



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 2, 2024
doi: 10.21243/mi-02-24-22
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Der Homo Ludens in der digitalen Medienbildung. Ästhetik, Bildung und Digitalisierung

Andreas Hudelist

Der Beitrag von Andreas Hudelist fragt nach der medienpädagogischen Anwendbarkeit von Johan Huizingas Spieltheorie, die auch im Blick auf Friedrich Schiller und Wilhelm Humboldt aktualisiert wird. In diesem Zusammenhang wird der Homo Ludens angesichts der digitalen Medienbildung zum Gegenstand der Betrachtung gemacht, um angesichts globaler Kommunikationstechnologien und den Phänomenen der Digitalisierung einer nachdrücklichen Medienkritik das Wort zu reden.

Andreas Hudelist's contribution examines the applicability of Johan Huizinga's game theory to media education, which is also updated with a view to Friedrich Schiller and Wilhelm Humboldt. In this context, Homo Ludens is made the subject of considerati-

*on in the light of digital media education in order to speak out
in forceful media criticism in the light of global communication
technologies and the phenomena of digitalization.*

„Am Anfang allen Wettkampfes steht das Spiel,
d. h. eine Abmachung, innerhalb
einer räumlichen und zeitlichen Begrenzung
nach bestimmten Regeln, in bestimmter Form
etwas fertigzubringen, was die Lösung einer Spannung bewirkt
und außerhalb des gewöhnlichen Verlaufes des Lebens steht.
Was vollbracht werden muß
und was damit gewonnen wird, ist eine Frage,
die sich erst in zweiter Linie an die Spielaufgabe heftet.“
(Huizinga 2009: 119)

1. Einleitung

Mit seinem Standardwerk zur Ästhetik hat Gottlieb Baumgarten der Sinnlichkeit den Wert zugesprochen, den zuvor die Vernunft innehatte (vgl. Baumgarten 2007: 11). In seinen Ausführungen wird die Schönheit als Zweck der Ästhetik gesehen, dieser Zweck soll aber nicht die Vernunft ersetzen, sondern bereichern und erweitern:

Einerseits ist damit dem Bereich des Sinnlichen eine spezifische Erkenntnisweise zugesprochen, die ‚sensitive Erkenntnis‘ genannt wird; andererseits greift Baumgarten damit den Bereich des Empfindens und Fühlens als ein von der Philosophie noch nicht genügend beachtetes Feld auf und integriert ihn so in den Aufgabenbereich philosophischer Reflexion. (Bilstein/Zirfas, 8)

Dabei übernimmt bei ihm die Ästhetik die Vermittlung zwischen der Erfahrung und dem künstlerischen Artefakt. Dabei geht es nicht um die einfache Rezeption, wie Jacques Rancière betont, sondern um

das Gewebe sinnlicher Erfahrung, innerhalb dessen sie hergestellt werden. Es sind das ganz materielle Bedingungen [...], aber auch Wahrnehmungsweisen und Empfindungsregime, Kategorien, die sie identifizieren, Denkschemata, die sie klassifizieren und interpretieren (ebd: 12).

Die Ästhetik holt demnach die sich entfaltende Beziehung zwischen mindestens Kunst und Rezeption vor den Vorhang, die primär *erfahren* und nicht per se verstanden wird. Im Kontext von Bildung stiftet die Ästhetik in den meisten Fächern und Überlegungen zu Lernprozessen eine untergeordnete Rolle. Ausnahme bilden hier sicherlich Kunstfächer. Sonst spielt sie leider keine große Rolle, was am Stellenwert von Gefühlen, Emotionen und Empfindungen im Gegensatz zu Wissen in Unterrichtskontexten nachempfunden werden kann. Im Lehrplan der digitalen Grundbildung wird Ästhetik kurz erwähnt. Unter den didaktischen Grundsätzen werden Zugänge zu ästhetischen Medienformaten sowie ästhetische Kompetenzen von Medienkulturen erwähnt. Allgemein stehen jedoch die technischen Dimensionen in den Anwendungsbereichen den gesellschaftlichen sowie interaktiven Dimensionen völlig unverhältnismäßig gegenüber (vgl. Swertz et al. 2022). Nachfolgend sollen Ästhetik, Bildung und Digitalisierung als gemeinsame Querschnittsdimensionen ästhetischer Medienbil-

derung beleuchtet werden, um Verknüpfungen bilden und Handlungsoptionen anregen zu können.

1.1 Dimension 1: Ästhetik

Durch Baumgartens Abhandlung über die Ästhetik hat er sie als Disziplin gegründet. Die von ihm beschriebene sinnliche Erkenntnis ist keine klare Vorstellung von etwas, sondern ist uneindeutig. Es kann sein, dass sie sich der Sprache entzieht und einer Erfahrung zuzuschreiben ist, die außersprachlich als Erkenntnis abgespeichert wird. Eine ästhetische Bildung wäre nach Baumgarten das Wissen um Regeln und Gesetze in verschiedenen Künsten, um diese erkennen und reproduzieren zu können. Die größte ästhetische Qualität wäre demnach im perfekten Kunstwerk zu suchen (vgl. Baumgarten 2007: 77). Karl Rosenkranz arbeitet im Gegensatz dazu eine Ästhetik des Hässlichen heraus, die zwischen der Unvollkommenheit und dem Humorvollen angesiedelt ist und Baumgartens Theorie erweitert.

Das Häßliche teilt als Negation des Schönen auch das sinnliche Element desselben und kann daher nicht in einer Region vorkommen, die eine nur ideelle ist, in welcher das Sein nur als der Begriff des Seins existiert, die Realität desselben aber als eine den Raum und die Zeit erfüllende noch ausgeschlossen ist. (Rosenkranz 2007: 18)

Die Negation der Schönheit kann für eine Pädagogik oder didaktische Praxis von Nutzen sein, insbesondere, wenn ein humorvoller Umgang mit künstlerischen Medien erlaubt ist. Genauso wie das Erlernen von Regeln hilfreich für kreative Artikulationen sein

kann, ist das Abweichen davon, die Widerspenstigkeit in der Produktion wesentlich für eine individuelle Handlungs- und Ausdrucksweise.

Das Formlose und Inkorrekte, das Gemeine und Widrige können durch Selbstvernichtung eine scheinbar unmögliche Wirklichkeit und damit das Komische erzeugen. (ebda.: 362)

Das Wissen um korrekte oder inkorrekte Formen ist keinem Gesetz unterworfen, sondern entspricht Regeln sowie Annahmen, die sowohl in der Zeit als auch im Raum variieren. Jacques Rancière betont:

Ästhetik ist weder eine allgemeine Kunsttheorie noch eine Theorie, die die Kunst durch ihre Wirkungen auf die Sinne definiert, sondern eine spezifische Ordnung des Identifizierens und Denkens von Kunst (Rancière 2008: 23).

Eine ästhetische Qualität wird nach Rancière also durch das Erlernen von Regeln und Normen *nicht* erlernt, da hier nur eine Wiedergabe von bereits bekannten Mustern abgerufen wird. Das Sinnliche muss durch die kreative Praxis herausgefordert und in Frage gestellt werden.

1.2 Dimension 2: Bildung

Ästhetische Dimensionen werden in Bildungskontexten leider nur allzu oft gemieden. Als Grund kann hier die Kompetenzorientierung und die Instrumentalisierung von Wissen angeführt werden, das auf Ausbildung und nicht Bildung ausgerichtet ist. Adorno kritisierte 1959 in einem Vortrag den Umgang mit Bildung, der stark

von der Kulturindustrie geprägt ist und die er als Halbbildung bezeichnet.

Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten. Das etwa entspräche ihrer Definition. (Adorno 1962: 176)

Wissen wird in der Praxis auf Anwendbarkeit und Nutzen überprüft und dahingehend bewertet sowie weitergegeben. Daraus ergibt sich ein problematisches Wissensverständnis. Denn das bedeutet, dass

[w]as nicht immer schon der Praxis verschwistert und durch diese abgeschliffen ist, braucht erst gar nicht gelernt zu werden (Liessmann 2008: 65).

Wissenschaftstheoretisch ist dieser Vorgang fatal, da sich daraus nur schlecht neues Wissen bilden kann. Wissen muss auf vorhandenen Überlegungen aufbauen und eben diese damit erweitern, damit Neues entstehen kann. Wenn das Wissen zielgerichtet ist, passt sich dieses automatisch der Situation an und ist außerhalb dieser wertlos. Die Wissensaneignung funktioniert so als Wiederholung von Herrschaftseffekten und entfernt sich einem Bildungsverständnis nach Humboldt, auch wenn dieser Bildung als Mündigkeit durch Vernunft beschrieben hat, definiert er Bildung: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1966: 64). So muss die Frage gestellt werden, wie digitale Kompetenzen hier weiterhelfen können. Die Vermischung einer allge-

meinen Bildung mit dem Erwerb von speziellen Fähigkeiten war nach Humboldt eine unreine Bildung, da dadurch „weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1964: 38) heranreifen können.

1.3 Dimension 3: Digitalisierung

Digitale Medien umfassen ein breites Spektrum an elektronischen Geräten und Plattformen, die zur Übermittlung von Informationen, zur Kommunikation und zur Unterhaltung verwendet werden. In Reaktion auf die zunehmende Digitalisierung und die Wichtigkeit digitaler Kompetenzen in der modernen Gesellschaft hat Österreich die Initiative digi.komp ins Leben gerufen. digi.komp steht für digitale Kompetenz und ist ein umfassendes Projekt, das darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler in Österreich digital fit zu machen. Dabei ist zu beachten, dass das Kompetenzmodell keinem bekannten Modell folgt und als Folge davon Aspekte wie Medienkritik hier unberücksichtigt bleiben (vgl. Swertz et al. 2022: 3). Im Vordergrund der Kompetenz steht vielmehr das Konzept des ‚Computational Thinking‘, das nach Jeanette Wing auf die Möglichkeiten und Grenzen des Programmierens aufbauen soll (vgl. Wing 2006: 33). Es soll auch abseits der Informatik ein solches informatisches Denken stattfinden und einen Platz in der Allgemeinbildung bekommen, wobei nicht klar ist, welche Erweiterung informatisches Denken beispielsweise einem kritischen Denken verspricht. Im Anschluss an die Kritik von Swertz et al. muss gefragt werden, ob nicht generell kritisches Denken und im Kontext der digitalen Grundbildung Medienkritik bessere Aus-

gangspunkte bereitstellen können, um auf Problemstellungen und Herausforderungen der Digitalisierung zu reagieren.

Das überarbeitete Kompetenzmodell 2019 umfasst acht Kategorien, die den Verben ‚einsteigen‘, ‚entdecken‘, ‚einsetzen‘ sowie ‚entwickeln‘ untergeordnet sind. Ein kritisches Verständnis über digitale Medien scheint hier wenig Platz zu haben. Auch die fünf Grundkompetenzen im Lehrplan (Orientierung, Information, Kommunikation, Produktion, Handeln) geben stark eine unkritische Richtung vor, was nicht bedeuten muss, dass der Unterricht per se unkritisch verläuft. Jedoch ist auffällig, dass Kritik nicht als Kompetenz im Lehrplan aufgenommen wurde, schließlich formuliert sich die Artikulation derselben nicht automatisch. Was vorgegeben ist, sind acht Kompetenzen, die linear aufeinander aufbauen und sich in den verschiedenen Schulstufen ergänzen sollen.

2. Zwischenfazit

Nehmen wir die Querschnittsdimension der vorgestellten Bereiche ernst, muss konstatiert werden, dass Ästhetik, Bildung und Digitalisierung schnell in die Falle der Nutzbarkeit geraten können. Ästhetische Regeln und Normen, instrumentalisiertes Wissen und spezielles Bildungswissen sowie digitale Kompetenzen und informatisches Denken haben gemeinsam, dass das Erlernete sich vielmehr kapitalistischer Verwertungslogiken anpasst. Das Problem, das dieses Wissen mit sich bringt, ist die damit verbundene Konformität, die Ausbrüchen aus vorgegebenen Logiken und der Entstehung von neuen Gedanken hinderlich ist. Um den

genannten Problemfeldern den Wind aus den Segeln zu nehmen, soll weiterhin diskutiert werden, welche Rolle der Homo Ludens in der digitalen Medienbildung einnehmen kann. Denn wenn Regeln einschnüren, Wissen genormt wird und Kompetenzen zu eng formuliert sind, könnte gerade ein spielerischer Umgang die vorgegebenen Grenzen hinterfragen, wenn nicht stellenweise verschieben.

3. Homo Ludens

Friedrich Schiller diskutiert in *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, dass im Menschen zwei Triebe wohnen, nämlich der sinnliche sowie der vernünftige Trieb. Es sei jedoch gerade der Spieltrieb, der beide verbinde und den Menschen vervollständige:

Der Spieltrieb also, als in welchem beide [der sinnliche und der vernünftige Trieb; A. H.] verbunden wirken, wird das Gemüt zugleich moralisch und physisch nötigen: Er wird also, weil er alle Zufälligkeit aufhebt, auch alle Nötigung aufheben und den Menschen sowohl physisch als moralisch in Freiheit setzen (Schiller 2009: 58f).

Der Mensch erfährt also eine Befreiung von materiellen und immateriellen Zwängen, die zwar weiterhin existieren, jedoch im Spiel aufgehoben werden. Die Ordnung wird im Spiel aufgelöst und erfährt einen neuen Status, sodass bekannte Denkmuster gemieden und das Potenzial für Neues gedeihen kann. Huizinga schreibt über das Spiel:

Im Spiel haben wir es mit einer für jedermann ohne weiteres erkennbaren, unbedingt primären Lebenskategorie zu tun, mit einer Ganzheit, wenn es je etwas gibt, was diesen Namen verdient (Huizinga 2009: 11).

Es wird kein Ziel verfolgt, das die Handlung einordnen könnte, weshalb eine Aleatorik wirken kann, die das Potenzial der Bildung in den Vordergrund rückt. Das bedeutet nicht, dass Spielen immer eine Bildungserfahrung ermöglicht, jedoch ist diese Erfahrung im Spiel inhärent. Huizinga betont, dass die menschliche Kultur immer aus dem Spiel entsteht. Umgekehrt bedeutet dies nicht, dass überall, wo gespielt wird, Kultur existiert, jedoch das Auffinden von Kultur immer durch das Spiel begründet wird. Die spielerische Dimension ist also keine nebengeordnete kulturelle Tätigkeit, sondern gestaltet und bedingt Kultur. Die Struktur des Spiels ist in der Dichtung, in der Musik, im Tanz, in der bildenden Kunst genauso vorhanden wie in der sakralen Qualität von Kunstwerken (vgl. ebd.: 173–189). Wenn also digitale Medien ein Ausdruck unserer Kultur sind, können auch diese nicht ohne die Dimension des Spiels gedacht werden. Der Kontext der ästhetischen Bildung soll uns hier helfen aus einer pädagogischen Perspektive reflektieren zu können, inwiefern das Ludische bei den oben genannten Problemstellungen helfen kann.

4. Ludische Ästhetik?

Wenn Ästhetik als etwas verstanden wird, wie Brandstätter schreibt, das in der Erfahrung „durch ein Verweilen im Augen-

blick, durch eine grundsätzliche Offenheit für die Simultaneität und Momentaneität des Lebens“ (Brandstätter 2008: 100) geprägt ist, dann ist das Spiel nicht fern. Für Roman Ingarden ist das künstlerische Artefakt ohnehin erst in der Rezeption vervollständigt. Das bedeutet, dass die semantische Ebene nicht in der Produktion ausgeschöpft ist, sondern in der Begegnung zur Konkretisierung gelangt (vgl. Ingarden 1962). Umberto Eco spürt dieser künstlerischen Offenheit nach, indem er fragt:

Wenn jemand in einem Wutanfall auf ein Stück Holz einhackt und dabei die Gestalt einer Kuh herausmodelliert, ist das dann ein Kunstwerk? Und wenn nicht, warum? (Eco 1973: 305).

Wenn es um die Rezeptionserfahrung geht, finden wir in Ecos Überlegungen zum offenen Kunstwerk Brandstätters Ästhetikverständnis, aber auch Ingardens Vorstellung der rezipierenden Vollendung. Egal ob ein Gegenstand wie eine Kuh im Konkreten oder eine andere Figur im Abstrakten durch die Rezeption als Resultat hat, vordergründig ist die individuelle Begegnungssituation zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort, die so nicht wiederholt werden kann. Die Dimension des Spielerischen erleichtert den Zugang zu einem Artefakt und darüber hinaus die Bedeutungsfindung, die fernab von Kunstschaffenden sowie Gelehrten stattfinden kann. Für die Ästhetische Medienbildung bedeutet dies, dass im Vorhinein weder Kompetenzen noch konkrete Ziele formuliert werden können, die die ästhetische Auseinandersetzung steuern würden. Der ästhetische Begegnungsraum muss frei von Gesetzmäßigkeiten und Erwartungen sein, damit indivi-

duelle Zugänge und darauf aufbauende Reflexionen möglich werden. Digitale Medienräume müssen in diesem Zusammenhang Heterotopien sein, damit sie nicht wie

Religion, Wissenschaft, Recht, Krieg und Politik in höhere organisierte Formen der Gesellschaft die Berührungen mit dem Spiel [...] nach und nach zu verlieren scheinen (Huizinga 2009: 133).

5. Ludische Bildung?

Im Kontext einer spielerischen Bildung ist der bereits zitierte Schiller mit seinen Überlegungen unentbehrlich. Ohne, dass er dies so konkret benennt, scheint bei ihm im Kontext von Bildung eine starke Ambiguitätstoleranz vorzuherrschen. Während die ästhetische Erziehung die Vervollkommnung des Menschen als Ziel anvisiert, ist der Weg dorthin nicht vorgegeben. Huizinga geht selbst auf Schillers Spieltrieb ein, der, wenn dieser beispielsweise aus Langeweile ausgeübt wird, meist auf einer niedrigeren Schicht der Kategorie Spiels zu lokalisieren sei (vgl. Huizinga 2009: 184). Somit unterscheidet Huizinga Qualitäten des Spielens, wobei in der Dichtung das Spiel sich nahezu in der Kunstform auflöst (vgl. ebd.: 173). Damit jedoch so eine intensive Qualität der Bildung auftreten kann, muss sie von jeglichem Konformismus befreit sein.

Eine emanzipierte Gemeinschaft ist eine Gemeinschaft, in der jeder seine Bildung daher nehmen kann, wo er sie findet. Das setzt voraus, dass er es mit einer Welt von verfügbaren Worten, Geschichten, Dingen und Bildern zu tun hat, von denen aus er seine

eigenen Geschichten, seine ‚Intellektuellen Abenteuer‘ konstituieren kann, und nicht mit Bildungs- oder Motivationsprogrammen, deren Verfasser bereits seinen Platz vorgezeichnet hat. (Rancière 2012: 190)

Es ist deshalb so notwendig auf die Bildungsräume außerhalb von Bildungsinstitutionen wie Schule oder Universität zu verweisen, da hier auch spielerische Bildungsprozesse vonstattengehen. Große Firmen wie Google haben diese Erkenntnis sogar in ihre Arbeitsmanagement eingegliedert und lassen Mitarbeiter einen bestimmten Zeitrahmen in der Arbeitszeit mit dem Computer und damit verbundene Programmiermöglichkeiten ‚spielen‘. So entsteht keine geringe Anzahl von Apps, die Google wiederum monetär verwerten kann. Vor solchen Bildungssituationen warnt jedoch Rancière, da hier nur Scheinfreiheit herrscht und die Angestellten durch dieses Motivationsprogramm zusätzlich angeregt werden sollen, innerhalb der Firmenstrukturen überdurchschnittliche Arbeit zu leisten. Auch Huizinga wäre mit dieser Art von Spiel nicht einverstanden, da hier eine intransparente Verwertungslogik als Ziel existiert.

In all den Erscheinungen eines Geistes, der seine Mündigkeit freiwillig preisgibt, vermögen wir nur die Zeichen drohender Auflösung zu sehen. Die wesentlichen Merkmale des echten Spiels fehlen darin [...]. (Huizinga 2009: 223)

6. Ludische Digitalisierung?

Der Medienwissenschaftler Theo Hug postuliert im Österreich der letzten Jahre einen *digitalen Klimawandel*. Er schreibt:

Es scheint, dass neben dem meteorologischen Klimawandel ein vergleichsweise wenig beachteter ‚digitaler Klimawandel‘ bedeutsam geworden ist, der mit medialen Inklusions- und Exklusionsdynamiken, veränderten Kommunikationsverhältnissen, Wirkungen und Nebenwirkungen des Technofeudalismus und mit dem psychosozialen Klima in manchen Medienkulturen zusammenhängt (Hug 2022).

Hugs Diagnose öffnet auf den ersten Blick keinen Raum für das Spielerische. Die Probleme, die durch die Digitalisierung als Querschnittskompetenz in die Unterrichtsfächer gelangte, sind Beweis genug für sich anhäufende Problemfelder, die sowohl pädagogisch als auch didaktisch in Bildungseinrichtungen behandelt sowie reflektiert werden müssen. Dass im Gegensatz zum Klimawandel der digitale Wandel medial weniger berücksichtigt wird, mag teilweise stimmen, an manchen Veränderungen mag man jedoch erkennen, dass nicht Digitalisierung allgemein thematisiert wird, sondern beispielsweise konkret Exklusionsdynamiken. Damit hat es die Digitalisierung generell schwer. Als Querschnittsthema sollte sie mehr oder weniger in jedem Schulfach thematisiert werden. Die Einführung der digitalen Grundbildung lässt jedoch auch die Verantwortung der einzelnen Fächer schwinden. So ist es eben auch mit der Berichterstattung. Wenn die Digitalisierung in so vielen Lebensbereichen des Alltags einen wesentlichen

Einfluss ausübt, ist die Frage nach einer ludischen Entgegnung besonders brisant. Etwas Hoffnung macht Geert Lovink, der schreibt:

„Alle Revolutionen sind Misserfolge, aber sie sind nicht alle dieselben Misserfolge“, bemerkte George Orwell. Dies gilt auch für die Digitale Revolution. Die bevorstehende Datafizierung der Welt wird kommen. Wir haben einen Punkt erreicht, an dem wir die Plattform als eine disziplinarische Maschine bezeichnen können, wie Krankenhaus, Schule, Fabrik und Gefängnis. Es sollte uns nicht länger erstaunen, dass diese Macht repressiv ist – nicht nur depressiv (Lovink 2022: 14f).

Wir wissen, dass die Digitalisierung vieles vereinfacht, wir aber einen Preis dafür zahlen müssen. Wenn jedoch – auch in Bildungskontexten – darauf aufmerksam gemacht wird, reicht die Entgegnung oftmals ein Schulterzucken bis zu temporärer Wut, die so schnell wieder verschwindet, wie sie gekommen ist. Lovink schlägt vier Aspekte eines Wertekanons vor, der die Kontrolle von Big Tech demontieren soll: *langsam* (Medien, die gegen plattformkapitalistische Strukturen arbeiten), *weniger* (Alternativen zu den immer-weiter-wachsenden Plattformen), *öffentlich* (Soziale Medien sollten weder vom Profit noch von Individuen beherrscht werden) sowie *Lockmittel* (neue Projekte, die Plattformunterwanderung attraktiv machen) (ebd.: 216f). Ein spielerischer Umgang mit diesen Strategien könnte eine Realisierung fördern.

7. Fazit: Der Homo Ludens in der digitalen Medienbildung

Die Gefahren der Digitalisierung sind Gefahren des analogen Lebens, die zumeist zeitlich wie räumlich unabhängig von unseren individuellen Zeiten und Räumen existieren. Wenn nach Huizinga der Ursprung der Kultur im Spiel zu finden ist, scheint auch die Besänftigung, also die Verlangsamung sowie die Reduktion im Spiel auffindbar zu sein. In *Homo Ludens* schreibt er:

Die frühe Gemeinschaft vollzieht ihre heiligen Handlungen, die ihr dazu dienen, das Heil der Welt zu verbürgen, ihre Weihen, ihre Opfer und ihre Mysterien, in reinem Spielen im wahrsten Sinne des Wortes. In Mythos und Kult aber haben die großen Triebkräfte des Kulturlebens ihren Ursprung: Recht und Ordnung, Verkehr, Erwerb, Handwerk und Kunst, Dichtung, Gelehrsamkeit und Wissenschaft. Auch diese wurzeln somit sämtlich im Boden des spielerischen Handelns (Huizinga 2009: 13).

Es gibt bereits digitale Medienformate, die die Eigenschaften von Lovink einlösen und im Internet ohne Probleme auffindbar sind. Ein sehr prominentes und vielleicht gar nicht mal so ungleiches Beispiel ist die freie Enzyklopädie Wikipedia. Digitale Inhalte selbst zu gestalten, ist eigentlich gar nicht schwierig, jedoch stellt sich die Frage, wo und ob diese Inhalte veröffentlicht werden sollen? Nach Lovink sollten wir vielmehr eine technosoziale Exodus-Bewegung verfolgen. Das Schicksal von MySpace könnte auch die Zukunft prominenter Plattformen werden. Vielleicht ist dazu ein spielerischer Umgang genau richtig. Monopolplattformen müssen

sabotiert und ein öffentliches Internet muss forciert werden (vgl. Lovink 2022: 221f).

Die Frage ist, wie wir neue Einhegungen untergraben sowie Austausch und Debatten mit Verbündeten über die Regionen hinaus organisieren können. Lasst uns Lokalitäten kultivieren und Begegnungen mit (Online-)Anderen erleichtern, alles mit einer königlichen Geste der Gastfreundschaft und des Respekts. (Lovink 2022: 224)

Wäre das nicht ein besonderes Spiel, das Ästhetik, Bildung und Digitalisierung verbindet? Die Eigenschaften des Spiels müssen nicht in die Digitalisierung getragen werden, sie sind ihr eingeschrieben. Nun gilt es vielmehr diesen Spieltrieb zu wecken und von der niedrigen Schicht der Spielkategorie zu einer höheren zu tragen. Dies gilt nicht nur für Künste wie der Dichtung, sondern soll hier als Handlungsrahmen für die Medienkritik verstanden werden, die in aktuellen digitalen Grundbildungsgedanken marginalisiert vorkommt.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1962): Theorie der Halbbildung, in: Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (Hg.): *Sociologica II, Reden und Vorträge* (= Frankfurter Beiträge zur Soziologie 10), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 160–180.

Brandstätter, Ursula (2008): *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*, Köln u. a.: Böhlau.

Eco Umberto (1962): Das offene Kunstwerk, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hug, Theo (2022): Digitaler Klimawandel. Reflexionsanregungen und Impulse für den Unterricht. Vorbemerkungen und didaktische Überlegungen, in: MEDIENIMPULSE, Jg. 60, Nr. 3, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/7461> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Huizinga, Johan (2009): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 21. Auflage, Reinbek: Rowohlt.

Humboldt, Wilhelm von (1964): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Ballauff, Theodor/Groothoff, Hans-Hermann/Mühlmeier, Heinz/Üppl, Karl (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Bildung des Menschen in Schule und Universität, Heidelberg: Quelle & Meyer, 30–40.

Humboldt, Wilhelm von (1966): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [1792], in: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Humboldt-Werke, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lovink, Geert (2022): In der Plattformfalle. Plädoyer zur Rückeroberung des Internets, Bielefeld: transcript, online unter: <https://tinyurl.com/bdm45f4t> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Rancière, Jacques (2008): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien, 2. durchgesehene Auflage, Berlin: b_books.

Rancière, Jacques (2012): Eine andere Art von Universalität, in: Bandi, Nina/Kraft, Michael G./Lasinger, Sebastian (Hg.): Kunst, Subversion, Krise. Zur Politik der Ästhetik, Bielefeld: transcript, 183–194.

Rancière, Jacques (2013): Aisthesis. Vierzehn Szenen, Wien: Passagen.

Rosenkranz, Karl (2007): Ästhetik des Häßlichen, Ditzingen: Reclam.

Schiller, Friedrich (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, Kommentar von Stefan Matuschek, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Swertz, Christian/Berger, Christian/Messner, Sonja/Holubek, Renate/Pöyskö, Anu/Pollek, Margit (2022): Stellungnahme des Bundesverbands Medienbildung (BVMB) zum Entwurf des Lehrplans für Digitale Grundbildung vom 02.05.2022, in: MEDIENIMPULSE, Jg. 60, Nr. 3, 1–4, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/7555/> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Wing, Jeanette (2003): Computational Thinking, in: Communications of the ACM, Jg. 49, Nr. 3, 33–35, online unter: <https://cacm.acm.org/opinion/computational-thinking/> (letzter Zugriff: 15.06.2024).