
Jahrbuch Medienpädagogik 22: Die Gesellschaft der Medienpädagogik.
Herausgegeben von Christian Swertz, Mandy Schiefner-Rohs, Sven Kommer,
Franco Rau und Franziska Bellinger

Von der tabula rasa (dem leeren Blatt auf dem eigenen Schreibtisch) ins Schreibgespräch

Über Normativität in der Medienpädagogik, gesellschaftliche und politische Bedingungen von Bildung und die Zeigegesten der Emanzipation

Sabrina Schenk¹ , Valentin Dander² , Nina Grünberger³ ,
Christian Leineweber⁴  und Andreas Spengler⁵ 

¹ Universität Graz

² Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) e.V.

³ Technische Universität Darmstadt

⁴ Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

⁵ Universität Rostock

Zusammenfassung

Das Schreibgespräch schliesst an das Symposium «Normativität und Medienhandeln – Perspektiven aus Bildungsphilosophie und Medienpädagogik» auf der Herbsttagung der Sektion in Wien an. Ausgehend von Diskussionen auf früheren Sektionstagungen werden unterschiedliche Argumentationen zur Frage nach den verschiedenen Ebenen der inner- wie ausserwissenschaftlichen Dimensionen von Normativität vorgebracht: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Forschung und Bildungspraxis in der Medienpädagogik? Wie lässt sich das Erbe der Kritischen

Theorie in der Gegenwart aufgreifen und reflektiert weiterführen? Wie kann Wissenschaft mit gesellschaftlichen Ansprüchen und Inanspruchnahmen verfahren? Verweisen externe Normativitätsdimensionen auf den Bereich des Metaphysischen, der einer wissenschaftlichen Bearbeitung unzugänglich ist? Erfordern gesellschaftspolitische Entwicklungen eine politische Einmischung von Wissenschaftler:innen? Falls ja, können sie dies als Wissenschaftler:innen tun oder nicht? Wie kann bei diesen Fragen die privilegierte Positionierung von Autor:innen und Wissenschaftler:innen mitgedacht werden? Die Autor:innen des vorliegenden Beitrags treten in ein Schreib-Streit-Gespräch zu diesen Fragen und loten unterschiedliche Antwortoptionen aus, ohne notwendig einen abschliessenden Kompromiss zu erzielen.

From the Tabula Rasa (the Blank Page on One's Own Desk) to the Writing Dialogue. On Normativity in Media Education, Societal and Political Conditions of Education, and the Gestures of Emancipation

Abstract

The writing dialogue follows on from the symposium «Normativity and Media Practice – Perspectives from the Philosophy of Education and Media Education» at the autumn conference of the section in Vienna. Building on discussions from previous section conferences, various arguments are presented concerning different levels of both internal and external scholarly dimensions of normativity. How is the relationship between research and educational practice shaped within media education? How can the legacy of critical theory be taken up and further developed in the present? How should academia respond to societal demands and expectations? Do external dimensions of normativity point towards the metaphysical realm, which lies beyond the reach of academic inquiry? Do socio-political developments require scholars to become politically involved? If so, can they do so as scholars, or not? How can the privileged positioning of the authors, and of academics in general, be taken into account in these questions? The authors engage in a written disputational dialogue on these issues, exploring a range of possible responses without necessarily arriving at a concluding compromise.

1. Einführung

«Zu guter Letzt doch noch ein Ideal: Kinder, die Hüpfschrittler – Erwachsene, die Ausschreiter. Die sich von Kopf bis Fuß erhaben geben über die Andern: nichts Affigeres. Wind des guten Fauchens, fauch mich frisch! – Aber die Wette des geglückten Lebens kannst du nur verlieren, fröhlich.»

(Handke 2025, 50)

[Sabrina Schenk]. Wie sind wir eigentlich dazu gekommen, den Tagungstitel «Die Gesellschaft der Medienpädagogik» auf die Frage nach der Normativität zu wenden? Ich glaube, uns allen schien das sofort plausibel, weil jede:r von uns sich ja schon seit einigen Jahren in unterschiedlichen Kontexten und Konstellationen mit diesem Thema beschäftigt hat, ohne dabei die aufgeworfenen Fragen für sich abschliessend beantworten zu können. Das Thema und den Call zur Herbsttagung 2024 der Sektion Medienpädagogik in Wien haben wir deshalb relativ schnell so interpretiert, dass damit auf gesellschaftliche Forderungen an die Medienpädagogik hingewiesen wird, denen die Medienpädagogik verpflichtet ist. Sie beinhalten Themen- und Zwecksetzungen, die von ausserhalb an die wissenschaftliche Selbstverständigung herangetragen werden, sei es als Beitrag zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung, zur Verbesserung des individuellen Medienhandelns oder zur Professionalisierung von Medienpädagog:innen, die Medienhandeln praktisch anleiten. Diese – nennen wir sie einmal «externe Normativität» – präfiguriert die Medienpädagogik auf zwei Ebenen. Zum einen wird der medienpädagogischen Verständigung eine *handlungstheoretische Form* nahegelegt. Sie soll die diskursiven Grenzen der innerdisziplinären Auseinandersetzung verlassen und nach aussen wirken: in die Praxisfelder (die Profession) und die Gesellschaft (die Öffentlichkeit). Zum anderen werden damit *inhaltliche Vorentscheidungen* für relevante Themensetzungen und Problemstellungen der medienpädagogischen Diskurse nahegelegt, die aus der praktischen Profession oder gesellschaftlichen Öffentlichkeit stammen.

Während der Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik in Rostock Ende März 2025 zum Thema «Die Subjekte der Medienpädagogik» hat sich dieser Eindruck noch einmal wiederholt. Auch hier sind die Diskussionen um Fragen gekreist, die sich auf die handlungstheoretische und orientierende Funktion der Medienpädagogik auf beiden Ebenen gerichtet

haben, und die sich einer (externen Normativität) verdanken. Die Frage der Normativität ist also immer noch (brandaktuell), obwohl sie ja auch schon auf dem Magdeburger Theorieforum Ende Juni 2023 explizit behandelt worden ist, nämlich unter dem Titel «Medien*Kritik – Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft» (Wilde et al. 2024). Mit diesem Titel wird aber noch eine andere Form der Normativität angesprochen, nennen wir sie einmal (inhärente Normativität). Kritik wird hier als normativer Bezugspunkt der wissenschaftlichen Form der medienpädagogischen Verständigung benannt, der nicht von aussen vorgegeben wird, sondern ein Mittel der wissenschaftlichen Produktion von Aussagen und ihrer intersubjektiven Kontrolle und Regulierung ist.

Ich hoffe, damit habe ich erstmal eine Rahmung vorgenommen, mit der sich alle identifizieren können – wenn nicht: Umso besser! Ich bin sehr froh, dass wir auf der Wiener Herbsttagung dann endlich die Gelegenheit hatten, einen gemeinsamen roten Faden zu spinnen!

2. Positionierungen

[Sabrina Schenk]. Ausgehend von dieser Rahmung würde ich jetzt noch einmal den bisherigen Stand meiner Auseinandersetzungen mit dieser Frage resümieren – und hoffe, dass das hinreichend provozieren kann, um unser Schreib-Streit-Gespräch in Gang zu bringen. In einem ersten Anlauf habe ich für mich vor einigen Jahren erschlossen, dass die eben (inhärent) genannte Normativität nicht suspendiert werden kann (vgl. Schenk 2015). Sie stammt aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung selbst, betrifft also die Regeln, nach denen sich *Medienpädagogik als Wissenschaft* (als Disziplin) von *Medienpädagogik als praktischer Profession* unterscheidet, und bestimmt damit den Modus, die Begriffe und die Form dieser Diskurse. Ich habe sie deshalb (erkenntnispolitisch) genannt. Damit meine ich beispielsweise Regeln, an die man sich hält, damit die Publikation intersubjektive Anerkennung findet. Sie enthalten eine Werthaltigkeit oder Wertgebundenheit, ohne die wissenschaftliches Arbeiten nicht funktioniert. Diese (inhärente) Normativität ist nicht nur der Medienpädagogik als sozialer und intersubjektiver wissenschaftlicher Praxis inhärent, sondern sie findet sich auch auf der Seite der Wissenschaft betreibenden Individuen wieder: Jede:r von uns hat Themen, die sie:er aus unterschiedlichen Gründen wichtig findet und deren Aufarbeitung sie:er ihre:seine Lebenszeit widmet. Auch

die Entscheidung für bestimmte Referenzliteratur, Ansätze, Methoden etc. gehört dazu, man liest zwangsläufig selektiv. Von da aus gibt es für mich aber wiederum nicht zwangsläufig eine Brücke zu den Entscheidungen, die man fällen muss, wenn man aus dem Wissensstand heraus, den man sich erarbeitet hat, Forderungen generiert oder Handlungsempfehlungen – also dem nachkommt, was ich eingangs *«externe Normativität»* genannt habe. Das habe ich damals mit Ruhloff *«Dogmatismus»* genannt, aus Mangel an besseren Begriffen, denn mir schien *«explizite Normativität»* kein wirklich sinnvoller Begriff zu sein.

Ich persönlich sehe meinen Auftrag und mein Anliegen eigentlich mit der wissenschaftlichen Analyse und Darstellung eines Themas oder Problems auch als beendet an. Im Grunde halte ich es sogar für ein Qualitätskriterium dieser Analyse, wenn ich nicht zu Handlungsempfehlungen oder Forderungen kommen kann, denn dann habe ich sie so komplex angelegt und so viele Aspekte und Positionen berücksichtigt, dass man vor diesem Hintergrund eben nicht mehr zu vereindeutigenden Positionsnahmen kommen kann. Das wäre aus meiner Sicht blanker Voluntarismus und insofern auch langweilig. *Erstens*, weil ich nicht glaube, dass es jemanden interessiert von den praktisch professionell Tätigen, an die sich das richten würde, und *zweitens*, weil die Begründungen dafür relativ beliebig sind, je nach individuellen Präferenzen. Insofern sind das aus meiner Sicht eigentlich keine wissenschaftlichen Fragen, sondern eine Sache des politischen Streits beziehungsweise des praktischen Aushandelns. Es hat zwar jede:r das Recht, meine Texte zu lesen und eigene Schlüsse daraus zu ziehen, aber ich finde nicht, dass ich das Recht habe, anderen eine Empfehlung für ihre Praxis zu geben – die ja so oder so sie selbst verantworten müssen und nicht ich.

Damit will ich aber nicht stehen bleiben, denn es ist ja offensichtlich, dass uns das Thema irgendwie nicht loslässt. Warum das so ist, habe ich mich also anlässlich des Magdeburger Theorieforums – und dann eben auch anlässlich unseres Symposiums zur Herbsttagung 2024 in Wien – noch einmal ernsthafter gefragt. In meinem verschriftlichten Beitrag habe ich den Grund dafür in der *«Suche nach Glück»* gesehen (vgl. Schenk 2024). Mir ist aber erst in einem Gespräch mit Eik Gädeke auf der Frühjahrstagung 2025 in Rostock klar geworden, was ich damit eigentlich verbunden habe: Meine These in diesem Beitrag war – leider ohne dass ich das so explizit geschrieben hätte –, dass *«Normativität»* im Grunde der Platzhalter oder die residuale Kategorie für die Hoffnung auf *«das gute Leben»* ist. Diese

Vorstellung einer Einheit von ‹theoretischem› Wissen und ‹praktischem› Tun finden wir in der griechischen Philosophie, die für das europäische Denken so entscheidend geworden ist. Dieser Zusammenhang ist aber mit dem Entstehen der neuzeitlichen Form der Wissenschaft zerbrochen. In unserem Symposium hatte ich nur den Ausschnitt vorgestellt, in dem Wolfgang Wieland (1989) rekonstruiert, in welche Aporien sich aufgrund dessen die ‹Praktische Philosophie› verstrickt und die dann letztlich auch die moderne Pädagogik erbt, die ja auch erst im 18. Jahrhundert entsteht. Das Glück des ‹guten Lebens›, die Einheit von Gutem, Schönem und Wahrem, ist also für uns mit den Mitteln der Wissenschaft nicht mehr erreichbar – aber irgendwie wollen wir diese Hoffnung auch nicht aufgeben. Wissenschaft soll noch eine andere Funktion haben, nicht nur eine technisch-instrumentelle, sie soll ‹lebensbedeutsam› sein. Eigentlich wissen wir, dass genau das aber in der Entstehung der neuzeitlichen Philosophie als ‹Probleme der Metaphysik› bezeichnet worden und aus dem Spektrum der Fragen ausgeschlossen worden ist, die sich wissenschaftlich beantworten lassen. Das war jedenfalls Kants Problem. Und voilà, here we are. Das ist also mein vorläufiges Fazit so far, und ich bin zwar nicht sicher, ob meine eigene Enttäuschung darüber schon verraucht ist, aber ich finde das zumindest sehr konsistent.

[Valentin Dander]. Vielen Dank für den Aufschlag, Sabrina. Es wäre eine grosse Überraschung, wenn eine:r von uns hier mit einem Vorschlag anträte, der als die eine Lösung behauptet wird. Das kann ich natürlich auch nicht. Trotzdem möchte ich versuchen, meine Überlegungen hierzu nahe am Gegenständlichen, pointiert und provokant zu formulieren.

Ich denke, dass das Interesse an einer ‹Gesellschaft der Medienpädagogik› sowie an Diskussionen unter diesem Titel in verschiedenen Strängen begründet ist. Zum einen gibt es ausserwissenschaftliche Ansprüche, die gesellschaftlich an die (wissenschaftliche, aber auch pädagogisch-praktische – wobei die Unterscheidung im Allgemeinen selten spürbar vollzogen wird) Medienpädagogik herangetragen werden. Damit ist zunächst der ganze Kontext im radikalen Sinne gemeint, der nicht Medienpädagogik ist, also mehr als andere (erziehungs-)wissenschaftliche Disziplinen, mehr als andere professionelle Pädagogiken etc. Zum anderen gibt es Ansprüche, die innerhalb der wissenschaftlichen Medienpädagogik erhoben werden. Soweit wir über die DGfE-Sektion 12 sprechen, lassen sich heterogene Erwartungshaltungen vernehmen, jene Gegenstandsbereiche, die beforscht

werden, auch gesellschaftlich mitzugestalten – zunächst völlig unabhängig von der Frage einer kritischen Verortung.¹ Hier treffen sich gesellschaftliche Fremd- und wissenschaftliche Selbstansprüche insofern, als wissenschaftliche Erkenntnisse in die Gestaltung auch politischer Prozesse der Entscheidungsfindung einfließen und diese informieren oder heterogene Deutungsangebote unterbreiten.

Würde einer solchen Aufgabe nicht – etwa seitens der Medienpädagogik – nachgekommen, wären solche Perspektiven nicht vertreten und andere Akteur:innen im Feld würden den Diskurs entsprechend anders prägen. Denken wir etwa an den Nicht-/Einsatz digitaler Bildungstechnologien, wären hier bspw. medienpessimistische Stimmen aus bestimmten Strömungen der Medizin oder Psychologie zu nennen, bewahrpädagogische Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaft oder auch Technologieunternehmen, die auf den Markt drängen und Infrastrukturangebote unterbreiten.²

Geht es hierbei um die Frage, welchen Unterschied die eine oder andere Diskursprägung mit sich führt, geraten wir notgedrungen inmitten von Fragen (externer Normativität), die teils eng mit Sachfragen verstrickt sind, z. B.: Stellt profitorientierte Datafizierung ein ethisches Problem dar? Ist ein metrifizierter, instrumenteller und behavioristischer (Bildungs)-Begriff theoretisch schlüssig herleit- und vertretbar (Williamson 2017)? Ist es ein Problem der Bildungsinstitution Schule, wenn ein Smartphone-Verbot soziale Ungleichheiten in der Mediennutzung auf den sozialen Raum ausserhalb von Schule verschiebt und potenziell verstärkt? Ist soziale Ungleichheit ein wissenschaftliches und praktisches Problem oder nicht (Beck und Plößer 2021)?

Der Minimalbeitrag einer differenzierenden wissenschaftlichen (im wünschenswerten Fall wäre das eine Tautologie) Medienpädagogik bestünde darin, zum einen Handlungsoptionen auszufalten und ihre jeweilige, mehr oder minder (harte) Verdrahtung zwischen verschiedenen Abzweigungen sichtbar zu machen, wie etwa: Spezifische digitale Infrastrukturen

1 Vgl. Braun et al. 2021; DGfE Sektion Medienpädagogik 2017; Initiative Keine Bildung ohne Medien! 2016.

2 Arbiträre Beispiele wären etwa die Initiative Bildung und digitaler Kapitalismus 2023; Neuß 2009. Einen Schritt weiter gedacht, finden all diese (Eingaben) in den bildungspolitischen Diskurs in Form von thematischen und disziplinären Schwerpunktsetzungen in der Forschungsförderung wiederum ihren Niederschlag im unmittelbaren wissenschaftlichen Tun.

sind mit spezifischen Vorstellungen von Lernen und/oder Bildung verbunden und führen spezifische Menschen- und Weltbilder sowie inhärente Zielsetzungen mit sich (vgl. etwa Seemann et al. 2022). Daran kann ein besserer oder zumindest vielfältiger informierter politischer Streit anschließen.

Etwas überspitzt formuliert, müsste in einem solchen Fall – vor dem Hintergrund historisch aufgeschichteter Bildungsverständnisse – die behavioristische, individualisierende, profitorientierte Lern-App wertfrei neben die gestaltbare, auf Reflexion und kreative Gruppenprozesse ausgelegte Open-Source-Umgebung gestellt werden. In der Sache könnte auf der Grundlage empirischer Bildungsforschung – womöglich «evidenzbasiert» – für nicht-behavioristische, gruppenbasierte, kreative Lern- und Bildungsangebote argumentiert werden. Das Argument für Open-Source-Lösungen und gegen proprietäre, datenkapitalistische Angebote müsste sich, wenn nicht auf Begründungsfiguren der Bildungsverwaltung (z. B. budgetäre Argumente oder solche der Nachhaltigkeit durch Adaptabilität etc.), auf externe normative Argumente beziehen, um nicht völlig in der Luft zu hängen.³

Nun stellt sich weiter die Frage, ob solche Argumente mit der Überzeugung eines absoluten Geltungsanspruchs vorgebracht werden oder als ein (wenn auch wertendes) Deutungsangebot unter vielen möglichen. Anderes als Letzteres scheint mir aus bekannten Gründen schwer haltbar (siehe den oben benannten «Dogmatismus»), verunmöglicht so aber gerade nicht einen (politischen) Streit über verschiedene Deutungsangebote, sondern zeigt sich mit einem solchen eng verstrickt.⁴

Umgekehrt lässt sich hingegen fragen, worin genau die Unterscheidung zwischen den oben benannten Konventionen, Regeln, Normen wissenschaftlicher, inhärenter Normativität und jenen des politischen Streits zu ziehen wäre. Im Einzelnen mögen andere Spielregeln für das Sprachspiel gelten (Wir stellen uns verwundert-staunend peerreviewte parlamentarische Redebeiträge vor ...), in beiden Fällen gilt Intersubjektivität oder ein gewisses Mehrheitsprinzip als «as good as it gets». Weder in der

3 Für eine Verschränkung des technologischen mit einem bildungsbezogenen Zugang vgl. hingegen Koenig 2013.

4 Die Ablehnung bestimmter pädagogischer Deutungsangebote (Prügelstrafe, Exklusion vom Bildungssystem, eugenisch-biometrische edtech-Ansätze etc.) müsste sich entsprechend in jeder Eindeutigkeit auf (selbstverständlich stets historisch kontingente) juristische Grundlagen beziehen (Menschenrechte, Kinderrechte, Grundgesetz) und damit auf ein «nicht-pädagogisches Aussen».

Wissenschaft noch in der Politik (oder im ‹Politischen›) ist zu erwarten, dass eine einheitliche Konsensformel gefunden wird, die als letztgültige, unumstößliche und ahistorische Wahrheit Bestand haben wird. Dabei haben wir von informellen politischen Machtspielen im wissenschaftlichen Feld noch nicht gesprochen (z. B. von feudalen Macht- und Ressourcenver- und -zuteilungen). Die Historizität wissenschaftlicher Akzeptabilität wird etwa daran sichtbar, dass Positionen, die sich explizit in der Tradition der Kritischen Theorie verorten, vor 50 Jahren intersubjektiv als eher sagbar galten als heute. Das mag zum Teil an ihrer theoretischen Un-/Haltbarkeit liegen, überwiegend aber wohl an gesellschaftlich mehrheitlich hegemonialen oder unerwünschten epistemologischen Trends. Ihre theoretische Fragwürdigkeit hat noch keine neoklassische Volkswirtschaftslehre davon abgehalten, ihren festen Stand im Kanon von Forschung und Lehre in der VWL zu bewahren (vgl. Swertz 2025, 25 – 26). Auch unabhängig von im engeren Sinne ideologischen Fragen scheint mir Intersubjektivität in wissenschaftlichen Fachcommunities als prozedurales Geschehen eine erhebliche Ähnlichkeit mit Figurationen politischen Streits aufzuweisen (Wagner 1973).

Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen – allen Krisenphänomenen voran die globale Drift in Richtung faschistoider Autoritarismen – führen uns mit aller Deutlichkeit vor Augen, wie fragil die juristischen wie auch die ethischen Konventionen sind, auf denen der scheinbare gesellschaftliche ‹Konsens› über das Mensch-Sein ruht. Wenn wir uns eine Neuauflage des NS-Regimes in aller Hässlichkeit der Dystopie und mit allen bekannten Konsequenzen für Erziehung, Bildung und Sozialisation vorstellen, erhalten wir eine maximal deutliche Kontrastfolie, anhand derer sich erproben lässt, ob erziehungswissenschaftliche Theorie und Forschung Begriffe, Theoreme und ethische Bezugspunkte bereitstellt, die ein normatives Urteil darüber erlauben (Dander 2024). Sollten sie dazu nicht in der Lage sein, hätten wir es möglicherweise mit einem ungenügenden Spiegel zur Reflexion über Bildung und ihre gesellschaftlichen Bedingungen zu

tun. In dem Fall wären seine Scherben nicht zu betrauern, im besten Fall brächten sie uns Glück.⁵

[Sabrina Schenk]. Die Pointe gefällt mir richtig gut. Ich muss mir sehr auf die Zunge beißen, nicht zu sagen: *Mir scheint, wir können das Glück der Scherben offenbar nicht fassen, sondern leisten immer noch jede Menge Trauerarbeit ...* Aber ich versuche mal, für mich noch einmal zu sortieren, was ich verstanden habe. Also, Valentin, Du setzt schon damit ein, dass in der Sektion Medienpädagogik diese beiden Formen der Normativität zusammenfallen. Und ja: das sehe ich genauso und deshalb finde ich die Sektion für unsere Auseinandersetzung auch besonders spannend. Du gehst davon aus, dass dieser Transfer zwischen, sagen wir, ‚Wissen‘ und ‚Handeln‘ im Geflecht von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft immer schon geschieht und die Beteiligung daran auch geboten ist, wenn man erstens die Pluralität der medienpädagogischen Perspektiven in die Gestaltung der Gesellschaft einbringen will und zweitens seine eigene gesellschaftliche Verantwortung für mögliche Fehlentwicklungen (Autoritarismus, Faschismus etc.) wahrnehmen will. Vor diesem Hintergrund nimmst Du eine ähnliche Funktionslogik zwischen wissenschaftlichem und politischem Streit an und gehst davon aus: Würde man auf Normativität verzichten, käme man weder zu Entscheidungen noch zu einem Urteil über aktuelle Entwicklungen. Soweit kann ich Dir folgen (und weitgehend zustimmen), der Teufel steckt nur im Detail: Im wissenschaftlichen Streit – so er überhaupt stattfindet – kommen wir ja nicht zu einem Konsens, aber in der Politik gibt es genau dafür Verfahren, denn ohne Entscheidungen geht es hier nicht. Von dem ‚Politischen‘ wird diese Ebene ja gerade deshalb abgegrenzt, weil Entscheidungen durch situative Kräfteverhältnisse und Mehrheiten zustande kommen (also nicht ganz das, worauf die Stichworte ‚absoluter Geltungsanspruch‘

5 Sabine Hark fordert von kritischer Theoriearbeit ein, «stärker als bisher [...] Möglichkeiten analytischer Trauerarbeit zu erproben. Hier ginge es darum, hegemoniale Konzepte zu erinnern, zu wiederholen und durcharbeiten, und zwar ganz so, wie Sigmund Freud es für den psychoanalytischen therapeutischen Prozess beschreibt. Das betrifft etwa die Vorstellung eines autonomen, vollständig über sich selbst und seine Lebensumstände verfügenden Subjektes sowie Muster und Habitualisierungen von Dominanz und Unterwerfung oder Denkfiguren von Differenz und Alterität, aber auch gescheiterte Utopien und Verluste» (Hark 2021, 103). Ob ihre Überlegung jegliche extern normative Lagerung einschliesst, legt die Passage nicht offen. Der Rest des Buches legt anderes nahe.

oder ‹letztgültige Wahrheit› zielen), die aber den politischen Streit selbst nicht stillstellen können (wofür Andreas in seinem Beitrag die ‹Kontingenz› einsetzt). Also ja: Wissenschaft/wissenschaftliches Wissen findet immer Eingang in Politik/politische Entscheidungen – allerdings nach den Regeln der Politik (wie wir zuletzt in den Auseinandersetzungen während der Corona-Pandemie gelernt haben). Aber nein: Wissenschaft folgt nicht ähnlichen Prozeduren wie Politik, würde ich sagen. Oder denke ich hier nur zu konventionell? Wie auch immer: Das würde doch nicht bedeuten, dass wir als individuelle Autor:innen ‹neutral› oder unentschieden sind und alles als gleichwertig gelten lassen. Im Gegenteil: Die ‹inhärente› Normativität wissenschaftlichen Schreibens verpflichtet uns doch auf Kritik und deren Begründung. Mein Hinweis wäre nur: Sobald wir unsere hier gefällten Entscheidungen für andere Menschen oder andere Bereiche verbindlich machen wollen (und dabei lasse ich mal eingeklammert, ob man in jedem Fall ein ‹Wissen› in ein ‹Handeln› übersetzen kann), müssten wir im Grunde Mehrheiten organisieren – und das Feld der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im engeren Sinne verlassen und stattdessen z. B. das Feld der Politikberatung oder eben des politischen Streits betreten (wie im Fall von Demonstrationen oder zivilem Ungehorsam).

[Christian Leineweber]. Daran würde ich gerne einige Überlegungen anknüpfen – und zwar im Rahmen eines weiterführenden Rekurses auf meinen Vortrag auf der Herbsttagung der DGfE-Sektion Medienpädagogik in Hagen im September 2023 (vgl. Leineweber 2024). In gewisser Weise greife ich dabei das von Sabrina als ‹inhärent› gekennzeichnete Verständnis von Normativität auf und versuche, es an ein theoretisch begründbares normatives Selbstverständnis der Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu koppeln. Wenn man nun von der Idee ausgeht, dass Medienpädagogik sich durch Normativität als kritische Disziplin begreift, dann steht die Idee des Emanzipatorischen häufig am Anfang der Analyse. Die Emanzipation ist es, die über Felder der Heteronomie entscheiden, sie analysieren kann und sie vielleicht reduzieren lässt. In dieser Lesart wird es zur primären medienpädagogischen Aufgabe, Subjekte zu Emanzipation, d. h. zu kritischer Reflexion und selbstbestimmtem Handeln unter den Bedingungen des Digitalen zu befähigen.

Diese Startbedingung ist jedoch sowohl theoretisch als auch empirisch zunehmend fragwürdig geworden. So lässt sich beobachten, dass

emanzipatorische Errungenschaften der Moderne in vielen Fällen neue Formen von Heteronomie herbeigeführt haben (vgl. Menke 2024, 9–18) – auch innerhalb medienpädagogischer Diskurse: Personalisierte Lernumgebungen, Learning Analytics oder Recommendersysteme versprechen hier einerseits, individuelle Lernprozesse zu unterstützen – und knüpfen damit unmittelbar an emanzipatorische Zielsetzungen an. Andererseits tragen sie aus einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive zur Etablierung neuer Steuerungsmechanismen bei, die Subjekte auf Datenperformanz, Anpassungsfähigkeit und Selbstverantwortung hin formatieren. In dieser Konstellation tritt ein zentraler Widerspruch zutage: Technologisch gestützte Individualisierung erscheint zugleich als Instrument der Emanzipation und als Vehikel neuer Fremdbestimmung.

Deshalb argumentiere ich dafür, dass die Leitfigur der Emanzipation selbst zur Disposition steht und in ihren ambivalenten Grundzügen reflektiert werden muss (vgl. Leineweber 2025). Sie lässt sich nicht mehr voraussetzungslos als normativer Fixpunkt ins Feld führen, sondern muss im Lichte ihrer gesellschaftlichen Widersprüche kritisch rekonstruiert werden (vgl. grundlegend Honneth 2002). Für die Medienpädagogik ergibt sich daraus die Notwendigkeit, ihre normativen Bezugspunkte nicht allein aus disziplinären Selbstverständnissen (inhärente Normativität) oder gesellschaftlichen Erwartungen (externe Normativität) zu beziehen, sondern diese in ihren Spannungsverhältnissen analytisch offenzulegen. Ich schlage vor, diesen reflexiven Zugang nicht als Relativierung, sondern als Voraussetzung ernstzunehmender normativer Positionierung zu verstehen. Normativität entsteht dann nicht als Setzung, sondern als Ergebnis der systematischen Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Befunden – etwa im Verhältnis von Autonomieversprechen und Steuerungspraktiken.

Insofern dieses Verständnis inhärente und externe Züge von Normativität miteinander verbindet, führt sie vielleicht zu einem Verständnis von Normativität, das als immanent zu bezeichnen wäre. *Immanente Normativität* ist damit nicht etwas Inneres oder Äusseres, sondern «etwas Allgemeines, das Subjekte miteinander verbindet und auf Regeln des Zusammenlebens und Sich-Ausweisens gegenüber den Erwartungen seitens der anderen verpflichtet» (Saar 2025, 126). Immanente Normativität setzt damit einen Modus des Denkens voraus, der uns anleitet, sowohl uns selbst als auch unsere (medienpädagogischen) Praktiken als etwas im Kern zutiefst Widersprüchliches zu betrachten und zu reflektieren.

[Andreas Spengler]. Gerne würde ich direkt an Christians letzten Satz anknüpfen und versuchen, eine praxis- und subjektivierungstheoretische Denkfigur auf Normativität und das Vorangegangene zu eröffnen. Mir geht es dabei darum, nochmals an vieles bereits Thematisiertes anzuschliessen, es aber ein wenig unterschiedlich zu perspektivieren – und vielleicht auch damit einhergehende Abgrenzungen aus dieser anderen Verknüpfung heraus vorzunehmen. Insbesondere das Widersprüchliche ist tief im pädagogischen wie erziehungswissenschaftlichen Denken und Handeln verwurzelt, wenn nicht sogar dessen genuines Terrain. «Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne» (Kant 1975, S. 35), brachte es ja bekanntermassen Kant auf den Punkt. Nicht nur entblättert sich bereits hierin das kontinuierlich reibungsvolle Verhältnis von inhärenter und externer Normativität, das sich in mitunter dispersen Vorstellungen zwischen Educans und Educandus vollzieht; hierin zeigt sich damit noch etwas anderes. Fasst man den spannenden Gedanken residualer Kategorien noch etwas enger, besteht für die Hoffnung auf ein gutes oder bejahenswertes Leben im eudämonistischen Sinn, in dessen Rahmen höchst disperse Normativitätsvorstellungen daherkommen können, noch etwas Weiteres. Ich würde hier so weit gehen und jene Hoffnungen oder Ziele materiell fundieren, und zwar als praktische Versuche zur Überwindung von Kontingenz – und dies als das (gemeinsame) Herstellen von Ordnungen, unter deren Bedingungen sich jenes gute oder bejahenswerte Leben dann entfalten kann und soll. Mit am deutlichsten zeigt sich dies in einem klassischen Gedankenexperiment respektive einer geteilten «Urszene»: dem Zeigen. In dem Moment, wo zwei Subjekte aufeinandertreffen und das eine dem anderen etwas zeigt oder zeigen will, manifestiert sich nicht nur die einfachste und vermutlich ursprünglichste Form der Kommunikation als Unterscheidung oder Abgrenzung des Selbst von etwas anderem. «Außerhalb eines gemeinsamen Kontexts hat das Zeigen keinerlei Bedeutung» (Tomasello 2010, S. 64). Dann entblättert sich auch ein praktisch-relationales Machtverhältnis in dieser einfachsten Form der Kommunikation – allein dadurch, dass Aufmerksamkeit gesteuert werden soll und als «Hey, sieh hin!» an die Althusser'sche Anrufung erinnert, der man sich potenziell widersetzen könnte. Mit Prange (2012) ist man dann aber auch recht rasch in einer pädagogischen Situation, die nur entlang des Kommunikationsgehalts von anderen zu differenzieren ist, sofern diese erzieherisch gestaltet wird.

Wie komplex das Ganze wird, zeigt sich nicht nur, sobald man etwa Pranges grundlegende Frage bezüglich der Adressat:innen über das Kind hinaus erweitert und (sich) fragt: «Wie sage ich's dem Gegenüber?» Und schon wird inhärente Normativität auch zur externen, die niemals für alle gleich sein kann, damit politisch ist und zugleich subjektiviert wie sie objektiviert, sich der Möglichkeiten der kulturellen Repertoires als sedimentierter Praxis bedient, um diese erneut mitzugestalten – etwa in Anlehnung an Schatzkis (2016, S. 32 – 35) Verständnis einer flachen Praxisontologie. Medienpädagogik müsste sich – mit allem normativierenden Impetus – dann als Vermittlerin verstehen (Spengler 2024), die durch Verständnis zu Verständnis beizutragen versucht, wohlwissend, dass auch das Falsche oder nicht richtig fokussiert werden kann und sie in ihrer Praxis wie Wissenschaft darauf zielt, sich am Ende überflüssig gemacht zu haben.

3. Repliken

[Sabrina Schenk]. Grossartig! Jetzt kann ich nach unseren kleineren Zweifeln zu Beginn unseres Schreibgesprächs tatsächlich sehen, wie gut dieses Format offenbar wirklich geeignet ist, unsere Positionen entfalten zu können, ohne sie unbedingt miteinander vermitteln zu müssen. Für mich fügt sich da jetzt etwas, das unsere Lightning Talks auf der Tagung meiner Meinung nach für unsere Verständigung nicht haben leisten können und was wir sicher auch nicht zu einem guten Ende hätten bringen können, wenn wir einen gemeinsamen Text zu schreiben versucht hätten.

Bei euch beiden, Christian und Andreas, sehe ich nun eine ähnliche Linie in der Argumentation. Ich will sie mal benennen und dafür eine Formulierung von Andreas aufgreifen: Ihr trefft euch im «Widersprüchlichen» als Quintessenz bzw. kleinstes gemeinsames Problem der Medienpädagogik/Erziehungswissenschaft. Christian würde die widersprüchliche Verfassung von Grundbegriffen gern als (selbst-)reflexiven theoretischen Ausgangspunkt sehen – und das halte ich für einen theoriepolitischen Vorschlag, der dem der Kritischen Erziehungswissenschaft sehr nahe steht und mir deshalb auch sofort sympathisch ist. Ich sehe aber noch nicht, inwiefern hier «externe» Normativität einfließt, und was der Unterschied zwischen «immanenter» und «inhärenter» Normativität sein könnte. Andreas schlägt vor, die Prangesche Zeigegeste als theoretische, aber praktisch wirksame Minimalnormativität der Medienpädagogik zu begreifen, die, wenn sie

gelingt, wissenschaftliche Interventionen am Ende erübrigt, weil sie in gesellschaftliche Praxis übergegangen ist. Auch das ist natürlich ein sympathischer Gedanke, sofern er an die Hoffnung auf eine ‹revolutionäre Praxis› erinnert. Und er will den ‹Dogmatismus› vermeiden, der mit dem einen Arm zeigt und mit dem anderen am Schlafittchen packt und in die gezeigte Richtung bugsiert. Trotzdem: Was wird in diesem Vorschlag eigentlich aus der Widersprüchlichkeit? Wenn man hier konsequent sein wollte, müsste man m. E. noch ergänzen, dass die avisierte gemeinsame Ordnung, die man durch Zeigegesten aus der Kontingenz herausarbeitet, auch wiederum nur in einer unüberschaubaren Vielzahl von (medientheoretischen und -praktischen) Zeigegesten bestehen würde, oder nicht? Das würde aber auch bedeuten, man würde Kontingenz mitnichten überwinden.⁶

[Christian Leineweber]. Um ehrlich zu sein, freue ich mich sehr, dass unsere Überlegungen so gut in Gang gekommen sind. Ich würde daher gerne noch einmal an Sabrinas Überlegungen zum Verhältnis von inhärenter und externer Normativität anschliessen – und dies unter der Voraussetzung, dass wir mit dem Fokus auf Widersprüchlichkeit vermutlich bereits einen kleinsten gemeinsamen Nenner bestimmt haben. Wenn wir diese Widersprüchlichkeit nicht nur als empirische Beobachtung – beispielsweise in Form einer gesellschaftlich-materiellen Unhaltbarkeit (z. B. Blühdorn 2024), einer sozialen Kontingenz (z. B. Luhmann 1984) oder eines individuellen Unbehagens im Subjekt (z. B. Žižek 1998) –, sondern als theoretisches Gebot für die Medienpädagogik ernst nehmen, dann lässt sich die Bedeutung externer und interner Massstäbe im Kontext normativer Gründe und Begründungen vielleicht noch einmal konsequenter denken, und zwar im Rahmen einer immanenten Kritik, die aus einer immanenten Normativität zwingend hervorgeht.

Damit schulde ich euch zunächst eine explizitere Klärung dessen, was unter immanenter Normativität verstanden werden kann. In dieser Angelegenheit ist es meines Erachtens hilfreich, noch einmal dezidierter auf Martin Saar zu verweisen, der die Idee der immanenten Normativität als fruchtbares Modell kennzeichnet, um der methodologisch herausfordernden

6 Bonustrack **[Andreas Spengler]:** Genau, deshalb die praxistheoretische Rahmung als permanent Herzustellendes, das nicht in Mikro-, Meso-, und Makrodifferenzierungen vollends aufgehen kann. Ein Aushandeln non-stop, Stress und ‹Freiheit›, omnes omnia omnium.

Entwicklung normativer Positionen gerecht werden zu können (vgl. Saar 2025, 118f.). Im Rahmen einer philosophisch tiefenscharfen Analyse unterscheidet Saar grundsätzlich *drei Varianten der immanenten Normativität*: Die erste Variante verortet sich im Feld der Kritischen Theorie und geht davon aus, dass Normativität in soziale Praktiken eingeschrieben ist; die zweite Variante verortet sich im Feld des Poststrukturalismus und gewinnt ihre normative Position durch eine Verhältnissetzung von Macht und Subjektivität; und die dritte Position orientiert sich an ontologischen Debatten und verweist darauf, dass Normativität dem Leben selbst entspringt (vgl. ebd., 121–39). Im Anschluss an diese Kategorisierung gelangt Saar zu der These, dass diese drei Varianten «sich wohl kaum harmonisieren» lassen, weil sie insgesamt «auf drei untereinander heterogene[n] Vokabulare[n] und Semantiken» aufbauen und von «stark voneinander abweichenden Hintergrundtheorien» ausgehen (ebd., 139). Gemeinsam ist ihnen jedoch die Annahme, dass Normen stets dem jeweilig priorisierten Untersuchungsgegenstand selbst eingeschrieben (also: *immanent*) sind. Das heisst: «Die Herausbildung normativer Ordnungen ist eine Frage von Gesellschaftlichkeit, Subjektivität, ja sogar des Lebens selbst» (ebd., 140). Unter solchen Voraussetzungen müssen wir Normen nicht suchen oder sie erfinden. Sie entspringen unserer Gesellschaft, unserer Subjektivität und dem Leben im Allgemeinen.

Mein weiter oben entwickelter Standpunkt verortet sich nun generell im Spektrum der kritischen Theorie,⁷ wo insbesondere im Kontext jüngerer Positionen die Idee der immanenten Kritik stark gemacht worden ist (vgl. z. B. Stahl 2013; Jaeggi 2014; Illouz 2018; Gordon 2023). Im Unterschied zum Konzept der externen Normativität einerseits, das von äusseren Positionen an wissenschaftliche Überlegungen herangetragen wird, und zum Konzept der inhärenten Normativität andererseits, bei dem sich wissenschaftliche Diskurse auf die theoretischen Logiken ihrer eigenen Argumentation verpflichten, eröffnet das Programm der immanenten Kritik einen dritten, alternativen Weg: eine an der Widersprüchlichkeit der empirischen Verhältnisse orientierte, theoretisch motivierte Kritik, die weder normative Setzungen noch politische Appelle vorab macht, sondern die eigenen

7 Insofern es den weiteren Betrachtungen in erster Linie darum geht, die «konkreten empirischen gesellschaftlichen Verhältnisse[]» (Demirović 2023, 9, Fn. 2) als Massstab des Normativen anzuerkennen, scheint mir die Rede von einer kritischen Theorie mit kleinem *k* ausreichend und zugleich angemessen (vgl. bereits Leineweber 2024, 21, Fn. 2).

Massstäbe aus dem inneren Bewegungsmuster innerhalb der Gesellschaft, das heisst innerhalb individueller und kollektiver Wirklichkeiten gewinnt. In medienpädagogischen Kontexten wäre demnach in erster Linie nach den Ambivalenzen der digitalen Wirklichkeit zu suchen. Die Frage müsste so nicht nur lauten, was Bildung unter den Bedingungen des Digitalen sein sollte, sondern inwiefern die digitalen Bedingungen den emanzipatorischen Anspruch auf Bildung sowohl ermöglichen als auch verunmöglichen.

Unter diesen Voraussetzungen behauptet sich die Idee der immanenten Kritik in erster Linie als reflexives Verfahren, das sich an den Widersprüchlichkeiten normativer Ordnungen und Positionen abarbeitet, die unseren individuellen und kollektiven Lebensformen immer schon immanent eingeschrieben sind. Sie ersetzt damit nicht den Streit um Positionen, macht ihn aber auf einer anderen Ebene produktiv: nicht durch die Setzung von Normen, sondern durch die Analyse ihrer inneren Brüchigkeit. Und vielleicht ist das ja sogar der entscheidende Beitrag einer kritisch-medienpädagogischen Wissenschaft: nicht Handlungsanleitung, sondern Kristallisationspunkt einer Kritik zu sein, die sich den Massstäben, Zumutungen und Widersprüchen medienpädagogischer Praxis stellt.

Mit dieser Positionierung ist mir bewusst, dass ich der Frage nach Normativität im Kontext des Medienpädagogischen den Stempel der kritischen Theorie aufdrücke. Warum ich dies für sowohl plausibel als auch notwendig halte, habe ich an anderer Stelle vorgebracht (vgl. Leineweber 2024). Es bleibt zu prüfen, inwiefern der dadurch hervortretende wissenschaftstheoretische Standpunkt mit anderen Standpunkten (inklusive einer Kritischen Theorie mit grossem K) harmoniert oder neue Widersprüche hervorruft.

[Nina Grünberger]. Danke für eure spannenden Überlegungen. Es scheint, als wäre ich etwas (late to the party), um auf die Fülle der argumentativen Stränge in gebotener Genauigkeit reagieren zu können. Zudem hatte ich auf der Herbsttagung 2025 keinen eigenen Beitrag, sondern die Aufgabe der kritischen Rahmung eurer Vorträge. Ich bin meiner Einschätzung, dass mir dies aus systematischen Gründen – aufgrund der Argumentationsdichte und -vielfalt eurer Beiträge – kaum zufriedenstellend gelingen konnte, einmal gefolgt, denn ich habe den Eindruck, dass eine Analyse von Zweifeln respektive Formen des Selbstzweifels in unserer Normativitätsdebatte erhellend sein kann: Wer bin ich denn, über etwas zu urteilen? Wann und wie erlange ich die Legitimation, über einen Sachverhalt

sprechen oder gar urteilen zu dürfen? Was/wer legitimiert ggf. auch mein Sprechen über, im Namen oder für andere/r (Alcoff 2023)? Welche kritische, theoretische oder auch empirische Analyse ist stichhaltig genug, um davon abgeleitet Empfehlungen formulieren zu <dürfen>? (Um es klarzumachen, ich bin grundsätzlich bei Sabrina: Nicht jede theoretische wie empirische Analyse muss/soll Empfehlungen für die Praxis, bspw. die <pädagogische> formulieren, wie auch immer eine solche definiert wird, *kann* das *aber*. Dazu später mehr.) Welchen Beitrag bringt (die) Wissenschaft in der gesellschaftlichen Argumentationskulisse ein? Versteht sie dies als eine ihrer Aufgaben? Welche Rolle kann/darf/soll/muss ich als Wissenschaftlerin einnehmen (und welche will/kann/darf/muss ich *nicht* einnehmen)? Inwiefern kann/muss/darf/soll ich meine Position und Positioniertheit als Wissenschaftlerin und als <zivile> oder <private> Person voneinander trennen?

Im Kielwasser von Christians Argumentation plädiere ich dafür, die Besonderheit der Pädagogik als Disziplin (und damit verbunden die Schwierigkeit der disziplinären Ein- und Abgrenzung respektive der Legitimation der Disziplin) sowie der pädagogischen Diskursführung in unserer Normativitätsdebatte mitzudenken. Wie Sabrina eingangs andeutet, werden nämlich je nach Perspektive im Kontext der Pädagogik forschende, lehrende und entwickelnde Scholars früher oder später auf die Normativität der Pädagogik gestossen und wird ihnen nahegelegt, sich dazu zu positionieren. Das erzeugt einen regen Austausch und eine Vielfalt an teils konträren Positionen. Dieser rege Diskurs über Normativität, <Objektivität>, Forschung und Aktivismus, über das <gute Leben> und eine <Verbesserung> von Lern- und Bildungsbedingungen usw. ist m. E. Kerncharakteristikum der Pädagogik, aber gleichzeitig Hürde und Bremse für das Anliegen, (gesellschaftlich) wirksam zu werden. Man könnte sagen: *Die Reflektiertheit der Pädagogik im Kontext der eigenen Normativität bremst gleichsam ihre aktivistischen Möglichkeiten aus*. Salopp formuliert: Wir dürfen uns nicht wundern, wenn wir nicht zu Podiumsdiskussionen, Talkshows, in der Schul- und Unterrichtsentwicklung usw. eingeladen oder eingebunden werden, wenn wir uns in der eigenen Legitimierung verlieren. Im Vergleich zu anderen Disziplinen, bspw. aus naturwissenschaftlichen, technischen oder ingenieurwissenschaftlichen Kontexten hat die Pädagogik (respektive Teile davon) offensichtlich eine fortwährende Erklärungsnotwendigkeit normativer Setzungen (die so oder so da sind) und damit eine Art Dämpfer in einer sich auch aktivistisch verstehenden Disziplin.

Bei alledem und auch in unserem Streitgespräch habe ich den Eindruck, dass das der Disziplin eingeschriebene Theorie-Praxis-Verhältnis zu wenig mitgedacht wird. Der Praxis, so mein Eindruck, wird weniger Beachtung zugesprochen. Die gute Nachricht: Die Pädagogik hat ein Praxisfeld. Die «schlechte» oder jedenfalls herausfordernde Nachricht ist: Die Pädagogik hat ein Praxisfeld. Und wie oben betont, spreche ich der Theorie nicht ab, für sich alleine stehen zu dürfen; eine fundierte, kritische und abwägende Theoriearbeit macht mir persönlich erst einmal grosse Freude zu lesen und evoziert weiterführende Gedanken. Eine solche komplexe Abhandlung muss nicht im Widerspruch mit der Praxis sein. Praxis, so könnte man in den bisherigen Formulierungen den Eindruck erhalten, steht für das Vereinfachte, die schnellen Antworten und Lösungen. Aufgabe von Pädagogik im Spannungsfeld von Theorie und Praxis ist es m. E. auch, die komplexen Sachverhalte *in ihrer Komplexität*, aber dennoch didaktisch (dem Gegenstand und der Zielgruppe entsprechend) zu eröffnen. Theorie und kritische Analyse sind wie ein Schlüssel, der eine Tür öffnet und einen Blick in einen Raum ermöglicht. In den letzten Jahren ist im Kontext einer (sehr weit verstandenen) medienpädagogischen Praxis die Auseinandersetzung mit übergeordneten Fragen wie «Wie wollen wir eigentlich leben?» und «Wie wollen wir im Kontext einer von digitalen Technologien geprägten Welt eigentlich leben?» intensiviert worden. Statt also vorgefertigte Antworten und direkte Lösungen anzubieten, ist es Aufgabe von Pädagogik (ja, hier erstmal recht weit gefasst), gerade das Komplexen, das Kontingente der Gegenwart und einer antizipierbaren Zukunft als Gegenstand zu eröffnen, über den dann diskutiert werden kann, und zwar zunächst ergebnisoffen. Am Beginn dieses Prozesses steht eben die systematische Analyse und Deskription eines komplexen Sachverhaltes – meist durch Wissenschaft und Forschung –, der so in die Praxis überführt werden kann. Nun muss das nicht jede:r so sehen oder gar ins Zentrum seiner/ihrer Arbeit stellen. Diese Perspektive und dieser Anspruch sind für meine forschende, lehrende und entwickelnde Tätigkeit leitend.

Während das literarische Zitat von Handke unseren Beitrag einleitet, fahre ich mit einem weiteren literarischen Zitat fort:

«Ich will, dass wir uns zu unserer Widersprüchlichkeit bekennen.

Ich verlange einfach, dass der Mensch aufhört so zu tun, als wisse er, wer er ist.» (Schlingensief 2012, 125)

Widersprüchlichkeit ist uns als Wissenschaftler:innen, als Bürger:innen in der Gegenwart, der Disziplin der Pädagogik und aktuellen sozio-kulturellen Strukturen eingeschrieben (siehe in anderer Formulierung Andreas). Und diese Widersprüchlichkeit ist wohl erneut Bremse, um uns konkret aktivistisch zu positionieren. Wir fühlen uns auch an dieser Stelle jeweils neu ein bisschen (late to the party), und sofern die Widersprüchlichkeit niemals gänzlich eingefangen sein kann, plagen uns mehr oder weniger Zweifel und Selbstzweifel.

Neben der Reflexion über mögliche Bremsen und Hürden will ich aber noch einen weiteren Aspekt einbringen, den wir erneut weder ein- noch auflösen können, der aber, wenn wir schon so grosse Themen der normativen Geltung/Richtschnur, der Gesellschaft, der Medienpädagogik und der Frage nach dem guten Leben diskutieren, nicht unberücksichtigt bleiben soll: Das ist m. E. die Frage der Positioniertheit von uns als Wissenschaftler:innen und Bürger:innen, wie Valentin sie angesprochen hat, ebenso wie der (okizdentalen), (westlichen) Debatte: Christian hat zuvor formuliert, dass das Problem möglicherweise im Festhalten an einem aufklärerischen Emanzipationsverständnis gründet. Daran setze ich an und ergänze, dass es ebenso problematisch ist, als (okizdentale) Pädagogik sowie im gesellschaftlichen Diskurs (whatever that is) immer noch so sehr an aufklärerischen Theoremen festzuhalten (exemplarisch aus der Fülle der Beiträge dazu: Dhawan 2024). Dies zeigt sich alleine daran, überhaupt zu glauben, dass die Welt mit etwas Anstrengung und wissenschaftlich geleitet eine bessere, eine (fortschrittlichere) oder gar eine (entwickeltere) werden könnte. Ich pointiere meine eingangs formulierten Fragen hier noch einmal:

Wer sind wir denn, als Verteter:innen einer Pädagogik, die vorrangig im Globalen Norden ihre Diskurse verortet, dass wir uns das Recht herausnehmen, über das (gute Leben) zu philosophieren, ohne dabei die Limitation durch unsere Positioniertheit mitzureflektieren und für andere transparent zu formulieren? Wer sind wir denn zu glauben, dass Normativitätsprobleme nur pädagogisch sind? Wer sind wir denn zu glauben, über das Verhältnis von Objektivität und Aktivismus urteilen zu dürfen, ohne dabei die vielfältigen Positionen, Begründungen aus einer inter- respektive transdisziplinären Auseinandersetzung aufzugreifen? Wer sind wir und wer/was legitimiert, dass wir uns auf Theoriearbeit ohne normative Einmischung zurückziehen können? Ist es nicht auch eine sehr privilegierte Position, sich darauf zurückziehen zu können, während andernorts Lebenskämpfe gefochten werden?

Ungern schliesse ich mit Fragen, die mich betrübt zurücklassen. Ungern schliesse ich mit Fragen, die unbeantwortet bleiben. Aber es war mir eine Freude, das fortwährende Streitgespräch in mir und zwischen meinen Rollen und Funktionen mit euch zu teilen ...

[Valentin Dander]. Ich nutze diese selbstreflexiven Anmerkungen von Nina für zwei Meta-Bemerkungen: Es ist *erstens* spannend, darüber zu reflektieren, wie uns dieses Schreibgespräch bei aller Fokussierung auf die gemeinsame Sache zugleich auf die im weiteren Sinne materiellen Bedingungen des wissenschaftlichen Denkens und Schreibens verweist. Die Zeichenbegrenzung bspw. hält uns dazu an zu entscheiden, welche Thesen oder Einsprüche wir ausformulieren und welche wir aussparen. Weiter sind unsere Ressourcen begrenzt – neben dem Raum vor allem die Ressource Zeit. *Zweitens* ist auch der wissenschaftliche Diskurs relational gestrickt. Damit sind nicht nur Referenzen und Hypertext-Strukturen gemeint, sondern – ganz in Bourdieus Sinne (2015, 205f.) – die Positionierung im akademischen Raum,⁸ in Abhängigkeit von den jeweils Anderen. Das gilt auch im Kleinen: Hätten meine Argumente vor meinem ersten Einsatz schon im Arbeitsdokument gestanden, ich hätte vermutlich selbst Einwände und Zweifel daran formuliert. Hier gärt m. E. ein weiterer Widerspruch – jedenfalls in mir –, nämlich jener zwischen dem Selbst-Anspruch, syn- wie diachron kohärent und widerspruchsfrei zu denken, zu schreiben und zu sein einerseits («*Practice what you preach!*») und andererseits einem Akzeptieren und emphatischen Begrüssen der Ablösung (wissenschaftlicher) Diskursbeiträge von identifizierbaren, individuellen souveränen Autor:innen («*Do*

8 Bourdieu schreibt zudem im Aufsatz «Die scholastische Sicht»: «Ich meine in der Tat, daß der Fortschritt der Vernunft, wenn man nicht gerade an Wunder glaubt, nur von einem politischen Handeln zu erwarten ist, das sich rational auf die Verteidigung der gesellschaftlichen Bedingungen der Ausübung der Vernunft richtet, von einer permanenten Mobilisierung aller kulturellen Produzenten, die durch kontinuierliche und bescheidene Kleinarbeit das Ihre zur Verteidigung der institutionellen Grundlagen der geistigen Arbeit beitragen müssen. Jedes Projekt zur Entwicklung des menschlichen Geistes, das die historische Gebundenheit der Vernunft vergißt und einzig auf die Kraft der Vernunft und das Predigen von Vernunft setzt, um die Sache der Vernunft voranzubringen, und nicht zum politischen Kampf aufruft, um Vernunft und Freiheit mit jenen echt politischen Instrumenten auszustatten, die die Bedingung ihrer Verwirklichung in der Geschichte sind, bleibt in der scholastischen Illusion befangen.» (Bourdieu 2015, 218)

I contradict myself? Very well then I contradict myself, I am large, I contain multitudes.»).⁹

Ansonsten sehe ich für mich an dieser Stelle noch sechs offene Punkte, die wir teils schon gestreift haben, die ich aber der gebotenen Zeichenbegrenzung zuliebe nur thesenartig festhalten will:

- Streben wir die *Verallgemeinerbarkeit* unserer Aussagen über normative Lagerungen im medienpädagogischen Tun an, scheint mir eine weitere Differenzierung angebracht, um präziser bestimmen zu können, auf welchen Ebenen wir uns bewegen, wie diese Normativität hergeleitet wird und an welchen Stellen wir uns für oder gegen Normativitätsoptionen entscheiden müssen.
- Die Kritische Theorie erhebt den *Anspruch an Wissenschaft, auf gesellschaftliche Veränderung* (‹Verbesserung›) hinzuwirken (kanonisch hierfür: Horkheimer 1937; Marx 1958; wir erinnern uns: «es kommt drauf an, sie zu verändern»). Die Traditionslinien ziehen sich mit den Cultural Studies, postkolonialen Theorien und anderen Strömungen bis in die Gegenwart (Hall 2006; Hark 2021; Warren 2017). Wissenschaftliche werden mit erkenntnispolitischen und politischen Debattensträngen untrennbar verwoben. In dieser Tradition lese ich auch Christians Beitrag.
- Das Verhältnis von *Forschung und Lehre* bezieht sich auf die meisten hochschulisch betriebenen Wissenschaften. Nicht nur das Forschen ist Praxis, sondern die Lehre ist ein Teil der pädagogischen Praxis aller auch nicht-pädagogischen Wissenschaften. Dieser Praxis mehr oder minder explizit eingeschriebene normative Ebenen könnten sein: Lernerfolg, Lerneffizienz, Arbeitsmarktpassung, Schulenburg, Professionalisierung, Berufsbefähigung, Persönlichkeitsentwicklung und Steigerung von Reflexivitätsgraden usw. Sie finden sich in Curricula, Modulhandbüchern, Lehrplänen wieder – und diese wurden im Abgleich mit bildungs-, professions- und hochschulpolitischen Dokumenten von Wissenschaftler:innen erstellt und werden in der Folge in der Lehre mehr oder minder deviant geplant und performt. Hier stellt sich die Frage, ob die Unterscheidung von inhärenter/immanenter und externer Normativität noch greift.

9 Das Zitat entstammt «Song of Myself» von Walt Whitman. Weiterführend zu diesem Aspekt vgl. Dander und Grünberger i. V.; oder, auf die Heterogenität von Marx' Schriften projiziert, Flügel-Martinsen 2018, 261).

- Mit Blick auf die sogenannten *Handlungswissenschaften* bestehen für die Erziehungswissenschaft, wie Nina anmerkte, zuordenbare Praxisfelder, die in einem reziproken Verhältnis zu wissenschaftlichen Disziplinen und Praxen stehen. Das betrifft auch andere Bereiche – beispielhaft genannt sei hier die Klimaforschung, die aktuell spezifisch gefordert ist, ihre Ergebnisse zu kommunizieren und gegen politische Angriffe zu behaupten. Es liegt mir fern zu behaupten, jedes wissenschaftliche Wissen müsse unmittelbare politische und/oder Praxisrelevanz aufweisen. Dass das hingegen grundsätzlich kein wissenschaftliches Wissen könne, wage ich zu bezweifeln. Dass das kein wissenschaftliches Wissen solle, wäre als normative Setzung mindestens fragwürdig.
- Daran schliesst ein übergreifender Aspekt an – die *Normativität der Nicht-Normativität*: Anhand des Zitats von Schlingensief, das Nina angeführt hat, lässt sich illustrieren (stellvertretend für zahlreiche ähnlich anmutende wissenschaftliche Positionen), wie präskriptiv die Forderung nach Offenheit, Uneindeutigkeit und Unbestimmtheit mitunter vorgebracht wird. Dieses inhärente Problem lässt sich m. E. nicht auflösen.

Es hätte uns wohl alle überrascht, wären wir uns alle einig gewesen oder geworden. Zur Verständigung untereinander, zum Schärfen und Überdenken eigener Positionen hat es allemal beigetragen. Der gemeinsame Denk- und Schreibprozess steht meinem Zynismus gegenüber, vielen Aspekten im wissenschaftlichen Betrieb entgegen und hat Anteil an erkenntnispolitischer Trauerarbeit.¹⁰

4. To be continued ...

[Valentin Dander]. Die offenen Enden und Fäden werden wir und andere, die es bis hier im Text geschafft haben, wieder aufgreifen und damit weiterweben. Mir ist dieses schöne Zitat von Mark Fisher begegnet, das dem Band mit Transkripten seiner letzten Lehrveranstaltung vor seinem Tod

¹⁰ Dies gilt im Übrigen auch für vergleichbare experimentelle Publikationsformate, die sich inhaltlich und formal hegemonialen Logiken entziehen oder diese kreativ wenden (Hofhues und Schütze 2023; Riettiens et al. 2025). Allen, die solche heterotopischen Orte der Wissenschaft gestalten, sei herzlich gedankt. Das schliesst dich, Sabrina, explizit ein. Danke für die Einladung!

entnommen ist und den Einstieg in das Seminar markiert. Es passt hier genauso gut an das Ende:

«Wie gesagt, ihr könnt gerne dazu beitragen und [...] mitgestalten – dieser Kurs [resp. Text; VD] ist ein offenes Experiment, das jetzt beginnt [...]» (Fisher und Colquhoun 2023, 53).

[Sabrina Schenk]. Dem lässt sich wohl kaum noch etwas hinzufügen.
Ausser: to be continued ... 😊

Literatur

- Alcoff, Linda M. (mit Martinez Mateo, M.). 2023. *Das Problem, für andere zu sprechen*. Leipzig: Reclam.
- Beck, Iris, und Melanie Plößer. 2021. «Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, 279–93. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_16
- Blühdorn, Ingolfur. 2024. *Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2015. *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Übersetzt von Hella Beister. 9. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Braun, Tom, Andreas Büsch, Valentin Dander, Sabine Eder, Annina Förschler, Max Fuchs, Harald Gapski, Martin Geisler, Sigrid Hartong, Theo Hug, Hans-Dieter Kübler, Heinz Moser, Horst Niesyto, Horst Pohlmann, Christoph Richter, Klaus Rummmler, und Gerda Sieben. 2021. «Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt»». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Statements and Frameworks): 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>.
- Dander, Valentin, und Nina Grünberger. i. V. «Un|Abhängigkeitsverhältnisse: Eine essayistische Analyse des Mentorings von Promotionen». In *Streifzüge an den Nahtstellen von Medien, Bildung und Philosophie*, herausgegeben von Günther Pallaver, Klaus Rummmler, Petra Missomelius, Valentin Dander, und Oliver Leistert, 2., erw. Aufl. Zürich: OAPublishing Collective.
- Dander, Valentin. 2024. «Medienbildung und der digitale Faschismus. Normative Anfragen an medienpädagogische Kernkonzepte». In *Populismus und Protest. Demokratische Öffentlichkeiten und Medienbildung in Zeiten von Rechtsextremismus und Digitalisierung*, herausgegeben von Sabrina Schenk, 149–74. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:29037>.
- Demirović, Alex. 2023. *Der nonkonformistische Intellektuelle. Von der kritischen Theorie zur Frankfurter Schule*. Berlin: mandelbaum: kritik & utopie.

- DGfE Sektion Medienpädagogik. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (4. Dezember): 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Dhawan, Nikita. 2024. *Die Aufklärung vor Europa retten. Kritische Theorien der Dekolonialisierung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Fisher, Mark, und Matt Colquhoun. 2023. *Sehnsucht nach dem Kapitalismus*. Übersetzt von Alexander Brentler. Berlin: Brumaire.
- Flügel-Martinsen, Oliver. 2018. «Fehlt Marx eine Theorie des Politischen? Marx' politische Kritik und die postmarxistische Marx-Kritik». In *Kritik im Handgemein*. *Die Marx'sche Gesellschaftskritik als politischer Einsatz*, herausgegeben von Matthias Bohlender, Anna-Sophie Schönfelder, und Matthias Spekker, 245–64. Edition Moderne Postmoderne. Bielefeld: transcript.
- Gordon, Peter E. 2023. *Prekäres Glück. Adorno und die Quellen der Normativität. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2019*. Übersetzt von Frank Lachmann. Berlin: Suhrkamp.
- Hall, Stuart. 2006. «The problem of ideology. Marxism without guarantees [1983]». In *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, herausgegeben von Kuan-Hsing Chen und David Morley, 24–45. London, New York: Routledge.
- Handke, Peter. 2025. *Schnee von gestern, Schnee von morgen*. Berlin: Suhrkamp.
- Hark, Sabine. 2021. *Gemeinschaft der Ungewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation*. Edition Suhrkamp 2774. Berlin: Suhrkamp.
- Hofhues, Sandra, und Konstanze Schütze, Hrsg. 2023. *Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456323>.
- Honneth, Axel, Hrsg. 2002. *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Horkheimer, Max. 1937. «Traditionelle und kritische Theorie». *Zeitschrift für Sozialforschung*: 1–64. <http://lesekreis.blogspot.de/images/MaxHorkheimerTraditionelleundkritischeTheorie.pdf>.
- Illouz, Eva. 2018. «Fazit: Auf dem Weg zu einer postnormativen Kritik der emotionalen Authentizität». In *Wa(h)re Gefühle. Authentizität im Konsumkapitalismus*, herausgegeben von Eva Illouz, mit einem Vorwort von Axel Honneth, 268–91. Suhrkamp.
- Initiative Bildung und digitaler Kapitalismus. 2023. «Bildung und digitaler Kapitalismus: Ein Positionspapier». <https://bildung-und-digitaler-kapitalismus.de/positionspapier/>.
- Initiative Keine Bildung ohne Medien! 2016. «Stellungnahme zum KMK Strategiepapier 'Bildung in der digitalen Welt'». <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/stellungnahme-zum-kmk-strategiepapier-bildung-in-der-digitalen-welt/>.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel. 1975. «Über Pädagogik». In *Über Pädagogik*, herausgegeben von Hermann Holstein, 4. Aufl., 27–85. Bochum: Kamp.

- Koenig, Christoph Jan. 2013. *Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*. Glückstadt: VWH.
- Leineweber, Christian. 2024. «Das Normative in der Medienpädagogik: Diskurspezifische 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. 2025. *Ambivalenzen der Autonomie. Bildungstheoretische Studien zum Verhältnis von Subjektivität und digitaler Transformation*. Habilitationsschrift (bislang unveröffentlicht, eingereicht am 04. Februar 2025). FernUniversität in Hagen.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marx, Karl. 1958. «[Thesen über Feuerbach]». In *Marx Engels Werke (MEW)*, Bd. 3, 17 – 9. Berlin: Dietz. https://marxwirklichstudieren.files.wordpress.com/2012/11/mew_band03.pdf.
- Menke, Christoph. 2024. *Theorie der Befreiung*. Berlin: Suhrkamp.
- Neuß, Norbert. 2009. «Medienpädagogische Entgegnungen – Eine Auseinandersetzung mit den populären Auffassungen von Prof. Spitzer aus Sicht der Elementarbildung». In *Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz*, 15 – 35. Dieter Baacke Preis Handbuch 4. http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Materialien-Artikel/db4_neuss2009.pdf.
- Prange, Klaus. 2012. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriß der Operativen Pädagogik*. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Riettiens, Lilli, Jona T. Garz, Valentin Dander, Daniel Erdmann, Julia Koller, Ulrike Stadler-Altmann, Klaus Thoden, und Josefine Wähler. 2025. «Disziplinierendes Format – Formatierte Disziplin? Ein Round Table Zur (erziehungs-)wissenschaftlichen Praxis in Der Digitalen Gegenwart». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 120-70. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2025.07.17.X>.
- Saar, Martin. 2025. *Was ist Sozialphilosophie?*. Berlin: Suhrkamp.
- Schatzki, Theodore. 2016. «Praxistheorie als flache Ontologie». In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 29 – 44. Bielefeld: transcript.
- Schenk, Sabrina. 2015. «Normativität denken. Bildungstheoretische Öffnungen». In *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*, herausgegeben von Maria Breinbauer und Sabine Krause, 51 – 67. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schenk, Sabrina. 2024. «Eine Sache des Glücks. Über die Aporien des <Normativitätsproblems>». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 64 (Medien*Kritik); 91 – 112. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.15.X>.
- Schlingensief, Christoph. 2012. *Ich weiß, ich war's*. 2. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Seemann, Michael, Felicitas Macgilchrist, Christoph Richter, Heidrun Allert, und Jürgen Geuter. 2022. «Konzeptstudie Werte und Strukturen der Nationalen Bildungsplattform». Wikimedia Foundation e. V. <https://www.wikimedia.de/wp-content/uploads/2022/11/Konzeptstudie-Werte-und-Strukuren-der-Nationalen-Bildungsplattform.pdf>.
- Spengler, Andreas. 2024. «Kritik der Ästhetik und Ästhetik der Kritik: Medienpädagogik als offene V/Ermittlungsarbeit im Intermediären von Urteils- und Einbildungskraft». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 64 (Medien*Kritik): 53–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.13.X>.
- Stahl, Titus. 2013. *Immanente Kritik. Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Swertz, Christian. 2025. «Medienpädagogische Ideologiekritik». *Medienimpulse* 63 (2): 1–33. <https://doi.org/10.21243/mi-02-25-17>.
- Tomasello, Michael. 2010. *Warum wir kooperieren*. Suhrkamp.
- Wagner, Wolf. 1973. «Der Bluff. Die Institution Universität in ihrer Wirkung auf die Arbeitsweise und das Bewußtsein ihrer Mitglieder». *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 3 (7) (1. Mai): 43–81. <https://doi.org/10.32387/prokla.v3i7.1802>.
- Warren, Rosie, Hrsg. 2017. *The debate on postcolonial theory and the specter of capital*. Verso.
- Whitman, Walt. 1891–1892. *Song of Myself*. RPO – Representative Poetry Online. <https://rpo.library.utoronto.ca/content/song-myself>.
- Wieland, Wolfgang. 1989. *Aporien der praktischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Wilde, Katrin, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi, Hrsg. 2024. *Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft*. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 64 (Medien*Kritik). <https://doi.org/10.21240/mpaed/64.X>.
- Williamson, Ben. 2017. *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.
- Žižek, Slavoj. 1998. *Das Unbehagen im Subjekt*. Wien: Passagen.