



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 58, Nr. 4, 2020  
doi: 10.21243/mi-04-20-17  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

## Räumliche Herausforderungen einer medienpädagogischen Praxis in globalisierten Verhältnissen

Ken Nilles

*In dem vorliegenden Artikel wird auf eine Problematik eingegangen, die Horkheimer und Adorno (1947/1987) als „Reproduktion des Immergleichen“ bezeichnet haben. Die Reproduktion des Immergleichen wird von den Autoren als Synonym verwendet, um affirmative Gesellschaftspraxen zu beschreiben. Im Folgenden wird diese Problematik aus einer räumlichen Perspektive dargestellt und aufgegriffen, um einige medienpädagogische Herausforderungen in globalisierten Verhältnissen diskutieren zu können.*

*The presented article focuses on Horkheimer's and Adorno's (1947/1987) concept of the constant reproduction of the same thing. In their minds, this concept can be used as a synonym for affirmative social practice. This issue will be analyzed through a*

*spatial perspective, aiming to discuss various challenges it implies for media education in globalized conditions.*

## 1. Einleitung

Im Land herrschen Ruhe und Einmütigkeit. Es bedurfte keiner Überredung. Das Volk wurde überzeugt. Noch gibt es vereinzelte Widersacher. Neinsager aus Profession und Verräter in fremdem Sold und Auftrag. Aber sie hocken im Mauseloch der Angst. Ein Schritt, ein Satz genügt und sie sitzen in der Falle. Mauseloch oder Mausefalle, die Leute haben die Wahl. Diese und keine andre. (Kästner 1959: 11)

Kästners 1959 erschienene Komödie *Die Schule der Diktatoren* handelt von einem gesellschaftlichen Zusammenleben, das einer sich endlos fortsetzenden Autorität untersteht. Die vermeintlich endlose Fortsetzung ist auf den Umstand zurückzuführen, dass sich die Machthabenden unbemerkt austauschen lassen. Damit entsteht der lähmende Eindruck einer *Immergleichheit*, an welcher sich nichts mehr ändern lässt und die deswegen hingenommen wird (Horkheimer/Adorno 1947/1987). Die Hinnahme führt jedoch dazu, dass sich dieses *Immergleiches* auch weiterhin reproduzieren kann, womit sich die Dominanzverhältnisse ungebrochen fortsetzen können.

In einer globalisierten Welt droht sich dieser Umstand nochmals zuzuspitzen, da sich der Eindruck des *Immergleichen* durch die globalen *Vernetzungsstrukturen* über jegliche territorialen Distanzen hinweg verbreiten lässt. In dem nachfolgenden Artikel wird diese Problematik aufgegriffen und darauf eingegangen, inwie-

fern die Medienpädagogik im Blick auf das *Immergleiche* in *global-digitalen Vernetzungsstrukturen* eine besondere Rolle einnehmen kann.

## 2. Singularität als Voraussetzung des Immergleichen

Angesichts der aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen und einer generell bedrückenden Gegenwart (Pandemie, Klimawandel, Krieg und Terror) schleicht sich bei vielen Menschen das Gefühl ein, dass sie den gesellschaftlichen Umständen nur ausgeliefert sind. Das führt zu Wut und Frustration oder im besten Falle zur Hoffnung, dass irgendwann wieder alles gut sein. Vordergründig führt es aber zu einer gewissen Passivität, weil sich *kein Mehr* aus Situationen herausholen lässt (Adorno 1966/1990: 164).

Diese passive Grundhaltung kann als eine Konsequenz dessen verstanden werden, was im Kontext einer negativen Dialektik als „Seinsfrömmigkeit“ bezeichnet worden ist (Adorno 1966/1990: 106). Damit ist ein Zustand gemeint, in dem „Seiendes auf Sein“ projiziert wird. Oder anders, Pluralität (Seiendes) wird verabschiedet, um an einer Singularität (Sein), resp. einer Idee des Ganzen festhalten zu können (Adorno 1966/1990: 107). Eine derartige *Seinsfrömmigkeit* geht mit der Ignoranz gegenüber Unvollständigem und Teilhaftem einher und exkludiert die Möglichkeit eines Nebeneinanders dieser Teile. Dabei besteht der problematische – jedoch oft vernachlässigte – Aspekt der *Seinsfrömmigkeit* darin, dass durch den Verlust des Nebeneinanders auch kein Vergleich mehr möglich ist und sich die situative Wahrnehmung ein-

schleicht, dass Dinge nun mal so sind wie sie sind (vgl. Adorno 1966/1990: 114 ff.). Der fehlende Vergleich ist die Grundlage dafür, warum sich *kein Mehr* aus Situationen herausholen lässt und „Ganzes und Einzelheit die gleichen Züge“ tragen müssen (Horkheimer/Adorno 1947/1987: 150).

Ein *Mehr* in Situationen zu entdecken erfordert es, dass Einzelheiten miteinander verglichen werden können und diese in *widersprüchlicher* Art – damit nicht mehr von einem singulären Ganzen ausgegangen wird – zueinander positioniert werden können (vgl. Adorno 1966/1990: 164). Für Adorno handelt sich bei dem Entdecken des Widerspruchs um eine zentrale Reflexionskategorie, durch die der blinde Austausch vermeintlicher Singularitäten verhindert wird (Adorno 1966/1990: 148).

Ein blinder Austausch vermeintlicher Singularitäten entspricht einer *Variation der Form* und einer Fortsetzung der *Substanz*. Die Konsequenz ist ein Denken, bei dem die Idee eines Ganzen unbeschädigt bleibt und damit die Vorstellung gefördert wird, dass nichts anderes übrig bleibt, als sich der Idee des jeweils dominierenden Ganzen zu fügen. Das gilt jedoch nicht für alle Menschen, sondern nur für diejenigen, die keine andere Wahl kennen lernen, als sich dem dominierenden Ganzen zu fügen. Die Variation der Form bleibt dann „nacktes Privileg von Monopolen und Cliques“ (Adorno 1966/1990: 150). Die Idee des jeweils dominierenden Ganzen führt zu einem *polarisierenden Prinzip*, bei welchem davon ausgegangen wird, dass das Ganze entweder zu Profit oder zu Verlust führt. Die Angst davor, vom Profit ausgeschlossen zu wer-

den, führt wiederum zur Affirmation eines dominierenden Ganzen und wird damit zu einem Antriebsmotor des *Immergleichen* (Horkheimer/Adorno 1947/1987: 159).

Mit dieser Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse zeigen Horkheimer und Adorno (1947/1987), dass die substantielle Fortsetzung einer Idee des Ganzen zu einer gesellschaftlichen „Reproduktion des Immergleichen“ führt, mit der das polarisierende Prinzip auch weiterhin durchgesetzt werden kann (ebd.: 159). Ein Prinzip, das im nächsten Kapitel aus einer sozialräumlichen Perspektive betrachtet werden soll.

### 3. Das Immergleiche aus räumlicher Perspektive

Der Begriff des *Raumes* eignet sich, um gesellschaftliche Verhältnisse aus einer anderen Perspektive zu beleuchten. In der Regel wird dabei entweder *von einer absoluten oder einer relativen Vorstellung* von Raum ausgegangen. Bei einem absoluten Verständnis von Raum entsprechen soziale Prozesse einer Bewegung, die im Raum stattfindet und durch die Strukturen des Raumes gelenkt werden kann (Löw 2015: 24f.). Der *absolute Raum* entspricht damit einem leeren Gefäß, das sich durch Vereinnahmung gestalten oder anders beherrschen lässt (Löw 2015: 27). Diese Vorstellung trägt dazu bei, dass soziale Prozesse als etwas Externes empfunden werden, das sich nur von wenigen Machtinhaberinnen und Machthaber gestalten lässt. Bei einem *relativen Verständnis* hingegen wird davon ausgegangen, dass die soziale Prozesse einer Bewegung entsprechen, durch welche Räume erst konstitu-

iert werden. Raum entspricht somit einer ortsunabhängigen Handlung, die zeitlich fixiert wurde (Löw 2015: 34). Diese Vorstellung geht damit einher, dass sich soziale Prozesse als orts- und strukturunabhängige Handlungen vorgestellt werden.

Beide Erklärungsversuche greifen jedoch zu kurz und können der analytischen Komplexität von sozialen Prozessen nicht gerecht werden. Löw (2015) schlägt daher ein Verständnis vor, bei dem Raum als etwas *Relationales* begriffen wird. Bei einem *relationalen* Verständnis finden soziale Prozesse sowohl im Raum statt und sind gleichzeitig die Voraussetzung, dass sich dieser konstituieren kann (Löw 2015: 112). Der *relationale* Raum zeichnet sich insofern dadurch aus, dass der Prozess der Konstitution in das Zentrum der Aufmerksamkeit gehoben wird (Löw 2015: 151). Um den Prozess der Konstitution zu bestimmen, werden soziale Handlungen betrachtet und analytisch in die Momente des *Spacings* und der *Syntheseleistung* eingeteilt.

Mit *Spacing* wird die *Bewegung im Raum* bezeichnet und danach gefragt, wie Menschen ihre „sozialen Güter“ anordnen, um an Situationen teilzuhaben (vgl. Löw 2015: 158). Der Begriff der sozialen Güter wird „der politischen Soziologie der sozialen Ungleichheit“ (Kreckel 2004) entnommen. Unter *soziale Güter* fallen sowohl *materielle* als auch *symbolische Güter*. Die *materiellen Güter* entsprechen physischen Ressourcen, die benötigt werden, um an einer Situation teilzuhaben (Kreckel 2004: 78). Beispielhaft wäre hier an ein technisches Gerät zu denken, mittels welchem ein Zugang zu bestimmten virtuellen Situationen hergestellt werden

kann. *Symbolische Güter* umfassen alle Ressourcen, die nicht materiell gefasst werden können (Kreckel 2004: 79). Beispielhaft wäre hier an jegliche Form von Zugehörigkeit, Sprache oder generell Wissen zu denken, die benötigt werden, um an bestimmten Handlungen teilhaben zu können. Der Prozess des *Spacings* gibt insofern einen Aufschluss über den *strukturellen Aufbau* von sozialen Prozessen.

Mit *Syntheseleistung* wird die *Bewegung des Raumes* bezeichnet und aufgegliedert, wie und unter welchen Konditionen *soziale Güter* miteinander in einer „Abstraktionsleitung“ (Löw 2015: 159) verknüpft werden. Diese *Abstraktionsleistung* wird durch „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und[/oder] Erinnerungsprozesse“ (ebd.) eingeleitet.

Die Momente des *Spacings* und der *Syntheseleistung* können nur analytisch voneinander getrennt werden, da soziale Handlungen einem Ensemble dieser Momente entsprechen. Das wird als *Dualität von Raum* bezeichnet. Die *Dualität von Raum* beschreibt den Umstand, dass durch die Konstitution von Raum *Syntheseleistungen* materialisiert werden können (Löw 2015: 172). Durch die Materialisierung werden *soziale Güter* erzeugt, die sich wiederum neu anordnen und miteinander verknüpfen lassen. Löw bezeichnet das auch als Produktion des *Ortes*:

Um etwas pla[t]zieren zu können, muß es einen Ort geben, an dem es pla[t]ziert wird. Ein Ort bezeichnet einen Platz, eine Stelle, konkret benennbar, meist geographisch markiert. Orte werden durch die Pla[t]zierung sozialer Güter oder Menschen kenntlich

gemacht, verschwinden aber nicht mit den Gütern/Menschen, sondern stehen dann für andere Besetzungen zur Verfügung. Der Ort ist somit Ziel und Resultat der Platzierung und wie Güter/Menschen selbst platziert Element. Orte können allerdings als Ensembles sozialer Güter in Synthesen eingehen. Die Konstitution von Raum bringt systematisch Orte hervor, sowie Orte die Entstehung von Raum erst möglich machen. (Löw 2015: 224)

Durch die *Dualität des Raumes* werden Orte zu einer Voraussetzung und einem Resultat von Handlungen.

Das eröffnet eine Perspektive, mit der sich die substantielle Fortsetzung eines singulären Seins auch auf räumlicher Ebene erklären lässt. Die Vorstellung des *Singulären Seins* ist immer an einen Ort gebunden, da Orte die Voraussetzung von *menschlicher Interaktion* sind. Die *Singularität des Seins* kann demnach als strukturelle Beschaffenheit eines *Ortes* verstanden werden und steht in Relation zu menschlichen Interaktionen, die an Orten stattfinden, an denen die Idee eines *singulären Sein* aufrecht erhalten wird und damit zur Voraussetzung einer Handlung, resp. eines Raumes wird, der diese Idee affirmiert. Es entstehen *affirmative Räume*, die wiederum zu *Orten* werden, in denen die Substanz *des singulären Seins* unverändert bleibt – eine Reproduktion, die durch den Vernetzungscharakter von globalisierten Verhältnissen vorangetrieben wird.



#### 4. Immergleiches in globalisierten Verhältnisse

In den letzten Jahrzehnten erhielt der Begriff der Globalisierung breite Aufmerksamkeit und stieß sowohl auf Befürworterinnen und Befürworter, als auch auf Gegnerinnen und Gegner. Beide Parteien gehen dabei von der Vorstellung aus, dass durch technische, wirtschaftliche und politischen Vernetzungen zu einer weltweiten Vereinheitlichung beigetragen wird (Kreckel 2004: 320). Diese Vereinheitlichung entspricht, wie hier gezeigt wurde, der Vorstellung *des singulären Seins* und führt damit zu dem *räumlich absoluten* Eindruck, dass es sich bei globalisierten Verhältnissen um einen *weltumspannenden* Raum handelt (Kreckel 2004: 320 f.). Diese Vorstellung impliziert eine stark polarisierte Sichtweise, mit der das irdische Terrain in „Sonnen-“ und „Schattenseiten“ eingeteilt wird (Kreckel 2004: 336). Auf der *Sonnenseite* liegen die *soziale Güter*, mit denen von den dominierenden Standards und Strukturen profitiert werden kann (Kreckel 2004: 336). Auf der *Schattenseite* herrscht Knappheit an benötigten Gütern, womit verbunden ist, dass der Zugang zur *Sonnenseite* verwehrt bleibt und so „globale Ungleichheitsverhältnisse“ durchgesetzt werden (Kreckel 2004: 336)<sup>1</sup>. Dies schürt die existentielle Angst<sup>2</sup>, dass man sich irgendwann selbst auf der *Schattenseite* befinden könnte, was wieder dazu führt, dass eine Vielzahl von Menschen die *globalen Ungleichheitsverhältnisse* für den eigenen Profit nutzen wollen<sup>3</sup>. Der Polaritätsgedanke bleibt affirmiert und mit diesem eine vernetzte Welt, die von *neoliberalen Strukturen* durchzogen ist und sich in Form von globalen Dominanzverhältnissen widerspiegelt.

Auf *relational räumlicher Ebene* führt der Vernetzungscharakter somit zu einer unzählbaren Vielzahl von affirmativen Räumen, in denen wiederum – durch die Dualität des Raumes – Orte produziert werden, an denen die *sozialen Güter* so angeordnet sind, dass *Affirmation* als einzig logische Konsequenz erscheint. Insofern Räume immer auch selbst geschaffen werden, werden dadurch gesellschaftliche Zwänge erzeugt durch die, die *Schattenseiten* des irdischen Terrains<sup>4</sup> erweitert werden (Horkheimer 1937/1970: 32).

Ein Ausweg aus diesen Zwängen wäre gegeben, wenn Wege gefunden werden, um aus der affirmativen Gesellschaftspraxis auszubrechen. Eine Möglichkeit, die Benjamin zufolge durch Kritik eröffnet wird.

## 5. Die Aufgabe der Kritik

Benjamin (1911-15/1990) betrachtet Kritik als notwendig, um „das Künftige aus seiner verbildeten Form im Gegenwärtigen erkennend zu befreien“ (ebd.: 75). Mit der substantiellen Fortsetzung des polarisierenden Prinzips wird die *verbildete Form des Gegenwärtigen* konstituiert. Wenn ein Individuum das *Künftige befreien will*, muss es sich zunächst von der Idee eines einheitlichen Ganzen loslösen, was nur möglich ist, wenn es dieses vermeintlich Ganze nicht als etwas ausschließlich Externes auffasst, womit dem Individuum abverlangt wird, sich als produktiven Teil eines solchen Ganzes zu verstehen (vgl. Adorno 1966/1990: 191). Sich selbst als produktiven Teil eines Ganzen zu verstehen trägt dazu

bei, dass auch andere Menschen als produktive Bestandteile anerkannt werden können und fördert die Einsicht, dass es sich bei dem vermeintlich externen Ganzen um ein z. T. selbst produziertes Konglomerat aus einzelnen Teilen handelt. Dieses Konglomerat kann als ein räumliches Netzwerk begriffen werden.

Durch das Bedenken von einzelnen Teilen eröffnen sich verbindende, resp. vergleichende Möglichkeiten, die einen *Widerspruch* erzeugen können und damit zu einer differenzierten Sichtweise auf ein vermeintlich nur affirmierbares Ganzes beitragen können. Dieser *Widerspruch* entspricht einer bestimmten Negation und kann damit als befreiender Akt begriffen werden, bei dem es sich dann um einen additiven Akt<sup>5</sup> handelt, mit welchem zu einer differenzierten Sichtweise beigetragen wird (Adorno 1966/1990: 230). Differenzierte Sichtweisen korrumpieren die Idee eines einheitlichen Ganzen und tragen zu einer Pluralität bei. Aus räumlicher Perspektive werden damit die strukturelle Beschaffenheit von Orten verändert. Diese Veränderung lässt eine differenzierte Anordnung von *sozialen Gütern* zu, was einer Weiterentwicklung entspricht, auf der sich das *Künftige* in eine andere Richtung bewegen kann.

Hieran festhaltend und in Bezug auf die Frage, welche Rolle eine medienpädagogische Praxis hierbei spielen soll, kann nun ein zweites Mal auf Benjamin (1911-1915/1990) zurückgegriffen werden. Für den Autor besteht nämlich die „dringendste Forderung“ an die pädagogischen Praxis darin, „Raum für eine werdende Kultur zu schaffen“ (Benjamin 1911-1915/1990: 15). *Raum für eine*

*werdende Kultur* zu schaffen bedeutet, dass die pädagogische Praxis sich zwangsläufig auch als eine kritische Praxis zu versteht. Denn eine werdende Kultur setzt voraus, sich dem Diktat des *Immergleichen nicht* zu unterwerfen. In globalisierten Verhältnisse, in denen das polarisierende Prinzip territorial übergreifend verbreitet werden kann, ist diese Aufgabe mit äußerstem Ernst anzunehmen. Die Herausforderung dieser Aufgabe soll am Beispiel der Digitalisierung diskutiert werden.

## 6. Digitalisierung in globalisierten Verhältnissen

Globalisierte Verhältnisse zeichnen sich durch ihre strukturelle Vernetzung aus und werden oft als ein einzelner, *weltumspannender* Raum interpretiert. Die Vorstellung eines solchen Raumes trägt zu einer unverbundenen Ansammlung von affirmativen Räumen bei und hemmt sowohl den öffentlichen Diskurs, als auch die demokratische Teilhabe (Swertz 2017: 3). Aus Angst ausgegrenzt zu werden, wird der Drang zum Widerspruch – in einem negativ dialektischen Sinn – aufgegeben und ein Beitrag dazu geleistet, dass nicht mehr über den eigenen Tellerrand<sup>6</sup> geblickt wird (Swertz 2017: 3).

Abseits einer solch folgenschweren Interpretation von globalisierten Verhältnissen bieten die besagten Vernetzungsstrukturen jedoch auch produktive Möglichkeiten, da *territoriale Distanzen* an Bedeutung verlieren und dadurch der Austausch mit anderen Menschen erleichtert wird. Ein Austausch impliziert das Potential des Widerspruchs und bietet Chancen, um zu einer differenzier-

ten Sichtweise zu finden und einen Schritt in Richtung Pluralität zu gehen. Dies lässt sich insbesondere am Beispiel der Digitalisierung festmachen.

Aus sozialräumlicher Sicht entspricht die Digitalisierung einem technologischen Prozess, bei dem die *analogen sozialen Güter* in *digitale soziale Güter* umgewandelt werden. Umwandlung bedeutet hier, dass die *analogen soziale Güter* als *diskrete Zeichen* übersetzt<sup>7</sup> werden (Benjamin 1921/1990). Im Gegensatz zu *analogen sozialen Güter* lassen sich *digitale soziale Güter* leichter vervielfältigen und schneller verbreiten (Benjamin 1936/1990: 476). Diese Erleichterung ermöglicht zum einen zeitgleiche räumliche Anordnungen und zum anderen Anordnungen, bei welchen *territoriale Distanzen* mühelos überwunden werden können (Baacke 1997/2007: 22). Damit entstehen digitale Räume und Orte, welche wiederum räumliche Anordnungen zulassen. Sofern es die technologischen Infrastrukturen eines territorialen Ortes (Zugang zu Kommunikations- und Informationstechnologien als primär materielle Güter) zulassen, entsteht dadurch ein weltweites Netzwerk an digitalen Räumen/Orten, das den gesellschaftlichen Alltag strukturell beeinflusst und prägt (Löw 2015: 105).

Die allgemeine medienpädagogische Aufgabe – *in einem benjaminschen Sinne* – besteht nun darin, dieses Netzwerk als eine Grundlage zu nutzen, um diese *digitalen Räumen/Orten miteinander zu verbinden und dadurch kritische Räume* in globalisierten Verhältnisse zu etablieren. Eine Aufgabe, bei der die medienpädagogische Praxis eine Sonderstellung einnehmen kann.

## 7. Herausforderungen einer medienpädagogischen Praxis in globalisierten Verhältnissen

Die Medienpädagogik beschäftigt sich mit der *Medialität* von pädagogischen Prozessen und setzt sich mit den *semantischen Zeichen einer kommunikativen Interaktion* auseinander (Meder 2017: 13f.). Wie im Vorangegangenen angeführt, kann die Digitalisierung als eine Umwandlung von *analogen in digitale soziale Güter, resp. digitale Zeichen*. Diese Zeichen lassen sich mittels technischer Ressourcen leicht transportieren und bilden die Grundlage eines kommunikativen Akts, durch welchen Interaktion möglich wird. Interaktion bedeutet in diesem Falle die *Anordnung von digitalen Zeichen* und kann als konstitutiver Prozess eines digitalen Raumes/Ortes angesehen werden. *Der digitale Raum kann demzufolge als eine genuin medienpädagogische Thematik begriffen werden.*

Digitale Räume bilden – genau wie nicht digitale Räume – einen konstitutiven Bestandteil von gesellschaftlichen Verhältnissen. Die allgemeine pädagogische Aufgabe besteht darin, Individuen in diese gesellschaftliche Verhältnisse einzuführen und ihnen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, indem sie darin bestärkt werden, selbst zu aktiven Gestalterinnen und Gestaltern dieser Verhältnisse zu werden. Das Ziel liegt also darin, dass ein Mehr aus diesen Verhältnisse herausgeholt wird und Auswege aus einer Maschinerie des *Immergeichen* gefunden werden. Und hier zeigt sich die besondere Stellung der medienpädagogischen Praxis, denn dieser wird die Aufgabe zuteil, Individuen in gesellschaftliche Verhältnisse einzuführen, welche von einer globalen

Digitalisierung als einer *spezifischen Medialität* geprägt werden. Ein selbstbestimmtes Leben in solchen Verhältnissen zu führen bedeutet, digital an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu können, um sich mit anderen Räumen und durch diese Räume mit anderen Menschen zu verbinden. Die Grundvoraussetzung hierfür ist ein *Zugang* zu digitalen Medien und ein *kompetenter Umgang* mit diesen, wodurch die Medienpädagogik in globalisierten Verhältnissen vor einer dreifachen Aufgabe steht, denn:

- Erstens muss sie Forschung betreiben, die ersichtlich macht, wodurch die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung eingeschränkt werden. Hierbei kann der konstitutive Prozess von digitalen Räumen im Fokus stehen. Dann wird analysiert, „was angeordnet wird [...] wer anordnet (mit welchem Recht, mit welcher Macht) und wie Räume entstehen, sich verflüchtigen und somit Gesellschaft strukturieren“ (Löw 2015: 151). Das Ziel der Forschung liegt in dem Fall darin, dass die Entwicklungsvielfalt zu Tage gefördert wird, die eine globale Digitalisierung zwangsläufig mit sich bringt (Kreckel 2004: 357). Den Akzent auf die Vielfalt zu verlegen, beinhaltet den Anspruch zu einer nuancierten Sichtweise beizutragen. Dabei geht es der medienpädagogische Praxis nicht darum aufzuzeigen, wo Digitalisierung gelingt und wo nicht, da ansonsten das polarisierende Prinzip eines weltumspannenden Raumes unmittelbar vorangetrieben wäre. Vielmehr geht es darum, die individuelle (mediale) Handlungsfähigkeit zu unterstreichen und darauf einzugehen, inwiefern diese Fähigkeit an „bildungsbezogene, kulturelle, soziale[,] finanzielle [und infrastrukturelle] Ressourcen“ gekoppelt ist und wie sich diese fördern lässt (Niesyto 2017: 5).
- Zweitens muss sie sich um Angebote bemühen, die ein selbstbestimmtes Handeln mit digitalen Medien fördern. Die Grundvoraussetzung hierfür ist, einen Zugang zu diesen zu haben und kompetent mit diesen umgehen zu können (Keine Bildung ohne Medien! 2019; Medienbildung Jetzt! 2020). Das unter-

streicht die Notwendigkeit einer handlungsorientierten Medienpädagogik, die sich an den Ressourcen und Bedürfnissen von Individuen orientiert (Niesyto 2017: 23). Kompetent handeln zu können bedeutet, digitale Medien so zu nutzen, dass damit ein widerständiges Handeln in globalisierten Verhältnissen möglich ist (Barberi & Swertz 2020: 83). Durch Widerständiges Handeln kann der Passivität eines polarisierenden Prinzip getrotzt werden, indem territorial losgelöste Verbindungen zu anderen digitalen Orten hergestellt werden. Verbinden ermöglicht Vergleichen und gestattet es fremde Sichtweisen wahrzunehmen, durch welche die eigene Position im weltlichen Geflecht entdeckt werden kann (Messerschmidt 2009: 54). Das Entdecken der eigenen Position ist dabei zentral, um sich der eigenen Aktivität, resp. Passivität bewusst zu werden und nachzuvollziehen, inwiefern sowohl das eigene als auch das fremde Handlungspotential von den Strukturen globaler Dominanzverhältnissen unterdrückt wird und gleichzeitig inwiefern die eigene Passivität zu der Etablierung solcher beiträgt. Die zur Kenntnisnahme der eigenen Position als potentieller Bestandteil von unterdrückenden Strukturen ist demzufolge die Voraussetzung, um diesen zu trotzen indem der Diskurs eines solidarischen globalisierten Zusammenlebens vorangetrieben wird und nach Möglichkeiten einen gleichberechtigten Miteinanders gesucht wird (Adorno 1966/1990: 98). In dieser Hinsicht muss die medienpädagogische Praxis die Individuen bei solchen Suchbewegungen stärkend begleiten und orientieren, ohne aber dabei die produktive Spannung auflösen zu wollen (Messerschmidt 2009:32 ).

- Drittens muss sie sich einer politischen Aufgabe annehmen, indem sie selbst Strukturen aufzeigt, durch welche die Digitalisierung zu einem Werkzeug für sich durchsetzende Dominanzverhältnisse wird und keine Selbstbestimmung mehr zu zulässt (Niesyto 2017: 23). Dabei müssen problematische Medienentwicklungen thematisiert werden, um den „Diskurs der Gesellschaft insgesamt mitzutragen und mit zu verantworten“ (Baacke 1997/2007: 27). Den Diskurs mitzutragen legt es nahe, für



die Wichtigkeit einer digitalen Teilhabe einzustehen und darauf aufmerksam zu machen, dass der „humane Fortschritt [...] heute - und dies ist nicht rückgängig zu machen – über elektronische Technologien [geht]“ (Baacke 1997/2007: 98). Den Diskurs mitzuverantworten heißt, sich in globalisierten Verhältnisse gesellschaftlich verantwortungsvoll zu positionieren und aufzuzeigen, wo die Digitalisierung zu einem unterdrückenden Werkzeug wird, das zu einer Reduktion von Sichtweisen beiträgt<sup>8</sup>. Die politische medienpädagogische Verantwortung liegt in diesem Sinne darin, dass die Widersprüchlichkeiten einer zunehmenden Digitalisierung bewusst aufgegriffen werden und in einem gesamtgesellschaftlichen Dialog diskutiert werden, um damit Räume eines gesellschaftlichen Diskurs zu schaffen (Niesyto 2017: 22)

## 8: Schlussfolgerung

Räume werden in menschlichen Handlungen konstituiert. Gesellschaftliche Verhältnisse als Ansammlung von solchen Räumen zu verstehen bedeutet, dass diese Verhältnisse als etwas Gestaltbares betrachtet werden (Löw 2015:151). Gestaltung zielt auf ein Neues, resp. *Künftiges* ab und ist nur dann möglich, wenn das *Immergleiche* nicht unaufhörlich reproduziert wird. Für Benjamin ist dieses Künftige zwangsläufig auf *Kritik* angewiesen. Dazu muss eine Suchbewegung vollzogen werden, in der das *Verbildete* im Gegenwärtigen gesucht wird (vgl. Benjamin 1911-15/1990: 75). Mit einer solchen *Kritik* ist es möglich zu vermeiden, dass globalisierte Verhältnisse nicht zu einem *Immergleichen* verkommen. Kritik daran, dass das irdische Terrain in einem Jahrhundert der technischen Innovationen und Möglichkeiten immer noch in *Sonnen- und Schattenseiten* aufgeteilt wird, anstatt danach zu fragen,

worin der Sinn eines solchen polaren Prinzips besteht (Adorno 1964-65/2016: 162). Fragen wie diese beinhalten keine Lösungsvorschläge und sind dennoch der springende Punkt um eine selbstbestimmte Suchbewegung – als Kern eines jeden Künftigen – einnehmen zu können.

Eine Suchbewegung in globalisierten Verhältnisse einzunehmen, bietet wohl den fruchtbarsten Moment einer jeden Kritik, da hierbei andere Stimmen gehört und andere Sichtweise gesehen werden können (Messerschmidt 2009: 34). Die Suchbewegung entspricht insofern einer kreativen räumlichen Verbindung, mit welcher sich Dominanzstrukturen erkennen lassen und sich mit Aktivität gegen diese gewendet werden kann.

Die Digitalisierung bietet umfassende Möglichkeiten, um solche Verbindungen kreativ im Ausgang aus einer gemeinsamen Suchbewegung herzustellen. Hierfür braucht es eine verantwortungsvolle medienpädagogische Praxis, die dazu bereit ist, an dieser Suchbewegung teilzuhaben, Verbindungen zu schaffen und zur Schaffung von Verbindungen aufzufordern. Eine Praxis die auf kompetentes Handeln abzielt und die Individuen dabei bestärkt, sich mit den Dominanzverhältnisse auseinanderzusetzen und diesen mit artikulierten Widersprüchen entgegentritt (Niesyto 2017). Eine Praxis welche das digitale Handlungspotential der Individuen bestärkt und ihnen erlaubt, das *Mehr* aus Situationen herauszuholen, um nicht nur zwischen *Mauseloch* oder *Mausefalle* entscheiden zu müssen.

## Anmerkungen

- 1 Die Strukturen der Sonnen- und Schattenseite formen die Grundlage des Spacings.
- 2 Adorno spricht dabei von einer „Klaustrophobie in der Welt“ (Adorno 1966/1990: 340).
- 3 Die Wahrnehmung dieser Strukturen formt die Grundlage der Syntheseleistung.
- 4 Der Begriff des irdischen Terrain wurde dem terrestrischen Manifest von Latour (2017) entnommen.
- 5 Eine Addition beansprucht zur Pluralität beizutragen. Kritik bedeutet in diesem Sinne nicht – auch wenn das gerne von Verschwörungstheoretikerinnen und -theoretikern angenommen wird –, dass gegen alles und jeden protestiert werden soll. Latour (2004) setzt sich in seinem Artikel „Why Has Critique Run out of Steam?“ tiefgehend mit dieser Problematik auseinander.
- 6 Im Zuge der Digitalisierung kann hier auf die Problematik „Filter Bubbles“ (Pariser 2011) aufmerksam gemacht werden (Swertz 2017: 3).
- 7 Benjamin zufolge dient eine Übersetzung dem Zweck des Fortlebens eines „Originals“ (Benjamin 1921/1990: 14).
- 8 In diesem Sinne hat die medienpädagogische Praxis einen Beitrag dazu zu leisten, um gegen digital kursierenden radikale Sichtweisen (bsp. Fremdenfeindlichkeit, Fanatismus, Verschwörungstheorien etc.) anzugehen, da diese jegliche Form einer Pluralität negieren.

## Literatur

Adorno, Theodor W. (1964-65/2016): Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1966/1990): Negative Dialektik, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baacke, Dieter (1997/2007): Medienpädagogik, Tübingen: Max Niemeyer.

Barberi, Alessandro & Swertz, Chrsitan (2020): Doing Digital. Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende AkteurInnen, in: Dander, Valentin et al. (Hg.), Digitalisierung – Subjekt – Bildung, Opladen: Budrich, 77-96.

Benjamin, Walter (1911-15/1990): Frühe Arbeiten zur Bildungs- und Kulturkritik, in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann (Hg.): Walter Benjamin. Gesammelte Schriften Bd. II/1, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–89.

Benjamin, Walter (1921/1990): Charles Baudelaire, Tableaux Parisiens, in: Tiedemann, R./Schweppenhäuser, H. (Hg.): Walter Benjamin. Gesammelte Schriften Bd. IV/1, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–65.

Benjamin, Walter (1936/1990): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Zweite Fassung, in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann (Hg.):Walter Benjamin. Gesammelte Schriften Bd. I/2 , Frankfurt am Main: Suhrkamp, 471–508.

Horkheimer, Max (1937/1970): Traditionelle und Kritische Theorie, in: Horkheimer, Max (Hg.), Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze, Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH 12–65.

Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (1947/1987). Dialektik der Aufklärung, in Schmidt Alfred / Schmid Noerr, Gunzelin (Hg.): Max

Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 5. 'Dialektik der Aufklärung' und Schriften: 1940–1950, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag, 13–292.

Kästner, Erich (1959): Die Schule der Diktatoren, Frankfurt am Main: Fischer Bücherei KG

Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Latour, Bruno (2004): Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern, in: Critical Inquiry, 30 (2), 225–248.

Latour, Bruno (2017): Où atterrir ? Comment s'orienter en politique, Paris: Éditions La Découverte.

Löw, Martina (2015): Raumsoziologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meder, Norbert (2017): Überlegungen zur Konstitution der Medienpädagogik, in: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 29, 1–16.

Keine Bildung ohne Medien! (2019): Medienpädagogisches Manifest – Addendum 2019. Online unter: <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisch-manifest-2019/> (letzter Zugriff: 07.12.2020).

Medienbildung JETZT! (2020): Forderungen. Online unter: <https://www.medienbildungjetzt.at/petition> (letzter Zugriff: 07.12.2020).

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen

Perspektive, in: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 27, 1–29.

Pariser, Ellie (2011): The Filter Bubble. What the Internet Is Hiding from You, New York: Penguin Press.

Swertz, Christian (2017): Medienkompetenz und digitale Bildung aus medienpädagogischer Perspektive, in: Medienimpulse, 52 (1), 1–8.