

# **Utopologische Medienpädagogik. Ein Plädoyer für das methodische Bedenken der Zukunft.**

Christian Swertz, Universität Wien

*April 2012*

## **Abstract**

Der Beitrag wirft die Frage auf, ob die Entwicklung von Utopien Gegenstand der Medienpädagogik sein kann. Im Rückgriff auf unterschiedliche Thematisierungen der Zukunft wird gezeigt, dass die methodische Entwicklung realistischer Utopien möglich ist

*Keywords: Medienpädagogik, Utopie, Methode*

## **1 Einleitung**

Das Spiel mit Wörtern bereitet gelegentlich ein dekonstruktiv-harmloses Vergnügen. Vor allem, wenn es um Utopien geht, deren Inhalte weder einen Raum noch eine Zeit haben, die aber als Medien in Raum und Zeit manifestiert werden – oft im Genre der Science Fiction. Und was ist das für ein wunderliches Wort: Die wörtliche Übersetzung: „Naturwissenschaftliche Dichtung“ betont die wunderbare Widersprüchlichkeit des Ausdrucks. Dichtung ist nicht das vordringliche Interesse der Naturwissenschaften, noch kann es dies sein, denn die Natur dichtet nicht.

Übersetzt als „Zukunftsroman“ macht das Wort noch deutlicher, dass ein Bezug zur Naturwissenschaft zunächst nicht gegeben ist. Als Paradigmatisch kann dabei die Evolutionstheorie von Darwin gesehen werden, die sich

gerade durch den Verzicht auf ein in der Zukunft liegend gedachtes Ziel der Entwicklung auszeichnet und damit von jeder utopischen oder dystopischen Zukunftsvorstellung absieht. Die Perspektive wird konzentriert auf das Beobachtbare, und dabei insbesondere auf das wiederholt Beobachtbare. Erst zukünftig Beobachtbares spielt zumindest im Ansatz des kritischen Rationalismus (Popper 1994) durchaus eine Rolle. Denn wenn theoretisch widerspruchsfrei entwickelte Vorhersagen durch Beobachtungen nicht widerlegt werden können, können sie Gültigkeit beanspruchen. Mit einer solchen Vorhersage wird Zukunft in Gegenwart transformiert und dabei beide synchronisiert.

Auch mit dem Wahrheitskriterium der Wiederholbarkeit wird die Zukunft relevant; allerdings ebenfalls nicht in Form einer veränderten oder anders gedachten Zukunft, sondern in Form einer Zukunft, die der Vergangenheit entspricht. Dass dies im Blick auf Naturgesetze in nicht unerheblichem Umfang gelingt, erinnert daran, dass die materielle Natur sich nicht kontingent verhält und insofern nicht Ausdruck eines vernünftigen Wesens mit eigenem Willen ist, denn solche Wesen verhalten sich nicht immer gleich.

Gegenständen ohne Raum und Zeit, also dem nur Vorgestellten und weder Vorhersag- noch Wiederholbaren, kommt in den Sciences ein nur geringer Stellenwert zu. Dagegen werden in den Geisteswissenschaften Gegenstände meist als Bedeutungen und nicht als Materie behandelt (z.B. werden Druckfarbe und rotierende Wiederholungen der Druckmaschinen weniger diskutiert als die Inhalte von Büchern). So gesehen sind die Naturwissenschaften tendenziell konservativ, unabhängig davon, ob sie sich im Normal- oder im Krisenzustand befinden (Feyerabend 1988). Die Zukunft wird als etwas durch die Gegenwart bestimmtes gedacht.

Das ändert sich, wenn nicht die naturwissenschaftliche Erkenntnis, sondern die technische Anwendung dieser Erkenntnisse in den Blick genommen wird. Die technische Anwendung jeder wissenschaftlichen Erkenntnis impliziert einen Übergang vom Spiel mit der Wahrheit zur Arbeit an der Macht (Swertz 2009). Diese Handlung, die Transformation vom Spiel mit der Wahrheit in die Arbeit an der Macht, transformiert zugleich die Bedeutung des Wissens. Ein dabei auftretendes Phänomen ist, dass wissenschaftliches Wissen, wohl aus Vermarktungsgründen oder im Interesse einer Ablenkung von den politischen Implikationen der Spiel-Macht-Transformation, in diesem Prozess häufig entweder mit Allmachtsphantasien oder mit Heilsversprechen verbunden zu werden scheint.

In den Humanities, die es nicht zum Status eines literarischen Genres gebracht haben, ist die thematisierte Zeitstruktur eine andere. Der Wahrheitsanspruch von in die Zukunft gerichteten Wahrheitsansprüchen wird kaum akzeptiert; jede Erkenntnis wird in der Heterogenität von Erkenntnistheorien jederzeit immer wieder in Frage gestellt. Dem entsprechend sind auf die Zukunft gerichtete Heilsversprechen generell eher selten anzutreffen; zumal auch der Spiel-Arbeit-Transfer seltener eine Rolle spielt; wohl weil meist weder die Prognose in die Zukunft noch die Transferierbarkeit im Erkenntnisinteresse liegen. Ein Beispiel dafür ist, dass etwa die Literaturwissenschaft kaum danach strebt, wissenschaftliche Verfahren zum Schreiben von Literatur zu entwickeln, das wiederholte Schreiben des gleichen Buches nicht unbedingt als Glanzleistung gesehen wird und von der Analyse des gleichen Buches mit der gleichen Methode durch verschiedene Personen kaum erwartet wird, dass die Ergebnisse gleich sind. Im Mittelpunkt steht damit nicht die Homogenität zeitlich heterogener Ereignisse, sondern die Heterogenität zeitlich homogener Ereignisse: Es zählt das einmalige Werk.

Der Blick ist dann in die Vergangenheit gerichtet

Eine Ausnahme stellen in dieser Hinsicht die Pädagogik und die Psychologie dar, weil beide Disziplinen die Spiel-Arbeit- Transformation im Blick auf die Funktionen ihrer Handlungsfelder für Gesellschaften und Personen betreiben. Wohl aus diesem Grund erscheint es möglich, dass die Erkenntnisse dieser Disziplinen mitunter in Vorhersagen und auch in Macht- und Heilsversprechen transformiert werden. Ein Feld, das derzeit mit solchen Versprechen häufig verbunden wird, ist der Bereich der neuen Medien und insbesondere der des E-Learning.

Dabei gibt es ein interessantes Phänomen: E-Learning und Medienpädagogik stehen eigentümlich nebeneinander. Der Begriff der Medienkompetenz etwa wird vor allem im Zusammenhang mit E-Learning im Besonderen und mit dem Gebrauch der Computertechnologie in pädagogischen Handlungsfeldern im Allgemeinen häufig in einem vorwissenschaftlich-naiven Sprachgebrauch verwendet; umgekehrt sind Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenz mittels E-Learning eher selten.

Als ein Hintergrund dieses Umstandes kann ein wesentlicher Unterschied im Zeitverständnis von Pädagogik und Psychologie gesehen werden. Zumindest die sich als kritisch-rationalistisch verstehende Psychologie weist die Tendenz zur Wiederholung auf, die in ihrem erkenntnistheoretischen Paradigma liegt; das Problem der zeitlichen Verfasstheit des Gegenstandes wird so ausgeblendet.

In der Pädagogik wird Zeitlichkeit in Auseinandersetzung mit Kant schon zur Zeit ihrer Konstitution als Wissenschaft im Sinne einer Zukunftsoffenheit im Blick auf das Problem der Freiheit des Menschen thematisiert. Die Zukunft wird mit dieser Problematisierung, die allerdings nicht von allen Pädagoginnen und Pädagogen geteilt wurde und wird, als etwas nicht durch

wiederholbare Experimente Vorwegnehmbares, sondern als etwas immer auch Unbekanntes, als etwas nicht umfassend Beherrschbares und daher als etwas nicht positiv Bestimmbares verstanden. Mit der Zukunftsoffenheit werden die Neugierde und Erforschung der Zukunft und das immer wieder anders Entdecken wichtiger als die im Sinne einer Vorhersagbarkeit präzise Steuerung von Wissensvermittlungsprozessen; und das schon deswegen, weil diese Prozesse aus einer die Zukunftsoffenheit berücksichtigenden pädagogischen Perspektive als immer auch nicht steuerbar gedacht werden müssen, wenn nicht die mit der Zukunftsoffenheit thematisierte Freiheit des Subjekts übergangen werden soll. In dieser Hinsicht ist jeder pädagogische Prozess sowohl der kybernetischen Steuerung als auch der politischen oder ökonomischen Bestimmbarkeit immer auch entzogen.

Diese Struktur des Gegenstandes muss in der Medienpädagogik reflektiert werden. Die Frage nach der Zukunft in einer gegenstandsadäquat konzipierten utopologischen Medienpädagogik und die Frage nach der Relevanz von Technologien für diese Zukunft wirft, wenn sie im Kontext einer sich als wissenschaftlich verstehenden Pädagogik gestellt wird, ein methodisches Problem auf. Bei diesem methodischen Problem geht es nicht um die Frage, wie vorliegende Utopien – etwa die von Platon oder Rousseau – methodisch ausgelegt werden können, wie also über vorliegende Utopien mit ihrem nicht unproblematischen Wahrheitsanspruch nachgedacht werden kann, sondern um die Frage, ob und wie solche Utopien methodisch konstruiert werden können, ob also der Entwurf von pädagogischen Utopien als eine Aufgabe der wissenschaftlichen Medienpädagogik angesehen werden könnte. Kann über den zukünftigen Raum und die zukünftige Zeit von Medienbildung, Medienkompetenzaneignung und Mediensozialisation wissenschaftlich vorgedacht werden?

## 2 Irrationale Utopien

Um die Reichweite dieser Frage eingrenzen zu können, lohnt es sich, einen exemplarischen Blick auf die wohl erste Thematisierung der Zukunft in der wissenschaftlichen Pädagogik bei Schleiermacher zu werfen. Schleiermacher hat zwar weder die Zukunft explizit untersucht noch eine Utopie entworfen. Mit der Frage: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1826, S. 3) rückt aber die Zukunft der jüngeren Generation notwendig in den Blick. Schleiermacher bezieht die Zukunft zunächst im Blick auf das Resultat der pädagogischen Tätigkeit mit ein. Die Vorstellung des Resultats soll an der Idee des Guten orientiert werden. Schleiermacher betont auch, dass es durchaus als Aufgabe zu sehen ist, eine Beschleunigung der Erziehung des Menschen zu erreichen, weil damit die Kräfte des Menschen in einem höheren Maß zur Entwicklung des Geistes erregt werden können; eine Vorstellung, die auf eine Verbesserung in der Zukunft verweist.

Damit stellt sich für Schleiermacher die Frage, woran eine solche Entwicklung orientiert werden kann. Zu diesem ethischen Problem stellt Schleiermacher fest, dass „es kein von allen anerkanntes ethisches System gibt“ (Schleiermacher 1826, S. 43). Daran hat sich bis heute wenig geändert. Wenn es aber, so kann für unsere Überlegungen festgehalten werden, kein von allen anerkanntes ethisches System gibt, dann kann auch das, was die ältere Generation mit der jüngeren will, also die Zukunft der jüngeren Generation, nicht in einem positiven Sinn allgemeingültig bestimmt werden. Über Schleiermacher hinausgehend kann dies nicht nur für Gemeinschaften, sondern auch für Personen geltend gemacht werden, insofern diese sich zwar auf eine Idee des Guten festlegen können, die gleiche Festlegung aber

nicht von ihren Kindern verlangen können, ohne deren Freiheit zu übergehen.

Eine aus Prinzipien entwickelte Normierung der Zukunft der jüngeren Generation und damit auch des pädagogischen Handelns ist nicht möglich, wenn Wissen als in einer auch widersprüchlichen Topologie von Wahreitsystemen positioniert und so plural verfasst gedacht wird, was für eine utopologischen Medienpädagogik erforderlich ist, weil sonst die Zukunft mit der Gegenwart zusammen fallen und damit sowohl der Gegenstand als auch die Freiheit der hier zugleich autonom gedachten Subjekte suspendiert werden würde. Damit ist für die vertretene Position zunächst nicht gesagt, dass pädagogische Zukunftsvorstellungen unmöglich sind, es ist aber gesagt, dass *eine* pädagogische Zukunftsvorstellung mit wissenschaftlichen Methoden nicht als die einzig gute, wahre und schöne ausgewiesen werden kann. Das kann in Anlehnung an Schleiermacher mit dem Umstand verdeutlicht werden, dass pädagogische Zukunftsvorstellungen, die diesen Anspruch aufstellen, nicht mehr vermeiden können, mit anderen, schon vorliegenden pädagogischen Zukunftsvorstellungen verglichen zu werden.

Das schränkt den möglichen Gegenstandsbereich der gesuchten Methode ein: Es können mögliche Vorstellungen, aber nicht die richtige Vorstellung von der Zukunft entwickelt werden. Daher erscheint die Bezeichnung „Utopologische Medienpädagogik“ sinnvoller als „Medienpädagogische Zukunftsforschung“.

Schleiermacher folgert nun nicht, dass überhaupt nichts über die Zukunft gesagt werden kann. Vielmehr stellt er zwei konkrete Forderungen auf: Zunächst benennt er als Ziel, dass „der Staat bei dem Wechsel der Generationen fortbestehe und sich in seiner Gesamttätigkeit steigere“ (Schleiermacher

1826, S. 42). Damit wird die pädagogische Theorie eng mit der politischen Theorie verbunden. Und auch pädagogische Institutionen und Staaten sieht Schleiermacher eng miteinander verbunden, weil die Existenz von Staaten auf pädagogische Institutionen angewiesen ist, was, so lässt sich ohne weiteres ergänzen, auch umgekehrt gilt. Staaten werden dabei als „ausgebildete Gemeinwesen“ (ebd., S. 37) verstanden. Damit wird der Staatsbegriff vom konkreten Staat abstrahiert und auf das menschliche Zusammenleben in einem allgemeineren Sinne bezogen.

Die notwendige Verbindung pädagogischer Institutionen mit einem ausgebildeten Gemeinwesen kann als Forderung an medienpädagogische Utopien verstanden werden. Damit ist nicht gesagt, wie diese Verbindung zu denken ist, sondern nur, dass sie zu bedenken ist.

Schleiermacher argumentiert weiter, dass Menschen auf Erziehung schon wegen des Zyklus von Geburt und Tod angewiesen sind. Wenn aber Erziehung erforderlich für die Existenz von Menschen ist, dann kann die Abschaffung jeder Erziehung nur gefordert werden, wenn zugleich die Abschaffung der Menschheit gefordert wird. Diese Forderung widerspricht sich selbst, und auch wenn das Ende der Menschheit uns in vielfältiger Hinsicht vor Augen steht, wird dies meist nicht als wünschenswerter Zustand angesehen. Damit ist eine weitere Einschränkung des Gegenstandsbereichs einer utopischen Medienpädagogik angezeigt.

Nicht ausgeschlossen sind damit allerdings Dystopien, also die Vorstellung negativer zukünftiger Entwicklungen. Schleiermacher sieht im Blick auf die Menschheit ein „Steigen und Sinken in jeder Beziehung“ (ebd., S. 38). Auch mit zumindest als aus einer Perspektive, im Falle Schleiermachers der spekulativ zu entwickelnden Ethik, negativ zu beurteilenden Entwicklungen ist also zu rechnen. Insofern Schleiermachers Vorstellungen aber auf die Idee



der Steigerung der Gesamttätigkeit des Staates bezogen sind, wird eine zumindest potentiell als positiv beurteilbare Entwicklung vorgezogen. Dem entsprechend bestimmt Schleiermacher die pädagogische Aufgabe als auf die Idee des Guten bezogen. Das Gute gilt es zu fördern, während die Förderung des Bösen zu vermeiden ist (Schleiermacher 1826: 47). Damit sollten medienpädagogische Utopien das Böse weder ignorieren noch zum Maßstab machen und die Förderung des Guten implizieren, ohne sich zugleich auf ein bestimmtes Gutes festzulegen.

Hier ist noch anzumerken, dass die Idee der nicht begrenzten Steigerung seit Schleiermacher einiges an Überzeugungskraft eingebüßt hat. Allerdings ist bei Schleiermacher keine technische Steigerung, sondern eine Steigerung des Geisteslebens gemeint. Diese aus der hier vertretenen Perspektive im Plural zu fassenden Geistesleben sind sicher nicht unendlich steigerbar – aber solange Spielräume für Verbesserungen aufgezeigt werden können, kann die Möglichkeit utopischer Ideen, die diese Spielräume zumindest andeuten, auch heute nicht von vornherein ausgeschlossen werden.

An den Überlegungen von Schleiermacher wurde deutlich, dass die Entwicklungen von Utopien möglich ist, dass diese nicht wie Theorien mit einem Geltungsanspruch, der aus sich selbst heraus seine Realisierung fordert, auftreten können und dass diese sich auf den Fortbestand der menschlichen Gemeinschaft richten müssen. Damit ist eine erste Eingrenzung des Gegenstandes, dem eine utopische Methode entsprechen muss, erreicht.

Eine weitere Eingrenzung kann im Rückgriff auf die Überlegungen von Theodor Litt vorgenommen werden. Litt schreibt:

„Nur wenn es ein Zeitüberlegenes gibt, an dem der Geist wachsen kann, ohne sich in ihm zu verlieren, nur dann ist ein Einfluß auf werdende

Seelen denkbar, der sie auf den Geist verpflichtet und doch zugleich in Freiheit ihr Schicksal erwählen heißt“ (Litt 1927, S. 74).

Mit dieser Forderung verbindet Litt einen Einspruch gegen jede Form der Orientierung an dem einen Ideal, das behauptet, die Zukunft zu kennen. Denn jede Orientierung an einer als bekannt behaupteten Zukunft liefert die Heranwachsenden, so Litt, an die Knechtschaft unerprobter staatlicher, gesellschaftlicher und kultureller Reformen aus. Zwar betont Litt, dass Erziehung sich nicht nur an einer beliebigen Subjektivität orientieren darf, sondern stets einem objektiven Geist, den er in der Sprache als allgemeinem Prinzip verortet, verpflichtet werden muss. Das ist aber nicht als Orientierung an einem feststehenden Kanon gemeint, da, so Litt, die Wege des Geistes nicht im voraus berechnet werden können und sich insofern, modern gesprochen, der kybernetischen Steuerung entziehen.

Litt verwehrt sich dabei klar gegen die Orientierung an einem Bildungsideal. Bildungsideale seien nichts anderes als eine unreflektierte Reproduktion des Anspruchs, die stets geübten Tugenden, Fertigkeiten und Bräuche im Nachwuchs zu reproduzieren. Litt verweist dabei zum einen darauf, dass Bildungsideale sich in der bisherigen Geschichte allenfalls in einer dünnen Schicht von Menschen entfaltet haben und sich zudem nur auf illusionäre Vorstellungen menschlichen Lebens, aber nicht auf gelebte Praktiken beziehen (S. 32ff.).

Dieser Punkt ist für unsere Überlegungen relevant, weil hier ein weiteres Kriterium für eine utopische Methode markiert wird: Eine medienpädagogische Utopie darf sich nicht auf nur illusionäre Vorstellungen beziehen, sondern muss auf zumindest schon einmal gelebte Praktiken bezogen bleiben. So wäre ein Bezug auf eine libertäre Organisation der menschlichen Gemeinschaft durchaus denkbar; Beispiele für zumindest ansatzweise entwi-

ckelte menschliche Gemeinschaften, die völlig ohne Natural-, Waren- oder Nutzgeld auskommen, scheint es aber nicht zugeben. Die gesuchten Utopien können also keine Ideale sein, also etwas nicht erreichbares, sondern nur erstrebenswertes, sondern müssen etwas erstrebbares sein, das aber nicht unbedingt erstrebenswert ist (fast ließe sich hier eine „Zone der nächsten Entwicklung“ assoziieren – aber diese sind auf eine bekannte und nicht auf eine unbekanntere Zukunft gerichtet).

Utopien, die sich nicht auf gelebte Praktiken beziehen lassen, können als fiktionale Utopien bezeichnet werden, also Vorstellungen, die keinen Bezug zu irgendwo und irgendwann gelebten Praktiken aufweisen. Solche fiktionale Utopien haben allerdings eine andere Form als die Bildungsideale, die Litt kritisiert. Bildungsideale liefern nicht bloß Vorstellungen, sondern verlangen deren Realisierung in den Nachwachsenden. Das kann mit fiktionalen Utopien nicht verbunden werden. Daher ist die Orientierung pädagogischen Handelns an fiktionalen Utopien ebenfalls witzlos.

Litt betont dann die Sphäre des objektiven Geistes und damit verbunden die Aufgabe, diesen in den werdenden Seelen zum Leuchten zu bringen. Das ist nicht so gemeint, dass damit eine objektiv gedachte Zukunft in den Heranwachsenden verwirklicht werden soll, denn, so Litt, das zeitlos Gewordene lässt die „zeitliche Form vollkommen unpräjudiziert“ (Litt 1927, S. 70). Eine wissenschaftliche Methode zur Bestimmung der Zukunft der Medienpädagogik kann es nicht geben, weil diese sich erst in den Zukünftigen verwirklicht.

Allerdings lässt sich hier die Frage stellen, inwiefern die Position von Litt nicht selbst als Utopie verstanden werden kann, denn die Realisierung eines Verhaltens von Erziehenden, das ein Maximum von Bindung mit einem Maximum an Freiheit verbindet (Litt 1927, S. 71), sieht Litt keineswegs als rea-

lisiert an. Zwar greift seine Argumentation etwas der von Schleiermacher entwickelten Figur auf: Litt warnt vor allem vor einseitigem Führen oder Wachsenlassen. Dennoch führt er eine Vorstellung vor Augen, die durch die Rückbindung an den in der Sprache sich manifestierenden objektiven Geist einen überzeitlichen Anspruch stellt. Insofern könnte seine Position wieder als Ideal verstanden werden, von dem Litt zumindest implizit beansprucht, dass es realisiert werden möge. Dieses Ideal ist aber stets mit den jeweiligen Lebensumständen vermittelt gedacht. Damit wird die Zukunft im Spiel gehalten, allerdings als etwas immer wieder neu und anders zu denkendes, womit die Transformation in die stets machtförmige Erziehungsarbeit ein offenes Moment behält.

Für medienpädagogische Utopien ist damit klar, dass es nicht um völlig willkürliche Vorstellungen gehen kann. Der Gegenstand muss also etwas noch nicht realisiertes, aber etwas Realisierbares, dessen Realisierung aber nicht im positiven Sinne gefordert werden kann, gefasst werden. Damit ist zumindest ein möglicher methodischer Rahmen für die Frage nach der Zukunft der Medienpädagogik markiert.

### **3 Realistische Utopien**

Die (etwas nach Litt entstandene) Medienpädagogik wurde mit dem Begriff der Medienkompetenz häufig auf den Begriff der Emanzipation bezogen (Baacke 2007). Dieser Begriff kann im wissenschaftlichen Kontext der 1970er Jahre auch als Abgrenzung von einer irrationalen Utopie verstanden werden, denn die emanzipatorische Medienpädagogik hat nicht zuletzt das behavioristische Konzept kritisiert, das von Skinner (1970) prominent in seinem utopischen Roman „Walden Two“ formuliert worden ist. Während

in diesem Roman einerseits die gesellschaftlichen Strukturen fast im positiven Sinne einer libertären Basisdemokratie beschrieben werden, zeichnet sich die von Skinner skizzierte Gesellschaft andererseits durch eine weitgehende Kontrolle des Einzelnen im Interesse der Gesellschaft aus. Dabei verwendet Skinner eine Persiflage der Figur, die hier mit Schleiermacher entwickelt worden ist: Skinners Vorstellungen erscheinen plausibel, weil in ihnen das, was in seiner Gegenwart als Böse angesehen wird, vermieden wird. Indem aber damit das Böse unreflektiert zur Norm gewendet wird, wird die Berechtigung der verbreiteten Kritik an behavioristischen Konzepten nochmals deutlich.

Für die Medienpädagogik relevanter geworden ist dann auch nicht das Konzept von Skinner, sondern das von Habermas vorgeschlagene Konzept der Diskursethik. Die Darstellungen unterscheiden sich in Inhalt und Methode erheblich, nicht aber im utopischen Ansatz. Die Differenz ist bekannt: Während Skinner eine unreflektierte Norm setzt, rückt Habermas Normativität als Problem in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Damit ist die Aufgabe anders gestellt: Während bei Skinner eine unzweifelhaft, dauerhaft und ahistorisch gedachte Vorstellung von Gut und Böse leitend wird, rückt bei Habermas der Diskurs über das Gute und Böse in den Mittelpunkt. Allerdings liegt gerade auch darin eine klare Vorstellung des Guten: Gut ist die Teilhabe am Diskurs, schlecht ist der Ausschluss vom Diskurs; eine positive ethische Bestimmung, in der Habermas' Prämisse – das Vermögen des Individuums, sich selbst zu erkennen – in den Mittelpunkt rückt: „In der Kraft der Selbstreflexion sind Erkenntnis und Interesse eins“ (Habermas 1968, S. 164). Diese Selbstreflexion wird als Bewegung der Emanzipation verstanden (ebd., S. 244) – und diese Bewegung ist über den Medienkompetenzbegriff zum Leitgedanken der Medienpädagogik avanciert.

Habermas selbst hat in einer Diskussion des Menschenrechtsbegriffs diese Bewegung unlängst als realistische Utopie bezeichnet (2010, S. 53). In seiner Argumentation wird zunächst deutlich, dass mit dieser Utopie kein abstraktes Ideal gemeint ist; konsequenterweise entwickelt er den Begriff der Menschenrechte genealogisch. Andererseits ist es auch keine empirische Beschreibung, weil praktische politische Handlungen, wie Habermas bemerkt, zwar oft im Namen der Menschenrechte erfolgen, tatsächlich aber nur eine „übliche Machtpolitik“ vollzogen wird.

Im Blick auf eine utopische Medienpädagogik wird hier zunächst eine relevante Dialektik sichtbar: Da die Menschenrechte nur teilweise realisiert sind und manchmal für andere Zwecke erhalten müssen, besteht eine Dialektik zwischen der Idee der Menschenrechte und der Realisierung dieser Idee. Diese Dialektik markiert aber keine Aufforderung zur Synthese, sondern eine Bewegung, die Habermas als eine meist nicht friedlich verlaufende Bewegung kennzeichnet.

Eine Methode und ein möglicher Zeitort einer utopologischen Medienpädagogik stehen damit vor Augen: Das Verhältnis von Spiel und Arbeit wird von Habermas umgekehrt: Die genealogische Perspektive rekonstruiert die gesellschaftliche Arbeit und bringt sie auf den Begriff, macht sie also zum Gegenstand des Spiels, in dem sie von Habermas auf seinen diskursethisch-deliberativen Ansatz bezogen wird. Die Utopie hat einen politischen Gehalt, weil sie mit dem Anspruch der sozialen Anwendung auftritt – die Utopie soll hier und jetzt umgesetzt werden. So gesehen ist der Zeitort die Gegenwart. In diesem Sinne ist diese Utopie keine Utopie, sondern eine, allerdings wissenschaftlich begründete, politische Forderung – eben eine realistische Utopie. Eine realistische Utopie liegt also zwischen einer fiktionalen Utopie, die keinen Anspruch auf Realisierung stellen kann und solchen Theorien,

die einen verbindlichen Anspruch auf Realisierung in der Gegenwart stellen. Eine realistische Utopie stellt den Anspruch auf mögliche Realisierung in der Zukunft.

Das erinnert zunächst an die Qualität des auf die habermassche Position bezogene Medienkompetenzbegriffs: Dieser enthält eine politische Forderung, die heute als diskursethisch-deliberativen Norm zu bezeichnen wäre – wobei weder die Bewegung von der emanzipatorischen zur diskursethisch-deliberativen Normierung noch die individuelle Seite dieses Konzepts in der Medienpädagogik reflektiert worden sind.

Die diskursethisch-deliberative Norm ist hier als utopisch markiert worden, weil sie eine auf die Zukunft bezogene, aber methodisch begründete Forderung enthält, und nicht, weil diese Position als die richtige Norm ausgewiesen werden kann – denn, wie schon Schleiermacher bemerkt hat: es gibt nicht nur eine solche Norm, sondern verschiedene. Das ist aber nicht vermeidbar, weil der Verzicht auf Normierungen von zumindest auch sprachlich verfassten Menschen nicht praktiziert werden kann. Weil das nicht möglich ist, ist die nächste und vermutlich beste Möglichkeit, die Lernenden zu fragen, ob sie lieber dem Orientierungswissens von Kamlah und Lorenzen und der damit verbundenen Vorstellung des demokratischen Sozialismus (Lorenzen 1980) oder der deliberative-diskursethischen Norm oder einer anderen der in der Pädagogik diskutierten realistischen Utopien folgen wollen.

Methodisch ist es für die Entwicklung realistischer Utopien damit erforderlich, erstens eine explizite Utopie des Denkens zu verwenden (etwa das der kommunikativen Vernunft), dies zweitens auf eine Utopie der Gemeinschaft zu beziehen (etwa das einer deliberativen, sozialistischen, libertären oder liberalen Demokratie) und drittens eine Utopie der Medienpädagogik zu ent-

werfen (etwa eine „deliberative Medienpädagogik“).

Bisher nicht berücksichtigt wurde das mediale Moment. Im Blick auf Medien sind zwei Perspektiven relevant: Zum einen die selbstreflexive Analyse des Einflusses, den die Struktur der physikalischen Dimension von Medien auf die Entstehung einer realistischen Utopie hat (z.B. könnte die Idee der deliberativen Demokratie eng mit dem Rotationsdruck verbunden sein), und zum anderen die Gestaltung der physikalischen und semiotischen Dimension von Medien. Es ist also zu berücksichtigen, welche Medien zu einer realistischen Utopie passen. Damit ist intendiert, dass nicht die Utopie einer medialen Struktur folgt, sondern Medien einer realistischen Utopie entsprechend ausgewählt und gestaltet werden. Wenn etwa der Kinofilm nicht dem demokratischen Sozialismus nach Lorenzen entspricht oder das Internet einer deliberativen Demokratie nicht gemäß ist, wären diese Medien aus Sicht einer utopologischen Medienpädagogik für eine realistische Utopie abzulehnen und statt dessen ein neues Medium zu entwerfen.

Für den mit einer solchen Methode erreichbaren Geltungsanspruch ist allerdings klar, dass die angestrebte realistische Utopie zwischen dem Problem, die Zukunft nicht rational bestimmen zu können, was eine methodisch dichte wissenschaftliche Zukunftsvorstellung ausschließt, und dem kreativen Entwurf, der erst noch zu bewähren ist, steht. Wenn aber der Entwurf einer realistischen Utopie möglich ist, dann sollte er auch gewagt werden. Ein realistisch-utopisches Argument, das in diesem Sinne mit dem Anspruch der Verwirklichung verbunden wird, ist auch ein rhetorisches Argument. Es ist im Sinne des Genus deliberativum, der politischen Rede bei Aristoteles, auf die Zukunft gerichtet und möchte von bestimmten Handlungen überzeugen, die in der Zukunft liegen, und für die vor allem mit Argumenten zu werben ist. Realistische Utopien haben in diesem Sinne den Raum zwischen Politik



und Wissenschaft zum Gegenstand. Damit wird die Grenze weder aufgelöst noch überschritten, sondern der Zwischenraum thematisiert.

Damit sind drei Absichten verbunden:

- 1.) Haltlose Heilsversprechen vermeiden bzw. kritisieren zu können,
- 2.) realistische Utopien entwerfen zu können und
- 3.) Technologien auf dieser Basis gestalten zu können.

Der Zwischenraum ist dabei nicht der Raum, in dem realistische Utopien entstehen, sondern der Gegenstand, dem die utopologische Methode entsprechen muss. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht hat Foucault den Raum, in dem realistische Utopien entstehen können, als Heterotopie bezeichnet. Wenn allerdings aus medienpädagogischer Perspektive davon auszugehen ist, dass der Raum, in dem eine Utopie entsteht, sich als Medium mit in die Utopie einschreibt, sind etwa die von Foucault (1992) als Heterotopien bezeichneten Bordelle nicht unbedingt die beste Wahl; vor allem nicht, wenn Freiheit im Spiel bleiben soll.

Wesentlich überzeugender ist der von Reichenbach herausgearbeitete Begriff des demokratischen Selbst. Reichenbach zeigt, „daß Selbst und Identität ‚mehr‘ sind als Gemeinschaft, also nicht bloß sozial determiniert, aber auch nicht von jeglichen Außeneinflüssen losgelöste Wesenheiten sind.“ (Reichenbach 1999, S. 226). Das Subjekt befindet sich in einem Raum zwischen sozial determinierender Gemeinschaft und losgelöster Wesenheit. Dieser Raum ist nicht abgeschlossen, fertig oder auch nur als Ideal vollkommen zu denken, sondern eine Zumutung – und ein Freiraum, in dem Unfertiges entworfen werden kann (ebd., S. 459). Insofern dies für alle Menschen gilt, die sich mit Medien mitteilen könnten, ist es für Menschen möglich, realistische Utopien für eine utopologische Medienpädagogik zu entwerfen.

## 4 Medienpädagogische Utopien

Das skizzierte Programm kann hier nicht zur Gänze realisiert werden. Da der erste Punkt am einfachsten ist, wird im Folgenden aus Gründen der Bequemlichkeit nur dieser behandelt; der zweite und dritte können nur kurz angedeutet werden.

Heilsversprechen haben vor allem im Blick auf Computertechnologie eine lange Tradition. Eine prominente Fassung findet sich etwa bei Moravec (1990, 1996), der von der Computertechnologie nicht nur die Überwindung der Beschränktheit des menschlichen Gehirns erwartet, sondern auch die Lösung des Sterblichkeitsproblems. Diese Vorstellung, die z.B. übersieht, dass zum Leben auch der Tod und zum Wissen auch das Vergessen gehört und im übrigen die syntaktische Nulldimensionalität der Computertechnologie ignoriert (Swertz 2000), wurde wohl ausgelöst durch die Vorstellungen von Turing und Zuse, nach denen Maschinen zu intelligentem Verhalten im Sinne eigenständigen Lernens und Denkens befähigt werden könnten, was letztlich dazu führen sollte, dass der begrenzte und schwache Mensch überwunden wird (Schelhowe 2007, S. 62f) – die Maschine wird zu Nietzsches Übermensch.

Eine ideologiekritische Analyse der Vorstellung, dass Menschen wegen ihrer Beschränktheit eigentlich nur noch zur Bedienung von Maschinen taugen, erübrigt sich – es ist zu offensichtlich, dass solche Vorstellungen vor allem dazu taugen, die Effizienz und Effektivität der Verwendung von Computertechnik als Machtinstrument zu verdecken. Mit weniger als einem religiösen Heilsversprechen ist das kaum zu erreichen. Interessant wäre lediglich zu analysieren, was Menschen wie Turing, Zuse oder Moravec dazu gebracht hat, solche Ideen öffentlich zu äußern, und was Haefner dazu ge-

bracht hat zu versuchen, solche Vorstellungen in die Pädagogik „herunterzuladen“ (Haefner/Weizenbaum 1990) – was hier aber nichts zur Sache tut. Relevant ist, dass diese Vorstellungen den hier entwickelten methodischen Forderungen an eine utopische Medienpädagogik schon deswegen nicht gerecht werden, weil der lebensweltliche Bezug völlig fehlt, aber auch, weil die bestimmte Vorstellung der Zukunft das Moment der Offenheit übergeht. Derartige Formen medienpädagogischer Utopien sind also abzulehnen.

In einer zweiten Form werden Heilsversprechen mit bestimmten Technologien verbunden. Ein Beispiel dafür ist das Digital Game Based Learning, das etwa durch Marc Prensky (2001) prominent vertreten wird. Seine These ist, knapp zusammengefasst, dass Lernen nur in Form von Computerspielen serviert werden muss – und schon geht es mühelos, leicht und mit Vergnügen von der Hand. Versprochen wird die Heilung vom mühevollen, quälischen und vor allem langweiligen Lernen. Das Lernen der Zukunft ist motivierend, engagierend und unterhaltsam. Kostengünstiger wird es auch noch, und effektiver und effizienter sowieso. Ähnlich lautende Versprechungen wurden etwa auch mit der Einführung von E-Learning oder der Einführung des Schulfernsehens verbunden. Die Vorhersagen waren und sind dabei, vorsichtig gesagt, gewagt, weil sie das von Russell (1999) so benannte „no significant difference phenomenon“ nicht berücksichtigen: Konsistente Nachweise von Vorteilen technologiebasierten Lernens (sei es Radio, Fernsehen, Lernmaschinen oder andere Formen) liegen nicht vor; die Ergebnisse sind mindestens widersprüchlich. Das mit dem Digital Game Based Learning gemachte Versprechen wird also nicht zu halten sein. Vorstellungen davon, wie ein im wesentlichen spielender Mensch denkt und in welcher Gemeinschaft er lebt, fehlen komplett. Auch solche Entwürfe werden damit den Anforderungen an medienpädagogische realistische Utopien nicht ge-

recht.

Eine dritte Variante könnte etwas schlichter als Technologieversprechen bezeichnet werden. Ein aktuelles Beispiel ist das Mobile Learning. Die These hier ist, kurz gesagt, dass mobile Technologien da sind und also ihre Potenziale genutzt werden sollten. Die Übersicht von Specht und Ebner (2012) zeigt, dass es jedenfalls keine didaktischen oder pädagogischen Gründe sind, die mobile Technologien erforderlich machen. Es werden auch keine besonderen Potenziale genannt, die nicht anders einfacher zu erreichen wären. Wenn aber die Existenz einer Technologie das einzige Argument ist, dann wird die Technologie unbegründet zur Norm gewendet. Das ist aus zwei Gründen problematisch: Zum einen haben Analysen, die von der Toronto School bis zur Medienarchäologie reichen, deutlich gemacht, dass es meist keine gute Idee ist, sich unreflektiert auf die in Medien implizierten Vorstellungen einzulassen. Zum anderen hat schon Schleiermacher gezeigt, dass aus einer Anthropologie keine Norm entwickelt werden kann, weil dies eine Allmacht der Erziehung voraussetzen würde, die es aber nicht gibt (Schleiermacher 1826, S. 48). Genau so könnte aus einer Technologie nur eine Norm entwickelt werden, wenn es eine Allmacht der Erziehung gäbe.<sup>1</sup> Diese müsste sich zusätzlich auf eine zumindest dem Anspruch nach vollständige Kenntnis des jeweiligen Mediums stützen, die aber nur mit einem Vollständigkeitsbegriff möglich wäre, der notwendige Momente für die erforderliche Bestimmung ausschließt.

Damit wäre es fast naheliegend, von Utopien Abstand zu nehmen und den Blick auf die Gegenwart zu richten. Und in der Tat hat der mit Utopien auf die Zukunft gerichtete Blick, wohl auch verbunden mit den bekannten klei-

---

<sup>1</sup> Ich danke Henning Schluß für den Hinweis auf diesen Zusammenhang.

nen Problemen großer Erzählungen, in den letzten Jahren an Faszinationskraft verloren. Ein Beispiel dafür ist die Thematisierung des Generationenverhältnisses, die sich bei Schäffer (2003) in Anlehnung an Mannheim findet. Mit dem Rückgriff auf die gegenwartsbezogene Beschreibung gesellschaftlicher Strukturen bei Mannheim gerät die Problematisierung der Zukunft, die bei Schleiermacher und Litt eine prominente Rolle einnahm, aus dem Blick.

Für eine solche Beschränkung kann es gute Gründe geben. Es wird aber eine Option aufgegeben - die Gestaltung von Medien:

„Die humanwissenschaftlichen Fächer sollten sich nicht nur des Computers mit seinen altbekannten Anwendungen bedienen, sondern ihre genuine Stärke in der Reflexion und Kritik von Kommunikations- und Aneignungsprozessen, der Entwicklung von Utopien und des ästhetischen Ausdrucks mit den allerneuesten Technologien entwickeln können, um sie nicht nur nachträglich zu kritisieren, sondern auch prospektiv beeinflussen zu können“ (Schelhowe 2007, S. 180).

Damit ist die Medienpädagogik dazu aufgefordert, in der dritten hier angesprochene Perspektive, der Gestaltung von Medien, einen Beitrag zu leisten, also realistische Utopien zu entwerfen.

Hier ging es darum, zu diskutieren, ob ein solcher Beitrag von der Medienpädagogik gefordert werden kann. Das ist der Fall. Mit der hier entwickelten Perspektive ist dabei nicht nur die Rekonstruktion vorhandener semiotischer oder physikalischer Strukturen, sondern die Konstruktion solcher Strukturen im Blick auf eine realistische Utopie relevant: Eine handlungsorientierte Medienpädagogik muss sich an ihren Handlungen messen lassen.

Wenn, um wenigstens eine solche Handlung sehr knapp zu skizzieren, der Mensch als dilettantisches Subjekt verstanden wird, das in einer deliberati-

ven Demokratie leben kann, kann etwa eine E-Learning-Umgebung konzipiert werden, in der demokratische Freiheiten im Blick auf das dilettantische Subjekt realisiert werden können. Dafür wäre etwa eine didaktische Suchmaschine erforderlich, mit der die Zustimmung der Lehrenden und Lernenden zur Teilnahme am Unterricht eingeholt werden kann, weil der Unterricht nicht gegen ihren Willen erfolgen darf, damit nicht Menschen Mittel zum Zweck der Veranstaltung von Unterricht werden, sondern Unterricht für ihre Zwecke verwenden können. Ebenso müssten die Beteiligten sich über Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Leistungsmessung und Evaluation des Unterrichts verständigen können. Die Entwicklung einer so angedeuteten realistischen Utopie ist als Aufgabe der Medienpädagogik anzusehen.

## 5 Literatur

Baacke, Dieter (1997). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Foucault, Michel (1992). Andere Räume. Online verfügbar unter: [http://www.uni-weimar.de/cms/uploads/media/Foucault\\_AndereRaume\\_01.pdf](http://www.uni-weimar.de/cms/uploads/media/Foucault_AndereRaume_01.pdf), (abgerufen am 6.7.2011).

Kuhn, Thomas S. (1988): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (9. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haefer, Klaus / Weizenbaum, Joseph (1990). Sind Computer die besseren Menschen? Zürich: Pendo-Verlag.

Habermas, Jürgen (1994). Erkenntnis und Interesse (11. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1968). Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2010). Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: Blätter für

internationale und deutsche Politik (8), S. 43-53.

Kay, Alan (1972). *A Personal Computer for Children of All Ages*. Boston: Proceedings of the ACM National Conference.

Litt, Theodor (1927). 'Führen' oder 'Wachsenlassen'. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig/Berlin: Klett.

Lorenzen, Paul (1980). Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung des Demokratischen Sozialismus. In: Thomas Meyer (Hrsg.). *Demokratischer Sozialismus – Geistige Grundlagen und Wege in die Zukunft* (S. 29-41). München: Schweitzer.

*Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants*. Online verfügbar unter: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> (abgerufen am 12.5.2005).

Popper, Karl R. (1994). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.

*Reichenbach, Roland (1999). Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Universität Münster. Online verfügbar unter: [http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach-medien/DEMOKRATISCHES\\_SELBST\\_UND\\_DILETTANTISCHES\\_SUBJEKT.pdf](http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach-medien/DEMOKRATISCHES_SELBST_UND_DILETTANTISCHES_SUBJEKT.pdf), (abgerufen am 2.5.2010).

Moravec, Hans (1990). *Mind Children. Der Wettlauf zwischen menschlicher und künstlicher Intelligenz*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Moravec, Hans (1996). Die Wirklichkeit ist ein Konstrukt des Bewußtseins. Online verfügbar unter: <http://www.heise.de/tp/artikel/6/6038/1.html> (abgerufen am 1.6.2012).

Russell, Thomas L. (1999). *No Significant Difference Phenomenon (NSDP)*. Raleigh: North Carolina State University.

Schäffer, Burkhard (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im*

*Generationenvergleich*. Opladen: Leske und Budrich.

Schelhowe, Heidi (2007). Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien. Münster: Waxmann.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826): Theorie der Erziehung. In: (ders. 1983): Ausgewählte pädagogische Schriften 3. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 36-61.

Specht, Marcus / Ebner, Martin (2012). Mobiles und ubiquitäres Lernen. Technologien und didaktische Aspekte. Online verfügbar unter: <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/74/36> (abgerufen am 20.6.2012).

Skinner, Burrhus F. (1970): „Futurum Zwei“, Hamburg: Christian Wegner Verlag.

Swertz, Christian (2009). Narren und Könige. Der Gebildete im Spannungsfeld von Wahnsinn und Macht. In: Richard Kubac / Christine Rabl / Elisabeth Sattler (Hrsg.). Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft (S. 152-164). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Swertz, Christian (2000). Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online verfügbar unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2304647> (abgerufen am 15.12.2000).

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.