

Bildung, Verantwortung und digitale Technologien

Christian Swertz, Universität Wien

Juli 2021

Keywords: Medienbildung, Medienkompetenz, Verantwortung, Digitale Medien

1 Einleitung

Die Wörter Verantwortung und Bildung weisen im Deutschen eine Gemeinsamkeit auf: Beide zeigen an, dass Menschen sich ihrer selbst bewusst sein können. Verantwortung wie Bildung sind etwas, das eine Person hat. Ich kann verantwortlich sein und ich kann gebildet sein. Ich muss mich verantworten und ich muss mich bilden. In beiden Fällen ist es etwas, das einer Person zugeschrieben wird.

Die Person kann sich dabei nicht vertreten lassen. Wenn ich mich nicht verantworte, habe ich keine Verantwortung, und wenn ich mich nicht bilde, habe ich keine Bildung. Die Entscheidung, mich zu verantworten oder mich zu bilden, verweist auf die Handlungsfreiheit von Menschen. Handlungsfreiheit, in der ein freier Wille zum Ausdruck gebracht wird, ist die Voraussetzung für Verantwortung und Bildung. Ohne diese Voraussetzung kann

weder von Verantwortung noch von Bildung gesprochen werden.

Wenn ich mich verantworte oder mich bilde zeigt die Formulierung bereits an, dass es nicht nur um die Person geht, sondern auch um das, was die Person hat. Denn wenn ich mich verantworte, habe ich Verantwortung. Und wenn ich mich bilde, habe ich Bildung. Was eine Person hat, das ist ihr Eigentum. Dieses Eigentum ist das Eigentum der Person an sich selbst. Daher ist mit Verantwortung und Bildung immer auch Eigenverantwortung und Selbstbildung gemeint. Ich vermag mich zu verantworten und ich vermag mich zu bilden.

Dieses Vermögen, mich verantwortlich zu machen und mich zu bilden, ist etwas, das ich habe, das ich aber nicht erworben und mir nicht genommen habe. Ich besitze dieses Vermögen zwar, es gehört mir und ich kann es nutzen, ich kann es aber weder verkaufen noch kaufen. Dieses Vermögen ist unveräußerlich. Es ist dieser Besitz, dieses unveräußerliche Eigentum, der die Würde des Menschen ausmacht.

Weil ich weiß, dass ich dieses Vermögen nicht erworben habe und mir zugleich klar machen muss, dass ich es habe, um es zu haben, muss ich annehmen, dass es allen anderen Menschen genau so geht. Wenn ich annehmen muss, dass alle Menschen über einen freien Willen verfügen und daher Verantwortung übernehmen und sich bilden können, haben sie auch die mit dieser Verfügung begründeten unveräußerlichen Rechte. Diese Rechte werden als Menschenrechte bezeichnet.

Diesem Begriff des Eigentums steht ein Begriff des Eigentums gegenüber, nach dem Eigentum etwas ist, was verkauft und gekauft werden kann. In diesem Fall ist der Ausgangspunkt nicht, dass ich etwas unmittelbar habe. Ausgangspunkt ist, dass ich mir etwas nehme oder erwerbe oder jemand anderes sich etwas nimmt oder erwirbt, über das ich dann nicht mehr verfügen kann. Wenn ich mir etwas genommen habe und es geschafft habe, dass andere mein Eigentumsrecht anerkennen, dann kann ich es nutzen, ich kann es kaufen und verkaufen. Um etwas verkaufen zu können, kann ich es mir nehmen, oder ich kann es produzieren. Wenn ich eine Sache produziere, habe

ich dadurch Eigentum an der Sache erworben. Weil die Sache veräußert werden kann, ist es möglich, ihren Wert in einem Preis auszudrücken. Dabei ist es nicht nur möglich, die Sache zu verkaufen, sondern es ist auch möglich, die Arbeit zu verkaufen, die nötig ist, um die Sache zu produzieren. Das wird auch als Arbeitsmarkt bezeichnet.

Nun sind zwar Menschen Objekte der Menschenrechte und des Arbeitsmarkts. Weil aber Menschenrechte und Arbeitsmarkt nicht in eins gesetzt werden können, Menschen aber in beidem Objekte sind, stehen Menschen beidem, den Menschenrechten und dem Arbeitsmarkt, als Subjekte gegenüber.

Der Gegensatz zwischen Menschenrechten und Arbeitsmarkt ist wesentlich für den Umgang mit digitaler Technologie in pädagogischen Kontexten. In pädagogischen Kontexten stehen sich Interessen, die mit dem unveräußerlichen Eigentum des Menschen an sich selbst verbunden sind, und Interessen, die mit menschlicher Arbeitskraft als verkaufbarem Eigentum verbunden sind, gegenüber. Der erste Fall wird als Bildung bezeichnet, der zweite als Ausbildung; in der Medienpädagogik werden in diesem Sinne die Ausdrücke Medienbildung und Medienerziehung verwendet.

Im Falle der Verwendung digitaler Technologien in pädagogischen Kontexten wird das Interesse an der Bildung und das Interesse an der Ausbildung von Menschen in konkreten Institutionen vertreten. Auf der einen Seite wird die Würde des Menschen durch den Menschenrechten verpflichtete Organisationen wie die Vereinten Nationen oder den Europarat in den Mittelpunkt gerückt, die den Ausdruck „Medien- und Informationskompetenz“ verwenden. Auf der anderen Seite wird die handelbare Arbeit des Menschen durch dem Arbeitsmarkt verpflichtete Organisationen wie die OECD oder die Europäische Kommission in den Mittelpunkt gerückt, die den Ausdruck „Digitale Kompetenzen“ verwenden.

Bevor diese Interessen im Blick auf Bildung, Verantwortung und digitale Technologien näher diskutiert werden, ist es erforderlich, zwei Momente von Bildung näher zu erläutern, mit denen die pädagogische Reflexion die-

ser Interessen orientiert wird.

2 Die Bildung des Menschen

In der Alltagssprache wird mit Bildung oft etwas bezeichnet, das in der Fachsprache als Lernen, Sozialisation, Unterricht oder Erziehung bezeichnet wird. Insofern Bildung als pädagogischer Grundbegriff und damit als Oberbegriff für Lernen, Sozialisation, Unterricht oder Erziehung verwendet werden kann, ist das auch nicht verkehrt. Wenn Bildung aber etwa mit Lernen identifiziert wird, werden wesentliche Merkmale des Bildungsbegriffs übergangen.

Ein wesentliches Merkmal ist die Bildsamkeit (Benner und Brüggem 2001). Damit wird das Vermögen des Menschen, bildungsbedürftig zu sein und sich bilden zu können, bezeichnet. Damit verbunden ist ein zweites Moment, das als Selbstbildung bezeichnet wird. In der Selbstbildung wird das Kapital, sich bilden zu können, produktiv genutzt. Selbstbildung ist eine Bewegung zwischen getrennten, aber aufeinander bezogenen Bereichen, in der Menschen sich gegenüber diesen Bereichen selbst bestimmen.

Eine bekannte Erläuterung der Selbstbildung stammt von Wilhelm von Humboldt. Humboldts eigentliches Forschungsgebiet war die Sprachwissenschaft. Als Sprachwissenschaftler hat er unter anderem das Übersetzungsproblem untersucht (Humboldt 1848). Das Übersetzungsproblem besteht darin, dass sich manche Wörter einer Sprache nicht ohne weiteres in andere Sprachen übersetzen lassen. Damit ist gemeint, dass manche Wörter in verschiedenen Sprachen verschiedene Verwendungen finden und daher mit verschiedenen Bedeutungen verbunden sind. Das hier naheliegende Beispiel ist das Wort „Erziehung“, das im Deutschen eine andere Bedeutung hat als das Wort „Education“ im Englischen.

Die Beobachtung des Übersetzungsproblems hat Humboldt in seiner Sprachtheorie so erklärt, dass mit jeder Sprache eine immer auch eigene

Kultur erzeugt wird, die wegen der mit dem Übersetzungsproblem nachgewiesenen Grenzen immer auch unabhängig von anderen Sprachen ist. Sprachen sind Ausdruck nicht ineinander überführbarer Kulturen.

Dann hat Humboldt beobachtet, dass ein Mensch nicht nur eine Sprache lernen kann, sondern mehrere. Wenn ein Mensch das tut, nimmt er an verschiedenen Sprachsystemen teil und kann sich zwischen den Sprachen und zwischen den Kulturen, in denen diese Sprachen gesprochen werden, bewegen. Diese Bewegung zwischen den Sprachen kann logischerweise nicht in einer Sprache ausgedrückt werden. Es ist in einer Sprache nur möglich, auf die Bewegung hinzuweisen, nicht aber, die Bewegung selbst zum Ausdruck zu bringen.

Es ist genau diese Bewegung, die den Kern von Bildung ausmacht (Benner 2019). Entscheidend ist dabei, dass diese Bewegung zwischen Sprachen nicht mit Mitteln der Sprache verursacht werden kann. Die Bewegung kann daher nicht gelernt werden. Es ist nur möglich, verschiedene Sprachen zu lernen. Dies zum Anlass für die Bewegung zwischen den Sprachen zu machen, kann ein Mensch nur selbst tun. Ein Mensch, der das tut, bildet sich selbst.

Bildungsanlässe sind Anlässe, die einen Menschen zur Bewegung zwischen Kulturen anregen können. Gebildet zu werden bezeichnet also den Akt, an Anlässen für diese Bewegung teilzunehmen. Bildung selbst wird dann als Selbstbildung, als sich bilden, vollzogen. Das Ergebnis wird als gebildet sein bezeichnet. Als Bildung werden alle drei Aspekte bezeichnet: Gebildet werden, sich bilden und gebildet sein.

Das Ergebnis kann nicht direkt gemessen werden, weil die Ergebnisse von Messungen explizit sein müssen, für die Explikation aber eine Sprache verwendet werden muss, und daher nur das expliziert werden kann, was jeweils in einer Sprache und in einer Kultur als Bildung verstanden wird, nicht aber die Bewegung dazwischen. Gemessen werden kann nur, ob ein Mensch sich in einer Kultur so verhalten kann, als ob er gebildet wäre, nicht aber, ob er

gebildet ist. Das ist beim Lernen anders: Lernerfolg kann gemessen werden.

Für die Bildungsbewegung gibt es verschiedene Anlässe. Neben der Bewegung zwischen Sprachen ist die Bewegung in der Geschichte ein klassisches Beispiel. Die Bewegung in der Geschichte ist allerdings durch den Umstand eingeschränkt, dass eine Teilnahme an einer historischen Kultur zumindest praktisch nicht möglich ist. Ein weiteres Beispiel ist die Bewegung zwischen Mediensprachen und den Medienkulturen, in denen diese Sprachen gesprochen werden. Dabei sind aktuell digitale Medien und die damit verbundenen Medienkulturen besonders interessant.

Dass verschiedene Medien verschiedene Sinnsysteme konstituieren, kann mit einem Beispiel veranschaulicht werden: Wenn ein Roman verfilmt wird, muss der Roman in ein Drehbuch umgeschrieben werden. Das ist strukturell das Gleiche wie eine Übersetzung: In der Romansprache werden andere Ausdrücke, andere Grammatiken und andere Erzählformen verwendet als in der Filmsprache. Daher können auch Buchkultur und Filmkultur unterschieden werden. Eine Übersetzung ist also nötig, deren Offenheit dann etwa mit der Frage diskutiert ist, ob die Verfilmung gelungen ist oder nicht.

Das gleiche gilt auch für die Computerspielsprache und weitere Mediensprachen. Solche Sprachen zu vermitteln und dann Anlässe für die Bewegung zwischen den Sprachen zu schaffen ist daher eine Einladung zur Selbstbildung. Ein einfaches Beispiel ist es, wenn Lernende ihr Lieblingsspiel in einen Roman übersetzen.

Interessant ist dabei das Algorithmenproblem, auf das hier kurz aufmerksam gemacht werden muss: Während bei Büchern, Filmen oder Schallplatten mit den verschiedenen Sinnsystemen auch heterogene technische Systeme verbunden sind, ist das im Sachverhalt des digitalen Mediums nicht der Fall: Es werden immer digitale elektrische turingmächtige Maschinen verwendet. So gesehen handelt es sich nicht um verschiedene Medien, sondern nur um eines, und zwischen einem Medium ist keine Bewegung möglich.

Allerdings hat Meder schon vor einigen Jahrzehnten im Rahmen der Theo-

rie der relationalen Medienpädagogik darauf aufmerksam gemacht, dass es im Falle digitaler elektrischer turingmächtiger Maschinen nicht nur das Gerät ist, das die technische Grundlage eines Mediums konstituiert, sondern immer ein Algorithmus erforderlich ist, weil erst mit dem Algorithmus die universelle Maschine als (vereinfacht gesagt) konkrete Maschine konfiguriert wird (Meder 1985). Algorithmen sind aber viele möglich. Mit digitaler Technologie können also viele technische Medien erzeugt werden. Damit entstehen Anlässe zur Bewegung zwischen diesen Medien. Weil die Algorithmen leicht ausgetauscht werden können, ist die Vermutung daher, dass digitale Medien gut dazu geeignet sind, Bildungsanlässe zu schaffen. Dem steht in der Geschichte der Computertechnologie die Verwendung als Überwachungs- und Kontrolltechnik gegenüber; es ist wenig überraschend, dass damit das Problem von Bildung und Ausbildung bzw. von Menschenrechten und Arbeitsmarkt reproduziert wird.

Als drittes Beispiel ist hier die Bewegung zwischen Wahrheitskulturen relevant, die kein neues Problem ist, aktuell aber intensiv diskutiert wird. Genau wie es verschiedene Sprachen gibt und genau wie es verschiedene Medien gibt, gibt es auch verschiedene Wahrheiten und damit verbundene Wahrheitskulturen. Auch wenn es Weber eigentlich um Werte ging, ist seine in Auseinandersetzung mit Rickert argumentierte Unterscheidung zwischen ökonomischer, politischer, ästhetischer, erotischer und intellektueller Sphäre (Weber 1986) hilfreich, um verschiedene beobachtbare Wahrheitskulturen und deren Spannungsverhältnisse zu analysieren.

Dass im religiösen Wahrheitssystem ein anderer Wahrheitsbegriff verwendet wird als im politischen Wahrheitssystem und in diesem wieder ein anderer als im wissenschaftlichen Wahrheitssystem, ist offensichtlich. Relevant ist hier, dass zwischen diesen Wahrheitsvorstellungen genau so übersetzt werden muss wie zwischen Sprachen oder Medien. Eine wissenschaftliche Wahrheit über Religion ist eine wissenschaftliche, aber keine religiöse Wahrheit und hat insofern mit religiöser Wahrheit wenig zu tun. Und eine wissenschaftliche Wahrheit ist keine politische Wahrheit, auch wenn es in

beiden Fällen um Wahrheit geht. Es ist daher nicht möglich, aus einer wissenschaftlichen Wahrheit eine politische Wahrheit abzuleiten. Nötig ist eine Übersetzung. Bezeichnet wird das meist als Einfluss; die Übersetzung in die andere Richtung heißt dann Wirtschafts-, Wissenschafts- oder Religionspolitik.

Genau so wie es für Menschen möglich ist, sich zwischen Sprachen zu bewegen und sich zwischen Medien zu bewegen, ist es Menschen auch möglich, sich zwischen Wahrheiten zu bewegen. Weil es eine Bewegung zwischen Wahrheiten ist, kann die Bewegung nicht wieder als Wahrheit ausgewiesen werden. Es kann kein allgemeiner Wert, mit dem diese Bewegung beurteilt oder bemessen werden kann, angegeben werden, weil die Bewegung selbst der Wert ist. Das Ergebnis der Bewegung, die eine Handlung ist, kann gedacht und in Handlungen zum Ausdruck gebracht werden. Das ermöglicht es einem gebildeten Menschen, einen anderen Menschen als gebildet zu erkennen.

Nun kann ich mich für ein Wahrheitssystem entscheiden, mich darauf festlegen und dann einfach immer das für wahr halten, was die Regierung sagt, oder immer das für wahr halten, was dem Stand der Forschung entspricht oder immer das für wahr halten, was ein predigender Mensch sagt. Nicht möglich ist es aber, andere Menschen gerechtfertigt dazu zu nötigen, die gleiche Entscheidung zu treffen. Wenn ich das Recht, diese Entscheidung zu treffen, für mich in Anspruch nehme, muss ich es auch anderen Menschen zugestehen. Die Würde des Menschen ist, das muss hier wiederholt werden, unantastbar.

Im Blick auf Medienbildung wird es damit interessant, erstens die Kenntnis der verschiedenen Wahrheitskulturen und der damit verbundenen Werte zu vermitteln und zweitens zur Bewegung zwischen den Wahrheitskulturen aufzufordern. Im ersten Fall ist es aufschlussreich, als Beispiele Nachrichten heranzuziehen und zu analysieren, auf welche Wahrheitskultur die Nachricht bezogen ist: Handelt es sich um eine wissenschaftliche, eine ökonomi-

sche, eine politische, eine religiöse oder eine erotische Aussage? Im zweiten Fall kann dann etwa eine politische Aussage aus wissenschaftlicher Sicht diskutiert werden, oder eine wissenschaftliche Aussage aus politischer Sicht. Damit wird zur Bewegung zwischen den Wahrheiten aufgefordert. Ob das zu einem Anlass der Selbstbildung und der in diesem Fall damit verbundenen Entwicklung von Urteilkraft führt, bleibt dabei dem sich bildenden Menschen selbst überlassen.

3 Verantwortliche Nutzung und Gestaltung von Technik in der Pädagogik

In der bisherigen Argumentation wurden Beispiele vorgeschlagen, in denen Anlässe zur Medienbildung produziert wurden. Die geordnete Zusammenstellung solcher Beispiele wird in der Fachdiskussion als Medienkompetenz bezeichnet. Mit dem Medienkompetenzbegriff wird die Fachdidaktik der Medien diskutiert.

Der Hinweis ist hier wichtig, weil die Verwendung von Medien zur Vermittlung von Inhalten, also die Auswahl der Unterrichtsmedien, als Mediendidaktik bezeichnet wird. Mediendidaktik wird aber häufig mit Medienkompetenz verwechselt. Typisch ist etwa das Argument, dass durch die Anschaffung von Laptops die Medienkompetenz von Lernenden gefördert werden kann. Das ist aber nicht der Fall. Mit der Anschaffung von Laptops werden die mediendidaktischen Handlungsräume vergrößert. Medienkompetenzvermittlung findet aber erst dann statt, wenn mit Medien Inhalte vermittelt werden, die als Medienbildungsanlässe verstanden werden können, und dazu geeignete Methoden verwendet werden. Digitale Medien sind dafür nicht unbedingt erforderlich, können aber durchaus als Bildungsanlass verwendet werden.

Mit dem Medienkompetenzbegriff geht es darum, aus allen möglichen Inhalten eine Auswahl anhand des Medienbildungsbegriffs zu treffen und die

ausgewählten Inhalte zu ordnen. Zum Zwecke der Ordnung werden typischerweise verschiedene Gebiete (üblicherweise nach Baacke (1997): Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung) auf verschiedenen Altersstufen (etwa: Kindergarten, Grundschule, Sekundarstufe etc.) verwendet.

Im Blick auf die Medienkompetenzvermittlung geht es dabei nicht nur um das Verständnis und die Gestaltung von Inhalten, sondern auch um das Verständnis und die Gestaltung der Geräte. Das wird als produktives Technikhandeln bezeichnet (Knaus und Schmidt 2020). Wenn digitale Geräte von Menschen selbst gebaut und dann benutzt werden, setzen Menschen sich durch die eigenen Produkte zu sich selbst in ein Verhältnis. Ähnlich wie es ein Anlass zur Selbstbildung sein kann, Texte, die ich selbst geschrieben habe, zu lesen, kann es auch ein Anlass zur Selbstbildung sein, Geräte, die ich selbst gebaut habe, zu benutzen.

Das gilt nicht nur für Geräte, sondern auch für die Gestaltung der Software, mit der die Geräte konfiguriert werden. Das wird als bildungstechnologische Medienpädagogik bezeichnet (Swertz 2008). Die Aufgabe gestellt zu bekommen, einen Computer selbst zu bauen, dann eine Software zu schreiben, die diesen Computer zu einem Chatserver macht und diesen Server dann zu verwenden, um mit anderen Menschen zu chatten, wäre ein Beispiel für diesen Aspekt der Medienkompetenzvermittlung. Die Nachrichten können dann wieder im Blick auf die in den Nachrichten zum Ausdruck gebrachten Wahrheitsansprüche analysiert werden.

In den Handlungen, die erforderlich sind, um die eben genannten Schritte auszuführen, ist eine Vielzahl an Bewegungen enthalten, die Anlässe zur Selbstbildung bieten. Es ist dabei sinnvoll, die Bewegung nicht nur anzubieten, sondern auch zur Reflexion der Bewegung aufzufordern. Dazu genügt es zu fragen, wie die Kommunikation durch den selbst gebauten Server verändert wurde. Um die Bewegung durchzuführen, ist es zugleich nötig, viel Wissen über Software, Hardware und Kommunikation zu erwerben. Bildung und Ausbildung gehen so Hand in Hand.

Ein weiterer hier zu nennender Aspekt ist das Design eines Softwaregenres, das als Lernsoftware bezeichnet wird. Lernsoftware kann so gestaltet werden, dass mit dem Modell vor allem der Ausbildungsbegriff umgesetzt wird, oder so gestaltet werden, dass mit dem Modell vor allem der Bildungsbegriff umgesetzt wird, wobei nach dem bisher gesagten ein Kompromiss sinnvoll erscheint.

4 Menschenrecht und Arbeitsmarkt

Digitale Technologie wird aus der hier präsentierten wissenschaftlichen Sicht in pädagogischen Handlungsfeldern dann verantwortlich verwendet, wenn die Verwendung in der Absicht erfolgt, Anlässe für die Bildung des Menschen zu schaffen. Das kann durch die Verwendung als Unterrichtsmedium in mediendidaktischer Absicht oder durch die Thematisierung als Unterrichtsgegenstand im Rahmen der Medienkompetenzvermittlung erfolgen.

In der Medienpädagogik ist weitgehend unstrittig, was zur Medienkompetenzvermittlung gehört. Zwar gibt es zahlreiche Formulierungen des Medienkompetenzbegriffs und unterschiedliche wissenschaftstheoretische Grundlagen, auf die dabei verwiesen wird. Es ist aber immer wieder gezeigt worden, dass es in der Bestimmung der Merkmale der Medienkompetenzbegriffe nur geringe Differenzen gibt (Schiefner-Rohs 2012). Die verschiedenen Medienkompetenzbegriffe unterscheiden sich über leicht abweichende Wortwahlen und unterschiedliche Reihenfolgen hinaus nur wenig. Aus diesem Grund wird im deutschsprachigen Raum nach wie vor meist der Medienkompetenzbegriff von Baacke verwendet (auch die im Englischen verwendeten Definitionen (Aufderheide 1993; Buckingham 1998) wurden zwar in einer anderen Kultur formuliert und sind daher nicht unmittelbar im Kontext des deutschsprachigen Bildungsproblems zu verstehen, unterscheiden sich aber in der Sache und in der Ordnung von den deutschen Begriffen wenig, was hier nur kurz mit dem Verweis auf Begriffe wie empowerment, participation, emancipation und creativity angedeutet werden kann).

Die von Baacke etablierte Differenzierung in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung ist eingespannt zwischen einem Emanzipationsbegriff und einem Kreativitätsbegriff. Die mit dem Emanzipationsbegriff formulierte Absicht kann dabei ohne weiteres mit der Aufgabe, einen Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit im Sinne von Kant (1968) anzustreben, identifiziert werden. Dafür enthält der Medienkompetenzbegriff Medienkritik als Unterdimension. Medienkritik ist wieder in drei Unterdimensionen unterteilt. Als erstes geht es um die Analyse problematischer gesellschaftlicher Prozesse. Ein klassisches Beispiel für die damit gemeinten problematischen gesellschaftlichen Prozesse ist die Unternehmenskonzentration im Medienmarkt. In einer zweiten Unterdimension geht es um die Reflexion der eigenen Handlungen. Ein Beispiel dafür ist die Reflexion der eigenen Medienwahl – etwa angesichts der Unternehmenskonzentration im Medienmarkt. Mit der dritten Unterdimension geht es um die ethische Reflexion gesellschaftlicher Prozesse und der eigenen Handlungen. Ob das von Baacke eher ideologiekritisch oder transzendental-kritisch gemeint war, kann hier offen gelassen werden – es geht in jedem Fall um kritisch reflektiertes vernünftiges Handeln.

Mit Medienkritik wird dazu angeregt, eine Distanz zu Medien aufzubauen. Indem Medien durch gesellschaftliche und persönliche Medienkritik distanzieren werden, wird zugleich eine Bewegung zwischen Medien angeregt. Mit der Medienkritik geht es also darum, einen Anlass für Medienbildung zu schaffen. Das gilt auch für Mediennutzung und Medienkunde und vor allem für Mediengestaltung.

Das Ziel der kreativen Gestaltung von Medien differenziert Baacke in die Gestaltung von Medien innerhalb des bestehenden Mediensystems und die Gestaltung von Medien über das bestehende Mediensystem hinaus. Letzteres wird von Baacke nicht weiter erläutert; im deutschsprachigen Raum ist aber klar, was gemeint ist: Das mit der Gestaltung von Medien über das bestehende Mediensystem hinaus zum Ausdruck gebrachte Verständnis von Kreativität geht zurück auf die ästhetischen Briefe des vor allem als Dichter

und Dramaturg bekannten Friedrich Schiller (Schiller 1795). In den ästhetischen Briefen erläutert Schiller kreative Handlungen als Spiel und arbeitet heraus, dass der Mensch nur da wirklich Mensch ist, wo er spielt.

Schiller erläutert das mit dem Begriff des Spieltriebs. Der Spieltrieb geht nach Schiller aus der Verbindung von Sachtrieb und Formtrieb hervor. Es ist etwas Drittes, das auf Sach- und Formtrieb basiert und das entsteht, wenn Stoff- und Formtrieb so in ein harmonisches Verhältnis gesetzt werden, dass ein subjektives, freies Erleben und ein freier Ausdruck von Schönheit entsteht (Schiller bezeichnet das als Heautonomie, ein Ausdruck, den er von Kant übernimmt (Bartuschat 2017)).

Mit dem Sachtrieb bezeichnet Schiller die Veränderlichkeit. Das schließt die sinnliche Wahrnehmung der Welt, die damit verbundene Nötigung durch die Welt und die Nötigung der Welt durch mechanisch ausgeübte Kunst ein, die darauf abzielt, Nutzen zu erzielen. Das ist vor allem problematisch, wenn mit Menschen so umgegangen wird, dass es nur um den Nutzen geht, der aus ihnen zu ziehen ist (die Assoziation zum Arbeitsmarkt ist naheliegend). Mit dem Formtrieb bezeichnet Schiller die Zeitlosigkeit, das Allgemeine. Auch hier besteht eine Not, die Menschen dazu nötigt, sich über die Zeit zu erheben und allgemeine Gesetze für jede Erkenntnis und jede Handlung zu machen. Das ist problematisch, wenn es in Machtausübung umschlägt (einen nur Macht ausübenden Staat bezeichnet Schiller als Notstaat).

Im Spiel sind Menschen frei von solchen Nöten. Diese Freiheit kennzeichnet die ästhetische Sphäre und die kreativen Handlungen in dieser Sphäre. Kreativität in diesem Sinne ist Ausdruck des freien Willens des Menschen in einem ästhetischen Staat. Ein kreatives Spiel muss den Zweck im Spiel selbst haben. Nur dann kann es schön sein. Wenn der Zweck außerhalb des Spiel liegt, ist es kein schönes, kreatives Spiel mehr.

In angestellter Position für ein Unternehmen tätig zu sein, ist daher kein Ausdruck von Freiheit und dient nicht der Schönheit, sondern dem Gewinn eines anderen Menschen; es geht um Nutzen und Machtausübung. Was auch

immer angestellte Menschen als angestellte Menschen anstellen – kreativ ist es nicht. Im Unterschied dazu geht es mit der Gestaltung von Medien über das bestehende Mediensystem hinaus als einem Aspekt des Medienkompetenzbegriffs von Baacke um das kreative Spiel mit Medien im Sinne von Schiller.

Daraus kann dann durchaus wieder ein Geschäftsmodell werden, mit dem die Kreativen selbst etwas unternehmen, oder (wenn Geschäft ihre Sache nicht ist) die Idee an ein Unternehmen verkaufen, was für Unternehmen wieder nötig ist, weil Angestellte als Angestellte kaum kreativ sein können (das erklärt die Startupkultur).

Aus der bisher entwickelten Sicht ist nun die Entwicklung von Lehrplänen interessant. Insofern Lehrpläne im deutschsprachigen Raum von staatlichen Institutionen erlassen werden, findet die Entwicklung von Lehrplänen in der politischen Sphäre statt. Lehrpläne sind also Ausdruck politischer Wahrheit, nicht Ausdruck wissenschaftlicher Wahrheit.

Dabei werden in Europa derzeit zwei politische Wahrheiten verfolgt. Das Konzept der Medien- und Informationskompetenz (Media- and Information-literacy, MIL) und das Konzept der digitalen Kompetenzen (DigComp). Beides sind keine wissenschaftlichen Ansätze, sondern Konzepte, die im politischen Bereich entwickelt worden sind. Das muss hier betont werden, weil beide Ansätze oft mit wissenschaftlichen Ansätzen verwechselt werden oder unbedacht in einen wissenschaftlichen Kontext gestellt werden (etwa als „theoretische“ Grundlage von Studien).

In globaler Perspektive wird das Konzept der digitalen Kompetenz vor allem von der OECD vertreten. Dass es der OECD vor allem um den Arbeitsmarkt geht, bedarf keiner Interpretation: „Ensuring that everyone has the right skills for an increasingly digital and globalised world is essential to promote inclusive labour markets and to spur innovation, productivity and growth.“ (OECD 2016). Im Mittelpunkt steht aus Sicht der in der OECD tätigen Menschen innovatives und produktives Handeln in Unternehmen.

Das Interesse der Unternehmen, Gewinn zu machen, wird dabei vorausgesetzt.

Im gleichen Kontext sind neben den DigComp die „21st Century Skills“ ein relevantes Stichwort. Damit werden nicht nur „Hard Skills“, sondern auch „Soft Skills“ formuliert – ebenfalls im Interesse des Arbeitsmarkts. Es geht nicht nur darum, digitale Technologien bedienen zu können, sondern es geht auch um „Well-Being“, also die Fähigkeit, sich dabei gut zu fühlen. Das erfordert in dem Sinn, der in den 21st Century Skills formuliert wurde, Toleranz, Einfühlungsvermögen und Durchhaltevermögen. Diese Werte zu vermitteln versetzt Menschen dazu in die Lage, sich gut zu fühlen, wenn sie digitale Technologien bedienen, was zu einer messbar höheren Produktivität führt.

Weil diese Maßgaben auch in vielen wissenschaftlichen Untersuchungen in der Funktion eines theoretischen Rahmens zitiert werden, muss noch einmal daran erinnert werden, das es sich nicht um einen wissenschaftlich fundierten theoretischen Rahmen, sondern um eine wirtschaftspolitische Position handelt. Mit den 21st Century Skills sind durchaus messbare Werte gemeint, die im Auftrag der OECD, prominent etwa im Rahmen der PISA-Studie, auch gemessen werden. Mit der PISA-Studie wird erhoben, ob die befragten Menschen auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig sind.

Diese Perspektive wird in Europa vor allem vom Joint Research Center (JRC) der Europäischen Kommission im Auftrag der Generaldirektion Erziehung, Jugend, Sport und Kultur der Europäischen Kommission (DG EAC) vertreten. Das JRC hat 2013 unter dem Titel „DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe“ (Ferrari, Punie, und Brečko 2013) ein Konzept vorgelegt, das in zahlreichen europäischen Ländern aufgegriffen worden ist. Das Konzept umfasst eine Fülle von Themen, die von der Informationssuche über die angemessene Kommunikation mit digitalen Medien bis zur Lösung technischer Probleme reicht. Der Katalog ist mehrfach aktualisiert worden und wird auch im Mo-

ment überarbeitet. An der grundsätzlichen Ausrichtung wurde und wird dabei nichts geändert. Das ist wenig überraschend, denn die Europäische Union wurde als Wirtschaftsgemeinschaft gegründet und wird von der Europäischen Kommission als Wirtschaftsgemeinschaft (und nicht als Sozialgemeinschaft) gestaltet.

Das DigComp-Konzept wurde zwei Jahre nach der Veröffentlichung des Media- and Informations Literacy Konzepts (MIL) der UNESCO vorgelegt und kann als Gegenentwurf zum MIL-Konzept verstanden werden. Auch im Fall des UNESCO-Konzepts erfordert die Klärung der Absicht wenig Interpretationsarbeit. Im Konzept heißt es: „Article 19 of the Universal Declaration of Human Rights states that ‘Everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers.’ Media and information literacy (MIL) equips citizens with competencies needed to seek and enjoy the full benefits of this fundamental human right“ (Wilson u. a. 2011, 16). Es geht also um die Rechte des Menschen, die unabhängig von politischen, wirtschaftlichen oder religiösen Interessen bestehen.

Das Konzept der UNESCO wird in der EU von den nationalen UNESCO-Kontaktstellen und vor allem vom Europarat vertreten. Der Europarat, der für den Schutz der Menschenrechte in Europa zuständig ist, hat dazu mehrere Erklärungen veröffentlicht. Betont wird insbesondere das Recht der Menschen dazu „das Internet für die Teilhabe am demokratischen Leben zu nutzen“ (Europarat 2014, 6) sowie das Recht auf freie Meinungsäußerung. Dabei wird auch die Unterstützung von Qualitätsjournalismus durch die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz betont, ohne dass dabei explizit gemacht wird, dass das, was als Qualitätsjournalismus bezeichnet wird, oft von Unternehmen betrieben wird. Berücksichtigt wird aber ausdrücklich der unabhängige Journalismus. Gemeint sind damit nicht kommerziell organisierte Betriebe, und, mit der Teilhabe am demokratischen Leben, auch explizit die nicht organisierte öffentliche Meinungsäußerung.

Diese Sichtweise wird auch von der Media Literacy Expert Group der Europäischen Kommission vertreten, die beim DG CNECT (Communications Networks, Contents and Technology) angesiedelt ist. Die Mitglieder der Media Literacy Expert Group werden von den jeweils zuständigen Ministerien der Mitgliedsländer (also von den Verwaltungen, nicht von den Regierungen) entsandt.

Im Vergleich des DigComp-Konzepts mit dem MIL-Konzept ist zunächst markant, dass das MIL-Konzept durch Beschlüsse der Vollversammlung der Vereinten Nationen in Kraft gesetzt wurde. Die Vollversammlung der Vereinten Nationen hat aktuell ihre Position mit der Klärung der Rechte von Kindern in der digitalen Welt noch einmal unterstrichen. Dagegen wurden weder die Position der OECD noch das DigComp – Konzept in irgendeiner Weise demokratisch legitimiert. Die Europäische Kommission hat wohlweislich darauf verzichtet, das DigComp-Konzept dem europäischen Parlament vorzulegen, das sich bisher immer wieder auf Seiten des UNESCO-Ansatzes positioniert und das MIL-Konzept favorisiert hat, was für eine Institution, die als demokratische Institution verstanden wird, logisch erscheint.

Ein Beispiel für die Methoden, die verwendet werden, um die mit dem DigComp-Konzept verbundenen Interessen durchzusetzen, ist die aktuell laufende Entwicklung eines vermarktbareren DigComp-Zertifikats durch das JRC im Auftrag der DG EAC; ein Vorgehen, das in verschiedenen Ländern bereits aufgegriffen und implementiert wird. Die Methode besteht darin, die zu bezahlenden Zertifizierungen Schulen mit dem Argument anzubieten, dass die Lernenden ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern, wenn sie die Zertifizierung vorweisen können. Auch wenn das zunächst nur wenige Schulen akzeptieren, werden damit Gewinne erzielt, die wieder für Marketingmaßnahmen investiert werden, mit denen weitere Schulen davon überzeugt werden können, die Zertifizierungen vorzunehmen.

Dabei handelt es sich um eine Methode, die im Bereich der digitalen Medi-

en bereits zur Etablierung der European Computers Drivers License (ECDL) erfolgreich verwendet wurde. Auch das PISA-Konsortium verwendet diese Methode. Ökonomische Interessen werden so mit ökonomischen Mitteln in der pädagogischen Praxis durchgesetzt. Dabei werden zugleich pädagogische Interessen ausgegrenzt.

Neben der Differenz in der Legitimation der Konzepte bestehen inhaltliche Differenzen. Markant ist, dass das von der UNESCO im Auftrag der Vereinten Nationen vorgelegte MIL-Konzept (eine aktualisierte Fassung wurde im April diesen Jahres vorgestellt, ist aber noch nicht öffentlich zugänglich) kritisches Denken, die Partizipation an demokratischen Willensbildungsprozessen und den kreativen Selbstaussdruck ausdrücklich nennt. Es sind genau diese Aspekte, die im OECD-Konzept nicht vorkommen. Im DigComp-Konzept findet sich weder Medienkritik (critical media literacy) noch die Beteiligung an politischen Prozessen. Verwendet wird im DigComp-Konzept zwar der Ausdruck Kreativität. Gemeint ist aber Kreativität als Tätigkeit im Interesse des Gewinns von Unternehmen, nicht Kreativität im Interesse der Schönheit und um der Sache selbst willen. Ebenfalls genannt wird Partizipation. Damit ist im Falle des DigComp-Konzept explizit gemeint, dass Menschen sich am Staat beteiligen, indem sie vom Staat Online bereit gestellte Prozesse, etwa für die Einreichung von Steuererklärungen, benutzen. Nicht gemeint ist die Beteiligung an öffentlichen Debatten oder demokratischen Prozessen.

Neben diesen beiden politischen Positionen gibt es eine dritte Position, die für Medienbildung relevant gemacht wird. Diese dritte Position wird in der Regel mit dem Schlagwort Kybernetik bezeichnet. Wesentlich ist dabei im hier relevanten Kontext, dass aus der Sicht von Menschen, die eine kybernetische Position vertreten, erstens menschliches Verhalten genau so wie Maschinen gesteuert werden kann und zweitens das, was in Zukunft passieren wird, berechnet werden kann (Wiener 1965). Für beides werden mathematische Modelle entwickelt. Allerdings macht der Umstand, dass die zukünftige wissenschaftliche Entwicklung nicht vorhergesagt werden kann, und die-

ser Umstand nicht modelliert werden kann, weil in Modellen nur bekanntes modelliert werden kann, deutlich, dass diese Position in einen Selbstwiderspruch führt und daher wissenschaftlich nicht gehalten werden kann. Die Bezeichnung Datenreligion (Harari 2018) ist daher durchaus treffend.

Im pädagogischen Bereich ist es zunächst die Steuerung von Unterrichtsprozessen durch Systeme, die auf künstlicher Intelligenz oder Datenanalysemodellen (Learning Analytics) basieren, in der diese Haltung problematisch wird. Problematisch ist dabei nicht, Modelle zu verwenden, um pädagogische Entscheidungen zu informieren, und die Entscheidung dann Menschen zu überlassen. Problematisch ist es, wenn pädagogische Entscheidungen auf der Grundlage von Modellen durch Maschinen getroffen werden. Denn in solchen Modellen kann weder die Selbstbildung noch die Zukunftsoffenheit berücksichtigt werden.

Typisch für Menschen, die der Datenreligion anhängen, ist der Glaube an die Effizienz- und Effektivitätssteigerung durch die Verwendung digitaler Medien in der Pädagogik. Dazu wird gemessen, ob Unterricht effizienter und effektiver wird, wenn digitale Medien verwendet werden – die Nähe zur OECD-Position ist offensichtlich. Es ist nach vielen tausend Versuchen und vielen Jahrzehnten Forschung jedoch klar belegt, dass das nicht der Fall ist. Die Verwendung digitaler Medien führt nicht zu einer messbaren Verbesserung der Effizienz oder Effektivität des Unterrichts (Russell 2001).

Schon der Umstand, dass die hinreichend falsifizierte These, dass mit digitalen Medien die Effizienz und Effektivität von Unterrichts gesteigert werden kann, immer noch vertreten und untersucht wird, zeigt, dass es sich um eine religiöse Überzeugung und nicht um eine auf wissenschaftlichen Theorien basierende Ableitung handelt. Letzteres würde auch schon daran scheitern, dass es keine pädagogische Theorie gibt, aus der diese These abgeleitet werden könnte. Weil religiöse Überzeugungen nicht falsifiziert werden können (Religion ist keine Wissenschaft), muss auch nicht geglaubt werden, dass die These falsch ist, selbst wenn gewusst wird, dass die These hinreichend

falsifiziert worden ist.

Zu erinnern ist dabei an den Umstand, dass digitale Technologien sehr gut in Umgebungen funktionieren, die für die digitale Technik geschaffen worden sind. Wenn digitale Technologien in Umgebungen verwendet werden, die nicht für digitale Technologien geschaffen worden sind oder die nicht an digitale Technologien angepasst worden sind, ist das aber nicht der Fall. Das ist schon deswegen nicht der Fall, weil nicht nur die Zukunft nicht bekannt ist, sondern auch die Gegenwart weder vollständig bekannt und verstanden ist noch vollständig bekannt und verstanden werden kann (Gödel 1931). Modelliert werden kann aber insbesondere mit Algorithmen nur das, was bekannt ist.

Wenn nun digitale Technologien zum religiösen Maßstab gemacht werden, ist damit das Interesse verbunden, Umgebungen – und zu der Umgebung digitaler Technologien gehören auch Menschen – an digitale Technologien anzupassen – und nicht umgekehrt digitale Technologien an bestehende Umgebungen anzupassen. Das ist auch in pädagogischen Kontexten der Fall: Wenn der Wert digitaler Technologien und nicht der Wert der Menschen zur Maxime gemacht wird, ist es erforderlich, die Lernenden an die digitale Technologie anzupassen, damit das gut funktioniert.

Lernende sind nun durchaus dazu in der Lage, sich an digitale Technologie anzupassen. Dass viele Menschen nicht von selbst erkennen, dass es ihnen dabei gut geht, sondern sie darüber unterrichtet werden müssen, dass sie sich dabei gut zu fühlen haben, erinnert daran, dass Menschen sich wie Maschinen verhalten können und das in vielen Situationen auch sinnvoll und legitim sein kann. Im vollen Sinne des Wortes Mensch machen sich Menschen damit allerdings nicht zu Menschen.

Was ist angesichts dieser Situation zu tun?

5 Medienkunde und Mediennutzung

Naheliegender ist es hier zu antworten: Pädagogi*innen sollten nur nach derjenigen Maxime handeln, durch die sie zugleich wollen können, dass sie ein allgemeines Gesetz werde. Wenn Menschen ihren Wert darin sehen, sich zu Maschinen zu machen, ist es schon deswegen nicht plausibel, das zum allgemeinen Gesetz zu machen, weil die Maschinen, die damit zum Maßstab werden, von Menschen erschaffen worden sind, die sich nicht an diese Maxime gehalten haben (sonst müssten Menschen sich wohl zu Dampfmaschinen machen). Dass ein Mensch sich nicht zur Maschine machen darf, ist damit keineswegs gesagt. Wenn ein Mensch sich zum Maschinenmensch machen will, kann der das tun. Klar ist aber, dass es nicht legitim ist, andere dazu zu zwingen, gleiches zu tun.

Wenn Menschen ihren Wert vor allem darin sehen, nützlich für Unternehmen zu sein, ist klar, dass die OECD-Position zu bevorzugen ist. Hier ist die Situation ähnlich wie im Falle der Maschinen: Wenn Menschen ihren Wert darin sehen, sich zu vermarkten, ist die Verallgemeinerung nicht unproblematisch. Wenn ein Mensch sich zum Marktmenschen machen möchte, kann er das ohne weiteres tun. Klar ist aber, dass es nicht legitim ist, andere dazu zu zwingen, gleiches zu tun.

Problematisch sind ökonomische Werte als alleinige Maßgabe auch, weil die Krisen der jüngeren Vergangenheit daran erinnern haben, dass die unternehmerische Haltung zwar ohne Zweifel relevant und wichtig ist, aber nicht als allgemeines Gesetz für alle Menschen taugt. Interessant sind dabei schon innerhalb der ökonomischen Diskussion die Analysen zum Kapital im 21. Jahrhundert, zur Nullgrenzkostenökonomie oder zur Negativzinsökonomie. Noch relevanter ist aber der Umstand, dass Märkte ohne gesetzlichen Rahmen nicht funktionieren und also Gesetze nicht von Märkten gesetzt werden können.

Wesentlich ist hier, dass eine Verwendung ökonomischer Werte als pädagogische Werte nicht nur das Eigenrecht pädagogischer Werte übergeht, son-

dem auch, dass dabei ökonomischen Werten ein religiöser Status verliehen wird, und daher religiöse Konflikte, aber keine pädagogischen Lösungen erzeugt werden – und dabei ökonomische Interessen unterlaufen werden.

Das dabei entscheidende Problem wird in der Pädagogik als Zukunftsoffenheit bezeichnet. Zukunftsoffenheit ist eine der grundlegenden Säulen pädagogischer Theoriebildung und eine wesentliche Grundlage für pädagogisches Handeln. Das Problem besteht darin, dass wir die Zukunft nicht kennen. Das wird in der Pädagogik in zwei Facetten diskutiert:

Die eine Facette besteht darin, dass die Zukunft nicht aus der Vergangenheit abgeleitet werden kann. Es ist Menschen zwar möglich, sich dazu bereit zu erklären, vorhersehbar zu handeln und das dann auch tun – aber nötig ist das nicht. Und klug wäre es auch nicht, denn sich in einer Zukunft, die so entwickelt wurde, dass nicht erwartete Entwicklungen erzeugt wurden, so zu verhalten, wie in der bekannten Vergangenheit, ist vermutlich nicht sinnvoll.

Es ist schon aus Sicht statistischer Theorie nicht möglich, aus Wahrscheinlichkeiten einen Einzelfall vorherzusagen. Wenn der Fall aber auch noch dazu neigt, seine Meinung zu ändern und kreativ sein kann, ist jeder Versuch der Vorhersage der Zukunft aus der Vergangenheit zwecklos.

Die andere Facette besteht darin, dass theoretisch nicht begründet werden kann, wie die Zukunft aussehen muss. Zwar gibt es viele theoretische Begründungen für bestimmte und unbedingt zu wünschende Zukünfte – aber genau damit kann gezeigt werden, dass es nicht möglich ist, systematisch zwischen diesen Begründungen darüber zu entscheiden, welche die richtige ist.

Relevant wird hier wieder die Bewegung, in diesem Fall die Bewegung zwischen den Zukunftsvorstellungen, durch die ein Mensch sich in die Lage versetzen kann, selbst zu entscheiden, welche Zukunft er will. Wenn ein Mensch sich dazu entschieden hat, über die Zukunft zu entscheiden, kann er aus dieser Position heraus mit anderen Menschen verhandeln und die Zukunft gemeinsam mit anderen Menschen gestalten.

Die pädagogische Antwort auf das Problem der Zukunftsoffenheit lautet: Allgemeine Bildung. Angesichts des Problems der Zukunftsoffenheit ist das Beste, was heute getan werden kann, so zu unterrichten, dass Menschen ihre Kräfte möglichst umfassend so entwickeln können, dass gehofft werden kann, dass die Menschen in verschiedenen Zukünften handeln und diese gestalten können.

Ein Aspekt der Allgemeinen Bildung ist es, dass das Interesse daran gefördert werden sollte, sich selbst zu bilden, weil so das Vermögen, mit den Aspekten der Zukunft, mit denen überhaupt nicht zu rechnen war, umgehen zu können, vergrößert wird. Daher geht es in der Allgemeinen Didaktik immer auch um die Vermittlung von Methodenkompetenz (und nicht nur um die Anwendung von Unterrichtsmethoden). Methodenvielfalt ist dabei nicht nur die beste Möglichkeit, mit dem Problem der Zukunftsoffenheit umzugehen, sondern auch ein Anlass für die Bewegung zwischen Methoden und damit für Selbstbildung.

Sich selbst bilden zu können kommt nun in einer Variante im OECD-Konzept und daran anschließend im DigComp-Konzept vor. Denn betont wird in diesen Konzepten die Bereitschaft, weiter zu lernen und Neues zu lernen. Das schließt die Bereitschaft ein, sich auch auf Neues einzulassen. Schon das ermöglicht es, gemeinsame Interessen der beiden hier zunächst gegenübergestellten Positionen zu identifizieren. Verschiedene Lernmethoden zu vermitteln, ist sowohl als Anlass für die Bildung des Selbst als auch Grundlage für die Teilnahme an der Arbeitsmarktkonkurrenz. Exzellente dabei die Verbindung, die dadurch motiviert werden kann, dass in jedem Fall der Wert des Menschen im Mittelpunkt steht; dilettantisch ist es, das Eine gegen das Andere auszuspielen und damit die durch Kooperation möglichen Synergieeffekte dem Klassenkampf zu opfern.

Das Problem der Zukunftsoffenheit steht noch in einer zweiten Hinsicht im Hintergrund des OECD-Konzepts. Denn betont wird die Nutzung der Potentiale neuer Technologien für zukünftige Entwicklungen. Genannt werden

dann zwar immer bekannte Bereiche, wie Robotik oder das Internet der Dinge. Dass aber auch –nicht erwartete Entwicklungen relevant sein können, liegt durchaus im Rahmen dieser Argumentation. Diese so zu berücksichtigen, dass in einem spielerischen, kreativen Umgang mit digitaler Technik neue Dinge entwickelt werden, ist in jedem Fall sinnvoll (und, wenn man denn in ökonomischem Sinne mit internationaler Konkurrenz argumentieren will, eine vielleicht besondere Stärke westlicher Gesellschaften). Dass auch kreativ entwickelte Ideen später für erfolgreiche Geschäftsmodelle verwendet werden können, ist mit der Idee der Selbstbildung ohne weiteres vereinbar. Denn im kreativen Akt sind die Menschen frei, wenn das Ergebnis nicht vermarktbar sein muss. Selbstbildung ist also möglich. Und wenn das Ergebnis sich später als gewinnbringend erweist, schadet das der Selbstbildung nicht.

Dass ein kreativer Umgang mit digitalen Technologien Kenntnisse im Umgang mit digitalen Technologien erfordert, verweist auf eine dritte Kompromisslinie. Denn um etwa kreativ Technik oder Software zu gestalten, ist es erst einmal nötig, einiges über den Stand der Technik und Softwareentwicklung zu lernen (seltene Fälle universeller Genialität einmal ausgenommen). Das Ergebnis dieses Lernprozesses ist messbar. Und die Inhalte, die dabei im Mittelpunkt stehen, sind etwa im Medienkompetenzbegriff von Baacke in den Dimensionen der Medienkunde und Mediennutzung ausdrücklich mit enthalten.

Messbar ist dabei nicht nur, ob entsprechende Inhalte vermittelt worden sind. Messbar ist auch, ob Anlässe für die Bildung des Selbst geschaffen worden sind. Dazu genügt es, den Unterricht zu beobachten oder Lernende zu befragen, etwa danach, ob Sie Aufgaben erhalten haben, die dazu geeignet sind, eine bildende Bewegung anzuregen. Ob die Lernenden das dann auch zum Anlass der Selbstbildung genommen haben, kann zwar auch erfragt werden – gemessen werden kann so aber nur, ob die Lernenden in der Befragungssprache so tun können, als ob sie gebildet wären, nicht aber, ob sie gebildet sind. Aber selbst mit dieser Einschränkung kann eine solche

Messung ein relevanter Anlass für Lehrende sein, ihre Lehre zu reflektieren und sich so nicht zuletzt selbst zu bilden, vor allem, wenn sie die Messung selbst gestalten und vornehmen und sie ihnen nicht vorgeschrieben wird.

Damit das Potential der vorgeschlagenen Kompromisse genutzt werden kann, ist es nötig, für die pädagogische Praxis einen Primat pädagogischer Werte zu setzen, die zur Grundlage der Entscheidung darüber, welcher der ökonomischen, kybernetischen, politischen oder religiösen Werte mit pädagogischen Werten vereinbar ist und aus diesem Grund in der pädagogischen Praxis aufgegriffen werden sollte, gemacht werden.

Schon der Umstand, dass ökonomische, kybernetische, politische und religiöse Werte nicht einfach miteinander vereinbar sind, sondern konkurrierende Wertesysteme sind, zeigt, dass für die pädagogische Praxis in jedem Fall eine Institution erforderlich ist, die zwischen den Werten verantwortlich entscheidet und sich zugleich mit den Werten beurteilen lassen muss. In Demokratietheorien wird das auch als Gewaltenteilung bezeichnet.

Dass diese Instanz dabei nicht systematisch zwischen den Wertesystemen vermitteln kann und daher eine souveräne Position benötigt, ist logisch. Die damit erforderliche souveräne Position ist wieder nur dann souverän, wenn diejenigen, die die Position innehaben, nicht nur ein Auswahl-, sondern auch ein Vorschlagsrecht haben. Praktisch ist es allerdings nötig, sich dieses Recht zu nehmen, denn von anderen gewährt werden kann es schon aus systematischen Gründen nicht.

Wenn Menschen nun einem ökonomischen oder kybernetischen Glauben anhängen, ist ein Primat pädagogischer Werte für die pädagogische Praxis natürlich eine nicht hinnehmbare Provokation, denn in beiden Fällen handelt es sich um monotheistische Religionen, und Götter in monotheistischen Religionen dulden keine Götter neben sich. Gewaltenteilung kommt also nicht in Frage. In diesem Fall ist es hilfreich, daran zu erinnern, dass Menschen erstens nicht mit einem Glauben geboren werden, sondern ihren Glauben im Laufe des Lebens selbst entwickelt haben. Genau das anderen Menschen auch zuzugestehen, könnte dann durchaus sinnvoll erscheinen.

Aus pädagogischer Sicht ist es das Ziel, sich bildende Menschen dazu anzuregen, genau das zu tun, also anderen Menschen das Recht einzuräumen, sich selbst zu bestimmen und sich selbst zu bilden, wenn sie das wünschen. Dabei kann und muss es auch um Gehorsam, Pflichterfüllung und die Deckung eines gesellschaftlichen Bedarfs gehen (Kant hat das als privaten Gebrauch der Vernunft bezeichnet). Und es kann und muss um Kreativität, Demokratie, freie Meinungsäußerung und Selbstbestimmung (das ist nach Kant der öffentliche Gebrauch der Vernunft) gehen. Seine Meinung in demokratischen Debatten frei zu äußern und seine Pflicht zu erfüllen (auch gegen die eigene Meinung) ist dabei kein Widerspruch, sondern Ausdruck des freien Willens von Menschen, die in der Menschheit miteinander verbunden sind. Vernünftiges, aufgeklärtes Handeln impliziert immer einen Kompromiss zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen. Die Partizipation an der Aushandlung der Kompromisse zum Maßstab pädagogischen Handelns zu machen, entspricht einem verantwortlichen Umgang mit digitalen Technologien im Bereich der Bildung.

Dass aktuell dem MIL-Konzept der UNESCO, in dem Arbeitsmarkt und Menschenrechte berücksichtigt werden, gegenüber dem klassenkämpferischen DigComp-Konzept der OECD der Vorzug zu geben ist, ist ein hoffentlich vorübergehendes Problem, das in der pädagogischen Praxis jedenfalls leicht überwunden werden kann: Es genügt, mit dem MIL-Konzept zu arbeiten.

6 Literatur

Aufderheide, Patricia. 1993. *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, The Aspen Institute Wye Center, Queenstown, Maryland, December 7 - 9, 1992*. Forum Report. Queenstown, Md: Aspen Inst.

Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Grundlagen der Medienkommunikation 1. Tübingen: Niemeyer.

- Bartuschat, Wolfgang. 2017. „Heautonomie“. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag. <https://doi.org/10.24894/HWPh.1499>.
- Benner, Dietrich. 2019. „Hönigswalds Begriff der Übersetzbarkeit der Sprache. Eine bildungstheoretische, transformatorische und wissenschaftsdidaktische Auslegung“. In *Heimkehr des Logos. Beiträge anlässlich des 70. Todestages von Richard Hönigswald am 11. Juni 1947*, herausgegeben von Christian Swertz, Reinhold Breil, Norbert Meder, Stephan Nachtsheim, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, und Kurt Walter Zeidler, 119–44. Köln: Janus.
- Benner, Dietrich, und Friedrich Brüggem. 2001. „Bilddsamkeit/Bildung“. In *Historisches Wörterbuch des Pädagogik*, herausgegeben von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers, 174–215. Weinheim und Basel: Beltz.
- Buckingham. 1998. *Teaching Popular Culture*. New York; Florence: Routledge Taylor & Francis Group [distributor. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=165168>].
- Europarat. 2014. *Leitfaden zu Menschenrechten für Internetnutzer*. *CM/Rec(2014)6*.
- Ferrari, Anusca, Yves Punie, und Barbara N. Brečko. 2013. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.publications.europa.eu/10.2788/52966>.
- Gödel, Kurt. 1931. „Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I“. *Monatshefte für Mathematik und Physik* 38: 173–98.
- Harari, Yuval Noah. 2018. *Homo Deus: Eine Geschichte von Morgen*. Übersetzt von Andreas Wirthensohn. 15. Edition. München: C.H.-Beck.
- Humboldt, Wilhelm von. 1848. „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus“. In *Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke*, 1–425. Sechster Band. Berlin: G. Reimer.
- Kant, Immanuel. 1968. „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ In *Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphiloso-*

- phie, Politik und Pädagogik*, herausgegeben von Wilhelm Weischedel, 53–61. Immanuel Kant Werkausgabe, XI. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knaus, Thomas, und Jennifer Schmidt. 2020. „Medienpädagogisches Making“. *Medienimpulse*, Dezember, 50 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-04>.
- Meder, Norbert. 1985. „Bildung im Zeitalter der neuen Technologien oder der Sprachspieler als Selbstkonzept des postmodernen Menschen“. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, № 3: 325–39.
- OECD. 2016. „Skills for a Digital World. Policy Brief on The Future of Work.“ Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/employment/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>.
- Russell, Thomas L. 2001. *The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education: As Reported in 355 Research Reports, Summaries and Papers*. Fishers: IDECC. <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/50199612.html>.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. *Kritische Informations- und Medienkompetenz: theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung*. Internationale Hochschulschriften 566. Münster: Waxmann.
- Schiller, Friedrich von. 1795. *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen*. 1. Auflage. Die Horen. Tübingen: J. G. Cotta. http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/schiller_erziehung01_1795.
- Swertz, Christian. 2008. „Bildungstechnologische Medienpädagogik“. In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 66–74. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_7.
- Weber, Max. 1986. „Zwischenbetrachtung: Theorie der Stufen und Richtungen religiöser Weltablehnung“. In *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, herausgegeben von Max Weber, 8. Aufl., 535–72. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Band 2. Tübingen: Mohr.

Wiener, Norbert. 1965. *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine*. 2. Aufl. Cambridge: M.I.T. Press.

Wilson, Carolyn, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong, und Chi-Kim Cheung. 2011. *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://bibpurl.oclc.org/web/43202>
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/Media%20and%20information%20literacy%20curriculum%20for%20teachers.pdf>.

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