



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 4, 2024
doi: 10.21243/mi-04-24-13
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Praxiszentrierte realistische Ethik kritischer Medienbildung

Daniel Tramp

Dieser Beitrag betrachtet ausschnittartig die komplexe Beziehung zwischen Ethik, Medien und Bildung, indem die Spannung zwischen subjektiven und objektiven Bedeutsamen fokussiert wird. Dabei wird Bildung als entscheidende Vermittlung von beiden gedacht. Normen und Werte als auch Fakten und Tatsachen werden als etwas Bedeutendes und dadurch Realistisches gedacht. So wird zwischen ethischen und realistischen Fragestellungen das Einigende gesucht und in der Idee des Guten als zentrales Moment gefunden. Als unrealistisch und damit problematisch werden Ethiken identifiziert, die sich nur auf abstrakte Normen oder Werte stützen, da sie die subjektive Verwirklichung und die objektive Lebenswirklichkeit auch einer Pädagogik vernachlässigen. Betont wird dagegen die Notwendigkeit einer realistischen Ethik, die die dynamische und kontextabhängige Idee

des Guten berücksichtigt. Diese Ethik sollte sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Dimensionen gemeinsamer Praxis umfassen und deswegen die Vermittlung zwischen allgemeinen Normen und individuellen Handlungen in den Fokus rücken. Eine kritische Reflexion über die Rolle der Medien in diesem Prozess, über die Mediatisierung des Wissens und die Herausforderungen der digitalen Zukunft sind fundamentaler Teil einer solchen gemeinsamen Praxis.

This article looks at the complex relationship between ethics, media and education by focusing on the tension between subjective and objective meanings. Education is conceived as a decisive mediation of both. Norms and values as well as facts and figures are thought of as something significant and therefore realistic. Thus, the unifying factor is sought between ethical and realistic questions and found in the idea of the good as a central moment. Ethics that are only based on abstract norms or values are identified as unrealistic and therefore problematic, as they neglect the subjective realization and objective reality of life, including pedagogy. In contrast, the need for a realistic ethic that takes into account the dynamic and context-dependent idea of the good is emphasized. This ethics should encompass both individual and communal dimensions of common practice and therefore focus on the mediation between general norms and individual actions. A critical reflection on the role of the media in this process, on the mediatization of knowledge and the challenges of the digital future are a fundamental part of such a common practice.

1. Bildung als bedeutende Vermittlung zwischen Ethik und Realismus

Ethik und Realismus stellen der Struktur nach gleiche Fragen: Gibt es ein sicheres Fundament? Gibt es sichere Begründungen für Werte und Normen? Gibt es entsprechende Begründungen für die Anerkennung von bestimmten Fakten und Tatsachen? Das strukturell Gleiche können wir durch den Begriff „Bedeutung“ erfassen und verstehen lernen. Sowohl Werte und Normen als auch Fakten und Tatsachen bedeuten (uns) etwas. Gehen wir dem Begriff ‚Bedeutung‘ nach, können wir uns über die einenden und kritischen Probleme von Ethik und Realismus etwas Klarheit verschaffen, die schließlich durch die Struktur der Idee des Guten bzw. Richtigen als vermittelbar gedacht werden können.

Was wir mit dem abstrakten Begriff ‚Bedeutung‘ zu fokussieren versuchen, kommt durch die Ausdrucksbildung endlicher Lebewesen zur Existenz, indem wir uns Realität aneignen. Eine Bedeutung ‚an sich‘ ist nichts unabhängig von uns und in der Welt Vorhandenem; sie ist vielmehr immer schon intersubjektiv-objektiv vermittelt, aber auch – aufgrund ihres performativen subjektiven Vollzugscharakters (u. a. in Dialogsituationen) und der epochalen Veränderbarkeit unseres objektiven Wissens – geschichtlich. Sie entspringt einem praktisch-bildenden, auch kreativen, Verhältnis zur Welt und damit auch einem kompetenten – gelehrt und gelernt – Umgang mit (sprachlichen) Formen (vgl. Tramp 2020: 19) im Zusammenhang mit deren guten bzw. richtigen Verwirklichung oder Realisierung im konkreten Handeln.

Sowohl Werte und Normen (verstanden als soziale Tatsachen, u. a. explizit bei Durkheim 1961: 105f.) als auch Fakten und Tatsachen sind nicht einfach nur da; sie entstammen einer lebensweltlichen Praxis, die immer auch eine Deutungspraxis ist. Zufälliges, Situatives oder Singuläres sind genauso struktureller Teil der Lebensbewältigung und entsprechender Handlungszusammenhänge wie Konstantes, Transsubjektives oder Universales. Wir befinden uns mit dem, was uns bedeutet, immer auf zwei Ebenen: einer subjektiven Vollzugsebene und einer objektiven Kommentarebene. Diese Ebenen treten nur in der begrifflichen Rekonstruktion auseinander; begrifflich zusammengeführt werden sie durch die Idee des Guten. Diese zeigt nämlich an, wie wir noch sehen werden, dass jede lebensweltliche Praxis von subjektiven und objektiven Bedeutungen durchwirkt ist.

So sind auch Werte, Normen, Fakten und Tatsachen zunächst ein Gegebenes, das als Korrelat zu unseren Interessen bzw. an Interessen orientierten Interpretationen – beispielsweise unter dem Gesichtspunkt von deren Verwendbarkeit – subjektiv bedeutend konstituiert ist. Soweit ein solches Gegebenes immer schon ein Bedeutendes für uns ist, so ist es doch auch etwas, das repräsentiert erfahren, erlebt, auch gelernt wird. Diese Repräsentationen variieren in Zeichen, Symbolen und Ausdrücken; sie haben verschiedene Medien – und haben darin ihre mediale objektive Bedeutung mit unterschiedlichen Zwecken.

Was für uns subjektive Bedeutung hat, ist damit bedingt durch die tradierten, mediatisierten damit objektiven Verhaltensweisen,

für die der sprachliche Ausdruck steht. Deswegen sind Bedeutungen nicht nur geistige Entitäten, mentale Zustände oder subjektive Theorien. Bedeutungen (und damit übrigens auch Gründe) entstehen lebensweltlich und sind zugleich repräsentierender Ausdruck gelebter Handlungszusammenhänge, die vom je Handelnden abhängig, weil realisiert, sind und damit durch dessen Interpretation und Verwirklichung durchwirken. Gleichwohl bestehen sie (in Lexika oder Lehrbüchern) objektiv in beispielhaften Situationen für sich. Etwas ausdrücken, etwas zeigen oder auf eine (selbst-)bestimmte Weise zu handeln, zeigt ein individuelles Selbst- und Weltverhältnis, indem subjektive Bedeutungen, die vorher als objektive Bedeutungen angeeignet, realisiert werden – und zwar in Abhängigkeit individuellen richtigen Könnens. Diese hier beschriebene Struktur ist irreduzibel – und bildet das begriffliche Feld, das das rekonstruiert, was zu dem komplexen praktischen Prozess der Bildung gehört. Sie zeigt sich auch im Umgang mit Medien.

2. Bedeutende Medien

Medien als immer schon Vermitteltes werden erst als Repräsentanzen sichtbar und damit eigenständig Bedeutendes wirklich. Im alltäglichen Umgang nutzen wir ‚einfach‘ die Medien, in deren Umgang wir schon angelernt sind; sie sind uns im Umgang subjektiv bedeutend. Aus diesem Zusammenhang treten sie rekapitulierend, fast artifiziell, extrapoliert, aber auch bewusst vergegenständlicht. Werden sie beispielhaft aus ihrer umgänglichen Selbst-

verständlichkeit extrapoliert, treten sie als objektiv bedeutend als repräsentativ auf, können eigens als Medium angesprochen oder betrachtet werden. Auf diese Weise wird uns die Nutzung eines Mediums bewusst. Lehr- und Lern-Settings sind gerade so eingerichtet, dass uns etwas bewusst in seiner objektiven Bedeutung vorgelegt oder gezeigt wird. Indem wir uns bilden, lösen wir diese Vergegenständlichung auf, machen uns das vorher bewusst Präsentierte zu unserem eigenen; wir eignen uns Medien an, lernen den selbstverständlichen Umgang mit ihnen. Aus einem fremden gegenständlichen Werkzeug wird zum Beispiel – metaphorisch gesprochen – die Verlängerung unseres Arms. Dieser Aneignungsprozess ist allgemein; er strukturiert eben auch die Aneignung von Werten und Normen, sogar von Fakten oder Tatsachen, die wir in Folge mit guten Gründen zu vertreten in der Lage sind. Vor allem aber läuft bei diesem Bildungsprozess immer schon eine Bedeutungs-, Sinn- und Realitätskonstitution ab – und parallel dazu die Fähigkeit des kommentierten Vergegenständlichens. Dies geschieht nach Maßgabe der eigenen Lebensbedürfnisse und unter Einhaltung des objektiv beispielhaft Vergegenständlichten.

Mit dem Begriff der Bedeutung fokussieren wir also zunächst ‚die Sache‘, die immer schon in einem lebensweltlichen Kontext auftritt. Gleichzeitig aber auch die Methode, wie uns die Sache entgegentritt. In dieser Gleichzeitigkeit liegt die Idee der Verwendung des Begriffs ‚Bedeutung‘. Werte oder Normen und Fakten oder Tatsachen haben daher eine Bedeutung und bedeuten der- oder

demjenigen etwas, die oder der sie angenommen hat, damit akzeptiert, internalisiert oder auch vertraut macht.

Die Gefahr ist nun, dass diese Spannung bzw. diese Unterscheidung kollabiert. Resultat wäre entweder ein naiver Realismus (in anderen Traditionen auch Materialismus, Naturalismus, Physikalismus oder Biologismus) oder ein naiver Idealismus (auch ein sogenannter „(Ideen)Platonismus“, Formalismus), aber auch das Denken einer Postmoderne, die nicht nur Normen und Werte, sondern ‚post-faktisch‘ auch Fakten und Tatsachen verabschiedet – und sich in bloßer Narration verliert.

Bei der Betrachtung von Medien gibt es eine der Unterscheidung zwischen subjektiven und objektiven Bedeutungen ähnliche Struktur (vgl. Hubig 2010): Auf der einen Seite sind Medien derart in unser Leben eingebettet, dass „Medien offensichtlich überall zu finden sind“ (Hoffmann 2002: 92; Hubig 2010: 1517). Wir thematisieren sie deswegen in einem ihnen eigenen Prozess, nicht aber im alltäglichen Umgang. Die Mediatisierung ist dabei ein derart umfassender Prozess, dass „uns ein allgemeiner und tragfähiger Begriff des Mediums nicht zur Verfügung steht“ (Vogel 2001: 12; Hubig 2010: 1517). Die Allgemeinheit und damit die Tragfähigkeit unserer Begriffe kann dann immer nur eine lokale Thematisierung sein. Mehr noch: Jede Thematisierung findet im Medium statt, sodass nichts medien-unabhängig ist und es keinen „medien-freien“ Standpunkt der Thematisierung oder der Erkenntnis gibt.

Auf der anderen Seite sind Medien Werkzeuge bzw. verwendbare Gegenstände und wir benutzen sie bewusst als ‚tools‘ (vgl. Margreiter 2003: 154). In Baackes Überlegungen zur Medienkompetenz steht zum Beispiel der Werkzeugcharakter von Medien im Vordergrund:

Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein *aktiver* Mediennutzer, muß also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken. (Baacke 1996: 117; Hervorhebungen im Original)

Augenscheinlich hat die Auffassung dessen, wie wir unsere Medien verstehen, Auswirkung darauf, wie wir Medienkompetenz oder Medienbildung auffassen: Haben wir es bei einer Medienbildung mit einer umfassenden Bildung (des Menschen in seinem immer schon medial vermittelten Sein) oder einer kompetenzorientierten Ausbildung (des fähigen Umgangs mit Werkzeugen) zu tun? Diese immer schon bestehende Spannung ist der Grund dafür, dass

Medien-Nutzung [...] doppelwertig [ist]: Sie besteht nicht nur in der ‚Rezeption‘ produzierter Botschaften, sondern auch in der ‚Produktion‘ eigener Inhalte. (Baacke 1996: 113)

Die Unterscheidung zwischen Medienkompetenz und Medienbildung (vgl. Tramp 2024: 13f.) resultiert aus der jeweiligen Auffassung des Mediums: Werkzeug bzw. gegenständliches Mittel zum Zweck oder ein komplexer gesellschaftlich-kultureller, lebensweltlicher, auch politischer, generell menschlicher Prozess (Hepp

2011: 58; Marotzki 1990; Jörissen 2011: 223, 2013; Fromme/Jörissen 2010).

Nun bewegen wir uns in der Welt immer nur vermittelt durch Medien. Insofern ist unser ganzes Sein immer schon vermittelt, wenn der Begriff der Medien entsprechend weit gefasst ist. So können wir schon unsere Sinne als Medium verstehen, wodurch unsere basale Wahrnehmung schon medial vermittelt ist. Oder wir verstehen den (lebensweltlichen) gemeinsamen Raum, in dem wir uns immer schon bewegen, als Medium. Dadurch wird die Allumfasstheit des Mediums noch deutlicher.

Mit dem Begriff „Medium“ bewegen wir uns also zusammenfassend – wie mit all unseren Begriffen – zwischen zwei Momenten: Begriffe bezeichnen einerseits (einzelne) (Rede-)Gegenstände (Bedeutung) und andererseits (allgemeine) begriffliche Rahmen oder Kontexte, auch Horizonte, (Sinn). Wir bezeichnen damit einerseits konkrete Gegenstände, Werkzeuge, und andererseits abstrakt einen ganzen Kontext oder Raum, worin wir uns äußern, worin wir leben. Diese Ambiguität und damit die notwendig situative Vermittlung zwischen dem Konkreten und dem Abstrakten besteht immer und muss bestehen bleiben. Diese Vermittlung wird, wie wir noch sehen werden, durch den zentralen ethischen Begriff des Guten gewährleistet. Denn es geht um das richtige oder auch gute Handeln – immer entsprechend der je situativ unterschiedlichen Umstände.

3. Unrealistische Ethiken

Eine Ethik wird problematisch, wenn sie einseitig als eine abstrakte Sollensethik auftritt, weil sie Gefahr läuft unrealistisch zu werden, indem sie bloß im objektiven Modus eines extern normativ Aufgegebenen verbleibt. Unrealistisch ist das menschliche Handeln, wenn es verbal an abstrakten Normen und Werten orientiert wird und deren subjektive Realisierung nicht eigens thematisiert wird. Unrealistisch ist eine Ethik, wenn sie nicht subjektiv als Internalisiertes, teilweise auch Habituertes, im Individuum gedacht wird, denn dann bleibt sie objektiv nur Externes und wird nicht als wirklich im individuellen Handeln verstanden.

Eine Ethik trägt die Gefahr in sich, unrealistisch zu werden, wenn sich ihr Fokus auf die Frage nach Prinzipien oder grundlegenden Normen richtet, ohne deren (Ver-)Wirklichkeit mitzureflektieren. Dieser Fokus findet sich sowohl in Baackes grundlegenden medienpädagogischen Arbeiten (Baacke 1996, 1998, 2007) als auch bei verschiedenen Bereichsethiken (im Sinne einer applied ethics, wie Medizin- oder Technikethik) (vgl. Schicha 2019: 15, vgl. Funiok 2001, 2002). Im Fokus stehen „allgemeine ethische Prinzipien“, die „auf ein spezifisches Handlungsfeld mit seinen Gegebenheiten, individuellen und sozialen Bedingungen, Spielräumen und praktischen Dilemmata bezogen“ (Kramer et al. 2023 mit Verweis auf Rath 2017) werden, ohne diesen Bezug eigens zu thematisieren. Die Hauptaufgabe dieser Fokus' besteht darin, zu fragen, was unter Wahrung abstrakter ethischer oder auch universalistischer moralischer Prinzipien getan werden soll (ebd.: 124). Eine ent-

sprechende Antwort besteht in der Angabe von (Handlungs-)Regeln oder Normen, abgeleitet aus idealen Werten. Ethik wird dabei als konkrete Anwendung allgemeiner Normen verstanden, ohne diese Anwendung näher zu beleuchten. Sie erfordert dann ein normatives (Be)Folgen von Regeln (Storms, Heffels 2022: 38f.; Schäfer 2021: 15f.; Schicha, Brosda 2010: 10; Schicha 2010: 22; vgl. Tramp 2020).

Dieser Aspekt der Ethik ist auf einem vergleichsweise hohen Abstraktionsniveau. Konfrontiert mit einer Erosion paradigmatischer Regel- oder Normenanwendung, bspw. im digitalen Raum, oder einem praktischen Defektieren eben jener Regeln, Normen oder Werte tritt die Höhe des Abstraktionsniveaus in den Vordergrund und wird problematisch. In Anbetracht unserer digitalen Zukunft ändern sich die vormals gemeinsam geteilten raum-zeitlichen Kontrollmechanismen eben jener Regel- oder Normenanwendung. Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass jedes Individuum für sich selbst seine ganz eigenen ethischen Maßstäbe oder Werte durchsetzt und lebt, einfach weil die Widerstände fehlen. Resultat ist, dass die Individuen sich in ihren Un-Ethiken bestärken, da sie sich online in Gruppen entlang ihrer Un-Werte finden und gegenseitig verstärken. Obzwar „Medien ein ubiquitärer Bereich“ und deswegen auch „eine Bedingung unserer Weltwahrnehmung“ sind (Funiok 2001), sind sie doch nicht vollkommen eigenmächtig. Sie sind auch betroffen von unseren geltenden Normen oder Werten, gerade weil sie Teil unserer Welt sind. Eine zentrale Aufgabe einer kritisch-realistischen Medienethik besteht darin, im

Folgenden erklären zu können, dass und wie es gemeinsame „Lebens- und Praxisformen“ gibt, die

wir gar nicht sinnvoll bezweifeln können, wenn wir uns selbst, unsere Existenz und unser Selbstverständnis als Menschen, nicht vollkommen in Zweifel ziehen wollen. (Rehbock 1997: 81, zit. nach Funiok 2001)

Denn es ist genau diese Unbezweifelbarkeit, die etwas verkürzt mit einer vermeintlichen ethisch-moralischen Universalität oder auch Invariabilität betitelt wird und in der Konsequenz die Möglichkeit einer Sollensethik suggeriert (Funiok 2002). Ergebnis solcher Suggestion sind Ideen, dass eine Ethik ohne Moral ein sinnvolles, realistisches Unterfangen ist (DKE 2020: 13).

4. Idealistisches Erbe

Betrachten wir zunächst Baackes Idealismus, der droht unrealistisch zu werden: Baackes Idee der Medienkompetenz, „inspiriert von der ‚Kritischen Theorie‘ der Frankfurter Schule (von Adorno über Horkheimer bis Habermas)“ soll

als Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft [verstanden werden], aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben (Baacke 1996: 114)

Im Zentrum stehe dabei die „Arbeitshypothese von der Erziehbarkeit des Menschen“, der „aufgrund seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln fähig [ist], aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen“ (Baacke 1996: 115). Das dabei vertretene „pädagogische Konzept“ nennt Baacke selbst „idealistisch“ – bzw. „idealistischer“ (Baacke 1996: 116) im Vergleich zu „materialistischen“ (Baacke

1996: 115) Ansätzen, in deren Tradition beispielsweise Bourdieu stünde. Während bei Bourdieu die ungleiche Verteilung des „kulturelle[n] Kapital[s] an kommunikativer Kompetenz auf verschiedene soziale Milieus und Klassen“ im Vordergrund steht, geht es Baacke mit dem „Kompetenztheorem“ in der Tradition von Apel und Habermas um die „ideale Kommunikationsgemeinschaft“ (Baacke 1996: 116; Hervorhebungen im Original). Eine solche Gemeinschaft sei „prinzipiell im Stande [...], den Sinn aller vorgetragenen Argumente adäquat zu verstehen und ihre Wahrheit definitiv zu beurteilen.“ (ebd.)

Sie ermögliche eine „perfekte Diskursfähigkeit“, die

freilich nur dann denkbar [ist], wenn Verzerrungen und Störungen der Kommunikation (wie Machtverhältnisse, Abhängigkeiten, größeres oder geringeres Rednergeschick etc.) ausgeschaltet werden können. (ebd.)

„Postuliert wird also“, und das ist eine zentrale Zusammenfassung Baackes, „ein normatives Ideal mit ethischen Bezügen“ (Baacke 1996: 116f). Obwohl es dieses normative Ideal in Wirklichkeit nicht gäbe, so Baacke weiter, bliebe es

(wie Habermas sagen würde) ein ‚kontrafaktisches Postulat oder eine hyperwirkliche Konstruktion‘. Was haben wir also eingehandelt: das Postulat, daß alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien. Es ist die ‚Kompetenz‘, die den Menschen erziehungsbedürftig macht, aber auch erziehungsfähig. (Baacke 1996: 117)

Nun zielt aber jedes (Erziehungs-)Bedürfnis auf reale Befriedigung und jede (Erziehungs-)Fähigkeit ist bloß verbale oder normative Zuschreibung, wenn sie sich nicht im unmittelbaren Tun und Ver-

halten zeigt bzw. mindestens zeigen kann. Gefordert wird deswegen, dass „[j]eder Mensch [...] ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘“ ist, der „zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer“ ist und gleichzeitig

in der Lage sein [muss] (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken. Dies muß geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, daß sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen. (Baacke 1996: 117)

Baacke geht also von einem idealistischen pädagogischen Konzept aus, das auf einem Kompetenztheorem beruht, das besagt, dass alle Menschen sich gleich an einem idealen Diskurs beteiligen können. Wie dieser konkret aussieht, oder welche Rollen die teilnehmenden Menschen inhaltlich spielen, wird der Pädagogik überlassen.

Diese von Baacke selbst so bezeichnete „pädagogische Unspezifität“ des Begriffs der Medienkompetenz betrifft eben auch jenen entscheidenden Punkt einer Ethik (oder Moralbegründung) bei der Frage nach ihrer Wirklichkeit. Mehr noch: Was in der Ethik (oder Moralbegründung) verhandelt wird, ist das Problematische, was Baacke mit Habermas tradiert:

Habermas unterscheidet zwei Handlungstypen, gemeinsame Handlungen aufgrund der Interessenlage und aufgrund eines normativen Einverständnisses. Nun kann ersteres das zweite defektieren, wenn Akteur:innen strategisch handeln und nur an ihrem Erfolg orientiert sind. In diesem Fall hat das normative Ein-

verständnis als ein verständigungsorientiertes und damit kommunikatives Handeln das Nachsehen. Strategisches Handeln beruht auf Macht, Zwängen oder auch einem zufälligen Übereinkommen der Akteur:innen. Es ist der Hobbes'sche Naturzustand oder der homo homini lupus. Und damit befinden wir uns nicht nur im Zentrum der Naturrechtsdebatte, sondern bei der ethisch-moralischen Frage, ob dieser Naturzustand oder egoistisches Handeln (bspw. einer Rational Choice) gemeinsames soziales Handeln oder Leben begründen kann.

Habermas' Hoffnung liegt in der gemeinsamen Sprache, also im kommunikativen Handeln, das nicht nur diese Unterscheidung kritisch artikulieren kann, sondern selbst diese Gemeinschaft konstituiert. Ziel ist, dass eine vernünftige Argumentation als „Reflexionsform kommunikativen Handelns“ (Habermas 1983: 136) als einzige Grundlage der Geltung unserer Normen – und damit als Fundament unserer Moralbegründungen dienen kann. Normative Geltungsansprüche werden dadurch nicht mehr materialistisch begründet, sondern immer erst rekursiv und reflexiv im intersubjektiv gestalteten kommunikativen idealistischen Aushandlungsprozess. Für diesen gilt neben Macht-, Herrschafts- und Zwangsfreiheit auch das Ideal, dass für wahr gehaltene Aussagen prinzipiell nicht durch zukünftige Argumente erschüttert werden und dass die konsensuelle Wahrheit dem Ideal nach für alle Betroffenen gilt. Eine solche idealisierte diskursive Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass für wahr gehaltene Aussagen gegen alle möglichen Einwände beliebiger Hörer:innenschaft verteidigt wer-

den können (Habermas 1996: 733f., Rorty 1990, 1994; vgl. Tramp 2020: 266).

Ziel einer Argumentation sollte demnach eine (Moral- oder Normen-, aber auch Tatsachen-)Begründung sein, die im Idealfall gegen alle möglichen Gegenargumente (Probleme, Einwände) verteidigt werden kann, weil die Dialogteilnehmenden relativ frei und eigenverantwortlich prüfen können (sollten). Diese Prüfung der jeweilig vorliegenden Begründung (als Verteidigung einer Behauptung) – und das ist das von Habermas auf Baacke tradierte Problematische – appelliert nun aber (implizit) an die Dialogteilnehmenden selbst: Sie müssen immer schon zusammenarbeiten wollen, d. h. an einem Gelingen der Begründung interessiert sein (vgl. Tramp 2020: 188). Wird das vorausgesetzt, ist das Problem eines Naturzustands bzw. eines egoistischen Handelns unterlaufen. Das Zusammenarbeiten-Wollen muss bei Dialogteilnehmenden schon als Internalisiertes (bzw. Habituiertes) im Individuum oder als intrinsisches Interesse verankert oder möglich sein, um überhaupt an einer Argumentation, an einer Begründung oder an einem Diskurs teilzunehmen, dessen Ergebnis schließlich akzeptiert werden soll.

Baackes selbst diagnostizierte „pädagogische Unspezifität“ der Medienkompetenz (Baacke 1996: 120) betrifft genau diesen Punkt: Der Begriff der Medienkompetenz verdanke

sich nicht dem pädagogischen Diskurs, wie etwa solche hier einwohnenden Leitbegriffe wie ‚Erziehung‘ oder ‚Bildung‘. ‚Medienkompetenz‘ gibt also nicht an, wie die eben beschriebene Dimensionierung des Konzepts

praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei. (ebd.)

Kritisch zu fragen wäre demnach: Was, wenn das Ergebnis einer Argumentation, einer Begründung oder eines Diskurses nicht akzeptiert werden würde? Gerade solche ‚Ergebnisse‘ von Argumentationen oder Begründungen begegnen uns in pädagogischen Zusammenhängen, bei denen ein Zusammenarbeiten-Wollen immer erst ggf. über menschliche Beziehungen aufgebaut werden muss (vgl. Felten 2020). Solche ‚Ergebnisse‘ sind auch Ausgangspunkt ethisch-moralischer Überlegungen realistischer Provenienz.

5. Spannungsvolle Ethik

Es gilt nun in einem gewissen Sinne eine Ethik, eine Moral und deren begriffliche Abhängigkeiten derart zu spezifizieren, dass sie als realistische Antwort auf die geschilderten Probleme gelesen werden können. In einem ersten Schritt können etymologische Betrachtungen korrigierend helfen: Schon der altgriechische Begriff ἦθος (ēthos) wird doppeldeutig und wertneutral gebraucht und verrät eine notwendig aufrechtzuerhaltende Spannung einer jeden Ethik (vgl. Hübner 2021: 11f): ἦθος (ēthos) beschreibt sowohl ‚Charakter‘, ‚Denkweise‘ oder ‚Sinnesart‘ als eine individuelle Einstellung oder Haltungen als auch ‚Sitte‘, ‚Gewohnheit‘ oder ‚Brauch‘ als je verschiedene kollektive Gepflogenheiten oder Verhaltensweisen. Das entsprechende Adjektiv ἠθικός (ēthikos) deutet eine dazugehörige Logik der Kompetenz an: Verhält sich ein Individuum den Regeln der Gemeinschaft oder Gesellschaft ge-

mäßig, wird es positiv als ‚gesittet‘ und damit als ‚gut‘ bewertet. Diese gemeinsame soziale Kontrolle verändert sich nun stark, wenn wir an die zukünftigen digitalen Vermittlungs- und Begegnungsformen denken. Konkrete Begegnungen im Hier und Jetzt, im präsentischen Raum- und Zeit-Gefüge, nehmen ab; Individualisierungen verstärken sich; ethische Rigorismen werden zu Rigidität werden zu Terrorismen. Negativbeispiele sind unzählig. Debatten um das Internet als sogenannter rechtsfreier Raum schließen sich an.

An solchen (Diskurs-)Phänomenen sieht man, dass das, was inhaltlich das Gute oder das Richtige ist, je von Gemeinschaft zu Gemeinschaft ganz verschieden sein kann. Was in einer Gemeinschaft als Schimpfwort gilt, ist in einer anderen Gemeinschaft ein liebevoller Kosenamen. Allgemeiner: Der zentrale Begriff der Ethik, der Begriff des Guten bzw. des Richtigen, ist – will man nicht in moralisch gefährlich unrealistische Relativismen verfallen – nicht nur inhaltlich zu verstehen.

6. Das allgemeine Gute

Der Begriff des Guten ist (mehr noch als bei anderen Kompetenzen) auf eine gemeinsame Bildungs- und damit Kontrollpraxis angewiesen. Diese aber verändert sich stark mit sich weiter ausdifferenzierenden virtuellen Realitäten. Obwohl die Realitäten sich ändern, bleibt die ursprüngliche Spannung im Begriff des Guten eine stets zu lösende Aufgabe jeder Ethik, überhaupt jedes Handelns.

Weder nur die subjektiv gesetzte noch die bloß objektiv geltenden Normen oder Werte sind im ethischen Fokus, sondern beides und vor allem deren immer schon bestehende Vermittlung im gemeinsamen Leben. Ethik hat eben nicht nur Moral (lat. mores: Sitten) zum Gegenstand, sondern ebenso deren immer schon reflektierten Modus als Normen der Sittlichkeit, verstanden als begründete Reflexion auf anerkannte oder anzuerkennende Normen, die wir mit guten Gründen immer schon leben, aber auch weiterentwickeln wollen, indem wir über sie reflektieren, sie als bedeutend äußern, eine herrschende Praxis entsprechend anzupassen fordern etc. Während Moral zwischen richtig und falsch unterscheidet und (implizit oder explizit) geltende sittlich tradierte, akzeptierte, stabile (Verhaltens-)Normen einer Gesellschaft zum Gegenstand hat, geht es bei der Ethik um gut oder schlecht, d. h. um die Bedeutung oder Geltung eben jener moralischen Urteile in einem größeren gesellschaftskulturellen Kontext. Die moralischen Verhaltensnormen wären nur Sätze, wenn sie nicht auf das gesellschaftliche Handeln und auf intersubjektive Verwirklichung ausgelegt wären, worin sie ihre reale Bedeutung finden. Wir wissen, dass wir Menschen nicht hinter die Stirn oder ins Herz schauen können, ihre wahren Beweggründe sind immer verdunkelt. Aber genau das führt dazu, die individuellen Handlungen gegenüber anderen ins Zentrum der Überlegung zu rücken, denn darin zeigt sich – in einem größeren Kontext – der Mensch als Charakter – gerade im Konflikt zu allgemeinen gesellschaftlichen (Verhaltens-)Normen und in seinen kritischen Entscheidungen oder moralischen Urteilen gegen oder für diese.

Wenn ich nun etwas als „richtig“ bewerte, also moralisch urteile, dann betone ich dessen Bedeutsamkeit in unseren gemeinsamen Lebensvollzügen. Damit sage ich, dass ich nicht nur diese oder jene Regel als befolgungswürdig erachte, sondern gleichzeitig auch, dass ich so (relativ allgemein) handeln werde, wenn ich in die entsprechende Situation komme – bzw. das von mir erwarte, wenn nichts Außergewöhnliches dazwischen kommt. In meinem moralischen Urteil äußere ich meine mir bedeutenden Normen und Werte; diese aber sind vorher schon immer wirklich, weil sie in einem bestimmten gesellschaftskulturellen, aber auch rechtlichen Rahmen, einem Ethos, gelebt werden. Ich betone also diese (und nicht jene) mir vorher schon bekannten, erfahrenen, allgemeinen Normen und Werte als subjektiv bedeutsam und lebenswert. Diese Betonung ist keine bloß verbale. Zwar kann es sein, dass ich Wasser predige und Wein trinke, aber indem ich das tue, weiß ich um diese Differenz und damit um die Wirklichkeit gemeinsamen Gutes. Ich wäre Heuchler. Die Betonung zeigt vielmehr, dass ich das allgemein Gute weiß, falls ich's gelernt habe. Als Heuchler aber defektiere ich gerade jenes allgemeine Gute, das ich gleichzeitig in Anspruch nehme, von dem ich gleichzeitig weiß, dass es das allgemein Gute als normativ Richtiges ist. Die Logik des normabweichenden Verhaltens besteht also darin, dass es dieses ohne die Norm nicht gäbe. So trivial und tautologisch dieser Satz ist, so wahr ist er: Bei einem normabweichenden Verhalten prüfen wir, ob es ein einzelner versehentlicher Fehltritt war, oder ob bewusst die Norm übertreten wurde – und wenn ja, mit welchen (nachvollziehbaren) Gründen. Wir befragen die Person als Ganzes, befra-

gen ihren Charakter – ggf. vor dem Hintergrund ihrer ganzen Erfahrung und durchlebten Geschichte. Wir können Fehlritte entschuldigen oder sanktionieren, erwarten reflektierten Umgang mit Fehlern, prüfen, ob es Einzelfälle waren oder nicht.

Die eigentliche Schwierigkeit liegt an diesem Punkt in der Einordnung oder Beurteilung der einzelnen Handlung als moralisch gut oder moralisch schlecht. Denn je nachdem, wie wir die einzelne Handlung beurteilen, erscheinen sie als allgemein gut oder allgemein schlecht. Zum Charakter der Person gehört fundamental ihre individuelle Urteilskraft, die sich in dieser Beurteilung zeigt. Diese Frage nach der Beurteilung einer Handlung oder auch (historischer) Ereignisse als moralisch gut oder schlecht, verweist auf den eigentlichen Umgang mit dem Guten und dessen Realität, dem im Folgenden nachgegangen werden soll.

7. Die Realität des Guten

Das Problem der Realität des Guten besteht entsprechend nicht so sehr darin, dass wir nicht wissen, was das ist, d. h. was zu tun wäre, sondern vielmehr darin, dass und wie die allgemein bekannten Prinzipien angewendet werden. Diese Struktur der Vermittlung zwischen Allgemeinem und Einzelnem soll im Folgenden den Abschluss bilden. Mit Verweis auf Plato (vgl. Polit. VI 504a f.) wird dementsprechend für einen realistischen Begriff des Guten plädiert, der sich dadurch auszeichnet, dass subjektive Verwirklichung mit dem allgemein Guten, den objektiven Normen und Werten, vermittelt wird. Es geht dabei sowohl um die individuelle

autonome Urteilskraft als auch um die richtige Berücksichtigung der Erfüllung allgemeiner Normen und Werte.

Plato bedient sich bei der Darstellung des Begriffs des Guten mathematischer Beispiele. Das liegt nicht daran, dass Plato an einem vermeintlichen ‚Platonismus‘, sprich ‚Formalismus‘, krankt, sondern daran, dass Wesentliches in der Darstellung klarer Strukturen bedarf. Am Beispiel des Kreises unterscheidet Plato (Ep. VII 341a f.) folgende Momente der Erkenntnis: 1. ὄνομα (onoma) (als Benennung für etwas Bestimmtes), 2. λόγος (logos) (als abstrakte Bestimmung des Kreises, bspw. als Definition, „dasjenige, dessen äußerste Punkte überall vom Mittelpunkt gleich weit entfernt sind“), 3. εἶδος (eidos) (als ideale Kreisform, die anschaulich den Kreis (Kreisfigur) bestimmt), 4. ἐπιστήμη (episteme) (als kanonisierte logoi, d. h. als stabiles Wissen über Form des Kreises) und schließlich 5. den wirklichen, wahrhaft seienden, damit erkennbaren Kreis (vgl. u. a.: Horn et al. 2020: 33). Die Momente 1 bis 4 werden wahrhaft wirklich im 5. Moment. Was für den Kreis gilt, gilt für jegliches Seiende.

Konkret gegeben und damit wahrhaft wirklich ist eine (Kreis-)Figur bspw. in einer Zeichnung (εἶδωλον, eidolon). Die konkrete (Kreis-)Figur repräsentiert eine abstrakte (Kreis-)Form nicht ideal. Die konkrete (Kreis-)Figur hat nicht alle abstrakten Eigenschaften der (Kreis-)Form; keine konkrete Figur hat alle abstrakten Eigenschaften der Form wirklich. Im konkreten Gebrauch (anhand der konkreten (Kreis-)Figur) (5.) müssen wir die abstrakten Wahrheiten (über den Kreis [1.–4.]) immer danach beurteilen, wie weit der

konkrete Fall (5.) die abstrakte Form und deren Beschreibung (1.–4.) hinreichend klar – also konkret-wahr – repräsentiert bzw. ob das (abstrakte) Modell (1.–4.) für den konkreten Fall (5.) angemessen ist. Die Vermittlung nun zwischen konkretem Fall (Figur) und abstraktem Typ (Form) – und damit die Beurteilung der Realisierung als konkret-wahre Repräsentation und der Angemessenheit des abstrakten Modells – bedeutet die Idee des Guten.

Die Idee des Guten schreibt als Sujet die Bewertung der Anwendung abstrakter Formen, bspw. eines Modells, bei deren situativen gelungenen Anwendung. Dieses Gelingen wird anhand idealer Wahrheitsbedingungen (1.–4.) als erfüllt durch die Konkretisierung dieser Modelle (5.) beurteilt. Dadurch bedeutet die Idee des Guten das letzte Kriterium, d.h. den Grund, unseres konkreten (Be-)Urteilens (der Realisierungen abstrakter Formen) über die Erfüllung bestimmter Zwecke. Dieses (Be-)Urteilen nach richtig oder falsch bzw. gut oder schlecht geschieht am konkreten Fall im Moment der Situation. Entsprechend bewegt sich ein solches (Be-)Urteilen immer in der Spannung der Situativität, also auch der der Faktizität und des Interpretierens bzw. Verstehens. Situativität kann nicht allgemein beschrieben oder erfasst werden, sondern muss konkret artikuliert werden (können) (vgl. Tramp 2020: 21). Deswegen ist nichts fertig Vorhandenes, sondern muss (je nach Situation) extrapoliert werden. Die Idee des Guten ist deswegen eben immer auch an ein bestimmtes Interpretieren und an individuelle Erfahrung oder Urteilskraft, an Bildung oder auch (situative) Verzweiflung, Mut oder ähnliche Affekte gebunden. In der

Konsequenz entzieht sich die Idee des Guten einer allgemeinen Darstellung oder schematischen Handhabe. Genau das ist der Kern von Platons Schriftkritik, die deswegen nur bedingt als Kritik von Medien im Allgemeinen zu lesen ist (vgl. Paganini 2018: 12).

Mit der Idee des Guten sind elementar Wahrheit, Wissen und Praxis verknüpft; sie ‚gibt‘ unseren sprachlichen Ausdrücken qua sprachliches Handeln und unseren moralischen Normen und Werten objektive Bedeutung und subjektive Bedeutsamkeit – und damit Realität. Gleichzeitig gibt die Idee des Guten eine praktisch-wirkliche Orientierung, indem sie den Vollzug anhand situativer (deswegen je guter) bestimmender Kriterien der Bedeutung bestimmt. Sie ist damit Garant realistischen Redens und Handelns.

Entsprechend verlangen diese Ausführungen zur Idee des Guten, als Mittelpunkt unserer praktischen Anwendung und unseres experimentellen Ausprobierens, die Lernenden ins Zentrum ihrer Erziehung und Bildung zu stellen. Das hat entsprechende Auswirkungen auf die konkreten Lehr- und Lern-Settings, die derart arrangiert werden müssen, dass Lernende größtmöglich als Akteur:innen auftreten sollten.

Literatur

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.

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: 01.12.2024).

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

DKE (Deutsche Kommission Elektrotechnik Elektronik Informationstechnik in DIN und VDE) (2020): WHITEPAPER. Ethik und Künstliche Intelligenz: Was können technische Normen und Standards leisten?, online unter: <https://www.dke.de/resource/blob/1979404/8f2cdcf87dcbacd7bfcf6082b2ee2891/whitepaper-ethik-und-kuenstliche-intelligenz---download-data.pdf> (letzter Zugriff: 01.12.2024).

Durkheim, Emile (1961): Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied: Luchterhand.

Felten, Michael (2020): Unterricht ist Beziehungssache: Reclam Bildung und Unterricht, Stuttgart: Reclam.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz – Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte, in: merz | medien + erziehung, 54(5), 46–54.

Funiok, Rüdiger (2001): Medienethik – wie kommt sie zu konsensfähigen Massstäben?, in: de Witt, Claudia/Funiok, Rüdiger/Spanhel, Dieter/Bachmair, Ben/Hug, Theo/Herzig, Bardo/Tulodziecki, Gerhard/Lang, Manfred/Kammerl, Rudolf: Medienethik: Werte Neu Denken. – Gibt Es Massstäbe im Informationszeitalter?, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 2001 (Occasional Papers), 1–22, online unter:

<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2001.05.16.X> (letzter Zugriff: 01.12.2024).

Funiok, Rüdiger (2002): Medienethik. Der Wertediskurs über Medien ist unverzichtbar, Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), online unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/25396/medienethik/#footnote-reference-3> (letzter Zugriff: 01.12.2024).

Habermas, Jürgen (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1996): Rortys pragmatische Wende, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 44(5), 715–742.

Hepp, Andreas (2011): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoffmann, Stefan (2002): Geschichte des Medienbegriffs, Hamburg: Meiner.

Horn, Christoph/Müller, Jörn/Söder, Joachim (Hg.): Platon-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Heidelberg/Berlin: Metzler.

Hubig, Christoph (2010): Medialität/Medien, in: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.): Enzyklopädie Philosophie, Bd. 2 (I–P), Hamburg: Meiner, 1516–1522.

Hübner, Dietmar (2021): Einführung in die philosophische Ethik, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.

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: 01.12.2024).

Kramer, Michaela/Bedenlier, Svenja/Kammerl, Rudolf (2023): Digitalität, Ethik und Bildung: Ein narratives Review zur Systematisierung eines internationalen Forschungsfeldes, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), 115–144, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.05.X> (letzter Zugriff: 01.12.2024).

Margreiter, Reinhard (2003): Medien/Philosophie: Ein Kippbild, in: Münker, Stefan/Roesler, Alexander/Sandbothe, Mike (Hg.): Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 150–171.

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

Paganini, Claudia (2018): Entwurf einer rekonstruktiven Medienethik. Analyse und Auswertung internationaler und nationaler Selbstverpflichtungskodizes (Studien und Impulse zur Medienethik 2), München: zem::dg papers.

Rath, Matthias (2017): Medienethik, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 240–247.

Rehbock, Theda (1997): Warum und wozu Anthropologie in der Ethik?, in: Wils, Jean Pierre (Hg.): Anthropologie und Ethik. Biologische, sozialwissenschaftliche und philosophische Überlegungen, Tübingen/Basel: Francke, 64–109.

Rorty, Richard (1990): Pragmatismus, Davidson und der Wahrheitsbegriff, in: Picardi, Eva/Schulte, Joachim (Hg.): Die Wahrheit der Interpretation, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 55–97.

Rorty, Richard (1994): Sind Aussagen universelle Geltungsansprüche?, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 42, 975–988.

Schäfer, Thomas (2021): Ethik für die soziale Arbeit und helfende Berufe: Eine Einführung in ethisches Denken, Handeln und philosophische Reflexion, Opladen: Barbara Budrich.

Schicha, Christian/Brosda, Carsten (2010): Philosophische Ethik, in: Schicha, Christian/Brosda, Carsten (Hg.): Handbuch Medienethik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–40.

Schicha, Christian/Brosda, Carsten (2010): Einleitung, in: Schicha, Christian/Brosda, Carsten (Hg.): Handbuch Medienethik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9–17.

Schicha, Christian (2019): Medienethik: Grundlagen – Anwendungen – Ressourcen, München, Tübingen: UVK.

Storms, Anna/Heffels, Wolfgang (2022): Ethik – Auch das noch?!, in: Pflegezeitschrift 75, 38–41, online unter: <https://doi.org/10.1007/s41906-021-1178-4> (letzter Zugriff: 01.12.2024).

Tramp, Daniel (2020): Rechnen mit Wahrheit: Regelfolgen und Begründen. Leipzig: UB Leipzig, online unter: <https://d-nb.info/1250343887/34> (letzter Zugriff: 01.12.2024).

Tramp, Daniel (2024): Ästhetik als Indikator und Wegweiser. Von der Kritik am Kompetenzbegriff zur ästhetisch-praxeologischen Medienbildung, in: Medienimpulse 62(2), online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-02-24-20> (letzter Zugriff: 01.12.2024).

Vogel, Matthias (2001): Medien der Vernunft: eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien, Frankfurt am Main: Suhrkamp.