
Themenheft 69: Medienpädagogik und Medienbildung. Perspektiven, Positionen und Herausforderungen
Herausgegeben von Andreas Spengler

Zwischen Theorie und Praxis

Diskursiv-praktische Leitlinien medienpädagogischen Handelns

Christian Leineweber¹ 

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht die Frage nach der Bedeutung des Verhältnisses von Theorie und Praxis für die Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik. Die entwickelte Antwort basiert auf der These, dass die analytische Unterscheidung zwischen der Ausführung konkreter Praktiken und deren theoretischer Reflexion durch eine Exploration der normativen Verbundenheit beider Sphären überwunden werden kann. Ausgehend von dieser These lassen sich drei Leitlinien medienpädagogischen Handelns erkennen, die im Beitrag systematisch exploriert und zur Diskussion gestellt werden.

Between Theory and Practice. Discursive-Practical Guidelines for Media Education

Abstract

The article focuses on the question of the significance of the relationship between theory and practice for Media Education. The proposed answer is grounded in the thesis that the analytical distinction between the execution of concrete practices and their scientific theorization can be overcome by an exploration of the normative relation of both spheres. Building on this thesis, three justificatory lines of reasoning for media educational action can be identified, which are systematically explored in this contribution.

1. Einleitung

«Die Welt ist einfach komisch, wenn man sie vom technischen Standpunkt ansieht; unpraktisch in allen Beziehungen der Menschen zueinander, im höchsten Grade unökonomisch und unexakt in ihren Methoden; und wer gewohnt ist, seine Angelegenheiten mit dem Rechenschieber zu erledigen, kann einfach die gute Hälfte aller menschlichen Behauptungen nicht ernst nehmen.» (Musil 1987, 37)

In der wissenschaftlichen Diskussion über das Verhältnis von Theorie und Praxis ist die Behauptung legitim, dass es doch «nichts Praktischeres als eine gute Theorie» geben könne (Luhmann 2021, 7; darüber hinaus z. B. Baacke 1986, zit.n. Iske und Barberi 2022, 22). Zum Ausdruck gebracht wird damit die normative Überzeugung, dass eine gut durchdachte Theorie stets mit einem praktischen Nutzen einhergeht: Sie liefert Einsichten, die dabei helfen, praktische Probleme besser zu verstehen und zu bearbeiten. So gilt auch (vielleicht sogar: insbesondere) für die Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik, dass Theorien nur dann sinnvoll erscheinen, wenn sie zur Gestaltung medienpädagogischer Praxis beitragen. Der Kerngegenstand medienpädagogischer Forschung liegt demzufolge zuvorderst in der Exploration von praktischen Theorien – ihr wissenschaftliches Geschäft sind *Theorien für die Praxis* (vgl. für das Feld der Pädagogik im Allgemeinen: Luhmann und Schorr 1979, 187f.).

Mit einem solchen Grundverständnis der Medienpädagogik beginnen die Probleme. Denn es stellt sich die Frage, auf welche Theorien sie sich zur Begründung welcher Praktiken einlässt. Bemerkenswerterweise wird der Versuch einer Beantwortung dieser Frage durch die konstitutive Verfasstheit der Disziplin selbst erschwert. Einerseits ist die Suche nach leitenden theoretischen Bezügen innerhalb der Disziplin dadurch gekennzeichnet, dass es «die» eine Medienpädagogik wohl nicht geben kann, da es nie Disziplinen im Gesamten sind, die etwas Einzelnes ausüben (vgl. Martus und Spoerhase 2022, 186; darüber hinaus bereits Leineweber 2024a, 20, Fn. 1). Mit Wolfgang B. Ruge sind daher stets viele «Medienpädagogiken im Plural» adressierbar, «da die Heterogenität der einzelnen Ansätze die interne Homogenität des Labels «Medienpädagogik» übersteigt» (Ruge 2017, 101). Wenngleich sich Ruges These wohl auf jede Disziplin im «Wissenschaftssystem der Gesellschaft» (vgl. Luhmann 1990) übertragen liesse, leitet sie im Besonderen dazu an, nicht nach Mustern der theoretischen Vereinheitlichung, sondern nach theoretisierenden Leitlinien der disziplinären Ausdifferenzierung zu suchen, die eine «undisziplinierte Pluralität» (Ruge 2017, 115) einer je spezifischen Wissenschaftsdisziplin und ihrer ausgewählten Forschungskontexte programmatisch konturieren könnte.

Andererseits fehlen der medienpädagogischen Disziplin aufgrund ihrer noch recht jungen Historie solche theoretischen Positionen, die in den einzelnen Debatten und Diskursen als gewordene Klassiker firmieren, das heisst kanonische Positionen, an denen in gewisser Weise kein Weg vorbeiführt. Sofern auch die medienpädagogische Forschungslandschaft im deutschsprachigen Raum von einer sich seit den 1960er-Jahren sukzessive vollziehenden *Empirisierung der Geisteswissenschaften* (vgl. Thompson 2021, 13) geprägt ist, wird man ihr zunächst eine äusserst interdisziplinäre Ausrichtung attestieren können. Medienpädagogische Ansätze und Kontexte lassen sich folglich beispielsweise in eine enge Verbindung zu genuin erziehungswissenschaftlichen, kulturwissenschaftlichen, medientheoretischen und/oder soziologischen Bezugsquellen setzen. All diesen Bezugsquellen ist gemein, dass sie sich in letzter Konsequenz auf disziplin-originäre Positionen bzw. Gründungsväter (!) rückbeziehen können – beispielsweise auf Wilhelm

von Humboldt oder Jean-Jacques Rousseau (Erziehungswissenschaft), auf Max Weber oder Émile Durkheim (Soziologie), auf Stuart Hall oder Pierre Bourdieu (Kulturwissenschaft), auf Marshall McLuhan oder Friedrich Kittler (Medientheorie), auf Immanuel Kant oder Georg W.F. Hegel (moderne Philosophie). Die Liste an Namen und disziplinären Zuordnungen liesse sich fortführen. Doch bereits an dieser Stelle bleibt einzuwerfen, dass ein Werk mit dem Titel «Klassiker:innen der Medienpädagogik» erst noch geschrieben werden müsste.

Mitnichten wäre damit schon eine Theorieabstinenz in der Medienpädagogik zu konstatieren. Mit guten Gründen lässt sich behaupten, dass es bereits eine beträchtliche Anzahl an medienpädagogischen Grundbegriffen gibt (z. B. Medienkompetenz, Medienbildung, Medienerziehung, Mediensozialisation oder Mediendidaktik), die seit geraumer Zeit sukzessive bearbeitet und weiterentwickelt werden. Entsprechend gelangt beispielsweise Patrick Bettinger in seinem Beitrag «Theoretische Begründungslinien der Medienpädagogik – Ein Überblick» aus dem Jahr 2020 zu der Einsicht, «dass es in den vergangenen Jahren insbesondere im Umfeld der Theoriediskussion um Medienkompetenz und Medienbildung zu einer Diversifikation und Spezifikation gekommen ist» (Bettinger 2020a, 12). Es handelt sich hierbei um eine Entwicklung, die als «logische Form der Fortführung umfassender Theoriekonzepte» deutbar ist und «unter Berücksichtigung bestimmter Problemkonstellationen und Problemlagen» weitergedacht werden kann (ebd.).

Bettingers Beitrag ist darüber hinaus lesenswert, weil er theoretische, bildungspolitische und praktische Bemühungen im Feld der Medienpädagogik systematisch zusammenführt. Auch auf diese Weise tritt «ein heterogenes Feld mit je unterschiedlichen Schwerpunkten und Anschlüssen an verschiedene Theoriediskurse» (ebd., 17) zum Vorschein, das wissenschaftstheoretisch unter ambivalenten Gesichtspunkten reflektiert werden kann:

«Während eine [...] plurale Orientierung der Medienpädagogik einerseits einen großen theoretischen «Innovationspool» zur Verfügung stellt und die damit verbundene Interdisziplinarität sicher fruchtbare Perspektiven auf komplexe Medienwelten eröffnet, muss andererseits verhindert werden, dass die Theoriebezüge zu sehr im Modus der bloßen Rezeption erfolgen und eine genuin medienpädagogische Theorieentwicklung auf der Strecke bleibt. Das alleinige Aufgreifen von (erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen, medienwissenschaftlichen) Theorieansätzen reicht nicht aus, genauso muss auch die Weiterentwicklung zum Repertoire der Medienpädagogik gehören» (ebd.; Herv. i.O.).

Die hier stark gemachte Forderung nach einer systematischen Weiterentwicklung der Disziplin, die nicht bloss von aussen, sondern auch von innen betrieben werden soll, erscheint insbesondere angesichts des Sachverhalts bedeutsam, dass sich medienpädagogische Forschung oftmals von technischen Innovationen leiten lässt. In diesem Sinne

waren es in den vergangenen Jahren z. B. neu entstandene Möglichkeiten des Web 2.0, räumlich und zeitlich entgrenzte Kommunikationsmuster, innovative Medienpraktiken sowie Formen der Algorithmisierung, Datafizierung oder Künstlichen Intelligenz, die zahlreiche Impulse für eine Vielzahl medienpädagogischer Forschungsprojekte setzen konnten und so zu einer Theorieentwicklung auf Basis von empirischen Veränderungen *in* einer sich zunehmend digitalisierenden Gesellschaft motivierten. In gewisser Weise lässt eine solche Ausrichtung an ein Paradigma Dieter Baackes erinnern, welches besagt, dass sich medienpädagogische Forschung niemals aus «dem ›Diskurs über Medien‹ zurückziehen» darf, wenn «sie sich nicht auf pädagogische Provinzen abdrängen lassen [will, C.L.], in denen sie nur als ›Reparaturbetrieb‹ funktioniert für das, was ausserhalb von ihr geschieht und zu verantworten wäre» (Baacke 1997, zit. n. Niesyto 2017, 4). Sofern Baacke mit diesem Paradigma eine Gegenposition zu einem rein ›technokratischen Bewusstsein‹ (vgl. Habermas 1971a, 145) einnimmt, lässt sich jedoch umgehend kritisch anmerken, dass eine medienpädagogische Forschung, die sich *alleinig* an einem (durchaus stets auch bildungspolitisch beeinflussten) ›Diskurs über Medien‹ ausrichtet, zu einem Betrieb avanciert, der auf technische Innovationen *reagiert*. Zum einen wird auch so eine Theorieentwicklung von aussen betrieben; zum anderen steht zu vermuten, dass die Theorieentwicklung einer Medienpädagogik in der Funktion eines ›Reaktionsbetriebs‹ angesichts der rasanten Dichte technologischer Innovationen und Weiterentwicklungen (vgl. Rosa 2005) immer unter Zugzwang stehen wird.

Ausgehend von der sich hier abzeichnenden Problemlage schlägt der vorliegende Beitrag eine alternative Betrachtungsweise vor, welche die Theorieentwicklung medienpädagogischer Forschung weniger an bereits bestehende Theorien und technische Innovationen knüpft, sondern die Bedeutung des Verhältnisses von Theorie und Praxis für die Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik an den Anfang stellt. Auf diese Weise lässt sich ergründen, welche Bedeutung (bestehende und noch zu entwickelnde) theoretische Positionen im Lichte praktischer Intentionen einnehmen können und welche Bedeutung praktische Probleme für theoretische Figuren haben können. Die Entscheidung *für* eine Theorie oder eine Praxis wird so nicht etwa durch die individuellen Erkenntnisinteressen der Forschenden oder Praxismotive der Handelnden, sondern auf Basis der Beziehung von Theorie *und* Praxis legitimiert. Der Beitrag unternimmt folglich eine Bestimmung «über das Selbstverständnis der Medienpädagogik (als Wissenschaftsdisziplin *und* Handlungsfeld)» (Bettinger 2020a, 10; Herv. C.L.). Bislang vorliegende Überlegungen zu «wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Aspekte[n] einer Konstitution der Medienpädagogik» (Swertz et al. 2017, i) sowie unternommene Versuche einer medienpädagogischen Ordnung der «erziehungswissenschaftliche[n] Auseinandersetzung mit Medien» (Kommer, Junge, und Rust 2017, i) werden so um die Bemühung ergänzt, das praktische Interesse der Medienpädagogik mit ihren theoretisierenden Diskursen systematisch zu verknüpfen.

Methodisch wird dieses Bemühen im Folgenden zunächst durch Andreas Reckwitz' kulturwissenschaftlich geprägten Vorschlag gerahmt, *Praktiken* (in Form sinnstiftender Handlungen) und *Diskurse* (in Form eines wissenschaftlichen Reflektierens von Praktiken) einer Disziplin nicht analytisch isoliert voneinander zu unterscheiden, sondern unter dem Begriff der *Wissensordnungen* als sich wechselseitig konstituierend zu betrachten (vgl. Kap. 2). Mithilfe dieses Vorschlags ist es sodann möglich, insgesamt drei handlungsleitende Paradigmen für die Theorielandschaft der deutschsprachigen Medienpädagogik abzuleiten (vgl. Kap. 3). Diese drei Paradigmen lassen sich schliesslich als Basis für eine Medienpädagogik ausweisen, die sich in ihrem Kern als reflexiv-handlungsorientiert verstanden haben möchte und gleichsam eine Theorieentwicklung zu leisten in der Lage ist, die sich aus dem ›Maschinenraum der Disziplin‹ heraus entwickeln lässt (vgl. Kap. 4). Mit diesen Voraussetzungen eröffnet sich der Raum für ein medienpädagogisches Denken, das von innen heraus entwickelt wird und damit weniger anfällig für gesellschaftliche und kulturelle Dynamiken sowie daran gekoppelte bildungspolitische Forderungen scheint.

2. Kulturelle Wissensordnungen als diskursiv-praktische Reproduktionen von Theorie und Praxis

Rahmend für die weiteren Überlegungen ist der Beitrag «Praktiken und Diskurse – Eine sozialtheoretische und methodologische Relation», in dem Andreas Reckwitz der Frage nachgeht, wie eine Überbrückung des «Dualismus zwischen Praxeologie und Diskurstheorie» zu vollziehen ist, um in der Folge die Differenzen zweier konträrer, aber gleichsam überaus populärer Theorieströmungen «produktiv machen» zu können (Reckwitz 2008, 195). Reckwitz bearbeitet damit eine kulturwissenschaftliche und mithin sozialtheoretische Fragestellung, die – wie im Folgenden zu argumentieren sein wird – einige wichtige Implikationen für die Frage nach dem medienpädagogischen Verhältnis von Theorie und Praxis bereithält.

Im Allgemeinen bringt Reckwitz mit einer systematischen Gegenüberstellung von Praxeologie und Diskurstheorie die These zur Geltung, dass die «kleinste Einheit der kulturwissenschaftlichen Analyse» (ebd., 188) grundsätzlich in zweierlei Hinsicht festgelegt werden kann: einerseits im Anschluss an eine (theoriehistorisch auf Pierre Bourdieu zurückführende) «Analyse der Praktiken», andererseits im Anschluss an eine (theoriehistorisch auf Michel Foucault zurückführende) «Analyse der Diskurse» (ebd., 189f.). Im Lichte dieser doppelten Theorieoption ist es also der praxeologische Fokus auf «soziale Praktiken in ihrer materialen Verankerung von Körpern und Artefakten», der von einem diskursanalytischen Fokus auf die «Rekonstruktion von Aussagesystemen» (ebd., 188f.) zu unterscheiden ist. Analytisch lassen sich so «Praktiken» getrennt von «Kommunikationen über Praktiken» betrachten. Entsprechend öffnet sich ein Forschungshorizont, der für all jene Wissenschaftsdisziplinen relevant zu sein scheint, die

sich als «sinnkonstruierende[...] Disziplinen» verstanden haben wollen (Reckwitz 2008, 189). In medienpädagogischer Hinsicht sind es demzufolge gemäss Patrick Bettinger und Kai-Uwe Hugger beispielsweise Fragen nach Transformationen habitueller Muster und Subjektivierungsweisen, der sozialen Reproduktion von Ungleichheitsordnungen oder Ausprägungen von Machtverhältnissen, die sich mithilfe praxeologischer Ansätze genauer in den Blick nehmen lassen (Bettinger und Hugger 2020, 4f.). Demgegenüber können diskurstheoretische Betrachtungen entlang einer Einschätzung von Valentin Dander beispielsweise den Weg zur Ergründung semantischer Eigenlogiken «von Wissensformierungen» ebnen (Dander 2017, 55). In den Mittelpunkt rückt so die Analyse von «Machtausübung und Machtverhältnisse[n]», «Subjektivierungsregime[n] und Subjektivationen» oder «Konturierungen des <Pädagogischen>» (ebd., im Anschluss an Wrana et al. 2014), was nach Dander vor allem einen Beitrag «zur Stärkung einer kritischen, pädagogischen Medientheorie und -forschung» leisten könnte (Dander 2017, 61).

Im Besonderen wäre sicherlich erst einmal zu diskutieren, ob die «Kulturwissenschaften der Gegenwart» (Reckwitz 2008, 188) wirklich in lediglich zwei Lager eingeteilt werden können oder ob weitere Optionen in Betracht gezogen werden sollten.¹ Interessanter für den vorliegenden Argumentationszusammenhang ist jedoch der Sachverhalt, dass eine Unterscheidung von Praktiken und Diskursen nicht nur eine theoretische, sondern ebenso eine methodologische und damit forschungsstrategische Ebene adressiert (vgl. ebd., 189). Leitend für diese Form der Adressierung ist die Frage, unter welchen Bedingungen man eigentlich behaupten kann, dass entweder «Praktiken grundlegender [...] als Diskurse» oder «Diskurse fundamentaler [...] als Praktiken» sein sollen (ebd., 190).

Reckwitz begegnet dieser Frage mit der Haltung, dass sie sich nicht eindeutig beantworten lässt (vgl. ebd., 190ff.); eine Begründung dafür liefert die Argumentation, dass es sich bei praxeologischen und diskurstheoretischen Analysen in letzter Konsequenz um zwei «Theoriesprachen» (ebd., 189) handelt, deren leitende «Vokabularen» (ebd., 193) jedoch quer zu den dazugehörigen empirischen Phänomenen liegen. Diskurse gelten demzufolge als «jene kulturellen <Sprachen>, die eine intelligible Sozialwelt in ihrer Produktion, Reproduktion und Identifikation erst möglich machen. Praktiken erscheinen dann <immer schon> als diskursiv imprägniert, wenn sie von sozialer Relevanz sein wollen» (ebd., 192). Wenn sich also soziale <Praktiken> auf der Phänomenebene stets mit <Kommunikationen über Praktiken> überschneiden, dann bildet dies eine Grundlage für Reckwitz' finalen Vorschlag, der darin besteht, eine strikte Unterscheidung von Praktiken und Diskursen aufzulösen, um stattdessen «mit einem Modell von <Praxis-Diskurs-Formationen>» (ebd., 201) arbeiten zu können. Einem solchen Modell ist die Annahme

1 Reckwitz verteidigt ebendiese holzschnittartige Einteilung vehement, indem er selbst Niklas Luhmanns systemtheoretischen «Leitbegriff der Kommunikation als autopoietischem Prozeß» oder Roland Barthes' semiotische «Analyse kultureller Zeichensysteme» in das diskurstheoretische «Umfeld einer auf die Produktionsregeln und Repräsentationsformen von Texten ausgerichteten Kulturanalyse» einordnet (Reckwitz 2008, 189).

implizit, dass Praktiken und Diskurse in ihrer phänomenbezogenen Zusammenführung die begriffliche Differenz einer empirischen Verschränkung von «zwei aneinander gekoppelte[n] Aggregatzuständen der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen» (ebd., 202) darstellen. Sofern die Rede von *kulturellen Wissensordnungen* damit die analytische Unterscheidung von Praxis und Diskurs aufzulösen in der Lage ist, sind individuelle und kollektive Wirklichkeiten zugleich praktisch *und* diskursiv konstituiert. Bei Reckwitz heisst es zusammenfassend: «Alle sozialen Praktiken enthalten Wissensordnungen und Codes; die diskursiven Praktiken produzieren und explizieren selber [...] Wissensordnungen» (ebd., 205).

Um die Bedeutung dieser Überlegungen für die Frage nach dem medienpädagogischen Verhältnis von Theorie und Praxis explorieren zu können, ist schliesslich die Anführung einer weiteren Begriffsbestimmung hilfreich, die Jürgen Habermas seiner thematisch einschlägig betitelten Aufsatzsammlung «Theorie und Praxis» vorangestellt hat. Habermas zufolge stellen sich praktische Problemstellungen in erster Linie «im Hinblick auf die Annahme oder Ablehnung von Normen, insbesondere Handlungsnormen, deren Geltungsanspruch wir mit Gründen stützen oder bestreiten können» (Habermas 1971b, 11). Der Begriff der *Praxis* verweist unter solchen Voraussetzungen nicht bloss auf einen Handlungsvollzug, sondern verlangt nach dessen Begründbarkeit. Eine Praxis ist stets begründete und zu begründende Praxis; sie ist folglich immer schon normativ aufgeladen, indem ihr die präskriptive Frage, wie individuelle oder kollektive Wirklichkeiten gestaltet werden sollen, immanent ist (vgl. Jaeggi 2014, 145). Demgegenüber zielen *Theorien* gemäss Habermas auf die systematische «Klärung praktischer Fragen» ab, wobei die darin gewonnenen Einsichten nie «unmittelbar als Handlungsorientierungen» wirken, sondern vielmehr ein Produkt «reflexiver Wissensbildung» repräsentieren (Habermas 1971b, 11). Die Funktion von «Theoriearbeit» (Thompson 2021, 17; ebenso z. B. Baecker 2016, 115) im Rahmen wissenschaftlicher Forschung liegt demzufolge in der Reflexion des Gelingens und Scheiterns handlungsnormierter Praktiken. Theorie wird unter solchen Voraussetzungen selbst zu einer «normierte[n] und normierende[n] Praxis» (Bettinger 2020b, 240), wenn sie Korrekturvorschläge und reflexive Einsichten für bereits bestehende Handlungsnormen zu formulieren in der Lage ist.

Zieht man nun die oben dargelegte kulturwissenschaftliche Reflexion Reckwitz' als systematische Erweiterung für Habermas' Gegenüberstellung von Theorie und Praxis heran, dann lassen sich *Praktiken* als (performative) Annahmen oder Ablehnungen von Normen und *Theorien* als (sprachlich-diskursive) Reflexionen über das Gelingen und Scheitern von Praktiken final im Begriff der Wissensordnung vereinen. *Wissensordnungen* erscheinen in diesem Sinne als der Ort, an dem Praktiken einerseits nach Normen verlangen und Theorien andererseits zu einer Normierung der Praxis durch Reflexionen beitragen. Auf der Seite der Praxis heisst dies, dass praktische Handlungen nie losgelöst

von den Normierungen theoretischer Konzeptionalisierungen zu denken sind.² Auf der Seite der Theorie resultiert daraus, dass sich ihre normierende Kraft nur dann entfalten kann, wenn sie in konsequenter Verbindung zur Lösung praktischer Probleme entwickelt wird. Um es im Rückgriff auf die oben zitierten Worte Reckwitz³ möglichst pointiert zu reformulieren: *Theorien sind jene wissenschaftlich-reflexiven Versprachlichungen, die eine intelligible praktische Welt in ihrer Produktion, Reproduktion und Identifikation erst ermöglichen. Die Theoretisierung von Praktiken produziert Wissensordnungen; alle Praktiken enthalten Wissensordnungen und deren normative Codes.*

Kulturelle Wissensordnungen sind damit ein reflexiver Ort, an dem Praxis nicht ohne Theorie und Theorie nicht ohne Praxis zu denken ist. In Wissensordnungen löst sich die Differenz von Theorie und Praxis durch die normative Verbundenheit beider Sphären auf. Eine solche Auflösung impliziert, dass die Frage, auf welche Theorien sich medienpädagogische Forschung zur Begründung von Praktiken einlässt (vgl. Kap. 1), alleinig durch die *Einnahme eines normativen Standpunkts* zu beantworten ist. Auf diese Weise lässt sich die Suche nach einem leitenden normativen Standpunkt innerhalb der Medienpädagogik als Ziel der weiteren Überlegungen ausweisen. Diese Zielsetzung legitimiert sich mit der Einsicht, dass Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin unabdingbar durch normative Geltungsansprüche charakterisiert ist (vgl. Leineweber 2024a). Die Festlegung der Medienpädagogik als normative Disziplin zieht dabei nach sich, dass die Festlegung auf eine Norm zu einem bestimmten Verständnis von Theorie und Praxis führt, das sich wiederum durch Festlegung auf eine andere Norm verändern würde.

Sofern der oben geleistete Bezug auf Reckwitz dazu anregt, eine normative Leitlinie aus der Historie – das heisst aus den praktischen Bezügen der medienpädagogischen Disziplin und ihren diskursiven Thematisierungen – abzuleiten, entsteht eine spezifische Perspektive, die sicherlich auch anders konstruiert werden könnte. Die Konstruktion solch unterschiedlicher Perspektiven ist womöglich die Basis, um sich der normativen Grundverfasstheit medienpädagogischen Denkens Schritt für Schritt gewahr zu werden. Die weiteren Betrachtungen wollen einen Beitrag für dieses Gewahr-Werden leisten, indem sie den Fokus auf die Richtlinien einer reflexiv-handlungsorientierten Medienpädagogik legen, das heisst einer Medienpädagogik, die ihren normativen Fokus auf die Emanzipation eines gesellschaftlich eingebundenen Subjekts richtet (vgl. Spanhel 2012, 9). Eine solche Fokussierung ist jedoch keineswegs willkürlich; sie resultiert aus der Historie der Medienpädagogik selbst.

2 Medienpädagogisch instruktiv liest sich in diesem Zusammenhang beispielsweise Andreas Dertingers Studie «Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität», die anhand der Auswertung narrativer Interviews zu der Erkenntnis gelangt, dass Lehrpersonen in der Schule ihre pädagogischen Entscheidungen massgeblich aus zwei «subjektiv wahrgenommenen normativen Erwartungen» heraus ableiten: erstens «aus pädagogischen bzw. gesellschaftlichen Konzepten» sowie zweitens «aus institutionellen und organisationalen Rollenerwartungen» (Dertinger 2024, 199).

3. Diskursiv-praktische Leitlinien medienpädagogischen Handelns

Folgt man der Sozialphilosophin Rahel Jaeggi, dann lässt sich die Einnahme eines normativen Standpunkts grundsätzlich entweder unter konventionalistischen, funktionalen oder ethischen Gesichtspunkten begründen (vgl. Jaeggi 2014, 165–199). In diesem Sinne verweist zunächst eine konventionalistische Normbegründung darauf, dass man sich «faktisch auf eine bestimmte Norm geeinigt» hat (ebd., 165). Es handelt sich hier folglich um Normen, die Übereinstimmung in Verständigungsprozessen innerhalb einer spezifischen Sozialform voraussetzen (vgl. ebd., 166), sodass gemeinschaftliche Konventionen durch individuelle Handlungen reproduziert werden können. Ein Beispiel für eine konventionalistische Norm in einem medienpädagogischen Kontext wäre die Regel, dass Smartphones beim Einsatz im Unterricht stumm zu schalten sind, um Ablenkungen und Störungen zu minimieren. Demgegenüber sind Normen funktional begründet, wenn sie zu einer zielgerichteten und zweckgebundenen «Erhaltung oder Etablierung einer bestimmten Praxis» (ebd., 165; Herv. C.L.) beitragen. Ein Beispiel für eine funktionale Norm wäre die Einführung der Regel für die Hochschullehre, dass Tablets und Notebooks in regelmässigen Abständen zum selbstorganisierten Arbeiten in Seminaren eingesetzt werden, um die Arbeit mit und den Zugang zu digitalen Lehr-/Lernmaterialien systematisch zu fördern. Zuletzt liegt eine ethische Normbegründung vor, wenn «das ›Gutsein‹ einer Praxis» (ebd., 165) explizit gestärkt werden soll. Ein Beispiel für ein solches Unterfangen könnte das Ziel sein, dass im (hoch-)schulischen Unterricht jede Stimme gehört und respektiert werden soll, um einen demokratischen und inklusiven Umgang untereinander zu gewährleisten.

Bereits die Reflexion der inhaltlichen Belastbarkeit und Plausibilität dieser lose gewählten Beispiele lässt umgehend erkennen, dass insbesondere funktional und ethisch begründete Normen in der empirischen Wirklichkeit oftmals gleichzeitig aufzutreten scheinen (vgl. Leineweber 2020, 19–23). Jaeggi bringt diesen Aspekt mit der These zum Ausdruck, dass ein grundsätzliches «Funktionieren und das gute Funktionieren» bzw. «Praxis überhaupt und gute Praxis» nie gänzlich voneinander zu trennen sind, sodass «im Bereich menschlicher Aktivitäten kein Funktionieren per se, sondern allen voran immer schon mehr oder weniger gutes Funktionieren» angenommen werden muss (Jaeggi 2014, 175). Eine systematische Verschränkung von funktionalen und ethischen Normbegründungen wird damit als Spezifikum des menschlichen Handelns ausgewiesen. Entsprechend ist eine anthropologisch geprägte Sichtweise eingenommen, die *Theorie* im Horizont kultureller Wissensordnungen (vgl. Kap. 2) *als wissenschaftliche Begründungs- und Reflexionsfolie für eine gute Praxis* bestimmen lässt. Wenn Wissensordnungen weiter oben im Rahmen eines ersten Argumentationsschritts als Orte verstanden wurden, an denen sich die Differenz von Theorie und Praxis durch die

normative Verbundenheit beider Sphären auflöst, dann ist nun im Rahmen eines zweiten Argumentationsschritts zu konstatieren, dass die funktionale Festlegung auf eine bestimmte Praxis mit der ethischen Hoffnung auf eine gute Praxis korrespondiert.³

Der spezifische Blick auf das «Gute der Praxis» muss an dieser Stelle so ausführlich dargelegt werden, weil er sich als Grundmotiv der deutschsprachigen Medienpädagogik interpretieren lässt. Eine solche Interpretation setzt zunächst *zwei genuin disziplinäre Eingrenzungen* voraus: *Erstens* die von Dieter Spanhel historisch begründete Erkenntnis, dass erst seit den 1980er-Jahren «von einer eigenständigen Medienpädagogik [...] als Oberbegriff für alle pädagogischen Fragen im Zusammenhang mit Medien» gesprochen wird (Spanhel 2012, 3); *zweitens* der Sachverhalt, dass die einschlägige Einführungsliteratur diese konstitutive Phase medienpädagogischen Denkens und Handelns als *reflexive und handlungsorientierte Medienpädagogik* bezeichnet (vgl. Süß, Lampert, und Wijnen 2010, 60–62). An beide Eingrenzungen anschliessend, gilt es im Folgenden der Frage nach dem «Guten der medienpädagogischen Praxis» mit der Betonung von *drei diskursiv-praktischen Leitlinien* zu begegnen. Es sind demnach drei wissenschaftlich-reflexive Versprachlichungen, die derzeit als konstitutiv für die praktische Welt der Medienpädagogik anzuerkennen sind und dabei durch das Band der guten Praxis normativ verflochten werden.

3.1 Emanzipation und Medienkompetenz

Beginnt man bei der disziplinären Ausdifferenzierung einer *reflexiven und handlungsorientierten Medienpädagogik*, so ist die Idee des Guten fundamental und unwiderruflich mit der *Emanzipation der Subjekte* verbunden.⁴ In diesem Sinne liegt eine Spielart der Medienpädagogik vor, deren primäres Ziel gemäss Bernd Schorb in der Förderung eines Subjekts zu sehen ist, das sich vom «objektiven Medienalltag» nicht bestimmen lässt, sondern selbstbestimmt und kritisch in diesen eingreift, ihn aktiv mitgestaltet und sich «durch ein kommunikativ kompetentes Handeln» profiliert (Schorb 1995, zit. n. Süß, Lampert, und Wijnen 2010, 60). Unter solchen Voraussetzungen gilt Medienkompetenz als die zentrale Zielvorstellung des Emanzipativen (vgl. basal Baacke 1973, 233f.), deren reflexiv-handlungsorientierte Ausrichtung in erster Linie ein «Wissen und Können» von Subjekten mit ihren «Einstellungen» und «Handlungsmuster[n]» kombiniert (Tulodziecki 2015, 209).

3 Gleichwohl ist damit noch nicht gesagt, was gut sein soll. Entsprechend macht beispielsweise die Redewendung «Der Zweck heiligt die Mittel» darauf aufmerksam, dass zum Erreichen eines Ziels durchaus auch fragwürdige und moralisch bedenkliche Mittel herangezogen werden können.

4 Eine begriffsphilosophische Bekräftigung findet dieser Brückenschlag beispielsweise durch Martin Seel, der eine gelingende Selbstbestimmung, verstanden als individuell-praktischer Vollzug der Emanzipation, als eine Grundform des guten Lebens ausweist (vgl. Seel 1999, 114–127).

Sowohl eine handlungsorientierte Spielart der Medienpädagogik als auch die mit ihr intendierte Anwendung und Gestaltung von Medienwelten durch die Subjekte nehmen bis heute eine gewichtige bildungspraktische Rolle ein. Ihre anhaltende Bedeutung kommt durch ein aktuelles Ringen um Begriffe wie z. B. digitale Souveränität, Digital Literacy, Data Literacy oder informatorische Bildung zum Ausdruck (vgl. überblicksartig z. B. Knaus, Merz, und Junge 2023). Um die diskursiv-praktische Kontextualisierung etwaiger emanzipatorischer Zielvorstellungen der Gegenwart einsehen zu können, ist es jedoch lohnenswert, noch etwas weiter in der Historie zurückzublicken. So gingen einer reflexiven und handlungsorientierten Medienpädagogik bereits während der 1960er-Jahre kritisch-emanzipatorische und technologisch-funktionale Bemühungen voraus, die gesellschaftlich durch die 1968er-Bewegung und wissenschaftlich durch den damaligen Stellenwert der marxistisch ausgerichteten Kritischen Theorie der Frankfurter Schule geprägt waren (Süss, Lampert und Wijnen 2010, 59; Schorb 2021, 2). Im Zentrum dieser Bemühungen stand eine «Kritik an der manipulativen Kulturindustrie» (Süss, Lampert, und Wijnen 2010, 59), die unter den Eindrücken der beiden vorangegangenen Weltkriege und daran zwingend notwendig gekoppelter «Reflexionen aus dem beschädigten Leben» (Adorno 1951/2003) hervorgegangen war. Insbesondere im Lichte einer «pessimistischen Frankfurter Version von Horkheimer und Adorno» (Jeffries 2019, 335) zielte diese Form der Kulturkritik in erster Linie auf eine «sprachliche und semiotische Analyse der massenmedialen Produkte» ab (Schorb 2021, 2). Ihr Ziel bestand demnach darin, den ideologischen Gehalt der Medien zu entschlüsseln, womit man einerseits medialen Strukturen einen manipulativen Charakter unterstellte und mediennutzende Individuen andererseits als potenziell manipulierbare Rezipient:innen betrachtete (vgl. ebd.). Gegenüber diesem pessimistischen Blick auf die Welt der Medien markiert nun eine reflexiv-handlungsorientierte Ausrichtung einen «Paradigmenwechsel», indem sie Subjekte als handelnde Individuen verstanden haben möchte, die «sich – vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen – aktiv mit [...] Medieninhalten auseinandersetzen» (Süss, Lampert, und Wijnen 2010, 60). Das Selbstverständnis dieses neuen Paradigmas legitimiert sich folglich mit dem Unterfangen, das Projekt der subjektiven Emanzipierung nicht nur in Form eines «Reparaturbetriebs für ein beschädigtes Leben» (vgl. bereits Kap. 1) zu begreifen, sondern die Welt aktiv und in einem partizipativen Sinne mitgestalten zu wollen. Die reflexive und handlungsorientierte Medienpädagogik steht damit paradigmatisch für ein produktives und gleichsam optimistisches Streben, dem es einer von Jürgen Habermas gewählten Formulierung darum ging, «die Welt um ein Winziges besser zu machen» (Habermas 2024, 14).

3.2 *Digitale Wirkmächte und Medienbildung*

Während die produktive und gestaltende Auseinandersetzung von Individuen mit Medien in den 1970er- und 1980er-Jahren massgeblich auf der Nutzung «von erschwinglichen und zugleich handhabbaren Geräten (z. B. Kassettenrekorder oder Videokameras)» (Süss, Lampert, und Wijnen 2010, 60) beruhte, vollzog sich gleichzeitig auf gesellschaftlicher Ebene ein «langer Weg zum Internet» (vgl. Röhr 2021). Erfolgreich beschritten wurde dieser Weg nach der Einschätzung des Medienhistorikers Matthias Röhr in erster Linie durch eine europäische «Wettbewerbspolitik», die unter anderem eine technologische Angleichung «des amerikanischen und des bundesdeutschen Telekommunikationssektors» intendierte und damit gänzlich «neue Grundlagen für die Nutzung von Heimcomputern als Kommunikationsmedien» schuf (ebd., 244). Sofern das Internet so zunächst über Modems und Router die Arbeits- und Wohnzimmer und später dann über kabellose Verbindungen die Hosentaschen und Lebenswelten der Individuen erobern konnte, hat sich heute längst eine auf den Prinzipien der globalen Vernetzung aufbauende «tiefgreifende Mediatisierung» eingestellt (vgl. Hepp 2021). Digitale Medien, Artefakte und Infrastrukturen bilden im Zuge dieser Mediatisierung eine selbstverständliche Grundlage für soziale Praktiken (vgl. ebd.), womit das Technische und das Soziale eine immer intensiver erscheinende Beziehung eingehen (vgl. Holze und Kiefer 2018, 2).

Im Bemühen um eine disziplingeschichtliche und diskurspezifische Reflexion der medienpädagogischen Bearbeitung jener Entwicklungen lässt sich grundsätzlich mit Dieter Spanhel darauf aufmerksam machen, dass sich mit den für die Strukturen globaler Vernetzung typischen Begleitsymptomen einer «sich beschleunigenden Medien- und Kultur-entwicklung» gänzlich neue Problemlagen abzeichneten, die «[i]m Verlauf der 1990er-Jahre» anhand einer beständigen Orientierung «am Begriff der *Medienkompetenz* und einem Selbstverständnis der Medienpädagogik als *Handlungswissenschaft*» bearbeitet wurden (Spanhel 2012, 17). In diesem erneut handlungsorientierten Zusammenhang sind es gemäss Spanhel in erster Linie konvergente Medienstrukturen, denen ein technisches Emanzipationsversprechen innewohnt, indem sie Individuen bis heute eine immer stärker interessenbasierte und personalisierte Mediennutzung ermöglichen (vgl. ebd.). Einerseits zeichnet sich auf diese Weise ab, dass sich in der Verschränkung von medienpädagogischer Handlungsorientierung und technisch ermöglichten Formen der Emanzipierung die Idee des «Guten der medienpädagogischen Praxis» historisch zum zweiten Mal reproduziert. Andererseits – und retrospektiv betrachtet – führte darüber hinaus insbesondere die sich ausdifferenzierende Komplexität von digitalen Medien, Artefakten und Infrastrukturen zu der bildungstheoretisch motivierten Einsicht, dass Medien nicht nur kompetent bedient werden müssen, sondern darüber hinaus die Beziehung zwischen Subjekt und Welt grundlegend zu transformieren scheinen. In diesem Sinne hat sich massgeblich der Begriff der Medienbildung seit den 2010er-Jahren als weiterer bedeutsamer «Kristallisationspunkt» (Iske 2015, 247) sowohl innerhalb medienpädagogischer als auch bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskurse etabliert, mit dem

zunehmend der Sachverhalt quittiert werden konnte, dass sämtliche «Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung» (Jörissen und Marotzki 2009, 24) von Subjekten medial vermittelt sind. Nicht nur digitale Medien als Kommunikationsinstrumente, sondern (digitale) Medialität als Grundbedingung für menschliches Handeln und menschliche Erfahrung rückt auf diese Weise in den Mittelpunkt medienpädagogischer Theoretisierungen und lässt folglich von materiellen bzw. gegenständlichen Medientypen und empirischen Medieninhalten abstrahieren, um übergreifend mediale Form- und Strukturaspekte in den Blick nehmen zu können (vgl. Jörissen 2014, 503). Über die medienpädagogische Bedeutung und das emanzipierende Potenzial einer globalen Vernetzung nachzudenken, impliziert unter solchen Gesichtspunkten, dass Medien stets eine fundamentale Bedingung für die Entwicklung subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen, Beobachtungen, Perspektiven, Urteile usw. repräsentieren.

3.3 *Subjektdezentrierung und Selbstreflexion*

Es ist schliesslich der Blick auf Medialität als «ein zentrales anthropologisches Moment» (Jörissen 2014, 511; auch Iske 2015, 249), der darauf aufmerksam machen lässt, dass jede medienkulturelle und -praktische Veränderung das menschliche «Dasein auf elementarste Weise» durchdringt (Bettinger und Jörissen 2021, 4). Mit dieser Akzentuierung verlagert sich der Schwerpunkt medienpädagogischen Denkens in epistemische Sphären. Insbesondere datensammelnde und -auswertende Medien fungieren demnach als «epistemische Akteure» (Jörissen 2015, 216; vgl. auch Gramelsberger 2023, 191), deren algorithmenbasierte Empfehlungen sich an die individuellen Bedürfnisse einzelner Nutzer:innen anpassen können und auf diese Weise ein re-aktives «Gegenüber» (Gramelsberger 2023, 177) abbilden. Handlungsorientiert zugespitzt heisst dies, dass Mensch und Maschine gemeinsam handeln können (vgl. Hofhues 2024, 86), wobei insbesondere digitale Medien sich zunehmend durch performative Tendenzen zu profilieren scheinen. Als instruktiv erweist sich in diesem Argumentationszusammenhang eine Position der Rechtssoziolog:innen Anna Beckers und Gunther Teubner, die für die wissenschaftliche Analyse der Akteurialität digitaler Medien eine Unterscheidung zwischen Aktanten, Hybriden und Schwärmen vorschlagen (vgl. Beckers und Teubner 2024). Bei Aktanten handelt es sich zunächst (durchaus in der Diktion Bruno Latours [2010] angesiedelt) um Algorithmen, die dann eine «soziale Identität» und «eigene Handlungsfähigkeit» (Beckers und Teubner 2024, 81) aufbauen, wenn Maschinen mit Menschen kommunizieren, wenn also beispielsweise eine digitale Lernplattform darauf aufmerksam macht, dass man noch Lernaufgaben zu erledigen hat. Bei Hybriden handelt es sich darüber hinaus um spezifische «Mensch-Maschine-Assoziationen» (ebd., 171), das heisst um prozessuale Verschränkungen zwischen menschlichen Handlungen und maschinellen Operationen. Eine solche Verschränkung liegt beispielsweise vor, wenn Texte mithilfe intelligenter Sprachmodelle produziert oder redigiert werden (vgl. ebd., 289–293; darüber

hinaus z. B. Bajohr und Hiller 2024). Demgegenüber kann von Schwärmen gesprochen werden, wenn sich Algorithmen selbst vernetzen und dadurch ein «Sozialsystem» bilden, «in dem die maschinellen Kalkulationen als Elementaroptionen der Kommunikation rekonstruiert werden» (Beckers und Teubner 2024, 211). Ein Beispiel dafür wäre ein Netzwerk von autonomen Algorithmen, die im hochdynamischen Börsenhandel eingesetzt werden (vgl. ähnlich ebd., 282–285).

Die hier angeführten Beispiele sensibilisieren in je unterschiedlicher Weise dafür, dass kulturelle Wissensordnungen, aber auch individuelle und soziale Praktiken in digitale Wirklichkeiten und ihre performativen Dynamiken sowie Infrastrukturen eingebettet sind. Fraglich wird damit, wie souverän digital konstituierte Formen von Subjektivität sein können. Während insbesondere emanzipationstheoretische Ansätze innerhalb der Medienpädagogik lange Zeit Macht- und Herrschaftsfragen (naturgemäss?) auszuklammern schienen (vgl. ähnlich Niesyto 2017, 49), lässt sich derzeit eine Diskursverschiebung beobachten, mit der medienpädagogische Theoretisierungen in die Nähe zu subjektdezentrierenden Perspektiven rücken (vgl. ausführlich Leineweber 2024b, 73) und so eine «relationale Verfasstheit von Subjektivierungsweisen in den Vordergrund» (Bettinger und Jörissen 2021, 3) stellen. Die digitale Problematisierung der Subjektivität ermöglicht schliesslich, die Frage nach dem «Guten der medienpädagogischen Praxis» über die Analyse des Schlechten zu beantworten. Das besondere Potenzial dieser Perspektivverlagerung liegt darin, die unbewussten negativen Einflüsse der Digitalisierung auf Formen der Subjektivierung zur Sprache bringen zu können (für einen systematischen Vorschlag vgl. ausführlich Leineweber 2024b), um sie im pädagogischen Handeln selbst positiv zu wenden. Medienpädagogisches Handeln rüstet sich so für die krisenhaften Tendenzen unserer Gegenwartsgesellschaft, die derzeit literarisch in Form eines «Abschied[s] vom «Menschen»» (Goetz 2024, 148) und wissenschaftlich über Sinnbilder des Verlustes (vgl. Reckwitz 2024), des Explosiven (vgl. Illouz 2024) oder des Unhaltbaren (vgl. Blühdorn 2024) eingeholt werden.

4. Konklusion

Angeichts der historisch vielfältig adressierten Themenfelder der zurückliegenden Betrachtungen ist es hilfreich, zum Abschluss eine vereinheitlichende Perspektive zu formulieren. Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Frage nach der Bedeutung des Verhältnisses von Theorie und Praxis für die Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik (vgl. Kap. 1).

Die entwickelte Antwort basiert auf der These, dass die analytische Unterscheidung zwischen der Ausführung konkreter Praktiken (*Praxis*) und deren wissenschaftlicher Reflexion (*Theorie*) durch eine Exploration der normativen Verbundenheit beider Sphären aufgelöst werden kann (vgl. Kap. 2). Ausgehend von dieser These lassen sich drei Begründungslinien medienpädagogischen Handelns ableiten (vgl. Kap. 3):

Medienpädagogisches Handeln basiert im Spektrum ihrer bislang firmierenden Theorien und Praktiken auf der Idee, dass digitale Medien grundsätzlich, aber nicht zwingend notwendig ein emanzipatorisches Potenzial vorweisen, das es durch kompetentes Handeln der Subjekte auszuschöpfen gilt. Die normative Verbundenheit zwischen Theorie und Praxis basiert demnach *erstens auf der Materialität der Medien*, das heisst auf ihren Funktionsweisen und Inhalten und der Frage, wie diese emanzipativ zu nutzen sind. Spätestens mit der globalen und omnipräsenten Vernetzung digitaler Medien dringen die Potenziale und damit die Funktionen und Inhalte von digitalen Medien, Artefakten und Infrastrukturen immer stärker in gesellschaftliche Bereiche vor, weshalb Medialität und Sozialität nicht getrennt voneinander betrachtet werden können (vgl. auch Barth 2020). Die Frage nach dem Emanzipativen digitaler Medien ist unter solchen Voraussetzungen nicht nur eine Frage des individuell kompetenten Handelns, sondern eine Frage nach der Bedeutung und Wirkkraft digitaler Medien für gesellschaftliche Transformationsprozesse. Die normative Verbundenheit zwischen Theorie und Praxis basiert folglich *zweitens auf der Sozialität der Medien*, die auf die Bedeutung von Medien für die Prägung und (Mit-)Gestaltung sozialer Phänomene verweist. Mit der zunehmenden Akteurialität von Algorithmen und Künstlichen Intelligenzen werden individuelle und kollektive Praktiken derzeit zusätzlich immer stärker von Aspekten geprägt und (mit-) gestaltet, die den Subjekten selbst immer weniger transparent erscheinen. Die normative Verbundenheit zwischen Theorie und Praxis setzt so – wenn sie in ihrem Ursprung entlang des hier entwickelten Vorschlags auf das Ideal der Emanzipation zurückgeführt wird – *drittens eine subjektive Selbstbefragung der unsichtbaren und damit indirekten und unbewussten Wirkmuster voraus*.

Ist dies richtig, so kann (und vielleicht: muss) sich jede Theorie und Praxis im Feld der Medienpädagogik anhand ihrer internen Bezüge auf das Ideal der Emanzipation unter zusätzlicher Berücksichtigung der Bedeutung des Medialen für das Materielle, Soziale und Subjektive messen. Eine theoretisch abgesicherte medienpädagogische Praxis hat sich folglich gegenwärtig an den materiellen, sozialen und subjektiven Möglichkeiten und Grenzen des Medialen zu bemessen. Es sind diese drei Sphären, die womöglich auch als Grunddimensionen einer Professionalisierung medienpädagogischen Handelns anzuerkennen sind (vgl. Hugger 2022).

Um das Potenzial dieser Lesart abschliessend zu betonen, eignet sich ein explorativer Bezug auf einen Vorschlag des französischen Soziologen Didier Eribon, der darin besteht, Theorie stets in ihrer Performativität zu begreifen (Eribon 2018, 29). Damit gilt: Theorie «schlägt eine Wahrnehmung der Realität zunächst vor, setzt sie dann durch und konstruiert und produziert schließlich ebenjene Realität» (ebd.). Was hier für das Feld der soziologischen Theorie und ihrer Aufgabe – der wissenschaftlichen Beschreibung von sozialen Wirklichkeiten – sinnvoll erscheint, beinhaltet einen Anspruch, der in medienpädagogischen Handlungsfeldern stets mit der Gefahr einhergeht, dass theoretische Wahrnehmungen und Analysen der Realität zu abstrakt für die Praxis sind. Wenn nun mit

Niklas Luhmann einzuwerfen wäre, dass der Weg zum Konkreten nur über das Abstrakte führen kann (vgl. Luhmann 1994, 10), liegt mit dem vorliegenden Beitrag der Vorschlag vor, die realitätsabbildenden Abstraktionen des Theoretischen und die notwendigen Konkretionen für das Praktische über das Feld des Normativen zu denken. Medienpädagogisch rückt so die Frage nach Förderungsmöglichkeiten und Beeinträchtigungsformen des Emanzipativen in den Fokus.

Damit bleibt einerseits die Frage, wie performative Theoriebildung methodisch hergeleitet (vgl. Ricken 2020, 848) und systematisch begründet werden kann. Andererseits ist stets zu prüfen, welche Ansätze in der Praxis das Emanzipative adressieren. Nicht zuletzt bleibt die Frage, zu welchen (historisch begründbaren) Begründungslinien medienpädagogischen Handelns man gelangt, wenn man ein gänzlich anderes normatives Narrativ als Emanzipation an den Anfang stellt. Entsprechend wird deutlich, dass mit den zurückgelegten Überlegungen selbst weder eine abgeschlossene Theorie noch eine konkrete Praxisanleitung gegeben werden kann. Vielmehr liegt ein Debattenbeitrag vor, der entlang seiner Holzschnittartigkeit zukünftig anhand weiterer normativer Einsätze zu erweitern und daraus resultierender Bedeutungen für Theorie und Praxis zu befragen ist.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1951/2003. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften in 20 Bänden*, Band 5, herausgegeben von Rolf Tiedemann u. Mitw. v. Gretel Adorno, Susan Buck-Morss, und Klaus Schultz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Baacke, Dieter. 1986. «Zur theoretischen Konstruktion der Medienpädagogik heute». *Bildung und Erziehung* 39 (4): 405–18. <https://doi.org/10.7788/bue.1986.39.4.405>.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baecker, Dirk. 2016. *Wozu Theorie? – Aufsätze*. Berlin: Suhrkamp.
- Bajohr, Hannes, und Moritz Hiller (Hrsg.). 2024. *Das Subjekt des Schreibens – Über große Sprachmodelle. Text + Kritik X/24 (Sonderband)*. München: Richard Boorberg.
- Barth, Niklas. 2020. *Gesellschaft als Medialität. Studien zu einer funktionalistischen Medientheorie*. Bielefeld: transcript.
- Beckers, Anna, und Gunther Teubner. 2024. *Digitale Aktanten, Hybride, Schwärme. Drei Haftungsregime für künstliche Intelligenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Bettinger, Patrick. 2020a. «Theoretische Begründungslinien der Medienpädagogik – Ein Überblick». *merz | Medien und Erziehung* 64 (2020) 2: 10–18. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.2.8>.

- Bettinger, Patrick. 2020b. «Medienpädagogische Forschung und Kritik – Spannungsfelder und Positionsbestimmungen». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformationen*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 234–250. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21289>.
- Bettinger, Patrick, und Kai-Uwe Hugger. 2020. «Praxistheorien in der Medienpädagogik – Einleitung». In *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*, herausgegeben von Patrick Bettinger, und Kai-Uwe Hugger, 1–13. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_1.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2021. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_10-1.
- Blühdorn, Infolur. 2024. *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Dander, Valentin. 2017. «Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 50–64. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X>.
- Dertinger, Andreas. 2024. «Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 187–213. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.08.X>.
- Eribon, Didier. 2018. *Grundlagen eines kritischen Denkens*, aus dem Französischen von Oliver Precht. Wien: Turia + Kant.
- Goetz, Rainald. 2024. «Spekulativer Realismus». In *wrong – Textaktionen*, herausgegeben von Rainald Goetz, 143–49. Berlin: Suhrkamp.
- Gramelsberger, Gabriele. 2023. *Philosophie des Digitalen zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Habermas, Jürgen. 1971a. «Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann». In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, herausgegeben von Jürgen Habermas, und Niklas Luhmann, 142–290. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1971b. *Theorie und Praxis – Sozialphilosophie Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 2024. «Es musste etwas besser werden ...» – Gespräche mit Stefan Müller-Dooch und Romas Yos. Berlin: Suhrkamp.
- Hepp, Andreas. 2021. *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Herbert von Halem.
- Hofhues, Sandra. 2024. «Zugänge des Verstehens: Konturen erziehungswissenschaftlicher Digitalisierungsforschung». In *Digitale Hermeneutik: Maschinen – Verfahren – Sinn*, herausgegeben von Thomas Bedorf, und Peter Risthaus, 81–92. Hagen: University Press.

- Holze, Jens, und Florian Kiefer. 2018. «Durch die ‹Netzwerkbrille› – Ein neues Paradigma?». In *Netzwerk als neues Paradigma? Interdisziplinäre Zugänge zu Netzwerktheorien*, 1–8. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18003-4_1.
- Hugger, Kai-Uwe. 2022. «Professionalisierung in der Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger (2. Aufl.), 891–99. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_100.
- Illouz, Eva. 2024. *Explosive Moderne*. Aus dem Englischen von Michael Adrian. Berlin: Suhrkamp.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothe M. Meister, und Uwe Sander, 247–72. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Iske, Stefan, und Alessandro Barberi. 2022. «Medienkompetenz – ein Beipackzettel». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 50 (Medien – Spiel – Bildung): 21–46. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.02.X>.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jeffries, Stuart. 2019. *Grand Hotel Abgrund. Die Frankfurter Schule und ihre Zeit*. Aus dem Englischen übersetzt von Susanne Held (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf, und Jörg Zirfas, 503–14. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Bildung der Dinge: Design und Subjektivation». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, und Torsten Meyer, 215–33. Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kommer, Sven, Thorsten Junge, und Christiane Rust. 2017. «Editorial zum Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: i-viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.10.25.X>.
- Knaus, Thomas, Merz, Olga, und Thorsten Junge. 2023. «50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp (Editorial)». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 23: 1–20. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/01>.
- Latour, Bruno. 2010. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Aus dem Englischen von Gustav Roßler. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leineweber, Christian. 2020. *Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel*. Bielefeld: transcript.
- Leineweber, Christian. 2024a. «Das Normative in der Medienpädagogik: Diskursspezifische Darlegung eines leitenden Motivs». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 21): 19–44. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.02.X>.
- Leineweber, Christian. 2024b. «Die Transformation des Unbewussten. Selbstwissen unter den Bedingungen der Digitalität». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 63 (Homo Digitalis): 69–91. <https://doi.org/10.21240/mpaed/63/2024.09.15.X>.

- Luhmann, Niklas. 1990. *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1994. *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 2021. *Die Grenzen der Verwaltung*, herausgegeben von Johannes F.K. Schmidt, und Christoph Gesigora. Berlin: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, und Karl-Eberhard Schorr. 1979. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Martus, Steffen, und Carlos Spoerhase. 2022. *Geistesarbeit. Eine Praxeologie der Geisteswissenschaften*. Berlin: Suhrkamp.
- Musil, Robert. 1987. *Der Mann ohne Eigenschaften. Roman*, herausgegeben von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt.
- Nieysto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus». In *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen* (Medien im Diskurs: Band 4), herausgegeben von Christian Leineweber, und Claudia de Witt, 44–77. <https://doi.org/10.18445/20171206-102747-0>.
- Reckwitz, Andreas. 2008. «Praktiken und Diskurse – Eine sozialtheoretische und methodologische Relation». In *Theoretische Empirie – Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 188–209. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas. 2024. *Verlust. Ein Grundproblem der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Ricken, Norbert. 2020. «Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag». *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (6): 839–52. <https://doi.org/10.25656/01:25816>.
- Röhr, Matthias. 2021. *Der lange Weg zum Internet. Computer als Kommunikationsmedien zwischen Gegenkultur und Industriepolitik in den 1979er/1980er Jahren*. Bielefeld: transcript.
- Rosa, Hartmut. 2005. *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ruge, Wolfgang B. 2017. «Undisziplinierte Pluralität – Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 100–120. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.04.X>.
- Schorb, Bernd. 1995. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, Bernd. 2021. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_6-1.
- Seel, Martin. 1999. *Versuch über die Form des Glücks – Studien zur Ethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spanhel, Dieter. 2012. «Geschichte der Medienpädagogik seit 1980». In *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online 2012*: 1–36. <https://doi.org/10.3262/EEO18120270>.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Wijnen. 2010. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Swertz, Christian, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz, Alessandro Barberi, und Sarah Braun. 2017. «Editorial: Konstitutionen Der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld Und Bildungswissenschaftlicher (Sub-)Disziplin». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Konstitution d. Medienpädagogik): i-x. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.11.16.X>.
- Thompson, Christiane. 2021. «Praktiken und Formen der Theorie – Konturen der ›Wissensarbeitsforschung‹». In *Praktiken und Formen der Theorie – Perspektiven der Bildungsphilosophie*, herausgegeben von Christiane Thompson, Malte Brinkmann, und Markus Rieger-Ladich, 11–32. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Medienkompetenz». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothe M. Meister, und Uwe Sander, 194–228. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wrana, Daniel, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Martin Nonhoff, und Johannes Angermüller. (Hrsg.) 2014. *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp.