



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 2, 2024
doi: 10.21243/mi-02-24-20
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Ästhetik als Indikator und Wegweiser: Von der Kritik am Kompetenzbegriff zur praxeologischen Medienbildung

Daniel Tramp

Ästhetik und ästhetische Medienbildung bedürfen neuer Aufmerksamkeit. Der „DigitalPakt Schule“ (BMBF 2023), digitale Transformationsprozesse der (Hoch-)Schullandschaft oder auch explizite Strategien, wie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017) und deren Ergänzung (KMK 2021), betreffen unsere gesamte Bildungspraxis. Dass diese Praxis nicht nur rational-kognitiv oder rein diskursiv verstanden werden kann, dafür steht das Titelwort „Ästhetik“. Unter ihm firmieren zwei Momente, die einen umfassenden Bildungsbegriff implizieren: Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit und ein reflexives Selbst- und Weltverständnis. Beide führen als kritische Ergänzung über einen einseitig kognitiv verstandenen (Medien)Kompetenzbegriff hinaus. Damit steht

der Begriff „Ästhetik“ für die regulative Idee, dass es statt einer (Aus-)Bildung über Medien (Medienkompetenz) einer praxeologischen Medienbildung bedarf. In diesem Sinne ist Ästhetik Indikator und Wegweiser für eine umfassende Bildung.

Aesthetics and aesthetic media education require new attention. The “DigitalPakt School” (BMBF 2023), digital transformation processes in the (higher) education landscape or even explicit strategies such as “Education in the Digital World” (KMK 2017) and its supplement (KMK 2021) affect our entire educational practice. The fact that this practice cannot only be understood in rational-cognitive or purely discursive terms is demonstrated by the title word “aesthetics”. It covers two aspects that imply a comprehensive concept of education: physicality and a reflexive understanding of oneself and the world. As a critical supplement, both lead beyond a one-sidedly cognitively understood concept of (media) competence. The term “aesthetics” thus stands for the regulatory idea that instead of education about media (media competence), praxeological media education is required. In this sense, aesthetics is an indicator and guide for comprehensive education.

1. Ästhetik und Kompetenz

Entgegen des Vorurteils, dass Ästhetik ausschließlich mit gutem Geschmack zu tun habe und es sich deshalb darüber nicht streiten ließe – womit zugleich Ästhetik zur Privatsache oder subjektiven Angelegenheit erklärt wird –, hat diese seit der Antike einen wichtigen Platz in der *conditio humana*: sie gehört grundlegend zur Artikulation des individuellen Selbst- und Weltverständnisses, weil sie uns sinnlich vermittelt die Welt ganz individuell wahrnehmen und erfahren lässt. Mit dem Wort „Ästhetik“ beschreiben wir

deswegen unser individuelles, kreatives Gestalten und anschauliches Wirken. Durch dieses eignen wir uns die Welt an, begegnen uns aber auch im Prozess der Aneignung selbst und entwickeln so unsere jeweilige Identität (vgl. Drewes et al. 2014: 102).

Vor dem Hintergrund eines umfassenden Bildungsprozesses kann eine ästhetische Bildung nicht auf den je subjektiven Geschmack reduziert werden. Im Gegenteil: Eine ästhetische Bildung zeigt erst, dass der Bildungsprozess nicht als ein rein rational-kognitiver oder auch rein zweckrationaler Prozess verstanden werden darf. Denn im Zentrum eines umfassenden Bildungsbegriffs steht vor allem die allgemeine Bildung der je eigenen, auch körperlichen oder leiblichen, Persönlichkeit und der Individualität als nicht zweckrationaler Prozess der Selbstentfaltung und -verwirklichung. Mit Verweis auf eine humanistische Tradition vollzieht sich diese als eine nicht-autoritäre Entfaltung der Persönlichkeit (Strzelewicz et al. 1966).

Dieser umfassendere pädagogische Bildungsbegriff droht aber durch einen Bildungsbegriff verdrängt zu werden, der in der empirischen Bildungswissenschaft dominant ist (Cortina 2019: 801). Zentral ist dabei vor allem der Kompetenzbegriff, der „die Handschrift der analytisch-kognitiven Betrachtung“ (ebd.) trägt (vgl. auch Niesyto 2007: 163f.). Der Kompetenzbegriff ist der

Sinnlichkeit als Ausgangspunkt jedweder ästhetischen Erfahrung wie auch [der] pädagogischen Heranführung an ästhetische Reflexion [...] geradezu antithetisch (ebd.)

entgegengesetzt. Bei einem ästhetischen Erleben steht die sinnlich-anschauliche Gemeinsamkeit im Vordergrund; dieses steht „in deutlichem Gegensatz zum unterschwellig Kompetitiven, das mit dem Kompetenzbegriff assoziiert ist“ (ebd.).

2. Zum Begriff der Ästhetik

Das griechische αἴσθησις (aísthesis) beschreibt in ursprünglicher Bedeutung ganz allgemein Gefühl, Wahrnehmung und Erkenntnis. Dabei versteht aber schon Platon αἴσθησις als etwas, das zwischen Auge und Gegenstand passiert (Theaitetos 156 d-e). Wenn wir wahrnehmen, geschieht dies nie nur rein sinnlich oder nur rein kognitiv – beides ist immer schon verbunden. Wenn wir (etwas für) *wahr* nehmen, etwas als wahr beschreiben oder auch annehmen, geschieht das immer schon sprachlich-kommunikativ, immer schon urteilend reflexiv. Deswegen kann unsere Wahrnehmung auch nicht als einzelner physikalischer, physiologischer und/oder psychologischer Vorgang verstanden werden (vgl. Günzel/Mersch 2014: 64; Sabisch et al. 2017: 80f.). Weiterhin unterstellen wir – motiviert durch phänomenologische Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Leiblichkeit (Waldenfels 2000; Alloa et al. 2012) und einer „Philosophie der Verkörperung“ (Fingerhut et al. 2013) –, dass sich unsere Wahrnehmung, aber auch unsere Kognition oder unsere Intelligenz, letztlich praktisch, körperlich-leiblich, aktualisiert (vgl. Sabisch et al. 2017: 80). Durch diesen (unterstellten) Zusammenhang sind unsere Wahrnehmungen immer schon eingebettet in „Prozesse des medialen Erscheinens“ (ebd.).

Aus der ästhetischen Perspektive heraus lassen sich Wahrnehmungen

nur angemessen in ihrer Wechselwirkung mit dem vielfältigen Erscheinen ihrer Gegenstände verstehen [...]. Dabei ist die Bedeutung der Medien des Erscheinen-lassens nicht zu unterschätzen (ebd.).

Waldenfels' Konzept der „originären Medialität“ bzw. der „originären Repräsentanz“ (Waldenfels 2004: 128; vgl. auch Sabisch 2019: 115) verstärkt diese Position: Es gibt keine reine Erscheinung, weswegen Medien immer eine konstitutive Rolle im Wahrnehmungsprozess spielen. Daher sind Aisthesis und Logos letztlich nur analytisch zu trennen, während sie in der Wahrnehmung beide als medial eins zu begreifen sind (Filk/Simon 2010: 30). Vor diesem Hintergrund betont das Titelwort „Ästhetik“ unsere körperlich-leibliche Sinnlichkeit und unsere praktisch-anschauliche Aneignung bzw. Wahrnehmung der Welt. Wir machen durch diese Betonung deutlich, dass diese nicht rein kognitiv, rational und/oder diskursiv verstanden werden kann.

Entsprechend begegnen wir bei ästhetischen Erfahrungen (Zirfas 2018: 137f.) Grenzen der kognitiv-rationalen und diskursiven Weltaneignung und erleben diese „nur“ durch unser körperlich-leibliches Da(bei)sein. So wird

bei Adorno [...] vom ‚Rätselcharakter der Kunst‘ gesprochen – ein Charakter, der dadurch entsteht, dass es keines Rätsels Lösung, sondern nur seinen sinnlichen und körperlichen Nachvollzug gibt [...]. Denn ästhetische Erfahrungen kommen nicht einer Auflösung

des Rätsels näher, sondern gleichen einer stetigen Verrätselung (Zirfas 2018: 137).

Dieser sinnlich-körperliche Nachvollzug der Verrätselung ist selbst eine originär praktische Frage, die im Zentrum der Auseinandersetzung mit der Ästhetik steht.

3. Zum Begriff der (Medien)Kompetenz

Mit dem modernen Kompetenzbegriff tragen wir normativ Anforderungen an das Individuum – und drücken damit auch aus, dass es erst noch werden soll, was es noch nicht ist (vgl. u. a. Kutscher 2009). Zu berücksichtigen ist, dass diese moderne Bedeutung sich als eine Beschreibung unternehmerischer Selbstorganisation, aus der Sprache der Unternehmenslogik, ihren Weg in die Pädagogik und Handlungslogik bahnte: Im Kontext der Beurteilung des deutschen Bildungssystems, vor dem Hintergrund der von Picht (1964) festgestellten „deutsche[n] Bildungskatastrophe“, reagierte eine normative instruktivistische Pädagogik mit Kompetenzmodellen, um den Begriff der Möglichkeiten (der letztlich hinter dem Begriff der Kompetenz steht) subjektivistisch an den Begriff des Einzelnen, des Individuums, zu knüpfen. Themen der Pädagogik und Handlungslogik wurden damit als durch eine Unternehmenslogik lösbar gedacht. Individuelle Selbstorganisation und subjektive Handlungsmöglichkeit gerieten in den Fokus. Zentral wurden damit Ich-bezogenes (kreatives) Handeln, subjektive Fähigkeiten oder Vermögen des oder der Einzelnen. Selbstorganisation wurde Norm und Pflicht.

Einen wichtigen kritischen Schritt weg von einem normativ und subjektivistisch verstandenen Kompetenzbegriff hin zu einem ausdifferenzierten allgemeinen pädagogischen Begriff der Medienkompetenz zeigen Baackes Arbeiten (Baacke 1996, 1998, 2007). Diese gehören zu den einflussreichsten und den meistrezipierten Texten der Medienpädagogik. Sie „bilde[n] die Basis für verschiedene andere Konzepte von Medienkompetenz“ (Kutscher 2009: 8; vgl. Schäfer/Lojewski 2007). Zentral ist dabei der Begriff der kommunikativen Kompetenz, den Baacke u. a. aus Ansätzen von Chomsky, Habermas und Apel entlehnte bzw. anpasste. Die dabei kritisch zu rekapitulierende Spannung soll im Folgenden in der Genese des Begriffs der Kompetenz gezeigt werden.

Entscheidend für den Begriff der Kompetenz im Zusammenhang mit (Medien)Bildung und (Medien)Kompetenz ist Noam Chomskys Unterscheidung zwischen der Sprachkompetenz und der (Äußerungs-)Performanz dieser Kompetenz. Die Sprachkompetenz sei, laut Chomsky, das eigentliche Thema der Theorie der Sprachwissenschaft. Theorien der Sprachwissenschaft sei es möglich, ein begrenztes Kontingent von Kommunikationsregeln und Grundelementen explizit anzugeben. Aufgrund dieses Sprachlernsystems können wir verschiedene Grammatikkonstruktionen in Äußerungen erzeugen und verstehen. Die auf diese Weise gewonnenen Regeln der Grammatik sind, so die These, jedem Menschen aufgrund eines angeborenen instinkthaften Mechanismus immer schon mitgegeben.

Chomsky wendet sich mit seinem Ansatz gegen die Auffassung, dass der Spracherwerb eine bloße Konditionierung (gegen den Behaviorismus Skinners und dessen Ansatz des „Verbal Behavior“) sei (Chomsky 1959; Apel 1972) und zielt darauf, den Spracherwerb

eher im Sinne Platons und Leibniz' als einen mütterlich angeregten Prozeß der ‚Wiedererzeugung‘ (und in einem gewissen Sinn der Wieder-Erinnerung) von Ideen qua Normen (Apel 1972)

zu verstehen. Aber schon Apels (1972) kritische Anmerkungen und Richtigstellungen zu diesem Ansatz zeitigen eben jene Spannung, die aus dem Kompetenzbegriff selbst resultiert: Statt von einer „angeborenen Prädisposition des Einzelnen“ möchte Apel die menschliche Sprachkompetenz aufgrund einer „Internalisierung der öffentlichen Sprachnormen im Sozialisierungsprozeß verstanden“ wissen (Apel 1972: 42f). Durchaus mit Habermas (1971) sieht Apel, dass die angeborenen Lernmechanismen von Chomsky hypothetisch unterstellt sind; wichtiger aber ist ihm, dass „die Sprachkompetenz selber ihrem Sinn nach nur unter der Voraussetzung ‚verstanden‘ werden [kann], daß mit der grammatischen Kompetenz (im Sinne Chomskys) zugleich eine kommunikative Kompetenz erworben wurde“ (Apel 1972: 43). Es geht Apel mehr als Habermas um die Tatsache, dass es zu einer (grammatischen) Kompetenz einer Pragmatik (pragmatisch-kommunikativen Kompetenz) als deren Wirklichkeit bedarf. Diese Pragmatik sollen wir aber nicht als eine Art

empirische Objektivation des Sprachverhaltens (im Sinne der empirisch-analytischen Psychologie) mißverstehen, sondern eher als reflexive Explikation der idealen Sprechsituation als der Ebene der Intersubjektivität, in der alle verstehenden Wissenschaften ihre Basis haben (Apel 1972: 45).

Diese kommunikative Kompetenz muss also – nach Habermas und Apel – zur Sprachkompetenz nach Chomsky hinzutreten, um wirklich zu sein. Auch hier gilt, dass beide nicht zu trennen sind, „da sich beide Vermögen wechselseitig voraussetzen“ (Apel 1972: 48).

Dementsprechend kann die Spracherlernung nicht nur als stimulierter Konstruktionsprozeß aufgefaßt werden, sondern muß zugleich als ein intersubjektiver Verständigungsprozeß begriffen werden (Apel 1972: 48)

– und vor allem als Prozess der Internalisierung, der Erziehung und der Bildung. Kompetenzen stehen daher sowohl für die Verfügbarkeit eines bestimmten Wissens oder bestimmter Fähigkeiten (Kerres 2018: 71f) als auch für den Prozess der Internalisierung eines solchen Wissens oder solcher Fähigkeiten. Problematisch wird nun ihr Redegebrauch, wenn mit ihnen nur die Verfügbarkeit fokussiert wird und der komplexe pädagogische Prozess der Internalisierung nicht mitbedacht wird. Deswegen muss zu Chomskys Bild der in der Performanz realisierbaren Kompetenzen der intersubjektive, damit diskursive, Prozess der Verständigung treten, wodurch diese Kompetenzen allgemein kommunikativ kontrollierbar werden. Anders wäre aus der subjektiven Per-

spektive nicht zu erklären, welche Kompetenzen die allgemein (intersubjektiv) richtigen sind.

Diese kommunikative Kompetenz des Menschen ist nun für eine Medienpädagogik interessant, da

diese Arbeitshypothese von der Erziehbarkeit des Menschen ausgeht. Sie begründet sich in seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln und damit zur Fähigkeit, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen. Verbunden mit der Erziehbarkeit und Bildbarkeit des Individuums ist die Verpflichtung, dies auch zu ermöglichen. Es steckt also von Anfang an ein Zielwert in dem Konzept, und damit wechselt es aus der analytischen Dimension in die pädagogische über (Baacke 2007: 51).

Leitendes Ideal des Konzepts bildet „[d]er ideale Diskurs, an dem alle Menschen gleichberechtigt beteiligt sind“ (Baacke 2007: 51). Der Mensch wird Mitglied einer *realen* Kommunikationsgemeinschaft durch einen Sozialisationsprozess. Er gehört aber auch einer *idealen* Kommunikationsgemeinschaft an, die diskursfähig ist,

denn in ihr sind Verzerrungen und Störungen der Kommunikation ausgeschlossen. Alle Beteiligten haben die gleiche Möglichkeit, über Sprechakte zu verfügen. Dies ist ein normatives, also nicht empirisches Ideal, das mit einem ethischen Postulat verbunden ist: nämlich dem, auch jeden ‚zur Sprache‘ und ‚zum Sprechen‘ kommen zu lassen, weil er denn ja kompetent ist. In der Realität gibt es diese ideale Kommunikationsgemeinschaft nicht. Sie bleibt aber das leitende Korrektiv für reale Kommunikationen (Baacke 2007: 51).

Kommunikation ist dabei nicht nur auf Sprache zu reduzieren, bleibt aber an diese situativ rückgekoppelt (Baacke 2007: 52). Auf diese Weise ist der Chomsky'sche Kompetenzbegriff weiterentwickelt und auf die pragmatische Ebene von Sprache und Wahrnehmung bezogen (ebd.). Der Begriff ‚kommunikative Kompetenz‘ bezieht sich deswegen auch auf „biographische, sozialstrukturelle und kulturell-gesellschaftliche Ablagerungen“ (Baacke 2007: 52).

Wenn wir die „vierfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen“ (Baacke 2007: 99), müssen wir

ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene anzielen, nämlich den *Diskurs der Informationsgesellschaft*. Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die ‚Medienkompetenz‘ auf dem Laufenden zu halten (ebd.)

Für unsere These ist diese Betonung des Diskurses bzw. des diskursiven Verhältnisses zentral. Baacke selbst problematisiert, an sein Konzept anschließend, dessen „rationalistische Verengung“ (Kutscher 2009: 8; vgl. Baacke 2007: 100) und

lässt seiner Kritik an der mangelnden Berücksichtigung von Körperlichkeit und Emotionalität in der Medienkompetenz-Konzeption den Hinweis auf eine mögliche Unterhaltungskompetenz folgen (Welling 2005: 4).

Die hier vertretene These ist nun, dass diese fehlende oder mindestens nur angedachte Körperlichkeit oder auch Leiblichkeit im

Rahmen einer ästhetischen Medienbildung eigens thematisiert werden kann, da mit ihr die Brücke zwischen den zunächst nur rational-kognitiven, diskursiven Momenten der individuellen Entscheidung (Barberi 2017: 201f.) und des ästhetisch-anschaulichen, damit auch körperlich-leiblichen Wirklichwerdens sozusagen *in actu* vollzogen wird.

Wenn im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz *Bildung in der digitalen Welt* als Kompetenzen in der digitalen Welt

die Kompetenzen bestimmt [werden – D. T.], die [...] individuelles und selbstgesteuertes Lernen fördern, Mündigkeit, Identitätsbildung und das Selbstbewusstsein stärken sowie die selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Gesellschaft ermöglichen (KMK 2017: 15),

dann lässt sich im Rahmen einer ästhetischen Medienbildung fragen, wie diese genannten Kompetenzen praktisch wirklich und individuell vollzogen werden. Zu dieser praktischen Wirklichkeit und zum individuellen Vollzug gehört die je besondere sinnliche Erfahrung und die Formen vermittelnde Anschauung oder Wahrnehmung.

Eine ästhetische Erfahrung eröffnet einen individuell sinnlichen Verhaltensspielraum für die Verwirklichung der gesamten bisherigen Lebenserfahrungen. Gleichzeitig ermöglicht sie Formen der überraschenden Begegnung mit sich selbst. Ästhetische Erfahrungen können zu „Aha-Erlebnissen“ führen, d. h. zu einer plötzlichen inneren Erkenntnis grundlegender Zusammenhänge, die ganz individuell in Auseinandersetzung mit dem je Eigenen, mit der je ei-

genen Praxis, nicht plan- oder kalkulierbar geschieht. Getragen ist ein solches Lernen vom Ziel, die eigene (bisherige) Perspektivität zu erweitern, in dem frei und praktisch-anschaulich (eingefahrene) Konventionen prozessual (um-)gestaltet werden. Auf diese Weise sucht sich das Individuum selbst freie Ausdruckspotenziale (Röll 2022: 866f.) gerade in Abstoßung oder Vereinnahmung der medialen Welt. Entgegen einer rationalitätslastigen Medienaneignung werden mediale Artefakte durch die Berücksichtigung der Ästhetik praktisch wirklich gemacht, indem und weil sie in ästhetisch-anschauliche Suchbewegungen integriert werden. Durch die Fokussierung der praktisch-anschaulichen Weltaneignung wird das Zusammenspiel von Denken und Anschauung, von kognitiven, emotional-affektiven und sozial-kommunikativen Kompetenzen gerade im praktischen Lern-Setting erst wirklich.

4. Ästhetik zwischen (Medien)Kompetenz und (Medien)Bildung

Im Zentrum einer ästhetischen Medienbildung steht die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen unter reflexivem Einbezug des Mediums, das diese Erfahrung (mit)bedingt. Eine solche Erfahrung konstituiert sich selbst wieder nur durch den sinnlichen und körperlichen Nachvollzug – oder eben durch die individuelle Entscheidung im Vollzug, im praktischen Tätigsein. Auf diese Weise können „der Mensch/die Menschen als Entscheidungsimpulse setzende Akteure/innen bzw. Aktoren/innen bzw. Agenten/innen“ als „Quelle der gesellschaftlichen Dynamik“ (Barberi 2017: 195)

gedacht werden, sodass „mit dem Menschen Emanzipation nicht nur als Begriff, sondern auch als politische Forderung“ im Bildungsprozess wirklich werden kann. In diesem Sinne kann der Begriff der (Medien)Kompetenz als erweiterbar gedacht werden, um ihn aus seiner von Baacke selbst diagnostizierten „pädagogische[n] Unspezifität“ (Baacke 2007: 99) zu heben. Während

Medienkompetenz [...] nicht an[gibt], wie die [...] beschriebene Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei (Baacke 2007: 99f.),

habe der Begriff der Bildung und damit der Begriff der Medienbildung zu berücksichtigen, dass

die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach dessen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen (Baacke 2007: 100).

Generell steht in der Medienpädagogik zur Diskussion, was ihr Leit- und Zielwert ist (Hugger 2020: 730; vgl. Thomann 2015): Da der Begriff „Medienkompetenz“ die „pädagogische Unspezifität“ (Baacke 2007: 99) besitzt – also nicht durch eine pädagogische begriffliche Tradition begründet ist –, gibt es Anlass den Begriff „Medienbildung“ als eben jenen Leit- und Zielwert, als Gegenbegriff zur Medienkompetenz, zu führen. Denn durch letzteren wird vor allem die „Vermittlung von instrumentellem Wissen bzw. Verfügungswissen“ thematisiert, das „in erster Linie Qualifizierungsfunktion habe“ (Hugger 2020: 732). Die Rede von Medienkompe-

tenz verkürze entsprechend den umfassenderen Bildungsbegriff auf „ein sozialtechnologisches und affirmatives Verständnis“ (ebd.), da ihm wichtige Aspekte von Bildung fehlen (Hugger 2020: 732; vgl. Aufenanger 2000: 7).

Demgegenüber steht der (Medien)Bildungsbegriff, der vor allem ein Orientierungswissen zu erfassen versucht (vgl. Marotzki 2004). Ein solches Orientierungswissen wird eigens durch Reflexionsbegriffe fokussiert; Medienbildung ist entsprechend als ein Reflexionsbegriff zu verstehen. Denn erst im Modus der Reflexion¹ auf Medien werde eigens „unser Verhältnis zur Welt in unentbehrlicher Weise zum Ausdruck“ (ebd.) gebracht.

Notwendig wird dieser Modus der Reflexion, der Selbstbetrachtung in einer (immer schon medial vermittelten) Welt, nur durch einen weiteren, schon genannten, Aspekt ästhetischer Erfahrung und damit ästhetischer Medienbildung: durch die „stetige[n] Verästelung“ (Zirfas 2018: 137), durch den ‚Rätselcharakter der Kunst‘, von dem Adorno sprach, der sich einer Lösung stetig entzieht. In Anbetracht der Kunst, im sinnlichen und körperlichen Nachvollzug, durch die ästhetische Erfahrung sind wir stets auf uns selbst zurückgeworfen. Wir werden angehalten uns „in ein reflexives, d. h. begründbares und verantwortbares, Verhältnis zu [...] [uns] und zur Welt zu setzen“ (Hugger 2020: 732).

5. Ästhetische und praxeologische Medienbildung

Ästhetik beschreibt ganz allgemein eine Perspektive auf menschliche Bildung als eine praktisch-anschauliche Weltaneignung im

durch das Selbst angeeigneten Medium. Sie wird der Auffassung von Bildung gerecht, die Bildung als prozessuales Transformationsgeschehen verschiedener Sichtweisen auf Welt und auf das Selbst versteht (Kokemohr 2007; Marotzki 1990; Koller 2012). Aus dieser Sicht ist es nur bedingt möglich, Bildung auf ein „Outputmodell oder einen Kompetenzkatalog“ (Fromme/Jörissen 2010: 50) festzulegen oder durch quantitative Maßstäbe, wie zum Beispiel „Output“, „Qualifikation“ oder eben „Kompetenz“, messbar zu machen (vgl. Koller 2007; Fromme/Jörissen 2010).

Im Kontext einer Medienbildung steht Ästhetik dann stellvertretend dafür (digitale) Medien *nicht* nur als kausal-analytische oder naturwissenschaftliche Hilfsmittel oder Werkzeuge zu sehen, die nur zugerechnet werden müssen auf je spezifische Lehr- und Lerninhalte. Entsprechend ist Medienbildung „Bildung in einer von Medien durchzogenen – ‚mediatisierten‘ – Welt“ (Jörissen 2013); sie ist „nicht nur Bildung über Medien (Medienkompetenz) und nicht nur Bildung mit Medien (e-learning)“; sie ist nicht nur Lernen oder Ausbildung. Denn Selbst- und Weltverhältnisse etablieren sich in einer reflexiven Praxis, die nicht nur (per definitionem) kognitiv wirkt. Das Verhältnis einer Person oder eines Individuums zur Welt formt sich auf ganz verschiedene, ganz individuelle, u. a. mediale und ästhetische Artikulationsprozesse (Jörissen 2011: 225).

Gegen ein instrumentelles oder funktionales Verständnis von Medien kann eine ästhetische Medienbildung eine Bildung in einer Kultur der Medialität oder auch (weitergedacht) der Digitalität

(Stalder 2016; Allert/Richter 2017) betonen, weil sie kreatives Gestalten und anschauliches Wirken des ganzen Menschen in seiner Welt betont.

Eine ästhetische Medienbildung ist jener Teil der Medienbildung, der in verschiedenen Gestalten oder Darstellungen anschaulich macht, was sonst abstrakt ohne anschaulichen Zugang, damit ohne individuelle Erfahrung wäre. Sie ist genau dann kritisch, wenn sie

„Bildung“ mitnichten mittels externer Kriterien wie etwa Output, Qualifikation, Kompetenz usw. modelliert und evaluiert (Filk 2020: 20).

Medienbildung macht als eine ästhetische Medienbildung Abstraktes anschaulich sichtbar und damit überhaupt erst fass- und erlebbar, liefert somit erst die sinnlich-anschaulichen Bedingungen der Möglichkeit des kritisch-reflexiven Umgangs.

Mit dem Verweis auf einen kritisch-reflexiven Umgang von wahrnehmenden Individuen mit Medien wird Medienbildung hier praxeologisch (Bourdieu 1979; Bettinger 2018) verstanden: Auf Basis der Haltung, des Habitus, ihres inkorporierten Sozialen, handeln Akteur:innen. Jedes Handeln, jede Praxis, jedes Erkennen, jede Wahrnehmung ist körperlich-leiblich vermittelt und in diesem Sinne immer auch ästhetisch-anschaulich an handelnde Akteur:innen geknüpft. Dadurch stehen Medien oder Technologien nie alleine, sondern sind immer nur für das wahrnehmende Individuum im je konkreten, gesellschaftlichen und kulturellen Umgang mit diesen in Abhängigkeit der sie manifestierenden Praktiken. Es

geht z. B. nicht um das Smartphone an sich, sondern um den jeweiligen Umgang mit ihm, der eine ganz eigene Praxis konstituiert und/oder reproduziert. Medien werden nicht als bloße Artefakte verstanden (Sesink 2008: 15); sie werden bedeutungsvolle Medien erst durch den praktischen Umgang mit ihnen (vgl. Reckwitz 2010: 165; Bettinger 2018: 79). Indem der Umgang und die sich etablierende Praxis mit den Medien betont wird, rücken Akteur:innen und Adressat:innen eben jener Bildung, lernende und lehrende Personen, in den Mittelpunkt. Sowohl der Wahrnehmungsprozess als auch der Erfahrungsprozess sind fundamental an reflexiv-ästhetische Praxen gebunden (vgl. Pühringer 2023: 25). Als Praxen umspannen sie das Wer, das Was, das Wie bzw. das Womit (vgl. Liebau/Zirfas 2008: 11). Denn eine Praxis etabliert sich durch die Beteiligung, durch die Partizipation, durch die die Praxis konstituierende Akteur:innen. Entsprechend ist eine nicht-inklusive Praxis keine Praxis im emphatischen und vollen Wortsinne.

6. Conclusio

Eine wohl verstandene ästhetische Medienbildung ist in der Lage, Lücken zu schließen – und zwar, weil sie durch die Betonung der gegenständlichen Anschauung rational-kognitive Bildungsansätze kritisiert. Ergebnis eines solchen einseitigen Bildungsansatzes wäre eine nur kognitiv oder rational-analytisch verstandene Wissensvermittlung, die individuelle, damit inklusiv verstandene, Wissensaneignungen missachtet – und sich an „strukturkonservative

mentale Modelle von Wissensvermittlung und -aneignung“ (Filk 2019: 1) orientiert.

Entsprechend sollte eine Kultur der Digitalität als eine pädagogische Forderung nach praktisch-anschaulichen Räumen gelesen werden. Deren Design sollte derart sein, dass es in guter (ästhetischer) Einschätzung oder Abwägung dem didaktischen Zweck angemessen ist.

Anmerkung

- 1 Baacke (2007) zeigt, dass Medienkompetenz aber auch reflexiv gedacht und nicht nur rein zweckrational gedacht werden kann.

Literatur

Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Tobias (2012) (Hg.): *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen: Mohr Siebeck.

Apel, Karl-Otto (1972): Noam Chomskys Sprachtheorie und die Philosophie der Gegenwart, in: Moser, Hugo (Hg.): *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch: Jahrbuch 1971*, Düsseldorf: Schwann, 9–54.

Aufenanger, Stefan (2000): Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft, in: *Medien praktisch* 1(93), 4–8.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje von (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112–124.

Baacke, Dieter (1998): Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz, online unter: https://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke_operationalisierung.shtml (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer.

Barberi, Alessandro (2017): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz, in: MedienPädagogik 27, 173–209, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/485> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Bettinger, Patrick (2018): Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, online unter: <http://doi.org/10.1007/978-3-658-21849-2> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), Referat Infrastrukturförderung Schule (2023). Fortschrittsbericht Digitalpakt Schule 2022–2023, online unter: https://www.digitalpakt-schule.de/files/Fortschrittsbericht_DigitalPakt_Schule_2022-2023.pdf (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Chomsky, Noam (1959): Review of D. F. Skinner's Verbal Behavior, in: Fodor, Jerry/Katz, Jerrold (1964) (Hg.): The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language, Englewood Cliffs, online unter: <https://web-archive.southampton.ac.uk/cog-prints.org/1148/index.html> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Chomsky, Noam (1971): Cartesianische Linguistik: Ein Kapitel in der Geschichte des Rationalismus, Tübingen: Niemeyer.

Chomsky, Noam (1981): Regeln und Repräsentationen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Cortina, Katharina S. (2019): Ästhetische Bildung. Einführung in den Thementeil, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 801–803.

Drewes, Jan/Kuntz, Jan/Vedder, Anja (2014): Ästhetische Bildung als Beitrag zur Identitätsentwicklung, in: Jahraus, Oliver/Liebau, Eva/Pöppel, Eva/Wagner, Elke (Hg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz, Münster: Waxmann, 77–105.

Filk, Christian/Simon, Holger (2010): Wie ist Kunst möglich? – Zur Konstitution von Kunstkommunikation, in: Filk, Christian/Simon, Holger (Hg.): Kunstkommunikation: „Wie ist Kunst möglich?“. Beiträge zu einer systemischen Medien- und Kunstwissenschaft, Berlin: Kadmos 17–36.

Filk, Christian (2019): Adaptive digitale Kulturtechniken im inklusiven Unterricht – Wegmarken zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrkräften, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 20, 1–10, online unter: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/374> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Filk, Christian (2020): ‚Die Maschinen werden zu einer einzigen Maschine‘. Eine technikphilosophische Reflexion auf ‚Computational Thinking‘, Künstliche Intelligenz und Medienbildung, in: Medienimpulse, 58(1), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3457> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Fingerhut, Jörg/Hufendiek, Rebekka/Wild, Markus (2013) (Hg.): Philosophie der Verkörperung. Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte, Berlin: Suhrkamp.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen zweier

nicht ineinander überführbarer Konzepte, in: merz | medien + erziehung, 54(5), 46–54

Günzel, Stephan/Mersch, Dieter (Hg.) (2014): Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart/Weimar: Metzler.

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 101–141.

Hugger, Kai-Uwe (2020): Medien/Medienbildung, in: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 725–737.

Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, 211–235.

Jörissen, Benjamin (2013): „Medienbildung“ in 5 Sätzen, online unter: <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

KMK (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (letzter Zugriff: 01.05.2024).

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sander, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: trans-

cript, 13–69.

Koller, Hans-Christoph (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: Transcript.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Klinkhardt.

Kulturministerkonferenz (KMK) ([2016] 2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017, Berlin: Kulturministerkonferenz (KMK), online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Kutscher, Nadia (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs, in: MedienPädagogik 17, 1–18, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/110> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Liebau, Eva/Zirfas, Jörg (Hg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung, Bielefeld: transcript.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung, in: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder, Bielefeld: Bertelsmann, 63–73.

Niesyto, Horst (2007): Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung, in: Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadia/

Klein, Alexandra/Iske, Stefan (Hg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 153–174.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg im Breisgau: Walter.

Pühringer, Andrea (2023): Ästhetische Bildung, in: Döll, Marion/Huber, Matthias (Hg.): Bildungswissenschaften in Begriffen, Theorien und Diskursen, Wiesbaden: Springer VS, 17–22.

Reckwitz, Andreas (2010): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie, Bielefeld: transcript.

Röll, Franz Josef (2022): Institutionen der Medienpädagogik: Außerschulische Jugendmedienarbeit, in: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 863–870.

Sabisch, Andrea/Wollberg, Ole/Zahn, Manuel (2017): Ästhetische Praktiken. Ästhetische Praxis und Schweigendes Wissen, in: Wulf, Christoph/Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen, Weinheim: Beltz.

Sabisch, Andrea (2019): Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen, in: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2019) (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 105–132.

Schäfer, Miriam/Lojewski, Johanna (2007): Internet und Bildungschancen – Zur sozialen Realität des virtuellen Raumes, München: kopaed.

Schiefner-Rohs, Mandy (2017): Medienbildung in der Schule. Blinde Flecken und Spannungsfelder in einer Kultur der Digitalität, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27: 153–172, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/594> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Sesink, Werner (2008): Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags, in: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hrg.): Pädagogische Medientheorie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–35.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, Enke: Stuttgart.

Thomann, Marius (2015): Medienkompetenz oder Medienbildung – Zur Frage nach dem Zielwert medienpädagogischer Praxis, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 2015 (Occasional Papers): 1–14, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/179> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Welling, Stefan (2005): Medienpädagogisches ‚Brötchenbacken‘ – ein integriertes Modell medienpädagogischer Praxisentwicklung, in: Schindler, Wolfgang (Hg.): MaC*_Reloaded: Perspektiven aus der Skepsis für *Menschen am Computer, Chemnitz: RabenStück Verlag für Kinder- und Jugendhilfe, 209–233.

Zirfas, Jörg (2018): Ästhetische Erfahrung, in: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hg.): Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien, Stuttgart: Metzler, 134–142.