

Birte Heidkamp, David Kergel



# E-Inclusion – Diversitätssensibler Einsatz digitaler Medien

Überlegungen zu einer bildungstheoretisch fundierten Medienpädagogik



Birte Heidkamp, David Kergel

# **E-Inclusion – Diversitätssensibler Einsatz digitaler Medien**

**Überlegungen zu einer bildungstheoretisch  
fundierten Medienpädagogik**



© wbv Media GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2018

Gesamtherstellung:  
wbv Media, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagfoto:  
istock, ismagilov

Bestellnummer: 6004624  
ISBN (Print): 978-3-7639-5902-0  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5903-7

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Danksagung

Der Umgang mit Medien ist stets mit Hoffnungen und Befürchtungen verbunden. In Forschungsprojekten, in Diskussionen mit Studierenden, Freunden und Familie durften wir verschiedene Perspektiven auf den Umgang mit Medien kennenlernen.

Es war und ist eine ethische Herausforderung, mit Medien in pädagogischen Kontexten so umzugehen und Medien derart einzusetzen, dass alle Beteiligten (uns eingeschlossen) das erleben, was Bildungslernen ausmacht: Neugier, Freude, Selbstbewusstsein im sozialen Kontext und viel lachen. Das vorliegende Buch stellt den Ansatz dar, eine medienpädagogisch geschulte Perspektive auf Bildung einzunehmen und Ideen zu einer bildungsorientierten Medienpädagogik zu entwickeln. Dabei haben wir auf den Ansatz der integrativen Bildungsforschung zurückgegriffen, der bildungstheoretische Reflexionen und empirische Forschung gezielt integrativ miteinander verknüpft. Da Bildung im Kontext der integrativen Bildungsforschung auch stets Inklusion statt Exklusion bedeutet und einen machtkritischen Umgang mit Hierarchien, Abhängigkeitsverhältnissen und sozialen Kategorisierungen erfordert, ist Bildung auch stets diversitätssensibel. Daher ist dieses Buch auch Querdenkenden unserer Zeit gewidmet – wie Julian, Dirk und unseren Familien.



# Inhaltsverzeichnis

1	<b>Medienpädagogik als wissenschaftliches Feld zwischen Medienbildung und Medienkompetenz</b> .....	7
2	<b>Medienbildung – Eine bildungstheoretische Grundlegung</b> .....	11
2.1	Bildung als Prozess der Subjektwerdung .....	12
2.1.1	Vom Subjektbegriff des Deutschen Idealismus zur Bildungstheorie .....	13
2.1.2	Das Ineinander von Kraft und Freiheit als normative Dimension von Bildung .....	17
2.1.3	Bildung im Kontext bürgerlicher Gesellschaft .....	19
2.1.4	Empirische Öffnung bildungstheoretischer Reflexionen .....	21
2.1.5	Operationalisierung von Bildungserleben .....	21
2.1.6	Subjektivierung .....	24
2.2	Medien als Form-Inhalts-Gefüge von Phänomenen .....	24
2.2.1	Medienbildungsforschung: Die mediale Struktur von Bildung in der Analyse .....	26
2.2.2	Der Dialog als Kommunikationsform von Bildung .....	27
2.2.3	Medienkompetenz – Medienbildung in Bewegung .....	31
2.3	Medienkompetenz in Bewegung – Vom Bildungslernen zur Entfaltung von Medienkompetenz .....	39
2.3.1	Bildungslernen – Eine Definition .....	39
2.3.2	Lernstufen des Bildungslernens .....	40
3	<b>Diversitätssensibilität</b> .....	49
3.1	Von der Verschiedenheit über Heterogenität zur Diversität .....	49
3.2	Heterogenität als Homogenisierungsherausforderung .....	50
3.3	Diversität zwischen neuem Geist des Kapitalismus und Subversion ....	52
3.3.1	Diversity Management als neuer Geist des Kapitalismus .....	52
3.3.2	Machtkritische Diversitätssensibilität .....	56
3.3.3	Die Dekonstruktion des Spiels der Differenzen – Différance und Dekonstruktion .....	57
3.3.4	Postkoloniale Theorie und sozialer Raum – Auf dem Weg zur machtkritischen Diversitätsanalyse .....	59
3.3.5	Diversitätssensible Reflexionen und Forschungsperspektiven ....	65
3.3.6	Intersektionsanalysen .....	67
3.3.7	Queer – Antikategoriale Subjektwerdung .....	69

<b>4</b>	<b>Digitalisierung als Herausforderung der Medienpädagogik</b> .....	73
4.1	Vom elektronischen zum digitalen Zeitalter .....	73
4.2	Perspektiven einer bildungsorientierten und diversitätssensiblen Medienpädagogik .....	76
	4.2.1 Die Semiotik der Fixierung und das Internet als Freiheitsraum ...	78
	4.2.2 E-Inclusion .....	81
	4.2.3 Neoliberale Einschließungen und digitale Subjektivierung .....	82
4.3	Konsequenzen für eine bildungsorientierte und diversitätssensible Medienpädagogik im digitalen Zeitalter .....	89
	4.3.1 Digitale Medien im Kontext des Bildungslernens .....	90
	4.3.2 Aspekte diversitätssensibler Medienpädagogik .....	93
	4.3.3 Geschlechtersensible Medienpädagogik .....	97
<b>5</b>	<b>Didaktische Forschung zur Medienbildung und Medienkompetenz</b> .....	103
5.1	Vom didaktischen Forschen zur integrativen Bildungsforschung .....	103
	5.1.1 Die Schule rockt! – Entdeckendes Lernen mit Rockmusik .....	104
	5.1.2 Learning to Battle – Selbstreguliertes Lernen und Diversitäts- sensibilität durch gegenseitige Herabwürdigung .....	106
	5.1.3 Forschendes Lernen mit digitalen Medien – Kollaborativ mit digitalen Medien forschen .....	108
5.2	Konsequenzen für eine bildungsorientierte (Medien-)Didaktik .....	109
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	115
	<b>Abbildungen</b> .....	127
	<b>Autor und Autorin</b> .....	129

# 1 Medienpädagogik als wissenschaftliches Feld zwischen Medienbildung und Medienkompetenz

Die Medienpädagogik erfährt im Kontext des Mediatisierungsprozesses<sup>1</sup> der Digitalisierung eine zunehmende diskursive Relevanz. Diese zunehmende Relevanz ist auch an die (Selbst-)Bestimmung der Medienpädagogik als „Pädagogik der Mediengebundenheit“ rückgekoppelt: „Eine Begründungsform der Medienpädagogik besteht darin, die *Mediengebundenheit pädagogisch relevanter Prozesse* herauszustellen.“ (Ruge 2017, S. 111, H. i. O.) Für die medienpädagogische Theoriearbeit und Entwicklung von Handlungsstrategien stehen mit den Begriffen Medienbildung und Medienkompetenz zwei konzeptionelle Ansätze zur Verfügung, um theoretisch-analytisch sowie handlungspragmatisch auf den digitalen Transformationsprozess zu reagieren – und Antworten auf zentrale Fragen zu finden wie:

- Wie ist Medienbildung in Zeiten digitaler Mediatisierung von Gesellschaft theoretisch zu fassen?
- Wie lässt sich Medienkompetenz im digitalen Zeitalter definieren und vermitteln?

In der Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen gerät auch das begriffliche Verhältnis von Medienbildung und Medienkompetenz in den Blick. Tulodziecki (2015) verweist in diesem Kontext darauf, dass die Bestimmungsversuche bezüglich der Relation von Medienkompetenz und Medienbildung als „zwei zentrale Arbeitsbegriffe der Medienpädagogik“ (Biermann 2013, para. 4) durch jeweils unterschiedliche Begriffsverständnisse geprägt sind. Diese unterschiedlichen Begriffsverständnisse führen dazu, dass die Verhältnisbestimmung beider Begriffe zueinander kontrovers diskutiert wird. Moser weist darauf hin, dass sich um die

„Leitbegriffe der Medienpädagogik [...] in den letzten Jahren eine Diskussion entwickelt[e], die zu Kontroversen geführt hat, welche dieser Begriffe Vorrang haben, ob sie miteinander vereinbar sind, oder ob neue Konzepte wie dasjenige der Medienbildung die ‚alten‘ verdrängen. [...] Ist die Tätigkeit der Medienpädagog/innen als ‚Medienbildung‘ oder als ‚Förderung der Medienkompetenz‘ zu verstehen?“ (Moser 2011, S. 41)

---

<sup>1</sup> Um die sozialen Dynamiken der Digitalisierung in den Blick zu nehmen, wird im Kontext medienpädagogischer Analysen oftmals auf das von Krotz ausdefinierte Modell der Mediatisierung rekurriert: „Das Prozesskonzept Mediatisierung setzt [...] am Medienwandel an und fragt nach dem damit verbundenen Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft – wobei hier nicht nur die Digitalisierung und Computerisierung untersucht wird, sondern auch die früheren, historischen Prozesse des Wandels der Medien.“ (Krotz 2016, S. 27)



Dieser Widerstreit der Begriffsdefinitionen sollte dabei aber weniger als Hindernis in der Erkenntnisgewinnung innerhalb des medienpädagogischen Feldes gedeutet werden. Vielmehr lässt sich eine Pluralität an Begriffsverständnissen und analytischen Perspektiven als ein produktiver Mehrwert medienpädagogischer Theorie und Praxis verstehen: Die von Kommer, Junge und Rust konstatierte „Heterogenität des Faches“ (Kommer, Junge & Rust 2017, S. i) bzw. das Verständnis der Medienpädagogik als ein „multidisziplinäres Fach“ (vgl. Ruge 2017) kann als Gewinn im feldeigenen Diskurs betrachtet werden: So stellt Bettinger fest, dass die „Medienpädagogik [...] vielfältige Bezugsdisziplinen“ (Bettinger 2017, S.71) aufweist und sich daher „nicht umstandslos einer ‚Mutterdisziplin‘“ (ebenda) zuordnen lässt, „auch wenn allein aufgrund des Begriffs Bezüge zur Erziehungswissenschaft offensichtlich sind“ (ebenda). Eine dialogische Öffnung der Medienpädagogik für andere Wissenschaftsfelder ermöglicht ein transdisziplinäres Forschen. Zugleich bedingt ein transdisziplinärer Dialograum auch eine Deutungsoffenheit zentraler medienpädagogischer Leitbegriffe wie Medienbildung und Medienkompetenz. Die dialogische Transdisziplinariät der Medienpädagogik verstärkt dabei die fachspezifischen Diskurse, die Medienpädagogik als verhältnismäßig junge Disziplin mit definieren:

„Im Zentrum des fachinternen medienpädagogischen Diskurses stehen [...] dabei Bestimmung, Klärung und Schärfung zentraler medienpädagogischer Kategorien und Begriffe und deren Relationen sowie die Weiterentwicklung der Medienpädagogik in Theorie und Praxis.“ (Iske 2015, S. 264)

Durch multidisziplinäre Perspektivierungen lassen sich folglich Begriffskonstellationen und damit verbunden Handlungsstrategien entwickeln, die spezifisch für das medienpädagogische Feld sind und dieses als ein wissenschaftliches Feld mit transdisziplinärem Bezug ausweisen.

Im Rahmen des wissenschaftlichen Feldes „Medienpädagogik“ ist die Ausdefinition zentraler Begriffskonstellationen wie die zwischen Medienbildung und Medienkompetenz – im Sinne des Erkenntniskeptizismus wissenschaftlichen Wissens – als unabschließbarer Prozess zu verstehen. Dementsprechend kann nie final geklärt werden, „[w]as Medienpädagogik ist oder sein soll“ (Bettinger 2017, S. 71). Gerade in der unabschließbaren Deutungsoffenheit der Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz konstituiert sich die Medienpädagogik als wissenschaftliches Feld.

Als Teil eines transdisziplinären Dialogs innerhalb der Medienpädagogik soll die vorliegende Arbeit aus bildungsorientierter sowie diversitätssensibler Perspektive zu dem produktiven Fachdiskurs der Medienpädagogik im digitalen Zeitalter beitragen. Dabei wird an Biermann angeschlossen, der festhält, dass „[m]it den Begriffen der Medienkompetenz und der Medienbildung [...] zwei zentrale Arbeitsbegriffe der Medienpädagogik in praktischer und theoretischer Perspektive verbunden“ (Biermann

2013, para. 4) sind und im Kontext der Digitalisierung eine feldübergreifende Wirkung entfalten.

Es wird im Folgenden davon ausgegangen, dass bei der begrifflichen Bestimmung von Medienbildung und Medienkompetenz der eine Begriff nicht durch den anderen ersetzt werden kann. Daher wird das Begriffsverhältnis zwischen Medienbildung und Medienkompetenz aus einer bildungstheoretisch fundierten Perspektive bestimmt. Eine solche Bestimmung ermöglicht im Sinne transdisziplinären Forschens die Schnittmengen einer bildungsorientierten Medienpädagogik mit Ansätzen der Diversitätsforschung herauszuarbeiten. Diese Identifikation inhaltlicher Schnittmengen erlaubt in einem weiteren Schritt, Eckpunkte einer bildungstheoretisch fundierten diversitätssensiblen Medienpädagogik zu skizzieren sowie erste Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für sie zu entwickeln.



## 2 Medienbildung – Eine bildungstheoretische Grundlegung

Neben dem Begriff der Medienkompetenz stellt Medienbildung den Leitbegriff der Medienpädagogik dar: „Der Begriff der Medienbildung ist in den letzten Jahren zu einem Kristallisationspunkt nicht nur des medienpädagogischen Diskurses geworden.“ (Iske 2015, S. 247) Die feldübergreifende Wirkung des Begriffs Medienbildung lässt sich auch darauf zurückführen, dass im Determinativkompositum Medienbildung diskursübergreifend zwei Begriffe aufeinandertreffen, die zentrale gesellschaftliche Selbstverständigungsdiskurse berühren:

Im Kontext einer wissensbasierten Gesellschaft, die mit der Digitalisierung einen anhaltend akzelerierenden Prozess der Mediatisierung durchläuft, berühren die Begriffe Medien und Bildung zentrale Topoi gesellschaftlicher Selbstverständigungsdiskurse.

Im medienpädagogischen Feld etablierte sich der Begriff der Medienbildung zunächst in kritischer Abgrenzung zu dem bis dahin vorherrschenden Leitbegriff der Medienkompetenz. So wurde u. a. im Kontext der „Merz-Debatte“ (vgl. Iske 2015, S. 252 f.) die immanente Relation zwischen Medienkompetenz und Medienbildung diskutiert.

Mit Bezug auf die disziplinspezifische Relevanz dieser Begriffsrelation für das Feld der Medienpädagogik lässt sich die jeweilige Definition des Begriffsverhältnisses zwischen Medienkompetenz und Medienbildung als der jeweilige theoretische Nukleus medienpädagogischer Ansätze definieren.

Ein medienpädagogischer Ansatz ist folglich über das ihm zugrunde liegende Begriffsverhältnis Medienkompetenz/Medienbildung charakterisiert. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird hier ein bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienpädagogik entworfen, in dem das Begriffsverhältnis Medienkompetenz/Medienbildung bildungstheoretisch bestimmt wird: Bildungstheoretische Reflexionen bzw. Positionen

- bilden den Ausgangspunkt einer Definition der Relation Medienbildung/Medienkompetenz und
- eröffnen Ansätze für die Entwicklung von Handlungsstrategien für die medienpädagogische Praxis als auch
- Orientierungspunkte für eine methodologische Fundierung bildungsorientierter mediendidaktischer Forschung.

Um eine bildungstheoretische Grundlegung der Medienpädagogik zu ermöglichen, wird im Anschluss an erkenntnistheoretische Forschung der Begriff der Medienbildung bildungstheoretisch ausdefiniert. Die bildungstheoretische Grundlegung von Medienbildung ermöglicht es, medienpädagogische Theorie und Praxis erkenntnistheoretisch zu fundieren und als eine spezifische Ausdifferenzierung von Bildungsforschung zu begründen. Dabei wird der Begriff der Medienbildung als erkenntnistheoretischer Referenzpunkt der Medienpädagogik bestimmt. Um sich der Komplexität des Begriffs der Medienbildung anzunähern, werden im Folgenden die dem Determinativkompositum inhärenten Begriffe Medien und Bildung in umgekehrter Reihenfolge begriffsanalytisch orientiert bestimmt. Vor dem Hintergrund dieser Bestimmung wird eine bildungstheoretische Definition von Medienbildung geleistet.

## 2.1 Bildung als Prozess der Subjektwerdung

Der erkenntnistheoretischen Fundierung von Bildung liegt die Überlegung zugrunde, dass eine „Annäherung der Medienpädagogik und -bildung an allgemeine Überlegungen zu Bildungsprozessen [...] eine stärkere bildungstheoretische Untermauerung der Ansätze“ (Grünberger 2015, para. 6) ermöglicht. Im Kontext der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienbildung liegt dabei „der zentrale Fokus auf der Frage der Bildung und der Erörterung von Bildungsprozessen, die [sich] als Spezifikum in einer [...] durch Mediatisierung charakterisierten Lebenswelt“ (Grünberger 2015, para. 5) vollziehen. Dementsprechend ist der „Diskurs der Medienpädagogik und -bildung nahe an den Arbeiten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur theoretischen Erfassung des Bildungsbegriffs in seiner Spannweite“ (ebenda) zu verorten. Der Bildungsbegriff ist dabei als ein „Grundbegriff und eine Leitkategorie des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses“ zu verstehen, „der auch fachextern in vielfältigen Kontexten verwendet wird“ (Iske 2015, S. 249). Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung ist von einer produktiven Deutungsoffenheit sowie einer kontroversen Geschichte der Begriffsbestimmung geprägt (vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2018). Gerade die Deutungsoffenheit, die den Begriff Bildung auszeichnet, erfordert wiederum eine klare Definition, was in der *jeweiligen* Argumentation unter Bildung zu verstehen ist. Diese Begriffsschärfung erscheint auch im Kontext medienpädagogischer Reflexionen relevant, in denen Medienbildung als epistemologischer Referenzpunkt fungiert.

Vor dem Hintergrund der Deutungsoffenheit des Bildungsbegriffs wird im Folgenden bei der erkenntnistheoretischen Verortung von Bildung diese als Prozess der Subjektwerdung definiert.

Das Subjekt stellt den zentralen Akteur im Kontext medienpädagogischer Modelle dar:

„Historisch betrachtet kann in der relativ jungen Geschichte medienpädagogischer Theoriebildung tendenziell eine wachsende Bedeutung des ‚Subjekts‘ als Kategorie der Forschung aber auch als Bezugskategorie der Zielbestimmung medienpädagogischen Handelns festgestellt werden.“ (Kammerl 2017, S. 31f.)

Ein Verständnis von Bildung als Subjektwerdung rekurriert auf erkenntnistheoretische Positionen und Bildungskonzeptionen, die im Zuge des Deutschen Idealismus bzw. im diskursiven Raum der Deutschen Klassik und des Neuhumanismus entwickelt worden sind:

„Den zentralen Referenzrahmen für die medienpädagogische Diskussion um Medienbildung stellt die Deutsche Klassik und der Neuhumanismus dar. Der fachinterne Medienbildungsdiskurs bezieht sich dabei in spezifischer Weise auf das bildungstheoretische Verständnis von Herder, Schiller und insbesondere auf den Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts.“ (Iske 2015, S. 251)

Für eine erkenntnistheoretische Verortung von Bildung wird im Folgenden der analytische Akzent auf Humboldts Bildungsbegriff gelegt. Es wird dabei von der These ausgegangen, dass Humboldts Bildungskonzept paradigmatisch für das Bildungsverständnis ist, welches im Zuge des Deutschen Idealismus entwickelt wurde.<sup>2</sup> Humboldts Bildungsbegriff weist die von Hastedt aufgeführten Merkmale des „klassischen Bildungsbegriffs“ auf: „Selbstbildung, Formung und Entwicklung der gesamten Person, anthropologische Bedürftigkeit und ‚Wachstum‘, Steigerung der Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit und Entfremdungsüberwindung.“ (Hastedt 2012, S. 9) Diese Merkmale des Bildungsbegriffs repräsentieren ein prozessuales bzw. genetisches Verständnis vom Subjekt im Sinne einer performativen Subjektwerdung. Dieses Subjektverständnis wurde im Zuge des Deutschen Idealismus erkenntnistheoretisch ausdefiniert und lässt sich als epistemologischer Ausgangspunkt des „klassischen Bildungsbegriffs“ verstehen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird im Folgenden der Subjektbegriff des Deutschen Idealismus kurz skizziert.

### 2.1.1 Vom Subjektbegriff des Deutschen Idealismus zur Bildungstheorie

Der Beginn des Deutschen Idealismus lässt sich auf das Jahr 1771 datieren. In diesem Jahr wurde Kants erkenntnistheoretisches Hauptwerk „Die Kritik der reinen Vernunft“ veröffentlicht. Mit dem dort entwickelten erkenntnistheoretischen Ansatz formulierte Kant „etwas völlig Neues und Unerhörtes“ (Bubner 2004, S. 23). Mit der

---

2 Im Deutschen Idealismus wird erkenntnistheoretisch das Subjekt als autoreferenzielle Erkenntnisinstanz im Kontext bürgerlicher Gesellschaft vermessen. An dieser erkenntnistheoretischen Vermessung des Subjekts „läßt sich überzeugend studieren, bis zu welchem Grade die abstrakte Spekulation vorangetrieben werden kann, ohne den Kontakt zu den Sachen zu verlieren“ (Bubner 2004, S. 7): „Eine erstaunliche Intensität des gedanklichen Austauschs, der produktiven Anregung und Fortspinnung aufgenommener Intentionen beherrscht die zwei knappen Menschenalter, die zwischen Kants Hauptwerk der Kritik der reinen Vernunft von 1771, und Hegels Tod im Jahre 1831 liegen.“ (Bubner 2004, S.16, H. i. O.)

„Kritik der reinen Vernunft“ entwirft Kant ein Subjektmodell, das durch eine kritische Selbst-/Weltreflexion geprägt ist. Selbst-/Weltreflexion ist dabei vernunftbasiert. Vernunft bezeichnet die kognitive Fähigkeit, sich reflexiv-distanzierend zur Welt und zu sich selbst zu verhalten: „Kritik ist ein wesentlicher Aspekt von Denken überhaupt. Wenn wir vernünftig reflektieren, das heißt, wenn wir systematisch und zusammenhängend denken, dann verhalten wir uns auch schon kritisch. Kritisieren heißt unterscheiden und mit Gründen unterscheiden.“ (Schweppenhäuser 1996, S. 21) Die Geltung von Meinungen/Glaubenssätzen kann „kritisch“ eingeklammert werden, sodass sich ihre Kohärenz analysieren lässt:

- Sind beispielsweise die Meinungen/Glaubenssätze logisch begründet?
- Lassen sich die Prämissensetzungen schlüssig begründen?

Vernünftiges Denken ist dabei als ein neugieriges Denken zu verstehen: Wird Neugier als ein Streben definiert, Neues zu erfahren und Verborgenes kennenzulernen, erfordert dies eine erkenntnisoffene Haltung. Mit bereits vorgefertigten Meinungen und Glaubenssätzen wird eine erkenntnisoffene Haltung gegenüber der Welt und sich selbst unmöglich. Umgekehrt führt eine erkenntnisoffene, neugierige Perspektive zu einer kritischen Haltung gegenüber Wahrheitsansprüchen. Wird sich Wahrheitsansprüchen ohne Vernunftprüfung angeschlossen, bedeutet dies den Verlust von Vernunft, Neugier und Erkenntnisoffenheit. Mit Bezug auf Kant lässt sich festhalten, dass im kritischen Denken vernunftbasiert und erkenntnisoffen Begriffe, gesellschaftliche Wertsetzungen und etablierte Autoritäten hinterfragt werden:

„Ich kann also Gott, Freiheit und Unsterblichkeit zum Behuf des notwendigen praktischen Gebrauchs meiner Vernunft nicht einmal annehmen, wenn ich nicht der spekulativen Vernunft zugleich ihre Anmaßung überschwenglicher Einsichten benehme.“ (Kant 1956, S. BXXX)

Diese erkenntnisoffene Haltung gegenüber von Welt lässt sich als *Kritik* definieren und wird von Borman wie folgt charakterisiert:

„Einen neuen Gehalt und damit erst seine epochale Bedeutung erhält der Begriff [Kritik] dadurch, daß Normen selbst in den Brennpunkt der Kritik geraten. Dieser neuzeitliche Begriff der Kritik zeichnet sich dadurch aus, daß er eben nicht nur dienendes Instrument sein will, sondern als Gegeninstanz zu unbezweifelten und selbstverständlichen Normen sowie zu absolut gesetzter Autorität in Religion und Staat auftritt.“ (Borman 1974, S. 811)

Das Subjekt ist die Erkenntnisinstanz der vernünftigen bzw. kritischen Prüfung von Welt. Es konstituiert sich gemäß Kant im Reflexionsakt und entfaltet derart ein prüfendes bzw. kritisches Verhältnis zur Welt – und zu sich selbst. Was ist aber in diesem Kontext „das Subjekt“?

Das Subjekt lässt sich als ein Teil der Selbst-/Weltwahrnehmung des Individuums verstehen: Es aktualisiert sich gemäß Kant dort, wo das Individuum ein kritisches Verhältnis zu sich und der Welt einnimmt: „Das: Ich denke, muß alle meine Vorstellungen begleiten können.“ (Kant 1956, B132) Aus einer historischen Perspek-