

---

Sesink, Werner: „Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik“. In: *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Hg. W. Sesink/M. Kerres/H. Moser. Wiesbaden: VS-Verlag, 2007. 70-100

---

## **Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik**

*Werner Sesink, Darmstadt*

- 1 Bildungstheorie und Medienpädagogik
- 2 Die Medien und das Medium der Medien
- 3 Die Kraft der Bildung
- 4 Das Neue Medium
- 5 Bildung im Neuen Medium – Schuld und Wiedergutmachung
- 6 Plädoyer für eine bildungstheoretische Medienpädagogik

### **1 Bildungstheorie und Medienpädagogik**

Dieser Beitrag ist geschrieben aus der Perspektive eines, der (freiwillig) seine Heimat verlassen hat, um anderswo Fuß zu fassen. Wie so häufig, resultierte der Entschluss zur Migration aus dem Zusammentreffen verschiedener Umstände und Beweggründe, welche Anlass gaben, vom einen Ort weg und zum anderen Ort hin zu streben: Unzufriedenheiten und neue Hoffnungen ebenso wie günstige Gelegenheiten.

Was hier metaphorisch als verlassene Heimat bezeichnet wird, ist die Erziehungs- und Bildungsphilosophie, insofern ihr Diskurs in einer gleichnamigen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihren institutionellen Ort hat; als Migrationsziel ist analog der ebenfalls in einer DGfE-Kommission institutionalisierte medienpädagogische Diskurs gemeint. In der Erziehungs- und Bildungsphilosophie sind Medien ein Randthema, dessen Behandlung eher unter dem Verdacht steht, sich Modeströmungen hinzugeben, als

dass darin ein wesentlicher Beitrag zu bildungstheoretischen Grundfragen gesehen wird. Selbstverständlich gilt dies nicht für alle dort engagierten Wissenschaftler/innen; aber als überwiegende Tendenz darf man wohl behaupten, dass Medien im erziehungs- und bildungsphilosophischen Diskurs nicht gerade als ein Fundamentalthema gelten.

Will man die Medienfrage in der deutschen Pädagogik ihrer Bedeutung angemessen thematisieren, muss man also woanders hingehen.

Dort angekommen aber, wo man sich dieser Herausforderung stellt, zeigte sich dem Migranten andererseits sehr bald eine ähnliche Situation. Die Medien gelten im medienpädagogischen Diskurs zwar naturgemäß als alles andere denn ein Modethema und stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Und bildungstheoretische Zugänge spielen hier durchaus auch eine Rolle. Aber diese werden herangezogen und genutzt, um sie auf Probleme der Medien anzuwenden, als ob diese eben doch ein Spezialthema seien, an dem Bildungstheorie in ihren Grundannahmen sich lediglich zu bewähren habe, ein Thema, das vielleicht Anlass zu gewissen bildungstheoretischen Konkretisierungen und Ergänzungen gibt, dem aber nicht die Bedeutung zugeschrieben wird, Begriff und Theorie der Bildung selbst einer grundlegenden Modifikation, Revision oder gar Neubestimmung zu unterziehen. M.a.W. Medienpädagog/innen greifen zurück auf Bildungstheorie, unterstellen in der Regel aber ihre eigenen theoretischen Bemühungen *nicht* dem Anspruch, zur *Weiterentwicklung von Bildungstheorie beizutragen*.

Genau dies aber halte ich für unbedingt nötig. Medien haben fundamentale Bedeutung für das, was Pädagogik in Theorie und Praxis unternimmt, ob wir letzteres nun – wie ich es bevorzuge – mit dem Begriff der Bildung belegen oder nicht. Dabei erscheint es oft so, als ob die Bedeutung der Medien etwas sei, was neuerdings durch der Pädagogik externe Kräfte und Mächte wie Ökonomie, Politik und Technik forciert über sie komme, etwas der Pädagogik genuin eigentlich Fremdes oder jedenfalls Äußeres, dem sie sich nun als neuer Herausforderung stellen müsse, abwehrend, kritisch-distanzierend, pragmatisch nutzend oder wie auch immer. Die Medien bzw. die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen erscheinen als Problematik, als Herausforderung oder als Frage, auf welche die Pädagogik zu *reagieren* habe: mit Lösungen, Bewältigungsstrategien oder Antworten. Doch wird beim Versuch, solche Antworten zu finden, immer klarer, dass es eine Pädagogik diesseits oder jenseits der Medien gar nicht geben kann; dass die mediale Vermitteltheit sowohl des Lebens, auf das pädagogisch vorbereitet wird, als auch der pädagogischen Prozesse selbst nichts ist, was gleichsam überraschend und verstörend (oder auch beglückend) von irgendwoher über uns kommt. Dass der Eindruck einer medialen Überwältigung vielmehr aus der dramatischen Dynamik resultiert, in der

sich Art und Weise, wie Medien vermitteln, und die Rolle der Technik dabei verändern.

Die neueren Entwicklungen konfrontieren also die Pädagogik nicht mit den Medien als einem neuen herausfordernden Phänomen, sondern mit *Veränderungen in ihrer eigenen immer schon gegebenen und unhintergehbaren medialen Verfasstheit*. Dem Phänomen, auf das sie vermeintlich reagieren muss, gehört sie selbst längst zu. Wenn und insoweit sie also ein Problem hat mit den Medien, hat sie ein Problem mit sich selbst.

Damit ändert sich die Konstellation. Pädagogik antwortet nicht mehr auf Probleme und Fragen, die anderswo herkommen, sondern ist damit konfrontiert, selbst problematisch und fragwürdig zu sein. Sie ist keine medienneutrale Anrufungs-, Einspruchs- und Interventionsinstanz, sondern steckt mittendrin im problematischen Geschehen. Das zwingt sie, sich ihrer *eigenen Verstrickung* zu stellen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

## 2 Die Medien und das Medium der Medien

Die Einsicht, dass Pädagogik diesseits oder jenseits von Medien gar nicht möglich und denkbar sei, impliziert ganz offensichtlich ein anderes als das in der öffentlichen Diskussion geläufige Verständnis von medialer Vermittlung: Vermittlung nämlich als *allgemeine* Ermöglichung wie Begrenzung und Prägung aller konkreten Vermittlungen, die tatsächlich realisiert werden können. Wollen wir auch in dieser Hinsicht vom Medium sprechen, dann ist es nicht mehr das Medium als zwischengeschobene Instanz, sondern das Medium als umfassender Rahmen oder Horizont möglicher Vermittlungen oder das Medium als Medium der Medien. *Das Medium aller jeweils möglichen Vermittlungen und damit auch der Medien* ist wohl jenes, das Marshall McLuhan meint, wenn er sagt, es sei die (geheime) Botschaft der Medien (McLuhan 1964: 22): Jedes Buch spricht von der Buchkultur, jede Computersimulation von der durch Neue Technologien geprägten vernetzten Informationsgesellschaft.

Was also ist neu, dass Medien erst neuerdings zu einem so beherrschenden Thema geworden sind? Ich hatte angedeutet, dass die aktuelle Konjunktur des Medienthemas damit zusammenhängt, dass sich die Art der medialen Vermittlung und mit ihr die Rolle des Mediums in unserer Kultur dramatisch zu verändern begonnen hat.

Die jüdisch-christliche Idee der *Offenbarung* ging (und geht) davon aus, dass die Welt sich enthüllt bzw. von ihrem Schöpfer uns enthüllt wird; dass wir staunende, ehrfürchtige Adressaten einer Botschaft sind, die uns übermittelt wird durch die *vom Weltenschöpfer beauftragten Medien*: „das Wort“, „die

Schrift“ und deren Sprecher und Schreiber. Lehren ist Verkündigung; und Lernen heißt, „die Schrift“ zu lesen und „das Wort“ zu hören, das in der Verlesung durch die des Mediums Mächtigen zur Gehör gebracht wird, und durch dieses Medium hindurch den Weltenschöpfer prägend auf die eigene geistig-seelische Gestalt im Sinne des Ge-horchens, des Gehorsams in-formierend wirken zu lassen.

Mit dem Übergang zur Neuzeit vollzog sich die *Emanzipation von den Medien der Offenbarung und Verkündigung*. Die Menschen wurden sich dessen bewusst, dass sie selbst über die Organe verfügen, die Welt zu entdecken und sichtbar zu machen. In der bildenden Kunst wurde die *Zentralperspektive* erfunden, die das Bild perspektivisch auf den Betrachter zentriert (Schmeiser 2002). Die Menschen machten sich auf, aktiv ihre Welt zu erforschen und entdeckend sich anzueignen. Sie machten nun sich selbst ein Bild von der Welt, vertrauten dabei auf die eigenen Organe, die Sinnesorgane ebenso wie ihr Vernunftorgan, auch wenn sie sie anfangs noch als bloße Abbildungsorgane verstanden, in denen sich die Welt repräsentiert. „Die Schrift“ wurde in die Sprache der Menschen übersetzt, so dass sie selbst vermöge ihres Verstandes sie rezipieren konnten und dazu nicht mehr der Hüter des Mediums bedurften. Lernen hieß nun „selbst Lesen lernen“; hieß nun auch schreiben lernen, um diese Welt selbst in Text fassen zu können. Und Lehren hieß: den Menschen das Lesen und Schreiben beizubringen.

Wort und Schrift als Medien zur Welt wurden selbst „von dieser Welt“, säkularisiert. Sie vermittelten Mensch und Welt innerweltlich, sorgten für einen Zusammenhang im menschlichen Handeln, der vom Menschen kam. Sie wandelten sich zu Medien, in denen die Menschen sich ausdrückten, in denen sie ihre eigene Perspektive als auch handlungsleitend und wirklichkeitsmächtig zur Geltung brachten.

„Mündigkeit setzt voraus, daß sich der Mensch aussprechen kann, seiner selbst durch die Sprache mächtig wird.“ (Heydorn 1972: 60)

Ohne den Buchdruck, der die Massenalphabetisierung ermöglichte und zur Folge hatte, wäre nicht denkbar gewesen, dass „das Volk“ sich als Autor seines Geschickes begriff und verhielt; in Flugschriften, Zeitungen und Büchern kündigte sich an und formulierte sich vor, was dann im politischen Handeln umgesetzt und wiederum in Flugschriften, Zeitungen und Büchern beschrieben, rechtefertigt, kritisiert wurde.

Konkret waren es jeweils die in Büchern dargelegten kritischen Diagnosen der Verhältnisse, die mit Anklagen gegen die bestehende Ordnung gefüllten Zeitungen und die mit revolutionären Aufrufen bedruckten Flugblätter, welche als Medien des Umsturzes fungierten. Aber das Feld dafür war bereitet durch die Technik des Buchdrucks und die Alphabetisierung größerer Teile der Be-

völkerung, welche das Medium Schrift zum Medium einer neuen Massenkommunikation der Selbsteinsetzung der Menschen als Subjekte werden ließ.

„Das Zeitalter der Aufklärung brachte das Ideal einer zensurfreien wissenschaftlichen Mitteilung auf der Basis der Drucktechnik hervor. ... Das Menschenrecht auf freie Meinungsäußerung ist seit der Aufklärung eng mit der Drucktechnik gedacht und auch verwirklicht worden, wie am Beispiel der Pressefreiheit sowie der öffentlich zugänglichen Bibliotheken ersichtlich.“ (Capurro 2003: 137)

Damit wird auch die *Rolle der Technik* deutlich. Sie gehört zu den Bedingungen der Möglichkeit der vielen real existierenden Medien und steckt den Rahmen für den Raum mit ab, den das Medium der Medien eröffnet. Um beispielsweise ein Buch schreiben und veröffentlichen zu können, bedarf es eines ganzen Ensembles von technischem Gerät für seine Produktion und Verbreitung, angefangen vom Schreibgerät des Autors, den Maschinen in der Druckerei bis hin zu den Transportfahrzeugen, die die Bücher an ihren Bestimmungsort bringen, oder den Regalen, in denen sie aufbewahrt werden. Steht diese Technik nicht im benötigten Umfang zur Verfügung, kann auch kein Buch veröffentlicht werden. Aber es gehört noch einiges andere dazu; zum Beispiel die Qualifikation der beteiligten Personen, mit der Technik adäquat umzugehen; die Organisation des Ineinandergreifens der verschiedenen Phasen der Produktion und Verbreitung; eine funktionierende Ökonomie des Verlagswesens; und vor allem natürlich eine hinreichend verbreitete Kultur des Lesens und ihre Unterstützung durch öffentliche Bibliotheken, d.h. die allgemeine Anerkennung des Buchs als kulturellen Mediums. Dies alles zusammen (und sicher noch einiges mehr) macht erst das aus, was die Rede vom Medium als Raum oder Medium der Medien rechtfertigt.

Die Epochenwende des Übergangs in die Moderne mit ihrer *fundamentalen Änderung der vermittelnden Leistung des Mediums Text* setze ich von ca. 1500-1800 an; der entscheidende Durchbruch geschah im 18. Jahrhundert. Statt als Selbstoffenbarung einer dem menschlichen Begreifen wie Gestaltungswillen entzogenen absoluten Ordnung diente Text nun den Menschen zum Ausdruck ihrer eigenen Vernunft und ihres Anspruchs, eine menschliche, nämlich vom Menschen kommende und auf ihn zentrierte neue Ordnung erst zu entwickeln; statt als Ausdruck einer absoluten Vernunft, diente er als Vermittlung zwischen den vielen in ihrer individuellen Vernunft je beschränkten Einzelwesen, um zu einer daraus sich entwickelnden gemeinsamen, allerdings nie definitiven Gesamtvernunft zu gelangen, die als gesellschaftliche Gestaltungskraft auftreten sollte.

Was also „tat“ das neue Medium Text? Es bot dort, wo zuvor das Feld besetzt war durch den Text der Offenbarung und dessen Auslegung durch die Stellvertreter einer absoluten Vernunft, einen *freien Raum* für die Entwicklung

der individuellen und damit auch gesellschaftlichen humanen Vernunft. Das Medium Text wurde als Medium der spezifischen Botschaften, die in den tatsächlich geschriebenen Texten transportiert werden, zum Möglichkeitsraum. Es stürzte nicht die alte Ordnung. Aber es bot einen Raum, in dem für deren Sturz das Feld bereitet wurde.

Was wir heute als „neu“ erleben, ist eine *dramatische Zuspitzung dieser Richtungsumkehrung* der von den Medien zu leistenden Vermittlung. Die alten Medien vermittelten die Welt als eine lesbare, beschreibbare, berechenbare Welt. Das neue Medium dagegen – so meine im Folgenden noch zu erläuternde These – vermittelt die Welt als eine konstruierbare (schreibbare).

### 3 Die Kraft der Bildung

Die Umkehrung der Vermittlungsrichtung im Übergang zur Moderne ist aufs Engste verbunden mit der Entstehung der klassischen Bildungsidee. Ohne sie wäre Bildung in unserem modernen Verständnis gar nicht denkbar. Darin scheint verstörenderweise jene von Heidegger angesprochene *nihilistische Dimension des modernen Humanismus* (Heidegger 1986: 393) auf, welcher durch bloße Abwehr nicht zu begegnen ist, zumal wir in ihr einer zu gern verleugneten Schattenseite der Bildung ansichtig werden, der gerade Bildungstheorie sich zu stellen hat. Wenn heute (wieder) öffentlich und gerne der Bildungsbegriff herangezogen wird, um normative Orientierungen für die pädagogische Praxis geltend zu machen, dann erscheint Bildung fast durchweg als heilende Antwort oder rettende Intervention angesichts zunehmenden Zerfalls von Halt gebenden Strukturen. Bildung hat in der Tat Teil an der humanistischen Idee, dass die Wurzel des Menschen der Mensch sei, ist sie doch wesentlich gedacht als die Realisierung des *Prinzips der Rückführung von allem auf den Menschen als seinen letzten Grund*: Der Mensch soll nicht zuletzt auch sein eigener Schöpfer sein (Heydorn 1972: 78). Mit einer Ingeltungsetzung des Wahren, Guten, Edlen und Schönen hat dies aber nur bedingt zu tun. Wo Bildung im Sinne ihrer humanistischen Idee einsetzt, finden wir zuerst vielmehr Auflösung, Destruktion und Vernichtung.

Nun ist dies eine Behauptung, die nicht allzu gut zusammenstimmt mit der Emphase und Feierlichkeit, mit der in der Regel Bildung als heilende Kraft angerufen wird, in der Öffentlichkeit, von der Politik, aber auch innerhalb der Pädagogik in Theorie und Praxis. Deshalb werde ich ihrer Begründung etwas ausführlichere Überlegungen widmen müssen. Dazu werde ich mich auf jene idealistische Philosophie des Subjektes berufen, deren Ausformulierung um 1800 mit dem Übergang in die Moderne und der Entstehung der Bildungsidee

historisch und systematisch im Zusammenhang steht und die den medialen Raum des Textes im Selbstbewusstsein der Autorenschaft des Menschen und im Namen der Autorität seiner Vernunft frei räumte von den letzten Resten religiöser Bevormundung.

Die philosophische Postulierung der Subjektivität kann als theoretischer Ausdruck der Entdeckung und Entfesselung ungeahnter menschlicher Gestaltungskräfte in der revolutionären Übergangszeit des 18. Jahrhunderts gelten. Kant, Fichte und Hegel identifizierten – wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen – diese basale Kraft der Subjektivität als *produktive Einbildungskraft*. In diesem Wort sind Bildung und Bildungskraft enthalten. Dies kann zwar als Legitimation für seine Behandlung im Kontext bildungstheoretischer Überlegungen nicht reichen; ebenso wie die etymologische Verwandtschaft von Information und Einbildung noch keinen systematischen Zusammenhang zwischen idealistischen Philosophien des Subjekts, Bildungstheorie und Neuen Medien belegt. Darauf hinzuweisen soll an dieser Stelle aber immerhin ein erstes Schlaglicht auf die folgenden Überlegungen werfen.

Für Kant ist die Einbildungskraft vor allem eine synthetische Kraft, eine Kraft, die Ordnung bringt in das Chaos einer ursprünglichen „Mannigfaltigkeit der reinen Anschauung“. In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ heißt es:

„Die Synthesis überhaupt ist die bloße Wirkung der Einbildungskraft, einer blinden, obgleich unentbehrlichen Funktion der Seele, ohne die wir überall gar keine Erkenntnis haben würden, der wir aber selten nur einmal uns bewußt sind. Das Erste, was uns zum Behuf der Erkenntnis aller Gegenstände a priori gegeben sein muß, ist das Mannigfaltige der reinen Anschauung; die Synthesis dieses Mannigfaltigen durch die Einbildungskraft ist das zweite, gibt aber noch keine Erkenntnis; die Begriffe, welche dieser reinen Synthesis Einheit geben und lediglich in der Vorstellung dieser notwendigen synthetischen Einheit bestehen, tun das Dritte zum Erkenntnisse eines vorkommenden Gegenstandes, und beruhen auf dem Verstande.“ (Kant 1781: A 78f.)

Die Einbildungskraft begegnet uns hier – und das stimmt mit gängigem Bildungsdenken gut zusammen – als eine *konstruktive*, dem Menschen inwohnende und seiner Denktätigkeit zu Grunde liegende Kraft, die dem Chaos, der Zusammenhangslosigkeit der Welt gegenübertritt und nun ihr schöpferisches Werk beginnt, Ordnung in dieses Chaos, Zusammenhang in diese Welt zu bringen.

Gegen diese einseitige Bestimmung der Einbildungskraft als synthetisierendes Vermögen wendet sich Slavoj Žižek:

„So obsessiv er sich dem Bestreben des Synthetisierens widmete, eine zerstreute Mannigfaltigkeit, die in einer jeden Anschauung gegeben ist, zusammenzufassen, so wortlos übergeht Kant die entgegengesetzte Kraft der Imagination, die später von Hegel betont wird, nämlich die Einbildungskraft als Aktivität der Auflösung,

die als eine abgeschiedene Entität behandelt, was tatsächlich nur als Teil eines organischen Ganzen Existenz hat.“ (Žižek 2001: 44)

Die Stelle, auf die Žižek sich dann bezieht, stammt aus Manuskripten Hegels zu seinen Jenenser Vorlesungen über die Philosophie der Natur und des Geistes der Jahre 1805 und 1806. Hegel führt in dem zitierten Teil der Vorlesung aus, wie sich der Geist von dem ihn zunächst ausfüllenden und beherrschenden Ding und so auch von der eigenen Bestimmtheit durch das Ding emanzipiert:

„... er setzt sich frei von dieser Unmittelbarkeit ...; dies reine Subjekt, das frei ist von seinem Inhalt; aber auch über diesen Herr ...; er geht von diesem Sein [aus], und setzt dasselbe in sich als ein *Nichtseiendes*, als ein Aufgehobenes überhaupt, so ist er vorstellende *Einbildungskraft* überhaupt“ (Hegel 1805-06: 171) (Hervorhebung im Original)

Hier taucht also ebenfalls der Begriff der Einbildungskraft auf, aber man spürt schon die andere Dramatik. Von einer Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist hier überhaupt nicht die Rede. Es ist „das Ding“, von dem Hegel sprach: offensichtlich eine ganze Gestalt, die in sich schon Mannigfaltiges für die Anschauung zusammenfasst. Der Raum des Geistes diene dem Ding nun keineswegs als sein gehorsames Gefäß; er fasse es vielmehr als *sein* Ding, das, indem es in ihm ist, *ihm gehört*, über das er *Herr* ist. So sei es potenzielles Bild seiner selbst: von ihm geschaffen und darin zugleich ihn selbst in seiner *Macht* erweisend. Der Blick des Geistes auf die Dinge sei ein sich *der Dinge bemächtigender Blick*.

„Dies Bild gehört *ihm* an, er ist im Besitz desselben, er ist Herr darüber; es ist in seinem *Schatze* aufbewahrt, in seiner *Nacht*“. (Hegel 1805-06: 172) (Hervorhebung im Original)

Es folgt unmittelbar die Passage, die Žižek zitiert, um mit Hegel gegen Kants Reduzierung der Einbildungskraft auf Synthesis Einspruch zu erheben:

„Der Mensch ist diese Nacht, dies leere Nichts, das alles in ihrer Einfachheit enthält – ein Reichtum unendlich vieler Vorstellungen, Bilder, deren keines ihm gerade einfällt –, oder die nicht als gegenwärtige sind. Dies die Nacht, das Innere der Natur, das hier existiert – *reines Selbst*, – in phantasmagorischen Vorstellungen ist es rings um Nacht, hier schießt dann ein blutiger Kopf, – dort eine andere weiße Gestalt plötzlich hervor, und verschwindet ebenso – Diese Nacht erblickt man, wenn man dem Menschen ins Auge blickt – in eine Nacht hinein, die *furchtbar* wird, – es hängt die Nacht der Welt hier einem entgegen.“ (Hegel 1805-06: 172) (Hervorh. im Original)

Dass der Raum des Geistes hier als *Nacht* bezeichnet wird, die, wie es zuvor hieß, einen *Schatz* beherberge, genauer eigentlich: dieser Schatz sei, könnte man missverstehen; nämlich: als gebe es hier einen Aufbewahrungsort erinnelter Bilder, eine Art Schatztruhe, aus welcher der Geist Bilder sozusagen hervor-



ziehe, wenn die Einbildungskraft ans Werk gehe. Dies kann nicht gemeint sein, wenn es andererseits heißt, diese Nacht sei „ein leeres Nichts“; ein Nichts, das allerdings trotz (oder wegen?) seiner Leere „ein Reichtum unendlich vieler Vorstellungen“ sei; von „Bildern, deren keines ihm gerade einfällt“ „oder die nicht als gegenwärtige sind“. Gemeint ist also nicht die Fülle der Vorstellungen, die der Geist aktuell hervorbringen mag, sondern die unendliche Zahl von Vorstellungen, die er noch nicht hervorgebracht hat, aber wird hervorbringen können. Der Reichtum des Geistes ist daher nicht sein aktuelle Fülle, sondern *seine Kraft, eine unendliche Fülle erzeugen zu können*.

So entsteht eine *Differenz* zwischen dem vom Ding erfüllten Raum des Geistes, von dem Hegel Anfangs spricht; und der Leere dieses Raums, von der mit Bezug auf die Einbildungskraft dann etwas später gesprochen wird. Diese Differenz entstehe durch die Bewegung des Geistes, der das Ding zu seinem Bilde mache, darin seiner eigenen Bildungskraft inne werde, die darum eben dies *Doppelte* ist: die *Kraft zur Destruktion des Dings, wie es als Bild den Raum des Geistes zunächst füllt; und die Kraft zur Konstruktion neuer Bilder, die aus den Trümmern des alten Bildes entstehen können*.

Dazwischen geschieht nun dies: „... hier schießt dann ein blutiger Kopf, – dort eine andere weiße Gestalt plötzlich hervor, und verschwindet ebenso“. Noch ist die Zerstörung sichtbar; und noch ist nicht sichtbar, wie die Fetzen, Trümmer und Bruchstücke zu einer neuen heilen Gestalt zusammengefügt werden könnten. Eine „prä-synthetische Einbildungskraft“, so Žižek, sei hier „Amok gelaufen“ und habe „gespenstische Erscheinungen von Partialobjekten hervorgebracht“. (Žižek 2001: 76) Noch zeigt sich nur die destruktive Seite der Einbildungskraft und nicht schon ihre konstruktive. Noch sind wir also im Raum der Aufgelöstheit der Dinge, wo vorerst nichts Neues entstanden, aber zugleich noch alles möglich ist; im Raum größtmöglicher Freiheit. „Diese Nacht erblickt man wenn man dem Menschen ins Auge blickt – in eine Nacht hinein, die furchtbar wird, – es hängt die Nacht der Welt hier einem entgegen“. „Für sich“, schreibt Hegel kurz darauf, „ist hier die freie *Willkür* – Bilder zu zerreißen und sie auf die ungebundenste Weise zu verknüpfen“. „Diese Willkür ist die leere Freiheit“. (Hegel 1805-06: 173) (Hervorhebung im Original)

Hier wird unumwunden ausgesprochen: Die Freiheit des Menschen gründet sich auf Zerstörung und Vernichtung. Die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen ist nicht etwa – wie Kant behauptet – das Apriori, die Voraussetzung, sondern das Resultat der Einbildungskraft; sie zerreißt das Bild, mit dem das Ding den Raum des Geistes füllte, lässt es verschwinden, schafft Platz, damit das Neue möglich werde, das aus der Leere reiner Potenzialität emporsteigen soll. Welcher Schrecken, dieser Freiheit „ins Auge“ zu sehen, sich so ihrem „nüchternen“

Blick auszusetzen und dabei einer Leere ansichtig zu werden, welche die Welt in ihre Nacht zu ziehen sucht!

Versuchen wir an dieser Stelle, Hegels „Nacht der Welt“ als den frei geräumten medialen Raum des Textes zu interpretieren. Das „Ding“ wäre dann allerdings „die Schrift“ bzw. „das Wort“, das zunächst den Geist okkupiert; jegliche Schrift und jegliches Wort, das als bloß vernommenes, gehörtes Wort Gehorsam und Hörigkeit des Geistes verlangt. Bei der im Hegelschen Sinne gedachten Aneignung des Textes negiert der Geist die dem Text mitgegebene Botschaft. Die Sätze werden aufgelöst, die Wörter voneinander getrennt; möglicherweise weitergehend noch selbst in ihre Bestandteile zerlegt. Sprache tut sich auf als ein von jeglicher Botschaft leerer Möglichkeitsraum des Sprechens und Schreibens; als Reichtum unendlich vieler Texte oder Botschaften, von denen keiner und keine aktuell gesprochen oder geschrieben ist.

„Ich ist die Kraft dieser freien ... Ordnung. ... – es ist das erste sich selbst als Kraft erfassende Ich ... [Der Geist] ist die freie Kraft, und hält sich fest als diese freie Kraft.“ (Hegel 1805-06: 178f.)

Eine zweite Stelle, an der Hegel – implizit – auf die Einbildungskraft zu sprechen kommt, ist die Vorrede zur Phänomenologie des Geistes aus dem Jahre 1807.

„Eine Vorstellung in ihre ursprünglichen Elemente auseinanderlegen, ist das Zurückgehen zu ihren Momenten, die wenigstens nicht die Form der vorgefundenen Vorstellung haben, sondern das unmittelbare Eigentum des Selbsts ausmachen. ... Die Tätigkeit des Scheidens ist die Kraft und Arbeit des Verstandes, der verwundersamsten und größten oder vielmehr der absoluten Macht. Der Kreis, der in sich geschlossen ruht und als Substanz seine Momente hält, ist das unmittelbare und darum nicht verwundersame Verhältnis. Aber daß das von seinem Umfange getrennte Akzidentelle als solches, das Gebundene und nur in seinem Zusammenhange mit anderem Wirkliche ein eigenes Dasein und abgesonderte Freiheit gewinnt, ist die ungeheure Macht des Negativen; es ist die Energie des Denkens, des reinen Ichs.“ Was Hegel hier – wie gesagt: implizit – als Wirkung der Einbildungskraft heraushebt, ist die Tätigkeit des Scheidens als der eigentlich „verwundersamsten und größten oder vielmehr absoluten Macht“.

Und er fährt fort:

„Der Tod, wenn wir Jene Unwirklichkeit so nennen wollen, ist das Furchtbarste, und das Tote festzuhalten das, was die größte Kraft erfordert. ... Diese Macht ist er [der Geist] nicht als das Positive, welches von dem Negativen wegsieht ...; sondern er ist diese Macht nur, indem er dem Negativen ins Angesicht schaut, bei ihm verweilt. Dieses Verweilen ist die Zauberkraft, die es in das Sein umkehrt. – Sie ist dasselbe, was oben das Subjekt genannt worden.“ (Hegel 1807: 35f.)

Mit diesen letzten Sätzen formuliert Hegel den *Umschlag der prä-synthetischen auflösenden in die synthetische Einbildungskraft*, nämlich als

einer sich vom Negierten konstruktiv ablösenden Einbildungskraft, die aufgrund dieser Ablösung, aufgrund dieser Befreiung von dem, was das Denken zunächst vorgefunden hat, auch befreit ist dazu, eine neue Welt erst gedanklich, aber im Ergebnis dessen dann auch praktisch zu entwerfen und zu verwirklichen.

Wir sehen hier die Differenz zu Kant noch einmal ganz deutlich. Nicht die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, sondern die geschlossene Vorstellung eines Dings als Ganzen ist der Ausgangspunkt („Der Kreis, der in sich geschlossen ruht ... ist das unmittelbare ... Verhältnis.“). Und nicht die Synthesis ist die erste Aktion des Subjekts, sondern das „Zerlegen“ einer Vorstellung in ihre Elemente, die – wie Hegel ausdrücklich betont – gerade nicht (wie bei Kant) die „vorgefundene“ Form der Vorstellung sind, sondern *Produkte* des analytischen Geistes, weshalb sie ihm und nur ihm gehören als „unmittelbares Eigentum des Selbsts“. Eine vorhandene, durchaus in sich geschlossene Welt wird der Tätigkeit des Scheidens unterworfen, der, wie Hegel in seiner Jenenser Vorlesung es ausgedrückt hatte, „freien Willkür, Bilder zu zerreißen“.

Der nächste Schritt ist nach Hegel dann der, dass das Denken die zersetzende Wirkung der Einbildungskraft nicht leugnet, nicht von ihr wegsieht, sondern sie ansieht, bei ihr verweilt, dass es jene Unwirklichkeit, die daraus entstanden ist, das „Tote“ festhält und so die Möglichkeit hat, dies Tote wiederum, das Ergebnis des Zerreißens war, „auf die ungebundenste Weise zu verknüpfen“. In dem anderen Zitat: „die Zauberkraft, die es [das Unwirkliche; wir können auch sagen: das Virtuelle] in das Sein umkehrt“ [Wirklichkeit werden lässt] und damit für Hegel das Subjekt ausmacht.

Slavoj Žižek fasst zusammen:

„... die Mannigfaltigkeit, die die Synthesis der Einbildungskraft zusammenzubringen sucht, ist zugleich das Resultat dieser Einbildungskraft, ihrer spaltenden Wirkung. Diese wechselseitige Implikation räumt ... dem ‚negativen‘, disruptiven Aspekt der Einbildungskraft den Vorrang ein.“ (Žižek 2001: 48)

„Die Einbildungskraft ermöglicht es uns, die Textur der Realität zu zerreißen.“ (Žižek 2001: 47)

Dabei entsteht ein Raum, der bei Hegel als „Nacht der Welt“ bezeichnet worden war und den Žižek als „*ontologische Lücke*“ charakterisiert.

„... in einer ... gänzlich konstituierten positiven ‚Kette des Seins‘ gibt es ... keinen Platz für ein Subjekt ... Es gibt nur insofern ‚Realität‘ [nämlich eine Realität des Subjektes], als es gerade in ihrem Innersten eine ontologische Lücke, einen Bruch gibt, das heißt einen traumatischen Exzess, einen Fremdkörper, der nicht in sie integriert werden kann.“ (Žižek 2001: 87)

Diese „ontologische Lücke“ findet das Subjekt nicht vor, sie wird ihm nicht eröffnet; sie entsteht im Akt der Selbstkonstitution des Subjekts in seinem *Aufbegehren gegen das Seiende*.

Mit diesem Aufbegehren hebt Bildung an. Soll sich das Subjekt als Autor seiner Texte, als Gestalter seiner Welt und als Sich-Bildender (statt bloß Erzeugener) verwirklichen, muss es allem, was es als seiend einfach vorfindet, seine unbefragte Geltung entziehen. Soll eine neue Ordnung aus menschlicher Vernunft erwachsen, darf nichts, aber auch gar nichts Bestehendes der Kritik entzogen sein, sind alle Verhältnisse, in denen die Menschen sich schicksalhaft vorfinden, analytisch aufzulösen und ist dann aus den Kräften der Vernunft eine dem Menschen entsprechende Ordnung in diese Welt neu einzubilden. Alle *Verantwortung* allerdings liegt damit bei der Vernunft; keine andere Legitimation kann mehr in Anspruch genommen werden. Dass es zu einem Gebrauch des Verstandes in diesem Sinne in der Tat des Mutes bedarf (Kant 1783: 53), ist wahrlich einsichtig. Erstens des Muts, die alte Ordnung in Frage zu stellen, zu kritisieren, aufzulösen. Zweitens des Muts, die Verantwortung für das Neue zu übernehmen, für dessen autonome Konstruktion. Damit sind beide Seiten der Bildung angesprochen, die konstruktive, synthetische und die destruktive, analytische. Sie gehören untrennbar zusammen: Wenn Bildung als konstruktive Antwort auf Phänomene des Zerfalls und der Auflösung angerufen wird, dann, insofern ihre geschichtliche Einsetzung als Selbsthervorbringung des Subjekts für eben diese Phänomene in hohem Maße verantwortlich ist.

#### 4 Das Neue Medium

Der mit dem Subjektbegriff oft verbundene Anspruch einer Einheit der Vernunft, mit Žižek und Hegel hier von mir als erst sekundär anschließender Versuch interpretiert, die vom Subjekt zu verantwortende Leere der „Nacht der Welt“ mit sinnvollen Konstruktionen wieder zu füllen, rückt so in ein anderes Licht. Mit und in ihm hebt das Subjekt nicht an, sondern setzt es sich schon mit seiner eigenen Destruktivität auseinander. Wenn die Stiftung von Einheit und Zusammenhang nicht gelingen will und womöglich gar nicht gelingen kann, belegt dies insofern aus dieser Sicht eher die Überforderung, der das Subjekt sich selbst in seiner Selbstkonstitution mit dem Übergang zur Moderne aussetzt, als die Überholtheit des Subjektbegriffs oder gar „der Moderne“. Nicht die Postmoderne liegt mit der Moderne, sondern das kritisch-analytische Moment der Bildung liegt mit ihrem konstruktiv-synthetischen Moment im Widerstreit.

Den Anspruch der Herstellung *Einer Welt* aufzugeben, wäre demzufolge nicht etwa eine Überwindung der Moderne, sondern zurückweichende Resignation angesichts der ungeheuren Verantwortung, welche aus der analytischen Kraft, „der verwundersamsten und größten oder vielmehr der absoluten Macht“ (Hegel) und ihrem autonomen Gebrauch resultiert.

Ein Zurück kann es aber wohl nicht mehr geben. Von der Fähigkeit des „Scheidens“ Gebrauch zu machen, heißt, der Kantischen Forderung nachzukommen, die eigenen Verstandeskkräfte zu gebrauchen. Was bei Kant eine Forderung an das Subjekt war, wurde umgekehrt zum Anspruch des Subjekts an die neue gesellschaftliche Ordnung. *Kritik* wurde zum *Menschenrecht*. Mehr noch: Sie wurde zum *ökonomischen Prinzip* als Wettbewerbsordnung, in der das künftige neue Produkt oder Verfahren immer schon der Feind des in Produktion und am Markt gegenwärtig Gängigen ist. Und schließlich wurde im Computer das Prinzip der Kritik zur *Technologie* (Technologie verstanden als Prinzip der Generierung von tatsächlich verfügbaren Techniken).

Nach meinen vorhergehenden Überlegungen lässt sich schon ahnen, dass es zwischen Bildung und dieser neuen Technologie nach meiner Auffassung einen Zusammenhang geben muss. Und auch, dass dieser Zusammenhang etwas mit der Umkehrung der Vermittlungsrichtung im medialen Raum des Textes zu tun hat.

Meine Überlegungen hierzu beginne ich mit einem Zitat von Gregory Bateson aus seinem Buch „Ökologie des Geistes“, in dem er auf die Frage eingeht, was denn *Information* eigentlich sei, bzw. genauer gesagt, worin denn deren kleinste Einheit, das Bit, bestehe:

„Ein ‚Bit‘ Information läßt sich definieren als ein Unterschied, der einen Unterschied macht.“ (Bateson 1981: 408)

Information ist ein Unterschied, und sie „macht“ einen Unterschied; sie tätigt das (Unter-)Scheiden. Wie sagte Hegel: „Die Tätigkeit des Scheidens ist die Kraft und Arbeit des Verstandes, der verwundersamsten und größten oder vielmehr der absoluten Macht.“

Die konsequenteste Destruktion, der man die Welt gedanklich unterwerfen kann, scheint mir, dass man sie oder die Aussage über das Seiende auf eine letzte fundamentale Unterscheidung reduziert: dass etwas ist oder nicht ist. Genauer gesagt: dass es dieses oder jenes ist oder nicht ist. *Kritik* kommt ja aus dem Altgriechischen, von krinein; krinein heißt soviel wie *unterscheiden* oder – mit Gregory Bateson gesprochen – *einen Unterschied machen*. Wir könnten also sagen, im Zuge der Technik der Digitalisierung geschieht eine Auflösung der Welt in einen riesigen Bithaufen. Die Welt als je gegebene wird *durch Digitalisierung* buchstäblich, wenn auch erst gedanklich, *in Schutt und Asche gelegt* mit den Bits als *Atomen der Kritik*. Und als solche sind sie nun allerdings gleichzeitig die *Bausteine* für neue Welten, die sich aus ihnen konstruieren oder synthetisieren oder computieren lassen.

Damit sind wir bei den Neuen Medien und ihrer häufig beklagten zersetzenden Wirkung. Das *Feld der neuen Medien* (das Medium der neuen Medien: den Konstruktionsraum des Programmierers – Weizenbaum spricht vom „Spiel-

platz“ – Weizenbaum 1978: 156f.) kann man in einem gewissen Sinne als *geräumten Bauplatz* betrachten<sup>1</sup>: Die Macht der alten Welt (genauer: jeder Realität, die aus Sicht ihrer kritischen Auflösung immer „alte Welt“ ist) ist dort eliminiert. Insofern ist der Bauplatz geräumt. Wo wir es mit Bits zu tun haben, gibt es keine Bezugnahmen mehr auf Realität, nicht den leisesten Anklang an irgend etwas, das Welt in unserem herkömmlichen Sinne ist, also Welt, der wir selber angehören, aus der wir kommen. Das Feld der neuen Medien ist ein geräumter Bauplatz mit Bytes und Bits als Baustoffen einer neuen und jetzt einzig auf den Menschen noch zurückführbaren Welt.

Hier haben wir in einer anderen, vielleicht noch konsequenteren Weise die „Nacht der Welt“, von der Hegel sprach. Diese Nacht ist noch leerer, noch schwärzer, noch unwirklicher, als sie bei Hegel erschien. Dort gab es immerhin noch „phantasmagorische Vorstellungen“: blutige Köpfe, gespenstische weiße Gestalten, die auftauchen und wieder verschwinden. Es gab dort m.a.W. Erinnerungen des Geistes an ein Heiles und Wirkliches, furchtbare Erinnerungen, weil dies Heile und Wirkliche zerstört und verloren ist; in Hegels „Nacht der Welt“ ist der Schrecken der Vernichtung noch präsent. Wenn man sie als ein „Zwischen“ bezeichnen kann zwischen dem Nicht-mehr der alten und dem Noch-nicht der neuen Welt, dann ist hier noch größere Nähe zum Nicht-mehr zu spüren. Der geistige Raum gehört noch einem lebendigen Wesen, das sich seiner Herkunft und seiner Tat erinnert. Solche Erinnerung ist im Felde der Neuen Medien ausgelöscht. Hier gibt es keine blutigen Köpfe und keine weißen Gestalten, es sei denn, sie würden absichtsvoll konstruiert. Im Kopfe der Menschen, die mit Neuen Medien umgehen, mag sich alles Mögliche an phantasmagorischen Vorstellungen abspielen; nichts davon ist dem Feld der Neuen Medien eingeschrieben; nichts davon kann dort *gefunden* werden.

Auch dieser geräumte Bauplatz der Neuen Medien bleibt ein „Sprachraum“, ein „Textraum“. Meine Überlegungen zur Umkehrung der Vermittlungsrichtung im Text als Medium der Medien hatten dort angesetzt. Als in diesem Zusammenhang vom Wort und von der Schrift die Rede war, waren Worte und Schriftstücke gemeint, die in natürlicher Sprache ge- und verfasst wurden. Natürliche Sprachen heißen deswegen so, weil sie kontextgebunden, d.h. auf eine Welt verpflichtet sind, die uns jeweils gegeben, also nicht unser Produkt ist und auf die sie in ihrer Semantik Bezug nehmen müssen, sonst können wir sie weder sprechen noch verstehen. Formale oder Programmiersprachen hingegen sind kontextfrei, d.h. sie sind auf keine gegebene Welt mehr verpflichtet.

Die Ab- oder Nach-schrift wird im Raum des Neuen Mediums definitiv abgelöst durch die *Vor-schrift* (wörtl. Übersetzung von Programm), nämlich das

---

<sup>1</sup> Der Parallele zwischen dem Bauen der Architektur und pädagogischem Raumgeben bin ich in einem Vortrag vor Architekt/innen der TU Darmstadt nachgegangen. Vgl. Sesink 2006b

Computerprogramm, das – als Steuerungsprogramm implementiert – maschinell ausführbar ist. Diese Vorschrift bedingt eine neue, eine andere Art des Schreibens. Natürlicher Sprache ist ihr Sprecher niemals ganz Herr. Sprecher und Schreiber suchen nach Worten, ringen um Formulierungen. Natürliche Sprache wird erfahren als ein Medium mit Eigenleben, in dem das gemeinte Objekt doch ein Mitspracherecht zu haben scheint: ihr Ausdruck soll ihm angemessen sein. Zugleich artikuliert sich in ihr eine kulturelle und sich permanent wandelnde Tradition von Weltrezeption, in der sich ein Sprecher und Schreiber erst einmal zurechtfinden muss, will er verstehen und sich mitteilen können. Was „sie sagt“, mag dem, der sich in ihr auszudrücken versucht, deshalb oft fremd und ihm nicht ganz gehörig erscheinen.

Wenn dagegen jemand Text von der Sorte eines Computerprogramms schreibt, dann schreibt er der Welt vor, wie sie zu sein, wie sie sich zu verhalten hat. Er bezieht sich auf die Welt als eine, der man auf diese Weise Vorschriften machen kann. Der Text fungiert jetzt als eine An-ordnung (eine der Wortbedeutungen von *informatio*), eine Kette von Befehlen, durch deren Befolgung die Übersetzung in Wirklichkeit zu leisten ist. Welt wird hier nicht mehr beschrieben, sondern *ge-schrieben*; *Schreiben wird zum Akt der Konstruktion*. Oder – wie es die Klagenfurt-Gruppe mit Rückbezug auf Gotthard Günther sagt – die Theorie (als Modell der Sache) wird operational. (Klagenfurt 1995: 16; Sesink 2004: 60-62)

## 5 Bildung im Neuen Medium – Schuld und Wiedergutmachung

Bildung benötigt einen medialen Raum, in dem der Mensch, als Einzelmensch wie als Menschheit, zum Autor der Texte wird, die er schreibt und liest. Kompromisslos zu seiner letzten Konsequenz gedacht, würde ein absolut gefasster Bildungsanspruch verlangen, dass der Text nichts sagt, als was sein Autor sagt; dass im Text nichts mit-spricht, das sich der Kontrolle des Subjekts entzieht; dass der Text also eine reine Konstruktion des Autors ist. Hierzu muss der mediale Raum der Sprache text- und bedeutungsleer sein, wenn der Autor ihn betritt; eine *Tabula rasa*. Jeder Text, in dem sich eine andere Botschaft als die des Subjektes ausspricht, wäre zu löschen. Das Subjekt will kein Gehorsamer, kein Höriger mehr sein.

Computerprogramme sind solche reinen Konstruktionen im derart leeren Sprachraum des Neuen Mediums. Das „Verbrechen“ einer „Ermordung der Realität“ lastet nicht nur Jean Baudrillard (Baudrillard 1996: 9) daher den Neuen Medien an. Hartmut von Hentigs Diktion ist kaum weniger drastisch, wenn er meint, sein Buch „Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben“, in dem

er sich mit dem Verhältnis der Bildung zu den Neuen Medien befasst, hätte eigentlich auch den Untertitel „Die Vernichtung der Wirklichkeit durch Virtualität“ tragen können. (Hentig 2002: 9)

Von der endlichen Erhebung des Menschen aus dem Staub eines vermeintlichen materiellen Grundes seiner Existenz zum wahrhaft „aufrechten Gang“ und zur freien Projektion neuer Welten spricht dagegen Flusser.

„Das Zurücktreten des Denkens aus der Linie in den Punkt (der ein Nichts ist) ist ja nicht nur eine Bewegung des Kalkulierens – des Analysierens der Welt und des Menschen –, sondern ebensosehr eine Bewegung des Komputierens: des Synthetisierens von Welten und Menschen. Es ist zwar richtig, dass mit dem Einsetzen des numerischen Denkens ein Schritt zum Zersetzen der Dinge und des Menschen zu ‚nichts‘ getan wird. Aber ebenso richtig ist, dass damit das Feld für das Projizieren alternativer Welten und Menschen frei wird.“ (Flusser 1998: 17)

Das Neue Medium ist *Medium der Konstruktion* (oder „Projektion“ bei Flusser). Diese digitale Welt, dieser *freigeräumte Bauplatz* basiert auf dem „vollständigen und spurlosen Verschwindenlassen der realen Welt“ (Baudrillard 1996: 9); und sie ist das neue Feld der Konstruktions- und Rekonstruktionsversuche von Welt, wenn informatisch Entwürfe für technische Systeme geschaffen werden, die dann zur Veränderung unserer wirklichen Welt beitragen.

Durch das Neue Medium wird nun Bildung in doppelter Weise mit ihrer Verantwortung konfrontiert.

Zum ersten kulminiert in seinem Siegeszug eine Entwicklung, die wesentlich durch Bildung vorangetrieben wurde und wird. Bildung ist *unaufhaltsame Kritik*; diese Unaufhaltsamkeit hat zu Konsequenzen geführt, die sich jetzt, im Neuen Medium, zeigen. In der Informatik manifestiert sich, wohin Bildung führt.

Zum zweiten steht Bildung damit in der Herausforderung, auf die Leere des freien Raums, welche ihr Technologie gewordenen Prinzip der Kritik hervorgebracht hat, auf diese nihilistische Konsequenz ihrer Unaufhaltsamkeit eine Antwort zu finden; d.h. dem in ihr erhobenen Anspruch der Freiheit auch positiv gerecht zu werden.

Diese Freiheit ist kein Geschenk, sondern eine Errungenschaft. Das Subjekt konstituiert sich in der *Auflehnung* gegen die Realität. Es ist per se *revolutionäres* Subjekt, und als solches schafft es sich den freien Raum für eine neue Welt, die seine eigene Konstruktion ist; nicht mehr verhängtes Schicksal. Jetzt kann es sich endlich *sein eigenes Gesetz geben*, also autonom werden. Nicht nur die Welt, die es umgibt, sondern auch die Welt, die es selbst ist, hat es aufgelöst; es betritt den Raum des Zwischen Nicht-mehr und Noch-nicht; die „Nacht der Welt“; den informatischen Raum der freien Konstruktion. Nichts hemmt mehr das Neue, das kommen soll: die neue Welt und den neuen Menschen. „Diese Willkür ist die leere Freiheit“. (Hegel 1805-06: 173)



Der Schrecken der Heimsuchung durch blutige Köpfe und weiße Gestalten in der „Nacht der Welt“ ist nur zu bannen, wenn zugleich die Aussicht auf Heilung, auf ein kommendes Gutes eröffnet ist, eine Aussicht, welche die konstruktive Einbildungskraft dann einlösen soll. Aber *woran misst* sich, was Verbesserung heißt, was heil und gut ist? *Woher kommen* die neuen Ordnungsstrukturen, die Regeln und Gesetze menschlichen Lebens, wenn jede Ordnung negiert ist?

Befreit von der alten Welt ist nun *alles möglich*; allerdings *nichts mehr notwendig*. Im leeren Raum des Konstruierens gibt es *keine Gründe* mehr. Es bietet sich kein Warum und Wozu mehr an; auf die Frage „Was soll ich tun?“ wird dem Konstrukteur *keine Antwort* gegeben. Alle Konstruktionen erscheinen als gleich gültige mögliche Manifestationen seiner konstruktiven Einbildungskraft; sie hat *keinen Maßstab* mehr, der ihr Orientierung gibt.

Die aus Sicht des „seine Freiheit festhaltenden“ Subjekts konsequenteste Antwort wäre wohl, dass diese Maßstäbe eben *freie Setzungen* des Subjekts zu sein hätten. Die Welt wäre demnach gut zu machen, indem das Subjekt selbst setzte, was gut ist. Und dies hieße: dass *gut ist, was und weil es eine freie Setzung des Subjekts ist*. Das wäre Reduktion des Guten auf eine *reine Manifestation der Willensfreiheit*, auf den *Willen, der sich will*. „... und gerade darin wurzelt ja der Nihilismus“ (Žižek 2001: 70).

Das seine Freiheit „festhaltende“ Subjekt hätte sich also in eine *ausweglose Situation* manövriert, sofern es richtig ist, dass es einen Ausweg braucht, es also nicht vollständig in die Immanenz dessen gehört, was es geschaffen hat; dass es *mehr ist, als es vermag*; dass seine Kraft nicht ihr eigener Grund ist. Anders ausgedrückt: In der Einbildungskraft wird die Realität nicht nur ermordet, sondern wird sie (im empirischen Menschen) zum Subjekt, das daher immer das Andere seiner selbst bleibt. Die Einbildungskraft ist eine Kraft, die in genau dem Augenblick erstürbe, in dem sie mit der gelungenen Ermordung der Realität den vollständigen Triumph erränge. Sie ist „älteren Datums“ als ihre Manifestation im Subjekt. Sie bleibt immer in dem verwurzelt, das sie zersetzt und auflöst. Wir können es auch so formulieren: So sehr das Subjekt geistig über die Welt, in der es lebt, hinaus sein mag, so sehr bleibt es dabei materiell Teil dieser Welt und dieser mit all seinen Trieben und Motivationen, seinen Leidenschaften, Wünschen und Hoffnungen verbunden.

Als Kraft ist sie *selbst eine Realität* genau der Art, von der sie sich löst. Sie ist sich selbst gegeben. (Michael Wimmer spricht von der „Gabe der Bildung“ – Wimmer 1996.) Sie verdankt sich nicht sich selbst, sondern der alten Welt, der Realität, der Ordnung, aus der sie kommt. Die Kritik, die der Ausgangspunkt war für die Zersetzung der alten Welt, ist selbst in dieser alten Welt, die sie zersetzt, gegründet; sie kommt dorthier. Diese alte Welt, die sie zersetzt, ist ihre Herkunft. Wunsch und Ziel, die alte Ordnung abzuschaffen, entstand in deren

Schoße. Die Kritik an der alten Ordnung war nicht ihr eigener Ermöglichungsgrund, sondern sie fand sich als Möglichkeit vor, und diese Möglichkeit wurde von der alten Welt unterbunden, insofern sie zugleich eingeräumt war.

Damit sind wir an einem Punkt, an dem der Begriff *Schuld* angebracht sein könnte. Reflektiert das Subjekt auf die Bedingung der Möglichkeit seiner Freiheit, so stößt es auf etwas, an das die Wahrnehmung seiner Freiheit gebunden ist. Diese Bindung ist nicht mehr eine, die von sich aus wirkt; solche Bindungen hat die Einbildungskraft zerrissen. Vielmehr ist es Bindung, die notwendig wird, sobald das Subjekt sich *Rechenschaft* ablegen will über Gründe und Sinn seines Konstruierens, sobald seine Freiheit sich in die Welt hinein *gestaltend verwirklichen* will. Die konstruktive oder synthetische Einbildungskraft verweist daher nicht nur auf ihre destruktive Seite als ihre Voraussetzung, sie steht auch in der Schuld der alten Ordnung, aus deren Asche ihr Phönix emporsteigen soll. Sie *schuldet* ihr *Wiedergutmachung*.

*Exkurs: Wiedergutmachung in der psychoanalytischen Entwicklungstheorie  
D.W. Winnicotts*

Um meinen Gedanken der Wiedergutmachung genauer zu fassen, auch seine Herkunft deutlich zu machen, sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs in die Entwicklungstheorie des englischen Psychoanalytikers und Kinderarztes D.W. Winnicott erlaubt (Sesink 2002). Winnicott beschrieb ebenfalls einen Befreiungsvorgang: die Lösung des Kindes von seiner Mutter. Befreiung heißt hier Selbstständigwerden; und schließt Vernichtung und Wiedergutmachung ein.

Ursprünglich, so Winnicott, erfahre das Kind sich als *omnipotent*; eine Erfahrung, die ihm die Mutter durch weitgehende Anpassung an seine Bedürfnisse ermögliche, ohne dass das Kind sich schon der Mutter als einer von ihm getrennten Person mit eigenen Ansprüchen bewusst sein könnte. Faktisch allerdings befinde sich das Kind in dieser Phase in *absoluter Abhängigkeit*; denn alles, was ihm möglich sei, sei ihm durch die Mutter möglich; während es gleichzeitig die Versorgung durch die Mutter (das Gute) als unmittelbaren Ausdruck der Macht seines bedürftigen Wesens empfinde, das Gute geschehen zu lassen. Blicke das Kind in dieser Illusion von Omnipotenz befangen, könnten weder es selbst noch die Mutter je wieder ein eigenständiges Leben führen. Also müsse die Mutter sich den Bedürfnissen des Kindes allmählich versagen, das Kind damit konfrontieren, dass sie eine eigene Person mit einem eigenen, vom Kinde unabhängigen Leben ist. In psychoanalytischer Terminologie: Das Kind werde mit dem *Realitätsprinzip* konfrontiert.

Diese Konfrontation sei ein Schock; eine ungeheure *Kränkung der Omnipotenz* des Kindes, auf die es mit *vernichtender Wut* reagiere. Indem es diese Wut gegen die Mutter auslebe, gerate es allerdings in eine höchst kritische Lage:

Auf der einen Seite sei da der unbändige Wille, die Mutter als sich widersetzendes, eigenständiges Wesen zu vernichten, sie vollständig den eigenen Trieben und Bedürfnissen zu unterwerfen; ja, sie sich einzuverleiben. Auf der anderen Seite rege sich das erwachende Bewusstsein, dass es die Mutter sei, welche seiner Existenz Grund und Halt gebe. Die Mutter erweise sich als „zwei Mütter“: als Objekt-Mutter, welcher in einer Mischung aus Aggression und Lust all seine libidinösen Triebe und Vernichtungsphantasien gälten, und als Umwelt-Mutter, welche geliebt werde. (Winnicott 1974: 96)

Gäbe es seinen Vernichtungsphantasien nach, würde es die geliebte Mutter vernichten und sich in einer Schuld wiederfinden, welche unaushaltbar wäre. „Es ist eine furchtbare Situation, wenn ein Kind seine Mutter zärtlich liebt und sie zugleich aufessen will“. (Winnicott 1988: 127) Wollte es seine geliebte Mutter vor der eigenen vernichtenden Wut und Gier schützen, müsste es seine aggressiven Impulse hemmen und darauf verzichten, die Mutter seinem Verfügungswillen zu unterwerfen und seinen Willen zu verwirklichen.

Nach Winnicott gibt es nur einen Ausweg aus dieser Situation: *Das Kind realisiere seinen Vernichtungswunsch; aber die Mutter überlebe*. In einer *ersten* Variante bedeute dies: Das Kind erfahre seine eigene *Machtlosigkeit*; es könne tun, was es will, es brauche sich nicht zu hemmen, denn es könne der Mutter gar nichts anhaben. Was es tue, sei wirkungslos. Es sei schwach; die Mutter sei stark. Es sei ohnmächtig; die Mutter sei übermächtig. In einer *zweiten* Variante bedeute es etwas anderes: Das Kind selbst Sorge für das Überleben der Mutter. Es erfahre damit eine *doppelte Macht*: die Macht zu vernichten; aber zugleich: dafür zu sorgen, dass diese Vernichtung nicht stattfinde. Und zwar nicht durch Hemmung der Aggression, sondern durch Wiedergutmachung. Die erste Variante entspreche einer Phase, in der das Kind hemmungs- und verantwortungslos seinen Impulsen folgen könne, weil die Umwelt stark genug ist, sich von ihnen nicht allzu sehr stören zu lassen. Die zweite Variante entspreche einer Phase, in der das Kind anfänge, *für seine Umwelt und damit auch für seine Handlungen Verantwortung zu übernehmen*. (Winnicott 1974: 97f.)

Die zugelassene destruktive Aggressivität, die an sich unaushaltbare Angst erzeuge und deshalb unterdrückt zu werden tendiere, wandle sich unter der Perspektive der Wiedergutmachung zum Schuldgefühl und könne ausgehalten werden: Das Kind schulde der Mutter Wiedergutmachung; *in der Wiedergutmachung gelte es seine Schuld ab*. Es könne nun Verantwortung übernehmen sowohl für das Überleben der Mutter als damit zugleich auch für seine eigene Aggression. Die Aggression werde konstruktiv.

Die Gelegenheit zur Wiedergutmachung verleihe dem Kind also wieder „Macht“; jetzt aber die „Macht zum Guten“, welche die zerstörerische Tendenz des Trieb-Subjekts sozusagen kompensiere. Erfahre das Kind die Macht, wie-

dergutzumachen, so brauche es seine triebhafte Seite nicht zu unterdrücken und wegzusperren; es könne sie zulassen und ausleben im Vertrauen auf die eigene Fähigkeit, dem Angriff auf das „Objekt“ (die Mutter) eine konstruktive Wende zu geben. Das Objekt werde vom Ich-Subjekt in seinen eigenen Rechten anerkannt, als etwas zu Bewahrendes, zu Beschützendes. So könne das Schuldgefühl im Selbst „gehalten“ („integriert“) werden und zum Verantwortungsgefühl gegenüber der Umwelt werden.

(Ende des Exkurses)

Winnicotts Gedanke der Wiedergutmachung bezieht sich meiner Interpretation nach auf eine lebensgeschichtliche Konstellation, welche der des sich emanzipierenden Subjekts entspricht. Wiedergutmachung heißt, *das Gute des zerstörten Alten restituierend zu bewahren im Neuen*, d.h. darin steckt ein Bekenntnis, dass im Alten etwas Gutes war, und wenn es nur die Ermöglichung der auflösenden und befreienden Kritik war, die dieses Gute ausmacht. Die Einbildungskraft steht sozusagen in der Schuld dessen an der alten Ordnung, dem sie sich verdankt. Sie schuldet der alten Ordnung, dass sie dies Gute wiederschafft. Es wird re-konstruktiv restituiert.

Alle wirklichen Überlegungen und Konzepte zu neuen Ordnungen sind m.E. in diesem Sinne wiedergutmachend; sie knüpfen an, entwickeln weiter – allerdings all dies dem Anspruch nach auf der Basis vernünftiger Entscheidungen. Wiedergutmachung bildet den normativen Bezugspunkt des emphatischen Bildungsbegriffs. Man könnte von einer *zurückhaltenden* Einbildungskraft sprechen; einer Einbildungskraft, die *sich selbst hemmt* (da sie von nichts anderem mehr gehemmt zu werden beansprucht) und *sich selbst Bindung auferlegt* (nachdem sie alle Bindungen gesprengt hat); einer Einbildungskraft, die *Verantwortung* übernimmt und sich *an ein selbstauferlegtes Gesetz bindet*.

Die synthetische Einbildungskraft verpflichtet sich selbst auf Wiedergutmachung; und bekennt damit die Schuld, in der sie als präsynthetische, als destruktive Einbildungskraft steht; nicht zuletzt ist sie sich selbst Wiedergutmachung schuldig. Das Gute ist keine Neuerfindung, sondern in der Destruktion des Schlechten und Bösen schon erfahren, als bisher Unterdrücktes, zu kurz Gekommenes, Verhindertes; als Ahnung und Sehnsucht. Es bildet den Hintergrund der Initiative der Einbildungskraft, der ihm allerdings, als immer schon hintergründig wirksam, nie klar in den Blick kommen und transparent werden kann.

Daraus resultiert eine Praxis, die *experimentell* und auf Revidierbarkeit gerichtet ist, weil damit eingestanden ist, dass, was den Maßstab für Güte ausmacht, nicht theoretisch und praktisch in einem Akt ungebundener Freiheit („freier Willkür“ – Hegel) einfach gesetzt werden kann, sondern aus der Welt,

der der Mensch als leibliches Wesen zugehört, stammen muss, und dass insofern sein Handeln immer auch ein *Suchen* nach diesen Maßstäben ist, ohne je die Chance zu haben, sie als definitiv gefunden dingfest zu machen.

## 6 Plädoyer für eine bildungstheoretische Medienpädagogik

Ich hatte eingangs behauptet, die Pädagogik (und mit ihr die Medienpädagogik) sei sich der fundamentalen Medialität ihrer selbst nicht hinreichend bewusst; immer noch behandle sie die Medien als einen speziellen Wirklichkeitsausschnitt, dem sie sich – wie anderen solchen Ausschnitten – zuwenden müsse, um ihm gegenüber das Pädagogische, in meiner Auffassung: die Sorge für Bildung, zur Geltung zu bringen.

Der Ursprung des der Pädagogik erteilten gesellschaftlichen Auftrags der Sorge für Bildung lässt sich ins 18. Jahrhundert datieren, für das ja nicht ganz zufällig die Selbstkennzeichnung als pädagogisches Jahrhundert publik geworden ist. Er kennzeichnet die moderne, gut zweihundert jährige Geschichte der Pädagogik. Was ich über die mediale Ermöglichung der Selbstinszenierung des modernen Subjekts sagte, ist grundlegend für die pädagogische Idee der Bildung und das mit dieser verbundene Verständnis vom sich bildenden Menschen. Ohne den *medial ermöglichten Bruch mit dem schicksalhaften Verhängtsein* dessen, was ein Mensch sein und werden kann, zugunsten des vernünftigen Selbstentwurfs hätte dieser Auftrag niemals gesellschaftliche Wirklichkeit und Geltung erlangen können.

Die Reichweite des aus der Auseinandersetzung vor allem mit den Massenmedien in den 1960er bis 1980er Jahren entwickelten medienpädagogischen Medienbegriffs ist viel zu gering, um dies zu erfassen und das Neue des Neuen Mediums hinreichend in die Reflexion einzubeziehen. Denn hierzu genügt es nicht, sich zu fragen, wie mit dem pädagogischen Bildungsanspruch auf die Medien reagiert werden soll, sondern muss begriffen werden, dass und wie dieser Anspruch selbst im Medium fundiert ist; dass uns daher die Neuen Medien mit einer neuen Art der Ermöglichung und Ermötigung von Bildung konfrontieren, auf die wir nicht so einfach mit dem Bildungsbegriff antworten können, weil sie diesen selbst neu begründet.

Das Neue Medium ist die informatische Welt (oder Sphäre). In ihr ist der Bildungsanspruch, wie ihn Heydorn etwa emphatisch als „dauernde Selbstschöpfung“ charakterisierte (Heydorn 1972: 56), auf eine absurde Spitze getrieben. Hier kann jeder tatsächlich sich selbst neu erfinden. (Turkle 1999: 285-377; Marotzki 2000: 241f.; Meder 2000: 51) Bildung wird hier sozusagen absolut: ihre emanzipatorische Seite eliminiert alle Bindungen, befreit so vollständig,

dass dort auf nichts mehr Berufung möglich ist, was im wirklichen Leben eben auch die individuelle Identität ausmacht: die attraktive Erscheinung, das Alter, das Geschlecht, die Behinderung, die Rasse. Dort kann das Individuum sich gleichsam gut machen, so gut es nur will. Und doch – nicht nur leiser Zweifel schleicht sich ein, ob mit dem Wollen, auch dem Sich-selbst-besser-Wollen, nicht zwangsläufig wieder Bezüge und Bindungen ins Spiel kommen (müssen), die das, was der Sich-selbst-neu-Erfinder dort erfindet, rückbinden an die Welt, von der aus er dies tut. Und so ist es wohl doch eher eine Art Wiedergutmachung der eigenen Person, die dort versucht wird; nicht so ganz anders als in der wirklichen Welt.

Das Neue Medium ist ein *konstruktivistisches Medium*.<sup>2</sup> Der Raum, den die Einbildungskraft sich in ihm geschaffen hat, ist durch keine Referenzen an die reale Welt eingeschränkt. Das Subjekt findet dort keine Maßstäbe vor, an denen es seine Einbildungen normativ orientieren könnte. Es hat die volle Verantwortung zu tragen für seine Konstruktionen. Solange diese in der virtuellen Welt bleiben, kann nicht viel passieren. Aber wenn die Konstruktionen reale Wirksamkeit entfalten sollen, muss ihr Konstrukteur für sie einstehen, muss er für sie Verantwortung übernehmen. Dafür aber ist mehr und anderes verlangt, als nur ein genialer Konstrukteur zu sein. Jetzt gilt es, im Sinne der Wiedergutmachungsidee die *Vermittlung des formalen Modells mit dem lebensweltlichen Kontext* zu leisten. Und dazu muss man sehr gut verstehen, worauf die Formalismen dort stoßen, wenn sie damit in eine hybride Konstellation gebracht werden sollen. (Capurro 2003: 229) Denn spätestens hier erweist sich, dass Konstruktion nicht ohne Destruktion zu haben ist und daher die Einführung neuer Technologien immer auch den Widerstand derer provoziert, die das Gute im Alten vor der Vernichtung durch das Neue bewahren wollen. Wiedergutmachung heißt hier: Rücksicht nehmen auf die Bedürfnisse der Betroffenen; Anschluss suchen an ihre Interessen; Partizipation ermöglichen. (Schelhowe 1997: 207-211)

<sup>2</sup> Der Anklang an den theoretischen Konstruktivismus ist nicht zufällig. Dieser formuliert als allgemeines Prinzip, was im Neuen Medium ermöglicht wird. Radikal gedacht, kann er den Gedanken der Wiedergutmachung nicht zulassen, da er – teils ausdrücklich mit Kant – die Synthesis und nicht die Analysis als den Gründungsakt betrachtet. Ich würde ihn daher als eine dem Neuen Medium immanent verhaftete Theorie ansehen.

Ein vielleicht ebenfalls vermutbarer Bezug zu Derridas Konzept der Dekonstruktion liegt hingegen nicht oder nur sehr vermittelt vor: Dekonstruktion bezieht sich auf natürliche Sprache; sie stellt gerade die Herrschaft des Autors über seine Texte in Frage, die im formal-sprachlichen Raum des Neuen Mediums errichtet werden soll. Allerdings ließe sich diese Infragestellung auf das Schreiben im Neuen Medium insofern ausdehnen, als bezweifelt werden kann, dass der empirische Programmierer je der ideale Autor sein kann, als dem ihm im Neuen Medium Raum gegeben wird. Anders ausgedrückt: Ein empirischer Programmierer wird sich wohl die Freiheit nie tatsächlich nehmen können, die ihm das Neue Medium eröffnet.

Das betrifft keineswegs nur die Informatiker als Konstrukteure im engeren Sinne. Erstens werden auch den Nicht-Informatikern immer mehr Instrumente an die Hand gegeben für informatische Konstruktionen. Und zweitens ist auch die Implementierung dieser Konstruktionen in den lebensweltlichen Kontext mit einem konstruktiven Moment, nämlich der Um-Konstruktion von Wirklichkeit verbunden.

Was nun gar nicht geht, ist, gegen den Konstruktivismus des Mediums das Heil in der Flucht in scheinbar lebensnahe echte Wirklichkeiten zu suchen; gegen das Medium die Unmittelbarkeit von Natur, Feld, Wald und Wiesen, von Gefühlen und Sinnlichkeit in Stellung zu bringen. Das wäre Verrat am hier entfalteten Bildungsgedanken und seinem emanzipatorischen Anspruch.

Das Neue Medium ist Grund, aber auch Resultat von Bildung. Es entstand in Konsequenz der neuen Medialität, die mit dem Übergang zur Moderne das Subjekt in jedem Menschen provoziert. Es mag sich leugnen, dieses Subjekt; die Verantwortung von sich weisen, weil es mit ihr überfordert ist. Aber noch darin erweist es sich als das, was zu sein es leugnet: Es selbst ist es, das darüber urteilen zu können und zu dürfen beansprucht, ob es dies (nämlich Subjekt) sei, worauf sich sein Anspruch gründet. Nur es selbst kann sich daher zurücknehmen, ohne zurückzukehren in die vormodernen Zeiten einer Medialität, die bildungsfern und -feindlich war, insofern sie das Schicksal der Menschen durch Verkündigung einer von weit her kommenden Botschaft bestimmte.

Befinde ich mich mit solchen Überlegungen noch auf dem Felde der Medienpädagogik? Ja, selbstverständlich, insofern ich über eine pädagogische Medientheorie nachdenke. Und nein, nicht mehr, da ich Bildungstheorie nicht lediglich als Hintergrund einsetze, sondern im eigentlichen Sinne betreibe. (Der Migrant wird seine Herkunft nicht los.) Konsequenterweise wären also die Grenzen zwischen Medienpädagogik und Bildungstheorie aufzuheben.

Den *kritischen Impuls*, der mit dem Bildungsbegriff verbunden ist, habe ich in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Medien als Wanderer zwischen zwei Welten in zweifacher Weise erfahren: zuerst in der kritischen Abwendung, wie sie die Bildungstheorie Allgemeiner Pädagogik zeigt; dann in der kritischen Zuwendung, wie sie beispielsweise im Anspruchskern der Medienkritik bei Baacke, Tulodziecki, Schorb, Aufenanger u.a. zu finden ist. Beide Positionen gründen in der *festgehaltenen Differenz von Bildung und Medien*; mit der allerdings gegensätzlichen Konsequenz, die pädagogische Befassung mit den Medien entweder als eine Form der Bildung zu adeln (und so die Zuwendung zu legitimieren) oder als bildungsfern zu marginalisieren bzw. als unpädagogisch gar auszuschließen aus dem Kreis der legitimen Themen (und so die Abwendung zu legitimieren).

Meine Überlegungen führen weder in die eine noch in die andere Richtung; weder in die Richtung einer auf den unerschütterlichen Fels der Bildung gegründeten pädagogischen Medien- oder Technologiekritik noch in die Richtung einer Abschottung von der Medienfrage zum Heile der Bildung. Vielmehr komme ich zu dem Schluss, dass wir *im Medium den Ermöglichungsgrund von Bildung* finden, weil es nicht nur zu kritisierender Gegenstand (wie andere), sondern *selbst der Schauplatz der Kritik* ist; dass das Neue Medium mit seiner extremen Zuspitzung des Prinzips der Kritik auch die Frage nach dem kritischen Impuls der Bildung aufwirft, also Bildung sich selbst kritisch werden lässt, als „Kritik der Kritik“ (Euler 1998); dass also die Medienkritik in nichts anderem als Bildungskritik resultiert. Und was sonst ist Bildungstheorie als theoretische Selbstkritik der Bildung?

Aber es folgen hieraus auch weit reichende *Konsequenzen für die pädagogische Praxis der Entwicklung, Gestaltung und Integration von Medien*. Das Feld des Neuen Mediums ist nichts, was sozusagen von außerhalb pädagogisch zu betrachten und zu begutachten wäre und für das man von einem gleichsam medienneutralen Standpunkt normative Handlungsorientierungen geben könnte. Es ist ein Feld, in das die Pädagogik *hineingehen* muss, weil sich in ihm sowohl die Chance konstruktiver Weltgestaltung bietet, auf die es einer Pädagogik, die sich dem Bildungsauftrag verschrieben hat, schon immer ganz besonders ankam. Zugleich setzt sich pädagogisches Handeln eben damit einer Gefahr aus, die nicht eigentlich vom Neuen Medium ausgeht, sondern die Bildung prinzipiell inhärent ist. Die Gefahr des Bindungs- und Orientierungsverlustes, der „freien Willkür“, der existenziellen „Leere“, welcher dieses Medium die aussetzt, die sich in ihm bewegen, ist die Gefahr, die der Freiheit innewohnt. Im Neuen Medium wird sie nur sehr viel deutlicher als in den traditionellen Medien, weil hier jede Referenzbeziehung auf Lebenswelt explizit entschieden werden muss und nicht mehr nur geschieht und unterläuft.

Im Neuen Medium erfahren Menschen sich als *Konstrukteure*; das Medium selbst setzt ihrer Einbildungskraft keine prinzipiellen Grenzen. Umso mehr sind sie dort mit ihrer *Verantwortung* konfrontiert, wie sie mit dieser konstruktiven Freiheit umgehen. Sie sind damit dem Spannungsverhältnis von Freiheit und Bindung konfrontiert, das sich bei der Reflexion der Einbildungskraft als deren Zwiespältigkeit analytisch-destruktiver und synthetisch-konstruktiver Tätigkeit zeigte. Verantwortung heißt, dass die synthetisch-konstruktive Tätigkeit nicht etwa voraussetzungslos ansetzt an einem a priori gegebenen formlosen „Stoff“, sondern schon in einer Schuld steht: die vorausgegangene Destruktion wiedergutzumachen, also mit den neuen Konstruktionen die Legitimation für die damit verbundene analytische Auflösung des Bestehenden zu leisten.



Weniger als anderswo ist es im Neuen Medium dem Autor möglich, sich auf fraglos geltende normative Maßstäbe zu berufen, wenn man das eigene Tun zu verantworten hat. Weniger als anderswo aber auch ist es hier möglich, die eigene Freiheit zu leugnen und sich auf Zwänge einer materiellen und sozialen Umwelt zu berufen. Wenn „alles geht“, ist eine Antwort auf die Frage, was denn aus welchen Gründen getan werden soll, also das Offenlegen der Regeln, der Normen, der Ordnungsvorstellungen, auf die man sich verpflichtet, und die Angabe ihrer Geltungsgründe, unabweisbar. Es wäre ein Missverständnis, die kritische Funktion der Bildung als Kommentar eines unbeteiligten Beobachters zum Weltgeschehen zu verstehen. In ihrer Tiefendimension kommt sie nur zum Tragen, wo Bildung als *Gestaltung* (hier: im Neuen Medium) verstanden wird, weil nur dort sich das Subjekt der Bewältigung der fundamentalen Spannung von Freiheit und Bindung ausgesetzt sieht, ohne sich in die Verantwortungslosigkeit einer wohlfeilen Kritik aus dem Off, einer bedauernden Berufung auf die praktischen Zwänge des Lebens oder eines autistischen Beharrens auf der ungebundenen Willkürfreiheit im Konstruktionsraum des Neuen Mediums verdrücken zu können.

Die *Orientierung am Bildungsauftrag* ist so gesehen *der Medienpädagogik in Theorie und Praxis längst inhärent*, wo sie das Medium als auszugestaltenden Raum versteht (Sesink 2006a); sie wird durch eine bildungstheoretische Reflexion nicht etwa erst in sie hineingetragen. Letztere kann aber helfen, ihr Selbstverständnis und ihre Positionierung in der Pädagogik insgesamt zu profilieren und zu stärken. Dazu sollte hier ein Beitrag geleistet werden.

## Literatur

- Baudrillard, Jean (1996): Das perfekte Verbrechen. München: Matthes und Seitz  
Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Orig. 1972)  
Rützel, Josef/Sesink, Werner (Hg.) (1998): Bildung nach dem Zeitalter der Großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik 1998. Frankfurt a.M.: Lang  
Capurro, Rafael (2003): Ethik im Netz. Wiesbaden: Franz Steiner  
Euler, Peter (1998): Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die „Kritik der Kritik“ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie. In: Rützel/Sesink (1998): 217-238  
Flusser, Vilém (1998): Vom Subjekt zum Projekt. Menschwerdung. Hg. S. Bollmann und E. Flusser. Frankfurt/Main: Fischer  
Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1805-06): Jenaer Systementwürfe III. Naturphilosophie und Philosophie des Geistes. Hg. R.-P. Horstmann. Hamburg: Meiner, 1987

- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1807): Phänomenologie des Geistes. In: Werke in 20 Bänden. Red. E. Moldenhauer/K.M. Michel. Bd. 3. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1970
- Heidegger, Martin (1986): Seminare. Hg. C. Ochwadt. Gesamtausgabe Bd. 15. Frankfurt a.M.: Klostermann
- Hentig, Hartmut von (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Weinheim: Beltz
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972). In: Ders.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974. (Werke Bd. 4). Hg. I. Heydorn; H. Kappner; G. Koneffke; E. Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004. 56-145
- Kant, Immanuel (1783): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders.: Werke in zehn Bänden. Hg. W. Weischedel. Bd. 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968. 51-61
- Kant, Immanuel (1781/87): Kritik der reinen Vernunft. Hg. R. Schmidt. Hamburg 1956
- Klagenfurt, Kurt (1995): Technologische Zivilisation und transklassische Logik. Eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Opladen: Leske und Budrich
- Marotzki, Winfried (2000): Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Marotzki/Meister/Sander (2000): 233-258
- Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hg.) (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. St. Augustin: Academia
- McLuhan, Marshall (1964): Die magischen Kanäle. Understanding Media. 2. erw. Aufl. Basel: Verlag der Kunst, 1995
- Meder, Norbert (2000): Wissen und Bildung im Internet. In: Marotzki/Meister/Sander (2000): 33-56
- Schelhowe, Heidi (1997): Das Medium aus der Maschine. Zur Metamorphose des Computers. Frankfurt/Main - New York: Campus
- Schmeiser, Leonhard (2002): Die Erfindung der Zentralperspektive und die Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft. München: Fink
- Sesink, Werner (2002): Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts. Münster: LIT-Verlag
- Sesink, Werner (2004): In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: LIT-Verlag
- Sesink, Werner (Hg.) (2006a): Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung Neuer Medien in der Bildung. Münster: LIT-Verlag
- Sesink, Werner (2006b): Wissende Beweglichkeit. Über das Räumen von Plätzen, das Bauen von Räumen und die Bewegung des Entwerfens. In: Sesink (2006a): 48-54
- Weizenbaum, Josef (1978): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Wimmer, Michael (1996): Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: Masschelein/Wimmer (1996): 127-162

- Winnicott, Donald W. (1988): Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart: Klett-Cotta
- Winnicott, Donald W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt a.M.
- Turkle, Sherry (1999): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek: Rowohlt
- Žižek, Slavoj (2001): Die Tücke des Subjekts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

