



Trültzsch-Wijnen | Brandhofer [Hrsg.]

# Bildung und Digitalisierung

Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen



Nomos

Christine Trültzsch-Wijnen | Gerhard Brandhofer [Hrsg.]

# Bildung und Digitalisierung

Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen



**Nomos**

© Titelbild: Markus Weisheitinger-Herrmann

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

ISBN 978-3-8487-6538-6 (Print)

ISBN 978-3-7489-0624-7 (ePDF)



Onlineversion  
Nomos eLibrary

1. Auflage 2020

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2020. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

## Inhalt

Zur Diskussion über Bildung, Digitalisierung und erwarteten Kompetenzen: eine Einleitung	7
<i>Christine Trültzsch-Wijnen &amp; Gerhard Brandhofer</i>	
Medienpädagogische Elemente einer Medienethik nach Dieter Baacke: Psychoanalyse, Sprachspiel und Diskursethik als Voraussetzungen eines digitalen Humanismus	13
<i>Alessandro Barberi</i>	
Digitale Kompetenzen: Computational Thinking als Basis eines Kompetenzmodells	29
<i>Christian Wiesner &amp; Claudia Schreiner</i>	
Die Weiterentwicklung des Kompetenzrasters digi.kompP für Pädagog*innen	51
<i>Gerhard Brandhofer, Marlene Miglbauer, Walter Fikisz, Elke Höfler &amp; Fares Kayali</i>	
Medienhandeln, Habitus und digitale Kompetenzen	73
<i>Christine Trültzsch-Wijnen</i>	
Medienperformanz als didaktisches Prinzip medienpädagogischer Praxis	95
<i>Caroline Roth-Ebner &amp; Nicole Duller</i>	
Hochschulbildung in der digitalen Welt: Ein Rahmenmodell für Strategieoptionen	113
<i>Michael Kerres, Barbara Getto &amp; Josef Buchner</i>	
Hochschullehre und Digitalisierung: Digital Storytelling als Lehr-Lernmethode für Kompetenzen in der digitalen Welt	135
<i>Daniel Otto</i>	
Die Informationskompetenz Studierender bei der Evaluation von Suchergebnissen	153
<i>Sonja Gabriel</i>	

## *Inhalt*

Von der Landschaft zur Learnscape. Natur als (digitaler) Lernraum im Anthropozän <i>Carmen Sippl &amp; Karin Tengler</i>	169
Klimaschutz und Digitalisierung als medienpädagogische Verantwortung? <i>Nina Grünberger</i>	181
Lernen auf Distanz während der Corona-Krise. Chancen und Herausforderungen des distance learning für die Primarstufe <i>Karin Tengler, Natalie Schrammel, Gerhard Brandhofer &amp; Barbara Sabitzer</i>	195
Digitaler Hausverstand?! Digitale Anschlussfähigkeit im beruflichen Kontext und eine notwendige Antwort der Schule <i>Thomas Nárosy &amp; Elke Szalai</i>	217
Blockchain-Technologien im Bildungssektor: Ergebnisse einer ersten Datenerhebung <i>Alexander Pfeiffer &amp; Thomas Wernbacher</i>	237
Learning Analytics in der Schule – Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer <i>Martin Ebner, Philipp Leitner &amp; Markus Ebner</i>	255
Anmerkungen zur Künstlichen Intelligenz als Thema im Schulunterricht <i>Peter Micheuz</i>	273
Gesund mit Coding und Robotik <i>Manfred Tetz &amp; Sonja Gabriel</i>	295
Die „Gefahr“ der Bildungsinfluencer*innen <i>Elke Höfler</i>	311
Autorinnen und Autoren	327

# Medienpädagogische Elemente einer Medienethik nach Dieter Baacke: Psychoanalyse, Sprachspiel und Diskursethik als Voraussetzungen eines digitalen Humanismus

*Alessandro Barberi*

*Handle nur nach derjenigen Maxime,  
durch die du zugleich wollen kannst,  
dass sie ein allgemeines Gesetz werde.*

Immanuel Kant

*Die Kritik der Religion endet mit der Lehre,  
daß der Mensch das höchste Wesen für den Menschen sei,  
also mit dem kategorischen Imperativ, alle Verhältnisse umzuwerfen,  
in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes,  
ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist.*

Karl Marx

*Die Freiheit ist die ontologische Bedingung der Ethik.  
Aber die Ethik ist die reflektierte Form, die die Freiheit annimmt.*

Michel Foucault

## 1 Einleitung

*Emanzipative Kommunikation  
ist nicht denkbar ohne eine  
Ethik der Kommunikation.*

Dieter Baacke

Die rezenten und virulenten Diskussionen der Medienpädagogik kulminieren schlussendlich auch in der politischen Notwendigkeit, das medienpädagogische Handeln im Sinne einer *Handlungsorientierten Medienpädagogik* (u. a. Tulodziecki et al., 1995; Niesyto, 2006; Hug, 2011) und im Verhältnis zu (partizipatorischen) Demokratietheorien auf Fragen der Ethik zu beziehen. Dabei ist bemerkenswert, dass bereits in den Gründungsurkunden der Disziplin, namentlich in der Habilitationsschrift Dieter Baackes – *Kommunikation und Kompetenz* (Baacke, 1973) – sowohl der Begriff

*Medien*, als auch der Begriff *Kompetenz* zum Ende hin auf den allgemeinen Rahmen einer *metakommunikativen Diskursethik* im Sinne Habermas' bezogen ist, in der es nachdrücklich um *Emanzipation* und *Freiheit* geht (Barberi, 2019).

Bemerkenswert ist dieser wissens(chaf)ts-geschichtliche Umstand auch deshalb, weil sich fast 50 Jahre später an der Brisanz einer ethischen Begründung der Medienpädagogik im Sinne einer Medienethik gerade im deutschsprachigen Raum kaum etwas geändert hat. So ist etwa das Problem von *Normen und Normierungen* (Barberi, Trültzsch-Wijnen & Swertz, 2013) angesichts konkreter (Unterrichts-)Praktiken in verschiedenen didaktischen Settings zutiefst mit dem Überlappungsbereich von *normativer* (d. i. transzendentaler) ethischer Setzung (Habermas, 1991) und *deskriptiver* (d. i. empirischer) Analyse von Machtbeziehungen (Foucault, 1978; Bourdieu, 2005) verbunden, die eine weitere grundlagenforschende Klärung nötig machen.

Deshalb sollen im Folgenden ausgehend von der ethischen (i. e. metakommunikativen) Begründung der Medienpädagogik durch Dieter Baacke drei Aspekte aus der Frühzeit der Medienpädagogik in die Diskussion eingebracht werden, die nach wie vor von großer Brisanz sind. Denn *erstens* bestand Baackes Diskurs von Beginn an in einer intensiven Auseinandersetzung mit Fragen einer Ethik der Psychoanalyse (II), *zweitens* finden wir in *Kommunikation und Kompetenz* noch vor Norbert Meders präziser Modellierung des Sprachspielers (Meder, 2004) Elemente einer Ethik des Sprachspiels (III) und drittens liegt mit der Rezeption von Habermas und Apel eine Ethik des Diskurses (IV) im Sinne einer (später formulierten) *Theorie des kommunikativen Handelns* (Habermas, 1995) vor, die einen eminent wichtigen Argumentationsstrang in der Geschichte der Medienpädagogik ausmacht. Angesichts von Habermas' beeindruckendem Spätwerk *Auch eine Geschichte der Philosophie* (2019) kann diese Diskursethik ohne größere Schwierigkeiten auch im Rahmen der heutigen Bestände der Medienpädagogik aktualisiert werden. Emanzipation bleibt dabei durchgängig auf eine (axiomatisch abgestützte) Metaethik der (*kommunitär* gefassten) Kommunikation bezogen (vgl. zum Begriff der Metaethik: Bahr, 1994). Dass Psychoanalyse, Sprachspiel und Diskursethik intrinsisch mit der Konstitution der Medienpädagogik als (Sub-)Disziplin verflochten sind, führt am Ende dieses Beitrags zu dem kursorischen Versuch mit Kant, Marx, Foucault und Baacke eine handlungsorientierte Medienethik als Grundlage eines Digitalen Humanismus (Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2018; Wiener Manifest für den Digitalen Humanismus 2019; Schmölz, 2020) in Aussicht zu stellen.

## 2 Eine Ethik der Psychoanalyse

Wo Es war, soll Ich werden.  
Sigmund Freud

Dass Dieter Baackes Grundlegung einer *Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* nicht zuletzt über die amerikanische Kommunikationstheorie (u. a. Thayer, 1967; Dance, 1967) zutiefst auf Fragen der gelungenen bzw. gestörten Dialogik (und Mäeutik) zwischen Ego und Alter Ego bezogen ist, macht aus heutiger Sicht erklärbar, weshalb Medienpädagogik von Beginn an – auch angesichts des Begriffs der *Übertragung* – mit dem Problemkreis der Psychoanalyse zutiefst verbunden war. Denn „ungestörte“ Kommunikation setzt schon nach Baacke Partner\*innen voraus, die physisch *und* psychisch unversehrt also – einfach gesagt – gesund sind. Deshalb fordert Baacke bereits in seiner Habilitationsschrift im permanenten Rekurs auf die pragmatische Dimension symbolischer Interaktionen – auch zwischen Analysierten und Analytiker\*innen – mit allem Nachdruck eine Erziehung, „die das freie und unverstellte und unsanktionierte Eingehen auf das Du als selbstverständlich ansieht“ (Baacke, 1973, S. 328). Es geht mithin schon hier um eine Erziehung, die gerade nach den Erfahrungen mit dem (mehr als) autoritären Charakter (Adorno, 1995) des Nationalsozialismus eben nicht auf repressive Sanktionen, sondern viel mehr auf demokratische Formen der Therapie und deren Ethik angewiesen ist.

Dabei ist es wissen(schaft)sgeschichtlich und medientheoretisch äußerst interessant, dass Baacke angesichts der *Störung* auf eine Ethik der Psychoanalyse zu sprechen kommt. In diesem Zusammenhang teilt er Alfred Lorenzers (2016) symbolisch-interaktive Kritik an Jacques Lacans Annahme, das Unbewusste sei *strukturiert* wie eine Sprache (vgl. dazu Lang, 1986; Widmer, 1990) und führt im Sinne (s)einer interaktiven Symbolsoziologie das mit der Psychoanalyse zutiefst verbundene Symbolisierungsproblem mit folgenden Worten vor Augen:

„Die ethische Dimension der Psychoanalyse im Falle eines nicht gelungenen Erziehungsprozesses besteht darin, bei gestörter Kommunikation in Form privatisierender Desymbolisierung sprachlicher und wahrgenommener Bedeutungseinheiten durch den therapeutischen Diskurs eine Re-Symbolisierung zu ermöglichen, in der die aus der Verdrängung und Verstellung hervorgeholten Bedeutungen die gestörte interne Kommunikation [...] wieder freisetzen, [...]“ (Baacke, 1973, S. 328).

Eine solche *Ethik der Psychoanalyse* (vgl. auch Lacan, 1996) besteht mithin nach Lorenzers *Sprachzerstörung und Rekonstruktion* (Lorenzer, 2016) auch



bei Baacke darin, Menschen, die ihre symbolische Ordnung verloren haben (Desymbolisierung), weil sie zerstört wurde, wieder in einen symbolischen Rahmen der – von Lorenzer konzipierten – „Interaktionsmuster“ (Baacke, 1973, S. 351) zu holen. Sie sollen insofern therapeutisch wieder „zur Vernunft“ gebracht werden (Resymbolisierung), indem ihren Äußerungen psychoanalytisch so lange Sinn zugeordnet wird, bis sich auch bei den Analysierten – oder eben auch Lernenden – die eigenen (diskursiven) Verknüpfungen lösen. Seitlich sei angemerkt, dass dieser Umstand schon bei Freud – und noch im Strukturalismus (Deleuze, 1992), namentlich bei Lacan – einer äußerst ausdifferenzierten Theorie des Symbolischen entspricht. Bei Baacke ist das Symbolische indes über die Vermittlung der „Symbolinteraktionisten (Dewey, Mead, Cooley, Burke, Duncan u. a.)“ (Baacke, 1973, S. 260) und eben auch Lorenzers (marxistisch inspirierter) Theorie der Interaktion (zwischen Therapeut\*innen und Patient\*innen) auf Wittgensteins Sprachspiel bezogen und damit einer streng strukturalen Auffassung der Sprache diametral entgegengesetzt. So formulierte Lorenzer:

„Die interaktionstheoretische Fassung des Sprachspielbegriffs erlaubt es, den Weg psychoanalytischer Erkenntnisbildung zu bestimmen: als dialektisch-hermeneutische *Strukturanalyse*, die in »ideologischer Begrenztheit« dennoch ein Moment kritisch-hermeneutischen Verfahrens enthält“ (Lorenzer, 2016, S. 27).

Ganz in diesem Sinne hat dann auch Dieter Baacke den notwendigen therapeutischen Diskurs über Lorenzer mit der Sprachspieltheorie verknüpft und damit seine durchaus *hermeneutische* Medientheorie in der *pragmatischen* Di(t)mension (Lacan) des Diskurses verankert:

„*Therapeutischer Diskurs*: Sein Modell ist die Sitzung beim Psychotherapeuten, in der durch Aufdeckung der ursprünglichen Bedeutung verdeckender Sprachspiele und »szenisches Verstehen« dem Analysanden der Grund seiner Schwierigkeiten bewußt gemacht wird (Lorenzer 1970)“ (Baacke, 1973, S. 291).

Freilich lässt sich diese Einsicht auch heute noch auf die Szenarien didaktischer Settings beziehen, in denen etwa Lernschwierigkeiten ganz im Sinne der Aufklärung *bewusst* gemacht werden können, um eine demokratische Ethik und Didaktik in *interaktive* Sprachspiele einzulassen, durch die das Ich sich allererst von der Fremdbestimmung durch das Es lösen kann, um in allen Wortbedeutungen selbstbestimmt zu sein und *frei* zu werden.

### 3 Eine Ethik des Sprachspiels

*Ich werde auch das Ganze:  
der Sprache und der Tätigkeiten,  
mit denen sie verwoben ist,  
das »Sprachspiel« nennen.*  
Ludwig Wittgenstein

Eben deshalb ist es in einem zweiten Schritt bemerkenswert, dass bereits Baacke angesichts der *funktionalen* (und kybernetischen) Regelbegriffe von Strukturalismus (Lévi-Strauss, 1971) und Systemtheorie (Luhmann, 1987) – vgl. Baackes luzide, zukunftsweisende und kritische Parallelführung beider Paradigmen in *Kommunikation und Kompetenz* (Baacke, 1973, S. 71) – ausgehend von Lorenzers „Metatheorie der Psychoanalyse“ die symbolischen Interaktionen von Kommunizierenden an zahlreichen Stellen mit dem Konzept des Sprachspiels beschreibt, das er auch von Wittgenstein (2001) übernommen hat, um es in der Folge über die „Verständigung“ bei Habermas und Apel ebenfalls in seine metakommunikative Ethik einzubauen. Dabei ist auch der sukzessive Rekurs auf kybernetische Modelle für aktuelle medienpädagogische Diskussionen zu Digitalisierung und Digitalem Humanismus von großem Erkenntnisinteresse:

„Die Sprachanalyse von Carnap bis zum späten Wittgenstein ist eine metasprachliche, die sozialanthropologische Kommunikationsanalyse eine metakommunikative »Verständigungswissenschaft« (so Apel 1968, S. 169 f. für die Sprachanalyse). Wenn die allgemeinen Kategorien der Kybernetik diese zu einer Metawissenschaft des Systems machen, die verschiedene Anwendungen erlaubt, dann ist die Metakommunikation der Bereich einer Theorie, die als Metawissenschaft von >Handlungs< und >Kommunikationskompetenz< und >motivation< aufzufassen ist“ (Baacke, 1973, S. 354).

Im Umfeld des Sprachspiels, das hier deutlich mit (kommunikativer) Handlungskompetenz verbunden ist, kommt Baacke daher immer wieder auf den Begriff der „Regel“ zu sprechen, so etwa, wenn er schreibt, dass Kommunikation „in der Regel“ voraussetzt, „daß jeder etwas so meint, wie er es mitteilt“ (ibid.: 328). Für Baacke ist indes die „Regel“ keineswegs den interaktiven Symbolsetzungen von Kommunizierenden determinierend (Strukturalismus) oder steuernd (Kybernetik) als *Funktion* vorausgesetzt, weshalb im Sinne der rezenten Diskussionen zur Medienperformanz (Barberi, Schmölz & Trültzsch-Wijnen, 2018) verdeutlicht werden kann, dass schon Baacke die „Regel“ – noch vor seiner intensiven Bourdieu-Rezeption

(vgl. etwa Baacke, 1996) – über das Sprachspiel in der linguistischen Praxis und ihrer pragmatischen Dimension begreift.

Deshalb ist dem sensiblen Germanisten (und damit auch Poetologen und Ästheten) ob der durchgängig angenommenen Spontaneität der einzelnen Individuen klar, dass Regeln auch gebrochen oder überschritten werden können. Dies z. B. durch „ironische und nonsense-artige Sprachspiele“ (Baacke, 1973, S. 328) die (wir denken etwa an den Dadaismus) durchaus ihren „Sinn“ haben können. Deshalb gilt nach Wittgenstein, Lorenzer und Baacke die einleitend gesetzte „Regel“ eben nur *in der* (praktischen) „Regelmäßigkeit“ (vgl. Bourdieu, 1992, S. 81) und kann *interaktiv* verändert bzw. aufgebrochen werden. Dafür bringt Baacke noch einige intelligente Beispiele, um auch in diesem Zusammenhang – mit Sokrates und einer verblüffend kantianischen Lesart von Hegel – *à la lettre* zur *Freiheit* zu gelangen:

„Auch Witz, Paradox, Parabel und Gleichnis sind Redeweisen, die keineswegs sofort und direkt auf das Gemeinte hinzielen. Der sokratische Dialog ist ebenso hintergründig in seinen Zielen wie noch die hegelische Vernunft, die nicht nur selbst ein Medium der List sein durfte, sondern auch erst in kompliziertem Trennen und Verbinden von Positionen und Negationen zu ihrer Freiheit emporstieg“ (Baacke, 1973, S. 328–329).

Des Weiteren betont Baacke angesichts der genannten „absurden“ und damit regelbrechenden Sprachspiele gleichsam die *Schönheit* von „Rätsel, Geheimnis und Mystifikation“, indem er sich dagegen verwehrt, dass diese Phänomenbereiche durch Kommunikation über das „unmittelbar Sag- und Meinbare“ (ibid., S. 329) geglättet werden. Vielmehr ist es ihm – wir denken dabei an den breit diskutierten Mechanismus von Ein- und Ausschluss, von In- und Exklusion – gerade aus der Perspektive einer *Ethik der Kommunikation* darum zu tun, keine prinzipielle d. h. allenfalls eine ethisch reflektierte Grenze (der Toleranz) zwischen legitimer und illegitimer Kommunikation zuzulassen, wofür der jugendkulturelle Ausdruck für ihn zeitlebens ein Beispiel abgegeben hat (vgl. schon Baacke, 1972):

„Jeder Katalog, der normiert ›erlaubte‹ und ›unerlaubte‹ Kommunikationsformen unterscheiden würde, beschränkte die Selbstverantwortung des Menschen als Grundsatz der Emanzipation, falls die Scheidung nicht ausschließlich dazu dient, gerade diese zu bewahren (daher dann die strafrechtliche Verfolgung z. B. von Verleumdung, Beleidigung oder mutwillig-zerstörerischer Verächtlichmachung fremder Kommunikationsstile)“ (Baacke, 1973, S. 329).

Im Umfeld der ethischen Frage nach der Verantwortung geht es angesichts der schieren Möglichkeit und theoretischen Begründung von Emanzipation auch angesichts einer Ethik des Sprachspiels darum, dass (emanzipatorische) Kommunikation buchstäblich nicht *unterdrückt* wird, denn sie hat eben zur „*Voraussetzung*, daß man nicht unter Druck steht (z. B. Handlungsdruck; Zeitdruck; ›psychischer‹ Druck)“ (ibid.). Aus ethischer Sicht geht es mithin darum, dass auch allgemeine „Normen und Geltungsansprüche von Normen“ (ibid.) die freie Kommunikation ihrerseits nicht beschränken dürfen und sollen. Im Rekurs auf Habermas und Apel verbindet Baacke daher die Ethik der Kommunikation mit demokratietheoretischen Elementen und bindet Freiheit und Demokratie – parallel zur Ethik der Psychoanalyse – direkt an die(se) handlungsorientierte und diskurspragmatische Ethik des Sprachspiels von Wittgenstein, um sie danach noch auf eine axiomatisch abgestützte Metaebene zu heben, die durchgängig einer Ethik des Diskurses – im Sinne einer „interaktiven“ Diskurspragmatik – entspricht.

#### *4 Eine Ethik des Diskurses*

*Hier geht die spezielle Kommunikationsethik  
in eine freiheitlich-demokratische Ethik über,  
die freie Kommunikation allererst garantiert.*

Dieter Baacke

Entscheidend ist – neben den Ethiken der Psychoanalyse und des Sprachspiels – in der durchaus kritischen Baacke-Rezeption von Habermas' Ethik des Diskurses – die darin besteht, das Ideal der Sprachgemeinschaft mit den empirischen Ungleichheiten der Kommunikation zu konfrontieren (vgl. Baacke, 1973, S. 279–287) – „daß die Diskursivität der Sprache (als Medium) der Diskursivität der Gedanken, Ideen und Meinungen“ (ibid., 329) entsprechen *soll*. Dies hat hinsichtlich der Konsenstheorie von Wahrheit auch epistemologische und ethische Folgen im Bereich der Wissenschaftstheorie, da nach Habermas (und Baacke) „irrtümliche Meinungen“ im kritischen und rationalen Kommunikationsprozess „auf dem Weg zu einer [...] ermittelten Wahrheit liegen“ (ibid.). Dies führt Baacke zu einer Wahrheits- bzw. Irrtumstheorie, die ihrerseits ebenfalls in die diskursethische Praxis des kommunikativen Handelns und in das Konzept der Lebenswelt (Schütz, 2013) eingelassen ist, weil der Gegensatz von Wahrheit und Irrtum das Handeln (ethisch) mitbestimmt:

„Ein theoretischer Irrtum wird in der Naturwissenschaft durch Erfahrung und Falsifikation, in der Mathematik durch Aufweis von Widersprüchen festgestellt. Ein praktischer Irrtum, der die Normen und Regelungen unseres Handelns und unserer Absichten betrifft, kann nicht schlüssig und auf direktem Wege ermittelt werden, zumal die lebenspraktischen Perspektiven der Kommunikationspartner durchaus verschieden sein können“ (ibid., S. 329–330).

Auch in diesem diskursethischen Zusammenhang verwendet Baacke bereits in den frühen 1970er Jahren den Spielbegriff, um festzuhalten, dass Sprecher und Hörer sich „gerade in kommunikativer und strategischer Kommunikation [...] besonders ins Spiel“ (ibid., 330) bringen. Sprich, es geht diskurspragmatisch nicht nur um wahr und falsch, sondern vor allem darum, wie die Kommunikationspartner\*innen sich – eben auch aus diskursethischer Sicht – im lebensweltlichen Pendeln des (mäeutischen) Dialogs behandeln. In der Intersubjektivität der Kommunikation geht es mithin weniger um die Opposition von wahr und falsch als vielmehr erneut um die diskursethische(n) *Beziehung(en)* von Alter und Ego. Damit steht auch an dieser Stelle die so wichtige Baackesche Grundlegung der Medienpädagogik als *Diskurspragmatik* eingängig und mehr als deutlich vor Augen. Insofern ist Baackes Zusammenfassung einer *Ethik der Kommunikation* im Blick auf das, was wir – vor allem angesichts unseres Themas – unter Wahrhaftigkeit verstehen können, von großer Humanität und höchstem moralischem Bewusstsein getragen:

„Wahrhaftigkeit in verhaltenstheoretischem Sinne ist also weiter als in erkenntnistheoretischem Gebrauch: Sie umfaßt Eigenschaften wie Freundlichkeit, Fairness, Gelassenheit, Takt, Ehrgefühl, Offenheit, Mut, Humor und insgesamt die Disposition zu rationaler (aber nicht emotional verkümmertes) Selbst- und Fremdkontrolle im Dienste der Kommunikationsbeziehung und ihrer Zwecke oder Absichten“ (ibid., S. 330–331).

Ganz in diesem Sinne ist es für Baackes Theoriearchitektur kennzeichnend, dass – durchsetzt von Psychoanalyse, Sprachspiel und Diskursethik – die Ethik der Kommunikation vor allem drei Ebenen umfasst:

- a) psychische und soziale Lebens- und Lernvoraussetzungen als Bedingung der Befähigung zu selbstbestimmter Kommunikation,
- b) die >Wahrheit der Aussage<, (erkenntnislogisch),
- c) die >Wahrhaftigkeit des Sprechers< (beziehungslogisch), insgesamt = *kommunikationsethischer Aspekt*“ (ibid., 333).

Diese drei Ebenen werden des Weiteren von kommunikationstechnischen und sozialorganisatorisch-technischen Aspekten gerahmt (ibid.). Daher obliegt es auch einer Medienethik – im Rahmen der Mediendidaktik und Medienpädagogik – möglichst ausgeglichene Kommunikation(en) zu ermöglichen, indem ihre lebensweltlichen Bedingungen Emanzipation und Freiheit dadurch ermöglichen, dass Didaktik und Pädagogik den Kommunizierenden in konkreten didaktischen Settings Selbstbestimmung – etwa durch Mitsprache und Partizipation (Swertz & Barberi, 2017) – prinzipiell zuordnen und sie eben kommunikationsethisch entlang der Wahrhaftigkeit befördern. Alle drei hier behandelten Ethiken (Psychoanalyse, Sprachspiel, Diskurs) bündeln sich dann bei Baacke im Begriff einer (hochgradig selbstreflexiven) *Metakommunikation*:

„Wie Psychoanalyse als Sprachanalyse die durch privatsprachliche Symbolbildung erstellte Kommunikationssperre des Analysanden auflösen kann und so die gehinderte Sprachkompetenz des Ich in die intersubjektiv eingelebten Sprachspiele zurückführt (Metapsychologie als Metahermeneutik; vgl. Habermas 1971a, S. 149), so kann Metakommunikation über Kommunikation die Kommunikationshinderungen individualpsychologischer und soziologischer Art bewußt machen und aufheben“ (ibid., S. 358).

Damit hat Baacke der Sache nach eine hochgradig aufgeklärte und mehrgliedrige Medienethik als *Metaethik* der Kommunikation kommuniziert, die – wie hier gezeigt werden sollte – auf verschiedenen Ebenen in konkrete medienpädagogische Felder eingelassen werden kann und also nach wie vor anregend und anwendbar ist.

##### *5 Ein kategorischer Imperativ für die Medienpädagogik?*

*Was du nicht willst,  
das man dir tu,  
das füg auch keinem andern zu.*  
Sprichwort

Nach dem bisher Gesagten ließe sich ausgehend von den diesen Artikel einleitenden Motti und angesichts der Problemstellung(en) der *Diskursethik* und/als *Medienethik* der medienpädagogische Diskussionsvorschlag unterbreiten, angesichts der hier vorgestellten Ethiken der Psychoanalyse, des Sprachspiels und des Diskurses bei Baacke eine freiheitlich-demokratische Synthese aus den kategorischen Imperativen von Immanuel Kant und

Karl Marx zu bilden (vgl. auch Negt, 2005, S. 44–51). Diese Synthese kann in der Folge auch mit Baackes und Foucaults *ethischem* Engagement für randständige Lebenswelten und Lebewesen (Foucault, 2013) zugespitzt werden. Angesichts der Tatsache, dass es gerade im deutschsprachigen Raum nachweislich sehr unmoralische, konservative und faschistische Subjekte gibt, die sich auf die Schriften Michel Foucaults beziehen (Barberi, 2018, S. 59–101), könnte gerade sein später Entwurf einer *Ethik als Sorge um sich* (Foucault, 1989) retrospektiv dann auch auf seine Analysen randständiger Phänomene und Menschen rückbezogen werden. Bedenken wir dabei, dass schon nach Kant das Denken aus Handlungen besteht und die Marxsche *Philosophie der Praxis* – z. B. angesichts der Feuerbach-Thesen (Marx, 1969) – konstitutiv für moderne Handlungstheorien und Praxeologien war (Bourdieu, 1979), ließe sich kategorial und imperativ die ethische Orientierung einer *Handlungsorientierten Medienpädagogik* modellieren und ausformulieren.

Insofern sollten wir als (Medien-)Pädagog\*innen einem kategorischen Imperativ (Kant) folgen, mit dem „*alle Verhältnisse umzuwerfen*“ wären, „in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist, [...]“ (Marx, 1976, S. 385), was auch nach der Ethik des späten Foucault alle Verhältnisse umfasst, in denen der Mensch nach dem frühe(re)n Foucault – illegitimer Weise – ein pathologisiertes (Foucault, 1969), ein kriminalisiertes (Foucault, 1975) oder ein entsexualisiertes (Foucault, 1995) Wesen ist. Der Kreis könnte sich dann schließen, wenn die Wertschätzung des Randständigen – auch im Sinne der Demokratietheorie – in der kollektiven Norm als *Maxime* und als allgemeines Gesetz verankert wird und die *Ethik* – im Sinne Dieter Baackes und des späten Michel Foucault – zur reflektierten Form einer (metakommunikativen) *Freiheit* würde.

Dieser Problembereich der Medienethik ist aus medienpädagogischer Perspektive von besonderer Brisanz, wenn es angesichts von Kybernetik, Künstlicher Intelligenz und Systemtheorie darum geht, die Grenzen zwischen Mensch und Maschine (entlang der Polarität von Mechanismus und Vitalismus) genau zu bestimmen, um zu überprüfen, welche maschinellen Charaktereigenschaften (illegitimer und falsifizierbarer Weise) Menschen und umgekehrt, welche menschlichen Eigenschaften Maschinen *metaphorisch* (Haverkamp, 1996) zugesprochen, also übertragen wurden und werden (vgl. dazu auch Gelernter, 2016). Insofern sind die hier verwendeten Begriffe *Übertragung* (Psychoanalyse), *Interaktivität* (Sprachspiel) und *Medialität der Sprache* (Diskursethik) im Sinne eines Digitalen Humanismus (Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2018; Wiener Manifest für den Digitalen Humanismus 2019; Schmölz, 2020) zu aktualisieren und entlang einer prä-

zisen Grenzziehung trennscharf einer neuartigen epistemologischen und mediensoziologischen Modellierung zuzuführen. Ein solches Vorgehen setzt sich auch derzeit grassierenden Post- oder Transhumanismen (vgl. Hagner & Hörl, 2008) im Sinne einer dezidierten *Ethik des Digitalen Humanismus* entgegen. Eine Ethik, die intrinsisch mit der Möglichkeit verbunden ist Emanzipation und Freiheit in allen Gesellschaftsbereichen – von der Wirtschaft über die Politik bis hin zur (Hoch-)Schule und der Bevölkerung – im Interesse der Medienkompetenzvermittlung zu befördern.

## 6 Conclusio

Steht also mit diesem Sammelband die Frage im Raum, welche Kompetenzen Kinder, Jugendliche und Erwachsene benötigen, um sich in einer zunehmend komplexen, digitalisierten Welt und in Anbetracht absehbarer globaler ökologischer sowie sozialer Umwälzungen zurechtzufinden, so ist es im Sinne des Digitalen Humanismus medienpädagogisch erforderlich, die mit der Digitalisierung verbundenen Problembereiche technologisch zu verstehen und ihre Anwendung in der Unterrichtspraxis metakommunikativ mit einer Ethik zu verbinden. Eine Medienethik, die es Lehrenden und Lernenden gleichermaßen ermöglicht voneinander zu *lernen*. Auch im Sinne des symbolischen Interaktionismus könnte so jede illegitime Ausübung von Herrschaft, Macht und Souveränität (Barberi & Swertz 2018) (medien-)pädagogisch distanziert werden, damit Lernende und Lehrende sich – in nachdrücklich demokratischem Sinne – *gemeinsam bilden* können.

Vor allem angesichts der fatalen Verzahnung von sozial hochgradig ungleicher Mechanismen der Inklusion und Exklusion (Kremsner, 2016), die etwa angesichts der Corona-Pandemie als *digital divide* diskutiert wurden und vor Augen standen, wäre demgemäß eine (Medien-)Pädagogik und/als Kommunikationsethik zu entwerfen, die *erstens* jeden frontalen Autoritarismus des Unterrichts distanziert, *zweitens* in freiheitlich demokratischem Sinne *mindestens* „auf gleicher Augenhöhe“ operiert, wenn sie nicht *drittens* im revolutionären Sinne von Jacques Rancières unwissendem Lehrmeister (Rancière, 2007) dazu übergeht, das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden so weit umzukehren, dass in den Spielen der Wahrheit (Ewald & Waldenfels 1991) den Lernenden ein Wissen zugeordnet wird, das die Lehrenden erst erschließen müssen. Erst dann könnte – ungeachtet des Geschlechts, der Abstammung, der Hautfarbe, der Sprache, der Heimat, der Herkunft, des Glaubens oder der religiösen oder politischen Anschauungen (vgl. Art. 3.3 des deutschen Grundgesetzes) – in einem deutli-



chen Sinne wahrhaftige und gemeinsame Kommunikation zwischen Weltbürger\*innen (Kant) bzw. Weltproletarier\*innen (Marx) als *freien* Menschen statthaben, die in ihrer Würde auch ihr *Gemeinsames* erkennen.

Dazu sollte bei allen am Bildungsprozess Beteiligten die Sensibilität von und für Daten – und seien es *Big Data* (Dander & Zorn 2017) – erhöht werden, indem beispielsweise ganz unterrichtspraktisch gezeigt wird, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich angesichts von Sicherheitsfragen im Netz vor digitalen Übergriffen schützen können. Hier würden einführende Kurse in das Programmieren (Coding), medienpädagogisch aufbereitete Informationen über sichere Verbindungen, Passwortfragen, Medienrechtliches wie das digitale Urheberrecht oder Informationen und Diskussionen zu Fragen der Überwachung angesichts der Causa Snowden (2019) Aufklärung bieten. Auch könnten anhand der global operierenden Internetkonzerne – aktuell vor allem Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft, Alibaba und Tencent (Staab, 2019, passim) – Fragen der sozialen und ökonomischen Ungleichheit auf globalem wie lokalem Niveau vor Augen geführt werden, mit denen auch die Nutzung von Open-Source-Software, die Prinzipien von Creative Commons sowie die kybernetischen und informatischen Grundlagen der aktuellen Finanzmarktökonomie *bewusst* gemacht werden könnten. Damit würde auch im Sinne der hier vorgeschlagenen *Medienethik des Digitalen Humanismus* mediendidaktisch deutlich werden, welche Konsequenzen Digitalisierung und Mediatisierung vor allem im Bildungsbereich mit sich bringen.

### Literatur

- Adorno, T. W. (1995). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baacke, D. (1972). *Jugend und Subkultur*. Weinheim/München: Juventa.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1996). *Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat*. In: *medien praktisch*, 20. Jg., Heft 7/8, 1996, S. 4–10.
- Bahr, H.-D. (1994). *Die Sprache des Gastes. Eine Metaethik*. Leipzig: Reclam.
- Barberi, A. (2018). *Performanz und Medienkompetenz. Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik*. Onlineversion des Pflichtexemplars der Promotionsschrift, die 2018 an der RWTH Aachen veröffentlicht wurde. Zugriff am 01.09.2020 unter <http://publications.rwth-aachen.de/record/745830>

- Barberi, A. (2019). *Diskurspragmatik, Medienkompetenz, Emanzipation und Freiheit. Dieter Baackes „Kommunikation und Kompetenz“ – Eine diskursanalytische Tiefenanalyse*. Wien: new academic press.
- Barberi, A. & Swertz, C. (Hrsg.) (2018). *Macht, Souveränität, Herrschaft*. MEDIENIMPULSE 4/2016. Zugriff am 01.09.2020 unter <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/100>
- Barberi, A., Schmölz, A. & Trültzsch-Wijnen, C. (Hrsg.) (2018). *Medienkompetenz und Medienperformanz*. MEDIENIMPULSE 4/2018. Zugriff am 01.09.2020 unter <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/108>
- Barberi, A., Trültzsch-Wijnen, C. & Swertz, C. (Hrsg.) (2013). *Normen und Normierungen*. MEDIENIMPULSE 1/2013. Zugriff am 01.09.2020 unter <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/85>
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Dance, F. E. X. (Hrsg.) (1967). *Human communication theory. Original Essays*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dander, V. & Zorn, I. (2017). *Big Data*. In: Hüther, G. & Schorb, B. (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 6., neu verfasste Auflage, München: kopaed, S. 42–46.
- Deleuze, G. (1992): *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin: Merve.
- Ewald, F. & Waldenfels, B. (Hrsg.) (1991). *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1969). *Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1975). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1989). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1995). *Der Wille zum Wissen, Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2013). *Die Anormalen: Vorlesungen am Collège de France (1974–1975)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gelernter, D. (2016). *Gezeiten des Geistes. Die Vermessung unseres Bewusstseins*. Berlin: Ullstein.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Zugriff am 01.09.2020 unter <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie*. 2 Bände. Berlin: Suhrkamp.
- Hagner, M. & Hörl, E. (Hrsg.) (2008). *Die Transformation des Humanen: Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haverkamp, A. (Hg.) (1996). *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hug, T. (2011). *Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik*. In: Barberi, A., Berger, C., Berger, J., Krucsay, S., Rosenstingl, H. & Swertz, C. (Hrsg.) (2012): *MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik 2009–2011*, Wien: Braumüller, S. 306–314.
- Kremsner, G. (2016). *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen – Biographische Erzählungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Dissertation, Wien: Universität Wien.
- Lacan, J. (1996). *Die Ethik der Psychoanalyse*. Berlin: Quadriga.
- Lang, H. (1986). *Die Sprache und das Unbewusste*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Lévi-Strauss, C. (1971). *Strukturelle Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (2016). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Weinheim/Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, K. (1969). *Thesen über Feuerbach*. In: Marx, K., Engels, F.: MEW Band 3, Berlin/DDR: Dietz, S. 5–7.
- Marx, K. (1976). *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. In: Marx, K., Engels, F.: MEW Band 1, Berlin/DDR: Dietz, S. 378–391.
- Meder, N. (2004). *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Negt, O. (2005). *Kant und Marx. Ein Epochengespräch*. Göttingen: Steidl.
- Nida-Rümelin, J. & Weidenfeld, N. (2018). *Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz*. München: Piper.
- Niesyto, H. (2006). *Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit*. In: *medien + erziehung*, 50. Jhg., Nr. 5, S. 29–37.
- Rancière, J. (2007). *Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Schütz, A. (2013). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer.
- Schmölz, A. (2020, under review). *Die Conditio Humana im digitalen Zeitalter: Ein Beitrag zu den Grundlagen des Digitalen Humanismus und dessen Wiener Manifest*. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2020.
- Snowden, E. (2019). *Permanent Record. Meine Geschichte*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Staab, P. (2019). *Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit*. Berlin: Suhrkamp.

*Medienpädagogische Elemente einer Medienethik nach Dieter Baacke*

- Swertz, C. & Barberi, A. (2017). Artikel: *Partizipation*, in: Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. & Dallmann, C. (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München: kopaed, S. 338–341.
- Thayer, Lee (1967). *Communication – concepts and perspectives*. London: Macmillan Books.
- Tulodziecki, G., Schlingmann, A., Mose, K., Mütze, C., Herzig, B. & Hauf-Tulodziecki, A. (1995). *Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmer, P. (1990). *Subversion des Begehrens oder Die zweite Revolution der Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wiener Manifest für den Digitalen Humanismus (2019): Wien. Zugriff am 01.09.2020 unter [https://www.informatik.tuwien.ac.at/dighum/wp-content/uploads/2019/07/Vienna\\_Manifesto\\_on\\_Digital\\_Humanism\\_DE.pdf](https://www.informatik.tuwien.ac.at/dighum/wp-content/uploads/2019/07/Vienna_Manifesto_on_Digital_Humanism_DE.pdf)
- Wittgenstein, L. (2001). *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition*. hg. von Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.