



„Halbmedienkompetenz?“ – Überlegungen zur kritischen Dimension von Medienkompetenz

Thomas Damberger

Der folgende Beitrag befasst sich mit der Mehrdimensionalität und der Normativität des Medienkompetenzbegriffs. Dabei wird deutlich, dass Medienkompetenz im pädagogischen Sinne gerade auf die kritische Dimension nicht verzichten kann. Diese Unverzichtbarkeit wird epistemologisch im Rückgriff auf Schopenhauer, Humboldt und Kant hergeleitet.

The following article deals with the multidimensionality of the concept of media literacy. It will be clear that an educational media literacy can not abandon the critical dimension. This indispensability is derived using the epistemology of Schopenhauer, Humboldt and Kant.

1. Einleitung

Im Jahre 2005 veröffentlichte der Softwareentwickler Tim O'Reilly einen Aufsatz mit dem Titel „What is Web 2.0?“. Im Gegensatz zum „alten“ Netz, der Version 1.0, zeichnet sich das neue Web 2.0 keineswegs durch eine „grundlegend neue Art von Technologien oder Anwendungen“ aus, sondern durch „eine in sozio-technischer Hinsicht veränderte Nutzung des Internets, bei der dessen Möglichkeiten konsequent genutzt und weiterentwickelt werden“ (Gabler Wirtschaftslexikon: 2013). Diese veränderte Nutzung des Internets wird deutlich in den Partizipationsmöglichkeiten der UserInnen. Wo im Web 1.0 ProduzentInnen von KonsumentInnen noch recht klar voneinander getrennt waren, die einen also Webseiten und deren Inhalte erstellt und die anderen diese Inhalte gelesen haben, kann sich in der Version 2.0 potenziell jede/r ins Netz einschreiben und dieses mitgestalten. Soziale Netzwerke, Blogs und Wikis sind ganz hervorragende Beispiele für eine partizipative Nutzung des Web 2.0. Oder um es mit O'Reilly zu formulieren: „Network effects from user contributions are the key [...] in the Web 2.0 era.“ (O'Reilly 2005). Die Netzwerk-Effekte von denen O'Reilly spricht, entstehen durch die Zusammenarbeit der UserInnen untereinander. Diese Zusammenarbeit (im Netz) ist allerdings nur dann gewährleistet, wenn Anwendungen zur Verfügung stehen, die eine solche ermöglichen. Ganz ähnlich wie die Zusammenarbeit durch die Anwendungen beeinflusst wird, wirken die UserInnen wiederum auf die Anwendungen ein, indem sie beispielsweise den Quellcode vorhandener Programme an ihre Bedürfnisse anpassen oder neue Applikationen entwickeln: „Beim Web 2.0 kann man also zwischen der Leistung der Software und der Leistung der User-Community nicht scharf unterscheiden. Die Software ermöglicht es, dass die User zusammenarbeiten, und sie baut gleichzeitig wieder auf der Tätigkeit der Nutzer auf.“ (Giebel et al. 2012: 20).

Damit UserInnen im Netz aktiv werden können, benötigen sie Medienkompetenz. Nun umfasst dieser zum Buzzword avancierte Begriff

mehrere Dimensionen. Solche Dimensionen sind beispielsweise das Wissen darüber, was „Neue Medien“ sind und die Fähigkeit, mit diesen Neuen Medien umgehen zu können. Eine andere Dimension zeigt sich in dem Vermögen, Medien kritisch beurteilen und noch eine weitere darin, diese kreativ gestalten zu können (vgl. Hugger 2008: 93). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Differenzierung, die Dieter Baacke mit Blick auf den Medienkompetenzbegriff vornimmt. Ihm zufolge sind Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung die wesentlichen Merkmale von Medienkompetenz. Nun könnte man durchaus ketzerisch fragen, was mit derjenigen Nutzerin ist, die einen Blog erstellt und über ihre Erfahrungen im Bachelor-Studium schreibt. Medienkundig ist sie sicherlich, Medien nutzen kann sie auch und dass sie gestalterisch mit ihnen umgehen kann, hat sie mit dem Erstellen und Betreiben des Blogs bewiesen. Allein an der Medienkritik mag es mangeln, aber: So what, nobody is perfect. Ist jemand, der drei der vier angeführten Dimensionen erfüllt, „halbmedienkompetent“? Wir wissen alle, was Adorno zum Thema „Halbbildung“ geäußert hat: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind“ (Adorno 2006: 42). Wenn das auch auf den Medienkompetenzbegriff zutrifft, haben MedienpädagogInnen eine Menge Arbeit vor sich.

Mir geht es im Folgenden nicht darum, der Frage nachzugehen, ob es so etwas wie Halbmedienkompetenz gibt, sondern ich unterstelle (ganz unwissenschaftlich), dass wir bei unserem Vorhaben, Menschen zu einem kompetenten Umgang mit Medien zu führen, in der großen Gefahr stehen, sie zur Halbmedienkompetenz zu *verführen*. Ich werde den Begriff anders verwenden, als Adorno das im Falle der Halbbildung unternimmt, aber die Konsequenz, die mit diesem „Halb“ einhergeht, wird dieselbe sein. Nur zur Hälfte medienkompetent zu sein, ist nicht die Vorstufe zur Medienkompetenz, sondern ihr Todfeind. Und die Hälfte, um die es mir geht, ist die kritische Dimension.

2. Das Problem der Anderen

Wodurch zeichnet sich die kritische Dimension der Medienkompetenz aus? Fangen wir bei der Beantwortung dieser Frage ganz vorne an. Dass sich eine Schülerin im Laufe des Unterrichts Wissen über eine bestimmte Sache angeeignet hat, bedeutet nicht zwingend, dass sie dieses Wissen auch anwenden kann, um ein bestimmtes Problem zu lösen. Es kann also durchaus sein, dass das Wissen im Zuge des Lernens lediglich seinen Speicherort gewechselt hat. Was einst in Büchern oder PDF-Dokumenten als „totes“ Wissen ruhte, befindet sich nun im Kopf der Schülerin. Aber dadurch, dass der Speicherort nun ein lebendiger ist, ist nicht auch das Wissen plötzlich zum Leben erwacht. Der Kompetenzbegriff in seiner einfachsten, man möchte sagen: fundamentalen Fassung, setzt genau an dieser Stelle an. Der fehlende Übergang vom Wissen zum Handeln soll behoben, die aufklaffende Lücke geschlossen werden. Wir können also festhalten, dass Kompetenz meint, das zur Problemlösung Nötige sowohl zu wissen als auch tun zu können. Und genau das kann man lernen, indem beispielsweise immer wieder Situationen hergestellt werden, in denen die Schülerin ihr Wissen praktisch werden lassen muss. Dieses „Muss“ erweist sich dabei als – um es vorsichtig auszudrücken – nicht ganz unproblematisch. Die Schülerin, die ihr Wissen praktisch werden lässt, handelt kompetent, allerdings nach fremden Zwecken. Die Situation gibt sozusagen das Problem vor. Dieses Problem durch eigene Einsicht zu erkennen, ist hingegen weder nötig noch gefordert. Vielmehr geht es darum, auf das vorgegebene Problem adäquat zu reagieren, indem das akkumulierte Wissen zur Problemlösung eingesetzt wird. Ein solches Verständnis von Kompetenz ist alles andere als ein pädagogisches, sondern steht genau genommen in der Tradition eines naturwissenschaftlichen Kompetenzbegriff, wie er beispielsweise in der Biologie verwendet wird. Dort bezeichnet er die Fähigkeit der Zellen, „aus ihrer Umgebung DNA aufzunehmen. Diese Zellen verfügen [...] über Eigenschaften, die sie in eine bestimmte latente Beziehung zur Umgebung stellen (ähnlich dem Wissen), und über ein ‚Verhaltensrepertoire‘, diese latente Beziehung zu aktualisieren. Dass sie dies auch realisieren, also tatsächlich DNA aufnehmen, entspringt nun allerdings keiner irgendwie gearteten (Frei-)Willigkeit, sondern ‚geschieht‘

als in ihrer Natur (wenn auch durch menschlichen Eingriff) angelegte zwingend erfolgende kausale Reaktion.“ (Sesink 2011: 4f.).

Nun wird sicherlich niemand ernsthaft behaupten, dass die Anwendung von Wissen zur Lösung eines vorgegebenen Problems mit der Schülerin lediglich geschieht, aber darum geht es auch gar nicht. Es geht vielmehr darum, dass der Übergang von Wissen in Handeln aufgrund eines Motivs stattfindet, das scheinbar selbstverständlich durch die Situation vorgegeben wird. Die Schülerin wird durch ein Motiv, auf das sie nicht durch eigene Einsicht gelangt ist, affiziert, sie handelt also, indem sie der Vorgabe einer fremden Vernunft folgt. Anders formuliert: Ein Problem, das es zu lösen gilt, muss als Problem erkannt werden. Lediglich zu lernen, wie man Probleme löst, die andere vorgeben, erinnert an eine naturwissenschaftliche Vorstellung von Kompetenz und ist weit davon entfernt, einen Menschen zu befähigen, in Situationen Probleme als solche (für sich) zu bestimmen. Im Gegenteil, eine solche Kompetenz ist affirmativ, also das Gegenteil von Kritik. Sesink arbeitet diesen Gedanken in seinem 2011 erschienenen Aufsatz „Kompetenz in Technik“ ausgesprochen klar heraus und betont: „Nicht das affirmativ problemlösende Eingebundensein in situative Zusammenhänge würde Kompetenz ausmachen, sondern der Problemlösefähigkeit wäre die im wahren Sinne ‚entscheidende‘ Fähigkeit vorzulagern, selbst beurteilen zu können, was ein Problem ist und worin seine Lösung (oder auch Unlösbarkeit) bestehen könnte.“ (Sesink 2011: 7f.).

3. Die Macht der Motive

Was Sesink hier feststellt, klingt erst einmal richtig und durchaus sinnvoll. Es erinnert an das Kantische Diktum: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“. Die Frage ist, ob der Mut, selbst zu denken, ausreicht, eine eigene Entscheidung treffen zu können und infolge dessen ein Problem als solches zu identifizieren. Anders gefragt: Können wir die Motive für das Praktisch-werden-lassen unseres Wissens überhaupt selbst bestimmen oder sind wir dabei möglicherweise einer Illusion aufgesessen? Ist es überhaupt möglich, dass wir uns willentlich für ein (zu

lösendes) Problem entscheiden? Arthur Schopenhauer, der sich vor etwa 200 Jahren in seinem Hauptwerk „Die Welt als Wille und Vorstellung“ mit dem Zusammenhang von Wille und Motiv ausgiebig befasst hat, bezweifelt mit gutem Grund, dass wir wollen können was wir wollen. Für Schopenhauer ist die Welt Wille und *zugleich* Vorstellung. Nun sieht sich Schopenhauer selbst in der Tradition Kants, und in der Tat können wir diese doppelte Seinsart im Rückgriff auf Kants Terminologie besser verstehen. Der Wille ist im Grunde genommen das *Ding an sich*, und ebenso, wie sich das Ding an sich als solches der Erkenntnis entzieht, kann auch der reine Wille nicht erkannt werden – wohl aber in seiner Objektivierung. Der Mensch in seiner Leiblichkeit ist eine solche Objektivierung des Willens. Wir *sind* der Leib, der wir sind, und wir können uns diesen Leib zugleich vorstellen. Mein Leib ist hier, an diesem Ort, in dieser Minute, da ich ihn betrachte, und dass er überhaupt ist, hat einen Grund. Schopenhauer spricht in diesem Kontext vom *principium individuationis*. Gemeint ist damit Folgendes: Die Welt als unsere Vorstellung, die wir qua unseres Leibes vernehmen können, erfahren wir ausschließlich innerhalb der Kategorien Raum, Zeit und Kausalität. Nun ist die Welt aber eben nicht *nur* Vorstellung, sondern zugleich Wille. Da wir aber bereits Objekt gewordener Wille sind und (uns) folglich nur innerhalb der genannten Kategorien wahrnehmen können, bleibt uns die Anschauung des reinen Willens notwendig versagt. Der Wille *ist* (als nicht-objektivierter) jenseits von Raum, Zeit und Kausalität. Die ganze Welt, alles, was ist, ist Wille. Objektiviert *erscheint* er uns als Welt – in hundert Formen, tausenden Gestalten - und damit immerzu individuiert als Vorstellung. Soll heißen: Ich bin Wille und Vorstellung, genauso, wie die Tastatur, auf der ich schreibe und der Hund, der draußen vor der Türe liegt. Mit Schopenhauers Worten: „Dem Subjekt des Erkennens, welches durch seine Identität mit dem Leibe als Individuum auftritt, ist dieser Leib auf zwei ganz verschiedene Weisen gegeben: ein Mal als Vorstellung in verständiger Anschauung, als Objekt unter Objekten, und den Gesetzen dieser unterworfen; sodann aber auch zugleich auf eine ganz andere Weise, nämlich als jenes Jedem unmittelbar Bekannte, welches das Wort *Wille* bezeichnet.“ (Schopenhauer 1859: 143; Hervorh. im Original).

Nun könnte man freilich annehmen, dass der Mensch als objektivierter Wille etwas will, und das, was er will, anschließend vollzieht. Mit dieser Annahme läge man im Übrigen völlig richtig. Unglücklicherweise wird hier aber in der Regel mitgedacht, dass wir zugleich *Subjekt* des Willens sind, dass wir also entscheiden, was wir wollen. Genau das sieht Schopenhauer anders. Das Subjekt ist für ihn der Wille: „Der Willensakt und die Aktion des Leibes sind nicht zwei objektiv erkannte verschiedene Zustände, die das Band der Kausalität verknüpft, stehn nicht im Verhältniß der Ursache und Wirkung; sondern sie sind Eines und das Selbe, nur auf zwei gänzlich verschiedene Weisen gegeben: ein Mal ganz unmittelbar und ein Mal in der Anschauung für den Verstand.“ (ebd.). Zwischen Wille und Handlung herrscht also keine kausale Beziehung, sondern die Handlung ist Wille. Ähnliches gilt für das Wollen des Willens: „Ich kann thun was ich will: ich kann, *wenn ich will*, Alles was ich habe den Armen geben und dadurch selbst einer werden, - wenn ich *will!* – Aber ich vermag nicht, es zu *wollen*“ (Schopenhauer 1860: 82; Hervorh. im Original). Und Schopenhauer liefert zugleich die Begründung, warum ich das „Ich will“ nicht wollen kann: „weil die entgegenstehenden Motive viel zu viel Gewalt über mich haben, als daß ich es könnte“ (ebd.).

Schopenhauer benennt also die Macht der Motive als Grund dafür, dass der Mensch nicht wollen kann, was er will. Die Motivation spielt nun aber eine ganz wesentliche Rolle im Rahmen der Kompetenz. Durch Einsicht in die Situation wird ein Problem, das es zu lösen gilt (oder eben als unlösbar erscheint) offenbar. Dieses Problem erweist sich dann als das eigene, also „mein“ Problem, was ich mit meinem Wissen, auf das ich zurückgreife, zu lösen versuche. D. h. die Einsicht eröffnet mir die Motive, die ausschlaggebend dafür sind, dass ich meine Kompetenz wirksam werden lassen kann – so lässt sich im Kern die Argumentation Sesinks zusammenfassen: „Die motivationale Komponente kann pädagogisch daher [...] als eine motivierende Einsicht in den Sinn des Handelns [verstanden werden]; einen Sinn, der sich eben nicht aus der Situation heraus schon aufdrängt oder gar aufzwingt, sondern zu dem der Handelnde sich bewusst verhält und für den er sich frei entscheidet.“

(Sesink 2011: 5). Eine solche freie Entscheidung für den Sinn gibt es nach Schopenhauer nicht, zumindest nicht in der Hinsicht, dass ein Subjekt seine Entscheidungsmacht wirken lässt, indem es eine Entscheidung trifft. Vielmehr ist es so, dass der Intellekt als das bloße Organ des Willens (vgl. Spierling 2002: 103) die Motive, die auf den Willen einwirken, sich vergegenwärtigen und zwischen den einzelnen Motiven immer wieder abwägen kann. Diese Deliberationsfähigkeit ist allerdings auch schon alles, wozu der Intellekt mit Blick auf eine Entscheidung in der Lage ist, denn zuguterletzt ist es der Wille, der nach einem Kampf der Motive dem stärksten Motiv folgen wird.

Da der Mensch Wille ist, haben wir es also durchaus mit einer Willensfreiheit zu tun. Der Mensch entscheidet sich für das, was er will, aber er macht nicht das Wollen des Willens, sondern führt durch seine Denkfähigkeit lediglich die Motive vor. Was heißt das nun für den Kompetenzbegriff? Als PädagogInnen versuchen wir die Kompetenzfähigkeit eines Menschen zu fördern, indem wir ihn dabei unterstützen, Einsicht in eine Situation zu gewinnen. Diese Einsicht führt dann idealerweise dazu, dass derjenige, der sich in der Situation befindet, ein Problem für sich erkennt und das erlernte Wissen zur (hoffentlich erfolgreichen) Lösung des Problems einsetzt. Die motivationale Komponente hängt dabei zwingend mit der Einsichtsfähigkeit zusammen, denn wenn wir Schopenhauers epistemologische Überlegungen ernst nehmen, dann geht mit einer größeren Einsichtsfähigkeit zugleich die Chance einher, dass der Intellekt die eingesehenen Motive dem Willen vorführt, indem er über die Motive nachdenkt. Der Wille hat damit mehr Möglichkeiten, sich zu entscheiden.

4. Was ist und was sein soll

Und dennoch haben wir als PädagogInnen mit Schopenhauer ein gewaltiges Problem. Es ist nämlich durchaus möglich und widerspricht den oben genannten Ausführungen keineswegs, dass das stärkste Motiv beispielsweise die Angst ist. Wir hätten es dann also mit der Einsicht in eine Situation, dem Bestimmen eines (eigenen) Problems und der Lösung

des Problems durch das Praktisch-werden-lassen des Wissens zu tun. Das Ganze würden auch aus einer freien Willensentscheidung heraus geschehen und wäre doch so ziemlich das Gegenteil von dem, was man sich als Pädagoge wünschen würde. Warum aber ist das so? Was ist – aus pädagogischer Sicht – falsch an Schopenhauers Denken? Die Antwort finden wir in seiner *Preisschrift über die Freiheit des Willens*: „Wie nun dies bei den Ursachen im engsten Sinne und bei den Reizen der Fall ist, so nicht minder bei den *Motiven*; da ja die Motivation nicht im Wesentlichen von der Kausalität verschieden, sondern nur eine Art derselben, nämlich die durch das Medium der Erkenntniß hindurchgehende Kausalität ist. Auch hier also ruft die Ursache nur die Aeußering einer nicht weiter auf Ursachen zurückzuführenden, folglich nicht weiter zu erklärenden Kraft hervor, welche Kraft, die hier *Wille* heißt, uns aber nicht bloß von außen, wie die andern Naturkräfte, sondern, vermöge des Selbstbewußtseyns, auch von innen uns unmittelbar bekannt ist. Nur unter der Voraussetzung, daß ein solcher Wille vorhanden und, im einzelnen Fall, daß er von bestimmter Beschaffenheit sei, wirken die auf ihn gerichteten Ursachen, hier *Motive* genannt.“ (Schopenhauer 1860: 86f.; Hervorh. im Original). Wir haben es also im Verhältnis von Motiv und Wille mit einer Kausalbeziehung zu tun. Angst ist ein starkes Motiv, von daher hat Angst in der Regel gute Chancen, dasjenige Motiv zu werden, für das der Wille sich entscheidet. Nun ist in dem angeführten Zitat aber auch von einer *bestimmten Beschaffenheit* des Willens die Rede. Diese zeichnet den individuellen Charakter des Menschen aus. Das heißt, ein und dasselbe Motiv kann bei Person A keinen Willensakt bewirken, bei Person B hingegen durchaus. Eine solche Charakterlehre macht wenig Hoffnung, denn bei Schopenhauer ist der Charakter unabänderlich – ebenso wie der Wille nicht verändert werden kann. Der individuelle Charakter als bestimmte Beschaffenheit des Willens ist für den Menschen ganz und gar unverfügbar. Dasselbe gilt auch für die Motive, denn die Macht des Intellekts – man könnte auch sagen: die Verstandestätigkeit – erschöpft sich in der Deliberation der eingesehenen Motive. Wir haben es also mit einer Unverfügbarkeit, soll heißen: Fremdbestimmung in doppelter

Hinsicht zu tun, bezogen auf das, was der Mensch ist (Wille) und auf das, was von außen als Ursache (Motiv) auf den Menschen einwirkt.

Eine ganz ähnliche Denkfigur finden wir in Wilhelm von Humboldts *Theorie der Bildung der Menschen* aus dem Jahr 1793. Humboldt entfaltet in seiner Schrift vier Strukturmomente der Bildung. „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blossе Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blossе Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.“ (Humboldt [1793] 2006: 214). Das erste Strukturmoment stellt die Kraft dar, die sich auf nichts Einzelnes, wohl aber auf die Welt hin ausrichtet. Das entspricht im Kern dem Schopenhauerschen Willen, der sich wesenhaft dadurch auszeichnet, dass er will. Diese Kraft, die Humboldt an anderer Stelle als „eine unbekannte Größe“, als „primitive Kraft“, als „das ursprüngliche Ich“ und „die mit dem Leben zugleich gegebne Persönlichkeit“ (Humboldt [1796/97] 2006: 427) bezeichnet – und die damit sehr an die o. a. bestimmte Beschaffenheit des Willens, also an den individuellen Charakter erinnert – bewegt sich auf die Welt zu und stößt an deren Widerständigkeit und damit gleichsam an die Anforderungen, die von dieser Welt ausgehen und an den Einzelnen gerichtet werden. Das ist das zweite Strukturmoment. Im Zuge dieses Anstoßes wird die Kraft, das *aggredi*, also das Sich-zubewegen-auf-die-Welt zurückbeugt. Die Kraft als solche wird damit in der Reflexionsbewegung (drittes Strukturmoment) erfahrbar, ebenso wie die Welt durch den Widerstand, den sie darstellt, ins Bewusstsein gerät. Was damit offenbar wird, ist die bereits angeführte doppelte Fremdbestimmung, denn weder bestimmt der Mensch über die Welt und deren Anforderungen, noch über die ihn auszeichnende Kraft, die er zwar *ist*, die sich aber dennoch seiner Macht entzieht. Nun kann der Mensch, wenngleich er sich der doppelten Fremdbestimmung bewusst ist, in dieser Gewissheit nicht verharren. Er befindet sich vielmehr immerzu im Entwurf, d. h. was auch immer er tut

oder nicht tut ist Ausdruck seines Selbstentwurfs und damit zugleich sowohl ein sich-befreiender als auch ein sich-selbst-bestimmender Akt. Für Humboldt erweist es sich als „[d]ie letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt [1793] 2006: 214). Im Selbstentwurf wird die doppelte Fremdbestimmung in einer dialektischen Bewegung aufgehoben – wohl weislich nicht aufgelöst. Darüber hinaus wird der Mensch nicht das sein, wozu er sich entwirft, es wird also nicht zu einer Koinzidenz mit dem Ergebnis des Entwurfs kommen. Wäre das der Fall, würde der Mensch zur Dinghaftigkeit erstarren, er wäre, was er ist, ohne ein Bewusstsein von dem, wozu er sich gemacht hat, zu haben. Wir hätten es in diesem Fall mit der Überwindung des Unverfügbaren zu tun, was gänzlich unmöglich ist, weil die Macht des Menschen nicht in das Unverfügbare hineinreicht.

Wir sehen also, dass sowohl in Schopenhauers Epistemologie, als auch in der Humboldtschen Bildungstheorie das Unverfügbare eine bedeutsame, bei Schopenhauer sogar eine entscheidende Rolle spielt. Die im wahrsten Sinne des Wortes subjektive Macht des Menschen erschöpft sich bei Schopenhauer in der Verstandestätigkeit, also jener besagten Deliberation des Intellekts. Einsicht gewinnen und dem Willen Motive vorführen – mehr ist für den Verstand nicht drin. Anders bei Humboldt: Hier erweist sich die dialektische Aufhebung der doppelten Fremdbestimmung im Akt des Selbstentwurfs als Aufgabe menschlicher Subjektivität. Der Grund, warum wir als PädagogInnen mit Schopenhauers Erkenntnistheorie nicht arbeiten können, liegt darin, dass es bei Schopenhauer zuletzt bestenfalls darum gehen kann, zu erkennen, was ist. Hingegen geht Humboldt mit seiner dialektischen Aufhebung einen entscheidenden Schritt weiter, denn hier geht es vor allem darum, was *sein soll*, und dieses Sein-Sollen geht unweigerlich damit einher, was der Mensch (aus sich) macht.

Sesink hebt in seinen bildungstheoretischen Überlegungen die Rolle der – wie er es nennt – individuellen Vernunft hervor. Sie ist es, die zwischen der eigenen, nicht verfügbaren, aber reflexiv erfahrbaren intransitiven Bildungsbewegung einerseits und den auf sie einwirkenden transitiven Momenten (den Ansprüchen der Welt) andererseits vermittelt. Die individuelle Vernunft erweist sich damit als vermittelnde Instanz, die dafür Sorge trägt, dass das unverfügbare Eigene und das unverfügbare Fremde zur Geltung kommen. Dies aber nicht, indem das Eine das Andere bekämpft, sich dieses gegen jenes durchsetzt. Es ist vielmehr so, dass im Akt des Vermittelns ein potenzieller Raum, ein Raum der Möglichkeiten, entsteht, in dem etwas Drittes, Neues entstehen und ausschließlich durch die vermittelnde Tätigkeit der individuellen Vernunft sein kann. Es handelt sich somit auch hier um eine dialektische Figur, die Ausdruck einer sich-selbst-bestimmenden Bildung ist: „Die sich bildende individuelle Vernunft nimmt dann einerseits den Impuls der eigenen Bildungsbewegung auf und bezieht diesen andererseits auf die äußeren Bedingungen, auf die natürliche und soziale Welt. Sie bezieht sie daher auch auf die Einflüsse, die aus dieser Welt auf den einzelnen Menschen einwirken; insofern auch auf die von dort ausgehenden erzieherischen und bildenden Einflüsse. Transitives und intransitives Moment der Bildung stoßen aufeinander. Die Vernunft vermittelt zwischen der spontanen Bildungsbewegung, welche im intransitiven Bildungsbegriff gefasst wird, und den bildenden Einflüssen von außen, welche im transitiven Bildungsbegriff erfasst werden. So wird Bildung reflexiv. Erst durch reflexive Vernunft wird Bildung sich selbst bestimmend.“ (Sesink 2006: 20). Wo, wie bei Schopenhauer gesehen, keine Dialektik vorherrscht, kann – wenn wir Humboldt und Sesink folgen – keine Bildung stattfinden.

5. Das Andere der Autonomie

Was heißt das für den Kompetenzbegriff und den weiter oben ins Auge gefassten motivationalen Aspekt? Bei der Schülerin, die durch Einsicht in eine Situation für sich ein Problem erkennt, findet m. E. bereits eine Vermittlungsleistung der individuellen Vernunft statt. Ansonsten wäre es

lediglich *ein* Problem, nicht aber *ihres*. Und wenn es tatsächlich nur *ein* Problem wäre, dann wäre es zum einen gleichgültig, wer dieses Problem gesetzt hätte. Es könnte dann also durchaus von einer fremden Vernunft als Problem (fremd-)bestimmt worden sein. Das wiederum hätte zum anderen Konsequenzen für die Motivation, denn auch das leitende Motiv zur Lösung des Problems und damit zum Praktisch-werden-lassen des Wissens wäre keines, was von der Schülerin in irgend einer Weise selbst hervorgebracht oder ermöglicht worden wäre. Im Kern wäre es tatsächlich nicht mehr als ein Reiz, in dessen Folge eine Reaktion stattfände. Der Reiz müsste lediglich stark genug sein. Die Konsequenz aus dieser Überlegung kann man daher in folgende Formel zusammenfassen: *Pädagogisch verstandene Kompetenz* ist Bildung.

Wenn wir nun im pädagogischen Sinne von Medienkompetenz sprechen, dann ist das nur möglich, wenn zugleich auch von Bildung die Rede ist. Harald Gapski hat in seiner 2001 veröffentlichten Dissertation unterschiedliche Charakteristika des medienpädagogischen Medienkompetenzbegriffes herausgearbeitet. Eine Charakteristik betrifft die ethische Dimension: „Als Spezifizierung genereller Mündigkeit betont ‚Medienmündigkeit‘ mit den Leitideen ‚Selbstbestimmung‘ und ‚soziale Verantwortung‘ die aktive und kritische Rolle des Mediennutzers, die im Konzept der Medienkompetenz nach Meinung mancher Medienpädagogen nicht stark genug ausgeprägt ist.“ (Gapski 2001: 78). Zwei Dinge sind an diesem Zitat interessant. Erstens werden die Kategorien Selbstbestimmung und soziale Verantwortung in einem Atemzuge mit Mündigkeit genannt. Und zweitens sind es genau diese Kategorien, die bezeichnend für eine aktive und kritische(!) Rolle des Mediennutzers sind. Wenn wir dieses Zitat ernst nehmen, dann scheint es einen Zusammenhang zwischen der anfangs erwähnten kritischen Dimension der Medienkompetenz und Mündigkeit zu geben. Um diesen Zusammenhang deutlich zu unterstreichen, sollten wir uns den Begriff Mündigkeit genauer anschauen.

In Anlehnung an Kant können wir Mündigkeit als das Vermögen verstehen, vom eigenen Verstand ohne fremde Anleitung Gebrauch zu

machen. Das wiederum erinnert stark an den Autonomiebegriff. Der autonome Verstandesgebrauch wäre gleichbedeutend mit einer Selbstgesetzgebung. Sich selbst Gesetze zu erteilen und sich diesen freiwillig zu unterwerfen wäre so gesehen Autonomie; der Mensch, der dazu in der Lage ist, wäre ein mündiger. Eine solche Vorstellung von Mündigkeit wäre allerdings nicht nur eine eindimensionale, sie würde das entscheidende Kriterium unberücksichtigt lassen und könnte daher unmöglich dem, was sie vorgibt zu sein, entsprechen. Der Autonomiebegriff darf nach Kant nicht ausschließlich mit Unabhängigkeit gleichgesetzt werden, die Unabhängigkeit ist gewissermaßen lediglich die eine Seite der Autonomie. Dem „Freisein-von“ muss ein „Freisein-für“ gegenüberstehen, und dieses Andere der Autonomie ist nichts Geringeres als ihr Ziel, man könnte auch sagen: ihre regulative Idee. Kant spricht in diesem Kontext vom *praktischen Imperativ*, d. h. so zu handeln, „dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest“ (Kant [1785] 2000: 79; im Original kursiv). Wenn sich die Selbstgesetzgebung daran orientiert, ist sie eine ethische. Die mit dem Autonomiebegriff einhergehende Mündigkeit hat daher die Menschheit und damit das Menschliche insgesamt, so, wie es sein soll, im Blick. Die bei Gapski angesprochenen Kategorien Selbstbestimmung und soziale Verantwortung erhalten durch Kants praktischen Imperativ eine Orientierung. Wir können also festhalten: Die kritische Dimension von Medienkompetenz ist die Medienmündigkeit. Mündigkeit meint ein Handeln, das die Menschheit und das Menschliche immerzu im Blick hat. Um ein solches mündiges und damit auch ein medienmündiges Handeln wirksam werden zu lassen, bedarf es der Bildung. Nach Sesink geht damit die Vermittlung der intransitiven mit der transitiven Dimension mithilfe der individuellen Vernunft einher. Diese individuelle Vernunft, so können wir – Kant bedenkend – ergänzen, braucht zur Orientierung das Menschliche. Bildung ist daher zwingend ethisch, eine unethische, die Menschheit insgesamt nicht bedenkende, wäre keine Bildung (vgl. Voßkühler 2012: 160ff.). Wenn die kritische Dimension von Medienkompetenz in der Medienmündigkeit liegt und Mündigkeit einer

die Menschlichkeit bedenkenden und evozierenden Bildung bedarf, dann ist derjenige, die über die kritische Dimension der Medienkompetenz nicht verfügt und damit halbmedienkompetent ist, *im pädagogischen Sinne* medieninkompetent.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Web 2.0, unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/80667/web-2-0-v7.html> (letzter Zugriff: 23.02.2013).

Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Giebel, Dörte/König, Monika E./Wittenbrink, Heinz: Was sind Social Media? Grundlagen und Anwendungsfelder, Hamburg: ILS.

Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe: Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93–99.

Humboldt, Wilhelm von (1793/2006): Theorie der Bildung des Menschen, in: ders.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, New York: Elibron Classics.

Humboldt, Wilhelm von (1797/2006): Das achtzehnte Jahrhundert, in: ders.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, New York: Elibron Classics.

Kant, Immanuel (1785/2000): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Stuttgart: Reclam.

O'Reilly, Tim (2005): What Is Web 2.0?, unter: <http://www.oreilly.de/artikel/web20.html> (letzter Zugriff: 23.02.2013).

Schopenhauer, Arthur (1859/1977): Die Welt als Wille und Vorstellung, in: ders.: Werke in zehn Bänden. Band 1, Zürich: Diogenes.

Schopenhauer, Arthur (1860/1977): Preisschrift über die Freiheit des Willen, in: ders.: Werke in zehn Bänden. Band 6, Zürich: Diogenes.

Sesink, Werner (2006): Bildungstheorie, unter: http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/bth_2006_kompl.pdf (letzter Zugriff: 23.02.2013).