
Jahrbuch Medienpädagogik 22: Die Gesellschaft der Medienpädagogik.

Herausgegeben von Christian Swertz, Mandy Schiefner-Rohs, Sven Kommer, Franco Rau und Franziska Bellinger

Hegemoniekritik lehren

Florian Rainer¹ 

¹ Universität Wien

Zusammenfassung

Antonio Gramsci (2021) entwickelte mit dem Konzept der kulturellen Hegemonie ein zentrales Analyseinstrument für Machtverhältnisse in Medien- und Bildungssystemen. Hegemonie, verstanden in Korrelation zu Gegenhegemonie, grundiert pädagogische Verhältnisse und ist grundlegend für die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen. Die These dieser Arbeit lautet, dass Gramscis Konzept für die Vermittlung von Medienkompetenz besonders geeignet ist. Ausgehend von der Relationalen Medienpädagogik wird die Korrelation von Erleben und Erlebtem sowie von Fremd- und Selbstbestimmung betrachtet (Meder 2014; Swertz 2021). Medienpädagogisch relevant ist dabei das Vermögen, hegemoniale Tendenzen zu erkennen und zu gestalten. Am Beispiel des Begriffs der ›Datenreligion‹ (Harari 2017) wird gezeigt, wie Hegemoniekritik als Methode zur Förderung ideologiekritischer Medienkompetenz dienen kann. In diesem Artikel wird für eine kritisch-reflexive Medienpädagogik argumentiert, die Theorie und Praxis real-dialektisch verknüpft und Medienkompetenz als Instrument gesellschaftlicher Veränderung begreift.

Teaching Hegemony Critique

Abstract

Antonio Gramsci developed the concept of cultural hegemony as a key analytical tool for examining power relations within media and educational systems. Hegemony – understood in relation to counter-hegemony – underpins pedagogical dynamics and is fundamental to the production and reproduction of social structures. This article argues that Gramsci's concept is particularly well suited for fostering media literacy. Drawing on the framework of Relational Media Education, it explores the correlation between experience and the experienced, as well as between external control and self-determination (Meder 2014; Swertz 2021). In this context, the pedagogically relevant capacity lies in identifying and shaping hegemonic tendencies. Using the example of the concept of «dataism» (Harari 2017), the article illustrates how hegemony critique can serve as a method for promoting ideologically critical media literacy. It advocates for a critically reflective approach to media education – one that links theory and practice in a dialectical manner and understands media literacy as a tool for social transformation.

1. Einleitung

Antonio Gramsci erkannte – gestützt auf seine Lebenserfahrungen und analytische Arbeit (vgl. Fiori 1979) –, dass Macht über gesellschaftliche Verhältnisse nicht allein auf Befehl und Gehorsam fusst, sondern auf Überzeugung und Wiederholung – auf jenem stetigen, kaum wahrnehmbaren Flüstern, das suggeriert, die Dinge seien genau so, wie sie sein sollen. In seinen Gefängnisheften (2021) analysierte Gramsci detailliert, wie (faschistische / autoritäre) Macht durch Konsens im Rahmen kultureller Hegemonie gesichert wird. *Hegemonie bedeutet, dass dominante Gruppen ihre partikularen Werte als universellen Konsens ausgeben – scheinbar alternativlos, tief eingebettet in alltägliche Routinen.* Sie wirken im Alltagsverstand, in der sozialen Praxis einer Weltsicht.

Hegemonie ist kein blosses Ideenkonstrukt, sondern wird in Technik und Technologien, sozialen Strukturen und Bildungsprozessen materialisiert. Dadurch wird der ökonomische Alltag, werden gesellschaftliche Diskurse und auch die Vermittlung von Wissen geprägt. Erziehungs- und Bildungsprozesse sind somit nicht nur eine Reproduktion gesellschaftlicher

Verhältnisse, sondern bilden zugleich Schauplätze hegemonialer Kämpfe – sie können bestehende Machtfelder festigen oder Ausgangspunkte kritischer Reflexion und Veränderung eröffnen (vgl. Bourdieu 1987; Ribolits 2009; Castro-Varela et al. 2023). Diese Mechanismen sind für die pädagogische Analyse besonders relevant – insbesondere im Kontext digitaler Bildungsmedien, in denen hegemoniale Ordnungen nicht nur abgebildet, sondern aktiv geformt und reproduziert werden.

«[D]ie Veränderungen in den Denkweisen, den Glaubensinhalten, den Meinungen treten nicht durch rasche, simultane und verallgemeinerte ›Explosionen‹ ein, sie treten hingegen fast immer durch ›sukzessive Kombinationen‹ nach äußerst disparaten und ›qua Autorität‹ nicht kontrollierbaren ›Formeln‹ ein. Die ›explosive‹ Illusion entsteht aus Mangel an kritischem Geist [...]. In der Sphäre der Kultur sind die ›Explosionen‹ sogar noch weniger heftig als in der Sphäre der Technik. Man verwechselt die Explosion politischer ›Leidenschaften‹, die sich in einer Zeit technischer Wandlungen angestaut haben, denen keine neuen, angemessenen Formen rechtlicher Organisation entsprechen, mit der Ersetzung alter Kulturformen durch neue.» (Gramsci 1991, 94f. zit. n. Bernhard 2005, 256)

In dieser Arbeit wird argumentiert, dass Gramscis Hegemoniebegriff nicht nur ein theoretisches Werkzeug zur Analyse von Macht und Herrschaft ist, sondern eine zentrale Perspektive für die Medienpädagogik eröffnet. Im Zentrum steht die Frage, wie hegemoniale Strukturen in der digitalen Kultur wirksam werden und welche Rolle pädagogische Reflexivität dabei spielt. Mit der Konzeption der *Relationalen Medienpädagogik* werden diese Überlegungen aufgegriffen. Hegemonie wird hier als dynamischer Prozess nachgezeichnet, als real-dialektisches Spannungsfeld zwischen individueller Erfahrung und gesellschaftlicher Ordnung, zwischen *Erleben* und *Erlebtem*, zwischen *Fremd-* und *Selbstbestimmung* (vgl. Meder 2014). Sie ermöglicht so eine systematische Analyse der ideologischen und relationalen Bedingungen digitaler Öffentlichkeit in Bildungsprozessen.

Ein gegenwärtiges Beispiel für die hegemoniale Dimension in der digitalen Kultur ist die sogenannte *Datenreligion* (Harari 2017) – ein Begriff, der beschreibt, wie sich ein nahezu sakraler Glaube an Daten, Algorithmen und künstliche Intelligenz etabliert. Die Datenreligion (Dataism) lässt sich als eine hegemoniale Wissensform des Weltzugangs verstehen – als eine

verinnerlichte Form des *senso comune*, die im Alltag als objektiv gegeben erscheint.

«Die Transformation der ‹Jedermannsphilosophie›, des ‹*senso comune*›, in eine ausgearbeitete, wissenschaftlich begründete allgemeine Theorie der Welt, der Gesellschaft, ihrer Entwicklung und Umgestaltung – also in eine wissenschaftliche Weltanschauung – ist keine bloße Angelegenheit des Denkens; sie vollzieht sich im Zusammenhang gesellschaftlicher Aktivitäten und Auseinandersetzungen.»
(Holz 1992, 23, zit. n. Schürmann 2023, 147)

Die These dieser Arbeit ist daher: Ein praxeologisch-hegemoniekritischer Ansatz ist von zentraler Bedeutung für die Medienpädagogik. Dafür wird Gramscis Praxisphilosophie mit einem korrelationalen Medienverständnis verbunden, das Medien als Bedingungen gesellschaftlicher Artikulation fasst, denn jede Artikulation – jede Form von Erfahrung, Erkenntnis oder Kritik – ist auf ein Medium angewiesen, um überhaupt wahrnehmbar zu sein (vgl. Meder 2015). Medien fungieren dabei als materielle Substrate von Bedeutung – mit ihnen wird geordnet, was gesagt, gedacht oder gefühlt werden kann. Als primäres, elementares Medium wird die Sprache bezeichnet. Sie ist nicht nur Trägerin von Bedeutung, sondern eröffnet auch die Möglichkeit, sich selbst zu thematisieren – mit Sprache kann Sprache beobachtet werden. In dieser reflexiven Funktion wird sie zum Medium der Selbstverständigung und kollektiven Bewusstwerdung. Ein Beispiel dafür liefert Antonio Gramsci in seinen *Gefängnisheften*, wenn er fragt:

«Welches ist die Idee, die das Volk sich von der Philosophie macht? Sie lässt sich rekonstruieren über die Redeweisen der Alltagssprache. Eine der verbreitetsten, ‹die Dinge philosophisch nehmen›, ist, wenn man sie analysiert, nicht völlig über Bord zu werfen. Zwar ist in ihr eine implizite Einladung zur Geduld enthalten, aber es scheint, dass der wichtigere Punkt vielmehr die Einladung zur Reflexion ist [...]»
(Gramsci 2021, 101)

Gramscis Reflexionen führen zu einem Verständnis von Sprache, das weit über Semantik hinausgeht: Sprache und Sprechen selbst werden zur Form tätiger Aushandlung – als Ausdruck einer Praxis, die gesellschaftliche Wirklichkeit performativ mitkonstituiert (vgl. Barberi und Swertz 2020). Und darüber kann nachgedacht werden. In der Verbindung von Gramscis

hegemoniekritischem Denken mit einem relationalen Medienbegriff entsteht so ein konzeptioneller Rahmen, der eine real-dialektische Form des *Begreifens* von Praxis ermöglicht – als etwas, das in sprachlich-medialer Vermittlung hervorgebracht wird.

2. Kulturelle Hegemonie und Alltagsverstand

Im Zentrum von Gramscis Denken (2021) sowie aktuellen medienpädagogischen Ansätzen (vgl. Kellner und Share 2019; Barberi und Swertz 2020; Dander, Grünberger, Niesyto, und Pohlmann 2024) steht die Frage, wie Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Alltagsbewusstsein stabilisiert, verändert oder infrage gestellt werden. Mediale Praktiken sind nicht neutrale Vermittler, sondern Möglichkeitsräume symbolischer Verweisungen, die im Verhältnis zwischen Subjekt, Gesellschaft und medialer Infrastruktur aktiv ausgehandelt werden. Hegemonie gründet sich nicht auf offene Gewalt, sondern auf sprachlich-kulturelle Einverleibung von dominanten Weltbildern als scheinbar selbstverständlicher Alltagsverstand (*senso comune*).

«In der Führungsfunktion von Hegemonie integriert sind Bildungs- und Erziehungsprozesse ebenso wie pädagogische Paradigmen und Konzepte. Aufbau und Konsolidierung von Hegemonie erfordern die Besetzung der gesamten kulturellen Sphäre, die Expansion direkter Herrschaft in alle Bereiche der gesellschaftlichen Lebensweisen, um die Bindung aller gesellschaftlichen Gruppierungen an die ökonomische Aktivität der hegemonialen Gruppierung zu gewährleisten.» (Bernhard 2005, 120)

An Gramscis Verständnis von Hegemonie anknüpfend zeigt sich, dass Sprache und symbolische Ordnungen nicht bloss Mittel der Kommunikation sind, sondern zentrale Instrumente intellektueller und moralischer Führung. Mit Sprache wird gesellschaftliches Bewusstsein gestaltet, alltägliche Wirklichkeitswahrnehmung strukturiert und damit jenes *«senso comune»*, auf dem hegemoniale Macht beruht, stabilisiert.

2.1 Alltagsverstand als spontanes Orientierungswissen

Hegemonie bedeutet, dass eine gesellschaftliche Gruppe ihre Werte und Deutungsmuster so weit verallgemeinert, dass sie zum (herrschenden) Alltagsverstand der Mehrheit werden. Alle Subjekte einer Gesellschaft haben einen solchen Alltagsverstand – sie können nicht *nicht* Sinn stiften, nicht *nicht* kommunizieren. Verständigung ist auf Austausch angewiesen, und dieser Austausch ist stets auf die sozial Anderen gerichtet und zugleich mediatisiert. Jede Sprache trägt dabei eine spezifische Sicht auf die Welt.

«Man muss das weitverbreitete Vorurteil zerstören, die Philosophie sei etwas sehr Schwieriges aufgrund der Tatsache einer bestimmten Kategorie von spezialisierten Wissenschaftlern oder professionellen und systematischen Philosophen. Man muss daher vorab zeigen, dass alle Menschen ›Philosophen‹ sind, indem man die Grenzen und Wesenszüge dieser ›spontanen Philosophie‹ definiert, die ›jedermann‹ eigen ist, nämlich der Philosophie, die enthalten ist: 1. in der Sprache selbst, die ein Ensemble von bestimmten Bezeichnungen und Begriffen ist und nicht etwa nur von grammatikalisch inhaltsleeren Wörtern; 2. im Alltagsverstand und gesundem Menschenverstand; 3. in der Populärreligion und folglich auch im gesamten System von Glaubensinhalten, Aberglauben, Meinungen, Sicht- und Handlungsweisen, die sich in dem zeigen, was allgemein ›Folklore‹ genannt wird.» (Gramsci 2021, 96 – 97)

Jede Form spontaner Philosophie wirkt individuell – ist aber durch kollektive Strukturen geprägt: durch Sprache, alltagsweltliches Wissen sowie dominante Weltdeutungen (Folklore). Diese Wechselwirkung und Aneignung (vgl. Meder 2013) entsteht innerhalb spezifischer sozialer Milieus (vgl. Bourdieu 1987). Zwar hat jedes Individuum eine eigene Weltsicht, doch diese ist nie völlig frei wählbar – ist nicht abwählbar und entsteht nie isoliert (vgl. Wittgenstein 1985).

«Durch die eigene Weltauffassung gehört man immer zu einer bestimmten Gruppierung, und genau zu der aller gesellschaftlichen Elemente, die ein- und dieselbe Denk- und Handlungsweise teilen. Man ist Konformist irgendeines Konformismus, man ist immer Masse-Mensch oder Kollektiv-Mensch.» (Gramsci 2021, 97)

Spontane Philosophie ist weniger Bewertung als gelebte Orientierung. Jede Weltanschauung stiftet individuellen Sinn, sie ist jedoch nicht festgeschrieben, sondern prinzipiell veränderbar. Hierin liegt der zentrale Ausgangspunkt des vorliegenden Ansatzes: in der Auseinandersetzung mit der ideologischen Fundierung *spontaner Philosophie* und dem potenziellen Konformismus, der im Alltagsverstand der Subjekte verankert ist.

«Man kann wohl sagen, dass Sprache wesentlich ein Sammelname ist, der eine weder in der Zeit noch im Raum einheitliche Sache voraussetzt. Sprache bedeutet auch Kultur und Philosophie (sei es auch auf der Ebene des Alltagsverstandes), und darum ist das Faktum Sprache in Wirklichkeit eine Vielzahl mehr oder weniger organisch kohärenter und koordinierter Fakten: Überspitzt kann man sagen, dass jedes sprechende Wesen eine eigene persönliche Sprache hat, das heißt eine eigene Denk- und Fühlweise. Auf ihren verschiedenen Ebenen vereint die Kultur eine größere oder geringere Menge von Individuen in zahlreichen Schichten mit mehr oder weniger expressivem Kontakt, die sich untereinander in unterschiedlichem Grad verstehen usw.» (Gramsci 2021, 79)

Antonio Gramscis Einsicht verweist auf ein tiefes Verständnis von Sprache als Weltzugang – ein Gedanke, der in der medienpädagogischen Perspektive weitergeführt wird.

2.2 Sprache als Medium gesellschaftlicher Weltsicht

Zugleich rückt die Analyse gesellschaftlicher Prozesse – insbesondere jener, die als problematisch erscheinen – in den Fokus, auch und gerade innerhalb wissenschaftlicher Pädagogik. Untrennbar damit verbunden ist die Reflexion über Medien (Sprache, Schrift, Hypertext) als konstitutives Moment von Bildung als deren «Faktizität». Norbert Meder verdeutlicht diesen Zusammenhang in seiner *Bildungsphilosophie der Medien*:

«Weil Kultur mediale Kultur ist, schränkt das Medium bzw. das mediale Gefüge den Weltbezug ein, teilt die Welt in medial Vertrautes und konkret Möglichen sowie in medial Fremdes, Unvorhersehbares, in medial Unmögliches und deshalb Katastrophales. Nun muss man allerdings das medial Fremde noch einmal differenzieren. Das medial Fremde kann ein anderer symbolisch-medialer Verweisungszusammenhang,

eine andere Kultur, sein oder das schlechthin Andere der unbekannten Welt, die den Hintergrund, das Medium all unserer sinnhaften Erzeugungen ausmacht.» (Meder 2014, 68)

Der Alltagsverstand bildet sich durch die aktive Sinnsetzung des Subjekts in einer Sprache – ein Akt der Selbstbestimmung im Umgang mit Welt. Sinn heisst, aus der Vielzahl äusserer Möglichkeiten – also Welt – eine Ordnung zu wählen. Diese Wahlmöglichkeit begründet Freiheit. Jede Auswahl erzeugt kulturelle Form.

«Die Weltsicht – der symbolisch-mediale Verweisungszusammenhang, den ich Kultur genannt habe – ist eine erzeugte Einschränkung der Weltoffenheit vor dem Hintergrund einer prinzipiellen Weltoffenheit. Sie ist der Hintergrund, vor dem die je eigene kulturelle Welt erzeugt wird. Sie ist das Medium, in dem die je eigene kulturelle Welt als Form oder Gestalt erscheint.» (ebd.)

Kultur ist somit immer auch mediale Kultur, weil Medien jene Möglichkeitsräume eröffnen, in denen Welt verständlich, sagbar, verhandelbar wird. Insbesondere in ihrer Vernetzung zeigen Medien ein transformierendes Potenzial – sie verändern sowohl kulturelles Wissen als auch sich selbst.

«Humboldt hat als Sprachwissenschaftler genau dies gesehen. Verschiedene Sprachen erzeugen verschiedene Weltsichten. Man kann sich der «einen» Welt nur nähern durch Bildung in anderen Sprachen.» (ebd.)

«Nachdem man gezeigt hat, dass alle (Menschen) Philosophen sind, sei es auch auf ihre Weise, unbewusst, weil schon allein in der geringsten Äußerung einer wie immer gearteten intellektuellen Tätigkeit, der «Sprache», eine bestimmte Weltauffassung enthalten ist, geht man zum zweiten Moment über, zum Moment der Kritik und der Bewusstheit, d. h. zu der Frage: ist es vorzuziehen, «zu denken», ohne sich dessen kritisch bewusst zu sein, auf zusammenhanglose und zufällige Art und Weise, d. h. an einer Weltauffassung «teilzuhaben» die mechanisch von der äußeren Umgebung «auferlegt» ist, und zwar von einer der vielen gesellschaftlichen Gruppen, in die jeder automatisch von seinem Eintritt in die bewusste Welt an einbezogen ist (und die das eigene Dorf oder die Provinz sein kann, ihren Ursprung in der

Pfarrgemeinde und in der (intellektuellen Tätigkeit) des Pfarrers oder des patriarchalischen großen Alten haben kann, dessen (Weisheit) Gesetz ist, in dem Weiblein, welches das Wissen von den Hexen geerbt hat, oder im Kleinintellektuellen, der in der eigenen Dummheit und Handlungsunfähigkeit versauert ist), oder ist es vorzuziehen, die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten und folglich, im Zusammenhang mit der Anstrengung des eigenen Gehirns, die eigene Tätigkeitssphäre zu wählen, an der Hervorbringung der Geschichte aktiv teilzuhaben, Führer seiner selbst zu sein und sich nicht einfach und hinterrücks der eigenen Persönlichkeit von außen den Stempel aufdrücken zu lassen?» (Gramsci 2021, 97)

Ausgangspunkt ist der Alltagsverstand – verstanden als Ensemble verinnerlichter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata –, der selbst Gegenstand kritischer Reflexion sein muss. Gerade weil er kein statisches Gebilde ist, sondern sich historisch wandlungsfähig und durch wissenschaftliche sowie philosophische Elemente angereichert zeigt, wird seine Kritik an sich selbst zentral – so auch für medienpädagogische Forschung und Theoriebildung.

2.3 Medien als symbolische Ordnungsräume

In hegemonialen Prozessen, folglich in der Bildung des eigenen Alltagsverstandes, tragen mediale Strukturen wesentlich zur Stabilisierung symbolischer Ordnungen bei, indem sie diese und ihre Funktionsweise als (gott) gegeben erscheinen lassen. Gramscis Hegemoniebegriff eröffnet so eine real-dialektische Perspektive auf Bildungsprozesse sowie auf die damit verbundenen gesellschaftlichen Öffentlichkeiten (Gramsci 2021). Wenn Medienbildung mehr sein will als instrumentelle Medienkompetenz, muss sie sich den Fragen stellen, die Norbert Meder (2014, 35) im Anschluss an den Neukantianismus (vgl. Hönigswald 1927) formuliert: *Wie ist Selbstbestimmung unter den Bedingungen der Fremdbestimmung möglich?* Und pädagogisch gewendet: *Wie ist Bildung – also Sich-bilden – im Modus des Gebildet-Werdens denkbar?* Diese Fragen, die Meder in korrelativer Perspektive stellt, verbinden sich produktiv mit Antonio Gramscis hegemonietheoretischem Zugang zur Pädagogik. Im Zentrum dieser Verbindung steht ein gemeinsames Verständnis des Subjekts, das nicht aus sich selbst

hervorgeht, sondern sich im Medium seiner Fremdverhältnisse gestaltet. Gramscis zentrale Einsicht lautet, dass jedes hegemoniale Verhältnis ein pädagogisches ist – «ogni rapporto di egemonia è un rapporto pedagogico»:

«Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht auf die spezifisch ›schulischen‹ Beziehungen eingegrenzt werden [...]. Dieses Verhältnis existiert in der ganzen Gesellschaft in ihrer Gemeinschaft und für jedes Individuum in Bezug auf andere Individuen, zwischen intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen Eliten und Anhängern, zwischen Führenden und Geführten, zwischen Avantgarden und dem Gros der Truppen. Jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis [...]» (Gramsci 2021, 80)

Hegemonie, als kulturell vermitteltes Einverständnis mit Herrschaft, durchdringt die Bildung des Subjekts bis in dessen Selbstverhältnis. Bildung ist die grundlegende Korrelation von «ICH» und «WELT» (Meder 2014). Das ICH entsteht aus der Korrelation von Selbst- und Fremdreferenz: *Erleben* vollzieht sich immer in Bezug auf das *Erlebte*. Dieser Prozess ist nicht abgeschlossen, sondern setzt sich in jedem Bildungsakt fort. Statt vom Dualismus zwischen einem autonomen ICH und objektiver WELT auszugehen, fragt die *Relationale Medienpädagogik*, wie diese Trennung entsteht. Sie zeigt, dass diese Bedingungen plural sind: Es existieren unterschiedliche Modi des Weltbezugs – des Erfassens, Verstehens, Denkens. Diese Verhältnisse sind nicht vorgegeben, sondern entstehen in spezifischen Formen der symbolisch-medialen Auseinandersetzung.

«Der Mensch ist in diesem Sinne konkreter Wille, das heißt die tatsächliche Applikation des abstrakten Wollens oder Lebensimpulses auf die konkreten Mittel, die diesen Willen verwirklichen. Die eigene Persönlichkeit wird geschaffen: 1. indem dem eigenen Lebensimpuls oder Willen eine bestimmte konkrete (›rationale‹) Richtung gegeben wird; 2. indem die Mittel ausgemacht werden, die diesen Willen zu einem konkreten, bestimmten, nicht beliebigen machen. 3. indem dazu beigetragen wird, das Ensemble der konkreten Bedingungen zu verändern, die diesen Willen nach Maßgabe der eigenen Machtgrenzen und in der fruchtbarsten Form verwirklichen. [...] Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt, sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln.» (Gramsci 2021, 96)

Die Humboldtsche Bildungstheorie (vgl. Schirru 2016) wird als Selbstentfaltung der eigenen Potenziale im Wechselverhältnis von ICH und WELT begreifbar. Diese Entfaltung lässt sich in ein dreifaches Beziehungsgeflecht unterteilen: das Verhältnis des Einzelnen zu den Dingen der Welt, zu den anderen in der Gemeinschaft und zu sich selbst im Lebenslauf. Meder zieht hierzu die Verschränkung von *«Dass-Erleben»* und *«Was-Erleben»*, von Prinzip und Faktum heran. Die pädagogische Praxis nimmt damit eine zentrale erkenntnistheoretische Dimension ein, denn «sie wird als hegemoniales Binnenverhältnis gefasst, das die Beziehungen zwischen Herrschern und Beherrschten in Beziehungen von Führenden und Geführten transformiert» (Merkens 2004, 28). Mit der Dialektik von Hegemonie und Wahrheitsorganisation kann folglich eine substanzielle, politisch-pädagogische Denkstruktur einer *Philosophie der Praxis* nachgezeichnet werden, die sich mit dem erkenntnistheoretischen Ansatz der *Relationalen Medienpädagogik* (vgl. Meder 2014; Swertz 2021) verbinden lässt, um somit aktuelle Fragen zu pädagogischen Verhältnissen unter digitalen Bedingungen zu perspektivieren.

«Wir kennen die Wirklichkeit nur im Verhältnis zum Menschen. Und da der Mensch geschichtliches Werden ist, ist auch Erkenntnis und Realität ein Werden, ist auch Objektivität ein Werden.» (Gramsci 2021, 138)

In dieser Perspektive erscheinen Medien als Wirklichkeitsbedingungen von Bildung – im Spannungsfeld zwischen Symbol und Materialität, zwischen Form und Stoff. Die Frage verschiebt sich: Nicht was das Subjekt kann, sondern wie es sich im Rahmen medialer Vorprägungen bildet – und diese zugleich mitgestaltet. Objektivität meint hier kein ausserhalb des Menschen Existierendes, sondern ein geschichtlich und symbolisch vermitteltes Weltverhältnis. Wer Wirklichkeit unabhängig vom Subjekt behauptet, verfehlt die Einsicht, dass Erkenntnis immer schon medial geformt ist – oder verfällt in metaphorische Ontologien.

2.4 Medien als Möglichkeitsräume

Bildung ist performative Kultur. Jede kulturelle Handlung unterscheidet dabei zwischen Eigenem, Fremdem und dem Nicht-Bestimmten, das keiner festen Sinnsetzung unterworfen wird. Der Mensch, schreibt Gramsci, ist «eine Abfolge tätiger Verhältnisse (als ein Prozess), wobei die Individualität

die grösste Bedeutung hat, jedoch nicht das einzige Element ist» (Gramsci 2021, 116).

«Die Menschheit, die sich in jeder Individualität widerspiegelt, setzt sich aus unterschiedlichen Elementen zusammen: 1. Dem Individuum; 2. Den anderen Menschen; 3. Der Natur. Aber das 2. und 3. Element sind nicht so einfach, wie es scheinen könnte. Das Individuum tritt nicht durch Aneinanderreihung in Verhältnisse mit den anderen Menschen ein, sondern organisch, indem es eine Teilnahme an Organismen eingeht, von ganz einfachen bis zu sehr komplexen. Ebenso tritt der Mensch nicht einfach aufgrund der Tatsache, dass er selbst Natur ist, ins Verhältnis zur Natur, sondern tätig, mittels der Arbeit und der Technik. Mehr noch. Diese Verhältnisse sind nicht mechanisch. Sie sind tätig und bewusst, d. h. sie entsprechen einem grösseren oder geringeren Grad des Verständnisses, das der Einzelmensch von ihnen hat.» (ebd.)

Subjekte treten nicht funktional in Beziehung zu anderen Menschen oder zur Natur, sondern «organisch», bewusst durch Teilnahme an sozialen Beziehungen und durch tätige Aneignung mittels Arbeit und Technik. Diese Verhältnisse spiegeln das Verständnis wider, das der Einzelne von der Welt und den Medien hat, mit denen er in Beziehung tritt. Jeder Akt der Wahrnehmung, der Interpretation und der Reflexion ist dabei ein Moment der aktiven Bedeutungsbildung. Medien treten hier in diesem Prozess als Bedingungen und Ausdrucksformen dieser Verhältnisse auf, als Strukturbedingungen von Wahrnehmung, Artikulation und Erkenntnis (vgl. Meder 2014, 56). In jedem Erfahrungsakt artikuliert sich ein mediatisiertes Verhältnis von ICH und WELT. Das Medium ist «die Unterscheidung von Medium und Form» (Meder 2014, 60) – in ihm wird Form sichtbar, Bedeutung wirksam. Erkennen entsteht nicht im Inneren des Subjekts, sondern im aktualisierten Vollzug von Erleben und Erlebtem – in einem symbolisch vermittelten Verhältnis zur Welt (vgl. Swertz 2008). Meder bringt dies prägnant auf den Punkt: «Im Erleben treten Erleben und Erlebtes auseinander.» (Meder 2014, 88). Im Auseinandertreten liegt das Moment der gegenständlichen Erkenntnis. Diese produktive Differenz zwischen unmittelbarer Erfahrung und ihrer reflexiven Verarbeitung öffnet den Möglichkeitsraum von Bildung. «Bildung ist nur in einem Medium als einer Sprache möglich [...] Das Medium – die Sprache oder das Internet – ist die Art und Weise, wie Bildung

faktisch wird» (Meder 2014, 65). Sich zu bilden heisst, sich im Medium zu verorten – und zugleich in kritischer Distanz zu ihm zu treten: ein doppelt reflexiver Prozess, in dem ein Verhältnis zu sich selbst, zu Anderen und zur Welt entsteht – und zugleich zu den Konstruktionsprinzipien dieser Verhältnisse (vgl. Meder 2004).

Das Prinzip der tätigen Wechselseitigkeit im pädagogischen Verhältnis bedeutet nicht automatisch Gleichheit von Lehrenden und Lernenden – das verlangt kritische Reflexion (vgl. Sternfeld 2009). Lehrende bringen hegemonial legitimatedes Wissen mit, das auch den Rahmen vorgibt, in dem Lernen stattfindet. Sie gestalten damit die Bedingungen, unter denen Bedeutung erzeugt, Welt erschlossen, versachlicht und Subjektivität gebildet wird (vgl. das kollektiv 2017, 4). Pädagogik ist somit immer auch eine Frage der Strukturierung von Zugängen und der Versachlichung – eine machtvoll-praxis, die entschieden mehr ist als das blosses Teilen von Wissen.

«Daher kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, in dem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert. (...) Sich eine Persönlichkeit bilden heisst dann, wenn die eigene Individualität das Ensemble dieser Verhältnisse ist, ein Bewusstsein dieser Verhältnisse gewinnen, die eigene Persönlichkeit verändern heisst das Ensemble dieser Verhältnisse verändern. Aber wie gesagt, diese Verhältnisse sind keine einfachen [...]» (Gramsci 2021, 116)

Erkenntnis und Veränderung ist für Gramsci stets tätiges Begreifen – ein Handeln in Beziehung zur Welt, Geschichte und Gesellschaft. In diesem Sinn setzt die *Relationale Medienpädagogik* nicht bei der Technik, sondern bei der Reflexion auf symbolische Ordnungen von Technologie an: Sie zeichnet hervorgebrachte Strukturen nach, legt Sinnsetzungen offen und eröffnet Handlungsspielräume. Gramsci schreibt:

«Man muss eine Lehre erarbeiten, in der all diese Verhältnisse tätig und in Bewegung sind, wobei ganz deutlich festgestellt wird, dass der Sitz dieser Tätigkeit das Bewusstsein des Einzelmenschen ist, der erkennt, will, bewundert, schafft, insofern er bereits erkennt, will, bewundert, schafft usw. und sich nicht als isoliert, sondern als voller Möglichkeiten begreift, die ihm von anderen Menschen und von der Gesellschaft der Dinge geboten werden, wovon er unvermeidlich eine

gewisse Kenntnis hat. (Wie jeder Mensch Philosoph ist, so ist jeder Mensch Wissenschaftler usw.)» (Gramsci 2021, 117)

Jeder Mensch ist nicht nur Philosoph:in, sondern auch Träger von Möglichkeiten – ein Subjekt, das sich im Verhältnis zu anderen und zur Gesellschaft der Dinge begreift (ebd.). Gramscis Philosophie der Praxis und Meders Korrelationsphilosophie treffen sich im Anspruch, Theorie und Praxis nicht zu trennen. Erkenntnis ist keine abstrakte Repräsentation, sondern ein sozio-historisch situierter, mediatisierter Vollzug. Praxis ist dialektisches Antworthandeln – auf Welt, auf Geschichte, auf das Andere. Medienpädagogik wird damit zu einem kritischen Bildungsprozess, der fragt: *Wie wird Bedeutung hervorgebracht? Wer erzeugt dieses Wissen – und wer wird von Wissen ausgeschlossen? Wessen Algorithmen strukturieren Entscheidungen? Wessen Kommunikationsräume definieren Öffentlichkeit – und wer bleibt ungehört? Wessen Daten werden gesammelt – und wem sichert der daraus kapitalistisch generierte Mehrwert Kontrolle und Profit? Medien als Möglichkeitsräume zu denken* heisst, sie weder zu verklären noch zu ver-teufeln. Sie sind symbolische Anordnungen, in denen Selbst- und Fremd-bestimmung ausgehandelt wird – Orte pädagogischer Reflexivität und gegenhegemonialer Praxis.

3. Datenreligion als Hegemonie in der digitalen Kultur

In der westlichen, digitalisierten Gesellschaft sind Bildungs- und Erkenntnisprozesse tief mit technischen Infrastrukturen, ökonomischen Interessen und symbolischen Ordnungen verwoben (vgl. Mager 2014). Diese Strukturen bleiben meist unentdeckt, gelten als selbstverständlich, wirken jedoch umso nachhaltiger, weil mit ihnen alltägliche Wahrnehmung, Kommunikation und Handlungsmöglichkeiten medienvermittelt organisiert werden. Die *Relationale Medienpädagogik* versteht Bildung in diesem Zusammenhang als Reflexion und Aushandlung von Selbst- und Weltverhältnissen mit digitalen Medien – als einen Prozess, der die Faktizität medialer Strukturen nicht nur anerkennt, sondern kritisch durchdringt (vgl. Meder 2015).

3.1 Die Datenreligion als symbolische Ordnung

In Gesellschaften in der digitalen Kultur verschiebt sich die hegemoniale Konsensbildung zunehmend in die symbolischen Felder der Daten- und Technikgläubigkeit. Ein zentrales Beispiel für hegemoniale Wissensproduktion ist die sogenannte Datenreligion (vgl. Swertz 2021), die als dominanter Verweisungszusammenhang fungiert. Gemeint ist damit eine quasireligiöse Verehrung von Daten, Algorithmen und Künstlicher Intelligenz, die als objektiv, unbestechlich und epistemisch überlegen betrachtet werden. In dieser technokratischen Wissensordnung wird suggeriert, dass komplexe gesellschaftliche Entscheidungen durch datenbasierte Systeme effizienter und gerechter getroffen werden könnten als durch menschliche Urteilsfähigkeit (vgl. Morozov 2013; Swertz 2021; Zuboff 2018). Die Attraktivität technischer Effizienz ist eine tiefverwurzelte kulturelle Konstante, die seit jeher gesellschaftliche Formationen prägt (vgl. Daniljuk 2015). Gesellschaften, die neue technische Lösungen entwickeln, üben grenzüberschreitende Faszination aus und setzen dadurch Transformationsprozesse in Gang. Diese *kulturelle Effizienzfixierung* trägt wesentlich dazu bei, die hegemoniale Deutung datenbasierter Entscheidungsfindung alternativlos erscheinen zu lassen. Gramscis Konzept des *senso comune* hilft (vgl. Kant 1790/1913, AA V:293 – 296, S40: *sensus communis* als transzendental-kritisches Ideal), diese Dynamik ideologiekritisch zu fassen: Ideologien funktionieren nicht als explizite Lehrsysteme, sondern als Selbstverständlichkeiten, die sich diskursiv, institutionell und praktisch verfestigen (vgl. Eagleton 1993).

3.2 Ideologiekritik und die Unsichtbarkeit hegemonialer Strukturen

Es entsteht dabei eine Diskrepanz zwischen humanistisch-normativen Interessen (z. B. Schutz persönlicher Freiheit, Autonomie, Bildungsgleichheit) und hegemonial vermittelten Überzeugungen, die *digitale* Technologien als alternativlose Problemlöser idealisieren. Gerade diese Diskrepanz trägt zur Stabilisierung datenökonomischer Strukturen bei: Sie schwächt nämlich eine kritische Reflexion und begrenzt die Vorstellung politisch gestaltbarer Alternativen.

Die Datenreligion (Dataism) wirkt so auch über diskursive Rahmungen wie «datengetriebene Entscheidungen», «Learning Analytics» oder «KI ist objektiv» – Phrasen, die epistemische Neutralität vorgeben, tatsächlich aber

politische, soziale und ökonomische Interessen verschleiern (vgl. Fisher 2009; Dander, Grünberger et al. 2024). Shoshana Zuboff (2018) spricht in diesem Kontext vom «Überwachungskapitalismus»: Algorithmen dienen nicht neuer Erkenntnis, sondern der Vorhersage und Steuerung von Verhalten – zugunsten datenökonomischer Verwertungs- und Kontrolllogiken (Kybernetik). Aussagen von Schüler:innen wie «Big Data lügt nicht» oder «KI entscheidet besser», wie sie mir in meiner universitären Lehre, in österreichweiten Schulworkshops und im Projekt PROSA (Wien) begegnet sind, verweisen auf ein Weltbild, in dem Technologie als neutrale, dem Subjekt übergeordnete Instanz erscheint. Wenn auch nicht systematisch erhoben, lassen sie sich als verdichtete Artikulationen subjektiver Weltverhältnisse deuten. Tatsächlich agieren Betreiber:innen digitaler Plattformen ähnlich wie epistemische Autoritäten (Hug und Madritsch 2020), die definieren, welche Inhalte sichtbar, relevant oder legitim erscheinen (vgl. Mager 2014). *Die algorithmische Steuerung von Suchmaschinen, Feeds oder Empfehlungssystemen etabliert eine technisierte Form der Welterzeugung, in der Alternativen systematisch marginalisiert werden* (vgl. Stalder 2016).

3.3 Digitale Infrastruktur und Demokratie

Digitale Infrastrukturen ermöglichen eine Kontrolle über Kommunikation und Wahrnehmung – ein neuer informationeller Zugriff, der im Kontext der Datenreligion unbemerkt legitimiert wird: eine Ideologie, die sich zunehmend im Denken einflussreicher Akteur:innen der Tech-Industrie zeigt, einem technokapitalistischen Weltbild, das auf radikale Rationalisierung und eben Kontrolle setzt. Dabei wird das Subjekt auf ein System reduzierter Rechenprozesse zurückgeführt – auf berechenbares Verhalten, quantifizierbare Datenpunkte oder verwertbare Ressourcen. Dieses Denken unterstellt, dass gesellschaftliche Ordnung sich am besten durch Technologien herstellen lässt, die möglichst effizient und zentral gesteuert werden. Was dabei entsteht, ist kein ermächtigendes Zukunftsversprechen, sondern eine Form von libertärer Technokratie, deren Nutzen sich vor allem auf jene konzentriert / akkumuliert, die über Infrastruktur, Algorithmen und Kapital verfügen.

Wenn demokratische Öffentlichkeit durch privatwirtschaftlich gesteuerte Plattformen ersetzt wird, verlieren politische Systeme ihre Fähigkeit, legitime Repräsentation zu gewährleisten. Die algorithmisch gesteuerte

Informationsordnung erzeugt also nicht nur epistemische Verzerrung, sondern delegitimiert zugleich das politische Prinzip der Deliberation. Eine demokratische Öffentlichkeit kann jedoch nur existieren, wenn die zugrunde liegende Infrastruktur nicht privatisiert und monopolisiert ist. Die technologische Monopolisierung der Kommunikationskanäle bedroht entsprechend die Grundlagen freier Meinungsäußerung und deliberativer Politik in ihren Grundfesten. Diese datenorientierte Hegemonie beruht auf der Kombination von Zustimmung und struktureller Eingliederung. Nutzer:innen stimmen digitalen Praktiken zu, weil diese als alternativlos erscheinen, während sie zugleich über ihre Daten verfügbar gemacht und steuerbar werden (vgl. Reitz 2017). Cameron und Barbrook (1995) beschreiben dieses Phänomen als die «Kalifornische Ideologie»: eine technolibertäre Erzählung, die digitale Technologien mit Freiheitsversprechen, Internet-Zentrismus und Solutionismus auflädt (vgl. Morozov 2013), während sie zugleich auf Kontrolle, Segmentierung und struktureller Intransparenz basiert.

3.4 Pädagogische Gegenstrategien und Handlungsspielräume

Die Aufgabe *Relationaler Medienpädagogik* besteht darin, diese Strukturen als Lernfelder sichtbar zu machen. Erkenntnis wird hier zur Praxis: zur kritischen Reflexion über epistemische Bedingungen, zur Dekonstruktion digitaler Deutungsmuster und zur Eröffnung von Handlungsspielräumen. Eine Perspektive, die sich daraus ergibt, ist die Forderung nach einer demokratischen Gestaltung der digitalen Infrastrukturen. Evgeny Morozov (2013) argumentiert für die Notwendigkeit öffentlicher Kontrolle der Netzinfrastrukturen, um das Grundrecht auf anonyme, vertrauliche und freiheitliche Kommunikation wiederherzustellen. *Relationale Medienpädagogik* kann hier einen entscheidenden Beitrag leisten, indem sie technologische Bildung und politische Handlungsfähigkeit miteinander verbindet. Sprachkritische Analysen, die zeigen, wie Begriffe wie «Smartness» oder «Effizienz» symbolische Ordnungen stabilisieren, bilden dabei einen ersten Schritt (vgl. Castro-Varela et al. 2023). Die Philosophie der Praxis ist

«eine Realdialektik, welche die Geschichte versteht, indem sie dieselbe durch Handeln aufhebt, und Geschichte und Philosophie nicht auseinanderreißt, sondern die Menschen, indem sie diese wieder auf

die Füße stellt, zu bewußten Schöpfern der Geschichte macht und nicht zu Spielzeugen des Schicksals, insofern ihre Prinzipien, also ihre Ideale, Funken, die aus den sozialen Kämpfen sprühen, genau der Stachel zur Praxis sind, die sich durch ihre Werk umwälzt.» (Gramsci 1991, 1071, zit. n. Bernhard 2005, 74)

Die *Relationale Medienpädagogik* verbindet Analyse und Handlung: Sie fragt, wie Medien nicht nur gebraucht, sondern verstanden, kritisiert und demokratisch neu konfiguriert werden können. Bildung wird so zur Praxis einer Gegenhegemonie – zu einer Philosophie der Praxis, die technologische Wirklichkeit als gestaltbar begreift.

4. Bildung als Praxis: Medialität, Relationalität und Hegemoniekritik

Die Vermittlung von Hegemoniekritik in Bildungsprozessen ist eine grundlegende pädagogische Herausforderung, die nicht bloss Wissen (von oben) vermittelt, sondern Lernende befähigt, eigene Denk- und Handlungsroutinen kritisch zu hinterfragen. Dabei stellt sich das Problem, dass hegemoniale Ideen oft als selbstverständlich empfunden werden und eine wichtige Stütze der Alltagsbewältigung bilden (Castro Varela et al. 2023, 11). Wer diese Routinen problematisiert, riskiert, die Sicherheit des Vertrauten bei Lernenden zu erschüttern, ohne sofort handlungsfähige Alternativen anbieten zu können. Die Kritik der jeweiligen Vernunft wird zur spezifischen Kritik der Kultur: Sie fragt nach den geistigen Formprinzipien, die kulturellen Sinn überhaupt erst ermöglichen. Kultur erscheint entsprechend nicht als bloße Ansammlung isolierter Inhalte, sondern gründet in elementaren geistigen Vollzügen. Eine Weltsicht, ein Verständnis der Welt ist ohne symbolische geistige Formgebung nicht denkbar.

Hier setzt eine dialogische Pädagogik an, die Lernende befähigen soll, sowohl die eigene kulturelle Situation kritisch zu reflektieren als auch nach Auswegen aus hegemonialen Strukturen zu suchen (Castro Varela et al. 2023, 19; das kollektiv 2017). Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Selbsttätigkeit der Lernenden (Benner 2002, 34). Uwe Hirschfeld (2015) plädiert für eine didaktische Haltung, die autoritärer Wissensvermittlung widerspricht und auf Offenheit und Kooperation setzt. Sein Ansatz richtet sich gegen Lehrkonzepte, die fertige Lösungen anbieten. Subjekte sollen

aktiv in ihren Kontexten abgeholt werden, damit sie ihre Lebenswelt und ihr Vorwissen einbringen können (Castro Varela et al. 2023, 22). Solche Konzepte knüpfen an den Alltagsverstand an, der sowohl Träger hegemonialer Ideologien als auch deren potenzielle Kritik ist. Wer den Alltagsverstand kritisieren will, muss zuerst begreifen, wie er als Bewältigungsstrategie funktioniert (das Kollektiv 2017, 4). Dabei entsteht ein Widerspruch: Einerseits werden festgefügte Deutungen hinterfragt, andererseits bleiben die sozialen und materiellen Bedingungen oft unverändert. Diese Spannung erfordert eine konsequent reflektierte pädagogische Praxis (Mecheril und Rangger 2023). Reflexivität bedeutet, nicht nur hegemoniales und marginalisiertes Wissen zu hinterfragen, sondern auch die «gestattete Ignoranz» aufzubringen – auch jene Ignoranz, die aus privilegierten Machtpositionen heraus möglich ist (Castro Varela et al. 2023, 23). Ein zweites didaktisches Problem ist der vermeintliche Mangel an kollektiven Bewegungen oder hegemoniefähigen Gegenentwürfen, an die kritische Lehre anknüpfen könnte (ebd., 262). In formalisierten Bildungskontexten erscheint Kritik oft isoliert von realen Ansätzen zur Veränderung. Lernsettings sollten deshalb nah an den Alltagserfahrungen der Lernenden angelegt sein und einen Bezug zu bestehenden Initiativen schaffen – etwa zu Projekten für freie Software (FOSS), diskriminierungskritischen Gruppen oder zivilgesellschaftlichen Bewegungen, die (digitale) Machtstrukturen hinterfragen. Medienpädagogik wird dabei nicht als reine Theorie gesehen, sondern als Reflexions- und Handlungsinstrument, das in praktische Herausforderungen mündet. Theorie und Praxis erhellen sich wechselseitig und eröffnen eine fundierte, aber transformative Perspektive (Castro Varela et al. 2023, 31). Dazu braucht es Methoden, die den jeweiligen Alltagsverstand gezielt irritieren. Die Auseinandersetzung mit hegemonialen Strukturen sollte mit experimentellen Ansätzen verknüpft werden. Damit diese Ansätze nicht nur kritisch, sondern handlungsorientiert wirken, empfiehlt sich die Kombination aus Reflexion und aktiver Mediengestaltung (Baacke 2024). Kritische Bildung ist stets ein offener Prozess, der auch Lehrende zur Reflexion ihrer eigenen Position verpflichtet (das kollektiv 2017, 3). Sie darf weder vorschreiben, was richtig oder wahr ist, noch sich in reiner Dekonstruktion erschöpfen. Vielmehr muss sie Lernende befähigen, eigene Erfahrungen im Kontext gesellschaftlicher Strukturen kritisch zu machen, zu analysieren und alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

5. Fazit

Die kritische Auseinandersetzung mit hegemonialen Strukturen in Medien und Bildung ist ein gesellschaftlich relevanter Prozess. Digitale Alternativen scheinen oft nicht deshalb fern, weil sie technisch oder praktisch unmöglich wären, sondern weil sie im hegemonialen Alltagsverstand nicht vorkommen – sie sind sprachlich unmarkiert, kulturell entkoppelt und strukturell unsichtbar. Gramscis Hegemoniebegriff zeigt, dass Macht sich vor allem durch Konsens und kulturelle Führung etabliert – im digitalen Zeitalter gewinnt dies an Bedeutung. Wer verstehen will, wie algorithmische Systeme, Plattformkapitalismus oder die *Datenreligion* (Dataism) das Denken und Handeln prägen, braucht eine hegemoniekritische Perspektive. Diese durch Technik vermittelte *Selbstunterwerfung unter ein scheinbar neutrales Weltbild* manifestiert sich auch in der technologischen Infrastruktur: Die geringe Nutzung alternativer Software, Plattformen und genossenschaftlicher Angebote verdeutlicht, wie tief hegemoniale Strukturen den digitalen Raum durchdringen. Wie Yuval Noah Harari (2017, 367) formuliert: *«Dataism declares that the universe consists of data flows, and the value of any phenomenon or entity is determined by its contribution to data processing»*.

Gramscis *Philosophie der Praxis* bietet einen dynamischen, nicht-dogmatischen Bezugsrahmen für Pädagogik und politische Bildung. Praxis erscheint hier als Konkretionseinheit gesellschaftlicher Wirklichkeit – verstanden als tätige Mitte: relational, performativ, in permanenter Wechselwirkung. Dieses Verständnis korrespondiert mit den Grundannahmen der *Relationalen Medienpädagogik*: Gefordert ist eine Pädagogik, die kritisch aufklärt und Gestaltungskompetenz stärkt – etwa durch die Analyse hegemonialer Narrative, das Erproben digitaler Gegenstrategien oder den Aufbau alternativer Medienpraktiken und -infrastrukturen. Dies kann sich zeigen in der Arbeit mit freier Software, kollaborativen Publikationsformaten oder in der reflexiven Auseinandersetzung mit Plattformalgorithmen – stets eingebettet in kollektive Prozesse der Selbstverständigung. Zugleich muss sich eine solche Pädagogik ihrer eigenen Grenzen bewusst sein, da das Infragestellen hegemonialer Selbstverständlichkeiten tief in habitualisierte Orientierungsroutinen eingreift. Die Relationale Medienpädagogik (Meder 2015; Barberi und Swertz 2020) liefert hierfür eine selbstreflexive Grundlage, in der Theorie und Praxis strukturell miteinander verschränkt sind.

Literatur

- Baacke, Dieter. 2024. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 64 (Medien*Kritik): 1–16. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.10.X>.
- Barberi, Alessandro, und Christian Swertz. 2020. «Doing Digital: Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteurinnen*». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung: Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummeler, 77–96. Opladen: Barbara Budrich.
- Benner, Dietrich. 2002. *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bernhard, Armin. 2005. *Antonio Gramscis politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells*. Hamburg: Argument.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cameron, Andy, und Richard Barbrook. 1995. «The Californian Ideology». *MUTE Magazine*, Nr. 1. <https://www.metamute.org/editorial/articles/californian-ideology..>
- Castro Varela, María do Mar, Natascha Khakpour, und Jan Niggemann. 2023. «Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci». In *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*, herausgegeben von María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour, und Jan Niggemann, 9–34. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dander, Valentin, Nina Grünberger, Horst Niesyto, und Horst Pohlmann, Hrsg. 2024. *Bildung und digitaler Kapitalismus*. München: kopaed.
- Daniljuk, Malte. 2015. «Digitale Dominanz: Wie Informationstechnologie globale Herrschaft verändert». *Luxemburg* 3: 21–22.
- das kollektiv, Hrsg. 2017. *Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung*. https://das-kollektiv.at/sites/default/files/downloads/das_kollektiv-paedagogische_reflexivitaet_in_der_basisbildung-2017.pdf.
- Eagleton, Terry. 1993. *Ideologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Fiori, Giuseppe. 1979. *Das Leben des Antonio Gramsci: Eine Biographie*. Berlin: Rotbuch.
- Fisher, Mark. 2009. *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* London: Zero Books.
- Gramsci, Antonio. 1991. *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. 9 Bände. Herausgegeben von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio. 2021. *Erziehung und Bildung: Gramsci Reader 1*. 3. Auflage, herausgegeben von Andreas Merckens. Hamburg: Argument.
- Harari, Yuval Noah. 2017. *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. New York: Harper.
- Hirschfeld, Uwe. 2015. *Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie*. Hamburg: Argument.

- Holz, Hans Heinz. 1992. «Philosophische Reflexion und politische Strategie bei Antonio Gramsci». In *Antonio Gramsci heute. Aktuelle Perspektiven seiner Philosophie*, herausgegeben von Hans Heinz Holz und Giuseppe Prestipino, 9 – 28. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Hönigswald, Richard. 1927. *Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts*. 2., umgearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hug, Theo, und Reinhold Madritsch. 2020. «Globale Bildungsindustrie – Erkundungen zum Stand der Dinge in Österreich». *MEDIENIMPULSE* 58 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-03>.
- Kant, Immanuel. 1790/1913. *Kritik der Urteilskraft*. Akademie-Ausgabe V: 293 – 296, S 40. (Text online verfügbar: <https://korpora.org/Kant/aa05/Inhalt5.html> (Zugriff 19. 05. 2025)).
- Kellner, Douglas, und Jeff Share. 2019. *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education*. Leiden: Brill Sense.
- Mager, Astrid. 2014. «Ideologie des Algorithmus». https://www.astridmager.net/wp-content/uploads/2012/03/08_Mager.pdf.
- Mecheril, Paul, und Matthias Rangger. 2023. «Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft». In *Hegemonie bilden*, herausgegeben von María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour, und Jan Niggemann, 251 – 66. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Meder, Norbert. 2004. *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. 2., wesentlich erweiterte Auflage. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Meder, Norbert. 2013. «Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive». *MEDIENIMPULSE* 51 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-08>.
- Meder, Norbert. 2014. «Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt (Humboldt)». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 45 – 70. Wiesbaden: Springer VS.
- Meder, Norbert. 2015. «Neue Technologien und Erziehung/Bildung». *MEDIENIMPULSE* 53 (1). <https://doi.org/10.21243/mi-01-15-09>.
- Merkens, Andreas. 2004. «Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis». In *Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader*, 15 – 46. Hamburg: Argument Verlag.
- Morozov, Evgeny. 2013. *Smarte neue Welt: Digitale Technik und die Freiheit des Menschen*. München: Blessing.
- Reitz, Tilman. 2017. «Was ist digitaler Kapitalismus? Vorschläge zu seiner ökonomischen Analyse und politischen Kritik». *Soziopolis*, 27. 07. 2017. <https://www.sozioipolis.de/was-ist-digitaler-kapitalismus.html>.
- Ribolits, Erich. 2009. *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker.

- Schirru, Giancarlo. 2016. «Humboldt – Steintal – Labriola – Gramsci». In *Saussure e i suoi interpreti italiani*, herausgegeben von Matteo De Palo und Stefano Gensini, 31–45. Blityri VI/1.
- Schürmann, Volker. 2023. *Spekulativer Marxismus: Studien zu Hans Heinz Holz*. Wien: Mandelbaum.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sternfeld, Nora. 2009. *Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.
- Swertz, Christian. 2008. Hinweise zu einer Theorie der Medienpädagogik. In *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, herausgegeben von Edith Blaschitz und Martin Seibt, 42–51. Wien: Lit.
- Swertz, Christian. 2021. «Bildung, Verantwortung und digitale Technologie». *ME-DIENIMPULSE* 59 (3). <https://doi.org/10.21243/mi-03-21-12>.
- Wittgenstein, Ludwig. 1985. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zuboff, Shoshana. 2018. *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt a. M.: Campus.