grundbestand *modernen* (pädagogischen) Denkens (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391). Neben der von Meyer-Drawe angesprochenen Selbstbestimmung operiert Spanhel in der hier wiedergegebenen Passage mit weiteren Chiffren, die gleichfalls an neuzeitlich-moderne Fassungen des Menschen (als Subjekt) erinnern: Freiheit, Vernunft, Würde.

schwerten (vgl. SPANHEL 2001:162f.). Erschwert würde diese, so Spanhel, erstens durch das geringe Interesse der Erziehungswissenschaft bzw. der Allgemeinen Pädagogik an der medialen Dimension pädagogischer Prozesse⁶⁶ und zweitens – Spanhel greift hierbei zunächst zurück auf ein schon zuvor entfaltetes Motiv – durch ein „Auseinanderfallen [der Medienpädagogik] in eine Fülle von Teilfragen“ (SPANHEL 2001:163 – Einf. A.H.); diese würden in verschiedenen Disziplinen behandelt werden, ohne – und hier erweist sich das von Spanhel konstatierte Theorie-Defizit auch als Defizit an *pädagogischer* Theorie – „einen verbindenden gemeinsamen Begriff dessen, was das Pädagogische in der Medienpädagogik ausmacht“ (ebd.). Nach diesem Benennen von Erschwernissen in Bezug auf die Weiterentwicklung medienpädagogischer Theorie, stellt sich Dieter Spanhel selbst der dieser Problematik gleichsam eingeschriebenen Frage, nämlich: Wie könnte sich eine (pädagogische) Theorie der Medienpädagogik (denn nun) weiterentwickeln? Er beantwortet die – als Zwischenüberschrift gestellte (vgl. SPANHEL 2001:164) – Frage wie folgt:

„Medienpädagogik ist nach meiner Auffassung als eine Handlungswissenschaft zu konzipieren, die vom Menschen und damit von anthropologischen Grundfragen ausgeht.“ (ebd.)

Mit dieser Antwort bekräftigt Spanhel die von ihm entfaltete und hier herauszustreichen versuchte Denkfigur: Fragen nach dem Menschen⁶⁷ fungieren als Ausgangspunkt medienpädagogischer Theoriebildung, wobei in dieser Textpassage zudem vorgeschlagen wird, medienpädagogische Theorie handlungswissenschaftlich zu konzipieren. Für den komplexen Theorieansatz,

66 Ähnliches meint – wie im Abschnitt zuvor ausgeführt – auch Rainald Merkert erkennen zu können; wie dargelegt spricht auch er vom medialen Defizit der allgemeinen Pädagogik, von der Abstinenz der Erziehungswissenschaft, von einer Missachtung der Medien durch die traditionelle geisteswissenschaftliche Pädagogik, davon, dass sich die Erziehungswissenschaft beharrlich verschließe vor einer Auseinandersetzung mit Medien, usw. usf. (vgl. MERKERT 1992:50ff.). Dass aber gerade in jüngster Zeit Tendenzen erkennbar sind, die von einem zunehmenden Interesse der Bildungswissenschaft an Fragen des Medialen zeugen, wurde bereits in Fußnote 47 der vorliegenden Arbeit angesprochen.

67 Die Formulierung *Fragen nach dem Menschen* steht für anthropologisches Nachdenken – in der vorliegenden Arbeit jedoch nur für anthropologisches Nachdenken in einer bestimmten Prägung: einer nämlich, die davon ausgeht, die Fragen nach dem Menschen beantworten zu können und dabei, wie Michael Wimmer ausführt (siehe dazu: Kap. 2 der vorliegenden Arbeit), die grundlegende Fragwürdigkeit des Menschen vergisst bzw. diese Fragwürdigkeit als Frage nach dem Menschen missversteht (vgl. WIMMER 1994:133). Mit Blick auf andere Fassungen von Anthropologie heißt es bei Norbert Ricken: „Die ‚Frage des Menschen‘ ist [...] eine ebenso offene und unbeantwortbare wie darin zugleich nicht aufgebare und verzichtbare Selbstbefragung [...]“ (RICKEN 2004:154 – zum Zitat im Zitat: vgl. DERRIDA 1988). Die in der skizzierten Weise verstandene Formulierung hier und an anderen Stellen der vorliegenden Arbeit anzuführen bedeutet insofern eine Markierung (auf die zurückzukommen sein wird; siehe dazu: Kap. 1.3 und Kap. 2 der vorliegenden Arbeit), als das jeweilige anthropologische Nachdenken, für das besagte Formulierung steht, so schon vorab in bestimmter Weise konturiert wird.

der Dieter Spanhel (damit) vorschwebt, erscheint ihm ein systemtheoretischer Zugang als geeignet (vgl. ebd.).⁶⁸ Wie der_die Einzelne teilhabe an den sozialen Systemen der Gesellschaft, werde bestimmt durch Medien; durch die (jeweils) neuen Medien verändere sich Art bzw. Form dieser Teilhabe. Nur durch die Teilhabe jedoch könnten sich Heranwachsende entwickeln, „eine Identität aufbauen und schließlich als frei und verantwortungsvoll Handelnde[...] [ihr] Leben gestalten“ (ebd. – Einf. A.H.). Medienbildung erscheint in Spanhels Entwurf als Voraussetzung *und* als Ziel einer solchen Teilhabe und könnte dadurch, so Spanhel weiter, zu einem Kernbegriff der Medienpädagogik werden (vgl. ebd.).⁶⁹

Abschließend konturiert Spanhel eine so (an-)gedachte Medienpädagogik und ihren Forschungsfokus:

„Medienpädagogik richtet sich daher auf die zentrale Frage nach der medienvermittelten Teilhabe des[_der] einzelnen an den Kommunikationsprozessen sozialer Systeme und schließlich der Gesellschaft, so, dass sich Gesellschaft und Kultur stabilisieren und weiterentwickeln können, und dabei gleichzeitig so, dass die eigene Entwicklung als Person gefördert, ihre Identität gesichert und eine vernunftgeleitete und selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens ermöglicht wird (= curricularer Bildungsprozess).“ (ebd.– Einf. A.H.)

68 Auf den in diesem Text skizzierten Entwurf eines solchen systemtheoretischen Ansatzes wird hier nicht eingegangen; es erscheint dies für den hier verfolgten Zusammenhang ohne Relevanz. (Die Frage nach der Verträglichkeit systemtheoretischer Annahmen mit dem zuvor dargelegten Menschenbild wäre vielleicht jedoch eine gesonderte Untersuchung wert.) Für diesen Zusammenhang ist nur von Interesse, *dass* ein systemtheoretischer Zugang in Anschlag gebracht wird; nur so wird nachvollziehbar, warum Spanhel in Folge mit systemtheoretischen Termini – wie *soziale Systeme*, *psychische Systeme*, *Sinnsysteme* etc. – operiert.

69 Zum relativ jungen Konzept der Medienbildung: vgl. u.a. AUFENANGER 1999, 2000; HUGGER 2008:96f.; JÖRISSEN/MAROTZKI 2009; MAROTZKI 2004; MAROTZKI/JÖRISSEN 2008a, 2008b; MOSER 2004. – *Medienbildung* wird etwa von Kai-Uwe Hugger vorgestellt als Gegenbegriff zu – in öffentlichen wie fachwissenschaftlichen Diskursen dominant gewordenen – Begriff bzw. Konzept der *Medienkompetenz* (vgl. HUGGER 2008:96). Die Kritik vornehmlich von Vertreter_innen des Medienbildungsbegriffs am Medienkompetenzbegriff resümierend heißt es bei Hugger: Medienkompetenz sei für ihre Kritiker_innen zu wenig in der Lage, „einen *genuin pädagogischen* Grundgedankengang zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.), der Medienkompetenzbegriff entspreche der Vermittlung von bloß instrumentellem Wissen (in seiner Qualifizierungsfunktion) etc. (vgl. HUGGER 2008:96f.). Dieser innerhalb der Medienpädagogik zunehmende Rekurs auf die für Pädagogik so zentrale Chiffre *Bildung* – selbst wenn in einem ihrer (vielen) Komposita: *Medienbildung* – scheint mir, auch wenn dies hier nicht näher ausgeführt werden kann, (gerade auch für den hier verhandelten Zusammenhang, nämlich der Konstitution der Medienpädagogik als einer pädagogischen Disziplin, von Relevanz) in der (durchaus etablierten) Setzung des Bildungsbegriffs „als zentrale[r] Ordnungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns“ (KOLLER 2007:49 – Einf. A.H.) (s)einen (strategischen) Grund zu finden. Schließlich fungiert der Bildungsbegriff doch, wie Käte Meyer-Drawe pointiert formuliert, „im Fachdiskurs und im alltäglichen Gebrauch als Sprachmagie voller Verheißung“ (MEYER-DRAWE 2007:84)...

Es kann festgehalten werden: Dieter Spanhel entfaltet jene Denkfigur, um deren Herausarbeitung ich mich hier bemühe, im Kontext der zur Diskussion gestellten Frage *Medienpädagogik – quo vadis? Wohin steuert die Theorie der Medienpädagogik? Von einer Problematisierung der in dieser Frage enthaltenen Vorannahme – nämlich es gebe die Theorie der Medienpädagogik (bereits) – ausgehend*, artikuliert Spanhel eine Sorge: Der (teil-)disziplinäre Zusammenhang drohe aufzubrechen. Dem gelte es entgegenzuwirken. Aus Spanhels Sicht bedarf es (dafür) eines umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmens. Wendet man diese Forderung, so offenbart sich die deskriptive Dimension der Aussage: Ein solcher Bezugsrahmen liegt aus der Sicht des Autors bislang offenkundig nicht vor. Das damit (implizit) konstatierte ‚Theorie-Defizit‘ erweist sich im weiteren Argumentationsverlauf auch bei Spanhel – obzwar weniger nachdrücklich als in Merkerts Ausführungen, der dezidiert davon spricht – als ein Defizit an *pädagogischer* Theorie. Um das diesbzgl. Desiderat beheben zu können, mithin: „um einen umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen zu gewinnen“ (SPANHEL 2001:161), schlägt Spanhel – einer Antwort auf seinen Befund gleich – medienpädagogischen Einsätzen vor, sich auf „ihre anthropologischen Grundlagen zurück[zurück]besinnen“ (ebd. – Einf. A.H.). Fragen nach der Relation Mensch-Medien – und damit Fragen, die als anthropologische zu verstehen gegeben werden – fungieren in Dieter Spanhels Setzung als „Ausgangspunkt medienpädagogischer Theoriebildung“ (ebd.). Die Elemente dieser – für eine stärkere ‚Theoretisierung‘ der Medienpädagogik – zentral gesetzten Relation, bestimmt Spanhel, indem er gewissermaßen an jene *anthropologischen Grundlagen* erinnert, auf die es sich zu besinnen gelte. Unter der so lautenden Überschrift führt er nämlich erstens in Bezug auf den Menschen und zweitens auf die Medien aus: (1.) „[W]elche Vorstellung vom Menschen einem solchen [handlungswissenschaftlichen] Theorieansatz zugrunde liegen sollte“ (ebd. – Einf. A.H.; vgl. dazu auch: SPANHEL 2001:164) legt Spanhel über das von ihm gezeichnete Menschenbild dar/fest, in dem der Menschen als frei, vernünftig, selbstbestimmt etc. erscheint (vgl. SPANHEL 2001:161). (2.) Medien – als „Bindeglied“ (ebd.) zwischen Mensch und Welt – würden die Gegebenheiten mitbestimmen, an die die „Verwirklichung des Menschseins“ (SPANHEL 2001:162) gebunden ist.

Mithin: Spanhels Argumentation zufolge bedarf es einer Reflexion auf Fragen nach dem Menschen und seinem_ihrem Verhältnis zu Medien, um dem konstatierten ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik – vorgestellt als Fehlen eines umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmens – begegnen zu können. Es fungieren diese Reflexionen also gleichsam als ‚Antwort‘ auf das von Spanhel konstatierte Defizit. Soweit zu Dieter Spanhels Entfaltung der Denkfigur, wie er sie in seinem hier aufgesuchten Text aus dem Jahr 2001 vornimmt. Es stellt

sich nunmehr die Frage, wie Spanhel uns die zu der Zeit so entfaltete Denkfigur einige Jahre danach zu denken gibt. Die Suche nach (Spuren) dieser Figur wird aufgenommen in dem 2007 erschienenen Text *Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht* (SPANHEL 2007).

1.2.2 Die begrifflich-theoretische Fundierung der Medienpädagogik bedarf der Weiterentwicklung ~ Medienpädagogik sollte sich auf ihr anthropologisches Fundament stützen (2007)

Auch bei diesem Text haben wir es wieder mit einem zu tun, der im Kontext der Frage nach der Konstitution des Faches verortet werden kann. So ist besagter Text im sechsten Band des Jahrbuches *Medienpädagogik* (SESINK/KERRES/MOSER 2007) erschienen, in und mit dem man sich der – als virulent ausgegebenen (vgl. dazu: KERRES/MOSER/SESINK 2007) – Standortbestimmung der Medienpädagogik (als einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin) widmet.⁷⁰ Spanhel nimmt diese Standortbestimmung – wie der o.g. Titel des hier verhandelten Textes verheißt – aus bildungswissenschaftlicher und, was für den darzustellenden Zusammenhang relevant erscheint, aus anthropologischer Sicht vor. Seine diesbzgl. Ausführungen eröffnet Dieter Spanhel mit der Feststellung, dass medienpädagogische Theoriebildung seit der Etablierung der Medienpädagogik als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin „nicht so recht vorangekommen“ (SPANHEL 2007:[33]) sei. Erschwert würde medienpädagogische Theoriebildung erstens aufgrund der Position der Medienpädagogik im Kanon der Disziplinen: Medienpädagogik stehe nämlich – so Spanhel – im „Spannungsfeld vieler Wissenschaften [...], die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Medien befassen“ (ebd.). Bisher sei es der Medienpädagogik nicht hinreichend gelungen, „ihre eigene medienpädagogische Fragestellung, ihren spezifischen theoretischen Zugriff und die daraus folgenden genuinen Forschungsfragen zu verdeutlichen“ (ebd.). Zweitens dürfe sie sich als pädagogische⁷¹ Disziplin nicht allein auf Grundlagenforschung kon-

70 Es sei an dieser Stelle – erinnernd – festgehalten: Das Erscheinen dieses Beitrages von Dieter Spanhel im so gewidmeten Jahrbuch *Medienpädagogik* (dort unter der Rubrik: *Standortbestimmung und Standortsuche*) zeigt an, dass es sich bei dem Autor um eine im medienpädagogischen Diskurs durchaus ‚prominente‘ – d.h. ge-, zumindest aber beachtete – Stimme zu medienpädagogischen Konstitutionsfragen handelt (neben Spanhels Text sind unter der o.g. Rubrik Texte folgender Autoren versammelt: Theo Hug, Norbert Meder und Werner Sesink). Dies im Gegensatz zu Rainald Merkert, dessen Beitrag zu diesen Fragen – es wurde darauf ebenfalls bereits zuvor hingewiesen – als eher randständig, so etwa hinsichtlich seiner Rezeption, einzuschätzen ist.

71 In der mit *Positionierung der Medienpädagogik im Wissenschaftssystem* überschriebenen Textpassage erörtert

zentrieren (vgl. ebd.). „Vielmehr gehört es zu ihren zentralen Aufgaben, sich auch um eine Verbesserung der Erziehungs- und Bildungspraxis in einer immer mehr von Medien dominierten Gesellschaft zu kümmern“ (ebd.). Mit Verweis auf Hubert Kleber führt Spanhel aus, dass die Medienpädagogik „im Schnittpunkt zentraler pädagogischer Fragen [steht], die aufgrund der Medienentwicklungen und der damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen neu diskutiert werden müssen“ (SPANHEL 2007:[33] – Einf. A.H.). Dadurch gerate sie unter Druck: So werde sie etwa in eine Reparaturfunktion gedrängt, für ökonomische Zwecke instrumentalisiert, etc. (vgl. SPANHEL 2007:[33]f.). Auf diese Weise werde die Aufmerksamkeit der Medienpädagogik in Beschlag genommen, weswegen „ihre dringendsten Anliegen immer wieder zu kurz“ (SPANHEL 2007:34) kämen, nämlich:

„Die Weiterentwicklung ihrer begrifflich-theoretischen Fundierung und genuin medienpädagogischer Forschungsmethoden sowie eine klare Standortbestimmung im Feld derjenigen Wissenschaften, die sich mit Medien befassen.“ (ebd.)

Dies jedoch sei nötig, denn erst auf der Grundlage dessen könnten „begründete und Erfolg versprechende Konzepte für die Praxis entwickelt werden“ (ebd.).

Das erste Moment der hier herauszuarbeiten versuchten Denkfigur – der Befund zum Stand der medienpädagogischen Theoriebildung – ist damit bereits zur Sprache gebracht: Dieter Spanhel konstatiert an dieser Stelle seines rezenteren Textes und somit mit Blick auf gegenwärtiges medienpädagogisches Denken, dass eine begrifflich-theoretische Fundierung der Medienpädagogik – zumindest in Ansätzen – (bereits) durchaus erfolgt sei. Es impliziert dies die zitierte Aussage, da nur *weiterentwickelt* werden kann, was bereits vorliegt.⁷² Die als notwendig

Dieter Spanhel diese Aussage zur Konstitution des Faches, die er an der hier in den Blick genommenen Stelle – mithin einleitend – bloß *by the way* tätigt: Dass Medienpädagogik einleitend als eine pädagogische Disziplin angesprochen wurde, unterstreicht er in der genannten, nachfolgenden Passage. Er begründet diese disziplinäre Verortung wie folgt: Medienpädagogik gehöre in den Bereich der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, „weil sie nach der Bedeutung der Medien in Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen fragt“ (SPANHEL 2007:34).

72 Um nicht über Gebühr zu kontrastieren, sei darauf hingewiesen, dass Spanhel auch in dem zuvor vorgestellten Text von 2001 von *Weiterentwicklung* spricht, dort bezogen auf die Weiterentwicklung medienpädagogischer Theorie (vgl. SPANHEL 2001:163) – gleichsam im Allgemeinen; hier ist – *in concreto* – von der Fundierung der Medienpädagogik die Rede, diesbzgl. gebe es eben Weiterentwicklungsbedarf (vgl. SPANHEL 2007:34), und d.h., dass die Medienpädagogik, Spanhel zufolge, *in Ansätzen* bereits grundgelegt wurde. In dem älteren Text geht es nicht um eine Grundlegung, sondern um eine Rahmung, nämlich um einen umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen, der – wie Spanhel sagt – erst noch zu gewinnen sei (vgl. SPANHEL 2001:161), also bislang nicht vorliegt. Was, mit Spanhel gesprochen, gewissermaßen bereits vorliegt ist eine als Grundlage der Medienpädagogik angesprochene Anthropologie, auf die es sich zur Gewinnung eines solchen theoretischen

ausgegebene Weiterentwicklung einer solchen Fundierung der Medienpädagogik käme jedoch im – etwas salopp gesagt – medienpädagogischen ‚Alltagsgeschäft‘ zu kurz. So recht sei – wie Spanhel es zu Beginn des Textes ausdrückt – medienpädagogische Theoriebildung bislang nicht vorangekommen. (*Wie weit* sie vielleicht dennoch *gekommen* ist, erschließt sich aus dieser Aussage nicht.) Aus der Perspektive Spanhels müsste die begrifflich-theoretische Grundlegung der Medienpädagogik eben weiterentwickelt werden. Der aktuelle Stand in Sachen medienpädagogischer Theoriebildung erscheint ihm damit offenkundig als (nach wie vor) wenig zufriedenstellend. Insofern kann Spanhels jüngerer Befund wohl ebenso als *konstatiertes ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik* angesprochen werden.

Es gilt nunmehr das zweite Moment bzw. die Relationierung der beiden Momente der Denkfigur – kurz gefasst als: *Anthropologie als Antwort* – zu markieren. In der Darstellung wird dafür der Aufbau der von Dieter Spanhel vorgelegten Argumentation vorübergehend verlassen; aufgesucht seien vorerst einmal seine abschließenden Bemerkungen...

(Erst) Dort nämlich heißt es: Medienpädagogik dürfe sich nicht für gesellschaftliche Interessen instrumentalisieren lassen, „sondern sollte sich vielmehr auf ihr anthropologisches und bildungstheoretisches Fundament stützen“ (SPANHEL 2007:53). Es fällt auf: (1.) In diesem Text spricht Spanhel nicht, wie im zuvor nachgezeichneten, allein (aber wieder bzw. noch immer) von einem anthropologischen Fundament, sondern auch – und dies völlig gleichrangig – von einem bildungstheoretischen. (2.) Zudem wird das zweite Moment der Denkfigur nicht wieder oder nicht mehr – wie im 2001 erschienenen Text der Fall – unmittelbar an das erste geknüpft. Anthropologie (und Bildungstheorie) fungiert (bzw. fungieren) zwar auch hier als Antwort, aber viel eher als Antwort auf vereinnahmende gesellschaftliche Erwartungen denn auf die (nach wie vor) unzufrieden stellende medienpädagogische Theoriebildung. Es sei jedoch daran erinnert, dass Spanhel die unterschiedlichen – politischen, wirtschaftlichen, etc. – Interessen, mit denen sich die Medienpädagogik konfrontiert sehe,⁷³ einleitend als Grund – um genau zu sein: als einen von mehreren Gründen – nennt, warum u.a. die Weiterentwicklung der begrifflich-theoretischen Fundierung (in) der Medienpädagogik zu kurz komme. Dieser Zusammenhang erlaubt es m.E., Spanhels abschließend vorgebrachten Verweis auf ein anthropologisches Fundament – von dessen Existenz der Autor auch in diesem Text ausgeht –, auf das sich die Medienpädagogik stützen sollte, als Antwort auf den eingangs artikulierten Befund zur begrifflich-

Bezugsrahmens zurück zu besinnen gelte (vgl. ebd.).

73 Die (mögliche) Verwobenheit der Ansprüche figuriert in diesen von Spanhel vorgelegten Ausführungen nicht.

theoretischen Fundierung der Medienpädagogik zu lesen.

Dies aufnehmend kann vorläufig festgehalten werden: Die herauszustreichen versuchte Denkfigur zeigt sich auch in Dieter Spanhels jüngerem Text, allerdings zeigt sie sich bloß schemenhaft, eher der Tendenz nach, gleichsam als Spur(-en) der 2001 viel nachdrücklicher gezeichneten Figur.

Nicht bloß, aber auch, um Spanhels Aussagen zu der von ihm damit entfalteten Denkfigur – die bislang allein aus den ‚Rändern‘ seines aktuelleren Textes entnommen wurden – zu kontextualisieren, werden in Folge jene Passagen dieses Textes aufgesucht, in denen der Autor Auskunft gibt über das abschließend angesprochene *anthropologische Fundament*. Es wird damit ferner der Frage nachgegangen, inwiefern Spanhel in seinem Text diese Thematik aufnimmt. Mithin wird zu fragen sein, wie Dieter Spanhel jenes anthropologische Fundament in seinem Text vorstellig macht, auf das sich die Medienpädagogik, wie er abschließend schreibt, stützen sollte, wie er also das zweite Moment der Denkfigur – das, was in ihre Formulierung schlicht *Anthropologie* genannt wurde – inhaltlich fasst.

Wie Dieter Spanhel – ebenfalls in seinen abschließenden Bemerkungen – festhält, weist er in seinem an der Stelle in den Blick genommenen Text auf ein „breites Aufgabenspektrum“ (SPANHEL 2007:53) der Medienpädagogik hin (und ihr damit zu). Eine der im Text angesprochenen Aufgaben medienpädagogischer Theoriebildung besteht für Spanhel „in der Untersuchung der Frage, wie die Medienentwicklungen und der Mediengebrauch auf die sozialen Systeme und ihre Entwicklungen zurückwirken“ (SPANHEL 2007:42).⁷⁴ Diese Frage verweise, so Spanhel,

74 Neben der Aufgabe, auf die im Vorliegenden fokussiert wird, nennt Dieter Spanhel in diesem Text weitere Aufgaben medienpädagogischer Theoriebildung: Medienpädagogik habe die Aufgabe, „die Voraussetzungen und Ziele, Bedingungen und Formen medial konstruierter pädagogischer Kommunikationsprozesse und ihre spezifischen Bedeutungen im Kontext der modernen Mediengesellschaft zu beschreiben. Sie muss die Auswirkungen der Multimedia-Gesellschaft auf Lern- und Bildungsprozesse in allen Phasen des Lebenslaufs untersuchen und für die daraus resultierenden Aufgaben und Probleme angemessene medienpädagogische Konzepte und Programme entwickeln, erproben und evaluieren.“ (SPANHEL 2007:35). Spanhel konkretisiert: (1.) In Folge der jüngeren Medienentwicklungen sei es zu einem tief greifenden Wandel von kulturellen und gesellschaftlichen Strukturen gekommen (vgl. SPANHEL 2007:37). Es sei daher zu untersuchen, wie die neuen Medien die Teilhabe an den sozialen Systemen veränderten, welche Folgen sich daraus für Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse ergeben würden und welche Erziehungs- oder Bildungsaufgaben daraus abzuleiten seien (vgl. SPANHEL 2007:38). (2.) Medienpädagogik sei – es ist dies bereits aus dem zuvor aufgesuchten Text bekannt – als Handlungswissenschaft zu konzipieren. (Damit könne eingeholt werden, dass sie als pädagogische Disziplin sowohl eine Wissenschaft *vom* wie auch eine Wissenschaft *für* medienpädagogischen/-s Handeln darstelle (vgl. SPANHEL 2007:35f.)) Um den Aufgaben einer so konzipierten Medienpädagogik gerecht zu werden, müsse sie eine eige-

gleichsam auf eine anthropologische Betrachtungsweise (vgl. SPANHEL 2007:43): Unter der Überschrift *Anthropologische Grundlegung* erörtert Spanhel im so bezeichneten dritten Abschnitt des hier verhandelten Textes (vgl. dazu: SPANHEL 2007:42-48) zunächst den Zusammenhang von *Mensch, Medien und Erziehung* – und dies vor der Frage: „Was bedeuten die Medien überhaupt für das Wesen des Menschen, für das Menschsein? Und wie spielt in dieses anthropologische Grundverhältnis Mensch – Medien das pädagogische Handeln hinein?“ (SPANHEL 2007:43). Dieses Grundverhältnis beschreibt Spanhel im Anschluss an Klaus Boeckmann entlang von Funktionen, die Medien im Kommunikationsprozess einnehmen: Medien ermöglichen (1.) eine Verständigung über Inhalte (Wahrnehmungen, Fantasien etc.), (2.) die Artikulation und Konstituierung zwischenmenschlicher Beziehungen sowie (3.) die Artikulation und Konstituierung individuellen Erlebens (menschliche Selbstdefinitionen etc.) (vgl. BOECKMANN 1994: 109-209, vgl. SPANHEL 2007:43).⁷⁵ Davon ausgehend stelle sich, so Spanhel, die Frage, „wie der Mensch die neuen medialen Möglichkeiten in der heutigen Mediengesellschaft für seine[_ihre] kommunikativen Zwecke nutzt“ (SPANHEL 2007:43 – Einf. A.H.). Dieter Spanhel faltet diese Frage auf in eine auf die Menschheit(-sgeschichte) bezogene und eine eher auf die_den Einzelne_n bezogene Fragerichtung:

„Wie hat sich das Menschsein durch die Medienentwicklung im Verlaufe der Geschichte geändert? Was bedeuten die Vielfalt der Medien und die neuen Informations- und Kommunikationstechniken für die aktuelle Verwirklichung des Menschseins in der heutigen Gesellschaft?“ (ebd.)

und

„Wie verändert sich dadurch das Heranwachsen der Kinder und Jugendlichen und das Leben der Erwachsenen und alten Menschen? Welche Entwicklungs- und Lernaufgaben, welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben stellen sich damit und welche Hilfen kann die Medienpädagogik zu ihrer Bewältigung leisten?“ (ebd.)

ne Evaluationsforschung begründen. Dieses Aufgabenfeld – zuvor über die Schlagwörter *entwickeln, erproben* und *evaluieren* zur Sprache gekommen – umreißt Spanhel mit: Entwicklung medienpädagogischer Curricula, Programme und Handlungskonzepte; deren Erprobung in pädagogischen Praxisfeldern; Bewertung hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit, Nützlichkeit und Zielerreichung (vgl. SPANHEL 2007:36). Die an der Stelle wiedergegebenen Aussagen zu den Aufgaben medienpädagogischer Theoriebildung entstammen jenen Textabschnitten, auf die in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen wird; konkret: Abschnitt 1 – *Positionierung der Medienpädagogik im Wissenschaftssystem* (vgl. SPANHEL 2007:34ff.) und Abschnitt 2 – *Systemtheorie als begrifflicher Bezugsrahmen* (vgl. SPANHEL 2007:36-42).

⁷⁵ Die drei hier – nur dem Inhalt nach – skizzierten Funktionen werden im aufgesuchten Text auch benannt; auch in der Benennung folgt Spanhel Boeckmann. Angesprochen werden sie als: (1.) *propositionale* Funktion, (2.) *interaktive* Funktion und (3.) *personale* Funktion (vgl. BOECKMANN 1994:114f., 152, 189; vgl. SPANHEL 2007:43).

Überganglos kommt Dieter Spanhel in Folge dessen – und es ist dies bereits aus dem zuvor besprochenen Text bekannt – auf seine Bestimmung des Menschen zu sprechen; nahezu gleich lautend heißt es (auch) hier:

„Der Mensch als frei handelndes Wesen kann sich nach den Regeln der Vernunft selbst bestimmen. Darin liegt seine[_ihre] Würde begründet. Gleichzeitig ist der Mensch gekennzeichnet durch seine[_ihre] Weltoffenheit. Die Tatsache, dass er[_sie] biologisch nicht angepasst ist, kann er[_sie] durch seine[_ihre] Lernfähigkeit ausgleichen.“ (ebd. – Einf. A.H.)

In einer historischen Perspektive zeige sich – so Spanhel weiter – mit Blick auf die neuen Medien die im Zitat angesprochene Offenheit des Menschen in den zunehmenden Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).⁷⁶ So würden die neuen Medien dem Menschen „neue Möglichkeiten und Formen des Menschseins und der Lebensgestaltung, der Welterkenntnis und der Selbsterkenntnis, der Selbstdarstellung und des sozialen Zusammenlebens“ (SPANHEL 2007:44) eröffnen. Medien spielten in jenen Prozessen von Beginn an eine zentrale Rolle, in denen der Mensch bzw. die Menschheit die Bedingungen verändere bzw. verändert habe, unter denen die Einzelne sowie die Gesamtheit der Menschen sich selbst bestimmen könne. Die Verwirklichung des Menschseins, die Würde und Vernunftbestimmtheit des Menschen sei nämlich an Bedingungen gebunden, die Transformation dieser Rahmenbedingungen sei aber eben auch den Medien bzw. der Medienentwicklung geschuldet (vgl. ebd.). „Als Kommunikationsmedien sind sie [die Medien] die Bedingung der Möglichkeit der Weiterentwicklung der menschlichen Lernfähigkeit und Kultur im sozialen Verbund, und dabei entwickeln sie sich selbst weiter!“ (ebd. – Einf. A.H.). Die pädagogische Dimension der so konturierten Relation Mensch-Medien skizziert Dieter Spanhel wie folgt:

„Der Mensch ist grundsätzlich fähig, mit Hilfe der Medien ein Verhältnis zur Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst zu gewinnen. Aber der Mensch ist dazu nicht von Anfang an in der Lage. [...] [D]ie *Fähigkeit zum Zeichengebrauch* [als Fundament jeglicher Medienverwendung] [...] ist im Menschen angelegt, muss aber erst im Verlaufe der kindlichen Entwicklung durch Erziehung ausgelöst und angeregt, herausgefordert und systematisch ausgebildet und schließlich das ganze Leben hindurch durch pädagogische Hilfen geübt, verbessert und weiter entwickelt werden.“ (ebd.– Einf. A.H.)

Diese Fähigkeit zum Zeichengebrauch – gedacht als im Menschen grundgelegte Fähigkeit –

⁷⁶ Zu der von Dieter Spanhel vorgelegten, m.E. verengenden Deutung der von Otto F. Bollnow formulierten Offenheit, auf die sich Spanhel explizit bezieht (vgl. SPANHEL 2007:43), als Eröffnung von *Handlungsmöglichkeiten*: siehe Fußnote 97 der vorliegenden Arbeit.

auszubilden, stellt Spanhel als Aufgabe der Erziehung vor. Wenn sich die anthropologischen Grundverhältnisse verändern, so etwa durch die Medienentwicklung, müssten die pädagogischen Leistungen hinsichtlich der Auslösung, Anregung, Herausforderung und Ausbildung der Fähigkeit zum Zeichengebrauch an diese Entwicklungen angepasst werden (vgl. ebd.). „Erst durch die Vermittlung von neuen Medienkompetenzen können die Medien ihre Wirksamkeit in den anthropologischen Grundverhältnissen des Menschen entfalten“ (ebd.).

Im Anschluss an die damit vorgelegte Verhältnisbestimmung von Menschen, Medien und Erziehung, widmet sich Dieter Spanhel der Frage nach den erforderlichen Lernleistungen einerseits und pädagogischen Leistungen andererseits in einem als *Mediengesellschaft* angesprochenen Kontext. Spanhel zufolge gehe es nämlich aus anthropologischer Perspektive letztlich um die Frage, welche Lernleistungen Heranwachsende und Erwachsene erbringen müssten, wie auch um die Frage, welche pädagogischen Leistungen die Gesellschaft erbringen müsse, damit Menschen die Möglichkeiten des Menschseins ausschöpfen könnten, die sich in der heutigen Medienwelt eröffneten (vgl. SPANHEL 2007:45).

In der Textpassage zu dem einen der beiden angesprochenen Bereiche – *Erforderliche Lernleistungen in der Mediengesellschaft* – heißt es: Anthropologisch gesehen hätten die Medienentwicklungen im Zusammenwirken mit verbesserten Erziehungs- und Unterrichtsmethoden zu einer „enormen Steigerung der menschlichen *Lernfähigkeit* geführt“ (ebd.).⁷⁷ Die gesteigerte *Lernfähigkeit* korrespondiere wiederum mit einer Zunahme an *Lernmöglichkeiten*, die sich u.a. den zunehmenden medialen Erfahrungsmöglichkeiten verdankten. Zugleich jedoch würden sich auch die *Lernzwänge* erhöhen, wodurch sich die Lern- und Erziehungsbedürftigkeit erhöhe. Über ihre gesamte Lebensspanne müssten heute Menschen qua Unterricht und Bildungsmaßnahmen dazu befähigt werden, immer neue Handlungs- und Problemlösungsmuster zu entwerfen, um die Herausforderungen einer – nennen wir es einmal und ein wenig salopp – schnelllebigeren Welt zu bewältigen (vgl. ebd.). Spanhel resümiert:

„Die anthropologische Dimension des Zusammenhangs von Lernchancen, Lernzwängen und gesteigerter Lernfähigkeit liegt in der wachsenden Bedeutung der Fähigkeit zur *Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens auf allen Altersstufen*.“ (SPANHEL 2007:46).⁷⁸

77 Wobei diese Steigerung der Lernfähigkeit von Dieter Spanhel zurückgeführt wird auf „für menschliches Denken und Handeln vielfältige Entlastungen von Routinen“ (SPANHEL 2007:44), wie sie etwa der Computer ermögliche.

78 Voraussetzung dafür sei erstens ein Wissen über den Ablauf von Lernprozessen, es inkludiere dies: „die sichere Beherrschung von Lernstrategien und Strategien zur Steuerung, Gestaltung und Überwachung des Lernfort-

Mit Spanhel gilt es nun (ganz explizit)⁷⁹ auf *Pädagogische Leistungen der Gesellschaft* – und damit auf den schon angesprochenen zweiten Bereich von Erfordernissen, die die Medienentwicklung mit sich bringe – zu sprechen zu kommen: Durch die vielfältigen medialen Angebote würden die außerschulischen Lernerfahrungen von Heranwachsenden immer unterschiedlicher. Diese Lernprozesse – zu denken gegeben als: zufällig, lustbetont und beliebig – ließen sich (zudem) „nur schwer mit den systematisch organisierten und sprachlich gebundenen Lerninhalten und -prozessen in den Bildungseinrichtungen vereinbaren“ (ebd.). Heranwachsende wüchsen so (zunehmend) in getrennten symbolischen Sinnwelten auf: nämlich in der von Medien dominierten Freizeitwelt und der Schule (vgl. ebd.). Heute liege das Erziehungs- und Bildungsproblem nicht mehr im Zugang zu symbolischen Sinnwelten, sondern gerade eben im „Umgang mit der Komplexität und Vielfalt der Medienwelten“ (SPANHEL 2007:47). Nach dieser Markierung der diesbzgl. Problemlage kommt Dieter Spanhel auf „die beiden neuartigen pädä-

schriffs“ (SPANHEL 2007:45). (Gegenüber einer wie hier von Spanhel in Bezug auf das Lernen angedeuteten Transparenz artikulieren sich im Diskurs Zweifel, so heißt es etwa bei Günther Buck: „Unter allen menschlichen Leistungen scheint das Lernen seiner Natur nach zum Verborgenen und Unbekanntesten zu gehören.“ (BUCK 1989:7). Klaus Prange macht darauf aufmerksam, dass das „Lernen [...] im wesentlichen unsichtbar [ist]“ (PRANGE 2005:88 – Einf. A.H.). Ihm u.a. zufolge ist das Lerngeschehen nicht nur aus der Außenperspektive nicht beobachtbar, viele Lernvorgänge blieben uns selbst aus der Perspektive einer_eines Lernenden verborgen (vgl. PRANGE 2005:91, vgl. BUCK 1989:7). Dass sich der Lernvollzug, wie mit Buck und Prange skizziert, gleichsam „ins Dunkle zurückzieht“, gehöre – so Käte Meyer-Drawe – als „Struktureigentümlichkeit zum Lernen selbst dazu“ (MEYER-DRAWE 2003c:508f.). Auch Norbert Ricken macht darauf aufmerksam, dass sich Lernen einem identifizierenden Zugriff entziehe (vgl. RICKEN 1999b:230), worin er einen Grund ausmacht für das – mit Ulla Bracht (1997:86) – konstatierte Fehlen einer pädagogischen Theorie des Lernens (vgl. RICKEN 1999b:230). (Für besagte Zeit ist diesem Befund kaum etwas entgegenzuhalten. In jüngster Zeit jedoch zeugen einige Publikationen vom Bemühen, Lernen aus pädagogischer bzw. bildungswissenschaftlicher Perspektive zu erschließen, so: MEYER-DRAWE 2008, MITGUTSCH/SATTLER/WESTPHAL e.a. 2008, MITGUTSCH 2009, RICKEN/RÖHR/RUHLOFF e.a. 2009.) Zweitens sei Medienkompetenz erforderlich, was im Sinne Spanhels die Fähigkeit meine, „Medien und Medienangebote zweckmäßig als Lerninstrumente, zur Unterstützung und Optimierung der eigenen Lernprozesse [...] einzusetzen“ (SPANHEL 2007:45). – Im oben angeführten Zitat bedient sich Dieter Spanhel zeitgeistiger Phrasen wie *Selbstorganisation* und *Selbststeuerung*. Mit Blick auf die sog. *Neue Lernkultur* hält Lutz Koch dazu in seinem Text *Derivate des Selbst* (2009), in dem er sich mit solchen abgeleiteten, hinsichtlich ihrer Bedeutung vom Sinn der Ursprungswörter abweichenden Ausdrücken – konkret mit diversen Zusammensetzungen mit dem Pronomen *selbst* – auseinandersetzt, „die zudem noch eine semantische *Illusion* erzeugen“ (KOCH 2009:[57]), fest: „Phrasen wie *selbstorganisiertes*, *selbstgesteuertes*, *selbstreguliertes* oder *selbstverantwortliches Lernen* haben Konjunktur“ (ebd.). Diese gegenwärtig gängigen Phrasen „suggerieren, was sie nicht halten: ein unabhängiges und in sich reflektiertes Selbst als Kraftzentrum der Lernaktivitäten“ (ebd.). I.d.R. wird die Frage nach dem *Selbst* in diesen o.ä. Komposita in der Literatur zum selbstgesteuerten Lernen gar nicht erst gestellt (vgl. Koch 2009:59).

79 Beiläufig war davon schon zuvor die Rede. Es zeigt dies die Verwiesenheit der beiden so gedachten ‚Bereiche‘: Lernleistungen auf Seiten des Individuums und pädagogische Leistungen auf Seiten der Gesellschaft.

gogischen Leistungen“ (ebd.) zu sprechen, die die „heutige Mediengesellschaft“ (ebd.) (aufgrund dieser als problematisch ausgegebenen Situation) erbringen müsse: (1.) Menschen seien zu Selbstorganisation und Selbststeuerung ihres Lernens zu befähigen, wobei sie Medien effektiv – als Lerninstrumente⁸⁰ – einzusetzen wissen sollten. (2.) Die Ergebnisse aus informellem und institutionalisiertem Lernen seien wechselseitig für einander fruchtbar zu machen (vgl. ebd.). Dafür bedürfe es eines verstärkten Medieneinsatzes in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen, der es erlaube „Medien in ihren vielfältigen Möglichkeiten zum selbstständigen und kollaborativen Lernen“ (ebd.) zu nutzen. Im Rahmen der Mediendidaktik seien Konzepte zu entwickeln, wie unter Ausnutzung dieser medialen Möglichkeiten Lehr-Lern-Prozesse verbessert werden könnten (vgl. ebd.).

Soweit Dieter Spanhels unter der Überschrift *Anthropologische Grundlegung* versammelte Ausführungen. Auf ‚Anthropologisches‘ kommt er in diesem Text jedoch auch an anderer Stelle zu sprechen. Dies im Kontext seiner Ziel- und Aufgabenbestimmung der Medienpädagogik, die er – wie er darlegt – aus bildungswissenschaftlicher Sicht vorzunehmen beabsichtigt (vgl. SPANHEL 2007:48). Die Aufgabenbereiche der Medienpädagogik bestimmt er dann nämlich hinsichtlich der „anthropologischen Funktionen der Medien“ (SPANHEL 2007:49) – sowie vor dem Hintergrund der Medienbildung.⁸¹ Medienbildung als „zentrale pädagogische Leistung der modernen Mediengesellschaft“ (SPANHEL 2007:48) – mithin als „Schlüsselbegriff der Medienpädagogik“ (ebd.) – lasse sich aus anthropologischer Perspektive als „Voraussetzung und Ziel der Teilhabe der Menschen aller Altersstufen an den Kommunikationsprozessen“ (ebd.) in dieser Gesellschaft begreifen. Pädagogische Institutionen müssten hinsichtlich einer Medienbildung alternative Erfahrungen im Umgang mit Medien ermöglichen und eine Reflexion dieser Handlungserfahrungen initiieren (vgl. SPANHEL 2007:49f.). Um – „die erwünschten“ (SPANHEL 2007:50) – Medienbildungsprozesse anzustoßen, zu begleiten und zu fördern, müsste die Medienpädagogik, so Spanhel, Aufgaben in drei Bereichen erfüllen; diese würden sich eben auf die anthropologischen Funktionen der Medien beziehen (vgl. ebd.) – hierbei lehnt sich Spanhel offenkundig

80 Eine kurze Problematisierung (gewissermaßen aus (bildungs-)philosophisch-subjektkritischer Perspektive) des hier aufblitzenden – für mediendidaktische Positionen durchaus üblichen (vgl. SESINK 2008:14) – Verständnisses von Medien als Instrumente, mit denen Lernen effektiver zu bewerkstelligen sei findet sich in Kapitel 3.3.2 der vorliegenden Arbeit.

81 Medienbildung kann mit Spanhel verstanden werden als Aspekt der Persönlichkeitsbildung (vgl. SPANHEL 2007: 48). Er gibt sie dementsprechend als „Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien“ (ebd.) zu denken.

an an die zuvor im Anschluss an Boeckmann vorstellig gemachten Funktionen von Medien in Kommunikationsprozessen (vgl. SPANHEL 2007:43)⁸²: (1.) „Vermittlung von Fähigkeiten zur Konstituierung und Gestaltung sozialer Beziehungen mit Hilfe von Medien“ (SPANHEL 2007:50), (2.) „Vermittlung von Fähigkeiten hinsichtlich der Konstituierung und Gestaltung persönlicher Erlebniswelten“ (SPANHEL 2007:51) und (3.) „Vermittlung von Fähigkeiten hinsichtlich der Verständigung über Inhalte“ (SPANHEL 2007:52). Den zuerst genannten medienpädagogischen Aufgabenbereich skizziert Spanhel wie folgt: Hinsichtlich der sozialen Dimension der Medien müsse Medienpädagogik Selektions-, Wahrnehmungs-, Rezeptions- und Beurteilungskompetenz vermitteln. Diese Kompetenzen seien notwendig, um Beziehungsbotschaften entschlüsseln zu können wie umgekehrt Anliegen über Kommunikationstechniken so mitteilen zu können, dass sie von den Kommunikationspartner_innen verstanden werden (vgl. SPANHEL 2007:50). Der zweitgenannte Aufgabenbereich der Medienpädagogik bezieht sich auf den „Aufbau der personalen und sozialen Identität der Heranwachsenden und ihrer persönlichen Individualität“ (SPANHEL 2007:51). Dieser Prozess vollziehe sich in der Auseinandersetzung mit den variationsreichen Medienangeboten (vgl. ebd.). Damit Heranwachsende die „Potenziale der personalen Funktion der Medien hinsichtlich der Entwicklung der Persönlichkeit und der Identitätsbildung möglichst gut ausschöpfen“ (SPANHEL 2007:52) können, müsse ihnen Medienpädagogik „*kommunikative Kompetenzen*, eine umfassende *Medien-Lese-Kompetenz*^[83] sowie eine *kritische [!] Nutzungskompetenz*“ (ebd.) vermitteln. In Bezug auf den zuletzt genannten Aufgabenbereich heißt es:

„Medienpädagogik muss den Rezipient[_inn]en Hilfestellung geben, damit sie aus der Überfülle an Medienangeboten sinnvoll und verantwortungsbewusst auswählen lernen. Sie müssen mögliche Beeinflussungsversuche durchschauen, die Grund-muster [!] der Konstruktion und Reduktion von Wirklichkeit in den Medien erkennen und zwischen fiktiven und realen Darstellungsformen unterscheiden lernen.“ (ebd. – Einf. A.H.)

Das erfordere den Aufbau weiterer spezifischer Medienkompetenzen, so etwa: eine analytisch-kritische Kompetenz, eine Navigations-Selektionskompetenz, eine produktiv-verarbeitungsbezogene Kompetenz sowie eine ausgeprägte Lesekompetenz (vgl. SPANHEL 2007:52f.).

82 Siehe dazu: S. 49 der vorliegenden Arbeit. – Die von Spanhel hinsichtlich einer pädagogischen Vermittlungsaufgabe gewendeten Funktionen von Medien präsentiert er in diesem Zusammenhang in einer anderen Reihenfolge als die a.a.O. angeführten Funktionen von Medien (nach Boeckmann).

83 Dieter Spanhel verweist an dieser Stelle auf einen Aufsatz von Wolfgang Schill und Wolf-Rüdiger Wagner: *Medien-Lese-Kompetenz vermitteln* (2002).

Mit Blick auf die herauszustreichen versuchte Denkfigur zeigt die (bloß fragmentarische, weil darauf fokussierte) Erschließung des aktuelleren Textes von Dieter Spanhel: Wenn sie nun auch weniger nachdrücklich – sowohl hinsichtlich der zentralen Momente wie auch ihrer Relationierung – gezeichnet wird, kann wohl dennoch von einer Re-Aktualisierung der 2001 entfalteten Figur gesprochen werden. Die zentralen Momente der Denkfigur – ‚Befund: Theorie-Defizit‘ und ‚Antwort: Anthropologie‘ – kommen erneut, aber anders (auch im Sinne von: weniger prononciert) zur Sprache, und sie werden gleichsam loser – über einen dazwischen geschobenen Gedanken – relationiert: So wird befunden, dass die Weiterentwicklung der begrifflich-theoretischen Fundierung der Medienpädagogik, als eines ihrer dringendsten Anliegen, zu kurz komme, und dies u.a. aufgrund der In-Dienst-Nahme der Medienpädagogik für ‚fremde Zwecke‘⁸⁴. Medienpädagogik dürfe sich jedoch nicht für die diversen gesellschaftlichen Interessen instrumentalisieren lassen, vielmehr sollte sie sich auf ihr anthropologisches und bildungstheoretisches Fundament stützen. Spanhel selbst – ich komme damit auf das zu sprechen, was Spanhel angesichts seines Befundes und hinsichtlich eines ‚anthropologischen Fundaments‘ einholt – unternimmt in diesem Text den Versuch, den Standort von Medienpädagogik u.a. aus anthropologischer Perspektive zu bestimmen, weswegen er sich in einem Abschnitt dieses Textes einer *Anthropologische(-n) Grundlegung* widmet. Diese hebt an bei einer Aufgabe medienpädagogischer Theoriebildung, nämlich: bei der „Untersuchung der Frage, wie die Medienentwicklungen und der Mediengebrauch auf die sozialen Systeme und ihre Entwicklungen zurückwirken“ (SPANHEL 2007:42), was auf eine anthropologische Betrachtungsweise und damit auf die Frage nach der Bedeutung von Medien für das „Wesen des Menschen, für das Menschsein“ (SPANHEL 2007:43), für die „Verwirklichung des Menschseins“ (ebd.) verweise. Das anthropologische Grundverhältnis Mensch-Medien verändere sich u.a. durch die Medienentwicklung. Neue Medien würden neue Möglichkeiten des Menschseins eröffnen (vgl. SPANHEL 2007: 44). Damit neue Medien ihre dahingehende „Wirksamkeit“ (ebd.) entfalten können, bedürfe es (der Vermittlung) neuer Medienkompetenzen (vgl. ebd.). Ausgehend von diesen und weiteren Ausführungen im Zusammenhang mit seiner anthropologischen Grundlegung erfolgt Spanhels Aufgabenbestimmung der Medienpädagogik, welche er mit Blick auf die anthropologischen Funktionen von Medien sowie vor dem Hintergrund der Medienbildung vornimmt. Medienbildung lasse sich aus anthropologischer Perspektive als Voraussetzung und Ziel der Teilhabe an Kommunikationsprozessen verstehen (vgl. SPANHEL 2007:48f.). Um Medienbildungsprozesse

84 Siehe dazu: Fußnote 73 der vorliegenden Arbeit.

anzuregen, müsse Medienpädagogik Aufgaben eben in jenen drei Bereichen erfüllen, die Spanhel als anthropologische Funktionen von Medien bezeichnet (vgl. SPANHEL 2007:50).

1.3 *arrête* #1: Zwischenresümee – Problematisierung – Ausblick ⁸⁵

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit wurden Reflexionen zur Konstitution und Situation der Medienpädagogik aufgesucht. In ihnen wurde jene, durchaus als analog (mitnichten jedoch als identisch) zu verstehenden, Überlegungen markiert und gleichsam verdichtet – als Denkfigur – dar- bzw. herausgestellt, die zu beschreiben gesucht wurde(-n) mit: *Anthropologie als Antwort auf das konstatierte ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik*. In ihrer jeweiligen Entfaltung zeigt sich dieser Figur – wie auch bei der jeweiligen Überschrift: nach Befund (a.) und ‚Antwort‘ (b.) aufgefaltet – bei (1.) Rainald Merkert als: (a.) Die Medienpädagogik habe ein Defizit an pädagogischer Theorie. Der von ihm geforderte pädagogische Ansatz wäre einzuholen mittels (b.) Reflexion der pädagogischen Urrelation und seiner Veränderung durch Medien aus einer anthropologischen Perspektive; in (2.) Dieter Spanhels zuerst aufgesuchten Beitrag als: (a.) Der Medienpädagogik fehle ein umfassender und einheitlicher theoretischer Bezugsrahmen. Um u.a. diesen zu gewinnen, empfiehlt Spanhel der Medienpädagogik eine (b.) Rückbesinnung auf ihre anthropologischen Grundlagen; und schließlich in (3.) Spanhels jüngerem Text als: (a.) Die begrifflich-theoretische Fundierung der Medienpädagogik bedarf der Weiterentwicklung. Es komme diese u.a. aufgrund von vereinnahmenden gesellschaftlichen Interessen immer wieder zu kurz. Medienpädagogik dürfe sich nicht von diesen instrumentalisieren lassen, sondern: (b.) die Medienpädagogik sollte sich auf ihr anthropologisches Fundament stützen.

Neben der damit unterschiedlichen inhaltlichen Akzentuierung – etwa hinsichtlich des Befundes zum Stand medienpädagogischer Theoriebildung, der hier in der Absicht, die Analogie (nicht Identität) der unterschiedlichen Fassungen⁸⁶ zu unterstreichen, als *‚Theorie-Defizit‘ (in)*

⁸⁵ Das französische Verb *arrêter* weist eine Vielzahl von Bedeutungen auf und ist demnach zu übersetzen u.a. als: anhalten, stoppen; unterbrechen, Halt machen, stehen bleiben; festlegen, verfügen, beschließen, entwerfen; sich einer Sache versichern; (in Verbindung mit *l'attention*) die Aufmerksamkeit fesseln. Das zur Beschreibung dieses und aller nachfolgenden Zwischenresümeees gewählte *arrête* (Präsens – 1. Person, Singular; wie zugleich Imperativ) rekurriert – in Abstufungen – auf alle genannten Bedeutungslinien.

⁸⁶ So wird – wie ausgeführt – jener Befund von Merkert als Defizit *pädagogischer* Theorie zu denken gegeben, bei Spanhel bezieht er sich einmal auf den theoretischen *Bezugsrahmen* und einmal auf die begrifflich-theoretische *Fundierung* der Medienpädagogik.

der *Medienpädagogik* angesprochen wird – zeigt sich in den drei aufgesuchten Schriften eine unterschiedlich nachdrückliche Entfaltung der Figur; insbesondere sei hingewiesen auf die vergleichsweise lose Relationierung von Befund und ‚Antwort‘ in Dieter Spanhels zuletzt vorgestelltem Beitrag. Gleichsam als Spur seiner früheren Entfaltung ist die Figur aber auch noch in diesem rezenteren Text auffindbar. Der mit den drei aufgesuchten Texten, in denen sich diese Denkfigur oder zumindest Spuren selbiger aufspüren lassen, eröffnete und (über die Texte) punktuell erschlossene Zeithorizont reicht damit bis in die Gegenwart. Gegenwärtiges (medien-)pädagogisches Denken sieht sich damit mit Überlegungen konfrontiert, die als diskussions- und problematisierungswürdig erscheinen: (1.) Mit Argumentationen nämlich, gemäß derer anthropologische Reflexionen dazu geeignet seien, das konstatierte Defizit an (pädagogischer) Theorie in der Medienpädagogik zu beheben, oder anderes gesagt: gemäß derer Anthropologie dazu in der Lage sei, Medienpädagogik begrifflich-theoretisch zu fundieren, pädagogisch zu begründen, ihre Einheit sicherzustellen etc. Sowie – insofern im Zuge der diesbzgl. Argumentation auch Aussagen dazu gemacht werden, wie eine solche Anthropologie und der Mensch einer solchen Anthropologie zu denken sei bzw. allein schon eine solche Relationierung ein bestimmtes Verständnis von Anthropologie und dem Menschen mit sich führt – mit problematisierungswürdigen (2.) Fassungen von Anthropologie und (3.) Bestimmungen des Menschen.

Im Sinne einer ersten Problematisierung der hier referierten Entwürfe zur Konstitution des Faches seien abschließend einige Bedenken bzw. Irritationen zur Sprache gebracht, die zugleich auf Kommendes – auf eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Problematik einiger darin enthaltener Überlegungen, auf eine Konfrontation dieser Überlegungen mit (post-)anthropologischen und subjektkritischen Einsätzen – verweisen:

1. Die – über Arbeiten von Rainald Merkert und Dieter Spanhel erschlossene – Denkfigur wurde in der Hinführung zu diesem Kapitel als *bedenkenswert* bezeichnet. Darin artikulieren sich auch die Bedenken gegenüber einer Figur – und zwar bereits jenseits ihrer (unter Pkt. 2 und 3 angesprochenen) an- und mitgeführten Annahmen zu Anthropologie und dem Menschen (als einem ‚starken Subjekt‘) –, in der Anthropologie gleichsam als ‚Antwort‘ fungiert auf den – für problematisch befundenen – Stand medienpädagogischer Theoriebildung, mithin die Bedenken gegenüber dieser Relationierung von (Medien-)Pädagogik und Anthropologie selbst, die Anthropologie in eine Begründungs- oder Fundierungsfunktion für die Medienpädagogik rückt, also vorgetragen wird in der Absicht, Medienpädagogik theoretisch bzw. pädagogisch zu fundieren etc. Hinsichtlich der damit imaginierten Möglichkeit, (Medien-)Pädagogik von Anthropologie her zu begründen, können Zweifel angemeldet

werden. Dass es sich bei der von Merkert und Spanhel entfalteteten Figur um eine in pädagogischen Zusammenhängen zwar durchaus bekannte⁸⁷, aber dennoch nicht unproblematische Argumentation handelt, darauf macht u.a. Michael Wimmer aufmerksam. Die von ihm vorgetragenen Einwände gegenüber einem solchen Ansinnen werden zu Beginn des nachfolgenden Kapitels präsentiert; in diesem wird Wimmers diesbzgl. – und darüber hinausreichender (ein Ausblick darauf findet sich unter Pkt. 2) – Argumentation Raum gegeben. An dieser Stelle seien – bloß exemplarisch und nur ‚blitzlichtartig‘ – daher die schon einleitend vorgestellten Einwände anderer, konkret die von Jörg Zirfas und Otto F. Bollnow angeführt.⁸⁸ Obzwar etwa Zirfas die Anthropologie als eine ständige Begleiterin der Pädagogik anspricht (vgl. ZIRFAS 2004:8), stellt für ihn die Idee, dass Anthropologie die „Reflexion für eine fundamentale Handlungsbasis der Pädagogik“ (ZIRFAS 2004:36) abgeben könne, einen überspannten Gedanken dar (vgl. ZIRFAS 2004:35f.). Bollnow begreift – wie ebenfalls in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit ausgeführt – anthropologisches Fragen als Betrachtungsweise (in der Pädagogik). Als solche sei Anthropologie außer Stande ein neues Ordnungsschema zu liefern, „das die einzelnen pädagogischen Fragen in einer neuen Weise zu einem Ganzen zusammenzufügen erlaubte“ (BOLLNOW 1965:50).⁸⁹ „Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion“ (ebd.).

Mit den drei hier angeführten Autoren – Bollnow, Wimmer, Zirfas – lässt sich ein weiteres Unbehagen artikulieren:

2. In den zuvor vorgestellten Literaturstücken von Merkert und Spanhel findet sich – unterschiedlich nachdrücklich, teils als bloße ‚Implikation‘⁹⁰ der dort vorgetragenen Relationier-

87 Mietzners und Tenorths diesbzgl. Anmerkungen (vgl. MIETZNER/TENORTH 2007:7) wurden bereits einleitend aufgenommen (siehe dazu: Einleitung; sowie auch: Fußnote 92 der vorliegenden Arbeit).

88 Auch Jörg Ruhloff und Dietrich Benner problematisieren das gesetzte Verhältnis von Pädagogik und Anthropologie. Ihre Argumentation wird von Michael Wimmer aufgenommen und damit – via Wimmer – im Folgekapitel vorgestellt.

89 Dies könnte – anachronistisch gesagt – als Zurückweisung konkret der (i.) von Dieter Spanhel vorgebrachten Idee verstanden werden, dass Medienpädagogik sich auf ihre anthropologischen Grundlagen besinnen sollte, um der Gefahr einer Zersplitterung (u.a. durch das „Auseinanderfallen in begrenzte empirische Theorien, die sich auf einzelne Fragestellungen oder Problembereiche konzentrieren“ (SPANHEL 2001:161)) zu entkommen (vgl. ebd.) sowie (ii.) der dieser Vorstellung ähnelnden von Rainald Merkert: Wie ausgeführt, sieht auch er in der pädagogischen Anthropologie jenen notwendigen Rahmen, um die Ergebnisse der Medienforschung „in ihrer kaum überschaubaren Fülle, auch Heterogenität“ (MERKERT 1992:56) zusammenzufügen (vgl. ebd.).

90 Die Rede von *Implikationen* verweist – wie schon mehrfach gesagt – auf die hier vollzogene Wendung der Bollnow’schen Argumentation (1965) (siehe dazu: Einleitung).

ung, teils durch explizite Konturierungen zur je vorgestellten Anthropologie – ein eher *traditionelles*⁹¹ Verständnis von Anthropologie, eine *Menschenbild-Anthropologie*⁹²; als eine solche Anthropologievariante lassen sich die Ausführungen von Merkert und Spanhel im Rückgriff u.a. auf die drei o.g. Autoren rekonstruieren. So etwa, wenn Rainald Merkert im Anschluss an Josef Derbolav die theoretische Erschließung des ‚Kindpols‘ im Erziehungsverhältnis intendiert (vgl. MERKERT 1992:56-60)⁹³ oder wenn Spanhel den Menschen – über sein Bild von ihm_ ihr – *bestimmt* (vgl. SPANHEL 2001:161, 2007:43). Gegenwärtig jedoch sei, so Jörg Zirfas, pädagogische Anthropologie als *negative Anthropologie* zu denken, mithin als „Zurückweisung jeglicher Form einer essentialistischen Menschenbildpädagogik“ (ZIRFAS 2004:34)⁹⁴, sie betone ein „bildloses Bild‘ vom Menschen“ (ebd.). Bereits Schleiermacher habe, so Zirfas im historischen Rückgriff, auf die „*Unentschiedenheit der anthropologischen*

-
- 91 Vor Norbert Rickens folgender Einschätzung überrascht dies kaum; so konstatiert er, dass sich gegenwärtig (noch) in einem überwiegenden Teil sozial- und kulturwissenschaftlicher Forschungen als *klassisch* bezeichnbare (in der vorliegenden Arbeit als traditionell bezeichnete) Anthropologievarianten fänden (vgl. RICKEN 2004: 160). Um das ‚Überraschungsmoment‘ gänzlich auszuschalten, müsste freilich noch geklärt werden, ob er – als Erziehungswissenschaftler – bei dieser Aussage auch an pädagogische Forschungen denkt, ob er also zumindest Teile der Disziplin als sozial- bzw. kulturwissenschaftlich verfasst / verfahren denkt. Auch wenn er dies nicht tut – es lässt sich dies aufgrund des genannten Textes nämlich nicht klären –, zeigt seine Aussage an, dass derlei Anthropologievarianten nach wie vor verbreitet sind.
- 92 Wie bereits in der Einleitung angemerkt, machen Ulrike Mietzner und Heinz-Elmar Tenorth darauf aufmerksam, dass der Erziehungswissenschaft – gerade in ihrer Konstitutionsphase – das Bild des Menschen als Referenz gedient habe (vgl. MIETZNER/TENORTH 2007:7). Die Suche nach der „wahren und wirklichen ‚Bestimmung des Menschen‘“ (ebd.) habe vermeintlich feste Fundamente versprochen. Dieser Hinweis ist – wie ebenfalls einleitend über die Figur der Wiedergänger_in ausgeführt – insofern interessant, als dieses Motiv, wie mir scheint, im Zuge der *medienpädagogischen* Konstitutionsphase (und Merkerts und Spanhels Reflexionen können als Beitrag zu dieser verstanden werden) – weitgehend ungebrochen (etwa durch die kritische Auseinandersetzung mit Essentialisierungen des Menschen, wie sie etwa in allgemein-pädagogischen Zusammenhängen statthat) – reaktualisiert wird.
- 93 Michael Wimmers Problematisierung dieser scheinbar „friedlichsten Geste“ (WIMMER 1994:125) wird nachfolgend nachgezeichnet. Hier daher nur ein kurzer Ausblick auf seine Kritik: Sich hierfür ebenfalls auf Derbolavs Konturierung pädagogischer Anthropologie beziehend, interpretiert Wimmer die – von Derbolav u.a. vorangetriebene – „wissenschaftliche Erhellung des ‚Kindpols‘ im Erziehungsverhältnis“ (WIMMER 1994:124), die ihrem Selbstverständnis nach die Andersheit des Kindes anerkennt, es nicht präexistierenden Sollensvorstellungen unterwirft, sondern Rücksicht nimmt auf das, was es ist und will (vgl. ebd.), als „imperiale Intention der Okkupation, als Vereinnahmung und Besetzung des Ortes des Anderen“ (WIMMER 1994:125). Seine_ ihre Fremdheit werde, so Wimmer, durch das hervorgebrachte Wissen transparent gemacht (vgl. WIMMER 1994:124).
- 94 Dafür steht, wie Alfred Schirlbauer ausführt, u.a. die transzendentalphilosophisch-normative Pädagogik. In Bezug auf diese „Variante von Pädagogik“ (SCHIRLBAUER 1996:189) nämlich spricht er von der „Abwehr jeglicher konkretistischer Menschenbildpädagogik“ (SCHIRLBAUER 1996:195). Gewohnt pointiert formuliert, heißt es weiter: „Für diese Pädagogik – so könnte man sagen – gilt das ‚Bilderverbot‘: Du sollst Dir kein Bild machen!“ (SCHIRLBAUER 1996:196).

Voraussetzungen“ (SCHLEIERMACHER 1959:51)⁹⁵ aufmerksam gemacht (vgl. ZIRFAS 2004:28);⁹⁶ Ähnliches finde sich, wie Zirfas ausführt, bei Bollnow: Dieser spreche ebenso von der Unentschiedenheit und des Weiteren von der Unergründlichkeit des Humanen (vgl. ebd.). „Wenn aber die anthropologischen Voraussetzungen ungeklärt, ja unerklärbar sind, so besteht die Idiosynkrasie einiger pädagogischer Anthropolog[inn]en gegenüber der ‚Menschenbild-Anthropologie‘ und der Normativität von Menschenbildern zu Recht“ (ebd. – Einf. A.H.). Wie bereits hier und einleitend gesagt, argumentiert Bollnow, dass die anthropologische Betrachtungsweise keine systembildende Funktion habe (vgl. BOLLNOW 1965:50). Diese hätte sie nur, wenn „sie ein geschlossenes ‚Bild vom Menschen‘ aufzurichten versuchte, aus dem sie dann die Pädagogik in ihrer inneren Rangordnung abzuleiten vermöchte“ (ebd.). Bollnow weiter: „Es ist in der Pädagogik heute viel von einem ‚Bild‘ oder gar einem ‚geschlossenen Bild‘ vom Menschen die Rede, das in der Erziehung vorgegeben sein müsse und von dem her man die Erziehung allein in verlässlicher Weise begründen könne. Wo ein solches leitendes Bild fehle, da müsse die Erziehung notwendig in die Irre gehen. Von dieser Argumentation geht in der Tat eine eigentümliche Überzeugungskraft aus.“ (BOLLNOW 1965: 51). Diese baue jedoch auf der Idee eines (geschlossenen) Menschenbildes. Ein solches könne die Anthropologie jedoch nicht liefern. Und dies sei im – unergründlichen – menschlichen Dasein begründet (vgl. ebd.).⁹⁷ Daher müsse die Pädagogik die Forderung nach einem (ihr) zugrunde liegenden Menschenbild als unangemessen zurückweisen. Vielmehr gelte es

95 Im Original gesperrt, hier kursiv gedruckt.

96 Jörg Zirfas bezieht sich an dieser Stelle auf die dritte Auflage der in der vorliegenden Arbeit von der Erstauflage her zitierten Schleiermacher’schen *Ausgewählte(-n) pädagogische(-n) Schriften* (1959), mithin auf die Ausgabe von 1983, das auch hier wiedergegebene Zitat findet sich, Zirfas zufolge, dort auf Seite 50.

97 Es verweist dies auf die bekannte Bollnow’sche Formulierung: *der Mensch als offene Frage*. Selbst Dieter Spanhel, der wie ausgeführt, dezidiert von einem Menschenbild ausgeht, bezieht sich – in der Ausformulierung seines Menschenbildes – auf diese von Bollnow formulierte Offenheit (vgl. SPANHEL 2001:161; 2007:43). Der Mensch als offene Frage wird von Spanhel jedoch wie folgt gedeutet: „Der Mensch ist das, was er[sie] aus sich macht!“ (SPANHEL 2001:161 – Einf. A.H.). Nun heißt es jedoch bei Bollnow in Bezug auf die Offenheit des Menschen: „Nur in der Anerkennung dieser vollen Bildlosigkeit kann sich der Mensch für die unabsehbaren neuen Möglichkeiten seines[ihres] Lebens offen halten“ (BOLLNOW 1965:53 – Einf. A.H.). Die unterschiedliche Akzentuierung der beiden Formulierungen erscheint offenkundig: Während Bollnow von den unabsehbaren Möglichkeiten – also auch Widerfahrnissen etc. – spricht, speist sich Spanhels Interpretation der Bollnow’schen Formulierung, im Zuge derer die von Bollnow angesprochenen Möglichkeiten zu „Handlungsmöglichkeiten“ (SPANHEL 2007:43) werden, wohl eher aus Vorstellungen des Menschen als *homo faber* oder *homo generator*, die den Menschen zum „unmittelbaren Objekt seiner[ihrer] Gestaltungsaktivität mache[n], einer Aktivität, für die kaum mehr etwas nur noch gegeben, vielmehr alles – inklusive des eigenen Selbst – zu erschaffen und hervorzubringen sei“ (KRÄMER 2008a:343 – Einf. A.H.).

von der grundsätzlichen Bildlosigkeit in Bezug auf den Menschen auszugehen bzw. die grundsätzliche Bildlosigkeit in Bezug auf den Menschen anzuerkennen (vgl. BOLLNOW 1965: 52).⁹⁸ „Nur in der Anerkennung dieser vollen Bildlosigkeit kann sich der Mensch für die un-absehbaren neuen Möglichkeiten seines[_ihres] Lebens offen halten.“ (BOLLNOW 1965:53 – Einf. A.H.).⁹⁹

Um die Verstellung der hier angespielten – von Bollnow als *Unergründlichkeit des Humanen* angesprochenen – grundlegenden Fragwürdigkeit des Menschen durch die überkommene (pädagogische) Anthropologie kreist auch Michael Wimmers kritische Auseinandersetzung mit der traditionellen Anthropologie. Im Ausgang der Frage des Anderen entwirft Wimmer in seinem – in Folge aufgesuchten – Text ein *anderes* Denken der Anthropologie (vgl. WIMMER 1994).

Michael Wimmer ist es auch, der auf die Verwobenheit der traditionellen Anthropologie mit der neuzeitlichen Subjektivität aufmerksam macht, weswegen Anthropologiekritik im Zusammenhang steht u.a. mit Subjektkritik (vgl. insb. WIMMER 1994:129ff.). Es leitet dieser Gedanke über zu der letzten, hier angeführten – bereits an früherer Stelle geäußerten¹⁰⁰ – Irritation:

3. Die in den drei zuvor aufgesuchten Literaturstücken anklingenden Bestimmungen des Menschen generieren sich teils hochmodern; so operiert etwa Spanhel – ganz nachdrücklich

98 So heißt es – mit Bezug auf den phänomenologisch orientierten Medienphilosophen Vilém Flusser – bei Norbert Ricken: „[A]uf der Bildlosigkeit als einem Moment der in vermeintlich unbezweifelbaren Vorbildern und Abbildern figurierten Bildangewiesenheit der Menschen zu insistieren und (auch) durch ‚Bilderkritik‘ die Möglichkeit zu wagen, nicht bloß zum Abbild der eigenen Bilder zu verkommen“ (RICKEN 2004:170).

99 Im Anschluss an diese hier kurz umrissene Argumentation von Bollnow erweist sich nicht nur ein bestimmtes Verständnis von Anthropologie als problematisch, sie ermöglicht es m.E. zudem – es wurde einleitend darauf hingewiesen –, die von Merkert und Spanhel vorgelegte Relationierung so zu verstehen, dass sie ein bestimmtes – ebenjenes problematische – Verständnis von Anthropologie gleichsam impliziert (welches sich durch die oben angeführten expliziten Aussagen hierzu zu bestätigen scheint). Insofern nämlich als Bollnow – wie oben und in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit dargelegt – argumentiert, dass nur eine Anthropologie, die von der Vorstellung und Möglichkeit eines (geschlossenen) Menschenbildes ausgeht, systembildende, fundierende, begründende Funktion für die Pädagogik habe. Rückt man also – wie Merkert und Spanhel – Anthropologie in eine solche Funktion, setzt dies – folgt man der Bollnowschen Argumentation (in ihrer hier vollzogenen Wendung) – eine Anthropologie voraus, die meint, den Menschen – über ein konkretistisches Menschenbild – bestimmen zu können und bestrebt ist, dies zu tun. Jedoch machen, wie mit Bollnow, Wimmer und Zirfas exemplarisch in den Blick genommen, ‚neuere‘ Fassungen von Anthropologie auf die Unmöglichkeit und Bedenklichkeit eines solchen Projektes aufmerksam.

100 Siehe dazu: Fußnote 65 der vorliegenden Arbeit.

dort, wo er sein *Menschenbild* skizziert (vgl. SPANHEL 2001:161, 2007:43) oder den sog. Curricularen Bildungsprozess vorstellt (vgl. SPANHEL 2001:164) – mit Chiffren¹⁰¹, die ein Subjekt-denken neuzeitlich-moderner Prägung kennzeichnen: Freiheit, Vernunft, Würde, Selbstbestimmung, gesicherte Identität etc.¹⁰² Tendenziell unberührt etwa von postmodernem Denken (und dessen – in den letzten Dekaden des 20. Jahrhunderts einsetzender¹⁰³ – Rezeption in der Pädagogik), das auch¹⁰⁴ um das Redigieren¹⁰⁵ moderner Subjektivität ringt, erscheinen die von Merkert und insb. von Spanhel suggerierten Bilder (vom Menschen).¹⁰⁶ Es zeugt dies vielleicht davon, dass es sich bei der neuzeitlich wirkmächtig gewordenen Selbstbeschreibungsförmel des Menschen – der als Subjekt – um eine obzwar problematische, aber dennoch *nach wie vor* prominente Formel handelt. Um deren Problematik in Erscheinung treten zu lassen, wird in Folge ein diskursiver Zusammenhang aufgesucht, in dem schon seit

101 Der Ausdruck *Chiffre*, dessen sprachliche Wurzeln im Arabischen liegen (*sifr*; dt.: leer) steht in der Literatur für eine stilistische Figur der Verschlüsselung bzw. Verrätselung; Chiffren sind meist mit komplexen Bedeutungen aufgeladen und uns daher zur Entschlüsselung aufgegeben. So spricht Michael Wimmer Chiffren als das an, was erst noch zu entziffern wäre (vgl. WIMMER 2002:51).

102 Mit der Bezeichnung *Chiffren* wird schon deutlich, dass es sich bei den angeführten Ausdrücken auch um ‚Ergebnisse‘ eines Resignifikationsprozesses – gleichsam um Umarbeitungen im Begriff – handeln könnte. Wie mir – auf Basis meiner Dechiffrierungsbemühungen – scheint, ist dies jedoch in dem Fall nicht der Fall.

103 Zu dieser fast schon theorie- bzw. disziplin*historischen* Aussage vgl. auch Roland Reichenbach, der das Kapitel *Postmoderne und postpostmoderne Pädagogik* in seiner Einführung zur *Philosophie der Bildung und Erziehung* mit folgender Feststellung eröffnet: „Vor gut zwei Jahrzehnten wurde das pädagogische Denken von der Postmoderne-Debatte erfasst und durchgeschüttelt“ (REICHENBACH 2007:[218]).

104 So zeigt sich etwa Norbert Ricken – angesichts dessen, dass „das ‚Subjekt‘ als *das* neuzeitlich-moderne Paradigma“ (RICKEN 1999b:211) angesehen werden kann – wenig verblüfft darüber, „daß – wird einmal das ‚Projekt der Moderne‘ attackiert – [auch] der Subjektbegriff selbst bestritten wird“ (ebd. – Ein. A.H.).

105 Unüberhörbar wird hier auf Jean-François Lyotards Reflexion auf „Rubriken wie ‚Postmoderne‘, ‚Postmodernismus‘, ‚postmodern‘“ (LYOTARD 1994:[204]) angespielt: In dieser macht Lyotard deutlich, dass es sich bei der ‚Postmoderne‘ seinem Verständnis nach – auch wenn das Präfix *post* dies vielleicht nahelegt (so heißt es bei Käte Meyer-Drawe, dass der Name Postmoderne eine Epocheneinteilung suggeriere (vgl. MEYER-DRAWE 1990: 83)) – um keine (neue) Epoche handelt, vielmehr sei sie das „Redigieren einiger Charakterzüge, die die Moderne für sich in Anspruch genommen hat“, wobei dieses Redigieren (im französischen Original: *reécrire*), wie Lyotard sagt, „schon seit langem in der Moderne selbst am Werk“ ist (LYOTARD 1994:213). Gemäß einer sich etabliert habenden Unterscheidung bzgl. der vielfältigen (Be-)Deutungen von Postmoderne in *postmodernity* und *postmodernism* lässt sich diese Fassung als Denkstil, als (erkenntnis-)theoretisches Denken verstehen, als das also, was mit *postmodernism* zu beschreiben (und von einer zeitdiagnostischen *postmodernity* abzuheben) gesucht wird (zu dieser Unterscheidung vgl. u.a.: VILLA 2008:204-212, VILLA 2010:[269]f.).

106 Auf Dieter Spanhels *Menschenbild* wurde an dieser Stelle nun schon mehrfach hingewiesen. In den Ausführungen Rainald Merkerts sei diesbzgl. insbesondere verwiesen auf jene Passage, in der er darauf aufmerksam macht, dass allein empirische Zugriffe nicht dazu in der Lage seien, das „Subjekt von Selbstbestimmung“ (MERKERT 1992:60) zu erschließen.

längerem neuzeitlich-moderne Subjektivität aus philosophisch-pädagogischer Perspektive zu redigieren gesucht wird: jene – theoretisch wie methodisch durchaus heterogenen, i.d.R. im Bereich der Theoretischen Erziehungswissenschaft bzw. Allgemeinen Pädagogik verortbaren – Einsätze, die wohl als pädagogisch konturierte Subjektkritik angesprochen werden könnten. Erste, zentrale Hinweise auf die Problematik einer *Subjektivität als Prinzip* gibt schon Michael Wimmer, eingehend erörtert wird sie dann mit Käte Meyer-Drawes leibphänomenologischen Ausarbeitungen zur Ambiguität menschlicher Existenz. Im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden dann nämlich die in diesem Kapitel referierten Positionen mit einer *pädagogisch konturierten Neu-/Andersfassung von Subjektivität* konfrontiert, eben mit Meyer-Drawes im Zuge ihrer Ausarbeiten entfalteteten Fassung von Subjektivität, die sich als leiblich verfasste und durch Andere konstituierte konturieren lässt.

In beiden Folgekapiteln werden die hier artikulierten Irritationen weiter (voran) getrieben... Zunächst mit Michael Wimmers Dekonstruktion pädagogischer Anthropologie.

Teil II:

Konfrontation der Figur mit (post-)
anthropologischen und subjektkritischen
Einsätzen in der Pädagogik

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird ein philosophisch-pädagogischer Diskurszusammenhang aufgesucht, in dem sowohl die Vorstellung, Pädagogik ließe sich qua Anthropologie theoretisch fundieren, pädagogisch begründen etc., wie auch bestimmte, damit einhergehende Fassungen von Anthropologie und des Menschen – vor besagtem Diskurszusammenhang zu lesen versucht als: traditionelle Anthropologie und neuzeitlich-moderne Subjektivität – schon seit längerem problematisiert werden. Die im ersten Teil der Arbeit vorgestellten medienpädagogischen Überlegungen werden in diesem Teil mit (post-)anthropologischen und subjektkritischen Einsätzen in der Pädagogik zu konfrontieren gesucht. Die so angesprochenen, hier exemplarisch aufgenommenen Einsätze fungieren damit gleichsam als Folie der Kritik an besagten Überlegungen und eröffnen, insofern sie sich auch als Neudimensionierung von Anthropologie und Subjektivität zu lesen geben, zugleich einen – hier nicht betretenen – Möglichkeitsraum: zentrale medienpädagogische Fragen anders zu bedenken...



Portrait fragmenté (von (Evelyne) Axell)

2 *ingeschoben*: **Ein wand und Ver schiebung**¹⁰⁷ – **Dekonstruktion pädagogischer Anthropologie: Michael Wimmers (post-)anthropologischer Einsatz für eine veränderte Anthropologie**

Nur soviel ist zu sagen, daß die Frage des Anderen für die Pädagogik konstitutiv ist, aber umgekehrt zur traditionellen pädagogischen Anthropologie zu denken wäre, in der der Ort des Anderen vom Ich, das sich als verwirklichtes Vernunftsubjekt verstand, okkupiert wurde.

Michael Wimmer (1994:139f.)

Was ist vom Nachfolgenden zu erwarten? Wie bereits zuvor angekündigt und der Titel verheißt: ein *Einwand* und eine *Verschiebung*. Im Folgenden wird Michael Wimmers, im Zuge seiner kritisch-dekonstruktiven¹⁰⁸ Auseinandersetzung mit (pädagogischer) Anthropologie (vgl.

¹⁰⁷ *ingeschoben* ist primär zu verstehen als Kreation aus *Ein wand* und *Ver schiebung*. Zugleich jedoch wird damit auch die Genese der vorliegenden Arbeit offengelegt, die sich sonst vielleicht nicht zeigen würde: Das Kapitel, das damit überschrieben ist, wurde nämlich – entgegen der ursprünglichen Konzeption – im Verlauf der weiteren Ausarbeitung gleichsam eingeschoben, womit sich die Stoßrichtung der nun vorliegenden Arbeit gegenüber der ursprünglichen Konzeption verschoben hat... Dies zunächst u.a. (was dieses Kapitel darüber hinaus für den Argumentationsgang der Arbeit zu leisten vermag, wird noch zur Sprache gebracht; es markiert dies die angesprochene Verschiebung der vorliegenden Arbeit) mit der Intention, eine stärkere argumentative Verbindung zu stiften zwischen dem ersten Teil der Arbeit, in dem die zu denken gegebene Bedeutung anthropologischen Fragens für medienpädagogische Grundlegungsbemühungen nachgezeichnet wurde, und dem nachfolgenden dritten Teil – *pädagogisch konturierte Neu-/Andersfassungen von Subjektivität* –, in dem von Anthropologie dann nicht mehr die Rede sein wird. Diese argumentative Anbindung wird eingeholt über Michael Wimmers Hinweise auf den Zusammenhang von Anthropologie- und Subjektkritik.

¹⁰⁸ Wird Wimmers Auseinandersetzung mit traditioneller Anthropologie – wie hier: fast schon lapidar – als kritisch-dekonstruktiv zu beschreiben gesucht, ist zumindest auf Folgendes hinzuweisen: Nach Masschelein und Wimmer lassen sich Kritik und Dekonstruktion (sowie Skepsis) über ihren Einsatz – es verweise dieser auf (1.) einen Eingriff, (2.) auf das, was auf dem Spiel steht und (3.) auf ein Telos (vgl. MASSCHELEIN/WIMMER 1996b:[7] – zur

WIMMER 1994) vorgelegten, Problematisierung einer bestimmten Relationierung von Anthropologie und Pädagogik als *Einwand* gegenüber der von Rainald Merkert und Dieter Spanhel – mit Bezug auf Medienpädagogik – entfalteten Verhältnisbestimmung gelesen. Über diesen Einwand hinaus ereignet sich durch die Wimmer'sche Dekonstruktion des überkommenen anthropologischen Denkens eine *Verschiebung* dieses Denkens: Indem Wimmer die Frage nach

Aufnahme der zweitgenannten Bedeutungslinie von *Einsatz* in der vorliegenden Arbeit: siehe auch Fußnote 209) – unterscheiden: „Der Einsatz der Kritik ist Wahrheit. [...] Der Einsatz der Dekonstruktion ist Gerechtigkeit“ (MASSCHELEIN/WIMMER 1996b:21 – zur kritischen Rückfrage hinsichtlich der eindeutigen Isolierbarkeit der als Abgrenzungskriterien fungierenden Teloi voneinander: vgl. KUBAC 2007:12). An der Differenz zwischen Kritik und Dekonstruktion gilt es auch im Anschluss an jenen französischen Philosophen, auf den Dekonstruktion zurückgeht – Jacques Derrida – (vgl. dazu u.a.: BABKA/POSSELT 2003; KAHLERT 2000:31; PLÖBER 2005:19, 2010:227; WARTENPFUHL 2000:132, ZIRFAS 2001:52), festzuhalten: So beeinsprucht etwa Melanie Plöber mit Blick auf Derridas Ausführungen ein Verständnis von Dekonstruktion als „neue Form der Kritik“ (PLÖBER 2005:52). Derrida nämlich äußere – so u.a. Plöber – Bedenken gegenüber einem Kritikbegriff, dem die Idee der Aufklärung im Kant'schen Sinne anhafte; eine solche Kritik impliziere die Vorstellung einer Entscheidung für das Eine oder das Andere und damit eine eindeutige Positionierung (vgl. ebd.): „In the style of Enlightenment, of Kant or of Marx, but also in the sense of evaluation [...] *critique* supposes a judgement, a wilful decision, or a choice between two terms, and to the concept of *krinein*, of *krisis*, it attaches a certain negativity“ (DERRIDA 1995:286 – zit. n. PLÖBER 2005: 52). – Hier nun noch einige weitere Bemerkungen zu Dekonstruktion: Dekonstruktion, die also weder als Kritik noch Methode (so macht Derrida darauf aufmerksam, dass es „keine universielle Methodologie der Dekonstruktion gibt“ (Derrida in einem 1986 mit Peter Engelmann geführten Gespräch, das in Teilen u.a. für folgenden Text aufbereitet wurde: ENGELMANN 1987; die von Engelmann verschriftlichten Aussagen Derridas werden aufgrund der besonderen Quellenlage wie folgt belegt: DERRIDA 1986 – n. ENGELMANN 1987:106), dass „Dekonstruktion [...] keine allgemeine Methode“ (DERRIDA 1986 – n. ENGELMANN 1987:105) ist; vgl. dazu ferner etwa: PLÖBER 2005:50f.; ENGELMANN 1990:23f.), Analyse oder Operation verstanden werden kann; über die sich positiv allein sagen lasse, dass sie *stattfinde* (vgl. dazu u.a. BABKA/POSSELT 2003), kann am ehesten vielleicht noch als „ein kritisches Wi(e)derlesen von Diskursen, Texten und Praxen“ (PLÖBER 2010:227) übersetzt werden. Judith Butler konturiert Dekonstruktion wie folgt: „Dekonstruieren meint nicht verneinen oder abtun, sondern in Frage stellen und – vielleicht ist dies der wichtigste Aspekt – einen Begriff [...] für eine Wieder-Verwendung oder einen Wieder-Einsatz öffnen, die bislang noch nicht autorisiert waren“ (BUTLER 1993a:48 – hier mit Bezug auf den Subjekt-Begriff). Mit Jonathan Culler als „philosophische Strategie“ (CULLER 1999:95) verstehbar, suche Dekonstruktion die „endlos verschobenen und miteinander verwobenen Bedeutungen in ihren Unentschiedenheiten, ihren Verstrickungen und ihren Unabschießbarkeiten sichtbar zu machen“ (PLÖBER 2005:45), die mit dem abendländischen Denken einhergehenden Ausschließungen und Hierarchisierungen zu markieren (vgl. PLÖBER 2005:46). Dekonstruktive Strategien zielen also darauf ab, die impliziten Normen offen zu legen und – oppositionell strukturierte – Differenzen auf ihre machtvollen Effekte, ihre Festschreibungen, ihre Ausschlüsse und Hierarchisierungen hin zu befragen (vgl. MECHERIL/PLÖBER 2009:202ff.). Wimmers Einsatz kann insofern als ein dekonstruktiver verstanden werden, als er im hier aufgesuchten Text – wie für den Gestus dekonstruktiver Strategien gezeigt – traditionelle Anthropologievarianten wi(e)derliest – „im doppelten Sinne des Erneut- und Gegenlesens“ (BABKA/POSSELT 2003) – auf „die ihnen inhärenten verdeckten Bedeutungen, Ausschlüsse und Supplementierungen“ (PLÖBER 2005:47) und an selbige zu erinnern sucht (vgl. ebd.).

dem Menschen umwendet zur Frage nach dem Anderen,¹⁰⁹ entwirft Wimmer ein *anderes* Denken der Anthropologie, eine gleichsam *veränderte* Anthropologie.¹¹⁰ Mithin bezieht sich der in der Überschrift affizierte *Einwand* auf jene zuvor herauszustreichen versuchte, von Dieter Spanhel und Rainald Merkert entfaltete Figur: auf die in einer bestimmten Absicht – der theoretisch-pädagogischen Begründung bzw. Fundierung von Medienpädagogik – vorgelegte spezifische Relationierung von (Medien-)Pädagogik und Anthropologie; die *Verschiebung* bezieht sich auf die in den zuvor aufgesuchten Texten – gewissermaßen als Implikation der Relationierung wie auch über entsprechende Ausführungen – nahegelegte (traditionelle) Fassung von Anthropologie. Im Zuge dieser Verschiebung lässt Wimmer zudem deren Charakteristik und Problematik in Erscheinung treten. Mit dieser Verschiebung zeichnet sich schließlich auch jene (anvisierte) Ermöglichung ab, die den Weg bereitet, der in dem mit Kristin Westphals *Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie* (2001) erkundeten Ausblick als verfolgenswert zu denken gegeben wird.

Insbesondere diese beiden – zuvor als diskussionswürdig markierten – Aspekte der herauszustreichen versuchten Denkfigur werden an dieser Stelle also mit Wimmer zu problematisieren gesucht: (1.) die besagte Relationierung von (Medien-)Pädagogik und Anthropologie selbst sowie (2.) das jeweils an- bzw. mitgeführte Verständnis von Anthropologie. Demnach gilt es den hierfür herangezogenen Text – *Die Frage des Anderen* (WIMMER 1994) – danach zu befragen:

1. Was gibt uns Michael Wimmer in Bezug auf Relationierungen von Anthropologie und (Medien-)Pädagogik zu bedenken, die in der Anthropologie den Grund von und die Begründung für (Medien-)Pädagogik sehen? Inwiefern erweisen sich solche Relationierungen Wimmer zufolge als problematisch?
2. (a.) Wie charakterisiert Michael Wimmer die traditionelle (pädagogische) Anthropologie?
 (b.) Inwiefern erweisen sich solche Fassungen von Anthropologie als problematisch?
 (c.) Wie wäre eine zeitgemäße Anthropologie Wimmer zufolge zu denken?

109 Mit diesen Worten umreißt Michael Wimmer in einem rezenteren Text den Anspruch seines hier vorgestellten Beitrages von 1994 (vgl. WIMMER 2009:188). Mit dieser im Folgenden nachgezeichneten Umwendung oder Verschiebung könne man – so Wimmer, ebenfalls dort – der historischen Gewalt und dem Scheitern der klassischen Anthropologie entkommen, sofern man ferner eine Möglichkeit fände, die Vorgängigkeit des Anderen zu denken, ihr eine Sprache zu verleihen, ohne die Erfahrung des irreduzibel Anderen erneut zu verfehlen (vgl. ebd.).

110 Insofern kann der formale Gestus der Verschiebung in einer (ersten) inhaltlichen Annäherung – wie hier geschehen und in der Überschrift zu diesem Kapitel affiziert – als *Veränderung* zu lesen gegeben werden.

Mithin erscheint der ausgesuchte und nachfolgend aufgesuchte Beitrag von Michael Wimmer als dazu angetan, gleich (zumindest) zwei Stoßrichtungen der intendierten Problematisierung zu ‚bedienen‘. Insbesondere für den zweiten Fragenkomplex erweist sich der genannte Text als ergiebig. So dient Michael Wimmers Auseinandersetzung mit und *Veränderung* der traditionellen pädagogischen Anthropologie (in) der vorliegenden Arbeit – wie einleitend ausgeführt – gleichsam als theoretische (Kontrast-)Folie, vor der das von Merkert und Spanhel mit ihrer und rund um ihre Relationierung von Medienpädagogik und Anthropologie nahegelegte Verständnis von Anthropologie als traditionelles und damit – insofern sich dieses als bedenklich erweist – als problematisierungswürdiges lesbar wird. Wimmers Einsatz steht dabei exemplarisch für einen diskursiven Zusammenhang, der wohl mit *Negative Anthropologie* oder mit *Historische Anthropologie* überschrieben werden könnte.¹¹¹ Wimmers in diesem Kontext verortbarer Entwurf einer *veränderten* Anthropologie, wie im nachfolgend inhaltlich zu erschließen gesuchten Text vorgelegt, wird in der vorliegenden Arbeit als *(post-)anthropologischer Einsatz in der Pädagogik* angesprochen.¹¹²

2.1 Zu Michael Wimmers Text *Die Frage des Anderen* (1994)

Seinen Beitrag *Die Frage des Anderen* (1994)¹¹³ eröffnet Michael Wimmer mit dem Hinweis,

111 Mit *Negative Anthropologie* werden in der vorliegenden Arbeit – wie schon zuvor dargelegt – im Anschluss an Jörg Zirfas jene theoretischen Einsätze bezeichnet, die sich um eine „Zurückweisung jeglicher Form einer essentialistischen Menschenbildpädagogik“ bemühen, ein „bildloses Bild‘ vom Menschen“ (ZIRFAS 2004:34) betonen, die sich also abgrenzen gegenüber jeglicher Form positiv betriebener Wissenschaft vom Menschen. Zur *Historischen Anthropologie*: siehe Fußnote 113 der vorliegenden Arbeit. Wimmer teilt – wie sich noch zeigen wird – zentrale Annahmen mit den so benannten Ansätzen.

112 Zur Begründung dieser Benennung: siehe Einleitung sowie Fußnote 120 der vorliegenden Arbeit.

113 Erschienen ist besagter Text in der von Christoph Wulf herausgegebenen *Einführung in die pädagogische Anthropologie* (1994). Es steht dieser exemplarisch für ein Bemühen von Wimmer – davon zeugen weitere, hier nur am Rande aufscheinende Texte des Autors, u.a.: WIMMER 2007, 2009 –, aber auch von anderen – genannt werden könnten u.a.: Dietmar Kamper, Christoph Wulf, Jörg Zirfas –, (pädagogische) Anthropologie nach ihrer Kritik anders zu betreiben, oder wie Göhlich und Zirfas es (in ihrer kritischen Würdigung des Wulf’schen Werkes) ausdrücken: die Anthropologiekritik konstruktiv weiterzuführen (vgl. GÖHLICH/ZIRFAS 2009:14). Dieses Programm wird i.d.R. unter dem Titel *Historische Anthropologie* betrieben, die Michael Wimmer als „Erneuerung der Anthropologie“ (WIMMER 2009:188) zu denken gibt. Wie er darlegt, sei der anthropologischen Frage mit der „Perspektivverschiebung hin zur Historischen Anthropologie“ (WIMMER 2009:185), wie sie Wulf und Kamper in den 1980er Jahren vollzogen haben (vgl. ebd. – zur anfänglichen Konturierung, zur Differenzierung dieser Forschungsrichtung, zu den *Erträge(-n) Historischer Anthropologie*: vgl. WULF/KAMPER 2002), nach dem sog. *Ende des Menschen* auf neue Weise Geltung verschafft worden (vgl. WIMMER 2009:187). Dies indem „die Verschränkung zwischen Gegenstandsauffassungen und ihren sprachlichen und epistemologischen Konstitutionsprinzi-

dass man heute nicht mehr selbstverständlich über pädagogische Anthropologie sprechen könne. Mit der angesprochenen Selbstverständlichkeit bricht Wimmer selbst schon einleitend, indem er einige „Vorsichtsmaßnahmen zur Vermeidung von Mißverständnissen“ (WIMMER 1994: 114) ‚ergreift‘. Als eines von mehreren solcher Missverständnisse führt er – und dies kommt einem problematisierenden Einwand gegenüber der von Merkert und Spanhel entfalteten Denkfigur gleich – die Auffassung an, dass Anthropologie das Fundament von Pädagogik sei und sich diese von jener her begründen bzw. als Wissenschaft legitimieren ließe. Wimmer bestrittet dies im Rekurs auf Jörg Ruhloff¹¹⁴ und Dietrich Benner¹¹⁵; im Anschluss an letzteren weist Wimmer Erwartungen, man könne von anthropologischen Erkenntnissen auf Ziele und ‚Mittel‘ von Erziehung schließen, als *naturalistischen Fehlschluss*¹¹⁶ zurück (vgl. ebd.).¹¹⁷ Dennoch würden solche Erwartungen an eine pädagogische Anthropologie – Michael Wimmer be-

prien [...] in den Fokus der Aufmerksamkeit rückte“ (ebd.). Historische Anthropologie stehe – anders gesagt – gleichsam für die Konsequenz aus der Erkenntnis, „dass das Denken des Menschen an der Art und Weise der Gegebenheit seiner[_ihrer] Welt maßgeblich beteiligt ist, und dass folglich auch die Anthropologie ihre Gegenstände weniger vorfindet und repräsentiert als vielmehr konstituiert“ (ebd. – Einf. A.H.). Diese Forschungsrichtung distanzieren sich, so Wimmer weiter, von einem identitätslogischen Denken und von essentialistischen Gegenstandsauffassungen (vgl. ebd.).

114 So markiert Ruhloff in dem von Wimmer hierfür aufgesuchten Text einige Unterscheidungen der im Plural vorliegenden pädagogischen Grundgedanken, so u.a.: „Ob man zum Beispiel bei einer vorgängigen Anthropologie und – im Bejahungsfall – bei welcher pädagogisch zu fragen anhebt oder nicht, etwa weil es doch immerhin erwägenswert ist, daß die in der Pädagogik zusammengehaltenen Phänomene ihrerseits Implikate einer zureichenden ‚Anthropologie‘ sein müßten, Pädagogik mithin aus Anthropologie nicht begründet werden könne, ist ein derartiger Differenzpunkt“ (RUHLOFF 1991:212).

115 Auch Benner führt – in der von Wimmer an späterer Stelle zitierten Textpassage – aus, warum sich Pädagogik nicht in einer Anthropologie fundieren lasse, die – so Benner weiter – hinter den Praxisbegriff zurückfalle (vgl. BENNER 1991a:54).

116 Die Debatte um den sog. *naturalistischen Fehlschluss* kann hier nicht aufgenommen werden, etwa die Kritik daran (einen Aspekt spielt Roland Reichenbach an, wenn er, wie im Folgenden zitiert, Deskriptionen als vielleicht bloß scheinbare zu denken gibt), die Differenz zur Konzeption der Sein-Sollen-Dichotomie von David Humes (auf die sich Reichenbach bezieht) etc. Es muss daher der Hinweis genügen, dass als *naturalistischer Fehlschluss* gemeinhin der unmittelbare, logisch nicht zulässige „Übergang von (vielleicht nur scheinbaren) Deskriptionen (Sein-Aussagen) zu normativen und präskriptiven Aussagen (Sollen-Aussagen)“ (REICHENBACH 2007: 89) bezeichnet wird, mithin Argumente, in denen – ohne wertende Prämisse – vom Sein auf ein Sollen geschlossen wird (vgl. dazu auch: MERKER 1999). Auch der Medienpädagoge Stefan Aufenanger macht auf die von Wimmer angesprochene Problematik aufmerksam: Ausgehend von einem anthropologischen Ansatz, der die „prinzipielle[...] Offenheit des Menschen“ (AUFENANGER 2003b:88) anerkennt, zugleich aber auch seine_ihre historische und gesellschaftliche Bedingtheit berücksichtige, fragt Aufenanger nach der Möglichkeit einer historisch-gesellschaftlichen Bestimmung des Menschen – „ohne einer plumpen Empirie zu verfallen“ (ebd.). In ihr nämlich sieht Aufenanger die Gefahr, den Menschen nur als das zu sehen, was sie_er ist. Und so das Sollen durch das Sein bestimmen zu lassen (vgl. ebd.).

117 Wimmer bezieht sich hierbei – es wurde schon darauf hingewiesen – auf: BENNER 1991a:53f.

zeichnet sie als „normative Hilfsdienste“ (ebd.) – weiterhin (auch nach ihrer Kritik) als erfüllbar verbreitet¹¹⁸, insbesondere in pädagogisch-praktischen Zusammenhängen funktioniere pädagogische Anthropologie noch nahezu ebenso wie vor ihrer Kritik: Viele Praktiker_innen würden sich auf das „von den Humanwissenschaften hervorgebrachte Wissen über den Menschen stützen und darin die wissenschaftliche Legitimation ihres Tuns und zugleich die passenden Instrumente zu finden glauben, mit denen sie ihre Ziele erreichen können“ (ebd.).

Wimmer macht deutlich, was es heißt, heute – „nach der Kritik der Anthropologie und nach dem Ende des Menschen als einer Fundamentalkategorie“ (WIMMER 1994:115)¹¹⁹ – über pädagogische Anthropologie zu sprechen: Es hieße zu fragen, welche Fragen und Probleme bleiben oder auch erst jetzt – eben nach der Anthropologiekritik – sichtbar würden. Es gelte das Unabgeoltene der anthropologischen Fragestellung zu verdeutlichen. Theoretische Bemühungen hierzu könnten zwar als anthropologische angesprochen werden, allerdings würden sie sich – nach Durchlaufen einer Transformation – deutlich von der traditionellen Anthropologie unterscheiden (vgl. ebd.).¹²⁰

Mit Blick auf die angesprochene *traditionelle* Anthropologie schreibt Michael Wimmer:

118 Wimmer verweist in diesem Zusammenhang auf zwei Lehrbücher der Pädagogik: auf das *Studienbuch Pädagogik* von Armin Kaiser und Ruth Kaiser (1991) sowie auf die Einführung (für sozialpädagogische Berufe) *Grundfragen der Pädagogik* von Norbert Huppertz und Engelbert Schinzler ((1991)/1994 – in der vorliegenden Arbeit nach der 9. Auflage von 1994 zitiert, Wimmer bezieht sich auf die – inzwischen vergriffene – Ausgabe von 1991). – Auf Basis der vorliegenden Arbeit ließe sich für medienpädagogische Zusammenhänge diesbzgl. auch auf die in Kapitel 1 aufgesuchten Schriften von Merkert (1992) und Spanhel (2001; 2007) verweisen.

119 Wimmer bezieht sich mit dieser Aussage – wie er selbst darlegt – auf: DERRIDA 1988:119ff. – und damit auf den 1968, im Rahmen eines Colloquiums zu *Philosophie und Anthropologie* gehaltenen Vortrag: *Fines hominis* (auf Deutsch erschienen: DERRIDA 1988:119-141).

120 Insofern auch der hier aufgesuchte Text von Wimmer als eine solche theoretische Bemühung verstanden werden kann, lässt sich, wie bereits einleitend angemerkt, Wimmers Einsatz – und zwar mit Wimmer – als *anthropologischer* ansprechen. Um jedoch zu markieren, dass sich eine in diesem Sinne transformierte Anthropologie gleichsam abhebt von überkommenen Fassungen wird Wimmers Einsatz in der vorliegenden Arbeit als (*post-*) *anthropologischer* bezeichnet. Mit dieser Bezeichnung wird einzuholen versucht, dass Wimmer über aktuelle Anthropologie sagt, sie sei „weder ‚noch‘ noch ‚wieder‘ Anthropologie“ (WIMMER 1994:133). *Postanthropologie* wird dabei verstanden als eine Komposition, die sich anlehnt an Lyotards Konturierung von *Postmoderne* (siehe dazu: Fußnote 105 der vorliegenden Arbeit), d.h. mit dem Präfix *post* wird einzuholen gesucht, dass es so angesprochenen theoretischen Bemühungen erstens um ein Redigieren einiger ‚Charakterzüge‘ geht, die die traditionelle Anthropologie für sich in Anspruch genommen hat, und dass zugleich zweitens dieses Redigieren bereits seit langem in anthropologischen Zusammenhängen am Werk ist. Dies wird etwa dort deutlich, wo Wimmer gleichsam an frühe anthropologische Einsichten erinnert; seine Revision ermöglicht einen Blick auf und hinter Verstaltungen der traditionellen (pädagogischen) Anthropologie.

„Die anthropologische Bestimmung des Menschen als Identität, Ganzheit, Einheitlichkeit ließ ihn [sie] in dem Maße verschwinden, wie die ihn[sie] auszeichnende Differenz als Natur- und Kulturwesen [...] zur einen oder anderen Seite aufgelöst wurde.“ (ebd. – Einf. A.H.)

Was den Menschen zum Menschen mache, sei in beiden Perspektiven – der Mensch entweder als Natur- *oder* als Kulturwesen – von nur untergeordneter Bedeutung: das Verhältnis des Menschen zum anderen Menschen, zum Menschen als Anderem (vgl. WIMMER 1994:115f.).¹²¹ Der Mensch nämlich gewinne sein „Selbstverständnis als Mensch allererst durch eine irreduzible Differenz in der Relation zum Anderen, die sein[ihr] Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und der Welt von Grund auf bestimmt, insofern der Andere dem Selbstverständnis vorausgeht“ (WIMMER 1994:116 – Einf. A.H.). Das Verhältnis zum Anderen sei mithin ein unhintergebares (vgl. ebd.).

Im aufgesuchten Text geht es Wimmer um eine neue Sichtweise der Anthropologie, um „ein neues bzw. ein anderes Denken der Anthropologie“ (ebd.). Und dies sei „unabtrennbar mit dem Denken des Anderen verbunden“ (ebd.). Den Anderen – als Anderen – erkennbar werden zu lassen, sei Aufgabe und Herausforderung dieser neuen Dimension der Anthropologie. Zwar habe die überkommene pädagogische Anthropologie ganz zentral vom ‚Anderen‘ gehandelt, „allerdings in einer Weise, in der er als Anderer zugleich verstellt, verkannt und verdrängt wurde“ (ebd.). Die These von der Verstellung, Verkennung und Verdrängung des Anderen gipfelt schließlich – nach einem rückschauenden Erinnern an die Bedeutung des Anderen in der Geschichte der (pädagogischen) Anthropologie (siehe dazu: WIMMER 1994:116ff.)¹²² – in der Frage, mit der Wimmer die von ihm vorgestellten theoretischen Zugriffe auf den Anderen konfrontiert: „Aber wie und als was wurde er [der Andere] thematisiert und wozu?“ (WIMMER

121 Zur unterschiedlichen Schreibweise – *anderer* und *Anderer* – führt Michael Wimmer aus: Die Schreibweise *anderer* bezieht sich auf den je konkret empirischen anderen, die Schreibweise *Anderer* auf den allgemeinen, apriorischen Anderen, auf den Anderen in seiner Fremdheit (vgl. WIMMER 1994:116 – Fußnote *). Als philosophisch-psychoanalytischer Terminus wird der (große und großgeschriebene) Andere in der vorliegenden Arbeit *nicht* ‚ge-gendered‘. Die jeweilige Schreibweise folgt – hier wie auch bei Wimmer – der aufgesuchten Referenzliteratur.

122 Mit Wimmer erinnert sei u.a. an (wiederkehrende) philosophische und humanwissenschaftliche Reflexionen, die darauf aufmerksam machen, dass der Mensch ohne andere nicht überlebensfähig sei und darin ein Wesensmerkmal menschlicher Existenz ausmachen, die darauf hinweisen, dass die existentielle Bezogenheit auf Andere konstitutiv sei für die Subjektwerdung des Menschen, etc. (vgl. WIMMER 1994:116f.). Ferner erinnert Michael Wimmer an pädagogisch konturierte Fassungen, die Erziehung als Prozess der Menschwerdung, als Hervorgang des Menschen durch ein dialogisches Grundverhältnis, mithin als sozialen Prozess zu denken geben (vgl. WIMMER 1994:117f.).

1994:118 – Einf. A.H.). Dieser Frage nachgehend deutet Michael Wimmer die Reflexionen über Erziehung vorab als theoretisch-begrifflichen Versuch, die_den je andere_n im Erziehungsverhältnis – das Kind wie Erzieher_innen/Lehrer_innen – zu *bestimmen* (vgl. ebd.).¹²³ Der pädagogische Diskurs entfalte sich „in steter Relation zum anderen mit der Absicht, ihn[_sie] in seinem[_ihrem] Sein und Sollen zu *identifizieren*. Denn der Andere, der anders, fremd, unbestimmt und unbestimmbar bliebe, bildete eine Grenze sowohl des begründeten Handelns als auch einer rationalen Theorie der Erziehung und Bildung“ (WIMMER 1994:118f. – Einf. A.H.). Die Lösungsversuche dieses Grundproblems moderner Pädagogik bestünden Wimmer zufolge darin, „die Offenheit des Menschen und die Unbestimmbarkeit des Anderen umwillen einer klaren Handlungsanleitung durch Wissen aufzuheben“ (WIMMER 1994:119).¹²⁴ So werde der Andere als Mensch mit je spezifischen Eigenschaften und Merkmalen in Rollensystemen, Funktionszusammenhängen, Sinnbezügen bestimmt.

Kommen wir mit Wimmer jedoch zunächst noch auf die „Entdeckung des *unbestimmten* [Herv. A.H.] Anderen“ (ebd.) in pädagogischen Zusammenhängen und damit auf Jean-Jacques Rousseau zu sprechen: Mit Rousseau nämlich sei das Kind als Anderer – nämlich als „vollkommenes Wesen eigener Art“ (WIMMER 1994:120) – in das Blickfeld der Pädagogik geraten (vgl. ebd.).¹²⁵ Erst mit der Rousseau’schen Betonung der „ungeläufigen Andersheit“ des (männlichen)¹²⁶ Kin-

123 Dieser Versuch der Bestimmung des_der je anderen im Erziehungsprozesses zeigt sich für Wimmer nicht nur in theoretischer (worauf hier – aber auch bei Wimmer – das Augenmerk gelegt wird), sondern auch in praktischer Hinsicht (vgl. dazu: WIMMER 1994:118).

124 Dabei werde vergessen, dass Pädagog_innen – wie Michael Wimmer es mit Dietrich Benner formuliert – „Expert[_inn]en in einem doppelten Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können‘ (Benner) sein müßten: hinsichtlich der Unbestimmbarkeit, was der Mensch von Natur aus ist, und hinsichtlich der Offenheit, was er[_sie] werden kann“ (WIMMER 1994:119 – zum Zitat im Zitat: siehe BENNER 1991b:19f.; Einf. A.H.). – Bloß am Rande bemerkt: Benner bedient sich in der von Wimmer aufgesuchten Passage eines deskriptiven Vokabulars: Während Wimmer davon spricht, worin Pädagog_innen Expert_innen sein *müssten*, heißt es bei Benner, dass sie/wir es *sind* (vgl. BENNER 1991b:19f.).

125 In einem anderen (Kon-)Text bezeichnet Michael Wimmer die Fremdheit des Kindes als einen spätestens seit Rousseau bekannten Topos (vgl. WIMMER 2007:[155]).

126 So unterschiedlich die Deutungen der erst relativ spät einsetzenden *feministischen Relektüren* (eine sträflich vereinfachende Bezeichnung für die teils widerstreitenden, kritischen Einsätze) zu Rousseaus Erziehungsroman‘ auch ausfallen mögen – dies wohl auch in Abhängigkeit vom jeweils in Anschlag gebrachten Ansatz feministischer Theorie: Soweit ich die Literatur dazu überblicke (etwa: von Silvia Bovenschen (1979:164-181), Monika Simmel (1980), Heidemarie Bennent (1985:81-96) über Christine Garbe (1983), Liselotte Steinbrügge (1992:insb.67-84), Juliane Jacobi (1990) bis Pia Schmid (1996); zur feministischen Rezeptionsgeschichte vgl. auch: Pia Schmid (1992) sowie Ines M. Breinbauers Exkurs zur Feministischen Rousseau-Kritik in ihrer *Einführung in die Allgemeine Pädagogik* (BREINBAUER 2000:69-73) und Barbara Schneider-Taylor (2006)), herrscht zwi-

des – des Knaben Émile – hätten „die festen Menschenbilder relativiert und der mit der bestehenden Ordnung zusammenhängende teleologische Begriff des Menschen aufgelöst“ (WIMMER 1994:119) werden können; erst die von Rousseau eingebrachte *Unbestimmtheit* ermögliche es dem (männlichen) Kind, anders zu werden „als das Bild und die Bestimmung, in die es projektiv von Seiten der Erwachsenen schon eingebunden war“ (ebd.).¹²⁷ Rousseau sei es darum gegangen, der eigenen Natur gemäß zu werden (in Abhebung zu: Anpassung an eine äußere Norm), mithin: die je eigene Bestimmung selbst und aus sich selbst heraus zu finden (vgl. WIMMER 1994:120). Rousseaus Antwort auf diese Herausforderung lautet bekanntlich: Erziehung müsse sich als *negative Erziehung* vollziehen. Jeder (darüber hinausgehende)¹²⁸ pädagogische Eingriff könne, so Wimmer weiter, demgemäß nämlich als potentieller Übergriff angesehen werden. Erst die Entdeckung des Anderen habe es damit ermöglicht, Erziehung als Gewaltverhältnis zu erkennen, „durch das dem anderen [!] Unrecht geschieht, weil es seine Andersheit nicht nur verkennt, sondern negiert und vernichtet“ (ebd.).

Mit der Rousseau'schen Entdeckung des unbestimmten Anderen sei für die Pädagogik jene un-

schen den verschiedenen Einsätzen noch dahingehend Einigkeit, dass Rousseau für Sophie und Émile *unterschiedliche* Erziehungskonzeptionen entwirft. So etwa gelte für Mädchen der – von Wimmer angespielte – Grundsatz, wonach Erziehung das Eigenrecht des Kindes respektieren müsse, nicht (vgl. u.a. BREINBAUER 2000: 70, DAUSIEN/THON 2009:339f.). Das in diesem Zusammenhang Ausgeführte bezieht sich somit allein auf das männliche Kind, nicht auf das Kind im Allgemeinen, wie uns die gängige, Rousseaus Konzeption der Mädchen-erziehung ausblendende, Rousseau-Rezeption glauben machen will, weshalb etwa Barbara Schneider-Taylor diesbzgl. vom „blinden Fleck der Rousseau-Rezeption“ (SCHNEIDER-TAYLOR 2006:45) spricht. Auch Michael Wimmer tendiert in seiner kurzen, im aufgesuchten Text so vorgelegten Bezugnahme auf Rousseau zur – vor dem Hintergrund der vorgetragenen Kritik: unhaltbaren – Verallgemeinerung (des Männlichen). Insofern erlaube ich mir, dort wo Wimmer mit Bezug auf Rousseau von *dem* Kind spricht, einen einschränkenden Einschub: *männlich*; mit der Klammersetzung sei markiert, dass es sich dabei um *meinen* Einschub handelt, mithin um etwas, das sich bei Wimmer so gerade eben nicht findet.

127 Die Entdeckung des unbestimmten Anderen gibt Michael Wimmer zu denken als Voraussetzung für jene – moderne – Auffassung, nach der sich die Gesellschaft qua Erziehung nicht bloß so reproduziert, wie sie ist, sondern sich auch verändern könne (vgl. WIMMER 1994:119).

128 Es sei an dieser Stelle – und im Anschluss an Breinbauer wie Ruhloff, die beide mit Nachdruck darauf hinweisen – angemerkt: Obzwar sich in Rousseaus pädagogischer Hauptschrift *Émile oder Über die Erziehung* Passagen finden, die eine dahingehende Missdeutung nahelegen, hat negative Erziehung „nichts [...] mit pädagogischer Untätigkeit“ (BREINBAUER 2000:63; RUHLOFF 1998:100) zu tun, vielmehr haben wir es bei diesem in bzw. mit besagter Schrift entfalteten Gedankenexperiment mit einer „außerordentliche[n] Interpretationsmacht“ (BREINBAUER 2000:64 – Einf. A.H.) auf Seiten der Erziehenden zu tun. Der von Rousseau imaginierte Erzieher nämlich lasse sich, wie Ruhloff ausführt, von der zunehmenden Autonomie des Zöglings leiten, wobei im Voraus pädagogisch bedacht werden will, was die wachsende Autonomie befördere und was sie hemme (vgl. RUHLOFF 1998: 100f.).

lösbarer Paradoxie von Freiheit und Zwang entstanden, die Immanuel Kant¹²⁹, so Wimmer, erstens am prägnantesten formuliert und zweitens (durch die Unterscheidung von theoretischer und praktischer Vernunft) theoretisch ‚aufgelöst‘ habe.¹³⁰ Wiewohl bestehe sie fort: Durch Erziehung eine Intention zu verfolgen, dies jedoch nicht zu können, weil das Gewollte nur von den anderen selbst hervorgebracht werden kann (vgl. ebd.). Aus der Kant’schen Lösung konnten, so Wimmer weiter, keine Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden (vgl. ebd.). Statt dessen habe man sich praktisch relevant(er)en Überlegungen zugewandt: Um das Kind nicht einer äußeren, sondern seiner eigenen Norm – über die es erst noch Wissen zu erlangen galt – anzupassen, um „durch Erkenntnis seiner[_ihrer] Eigenarten und Entwicklung genauere Handlungsorientierung gewinnen und pädagogische Interventionen spezifischer fassen zu können“¹³¹, wurde „die Offenheit und Andersheit des Menschen durch konkretes Ausbuchstabieren des Menschen, des Kindes verdrängt“ (WIMMER 1994:121 – Einf. A.H.). Mit lesbarem Unterton attestiert Michael Wimmer der Pädagogik, dass sie auf dem von ihr damit beschrittenen Weg – mit Hilfe der Psychologie – *gut vorangekommen* sei (vgl. ebd.)...

Dem Selbstverständnis der (damaligen) Pädagogik nach erscheinen diese Bemühungen als Distanzierung vom Gewaltmodell. Wimmer jedoch präsentiert eine andere Lesart: Exemplarisch angeführte Forschungen sowie ferner die zu Beginn des 20. Jahrhunderts erfolgte Begründung der Pädagogik vom Ort des Anderen aus – als *Pädagogik vom Kinde aus* – interpretiert er als „Versuch[e] der totalen Identifikation und Vereinnahmung des Anderen, als Versuch[e], sich seiner Andersheit theoretisch zu bemächtigen, um umso besser über ihn verfügen zu können“ (ebd. – Einf. A.H.).

Mithin: Als zentrale Momente des Umgangs mit dem Anderen in der – pädagogischen – Anth-

129 Kant im Übrigen habe, so Wimmer, seine Pädagogik ihren Ausgang nehmen lassen von der Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit als anthropologische Bestimmungen des Menschen. Damit habe er Erziehung als gleichbedeutend mit dem Verhältnis zu anderen gesetzt (vgl. WIMMER 1994:120).

130 Dies jedoch um den Preis, Anthropologie zugunsten von Ethik bzw. Geschichtsphilosophie verabschiedet zu haben (vgl. WIMMER 1994:120). – In einem anderen Text macht Wimmer darauf aufmerksam, dass die Pädagogik – als Theorie von Erziehung und Bildung – gefordert sei, „die paradoxe Grundstruktur, in die sie durch die Entdeckung des Anderen geraten ist, auszuhalten, anstatt sie aufzulösen“ (WIMMER 2007:161f. – mit Verweis auf: MASSCHELEIN 1996 sowie auf seinen, hier zentral verhandelten Text: WIMMER 1994, vgl. dazu auch: WIMMER 2007:176-182 sowie WIMMER 2009:194).

131 Wimmer bezieht sich an dieser Stelle, wie er selbst darlegt, auf: Peter Gstettners *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft* (vgl. GSTETTNER 1981).

ropologie seien mit Wimmer genannt:¹³²

1. Die Anthropologie gründet in der Erkenntnis, dass der Mensch von Anfang an auf andere Menschen bezogen ist. Unter pädagogischen Vorzeichen radikalisiert sich diese Beziehung gleichsam, insofern nämlich, als die wechselseitige Andersheit der an der Erziehung Beteiligten „nicht im Horizont eines Allgemeinen als verschiedene Varianten eines prinzipiell Identischen zum Ausgleich gebracht ist“ (WIMMER 1994:122). In pädagogischen Zusammenhängen tritt ein radikal Anderer – das Kind – in Erscheinung (das ganz anders ist als der_die Erwachsene (Erzieher_innen, Lehrer_innen), welche_r wiederum für jenes ganz anders ist) (vgl. ebd.).
2. Die radikale Fremdheit und Andersheit des Kindes erscheint jedoch nicht – weder theoretisch noch praktisch – als etwas von sich aus Positives. Vielmehr wird sie – bezogen auf den Erwachsenen – als etwas Negatives, Vorläufiges, Unfertiges, Unvollkommenes wahrgenommen (vgl. ebd.) und zeigt sich, so Wimmer weiter, am „Fehlen eines identischen Ich, eines vernünftigen Selbst im Sinne eines mündigen, autonomen Subjekts“ (WIMMER 1994:123).
3. Die pädagogische Folgerung aus der erfolgten Abwertung lautet sodann: Das Kind soll werden, was es nicht bzw. – gemäß der referierten Logik – noch nicht ist.¹³³ Ziel¹³⁴ ist die „Aufhebung der Andersheit und Fremdheit, das Zum-Selbst-Werden des Anderen, die eigentliche Menschwerdung des Menschen“ (WIMMER 1994:122).¹³⁵ Mit anderen Worten: „Das Fremde, Andere soll durch Erziehung assimiliert, integriert und aufgehoben werden“ (WIMMER 1994:123). Menschwerdung in diesem Sinn heißt letztlich Aufhebung

132 Bei Michael Wimmer findet sich die nachstehende nummerierte Aufzählung nicht; sie ist dem Versuch geschuldet, einzelne ‚Fasern‘ seiner dicht gewebten argumentativen Textur nachdrücklicher in Erscheinung treten zu lassen.

133 Im Zuge seiner (Um-)Deutung der von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) formulierten Bildsamkeit – jenem Grundbegriff der Pädagogik, mit dem die „grundsätzliche Offenheit der menschlichen Existenz“ (RICKEN 1999b: 225) zu beschreiben versucht wird, welche als „anthropologische Nichtfertigkeit“ (ebd.) interpretiert und – pädagogisch konturiert – mit „Bestimmbarkeit durch Erziehung“ (HERBART 2003:[11]) beantwortet wird – aus einer relationalen Perspektive gelangt Norbert Ricken zu der Einsicht, dass sich der Charakter des pädagogischen Problems zur Gänze wandle. So könnten Begründungsfiguren pädagogischen Handelns nicht mehr überzeugen, die der – oben angespielten – Struktur von noch-nicht-aber-dann folgen (vgl. RICKEN 1999b:227).

134 Dieses Ziel wird von der traditionellen pädagogischen Anthropologie vorgestellt als dem Kind / dem Menschen „selbst eingeborenes quasi-natürliches (Entwicklungs-) Ziel“ (WIMMER 1994:122).

135 Michael Wimmer bezeichnet dies – wie er selbst darlegt: schon in einer seiner früheren Schriften (vgl. WIMMER 1979) – als „Teleologie des ganzheitlichen menschlichen Menschen“ (WIMMER 1994:122f.).

der Andersheit des Kindes (vgl. ebd.).¹³⁶

Als zwischenzeitliches Resümee kann festgehalten werden: „Der Andere wird in der pädagogischen Anthropologie [...] als Gleicher identifiziert, als Mensch“ (ebd.) und – in ein und derselben Bewegung – „wegen seiner Verschiedenheit von erwachsenen Menschen diesen als Ungleicher untergeordnet und abgewertet“ (ebd.).

Michael Wimmer betont, dass diese Verfehlung bereits im theoretischen Diskurs stattfindet: Insofern wir als Menschen dazu gezwungen sind, uns selbst zu entwerfen, zu bestimmen, also das zu sein, als was wir uns interpretieren, ist keine Aussage über den Menschen bloße Beschreibung, sondern immer auch Mitbestimmung unseres Seins (vgl. ebd.). Als eine solche Selbstausslegung des Menschen sei Anthropologie insofern immer normativ und wirksam bzw. praktisch folgenreich, so etwa, wenn der Andere als Mensch und der Mensch als Subjekt bzw. Individuum bestimmt werde.¹³⁷ In diesen folgenreichen und von Gewalt begleiteten Vorgang sei auch die Pädagogik involviert, insofern als sie an der Herstellung des Menschen als Subjekt (seiner_ihrer eigenen Perfektionierung) beteiligt sei. Daher könne nicht davon gesprochen werden, dass die Gewalt gegen den Anderen durch die anthropologische Begründung der Pädagogik in der Moderne verschwunden sei. Vielmehr sei sie der Gewalt der Interpretation gewichen, nämlich der Identifikation des Anderen als Subjekt, sowie seiner Erforschung.¹³⁸ Dies jedoch – es wurde bereits darauf hingewiesen – mit der Intention, den Anderen nicht einer äußeren Norm anzupassen, sondern auf seine Andersheit Rücksicht zu nehmen. Ihrem Selbstverständnis nach erkenne die pädagogische Anthropologie, indem sie das Kind nicht präexistenten Sollensvorstellungen unterwirft, die Andersheit des Kindes an. Gerade jedoch, so Wimmer insistierend, durch das von ihr hervorgebrachte Wissen werde ihre_seine Fremdheit transparent gemacht und letztlich aufgelöst (vgl. WIMMER 1994:124).¹³⁹ Diesen Gedanken weiterver-

136 Hierfür fungiere *der* Mensch der Anthropologie als Norm, die die Fremdheit des als Mensch identifizierten Anderen negiert, verwirft, annulliert (vgl. WIMMER 1994:123).

137 In einem seiner rezenteren Texte fragt Wimmer nach dem Erkenntnisgewinn, den eine – wie von ihm intendierte – Verschiebung dieser überkommenen Bestimmung zeitigen könnte: „Worin liegt der Erkenntnisgewinn, wenn man vom Menschen als Anderem statt vom Anderen als Mensch spricht? Was bedeutet es, statt den Anderen als Subjekt, das Subjekt als Anderen zu denken?“ (WIMMER 2009:189).

138 Denkt man – wie von Wimmer gesucht – das Subjekt, den Mensch als Anderen, also dass – wie Wimmer andernorts schreibt – „jeder Mensch ein ganz Anderer“ (WIMMER 2009:189) ist, dann eben erweisen sich Identifikationen und Objektivierungen als „Akte der Gewalt“ (ebd.).

139 Gleichsam als Beispiel für einen solchen Zugriff nennt Wimmer hier just jene Konturierung von Anthropologie, nämlich die von Derbolav, an die sich Merkert – wie in Kapitel 1.1 ausgeführt – in seiner Formulierung eines

folgend und zuspitzend deutet Michael Wimmer diese auf den ersten Blick „friedlichste Geste [...] als imperiale Intention der Okkupation, als Vereinnahmung und Besetzung des Ortes des Anderen“ (WIMMER 1994:125).¹⁴⁰ Damit sei eine wesentliche Intention der pädagogischen Anthropologie gerade eben nicht realisiert worden: die Aufhebung der Gewaltförmigkeit pädagogischen Handelns durch Aufhellung der Bedeutung, Seinsweisen etc. des Anderen im pädagogischen Verhältnis (vgl. ebd.). Dies eben weil: „Das Wissen selbst annulliert die Andersheit“ (ebd.). Eine Abwertung des Anderen sei innerhalb eines Erziehungsdenkens kaum vermeidbar, das vom „Gegenüber zweier als ego bestimmter Subjekte“ (ebd.) ausgehe, da die Relation *ego* – *alter ego* einen Vorbehalt letzter Sinngebung durch das *ego* impliziere.¹⁴¹ Diese Prädominanz des Selbst gelte insbesondere dann, wenn „alter noch kein fest ausgebildetes ego hat/ist“ (ebd.), den „Status eines autonomen Subjekts noch gar nicht erreicht hat“ (ebd.). Aus einer dualen *ego-alter*-Beziehung werde, so Wimmer weiter, im Handeln zwangsläufig eine Duellbeziehung. Entgegen der Ansicht, es handle sich dabei um eine Subjekt-Subjekt-Beziehung, werde Wimmer zufolge die Subjekt-Objekt-Relation erhalten und damit eine instrumentelle Bestimmung des Anderen (nämlich als empirisches Objekt) sowie letztlich ein technologisches Handlungsverständnis. Insofern sei der pädagogische Bezug in eine Gewalt eingelassen, die er in diesem Denken nicht sprengen könne (vgl. WIMMER 1994:126). Es sei daher nicht weiter verwunderlich, dass der Andere in der pädagogischen Anthropologie nur als Störgröße in Erscheinung trete, und dies selbst dort – die weiter oben angeführten Punkte zeugen von dieser Bewegung: *vom Anderen zum Selbst* –, wo der Andere „eine das Subjekt zu sich selbst erweckende Bedeutung hat“ (ebd.), wo ihm „eine unersetzliche Funktion als konstitutive Bedingung der Identitätsfindung des Subjekts zugeschrieben wird“ (ebd.).¹⁴² Als Störgröße pädagogischen Handelns erscheine der Andere etwa, wenn der_ die Erzieher_in – als Anderer – einen Anspruch an das Kind stellt und damit eine der Selbstbestimmungsidee widersprechende Fremdbestimmung ausübt (ebd.). „Der Andere (als Kind) ist so entweder eine bloße Vorstufe

pädagogisch-anthropologischen Ansatzes anlehnt (vgl. MERKERT 1992:56-61, WIMMER 1994:124).

140 In einem anderen Text führt Michael Wimmer – im Anschluss an Alfred Tremml und Jürgen Oelkers – die hier angedeutete koloniale Geste näher aus: „Vergleicht man die Entdeckungsgeschichte der Kindheit mit der der Neuen Welt, dann kann man homologe Strukturen in der Begegnung und Bewältigung des inneren wie äußeren Fremden feststellen, so dass beide Diskurse, der über die Wilden und der über das Kind, als koloniale Diskurse qualifizierbar sind“ (WIMMER 2007:159).

141 Als Alternative zur Abwertung des Anderen in einer als vis-à-vis-Situation gedachten Beziehung zum Anderen bietet Wimmer die Unterordnung des Ich; das eine oder das andere sei innerhalb eines solchen Denkens unausweichlich (vgl. WIMMER 1994:125).

142 So etwa in der Personagenese (vgl. WIMMER 1994:126).

eigentlichen Menschseins, oder (als Erwachsene[er]) eine Störgröße in einem Prozeß, der real ohne diese Störung sich nicht vollziehen könnte [...]“ (ebd. – Einf. A.H.). Mithin: Der Andere sei unvermeidlich notwendig, insofern nämlich, als er die Natur bei ihrer Selbstentfaltung unterstützen muss (vgl. WIMMER 1994:126f.).¹⁴³ Im Erziehungsprozess seien beide Gestalten des Anderen dennoch bzw. gerade deswegen zum Verschwinden bestimmt: (1.) der_die Erzieher_in und damit die Fremdbestimmung, (2.) das Kind und damit die Unmündigkeit. Die – dem entsprechende – Bestimmung des Menschen bestehe dann darin, sich frei zu machen von jeglicher Heteronomie, alles Andere zum Selben zu machen, sich anzueignen, alles Unverständliche, Äußere, Fremde in den eigenen Vorstellungsraum einzuordnen und damit ins Eigene zu transformieren, über das man verfügen könne (vgl. WIMMER 1994:127).

Aus dem bisher Vorgetragenen (und hier Nachgezeichneten) resümiert Michael Wimmer: „Der Andere wird in der pädagogischen Anthropologie also thematisiert, aber nicht als solcher gedacht, sondern als Gestalt des Gleichen identifiziert“ (ebd.). Der damit gerade eben nicht gedachte Andere jedoch – nach diesem Zwischenresümee macht Wimmer nun darauf aufmerksam, was dies bedeutet – habe seine Spur im Denken des Menschen hinterlassen, nämlich als dessen irreduzible Andersheit, als Nicht-Wissen (vgl. ebd.). Leonhard Froese und Dietmar Kamper, die Wimmer an dieser Stelle zitiert, sprechen in diesem Zusammenhang vom nie aufgehenden ‚Rest‘ des ‚Gegenstandes‘ Mensch, der sich ihnen zufolge in der pädagogischen Anthropologie als das ‚Eigentliche‘ des Menschen erweist (vgl. FROESE/KAMPER 1971:139 bzw. KAMPER 1971:139).¹⁴⁴

„Um die in diesem Rest dem endgültigen Vergessen widerstehende Vergessenheit des Anderen zu

143 Neben der Notwendigkeit des Anderen macht Wimmer auch auf seine Gefährlichkeit aufmerksam. Diese bestehe darin, dass der Andere die Natur von ihrem Weg der Selbstentfaltung ablenken könne. Beide Momente hätte bereits Rousseau erkannt, bei Derrida finde sich eine Umdeutung (vgl. dazu: WIMMER 1994:127).

144 Diese – an der von Wimmer angegebenen Quelle aufgesuchte und von dort her zitierte – Passage findet sich bei Wimmer 1994:127. – Michael Wimmer bezieht sich hier auf den Abschnitt *Anthropologie und Erziehung* im von Thomas Ellwein e.a. herausgegebenen *Erziehungswissenschaftlichen Handbuch* (1991); als Autoren dieses Abschnittes angeführt werden die Genannten: Froese und Kamper. Jedoch, wie dort ebenfalls ausgewiesen: Dieser Abschnitt unterteilt sich in vier Kapitel (Kap. 2.1 bis 2.4), wobei die ersten drei Kapitel von Froese verfasst wurden (es handelt sich dabei um überarbeitete Fassungen von drei bereits zuvor veröffentlichten, eigenständigen Texten) und das vierte von Kamper. Die zitierte Textstelle entstammt jenem vierten und damit von Kamper verfassten Kapitel: *Neuere Ansätze zu einer „pädagogischen Anthropologie“* (vgl. KAMPER 1971). Wimmer selbst bezieht sich – wie seine Literaturangaben offenbaren – auf den *gesamten* Abschnitt zur Anthropologie und damit auf die *beiden* dafür Beiträge vorlegenden Autoren, dem wird durch den ersten Quellenbeleg Rechnung getragen; der zweite Beleg verweist auf die tatsächlich alleinige Urheber_innenschaft von Kamper.

erinnern, bedürfte es einer grundlegenden Revision des pädagogischen Diskurses, die nur als Dekonstruktion dieses Denkens des Selben möglich wäre.“ (WIMMER 1994:127)

Wie Wimmer im ersten Teil des hier aufgesuchten Textes zu zeigen versucht, ist „Anthropologie nach ihrer Kritik nicht mehr als positive oder gar normative Wissenschaft möglich“ (WIMMER 1994:127f.), sondern nur noch als Dekonstruktion jener Denkstruktur, „in der sie sich im Zuge ihrer Ausführungen von ihren Grundeinsichten entfernte“ (WIMMER 1994:128). Nachdem die Frage nach dem Menschen gleichsam zum Schweigen gebracht worden sei, und zwar gerade durch die Antworten der Humanwissenschaften, gehe es nun darum, die Frage anders zu stellen (vgl. ebd.).

Um dies zu verdeutlichen, nimmt Michael Wimmer an dieser Stelle seiner Argumentation die „Erschaft der Anthropologiekritik“ (ebd.) näher in den Blick: Während Max Scheler (1874-1928), wie es bei Wimmer heißt, zu seiner Zeit noch davon ausgegangen sei (vgl. ebd.), dass der Mensch sich nunmehr völlig und restlos problematisch geworden sei – dass sie_er also nicht mehr weiß, was er_sie ist –, aber zugleich auch weiß, dass sie_er es nicht weiß (vgl. SCHELER 1954:62)¹⁴⁵, habe sich dieses wissende Nichtwissen, diese grundlegende Fragwürdigkeit inzwischen wieder verflüchtigt; und dies eben durch die gewonnenen Erkenntnisse über den Menschen (vgl. WIMMER 1994:128).¹⁴⁶

145 Wimmer belegt diese im Original aufgesuchte, hier paraphrasierend wiedergegebene Textstelle mit: Scheler 1955, 62 (vgl. WIMMER 1994:128). Im Literaturverzeichnis jenes Sammelbandes, in dem der hier besprochene Text von Michael Wimmer erschienen ist (es handelt sich dabei um ein Gesamtverzeichnis) findet dieser Kurzbeleg seine Entsprechung in dem Verweis auf Max Schelers Schrift *Zur Idee des Menschen* (SCHELER 1955c:[171]-195) – erschienen in: *Vom Umsturz der Werte* (Gesammelte Werke, Bd. 3 – 1955a). Wimmers Seitenangabe führt seine Leser_innen allerdings zu einer anderen, in diesem Band erschienenen Abhandlung von Scheler: *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen* (SCHELER 1955b:[33]-147). Tatsächlich jedoch findet sich besagte Textstelle weder hier noch dort, sondern vielmehr in Schelers – in *Philosophische Weltanschauung* (1954) wiederabgedrucktem – Text *Mensch und Geschichte* (Scheler 1954:62-88), dort dann jedoch auf der von Wimmer angegebenen Seite: 62. Der Hinweis auf die tatsächliche Quelle dieser Passage verdankt sich der Lektüre einer anderen Quelle Wimmers: KAMPER 1973. Auch Dietmar Kamper nämlich, auf den sich Wimmer in diesem Zusammenhang in weiterer Folge bezieht, zitiert ebenjene Aussage von Scheler und verweist auf deren tatsächlichen Herkunftsort: Scheler 1954:62 (vgl. KAMPER 1973:27, 274).

146 Den pointierten Kommentar Dietmar Kampers zu dieser Entwicklung zitiert auch Wimmer (vgl. WIMMER 1994: 128): „Der Mensch weiß nach wie vor nicht, was er[_sie] ist; aber das Wissen dieses Nichtwissens, bei Scheler noch eine selbstverständliche Konsequenz, wurde einerseits durch eine Fülle von anthropologischen Resultaten verstellt, andererseits [!] aus dem Selbstverständnis des gegenwärtigen Menschen auf eine bedenkliche Weise verdrängt.“ (KAMPER 1973:28 – Einf. A.H.). Schelers Diktum vom anthropologischen Wissen des Nichtwissens wird von Jörg Zirfas dennoch als Ausgangspunkt für die Frage nach dem Menschen im 20. Jahrhundert angesprochen (vgl. ZIRFAS 2004:29f.).

„Der Versuch, die Frage nach dem Menschen zu beantworten, hat zur Verstellung seiner[_ihrer] Fragwürdigkeit geführt, da diese selbst dem Menschen zugehört und in keiner Antwort endgültig zu Ende kommen kann.“ (ebd. – Einf.A.H.)

Anthropologie sei jedoch nicht deshalb kritisiert worden, weil sie positives Wissen über den Menschen generiert habe, sondern (1.) weil sie sich dadurch, wie sie das methodisch realisierte, widersprochen habe, (2.) weil sie ungedeckte normative Implikationen (gehabt) habe, (3.) weil sie ihre Verbindung mit dem metaphysischen Humanismus nicht hinreichend durchdacht und gelöst habe und (4.) weil sich die historisch-kulturelle Bedingtheit ihrer Aussagen gezeigt habe (vgl. WIMMER 1994:129).

„Von daher bedeutete Anthropologiekritik weniger Kritik der Ergebnisse der Humanwissenschaften, sondern Kritik ihrer Erkenntnisweise bzw. Kritik des anthropologischen Denkens als anthropo- und letztlich ethnozentrisches [...]“ (ebd.)¹⁴⁷

Damit im Zusammenhang stehe die Kritik der subjektzentrierten Vernunft (vgl. ebd.). Der Kern dieser Kritik bestehe darin, dass ein solches Denken bloß sein eigenes Vorurteil bestätigen könne, mithin den „Standpunkt neuzeitlicher Subjektivität, in dem der Mensch als Grundprinzip alles Seienden gedacht wird“ (ebd.).¹⁴⁸ Diese spezifische Selbstthematization des Menschen – nämlich als „kreatives, eigenmächtiges Subjekt in Abgrenzung vom Anderssein der Welt und der Autorität des Heiligen“ (WIMMER 1994:130) – markiere den Beginn der philosophischen Anthropologie.¹⁴⁹ Eine frühe Explikation von Subjektivität als Prinzip, das das neuzeitliche Denken beherrsche, finde sich bei René Descartes (vgl. WIMMER 1994:130f.). Im cartesianischen Erkenntnismodell sei die anthropologische Vorentscheidung immer schon gefallen gewesen, dass der Mensch im Zentrum und ihm_ ihr alles andere als Objekt gegenüber stehe (vgl. WIMMER 1994:130).¹⁵⁰ Darin zeige sich der typisch neuzeitliche Charakter von Wissen-

147 Mit *Kritik des anthropologischen Denkens* verweist Wimmer ausgewiesenermaßen auf: FOUCAULT 1974:367ff. – und damit auf das neunte Kapitel der Foucault'schen Schrift *Die Ordnung der Dinge: Der Mensch und seine Doppel* (FOUCAULT 1974:367-412)

148 An anderer Stelle schreibt Michael Wimmer: „Vor dem Autonomieanspruch des Subjekts zerfiel jede Autoritätsbehauptung eines ihm präsidierenden und zuvorkommenden Anderen“ (WIMMER 2009:188).

149 Michael Wimmer bezieht sich hierbei – wie er selbst darlegt – auf Odo Marquards Beitrag *Philosophische Anthropologie* zu dem von Peter Koslowski herausgegebenem Lehrbuch *Orientierung durch Philosophie*: Marquard 1991, in welchem Marquard u.a. die Anfänge philosophischer Anthropologie nachzeichnet (vgl. dazu insb.: MARQUARD 1991:21ff.).

150 Selbiges gelte auch für die auf diesem Erkenntnismodell fußenden Wissenschaften (vgl. WIMMER 1994:130). – Besonders nachdrücklich zeigt sich die von Wimmer oben angesprochene Zentrierung des Menschen in der (Geschichte der) darstellenden Kunst. So verweist etwa Ludwig Pongratz in seinen *Notizen zu Pädagogik und*

schaft, den Wimmer umreißt mit: „das Fremde, Andere von Mensch und Welt identifizieren, es in ein gesichertes Selbstverständnis zu überführen und es damit zu einem Gleichen zu machen“ (ebd.). In dieser Figur erkennt Michael Wimmer die Grundstruktur neuzeitlicher Subjektivität. Subjektivität ihrerseits könne als „zentraler und zentrierender Bezugspunkt für die Anthropologie“ (ebd.) angesehen werden; das Prinzip der Subjektivität finde in der Anthropologie seinen Ausdruck und seine Struktur, so seien Selbstverwirklichung, Selbstbehauptung und Selbststeigerung als Bestimmungen des Menschen von grundlegender Bedeutung auch für die pädagogische Anthropologie (vgl. WIMMER 1994:131).

Mithin: Wie Wimmer darlegt, war Anthropologiekritik im Wesentlichen Methodenkritik und Kritik am neuzeitlichen Erkenntnismodell,¹⁵¹ die Erkenntniskritik habe sich jedoch – spätestens seit dem Positivismusstreit – als Gesellschaftskritik vollzogen. Dadurch sei die ursprüngliche Frageintention der Anthropologie aus dem Blickfeld geraten und damit einhergehend eine wichtige Dimension der Selbstkritik der Human- und Sozialwissenschaften, nämlich: die Fragwürdigkeit des Menschen (vgl. ebd.).

Was sich der Logik des identifizierenden Begriffs – die sich u.a. daran zeigt, *wie* der Andere gedacht wird, nämlich nur im Bezug auf das Selbe – nicht fügt, gerate in Gefahr vergessen oder gar verworfen zu werden (vgl. WIMMER 1994:132).

„Und da der Mensch in seiner[_ihrer] irreduziblen Fraglichkeit als ein gegenüber jedem Zugriff radikal Anderer sich nicht auf einen geschlossenen Begriff bringen läßt und damit jede endgültige Identifikation an ihm[_ihr] scheitert, bleibt er[_sie] [...] als Anderer unbegriffen.“ (ebd. – Einf. A.H.)

Die subjektzentrierte Vernunft erweise sich als unfähig, den Anderen als Anderen zu denken,

Postmoderne – so der Untertitel eines Textes zur Geschichte des Subjekts (vgl. PONGRATZ 2003) – u.a. auf Leonardo da Vincis *Die Proportionen des menschlichen Körpers nach Vitruv* (1492). Dieses Bildnis lasse „den Menschen gleichsam als Mittelpunkt der Welt in Erscheinung treten oder pointierter: Das Maß aller Dinge gibt sich im Menschen zu erkennen; er ist ihr wirkliches Zentrum“ (PONGRATZ 2003:71). Noch pointierter lässt es sich vielleicht – wieder im Aufsuchen anderer diskursiver Zusammenhänge – mit Franz Schuh sagen: In seinen – im Zuge des Kunstprojekts *Ganymed Boarding*, einer literarischen und theatralen Interpretation und Transformation der Alten Meister (im Kunsthistorischen Museum Wien – 2010/2011), angestellten – literarischen Betrachtungen zu Wolf Hubers Gemälde *Der Humanist Jacob Ziegler* schreibt Franz Schuh: „Der Bildhintergrund ist beinahe bedeutungslos, es geht ja darum, das Menschliche zu zeigen – die Natur im Hintergrund verschwindet, das erhabene Gebirge erscheint nur als Andeutung“ (aus: *Humanismus, vergangen und präsent*, S. 48).

151 Desweiteren sei Anthropologiekritik später auch als Kritik am hermeneutischen Verstehensbegriff (in Dilthey'scher Prägung) aufgetreten (vgl. WIMMER 1994:131).

ohne ihn zu reduzieren,¹⁵² und zwar – wie Wimmer schreibt – in dem Maße, in dem durch die Krise der Moderne die im autonomen Subjekt begründete Erkenntnisrelation selbst problematisch werde (vgl. ebd.). Durch die Problematisierung „der ganz anderen Gestalten des Anderen“ (ebd.) – etwa: Körper, Geschlecht, Begehren, der Sprache als Gesetz – erweise sich die Vorstellung einer „sprachmächtigen konstitutiven Subjektivität als trügerisches Phantasma, in dem die äußere wie innere unverfügbare Andersheit verkannt bleibt“ (ebd.).¹⁵³ Jener Denkwang, in dem Gleiches gespalten und einander gegenüber gestellt wird, sei erst vom (Post-)Strukturalismus¹⁵⁴ aufgelöst worden. Von dessen Vertreter_innen werde der Mensch – als selbstpräsenes Subjekt, als Herr(_in)¹⁵⁵ seiner(_ihrer) selbst und der Sprache, etc. – mit seiner_ihrer radikalen Dezentrierung und Subversion durch Strukturen des Anderen (etwa: Schrift,

152 Wimmer verweist in diesem Zusammenhang auf: Vincent Descombes' Einführung in die französische Philosophie für nichtfranzösische Leser_innen *Das Selbe und das Andere* (DESCOMBES 1981) sowie auf Hartmut Böhmes und Gernot Böhmes *Das Andere der Vernunft* (BÖHME/BÖHME 1983).

153 So heißt es auch bei der US-amerikanischen Philosophin und Gendertheoretikerin Judith Butler: „Kein Subjekt ist sein eigener Ausgangspunkt. Die Phantasie, die es zu einem solchen erklärt, kann ihre konstitutiven Bedingungen nur verleugnen [...]“ (BUTLER 1993a:41).

154 Wie Michael Wimmer in einem anderen (Kon-)Text ausführt: Bei aller Divergenz der verschiedenen poststrukturalistischen Positionen (bzw. dem Poststrukturalismus zugerechneten Positionen), die Petra Gehring dazu veranlasst, angemessenerweise eher von einem „theoretische[n] Feld“ (GEHRING 1994:9 – Einf. A.H.) als von einem „theoretischen Paradigma[...] *Poststrukturalismus*“ (EHRENSPECK 2001:26) zu sprechen, zeige sich eine Konvergenz, und zwar, dass sie alle versuchen würden, den Anderen anders zu denken (vgl. WIMMER 2009:190 – zu Divergenz und Konvergenz poststrukturalistischer Perspektiven vgl. auch: VILLA 2010:271f. sowie – hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Rezeption – EHRENSPECK 2001:24ff.). Und mehr noch: Wimmers ebenfalls an diesem Ort präsentierter These zufolge könne dieser Versuch – das Verhältnis zum Anderen neu/anders zu denken – als (quasi-heimliches, zumindest selten expliziertes) Gravitationszentrum poststrukturalistisch genannter Philosophien (sowie des sog. Antihumanismus und der Postmodernediskussion) angesehen werden (vgl. WIMMER 2009:188). (Zur Bedeutung poststrukturalistischer Perspektiven für die Pädagogik vgl. u.a. die Beiträge in: FRITZSCHE/HARTMANN/SCHMIDT/TERVOOREN 2001.)

155 Wie bereits an früherer Stelle ausgeführt, ringe ich um ein Sprechen, das den diversen Formationen von *sex*, *gender* und *desire* gerecht zu werden sucht (siehe dazu: Fußnote 18 der vorliegenden Arbeit). Es findet dies, wie schon gesagt, seinen Ausdruck in der Schreibweise *_in* bzw. *_innen*. Mitunter jedoch erweist sich diese Schreibweise, die sich um ‚Inklusion‘ wie Offenheit bemüht, als der Sachlage nicht angemessen. Bei der Metapher vom *Herrn seiner selbst* – dieser spätestens mit Freud brüchig gewordenen Vorstellung – handelt es sich um so einen Fall (zu weiteren Fällen: siehe Fußnote 224 der vorliegenden Arbeit). Sie benennt recht klar, wer gemeint ist und wer nicht (einmal mitgemeint ist): der Herr, nicht der Knecht und nicht die Herrin... (um zwei – vielbedachte – Achsen der Entgegensetzung zu nennen). Dieses Bild – gewissermaßen Vor- und Abbild wie Imagination zugleich: *der Herr seiner selbst* – zeigt nachdrücklich auf, dass „Subjekt zu sein [...] erst einmal ein Privileg der *Männer* [Herv. A.H.] der *bürgerlichen* [Herv. A.H.] Klasse“ (TRUMANN 2004:o.S.) war. Hier ein *_in* (Herr_in) einzufügen, wäre nicht nur nicht (zu-)treffend, es würde den Ausschluss von (Nicht-Bürgerlichen und) Frauen geradezu verdecken. Die Einfügung wird daher eingeklammert: Herr(_in), der Ausschluss damit markiert.

Sprache, Unbewusstes, Begehren) konfrontiert. Damit werde *der* Mensch – eingedenk seiner Selbstfundierungsunfähigkeit – als Begriffsgrund und Grundbegriff verabschiedet (vgl. WIMMER 1994:133).¹⁵⁶

Einer historischen Anthropologie¹⁵⁷ müsse es daher darum gehen, „die Vergessenheit des Anderen zum Problem werden zu lassen“ (ebd.); sie müsse versuchen, die Frage zu beantworten, „warum die grundlegende Fragwürdigkeit des Menschen durch den Versuch, die Frage nach dem Menschen zu beantworten, vergessen werden konnte“ (ebd.) bzw. wie es möglich war, die Fragwürdigkeit des Menschen als Frage nach dem Menschen misszuverstehen (vgl. ebd.). Die Frage des Anderen richte sich, so Wimmer weiter, auf eine andere Erkenntnisperspektive: entgegen einem Denken, das den Anderen nur als „verdoppelte Wiederholung des Selben“ (ebd.) zulasse. Heute gehe es somit darum, die von der Anthropologie als Frage verkannte Fragwürdigkeit wieder aufzunehmen und (an) die im anthropologischen Denken bestehende Vergessenheit zu erinnern. Dabei käme es zu zweierlei Verschiebungen: Verschieben werde (1.) die Fragerichtung und (2.) auch der Sinn eines solchen Unterfangens (vgl. ebd.). So gehe es nicht mehr darum, Verunsicherungen des Menschen durch Anthropologie aufzuheben, sondern vielmehr darum „Verunsicherung wieder zu ermöglichen“ (ebd.). Dies werde möglich durch die Dekonstruktion konventionalisierter Sicherheiten, die auf vermeintlich sicherem Wissen vom Anderen als Mensch gründen (vgl. WIMMER 1994:133f.). Durch eine solche „Entsicherung des Selbstverständnisses“ (WIMMER 1994:134), eine „Dekonstruktion der diskursiven Sicherheitsstrategien“ (ebd.) kämen u.a. die Bedingungen der Möglichkeit in den Blick, pädagogisches Handeln nicht mehr als instrumentelles Handeln zu verstehen (vgl. ebd.).

Mithin: Nach der Anthropologiekritik heißt also, (an) die Fragwürdigkeit des Menschen zu erinnern, sie festzuhalten. Dies, um sie zu nutzen, denn unser Denken sei nach wie vor anthropologisch strukturiert (vgl. ebd.). Da allein die Einsicht in die Bedingtheit und Geschichtlichkeit der anthropologischen Denkweise diese nicht überwinden lasse, gelte es die „Nicht-Totalisierbarkeit dieses Denkens festzuhalten, zu verschärfen und durch Dekonstruktion zu einem der eigenen Zeit gemäßen Denken zu gelangen“ (ebd.).

156 Michael Wimmer bezieht sich – wie er selbst darlegt – an dieser Stelle auf: FOUCAULT 1974:410ff.

157 Zu dieser Forschungsrichtung siehe auch: Fußnote 113 der vorliegenden Arbeit. Spätestens an dieser Stelle – mit dem Hinweis auf die historische Anthropologie und der Bestimmung ihrer Aufgaben – wird plausibel, warum Wimmers Einsatz in der Einleitung (zum vorliegenden Kapitel) in diesem theoretischen Kontext zu verorten gesucht wurde: die von Wimmer einer historischen Anthropologie zugewiesenen Aufgaben kommen weitgehend zur Deckung mit den Anliegen seines hier ins Zentrum gestellten Textes.

Welchen Denkens bedarf es – im Anschluss an Michael Wimmer – nun aber? Seine Antwort: Eines Denkens des Anderen, wie von der neueren französischen Philosophie erprobt. Dieses sei, so Wimmer, für anthropologische Reflexionen von Bedeutung (vgl. WIMMER 1994:135). Im bisherigen Diskurs der Humanwissenschaften – so die grundlegende Schwierigkeit dabei – werde der Andere vorwiegend als Element des Selbstverhältnisses des Subjekts verstanden, und die Beziehung zum Anderen dabei als immanente und symmetrische gedacht, in der jedoch die Vorherrschaft des Subjekts ungebrochen bleibe. Insofern könne erst in dem Maße, in dem das Subjektivitätsprinzip seine Tragfähigkeit verliere, die Frage nach dem Anderen aus ihrer theologisch-metaphysischen Denktradition gelöst und in ihrer philosophischen und sozialwissenschaftlichen Bedeutung thematisierbar werden (vgl. ebd.). So hätten strukturelle Konstitutionsanalysen der Subjektivität anonyme Strukturen als Fundament des Individuums erkennbar werden lassen (vgl. KAMPER 1980:82f.)¹⁵⁸, so etwa: die Ordnung der Körper und Diskurse, die Ordnung des Begehrens und Sprechens¹⁵⁹ etc. Diese ‚anonymen Strukturen‘ würden, so Wimmer, den Autonomieanspruch als Bestandteil der grundlegenden Verkennungsstruktur offenbaren (vgl. WIMMER 1994:135).¹⁶⁰

158 Dietmar Kampers – auch im Original aufgesuchte – Ausführungen zu *Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie* finden sich bei Wimmer 1994:135.

159 Auch Kamper nennt Beispiele für jene anonymen Strukturen und bezieht sich dabei – wie in seinem Gefolge auch Wimmer – auf Lacan, Foucault, Deleuze/Guattari u.a. (vgl. KAMPER 1980:82). Wimmer nimmt an dieser Stelle jedoch Erweiterungen (gegenüber seines Referenztextes) vor; so ergänzt Wimmer in Bezug auf Foucault *die Ordnung der Diskurse* und im Bezug auf Lacan *die Ordnung des Begehrens* (vgl. WIMMER 1994:135).

160 Diese Strukturen seien zwar einer Erforschung zugänglich, würden dadurch dem Willen bzw. dem Bewusstsein jedoch nicht auch verfügbar. Dies, da sie symbolischer Natur seien und funktionierten wie Sprache, im Sinne eines dem Subjekt heteronomen Systems von bedeutungslosen Signifikanten, die Bedeutung erst durch sie generierten (vgl. WIMMER 1994:135, sowie: WIMMER 1988:110ff.) Sprache könne verstanden werden als Ort des Anderen und insofern als dem Subjekt heteronom, zugleich sei es Subjekt nur in und durch Sprache. Durch seine Einführung in Sprache bleibe das Subjekt unaufhebbar gespalten (vgl. WIMMER 1994:136 – mit Bezug auf: LACAN 1973:61ff. (zit. n. Wimmer 1994:136), LACAN 1978). – Zu Problematisierungen dieses Autonomieanspruches in pädagogischen Zusammenhängen vgl. u.a.: MEYER-DRAWE 2000a, die darauf hinweist, dass menschliche Existenz weder bloß autonom noch bloß heteronom ist, vielmehr sei Autonomie von Heteronomem durchzogen (vgl. MEYER-DRAWE 2000a:11f.) sowie (u.a. mit Bezug auf poststrukturalistisch-feministische Perspektiven, insb. auf Judith Butler und Evelyn Fox Keller) PICHLER 2007a. So heißt es bei Barbara Pichler: „Besonders aus feministischer Sicht wird jener Begriff der Autonomie, der heteronome Bestimmungen unberücksichtigt lässt und die Unabhängigkeit als genauen Gegensatz zur Abhängigkeit meint, abgelehnt. Diese Polarisierung wird vielmehr als Konstrukt patriarchaler Prägung entlarvt. Autonomie, als absolute Unabhängigkeit verstanden, erscheint aus dieser Perspektive als männlich idealisierter Wert, der auf den Prinzipien der Spaltung und Trennung beruht“ (PICHLER 2007a:205f.).

Dass der/das Andere¹⁶¹ sich nicht als Element des Selbstverhältnisses vereinnahmen lasse, werde in dem Maße deutlich, in dem der Selbstbezug scheitere. Insofern gibt Michael Wimmer die gelungene Ich-Identität – im Sinne einer eingeschlossenen Differenz von Ich und Anderem – als unmögliches Projekt zu denken, dem ein Gewaltverhältnis innewohne – zu sich wie zu anderen (vgl. WIMMER 1994:136). „Autonomie als Selbstbeherrschung im Sinne ungebrochener Selbstpräsenz und -transparenz ist unmöglich und schlägt immer in Herrschaft über andere um“ (ebd.).¹⁶² Der Mensch verhalte sich in allem Verhalten zu Anderen/Anderem, er_sie könne sich kein Bild von sich machen, das nicht auch einen Anderen zeige, ihr_sein Selbst- und Weltbezug werde vom Anderen in seiner unverfügbaren Andersheit durchbrochen. Dieser – dem Subjekt vorausgehende – Andere könne nicht als empirisch anderer verstanden werden, sei also nicht identifizierbar mit: Mitmensch, Mitsein, Du, alter ego, etc. (vgl. ebd.). Emanuel Lévinas (1905^{jul.}/1906^{greg.}-1995) zitierend heißt es bei Wimmer, dass mit der Enthüllung des Anderen der Andere seine Andersheit verliere (vgl. LÉVINAS 1983:211).¹⁶³ Um die Spur des Anderen zu bewahren, gebe Lévinas der anthropologischen Frage einen anderen Stellenwert:¹⁶⁴ So expliziere er die zeitliche Erfahrung des sprechenden Anderen, der im Sprechen als unendlich anders und als Grenze des subjektiven Sein-Könnens erfahren werde. Sprache – in ihrer ethischen Struktur¹⁶⁵ – werde von Lévinas als antwortendes Geschehen verstanden. Im Anschluss an Lévinas könne die Grundsituation des Menschen beschrieben werden als Angesprochenwerden durch den Anderen. Die Spur des Anderen überschreite die Präsenz des Seins und stifte einen Bezug zu dem, was anders ist als Sein (vgl. WIMMER 1994:137).

„Damit wird eine anarchische Struktur von Identität behauptet, die von der ‚Inkarnation untrennbar‘ ist, untrennbar von Sinnlichkeit – Leiblichkeit – Körperlichkeit: Subjektivität aus Fleisch und Blut. Der

161 In der Anmerkung zur unterschiedlichen Schreibweise *anderer/Anderer* wurde bereits darauf hingewiesen: die Schreibweise folgt der Referenzliteratur (siehe dazu: Fußnote 121 der vorliegenden Arbeit). Daran sei nun erinnert, da an dieser Stelle des aufgesuchten Textes Wimmer erstmals (und in Folge nochmals) auch *das* Andere anspricht.

162 Wimmer verweist in diesem Zusammenhang auf: Käte Meyer-Drawes *Illusionen von Autonomie* (1990/2000 – in der vorliegenden Arbeit nach der neueren Auflage von 2000 zitiert, Wimmer bezieht sich auf die Erstaufgabe von 1990).

163 Diese – an der von Wimmer angegebenen Quelle aufgesuchte und von dort her zitierte – Aussage findet sich bei Wimmer 1994:136. – Lévinas macht in dieser von Wimmer zitierten Passage (vgl. ebd.) zudem auf das Zusammenfallen der abendländischen Philosophie mit der Enthüllung des Anderen aufmerksam (vgl. LÉVINAS 1983: 211).

164 Dazu ausführlicher: vgl. WIMMER 2007:162-168.

165 Sprache als antwortendes Geschehen könne verstanden werden als ein „Tun vor dem Verstehen“; als solches verbindet es sich mit der „Verantwortung als Ereignis“ (WIMMER 1994:137).

Leib erst eröffnet die Empfänglichkeit und die Verletzlichkeit durch die Berührung durch den Anderen.“ (ebd.)¹⁶⁶

Diese Beziehung bleibe asymmetrisch, nicht-reflexiv, unaufhebbare Trennung (vgl. ebd.).

Michael Wimmer macht deutlich, dass eine solche Beziehung – die des Subjekts zu einem so verstandenen inkommensurablen Anderen – das Denken vor erhebliche Probleme stelle. Zu denken sei: die Relation des Subjekts zu einem Heteronomen, eine heteronome Erfahrung, die das Subjekt spalte, wobei diese Spaltung nicht in Identität aufhebbar sei (vgl. ebd.).¹⁶⁷

Die Beziehung zum Anderen sei, Wimmer zufolge, nicht als besondere anthropologische Bestimmung des Menschen zu verstehen,¹⁶⁸ vielmehr sei sie jener Fragehorizont, in dem anthropologische Bestimmungen (wie Reflexivität, Leiblichkeit etc.)¹⁶⁹ erst bedeutsam würden, in ihrer Besonderheit erschienen und problematisiert werden könnten. Dies, da das Verhältnis zum Anderen in all diesen ‚Merkmalen‘ menschlicher Existenz in seiner irreduziblen Äußerlichkeit je anders deutlich werde (vgl. WIMMER 1994:138). Oder – mit Wimmer noch einmal – anders gesagt:

„Es ist [...] der durch die Frage des Anderen erst eröffnete Horizont [...], durch die und in dem die Fragwürdigkeit des Menschen erscheinen kann als diejenige eines Wesens, das uneinholbar in Frage gestellt ist.“ (ebd.)¹⁷⁰

166 Auf die Bedeutung der Leiblichkeit für die Erfahrung des Anderen weist Michael Wimmer auch in einem anderen (Kon-)Text hin: „Insofern das Eigene, die vertraute Heimwelt, aus einer symbolisch strukturierten und kulturell bestimmten Bedeutungswelt besteht, die als letztlich unmotivierte Antwort auf die unassimilierbare Fremdheit und Unbestimmtheit unter anderem des eigenen Körpers zu verstehen ist, stellt die Begegnung mit dem Anderen die Selbstverständlichkeit der Heimwelt in Frage und konfrontiert einen mit einer irreduziblen Andersheit in einem selbst, die gerade in der symbolischen Ordnung der Heimwelt verleugnet wird“ (WIMMER 2009:191).

167 Ferner weist Wimmer darauf hin, dass diese – jeglicher Reflexion vorausgehende – Erfahrung unbegreifbar bleiben musste, solange die Philosophie cartesianisch geprägt gewesen sei (vgl. WIMMER 1994:137). Erst mit Rousseau seien Prinzipien dieser Erfahrung des Anderen außerhalb der mystisch-religiösen Tradition, die Regel jeder anthropologischen bzw. ethnologischen Erfahrung des Fremden formuliert geworden, nämlich sich selbst zu verweigern (vgl. WIMMER 1994:138).

168 Als solche nennt Wimmer: Reflexivität, Sprachlichkeit, Geschichtlichkeit, Leiblichkeit, Geschlechtlichkeit und Bildsamkeit. Missverstanden wäre sein Einsatz aber eben, wenn die Beziehung zum Anderen – gleichsam als Sozialität – als eine unter anderen neben die anderen anthropologischen Bestimmungen trete (vgl. WIMMER 1994:138). Wimmer bezieht sich an dieser Stelle seiner Ausführungen auf zwei Arbeiten zu pädagogischer Anthropologie mit einführendem bzw. Überblick stiftendem Charakter, konkret auf: BOCK 1991; HAMANN 1982.

169 Siehe dazu: Fußnote 168 der vorliegenden Arbeit.

170 Es könnte dies als eine Antwort auf die andernorts von Wimmer gestellte und hier schon zuvor zitierte Frage

Nach einem Hinweis auf Vordenker_innen bzgl. des Verdachts gegen das eigene Denken – genannt werden: Friedrich Nietzsche (1844-1900), Sigmund Freud (1856-1939), Edmund Husserl (1859-1938) und Martin Heidegger (1889-1976) – kommt Michael Wimmer abermals explizit auf Jacques Derrida (1930-2004) zu sprechen (vgl. ebd.), einem der zentralen Referenzautor_innen des hier aufgesuchten Textes:¹⁷¹ Die Bejahung des ‚Spiels der Zeichen‘¹⁷² ermögliche es, die Frage des Anderen in aller Radikalität erneut zu stellen und unser Verhältnis zum Anderen deutlich werden zu lassen. Dies jedoch könne – so Wimmer – nicht unmittelbar gelingen, weil die bisherigen Thematisierungen objektivierend vorgegangen seien oder die entsprechenden Fragen bloß vom Subjekt aus behandelt hätten (vgl. WIMMER 1994:139).

„Um diesen [absolut] Anderen denken und das Denken jenes [relationalen] anderen verlassen zu können, muß die Differenz zwischen ich und Anderem nicht als Verschiedenheit des Gleichen, also innerhalb desselben Begriffs (des *Menschen*), sondern differentiell gedacht werden, als ein Unterschied, der durch keine Allgemeinheit [...] aufgehoben werden kann [...].“ (ebd. – Einf. A.H.)

Der Andere könne als solcher nicht erkannt oder erfahren werden. Daher werde jeder Diskurs zum Anderen zur „*Erfindung* des Anderen“ (ebd.).¹⁷³ Insofern nähere er sich der Ästhetik, einer Anthropopoetik an, „denn der Andere ist kein Begriff, sondern ein Gedicht, und kein Bild, sondern die Spur des Nicht-Darstellbaren“ (ebd.).

Noch sei, so Wimmer weiter, nicht zu beantworten, ob sich ein solches Differenzdenken mit pädagogischen Belangen vereinbaren lasse. Vielleicht jedoch vermöge dieses Denken die Pä-

gelesen werden: „Worin liegt der Erkenntnisgewinn, wenn man vom Menschen als Anderem statt vom Anderen als Mensch spricht?“ (WIMMER 2009:189).

171 Michael Wimmers Rekurs auf Derrida wird insofern verständlich, als er seine Ausführungen als Dekonstruktion versteht und es sich dabei – wie bereits weiter oben angemerkt – um eine Strategie handelt, die auf Jacques Derrida zurückgeht (vgl. dazu u.a.: KAHLERT 2000:31, PLÖBER 2005:19, PLÖBER 2010:227, WARTENPFUHL 2000:132, ZIRFAS 2001:52; zum Verhältnis von Dekonstruktion und Pädagogik: vgl. u.a. FRITZSCHE/HARTMANN/SCHMIDT/TERVOOREN 2001, MASSCHELEIN/WIMMER 1996a). – Konkret bezieht sich Wimmer an der Stelle auf: DERRIDA 1972:441.

172 Wie Michael Wimmer hierzu im Anschluss an Derrida erläutert, werde das *Spiel der Zeichen* eröffnet durch den Verlust eines Zentrums (wie: Mensch, Sein, Subjekt) und die, wie es bei Jacques Derrida heißt, „unmögliche Präsenz des abwesenden Ursprungs“ (DERRIDA 1972:441 – mit einer kleinen Abweichung (der von Derrida bzw. seinem Übersetzer angeführte *bestimmte* Artikel wird bei Wimmer zu einem *unbestimmten* Artikel) findet sich dieses Zitat auch bei Wimmer 1994:138). Der Verneinung dieses Spiels – aufgrund einer Sehnsucht nach Sicherheit –, mithin dem „nostalgischen Traum, ‚eine Wahrheit und einen Ursprung zu entziffern, die dem Spiel und der Ordnung des Zeichens entzogen sind‘“ (WIMMER 1994:138 – zum Zitat im Zitat: DERRIDA 1972:441) hält Wimmer – mit Derrida – die Bejahung des Spiels der Zeichen entgegen (vgl. WIMMER 1994:138f., DERRIDA 1972:441).

173 Michael Wimmer verweist hierbei auf: DERRIDA 1987 (zit. n. WIMMER 1994:139), WIMMER 1988:247ff.

dagogik gar an ihre gründenden Einsichten zu erinnern. Jedenfalls sei die Frage des Anderen für die Pädagogik konstitutiv, wäre allerdings umgekehrt zur traditionellen Anthropologie zu denken (vgl. ebd.). In dieser sei – wie gezeigt – der Ort des Anderen vom Ich okkupiert worden, das sich als verwirklichtes Vernunftsubjekt verstanden habe und weit davon entfernt gewesen sei, sich vom Anderen in Frage stellen zu lassen, zu antworten (vgl. WIMMER 1994:139f.).¹⁷⁴

Um die, die Pädagogik begründende, aber von ihr von Anfang an vergessene und verworfene Frage des Anderen, *in* der Pädagogik zu Gehör zu bringen, bedürfe es der Dekonstruktion des traditionellen anthropologisch-pädagogischen Diskurses (vgl. WIMMER 1994:140). Die von Wimmer schon zuvor aufgeworfene Frage, „ob sich das pädagogische Modell als solches dekonstruieren ließe oder ob dabei zugleich ein anderes Verhältnis erkennbar werden könnte“, mache deutlich, „daß es keineswegs um Destruktion geht, sondern um den radikalen Versuch der Erinnerung und darum, nicht schon im Akt der Vorstellung und in der Bahn des Denkens die Möglichkeit der Gerechtigkeit zu zerstören“ (ebd.).

2.2 *arrête* #2: Resümee – Relektüre

Soweit: (m-)ein Versuch der inhaltlichen Erschließung von Michael Wimmers Text *Die Frage des Anderen* (1994) und seiner damit vorgelegten Dekonstruktion pädagogischer Anthropologie – gelesen als: (post-)anthropologischer Einsatz in der Pädagogik.

Es sei daran erinnert: Es wurde dieser Text herangezogen in der Absicht, die in Texten zur Konstitution der Medienpädagogik zu markieren gesuchte Argumentation (siehe dazu: Kap. 1 der vorliegenden Arbeit), Anthropologie könne Medienpädagogik begründen bzw. fundieren, sowie die damit verbundenen Vorstellungen in Bezug auf Anthropologie einer Problematisierung

174 Was dieses Antworten auf Ansprüche des Anderen für das Selbstverständnis der Pädagogik bedeutet, führt Michael Wimmer andernorts – und dort eingehender als in dem hier ins Zentrum gestellten Text (in dem er es diesbzgl. weitgehend bei einem Verweis auf Jan Masscheleins *Erziehung als Antwort* belässt) – aus: Die Pädagogik müsse sich, so Wimmer in seinem jüngeren Text, als „im Anspruch Stehende denken [...]. Ihr Anderer, auf dessen Anspruch sie zu antworten hat, ist zugleich ihr Adressat pädagogischer Bemühungen. Nun ist diese Adressierung als Antwort zu verstehen. Statt sich als Anderen [!] des Kindes z. B. zu imponieren, das dem Anspruch des[der] Erziehers[Erzieherin] zu antworten hat, muss diese[er] sich als Angesprochene[er] entdecken. Daraus folgt keine ethische Begründung pädagogischen Handelns, sondern eher dessen radikale Verunsicherung. Will es ethisch sein, muss es als Antwort verstanden werden, als ein Handeln, das nicht im Wissen, in Zielen oder in Werten allein seinen Grund finden kann, da durch sie der Anspruch des Anderen gerade verstellt wird.“ (WIMMER 2009:194 – Einf. A.H.)

zuzuführen. Insofern sei hier nun zu explizieren versucht, inwiefern sich solche Überlegungen im Rückgriff auf diesen (post-)anthropologischen Einsatz problematisieren lassen.¹⁷⁵ Dafür werden Michael Wimmers für dieses Anliegen zentral erscheinenden Ausführungen zunächst resümiert (siehe dazu: Kap. 2.2.1 der vorliegenden Arbeit) und sodann (siehe dazu: Kap. 2.2.2 der vorliegenden Arbeit) (rück-)bezogen auf die unter 1.3 angeführten – und schon dort, gleichsam vorab als diskussions- und problematisierungswürdig bezeichneten – Überlegungen, mit denen sich (medien-)pädagogisches Denken (noch) gegenwärtig konfrontiert sieht: Mit Argumentationen nämlich, die (1.) Anthropologie in eine Begründungs- bzw. Fundierungsfunktion für die Medienpädagogik rücken und – mit dieser Relationierung, implizit wie explizit, einhergehend – (2.) mit bestimmten (im Anschluss u.a. an Wimmer als *traditionell* decodierbaren) Fassungen von Anthropologie und (3.) Bestimmungen des Menschen.

Der zuvor nachgezeichnete Text erweist sich als fruchtbar für eine Problematisierung insbesondere der beiden erstgenannten Aspekte der in Kapitel 1 herauszustreichen versuchten Denkfigur, auf die sich die titelgebenden Gesten *Einwand* und *Verschiebung* beziehen. Entlang der damit korrespondierenden Fragen an den hier aufgesuchten Text wird der ‚Ertrag‘ der dort entfalteten Argumentation für das vorliegende Unterfangen resümiert:¹⁷⁶

2.2.1 *wiederholt*: **Bedenken gegenüber der Denkfigur – Kennzeichnungen und Problematik traditioneller Anthropologie**

Dieses Resümee zu Michael Wimmers Text *Die Frage des Anderen* (1994) ist fokussiert auf

175 Bereits zuvor bzw. vielmehr vorab wurden jene Überlegungen, wie sie sich im Kontext einer solchen Relationierung von Medienpädagogik und Anthropologie auftun, als *bedenklich* angesprochenen (siehe dazu: Kap. 1.3 der vorliegenden Arbeit). Als *bedenklich* erweisen sie sich jedoch teils erst auf Basis von Michael Wimmers kritischer Auseinandersetzung mit der traditionellen (pädagogischen) Anthropologie (oder anderer, ähnlich gelagerter Positionen), insofern (1.) im Anschluss an Wimmer (o.a.) zu zeigen ist, dass es sich bei dem von Rainald Merkert und Dieter Spanhel mit ihrer und rund um ihre Relationierung von Medienpädagogik und Anthropologie jeweils nahegelegten Verständnis von Anthropologie um eine traditionelle Fassung handelt und (2.) mit Wimmer (o.a.) die Problematik traditioneller Anthropologie aufzuzeigen ist.

176 In der nachfolgenden resümierenden Beantwortung der lektüreleitenden Fragen auf Basis des zuvor ausgearbeiteten Textes von Michael Wimmer erlaube ich mir, paraphrasierend wiedergegebene Aussagen an dieser Stelle nicht neuerlich exakt zu belegen, da alle hier angeführten Aussagen – sie alle entstammen dem in diesem Kapitel vorgestellten Text (WIMMER 1994) – bereits zuvor mit entsprechenden Seitenangaben zitiert wurden; direkte Zitate werden auch hier wieder wie gehabt belegt. Mit selbiger Begründung wird ebenso vorgegangen in den auf das Resümee folgenden Relektüren; es betrifft dies dann nicht nur Paraphrasen zu Wimmers Aussagen sondern auch die zu jenen von Merkert und Spanhel.

Wimmers Bedenken gegenüber der als Denkfigur angesprochenen Relationierung von Anthropologie und Pädagogik, mit der Pädagogik zu begründen gesucht wird, sowie auf – über seine Ausführungen zu erschließende – Kennzeichnungen traditioneller Anthropologie und deren Problematik. Weiters wurde mit den zu Beginn des Kapitels angeführten lektüreleitenden, daraufhin ausgerichteten Fragen einzuholen versucht, was Wimmer mit seinem in diesem Text vorgestellten Entwurf einer veränderten Anthropologie ermöglicht. Auch der Entwurf einer solchen Anthropologie wird hier zu resümieren gesucht, ohne jedoch bereits für die auf das Resümee folgende Relektüre der in Kapitel 1 aufgesuchten medienpädagogischen Schriften vor dem Hintergrund von Wimmers Ausführungen fruchtbar gemacht zu werden: Erst im Ausblick auf Kristin Westphals *Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie* (2001) wird auf Wimmers hier resümierten Entwurf zurückzukommen sein.

Resümieren wir hier nun also Michael Wimmers zentrale Aussagen – gelesen als Antworten auf die an seinen zuvor vorgestellten Text gerichteten Fragen:

1. Was gibt uns Michael Wimmer in Bezug auf Relationierungen von Anthropologie und (Medien-)Pädagogik zu bedenken, die in der Anthropologie den Grund von und die Begründung für (Medien-)Pädagogik sehen? Inwiefern erweisen sich solche Relationierungen Wimmer zufolge als problematisch?

Im Anschluss an Jörg Ruhloff und Dietrich Benner beeinsprucht Michael Wimmer im hier aufgesuchten Text Auffassungen, die in der Anthropologie das Fundament von Pädagogik sehen, die davon ausgehen, dass sich diese von jener her begründen bzw. als Wissenschaft legitimieren ließe. Beim Versuch, von anthropologischen Erkenntnissen zum menschlichen Sein auf die Ziele von Pädagogik, also ein Sollen, zu schließen, handle es sich nämlich um einen sog. naturalistischen Fehlschluss. Wimmers diesbzgl. Einwand gegenüber normativen Hilfsdiensten der Anthropologie für pädagogische (Konstitutions-) Fragen richtet sich also auf den argumentativ allzu ‚plumpen‘ Versuch, Pädagogik aus Anthropologie ‚abzuleiten‘.¹⁷⁷

2. (a.) Wie charakterisiert Michael Wimmer die traditionelle (pädagogische) Anthropologie?
(b.) Inwiefern erweisen sich solche Fassungen von Anthropologie als problematisch?

177 Jedoch erkenne man die Sache, darauf macht Barbara Merker aufmerksam, wenn man die Kritik an einem solchen Fehlschluss auf eine „Kritik eines simplen logischen Schnitzers“ (MERKER 1999:915) verkürze. Vielmehr hätten wir es mit der Kritik an einer bestimmten Verhältnisbestimmung von Wirklichkeit und Werten zu tun (vgl. ebd.).

(c.) Wie wäre eine zeitgemäße Anthropologie Wimmer zufolge zu denken?

(a.) *Nach der Entdeckung des unbestimmten Anderen habe die traditionelle pädagogische Anthropologie danach getrachtet, Wissen über den Anderen zu generieren. Dies in der Absicht, das Kind – das mit Rousseau als Anderer, als „Wesen eigener Art“ (WIMMER 1994:120) in Erscheinung trat – nicht länger äußeren, präexistenten Normen anzupassen, sondern auf seine_ihre Andersheit Rücksicht zu nehmen. Ihrem Selbstverständnis nach erscheint die Erforschung der Bedeutung, Seinsweisen etc. des Anderen im pädagogischen Verhältnis demgemäß als Distanzierung vom Gewaltmodell. Insofern – dies wird mit Wimmer deutlich – habe die traditionelle (pädagogische) Anthropologie ganz zentral vom ‚Anderen‘ gehandelt. Jedoch werde er nicht als solcher gedacht, sondern als Gestalt des Gleichen identifiziert, als Mensch. Wegen seiner Verschiedenheit von erwachsenen Menschen wird er zugleich als Ungleicher untergeordnet und abgewertet. Das entsprechende Ziel einer Pädagogik, der es um die Herstellung des Menschen als Subjekt geht, lautet sodann: „Aufhebung der Andersheit und Fremdheit, [...] Zum-Selbst-Werden des Anderen, [...] Menschwerdung des Menschen“ (WIMMER 1994:122). Durch Erziehung also soll das Fremde, Andere „assimiliert, integriert und aufgehoben werden“ (WIMMER 1994:123).*

(b.) *Der Andere wird in der traditionellen (pädagogischen) Anthropologie zwar thematisiert, „allerdings in einer Weise, in der er als Anderer zugleich verstellt, verkannt und verdrängt wurde“ (WIMMER 1994:116). Die „Offenheit des Menschen und die Unbestimmbarkeit des Anderen“ (WIMMER 1994:119) wurde durch Wissen aufzuheben versucht – in pädagogischen Zusammenhängen, um klare Handlungsanleitungen zu gewinnen.¹⁷⁸ „Das Wissen selbst [nämlich] annulliert die Andersheit“ (WIMMER 1994:125 – Einf. A.H.). Damit sei eine wesentliche Intention der traditionellen pädagogischen Anthropologie gerade nicht realisiert worden: die Aufhebung der Gewaltförmigkeit pädagogischen Handelns durch das hervorgebrachte Wissen über den Anderen; vielmehr hätten wir es nunmehr mit einer Gewalt der Interpretation zu tun, nämlich der Identifikation des Anderen als Subjekt, sowie seiner Erforschung.¹⁷⁹ Anthropologie sei jedoch nicht dafür kritisiert worden, dass sie positives Wissen über den Menschen generiert habe, sondern dafür, wie sie das tat sowie für ihre normati-*

178 Wimmer deutet diese Erkenntnisbestrebungen als „Versuch der totalen Identifikation und Vereinnahmung des Anderen, als Versuch, sich seiner Andersheit theoretisch zu bemächtigen, um umso besser über ihn verfügen zu können“ (WIMMER 1994:121).

179 So spricht Emanuel Lévinas davon, dass der Andere mit seiner Enthüllung seine Andersheit verliere (vgl. LÉVINAS 1983:211).

ven Implikationen, für die Bedingtheit ihrer Aussagen etc. Im Zuge ihrer Ausführungen habe sich die traditionelle Anthropologie von ihren Grundeinsichten entfernt, die ursprüngliche Frageintention der Anthropologie sei aus dem Blickfeld geraten: „Der Versuch, die Frage nach dem Menschen zu beantworten, hat zur Verstellung seiner[_ihrer] Fragwürdigkeit geführt“ (WIMMER 1994:128 – Einf. A.H.), und gerade dabei handle es sich um eine wichtige Dimension human- und sozialwissenschaftlicher Selbstkritik, die damit verloren gegangen ist.¹⁸⁰

(c.) Anthropologie sei nach ihrer Kritik „nicht mehr als positive oder gar normative Wissenschaft möglich“ (WIMMER 1994:127f.), sondern nur noch als Dekonstruktion jener Denkstruktur, in der sie sich von ihren Grundeinsichten in die grundlegende Fragwürdigkeit des Menschen entfernt habe. Nachdem die Frage nach dem Menschen gleichsam zum Schweigen gebracht worden sei, und zwar gerade durch die Antworten der Humanwissenschaften, gehe es nun darum, die Frage anders zu stellen. Heute gelte es damit, die von der Anthropologie als Frage verkannte Fragwürdigkeit wieder aufzunehmen, der Frage nachzugehen, „warum die grundlegende Fragwürdigkeit des Menschen durch den Versuch, die Frage nach dem Menschen zu beantworten, vergessen werden konnte“ (WIMMER 1994:133), (an) die im anthropologischen Denken bestehende Vergessenheit zu erinnern. So ringt Michael Wimmer um eine neue Sichtweise der Anthropologie, um „ein neues bzw. ein anderes Denken der Anthropologie“ (WIMMER 1994:116), welches „unabtrennbar mit dem Denken des Anderen verbunden“ (ebd.) sei. Dieses Denken des Anderen ist insofern bedeutsam, da erst die Frage des Anderen jenen Horizont eröffne, in dem sich die – in der traditionellen Anthropologie zur Frage ‚verkommene‘ – Fragwürdigkeit des Menschen zeigen könne – „als diejenige eines Wesens, das uneinholbar in Frage gestellt ist“ (WIMMER 1994:138). Demnach sei es Aufgabe und Herausforderung dieser neuen Dimension der Anthropologie, den Anderen – als Anderen – erkennbar werden zu lassen. „Um diesen [absolut] Anderen denken und das Denken jenes [relationalen] anderen verlassen zu können, muß die Differenz zwischen ich und Anderem nicht als Verschiedenheit des Gleichen, also innerhalb desselben Begriffs (des Menschen), sondern differentiell gedacht werden, als ein Unterschied, der durch keine Allgemeinheit [...] aufgehoben werden kann [...]“ (WIMMER 1994:139 – Einf. A.H.). Heute gehe es

180 Die dem Menschen selbst zugehörige Fragwürdigkeit könne in keiner Antwort endgültig zu Ende kommen (vgl. WIMMER 1994:128). Und da sich der Mensch – aufgrund dieser irreduziblen Fraglichkeit: als ein gegenüber jedem Zugriff radikal Anderer – nicht auf einen geschlossenen Begriff bringen lasse, wodurch jede endgültige Identifikation scheitere, bleibe der Mensch als Anderer unbegriffen (vgl. WIMMER 1994:132).

nicht mehr darum, durch Anthropologie die Verunsicherungen des Menschen aufzuheben, sondern vielmehr darum „Verunsicherung wieder zu ermöglichen“ (WIMMER 1994:133). Insofern bedarf es der Dekonstruktion konventionalisierter Sicherheiten, die auf vermeintlich sicherem Wissen von Anderem als Mensch gründen.

Resümierend kann festgehalten werden: Neben den von ihm u.a. formulierten Einwänden gegenüber normativen Hilfsdiensten der Anthropologie für pädagogische (Konstitutions-)Fragen, so etwa dem Versuch, Pädagogik von Anthropologie her zu begründen, lotet Michael Wimmer im hier aufgesuchten Text Möglichkeiten aus, (pädagogische) Anthropologie – über die Dekonstruktion der identitätslogischen Denkstruktur – neu und anders zu dimensionieren. Ein solcherart transformiertes Denken der Anthropologie bemüht sich darum, dem Anderen gerecht zu werden, (um) die grundlegende Fragwürdigkeit des Menschen nicht länger zu verstellen.

Desweiteren¹⁸¹ macht Michael Wimmer in diesem Text aufmerksam auf die Verwobenheit der traditionellen Anthropologie mit der neuzeitlichen Subjektivität und somit auf den Zusammenhang von Anthropologie- und Subjektkritik (vgl. insb. WIMMER 1994:129ff.): Subjektivität – jene in der Neuzeit wirkmächtig gewordene Selbstthematisierung des Menschen – kann mit Wimmer als „zentraler und zentrierender Bezugspunkt für die Anthropologie“ (WIMMER 1994: 130) verstanden werden. So finde das „Prinzip der Subjektivität [...] in der Anthropologie seinen Ausdruck und seine Struktur“ (WIMMER 1994:131). Die Kritik der Anthropologie stellt Wimmer

181 Wenn auch nicht dafür aufgesucht, weil ohnehin mit Kapitel 3 einzuholen versucht, eröffnet der hier ins Zentrum gestellte Text von Michael Wimmer die Möglichkeit weitere für das Anliegen der vorliegenden Arbeit wichtige Fragekomplexe zu erschließen. Selbige ließen sich folgendermaßen formulieren: *Was bedeutet eine traditionelle Fassung von Anthropologie für den Menschen, für das (Selbst-)Verständnis des Menschen? Was gibt uns Michael Wimmer in Bezug auf den Menschen – in einer traditionellen Anthropologie – zu denken? Da aber eben der hier aufgesuchte Text von Wimmer primär der Beantwortung anderer Fragen dient, werden seine als Antworten auf die o.g. Frage lesbaren Aussagen nicht in Form des hier praktizierten Frage-Antwort-Schemas resümiert. So bleibt es bei folgenden Hinweisen: Michael Wimmer macht darauf aufmerksam, dass wir bis zu einem gewissen Grad gezwungen sind, das zu sein, als was wir uns interpretieren, dass Anthropologie als Selbstausslegung des Menschen also immer normativ und praktisch folgenreich ist. So etwa, wenn der Andere als Mensch und der Mensch als Subjekt bzw. Individuum bestimmt werde. Durch das Ausbuchstabieren des Menschen habe die traditionelle Anthropologie die Andersheit des Menschen verdrängt. Was sich nämlich der Logik des identifizierenden Begriffs – die sich u.a. daran zeigt, wie der Andere gedacht wird, nämlich nur im Bezug auf das Selbe – nicht fügt, gerate in Gefahr vergessen oder gar verworfen zu werden. „Und da der Mensch in seiner[_ihrer] irreduziblen Fraglichkeit als ein gegenüber jedem Zugriff radikal Anderer sich nicht auf einen geschlossenen Begriff bringen läßt und damit jede endgültige Identifikation an ihm[_ihr] scheitert, bleibt er[_sie] [...] als Anderer unbegriffen.“ (WIMMER 1994:132 – Einf. A.H.).*

demgemäß u.a. als Kritik am neuzeitlichen Erkenntnismodell vor, das von diesem Prinzip beherrscht worden sei (vgl. ebd.), als Kritik der humanwissenschaftlichen Erkenntnisweise bzw. „Kritik des anthropologischen Denkens als anthropo- und letztlich ethnozentrisches in Zusammenhang mit der Kritik der subjektzentrierten Vernunft“ (WIMMER 1994:129). Erst in dem Maße, in dem das Subjektivitätsprinzip seine Tragfähigkeit verliere, werde die Frage nach dem Anderen – in der traditionellen Anthropologie primär verstanden als Element des Selbstverhältnisses des Subjekts, wobei die Vorherrschaft des Subjekts ungebrochen geblieben sei – in ihrer philosophischen und sozialwissenschaftlichen Bedeutung diskutierbar (vgl. WIMMER 1994: 135).

Insofern, so ließe es sich im Anschluss an diese Überlegungen sagen, bedarf es für eine solche *veränderte* Anthropologie auch einer Neu- bzw. Andersfassung von Subjektivität. Dies – einem Hinweis gleich – aufnehmend, wird in Folge (siehe dazu: Kap. 3 der vorliegenden Arbeit) exemplarisch ein Einsatz aufgesucht, der sich um eine solche Neu- bzw. Andersfassung bemüht und so gleichsam den Weg bereitet für ein konstruktives Weiterführen der Anthropologiekritik (vgl. GÖHLICH/ZIRFAS 2009:14), denn Anthropologie kann nicht als „überhaupt unsinnig abgewiesen werden“ (RICKEN 2004:154). Mit dem Aufsuchen eines subjektkritischen Einsatzes wird in der vorliegenden Arbeit – bei aller aufgezeigter Verwobenheit – eine davon unabhängige Intention verfolgt: Analog zum hier vorliegenden ersten Teil der Konfrontation der in Kapitel 1 rekonstruierten Denkfigur sowie des an- wie mitgeführten Verständnisses zu Anthropologie mit einem (post-)anthropologischen Einsatz werden mittels des nachfolgenden zweiten Teils der Konfrontation der mit dieser Figur einhergehenden Annahmen zum Menschen erstens als der Tendenz nach neuzeitlich-moderne Subjektauffassung zu lesen gegeben und wird zweitens auf die Problematik einer solchen Fassung von Subjektivität aufmerksam zu machen gesucht. Mit anderen Worten: Der nachfolgend aufgesuchte subjektkritische Einsatz dient – wie Wimmers (post-)anthropologischer Einsatz – zweierlei: (1.) Vor dem Hintergrund der nachfolgend skizzierten Schriften wird versucht, die von Merkert und Spanhel vorgelegten Bemerkungen zum Menschen im Feld der menschlichen Selbstbeschreibungsformeln zu verorten. Und sofern sich jene Bemerkungen vor diesem Hintergrund als Kennzeichnungen neuzeitlich-moderner Subjektivität dechiffrieren lassen, gilt es entlang der aufgesuchten Schriften, (2.) die Problematik dieser wirkmächtig gewordenen Selbstbeschreibungsformel in Erscheinung treten zu lassen. Wie Wimmers Ausführungen fungieren in Folge u.a. jene von Käte Meyer-Drawe gleichsam als Folie der Kritik – und zwar an Setzungen, wie sie im Zuge der Entfaltung der Denkfigur *Anthropologie als Antwort auf das konstatierte ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik* hinsichtlich

des Menschen vorgenommen werden.

Wenden wir uns aber zunächst noch der Relektüre der in Kapitel 1 aufgesuchten medienpädagogischen Schriften vor dem Hintergrund des hier vorstellig gemachten (post-)anthropologischen Einsatzes zu.

2.2.2 *wi(e)dergelesen*: **Texte zur Konstitution der Medienpädagogik vor dem Hintergrund eines (post-)anthropologischen Einsatzes**

Wie ausgeführt, lassen sich im Anschluss an Michael Wimmers kritisch-dekonstruktive Auseinandersetzung mit traditioneller Anthropologie (zumindest) zwei Aspekte jener im ersten Abschnitt herauszustreichen versuchten Denkfigur medienpädagogischer Grundlegungsbemühungen problematisieren: (1.) die spezifische Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik zum Zwecke der theoretisch-pädagogischen Begründung bzw. Fundierung von Medienpädagogik selbst sowie (2.) das im Zuge der Entfaltung einer solchen Relationierung dabei jeweils mitgeführte Verständnis von Anthropologie.

Relektüre der medienpädagogischen Schriften hinsichtlich der entfalteten Denkfigur

Wenden wir uns in der hier vorzunehmenden beabsichtigten konfrontativen Relektüre zunächst dem erstgenannten Aspekt zu:¹⁸² Wie im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit zu zeigen versucht, beantworten Rainald Merkert und Dieter Spanhel das von ihnen konstatierte ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik – der fehlende pädagogische Ansatz (vgl. MERKERT 1992), der fehlende umfassende und einheitliche theoretische Bezugsrahmen (vgl. SPANHEL 2001), die ‚unterentwickelte‘ begrifflich-theoretische Fundierung (vgl. SPANHEL 2007) – mit Verweisen auf anthropologisches Denken. Von einer Reflexion der pädagogischen Urrelation Mensch-Welt und ihrer Veränderung durch Medien aus anthropologischer Perspektive (vgl. MERKERT 1992), von einer (Rück-)Besinnung (u.a.) auf Anthropologie, die als Fundament der Medienpädagogik angesprochen wird (vgl. SPANHEL 2001, 2007), versprechen sich die beiden Autoren, den genannten Problemen gewissermaßen beikommen zu können. Es wurde dies im ersten Abschnitt der vorliegenden Arbeit zu deuten versucht als ebenjene oben kurz umrissene Relationierung

182 Es fallen die Ausführungen hierzu vergleichsweise knapp aus. Es zeigt dies an, dass die vorliegende Arbeit auf die beiden anderen Aspekte – auf die Frage nach dem von Merkert und Spanhel in der Relationierung mitgeführten Anthropologie- und Subjektverständnis – fokussiert ist.

von Anthropologie und (Medien-)Pädagogik, gegen die Michael Wimmer mit seinen unter Pkt. 1 resümierten (siehe dazu: Kap. 2.2.1) Anmerkungen zum *naturalistischen Fehlschluss*, zu normativen Hilfsdiensten der Anthropologie für pädagogische (Konstitutions-)Fragen etc. Einwand erhebt.

Relektüre der medienpädagogischen Schriften hinsichtlich ihres Anthropologieverständnisses

Wenden wir uns nun dem zweitgenannten und mit Michael Wimmer zu problematisieren gesuchten Aspekt zu: Wie in Anlehnung an Otto F. Bollnow bereits an früherer Stelle zu argumentieren versucht, legt eine in der Absicht, Medienpädagogik pädagogisch zu begründen, begrifflich-theoretisch zu fundieren, ihre Einheit sicherzustellen etc., in der skizzierten Weise entfaltete Relationierung von Anthropologie und (Medien-)Pädagogik eine Variante von Anthropologie nahe, die – mit Wimmer – als *traditionell* angesprochen werden kann, vielmehr: Eine solche Relationierung *birgt* gleichsam eine solche Anthropologievariante. Beleuchten wir diese – in der Einleitung als These vorgestellte – Argumentation, indem wir die in der Auseinandersetzung mit Wimmers (post-)anthropologischem Einsatz gewonnenen Einsichten in Kennzeichnungen und Problematik traditioneller Anthropologie mit einigen jener von Rainald Merkert und Dieter Spanhel vorgetragenen Aussagen zu der von ihnen – zu oben beschriebenem Zwecke – jeweils in Anschlag gebrachten Anthropologie konfrontieren:

Relektüre zu Rainald Merkerts Entwurf

In Rainald Merkerts Konzeption wird Anthropologie, konkret spricht der Autor von pädagogischer Anthropologie, vorgestellt als Perspektive, aus der das pädagogische Grundverhältnis von Mensch und Welt und seine Veränderung durch Medien thematisiert werden. So ließe sich der von Merkert geforderte pädagogische Ansatz einholen, den die Medienpädagogik seiner Einschätzung nach vermissen lässt. Pädagogische Anthropologie, wie er sie in der aufgesuchten Schrift konturiert, lehnt sich – wie ausgeführt – an Derbolavs Fassung selbiger an und wird demgemäß zu denken gegeben als: „pädagogische Verfassungsgeschichte des Individuums“ (DERBOLAV 1971) bzw. als „Theorie der individuellen Selbstverwirklichung“ (DERBOLAV 1980). Pädagogische Anthropologie im Sinne Derbolavs stehe, so Merkert, für die Synthese von Philosophie und Empirie, sei auf die Genese des Kindes fokussiert und versuche das Erziehungs-geschehen aus dessen_deren Sicht theoretisch zu fassen, wodurch das Kind als Subjekt und die kindliche Genese als auch individuelle Selbstgestaltung erscheine. Einer Anthropologie, die sich

an Josef Derbolavs Konturierung orientiert, geht es also – will sie doch etwa Erziehung aus der Sicht des Kindes in den Blick nehmen bzw. seine_ihre Genese zum_zur Erwachsenen hin beleuchten – zunächst einmal bzw. zuvorderst um eine möglichst umfassende Erhellung des Kindes; ‚empirisch-philosophisch‘ hat eine solchermaßen konturierte pädagogische Anthropologie also Wissen über das Kind – seit Rousseau als ganz Anderer zu verstehen – zu generieren; die Fremdheit des Kindes wird damit transparent zu machen gesucht. Dabei verfolgt der von Merkert zu denken gegebene pädagogisch-anthropologische Ansatz durchwegs – so scheint es – hehre Ziele: Durch das hervorgebrachte Wissen über das Kind wird der Blick auf den ‚Anteil‘ des Kindes am Erziehungsprozess zu lenken versucht, auf die „Eigenaktivität des Kindes“ (MERKERT 1992:60), auf seine_ihre individuelle Auseinandersetzung mit Ansprüchen der (medialen) Umwelt etc.; so wird also gleichsam Bedacht zu nehmen versucht auf die Eigenart des Kindes. Mittels der beschriebenen methodischen Einstellung zur Erfassung pädagogischer Prozesse *vom Kinde aus* wird so wohl zu verhindern gesucht, dass „das pädagogische Geschäft [...] dem technologisch Machbaren zugeschoben“ (DERBOLAV 1980:67) werde. Wie Merkert eindringlich festhält, stehen Erziehende u.a. im Dienst des Kindes und hätten nicht ihren „Kopf durchzusetzen“ (MERKERT 1992:57) – wobei der ‚Kopf‘ der Erziehenden wohl zu verstehen ist als: äußere, präexistierende Normen, denen das Kind im Erziehungsprozess unterworfen wird.

Wie mit Michael Wimmer aufzeigbar, entspricht die von Rainald Merkert vorgelegte Fassung von Anthropologie (in Derbolav’scher Prägung) einer traditionellen Anthropologie, die sich – im Bestreben, die Gewaltförmigkeit pädagogischen Handelns aufzuheben – um die „wissenschaftliche Erhellung des ‚Kindpols‘ im Erziehungsverhältnis“ (WIMMER 1994:124) bemüht. Und so dient Wimmer just Derbolavs Prägung von Anthropologie als Beispiel für traditionelle Varianten pädagogischer Anthropologie, die ihrem Selbstverständnis nach die Andersheit des Kindes anerkennen und Rücksicht nehmen auf das, was es ist und will, indem sie jedoch die grundlegende Fragwürdigkeit des Menschen als Frage nach dem Menschen aufnehmen und diese – wie Wimmer ausführt: u.a. methodisch problematisch – zu beantworten suchen, kommt es zur Verstellung der menschlichen Fragwürdigkeit, zur Verkennung und Verdrängung des Anderen. So annulliere das über das Kind hervorgebrachte Wissen die Andersheit des Kindes, des Menschen. Das Denken des Anderen jedoch ist, Wimmer zufolge, insofern bedeutsam für anthropologisches Denken, als erst die Frage des Anderen jenen Horizont eröffne, in dem sich die Fragwürdigkeit des Menschen zeigen könne „als diejenige eines Wesens, das uneinholbar in Frage gestellt ist“ (WIMMER 1994:138).

Mithin: In der Relektüre zu Rainald Merkerts Entwurf einer pädagogisch-anthropologisch kon-

turierten (Medien-)Pädagogik¹⁸³ vor dem Hintergrund des hier aufgesuchten (post-)anthropologischen Einsatzes offenbaren sich Merkerts Ausführungen zu dem von ihm angestrebten pädagogisch-anthropologischen Ansatz erstens als eine Variante von Anthropologie, die sich mit Michael Wimmer als traditionelle zu lesen gibt. Damit lassen sich zweitens Wimmers Bedenken gegenüber solchen Anthropologievarianten für die von Merkert in Anschlag gebrachte Variante von Anthropologie geltend machen.

Relektüre zu Dieter Spanhels Entwurf

Wenden wir uns nun Dieter Spanhels Ausführungen zu den – wie er schreibt – *anthropologischen Grundlagen der Medienpädagogik* zu: Auf die müsste sich die Medienpädagogik zurückbesinnen, „um einen umfassenden und einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen zu gewinnen“ (SPANHEL 2001:161) bzw. sollte sie sich u.a. auf ihr anthropologisches Fundament stützen – und sich nicht für diverse gesellschaftliche Interessen instrumentalisieren lassen; u.a. aufgrund dessen nämlich käme die Weiterentwicklung der begrifflich-theoretischen Fundierung der Medienpädagogik zu kurz (vgl. SPANHEL 2007:34, 53). Nehmen wir zunächst den früheren der beiden Texte in den Blick: Dort führt Spanhel aus, dass Fragen nach dem Verhältnis Mensch-Medien, die Spanhel als anthropologische vorstellt, als „Ausgangspunkt medienpädagogischer Theoriebildung“ (SPANHEL 2001:161) fungieren müssten. So stelle sich dann die Frage, „welche Vorstellung vom Menschen einem solchen Theorieansatz zugrunde liegen sollte“ (ebd.). Unter der Überschrift *Anthropologische Grundlagen* beantwortet Spanhel diese Frage mit: „Ich gehe von folgendem Menschenbild aus: Der Mensch ist ein frei handelndes Wesen, das sich nach den Regeln der Vernunft selbst bestimmen kann. [...]“ (ebd.). In und mit diesem Menschenbild nimmt Dieter Spanhel obzwar rein formale, aber dennoch *Bestimmungen* des Menschen vor. Insofern kann wohl schon allein aufgrund dessen über Spanhels Verständnis von Anthropologie, das sich über das von ihm gezeichnete Bild (das als Bild immer Ab- und Vorbild wie Imagination zugleich ist und dem Bereich des Darstellbaren angehört) abzeichnet und auch in den anderen hier bislang zusammengestellten Aussagen Spanhels anklingt, ähnliches gesagt werden, wie zuvor – auf der Folie von Wimmers Auseinandersetzung mit traditioneller Anthropologie – über Merkerts Anthropologieverständnis gesagt wurde. Bevor dies –

183 Mit dieser Schreibweise wird an dieser Stelle daran zu erinnern gesucht, dass es Merkert nicht um die Konzeption einer eigenen medienpädagogischen (Teil-)Disziplin geht, vielmehr gibt er Medienpädagogik als „heute notwendige Konkretisierung allgemeiner Pädagogik“ (MERKERT 1992:52) zu denken.

dann auf Basis weiterer für diesen Fragebereich relevant erscheinender Aussagen von Spanhel – zu vertiefen versucht wird, sei zunächst Spanhels Rede vom Menschenbild mit Wimmers folgender Aussage zur Unmöglichkeit, den Anderen zu erkennen, konfrontiert: „der Andere ist [...] kein Bild, sondern die Spur des Nicht-Darstellbaren“ (WIMMER 1994:139). So ließe sich vielleicht im Anschluss an Wimmer sagen: Kein Bild kann den Anderen – als ganz Anderen – zeigen (vielleicht allerdings bewahrt sich der Andere – als Spur des Nicht-Darstellbaren – an der Darstellung). Und so verfehlt wohl jedes Bild vom Menschen seine_ihre Fremd- bzw. Andersheit und somit den Menschen (als Anderen). Sofern Bilder identifizierenden und objektivierenden Charakter haben, könnten sie mit Wimmer als „Akte der Gewalt“ (WIMMER 2009:189) gedeutet werden.

Nehmen wir nun aber den zuvor ausgelegten Faden wieder auf: In dem älteren der beiden in der vorliegenden Arbeit aufgesuchten Texte spricht Spanhel also von *anthropologischen Grundlagen* der Medienpädagogik; er skizziert sein *Menschenbild*; er spricht von *Vorstellungen vom Menschen*, die seinem medienpädagogischen Theorieansatz zugrunde liegen sollten; er benennt Fragen nach der Relation von Mensch und Medien, nach der Bedeutung von Medien für Menschen bzw. für das Mensch-Sein als anthropologische. Letzteres ausführend gibt Spanhel ferner die Idee, dass Medien, die die historischen Gegebenheiten mitbestimmen, unter denen wir unser Mensch-Sein verwirklichen könnten und diesbzgl. sowohl neue Möglichkeiten wie auch neue Zwänge eröffneten, als *anthropologische Ambivalenz der Medien* zu denken. Trotz einer gewissen Bestimmtheit, mit der diese Überlegungen vorgetragen werden, bleiben sie dabei merkwürdig unbestimmt. So bleibt es an dieser Stelle vorerst bei einem bloßen Erahnen, dass all diese nicht näher ausgeführten Bemerkungen Spanhels auf eine Anthropologie verweisen, die den Menschen zu identifizieren versucht; so etwa implizit die in Spanhels Konzeption zentral gesetzte Frage nach dem Verhältnis Mensch-Medien die Frage nach dem Menschen (in diesem Verhältnis), die wohl einer positiven Beantwortung zugeführt werden soll bzw. scheint es, als gelte es, auf bereits generiertes Wissen über den Menschen (über dessen Zustandekommen der Autor jedoch keine Auskunft gibt) – in seinem_ihren Verhältnis zu Medien – zu rekurrieren. Es sei dieser Ahnung weiter nachgegangen im – erneuten – Aufsuchen des rezenteren Textes von Dieter Spanhel, in dem er der Medienpädagogik – wie ausgeführt – nahelegt, sich auf ihr anthropologisches Fundament zu stützen. Auch in diesem Text fragt er und zwar unter der Überschrift *Anthropologische Grundlegung*: „Was bedeuten die Medien überhaupt für das Wesen des Menschen, für das Menschsein?“ (SPANHEL 2007:43). Seine – sich in der Einnahme einer historischen Perspektive offenbarende – Antwort darauf lautet: Medien

eröffnen „neue Möglichkeiten und Formen des Menschseins“ (SPANHEL 2007:44). Um diese Möglichkeiten ausschöpfen zu können, sei es aus anthropologischer Perspektive angebracht, die Frage nach den zu erbringenden Lernleistungen des_der Einzelnen bzw. nach den von Seiten der Gesellschaft zu erbringenden pädagogischen Leistungen zu stellen. In seinen davon ausgehenden Überlegungen zum Lernen findet sich nun ein Hinweis, der die oben artikulierte Ahnung vielleicht zu unterfüttern vermag: Dieter Spanhels Verständnis von Lernen setzt, wie an der entsprechenden Stelle in Kapitel 1 ausgeführt, ein erhebliches Maß an Gewissheit bzgl. dieser – für andere Theoretiker_innen „seiner Natur nach zum Verborgenen und Unbekanntesten“ (BUCK 1989:7) gehörenden – „menschlichen Leistung[...]“ (ebd.) voraus. So spricht Spanhel von einem notwendigen Wissen über den Ablauf von Lernprozessen, das sich durch „die sichere Beherrschung von Lernstrategien und Strategien zur Steuerung, Gestaltung und Überwachung des Lernfortschritts“ (SPANHEL 2007:45) auszeichne. Sofern der Lernprozess in Spanhels Überlegungen an eine_n gebunden ist, die_der den Prozess vollzieht (vgl. dazu: KÜNKLER 2008:[33]), verweist die angenommene Transparenz in Sachen Lernen darauf, dass auch die Fremdheit von Lernenden transparent zu machen gesucht wurde bzw. wird.

Mithin scheint sich die in Anlehnung an Bollnows Argumentation entwickelte These in der Relektüre der Spanhel'schen Bemerkungen zu seinem Verständnis von Anthropologie vor dem Hintergrund des in diesem Teil der Arbeit präsentierten (post-)anthropologischen Einsatzes, über den Kennzeichnungen traditioneller Anthropologie zu erschließen gesucht wurden, zu bestätigen: Auch in Dieter Spanhels Entfaltung(-en) der Denkfigur – der spezifischen Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik – finden sich Hinweise darauf, dass dabei auf eine traditionelle Anthropologievariante rekurriert wird, der es weniger darum geht, der Fremd- bzw. Andersheit, der grundlegenden Fragwürdigkeit des Menschen gerecht zu werden, als die Frage nach dem Menschen zu stellen, was mit Michael Wimmer als Fehldeutung der menschlichen Fragwürdigkeit zu verstehen ist (vgl. Wimmer 1994:133), bzw. die von einem vermeintlich sicheren Wissen über den als Menschen identifizierten Anderen ausgeht. Allerdings gilt es anzumerken, dass Spanhels Ausführungen zu der von ihm als Grundlage der Medienpädagogik angesprochenen Anthropologie – trotz teils ‚kräftiger‘ Aussagen, die beinahe Selbstverständlichkeit für sich zu beanspruchen scheinen – vage bleiben. Weshalb auch die Ergebnisse der vorliegenden Relektüre letztlich nur als vage vorzustellen sind.

Kommen wir nun in Folge und mit Käte Meyer-Drawe, wie bereits angekündigt, auf einen subjektkritischen Einsatz zu sprechen; wobei subjektkritische Einsätze, wie mit Wimmer gezeigt, in Zusammenhang stehen mit Anthropologiekritik.

3 *nachgezeichnet*: Pädagogisch konturierte Neu-/Andersfassungen von Subjektivität – Käte Meyer-Drawes subjekt-kritischer Einsatz für ein Rückerinnern an die Doppeldeutigkeit des Subjekts

In der Moderne ist Subjektivität zu einer prominenten menschlichen Selbstbeschreibungsformel avanciert, in der Menschen sich aus sich selbst hervorbringen und Bildungsprozesse als solche Subjektwerdungsprozesse verstanden werden. Postmodern – und damit im Redigieren der Moderne – sind die Grenzen und Probleme eines solchen Projekts der Subjektivierung zur Sprache gekommen, u.a. wird die grenzenlose Autonomie, die Autopraxis und die ‚Anderenvergessenheit‘ – d.h. der Ausschluss und die Marginalisierung des Anderen – einer solchen Subjektivität kritisiert.

Elisabeth Sattler (2009:89)

Durch das Nachzeichnen eines exemplarischen subjekt-kritischen Einsatzes in pädagogischen Zusammenhängen – Käte Meyer-Drawes Rückerinnerungen an die Doppeldeutigkeit des Subjekts – möge der Blick geschärft werden für Problematik und Problematisierungen neuzeitlich-moderner Subjekt-konzeptionen. Dies dient – wie zuvor ausgeführt – zweierlei: So fungieren die Ausarbeitungen der hierfür herangezogenen Literatur gleichsam als Folie, vor der sich bestimmte Fassungen des Menschen *als* eine Subjekt-konzeption dieser Prägung erst zu lesen geben sowie ferner als Folie der Kritik – nämlich an, in (erkenntnis-)theoretischer wie praktisch-politischer Hinsicht,¹⁸⁴ problematisch erscheinenden Engführungen, Vereinseitigungen etc. ei-

¹⁸⁴ Es sei diesbzgl. erinnert an das schon einleitend zitierte Diktum Plessners: „Für jede theoretische Bestimmung unseres Wesens haben wir zu zahlen, sie ist ein Vorgriff auf die Praxis, von ihr hängt ab, was aus uns wird. So wie der Mensch sich sieht, wird er[_sie]“ (PLESSNER (1953)/1983:116 – Einf. A.H.); sowie an Wimmers, auf Ähnli-

ner solchen Subjektfassung. Wie ebenfalls bereits ausgeführt, sind die Skizzen zu Meyer-Drawes subjektkritischem Einsatz von der Intention getragen, die in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit vorstellig gemachten Annahmen zum Menschen, wie sie sich in den dort aufgesuchten Schriften zur Konstitution der Medienpädagogik finden lassen, entlang der in der Auseinandersetzung mit pädagogisch konturierter Subjektkritik gewonnenen Einsichten einer Problematik zuzuführen.

Zuvor einige – hinführende – Bemerkungen zu Etablierung und Kritik des Subjekts; vornehmlich unter Aufnahme einiger von Norbert Ricken, einem jener Denker_innen, die den kritischen bildungswissenschaftlichen Subjektdiskurs entscheidend mitbestimmen,¹⁸⁵ getätigter Anmerkungen hierzu: Wie Elisabeth Sattler im vorangestellten Zitat, stellt auch Ricken, der im Rahmen seiner (Dissertations-)Schrift *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs* (1999a) (s-)eine Fassung von – kontingenter – Subjektivität (zu verstehen gegeben als: „eine mögliche Neubeschreibung inmitten anderer Figurationen“ (RICKEN 1999b:232)) als „Markierung im Diskurs menschlicher Selbstverständigungen einzutragen“ (RICKEN 1999a: 13) versucht, das Subjekt als eine zentrale menschliche Selbstbeschreibungsformel vor, die sich in der Neuzeit etabliert habe (vgl. u.a. RICKEN 1999b:208). Mit Blick auf seine – zeitenüberdauernde – Wirkmächtigkeit hält Ricken ferner fest, dass „das ‚Subjekt‘ als *das* neuzeitlich-moderne Paradigma der theoretischen wie auch praktisch-politischen Selbstverständigung der Menschen in der westeuropäischen Kultur“ (RICKEN 1999b:211) die menschliche Selbstverständigung bis heute nachhaltig verändert habe (vgl. RICKEN 2004:158). Die bereits zeitgenössisch¹⁸⁶

ches abzielende, Ausführung: „Ist schon rein objektives Erkennen und Wissen des An-sich der Dinge nach der Metaphysikkritik Kants unmöglich, so gilt dies a fortiori für den Menschen, da diese[_]r eben von Natur aus nicht festgestellt, also auch nicht objektiv feststellbar ist. Ist er[_]sie] deshalb gezwungen, sich selbst zu entwerfen und zu bestimmen, d.h. ist er[_]sie] bis zu einem gewissen Grad gezwungen, das zu sein, als was er[_]sie] sich interpretiert, dann ist keine Aussage über ihn[_]sie] bloße Beschreibung, sondern immer auch Mitbestimmung seines[_]ihres] Seins“ (WIMMER 1994:123f. – Einf. A.H.).

¹⁸⁵ Tobias Künkler scheint die Einschätzung zur Bedeutung von Rickens Werk für besagten Diskurs zu teilen: So verweist er mit Blick auf pädagogisch konturierte Subjektkritik neben Alfred Schäfer eben auf Norbert Ricken – und auf Käte Meyer-Drawe, deren Neu-/Andersfassung von Subjektivität – und zwar als ein Beispiel für diesen Diskurs – in diesem Kapitel noch aufgesucht werden wird. Als Exponent_innen eines solchen Einsatzes ferner genannt werden könnten, auch wenn ihre diesbzgl. Arbeiten – und mitnichten wird deren Bedeutung damit in Zweifel gezogen – wie die von Schäfer hier weitgehend unberücksichtigt bleiben (meinem Bedauern darüber sei Ausdruck verliehen mit Andrea Winkler: „niemals *wirklich* genug, ich bedauere!“ (aus: *Hanna und ich*, S. [7])), die mit diesen Worten die Aufzählung ‚ihrer‘ Romanfiguren beschließt): Gesa Heinrichs, Hans-Christoph Koller, Ludwig Pongratz, Roland Reichenbach, Elisabeth Sattler u.a.m.

¹⁸⁶ In seiner (Dissertations-)Schrift arbeitet Ricken frühe Ansätze einer – interessanterweise „aus und in pädagogi-

umstrittene Selbstausslegung des Menschen als Subjekt seiner selbst, die „Zentrierung des Menschen zu einem sich selbst und allem anderen ‚Zugrundeliegenden‘ und dessen Besonderung gegenüber allen anderen Lebewesen“ (ebd.) habe schließlich zur Proklamation seines Todes geführt. Spätestens in den Debatten zum *Tod des Subjekts* sei schließlich deutlich geworden, dass das neuzeitlich-moderne Selbstverständnis aus einer einseitigen Selbstverständigung resultiere, in der die Bedingtheit und Konstituiertheit von Subjektivität unterschlagen werde (vgl. RICKEN 1999b:208). Auch postmoderne Subjektkritik gibt Ricken als eine solche Vereinseitigung zu verstehen: Sie stehe für den Versuch „neuzeitlich-moderne Vereinseitigungen und anmaßende Zentrierungen im Subjektverständnis durch radikale – allerdings ebenso einseitige – Kritik und Dezentrierungen zu verabschieden“ (RICKEN 1999b:211).¹⁸⁷ Da sich das Subjekt aus theoretischen und praktischen Gründen jedoch nicht schmerzlos verabschieden lasse, aber auch eine bruchlose Reformulierung „aus seinen idealistischen Ursprungstraditionen“ (RICKEN 1999b:208) nicht angehe, stellt sich für Ricken – und andere Denker_innen – die Frage, wie sich „menschliche Selbstbeschreibungen diesseits der emphatischen Behauptungen und polemischen Bestreitungen des Subjekts formulieren lassen“ (ebd.).

Mit diesen Ausführungen von Norbert Ricken, der den kritischen bildungswissenschaftlichen Subjektdiskurs wie dargelegt mitbestimmt, erhält Subjektkritik, wie sie im Anschluss an diesen Diskurs in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, eine erste Konturierung; mit Ricken wie folgt zu resümieren:

„Subjektkritik [...] lässt sich als Ausdruck erheblicher Schwierigkeiten verstehen, den neuzeitlich-modernen Entwurf der Menschen von sich selbst als Subjekten ihres Denkens und Handelns – als autonomen, spontanen und vernünftigen, sich selbst transparenten und frei-souveränen Subjekten

scher Absicht“ (RICKEN 1999a:105) unternommenen, sich selbst nicht als solche verstehenden – Subjektkritik heraus: Herbarts Kritik des transzendentalen Subjekts, Humboldts Kritik des autonomen Subjekts und Schleiermachers Kritik des sich selbst begründenden, sich als ursprünglich verstehenden Subjekts (vgl. RICKEN 1999a: 105-126).

¹⁸⁷ Auch Meyer-Drawe macht auf diese quasi ‚beiderseitige Vereinseitigung‘ aufmerksam, wenn sie im Anschluss an ihre Hinweise auf die im Zuge neuzeitlich-moderner Subjektformulierung erfolgte einseitige Vergeistigung (vgl. dazu u.a. MEYER-DRAWE 1990:84f.) davon spricht, dass „nunmehr [durch ‚postmodernes Denken‘] [eine] ebenso einseitige[...] Bestreitung bislang vorherrschender Illusionen“ (MEYER-DRAWE 1990:85 – Einf. A.H.) vorläge. Mit der „radikale[n] Zerstreuung konstituierender Subjektivität“ (MEYER-DRAWE 1990:82) stehe postmodernes Denken selbst in der „Gefahr der Totalisierung [...], wenn sich das subversive Denken als bloße Alternative zum Überbrachten entwickelt“ (ebd.). In einer Vorschau auf noch Kommendes sei an dieser Stelle bereits auf jene Ausführungen von Ricken verwiesen, die hier als ein Moment (aktueller) Subjektkritik gelesen werden, nämlich dass sich erst in der Verknüpfung von Position und Negation der *Streit ums Subjekt* als eine fruchtbare Debatte um Zweideutigkeit und Ambivalenz des Subjekts erweise (vgl. RICKEN 1999b:213).

– *ungebrochen* [Herv. A.H.] fortzusetzen.“ (RICKEN 1999a:132)

Eine so gedachte bzw. so zu denken gesuchte Subjektkritik¹⁸⁸ ist dann aber keinesfalls in eins zu setzen mit Subjektauflösung oder -auslöschung, auf die die (ehemals) viel strapazierte Rede vom *Tod des Subjekts* zu verweisen scheint. Vielmehr gehe es – so Ricken – (einer so gedachten bzw. so zu denken gesuchten) Subjektkritik um die Veränderung (un-)menschlicher Selbstverständnisse (vgl. RICKEN 1999a:133), um eine „Dezentrierung des Subjekts, ohne Subjektivität damit aufzulösen“ (RICKEN 1999b:224), mithin um eine Neu-/Andersfassung von Subjektivität. Auch Käte Meyer-Drawe macht auf diese Differenz aufmerksam:

„In den zahlreichen Debatten [um das Subjekt] hat sich u.a. diese Signatur herausgestellt: Am Pranger steht nicht Subjektivität als Deutung des Menschen *überhaupt* [Herv. A.H.], sondern eine *bestimmte* [Herv. A.H.] Formation.“ (MEYER-DRAWE 2003a:43 – Einf. A.H.)

Meyer-Drawe geht es (wie anderen auch) eben nicht darum, die Obsoleszenz der Subjektivitätskategorie zu behaupten (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391), sondern um eine – was im Anschluss an Ricken als ein wichtiges Moment von Subjektkritik, wie sie hier verstanden wird, ausgemacht wurde – Transformation der besagten Subjektformation, um eine – wie sie schreibt – „Neubestimmung der Subjektivität“ (MEYER-DRAWE 2000a:61).¹⁸⁹ So zeugen ihre Arbeiten von dem Bemühen, der „ambiguosen Struktur unserer Existenz“ (MEYER-DRAWE 1987:19) Ausdruck zu verleihen, „an die Mehrdeutigkeit von Subjektivität zu erinnern“, „ihre verschüttete Vieldeutigkeit zurückzugewinnen“ (MEYER-DRAWE 1991:391) und damit Engführungen der Moderne aufzuzeigen und wieder zu weiten. Meyer-Drawes Denken steht, insofern sie die Doppeldeutigkeit des Subjekts in Erinnerung ruft, für den – als eine weitere Konturierung von Subjektkri-

188 Norbert Ricken bespricht auch andere Formen von Subjektkritik: Ulrich Horstmanns radikale Selbstauflösung und Menschennegation sowie Wolfgang Welschs Konzept eines pluralen bzw. transversalen Subjekts (vgl. RICKEN 1999a:133-141), die Ricken zufolge „nur wenig zu einer veränderten Selbstverständigung beitragen können“ (RICKEN 1999a:133). Allerdings macht er ebenfalls darauf aufmerksam, dass auch „Subjektbestreitung als produktive Einmischung in den Selbstverständigungsstreit“ (RICKEN 1999b:214) gelten könne.

189 Mit Bezug auf Maurice Merleau-Pontys (1908-1961) *Signes* (1960) führt Meyer-Drawe aus, wie diese Neubestimmung von Subjektivität zu verstehen ist, nämlich als *Überschreitung*, die „alte Begriffe in eine Bewegung [versetzt], die an die überlieferten Bedeutungen anknüpft, aber ihren überholten Sinn kritisiert“ (MEYER-DRAWE 2000a:61 – Einf. A.H.). Neubestimmung in Meyer-Drawes Sinn meint dann: „innerhalb der geschichtlichen Entwicklung übersehene Möglichkeiten als kritische Revisionen aufzunehmen und ihre Wirksamkeit innerhalb der jetzt vorherrschenden Konstellationen zu bedenken“ (ebd.). „Subjektivität neu zu formulieren bedeutet damit, überlieferte Betrachtungsweisen zu bedenken und ihrer scheinbaren Triftigkeit zu berauben“ (MEYER-DRAWE 2000a:[62]).

tik zu lesen gegebenen – Versuch, Position und Negation, wie sie im *Streit ums Subjekt*¹⁹⁰ zutage getreten sind, miteinander zu verknüpfen, nicht (länger) in einem (unfruchtbaren) Entweder-oder zu verharren (vgl. RICKEN 1999b:213).¹⁹¹ Erst in der Verknüpfung von Position und Negation entziehe sich Subjektivität „einfachen, zumeist dualistischen Schematisierungen von Vernunft vs. Unvernunft, Notwendigkeit vs. Unmöglichkeit und Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung“ (RICKEN 1999b:213f.); erst in dieser Verknüpfung erweise sich der *Streit ums Subjekt* als eine fruchtbare Debatte um Zweideutigkeit und Ambivalenz des Subjekts (vgl. RICKEN 1999b:213). Subjektkritik, im hier im Anschluss an Norbert Rickens diesbzgl. Ausführungen in Anschlag gebrachten Verständnis, geht es also erstens um eine Neu-/Andersfassung (und eben nicht Verabschiedung) von Subjektivität. Dabei verfährt sie bezogen auf Subjektbehauptungen einerseits und Subjektbestreitungen andererseits – zweitens – gleichsam ‚Positions-und-Negations-verknüpfend‘, mithin: eine solche Subjektkritik entschlügt sich der jeweiligen Vereinseitigung eines dualistischen Entweder-oder, trachtet danach, sich den „eingewöhnten Hierarchien menschlicher Selbstdeutungen zu entziehen“ (RICKEN 1999b:210), versucht sich in ihren Reformulierungen von Subjektivität diesseits eingespielter Oppositionen zu bewegen, also: „Subjektivität diesseits der dualistischen Blockierungen eines problematischen ‚Für und Wider‘ (RICKEN 1999b:209) zu rekonstruieren. Nur so gelangt sie – und dies ist entscheidend für eine Subjektkritik, die sich durch ihr Ringen um eine neu/anders gefasste Subjektivität produktiv einbringt in den „Diskurs menschlicher Selbstverständigungen“ (RICKEN 1999a:13) – an die Ambivalenz unserer Existenz. Subjektkritik – als Versuch, Subjektivität neu/anders zu fassen und dies im Gestus eines Sowohl-als-Auch bzw. eines Weder-noch zu tun¹⁹² – ist bestrebt, „Leerstellen moderner, bloß autonomer und vernünftig gedachter Subjektfassungen“ (SATTLER 2008:

190 Norbert Ricken erinnert daran, dass sich Käte Meyer-Drawe in ihren *Phänomenologische(n) Beiträgen zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität* – wie der Untertitel von Meyer-Drawes (Habitations-)Schrift *Leiblichkeit und Sozialität* ([1984]/1987) lautet – „bereits vor jedem *postmodernem* [Herv. A.H.], ‚Streit ums Subjekt‘ (RICKEN 2009:[75]) der Ambiguität menschlicher Existenz zuwendet. Sie radikal ernst zu nehmen, zum (Kant’schen) Probestein des Denkens zu machen, sie nicht preiszugeben, bezeichnet Ricken als „durchgängiges Motiv ihrer [Meyer-Drawes] intellektuellen Anstrengungen“ (ebd. – Einf. A.H.).

191 Oder wie Käte Meyer-Drawe es formuliert: „Denken in Differenzen, Aushalten eines Widerstreits, ohne eine übergreifende Versöhnung anzustreben, ist nur möglich, wenn es sich dem Gestus der letzten Bestimmung in der Alternative von Entweder-Oder entziehen kann“ (MEYER-DRAWE 1990:82).

192 In *Illusionen von Autonomie* (1990/2000²) bespricht Käte Meyer-Drawe diese beiden Formen der „Überwindung alternativer Zwangssituationen“ (MEYER-DRAWE 2000a:11): Das Sowohl-als-Auch stehe gleichsam für positive Vielfalt, bediene die jeweiligen Dualismen jedoch insofern, als es die Differenz in der Vermittlung aufrecht erhalte. Das Weder-noch kennzeichne eine neutrale Indifferenz, die sich einer positiven Bestimmung enthalte (vgl. ebd.).

23) aufzuzeigen und vielleicht auch zu besetzen; jene zu den Konstitutionsachsen der neuzeitlich-modernen Subjektformation (Aktivität, Eigenheit, Autonomie) gegenläufigen Momente (Passivität, Fremdheit, Abhängigkeit) stärker zu akzentuieren (vgl. RICKEN 1999b:214); im Zuge der neuzeitlichen Subjektkonstruktion ausgeschlossene oder abgewertete Dimensionen von Subjektivität als solche – also erstens als zu unserer Subjektivität ebenso zugehörige sowie zweitens als ehemals ausgeschlossene und abgewertete – zu markieren und (schon mit einer solchen Markierung) in das Subjektdenken (wieder-)einzutragen etc.

Wie zu Beginn dieses Kapitels gesagt, stehen Käte Meyer-Drawes Arbeiten *exemplarisch* für (so verstandene) subjektkritische Einsätze in der Pädagogik. Dies gilt es an dieser Stelle – mit Blick auf die soeben mit Ricken vorgenommene Konturierung von (aktueller) Subjektkritik – zu bekräftigen, insofern Meyer-Drawes Bedenken von Subjektivität, wie oben ausgeführt, den genannten Momenten einer so gedachten Subjektkritik entspricht. Zugleich ist der attestierte exemplarische Status einzuschränken: Auch in pädagogischen¹⁹³ Zusammenhängen wird die kritische Auseinandersetzung mit Subjektivität – wie schon einleitend bemerkt – aus verschiedenen (wissenschafts- bzw. erkenntnis-)theoretischen Perspektiven vorgetragen und realisiert sich methodisch demgemäß unterschiedlich, so finden sich etwa eher phänomenologisch ausgerichtete Arbeiten zum Thema neben poststrukturalistisch informierten, dekonstruktiv verfahrenen.¹⁹⁴ Auch in diesem Kontext haben wir es somit mit einem Feld heterogener Zugriffe zu tun; *ein* subjektkritischer Einsatz kann insofern eben gerade nicht exemplarisch für die vorfindliche Pluralität stehen. Wenn also davon gesprochen wird, dass es sich bei Meyer-Drawes Ausarbeitungen zu Subjektivität um exemplarische handelt, dann lediglich in einer Gegenstands-bezogenen Hinsicht, hinsichtlich des mit anderen geteilten Erkenntnisinteresses – nämlich den ‚Gegenstand‘ Subjekt neu/anders zu denken – und des damit verbundenen (aber je anders gefassten) kritischen Impetus gegenüber neuzeitlich-modernen Subjektkonzeptionen.

Neben dieser Einschränkung sei an dieser Stelle ferner darauf hingewiesen, dass Käte Meyer-Drawe ihre Arbeiten zu Subjektivität – etwa im Gegensatz zu Norbert Ricken – m.W.n. selbst

193 Neben der hier in den Blick genommenen *pädagogischen* Perspektive auf Subjektivität sei auf die intensive Auseinandersetzung mit der Subjektfrage aus *philosophischer* Perspektive hingewiesen, wobei jene hier als pädagogisch konturierte Subjektkritik angesprochenen Arbeiten i.d.R. pädagogisch-philosophisch argumentieren. Als pädagogisch konturierte Subjektkritik angesprochen werden sie dann, wenn in ihnen die Problematisierung bestimmter Subjektformationen auf pädagogische Fragen bezogen wird (so etwa, wenn das Verhältnis von Subjektivierung und Bildung bedacht wird).

194 Zur Verortung von Meyer-Drawes Einsatz in diesem Spektrum siehe: Fußnote 198 der vorliegenden Arbeit.

nicht als subjektkritische etikettiert. In der vorliegenden Arbeit wird Meyer-Drawes Denken dennoch, und zwar weil es – wie ausgeführt – mit zentralen Momenten einer wie hier verstandenen Subjektkritik zur Deckung kommt, als subjektkritischer Einsatz angesprochen.¹⁹⁵

Noch eine letzte Anmerkung zum Vorhaben, pädagogisch konturierte Neu-/Andersfassungen von Subjektivität – gerade im Bedenken ihrer Heterogenität – exemplarisch an einem Einsatz erkunden zu wollen: Dass dies nur scheitern kann, ist offenkundig. Es ist dies eine – auch ressourcenbedingte – Beschränkung, die selbstredend beschränkt: etwa indem sie einen Blick auf andere Neu-/Andersfassungen von Subjektivität gar nicht erst zulässt, und damit Differenzen zwischen den verschiedenen Entwürfen (für die Meyer-Drawes Denken ‚exemplarisch‘ stehen soll) nicht in den Blick nehmen kann. Dies ist zweifelsohne ein Übel. Doch die Alternative – ein großflächiger Überblick – scheint nicht nur an dieser Stelle nicht zu leisten: So macht Ricken unmissverständlich darauf aufmerksam, dass „Überblicke oder gar Bestandsaufnahmen der Kritik des Subjekts aussichtslos bleiben müssen, weil sie die Vielfalt und Heterogenität derselben nur unterschätzen können“ (RICKEN 1999a:132).¹⁹⁶ In diesem Sinne äußert sich auch Meyer-Drawe, wenn sie davon spricht, dass die Abhandlungen zum Thema Subjektivität „kaum mehr überschaubar, geschweige denn in ihrem Facettenreichtum angemessen darzustellen“ (MEYER-DRAWE 2004a:304) seien. Erkundungen – wie schmal oder breit auch immer angelegt – auf diesem „diskursiv hochvermint[e] Gelände“ (KÜNKLER 2008:[33]) sind angesichts dieser Befunde gewissermaßen immer schon zum Scheitern verurteilt. Sie dennoch – bloß exemplarisch – aufzunehmen ist mithin ein Versuch, der schon vorab und gleichsam in zweifacher Hinsicht – gerade weil bloß exemplarisch – um sein Scheitern weiß. Die vorzunehmenden exemplarischen

195 Ein solches *Labelling* von Meyer-Drawes Schriften als subjektkritische nehmen auch andere vor: So, wie bereits gesagt, Tobias Künkler, wenn er von der „geballten Front der Subjektkritik“ (KÜNKLER 2008:43f.) spricht, „die – gerade auch in den Erziehungswissenschaften – in den letzten zwei Jahrzehnten eine überaus berechtigte und notwendige Kritik des klassischen Subjektdenkens geliefert hat“ (KÜNKLER 2008:44) und dabei u.a. auf Meyer-Drawe verweist. Desweiteren Gesa Heinrichs, die Meyer-Drawes Denken als identitäts- und subjektkritischen Ansatz bezeichnet, der jedoch auf ein geschlechtsneutrales Subjekt fixiert bleibe (vgl. HEINRICHS 1999:233).

196 An anderer Stelle führt er diesen Gedanken weiter aus, indem er einige Schwierigkeiten mit dem Subjektbegriff benennt: „Fülle und Komplexität der Konzeptionen verhindern einfache Überblicke; Mehrdimensionalität der Zusammenhänge und unvermeidbare Perspektivität verwickeln die Beobachter[innen] daher unweigerlich selbst in das Diskussionsgelände; jeweilige Perspektivitäten auf die Problemlage aber verändern ihrerseits die Problemlagen. Selbst die Versuche, einige bündelnde Linien zu ziehen [...], erweisen sich zumeist beim zweiten Blick als hinfällig oder gar unhaltbar: entweder sind sie zu großflächig und unterlaufen darin bereits jeweilig konkret erreichte Differenzierungsgrade oder sie rekonstruieren in Detailarbeit jeweilige Facetten der Diskussion und zerfasern darin leitende Linien. Kurz: ‚Unübersichtlichkeit‘ (Habermas) überall“ (RICKEN 1999a:22 – Einf. A.H.).

Erkundungen könnten insofern überschrieben werden mit Samuel Becketts *Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better*¹⁹⁷...

Das zu erkundende Terrain wird allein schon durch die „exemplarische[...], und daher auch anders mögliche[...] Auswahl“¹⁹⁸ (RICKEN 1999a:15) der aus einer pädagogischen Perspektive vorgebrachten Subjektkritik von Käte Meyer-Drawe in bestimmter – disziplinärer – Hinsicht abgesteckt: so geht es – wie die Kapitelüberschrift verheißt – dezidiert um *pädagogisch* konturierte Neu-/Andersfassungen.¹⁹⁹ Wie an verschiedener Stelle zuvor bereits – mit Künkler, Ricken und Sattler – gesagt, weist aus *pädagogischer* Perspektive vorgetragene Subjektkritik eine lange Tradition auf (vgl. RICKEN 1999a:105), in den letzten zwei Jahrzehnten kam es dann v.a. wohl durch die Rezeption neuerer französischer Philosophie (auch) in der Bildungswissenschaft zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem neuzeitlich festgesetzten, (post-)modern aufgebrochenen Subjektstatus des Menschen, bzw. wie Künkler schreibt, kam es *gerade* auch in die-

197 Beckett lässt dies seinen Erzähler in *Worstward Ho* (S. 7) sagen.

198 Dass Ricken mit dieser – schon an früherer Stelle strapazierten – Bemerkung darauf aufmerksam macht, dass jede exemplarische Auswahl auch anders getroffen werden kann, er dieses Vorgehen also zurecht in den Bereich der Entscheidungen für oder gegen etwas rückt, entlastet nicht davon, Entscheidungen zu begründen (zur Begründung der Literatúrauswahl: siehe Einleitung, wo auch auf die Grenzen der Begründbarkeit einer Auswahl hingewiesen wird; insofern auch andere Denker_innen für die vorliegende Arbeit leisten hätten können, was mit Meyer-Drawe einzuholen versucht wird, ist Rickens Aussage über jede exemplarische Auswahl, die auch anders getroffen werden kann, nur zuzustimmen): Die Entscheidung für Meyer-Drawe gründet u.a. in der erkenntnistheoretischen bzw. methodischen Einstellung – mit ihr müsste man wohl eher von einem *Denkstil* sprechen (als einen solchen nämlich gibt sie Phänomenologie zu denken (vgl. MEYER-DRAWE 2006a:371)) – ihrer Arbeiten, die als (leib-)phänomenologische bezeichnet werden kann, insofern Meyer-Drawes Denken an den Erfahrungen menschlicher Existenz ansetzt, sich gegenüber jeglicher Schließung verweigert und solchermaßen im Zwischen situiert ist (vgl. dazu auch: RICKEN 2009:76). (Auch) Meyer-Drawe selbst positioniert sich innerhalb der leibphänomenologischen Denktradition, konkret in der Tradition Merleau-Pontys (vgl. MEYER-DRAWE 2006a: 373). In der Auseinandersetzung mit dessen Denken entwickelt Meyer-Drawe ein „Verständnis leiblich situierter ‚Inter-Subjektivität‘“ (RICKEN 2009:[75]). Meyer-Drawe als zentrale Referenz für das vorliegende Kapitel auszuwählen ist also jenem Denkstil geschuldet, dem sich auch Kristin Westphal verpflichtet hat, auf deren *Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie* am Schluss der vorliegenden Arbeit hingewiesen wird – als Möglichkeit, mit der Konstitution der Medienpädagogik sich stellende Fragen (siehe dazu auch: Kap. 1 der vorliegenden Arbeit) vielleicht auch anders zu denken. Die hier stattfindende ausführliche Beschäftigung mit einem leibphänomenologisch ausgerichteten subjektkritischen Einsatz stiftet – so die mit der Auswahl Meyer-Drawes Arbeiten verbundene Hoffnung – vielleicht eher als anders ausgerichtete subjekt-kritische Einsätze einen Zugang zu Westphals im Ausblick ja nur kurz skizzierten Denken. Neben vielem anderen, was Meyer-Drawes Einsatz für das hier verfolgte Anliegen zu leisten vermag und bereits zur Sprache gekommen ist bzw. noch kommen wird – der Sache nach Bedeutenderes –, wird mit seiner Auswahl ein leichter Anschluss an Westphals Konzeption zu ermöglichen gesucht.

199 Dies ist selbstredend meiner eigenen disziplinären Provenienz wie zuvorderst der Verortung der vorliegenden Arbeit als einer (medien-)pädagogischen geschuldet.

ser Disziplin zu einer solchen kritischen Beschäftigung mit Subjektfragen (vgl. KÜNKLER 2008: 44). Ein Grund für diese intensive Beschäftigung mit Subjektivität gerade aus pädagogischer Perspektive ist dort auszumachen, wo der Blick – wie nachfolgend mit Meyer-Drawe – an dieser Stelle mit Elisabeth Sattler darauf gelenkt wird, dass Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibungsförmel der Pädagogik insofern beständig – zumindest solange bzw. sofern sie neuzeitliche Prägungen aufweise (vgl. WINKLER 1988:266) – eingeschrieben sei, als „[p]ädagogisches Denken und Handeln [...] immer auf ein implizites oder explizites Verständnis vom Menschen als Subjekt verwiesen“ (SATTLER 2008:21) zu sein scheine.²⁰⁰

Wenden wir uns nun aber jenem subjektkritischen Einsatz zu, der (trotz aller Einklammerungen) als exemplarischer angesehen wird für pädagogisch konturierte Neu-/Andersfassungen von Subjektivität:²⁰¹ Käte Meyer-Drawes Bemühungen an die Doppeldeutigkeit des Subjekts zu erinnern, die im Zuge der Etablierung der wirkmächtigen Selbstdeutung des Menschen als Subjekt in Vergessenheit geraten ist. Als ein solches Bemühen um „Reambuiguierung“ (MEYER-DRAWE 1998c:171) beschreibt Meyer-Drawe an verschiedener Stelle ihre Arbeiten, die hier – wie gesagt – als subjektkritische bezeichnet werden.²⁰² Insofern sie „Leiblichkeit als Zeugnis ambiguooser Lebensführung“ (MEYER-DRAWE 2003a:43) zu denken gibt, kommt Meyer-Drawe ihrer (Erinnerungs-)Aufgabe in zweifacher Hinsicht nach: zum einen über die Rekonstruktion der

200 Siehe dazu auch: Fußnote 211 der vorliegenden Arbeit.

201 Mehrfach ist hier nun schon die Rede von Neu-/Andersfassungen von Subjektivität (steht doch auch das vorliegende Kapitel unter dieser Überschrift). So ist es wohl spätestens jetzt an der Zeit, auf etwas aufmerksam zu machen: Die Rede von *Neu-/Andersfassungen von Subjektivität* wäre missverstanden, wenn das damit Gemeinte im Widerspruch stünde zu folgender – ernstzunehmenden – Bemerkung von Tobias Künkler: Subjektkritik habe – bei aller Kritik am neuzeitlich-modernen Subjektverständnis –, „ein einheitliches, alternatives Subjektmodell aber – blickt man auf die Identitäts- und Anerkennungsproblematik: aus guten Gründen – nicht liefern“ (KÜNKLER 2008:44) können und wollen. So geht es etwa Norbert Ricken in seiner Neu-/Andersfassung von Subjektivität vielmehr darum, einen Begriff menschlicher Subjektivität zu formulieren, „der definitorische Substanzbehauptungen und Identitätsangaben ausschließt“ (RICKEN 1999b:209). Solche Identitätsbehauptungen nämlich gibt Ricken uns als „hierarchisierende und differenzauflösende Selbstdeutungen“ (RICKEN 1999b:210) zu verstehen. Und Käte Meyer-Drawe beharrt in ihren Ausführungen auf der Möglichkeit einer neutralen Indifferenz, die „die bestimmte Stellungnahme verweigert“ (MEYER-DRAWE 2000a:11), die nicht abschließend bestimmt, was menschliche Existenz – weder nur autonom noch nur heteronom – denn positiv sei (vgl. ebd.).

202 Wie Ricken in seiner Würdigung des Meyer-Drawe’schen Werk bemerkt, lässt sich ein roter Faden ausmachen, der „ihr Denken in all seinen Facetten durchzieht“ (RICKEN 2009:[75]); so zeige sich ein „durchgängiges Motiv ihrer intellektuellen Anstrengungen: die ebenso existentiell beunruhigende wie theoretisch nicht ergründbare und insofern lebenspraktisch als auch reflexiv nur hinnehmbare ‚ambiguoöse Struktur unserer Existenz‘ nicht nur radikal ernst zu nehmen, sondern als Proberstein (Kant) des eigenen wie eines jeden Denkens zu wählen und auch zugunsten vereinfachter, weil konsens- oder konsumfähiger (Un-)Wahrheiten nicht preiszugeben“ (ebd. – zum Zitat im Zitat: MEYER-DRAWE 1987:19 (von Ricken von der Erstausgabe von 1984 her zitiert)).

Philosophiegeschichte zur Frage nach dem Subjektstatus des Menschen (vgl. etwa: MEYER-DRAWE 1991; 1993; 2001; 2003a; 2004a – einige dieser Schriften werden nachfolgend aufgesucht) und zum anderen über ihre Auseinandersetzung mit der Leiblichkeit des Menschen (vgl. etwa: MEYER-DRAWE 1989; 1998a; 2004b; 2006b) – auch anhand konkreter Leibphänomene, wie dem Lachen und dem Weinen (MEYER-DRAWE 1999a), dem Ekel (MEYER-DRAWE 2004c), der Stimmlichkeit (MEYER-DRAWE 2003b). Die nachfolgenden Skizzen zu Meyer-Drawes Bemühungen erfolgen vornehmlich entlang zweier hierfür aufgesuchter Texte: (1) *Das ‚Ich als die Differenz der Masken‘* (1991) und (2) *Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts* (2003), wobei sich die Ausarbeitungen zu letzterem als ‚Nachtrag‘ zu ersterem – ins Zentrum gestellten – Text verstehen, insofern hier (bloß) Angesprochenes dort ausführlicher besprochen wird. Mit Blick auf die mit dem Aufsuchen eines subjektkritischen Einsatzes verfolgte Intention – jene von Rainald Merkert und Dieter Spanhel formulierten Annahmen zum Menschen als von neuzeitlich-moderner Subjektfassung geprägte zu dechiffrieren sowie aufzuzeigen, inwiefern sich ein solches Verständnis vor dem Hintergrund aktueller bildungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Subjektivität als problematisch erweist – wird die Lektüre der ausgewählten Texte gleichsam von folgenden, diesem Anliegen korrespondierenden Fragen geleitet:

Worin bestehen laut Käte Meyer-Drawe die Kennzeichnungen neuzeitlich-moderner Subjektivität?

Worin besteht die Problematik einer solchen Subjektfassung?

Wie wäre Subjektivität Meyer-Drawe zufolge – neu/anders – zu fassen?

Diese Fragen leiten, wie gesagt, die Lektüre der aus- und aufgesuchten Texte, ohne jedoch in den Rang einer an die Texte (von außen) angelegten Struktur erhoben zu werden. Vielmehr werden die Texte – insbesondere der zuerst skizzierte – nach Möglichkeit in ihrer jeweiligen argumentativen Struktur nachgezeichnet.²⁰³ Folgende Gründe können für dieses Vorgehen vorgebracht gebracht werden: Die oben angeführten Fragen tendieren – vermutlich u.a. aufgrund der mit ihnen verbundenen gleichsam strategischen Absicht – zu (nahezu) ungebührlicher (vielleicht aber unvermeidlicher, dem um Differenzierung bemühten Denken Meyer-Drawes jedoch keinesfalls gerecht werdender und den von Ricken angesprochenen in den Reflexionen

²⁰³ Wird so vorgegangen, ist eine Einschränkung hinsichtlich der Quantität der behandelten Schriften vorzunehmen. Wie bereits gesagt: Verhandelt wird zentral ein Text, mitunter werden – durch die Lektüre anderer Texte (mitunter auch von anderen Autor_innen) angeregte – Bemerkungen an- und eingebracht; in diesem Text Angespieltes wird dann durch den ‚Nachtrag‘ – der kurzen Besprechung eines weiteren Textes zum Thema – nachdrücklicher zur Erscheinung zu bringen gesucht.

auf Subjektivität bereits erreichten Grad an Differenziertheit (vgl. RICKEN 1999a:22) unterlaufender) Kontrastierung verschiedener in den Texten vorstellig gemachter Subjektfassungen. Dies wird durch das Nachverfolgen von Meyer-Drawes Argumentation zu verhindern gesucht. Eine solchermaßen zwar von Fragen geleitete, aber dennoch offene Lektüre ist darum bemüht, den Blick auf anderes, in den Fragen vielleicht nicht Aufgehendes, nicht zu verstellen.²⁰⁴

Blicken wir nun also auf Meyer-Drawes Auseinandersetzung mit Subjektivität – zunächst entlang des Textes *Das ‚Ich als die Differenz der Masken‘* (1991).

3.1 Zu Käte Meyer-Drawes Text *Das ‚Ich als die Differenz der Masken‘* (1991)

Im hier aufgesuchten Text *Das ‚Ich als die Differenz der Masken‘* (1991)²⁰⁵ spricht Käte Meyer-Drawe – wie bereits der Untertitel dieses Textes preisgibt – *Zur Problematik autonomer Subjektivität*. Im ersten Abschnitt des Textes geht sie subjektkritischen Einsätzen²⁰⁶ nach und überrascht schon mit ihrem Einstiegssatz – zumindest jene, die Subjektkritik als Phänomen des 20. Jahrhunderts oder als bloß postmoderne Erscheinung qualifizieren: „Die Kritik an der vorherrschenden Bedeutung von Subjektivität ist so alt wie deren begriffliche Festlegung“ (MEYER-DRAWE 1991:390).²⁰⁷ Trotz dieser – vielleicht überraschend – frühen Datierung konstatiert

204 Dennoch wird den auszuarbeiten getrachteten Texten – allein schon ob der gebotenen Kürze der Ausarbeitungen – gleichsam Gewalt angetan: So begünstigt (je-)der Versuch, differenzierte Reflexionen auf wenigen Seiten wiederzugeben, eine eher ergebnisorientierte – zulasten einer begründungsorientierten – Lektüre. Es wird dies nach Möglichkeit zu vermeiden gesucht.

205 In diesem Text wird das Verhältnis von Pädagogik und Subjektivität explizit thematisiert. Mit seiner Auswahl wird der Absicht nachgekommen, pädagogisch konturierte Subjektkritik nachzuzeichnen. Auch andernorts spricht Käte Meyer-Drawe von diesem Verhältnis, so etwa in den – hier bloß in Form von Randnotizen aufgenommenen – Texten *Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich* (1993) sowie *Selbstbestimmung angesichts des anderen* (2001). Einmal jedoch ist die zentrale Chiffre nicht das *Subjekt*, sondern das *Ich* und das andere Mal wird vorrangig *Selbstbestimmung* zum Thema gemacht. Selbstredend: Hier wie dort finden sich Anmerkungen zur Kritik am Subjekt wie umgekehrt auch in dem hier ins Zentrum gestellten Text vom *Ich* die Rede und *Selbstbestimmung* ein Thema ist – es zeigt dies die Verwobenheit des thematischen Feldes; auch wenn ‚eines‘ in den Blick zu nehmen versucht wird, erscheint mitunter auch anderes im Blickfeld – wenn auch vielleicht nur an den Rändern.

206 Von Meyer-Drawe – über die entsprechende Überschrift – vorgestellt als: „Kritik der Subjektivität“ (MEYER-DRAWE 1991:390).

207 Diese Einschätzung scheint Meyer-Drawe mit Ricken zu teilen: Ricken zufolge habe nämlich eine frühe Kritikbewegung, wie bereits hinührend gesagt, bereits mit Herbart, Humboldt und Schleiermacher – und damit nahezu zeitgleich zu Kant, einem der wichtigsten „Protagonisten der Subjektkonstruktion“ (RICKEN 1999b:211) – eingesetzt (vgl. RICKEN 1999a:25f.). Diese drei Denker – die die pädagogische Reflexionen nachdrücklich mitbestimmt haben – hätten versucht, „das Subjekt aus der mit und seit Kant vorgenommenen Zentral- und Vorrang-

Meyer-Drawe für ‚unsere Zeit‘ gewissermaßen eine Radikalisierung der Kritik, die im „*Gerücht* [Herv. A.H.] vom ‚Tod des Subjekts‘“ (ebd.) ihren Ausdruck findet. Der Rede vom *Tod des Subjekts*, den etwa Michel Foucault (1926-1984) postuliert haben soll, hält Meyer-Drawe eine genau(er)e Foucault-Lektüre entgegen: Foucault habe uns vielmehr zu bedenken gegeben, „ob nicht eine *bestimmte* Problematisierungsform von Subjektivität heute an ihr Ende gelangt ist“ (ebd.).²⁰⁸ Bezugnehmend auf die verschiedenen Krisendeutungen – etwa Jean-François Lyotards (1924-1998) Diagnose vom *Ende der großen Erzählungen* (vgl. LYOTARD 1999) – benennt Meyer-Drawe einen Verdacht, mit dem sich „Theorien, die sich mit der Obsoleszenz der Subjektkategorie auseinandersetzen“, konfrontiert sehen, nämlich: „leichtsinnig mit Traditionsbeständen umzugehen und damit auch ganz bestimmte politische Programme unserer Moderne zu gefährden“ (MEYER-DRAWE 1991:390).²⁰⁹

Dabei zeige sich „[p]ädagogisches Reflektieren in besonderer Weise beunruhigt gegenüber Überlegungen, die sich ‚jenseits des Subjektprinzips‘ (Waldenfels) orientieren wollen“ (MEYER-

stellung herauszulösen und anzubinden an reale, nicht bloß denkmögliche Freiheit, Welt und konkrete Individualität“ (RICKEN 1999a:25). Diese frühe Kritik gibt Ricken, wie zuvor ausgeführt, als eine sich nicht ausdrücklich als Subjektkritik verstehende Kritik zu denken (vgl. ebd.); die in pädagogischer Absicht vorgenommenen Kritiken am *starken Subjekt* seien nicht so sehr Folge eines Gegendenkens, sondern vielmehr Ausdruck einer Radikalisierung von Subjektivität selbst (vgl. RICKEN 1999a:105). – Etwas zuvor ebenfalls schon mit Ricken zu markieren Gesuchtes findet sich auch in diesem Zitat: Die mit der ehemals erfolgten begrifflichen Festlegung von Subjektivität einhergehende Bedeutung selbiger wird von Meyer-Drawe als (nach wie vor) vorherrschende zu denken gegeben. An späterer Stelle betont Meyer-Drawe dies, wenn sie vom „zeitlichen Ort“ (MEYER-DRAWE 1991: 392) spricht, „wo die Subjektivitätskategorie ihren *bis heute* [Herv. A.H.] maßgeblichen theoretischen Rang erhielt“ (ebd.)

²⁰⁸ Vgl. dazu auch: MEYER-DRAWE 1993:195.

²⁰⁹ Meyer-Drawe markiert damit das, *was auf dem Spiel steht*, wenn das Subjekt kritisiert wird; mithin den *Einsatz von Subjektkritik*. In (erneuter) Anlehnung an Jan Masschelein und Michael Wimmer, die in der Einleitung zu ihrem Band *Alterität – Pluralität – Gerechtigkeit* (1996), in dem sie den Einsatz der Dekonstruktion in der Pädagogik erörtern, mehrere Bedeutungslinien des Ausdruckes *Einsatz* besprechen, sei in dem soeben angesprochenen Zusammenhang auf die von Masschelein und Wimmer genannten Bedeutungen von Einsatz hingewiesen: Neben *anfangen*, aber auch in bereits Angefangenes *einsteigen* (1), kann Einsatz eben auch das bezeichnen, *was – als Wetteinsatz – auf dem Spiel steht* (2), sowie den Einsatz für ein *Ziel*, also ein *Engagement für etwas* (3) (vgl. MASSCHELEIN/WIMMER 1996b:[7]). (Insb. die an dritter Stelle genannte Bedeutungslinie fand ihren Niederschlag bereits an anderen Stellen der vorliegenden Arbeit – so etwa, wenn Käte Meyer-Drawes subjekt-kritischer Einsatz im Sinne eines *Engagement für ein Rückerinnern an die ‚Doppeldeutigkeit des Subjekts‘* oder Michael Wimmers (post-)anthropologischer Einsatz als Engagement für eine Veränderung pädagogischer Anthropologie zu denken versucht wird.) Mit Ludwig Pongratz ließe sich der Einsatz – im Sinne dessen, was auf dem Spiel steht – postmoderner Kritik (auch am Subjekt) konturieren mit: „Erleben wir in unseren Tagen das Ende, gar das Verenden und Versanden der großen Aspirationen der Moderne? Läuft das Aufklärungsgeschäft leer? Wird Bildungstheorie zu einem abgehalfterten, ‚alteuropäischen‘ Unternehmen?“ (PONGRATZ 2003:76).

DRAWE 1991:391).²¹⁰ Dies sei verständlich, da die „Subjektkategorie der pädagogischen Disziplin einen Titel bereitstellte, unter dem sie ihre vordringliche Aufgabe, aber auch ihr zentrales unlösbares Problem formulierte“ (ebd.). So gehöre die Annahme von der Unbestimmbarkeit des Menschen zum Grundbestand modernen pädagogischen Denkens. Ausgehend von der Vorstellung, dass Menschen grundsätzlich zur Selbstbestimmung fähig seien, werde die Aufgabe pädagogischen Handelns in der Ermöglichung dieser Selbstbestimmung gesehen (vgl. ebd.).²¹¹ Pädagogische Ambitionen seien insofern „in die Alternative von Fremd- und Selbstbestimmung“ eingespannt, als – dieser klassischen Denkfigur entsprechend – „Selbstbestimmung nur möglich ist aufgrund der erzieherischen Fremdbestimmung“ (ebd.). Mit diesen kurzen Anmerkungen zu dem von Immanuel Kant (1724-1804) vorformulierten *pädagogischen Paradoxon* (vgl. dazu u.a.: PICHLER 2007a:203; RICKEN 1999b:212f., 226; WIMMER 1994:120, WIMMER 2007: 161f.) will Käte Meyer-Drawe die Beunruhigungen verständlich machen, die sich angesichts der Gerüchte vom *Tod des Subjekts* – v.a. in pädagogischen Zusammenhängen – eingestellt haben.²¹² Wenn sich jedoch die „zu Beginn der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft verständliche Emphase für Autonomie“ (MEYER-DRAWE 1991:391) – als „einem Kampf begriff gegen jede Form von Herrschaft“ (ebd.) – als sachlich problematisch erweise und „die Alternative von Selbst- und Fremdbestimmung irreführend ist, [...] in der Entwicklung bestimm-

210 *Jenseits des Subjektprinzips*, so lautet der Titel eines Textes von Bernhard Waldenfels, auf den sich Meyer-Drawe an späterer Stelle erneut bezieht: WALDENFELS 1987b.

211 Vgl. dazu auch: MEYER-DRAWE 1993:195ff.; 2001:9ff. – Barbara Pichler skizziert dieses Gefüge von Pädagogik, Subjektivität und Selbst- bzw. Fremdbestimmung wie folgt: „Die neuzeitliche Pädagogik selbst war wesentlich an der ‚Herstellung‘ des Menschen als Subjekt beteiligt. Der Übergang vom Absolutismus zur Aufklärung erforderte den mündigen (männlichen) Bürger. [...] Das Individuum schreitet [...] – den heteronomen Einflüssen stand haltend – entlang des Bildungsprozesses vorwärts zu sich selbst.“ (PICHLER 2005:97). (Ebenfalls) Bezogen auf einen zentralen Begriff der Pädagogik – nämlich Bildung, mithin jenem Begriff, der für Meyer-Drawe, wie sie selbst sagt, einen Versöhnungszustand signalisiere, „in dem das Subjekt aller Zerrissenheit zum Trotz Einheit findet als Quelle universaler Menschlichkeit“ (MEYER-DRAWE 1993:196f.) – kommt auch Hans-Christoph Koller auf diese Relation zu sprechen, wenn er ausführt, dass der Terminus Bildung traditionellerweise eng mit „einem emphatischen Begriff von Subjektivität“ verknüpft sei, insofern als mit der wirkmächtig gewordenen neuhumanistischen Akzentuierung von Bildung diese v.a. als „Selbstbestimmung des sich bildenden Subjekts“ gedacht werde (vgl. KOLLER 2001:[35]). Auch Elisabeth Sattler thematisiert – im Anschluss an Norbert Ricken – die enge Verwobenheit von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen: „Der moderne Bildungsgedanke versteht sich als einer, der den Menschen als vernünftiges, rationales und gebildetes Subjekt allererst hervorbringt“ (SATTLER 2009:90). Bildungsprozesse würden insofern als Subjektwerdungsprozesse verstanden (vgl. SATTLER 2009:89).

212 Ludwig Pongratz bestätigt die von Meyer-Drawe konstatierte Unruhe in der Disziplin: Die Rede vom *Tod des Subjekts*, die spätestens seit den 1980er Jahren auch in der Pädagogik kursiere, habe (auch dort) heftige Debatten ausgelöst (vgl. PONGRATZ 2003:70).

ter Grundkonzepte der Moderne die Subjektivitätskategorie reduziert wurde“ (ebd.), dann müssten wir – so Meyer-Drawe weiter – erneut nach der Bedeutung von Subjektivität fragen. Dabei geht es (ihr), wie sie selbst darlegt, nicht darum, die Obsoleszenz der Subjektivitätskategorie zu behaupten, sondern – es wurde dies zuvor bereits gesagt – vielmehr darum, „ihre verschüttete Vieldeutigkeit zurückzugewinnen [...], an die Mehrdeutigkeit von Subjektivität zu erinnern, so daß deutlich wird, daß die Alternative von Selbst- und Fremdbestimmung abstrakt ist, daß hier vielmehr eine Relation vorliegt, die sich durch das Subjekt selbst zieht, das in keiner Identität Ruhe findet“ (ebd.).²¹³

Im Anschluss an die knappen Ausführungen zu subjektkritischen Einsätzen²¹⁴ – inklusive einer ersten Konturierung des eigenen Einsatzes als einem Rückerinnern an die in Vergessenheit geratene Doppeldeutigkeit des Subjekts (vgl. dazu auch: MEYER-DRAWE 2001:19) – sondiert Käte Meyer-Drawe das Feld jener Krisendiagnosen, die sich auf das Problematischwerden von Subjektivität beziehen: *Zur Krise des Subjekts*.

Meyer-Drawe eröffnet diese Sondierung mit einigen Bemerkungen zu den Diskursgrenzen: Ein Diskurs lasse sich nicht einfach auf ein anderes Wissensfeld übertragen; so gebe es „Unvereinbarkeiten zwischen erkenntnistheoretischen und politischen Thematisierungen des Subjekts“ (MEYER-DRAWE 1991:392). Diese Bemerkungen erscheinen ihr (wie mir) relevant für pädagogisches Denken, da dieses „einen Komplex aus unterschiedlichen Theorieformationen darstellt“ (ebd.). Die von ihr sondierte „soziologische Krisendiagnostik“ ließe sich – so Meyer-Drawe – entlang zweier Tendenzen systematisieren (vgl. MEYER-DRAWE 1991:393):

„Während die einen die Übertreibung des Prinzips von Subjektivität als Ursache unterschiedlicher Verfallsformen der bürgerlichen Gesellschaft aufgrund der Regression zu einem amoralischen Individualismus wahrnehmen, konstatieren die anderen einen Zuwachs an Autonomie und sehen darin eben nicht die Pathologie der Entwicklung moderner Gesellschaften, sondern das Potential ihrer Progression.“ (ebd.)

213 Auch an anderer Stelle betont Meyer-Drawe, dass es ihr in und mit ihren Arbeiten „nicht um die Verabschiedung selbstbestimmter Subjektivität [geht], sondern darum, diese so zu denken, dass sie sich nicht nur der Missachtung des anderen verdankt, sondern auch als Antwort auf seine Ansprüche zu verstehen ist“ (MEYER-DRAWE 2001:12 – Einf. A.H.; vgl. dazu auch: WIMMER u.a. 1988, 1994, 2007, 2009).

214 Weitere Einsichten in Käte Meyer-Drawes Überlegungen zur Subjektkritik finden sich in dem nachfolgend kurz besprochenen Text *Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts* (2003a). Dort präsentiert sie ihre These zur Aufgabe einer kritischen Theorie des Subjekts: Diese hätte die Doppeldeutigkeit des Subjekts zu berücksichtigen, „die in keiner Einheit zu überbieten oder zu unterfüttern“ (MEYER-DRAWE 2003a:43) sei.

Folgt man weiter Meyer-Drawes argumentativer Struktur, gilt es, mit ihr die „Aufmerksamkeit auf den zeitlichen Ort“ (MEYER-DRAWE 1991:392) zu richten, „wo die Subjektivitätskategorie ihren bis heute maßgeblichen theoretischen Rang erhielt“ (ebd.).²¹⁵ Mit dieser Aufnahme der philosophischen Tradition – so kursorisch die diesbzgl. Anmerkungen an dieser Stelle auch ausfallen mögen – bemüht sich Meyer-Drawe um das Nachzeichnen von „Differenzen und Weichenstellungen, [da] die wichtige Impulse für unser heutiges Denken bedeuten können“ (MEYER-DRAWE 1991:394 – Einf. A.H.).²¹⁶

Die erste philosophie-historische Station, an der Käte Meyer-Drawe im Zuge der hier zentral besprochenen Ausführungen halt macht: René Descartes (1596-1650). Dieser habe zwar keine explizite Theorie des Subjekts vorgelegt, die neuzeitliche Subjektivitätskonzeption aber vorbereitet. Bei Descartes bestehe weiterhin die Bedeutung des *subjectum* als Zugrundeliegendes, als Bestimmtsein durch anderes. Jedoch bringe er das Subjektsein des Menschen erstmalig in Zusammenhang mit dem menschlichen Geist (vgl. ebd.). „Der Weg zu dem Ideal eines rein theoretischen Wissens aus selbstgewissen Gründen führt zur Bestimmung des Ich-denke als *subjectum*“ (ebd.). Descartes reduziere das Menschsein auf eine *res cogitans* (vgl. ebd.).²¹⁷

215 An anderer Stelle skizziert Meyer-Drawe die sich zu Beginn der Moderne etabliert habende Selbstdeutung des Menschen als Subjekt wie folgt und macht dabei auf konzeptionelle Vernachlässigungen aufmerksam: Das „Selbst wurde zu Beginn der Moderne als Subjekt gefasst, und zwar als Subjekt, das seinen Beziehungen zur Welt, zu anderen Subjekten und zu sich selbst zugrunde liegt. Dass es dabei selbst auch den unterschiedlichsten Einflüssen unterliegt, wurde zwar immer noch schmerzlich erfahren, aber in vielen theoretischen Konzeptualisierungen moderner Subjektivität vernachlässigt“ (MEYER-DRAWE 2001:11).

216 Es sei an dieser Stelle bloß neuerlich daran erinnert: Käte Meyer-Drawe bemüht sich in ihren philosophie-historischen Rückbesinnungen darum, „an die Mehrdeutigkeit von Subjektivität zu erinnern“ (MEYER-DRAWE 1991:391). Unter einer anderen Chiffre – nämlich unter der des *Ich* – spricht Meyer-Drawe andernorts vom Lohn solcher Rückblicke: sich darüber zu vergewissern, dass das „Ich von Anfang an ein gespaltenes, ein doppelbödiges war“ (MEYER-DRAWE 1993:197); dabei büße das Ich zwar sein Prestige als Souverän(_in) ein, sein Gewinn bestünde jedoch darin, „replaziert zu sein in einer Welt voller Ansprüche, so daß es nicht länger infolge einer massiven Verkennung sich selbst und seine Lebenswelt gefährdet“ (ebd.).

217 Es markiert dies gewissermaßen den Beginn einer Entwicklung, die Meyer-Drawe als einseitige Engführung auf Vergeistigung zu denken gibt (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:43). Wie Meyer-Drawe – ebenfalls im genannten Text – ausführt, werde mit der Descartes'schen Unterscheidung von *res cogitans* und *res extensa* der „Leib [...] zum Körperautomaten entseelt, und der Geist [...] vom Leiblichen gereinigt“ (MEYER-DRAWE 2003a:47). So erscheine ein Ich denkbar, das dem ‚Despotismus der Begierde‘ entkomme. In zunehmendem Maße werde die innere Spannung als Dualismus gefasst (vgl. ebd.). – Die Vorstellung eines, wie Meyer-Drawe schreibt, zum Körperautomaten entseelten Leibes, eines von allem Leiblichen gereinigten Geistes nimmt Juli Zeh in ihrem Roman *Corpus Delicti. Ein Prozess* wie folgt auf: „Der Körper ist eine Maschine, ein Fortbewegungs-, Nahrungsaufnahme- und Kommunikationsapparat, dessen Aufgabe vor allem im reibungslosen Funktionieren besteht. Mia selbst befindet sich oben in der Kommandozentrale, schaut durch Augenfenster hinaus und belauscht durch Ohrenlö-

Immanuel Kant (1724-1804), der ebenfalls keine Theorie des Subjekts vorgelegt habe,²¹⁸ habe jedoch – wie Descartes angetrieben vom Interesse an der Begründungsfunktion des *Cogito* – mit der „Feststellung des Menschen als einer empirisch-transzendentalen Doublette (Foucault) das typisch moderne Subjektproblem formuliert[...]“ (MEYER-DRAWE 1991:395).²¹⁹

„Das typisch Moderne liegt darin, daß Kant den substantialistischen Subjektbegriff [...] durch ein funktionales Subjekt-konzept ersetzte. In eins mit einem neuen Begriff von Autonomie und Subjektivität entsprang die Einsicht in die Spaltung des Subjekts hin zu einer transzendentalen und zu einer empirischen Seite, in den Zwiespalt von Autonomie, die nur dann Selbstgesetzgebung bedeutet, wenn sich der Wille diesen selbst gegebenen Gesetzen unterwirft.“ (ebd.)²²⁰

cher ihre Umgebung. Tagein, tagaus gibt sie Befehle, die der Körper bedingungslos auszuführen hat.“ (aus: *Corpus Delicti. Ein Prozess*, S. 79). Im Fortgang der (utopischen) Geschichte rund um die Protagonistin Mia, die vielleicht als – in vielerlei Hinsicht: schmerzhafter – Bildungsprozess gelesen werden könnte, heißt es dann (nämlich): „Es ist nur mein Körper. Der Körper. Nur der Körper.‘ Mias Stimme ist anzuhören, dass sie schon seit vielen Stunden auf diese Weise mit sich selbst spricht. ‚Meine Zehen gehören zum Körper. Meine Finger gehören zum Körper. Mein Geschlecht gehört zum Körper. Arme und Beine gehören zum Körper. Der Magen gehört zum Körper. Mein Herz gehört zum Körper. Mein Gehirn...‘ Sie stockt einen Augenblick; ein Krampf lässt ihre Schultern zucken, ihr Kopf schlägt mehrmals auf den Boden. ‚Auch mein Gehirn gehört zum Körper. Materie, die sich selbst anglotzt. [...]“ (aus: *Corpus Delicti. Ein Prozess*, S. 237).

218 Wie Meyer-Drawe im nachfolgend kurz skizzierten Text ausführt, sei eine explizite Theorie des Subjekts erst im deutschen Idealismus vorgelegt worden. So verweist sie v.a. auf Hegel (1770-1831), der das Subjekt als das sich selbst bestimmende gefasst habe (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:44).

219 Mit dem Ausdruck *empirisch-transzendentaler Doublette* wird im Anschluss an Michel Foucault, auf den Meyer-Drawe hier verweist (konkret verweist sie in diesem Zusammenhang auf Foucaults *Ordnung der Dinge* (1974; Meyer-Drawe bezieht sich auf die Ausgabe von 1978)), der diesen Ausdruck geprägt hat (vgl. dazu auch: MEYER-DRAWE 1993:198), Kants Fassung des Menschen zu beschreiben versucht. An anderer Stelle schreibt Meyer-Drawe hierzu: „Nach Kant ist der Mensch eine empirisch-transzendentaler Doublette. Kraft seiner Vernunft hat er teil an der intelligiblen Sphäre. Als Sinnenwesen ist er der empirischen Welt zugehörig“ (MEYER-DRAWE 1998b: 47).

220 Meyer-Drawe bezieht sich an dieser Stelle ausgewiesenermaßen auf Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (vgl. dazu insb.: KANT 1983:74). – Auch Norbert Ricken arbeitet sich in seiner Auseinandersetzung mit Subjektivität gewissermaßen an Kant ab, den er als einen „Protagonisten der Subjekt-konstruktion“ (RICKEN 1999b: 211) zu denken gibt. Von Meyer-Drawe angesprochene Aspekte der Kant’schen Subjektformulierung finden sich auch bei Ricken, so etwa wenn er im Anschluss an Bernhard Waldenfels drei Figuren der Selbstzentrierung und Notwendigmachung, wie sie sich Ricken zufolge bei Kant ausfindig machen lassen, benennt: *Urheber(-in)* – „als zugrundeliegende, konstituierende Aktivität der Konstruktion“ (RICKEN 1999b:213) –, *Eigentümer(-in)* – als unaufhebbare Selbstbezüglichkeit des *Cogito* – und *Gesetzgeber(-in)* – „als die sich dem Bestimmtwerden entziehende Autonomie“ (ebd.). Die jeweiligen Gegenmomente – Passivität, Differenz, Fremdheit, Heteronomie – würden in diesen Zentrierungsversuchen ausgeblendet bzw. gar als überwunden geglaubt. Gerade dadurch markierten sie jedoch die „Sollbruchstellen‘ des neuzeitlich Subjekt-denkens“ (ebd.). Insofern nämlich, als das als *Urheber(-In)*, *Eigentümer(-In)* und *Gesetzgeber(-In)* gedachte Subjekt ständig von dem bedroht bleibt, – Ricken zitiert hier Waldenfels – „was er[(-sie)] ausgrenzt und zu besitzen und zu beherrschen trachtet“ (WALDEN-

Den mit seinen Analysen in das Ich eingeführten Zwiespalt könne Kant nicht verhehlen (vgl. ebd.).²²¹ Vernunftkenntnis, die sich aus sich selbst heraus und ohne heteronome Bestimmungen aufklären will, stoße an ihre Grenzen, „die die Grenze von Erscheinung und Ding an sich in den Binnenraum des Ich übertragen. Das Ich kann sich als intelligibles nicht erkennen, ebensowenig wie die Erfahrung an das Ding an sich herankommt“ (ebd.). Mit dieser Differenz provoziere Kant zeitgenössische und nachfolgende Denker(_innen) (vgl. ebd.).

Im weiteren Vollzug – so etwa bei Fichte – des „immer genaueren Bestimmens des wissenden Selbstbezugs [zeigt] sich auch immer deutlicher [...], daß die Differenzen des Ich auf einem Fundament ruhen, das nicht selbst Gegenstand der Erkenntnis sein kann“ (MEYER-DRAWE 1991:396 – Einf. A.H.). Es zeige sich zunehmend deutlich, dass das erkennende Ich nicht an den Grund seiner Einheit heranreiche (vgl. ebd.): „Es weiß von sich nur in der Differenz von sich als Subjekt und Objekt des Bewußtseins“ (ebd.). Damit könne man – paradox formuliert – auch sagen, dass der Entzug der Einheit das Ich konstituiere. Die Sehnsucht nach einer, von äußeren Bestimmungen unabhängigen Selbstbestimmung erweise sich als unerfüllbar (vgl. ebd.):²²²

„Der Preis dafür, daß sich autonome Subjektivität über Aus- und Abgrenzungen gegen die Fremdbestimmung durch die Sinnenwelt profilierte, liegt darin, daß sie bedroht bleibt von dem Abgehaltenen.“ (ebd.)²²³

Ihre (kursorischen) Rückbesinnungen führen Käte Meyer-Drawe schließlich zu jenem Punkt, an dem sie sagen kann: Auch wenn sie in Vergessenheit geraten ist und dadurch eine „Emphase für das Subjekt nach dem Muster des[(_der)] Souveräns[(_Souveränin)] möglich wurde“

FELS 1987a:128 – Einf. A.H.), da die Scheidelinien zwischen Aktion und Passion, Eigenheit und Fremdheit sowie Autonomie und Heteronomie „mitten durch das Subjekt hindurch“ (ebd.) verliefen.

221 Andernorts schreibt Meyer-Drawe dazu: „Nach Kant muß sich der Mensch als zwiefaches Wesen vorstellen: als durch seine Sinne affiziert und als unabhängig im Vernunftgebrauch“ (MEYER-DRAWE 1998b:47). – Es sei an dieser Stelle erneut auf Norbert Ricken's Beschäftigung mit den verschiedenen Kant'schen Subjektreflexionen verwiesen, in denen er eine analoge Argumentationsfigur ausmacht (vgl. RICKEN 1999b:212f.): Die anfänglichen Differenzdiagnosen – etwa: Natur, Trieb, Sinnlichkeit versus Vernunft, Freiheit, Würde – würden im Verlauf seiner Argumentation „in einer einheitlichen Ordnung der Vernunft hierarchisiert“ (RICKEN 1999b:212). Ricken zufolge errichtet Kant damit gleichsam „Bollwerke‘ gegen eindringende Kontingenzerfahrungen“ (RICKEN 1999b:213); „das Subjekt als Ordner[(-in)] in einer ordnungslosen Welt“ (ebd. – Einf. A.H.) wird zu einem „neuen quasi-archimedischen Punkt“ (ebd.).

222 Und zwar „weil sich im Binnenraum des Ich das Wechselspiel von empirischen und transzendentalen Bedingungen wiederholt“ (MEYER-DRAWE 1991:396).

223 Meyer-Drawe bezieht sich in diesem Zitat, wie sie selbst darlegt, auf Bernhard Waldenfels, bei dem es heißt: „Subjekt‘ ist wie jeder Begriff ein Markierungszeichen, das abgrenzt und ausgrenzt. [...] Was sich abgrenzt, bleibt berührt und bedroht durch das, was es von sich abhält.“ (WALDENFELS 1987b:[78]).

(MEYER-DRAWE 1991:392 – Einf. A.H.)²²⁴, „[d]ie Doppeldeutigkeit des Subjekts erscheint als unhintergebar“ (MEYER-DRAWE 1991:396).²²⁵ Vor diesem Hintergrund stelle sich nicht mehr die Frage nach dem Tod des Subjekts, sondern vielmehr „die Frage nach der Differenz des Ich als Bestimmendem[(_Bestimmender)] und dem Ich als dem[_der] Bestimmten, oder nach der Differenz von souveränem Subjekt und dem Subjekt als Untertan[_in], wobei diese Differenz durch das Subjekt selbst hindurchgeht“ (MEYER-DRAWE 1991:397 – Einf. A.H.).

Wie Meyer-Drawe ausführt, betreffen Zweifel an der Autonomie des erkennenden und handelnden Subjekts nicht bloß das Verständnis neuzeitlicher Subjektivität; neben dem Erinnern an verschüttete Bestimmungen des *Subjektbegriffs* bedürfe es auch einer Revision des *Objektbegriffs* (vgl. MEYER-DRAWE 1991:397) – mithin und mit Lyotard formulierbar als Frage nach der

224 Wie schon an früherer Stelle erörtert, wird – sofern es plausibel erscheint, d.h. sofern davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei den maskulinen Formen in einem Zitat um das sog. generische Maskulinum handelt – das in den angeführten Zitaten ungenannte, ausgeschlossene *Andere* durch die Ergänzung *_in* bzw. *_innen* (mit) zu denken versucht. Um bestimmte Aussagen (zu bestimmten Personengruppen) nicht zu konterkarieren, wird diese Ergänzung ggf. eingeklammert, weil etwa (lesbische) Frauen, intersexe oder Transgender-Personen aus dem Gemeinten (scheinbar) tatsächlich ausgeklammert werden. So etwa stell(t)en (lesbische) Souveräninnen faktisch eine Ausnahme dar sowie etwa intersexe Souverän_innen nicht als solche angesprochen wurden/ werden; in der Metapher vom *Subjekt als Souverän* waren/sind sie nicht mitgemeint. Darauf machen u.a. Barbara Strametz und Lydia Müller aufmerksam: „Das Menschenbild, auf das sich das Autonomieideal bezieht, ist insofern männlich, als Frauen weder an dessen Setzung beteiligt waren noch ihnen die Position des autonomen Subjekts jemals offenstand“ (STRAMETZ/MÜLLER 2008:06-3). Aus (post-)feministischen Perspektiven, die wirkmächtig gewordene Subjektkonzeptionen schon vergleichsweise früh einer (kritischen) Relektüre unterzogen haben, erweist sich das – hier mit Meyer-Drawe problematisierte – Subjekt neuzeitlich-moderner Prägung als männlich-heterosexuell sowie als bürgerlich, weiß etc. (vgl. dazu: TRUMANN 2004), weswegen etwa Gesa Heinrichs von einem bloß „angeblich [Herv. A.H.] neutrale[n], universale[n] Subjekt der Vernunft“ (HEINRICHS 1999: 224 – Einf. A.H.) spricht. Auch Bettina Dausien und Christine Thon machen in ihrem Beitrag zum *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (2009, hgg. v. Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel e.a.) auf eine dem Universalitätsanspruch der neuhumanistischen Bildungsidee zuwiderlaufende Engführung aufmerksam: Durch seine spezifische Konzeption des Verhältnisses „des sich bildenden Subjekts zur Welt“ (DAUSIEN/THON 2009:340) in Verbindung mit einem Rekurs auf die in der Umbruchphase der Aufklärung einsetzende *Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘* (HAUSEN 1976) nimmt Wilhelm von Humboldt Frauen von Bildung aus; so „bleibt das Subjekt von Bildung und damit von Menschwerdung ein männliches Subjekt“ (DAUSIEN/THON 2009: 340). Auch bei Humboldt wird, wie Dausien und Thon betonen, damit die „Idee eines universellen Konzepts menschlicher Subjektivität“ (ebd.) unterlaufen. Womit Humboldt nicht alleine war: Feministische Relektüren (historischer) Subjektentwürfe hätten – so Heinrichs – gezeigt, „daß die herausragenden philosophischen Theoretiker [!] Subjektkonzeptionen erarbeitet haben, die – da als Universalmodell entworfen – Frauen nicht ausschließen sollten, sie aber ausgeschlossen haben: Frauen erschienen als das Andere der Vernunft, sie erschienen als nicht erkenntnisproduzierend, als naturhaft“ (HEINRICHS 1999:224 – Einf. A.H.).

225 ... und werde – wie Meyer-Drawe an anderer Stelle ausführt – bemerkbar durch unsere Leiblichkeit (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:43).

„sinnlichen‘ Gebung“ (LYOTARD 1986:5)²²⁶. Meyer-Drawe betont, dass „Bedenken gegenüber einer Autonomie, die auf der Scheidung von Rationalität und Sinnlichkeit basiert, die die bloße Negation von Heteronomie ist“²²⁷ (MEYER-DRAWE 1991:397), Emanzipationsgewinne nicht in Frage stellen sollen, sondern:

„Die Erwägungen werden vielmehr auf die Möglichkeit des Subjekts bezogen, die Spannungen zwischen den Extremen seiner Existenz auszuhalten, ohne sich als bloß frei oder als ausschließlich unterdrückt zu verkennen.“ (MEYER-DRAWE 1991:397f.)

Mit Foucault spricht Meyer-Drawe davon, dass es um die „Destruktion des Subjekts als eines[(_einer)] Pseudo-Souveräns[(_Pseudo-Souveränin)]“ (FOUCAULT 1982:114f. – Einf. A.H.)²²⁸, um die Bekämpfung eines Idols unverfälschter Selbigkeit gehe (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398). Zerstört werde das Prestige eines soliden, identischen Ich. Und erneut hält Meyer-Drawe fest, dass das Verschwinden konstituierender Subjektivität nicht den Tod des Subjekts bedeute (vgl. ebd.). Vielmehr sei dieses Verschwinden als Herausforderung zu verstehen, „eine Existenzweise, die längst Realität ist, produktiv aufzunehmen und nicht weiter den Phantomen radikaler Unabhängigkeit nachzujagen. Das Subjekt ist weder nur Untertan[_in] (sujet) noch nur Souverän[(_in)], weder nur Demiurg[(_in)] noch nur Kreatur. Es führt ein Doppelleben [...]“ (ebd. – Einf. A.H.).

An dieser Stelle kommt Käte Meyer-Drawe nun auf das titelgebende Foucault-Zitat zu sprechen: *Das Ich als die Differenz der Masken* (vgl. dazu: FOUCAULT 1986:[190]). Das Doppelleben des Subjekts realisiert sich u.a. im Ich – eben als Unterschied der Masken; mithin: Formationen

226 Es folgt dieses Zitat Meyer-Drawes Verweis auf Lyotards Schrift *Grundlagenkrise* (1986). Ausgewiesenermaßen bezieht sich Meyer-Drawe auf den von Lyotard auf S. 4 der genannten Schrift entfalteten Gedanken zu einer Revision des Objektbegriffs, im Zuge dessen er die Frage nach der Gebung (*donation*) stellt. Von der *sinnlichen* Gebung, von der Meyer-Drawe (im Anschluss an Lyotard) spricht (vgl. MEYER-DRAWE 1991:397), spricht Lyotard dann auf S. 5, wobei er (anders als Meyer-Drawe, vgl. dazu: ebd.) *sinnlich* – wie oben wiedergegeben – unter Anführungszeichen setzt (vgl. LYOTARD 1986:5).

227 Meyer-Drawes Autonomie-Kritik, die mit diesem Zitat umrissen werden könnte und schon an früherer Stelle angesprochen wurde (siehe dazu: Fußnote 160 der vorliegenden Arbeit), fungiert im bildungswissenschaftlichen Diskurs häufig als zentraler Bezugspunkt für Problematisierungen der in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder sich entzündenden Selbstbestimmungsdebatten. U.a. entlang von Meyer-Drawes diesbzgl. Argumentation arbeitet etwa Barbara Gruber zum Autonomiediskurs im Kontext von Behinderung – exemplarisch am Modell der sog. Persönlichen Assistenz (vgl. GRUBER 2009), Barbara Pichler zu dem im Kontext von Alter(n) (vgl. PICHLER u.a. 2007a, 2007b, 2010). Julia Schriffl konfrontiert systemtheoretisch-konstruktivistische Ansätze der Erwachsenenbildung mit Meyer-Drawes Autonomie- und Subjektkritik (vgl. SCHRIFFL 2008).

228 Diese im Original aufgesuchte und von dort her zitierte Textstelle findet sich bei Meyer-Drawe 1991:398 (Meyer-Drawe jedoch bezieht sich auf die Ausgabe aus dem Jahr 1978).

der Subjektivität als Masken des Ich. Der Ausdruck *Maske* – so Meyer-Drawe – verweise auf eine leibliche Intersubjektivität, die bereits vor-thematisch fungiere. Missverstanden wäre er, wenn damit ein hinter der Maske verborgenes – authentisches – Ich assoziiert würde (vgl. ebd., sowie: MEYER-DRAWE 1991:400 (dort: Anm. 23)).²²⁹

„Vielmehr ist das Ich nichts anderes als die Differenz der Masken, die die Artikulationen seiner Lebensformen darstellen, seiner Selbstbilder, in denen sich der Blick der anderen fängt und deren imaginärer Charakter in keinem letzten Bild zum Stillstand kommt.“ (MEYER-DRAWE 1991:398)

Die Vakanz der Masken sei es, die das Interagieren zwischen Menschen sowie unsere Verwicklung in die Sinnenwelt ermögliche. „Ein Ich, das wirklich bei sich wäre, wäre nur bei sich. Der Weg zum Anderen und zur Wahrnehmungswelt wäre abgeschnitten“ (ebd.). Resümierend hält Meyer-Drawe fest, dass wir als leibliche Wesen nicht die „Wahl zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen aktiver und passiver Synthesis“ (ebd.) hätten, vielmehr würden sich unsere Möglichkeiten in den verschiedenen Formen der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt realisieren (vgl. ebd.).

Abschließend greift Käte Meyer-Drawe ein Motiv auf, dass sie bereits zuvor angesprochen hat: das Beachten von Diskursgrenzen. So sei die erkenntnistheoretisch gewonnene Einsicht in die Doppeldeutigkeit des Subjekts nicht einfach übertragbar auf andere Wissensfelder (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398f). In politischen Kontexten nämlich fungiere der Begriff der Autonomie als „Chiffre für eine konkrete humane Gesellschaft“ (MEYER-DRAWE 1991:399). Meyer-Drawe plädiert daher für eine „praktisch motivierte *Illusion von Autonomie* [Herv. A.H.] angesichts der realen Ohnmacht der Akteur[_inn]e[n]“ (ebd. – Einf. A.H.).²³⁰

Soweit die recht ausführliche – und trotzdem zu kurz geratene – Skizze zu diesem Text von Kä-

229 Wie Meyer-Drawe ausführt, sei nicht davon auszugehen, dass sich hinter der Maske etwas ‚Eigentliches‘ verberge (vgl. MEYER-DRAWE 1991:400 – Anm. 23). – Ein anderes Bild für den sich hier artikulierenden Gedanken als das der Maske, findet sich in der vorliegenden Arbeit vorangestellten Passage aus der Graphic Novel *Gift*: die Metapher der Häute (siehe dazu auch: Endnote * in der vorliegenden Arbeit).

230 Gerne wird hiermit dem Hinweis auf Käte Meyer-Drawes Schrift *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* ((1990)/2000²) Nachdruck verliehen. (Oben stehendes Zitat findet sich auch in der genannten Schrift: vgl. MEYER-DRAWE 2000a:156.) Die Denkfigur zu den Diskursgrenzen wie auch ihre – im hier nachgezeichneten Text nur kurz besprochenen – Ausarbeitungen zu Autonomie und Subjektivität werden dort ausführlicher diskutiert. Die *praktisch motivierte Illusion von Autonomie* wird dort vorgestellt als „Realität eigener Art, die geeignet ist, die Notwendigkeit des Alltäglichen zu übersteigen, ohne sie zu vergessen“ (MEYER-DRAWE 2000a:12). Dieser notwendige praktische Glaube (vgl. MEYER-DRAWE 1998c:173), diese Illusion kann „gerade deshalb maßgebliche Kraft entfalten, weil sie sich kritisch gegen reale Verstrickungen wendet“ (MEYER-DRAWE 2000a:12).

te Meyer-Drawe. Einige dort bloß angedeutete, und dennoch zentrale Momente ihres Denkens, das hier als subjektkritischer Einsatz im Sinne eines Erinnerens an die Doppeldeutigkeit des Subjekts zu beschreiben gesucht wird, werden hier nun in Folge – in Form eines ergänzenden Nachtrages – einzuholen versucht. Dies geschieht entlang des Textes *Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts* (2003a). Dort nämlich kommt die „beunruhigende Dimension unserer Leiblichkeit“ (MEYER-DRAWE 2003a:43) stärker zur Sprache als im soeben nachgezeichneten Text. Und zwar in einem Sinn, der einen solchen ‚Nachtrag‘ m.E. erlaubt. In besagtem Text nämlich wird – es wurde darauf bereits kurz hingewiesen – unsere Leiblichkeit vorgestellt als das, wodurch die *Doppeldeutigkeit des Subjekts*, an die Meyer-Drawe beständig erinnert, bemerkbar werde. Unsere leibliche Existenz bestimme uns *zugleich* als Unterworfenen – im Sinne von: spezifischen Ordnungen unterworfen – und als Zugrundeliegendes – insofern als unsere Leiblichkeit jeder potentiellen Perspektive zugrunde liege. Mithin legt Leiblichkeit Zeugnis ab von unserer ambiguen Lebensführung: als Untertan_in und Souverän(_in) in einem (vgl. ebd.).²³¹

3.2 Zu Käte Meyer-Drawes Text *Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts* (2003) – ein ergänzender Nachtrag

Auch im Text *Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts* (2003) erinnert Meyer-Drawe (zunächst) an die „Entfaltung der Selbstdeutung des Menschen als Subjekt“ (MEYER-DRAWE 2003a:43). In ihren hier vorgetragenen Rückbesinnungen streicht sie mit Nachdruck heraus, worin die – schon im zuvor skizzierten Text zu Tage beförderte – Engführung dieser zu Beginn der Moderne wirk-

231 Norbert Ricken gibt *Leiblichkeit* als eine Möglichkeit zu denken, den Subjektbegriff diesseits von Dichotomien umzudeuten: In den letzten Jahren zeichne sich eine „kritische Reformulierung des Subjektbegriffs ab, die entlang ‚dritter Kategorien‘ [...] versucht, den Subjektbegriff aus seinen traditionellen Entgegensetzungen – Subjekt und Objekt, Zugrundeliegendes und Unterworfenes, Vernunft und Natur, Individualität und Allgemeinheit, Autonomie und Heteronomie – [...] zu lösen“ (RICKEN 1999a:21). Als solche „Kategorien ‚dritter Art‘“ (ebd.) nennt Ricken: Leib, Sprache und – die von ihm für diese Reformulierung gewählte ‚Kategorie‘ – Kontingenz (vgl. ebd.). Im Anschluss an Michael Wimmer kann *Leiblichkeit* (auch wenn an der angegebenen Stelle nicht unter diesem – für bestimmte Theorieangebote zentralen – Terminus: dort spricht Wimmer vom Körper, von Geschlecht und Begehren (zur bedeutsamen Unterscheidung von Körper und Leib in der nachhusserlschen Phänomenologie, die in anderen Zusammenhängen durchaus synonym verwendet würden vgl. u.a.: WESTPHAL 2002a:insb. 26f., 29ff. sowie MEYER-DRAWE 1998a (zu Meyer-Drawes diesbzgl. Ausführungen siehe auch: Fußnote 235 der vorliegenden Arbeit))) als eine der „ganz anderen Gestalten des Anderen“ (WIMMER 1994:132) verstanden werden. Erst der Leib eröffne die „Empfänglichkeit und die Verletzlichkeit durch die Berührung durch den Anderen“ (WIMMER 1994:137).

mächtig werdenden Selbstdeutung besteht: Der Mensch sei zu dieser Zeit einseitig auf Vergeistigung enggeführt worden (vgl. ebd.). Dabei habe die „allmähliche Herausbildung eines Verständnisses von Subjektivität als Zentralfigur sämtlicher Sinnstiftungen“ (ebd.) zur Folge, dass Leiblichkeit – als „Zeugnis ambiguer Lebensführung“ (ebd.) – nicht ausreichend beachtet werde.²³²

Ihre philosophie-historischen Rückbesinnungen lässt Meyer-Drawe in diesem Text bereits mit Platon (428/427-348/347 v. Chr.) einsetzen:²³³ Denn bereits bei Platon gerate die „Zweifältigkeit der Existenz“ (MEYER-DRAWE 2003a:46) in eine „hierarchische Spannung, in der das Geistige die Regierung übernimmt“ (ebd.). Im Kontext der Platonischen Selbstsorge (und der damit einhergehenden Übungen in Selbstbeherrschung) werde das Selbst in einen höheren göttlichen und in einen niederen weltlichen Teil gespalten. „Der geistige Teil unserer Seele, der *nous*, [...] genießt die volle Achtung. Die leibliche Seite der Existenz bleibt ein bedrohlicher Begleiter [!], weil sie Möglichkeiten hat, sich der Herrschaft zu entziehen und zu Unvernünftigem anzustiften“ (ebd.– Einf. A.H.). Im Mittelalter bleibe – so Meyer-Drawe in ihrem großschrittigen Durchgang durch die Epochen – (wenn auch aus anderen Gründen als etwa in der griechischen Klassik) die „Unterordnung des Fleischlichen unter das Geistige bestehen“ (ebd.). Der weitere Gang führt Meyer-Drawe – von der Renaissance, in der sich bemerkenswerte Unterschiede zeigten (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:47),²³⁴ über die bereits oben besprochenen Stationen – zu Friedrich Nietzsche (1844-1900). Dieser habe versucht, die von Platon eröffnete Hierarchie umzukehren, „indem er unseren Leib als die große Vernunft proklamiert“ (ebd.) habe. Für Meyer-Drawe bedeutet dieser Umkehrversuch „die Rückholung der Spannung in das menschliche Leben“ (ebd.), allerdings meldet sie auch Zweifel an: „Die Herrschaftsgeschichte der Vernunft lässt sich

232 Ähnliches findet sich auch an anderer Stelle – dort dann unter Betonung des bedrohlichen Aspektes unserer Ambiguität: „Von Beginn neuzeitlicher Subjektivitätsphilosophie an fungiert diese Doppeldeutigkeit als ständige Bedrohung der Selbsteinschätzung des Menschen als Vernunftsubjekt. Die Pathologien einer Dialektik der Aufklärung lassen sich lesen als Prozeß der Vereinseitigung dieser widersprüchlichen Existenz. Indem der Mensch vornehmlich als zu herrschender Vernunft und rationaler Selbstbestimmung fähig in den Blick kam, wurde die animalische Seite seiner Existenz [...] verdrängt, unterdrückt, vernachlässigt“ (MEYER-DRAWE 1990: 84f.).

233 Ein solches frühes Einsetzen werde möglich durch Foucaults Ausarbeitungen zu *Technologien des Selbst*. Diese Ausarbeitungen ermöglichen es, bereits *avant la lettre*, also „auch dort nach Spuren der Selbstdeutung des Menschen als Subjekt zu suchen, wo der Begriff noch nicht eigens zur Verfügung stand“ (MEYER-DRAWE 2003a: 44).

234 Auch Ludwig Pongratz schenkt dieser Epoche in seinem Text *Der Tod des Subjekts' als bildungstheoretische Provokation – Notizen zu Pädagogik und Postmoderne* (2003) einige Aufmerksamkeit, indem er ihr ein eigenes Kapitel in besagtem Text widmet (vgl. PONGRATZ 2003:70ff.).

nicht einfach umkehren“ (MEYER-DRAWE 2003a:48). Meyer-Drawe geht es aber wohl ohnehin weniger um eine ‚Umkehrung der Vorzeichen‘ als darum, unsere Ambiguität anzuerkennen: „Wir existieren doppeldeutig in der konflikthafter Beziehung von Selbstgebung und Selbstentzug“ (ebd.). Diesem Umstand trage Helmuth Plessner (1892-1985) Rechnung, insofern als er zwischen *Leibsein* und *Körperhaben* differenziert (vgl. ebd.).²³⁵ Aus dieser Differenz schließe Plessner, dass wir dazu genötigt seien, „unser Leben zu *führen*, also nicht unser Selbst zu bestimmen, sondern es als Artikulation einer Beziehung zu dieser Beziehung von Leibsein und Körperhaben zu gestalten“ (ebd.). Dies schließe auch unser Verhältnis zum Anderen ein, „der nicht länger rätselhafter Doppelgänger meiner selbst und damit meinen Deutungen unterworfen ist“ (ebd.).²³⁶ Mit Meyer-Drawes Erinnern an die Doppeldeutigkeit des Subjekts, von der unsere Leiblichkeit Zeugnis ablegt, wird „[d]em triumphierenden Subjekt [...] nicht das vollständig zerstreute entgegengesetzt, sondern der massiven Einheit die fragile Differenz, belastet mit dem Risiko der Kontingenz, befreit zu einer Vielzahl möglicher Figurationen“ (ebd.).²³⁷

Beschließen wir die nur cursorische Skizze zu diesem Text von Käte Meyer-Drawe, mit der den vorherigen, ausführlicheren Ausarbeitungen bloß etwas nachzutragen gesucht wurde, mit jener These, die sie an den Anfang ihrer hier aufgesuchten Überlegungen stellt: „Eine kritische Theorie des Subjekts hätte dessen Doppeldeutigkeit zu berücksichtigen, die in keiner Einheit zu überbieten oder zu unterfüttern ist“ (MEYER-DRAWE 2003a:43) und sich – womit das genannte Etwas resümierend benannt wird – in unserer Leiblichkeit zum Ausdruck bringt (jedoch in klassischen Subjektkonzeptionen „nicht die Beachtung finden kann, die sie verdient“ (ebd.)).

235 In (leib-)phänomenologischer Tradition versteht Meyer-Drawe unter *Leib* – im Unterschied zum Körper – „die Einheit von Leib und Leben, von Geist und Körper“ (MEYER-DRAWE 1998a:10). Sie betont die Unersetzbarkeit des Leibes durch den Körper. Mit Leib nämlich sei ein „Erfahrungsbereich zwischen Ding und Bewußtsein“ (ebd.) gemeint. Unsere Leiblichkeit ermögliche uns Bedeutungen, die im bloßen Denken nicht aufgingen (vgl. ebd.). Zu weiteren Hinweisen auf die Differenz von Körper und Leib in der Phänomenologie: siehe Fußnote 231 der vorliegenden Arbeit.

236 Vgl. dazu etwa auch: MEYER-DRAWE 2001, wo Käte Meyer-Drawe die Frage nach *Selbstbestimmung angesichts des anderen* aufnimmt. Die Herausforderung, Andere(-s) in bildungs- und subjekttheoretische Erwägungen aufzunehmen, nehmen im bildungswissenschaftlichen Diskurs ferner an: Elisabeth Sattler, Michael Wimmer u.a.m. – Es sei an dieser Stelle desweiteren daran erinnert, wie Norbert Ricken Meyer-Drawes Subjektverständnis konturiert, das im oben Gesagte deutlich vor Augen tritt: Ricken zufolge entfaltet Meyer-Drawe ein „Verständnis einer leiblich verfassten und durch Andere konstituierten – und deswegen in sich gebrochenen, weil sich nicht selbst (gar voll) besitzenden – Subjektivität“ (RICKEN 2009:76).

237 Mit *Kontingenz* verweist Meyer-Drawe explizit auf Norbert Ricken – in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach aufgesuchte – Schrift *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs* (1999a).

3.3 *arrête* #3: Resümee – Relektüre

Mit Elisabeth Sattler ließe sich der für pädagogisch konturierte Neu-/Andersfassungen von Subjektivität exemplarisch nachgezeichnete subjektkritische Einsatz – Käte Meyer-Drawes Einsatz für ein Rückerinnern an die ‚Doppeldeutigkeit des Subjekts‘ – resümierend kommentieren mit:²³⁸ Der aufgesuchte Einsatz kann als „Subjektfassung[...] gelesen werden“ (SATTLER 2008: 36). Diese kann „allerdings nicht als neuzeitlich-moderne Fassung[...] dechiffriert werden, in der das autonome, vernünftige Subjekt als letztinstanzlicher Grund von Entscheidung erscheint“ (ebd.).

Resümieren wir ferner – wie im Kapitel zuvor und somit wieder entlang der die Lektüre leitenden Fragen – jene für das hier verfolgte Anliegen zentralen Erkenntnisse. Dabei sei daran erinnert, dass die erste Frage daraufhin ausgerichtet ist, die von Rainald Merkert und Dieter Spanhel getätigten Aussagen zum Menschen als tendenziell neuzeitlich-moderne Subjektfassung überhaupt erst dechiffrieren zu können bzw. anders – nämlich ohne bereits mögliche Ergebnisse einer solchen Relektüre dieser (medien-)pädagogischen Schriften vor dem Hintergrund des hier nachgezeichneten subjektkritischen Einsatzes vorwegzunehmen – formuliert: jene Aussagen im Feld menschlicher Selbstverständigungen verorten zu können. Die zweite an die beiden Texte von Meyer-Drawe gestellte Frage ist dann daraufhin ausgerichtet, die Problematiken neuzeitlich-moderner Subjektfassung, auf die in den Schriften von Merkert und Spanhel (möglicherweise) rekurriert wird, in Erscheinung treten zu lassen. Mit der dritten an die Texte gestellten Frage verbindet sich die Idee, Probleme, denen sich Merkert und Spanhel angesichts ihres Befundes zur Situation der Medienpädagogik – der als ungenügend erachteten theoretischen Fundierung, pädagogischen Begründung etc. – in ihren hier aufgesuchten Schriften stellen, neu/anders aufzunehmen. Was es vielleicht erlauben würde, als virulent ausgegebene Fragen zur Grundlegung der Medienpädagogik zu bedenken, ohne dabei ungebrochen auf traditionelle Anthropologie und neuzeitlich-moderne Subjektivität zu rekurrieren, da sich ein solcher ungebrochener Rekurs theoretisch wie praktisch als problematisch erweist.

238 Und dies auch, obwohl sich Sattler mit dieser Aussage nicht auf Meyer-Drawes Neubestimmung von Subjektivität bezieht. Sattler macht nachfolgend zitierte Aussage geltend für (vgl. dazu: SATTLER 2008:insb. 23): Norbert Rickens Arbeit zu Formationen von Bildung und Subjektivierung (vgl. RICKEN 2006), Judith Butlers Arbeit zu Formationen nicht-souveräner Subjektivität (vgl. BUTLER 2003, 2005), Wilfried Lippitz' Arbeit zu Formationen vom Subjekt der Erziehung (vgl. LIPPITZ 2003) und Michael Wimmers Arbeit zu Formationen von Erziehung und nicht-souveräner Subjektivität (vgl. WIMMER 2006).

Wie bereits aus dem vorigen Kapitel bekannt, werden die für das Anliegen der vorliegenden Arbeit zentral erscheinenden Aussagen von Käte Meyer-Drawe an dieser Stelle zunächst resümiert (3.3.1) und sodann auf die von Dieter Spanhel und Rainald Merkert im Zuge der als Denkfigur rekonstruierten Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik vorgebrachten Bemerkungen zum Menschen (rück-)bezogen (3.3.2), so also: Resümee und Relektüre...

3.3.1 *wiederholt*: **Kennzeichnungen und Problematik neuzeitlich-moderner Subjektivität**

Welche als Antworten auf folgende – lektüreleitenden, zu Beginn des vorliegenden Kapitels genannten – Fragen lesbaren Aussagen finden sich in den hier aufgesuchten Texten von Käte Meyer-Drawe?²³⁹

1. Worin bestehen laut Käte Meyer-Drawe die Kennzeichnungen neuzeitlich-moderner Subjektivität?

Zu Beginn der Moderne sei der Mensch als (Vernunft-)Subjekt gefasst worden (vgl. MEYER-DRAWE 2001:11, 1990:84), wobei sich diese Subjektfassung am Muster des(_der) Souveräns(_Souveränin) orientiert habe (MEYER-DRAWE 1991:392). Ein so gedachtes Subjekt liege seinen(_ihren) Beziehungen zur Welt, zu anderen Subjekten und zu sich selbst zugrunde (vgl. MEYER-DRAWE 2001:11), sei (im Vernunftgebrauch) radikal unabhängig (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398, 1998b:47), bestimme sich (spätestens seit Hegel) selbst (vgl. MEYER-DRAWE 2003a: 44), erkenne und handle autonom (vgl. MEYER-DRAWE 1991:397), etc. So werde der Mensch neuzeitlich-modern gedacht als solides, identisches Ich (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398), als Vernunftsubjekt (vgl. MEYER-DRAWE 1990:84) unverfälschter Selbigkeit (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398), und als solches vornehmlich bestimmt als zu herrschender Vernunft und rationaler Selbstbestimmung fähig (vgl. MEYER-DRAWE 1990:85). Neuzeitlich-moderne Subjektivität kann mithin als konstituierende (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398), vernunftgeleitete, rationale (vgl. MEYER-DRAWE 1990:85), selbstbezügliche, autonome (vgl. MEYER-DRAWE 1991:396) Subjektivität konturiert werden. Subjektivität in dieser Fassung sei in der Neuzeit zur Zentralfi-

²³⁹ Wurde beim, die lektüreleitenden Fragen zu beantworten versuchenden, Resümee zu Michael Wimmers Einsatz darauf verzichtet, Paraphrasen zu seinen Ausführungen an dortiger Stelle neuerlich zu belegen, wird von einem solchen Vorgehen hier Abstand genommen. Dies, da die hier nun zusammenfassend wiedergegebenen Aussagen von Meyer-Drawe (anders als bei Wimmer) verschiedenen Texten entstammen.

gur sämtlicher Sinnstiftungen geworden (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:43).

Die vorfindliche Emphase für Autonomie als Kampfbegriff gegen jegliche Form von Herrschaft sei zu Beginn der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft verständlich (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391); in politisch-praktischen Diskurszusammenhängen gelte es, auf (der Illusion von) Autonomie – als einer Chiffre für eine humane Gesellschaft – zu beharren (vgl. MEYER-DRAWE 1991:399 sowie MEYER-DRAWE 2000a; siehe dazu auch: Pkt. 3). Unter pädagogischen Vorzeichen werde die Annahme der grundsätzlichen Fähigkeit zur Selbstbestimmung des Menschen zur Ermöglichung dieser Selbstbestimmung (durch erzieherische Fremdbestimmung) (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391).

Neuzeitlich-moderne Subjektkonstitution wird mithin getragen von einem Motiv, das als – einseitige (wir kommen dazu unter Pkt. 2) – Vergeistigung (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:43) zu rekonstruieren ist: So bestimme Descartes auf dem Weg zum „Ideal eines rein theoretischen Wissens aus selbstgewissen Gründen“ (MEYER-DRAWE 1991:394) das Ich-denke als subjectum und reduziere das Menschsein auf eine res cogitans (vgl. ebd.). Damit werde der Geist von allem – die Selbstdeutung des Menschen als Vernunftsubjekt bedrohenden (vgl. MEYER-DRAWE 1990:84) – Leiblichen gereinigt (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:47). Ebenfalls angetrieben vom Interesse an der Begründungsfunktion des Cogito spalte Kant das – nun funktional gedachte – Subjekt hin zu einer transzendentalen und zu einer empirischen Seite (vgl. MEYER-DRAWE 1991:395): „Nach Kant muß sich der Mensch als zwiefaches Wesen vorstellen: als durch seine Sinne affiziert und als unabhängig im Vernunftgebrauch“ (MEYER-DRAWE 1998b: 47).

2. Worin besteht die Problematik einer solchen Subjektfassung?

In der Entwicklung bestimmter Grundkonzepte der Moderne sei die Subjektivitätskategorie reduziert worden, im Zuge ihrer Etablierung sei ihre Vieldeutigkeit verschüttet worden (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391), die Doppeldeutigkeit des Subjekts sei in Vergessenheit geraten (MEYER-DRAWE 2001:19), die menschliche Ambiguität erfahre eine Vereinseitigung (vgl. MEYER-DRAWE 1990:84f.): so etwa sei der Mensch einseitig auf Vergeistigung enggeführt worden (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:43). In der schon früh einsetzenden Hierarchisierung übernehme das Geistige die Regentschaft (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:46), während die animalische Seite unserer – eben ambiguen – Existenz vernachlässigt, unterdrückt, verdrängt werde (vgl. MEYER-DRAWE 1990:85). Die innere Spannung einer solchen Existenz werde nunmehr als Dualismus gedeutet (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:47), so etwa verkämen Selbst- und

Fremdbestimmung gewissermaßen zur Alternative, und Autonomie (mithin als bloße Negation von Heteronomie gefasst) basiere sodann auf der Scheidung von Rationalität und Sinnlichkeit (vgl. MEYER-DRAWE 1991:397). Autonome Subjektivität profiliere sich über „Aus- und Abgrenzung gegen die Fremdbestimmung durch die Sinnenwelt“ (MEYER-DRAWE 1991:396).²⁴⁰ So wolle sich Vernunftkenntnis aus sich selbst ohne jede heteronome Bestimmung aufklären (vgl. MEYER-DRAWE 1991:395). Diese dualistische Fassung von Selbst- und Fremdbestimmung führe jedoch insofern in die Irre, als Selbst- und Fremdbestimmung – in Anerkennung unserer Zwiefältigkeit – vielmehr als Relation zu verstehen seien, die sich durch das Subjekt ziehe (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391), als Spannung zwischen den Extremen unserer Existenz (vgl. MEYER-DRAWE 1991:397). Die Sehnsucht nach einer von äußeren Bestimmungen unabhängigen Selbstbestimmung erweise sich damit als unerfüllbar (vgl. MEYER-DRAWE 1991:396).

Die in der Neuzeit zunehmend als Dualismen gedeuteten inneren Spannungen, ihre Hierarchisierung, ihre Vereinseitigung führten dazu, dass der Mensch verkannt wird bzw. sich verkennt: etwa „als bloß frei oder ausschließlich unterdrückt“ (MEYER-DRAWE 1991:397f.). In Folge dieser und anderer – massiver – Verkennungen gefährde der Mensch sich selbst und seine_ihre Lebenswelt (vgl. MEYER-DRAWE 1993:197).

3. Wie wäre Subjektivität Meyer-Drawe zufolge – neu/anders – zu fassen?

Da sich Subjektivität in ihrer neuzeitlich-modernen Fassung als einseitig verengt erweise, müssten wir uns erneut der Frage nach der Bedeutung von Subjektivität stellen (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391), müsse Subjektivität neu bestimmt werden (vgl. MEYER-DRAWE 2000a:61). So gelte es heute, die verschüttete Vieldeutigkeit der Subjektivitätskategorie zurückzugewinnen (vgl. ebd.), an die Doppeldeutigkeit des Subjekts zu erinnern (vgl. MEYER-DRAWE 2001:19). Das Ich nämlich sei von Anfang an ein gespaltenes, ein doppelbödiges gewesen (vgl. MEYER-DRAWE 1993:197). Diese Doppeldeutigkeit des Subjekts sei unhintergebar (vgl. MEYER-DRAWE 1991:396), auch wenn sie in Vergessenheit geraten ist und dadurch eine „Emphase für das Subjekt nach dem Muster des[(_der)] Souveräns[(_Souveränin)] möglich wurde“ (MEYER-DRAWE 1991:392 – Einf. A.H.). Doch sei das Subjekt weder nur Souverän(_in) noch nur Untertan_in. Es führe eben ein Doppelleben (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398).

²⁴⁰ Mit Meyer-Drawe lässt sich auf den Preis dafür hinweisen: Der liege nämlich darin, dass autonome Subjektivität bedroht bliebe vom Abgehaltenen (vgl. MEYER-DRAWE 1991:396).

Es sei unsere – in neuzeitlich-modernen Subjektfassungen sträflich vernachlässigte – Leiblichkeit, die uns zugleich als Unterworfenen und als Zugrundeliegendes bestimme. Mithin lege Leiblichkeit Zeugnis ab von unserer ambiguen Lebensführung: als Untertan_in und Souverän_in in einem (vgl. MEYER-DRAWE 2003a:43). Als leibliche Wesen hätten wir nicht die „Wahl zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, zwischen Freiheit und Zwang, zwischen aktiver und passiver Synthesis“ (MEYER-DRAWE 1991:398), vielmehr würden sich unsere Möglichkeiten in den verschiedenen Formen der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt realisieren (vgl. ebd.). „Wir existieren doppeldeutig in der konflikthaften Beziehung von Selbstgebung und Selbstentzug“ (MEYER-DRAWE 2003a:48). So stelle sich die „Frage nach der Differenz des Ich als Bestimmendem[_Bestimmender] und dem Ich als dem[_der] Bestimmten, oder nach der Differenz von souveränem Subjekt und dem Subjekt als Untertan[_in], wobei diese Differenz durch das Subjekt selbst hindurchgeht“ (MEYER-DRAWE 1991:397 – Einf. A.H.), „das in keiner Identität Ruhe findet“ (MEYER-DRAWE 1991:391).

Das Ich sei nichts anderes als die „Differenz der Masken, die die Artikulationen seiner Lebensformen darstellen, seiner Selbstbilder, in denen sich der Blick der anderen fängt und deren imaginärer Charakter in keinem letzten Bild zum Stillstand kommt“ (MEYER-DRAWE 1991:398). Die Vakanz der Masken ermögliche das Interagieren zwischen Menschen sowie unsere Verwicklung in die Sinnenwelt. „Ein Ich, das wirklich bei sich wäre, wäre nur bei sich. Der Weg zum Anderen und zur Wahrnehmungswelt wäre abgeschnitten“ (ebd.). Subjektivität sei dagegen so zu denken, „dass sie sich nicht nur der Missachtung des anderen verdankt, sondern auch als Antwort auf seine Ansprüche zu verstehen ist“ (MEYER-DRAWE 2001:12). Dabei büße das Ich zwar sein Prestige als Souverän_in ein, sein Gewinn bestünde jedoch darin, „replaziert zu sein in einer Welt voller Ansprüche“ (MEYER-DRAWE 1993:197).

Diese Erwägungen – Meyer-Drawes Bemühungen, an die Doppeldeutigkeit des Subjekts zu erinnern und damit Subjektivität neu/anders zu fassen – werden „auf die Möglichkeit des Subjekts bezogen, die Spannungen zwischen den Extremen seiner Existenz auszuhalten“ (MEYER-DRAWE 1991:39). Sie sind zu verstehen als produktive Aufnahme einer „Existenzweise, die längst Realität ist, [...] und nicht weiter den Phantomen radikaler Unabhängigkeit nachzujagen“ (MEYER-DRAWE 1991:398). Es stellt dies insofern – so könnte man wohl sagen – den Versuch dar, menschliches Erleben theoretisch einzuholen: dass wir als Menschen unterschiedlichen Einflüssen unterlägen, was wir mitunter schmerzlich erfahren würden – eine Erfahrung, die in vielen Konzeptionen moderner Subjektivität jedoch vernachlässigt geworden sei (vgl. MEYER-DRAWE 2001:11).

Aus einer (bestimmten) erkenntnistheoretischen Perspektive vorgebracht, betont Meyer-Drawes Fassung von Subjektivität die Doppeldeutigkeit menschlicher Existenz. Eine so gewonnene Einsicht könne jedoch nicht einfach auf politisch-praktische Diskurszusammenhänge übertragen werde (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398f.). In selbigen gelte es vielmehr, von einer Illusion von Autonomie auszugehen, die die Notwendigkeit des Alltäglichen zu übersteigen erlaube, ohne sie jedoch zu vergessen (vgl. MEYER-DRAWE 2000a:12).

3.3.2 *wi(e)dergelesen: Texte zur Konstitution der Medienpädagogik vor dem Hintergrund eines subjektkritischen Einsatzes*

Konfrontieren wir nun die in der Auseinandersetzung mit diesem subjektkritischen Einsatz gewonnenen Einsichten in Kennzeichnungen und Problematik neuzeitlich-moderner Subjektivität mit einigen jener von Rainald Merkert und Dieter Spanhel geäußerten Annahmen zum Menschen. Für eine solche Relektüre seien zunächst die im Zuge der vorfindlichen Relationierung von Medienpädagogik und Anthropologie – jenen Entfaltungen einer Denkfigur, die als *Anthropologie als Antwort auf das konstatierte Theorie-Defizit (in) der Medienpädagogik* anzusprechen gesucht wurde – vorgebrachten Aussagen zum Menschen rekapituliert:

Relektüre zu Dieter Spanhels Entwurf

Dieter Spanhel, der wie er selbst darlegt von einem Menschenbild ausgeht, zeichnet selbiges wie folgt: „Der Mensch ist ein frei handelndes Wesen, das sich nach den Regeln der Vernunft selbst bestimmen kann. Darin liegt seine[_ihre] Würde begründet. Gleichzeitig ist der Mensch gekennzeichnet durch seine[_ihre] Weltoffenheit.“ (SPANHEL 2001:161 – Einf. A.H.; vgl. dazu ebenfalls: SPANHEL 2007:43). Die Bollnow'sche Formulierung des Menschen als *offene Frage* wird von Spanhel – ausrufend – gedeutet als: „Der Mensch ist das, was er[_sie] aus sich macht!“ (SPANHEL 2001:161). Dieses Menschenbild ist mit Spanhel zu verstehen als jene „Vorstellung vom Menschen [, die] einem solchen Theorieansatz [einer Medienpädagogik, die sich auf ihre anthropologischen Grundlagen zurückbesinnt, die die Frage nach dem Verhältnis *Mensch-Medien* zum Ausgangspunkt medienpädagogischer Theoriebildung macht] zugrunde liegen sollte“ (ebd. – Einf. A.H.).

In seinen Ausführungen zum sog. *curricularen Bildungsprozess* umreißt Spanhel Ziele medienpädagogischer Bemühungen: Die seien so auszurichten, dass „die eigene Entwicklung als Person gefördert, ihre Identität gesichert und eine vernunftgeleitete und selbstbestimmte Gestal-

„... der eigenen Lebens ermöglicht wird“ (SPANHEL 2001:164, vgl. dazu auch: SPANHEL 2007: 38).

Vor dem Hintergrund der – via Meyer-Drawes Auseinandersetzung mit Subjektivität – erschlossenen Kennzeichnungen neuzeitlich-moderner Subjektivität, lassen sich diese Aussagen als von einem solchen Subjektdenken geprägte lesen: In Übereinstimmung mit diesen Kennzeichnungen wird der Mensch hier als *frei, vernünftig, autonom/selbstbestimmt, aktiv, konstituierend, selbstbezüglich, identisch* etc. bestimmt. Der Ambiguität unserer Existenz wird mit diesen – von Meyer-Drawe als einseitige Verengung selbiger lesbaren – Bestimmungen nicht entsprochen, was mithin und im Anschluss an Meyer-Drawe einer Verkennung des Menschen gleichkommt. Vor dem Hintergrund des nachgezeichneten subjektkritischen Einsatzes kann dies – zunächst einmal nur mit Blick auf die von Spanhel postulierten Chiffren – als Problematik der von Dieter Spanhel vorgelegten Fassung des Menschen angesprochen werden, in der die einseitige Engführung neuzeitlich-moderner Subjektivität wiederholt wird, die mit einer solchen gleichsam zur Deckung kommt. Es sei dies als erste Erkenntnis der Relektüre markiert.

Darüber hinaus drängt sich im Bedenken der von Meyer-Drawe gegebenen Hinweise auf die Diskursgrenzen bzw. das Beachten selbiger hier nun eine Frage auf: Bei der Einsicht in die Doppeldeutigkeit des Subjekts handelt es sich, wie oben ausgeführt, um eine erkenntnistheoretisch gewonnene, die nicht einfach übertragbar sei auf andere – politisch-praktische – Diskurszusammenhänge (vgl. MEYER-DRAWE 1991:398f). In diesen nämlich gelte es gewissermaßen, an Autonomie zu „glauben“²⁴¹, da Autonomie als „Chiffre für eine konkrete humane Gesellschaft“ (MEYER-DRAWE 1991:399) stehe. Spanhel nun geht es darum, die theoretische Fundierung der Medienpädagogik u.a. mittels anthropologischer Überlegungen weiterzuentwickeln (vgl. SPANHEL 2007) bzw. mittels selbiger einen umfassenden, einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen zu stiften (vgl. SPANHEL 2001). Seine bislang hier nochmals aufgesuchten Aussagen zum Menschen entschlagen sich jedoch solcher – von Meyer-Drawe u.a. – erkenntnistheoretisch gewonnener Einsichten, viel eher muten sie als politisch-praktische Thematisierung des Menschen (als Subjekt) an – ohne dass Spanhel allerdings sein Festhalten an Autonomie als praktisch motivierte Illusion markiert. So stellt sich die Frage, ob diese scheinbar einem prak-

241 Es spielt diese Formulierung an auf Meyer-Drawes Entgegnung auf Klaus Pranges Deutungen ihrer Ausführungen zur praktisch motivierten Illusion von Autonomie angesichts realer Ohnmacht (vgl. MEYER-DRAWE 2000a: 156): „Autonomie ist ein praktischer Glaube, ohne den das Lebewesen Mensch, falls es in demokratischen Verhältnissen existieren will, nicht auskommt“ (MEYER-DRAWE 1998c:173).

tisch-politischen Diskurszusammenhang geschuldeten, (dann nur noch unter Anführungszeichen zu setzenden) ‚anthropologischen‘ Überlegungen für Spanhels Grundlegungsambition taugen. Diese kritische Anfrage an Spanhel bleibt auch eingedenk dessen aufrecht, dass Spanhel Medienpädagogik als handlungswissenschaftliche Disziplin zu konzipieren sucht (vgl. SPANHEL 2001:164, 2007:36) und ihr als solcher zuweist, sich zentral um die „Verbesserung der Erziehungs- und Bildungspraxis in einer immer mehr von Medien dominierten Gesellschaft zu kümmern“ (SPANHEL 2007:[33]). In praktischen Zusammenhängen, auf die hin Medienpädagogik nach Spanhel auszurichten wäre, gilt es, im Anschluss an Meyer-Drawe, auf der Selbstbestimmung des Menschen – als einer notwendigen Illusion – zu insistieren. Spanhel jedoch geht es in den hier aufgesuchten Schriften um die Konstitution einer wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin (als einer Handlungswissenschaft), um die Weiterentwicklung der theoretischen Fundierung von Medienpädagogik. Gerade in der Konzeption von Medienpädagogik als einer Handlungswissenschaft empfiehlt es sich, so denke ich, die diskursiv unterschiedlichen Thematisierungen von Subjektivität zu berücksichtigen, deren jeweilige Geltungsbereiche abzustecken, die Differenzen zwischen theoretischen Einsichten in die menschliche Verfasstheit und einem notwendigen praktischen Glauben klar zu markieren.

Werfen wir mit Dieter Spanhel nun ferner einen erneuten Blick auf das für medienpädagogische Theoriebildung von ihm zentral gesetzte Verhältnis von Mensch und Medien, wie er es zu denken gibt: Die Verwirklichung des Menschseins, die Würde des Menschen und seine_ihre Vernunftbestimmtheit sei gebunden an die jeweiligen historischen Gegebenheiten. Im Laufe der Menschheitsgeschichte hätten wir die Rahmenbedingungen verändert, unter denen wir uns selbst bestimmen können; und dabei spielten Medien immer schon eine zentrale Rolle, insofern die Transformation dieser Rahmenbedingungen auch den Medien bzw. der Medienentwicklung geschuldet sei (vgl. SPANHEL 2001:162, 2007:44). In diesen Ausführungen zeigt sich nun – im Unterschied etwa zu dem von Spanhel dargelegten Menschenbild, das sich, verhehlt es doch seine Hypothek kaum, unschwer als eines neuzeitlich-moderner Prägung dechiffrieren lässt – eine Ambivalenz: Einerseits bestimmen wir gewissermaßen sogar die Bedingungen, unter denen wir uns selbst bestimmen; andererseits weist Spanhel auch darauf hin, dass die – von uns veränderten – historischen Gegebenheiten eben *Bedingungen* unserer Selbstbestimmung sind. Diese kann dann aber gerade nicht allein als Bestimmung eines Selbst verstanden werden, das sich selbst und aus sich selbst heraus bestimmt. Mit Meyer-Drawe gesagt, sind wir eben weder nur autonom noch nur heteronom (vgl. MEYER-DRAWE 2000a:11). Konsequenterweise hält Spanhel – im Anschluss an Michael Landmann – dann an dieser Stelle fest: Der Mensch sei

Schöpfer(_in) und Geschöpf der Kultur (vgl. SPANHEL 2001:162, 2007:44). Salopp formuliert könnte man sagen: Damit hat ‚der Souverän‘ jetzt also abgedankt. Gleich im Anschluss an diese, diesen Gedanken nahelegende, Passage heißt es dann aber bei Spanhel, und es versteht sich dies als pädagogisch dimensioniertes Bedenken des zuvor erörterten Verhältnisses Mensch-Medien, dass der Mensch grundsätzlich dazu fähig sei, mit Hilfe der Medien ein Verhältnis zur Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst zu gewinnen. Für jegliche Medienverwendung bedürfe es jedoch der Fähigkeit zum Zeichengebrauch, und diese sei im Menschen angelegt (aus (medien-)pädagogischer Perspektive gelte es, diese angelegte Fähigkeit dann zu kultivierten) (vgl. SPANHEL 2007:44). Lässt man vorerst den – mit der im Menschen angelegten Fähigkeit zum Zeichengebrauch verknüpften – Auftrag an pädagogische Praxis, der in der überkommenen Entgegensetzung von Selbst- und Fremdbestimmung als erzieherische Fremdbestimmung (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391) gelesen werden könnte, außen vor, so erscheint hier eine Figur, die an Subjektfassungen erinnert, in denen das Subjekt seinen(_ihren) Beziehungen zur Welt, zu anderen Subjekten und zu sich selbst zugrunde liegt (vgl. MEYER-DRAWE 2001:11). Zwar werden an dieser Stelle die Welt-Selbst-Anderen-Verhältnisse des Menschen zunächst als durch Medien vermittelte und insofern gerade nicht (allein) durch das Selbst gestiftete zu denken gegeben; allerdings erweist sich das Fundament unseres Umgangs mit Medien in Spanhels Argumentation als eine Fähigkeit, die im Menschen angelegt ist. So wird gewissermaßen die Bedingung der Möglichkeit, mittels Medien ein Verhältnis zu sich, zu anderen/Anderen und zur Welt auszubilden, im Menschen selbst angesiedelt. Und so haben wir es hier – so meine Interpretation – letztlich, trotz aller Hinweise auf die zentrale Rolle, die (etwa) Medien bei der (Trans-)Formation dieser Verhältnisse einnehmen, mit einem Subjekt zu tun, das aufgrund der in ihm(_ihr) angelegten Fähigkeit zum Zeichengebrauch seinen(_ihren) Selbst-Welt-Anderen-Verhältnissen zugrunde liegt, eben insofern als diese im Menschen angelegte Fähigkeit als Fundament dessen gedacht wird, was die (Trans-)Formation dieser Relationen ermöglicht: die Verwendung von Medien.

Wie ausgeführt gilt es, Spanhel zufolge, aus pädagogischer Perspektive die im Menschen angelegte Fähigkeit zum Zeichengebrauch als Fundament jeglicher Medienverwendung durch Erziehung auszulösen, anzuregen, herauszufordern, systematisch auszubilden etc., da der Mensch zwar grundsätzlich, aber nicht von Anfang an dazu in der Lage ist, mittels Medien ein Verhältnis zu sich, zu anderen, zu Welt zu gewinnen (vgl. SPANHEL 2007:44). Dieser Argumentationsfigur scheint, wie bereits oben angemerkt, eine bestimmte Relationierung von Selbst- und Fremdbestimmung eingeschrieben, die frappant an die überkommene – mit Meyer-Drawe als

typisch modern verstehbare – pädagogische Relationierung von Selbst- und Fremdbestimmung als einer Alternative erinnert (vgl. MEYER-DRAWE 1991:391).

Kommen wir zum Abschluss dieser Relektüre auf Spanhels hier nun schon des öfteren gleichsam durchschimmerndes Verständnis von Medien zu sprechen. Einen erneuten Blick auch darauf zu werfen, wird angeregt durch Meyer-Drawes Argumentation, dass Zweifel an der Autonomie des Subjekts nicht bloß das Verständnis neuzeitlicher Subjektivität betreffen, sondern es auch einer Revision des Objektbegriffs bedürfe (vgl. MEYER-DRAWE 1991:397).²⁴² Allerdings verstehen sich die hier nun vorgebrachten Anmerkungen nicht als Relektüre des Spanhel'schen Medienbegriffs vor dem Hintergrund der Meyer-Drawe'schen Überlegungen zu dieser Revision. Meyer-Drawes diesbzgl. Überlegungen, wie sie im hier aufgesuchten Text – im Anschluss an Lyotard – angestellt werden, zielen auf etwas anderes und überschneiden sich, wenn ich sie recht verstehe, dennoch in zentralen Punkten mit den hier nur kurz anskizzierten philosophi-

242 Wenn hier der Blick auf den Objektbegriff gelenkt wird, gilt es darauf hinzuweisen, dass damit Medien nicht (bloß) als Gegenstände, als physikalische Dinge angesprochen werden. Zur Verdeutlichung des Gesagten braucht es Erläuterungen (1.) zum Objektbegriff und (2.) zum Medienbegriff: (1.) Meyer-Drawe bezieht ihre Aussage zur notwendigen Revision des Objektbegriffs darauf, dass sich neuzeitliche Subjektivität gerade dadurch gewinnt, dass es sich von allem außerhalb seines Vernunfttraums abgrenzt. Im Anschluss an Lyotard macht Meyer-Drawe darauf aufmerksam, dass Vernunft darauf angewiesen ist, dass sich etwas zeigt, um sich Objekte vorstellen zu können. Sie hält fest, dass ein reiner Vernunfttraum nicht zu erreichen sei, er wäre ebenso rein wie leer (vgl. MEYER-DRAWE 1991:397). (2.) Als Beispiele für – gegenwärtig nur im Plural vorliegende begriffliche (neben vielen anderen weisen etwa auch Alice Lagaay und David Lauer darauf hin, dass wir es mit „einer Vielzahl von konkurrierenden und konträren Begriffsbestimmungen“ (LAGAAY/LAUER 2004:8) zu tun haben) – Fassungen von Medien, die (i.) die Gegenständlichkeit von Medien auf nur eine von mehreren, jedoch aufeinander verwiesenen Dimensionen beschränken bzw. die (ii.) darauf aufmerksam machen, dass Medien als Dinge nicht angemessen beschrieben sind, seien hier angeführt: (i.) Christian Swertz' pädagogisch konturierte Fassung von Medien in seinem Entwurf *Mediale(-r) Reflexivität*: „Medien sind Gegenstände, die von Menschen zu Zeichen gemacht werden. *Physikalische* [Herv. A.H.], pragmatische und semiotische Dimension stehen dabei in dialektischen Relationen zueinander“ (SWERTZ o.J. – in Druck; online abrufbar: http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/reflexivitaet/chsw_auf_reflexivitaet.html [10.05.2012]), dies bedeute, dass sich die Dimensionen voneinander unterscheiden, aufeinander verweisen und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. ebd.); (ii.) Christian Bermes' philosophisch-phänomenologische Überlegungen zum Sein und Gegebensein von Medien: Da sich Medien gerade dadurch auszeichneten, „dass es nicht um sie selbst geht“ (BERMES 2004:9), lässt sich „[d]as Sein der Medien [...] nicht auf Vorhandenes oder Technisches reduzieren. Überhaupt muss man sagen, dass Medien nicht als Dinge existieren“ (BERMES 2004:14). Vielmehr würden sie als hinterlassene Spur in Erscheinung treten. Die Frage nach Medien nimmt Bermes auf als Frage nach dem Zweck derjenigen Gebilde, an denen sich Spuren zeigen. Folgt man diesen Spuren, stoße man nicht auf ein Material, sondern auf eine „Infrastruktur des Sinnes als einer Infrastruktur von Institutionen“ (ebd.). Erst in institutionellen Zusammenhängen nämlich würden Bücher, Computer u.ä. zu Medien. Doch reicht Bermes auch der Bezug auf (Medien-) Institutionen nicht zur vollständigen Beschreibung von Medien. Er geht einen Schritt weiter, indem er sagt: „Die Spur der Medien führt [...] zu Bewandniszusammenhängen“ (ebd.).

schen (Re-)Formulierungen des Medienbegriffs.²⁴³

Exemplarisch für ähnliche Ausführungen sei in der von Meyer-Drawes Hinweis ausgehenden Relektüre auf folgende Aussage von Dieter Spanhel zurückgegriffen, mit der er eine der „neuartigen pädagogischen Leistungen“ (SPANHEL 2007:47) umreißt, die die heutige Mediengesellschaft zu erbringen habe: Es gelte, „Menschen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung ihres Lernens zu befähigen und dabei die Medien effektiv als Lerninstrumente und Werkzeuge einzusetzen“ (ebd.). Spanhel stellt Medien u.a. an dieser Stelle als Lerninstrumente bzw. Werkzeuge vor, mit denen Lernen *effektiv* zu bewerkstelligen sei. Er imaginiert damit auf Seiten der Mediennutzer_innen m.E. eine ungebrochene Verfügungsgewalt über Medien, und – in wechselseitiger Verwiesenheit – auf Seiten der Medien uneingeschränkte Handhabbarkeit.²⁴⁴ Ein solches – nennen wir es einmal: instrumentelles²⁴⁵ – Verständnis von Medien als Instrumente bzw. Werkzeuge reduziert Medien auf bloße Dienst- und Handhabbarkeit (und verkennt sie damit vielleicht bereits).²⁴⁶ Positionen, die in Medien vorrangig die Möglichkeit sehen, „die pädagogischen Zwecke [...] effizienter und effektiver anzugehen“ (SESINK 2008:14), bergen m.E.

243 Dies insofern, als das, was sich uns zeigt, was uns sinnlich gegeben ist, im Anschluss an Meyer-Drawe als Anspruch zu verstehen ist, auf den wir antworten, als bildende *Herausforderung durch die Dinge* (MEYER-DRAWE 1999b). Es ähnelt dies dem hier angesprochenen Bedenken des Medialen, etwa wenn dabei in den Blick zu nehmen gesucht wird, dass Medien sich nicht nur als dienstbar, sondern auch als eigensinnig erweisen.

244 Die hier angespielte – und in der Relektüre zu Merkerts Entwurf erneut aufgenommene – wechselseitige Verwiesenheit des Medien- und Subjektbegriffs nehmen Michael Wimmer, Roland Reichenbach und Ludwig Pongratz in den Blick, wenn sie angesichts neuerer Medientheorien und Medienphilosophien, die darauf aufmerksam machen, dass „Medien sich aus ihrer dienenden Funktion befreit hätten und selbst als Generatoren unserer Wirklichkeitserfahrung fungierten“ (WIMMER/REICHENBACH/PONGRATZ 2009b:8), fragen was diese Neufassungen des Medialen für unser Verhältnis zu uns selbst, zu Anderen und zur Welt bedeuten: „[W]as heißt es für das Ich, wenn sich die Neutralität, Instrumentalität und Sekundarität der Medien für seinen Weltbezug als Teil seiner Autonomieillusion herausstellt? Wie kann das Ich-Welt-Verhältnis beschrieben werden, wenn zwischen Subjekt und Objekt die Materialität und Äußerlichkeit der Medien bedacht werden muss, deren formierende Wirkung und semantische Potenz umso effizienter zu sein scheint, je unauffälliger sie bleiben? Wenn Medien die blinden Flecken im Mediengebrauch sind und ihr sinnstiftender Beitrag latent bleibt, wie einige Medienphilosophien darlegen, welche Konsequenzen hätte dies für die Form(ierung)en von Subjektivität? Wenn die Konstitution des Subjekts immer an Medien und mediale Repräsentationen gebunden ist, stellt sich außerdem die Frage nach dem Verhältnis zwischen Subjektconstitution, technischer Entwicklung und Gesellschaft in neuer Weise.“ (ebd.)

245 In seinem Systematisierungsversuch von vorliegenden Medienbegriffen weist Hans-Dieter Kübler darauf hin, dass systemtheoretische Positionen, auf die sich ja auch Spanhel beruft, zumindest den Begriff des Massenmediums instrumentell fassen würden, nämlich als technisches Verbreitungsmittel (vgl. KÜBLER [2012]/(2003):25).

246 Mit Bestimmtheit hält Christian Bermes fest: „Medien dürfen aber nicht allein und einzig auf technische Handhabung von Instrumenten bzw. den Gebrauch von Werkzeugen [...] reduziert werden“ (BERMES 2004:12).

ein möglicherweise „unterkomplexes, weil vielleicht zu Technologie-orientiertes Verständnis dessen, was Medium meinen könnte“ (MEYER 2008:72).²⁴⁷ ‚Komplexere‘ Fassungen von Medien beleuchten auch die „Eigensinnigkeit von Medien“ (KRÄMER 1998:81), deren „Eigenleben“ (KRÄMER 2002:340), ihre „immer auch unkontrollierbare[...] Eigendynamik“ (KOLESCH/KRÄMER 2006: 11), mithin ihr „Subversions- und Transgressionspotenzial“ (ebd.).²⁴⁸ Erst durch dieses Potenzial nehmen wir Medien, die sich im reibungslosen, störungsfreien Gebrauch unter unsere Wahrnehmungsschwelle zurückzögen (vgl. KRÄMER 2003:81), überhaupt wahr, denn „Medien werden ihrer Funktion umso besser gerecht, je mehr sie uns vergessen lassen, dass es Medien sind, durch die wir etwas zu sehen oder zu hören bekommen“ (ebd.). Medien an-asthetisiereten sich also im Vollzug (vgl. MERSCH [2012]/(2005):9, KRÄMER 2008b:72) und erweisen sich insofern als blinder Fleck im Mediengebrauch (vgl. KRÄMER u.a. 2003:81); im alltäglichen Umgang würden wir Medien in ihrer präsenten Abwesenheit erfahren (BERMES 2004:13). Dem gelte es in der theoretisch-begrifflichen Bestimmung von Medien Rechnung zu tragen (vgl. ebd.). Ein instrumentelles Medienverständnis kann dies m.E. nicht leisten.

Diese nur blitzlichtartige Aufnahme philosophischer Bemühungen um einen Medienbegriff, der dem Phänomenbereich der Medien möglichst gerecht zu werden versucht, wurde – wie gesagt – bloß *angeregt* durch Meyer-Drawes Hinweis auf die Notwendigkeit einer Revision des Objektbegriffs; Meyer-Drawes (knappe) Ausführungen hierzu fungieren an dieser Stelle *nicht* als Hintergrund für diesen Aspekt der Relektüre, vorgenommen wurden sie vielmehr vor dem Hintergrund jener hier nur anskizzierten philosophischen Bemühungen. Kommen wir in diesem Zusammenhang daher noch einmal auf Meyer-Drawes Ausführungen, allerdings auf in gänzlich anderen thematischen Kontexten vorgebrachte, zu sprechen: Mit der oben wiedergegebenen Aussage rekurriert Spanhel, wie mir scheint, auf eine – durchwegs verbreitete²⁴⁹ – Fassung von Medien, die sich auf *eine* etymologisch verbürgte Bedeutungsvariante von Medium bezieht: der als – auf einen Zweck hin gerichtetes – Mittel (vgl. dazu: LAGAAY/LAUER 2004:9f.). In ihren

247 Darüber hinaus – und hier wird es gerade aus bildungswissenschaftlicher Perspektive in mehrfacher Weise problematisch – implizieren derlei Auffassungen eine (von Herstellungslogik durchdrungene) Vorstellung von *Lernen – Erziehung – Bildung*, die diesen Phänomenen wohl kaum gerecht zu werden vermag und das gegenwärtige Reflexionsniveau zu unterbieten scheint.

248 Einige der hier versammelten Zitate von Krämer und Kolesch (konkret: KRÄMER 2002 sowie KOLESCH/KRÄMER 2006) beziehen sich auf die Stimme, diese wird jedoch – wie in Folge von Westphal (vgl. u.a. WESTPHAL 2002a: 25) – als Medium zu denken gegeben.

249 So konstatiert Werner Sesink, dass diese Haltung die große Mehrheit der mediendidaktischen Positionen präge, die sich einem neutralen Lernbegriff verpflichtet fühlten (vgl. SESINK 2008:14).

Reflexionen auf die *Anfänge des Lernens* (2005) weist Meyer-Drawe auf eine gänzlich andere, für das Nachdenken über Medien und unseren Mediengebrauch' vielleicht anregende, Bedeutung hin: *Medium* als eine Verbform im Griechischen, die im Deutschen nur schwer – i.d.R. reflexiv – auszudrücken ist. Das Medium des Verbes kann als Mittelform zwischen aktiver und passiver Verbform verstanden werden. Dahingehend werden mit der medialen Form des Verbes Vollzüge bezeichnet, an denen wir beteiligt sind, die wir aber nicht auslösen (vgl. MEYER-DRAWE 2005:31). „Wir sind dabei nicht lediglich passiv, aber auch nicht ausschließlich aktiv“ (ebd.). Ohne diesen Gedanken an dieser Stelle weiter ausführen, geschweige denn ihn angemessen erproben zu können, erscheint es mir gerade für ein pädagogisches Verständnis von Medien zumindest erwägenswert, sich auf diese Bedeutungslinie von *Medium* zu besinnen.²⁵⁰ Vielleicht würde es dies nämlich erlauben, Medien so zu denken, dass damit eine Perspektive eröffnet wird, „in der unser Selbst- und Weltverhältnis nicht nur in den Termini des Hervorbringens, sondern auch des Empfangens, nicht nur als Machen, sondern auch als Widerfahren, nicht nur als Handeln, sondern auch als Geschehen sich zeigt“ (KRÄMER 2005:164).²⁵¹ Mithin zu einem für medienpädagogisches Denken vielleicht tauglicheren Medienverständnis vorzudringen, das Medien nicht allein als uneingeschränkt dienst- und handhabbare imaginiert, sondern das – wie Meyer-Drawe es (allerdings nicht mit Blick auf Medien) formuliert – die „Grenzen menschlicher Initiativen“ (MEYER-DRAWE 2006b:374) achtet, „ohne diesen gänzlich den Boden zu entziehen“ (ebd.).

Wenden wir uns nun der Relektüre von Rainald Merkerts im Zuge seiner Relationierung von Anthropologie und (Medien-)Pädagogik vorgebrachten Aussagen zum Menschen vor dem Hintergrund des hier nachgezeichneten subjektkritischen Einsatzes zu:

Relektüre zu Rainald Merkerts Entwurf

Wie bei Spanhel finden sich auch in Merkerts Schrift Chiffren, die an zentrale Kennzeichnungen neuzeitlich-moderner Subjektivität erinnern. So spricht auch Merkert an verschiedener Stelle

250 Es nehmen diese Überlegungen zu einem (medien-)pädagogisch konturierten Medienbegriff eine Frage(-richtung) auf, die innerhalb des institutionalisierten fachwissenschaftlichen Diskurses – wie es scheint – gerade in jüngerer Zeit als verfolgenswert erachtet wird: So stellte man sich im Rahmen des sog. *Theorie-Forums* im Jahr 2007 der Frage: *Was ist ein pädagogisches Medium?* (vgl. FROMME/SESINK 2008:[7]).

251 Krämer bezieht diese Aussage (an dieser Stelle) auf Reflexionen des Medialen nach dem Modell der Spur (vgl. KRÄMER 2005:164). Vgl. dazu auch Krämers Ausführungen zu Welt- und Selbstbildimplikationen ihrer (Neu-) Akzentuierung des Medienbegriffs nach dem Bot_innen-Modell: KRÄMER 2008a:insb. 338-348.

von *Selbstbestimmung* (vgl. insb. SPANHEL 1992:60), von *Freiheit, Verantwortung* und *Kreativität* (vgl. SPANHEL 1992:61). Jedoch geben sich Merkerts diesbzgl. Ausführungen deutlich anders zu lesen als die – auf den ersten Blick ähnlich anmutenden – Bestimmungen des Menschen, die Spanhel etwa mit der Setzung (s-)jeines Menschenbildes vornimmt. So heißt es bei Merkert, dass dem Selbst Phänomene wie Freiheit, Verantwortung und Kreativität *zugeschrieben* würden (vgl. MERKERT 1992:61). Dies unterscheidet sich nicht nur in der Formulierung, sondern hebt sich auch inhaltlich ab von – essentialisierenden bzw. so klingenden – Ist-Aussagen à la *der Mensch ist ein frei handelndes Wesen...* (vgl. dazu: SPANHEL 2001:161). Da Merkert die genannten Phänomene als *Zuschreibungen* zu denken gibt, könnte diese Aussage vor dem Hintergrund der Meyer-Drawe'schen Ausführungen zu den Diskursgrenzen als *notwendiger praktischer Glaube* gelesen werden. Nimmt man an dieser Stelle zudem Merkerts Rekurs auf die Figur der *reaktiven Spontaneität* in den Blick, findet sich diese Lesart insofern bekräftigt, als diese Figur auch unsere Angewiesenheit auf Andere/-s bzw. andere/-s berücksichtigt, mithin unsere Ambiguität zu beachten scheint: In seinen diesbzgl. Ausführungen heißt es nämlich, dass die Auseinandersetzung mit Welt nicht als autonom-spontane vorgestellt werden könne und auch nicht als allein reaktive, sondern eben als reaktiv-spontane. So antworte das Kind auf erfahrene Ansprüche und Herausforderungen; die – damit keinesfalls autonome – Antwort sei aber eben auch nicht bloß reaktiv: Insofern sie als produktive Aufarbeitung der Ansprüche und Herausforderungen verstanden wird, kann sie als reaktiv-spontan bezeichnet werden (vgl. MERKERT 1992:60). Mit dieser Figur reaktiver Spontaneität macht Merkert deutlich, dass er den Menschen weder nur autonom noch nur heteronom (vgl. dazu: MEYER-DRAWE 2000a:11) denkt: Merkert zufolge sind wir eben mit Ansprüchen konfrontiert, auf die wir antworten, die es zu bearbeiten gilt. Vor dem Hintergrund dieses Hinweises auf die *responsiv* strukturierte Weltbegegnung, lassen sich die oben genannten Zuschreibungen an das Selbst, die dadurch, dass wir uns im Anschluss an Merkert als In-Antwort-Stehende verstehen, gleichsam eine Brechung erfahren, wohl tatsächlich als *praktischer Glaube* lesen, der es erlaubt, die Notwendigkeit des Alltäglichen zu übersteigen, ohne sie jedoch zu vergessen (vgl. MEYER-DRAWE 2000a:12). Die von Merkert beschriebene Auseinandersetzung des Kindes mit erfahrenen Ansprüchen erinnert an jene von Meyer-Drawe angeregte Fassung von Subjektivität, die sich „nicht nur der Missachtung des anderen verdankt, sondern auch als Antwort auf seine Ansprüche zu verstehen ist“ (MEYER-DRAWE 2001:12). Das von Merkert imaginierte Subjekt kann aufgrund der zu denken gegebenen Responsivität unserer Weltbegegnung nicht als ursprüngliches, autonomes etc. dechiffriert werden; ein solches Subjekt liegt seinen(_ihren) Beziehungen zu sich, Welt und Anderen gerade nicht zugrunde, sondern wird eben als Antwort auf die von anderen/Anderen bzw.

Anderem ausgehenden Ansprüche gedacht.

Für Käte Meyer-Drawes Position (wie auch für die anderer Denker_innen) ist nun entscheidend, dass das Andere, von dem ein Anspruch ausgeht, auf den es zu antworten gilt, immer auch als das *eigene* Andere zu verstehen ist (vgl. MEYER-DRAWE 2003b:128 – mit Bezug auf: Bernhard Waldenfels' *Antwortregister* (1994)), etwa als Leibphänomen. Nur wenn das Ich *nicht* als vom Anderen – etwa von allem Leiblichen – bereinigtes gedacht wird, kann das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung aus seiner Alternativsetzung befreit und als eine Relation gedacht werden, die sich durch das Subjekt selbst zieht (vgl. dazu u.a.: MEYER-DRAWE 1991: 391). In den bisher wi(e)dergelesenen Passagen aus Merkerts Schrift bleibt unklar, ob Merkert diesen *ganz Anderen*, der also auch das eigene Andere meint, denkt. Oder ob es sich bei den von ihm angesprochenen Ansprüchen und Herausforderungen allein um solche handelt, die von einem *empirisch anderen* ausgehen – also gleichsam und allein von außen an das Kind gestellt werden (ohne dass damit gesagt wird, dass der empirisch andere nicht ein ganz Anderer sei). Werfen wir daher einen Blick auf eine weitere Textstelle; konkret auf jene, in der Merkert über die Genese des Kindes spricht: An der Stelle macht Merkert deutlich, dass diese zwar auch, aber nicht allein als individuelle Selbstgestaltung zu verstehen sei, wenn es heißt: Die kindliche „Genese erscheint – gewiß nicht nur, aber auch – als individuelle Selbstgestaltung“ (MERKERT 1992:59). Mit Bezug auf das *pädagogische Dreieck* führt Merkert aus, dass pädagogische Anthropologie, wie er sie versteht, die Genese des Kindes zum_zur Erwachsenen hin in den Blick nehme, „gesehen im Modus erzieherischer Einwirkung und dem fordernden Anspruch der Sache“ (DERBOLAV 1980:58). Hier lassen sich nun drei Momente ausmachen: die (nicht rein) individuelle Selbstgestaltung, die erzieherische Einwirkung und der fordernde Anspruch der Sache. Auf Basis dieser Ausführungen scheint es so, als wäre die Genese des Kindes allein deswegen nicht als nur individuelle Selbstgestaltung zu verstehen, weil das Kind in seinem_ihrem Werden verschiedenen ‚Einflüssen‘ – der erzieherischen Einwirkung und dem Anspruch der Sache, mithin ‚Einflüssen‘ von außen – unterliegt. An dieser Stelle findet sich kein Hinweis darauf, dass etwa auch die animalische Seite unserer Existenz ‚Einfluss‘ auf unser Werden nimmt: Nicht thematisiert werden nämlich mögliche Ansprüche, die wir etwa durch unsere Leiblichkeit erfahren. Alle thematisierten (und für unsere Genese vermutlich als nötig erachteten) Ansprüche werden als Ansprüche von außen vorgestellt. Und so scheint es letztlich so, als würde Merkert einzig aufgrund jener – gleichsam außerhalb des Kindes verortbaren – Momente die kindliche Genese als nicht rein individuelle Selbstgestaltung vorstellen. Mithin: In dieser Passage zeigt nichts an, dass das darin anklingende Verhältnis von Selbst- und Fremdbe-

stimmung – wie in Meyer-Drawes schlüssiger Argumentation – als Relation gedacht wird, die sich durch das Subjekt selbst zieht. Deutlich wird an dieser Stelle allein, dass wir als Menschen verschiedenen – äußeren – Einflüssen unterliegen und bloß insofern weder nur autonom noch nur heteronom sind (vgl. dazu: MEYER-DRAWE 2000a:11).

Zudem ist auf Folgendes hinzuweisen, und dies unterstreicht m.E. die präsentierte Lesart: Pädagogische Anthropologie im Sinne Merkerts setzt an einem bestimmten Eck – gleichsam am ‚Kind-Eck‘ – des pädagogischen Dreiecks an, und dieser Einsatzpunkt ist für Merkert entscheidend, denn: Setzte man an anderer Stelle ein, gerate Wesentliches leicht aus dem Blick, nämlich: die Aktivität des Kindes (vgl. MERKERT 1992:59). Pädagogische Anthropologie wird damit auf die Erfassung selbiger ausgerichtet; im Fokus einer im Anschluss an Merkert eingenommenen – pädagogisch-anthropologischen – Perspektive steht also die (Eigen-)Aktivität des Kindes in pädagogischen Prozessen, seine_ihre aktive Selbstgestaltung.²⁵² Auch wenn Merkert darauf hinweist, dass diese Aktivität keine absolute sei (ohne jedoch auszuführen, worin das Nicht-Absolute kindlicher/menschlicher Aktivität besteht) (vgl. MERKERT 1992:60), gibt es an dieser Stelle keine (weiteren) Hinweise darauf, dass pädagogische Anthropologie auch Momente jenseits dieser Aktivität zu erhellen habe, ihren Blick auch auf das zu richten habe, was die von Merkert zentral gesetzte Aktivität des Kindes zu einer nicht-absoluten mache. Die damit möglicherweise angesprochenen – es erschließt sich dies aus Merkerts Ausführungen m.E. nicht (bzw. nicht unmittelbar) – passiven, pathischen etc. Momente unserer Existenz scheinen nicht ‚Gegenstand‘ einer von Merkert anvisierten Anthropologie zu sein. Da es einem an Derbolavs Konturierung von Anthropologie orientierten pädagogisch-anthropologischen Ansatz, wie ihn Merkert in der aufgesuchten Schrift entfaltet, aber gerade – wie mit Wimmer gezeigt – um eine möglichst umfassende Transparentmachung des ‚Kindpols‘ im Erziehungsverhältnis geht

252 Als scheinbar weniger bedeutsam für anthropologisches Reflektieren im Verständnis von Rainald Merkert erscheinen hier nun die beiden anderen Momente im pädagogischen Verhältnis: die erzieherische Einwirkung und der fordernde Anspruch der Sache. – Dies ist (zu) plakativ dargestellt, denn: Merkert macht deutlich, dass die beiden anderen Momente nicht unberücksichtigt blieben (vgl. MERKERT 1992:58). Jedoch weist er – gerade indem er auf einer bestimmten Perspektive beharrt, die es einzunehmen gilt, um Bestimmtes überhaupt oder deutlich genug wahrnehmen zu können – darauf hin, dass sich je nach eingenommener Perspektive eben manches (besser) in den Blick nehmen lässt als anderes bzw. als aus einer anderen Perspektive. Zumindest unterstellt er anderen Perspektiven, dass sie die Aktivität des Kindes womöglich nicht (ausreichend) sehen und bedenken würden. Es bleibt für mich fraglich, warum Merkert die von ihm eingenommene und auf Bestimmtes, eben die Aktivität des Kindes, fokussierte Perspektive frei wähnt von einem – perspektivisch – verstellten Blick auf anderes – in dem Fall: die erzieherische Einwirkung und der fordernde Anspruch der Sache –, zumal er solche perspektivischen Verstellungen (anderer Zugriffe) zum Thema macht.

(vgl. WIMMER 1994: 124f.), kann – quasi im Umkehrschluss (und damit mittelbar) – beinahe davon ausgegangen werden, dass das, was die Aktivität des Kindes zu einer nicht-absoluten macht, als dem Kind/Menschen nicht zugehörig gedacht wird, dass es sich dabei also nicht um unserer Existenz ebenso zugehörige passive Momente handelt. Bzw. werden diese als – für die menschliche Genese – von bloß nachrangiger Bedeutung eingeschätzt. Trifft diese Interpretation zu, haben wir es in Merkerts Entwurf zumindest mit einer Hierarchisierung der Momente *Aktivität-Passivität*, möglicherweise gar mit einer Ausblendung all dessen, was nicht als aktiv erscheint zu tun. Die von Meyer-Drawe – gegenüber einer solchen für neuzeitlich-moderne Subjektfassungen typischen Akzentuierung – stark zu machen gesuchte innere Spannung findet in Merkerts Überlegungen – so meine Interpretation – damit keine Entsprechung. In der hier in den Blick genommenen Textstelle wird dieses von Meyer-Drawe als innere Spannung zu denken versuchte Verhältnis aufgrund der von Merkert vorgenommenen Ausrichtung von Anthropologie auf die Erfassung der kindlichen Aktivität auf eine Seite hin verschoben und damit als Spannungsverhältnis aufgelöst. So deutet sich letztlich folgende Lesart an: Mit der Figur der *reaktiven Spontaneität* führt Merkert jenen Gedanken ein, der als Angewiesenheit auf Andere/andere zu beschreiben gesucht wurde. Mit Merkert müssen wir uns als In-Anspruch-Stehende begreifen; wir antworten auf (von außen) an uns gestellte Ansprüche. Eine solche Antwort auf Ansprüche ist dann freilich nicht als autonom zu verstehen: sie ist sowohl reaktiv wie auch spontan. Und auf letzterem, also der produktiv-aktiven Aufarbeitung, der Selbstgestaltung – anlässlich erfahrener Ansprüche – liegt Merkert zufolge das Augenmerk pädagogischer Anthropologie; auf die Erhellung dessen ist Anthropologie seiner Prägung ausgerichtet. Der/das Andere/andere erscheint nur insofern als bedeutsam und von Interesse, als er/es die – zentral gesetzte – produktiv-aktive Aufarbeitung veranlasst. Selbstredend: Ein so konturiertes Subjekt kann nicht als ursprüngliches dechiffriert werden; es ist eben als ein durch Andere (-s)/andere(-s) mitkonstituiertes zu verstehen, das als solches in sich gebrochen ist (vgl. RICKEN 2009:76). Mit der (Über-)Betonung aktiver, produktiver, selbstgestalterischer Momente gegenüber dem, was uns gleichsam widerfährt, allerdings bekommt Merkerts Konzeption gewissermaßen eine Schlagseite, die an neuzeitlich-moderne Vereinseitungen erinnert. Jedoch ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es sich bei dieser Interpretation um eine tendenzielle handelt: Die in der vorliegenden Arbeit aufgesuchten Ausführungen von Rainald Merkert verweigern sich einer eindeutigen Deutung – dies u.a. aufgrund von Leerstellen hinsichtlich bedeutsamer Fragen. Vor dem Hintergrund der mit Käte Meyer-Drawe erschlossenen Perspektive auf Subjektivität scheint einiges dafür, anderes dagegen zu sprechen, Merkerts Annahmen zum Menschen als neuzeitlich-moderne Subjektfassung anzusprechen.

Wenden wir uns nun jenen kursorischen²⁵³ Anmerkungen von Merkert zu, die Aufschluss darüber geben, wie er Medien, das Verhältnis Mensch-Welt-Medien denkt:²⁵⁴ Moderne Medien würden das Verhältnis von Mensch und Welt verändern, das von Merkert als pädagogisches Grundverhältnis angesprochen wird (vgl. MERKERT 1992:52). Mit Merkert ist von einer zunehmenden Vermitteltheit dieser pädagogischen Grundrelation durch Medien auszugehen (vgl. MERKERT 1992:53), in diesem Vermittlungsprozess würde Welt bzw. Wirklichkeit zugleich definiert, konstituiert und konstruiert (vgl. MERKERT 1992:3, 63). Mit dieser Feststellung macht Merkert deutlich, dass er den Menschen nicht als ein Subjekt denkt, das seinen Beziehungen zur Welt zugrunde liegt (vgl. dazu: MEYER-DRAWE 2001:11), vielmehr sei dieses Verhältnis als medial vermitteltes, ein von Medien (mit-)bestimmtes zu denken (vgl. MERKERT 1992:53, 63). Medien kommt in Merkerts Konzeption mithin eine für das Mensch-Welt-Verhältnis konstitutive Funktion zu. Merkert distanziert sich damit – so scheint es – von einem Verständnis der Medien als „neutrale Transportkanäle für vorher abgepackte Botschaften“ (LAGAAY/LAUER 2004:12) und damit von dem insb. in empirischen Medienwissenschaften vorherrschenden Verständnis (das zur Deckung kommt mit dem Alltagsverständnis von Medien) (vgl. ebd.). Entgegen einer solchen Fassung würden Medien aus einer philosophisch-medientheoretischen Perspektive (zunehmend) hinsichtlich ihrer Konstitutionsleistung u.a. für unser Verständnis von Selbst und Welt thematisiert (vgl. ebd.). So stünde, wie Alice Lagaay und David Lauer in der Einleitung zu ihrer – 2004 erschienenen – philosophischen Einführung in gegenwärtige Medientheorien festhalten, der Medienbegriff „im Begriff, sich als Bezeichnung für konstitutive Faktoren des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses überhaupt zu etablieren“ (LAGAAY/LAUER 2004:[7]). Diese Entwicklung beschreiben Michael Wimmer, Roland Reichenbach und Ludwig

253 Es ist hierbei jedoch anzumerken: Nur in dem – für die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit – näher in den Blick genommenen Abschnitt aus Merkerts Schrift (wie ausgeführt handelt es sich dabei um Kap. IV – *Medien und Erziehungswissenschaft*) fallen die Ausführungen zu diesem – hier nur randständigen, aber durch Meyer-Drawes Hinweis auf die Notwendigkeit einer Revision nicht nur des Subjekt-, sondern auch des Objektbegriffes dennoch aufgenommenen – Fragebereich kursorisch aus. An anderer Stelle, so etwa im Kapitel *Massenmedien als Wirklichkeitsdefinitoren*, finden sich mehr Hinweise darauf, wie Merkert Medien denkt. Da dieser Abschnitt für den hier angesprochenen, eben eher randständigen Fragebereich nicht im Detail aufbereitet wird, können die Deutungen, die sich fast ausschließlich auf jene Bemerkungen beschränken, die Merkert im in der Arbeit fokussierten Abschnitt tätigt, nicht als solche zum Medienverständnis Merkerts verstanden werden. Sie unterliegen den genannten Beschränkungen und bleiben insofern bedingt und fragmentarisch.

254 Wie schon zuvor in der Relektüre zu Dieter Spanhels Entwurf handelt es sich auch bei den nachfolgenden Bemerkungen *nicht* um solche, die vor dem Hintergrund des mit Meyer-Drawe skizzierten subjektkritischen Einsatzes erfolgen, sondern verstehen sich – wie zuvor – als von Meyer-Drawes Bemerkung zur nötigen Revision des Objektbegriffes bloß angeregte.

Pongratz, allesamt Vertreter eines pädagogisch-bildungsphilosophischen Diskurszusammenhanges, wie folgt: Medien hätten sich „aus ihrer dienenden Funktion befreit“ (WIMMER/REICHENBACH/PONGRATZ 2009b:8) und fungierten nun „selbst als Generatoren unserer Wirklichkeitserfahrung“ (ebd.). All dies verweist auf den – wie von verschiedener Seite attestierten, teils propagierten – einsetzenden *medial turn*.²⁵⁵ das Eintreten des Medienbegriffs in den Kreis diskurskonstituierender Schlüsselbegriffe, die die ehemals vom – als zugrundeliegend, konstitutiv gedachten – Subjektbegriff besetzte Stelle einnehmen (vgl. LAGAAY/LAUER 2004:13). Medien würden, so Sybille Krämer, also „in jene Leerstelle ein[treten], welche die Erosion des neuzeitlichen Subjektbegriffes hinterlassen hat“ (KRÄMER 2003:80 – Einf. A.H.). In vielen Medientheorien bemerkt Krämer, dass die „apriorische Konstitutionsleistung dem Subjekt weggenommen, dafür aber an die Medien weitergereicht wird“ (KRÄMER 2000:102). So gehe die „Entmächtigung des Subjekts“ (ebd.) mit einer „Ermächtigung der Medien einher“ (ebd.). Mithin: Medien würden zunehmend gedacht als „Springquelle unseres Selbst- und Weltverhältnisses“ (KRÄMER 2003:80). In Rainald Merkerts oben wiedergegebenen Aussagen zum Verhältnis von Mensch, Welt und Medien deutet sich in Ansätzen ein solches Verständnis von Medien an, denn – wie er sagt – verändern Medien das Verhältnis von Mensch und Welt, in der Vermittlung von Mensch und Welt nämlich konstituieren Medien Wirklichkeit. Ein solches – in medienpädagogischen Diskursen nicht allzu verbreitetes²⁵⁶, aber v.a. in jüngerer Zeit sich durchaus etablierendes²⁵⁷ – Medienverständnis hat weitreichende Konsequenzen u.a. für das Subjektverständnis, die Wimmer, Reichenbach und Pongratz mit folgenden Fragen umreißen:

„[W]as heißt es für das Ich, wenn sich die Neutralität, Instrumentalität und Sekundarität der Medien für seinen Weltbezug als Teil seiner Autonomieillusion herausstellt? Wie kann das Ich-Welt-Verhältnis beschrieben werden, wenn zwischen Subjekt und Objekt die Materialität und Äußerlichkeit der Medien bedacht werden muss, deren formierende Wirkung und semantische Potenz umso effizienter zu sein scheint, je unauffälliger sie bleiben? Wenn Medien die blinden Flecken im Mediengebrauch sind und ihr sinnstiftender Beitrag latent bleibt, wie einige Medienphilosophien darlegen,

255 Die Bezeichnung *turn* ist – worauf Lagaay und Lauer m.E. zu recht hinweisen – irreführend: Es suggeriert die Rede von den verschiedensten *turns* (*linguistic, iconic, performative turn* etc.) ein „lineares Nacheinander statt sich überschneidender Gleichzeitigkeit“ (LAGAAY/LAUER 2004:13).

256 Wie bereits an früherer Stelle angemerkt, konstatiert Werner Sesink insb. für mediendidaktische Positionen das Dominieren eines eher instrumentellen Medienverständnisses (vgl. SESINK 2008:14).

257 Neben den Bemühungen des sog. Theorie-Forums um einen (medien-)pädagogisch konturierten Medienbegriff (vgl. FROMME/SESINK 2008:[7]), sei u.a. auf die Herbsttagung 2007 der DGfE-Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* unter dem Titel *Medien, Technik und Bildung* verwiesen (vgl. dazu: WIMMER/REICHENBACH/PONGRATZ 2009a).

welche Konsequenzen hätte dies für die Form(ierung)en von Subjektivität? Wenn die Konstitution des Subjekts immer an Medien und mediale Repräsentationen gebunden ist, stellt sich außerdem die Frage nach dem Verhältnis zwischen Subjektkonstitution, technischer Entwicklung und Gesellschaft in neuer Weise.“ (WIMMER/REICHENBACH/PONGRATZ 2009b:8)

Wie in den beiden Relektüren zu Merkerts und Spanhels jeweiligen Entwürfen nun schon mehrfach angedeutet: Ein bestimmtes Subjektverständnis korrespondiert gewissermaßen mit einem bestimmten Medienverständnis (und vice versa). In Merkerts Konzeption kommen das von ihm mitgeführte Subjekt- und Medienverständnis dort zur Passung, wo das soeben skizzierte Medienverständnis (ich betone: es handelt sich dabei um eine Deutung, aufgrund des dafür herangezogenen Materials: um eine sehr dünne...) auf ein Subjektverständnis trifft, das zu rekonstruieren versucht wurde als eines, das aufgrund der Responsivität unserer Weltbegegnungen die Angewiesenheit auf Andere/-s bzw. andere/-s berücksichtigt. Nicht zur Passung kommen das zu rekonstruieren versuchte Subjekt- und Medienverständnis dort, wo – es handelt sich hierbei wiederum um eine Deutung – das zwar solchermaßen skizzierbare Subjektverständnis eine Hierarchisierung und Vereinseitigung erfährt: zugunsten der – mit Merkert insb. in den Blick zu nehmenden – aktiven, produktiven Bearbeitung erfahrener Ansprüche.

So kann abschließend festgehalten werden: Vor dem Hintergrund des hier aufgesuchten subjektkritischen Einsatzes, mit dem die in Kapitel 1 versammelten medienpädagogischen Schriften zu konfrontieren gesucht wurden, lassen sich zwar Dieter Spanhels Anmerkungen zum Menschen als von einem neuzeitlich-modernen Subjektverständnis geprägte dechiffrieren; insb. durch Rainald Merkerts Rekurs auf die anthropologische Figur der reaktiven Spontanität widersetzt sich sein Konzept einer solch eindeutigen Deutung.

ermöglichen... **Rückschau. Und Ausblick auf: Kristin Westphals Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie**

*Die Fremdheit bzw. Ferne des Ich und des Anderen
bleibt in die Medien eingelassen.*

Kristin Westphal (2002b:101)

Rückschau

Bei der Sichtung von Texten zur Situation und Konstitution der Medienpädagogik bin ich auf eine diskussions- und problematisierungswürdige Relationierung von Anthropologie und Medienpädagogik gestoßen: Ausgehend von dem im entsprechenden Diskurs vielfach geteilten Befund (vgl. dazu u.a.: AUFENANGER 2003a; BÖHM 2000; MEDER 2007; MERKERT 1992; SESINK 2008; SPANHEL 2001, 2007), dass die Medienpädagogik über nur ungenügende theoretische Grundlagen verfüge, pädagogisch nicht hinreichend begründet sei u.ä., wird in den drei in Kapitel 1 vorgestellten – zwischen 1992 und 2007 erschienenen – Ausarbeitungen davon ausgegangen, dass dem konstatierten Defizit an (pädagogischer) Theorie mittels anthropologischer Reflexionen gleichsam beizukommen wäre. Dass Anthropologie mithin dazu taugte, Medienpädagogik theoretisch zu fundieren, pädagogisch zu begründen, ihre disziplinäre Einheit sicherzustellen etc. (vgl. dazu: MERKERT 1992; SPANHEL 2001, 2007). Diese in den herangezogenen Quellen auffindbaren (und im ersten Teil der vorliegenden Arbeit in dieser Nachdrücklichkeit herausgearbeiteten), analogen Argumentationen wurden zu beschreiben gesucht mit: *Anthropologie als Antwort auf das konstatierte ‚Theorie-Defizit‘ (in) der Medienpädagogik.*²⁵⁸ Mit der für

²⁵⁸ Weit davon entfernt, es als unschuldigen Gestus zu verstehen, Unterschiedliches unter einen gemeinsamen Titel zu stellen, taugt dies – bei allen damit einhergehenden Verkürzungen, Einebnungen etc. – dazu, Tendenzen sichtbar zu machen, die Ähnlichkeiten einer Stoßrichtung, einen gemeinsamen Fluchtpunkt zu markieren etc. In der Darstellung der ausgewählten und auf diese Figur hin untersuchten Schriften wurde auf einen möglichst

diese Relationierung gewählten Bezeichnung *Denkfigur* wurde auf mögliche Bedenken gegenüber einer solchen, zu (be-)denken gegebenen Figur – sowie der mit der Figur einhergehenden Annahmen zu Anthropologie und dem Menschen – aufmerksam zu machen gesucht. Nun ist diese Denkfigur, wie einleitend ausgeführt, nicht völlig abwegig, vielmehr finden sich in der Geschichte der Pädagogik – insbesondere in ihrer Konstitutionsphase – durchaus ähnliche Überlegungen (vgl. dazu: MIETZNER/TENORTH 2007:7). Weswegen diese – im ersten Teil der vorliegenden Arbeit nachzuweisen versuchte – Relationierung von Anthropologie und (Medien-)Pädagogik, in der Anthropologie als Fundament pädagogischer (Teil-)Disziplinen zu denken gegeben wird, von dem her (Medien-)Pädagogik begründet werden könne, und auf die im Kontext medienpädagogischer Grundlegungsbemühungen rekuriert wird, in der Einleitung als *pädagogische Wiedergängerin* angesprochen. Auf Basis der in Kapitel 1 vorgelegten Ausarbeitungen kann festgehalten werden: Die Medienpädagogik hat es – und zwar noch gegenwärtig – mit solchen Relationierungen zu tun.²⁵⁹

In der vorliegenden Arbeit liegt das Augenmerk auf den in dieser – selbst schon problematisierungswürdigen und in allgemein-pädagogischen Diskursen vielfach problematisierten (zur Aufnahme der von Michael Wimmer diesbzgl. vorgetragenen Einwände in der vorliegenden Arbeit: siehe Kap. 2.2.1 und 2.2.2, jeweils Pkt. 1) – Relationierung mitgeführten und vor dem Hintergrund anthropologie- und subjektkritischer Einsätze problematisch erscheinenden Fassungen von Anthropologie und Annahmen zum Menschen. Um deren Problematik in Erscheinung treten zu lassen, wurden die medienpädagogischen Entwürfe mit einem philosophisch-pädagogischen Diskurszusammenhang konfrontiert, in dem traditionelle Anthropologievarianten und neuzeitlich-moderne Subjektfassungen, an die die Ausführungen von Rainald Merkert und Dieter Spanhel erinnern, problematisiert werden. Über den aufgesuchten (i.) (post-)anthropologischen und (ii.) subjektkritischen Einsatz – konkret: (i.) Michael Wimmers Dekonstruktion pädagogischer Anthropologie (vgl. WIMMER u.a. 1994) sowie (ii.) Käte Meyer-Drawes Neubestimmung der Subjektivität als einer leiblich verfassten (vgl. MEYER-DRAWE u.a. 2003a) – wur-

achtsamen Umgang mit Differenzen geachtet.

259 Auch wenn dies mittlerweile als wissenschaftliche Selbstverständlichkeit anzusehen ist, gilt es an dieser Stelle anzumerken: Der Geltungsbereich dieser – und anderer hier resümierter – Aussage/-n ist ein begrenzter; er wird schon allein durch die nur begrenzte Anzahl an herangezogenen medienpädagogischen Schriften abgesteckt. Mit der diesbzgl. Begrenzung verbindet sich der schon einleitend vorgenommene Hinweis: Es beanspruchen die Aussagen zu den in der Arbeit aufgesuchten medienpädagogischen Schriften keinen für medienpädagogisches Denken exemplarischen Status. Allein wird darauf aufmerksam zu machen gesucht, dass sich im medienpädagogischen Diskurs auch solche Stimmen finden.

den Kennzeichnungen und Problematik solcher (i.) Anthropologie- und (ii.) Subjektfassungen zu erschließen gesucht. Dieses Vorgehen ermöglichte es, zu überprüfen, ob bzw. inwiefern es sich bei Merkerts und Spanhels Ausführungen um von traditionellen Anthropologievarianten und neuzeitlich-modernen Subjektfassungen geprägte handelt²⁶⁰, und (in-)sofern es dies tut, wird es möglich, die von Wimmer und Meyer-Drawe vorgebrachte Kritik gegenüber solchen Fassungen geltend zu machen auch für die Ausführungen von Merkert und Spanhel. Fassen wir die Ergebnisse der vollzogenen konfrontativen Relektüren zusammen: So kann zunächst festgehalten werden: Tendenziell findet sich der – einleitend wiedergegebene – Ersteindruck vor dem Hintergrund des aufgesuchten (post-)anthropologischen und subjektkritischen Einsatzes bestätigt. Jedoch offenbaren sich in der genaueren Untersuchung Uneindeutigkeiten und Differenzen:

(i.) Nehmen wir zunächst die von Merkert und Spanhel vorgelegten Anmerkungen zu Anthropologie in den Blick:

So lassen sich zwar Rainald Merkerts Ausführungen zu dem von ihm in Anschlag gebrachten pädagogisch-anthropologischen Ansatz, der sich ausgewiesenermaßen an Josef Derbolavs Konturierung von Anthropologie anlehnt (vgl. dazu: MERKERT 1992:56-61), vor dem Hintergrund der via Wimmer erschlossenen Kennzeichnungen traditioneller Anthropologie als eine solche Anthropologievariante lesen, insofern als dieser Ansatz, mittels dessen Erziehung aus der Sicht des Kindes in den Blick kommen soll (vgl. MERKERT 1992:59), den ‚Kind-Pol‘ im Erziehungsverhältnis wissenschaftlich zu erhellen sucht (vgl. WIMMER 1994:124) und damit die Andersheit des Kindes, des Menschen annulliert (vgl. dazu: WIMMER u.a. 1994:124f.), was im Anschluss an Wimmers Ausführungen als geradezu typisch für eine traditionelle Anthropologie angesehen werden kann.²⁶¹

Dieter Spanhels Anmerkungen zu seinem Anthropologieverständnis jedoch bleiben – obzwar, etwas salopp gesagt, markig vorgetragen – eher unbestimmt und verschließen sich so einer (ohnehin nie möglichen) eindeutigen Deutung. Der in der Relektüre entstandene Eindruck sei hier dennoch festgehalten: So scheint es, als bedürfe Spanhels Konzeption einer sehr klaren

260 Es lässt sich dies gleichsam verstehen als Überprüfung der einleitend als These vorgestellten, in Anlehnung an Otto F. Bollnow und Michael Wimmer entwickelten Argumentation, derzufolge jeder Versuch, Pädagogik qua Anthropologie zu fundieren, eine traditionelle Anthropologievariante birgt, und traditionelle Anthropologie auf neuzeitlich-moderne Subjektivität verwiesen ist.

261 So führt Michael Wimmer just Derbolavs Prägung von Anthropologie als ein Beispiel für traditionelle Anthropologievarianten an (vgl. WIMMER 1994:124).

Vorstellung vom Menschen (insofern etwa, als diese medienpädagogischen Überlegungen, Spanhel zufolge, „zugrunde liegen sollte“ (SPANHEL 2001:161)) bzw. als gehe sie von einer solchen aus. Dieses – wie immer generierte – Wissen über den Menschen scheint eine Anthropologie zu liefern, die der Autor als Fundament der Medienpädagogik zu denken gibt (vgl. ebd.; sowie: SPANHEL 2007:53). Anthropologie verbindet Spanhel zuvorderst mit einem – als einem solchen angesprochenen – Menschenbild (vgl. dazu: SPANHEL 2001:161, 2007:43). Selbiges beansprucht wie weitere diesbzgl. relevante Bemerkungen, etwa die Frage – und die darauf gegebene Antwort – nach der Bedeutung von Medien für das Wesen des Menschen (vgl. dazu: SPANHEL 2001:161f., 2007:43f.), in Spanhels Konzeption gewissermaßen Selbstverständlichkeit. Insgesamt scheinen die Ausführungen zu einer Anthropologie in Spanhels Sinn auf einen den Menschen identifizierenden Gestus zu verweisen.

Inwiefern erweisen sich solche vor dem Hintergrund der via Wimmer erschlossenen Kennzeichnungen traditioneller Anthropologie – zumindest der Tendenz nach – als eine solche Variante von Anthropologie dechiffrierbaren Aussagen nun und zwar ebenfalls mit Blick auf Michael Wimmers kritisch-dekonstruktive Auseinandersetzung mit selbigen als problematisch? Traditionelle (pädagogische) Anthropologie habe, so Wimmer, danach getrachtet, Wissen über das Kind zu generieren, das mit Rousseau als ganz Anderer in Erscheinung trat, und dies, um auf dessen_deren Andersheit Rücksicht nehmen zu können. So wurde die Offenheit des Menschen, die Unbestimmbarkeit des Anderen durch Wissen aufzuheben gesucht. Damit werde die Andersheit des Menschen aber gerade annulliert. Die grundlegende menschliche Fragwürdigkeit, die Wimmer als wichtige Dimension humanwissenschaftlicher Selbstkritik zu denken gibt, sei aus dem Blickfeld geraten. Die anthropologische Grundeinsicht in die menschliche Fragwürdigkeit des Menschen sei zunehmend vergessen worden, die Fragwürdigkeit des Menschen sei als Frage nach dem Menschen fehlinterpretiert worden. „Der Versuch, die Frage nach dem Menschen zu beantworten, hat zur Verstellung seiner[_ihrer] Fragwürdigkeit geführt“ (WIMMER 1994:128 – Einf. A.H.), wodurch der Mensch als ein „Wesen, das uneinholbar in Frage gestellt ist“ (WIMMER 1994:138) verkannt werde. Erst ein Denken des Anderen ermögliche es, unsere – durch das von Seiten positiv betriebener Anthropologie bereitgestellte, vermeintlich sichere Wissen (das u.a. für sein methodisches Zustandekommen, seine Normativität und Bedingtheit kritisiert wurde) – verstellte Fragwürdigkeit wieder in Erscheinung treten zu lassen.

Vor dem Hintergrund dieser Kritik können Merkerts und Spanhels Konturierungen von Anthropologie, insofern sie sich als zumindest tendenziell traditionelle Anthropologievariante rekon-

struieren lassen, als problematische markiert werden. Wimmers Kritik kann insofern für das insb. von Merkert und tendenziell für das von Spanhel im Zuge ihrer Überlegungen zur Konstitution der (Medien-)Pädagogik vorgestellte und für eine Grundlegung der (Teil-)Disziplin an Anschlag gebrachte Verständnis von Anthropologie geltend gemacht werden.

(ii.) Wenden wir uns nun zentralen Erkenntnissen aus der Relektüre der herangezogenen medienpädagogischen Schriften vor dem Hintergrund des in der Arbeit aufgesuchten subjektkritischen Einsatzes zu: Einleitend wurde in Aussicht gestellt, dass mit den – in der oben beschriebenen Relationierung mitgeführten – Annahmen über den Menschen relativ ungebrochen auf neuzeitlich-moderne Subjektfassungen rekurriert wird, die in den letzten Jahrzehnten vehement kritisiert wurden. Es wurde bereits darauf hingewiesen: In den konfrontativen Relektüren offenbaren sich Uneindeutigkeiten und Differenzen – in diesem Zusammenhang auch Ambivalenzen.

Dieter Spanhels – insb. im Kontext seines Menschenbildes und seiner Ausführungen zum sog. curricularen Bildungsprozess vorgetragene (vgl. SPANHEL 2001:161, 164; 2007:43) – Annahmen über den Menschen erweisen sich vor dem Hintergrund der via Meyer-Drawes Auseinandersetzung mit Subjektivität erschlossenen Kennzeichnungen neuzeitlich-moderner Subjektivität als von einem solchen Subjektdenken geprägte. Dies insofern, als Spanhel sein (für medienpädagogische Theoriebildung zentral gesetztes) Verständnis vom Menschen vorstellig macht über – der Ambiguität menschlicher Existenz nicht gerecht werdender, vielmehr die neuzeitlich-moderne Vereinseitigung selbiger wiederholende (vgl. dazu etwa: MEYER-DRAWE 1990:84f.) – Bestimmungen des Menschen: als frei, vernünftig, autonom/selbstbestimmt, aktiv, konstituierend, selbstbezüglich, identisch etc. (vgl. SPANHEL 2001:161, 164; 2007:43). (Auf den ersten Blick) Weniger augenscheinlich als neuzeitlich-moderne, einseitig verengte Fassung des Menschen lesbar werden Spanhels Ausführungen dort, wo die Medien gleichsam ins Spiel kommen, nämlich als: die historischen Gegebenheiten verändernde, unter denen wir uns, Spanhel zufolge, selbst bestimmen können; als die Selbst-Welt-Anderen-Verhältnisse des Menschen vermittelnde (vgl. SPANHEL u.a. 2001:162; 2007:44) (was zunächst den Eindruck erweckt, es gerade nicht mit einem Subjekt zu tun zu haben, das diesen Verhältnissen zugrunde liegt). Die vorliegende Arbeit ringt sich dennoch zu einer – von diesem Ersteindruck hinsichtlich einer möglicherweise zu denken gesuchten Ambivalenz abweichenden, sich an die oben skizzierte Lesart annähernde – Deutung durch: Insofern als Spanhel die durch Medien ermöglichte (Trans-)Formation dieser Verhältnisse auf der im Menschen angelegten Fähigkeit zum Zeichengebrauch fußen lässt (vgl. SPANHEL 2007:44), wird – so die versuchte Deutung – der Mensch letztlich doch

als besagten Verhältnissen zugrunde liegend gedacht, was als Kennzeichen neuzeitlich-moderner Subjektivität auszumachen ist (vgl. dazu: MEYER-DRAWE u.a. 2001:11).

Vor dem Hintergrund des in der vorliegenden Arbeit aufgesuchten subjektkritischen Einsatzes, mit dem die Bedeutung von Diskursgrenzen, mithin die zu beachtende diskursiv unterschiedliche Thematisierung von Subjektivität in (erkenntnis-)theoretischen und praktisch-politischen Zusammenhängen in den Blick kommt (vgl. dazu: MEYER-DRAWE u.a. 1991:398f.), erscheinen die o.g. Bestimmungen des Menschen als praktisch-politische Subjekt-Thematisierung. Dies aufnehmend erlaubt sich die vorliegende Arbeit folgende kritische Anfrage an Dieter Spanhels Entwurf: Taugt eine solche Thematisierung von Subjektivität für den von Spanhel intendierten Beitrag zur Konstitution einer wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin? Gerade für eine handlungswissenschaftlich zu konzipieren versuchte pädagogische (Teil-)Disziplin (vgl. dazu: SPANHEL 2001:164, 2007:36) erscheint es mir vor dem Hintergrund der dahingehenden Meyer-Drawe'schen Ausführungen sinnvoll, die Differenzen zwischen erkenntnistheoretisch gewonnenen Einsichten in die menschliche Verfasstheit (mit Meyer-Drawe als Ambiguität zu beschreiben) und einem notwendigen praktischen Glauben (vgl. MEYER-DRAWE 1998c:173) an die Freiheit, Selbstbestimmung, Vernunft etc. des Menschen zu markieren, die Geltungsbereiche der jeweiligen Thematisierung zu benennen. Bzw. den Blick überhaupt erst einmal auf die – gerade für eine Wissenschaft *vom* und *für* (medien-)pädagogisches Handeln m.E. bedeutsame – Differenz zu richten.

Kommen wir nun resümierend auf zentrale Erkenntnisse der Relektüre des Merkert'schen Entwurfes vor dem Hintergrund des aufgesuchten subjektkritischen Einsatzes zu sprechen: Vor diesem lassen sich Rainald Merkerts Anmerkungen zum Menschen nicht eindeutig als von neuzeitlich-modernen Subjektfassungen geprägte dechiffrieren; so finden sich in seiner Schrift sowohl Passagen, die dies erlauben, wie auch Passagen, die sich dem widersetzen. So legt insb. die von ihm gezeichnete Figur der *reaktiven Spontaneität* (vgl. dazu: MERKERT 1992:60) ein Subjektverständnis nahe, das unsere – von Meyer-Drawe nachdrücklich zu denken gegebene – Ambiguität zu beachten scheint, das unsere Angewiesenheit auf Andere/-s bzw. andere/-s berücksichtigt, insofern als das Kind auf die erfahrenen Ansprüche von Anderen/anderen und Anderem – in einer produktiven Aufarbeitung selbiger – antwortet, der Welt also sowohl reaktiv wie auch spontan begegnet. Das in dieser Figur anklingende Subjektverständnis lässt sich gerade nicht als eines dechiffrieren, in dem das Subjekt als seinen(_ihren) Beziehungen zu Welt, sich und Anderen zugrunde liegend, mithin als ursprüngliches gedacht wird und auch nicht als gänzlich autonomes und insofern einseitig verengtes. Wo Merkert jedoch pädagogi-

sche Anthropologie (es sei an dieser Stelle daran erinnert: Anthropologie dieser Prägung will den ‚Kind-Pol‘ im Erziehungsverhältnis möglichst *umfassend* erhellen) – und zwar: allein, so scheint es – auf die Erfassung der produktiven, aktiven, selbstgestalterischen Aufarbeitung erfahrener Ansprüche durch das Kind ausgerichtet (vgl. MERKERT 1992:58ff.), kommt es zu einer Ausblendung, zumindest einer Abwertung gegenläufiger Momente menschlicher Existenz. Dies erinnert an neuzeitlich-moderne Vereinseitigungen, die den Menschen jedoch in seiner_ihrer Doppeldeutigkeit, an die Meyer-Drawe zu erinnern sucht, verfehlen.

Zentrale der mit Käte Meyer-Drawe zur Sprache gebrachten Problematiken neuzeitlich-moderner Subjektfassungen sind damit bereits resümierend benannt: die Reduzierung der Subjektkategorie, die Verschüttung ihrer Vieldeutigkeit, die Vereinseitigung menschlicher Ambiguität, die Deutung innerer Spannungen als Dualismen etc. (siehe dazu ausführlicher: Kap. 3.3.1 – Pkt. 2). Dadurch verkenne sich der Mensch; durch die Verkennung gefährde er_sie sich selbst und seine_ihre Lebenswelt. Meyer-Drawes – hier nur noch angeschnittene – Kritik an solchen Subjektfassungen lässt sich für all jene von Merkert und Spanhel getätigten Aussagen über den Menschen geltend machen, die sich als von neuzeitlich-modernen Subjektfassungen geprägte zu lesen geben (insofern etwa, als sich in manchen Aussagen die für neuzeitlich-moderne Subjektfassungen als typisch anzusehende einseitige Verengung der Subjektkategorie gewissermaßen spiegelt). Jedoch tun dies, wie oben ausgeführt, nicht alle Aussagen der beiden Autoren: Mit Merkerts Bezugnahme auf die Figur der *reaktiven Spontaneität* sowie mit der sowohl von Merkert wie von Spanhel zu denken gegebene Bedeutung der Medien für menschliche Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse wird der Rekurs auf neuzeitlich-moderne Subjektivität (gleichsam in Abstufungen) brüchig. Sodass letztlich nur von einem tendenziellen Rekurs gesprochen werden kann.

Wenden wir uns nun einem weiteren in der Relektüre der medienpädagogischen Schriften zu Tage beförderten, für medienpädagogisches Denken bedeutsamen Aspekt zu:²⁶² dem in den Texten von Merkert und Spanhel jeweils zu rekonstruierenden Medienverständnis, das – in Anlehnung an neuere medientheoretische bzw. -philosophische Positionen (vgl. dazu u.a.: LAGGAY/LAUER 2004) – als auf das Verständnis des Menschen verwiesenes zu denken gesucht

262 Bei dem zu Tage beförderten Aspekt handelt es sich um einen jenseits der ursprünglichen und zentralen Zeigeintention der vorliegenden Arbeit, um etwas, das sich erst in ihrem Fortgang zeigte. Insofern es sich dabei jedoch um einen für medienpädagogisches Denken m.E. bedeutsamen Aspekt handelt, ist er hier neben anderen zentralen, in der Auseinandersetzung mit der herangezogenen Literatur gewonnenen Erkenntnissen anzuführen.

wurde.²⁶³ Insb. in (medien-)pädagogischen Kontexten erscheint es angesichts dieser Überlegung angeraten, sich von einem – Teile des Diskurses dominierenden (vgl. SESINK 2008:14) – Medienverständnis zu verabschieden, das als *instrumentelles* angesprochen werden kann, insofern es Medien auf deren (vermeintliche) Dienst- und Handhabbarkeit reduziert, und als das sich (auch) Spanhels – nicht jedoch Merkerts – Ausführungen zu Medien zu lesen geben. Ein solches Verständnis verfehlt nämlich nicht nur das Mediale selbst (vgl. MEYER 2008:72), sondern womöglich auch das (medien-)pädagogische ‚Geschäft‘, das sich in diesem Verständnis – so lässt sich dies am Beispiel von Spanhels Überlegungen zur Effektivität von Medien als Lerninstrumente (vgl. SPANHEL 2007:47) zeigen – als von Herstellungslogik durchdrungenes erweist. Ferner – und insb. für unseren Zusammenhang bedeutsam: Ein auf „die dienende[...] Funktion“ (WIMMER/REICHENBACH/PONGRATZ 2009b:8) von Medien verengtes Medienverständnis imaginiert m.E. Mediennutzer_innen, die über Medien gänzlich ungebrochen und gleichsam autonom verfügen können; dies insofern, als ein instrumentelles Medienverständnis von der „Neutralität, Instrumentalität und Sekundarität der Medien“ (ebd.) ausgeht. Gerade dies jedoch – die Neutralität, Instrumentalität und Sekundarität der Medien – erweist sich rezenten Medienphilosophien zufolge als Teil der Autonomieillusion des Subjekts (vgl. ebd.). Und so regt – und es versteht sich dies eher als kleine Anregung denn als Beitrag zum gegenwärtigen und als virulent ausgegebenen Bemühen um einen *pädagogischen* Medienbegriff (vgl. dazu: FROMME/SESINK 2008:[7]) – die vorliegende Arbeit auf Basis entsprechender Ausarbeitungen im Ausgang der hier zentral bearbeiteten Fragen an, sich auf jene etymologisch verbürgte Bedeutungslinie von *Medium* zu besinnen,²⁶⁴ auf die u.a. Käte Meyer-Drawe (in ihrem Ringen um ein anderes Verständnis von Lernen) aufmerksam macht: *Medium* als jene im Griechischen bekannten Verbform, die zwischen aktiver und passiver Verbform zu verorten ist. Die mediale Form des Verbs kommt demgemäß zur Anwendung für all jene Vollzüge, an denen wir beteiligt sind ohne sie auszulösen; dabei seien wir weder allein passiv noch ausschließlich aktiv (vgl. MEYER-DRAWE 2005:31). Ein Rekurs auf diese Bedeutungslinie nämlich würde es m.E. erlauben, Medien so zu denken, dass damit eine Perspektive eröffnet wird, „in der unser Selbst- und Weltver-

263 Sybille Krämer spricht diesbzgl. von Selbst- und Weltbildimplikationen begrifflich-theoretischer Fassungen des Medialen (vgl. u.a. KRÄMER 2008:341). Ihre (am Modell des Bot_innenganges generierte) Fassung eröffnet Krämer mit der programmatischen Frage: „Wie kann über die Bedeutung von Medien so nachgedacht werden, dass wir darin zugleich ein Bild gewinnen von unserem Verhältnis zur Welt und zu uns selbst?“ (KRÄMER 2008:9).

264 Und dies in Abhebung zu jener Bedeutungslinie, auf die ein instrumenteller Medienbegriff zu rekurrieren scheint: *Medium* als Mittel.

hältnis nicht nur in den Termini des Hervorbringens, sondern auch des Empfangens, nicht nur als Machen, sondern auch als Widerfahren, nicht nur als Handeln, sondern auch als Geschehen sich zeigt“ (KRÄMER 2005:164). Ein solches – im Rekurs auf die u.a. von Meyer-Drawe zu erinnern gesuchte Bedeutungslinie von Medium entfaltetes²⁶⁵ bzw. zu entfaltendes – Verständnis von Medien widersteht den jeweiligen Vereinseitigungen, die ein auf Neutralität, Instrumentalität und Sekundarität ausgerichtetes Medienverständnis einerseits wie andererseits eines, das Medien als Apriori des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses zu denken sucht²⁶⁶ (und sich in Merkerts Ausführungen insofern andeutet, als der Autor davon spricht, dass die pädagogische Urrelation Mensch-Welt durch Medien vermittelt werde und diese Vermittlung Wirklichkeit konstituiere (vgl. MERKERT u.a. 1992:3)), bergen: Verabsolutierung des Subjekts vs. Verabsolutierung der Medien – je als „archimedische[r] Punkt“ (KRÄMER 2008:23 – Einf. A.H.) unserer Selbst-, Welt-, und Anderenverhältnisse.

Kommen wir nach diesen – von Meyer-Drawes Bemerkung zur Notwendigkeit einer Revision des Objektbegriffes angeregten – Randnotizen (die deswegen nicht weniger bedeutsam sind und von einer offen zu halten versuchten Lektüre der herangezogenen Texte ermöglicht wurden) wieder zum Kern der vorliegenden Auseinandersetzung: Wie mehrfach ausgeführt, lassen (i.) Michael Wimmer und (ii.) Käte Meyer-Drawe ihre Kritik an (i.) traditioneller Anthropologie und (ii.) neuzeitlich-moderner Subjektivität gleichsam konstruktiv werden: So geht es beiden um eine Neu-/Andersfassung von Anthropologie bzw. Subjektivität – und nicht um deren Verabschiedung. Es speist sich dies wohl aus der Einsicht in die Bedeutung von Anthropologie wie Subjektivität für (medien-)pädagogisches Denken und Handeln.²⁶⁷ Diese Neu-/Andersfassungen – (i.) Wimmers Akzentuierung von Anthropologie als einer mit dem Denken des Anderen ver-

265 Auf besagte Bedeutungslinie rekurriert ausgewiesenermaßen etwa Krämers hier bereits angesprochenes Bot_innen-Modell (vgl. dazu: KRÄMER 2008:36f.).

266 Es lehnt sich diese polarisierende Beschreibung an an Sybille Krämers Versuch, das Spektrum medientheoretisches Denkens hinsichtlich der den Medien jeweils zugeordneten Konstitutionsleistung auszuloten und entlang der ideellen Pole *Medienmarginalismus* vs. *Mediengenerativismus* anzuordnen (vgl. dazu: KRÄMER u.a. 2003, 2008:insb. 20-25; vgl. dazu auch: LAGAAY/LAUER 2004:insb. 24-27)

267 So sei an dieser Stelle erinnert an die etwa von Norbert Ricken vorgetragene Bedenken gegenüber einer Verabschiedung sowohl von Anthropologie (vgl. RICKEN 2004:154) wie auch von Subjektivität (vgl. u.a. RICKEN 1999b: 208). – Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Die hier angesprochene Bedeutung von Anthropologie und Subjektivität für (medien-)pädagogisches Denken und Handeln gibt keine Auskunft darüber, wie sich das Verhältnis von Anthropologie und Medienpädagogik – jenseits der in der vorliegenden Arbeit im Anschluss an Wimmer problematisierten Relationierungen, die Anthropologie als Fundament von (Medien-)Pädagogik ausgeben und diese von jener her zu begründen suchen – bestimmen ließe.

bundenen, die der (in traditionellen Anthropologievarianten verstellten) Fragwürdigkeit des Menschen gerecht zu werden versucht, sowie (ii.) Meyer-Drawes Akzentuierung von Subjektivität als einer leiblich verfassten, durch Andere konstituierten, in sich gebrochenen etc., die der (in neuzeitlich-modernen Subjektfassungen einseitig verengten) Doppeldeutigkeit menschlicher Existenz gerecht zu werden versucht – ermöglichen ein Weiterdenken: Dass Anthropologie und Subjektivität eben nicht verabschiedet werden, sondern dass hierzu jeweils etwas entworfen wird, macht die exemplarisch mit Wimmer und Meyer-Drawe erkundeten theoretischen Perspektiven anschlussfähig: so vielleicht auch für Versuche, zentrale medienpädagogische Fragen, deren Virulenz im Anschluss an Rainald Merkert und Dieter Spanhel aufzuzeigen ist, erneut, aber anders zu bedenken: ohne den als problematisch markierten Rekurs auf traditionelle Anthropologie und neuzeitlich-moderne Subjektivität; vielmehr: auf Basis einer gleichsam transformierten Anthropologie und Subjektivität zu einem veränderten Nachdenken über (das Verhältnis von) Medienpädagogik, Anthropologie und den Menschen zu gelangen.

Es wurde dies in und mit der vorliegenden Arbeit nicht einzuholen gesucht. Es sei hier lediglich – einem Ausblick gleich – hingewiesen auf eine bildungs- und medientheoretische Konzeption, die die Verwiesenheit von (Medien-)Pädagogik auf Anthropologie und den Menschen anerkennt, sich dabei jedoch von traditioneller Anthropologie und neuzeitlich-moderner Subjektivität distanziert, und insofern an die in der Arbeit erschlossenen theoretischen Perspektiven anschließt. Und sich als eine solche – aus pädagogisch-medientheoretischer Perspektive vorgebrachte, (post-)anthropologische und subjektkritische Einsichten aufnehmende – Konzeption vielleicht fruchtbar machen ließe für eine (andere) Bearbeitung medienpädagogischer Grundlegungsfragen.²⁶⁸ So wird hier mithin angeregt, Kristin Westphals – im nachfolgenden Ausblick kurz vorgestellte – *Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie* (2001)²⁶⁹ dahingehend zu prüfen.

268 Neuerlich sei an dieser Stelle betont: Auf Westphals Konzeption wird hier ausblickend verwiesen als *eine* (mögliche) Möglichkeit, über zentrale medienpädagogische Fragen vielleicht anders nachdenken zu können. Mitnichten wird mit der Auswahl dieser Konzeption in Abrede gestellt, dass sich dies durchaus auch im Anschluss an andere vorliegende Ansätze einholen ließe.

269 Es handelt sich dabei um den Untertitel eines von Westphal – im Zuge ihres Habilitationsprojektes *Wirklichkeiten von Stimmen* (2002a) – vorgelegten Textes: *Mediale Erfahrungen. Zur Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie* (2001).

Ausblick – auf:

Kristin Westphals Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie

Kristin Westphals leibphänomenologische Beiträge zu einer „anthropologisch-pädagogische[n] Theorie medialer Bildungsprozesse“ (WESTPHAL 2001:316 – Einf. A.H.) lassen sich entlang einiger für ihre Konzeption zentraler Chiffren, über die sich die Beiträge (vgl. WESTPHAL 2001, 2002a, 2002b, 2002c) formieren, hinführend vorstellen: *Stimme – Medien – Erfahrung*. So geht es Westphal um die Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel der Stimme (vgl. WESTPHAL 2002a, 2002c). An der menschlichen „Stimme als Medium und im Medium“ (WESTPHAL 2002a:25), der das Phänomen der Leiblichkeit zugrunde liegt, was auf die relative Unverfügbarkeit des eigenen Leibes verweist (vgl. WESTPHAL 2001:319), und ihrem „unabdingbaren Korrelat[...]“ (WESTPHAL 2001:318), dem – aktiven – Hören, das sich als Antwort auf einen vom Anderen ausgehenden Anspruch ereignet (vgl. WESTPHAL 2002c:34), vermag Westphal die „Grundstrukturen des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses“ (WESTPHAL 2002b:102), das „grundlegende mediale Verhältnis des Menschen zur Welt“ (WESTPHAL 2002a:47) aufzuzeigen. Um die Rolle zu verstehen, die die neuen Medien für die Welterschließung des Menschen spielen, gilt es Westphal zufolge, sich diese grundlegende Medialität unseres Weltverhältnisses zu vergegenwärtigen (vgl. WESTPHAL 2001:321). Wenn davon auszugehen ist, dass wir unter den Bedingungen der neuen Medien anders strukturierte Erfahrungen machen, stellt sich für Kristin Westphal die Frage, ob die Fremdheit der Medien nicht eine ist, die unserer Leiblichkeit – als Grundlage unserer Stimme – selbst schon inhärent ist (vgl. WESTPHAL 2002b:103), inwiefern sich diese der Leiblichkeit inhärente Fremdheit strukturell im Umgang mit alten und neuen Medien auf eine andere Weise fortsetzt (vgl. WESTPHAL 2001:319). So gibt Westphal Künstlichkeit bzw. Fremdheit als integralen Bestandteil jeder Erfahrung zu denken (vgl. WESTPHAL 2002b: 106);

„Fremdheit und Ferne des Ichs und des Anderen kennzeichnen als spezielle soziale Strukturen jedweder Erfahrung auch die Erfahrungskontexte mit Medien und in Medien. Diese subjektdezentrischen Strukturen des Entzugs in kommunikativen Bezügen zeigen sich in prägnanter Weise an den Phänomenen der Stimme [...].“ (WESTPHAL 2002c:36)²⁷⁰

²⁷⁰ Im Anschluss an Westphal kann hinsichtlich jeder medialen Erfahrung festgehalten werden: „Jede Anwesenheit, jede Nähe, jeder Selbstbezug, jedes Eigene speist sich aus der Erfahrung mit dem Anderen, dem Fremden. Diese

So zeichne sich jede Stimme strukturell durch Differenz aus – zwischen Selbst- und Fremdbezug, Nähe und Ferne etc. (vgl. WESTPHAL 2001:321, 324). Im Anschluss an Bernhard Waldenfels, dessen Arbeiten neben denen von Maurice Merleau-Ponty und Käte Meyer-Drawe als zentrale Referenz der Westphal'schen Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung auszumachen sind, hält die Autorin fest, dass es kein reines Selbst gibt, es existiere nur in Bezug auf den Anderen. Diese Selbstdifferentialität werde auch nicht durch die Medienwirklichkeit aufgelöst, vielmehr finde sie eine andere Modalität (vgl. WESTPHAL 2002b:101). „*Die Fremdheit bzw. Ferne des Ich und des Anderen bleibt in die Medien eingelassen*“ (ebd.). Im Rekurs auf Waldenfels' Konzept einer *responsiven Rationalität und Leiblichkeit* sowie auf seinen weit gefassten, den Umgang des Menschen mit Medien systematisch berücksichtigenden Medienbegriff (vgl. WESTPHAL 2002b:100) formuliert Westphal eine ihrer zentralen Thesen: „Technisch-medialisierte Erfahrungen stellen keine radikal neuen, sondern nur anders gestaltete und variierte Modi leiblich-sinnlicher Erfahrungen dar und bleiben strukturell in ihrer Artikulation und Rezeption daran zurückgebunden“ (WESTPHAL 2002c:36); eine These, die Westphal, wie Wilfried Lippitz in seinem Vorwort zu *Wirklichkeiten von Stimmen* (2002a) festhält, im Zuge ihrer Untersuchungen „eindrucksvoll [zu] verdeutlichen“ (LIPPITZ 2002:19 – Einf. A.H.) vermag. Verfolgen wir weiter Westphals Argumentation zu dieser von ihr untersuchten These: Hierfür gilt es, sich dem – als unabdingbares Korrelat der Stimme zu verstehen gegebenen – aktiven Hören zuzuwenden: Das Hören lasse sich, anders als die Stimme, medial nicht verändern (vgl. WESTPHAL 2002b: 103). Auch die medialisierte Stimme müsse gehört werden; es bedürfe des Rückgriffs auf die kommunikative Situation des leiblich-sinnlichen Zu- bzw. Abhörens (vgl. ebd.). Die Stimme *im* Medium, also die technisch-medialisierte, ‚künstliche‘ Stimme, trete phänomenal als gehörte – also vor-technische, ‚natürliche‘ – Stimme in Erscheinung. Insofern sie als Stimme hörbar und identifizierbar ist, kann die technisch-medialisierte Stimme, so Westphal, als Modalität der ‚natürlichen‘ Stimme betrachtet werden (vgl. WESTPHAL 2002b:110). D.h.: Technisch-mediale Welten sind keine neuen, sondern transformierte Welten (vgl. WESTPHAL 2002b:112). (Sie sind allerdings, worauf Westphal im Anschluss an Waldenfels aufmerksam macht, auch nicht allein als Ersatz für leibliche Vorgänge zu verstehen, vielmehr als etwas, das für etwas Anderes steht und dadurch etwas Eigenes vorstellt (vgl. WESTPHAL 2002b:104).) So bleibt die – im Sinne Westphals – nicht neue, sondern transformierte Welt der technischen Medien eben an die leiblich-

Erfahrung ist grundlegend medial angelegt und bewegt sich in ‚Dosierungen‘ von Ferne und Nähe, Künstlichkeit (Instrumentalität) und Natürlichkeit (Organhaftigkeit)“ (WESTPHAL 2001:328).

sinnliche gebunden (vgl. WESTPHAL 2002b:112). Um verstanden zu werden, bräuchten digitale Medien vor-digitale Strukturen (vgl. WESTPHAL 2002c:39). Wie Westphal schreibt, lässt sich „eine technische Welt *ohne humane leibliche Referenz und Wahrnehmungsregister* schwerlich vorstellen“ (WESTPHAL 2002b:106). Aus phänomenologischer Sicht erweisen sich somit die meist „polarisierenden Verhältnisbestimmungen von Natürlichkeit und Künstlichkeit im Kontext medialisierter Erfahrungen“ (LIPPITZ 2002:20) als nicht haltbar, weswegen im Anschluss an Westphal diesbzgl. von einem „Durchdringungsverhältnis“ (WESTPHAL 2001:316) auszugehen ist.

So kann in aller Kürze festgehalten werden: An der Stimme als einem konkreten Phänomen verdeutlicht Kristin Westphal strukturelle Aspekte jeglicher medialer Erfahrungen, die sie hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutung auszuwerten sucht. Diesbzgl. verweist die Autorin auf die Fruchtbarkeit der für ihre Konzeption relevanten Aspekte wie etwa die Frage des Anderen, die Fremdheit, die reflexive Leiblichkeit, die Responsivität für eine erziehungswissenschaftliche und bildungsphilosophische Diskussion von Medien (vgl. WESTPHAL 2001:328, 2002c:39f.). Bildung in ihrem Sinn hieße dann, sich der Gebundenheit der technisch-medialen Welt an die leiblich-sinnliche Welt reflexiv zu vergewissern (vgl. WESTPHAL 2002c:39). In Abhebung zu Konturierungen von Bildung als „Selbstgestaltung eines kognitiven selbstkonstituierenden Subjekts“ (ebd.) ist Westphal daran gelegen, Leiblichkeit in die Reflexion einzubeziehen, was es ermögliche, „eine Einsicht in die Erfahrung des Selbstentzugs bzw. des Fremdbezugs medialer Wirklichkeiten zu erlangen“ (ebd.). Bildungsprozesse sind mit Westphal als Umlernprozesse zu verstehen: „In diesen machen Menschen neue Erfahrungen, indem sie sich mit der Weltlichkeit, Medialität und der eigenen Beziehung dazu auseinandersetzen“ (ebd.). Die Herausforderung durch Medien bedeute nicht „die Wiedererkennung des Alten im Neuen, sondern hat eine Irritation von gewohnten und vertrauten Strukturen zur Folge. [...] Die Differenz zwischen dem Vertrauten und dem Fremden als eine produktive zu verstehen, findet seine Grundlage in der eigenen Fremdheit zu uns selbst“ (WESTPHAL 2001:329). Im Anschluss an Meyer-Drawe wird Bildung zu denken gegeben als „Gestaltung einer unausweichlichen Fremdheit mit uns selbst“ (MEYER-DRAWE 2000b:154).

Die hier umrissenen, als „Bereicherung des Mediendiskurses in der Erziehungswissenschaft“ (WESTPHAL 2002c:40) verstandenen Beiträge von Kristin Westphal fallen, wie mir scheint und die – wenngleich knappe – Skizzierung ihrer Konzeption einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie vielleicht dennoch zu zeigen vermochte, nicht hinter die mit Michael Wimmer und Käte Meyer-Drawe exemplarisch aufgesuchten Neu-/Andersfassungen

von Anthropologie und Subjektivität zurück; vielmehr kreist Westphals Grundlegung einer Theorie medialer Erfahrung – wie auch Wimmers und Meyer-Drawes Entwürfe – um Fragen der Alterität und Leiblichkeit. Und so taugt Westphals Konzeption, die an die in der vorliegenden Arbeit erkundeten theoretischen Perspektiven gewissermaßen anschließt und als pädagogisch-anthropologische wie medientheoretische bzw. -philosophische konturierbar ist, vielleicht zur Bearbeitung des von Merkert und Spanhel aufgezeigten medienpädagogischen Desiderats. Wie bereits festgehalten, regt die vorliegende Arbeit, mit der ein Weg zu bereiten gesucht wurde, über (das Verhältnis von) Medienpädagogik, Anthropologie und den Menschen anders nachzudenken (als in den im ersten Teil der vorliegenden Arbeit vorgestellten, problematisch erscheinenden medienpädagogischen Konstitutionsversuchen, die – wie ausgeführt – einhergehen mit ebenso problematisch anmutenden Anthropologie- und Subjektfassungen), zu überprüfen an, ob bzw. inwiefern sich Kristin Westphals – wie oben konturierte – Konzeption fruchtbar machen ließe für eine – zeitgemäße und dem erschlossenen Denken angemessene – Bearbeitung medienpädagogischer (Konstitutions-)Fragen...

Anmerkungen zu den (pop-)kulturellen Bezügen:

- * Die einleitend wiedergegebene Passage aus der Graphic Novel *Gift* findet sich auf: S. 123f.

Abschrift der Textelemente:

(1) Ich kannte mich selbst nicht und wollte über andere schreiben. (2) Aber wie kann der Mensch sich kennen? (3) Er ist eine dunkle und verhüllte Sache... (5) ... und wenn der Hase sieben Häute hat ... (6) ... so kann der Mensch sich sieben mal siebzig Häute abziehen ... (7) ... und wird doch nicht sagen können ... (8) ... das bist du nun wirklich ... (9) ... das ist nicht mehr Schale.

- ** Das Zitat findet sich auf: S. 109.

Juli Zeh hebt hier gleichsam ins Wort, was Roy Lichtenstein – schon 1961 – mit anderen stilistischen Mitteln ausdrückt. Sein Bild *I Can See the Whole Room...* steht – so Ludwig Pongratz' Deutung – für die postmoderne Liquidation des Subjekts (vgl. PONGRATZ 2003:76f.). „Es entzieht [...] der unbefragten Selbstgewissheit unserer Subjektivität jeden Boden. Wir sitzen nicht nur im leeren Raum [...], sondern wir sind für diesen Blick einfach nichtig. Ein anonymes Auge streicht uns durch, attestiert uns die Nichtigkeit unserer Existenz“ (PONGRATZ 2003:77).



- *** Das Zitat findet sich auf: S. 174

Dass die offenkundige Sehnsucht des Menschen nach – möglichst ultimativen – Antworten auch in Adams Roman – und dort ganz perfide – enttäuscht wird, überrascht wohl auch Uneingeweihte kaum... (siehe dazu: Douglas Adams *Per Anhalter durch die Galaxis*, S. 175)

Die berühmt gewordene Antwort auf die Frage nach dem Leben, dem Universum und dem ganzen Rest lautet, wie auch Google ‚weiß‘:



the answer to life, the universe and everything

Ungefähr 328.000 Ergebnisse (0,05 Sekunden) [Google.com in English](#) [Erweiterte Suche](#)

- Alles**
- Bilder
- Videos
- Maps
- News
- Bücher
- Google Mail
- Mehr ▾



**the answer to life, the universe and
everything = 42**

[Mehr Informationen](#)

<http://www.google.at/#q=the+answer+to+life+the+universe+and+everything&bih=600&biw=1123&fp=a921e38aea8154e4&hl=de>

Literatur

ANDRESEN/CASALE/GABRIEL e.a. 2009

Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / e.a. (Hg.^{Innen}): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*.- Weinheim / Basel: Beltz 2009.

AUFENANGER 1999

Aufenanger, Stefan: *Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern*.- In: Bertelsmann Briefe, 142/1999, S. 21-24.

AUFENANGER 2000

Aufenanger, Stefan: *Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft*.- In: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik, 1/2000, S. 4-8.

AUFENANGER 2003(a)

Aufenanger, Stefan: *Situation und Perspektiven der Medienpädagogik. Theoriedefizite und verbandspolitische Neuorientierung*.- In: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik, 2/2003, S. 11-13.

AUFENANGER 2003(b)

Aufenanger, Stefan: *Invasion aus der Mitte. Perspektiven einer Medienanthropologie*.- In: Pirner, Manfred L. / Rath, Matthias (Hg.): *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*.- München: kopaed 2003, S. 83-90.

AUSTERMANN 2001

Austermann, Anton: *Medienpädagogik*.- In: Lenzen, Dieter (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 2).- Reinbek: Rowohlt 2001⁶, S. 1035-1045.

BAACKE 1984 (zit. n. MERKERT 1992)

Baacke, Dieter: *Handlungsorientierte Medienpädagogik* (Teil III des Fernstudienkurses Medienpädagogik, hgg. von der Fernuniversität Hagen).- Hagen: 1984 (zit. n.: Merkert, Rainald: *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*.- Darmstadt: WBG 1992).

BABKA/POSSELT 2003

Babka, Anna / Posselt, Gerald: *Dekonstruktion* (Beitrag im Glossar des *forum für differenz- und gender-forschung: produktive I differenzen*; Stand: 06.03.2003).- Online im WWW unter URL: <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=3> [17.08.2012].

BEDORF 2007

Bedorf, Thomas: *Spur*.- In: Konersmann, Ralf (Hg.): *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*.- Darmstadt: WBG 2007, S. 401-420.

BENNENT 1985

Bennent, Heidemarie: *Galanterie und Verachtung. Eine philosophiegeschichtliche Untersuchung zur Stellung der Frau in Gesellschaft und Kultur*.- Frankfurt a.M.: Campus 1985.

BENNER 1991(a)

Benner, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*.- Weinheim / München: Juventa 1991.

BENNER 1991(b)

Benner, Dietrich: *Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie*.- In: Benner, Dietrich / Lenzen, Dieter (Hg.): *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung*.- Weinheim / München: Juventa 1991, S. 11-28.

BENNER 1999

Benner, Dietrich: *Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte*.- In: Benner, Dietrich / Göstemeyer, Karl-Franz / Sladek, Horst (Hg.): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen*.- Weinheim: Dt. Studienverlag 1999, S. 47-66.

BERMES 2004

Bermes, Christian: *Medientheorie oder Kulturphilosophie? Sein und Gegebensein von ‚Medien‘*.- In: *Journal Phänomenologie*, 22/2004 (*Philosophie der Medien*), S. 7-17.

BOCK 1991

Bock, Irmgard: *Pädagogische Anthropologie*.- In: Roth, Leo (Hg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*.- München: Ehrenwirth 1991, S. 99-108.

BOECKMANN 1994

Boeckmann, Klaus: *Unser Weltbild aus Zeichen. Zur Theorie der Kommunikationsmedien*.- Wien: Braumüller 1994.

BÖHM 2000

Böhm, Maria: *Medienerziehung, Medienarbeit oder Bildung? Über Risiken selbstbegrenzender Medien- und Kommunikationspraxis in der Pädagogik und Sozialarbeit*.- In: *medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2/2000, S. 48-52.

BÖHME/BÖHME 1983

Böhme, Hartmut / Böhme, Gernot: *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1983.

BOLLMANN 2001

Bollmann, Ulrike: *Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht.*- Würzburg: Königshausen & Neumann 2001.

BOLLNOW 1965

Bollnow, Otto F.: *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik.*- Essen: Neue Deutsche Schule 1965.

BOVENSCHEN 1979

Bovenschen, Silvia: *Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979.

BRACHT 1997

Bracht, Ulla: *Lernen.*- In: Bernhard, Armin / Rothemmel, Lutz (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft.*- Weinheim: Dt. Studienverlag 1997, S. 85-99.

BREINBAUER 2000

Breinbauer, Ines M: *Einführung in die Allgemeine Pädagogik.*- Wien: WUV 2000³.

BUBLITZ 2005

Bublitz, Hannelore: *Judith Butler zur Einführung.*- Hamburg: Junius 2005².

BUCK 1981

Buck, Günther: *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre.*- München: Wilhelm Fink 1981.

BUCK 1989

Buck, Günther: *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion.*- Darmstadt: WBG 1989³.

BUTLER 1993(a)

Butler, Judith: *Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der ‚Postmoderne‘* (1991; Übersetzung: Kathrina Menke).- In: Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla e.a. (Hg.^{innen}): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart.*- Frankfurt a.M.: Fischer 1993, S. 31-58.

BUTLER 1993(b)

Butler, Judith: *Für ein sorgfältiges Lesen* (Übersetzung: Barbara Vinken).- In: Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla e.a. (Hg.^{innen}): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*.- Frankfurt a.M.: Fischer 1993, S. 122-132.

BUTLER 1997

Butler, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts* (im Original: *Bodies that Matter*, 1993; Übersetzung: Karin Würdemann).- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997.

BUTLER 1998

Butler, Judith: *Hass spricht. Zur Politik des Performativen* (im Original: *Excitable Speech. A Politics of the Performative*, 1997; Übersetzung: Kathrina Menke / Markus Krist).- Berlin: Berlin Verlag 1998.

BUTLER 2002

Butler, Judith: *Performative Akte und Geschlechterkonstitution* (im Original: *Performative Acts and Gender Constitution. An essay in Phenomenology and Feminist Theory*, 1988 / 1997; Übersetzung: Reiner Ansén).- In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*.- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, S. 301-320.

BUTLER 2003

Butler, Judith: *Kritik der ethischen Gewalt* (Adorno-Vorlesungen 2002).- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003.

BUTLER 2005

Butler, Judith: *Gefährdetes Leben. Politische Essays* (im Original: *Precarious Life. The Politics of Mourning and Violence*, 2004; Übersetzung: Karin Würdemann).- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005.

BUTLER/NOLTE O.J.

Butler, Judith / Nolte, Dorothee: *Ist ein Mädchen kein Mädchen?* (Dorothee Nolte im Gespräch mit Judith Butler; Erstveröffentlichung im Berliner ‚Tagesspiegel‘, o.J.).- Online im WWW unter URL: <http://www.michael-funken.de/information-philosophie/philosophie/maedchen.html> [14.01.2011].

CULLER 1999

Culler, Jonathan: *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie* (im Original: *On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism*, 1982; Übersetzung: Manfred Momberger).- Reinbek: Rowohlt 1999.

DANNER 1998

Danner, Helmut: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*.- München / Basel: Reinhardt 1998⁴.

DAUSIEN/THON 2009

Dausien, Bettina / Thon, Christine: *Gender*.- In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas e.a. (Hg.^{Innen}): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*.- Weinheim / Basel: Beltz 2009, S. 336-349.

DERBOLAV 1971

Derbolav, Josef: *Entwurf einer pädagogischen Verfassungsgeschichte des Individuums. Gedanken zur Weiterbildung meiner pädagogisch-anthropologischen Konzeption*.- In: Derbolav, Josef: *Systematische Perspektiven der Pädagogik*.- Heidelberg: Quelle & Meyer 1971, S. 51-65.

DERBOLAV 1980

Derbolav, Josef: „*Pädagogische Anthropologie*“ als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung.- In: König, Eckard / Ramsenthaler, Horst (Hg.): *Diskussion Pädagogische Anthropologie*.- München: Wilhelm Fink 1980, S. 55-69.

DERRIDA 1972

Derrida, Jacques: *Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen* (Vortrag an der Johns Hopkins University im Rahmen eines Kolloquiums über *Die Kritischen Sprachen und die Wissenschaften vom Menschen*, 1966).- In: Derrida, Jacques: *Die Schrift und die Differenz* (im Original: *L'écriture et la différence*, 1967; Übersetzung: Rodolphe Gasché).- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1972, S. 422-442.

DERRIDA 1986 (n. ENGELMANN 1987)

Derrida, Jacques im Gespräch mit Peter Engelmann (Rundfunksendung im Dezember 1986, Paris); Gespräch liegt folgendem Text zugrunde:

Engelmann, Peter: *Jacques Derridas Randgänge der Philosophie*.- In: Bernard, Jeff (Hg.): *Semiotica Austriaca. Angewandte Semiotik 9,10*.- Wien: ÖGS 1987

DERRIDA 1987 (zit. n. WIMMER 1994)

Derrida, Jacques: *Psyché. Inventionen de l'autre*.- Paris 1987 (zit. n.: Wimmer, Michael: *Die Frage des Anderen*.- In: Wulf, Christoph (Hg.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*.- Weinheim / Basel: Beltz 1994, S. 114-140).

DERRIDA 1988

Derrida, Jacques: *Fines hominis* (Vortrag im Rahmen eines Colloquiums zum Thema *Philosophie und Anthropologie* in New York, 1968 – Übersetzung: Henriette Beese).- In: Derrida, Jacques: *Randgänge der Philosophie* (hg. v. Peter Engelmann; im Original: *Marges de la philosophie*, 1972).- Wien: Passagen 1988, S. 119-141.

DERRIDA 1995 (zit. n. PLÖßER 2005)

Derrida, Jacques: *A certain 'madness' must watch over thinking. Jacques Derrida's Interview with François Ewald*.- In: *Educational Theory*, 3/1995, S. 273-291 (zit. n.: Plößer, Melanie: *Dekonstruktion*

~ *Feminismus* ~ *Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis.*- Königstein i.T.: Ulrike Helmer 2005).

DESCOMBES 1981

Descombes, Vincent: *Das Selbe und das Andere. Fünfundvierzig Jahre Philosophie in Frankreich 1933-1978* (im Original: *Le même et l'autre* (1979); Übersetzung: Ulrich Raulff).- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.

EHRENSPECK 2001

Ehrenspeck, Yvonne: *Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption.*- In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea e.a. (Hg.^{innen}): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven.*- Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 21-33.

ENGELMANN 1990

Engelmann, Peter: *Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie.*- In: Engelmann, Peter (Hg.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart.*- Stuttgart: Reclam 1990, S. 5-32.

FISCHER 1998

Fischer, Wolfgang: *Wilhelm von Humboldt.*- In: Fischer, Wolfgang / Löwisch, Dieter-Jürgen (Hg.): *Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker.*- Darmstadt: Primus 1998², S. 185-199.

FOUCAULT 1974

Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften* (im Original: *Les mots et les choses*, 1966; Übersetzung: Ulrich Köppen).- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974.

FOUCAULT 1982

Foucault, Michel: *Von der Subversion des Wissens* (hgg. und übersetzt von: Walter Seitter).- Frankfurt a.M. / Berlin / Wien: Ullstein 1982.

FOUCAULT 1986

Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens* (im Original: *L'archéologie du savoir*, 1969; Übersetzung: Ulrich Köppen).- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1986².

FRITZSCHE/HARTMANN/SCHMIDT e.a. 2001

Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea e.a. (Hg.^{innen}): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven.*- Opladen: Leske + Budrich 2001

FROESE/KAMPER 1971

Froese, Leonhard / Kamper, Dietmar: *Anthropologie und Erziehung*.- In: Ellwein, Thomas / Groothoff, Hans-Hermann / Rausenberger, Hans e.a. (Hg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch* (Bd. 3: *Aufwachsen und Erziehung als Gegenstände verschiedener Wissensformen*, Teil 1: *Philosophie, Anthropologie, Biologie, Genetik, Medizin, Rechtswissenschaft, Kybernetik*).- Berlin: Rembrandt 1991, S. 67-153.

FROMME/SESINK 2008

Fromme, Johannes / Sesink, Werner: *Einleitung*.- In: Fromme, Johannes / Sesink, Werner (Hg.): *Pädagogische Medientheorie*.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 7-11.

GARBE 1983

Garbe, Christine: *Sophie oder die heimliche Macht der Frauen. Zur Konzeption des Weiblichen bei Jean-Jacques Rousseau*.- In: Brehmer, Ilse / Jacobi-Dittrich, Juliane / Kleinau, Elke e.a. (Hg.^{innen}): *Frauen in der Geschichte IV. „Wissen heißt leben...“. Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert*.- Düsseldorf: Schwann 1983, S. 65-87.

GEHRING 1994

Gehring, Petra: *Innen des Außen – Außen des Innen. Foucault, Derrida, Lyotard*.- München: Wilhelm Fink 1994.

GILDEMEISTER 1988 (zit. n. BUBLITZ 2008)

Gildemeister, Regine: *Geschlechtsspezifische Sozialisation*.- In: Soziale Welt, 4/1988, S. 486-503 (zit. n.: Bublitz, Hannelore: *Geschlecht*.- In: Korte, Hermann / Schäfers, Bernhard (Hg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 85-105.

GMK 2001

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – GMK (Hg.ⁱⁿ): Themen (Rundbrief Nr. 44): *Mensch & Medien – Pädagogische Konzepte für eine humane Mediengesellschaft*.- Bielefeld: AJZ 2001.

GÖHLICH/ZIRFAS 2009

Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg: *Verständnis und Interesse. Forschungsinhalte und Forschungspraktiken von Christoph Wulf*.- In: Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (Hg.): *Der Mensch als Maß der Erziehung. Festschrift für Christoph Wulf*.- Weinheim / Basel: Beltz 2009, S. 7-21.

GRUBER 2009

Gruber, Barbara: *"Und so eröffnen sich doch andere Perspektiven, na?"*. Eine qualitativ-empirische Studie über Perspektiven einer autonomen Lebensgestaltung mit Persönlicher Assistenz als Beitrag zum Autonomiediskurs in der Heilpädagogik.- Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit 2009.

GSTETTNER 1981

Gstettner, Peter: *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung.*- Reinbek: Rowohlt 1981.

HAMANN 1982

Hamann, Bruno: *Pädagogische Anthropologie. Theorien – Modelle – Strukturen: Eine Einführung.*- Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1982.

HARTMANN 2002

Hartmann, Jutta: *vielfältige Lebensweisen – Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik.*- Opladen: Leske + Budrich 2002.

HAUSEN 1976

Hausen, Karin: *Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben.*- In: Conze, Werner (Hg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen.*- Stuttgart: Klett 1976, S. 363-393 [wieder abgedruckt in: Hark, Sabine (Hg.ⁱⁿ): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007²/2001, S. 162-185].

HEINRICHS 1999

Heinrichs, Gesa: *Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung.*- In: Behm, Britta L. / Heinrichs, Gesa / Tiedemann, Holger (Hg.^{innen}): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter.*- Opladen: Leske + Budrich 1999, S. 219-237.

HERBART 2003

Herbart, Johann F.: *Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835).*- In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten: *Johann Friedrich Herbart. Umriss pädagogischer Vorlesungen (Teil der Reihe Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker, hgg. v.: Dieter-Jürgen Löwisch).*- Darmstadt: WBG 2003, S. 11-103.

HUG 2007

Hug, Theo: *Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht.*- In: Sesink, Werner / Kerres, Michael / Moser, Hans (Hg.): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (Jahrbuch Medienpädagogik 6/2007).*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 10-32.

HUGGER 2008

Hugger, Kai-Uwe: *Medienkompetenz.*- In: Sander, Uwe / Gross, Friederike von / Hugger, Kai-Uwe (Hg.^{innen}): *Handbuch Medienpädagogik.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 93-99.

HUPPERTZ/SCHINZLER 1994

Huppertz, Norbert / Schinzler, Engelbert: *Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung für sozial-*

pädagogische Berufe.- Köln: Stam 1994⁹.

HUTER 1981

Huter, Alois: *Mensch und Massenmedien. Der anthropologische Aspekt der Medienforschung*.- Salzburg: Müller 1981.

JACOBI 1990

Jacobi, Juliane: „*Wer ist Sophie?*“- In: *Pädagogische Rundschau*, 44/1990, S. 303-319.

JÖRISSSEN/MAROTZKI 2009

Jörissen, Benjamin / Marotzki, Winfried: *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009.

KAHLERT 2001

Kahlert, Heike: *Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht*.- In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle e.a. (Hg.^{innen}): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*.- Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 20-44.

KAISER/KAISER 1991

Kaiser, Armin / Kaiser, Ruth: *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen*.- Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor 1991⁵.

KAMPER 1971

Kamper, Dietmar: *Neuere Ansätze zu einer „pädagogischen Anthropologie“*.- In: Ellwein, Thomas / Groothoff, Hans-Hermann / Rausenberger, Hans e.a. (Hg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch* (Bd. 3: *Aufwachsen und Erziehung als Gegenstände verschiedener Wissensformen*, Teil 1: *Philosophie, Anthropologie, Biologie, Genetik, Medizin, Rechtswissenschaft, Kybernetik*).- Berlin: Rembrandt 1971, S. 101-145.

KAMPER 1973

Kamper, Dietmar: *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologie-Kritik*.- München: Carl Hanser 1973.

KAMPER 1980

Kamper, Dietmar: *Die Auflösung der Ich-Identität. Über einige Konsequenzen des Strukturalismus für die Anthropologie*.- In: Kittler, Friedrich A. (Hg.): *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Programme des Poststrukturalismus*.- Paderborn / München / Wien u.a.: Schöningh 1980, S. 79-86.

KANT 1983

Kant, Immanuel: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785/1786).- In: Kant, Immanuel: *Schriften*

zur *Ethik und Religionsphilosophie* (Kant, Immanuel: *Werke in zehn Bänden*, hgg. v. Wilhelm Weischedel; Bd. 6).- Darmstadt: WBG 1983, S. 11-102.

KERRES/MOSER/SESINK 2007

Kerres, Michael / Moser, Hans / Sesink, Werner: *Editorial*.- In: Sesink, Werner / Kerres, Michael / Moser, Hans (Hg.): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (Jahrbuch Medienpädagogik 6/2007).- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 7-8.

KLAFKI 2007

Klafki, Wolfgang: *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft* (1971).- In: Rittelmeyer, Christian / Parmentier, Michael: *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*.- Darmstadt: WBG 2007³, S. 125-148.

KOCH 2009

Koch, Lutz: *Derivate des Selbst*.- In: Ricken, Norbert / Röhr, Henning / Ruhloff, Jörg e.a. (Hg.): *Umlernen – Festschrift für Käte Meyer-Drawe*.- München: Wilhelm Fink 2009, S. 57-68.

KOLESCH/KRÄMER 2006

Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: *Stimmen im Konzert der Disziplinen. Zur Einführung in diesen Band*.- In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille (Hg.^{innen}): *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*.- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006, S. 7-15.

KOLLER 2001

Koller, Hans-Christoph: *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts*.- In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea e.a. (Hg.^{innen}): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*.- Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 35-48.

KOLLER 2004

Koller, Hans-Christoph: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*.- Stuttgart: Kohlhammer 2004.

KOLLER 2007

Koller, Hans-Christoph: *Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen*.- In: Müller, Hans-Rüdiger / Stravoravdis, Wassilios (Hg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 49-66.

KRÄMER 1998

Krämer, Sybille: *Das Medium als Spur und als Apparat*.- In: Krämer, Sybille (Hg.ⁱⁿ): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*.- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998, S. 73-94.

KRÄMER 2000

Krämer, Sybille: *Subjektivität und neue Medien. Ein Kommentar zur Interaktivität.*- In: Sandbothe, Mike / Marotzki, Winfried (Hg.): *Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten.*- Köln: Herbert von Halem 2000, S. 102-116.

KRÄMER 2001

Krämer, Sybille: *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.

KRÄMER 2002

Krämer, Sybille: *Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität.*- In: Wirth, Uwe (Hg.): *Spur Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002, S. 323-346.

KRÄMER 2003

Krämer, Sybille: *Erfüllen Medien eine Konstitutionsleistung? Thesen über die Rolle medien-theoretischer Erwägungen beim Philosophieren.*- In: Münker, Stefan / Roesler, Alexander / Sandbothe, Mike (Hg.): *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs.*- Frankfurt a.M.: Fischer 2003, S. 78-90.

KRÄMER 2005

Krämer, Sybille: *Das Medium zwischen Zeichen und Spur.*- In: Fehrmann, Gisela / Linz, Erika / Epping-Jäger, Cornelia (Hg.^{innen}): *Spuren Lektüren. Praktiken des Symbolischen.*- München: Wilhelm Fink 2005, S. 153-166.

KRÄMER 2007(a)

Krämer, Sybille: *Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme.*- In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Gruber, Gernot (Hg.^{innen}): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2007, S. 11-33.

KRÄMER 2007(b)

Krämer, Sybille: *Immanenz und Transzendenz der Spur: Über das epistemologische Doppelleben der Spur.*- In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Gruber, Gernot (Hg.^{innen}): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2007, S. 155-181.

KRÄMER 2008(a)

Krämer, Sybille: *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008.

KRÄMER 2008(b)

Krämer, Sybille: *Medien, Boten, Spuren. Wenig mehr als ein Literaturbericht.*- In: Münker, Stefan /

Roesler, Alexander (Hg.): *Was ist ein Medium?*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008, S. 65-90.

KUBAC 2007

Kubac, Richard: *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne.*- Würzburg: Königshausen & Neumann 2007.

KÜBLER [2012]/(2003)

Kübler, Hans-Dieter: *Medien- und Massenkommunikation: Begriffe und Modelle.*- Online im WWW unter URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/kuebler_begriffe/kuebler_begriffe.pdf [10.04.2012]; (Erstveröffentlichung: *Kommunikation und Medien. Eine Einführung.*- Münster: LIT-Verlag 2003; dort: S. 91-129)

KÜNKLER 2008

Künkler, Tobias: ‚Lernen im Zwischen‘. *Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens.*- In: Mitgutsch, Konstantin / Sattler, Elisabeth / Westphal, Kristin e.a. (Hg.^{Innen}): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive.*- Stuttgart: Klett-Cotta 2008, S. 33-50.

LACAN 1973 (zit. n. WIMMER 1994)

Lacan, Jacques: *Schriften, Bd. 1.*- Olten: 1973 (zit. n.: Wimmer, Michael: *Die Frage des Anderen.*- In: Wulf, Christoph (Hg.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie.*- Weinheim / Basel: Beltz 1994, S. 114-140).

LACAN 1978

Lacan, Jacques: *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse* (Gesamttitel: *Das Seminar von Jacques Lacan*, Buch XI (1964); übersetzt und im Deutschen hg. v. Norbert Haas).- Olten / Freiburg: Walter-Verlag 1978.

LAGAAY/LAUER 2004

Lagaay, Alice / Lauer, David: *Einleitung – Medientheorien aus philosophischer Sicht.*- In: Lagaay, Alice / Lauer, David (Hg.^{In}): *Medientheorien. Eine philosophische Einführung.*- Frankfurt / New York: Campus 2004, S. 7-29.

LÉVINAS 1983

Lévinas, Emmanuel: *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie* (übersetzt, hgg. und eingeleitet v. Wolfgang N. Krewani).- Freiburg / München: Karl Alber 1983.

LIPPITZ 2002

Lippitz, Wilfried: *Vorwort.*- In: Westphal, Kristin: *Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung.*- Frankfurt a.M. / Berlin / Bern u.a.: Lang 2002, S. 17-21.

LIPPITZ 2003

Lippitz, Wilfried: *Das Subjekt in der Erziehung – Anmerkungen zum pädagogischen Verstehen und Wissen.*- In: Lippitz, Wilfried: *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft.*- Frankfurt a.M. / Berlin / Bern u.a.: Lang 2003, S. 43-62.

LYOTARD 1986

Lyotard, Jean-François: *Grundlagenkrise.*- In: Neue Hefte für Philosophie, 26/1986 (*Argumentation in der Philosophie*), S. 1-33.

LYOTARD 1994

Lyotard, Jean-François: *Die Moderne redigieren* (Vortrag, 1987; Übersetzung: Christine Pries).- In: Welsch, Wolfgang (Hg.): *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion.*- Berlin: Akademie Verlag 1994², S. 204-214.

LYOTARD 1999

Lyotard, Jean-François: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht* (im Original: *La condition post-moderne*, 1979; Übersetzung: Otto Pfersmann; hgg. von: Peter Engelmann).- Wien: Passagen Verlag 1999⁴.

MAROTZKI 2004

Marotzki, Winfried: *Von der Medienkompetenz zur Medienbildung.*- In: Brödel, Rainer / Kreimeyer, Julia (Hg.ⁱⁿ): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder.*- Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 63-73.

MAROTZKI/JÖRISSEN 2008(a)

Marotzki, Winfried / Jörissen, Benjamin: *Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung.*- In: Fromme, Johannes / Sesink, Werner (Hg.): *Pädagogische Medientheorie.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 51-70.

MAROTZKI/JÖRISSEN 2008(b)

Marotzki, Winfried / Jörissen, Benjamin: *Medienbildung.*- In: Sander, Uwe / Gross, Friederike von / Hugger, Kai-Uwe (Hg.^{innen}): *Handbuch Medienpädagogik.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 100-109.

MARQUARD 1991

Marquard, Odo: *Philosophische Anthropologie.*- In: Koslowski, Peter (Hg.): *Orientierung durch Philosophie. Ein Lehrbuch nach Teilgebieten.*- Tübingen: Mohr 1991, S. 21-32.

MASSCHELEIN 1996

Masschelein, Jan: *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort.*- In: Masschelein, Jan / Wimmer, Michael: *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik.*-

Sankt Augustin: Academia 1996, S. 163-186.

MASSCHELEIN/WIMMER 1996(a)

Masschelein, Jan / Wimmer, Michael: *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik.*- Sankt Augustin: Academia 1996.

MASSCHELEIN/WIMMER 1996(b)

Masschelein, Jan / Wimmer, Michael: *Einleitung. Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit und der Einsatz der Dekonstruktion in der Pädagogik.*- In: Masschelein, Jan / Wimmer, Michael: *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik.*- Sankt Augustin: Academia 1996, S. 7-23.

MECHERIL/PLÖBER 2009

Mecheril, Paul / Plöber, Melanie: *Differenz.*- In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas e.a. (Hg.^{Innen}): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft.*- Weinheim / Basel: Beltz 2009, S. 194-208.

MEDER 2007

Meder, Norbert: *Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik.*- In: Sesink, Werner / Kerres, Michael / Moser, Hans (Hg.): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (Jahrbuch Medienpädagogik 6/2007).- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 55-73.

MENZE 1970

Menze, Clemens: *Bildung.*- In: Speck, Josef / Wehle, Gerhard (Hg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (Bd. 1).- München: Kösel 1970, S. 134-184.

MERKER 1999

Merker, Barbara: *Naturalistischer Fehlschluß.*- In: Sandkühler, Hans J. (Hg.) *Enzyklopädie Philosophie* (Bd. 1).- Hamburg: Felix Meiner 1999, S. 914-915.

MERKERT 1992

Merkert, Rainald: *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters.*- Darmstadt: WBG 1992.

MERLEAU-PONTY 1960

Merleau-Ponty, Maurice: *Signes.*- Paris: Gallimard 1960.

MERSCH [2012]/(2005)

Mersch, Dieter: *Negative Medialität. Derridas Différance und Heideggers Weg zur Sprache.*- Online im WWW unter URL: <http://www.dieter-mersch.de/download/mersch.negative.medialitaet.pdf> [10.07.2012] (erschieden in: Journal Phänomenologie, 23/2005 (Jacques Derrida), dort: S. 14-22).

MEYER 2008

Meyer, Torsten: *Zwischen Kanal und Lebensmittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu*.- In: Fromme, Johannes / Sesink, Werner (Hg.): *Pädagogische Medientheorie*.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 71-94.

MEYER-DRAWE 1987

Meyer-Drawe, Käte: *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*.- München: Wilhelm Fink (1984)/1987².

MEYER-DRAWE 1989

Meyer-Drawe, Käte: *Der Leib – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“*.- In: Jamme, Christoph / Pöggeler, Otto (Hg.): *Phänomenologie im Widerstreit. Zum 50. Todestag Edmund Husserls*.- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1989, S. 291-306.

MEYER-DRAWE 1990

Meyer-Drawe, Käte: *Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch ‚postmodernes Denken‘*.- In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*.- Opladen: Leske + Budrich 1990, S. 81-90.

MEYER-DRAWE 1991

Meyer-Drawe, Käte: *Das ‚Ich als die Differenz der Masken‘. Zur Problematik autonomer Subjektivität*.- In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4/1991, S. 390-400.

MEYER-DRAWE 1993

Meyer-Drawe, Käte: *Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich*.- In: Bildung & Erziehung, 2/1993, S. 195-205.

MEYER-DRAWE 1998(a)

Meyer-Drawe, Käte: *Leibhaftige Vernunft. Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung*.- In: Scholz, Gerold (Hg.): *Die Sache(n) des Sachunterrichts. Erkenntnistheoretische Orientierungen*.- Frankfurt a.M.: Selbstverl. des Instituts für Didaktik der Geographie 1998, S. 9-15.

MEYER-DRAWE 1998(b)

Meyer-Drawe, Käte: *Streitfall "Autonomie". Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung*.- In: Bauer, Walter / Lippitz, Wilfried / Marotzki, Winfried e.a. (Hg.): *Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne* (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 1).- Baltmannsweiler: Schneider 1998, S. 31-49.

MEYER-DRAWE 1998(c)

Meyer-Drawe, Käte: *Versagte Identität – Aufgegebene Suche* (Ko-Referat zu Klaus Pranges Text *Differentielle Identität oder: Auf der Suche nach dem verlorenen Selbst* (1998)).- In: Hellekamps, Stephanie (Hg.ⁱⁿ): *Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur*

und Fotografie.- Weinheim: Dt. Studienverlag 1998, S. 171-175.

MEYER-DRAWE 1999(a)

Meyer-Drawe, Käte: *Der lachende und der weinende Leib. Verständigung diesseits der Vernunft.*- In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 3/1999, S. 32-36.

MEYER-DRAWE 1999(b)

Meyer-Drawe, Käte: *Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß.*- In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3/1999, S. 329-336.

MEYER-DRAWE 2000(a)

Meyer-Drawe, Käte: *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.*- München: Kirchheim (1990)/2000².

MEYER-DRAWE 2000(b)

Meyer-Drawe, Käte: *Die Not der Lebenskunst. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung als Gestaltung exzentrischer Lebensverhältnisse – Fünf Überlegungen.*- In: Dietrich, Cornelia / Müller, Hans-Rüdiger (Hg.^{ln}): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken.*- Weinheim / München: Juventa 2000, S. 147-154.

MEYER-DRAWE 2001

Meyer-Drawe, Käte: *Selbstbestimmung angesichts des anderen.*- In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.^{ln}): *Europäische Wertegemeinschaft.*- Innsbruck / Wien: Tyrolia 2001, S. 9-21.

MEYER-DRAWE 2003(a)

Meyer-Drawe, Käte: *Zur Doppeldeutigkeit des Subjekts.*- In: Geyer, Paul / Schmitz-Emans, Monika (Hg.^{ln}): *Proteus im Spiegel. Kritische Theorie des Subjekts im 20. Jahrhundert.*- Würzburg: Königshausen & Neumann 2003, S. 43-49.

MEYER-DRAWE 2003(b)

Meyer-Drawe, Käte: *Stimmgewalten.*- In: Liebsch, Burkhard / Mensink, Dagmar (Hg.^{ln}): *Gewalt Verstehen.*- Berlin: Akademie Verlag 2003, S. 119-129.

MEYER-DRAWE 2003(c)

Meyer-Drawe, Käte: *Lernen als Erfahrung.*- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4/2003, S. 505-514.

MEYER-DRAWE 2004(a)

Meyer-Drawe, Käte: *Subjektivität – Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen.*- In: Jaeger, Friedrich / Liebsch, Burkhard (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe (Bd. 1).*- Stuttgart / Weimar: Metzler 2004, S. 304-315.

MEYER-DRAWE 2004(b)

Meyer-Drawe, Käte: *Leiblichkeit*.- In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*.- Weinheim / Basel: Beltz 2004, S. 603-619.

MEYER-DRAWE 2004(c)

Meyer-Drawe, Käte: *Antworten der Eingeweide: Ekel. Eine leibphänomenologische Studie*.- In: *Handlung Kultur Interpretation – Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 1/2004, S. 9-25.

MEYER-DRAWE 2005

Meyer-Drawe, Käte: *Anfänge des Lernens*.- In: Benner, Dietrich (Hg.): *Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen* (Zeitschrift für Pädagogik – 49. Beiheft).- Weinheim / Basel: Beltz 2005, S. 24-37.

MEYER-DRAWE 2006(a)

Meyer-Drawe, Käte: *Bildung und Leiblichkeit*.- In: Rohdeck, Johannes / Steenblock, Volker (Hg.): *Philosophische Bildung und Ausbildung* (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, 7).- Dresden: Thelem 2006, S. 75-91.

MEYER-DRAWE 2006(b)

Meyer-Drawe, Käte: *Pädagogik, Phänomenologische*.- In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hg.^{ln}): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*.- Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich 2006², S. 370-375.

MEYER-DRAWE 2007

Meyer-Drawe, Käte: *„Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“ – Bildung und Versagung*.- In: Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hg.): *Bildungsprozesse und Fremdheits Erfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*.- Bielefeld: transcript 2007, S. 83-94.

MEYER-DRAWE 2008

Meyer-Drawe, Käte: *Diskurse des Lernens*.- München: Fink 2008.

MIETZNER/TENORTH 2007

Mietzner, Ulrike / Tenorth, Heinz-Elmar: *Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen*.- In: Mietzner, Ulrike / Tenorth, Heinz-Elmar / Welter, Nicole (Hg.^{Innen}): *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis* (52. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).- Weinheim / Basel: Beltz 2007 (Juni), S. 7-19.

MITGUTSCH 2009

Mitgutsch, Konstantin: *Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze*.- Wien: Braumüller 2009.

MITGUTSCH/SATTLER/WESTPHAL e.a. 2008

Mitgutsch, Konstantin / Sattler, Elisabeth / Westphal, Kristin e.a. (Hg.^{Innen}): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive.*- Stuttgart: Klett-Cotta 2008.

MORGENBESSER 2010

Morgenbesser, Petra: *Bildungsbetrachtungen. Zur Bedeutung des Bildes für Bildung in drei bildungswissenschaftlichen Relationierungen von Bildung und Bild – ein Aufweis ihrer Ambivalenz.*- Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit 2010.

MOSER 2004

Moser, Heinz: *Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen.*- In: Bonfadelli, Heinz / Bucher, Priska / Paus-Hasebrink, Ingrid e.a. (Hg.^{Innen}): *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung.*- Zürich: Pestalozzianum an der PH Zürich 2004, S. 53-70.

PICHLER 2005

Pichler, Barbara: *Erziehungswissenschaftliche Verantwortung. Ein Orientierungsversuch.*- In: Dzierzbicka, Agnieszka / Kubac, Richard / Sattler, Elisabeth (Hg.^{Innen}): *Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen.*- Wien: Löcker 2005, S. 95-103.

PICHLER 2007(a)

Pichler, Barbara: *Illusionen eines autonomen Alter(n)s. Kritik und Perspektiven.*- In: *InitiativForum Generationenvertrag* (Hg.): *Altern ist anders: Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)s-kultur.*- Hamburg: Lit Verlag 2007, S. 200-221.

PICHLER 2007(b)

Pichler, Barbara: *Autonomes Alter(n) – Zwischen widerständigem Potential, neoliberaler Verführung und illusionärer Notwendigkeit.*- In: *Aner, Kirsten / Karl, Fred / Rosenmayr, Leopold* (Hg.^{Innen}): *Die neuen Alten – Retter des Sozialen?*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 67-84.

PICHLER 2010

Pichler, Barbara: *Autonomie im Alter. Ein theoretischer Eingriff in den sozialpädagogischen Alter(n)s-diskurs.*- Wien: unveröffentlichte Dissertation 2010.

PLESSNER 1983

Plessner, Helmuth: *Über Menschenverachtung* (1953).- In: *Dux, Günter / Marquard, Odo / Ströker, Elisabeth* (Hg.^{Innen}): *Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften VIII: Conditio humana.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1983, S. 105-116.

PLÖßER 2005

Plößler, Melanie: *Dekonstruktion ~ Feminismus ~ Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie*

und Praxis.- Königstein i.T.: Ulrike Helmer 2005.

PLÖßER 2010

Plößler, Melanie: *Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen.*- In: Kessl, Fabian / Plößler, Melanie (Hg.^{ln}): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 218-232.

PONGRATZ 2003

Pongratz, Ludwig: *Der ‚Tod des Subjekts‘ als bildungstheoretische Provokation – Notizen zu Pädagogik und Postmoderne.*- In: Höffer-Mehlmer, Markus (Hg.): *Bildung: Wege zum Subjekt.*- Baltmannsweiler: Schneider 2003, S. 70-80.

PRANGE 2005

Prange, Klaus: *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.*- Paderborn / München / Wien u.a.: Schöningh 2005.

REICHENBACH 2007

Reichenbach, Roland: *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung.*- Stuttgart: Kohlhammer 2007.

RICKEN 1999(a)

Ricken, Norbert: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs.*- Würzburg: Königshausen & Neumann 1999.

RICKEN 1999(b)

Ricken, Norbert: *Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen.*- In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2/1999, S. 208-237.

RICKEN 2004

Ricken, Norbert: *Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension.*- In: Jaeger, Friedrich / Liebsch, Burkhard (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (Bd. 1).- Stuttgart / Weimar: Metzler 2004, S. 152-172.

RICKEN 2006

Ricken, Norbert: *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

RICKEN 2009

Ricken, Norbert: *Über Anerkennung - oder: Spuren einer anderen Subjektivität.*- In: Ricken, Norbert /

Röhr, Henning / Ruhloff, Jörg e.a. (Hg.): *Umlernen – Festschrift für Käte Meyer-Drawe*.- München: Wilhelm Fink 2009, S. 75-92.

RICKEN/RÖHR/RUHLOFF e.a. 2009

Ricken, Norbert / Röhr, Henning / Ruhloff, Jörg e.a. (Hg.): *Umlernen – Festschrift für Käte Meyer-Drawe*.- München: Wilhelm Fink 2009.

RUHLOFF 1991

Ruhloff, Jörg: *Eine Allgemeine Pädagogik?*- In: Peukert, Helmut / Scheuerl, Hans (Hg.): *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).- Weinheim / Basel: Beltz 1991, S. 211-216.

RUHLOFF 1998

Ruhloff, Jörg: *Jean-Jacques Rousseau*.- In: Fischer, Wolfgang / Löwisch, Dieter-Jürgen (Hg.): *Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker*.- Darmstadt: Primus 1998², S. 93-109.

SATTLER 2008

Sattler, Elisabeth: *Souveränität und Subjektivität riskieren. Zur aktuellen (Trans-)Formation von Bildung und Erziehung*.- In: Thompson, Christiane / Weiß, Gabriele (Hg.^{innen}): *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*.- Bielefeld: transcript 2008, S. 21-42.

SATTLER 2009

Sattler, Elisabeth: *Kunst der (Ent-)Subjektivierung. Über aktuelle (Trans-)Formationen von Bildung/ Kunst und deren Beiträge zur (Ent-)Subjektivierung*.- In: Westphal, Kristin / Liebert, Wolf-Andreas (Hg.^{ln}): *Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung*.- Weinheim / München: Juventa 2009, S. 89-102.

SCHELER 1954

Scheler, Max: *Mensch und Geschichte* (1926).- In: Scheler, Max: *Philosophische Weltanschauung*.- Bern: Francke 1954, S. 62-88.

SCHELER 1955(a)

Scheler, Max: *Vom Umsturz der Werte. Abhandlungen und Aufsätze* (Gesammelte Werke, Bd. 3).- Bern: Francke (1915)/1955⁴ (vierte, durchgesehene Auflage hgg. v.: Maria Scheler).

SCHELER 1955(b)

Scheler, Max: *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen*.- In: Scheler, Max: *Vom Umsturz der Werte. Abhandlungen und Aufsätze* (Gesammelte Werke, Bd. 3).- Bern: Francke (1915)/1955⁴, S. 33-147.

SCHELER 1955(c)

Scheler, Max: *Zur Idee des Menschen*.- In: Scheler, Max: *Vom Umsturz der Werte. Abhandlungen und Aufsätze* (Gesammelte Werke, Bd. 3).- Bern: Francke (1915)/1955⁴, S. 171-195.

SCHILL/WAGNER 2002

Schill, Wolfgang / Wagner, Wolf-Rüdiger: *Medien-Lese-Kompetenz vermitteln. Teil 1: Was heißt das und wie soll das geschehen?*- In: *medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 4/2002, S. 22-25.

SCHIRLBAUER 1996

Schirlbauer, Alfred: *Von der normativen zur skeptischen Pädagogik. Ein Bericht* (1993).- In: Schirlbauer, Alfred: *Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik*.- Wien: Sonderzahl 1996, S. 189-206.

SCHLEIERMACHER 1959

Schleiermacher, Friedrich E.D.: *VI. Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften)*.- In: Schleiermacher, Friedrich E.D.: *Ausgewählte pädagogische Schriften* (besorgt von Ernst Lichtenstein).- Paderborn: Schöningh 1959, S. 36-243.

SCHMID 1992

Schmid, Pia: *Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung*.- In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 6/1992, S. 839-854.

SCHMID 1996

Schmid, Pia: *Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800*.- In: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hg.^{innen}): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* (Bd. 1: *Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*).- Frankfurt a.M. / New York: Campus 1996, S. 327-345.

SCHNEIDER-TAYLOR 2006

Schneider-Taylor, Barbara: *Jean-Jacques Rousseaus Konzeption der Sophie. Ein hermeneutisches Projekt*.- Hamburg: Dr. Kovač 2006.

SCHRIFFL 2008

Schriffl, Julia: *Der Mensch als Schöpfer seiner Welt? Zum Autonomieverständnis in system-theoretisch-konstruktivistischen Entwürfen der Erwachsenenbildung*.- Wien: unveröffentlichte Diplomarbeit 2008.

SESINK 2007

Sesink, Werner: *Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik*.- In: Sesink, Werner / Kerres, Michael / Moser, Hans (Hg.): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (Jahrbuch Medienpädagogik 6/2007).-

Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 74-100.

SESINK 2008

Sesink, Werner: *Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags*.- In: Fromme, Johannes / Sesink, Werner (Hg.): *Pädagogische Medientheorie*.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 13-35.

SESINK/KERRES/MOSER 2007

Sesink, Werner / Kerres, Michael / Moser, Hans (Hg.): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (Jahrbuch Medienpädagogik 6/2007).- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007.

SIMMEL 1980

Simmel, Monika: *Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert*.- Frankfurt a.M. / New York: Campus 1980.

SPANHEL 2001

Spanhel, Dieter: *Wohin steuert die Theorie der Medienpädagogik?*- In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – GMK (Hg.ⁱⁿ): Themen (Rundbrief Nr. 44): *Mensch & Medien – Pädagogische Konzepte für eine humane Mediengesellschaft*.- Bielefeld: AJZ 2001, S. 161-164.

SPANHEL 2003

Spanhel, Dieter: *Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturalanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik*.- In: Pirner, Manfred L. / Rath, Matthias (Hg.): *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*.- München: kopaed 2003, S. 91-106.

SPANHEL 2007

Spanhel, Dieter: *Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht*.- In: Sesink, Werner / Kerres, Michael / Moser, Hans (Hg.): *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (Jahrbuch Medienpädagogik 6/2007).- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 33-54.

STEINBRÜGGE 1992

Steinbrügge, Lieselotte: *Das moralische Geschlecht. Theorien und literarische Entwürfe über die Natur der Frau in der französischen Aufklärung*.- Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1992².

STOLLER O.J.

Stoller, Silvia: *Merleau-Ponty lesen*.- Online im WWW unter URL: <http://www.michael-funken.de/information-philosophie/philosophie/merleauponty.html> [14.07.2012].

STRAMETZ/MÜLLER 2008

Strametz, Barbara / Müller, Lydia: *Autonomie und Emanzipation im Kontext feministischer Bildungsarbeit. Eine Pendelbewegung zwischen theoretischer Konstruktion und individuellem Nutzen.*- In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at, 3/2008 (Themenheft: *Gender und Erwachsenenbildung – Zugänge, Analysen und Maßnahmen*), S. 06-01-06-11 (Online im WWW unter URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=410&aid=341 [10.05.2010]).

SÜSS/LAMPERT/WIJNEN 2010

Süss, Daniel / Lampert, Claudia / Wijnen, Christine W.: *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010.

SWERTZ O.J.

Swertz, Christian: *Reflexive Medialität.*- (in Druck; Einleitung online im WWW unter URL: <http://phase2.nadir.org/rechts.php?artikel=229&print> [10.05.2012]).

TRUMANN 2004

Trumann, Andrea: *Das bürgerliche Subjekt und sein Anderes. Zur Subjektivierung der Geschlechtercharaktere.*- In: Phase2 – Zeitschrift gegen die Realität, 13/2004 (Themenheft: *Mehr Geschlecht als recht - Diskussion der Geschlechterverhältnisse nach dem Feminismus*); online im WWW unter URL: <http://phase2.nadir.org/rechts.php?artikel=229&print> [03.03.2011].

VILLA 2008

Villa, Paula-Irene: *Post-Ismen: Geschlecht in Postmoderne und (De)Konstruktion.*- In: Wilz, Sylvia M. (Hg.ⁱⁿ): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 199-229.

VILLA 2010

Villa, Paula-Irene: *Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus?*- In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hg.^{innen}): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie.*- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010³, S. 269-273.

WALDENFELS 1987(a)

Waldenfels, Bernhard: *Ordnung im Zwielficht.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987.

WALDENFELS 1987(b)

Waldenfels, Bernhard: *Jenseits des Subjektprinzips.*- In: Nagl-Docekal, Herta / Vetter, Helmuth (Hg.ⁱⁿ): *Tod des Subjekts?*- Wien / München: R. Oldenbourg 1987, S. 78-85.

WALDENFELS 1994

Waldenfels, Bernhard: *Antwortregister.*- Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1994.

WARTENPFUHL 2000

Wartenpfehl, Birgit: *Dekonstruktion von Geschlechtsidentität – Transversale Differenzen. Eine theoretisch-systematische Grundlegung.*- Opladen: Leske + Budrich 2000.

WESTPHAL 2001

Westphal, Kristin: *Mediale Erfahrungen. Zur Neudimensionierung einer pädagogisch-anthropologischen Medien- und Bildungstheorie.*- In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 3/2001, S. 316-332.

WESTPHAL 2002(a)

Westphal, Kristin: *Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung.*- Frankfurt a.M. / Berlin / Bern u.a.: Lang 2002.

WESTPHAL 2002(b)

Westphal, Kristin: *Grundlegende bildungsphilosophische Überlegungen zu einer Theorie der medialen Erfahrung und Bildung.*- In: Bauer, Walter / Lippitz, Wilfried / Marotzki, Winfried e.a. (Hg.): *Weltzugänge: Virtualität, Realität, Sozialität* (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 4).- Baltmannsweiler: Schneider 2002, S. 97-116.

WESTPHAL 2002(c)

Westphal, Kristin: *Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme.*- In: Wigger, Lothar / Cloer, Ernst / Ruhloff, Jörg e.a. (Hg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (Beiheft 1/2002: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft).- Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 33-41.

WIMMER 1979

Wimmer, Michael: *Identitätskonzeptionen in Therapieansätzen der Humanistischen Psychologie.*- In: Nagel, Herbert / Seifert, Monika (Hg.^{ln}): *Inflation der Therapieformen. Gruppen- und Einzeltherapien in der sozialpädagogischen und klinischen Praxis.*- Reinbek: Rowohlt 1979, S. 133-166.

WIMMER 1988

Wimmer, Michael: *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung.*- Berlin: Reimer 1988.

WIMMER 1994

Wimmer, Michael: *Die Frage des Anderen.*- In: Wulf, Christoph (Hg.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie.*- Weinheim / Basel: Beltz 1994, S. 114-140.

WIMMER 2002

Wimmer, Michael: *Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung.*- In: Lohmann, Ingrid / Rilling, Rainer (Hg.^{ln}): *Die verkaufte Bildung. Kritik und*

Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft.-
Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 45-68.

WIMMER 2006

Wimmer, Michael: *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik.*-
Bielefeld: transcript 2006.

WIMMER 2007

Wimmer, Michael: *Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderung für Denken, Wissen und Handeln.*- In: Schäfer, Alfred (Hg.) *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit.*- Paderborn / München / Wien u.a.: Schöningh 2007, S. 156-184.

WIMMER 2009

Wimmer, Michael: *Vom Anderen.*- In: Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (Hg.): *Der Mensch als Maß der Erziehung. Festschrift für Christoph Wulf.*- Weinheim / Basel: Beltz 2009, S. 185-197.

WIMMER/REICHENBACH/PONGRATZ 2009(a)

Wimmer, Michael / Reichenbach, Roland / Pongratz, Ludwig (Hg.): *Medien, Technik und Bildung.*-
Paderborn / München / Wien u.a.: Schöningh 2009.

WIMMER/REICHENBACH/PONGRATZ 2009(b)

Wimmer, Michael / Reichenbach, Roland / Pongratz, Ludwig: *Vorwort.*- In: Wimmer, Michael / Reichenbach, Roland / Pongratz, Ludwig (Hg.): *Medien, Technik und Bildung.*- Paderborn / München / Wien u.a.: Schöningh 2009, S. 7-12.

WINKLER 1988

Winkler, Michael: *Eine Theorie der Sozialpädagogik. (Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität).*- Stuttgart: Klett-Cotta 1988.

WULF 1994

Wulf, Christoph (Hg.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie.*- Weinheim / Basel: Beltz 1994.

WULF/KAMPER 2002

Wulf, Christoph / Kamper, Dietmar (Hg.): *Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie.*- Berlin: Reimer 2002.

ZIRFAS 2001

Zirfas, Jörg: *Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida.*- In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea e.a. (Hg.^{innen}): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven.*- Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 49-63.

ZIRFAS 2004

Zirfas, Jörg: *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung.*- Stuttgart: Kohlhammer 2004.

Nachweise zu den (pop-)kulturellen Bezügen:

Corpus Delicti. Ein Prozess (Juli Zeh)

München: btb 2010

Die Reinheit des Mörders (Amélie Nothomb)

Zürich: Diogenes 1994; Übersetzung: Wolfgang Krege

Gift (Peer Meter und Barbara Yelin)

München: Süddeutsche Zeitung Bibliothek 2011

Hanna und ich (Andrea Winkler)

Graz / Wien: Literaturverlag Droschl 2008

Humanismus, vergangen und präsent (Franz Schuh)

In: Kornmüller, Jacqueline / Wolf, Peter (Hg.^{ln}): *Ganymed Boarding. Schriftsteller schreiben über Meisterwerke des KHM.*- Wien: Brandstätter 2010, S. 47-49

I Can See the Whole Room... (Roy Lichtenstein)

1961; Öl und Graphit auf Leinwand; Roy Lichtenstein Foundation

<http://www.lichtensteinfoundation.org/icansee.htm>

Nicht meine Revolution (Mieze Medusa & Violetta Parisini (Lyrics), Tenderboy (Beat))

Mieze Medusa & Tenderboy: *Tauwetter* (! records/a – 2009), Track 9

Per Anhalter durch die Galaxis (Douglas Adams)

München: Wilhelm Heyne Verlag 2001; Übersetzung: Benjamin Schwarz

Portrait fragmenté ((Evelyne) Axell)

1965; Öl auf Leinwand; Courtesy Serge Goisse, Belgien

Sprachk(r)ämpfe – ein innerer Monolog über gendersensiblen Sprachgebrauch (Judith Kabas)

In: *fiber – werkstoff für feminismus und popkultur*, 12/2008, S. 32-37; zitiert nach der Online-

Ressource: im WWW unter URL: http://www.fibrig.net/wordpress/?page_id=211/ [14.01.2011]

Worstward Ho (Samuel Beckett)

London: Calder 1983

Wünsche an wen (Mieze Medusa)

In: Mieze Medusa & Markus Köhle: *Doppelter Textpresso. Slam Poetry + Audio-CD.*- Wien:

Milena Verlag 2009, S. 47-51

Abstract

In der vorliegenden Diplomarbeit wird aufmerksam zu machen gesucht auf die in medienpädagogischen Diskursen statthabende Revitalisierung einer problematisierungswürdigen Relationierung von Anthropologie und Pädagogik, gemäß derer Anthropologie das Fundament von Medienpädagogik bilde und sich diese von jener her begründen bzw. als Wissenschaft legitimieren lasse. Neben dem Aufweis solcher Argumentationsfiguren in medienpädagogischen Schriften zur Konstitution der – dort jeweils als theoretisch ungenügend fundiert zu denken gegebenen – (Teil-)Disziplin, zeigt die Arbeit (an und mit Texten) ferner auf, dass eine solche schon an sich problematische Relationierung ebenso problematische Annahmen zu Anthropologie und über den Menschen (als einem ‚starken Subjekt‘) gleichsam birgt.

Von einem kritischen Impetus getragen konfrontiert die vorliegende Arbeit die aufgewiesene Relationierung und insb. die dabei an- und mitgeführten Anthropologie- und Subjektfassungen mit exemplarischen (post-)anthropologischen und subjektkritischen Einsätzen in der Pädagogik. Michael Wimmers Auseinandersetzung mit traditioneller Anthropologie und Käte Meyer-Drawes Auseinandersetzung mit neuzeitlich-moderner Subjektivität werden auf die darin jeweils vorstellig gemachten Kennzeichnungen und Problematiken solcher Anthropologie- und Subjektfassungen hin gelesen. Entlang der so erschlossenen Kennzeichnungen lassen sich die in den aufgesuchten medienpädagogischen Texten vorfindlichen Annahmen zu Anthropologie und über den Menschen als von solchen Anthropologievarianten und Subjektfassungen tendenziell geprägte ansprechen. Insofern besagte Annahmen besagten Fassungen entsprechen, sind sie im Anschluss an die beiden zentralen Referenzautor_innen als problematische zu markieren; deren vorgetragene Kritik an traditioneller Anthropologie und neuzeitlich-moderner Subjektivität kann so geltend gemacht werden für die in medienpädagogischen Texten vorgebrachten Annahmen.

Ihrem Selbstverständnis entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit der Blick darüber hinaus auf die von Wimmer und Meyer-Drawe vorgelegten Neu-/Andersfassungen von Anthropologie bzw. Subjektivität gerichtet; so wird ein Weg aufzuzeigen versucht, anders über zentrale medienpädagogische Fragen nachzudenken.

danke!

so vielen menschen mag ich gerne *danke!* sagen, weil sie es sich verdient haben (sich eigentlich viel mehr und besseres verdient hätten), weil sie mir stütze waren – in der einen oder anderen weise. nicht jede geste, nicht jede anregung, nicht jedes wort, nicht alles, was in den letzten jahren wichtig für mich war, ist mir jetzt gegenwärtig oder kann erwähnt werden. es mögen sich von meinem dank bitte alle angesprochen fühlen, die sich angesprochen fühlen.

weil dies vermutlich jedoch nicht alle tun, die damit angesprochen werden, weil manche wohl gar nicht wissen, wie wichtig sie für mich, mein studium, mein denken, mein schreiben... waren, seien sie daher an dieser stelle erwähnt.

roswitha und sepp, greti, chrisi und corina – mike & family

weil ihr mir einen möglichen raum jenseits des eigentlich möglichen eröffnet habt; weil nichts so sein musste, wie es vielleicht hätte sein sollen; weil ihr für mich grenzen verflüssigt habt, die einigen von euch noch gesetzt waren und selbstverständlichkeit für sich beanspruchten... ich habe nicht viele ‚bauern-töchter‘ an der uni getroffen. wahrscheinlich, weil nicht viele eine familie wie die meine haben.

danke!

burnd

weil du *alles* ertragen hast: die präpotenz, die verzweiflung, die anmaßung, die ängste, die zweifel, die überbordenden ansprüche an mich selbst... – ohne es einfach so hinzunehmen.
weil du mir gut tust.

danke!

allen kämpfer_innen und vorangegangenen

studieren zu können, ist keine selbstverständlichkeit – nicht für alle menschen, nicht zu jeder zeit. weil ihr gekämpft und gerungen habt, weil ihr damals den weg für uns heute bereitet habt, weil ihr viel auf euch genommen habt, weil ihr vorangegangen seid, damit wir euch folgen konnten...

danke!

stellvertretend für so viel anregendes: judith butler, sybille krämer, kristin westphal...

danke!

allen inspirierenden und förderlichen wegbegleiter_innen am institut – stellvertretend für (ehemalige) institutsmitarbeiter_innen:

allen voran: sabrina schrammel – für dein zutrauen in mich, für die wertschätzenden und befruchtenden gespräche, für dein interesse an mir und an dem, was ich tue,... nicht zuletzt dafür, dass du mich aufgefangen hast:

danke!

des weiteren – für zeit und gespräche, für unterstützung und förderung, für so viel bereitschaft:

claudia schaufler, christine rabl, elisabeth sattler, eveline christof, konstantin mitgutsch, kurt finger, monika hofer, richard kubac, sigrid jones, walter kissling ...

sowie meinen lieben ehemaligen spl-kolleg_innen

danke!

für da-c

es war ein steiniger (und langer) weg. dafür, dass ihr ihn mit mir gegangen seid, dass ihr mir so manchen stein aus dem weg geräumt, mir über etliche hindernisse und durststrecken hinweggeholfen habt; für so viele hilfreiche rückmeldungen und hinweise, für immer (und immer und immer) wieder gegenlesen...; für so viel rüchhalt, ermutigung und unterstützung – über eine so lange zeit:

danke!

allen kolleg_innen, die schöne und manchmal auch weniger schöne zeiten mit mir geteilt haben, die mit mir gedacht und gelacht haben – stellvertretend: bimi, claudia, franziska, gudi, jo, katherina, mathias, martin, nina, petra, simone, verena ...

danke!

und nicht zuletzt: nün + pez

p: nicht nur, weil du mir krämer geschenkt hast; weil du quer durch wien gefahren bist, um matchkarten zu besorgen, weil ich gerade ‚eine gute schreibphase‘ hatte; n+p: weil ihr uns durch katzensitten dringend nötige urlaube ermöglicht habt; weil 1000 dinge, 1000 gespräche, 1000x lachen... n: weil du in grenzenloser solidarität meinen ‚offenen nasenbeinbruch‘ mit mir geteilt hast; n+p: weil nur ihr den geheimen titel meiner arbeit kennt... n: für gemeinsamen, wohltuend-befreienden aktionismus; für ein gemeinsam ertragenes, höchstexklusives s.; p: vor allem aber, weil wir auch so wichtiges besprechen konnten, wie die frage, wer in der verfilmung unserer diplomarbeiten kmd spielen soll... ☺

für – in vielerlei hinsicht – anregendes, für mitdenken und so viel mehr, v.a. für eure freundschaft:

danke!

den schnitten

wo anfangen, wo aufhören..?!

anfangen, wo’s angefangen hat: im proseminar bei finger, bei breinbauer mit ruhloff und fido, ohne beißhemmung bei khan...

und aufhören? wenn irgend geht: nie! (*schnitten-brösel-alarm...* (© ping))

... all das dazwischen: ruhloff (bearbeiten), koller (besuchen), meyer-drawe (übersetzen)... – in hamburg, bratislava, zell... – im theater, bei konzerten, im stadion... – mit-schnitte, agapen in haarigem rosé, unsere grandiosen performances: anna blume, die kugelmenschen, zeit von mein leben... wer könnte sie jemals vergessen (sicher nicht unser fan ☺)?! – picknicken im augarten, grillen in klo-burg, brunchen wo immer wir wohn(t)en... – boku-chor im semper-depot, kräuter und zelten und graupelschauer im waldviertel, hochzeiten in stp und im industrie-viertel ...

nur ein paar von vielen highlights zwischen lehrveranstaltungen und diplomarbeiten, zwischen kaffee und zigaretten, zwischen nachdenken und lernen, zwischen rumalbern und auskotzen, zwischen drei trillionen mails und fast so vielen umzügen, zwischen lachen und weinen, zwischen weggehen und feiern, zwischen lesen und schreiben, zwischen trauern und planen, zwischen verzweiflung und rüchhalt... irgendwo dazwischen – vielleicht als die leichtigkeit zu verschwinden drohte – sind wir freundinnen geworden.

danke!

um nicht zu sagen:

radikaler dank gilt *unseren söhnen knuth*



(vgl. Bauer 2010, zit. n. Gruber 2009, zit. n. Janssen 2009, zit. n. Schriffl 2008, zit. n. Palmeshofer 2008)

Lebenslauf

Andrea Harrer

* 29. März 1975 in Grieskirchen / OÖ.

Schulischer und universitärer Werdegang

11/2012 - 10/2001	Diplomstudium Pädagogik Studienschwerpunkte: Medienpädagogik, Theoretische Erziehungswissenschaft, Projektstudium Gender Studies Universität Wien – Institut für Bildungswissenschaft
06/2001 - 10/2000	Studienberechtigungsprüfung für Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik, a.o. Hörerin Universität Wien
1994 - 1991	Bundesoberstufenrealgymnasium Honauerstraße (Künstlerischer Zweig), Linz
1991 - 1985	Bundesrealgymnasium, Freistadt
1985 - 1981	Volksschule, Neumarkt i.M.

Tätigkeiten im wissenschaftlich-universitären Bereich (Auszug)

09/2011 - 08/2010	Freie Mitarbeit im FWF-Forschungsprojekt <i>MiVA</i> http://mediaeducation.univie.ac.at/miva/wp_de/index.php Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien
07/2010 - 03/2005	(Mit-)Konzeptionierung und Realisierung temporärer Ausstellungen Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaft – http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/pb/vitrine.php , Universität Wien
06/2010 - 10/2002	Fachtutorien zu verschiedenen Lehrveranstaltungen der <i>Theoretischen Erziehungswissenschaft</i> und der <i>Medienpädagogik</i> sowie der Studieneingangsphase Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien
06/2010 - 04/2010	Moderationstätigkeit im Zuge der Veranstaltungsreihe <i>BOKUlogna</i> Zentrum für Lehre, Universität für Bodenkultur, Wien
03/2010 03/2009	Beratungstätigkeit im Rahmen der <i>BeSt</i> Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Universität Wien
08/2007 - 09/2006	Studienassistentz Studienprogrammleitung Bildungswissenschaft, Universität Wien

Tätigkeiten im pädagogisch-praktischen Bereich (Auszug)

07/2012 08/2010 - 07/2010	Leitung von Sprachkursen für Kinder mit Migrationshintergrund im Rahmen von: <i>Dein Sommer. Dein Wien. Sprache lernen mit Spiel, Sport und Spaß</i> Interface, 1040 Wien
07/2002 - 08/2001	Freie Mitarbeit im Projekt <i>Matadora</i> <i>Matadora</i> – Berufsvorbereitung und Ausbildungsbegleitung für Mädchen in Handwerk und Technik, WAFF Arbeitsintegrations GmbH, 1100 Wien
11/2001	Arbeitskreis-Leitung KIWI-Fortbildungsprogramm, Kinder in Wien, 1070 Wien
10/2000 - 09/1996	Kinderbetreuerin/Montessori-Pädagogin im WU-Kindergarten Althanstraße Kinder in Wien (KIWI), 1070 Wien
04/2000 - 01/1999	Besuchsdienst in einer betreuten Wohngemeinschaft Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte (ÖHTB), 1080 Wien
08/1996 - 09/1995	FSJ-Sozialhelferin Verein zur Förderung freiwilliger sozialer Dienste, 4020 Linz