
Themenheft Nr. 29: Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin.

Hrsg. v. Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz und Alessandro Barberi.

Wie ‹medienkritisch› ist Medienpädagogik?

Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›

Valentin Dander

Zusammenfassung

Der Beitrag geht davon aus, dass ‹die› Medienpädagogik auf einem theoretischen Fundament kritischer Gesellschaftstheorien aufsetzt und begründet dies anhand von Baackes Schriften in den 1970er-Jahren. Es wird argumentiert, dass solche Theorien auch heute nötig sind, um Herausforderungen der Gegenwart angemessen erfassen zu können. In einer Übertragung von Baackes Konzeption von Medienkritik auf die Disziplin wird dann gefragt, inwieweit Medienpädagogik den Anspruch dieser Konzeption analytisch, ethisch und selbstreflexiv einlösen kann bzw. wie sie ihn einlösen könnte. Die aufgezeigten Lücken, so der Vorschlag, könnten durch eine Verbindung der kritischen Bildungstheorie nach Heinz-Joachim Heydorn mit dem Denken Judith Butlers im Sinne einer politischen Medien-Theorie produktiv bearbeitet werden, ohne überkommene Dogmatismen zu bedienen. In dieser Form kann eine gesellschaftliche, ethische Perspektive formuliert werden.

How capable of ‹media criticism› is media education? Questions and possible answers on analytical, ethical and self-reflecting competences of a ‹discipline›

Abstract

This paper assumes that ‹the› media education is grounded on a theoretical fundament of critical theories of society. This assumption is based on Baacke's works from the 1970s. It is argued that such theories are still required to adequately analyze challenges of present times. In a transfer of Baacke's conception of media criticism to media education as an academic discipline, it is asked, to what extent media education can respond to this concept's claim in the dimensions of analysis, ethics and self-reflexivity – and, how it could respond. It is suggested to work on certain blind spots in conjoining the critical theory of Bildung by and beyond Heinz-Joachim Heydorn with Judith Butler's work that can be read as a political media theory. This approach avoids serving overcome dogmatism and allows to formulate societal, ethical perspectives.

So müssen sich also die kritischen Beschreibungen und die genealogischen Beschreibungen abwechseln, stützen und ergänzen. Der kritische Teil der Analyse zielt auf die Systeme, die den Diskurs umschließen; er versucht, die Aufteilungs-, Ausschließungs- und Knappheitsprinzipien des Diskurses aufzuzeigen und zu erfassen. Wir könnten sagen, die Kritik befließigt sich einer eifrigen Ungeniertheit. Der genealogische Teil der Analyse zielt hingegen auf die Serien der tatsächlichen Formierungen des Diskurses; er versucht, ihn in seiner Affirmationskraft zu erfassen, worunter ich nicht die Kraft verstehe, die sich der Verneinung entgegensetzt, sondern die Kraft, Gegenstandsbereiche zu konstituieren, hinsichtlich deren wahre oder falsche Sätze behauptet oder verneint werden können. (Foucault 2007, 43f.)

critique also takes aim at reason, but not in order to celebrate unreason (Butler 2009a, 786)

Weiter wäre aufzuklären über die Möglichkeit der Verschiebung dessen, was in Auschwitz sich austobte. Morgen kann eine andere Gruppe drankommen als die Juden [...]. Das Klima [...], das am meisten solche Auferstehung fördert, ist der wiedererwachende Nationalismus. Er ist deshalb so böse, weil er im Zeitalter der internationalen Kommunikation und der übernationalen Blöcke sich selbst gar nicht mehr so recht glauben kann und sich ins Maßlose übertreiben muss, um sich und anderen einzureden, er wäre noch substantiell. (Adorno 2015a, 103)

Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist als (zumindest) zweiter Teil einer Fortsetzungsgeschichte zu verstehen, deren Ende nicht festgeschrieben ist, und sollte auch als solcher gelesen werden. Im Themenheft 27 dieser Zeitschrift zur DGfE-Sektionstagung in Aachen 2015 wurde verhandelt, worin «Spannungsfelder und bilde Flecken» der Medienpädagogik bestünden. In meinem Beitrag dort habe ich versucht, den Stellenwert der Diskursforschung für die Medienpädagogik aufzuzeigen und dies insbesondere im Hinblick auf eine kritische, gesellschaftstheoretische Perspektivierung der disziplinär bedeutsamen Gegenstände (vgl. Dander 2017).

Der Beitrag schliesst mit der knappen und provokanten Behauptung, «die Medienpädagogik» komme in ihrer gegenwärtigen Verfassung und Ausrichtung der Anforderung des ihr zentralen Begriffs der Medienkritik nicht ausreichend nach. In Verlängerung dieser Bemerkungen folgt der vorliegende Artikel der Frage, wie «medienkritisch» die Medienpädagogik sei und dabei einem zergliederten Dreischritt:

Im *ersten* Schritt (Kapitel 2) wird dargelegt, warum «Medienkritik» als zentraler, vielleicht sogar konstitutiver Begriff der Medienpädagogik gesetzt wird. Dies geschieht einmal historisch, im Rückgriff auf frühe Überlegungen Dieter Baackes, aber auch angesichts der Herausforderungen unserer Gegenwart. Im zweiten Schritt (Kapitel 3, 4 und 5) werden entlang der drei von Baacke aufgeschlüsselten Dimensionen von Medienkritik (Analyse, Ethik und Selbstreflexion) Desiderata formuliert, um im jeweils dritten Schritt zu versuchen, Perspektiven für Lösungen zu eröffnen. Diese sollen einer Konstitution der Medienpädagogik in actu Vorschub leisten – im Lesen, Schreiben, Forschen, Lehren und Weiterdenken dieser theoretischen Überlegungen auf medienpädagogisch bedeutsame Gegenstände und Handlungsszenarien hin. Die aufgezeigten Perspektiven werden abschliessend für diesen Text in Kapitel 6 gebündelt und Anschlüsse offengelegt. Vielleicht kann hierfür die Metapher quelloffener Open Source-Software dienen, denn Kooperationen und Forks sind mehr als willkommen!¹

Drei «Probleme» seien allerdings vorneweg eingeräumt: *Erstens* wurde in den Gutachten für meinen Vortrag in Wien ganz richtig bemerkt, dass unklar sei, auf welcher Ebene sich die Rede von Kritik und Medienkritik bewege, dass es hier also Klärungsbedarf gebe. Im vorliegenden Beitrag scheint der konzeptionelle Einsatz zwar etwas geordneter angelegt zu sein, trotzdem lohnen klärende Worte, um Missverständnissen vorzubeugen. Der Übertrag von Medienkritik als eine Dimension des Kompetenzmodells nach Baacke auf eine wissenschaftliche Disziplin, die noch dazu selbst der Konstitution bedarf, kann hierbei nicht mehr als ein heuristisches Vehikel sein. Die Übertragung versucht deutlich zu machen, inwieweit in der Medienpädagogik bzw. als Medienpädagoginnen und -pädagogen Forschende und Lehrende dem Anspruch der Fähigkeit zur Medienkritik gerecht werden, wie er an medienkompetente Subjekte gerichtet wird. Zur Erinnerung sei hier die entsprechende Passage bei Baacke angeführt. Medienkompetenz umfasse demnach (neben Medienkunde, Mediengestaltung und Mediennutzung) als eine von vier Dimensionen die

Medienkritik, und dies in dreifacher Weise: 1) *Analytisch* sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können. 2) *Reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden. 3) *Ethisch* schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert. (Baacke 1996, 120; Herv. im Orig.)

¹ Es wäre unmöglich, alle Menschen, deren Gedanken und Einwände in der einen oder anderen Form Einfluss in diesen Beitrag gefunden haben, aufzuführen. Es wäre genauso unmöglich, ihn in dieser Form geschrieben zu haben, ohne den entsprechenden Austausch mit diesen Menschen, auf den jegliche (nicht nur forschende) Tätigkeit fundamental angewiesen ist. Ich habe zitiert und verwiesen, wo dies möglich ist. Allein: Gutachten, Lesekreise, Abendgespräche, Diskussionen und Rückmeldungen auf Tagungen, Chatgespräche etc. lassen sich nicht leicht zitieren. Weniger dankbar bin ich dafür nicht!

Auf Ebene der medienpädagogischen Disziplin kann es allerdings nicht mehr um individuelle Fähigkeiten gehen, die erfragt werden, sondern hier müssen theoretische Ansätze thematisiert werden, die der Medienpädagogik bestimmte, kritische Frageperspektiven auf analytischer, reflexiver und ethischer Ebene eröffnen – oder eben nicht. Auf diese Weise wird in diesem Text in der Folge mit der heuristischen Folie einer ‚Medienkompetenz der Medienpädagogik‘ operiert, und, genauer, mit ihrer Fähigkeit zur Medienkritik.

Wenn hier, *zweitens*, im Text von ‚der‘ Medienpädagogik die Rede ist, so wird eine scheinbar unhinterfragte Einheit konstruiert, von der auszugehen nicht nur der Titel des vorliegenden Themenhefts abrät. Gemeint ist damit eine deutlich wahrnehmbare, wenn nicht gar dominante Teilmenge all jener, die diese Bezeichnungen wählen, um eine disziplinäre Verortung ihrer Tätigkeit vorzunehmen. Die Perspektive, die hier auf ‚Medienpädagogik‘ im Verlauf des Texts stark gemacht wird, ist präziser mit ‚erziehungswissenschaftlicher Medienforschung‘ beschrieben und weist eine erkennbare Nähe zu bildungstheoretischen Überlegungen auf. Zwar wird aus behaupteter Weise konstitutiven Texten ‚dieser‘ Medienpädagogik die Relevanz der Medienkritik-Konzeption abgeleitet, jedoch kann keine neue, universelle Verfassung von Medienpädagogik dargelegt werden. Insofern der Text Vorschläge und Ansatzpunkte unterbreitet, handelt es sich eher um die Aufführung einer Position im Diskurs darüber, was Medienpädagogik sei. Während im Call zur Herbsttagung in Wien und zum Themenheft die kantianischen Fragen des Menschen auf «die Medienpädagogik» übertragen wurde,² wird hier in einer ähnlichen Operation vorläufig der Weg über das Kompetenzmodell gewählt. Texte, Vorträge und bildungspolitische Einmischungen dienen demzufolge als manifeste Performanzen der Medienpädagogik³ und als ein ebensolches, performatives Konstituieren der Medienpädagogik ist dieser Beitrag zu lesen – ein «Beitrag» nämlich nicht nur zu diesem Tagungsband, sondern zu einer solchen, fortdauernden Konstitution.⁴

Wenn, *drittens*, mein o. g. Text zur Diskursforschung ebenfalls als ein solcher Beitrag im doppelten Sinne zu lesen ist, wird sich berechtigterweise die Frage stellen, ob sich nicht Aussagen hier wie da widersprechen. Es mag unüblich sein und erscheint

2 Vgl. <http://www.medienpaed.com/announcement/view/3>. [zuletzt am 25.02.2017]. Die Fragen, die auch Jörissen und Marotzki (vgl. 2009) zur Konzeption der strukturalen Medienbildung heranziehen, lauten: *Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?* Daraus wird im Call: *Was kann die Medienpädagogik wissen? Was soll sie tun?* usw.

3 Und an eben diesen lasse sich, so die Grundidee, wiederum die Medienkompetenz der Medienpädagogik ablesen. Auf das Verhältnis von Medienkompetenz und -performanz hat auch Trültzsch-Wijnen kürzlich mit Nachdruck hingewiesen (vgl. 2016).

4 Diese wäre allerdings im Sinne einer ‚Verflüssigung‘ oder ‚Preisgabe der Beliebigkeit‘ missverstanden. Konstitution als Prozess lässt sich eher als ein Ineinander-Verschranken von Aussagen und In-Frage-Stellen, Behaupten und Revidieren etc. verstehen, also als ineinander verschlungenen Bewegungen der Verfestigung (wie z. B. dieser Text) und der Öffnung, ja vielleicht sogar der ‚Bildung‘ der Disziplin. Auch wenn ich dem Übertrag des Bildungsbegriffs auf kollektive Akteure und Communities (vgl. Koenig 2013) eher skeptisch gegenüberstehe, kann das ‚Bild‘ dienlich sein, um das Prozesshafte und die eher Re- als nur Konstitution als (zumindest auch) positives Moment zu begreifen.

mir daher umso wichtiger, transparent und wahrnehmbar zu machen, dass sich Welt-auffassungen und Weltverhältnisse nicht nur bei zu Pädagogisierenden, sondern natürlich auch bei Forschenden verändern können (und sollen). Dieser Text ist Ergebnis solcher Verschiebungen und ich möchte dazu ermutigen, durch Auseinandersetzungen mit Anderen in Wort und Schrift solche Infragestellungen zu begünstigen und zuzulassen. Eine ironische Note erhält meine Haltung immerhin dadurch, dass sich in meinem Fall durch eine solche Haltung *mit* Foucault eine Distanzierungsbewegung *von* Foucaults Denken ablesen lässt.⁵ Es darf vermutet werden, dass er eine solche Bewegung begrüsst hätte...

Medien/Kritik in der Medienpädagogik

Dass Medienpädagogik «medien/kritisch» sei, ist als solches vorerst nur eine Behauptung; nicht hinreichend, um eine Konstitution im Sinne einer «Verfassung» der Medienpädagogik zu fundieren oder ohne weitere Begründung in eine solches «Grundgesetz» einzugehen. Es liesse sich argumentieren, dass «Medienkritik» – hier als Konzeption (Fähigkeit zur Medienkritik) wie auch als wissenschaftliche Praxis (unter Bezugnahme auf kritische und Kritische Medien- und Gesellschaftstheorien⁶) – sowohl eine herausragende, als auch keine besonders wichtige Rolle spiele. In den «Grundbegriffe[n] Medienpädagogik» etwa scheint kein eigener Eintrag dazu auf (vgl. Hüther und Schorb 2005),⁷ im «Handbuch Medienpädagogik» hingegen schon (vgl. Niesyto 2008; ebenso wie ein Eintrag zu Kritischen Medientheorien, vgl. Schicha 2008) und natürlich finden sich weitere Hinweise auf Medien/Kritik als zentrale medienpädagogische Zielbestimmung (vgl. etwa Missomelius 2016; Niesyto et al. 2006; Damberger 2013).

So sehr aber allgemein in der Medienpädagogik die Auffassung gilt, dass ein kritisch-reflexiver und kreativer Umgang mit Medien angestrebt wird, so würde eine quantitative Auswertung medienpädagogischer Publikationen und Praxisprojekte vermutlich zeigen, dass auf Medienkritik fokussierende Tätigkeiten deutlich in der Unterzahl gegenüber solchen stehen, die sich vorrangig auf Medienhandeln,

5 Judith Butler (2009a, 787) rekapituliert in ihrer Auseinandersetzung über die Möglichkeiten von «Kritik» im akademischen Feld erneut Foucaults Kant-Re-Lektüre zu Aufklärung und Kritik und formuliert dazu: «To the degree that we can still ask the question, what is enlightenment? we continue to mobilize the question and so to show that critique has not stopped happening, and in that sense neither has enlightenment stopped happening. It is a process subject to historical translation, to the recurrence of questioning the limits imposed upon the askable. Foucault will not argue from a priori principles, and he will not finally stay with Kant's idea of reason.» Ein solches Verhältnis der Übersetzung gilt es auch nachfolgend zu bewahren und die zentralen Fragen immer wieder zu stellen, um situativ zu anderen Antworten zu kommen.

6 Die Unterscheidung zwischen «kritisch» und «Kritisch» verweist an dieser Stelle auf die Selbstbezeichnung gesellschaftskritischer Theorien im Allgemeinen einerseits und der Ausprägung der Kritischen Theorie Frankfurter Schule andererseits.

7 Allerdings findet sich ein Eintrag zu «Medienkritik» im Ergänzungsband «Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis» (vgl. Schorb, Anfang, und Demmler 2009).

Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienaneignung usw. beziehen. Auf Seiten der Forschung lassen sich nur wenige Arbeiten nennen, die auf empirische Weise über historische, theoretische und programmatische Aussagen hinausgehen (vgl. etwa Ganguin 2004; Schiefner-Rohs 2012).

Warum es trotzdem angebracht sein soll, Medienpädagogik als (womöglich sogar konstitutiv) gesellschaftskritisches Projekt zu verstehen, lautet nun die berechnete Frage. Darauf lassen sich mehrere Antworten geben. Eine erste mögliche Antwort operiert historisch und greift auf den «Gründungsmythos» der deutschsprachigen Medienpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zurück. Eine zweite gründet in den Herausforderungen unserer Gegenwart.

Kritische Medientheorie bei Baacke als «Medienkritik der Medienpädagogik»

Die Habilitationsschrift von Dieter Baacke (vgl. 1975) ist freilich weniger Mythos als eine differenzierte Auseinandersetzung damit, wie sich Kommunikative Kompetenz zu Gesellschaft und Emanzipation verhält. Damit liefert er die nach wie vor wirksame Grundlage für sein Medienkompetenzmodell.⁸ Dieses ist gleichermaßen von der Befähigung der Menschen zur Kommunikation wie auch von der Notwendigkeit diese Befähigung *idealiter* durch Unterstützung und Anwendung ausbilden zu können, gekennzeichnet. Baacke denkt allerdings weder Kommunikative noch Medienkompetenz im luftleeren Raum, sondern begreift diese als eingebettet in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse:

Vielmehr [als die «Optimierung von Medienwirkungen»; VD] sind alle Probleme der Kommunikation zugleich auch immer ökonomische, soziale, also: gesellschaftspolitische Probleme, die entsprechende – begründete – Entscheidungen und Strategien verlangen. (Baacke 1975, 32)

Baackes Ambivalenzen im Versuch des Brückenschlags zwischen Kritischer Theorie nach Habermas und Luhmanns Systemtheorie⁹ arbeitet Barberi (vgl. 2017) akribisch heraus – und liest Baacke dezidiert als Grundlage für eine marxistische Grundierung der Medienpädagogik (u. a. mit Habermas und Bourdieu).

8 Ich möchte darauf hinweisen, dass das Medienkompetenzmodell nach Baacke nicht nur konzeptionell und empirisch ausgearbeitet und validiert wurde, sondern darüber hinaus in jedem Baacke-Preis-Handbuch der GMK auf drei Seiten abgedruckt wird (vgl. zuletzt Lauffer und Röllecke 2016). Dabei handelt es sich um vielfach rezipierte Publikationen der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, die immerhin als einzige deutschsprachige Fachgesellschaft «Medienpädagogik» im Namen trägt. Diese performative Bestätigung der zentralen Rolle des Modells in unzähligen Iterationen steht für seine nicht zu unterschätzende Strahlkraft für die medienpädagogische Praxis wie auch für jene Forschungsarbeiten, die daran anschlussfähig bleiben möchten.

9 Bemerkenswert ist an dieser Stelle auch, dass Baacke die kommunikative Auseinandersetzung mit diesen sehr verschiedenen bis widersprüchlichen Theoriesträngen als integralen Bestandteil seiner Vorgehensweise beschreibt: «Die zahlreichen Zitatbelege bzw. Autorenhinweise haben nicht repräsentativ ausstellenden, sondern kommunikativen Charakter: sie dienen [...] vielmehr insbesondere dem Versuch, scheinbar disparate Elemente verschiedener Wissenschaften soweit wie möglich in kommunikativen Beziehungen zu ordnen und in einem eigenen Ansatz zu vereinigen.» (Baacke 1975, 39) So formuliert Baacke also den Anspruch seine theoretischen Überlegungen auch auf seine denkende und schreibende Praxis zu übertragen. Dieser Gedanke kann mitunter als vorbildhaft für den vorliegenden Text verstanden werden.

Es lässt sich freilich einwenden, dass in Baackes Schrift nicht von Medienpädagogik die Rede sei, sondern von «Kommunikationsforschung als interdisziplinärer Wissenschaft» (ebd., 27) oder als «kritische[r] Gesellschaftswissenschaft» (ebd., 30) bzw. von einer «gesellschaftskritische[n] Medienforschung» (ebd., 33), die er dann jeweils in den Kontext erziehungswissenschaftlicher und damit auch pädagogischer Überlegungen stellt (vgl. ebd., 39).¹⁰ Vor dem Hintergrund, dass das Buch und die darin ausgeführte kommunikative Kompetenz nicht selten als richtungsweisend für die deutschsprachige Medienpädagogik angesehen wird (vgl. etwa Hugger 2008, 93f.; Hüther und Podehl 2005, 126; Trültzsch-Wijnen 2016, 5; Tulodziecki 2011, 20), dürfte der Einwand leidlich zu kontern sein. Selbst wenn Grundannahmen benachbarter Disziplinen wie der genannten nicht uneingeschränkt übernommen wurden, so dienten sie doch der vertieften Beschäftigung mit gesellschaftskritischen Perspektiven und führten Baacke immerhin zur Erwägung von Aussagen, wie der folgenden:

Die gesellschaftskritische Medienwissenschaft kann [...] dem Satz nicht folgen, daß die Massenmedien nicht allmächtig seien, da ihre Wirkungen durch soziale Gruppen gefiltert seien. Solche Behauptungen eskamotieren, daß die Mediennutzung durch den Rezipienten keineswegs freiwillig und «mündig» erfolge, sondern unter Herrschaftsaspekten. (ebd., 33)

Baacke fungierte zudem als Herausgeber eines Bandes mit dem Titel «Kritische Medientheorien» (vgl. 1974), der bereits ein Jahr zuvor erschien und Aufsätze zu jener Zeit namhafter Autoren aus ebendieser gesellschaftskritischen Medien- und Kommunikationswissenschaft Reaktionen von Medienschaffenden gegenüberstellt. In seiner Einleitung unterzieht Baacke die theoretischen Ansätze (neo-)marxistischer Prägung zwar auch der Kritik, wenn er ihnen etwa bescheinigt zu unkonkret, zu abstrakt und kaum vermittelbar zu sein, unterstreicht aber zugleich Potenziale und Notwendigkeit. So sei reiner Empirismus unzureichend, eine Kritik der politischen Ökonomie der gesellschaftlichen Produktion von Dingen und Ideen sei notwendig (vgl. ebd., 16) und eine kritische Thematisierung von fundamentalen politischen Kategorien wie etwa «der Öffentlichkeit» eine weitere Leistung der kritischen Medientheorie, denn

¹⁰ Dass im Widerstreit bzw. in der kommunikativen Auseinandersetzung zwischen Habermas und Luhmann im Grunde schon zu Beginn Habermas' explizit normative Weltauffassung handlungsleitend bleiben muss, erschliesst sich m.E. aus der Funktionszuschreibung, die Baacke gegenüber der Erziehungswissenschaft vornimmt und die auch die Intention seines Buches anleitet: «Therapie als Organisation von Handlungsbedingungen und Aufweis von Handlungselementen und -zielen ist die manifeste soziale Funktion der Erziehungswissenschaften; darum zielt diese Veröffentlichung auf [...] «emanzipative Kommunikation». [...] Kritik gestörter Kommunikation verbleibt nur dann nicht im Status negationis, wenn sie zwar utopischen Vorgriff wagt, aber neben Langzeitprogrammen auch konkrete Realisierungschancen abwägt: im Grundsätzlichen und Pragmatischen. Deshalb bedarf gerade die Pädagogik als Handlungswissenschaft einer nicht auf ihr spezielles «Erziehungsfeld» (Bildungssysteme, offiziöse Erziehungsbereiche) reduzierten Kommunikationstheorie.» (Baacke 1975, 39)

[m]an muss nicht Marxist zu sein, um die eingeschränkten Partizipations- und Entscheidungschancen gerade auch von Randgruppen und Unterprivilegierten als im Widerspruch zu den im Grundgesetz angebotenen Möglichkeiten zu sehen. (Baacke 1974, 16f.)¹¹

Ein weiteres Argument gegen die Relevanz marxistischer und nachfolgender gesellschaftskritischer Ansätze könnte die im sozialwissenschaftlichen Feld hegemoniale Rolle eines solchen Denkens in den 1960er- und 1970er-Jahren sein. Zu jener Zeit habe es ja «zum guten Ton gehört», Erziehungswissenschaft «antikapitalistisch» und «radikal gesellschaftskritisch» zu betreiben – anderes sei gar nicht denkbar oder akzeptiert gewesen. Später habe sich Dieter Baacke offenbar nicht mehr auf diese Ansätze berufen, sondern Jugendkulturforschung jenseits dezidiert linker, politischer Involvierungen betrieben.¹²

Allerdings haben wir es hierbei nicht mit einem inhaltlichen Argument zu tun haben, sondern mit einer Gleichsetzung von «alt» bzw. von «(ehemals) dominant» mit (deshalb *per se*) «unzutreffend» ohne dies weiter zu begründen. Dass dieses Argument in anderen Fällen (vgl. Symbolischen Interaktionismus oder Systemtheorie) nicht herangezogen wird, mag im direkten Vergleich auffällig erscheinen.

Sachliche Argumente finden sich hingegen bereits bei Baacke selbst (siehe oben) oder bei Horst Niesyto (2017, 2), wenn er die Geschichte der Medienkritik in der deutschsprachigen Medienpädagogik rekapituliert. Es ist ernst zu nehmen, wenn er mit dem «medialen Manipulationsverdacht», einer «elitären Orientierung an ästhetischen Avantgarde-Konzepten» und einer «Praxisferne bezüglich des

11 Und man muss wohl auch nicht Marxist sein, um des Widerspruchs gewahr zu werden, der ausgehend von dieser Aussage, in der folgenden liegt, die nur zwei Seiten später folgt: «Die Medien haben die Welt bisher nicht so radikal verändert, wie man das wohl erwartete. Dennoch blieben sie Träger einer legitimen Utopie: daß sie nicht Instrumente weniger im Interesse weniger sein sollten, sondern in einer durch und durch arbeitsteilig organisierten Gesellschaft Widersprüche und Konflikte, aber auch Erwartungen, Hoffnungen und Befriedigungen allgemein machen – [...] damit jeder «Bescheid weiß» und die Möglichkeit hat, seine Erwartungen für sich und seine Gruppe zu artikulieren.» (Baacke 1974, 18). Denn genau diese Möglichkeit ist eben, mit Marx wie auch mit Baacke (und es lässt sich vermuten, auch noch in unserer Gegenwart), stets rückgekoppelt an die je eigene Position im sozialen Gefüge bzw. in den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen.

12 Hinweise Baackes auf eine erneute gesellschaftstheoretische Einbettung durch die Arbeiten Pierre Bourdieus widersprechen dieser Aussage in Teilen. Diese Hinweise hat ebenfalls Alessandro Barberi (vgl. 2017 in *Conclusio und Ausblick*) gesammelt und wendet diese erneut als Fingerzeig für eine Re-Politisierung medienpädagogischer Theoriebildung. Auch Baacke selbst legt diese theoretischen Lagerungen nicht vollends ab: «Solche Debatten, die inzwischen historisch anmuten (obwohl keineswegs in allen Punkten überholt, etwa in der Analyse der Kapitalisierung von Kommunikation!) [sic!], haben der Medienpädagogik den Anschluß an die sozialwissenschaftliche Analyse eingebracht.» Und weiter: «Es ging damals um die «Emanzipation» des Individuums in einer Aufbruchbewegung, die, besonders inspiriert von der «Kritischen Theorie» der Frankfurter Schule (von Adorno über Horkheimer bis Habermas) theoretisch weite Geltung hatte. Heute ist diese Forderung etwas verdeckt durch eine pragmatische Wendung» (Baacke 1996, 114f.).

Medienerlebens von Kindern und Jugendlichen» «Schwächen und Grenzen» einer «ideologiekritische[n] Medienpädagogik» benennt.¹³

Wir haben es möglicherweise mit einer Pendelbewegung in der Ausrichtung der Disziplin zu tun, die bislang nicht zu einer ausgewogenen Zusammenführung der vermeintlichen Pole Praxisnähe und «kritisch-theoretische Strenge» geführt hat. Stark vereinfacht: Kritische Medientheorien und ideologiekritische Medienpädagogik werden für ihre Praxisferne und Abgehobenheit gerügt, woraufhin theoretische und praktische Ansätze umorientiert und die konzeptionelle Nähe zum Mediennutzungsalltag der Menschen gesucht werden. Da Aufmerksamkeit, Zeit und Ressourcen auch für Medienpädagogeninnen und -pädagogen stets knapp sind, führt diese Ausrichtung zu geringerer Beachtung der Gesellschafts- und Medienkritik und zu einem «Verlust der Makroebene» (Niesyto 2006, 56) sowie einer dezidiert politischen Positionierung medienpädagogischer Forschung und Anwendung. So schrieb Schorb bereits vor beinahe 20 Jahren: «Der politische Impetus der reflexiv-praktischen Medienarbeit ging zwar mit den Jahren verloren, die pädagogischen Ziele jedoch blieben im Kern erhalten.» (Schorb 1998, 17)

Es wäre jetzt gar zu simpel, das Pendel einfach wieder in die andere Richtung ausschlagen zu lassen, d. h. ein Mehr des Verlustigen – theoretischer Abstraktion auf Makroebene sowie radikaler politischer Ambitionen – einzufordern und die Bemühungen *um die* und *in der* Praxis zurückzuschrauben.¹⁴

Zu leicht verführt überdies reduktives Denken in zwei Extremen dazu, jegliche Medienkritik (hier i. S. v. «Anwenden kritischer Medientheorien») in einen Topf mit

13 Diese Einwände erinnern an das, was bei Umberto Eco (vgl. z. B. 1989, 25f.) polemisch über die kulturkritischen «Apokalyptischer» der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule nachzulesen ist: «Dem Apokalyptiker ist vorzuwerfen, daß er niemals eine konkrete Analyse der Produkte und der Formen, in denen ihr Gebrauch und Verbrauch sich abspielen, versucht. Er reduziert nicht nur die Konsumenten unterschiedslos auf den Fetisch des «Massenmenschen», sondern er verkürzt das Massenprodukt auf den Fetisch – während er gleichzeitig den «Massenmenschen» beschuldigt, sogar die Kunstwerke auf bloße Fetische herunterzubringen. Mit anderen Worten: Statt das Massenprodukt im einzelnen zu analysieren, negiert er es, insgesamt.» Eco räumt allerdings ein, «daß die Massenkultur von dem Augenblick an, da sie vorwiegend von Gruppen mit ökonomischer Macht betrieben und genutzt wird, den wirtschaftlichen Mechanismen unterworfen ist, die auch die Herstellung, den Absatz und den Konsum der übrigen Industrieprodukte regulieren. [...] Es ist vielmehr ein politisches Verhältnis – eines des Machtgebrauchs und der Herrschaft. [...] Das Problem ist schlecht gestellt, wenn man fragt: «Ist es gut oder schlecht, daß es die Massenkultur gibt?» Das Problem lautet vielmehr: «Wie kann man, nachdem die Industriegesellschaft jenes kommunikative Verhältnis, das als Gesamtheit der Massenmedien bekannt ist, unabwendbar gemacht hat, sicherstellen, daß die Massenmedien kulturelle Werte übermitteln?» Der Gedanke, ein kultureller Eingriff in den Sachverhalt sei nicht nur möglich, sondern überdies aussichtsreich, ist nicht utopisch.» (ebd., 48).

14 Ressourcenknappheit führt allerdings mit einer gewissen Notwendigkeit zu Entweder-Oder-Entscheidungen, die nicht notwendig theoretisch grundiert sind, sondern situativ pragmatisch getroffen werden (müssen). So ist es klarerweise unmöglich, eine unbegrenzte oder gewünschte Zahl an Lehrveranstaltungen, Förder- und Projektanträgen, Vorträgen, Texten zu gestalten.

unreflektierten technophoben Positionen zu werfen,¹⁵ oder umgekehrt, jedem Versuch produktiver, institutioneller Gestaltung Naivität oder Kritiklosigkeit vorzuwerfen.

Die grosse Herausforderung liegt darin deutlich zu machen, worin Stärken und Notwendigkeit gesellschaftskritischer Theoriebezüge bestehen, um im Anschluss eine schlüssige Verflechtung der Sphären und Ansprüche herzustellen, ohne dabei in überkommene Muster der Vereinseitigung zu kippen (vgl. Niesyto 2017, 5).¹⁶ Zugespitzt liesse sich die alte Polarisierung zwischen den Fragen, was denn die Medien mit den Menschen, oder umgekehrt, was die Menschen mit den Medien machen, reformulieren: «In welcher Relation stehen Menschen und Medien zueinander?» und vor allem auch: «Unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen wird diese Relation hervorgebracht und gestaltet?»¹⁷

Diese Fragen gilt es insbesondere angesichts drängender Fragen unserer Zeit zu formulieren und so gesellt sich neben das historische Argument für gesellschaftstheoretische medienkritische Positionen in der Medienpädagogik ein aktuelles:

15 Diese wenig schmeichelhafte Zugehörigkeit firmiert dann z. B. unter dem Ausdruck «Club der Bedenken-träger» – und das Beispiel ist kein fiktives. Dass es überaus wichtig ist, zwischen verschiedenen motivierten und argumentierten Formen von «Medienkritik» (und Kulturkritik) zu unterscheiden, zeigt Baacke etwa in seiner Auseinandersetzung kulturpessimistischer und pädagogischer Medienkritik und den «falschen Verbündeten der Medienpädagogik» (Baacke 1997, 28–37). Eine theoretisch motivierte Medienkritik, wie sie hier gemeint ist, geht nicht per se davon aus, dass Medien «böse» seien, sondern problematisiert Medientechnologien in einem weiteren Kontext – frei nach Rosa von Praunheim: «Nicht die Medien sind pervers, sondern die Situation, in der sie leben».

16 Natürlich bestünde auch die Möglichkeit, eine «Kritische Medienpädagogik» auszurufen, die sich neben andere Medienpädagogiken gesellt und dem Anspruch und den Überlegungen kritischer oder Kritischer Theorie/n in herausragender Weise nachkommt (vgl. am Beispiel der «kritischen politischen Bildung» Pohl 2015; sowie der «Kritischen Erziehungswissenschaft» Blankertz 1979). Im Unterschied dazu wird hier versucht, einen möglichst breiten Konsens über Stärken und Notwendigkeit kritischer Gesellschaftstheorien für die Medienpädagogik herzustellen. Gegenwärtig scheint dies kein ganz hoffnungsloses Unterfangen zu sein. An den Beiträgen des Themenhefts 26 der Zeitschrift MedienPädagogik mit dem Titel «Neue Fernsehserien und ihr Potenzial für eine kritische Medienpädagogik» lassen sich kaum einende Elemente feststellen, die die begriffliche Überschreibung mit «kritischer Medienpädagogik» und ihr Potenzial für eine solche plausibel machen könnten, auch wenn die Beiträge – jeweils auf verschiedene Weise – u. a. in kritischem Gestus auftreten. Das Editorial kann folglich die Bündelung lediglich in einer sehr losen Klammer vollziehen (vgl. Pilipets und Winter 2016).

17 Neil Selwyn formuliert in seinem Buch «Distrusting Educational Technology» (vgl. 2014, 40) einige Fragen, die er seiner explizit kritischen Perspektive auf (in seinem Fall) Bildungstechnologien zugrunde legt. So fragt er etwa nach ideologischen Dimensionen, Ein- und Ausschlüssen hinsichtlich spezifischer pädagogischer Praktiken, die durch bestimmte Rahmungen hervorgebracht werden, nach involvierten Interessen und dem «Cui bono», nach Herrschafts- und Machtstrukturen bzw. widerständigen Praktiken, nach dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaftlichem, nach der gesamtgesellschaftlichen Reichweite pädagogischer Massnahmen, nach Kontinuitäten und Brüchen in der historischen Entwicklung etc. Solche Fragen können ein probates und niedrighschwelliges Mittel darstellen, um auch mit weniger Theoriearbeit spezifische Phänomene analytisch in den Blick zu bekommen.

Medienkritik «aus aktuellem Anlass» – Code = Law = [capitalist] Praxis

Inzwischen wurde an zahlreichen Stellen inner- wie ausserhalb medienpädagogischer Publikationen darauf hingewiesen, welche Bedeutung Code, Software, Algorithmen und Dateninfrastrukturen für immer mehr gesellschaftlichen Felder erlangt haben, denen Prozesse der Digitalisierung von Informationsbeständen und Handlungsabläufen zugrunde liegen (vgl. Gapski 2015; Iske und Verständig 2014; Niesyto 2017). Bezugnahmen auf Beiträge kritischer Studien zu Code, Software, Algorithmen, Daten, Netzwerken und Protokollen liegen dabei nahe und sind zentral für das tiefere Verständnis dieser technologischen wie v. a. auch politisch-ökonomischen und kulturellen Bedingtheiten zeitgenössischen Medienhandelns (vgl. boyd und Crawford 2012; Deibert et al. 2010; Fuller 2008; Galloway 2004; Gillespie 2014; Iliadis und Russo 2016; Manovich 2013; Marino 2006; Reichert 2014). Das massgebliche Buch «Code» vom Verfassungsjuristen und Internettheoretiker Lawrence Lessig¹⁸ hat über nachfolgende Diskussionen zum «Digital Divide» Einzug in die Medienpädagogik gehalten (vgl. Iske und Verständig 2014). Darin wird dargelegt, inwiefern (und von wem) der Code die Verfasstheit des «Cyberspace» präkonfiguriert und welche politischen Implikationen damit einhergehen. Daraus lässt sich ein unmittelbarer politischer Auftrag für die Medienpädagogik und alle Bürgerinnen und Bürger ableiten.

Zum einen lassen sich aus einem solchen Blickwinkel verstärkte Kooperation mit der Informatik einfordern, da grundlegende Einblicke darin, was Code ist und wie Software, wie Algorithmen u. a. im Umgang mit digitalen Daten funktionieren, als fundamental für möglichst selbstbestimmtes Handeln in durchdigitalisierten Gesellschaften erachtet werden. Als bildungspolitisches Resultat dafür kann exemplarisch die Dagstuhl-Erklärung angeführt werden, die in Zusammenarbeit u. a. informatischer und medienpädagogischer Akteureinnen und Akteure verfasst wurde.¹⁹ Jörissen (vgl. 2015, 230f.) war nicht nur daran beteiligt, sondern elaborierte bereits zuvor in einem Aufsatz bildungstheoretische Anschlüsse an das Design von Software, also digitale «Dinge» in Interaktion mit Menschen, die für Mikroanalysen von «Code = praxis» (Thacker 2004, xii)²⁰ äusserst fruchtbar erscheinen. Eine notwendig radikale

18 Drei ergänzende Notizen zu Larry Lessig lohnen in diesem Kon/Text. 1. Er versteht eine Verfassung («constitution») als «not just a legal text but a way of life – that structures and constrains social and legal power, to the end of protecting fundamental values» (Lessig 2006, 4). Vielleicht lässt sich der Gedanke in Ansätzen auf die »Konstitution der Medienpädagogik« übertragen? 2. In Verlängerung dieses Gedankens fasst er «Code» stets als gemacht auf: «Code is never found; it is only ever made, and only evermade by us» (ebd., 6) – auch Kritik kann folglich nur involviert und konstruktiv stattfinden: «There is no choice that does not include some kind of building» (ebd.). 3. Lessig überschritt die scheinbar scharf zu ziehende Grenze zwischen Wissenschaft und Politik, indem er für die US-Präsidentenwahl 2016 kandidierte. Vgl. dazu seinen Artikel vom 17. Oktober 2015 in «The Atlantic»: https://www.theatlantic.com/politics/archives/2015/10/referendum-presidency-larry-lessig/411013/?single_page=true [zuletzt 25.02.2017].

19 Vgl. <https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt.html> [zuletzt am 25.02.2017].

20 Eugene Thacker formuliert im Vorwort zu Galloways «Protocol» (2004) wie folgt: «[C]omputer code is always enacted. Code is a set of procedures, actions, and practices, designed in particular ways to achieve particular ends in particular contexts. Code = praxis.» (Thacker 2004, xii).

und kritische Kontextualisierung auf gesellschaftlicher Ebene scheint mir mit diesem Zugang allein allerdings aus dem Blick zu geraten.²¹

Zum anderen nämlich, gilt es kulturelle und ideologische Lagerungen in scheinbar neutralen technologischen Anordnungen zu berücksichtigen, die auf die Eingebundenheit medialer Strukturen in gesamtgesellschaftliche Interessens- und Macht-konstellationen verweisen. Thacker betont (ebd.), dass die vorliegende Art Medienwissenschaft mit der Frage nach dem »Wie?« digitaler Infrastrukturen stets die Frage »whom does it work for?« einhergeht. Denn: »it is not the technical conditions relating to hardware or software technologies that determine the situation, but rather politics and economies as well as practices and cooperative constellations« (Kald-rack und Leeker 2015, 11f.). Software und Algorithmen haben selbst eine Geschichte (vgl. Goffey 2008) und sind keineswegs neutral, sondern auf spezifische Weise Träger von Ideologemen (vgl. Mager 2014). Schliesslich ist das Internet kein freier Raum, sondern Prozessen der staatlichen Überwachung sowie der Kapitalisierung, Monopolisierung und kommodifizierenden Einhegung unterworfen. Diese fungieren zwar nicht als einseitige Determinanten, strukturieren aber in hohem Masse die Handlungsspielräume der Nutzenden.

All diese Phänomene und Arbeiten darüber sind ein deutlicher Hinweis für medienpädagogische Erwägungen, dass angesichts der genannten technologischen Herausforderungen für alle Nutzenden sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse, in welche diese eingebettet sind,²² eine sorgfältige interdisziplinäre Analyse unter Berufung auf kritische Gesellschafts- und Medientheorien notwendig ist. Eine solche scheint mir unumgänglich, wenn die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen

21 Aufrichtigerweise muss hier ergänzt werden, dass die Kritik in ähnlicher Weise gegen den Versuch praxeologische Diskursanalyse für die Medienpädagogik fruchtbar zu machen (vgl. Dander 2015), gerichtet werden kann. »Materialität« wird auch dort nicht im Kontext etwa eines historischen Materialismus politisch-ökonomisch besprochen, sondern als Gesamtheit symbolisch überformter Dingwelt. Interessant ist dabei, dass meiner, wie auch Jörissens Text (vgl. 2015), Bezüge zu Althusser's Konzeption der »Interpellation« bzw. »Anrufung« (vgl. Althusser 2016) herstellen, dabei aber gleichermassen ihre Einbettung in die Reproduktion der Produktionsverhältnisse ausblenden. Das gilt ebenso für die Rezeption bei Judith Butler (vgl. 2006, 44ff.).

22 Bereits hier sei vermerkt: Diese Beschreibungen von Mediennutzung und Gesellschaft betreffen nicht nur die Welt »da draussen«, denn der wissenschaftliche Alltag ist selbstverständlich denselben Bedingungen unterworfen. Die Nicht-Beachtung politischer und ökonomischer Verhältnisse der eigenen wissenschaftlichen Praxis wird somit zum stillschweigenden Einvernehmen.

selbstbestimmten Handelns angemessen bestimmt – und im gegebenen Rahmen pädagogisch interveniert – werden soll.²³

Ein weiterer Aspekt sollte auch Medienpädagoginnen und -pädagogen aufhorchen lassen: Die wirtschaftliche Lage sowie der anhaltende Rechtsruck, der nationalistische, rassistische und religiöse Fundamentalismus, mit dem wir nicht nur in Europa und den Vereinigten Staaten konfrontiert sind, stellen bereits für sich ein Drohszenario dar, das nicht selten mit den 1930er-Jahren verglichen wird. Wenn die populären Bewegungen, die mediale Arenen im Sinne rechtspopulistischer und faschistischer Parteien nutzen, sich einerseits wirkmächtig und kompetent digitaler Kommunikationstechnologien bedienen und zugleich etablierte Medieninstitutionen als «Fake News» und «Lügenpresse» bezeichnen,²⁴ scheinen sich die besten Hoffnungen in Medienkompetenz in ihr Gegenteil verkehrt zu haben. Wir müssen uns wie danah boyd fragen: «Did media literacy backfire?» (boyd 2017) Mediennutzung und Medienkritik sind dienliche Mittel für menschenverachtende Handlungen geworden. Nicht Kritik oder Mündigkeit, sondern Selbstkritik scheint jener Aspekt zu sein, der dieser «Halbmedienkompetenz» (Damberger 2013) fehlt, um zur «guten» Medienkompetenz zu werden.²⁵

Dieser letzte Aspekt unserer Gegenwart kann als dringender Appell gelesen werden, die Verwiesenheit von Politischer und Medienbildung in all seiner Aktualität und Brisanz ernst zu nehmen (vgl. etwa Schönherr-Mann 2016). Unsere Gesellschaften stehen hier vor Aufgaben, die keine Medienpädagogik und keine Pädagogik alleine lösen können. Wenn sie aber einen Beitrag dazu leisten wollen, braucht es einen klaren Blick «on the underlying issues at play»:

23 Inzwischen scheint es so, als sei die Medienpädagogik, von der in betont kritischen Beiträgen in Abgrenzung die Rede ist, nicht mehr ausreichend hegemonial, um berechtigt dagegen anschreiben zu können – und das ist hier auch selbstkritisch gemeint. So bezieht sich etwa Leschke (vgl. 2016) auf eine solche (naiv aufklärerische) Medienpädagogik, von welcher aus «der weit überwiegende Teil der medienpädagogischen und eben auch medienpolitischen Debatte bestritten» werde. Andere Beispiele gibt es aber einige: Auf der Frühjahrstagung in Aachen bzw. in der Folgepublikation hat Alessandro Barberi die Lagerungen Kritischer Theorie in Baackes Habilitationsschrift herausgearbeitet (vgl. Barberi 2017; Baacke 1975); hat Horst Niesyto eine innerdisziplinäre Beschäftigung mit dem «digitale[n] Kapitalismus» eingefordert (vgl. Niesyto 2017) und Rudolf Kammerl das starke Subjektverständnis in der Medienpädagogik wie auch die Kritik daran hinterfragt (vgl. Kammerl 2017). 2016 war das Magdeburger Theorieforum der auch kritischen Auseinandersetzung mit «Big Data» gewidmet. In diesem Rahmen hat unter anderem Norbert Meder auf die Notwendigkeit einer kritischen Analyse und Berücksichtigung des «Datenkapitalismus» als Bedingung für Prozesse der Medienbildung hingewiesen. Inzwischen ist auch der Tagungsband zum Theorieforum 2015 mit «Macht- und medienbildungstheoretische[n] Analysen zum Digitalen» im «umkämpfte[n] Netz» (Biermann und Verständig 2017) erschienen und die neueste Ausgabe der Zeitschrift *medienimpulse* widmet sich dem Thema «Macht, Souveränität, Herrschaft» mit zahlreichen einschlägigen Beiträgen. So konstatiert auch Niesyto (2017, 7): «In letzter Zeit nahmen in der Medienpädagogik die Bestrebungen zu, sich mit Risiken und Problemfeldern der gesellschaftlichen Medienentwicklung intensiver zu befassen.»

24 ...oder diese gar aus Pressekonferenzen ausschliessen: vgl. <https://www.theguardian.com/us-news/2017/feb/24/media-blocked-white-house-briefing-sean-spicer> [zuletzt 27-02-2017].

25 2004 fragte Henry A. Giroux: «What might Education mean after Abu Ghraib?» (vgl. 2004) und zieht zur Beantwortung seiner Frage Adornos «Erziehung nach Auschwitz» (2015b) von 1966 heran. Als ein Beispiel für dominante, gewalttätige und virile medienkulturelle Formen nennt er Donald Trumps Show «The Apprentice». Drei Amtsperioden später wird Trump zum US-Präsidenten gewählt.

The path forward is hazy. We need to enable people to hear different perspectives and make sense of a very complicated [...] information landscape. We cannot fall back on standard educational approaches because the societal context has shifted. [...] We need to get creative and build the social infrastructure necessary for people to meaningfully and substantively engage across existing structural lines. This won't be easy or quick, but if we want to address issues like propaganda, hate speech, fake news, and biased content, we need to focus on the underlying issues at play. No simple band-aid will work. (boyd 2017)

Die beiden vorhergehenden Abschnitte sollten die Aussage: «Medienkritik ist konstitutiv für die Medienpädagogik!» plausibilisieren. Nun stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit dieser behauptete Anspruch bereits eingelöst wird und wie mit Hilfe welcher theoretischen Bezugnahmen er eingelöst werden könnte, ohne die Uhren lediglich um 40 Jahre zurückzudrehen.

Wie angekündigt, möchte ich hierfür eine unorthodoxe Übertragung der Dimensionen von Medienkritik nach Baacke vom «medienkompetenten Subjekt» auf die (in theoretischer Hinsicht) «medienkompetente Disziplin» vornehmen.

Wie medienkritisch ist die Medienpädagogik?

Unorthodox ist diese Übertragung offensichtlich, weil das Medienkompetenzmodell nicht für die Beschreibung oder Analyse wissenschaftlicher Disziplinen, sondern handelnder Subjekte konzipiert wurde. Trotzdem ist m. E. die Frage legitim, ob die Medienpädagogik in ihrer wissenschaftlichen Herangehensweise an ihren Gegenstandsbereich das einlösen kann, was sie auf individueller Ebene von Einzelnen einfordert bzw. für diese und mit diesen anstrebt.

Übertragen auf eine wissenschaftliche (Sub-)Disziplin können wir somit danach fragen, welche gesellschaftstheoretischen Grundlagen, Modelle und Konzepte uns zur Verfügung stehen, um problematische Entwicklungen bestimmen und erfassen zu können (Kapitel 3). Weiter stellt sich die Frage nach der Ethik und damit auch stets die Frage nach dem normativen Grund medienpädagogischer Bemühungen in Forschung und Anwendung (Kapitel 4). Wohin also sollen die Bewegungen und Bemühungen medienpädagogischer Forschung und Theoriebildung streben? In Ergänzung des Bestehenden wird in die kritische Bildungstheorie *nach* Heinz-Joachim Heydorn eingeführt und versucht, Anschlussstellen für poststrukturalistisches Denken sowie für medienpädagogische Theorie und Analyse aufzuspüren. Schliesslich, in veränderter Reihenfolge, geht es um die Anwendung auf «sich selbst», d. h. um die Selbstreflexion und Selbstkritik der Medienpädagogik (Kapitel 5), die in Form von Erwägungen und Fragen vorgetragen werden.

Analyse: Erfassen problematischer gesellschaftlicher Prozesse

Bereits über die Frage, welche gesellschaftlichen Prozesse als problematisch empfunden werden, liesse sich trefflich streiten. Wenn hier in denkbar allgemeinem Sinne jegliche Formen von Unterdrückung, Ausbeutung und Herrschaft als solche Prozesse angeführt werden, so lassen sich Phänomene wie etwa asymmetrisch diskriminierende Herrschaftsverhältnisse entlang der Differenzlinien soziale Klasse und Bildungsstand, Ethnizität und Aufenthaltsstatus, Geschlecht und Begehren, Alter und Versehrtheit benennen. Diese Phänomene lassen sich auf verschiedene Weise analytisch perspektivieren und einige medienpädagogische Theorie- und Forschungsarbeiten wurden dahingehend bereits durchgeführt. Gleichwenn all diese Aspekte der vertieften Bearbeitung bedürfen und es z. B. sehr zu begrüßen ist, wenn heteronormativitätskritische Ansätze aus den Gender und Queer Studies in medienpädagogischen Überlegungen Resonanz finden (vgl. Hoffarth 2009; Stoltenhoff und Raudonat 2016), möchte ich an dieser Stelle vorrangig ökonomische Verhältnisse fokussieren.

In dieser Hinsicht bestehen einerseits mit den Cultural Studies (vgl. Hepp und Winter 2006) eine und mit den jüngeren Bezugnahmen auf Pierre Bourdieu und das Konzept des «medialen Habitus» andererseits (vgl. Barberi und Swertz 2014; Biermann 2009; Kommer 2010) zwei Theorietraditionen, die für die Analyse von Klassenunterschieden und sozialen Positionierungen, aber auch von medialen Repräsentationen und Praktiken ein hervorragendes analytisches Instrumentarium bereitstellen. Jedoch scheint mir, als würden sie gerade für solche Fragestellungen vergleichsweise wenig fruchtbar gemacht und – ähnlich wie der ehemals sehr politisch gedachte Medienkompetenzbegriff bei Baacke – nur in domestizierter Form angewandt. Bourdieu machte stets herrschaftsförmige Mechanismen zum Thema (als Forscher wie als politischer Aktivist), die Cultural Studies liegen explizit auf einer Linie mit Marx, Gramsci und Althusser und sind mit dem entsprechenden Anspruch angetreten, Gesellschaft zu verändern (vgl. Hall 2010). Möglicherweise lohnt in beiden Fällen der Blick in die verstaubten Bände, um diese politischen Gehalte zu reaktivieren.

Ich möchte hier allerdings einen anderen, bildungstheoretischen Vorschlag unterbreiten. Erster Ausgangspunkt hierfür mag ein Zitat aus dem kanonischen Text von Max Horkheimer über die «kritische Theorie» von 1937 sein, in welchem er «kritisches Verhalten» näher bestimmt:

Es gibt nun ein menschliches Verhalten, das die Gesellschaft selbst zu seinem Gegenstand hat. Es ist nicht nur darauf gerichtet, irgendwelche Missstände abzustellen, diese erscheinen ihm vielmehr als notwendig mit der ganzen Einrichtung des Gesellschaftsbaus verknüpft. [...] Dieses Verhalten wird im folgenden als das «kritische» bezeichnet. Das Wort wird hier weniger im Sinn der idealistischen Kritik der reinen Vernunft als in dem der dialektischen Kritik der Ökonomie verstanden. (Horkheimer 1937, 19)

Nun könnte diese Verknüpfung von «Missständen» mit der ganzen Gesellschaft auch mit Bourdieu oder den Cultural Studies vollzogen werden, wenn der unterstellte Mangel weniger in der grundsätzlichen Fähigkeit (Kompetenz) der theoretischen Grundlagen liegt, sondern vielmehr in der Anwendung (Performanz) auf weniger missständige Phänomene. Warum soll es also sinnvoll sein, einen weiteren Theoriestrang einzuführen? In Besinnung auf eine erziehungswissenschaftliche Theorietradition und darin auf die Philosophie und Theorie der Bildung – insbesondere insofern diese der Ort für die Frage nach der Möglichkeit von Kritik sei – soll hier, «das Pädagogische als etwas Eigenes» (Euler 2014, 33) anerkennend, der Versuch gewagt werden, die «kritische Bildungstheorie»²⁶ nach Heinz-Joachim Heydorn für die Medienpädagogik fruchtbar zu machen,²⁷ und das aus mehreren Gründen:

Zum einen denkt Heydorn Bildung dialektisch, in Widersprüchen, was ihn davor bewahrt, den Begriff bereinigt und positiv überhöhen zu müssen oder lediglich entleert verwenden zu können. Er kann, in aller Zurückhaltung und Emphase, mit Begriffen wie «Mündigkeit», «Vernunft» oder «Emanzipation» operieren, ohne diese absolut setzen zu müssen. Zum anderen entwickelt er Bildung als historisch-materiellen und empirisch gehaltvollen Begriff, dessen Geschichte eng an die Entwicklung der Produktivkräfte *und* Ideengeschichte gebunden ist. Heydorns Auffassung von Bildung wird von einem Optimismus getragen, der es sich nicht versagt, (kaum begründbare) Utopien zu entwerfen und die Möglichkeit der Aufhebung gesellschaftlicher Widersprüche zu denken. Schliesslich bietet seine materialistisch *und* idealistisch

26 Die Bezeichnung «kritische Bildungstheorie» stammt nicht von ihm selbst, sondern wurde seiner Arbeit erst im Nachhinein zugeschrieben (vgl. Bünger 2009, 172). Die Schreibweise changiert zwischen «Kritisch» und «kritisch». Insofern keine primäre Zuordnung zur Kritischen Theorie Frankfurter Schule vorliegt wird hier die Kleinschreibung vorgezogen.

27 Diese Suchbewegung könnte ebenso gut in den Schriften und Überlegungen der kritischen Erziehungswissenschaft stattfinden. Euler (vgl. 2014, 39f.) verweist jedoch u. a. darauf, dass diese im Unterschied zu den Arbeiten von Heydorn und Koneffke das «Eigene» des Pädagogischen vernachlässigten und zu Gunsten soziologischer bzw. sozialphilosophischer Grundierungen nach Habermas preisgaben. Auch scheint mir das dialektische Denken in Widersprüchen stärker ausgeprägt zu sein, und somit besser in zeitgenössische Theorien der Subjektivierung übersetzbar zu sein. In Bezug auf zentrale Kategorien wie Subjekt, Mündigkeit, Vernunft und Emanzipation stellt sich die Entscheidung zwischen einem «Ganz» und einem «Gar nicht» nicht in der Form. Dies mögen allerdings Trugschlüsse sein, angesichts dessen, dass Kammerl (vgl. 2017, 45f.) mit Benner zu sehr ähnlichen Schlüssen kommt wie der vorliegende Beitrag (zu kritischen Positionen Benners ggü. der kritischen Erziehungswissenschaft vgl. etwa Euler 2004, 18f.). Ob eine solche Denkweise auch mit Habermas durchzuhalten wäre, kann an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Einleuchten dürfte, dass auch ein Projekt der kritischen Erziehungswissenschaft kaum ohne Aktualisierungen ins dritte Jahrtausend übernommen werden kann (zu einer schlüssigen Gegenposition im Sinne einer «Negativen Pädagogik» vgl. Dammer 1999). Wenn Horkheimer und Adorno als zwei ihrer Bezugstheoretiker ernst genommen werden, so schliesst Rieger-Ladich (2014, 80) seine Rezeptionsgeschichte der Kritischen Theorie in der Kritischen Erziehungswissenschaft, «dann muss jedes intellektuelle Unternehmen auf den Prüfstand. Und eben auch jenes Gebilde, das sich Kritische Erziehungswissenschaft nennt.» Es kann allerdings in Zweifel gezogen werden, ob kritische Erziehungswissenschaft in einer «reflexiven Erziehungswissenschaft» aufgehoben sei und darin aufgehen solle. (vgl. Krüger 1999, 176ff.)

entwickelte Theorie von Bildung tatsächlich Anschlussstellen an sowohl marxistische, als auch poststrukturalistische Theoriestränge.²⁸

In aller sträflichen Kürze: Heydorn geht in seinem Buch «Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft» (Heydorn 2004a) davon aus, dass Bildung (in institutionell organisierter Form) zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt «durch gesellschaftliche Nachfrage» (Benner et al. 2009, 18) erst notwendig und in der Folge zu einem der Motoren für die Emanzipation der Bourgeoisie und für die Abschaffung des Feudalsystems wurde. Mit der Installation der bürgerlichen Gesellschaft gerät Bildung zum Herrschaftsinstrument über diejenigen, die zur funktionalen Lohnarbeit erzogen werden sollen, trägt aber in sich stets emanzipatorische Potenz: «Mit dem gesellschaftlichen Bedürfnis, das die Institution erzeugt, wird ihre Verneinung möglich. Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln.» (Heydorn 1972, 15) Die bürgerliche Klasse hat in ihrer revolutionären Phase hehre Ideale über die Verfassung des Menschen gesetzt (vgl. etwa die Menschenrechte) und ist somit paradoxerweise getrieben, diese Ideale womöglich gegen die eigenen Klasseninteressen weiterhin einzulösen – für die Emanzipation der von ihnen beherrschten Lohnarbeiterinnen und Lohnarbeiter. «Bildung» steht bei Heydorn gleichermaßen für individuelle Bildungsprozesse, für Bildungsinstitutionen und für Bildung als historischen Prozess:

Die Theorie von Bildung, die Heydorn vorgelegt hat, ist darum zugleich eine Geschichte der Bildung, in der sich die menschliche Gattung zu einem höheren Bewußtsein ihrer selbst emporarbeitet» (ebd.) – zwischen Freiheit und Geschichte, Spontaneität und Reflexion, Universalität und Individualität (vgl. Bünger 2009, 173–179) bzw. Integration und Subversion, wie Koneffke ergänzend ausarbeitet (vgl. 1969). Angesichts widriger gesellschaftlicher Bedingungen «wird die Frage nach der Möglichkeit von Emanzipation zur Frage nach der Möglichkeit, den Widerspruch einzulegen. [...] Damit ist zugleich deutlich, dass Bildung selbst nicht die gesellschaftliche Transformation ist, die sie ermöglicht. (Bünger 2009, 186)

Was in dieser Perspektive sichtbar wird, ist die unauflösbare Verwobenheit der Bildungsinstitutionen mit den gesellschaftlichen Produktionsprozessen, insofern anhaltende, u. a. technologische, Produktivkraftentwicklung und die damit einhergehende Rekonfiguration des Arbeitsmarktes neue Nachfragen hervorbringt, denen sich nicht nur institutionelle, formale Bildungsprozesse unterzuordnen haben. Bildung ist dabei keine völlig determinierte Funktion, sondern stets im Spannungsverhältnis zu seiner Funktionalisierung stehend. Insofern Bildung mit Marx ebenso als

²⁸ So verweist etwa Alfred Schäfer in seinen Überlegungen über den «Ort der Kritik» auf mögliche Anschlussmöglichkeiten in Richtung von Foucaults Genealogie oder der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (vgl. Schäfer 2009, 211f.). Allerdings nennt er Voraussetzungen, welche die Aufgabe des «religiös-metaphysische[n] Rahmen[s]» sowie des «universelle[n] Standpunkt[s]» einschließen.

Produktivkraftentwicklung aufgefasst werden kann und wird, wie das für technologische Entwicklung gilt, liegt eine Relationierung von Bildung und z. B. digitalen Informations- und Netzwerktechnologien nahe, die einen Fokus auf die in diesem Verhältnis wirkenden Widersprüche legt:

Sie [Heydorns Bildungstheorie; Anm. VD] muß den Menschen als die noch unvernünftige Bedingung der Technik auf die Höhe der Vernunft der Technik bringen, ohne ein praktisches Subjekt aufweisen zu können, das diese Arbeit bewußt zu leisten vermag. Technik und Menschenbildung stehen damit in dem antinomischen Zirkel, daß die Technik humane Qualitäten nicht ohne eine humane Praxis, die Gesellschaft aber technisch keine humane Praxis entfalten kann. (Benner et al. 2009, 35)

In ihrer einleitenden Auseinandersetzung mit Heydorns Bildungstheorie im Band «Heydorn lesen!» (Bünger u. a. 2009) kritisieren Benner, Brügggen und Göstemeyer den «Messianismus» und die «Zuversicht» Heydorns (Benner et al. 2009, 35f.), der die genannte Antinomie über die Figur des gebildeten Lehrers aufzulösen hofft. Diese Hoffnung weisen Benner et al. mit dem Hinweis zurück, dass die «Tätigkeit des Lehrers» (ebd., 36) mit diesem versöhnlichen Auftrag überfrachtet sei. Die Paradoxie in Heydorns Bildungstheorie liege darin, so schliessen sie,

daß sie diese Leistung [die Erinnerung an die geschichtlichen Antinomien von Arbeit und Bildung; Anm. VD] nur vollbringt, wenn sie sich nicht als Lösung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft mißversteht. Dies gilt nicht zuletzt auch für die geschichtliche Bedeutung des Lehrers Heydorn. (ebd.)

Der Koneffke-Schüler Peter Euler liest den Bildungsbegriff nun selbst als «kritische Kategorie» – zum einen im genannten Sinne und zum anderen als Kritik am funktional-instrumentellen Gehalt von Bildung, als «Selbstkritik der Bildung» (Bierbaum u. a. 2014, 13) und sieht die Pädagogik in der Rolle, «Widerspruch im gesellschaftlichen Widerspruch einzulegen» (ebd.). Ähnlich sei die Rolle der kritischen Bildungstheorie gegenüber der Pädagogik aufzufassen – nämlich «als deren negative Dialektik» (Euler 2014, 29) – sowie, so könnte in Verlängerung des Arguments vermutet werden, die Rolle eines solchen kritischen Bildungsbegriffs gegenüber kritischer Bildungstheorie. Dass Kritik nämlich «lebendig werden kann fordert auch, dass sie selbstkritisch wird und d. h. sich falscher Selbstsicherheit im Begreifen und Verstehen der jeweils neuen Wirklichkeit enträt» (Euler 2009, 52).

Für medienpädagogische Zusammenhänge ist bedeutsam, dass Euler einen naturwissenschaftlichen Hintergrund aufweist und stark für interdisziplinäre Zusammenarbeit, gerade auch mit technischen Disziplinen, eintritt (vgl. Bierbaum u. a. 2014, 13ff.). Bei ihm wie auch bei Heydorn (und bei Marx) werden Technologien, und das ist zentral, um Missverständnissen vorzubeugen, nicht als gut oder schlecht aufgefasst, sondern stets als Vehikel für Bildung und Herrschaft zugleich.

Nun führt der Anspruch der Selbstkritik und der Berücksichtigung historischer Entwicklungen zur Notwendigkeit der «Re-Vision in der Bildungstheorie» (Euler 2009), die sich u. a. den folgenden Herausforderungen zu widmen habe: der Frage nach dem Ort der Kritik, nach der Legitimation des erhobenen Emanzipationsanspruchs, nach hintergründigen Voraussetzungen und Erwartungen und nach dem empirischen Gehalt der kritischen Bildungstheorie (vgl. Euler 2014, 35). Dieses Projekt der «Verbindung einer grundsätzlichen ökonomischen Kritik am Kapitalismus mit eben daraus nicht abzuleitender Politik, die dadurch als nicht abzuleitende und umkämpfte zu erforschen ist,» (ebd., 41) stellt Euler die Auseinandersetzung mit Autoren wie Rancière, Balibar, Laclau oder Žižek in Aussicht. Eine weitere Theoretikerin, die in diesem Zusammenhang genannt werden kann, ist Judith Butler, deren Denken bereits an mehreren Stellen mit einer kritischen Bildungstheorie nach Heydorn relationiert wurde (vgl. Bierbaum 2004; Bünger 2013; Herrmann 2015; Riefling u. a. 2012).

Einige Anschlussstellen an Butlers Arbeiten lassen sich in den folgenden Aspekten benennen (vgl. für den folgenden Absatz v.a. Bierbaum 2004, 193ff.): Subjekte werden bei Heydorn (und Koneffke) wie Butler (und Foucault) als strukturell, gesellschaftlich unterworfen gedacht. In beiden Fällen entspringt zugleich die Möglichkeit auf Widerständigkeit bzw. Widerspruch aus genau dieser Unterwerfung, konstituiert sich also in einem dialektischen oder agonalen Verhältnis von unterworfenem bzw. sich unterwerfendem Subjekt und unterwerfender Struktur. Indem sich die Subjektwerdung (Subjektivation) bei Butler in Wiederholungen vollzieht, die aufgrund der Unwahrscheinlichkeit identer Wiederholungen potenziell zu subversiven Verschiebungen führen, finden Transformationen statt. Diese sind kaum souverän und intendiert steuerbar, sondern Kontingenzen unterworfen. Auch bei Heydorn und Koneffke spürt Bierbaum Wiederholungen als Modus der Befreiung auf, insofern der geschichtliche Verlauf erneut durchlaufen werden muss, um das eigene Handeln gegen Herrschaft richten zu können.

Differenzen markiert Bierbaum insbesondere in den verschiedenen Blickwinkeln der Disziplinen, die auf ein pädagogisches einerseits und ein philosophisches Subjekt andererseits abzielen. Der pädagogische Zugang impliziere die Notwendigkeit eines aktiven, produktiven Anteils in oder an den Subjekten, auf welchen sich eine pädagogische Praxis beziehen könne.

Mit diesen Dimensionen sind auch bei Bierbaum und anderen freilich nur einige «Strukturanalogien» benannt und keine schlüssige theoretische Einheit entworfen, doch ist absehbar, dass das Zusammen-Denken der Theoriestränge nicht nur nicht unmöglich ist, sondern im Dialog ein fruchtbares gegenseitiges Lernen ermöglichen kann. So kann in vereinten Bemühungen ein umfassendes Verständnis von unterschiedlichsten Unterwerfungsmechanismen wie auch von widerständigen Praktiken jenseits romantischer Verklärungen erlangt werden und es liessen sich weitere Anchlüsse an poststrukturalistische Theorien herstellen, etwa explizit

radikaldemokratischer Ausweisung (vgl. Riefling u. a. 2012). Die Analyse von Macht- und Herrschaftsmechanismen nach Foucault'schem Muster, im Kleinen wie auch historisch, wird auf ihre Verflechtung mit vorherrschenden Produktionsverhältnissen rückbeziehbar. Daraus kann sich schliesslich ein Modus der Kritik entfalten, welcher dominante Wahrnehmungs- und Deutungsrahmen nur aus der Verstrickung in ihre Machtverhältnisse heraus befragen kann. Hierüber, so schreibt Herrmann (2015, 144):

könnte eine bedingte Handlungsfähigkeit erlangt werden, die sich vor allem dadurch konstituiert, dass sie sich um ein Bewusstsein von der Involviertheit aller emanzipatorischen Bestrebungen in die Machtreproduktion bemüht.²⁹

Wir halten fest: Problematische gesellschaftliche Prozesse können mit den präsentierten Theorielinien nicht nur ökonomisch und historisch auf widersprüchliche gesellschaftliche Verhältnisse bezogen werden, sondern erlauben durch ihren prozessualen modus operandi einen Fokus auf ambivalente Transformationen von Subjekt *und* Gesellschaft, die mit Heydorn und seinen Nachfolgerinnen und Nachfolgern explizit bildungstheoretisch, also originär erziehungswissenschaftlich formuliert wurden. Diese Eigenschaften vermag in dieser Form keine präsenste Theorietradition der Medienpädagogik aufzuweisen und gerade darin liegt m. E. das grosse Potenzial.

Ethik: Sozial verantwortliche Bestimmung von Analyse und Reflexion

Angesichts einer «Gemengelage» von interdisziplinären Bezügen und Ansprüchen «von aussen» an die Medienpädagogik, schreibt Kammerl (2017, 46), rücke

das normative Selbstverständnis der Medienpädagogik in den Mittelpunkt. Hat Medienpädagogik eines und wenn ja welches? [...] Die Vorstellung einer wertneutralen, frei von handlungsleitenden Interessen agierenden Disziplin, in der allein der Erkenntnisfortschritt herrscht, wurde bekanntlich immer wieder kritisch aufgearbeitet (wissenschaftstheoretisch wie wissenschaftshistorisch). Wir tun gut daran, derartige Annahmen als Reflexionslücken und blinde Flecken zu verstehen.

Wesentlich schärfer attackiert Leschke («von aussen»; aus medienwissenschaftlicher Perspektive) und fordert von der Medienpädagogik eine Aktualisierung grundlagentheoretischer Bezugnahmen und normativer Begründungen ein (Leschke 2016,

29 Butler schreibt dazu: «Aus einer Foucault'schen Perspektive stellt sich unter anderem die Frage, ob das Machtregime, das das Subjekt zu regulieren versucht, so vorgeht, dass es dem Subjekt ein Prinzip der Selbstdefinition anbietet. Wenn dem so ist – und Subjektivierung (subjectivation) auf diese Weise mit Unterwerfung (subjection) verwoben ist –, dann ist es nicht damit getan, sich auf das Subjekt als Grundlage der Handlungsfähigkeit zu berufen, da das Subjekt selbst durch Machtoperationen hervorgebracht wird, die im Vorhinein die Ziele und das Ausmaß der Handlungsfähigkeit begrenzen. Daraus folgt allerdings nicht, dass wir alle immer schon in der Falle sitzen und dass es keinen Ort des Widerstands gegen Regulierungen gibt oder gegen die Form der Unterwerfung, die die Regulierung annimmt. Allerdings sollten wir nicht denken, wir hätten die Effekte der regulierenden Macht abgewehrt, indem wir das Subjekt als Grundlage der Handlungsfähigkeit annehmen.» (Butler et al. 2013, 191f.)

22f.).³⁰ In der *condition postmoderne* sei eben zu akzeptieren, dass die normativen Setzungen «pragmatisch bestimmt werden müssen, ohne dass es irgendeinen Halt in absoluten Konstrukten wie dem Subjekt der Aufklärung gibt.» (ebd., 23)³¹

Mit einer solchen Haltung muss freilich die bunte Sammlung an Leitbildern, klein wie gross, auf jeglichen Absolutheits- und Universalitätsanspruch verzichten: der «Verein freier Menschen» (Marx 2013, 1:92), «daß Auschwitz nicht noch einmal sei» (Adorno 2015b, 88), der Habermas'sche «herrschaftsfreie[...] Diskurs» (vgl. Leschke 2016, 23; Trültzsch-Wijnen 2016, 7), soziale Gerechtigkeit (vgl. Trültzsch-Wijnen 2016, 7f.), «Frieden und Solidarität» (Swertz 2015, 11), «kollektive[...] Emanzipation» (Keck-eisen 1983, 120), «empowerment» (Missomelius 2015, 4), «das Verhältnis zwischen Produzenten und Benutzern von einem paternalistischen in ein dialektisches zu verwandeln» (Eco 1989, 51), «eine lebenswerte Welt zu erschaffen und zu erhalten» (Blankertz 1979, 37), «Erhaltung und Weiterentwicklung der Kultur und Gesellschaft und der Förderung der Persönlichkeitsbildung in Richtung auf intellektuelle und moralische Autonomie» (Spanhel 2015) oder auch einfach «Überleben durch Bildung» (Heydorn 2004b, 254).

Dass Normen oder normative Setzungen notwendig sind, um das eigene und kollektive, forschende und lehrende oder professionelle medienpädagogische Handeln danach auszurichten, wird hier gesetzt. Keine dezidiert medienpädagogische Zielrichtung vorzugeben würde die Entscheidung an ein neoliberales Aussen delegieren und einer Normsetzung wie «Employability» (Ruge 2015, 6) preisgeben. Obwohl, wäre das nicht genau so eine «normative Pragmatik», wie sie Leschke (2016, 23) setzt? Und könnte diese Employability in etwa mit einem gegenwärtig «gesellschaftlich erwünschte[n] Performanzniveau in medienkulturellen Umgebungen» (Leschke 2016, 31) gleichgesetzt werden, also mit der kulturellen Definition von Medienbildung, die Leschke anbietet? Auch das wäre eine Zwischenlösung, die funktioniert, wie auch die Absolut-Setzung des souveränen Subjekts funktioniert – welche als ebensolche pragmatische Setzung gelesen werden könnte? Ist es vielleicht eine für eine Anwendungs- und Interventionswissenschaft wie die Medienpädagogik höchst praktikable und funktionale Einrichtung, sich um solche Diskussionen nicht weiter bemühen zu müssen?

30 Von diesem Vorwurf unbenommen bleibt die Theorie strukturaler Bildung und Medienbildung (vgl. Marotzki 1990; Jörissen und Marotzki 2009), deren minimal-normative Gehalte Koller (vgl. 2016) entlang der Fragestellung: «Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?» präpariert. Er macht deutlich, dass es in normativen Begründungsfiguren nicht um Dogmatismen gehen kann, sondern er verweist auf den «Versuch, Kriterien bzw. Normen argumentativ, aber im Bewusstsein der unvermeidlichen Begrenztheit und Relativität der eigenen Position zu begründen» (ebd., 155). Die einzelnen normativen Aspekte können hier aus Platzgründen nicht angeführt werden.

31 Vgl. als halben Gegenentwurf dazu das Fazit aus Richard Kubacs Studie über das Anliegen postmoderner Kritik, das «gefasst werden kann als der Versuch, die durch den Wegfall universaler Legitimationsaspirationen erwachsene begriffliche Not zu wenden. Kritik kann dies aber nur leisten, wenn sie ihre notwendig illusionäre Verfasstheit nicht nur anerkennt, sondern auch solidarisch vertritt. Sie setzt sich damit aus, wird angreifbar.» (Kubac 2007, 100)

Ja und nein. Ja, weil das Spielräume an anderen Stellen eröffnen kann, es ermöglicht, sich anderen Gegenständen detaillierter zu widmen, als der ethisch-normativen Bestimmung des eigenen Tuns in Forschung und Anwendung. Zeit ist knapp, Ressourcen sind begrenzt. Nein aber, sofern wir bildungstheoretische und -philosophische Diskussionen über Normative der Medienpädagogik als konstitutives Teilgebiet der Medienpädagogik begreifen. Die Tagungen der DGfE-Sektion in Innsbruck³² und Wien sind deutliche Signale, dass dem so ist.

Wenden wir uns nun wieder dem hier vorgestellten Theorieangebot zu, der kritischen Bildungstheorie Heydorns und möglichen Aktualisierungen in Arbeiten Judith Butlers, so entdecken wir auf den ersten Blick eine relativ grosse Kluft zwischen beiden. Für Heydorn steht die Aufhebung der fundamentalen Widersprüche Bildung und Herrschaft bzw. der Klassenwiderspruch als Fernziel pädagogischer Bemühungen:

der Begriff Pädagogik kommt «educatio» am nächsten. Dieser Prozeß meint nichts anderes als fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selber, als Weg ins Freie. Bildung enthält somit die Aufhebung jeder Unterdrückung des Menschen, damit notwendigerweise Aufhebung der Klassengesellschaft. (Heydorn 1972, 120f.)

Auch die Formulierung dieser Utopie kann durchaus im Sinne einer normativen Pragmatik aufgefasst werden, die – ganz im Gegenteil zum Mantra der Alternativlosigkeit – die Möglichkeit einer anderen Welt bewusst überdeutlich herausstellt. Butler würde vermutlich vor allem eine ganze Reihe Fragen an Heydorn richten, die den utopischen Charakter sehr rasch brüchig erscheinen lassen würden. Sie selbst entzieht sich aber auch nicht normativen Fragestellungen – und Setzungen. Allerdings geht sie in ihrer Formulierung erheblich vorsichtiger vor, wenn sie in «Frames of War» über das Problem der Normativität spricht:

The point, again, is not to dispense with normativity, but to insist that normative inquiry take on a critical and comparative form so that it does not unwittingly reproduce the internal schisms and blind spots inherent to those versions of the subject. These internal schisms become the unjustifiable ground [...] for the unjust judgment that certain lives are worth saving and others worth killing. [...] The matter [...] requires a kind of analysis capable of calling into question the framework that silences the question of who counts as a «who» – in other words, the forcible action of the norm on circumscribing a grievable life. (Butler 2009b, 162f.)

Diese Überlegungen und das Buch insgesamt befassen sich ausgehend von den Kriegen ihrer Gegenwart mit der Problematik, wie möglich werden kann, dass der Kampf gegen die Ungleichverteilung von Prekarität und Betrauerbarkeit im politischen Feld von einem möglichst breiten Bündnis getragen wird. Im Sinne radikaldemokratischer

³² Vgl. dazu den Tagungsband «Medienbildung wozu?» (Hug et al. 2016) sowie die zugehörige Ausgabe der Zeitschrift Medienimpulse «Begründungen und Ziele der Medienpädagogik» (vgl. Barberi u. a. 2015).

Politik skizziert das Stellen einer solchen Frage gleichsam ein Problemfeld auf spezifische Weise, die einen möglichst grossen Einschluss hervorzubringen vermag. Während die «Aufhebung der Klassengesellschaft» bei Heydorn als revolutionäres Projekt – so wünschenswert sie auch sein mag – einen relativ schmalen Zuschnitt der politischen Perspektive vornimmt, ist Butlers Ansatz eine offene Einladung, die auf menschlichem Leben fusst, welches in seiner grundlegenden Verletzbarkeit und Verwiesenheit auf Andere stets ein *soziales* Leben sei. Umgekehrt, und hier erlangt das Buch erhöhte Relevanz für die Medienpädagogik, befragt sie die Beschaffenheit der Fotografien, die aus den Kriegsgebieten und -gefängnissen die US-Amerikanische Öffentlichkeit erreichen. Welche Rahmen werden eingesetzt, um Leben als nicht betrauerbar erscheinen zu lassen? Und wie lassen sich solche Rahmen einer kritischen Befragung unterziehen, sodass Betrauerbarkeit medial vermittelt erfahren werden kann? Aus einem solchen Fragen lässt sich so etwas wie eine «politische Medien-Theorie» (Prager 2017) ableiten. Und, so liesse sich weiter fragen, wie können dann mediale Anordnungen gestaltet werden, um die Öffnung zu Anderen hin wahrscheinlicher werden zu lassen? (vgl. Prager und Dander i.V.)³³ Und vielleicht liesse sich in einer zeitgenössischen, kritischen Haltung fragen, wie eine Medienpädagogik konstituiert sein müsste, um die Betrauerbarkeit von Leben möglichst «universell», d. h. hegemonial werden zu lassen. Würde diese neue Illusion – als vorläufige, strategische Zielperspektive von Medienpädagogik und Medienbildung – vollständig eingelöst, womöglich wäre dann auch das Klassenverhältnis aufgehoben.

Selbst-Reflexion: Anwenden der kritischen Analyse auf sich und das eigene Handeln

Dass auf der Ebene der Disziplin Medienpädagogik Selbstreflexion betrieben wird, grundlegende Konzepte hinterfragt werden und mitunter auch ein theoretisch angeleiteter, selbstkritischer Blick in den Spiegel gerichtet wird, das dürfte im Verlauf dieses Texts im Vollzug wie auch in zahlreichen Verweisen deutlich geworden sein.

Und doch sehe ich im Hinblick auf Selbstreflexion Aspekte und Fragen, die (zu) wenig Beachtung finden. So ist es eine Sache, pädagogische Normen zu rezitieren und zu begründen. Eine andere Sache ist, sich diese als Ethik, als ethische Haltung zu eigen zu machen und sie möglichst konsequent handlungsleitend werden zu lassen. Eine Studie zu dieser Form des Theorie-Praxis-Problems von Medienpädagoginnen und -pädagogen würde ich gerne lesen (und ich würde sie gerne, wie hier, Open Access lesen können).

³³ Wie in dem genannten Beitrag deutlich wird, liegt im Hinblick auf die Öffnung zu Anderen hin eine Verbindung zu bildungstheoretischen Varianten nach Kokemohr nahe, die bei Marotzki (1990) und Jörissen/Marotzki (2009) unter «strukturaler», bei Koller unter «transformatorischer Bildungstheorie» geführt werden. Für beide Varianten bleibt jedoch, wie Niesyto in Bezug auf die Theorie strukturaler Medienbildung feststellt (vgl. 2017), die Ökonomie vernachlässigt oder unthematisiert.

Damit hängt auch die Frage zusammen, ob und in welcher Form wir uns erlauben, uns von neuen Texten und Phänomenen affizieren zu lassen, sodass wir einen Prozess erfahren, der vielleicht als Medien/Bildung zu bezeichnen wäre. Und selbst wenn so ein Prozess durchlaufen wurde, darf sich eine grundlegende Transformation in der wissenschaftlichen Tätigkeit niederschlagen, auch wenn damit frühere Arbeiten in Frage gestellt würden? Wie gross sind die Kompromisse, die eingegangen werden, um Drittmittel einzuwerben? Unter welchen Bedingungen arbeiten wir? Welche Rolle spielen Medientechnologien dabei? Würden wir uns in dieser Hinsicht eine kritische Perspektive erlauben? (vgl. Selwyn 2016) Wie gehen wir mit der fortschreitenden Kapitalisierung des Wissenschaftssystems um (vgl. Euler 2014, 37ff.), welche Handlungsspielräume haben wir und inwiefern lösen wir sie ein? Was bedeutet «mediendidaktische Profession» für uns Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und wozu bekennen wir uns, wenn wir «professor» (frz. u. a. «lehren», «sich bekennen zu») im doppelten Sinne ernst nehmen? (vgl. Derrida 2016, 22) Welche (auch irritierenden, «schmerzhaften») Theorieangebote werden Studierenden gemacht und welche Konzessionen zugunsten der Berufsorientierung? Wie manifestieren sich solche Entscheidungen in Seminarangeboten, Modulen, Studiengängen? Was bedeutet es, die eigene Praxis als gesellschaftliche zu verstehen und nicht als abgetrennt von anderen «Teilsystemen»? Wären wir bereit, uns zu «Rogue Humanities» zu bekennen, wenn es die Bedingungen geböten?³⁴

When we identify and cast out the rogue viewpoint, we miss the point that every critical question is initially rogue in relation to existing conventions. We lose the traditions of both Socrates and Kant, not to mention Derrida and Foucault, since the very questions that would establish a critical viewpoint on state authority and governmental obligation are precluded from the asking. (Butler 2009a, 795)

Was sagt es über Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen aus, wenn eine mögliche definitorische Bestimmung sagt, dass sie in prekarierten Bedingungen arbeiten, und sie dies über weite Strecken als wenig problematisch empfinden (vgl. Dander et al. 2016)? Und wann wird die nächste Erhebung über die Zufriedenheit dieser Statusgruppe durchgeführt werden, um herauszufinden, ob diese Bestandsaufnahme noch gilt?

Fazit

Wenn abschliessend auf die Titel gebende Frage geantwortet werden soll, wie medienkritisch die Medienpädagogik sei, so lautet die Antwort dieses Texts: Sie ist nicht kritisch genug. Kritik bedeutet dabei nicht, isoliert Kritik an den Medien zu üben, sondern durch radikale Kontextualisierung medialer Konstellationen auf

34 Vgl. etwa https://twitter.com/rogue_usbgn?lang=de [zuletzt 28.02.2017].

gesamtgesellschaftlicher Ebene die Kritik von Herrschaft in all ihren Formen zu ermöglichen. Eine solche Kritik bedarf nicht nur entsprechender theoretisch-analytischer Mittel, sondern kann nur dann kritisch operieren, wenn diese Mittel auf im genannten Sinne problematische gesellschaftliche Phänomene gerichtet werden.

Mit der Linie kritischer Bildungstheorie von und *nach* Heinz-Joachim Heydorn sowie mit Verbindungslinien zum Denken Judith Butlers zwischen Performativitätskonzeption und einer politischen Medien-Theorie wurden zwei Theorieangebote unterbreitet, die ausgehend von einem widersprüchlich verfassten Bildungsbegriff fundamentale Desiderata der Medienpädagogik im Zusammenhang bearbeitbar werden lassen: die kapitalistische, monopolistische Grundlage digitaler Gesellschaften, die Formulierung eines ambivalent verfassten Subjekts der Medienpraxis, dessen Transformierbarkeit (Bildbarkeit) ebenso in Ambivalenzen zu denken ist sowie die Thematisierung und Reformulierung normativer Grundannahmen, ausgehend von einer Butler'schen Minimaethik der Betrauerbarkeit von Leben – mit Mut zu solidarischen Illusionen als bewusste normative Setzungen.

Schliesslich muss sich diese Kritik auch stets auf jene richten, die sich anmassen eine solche Kritik zu üben. Insofern die wissenschaftliche Tätigkeit als Praxis begriffen wird, gilt dort auf allen Ebenen: Practice what you preach! Setze in die Tat um, was du propagierst.

Der Anspruch dieses Texts lautet nicht, eine explizit «Kritische Medienpädagogik» unter diesem Namen (wieder) auszurufen oder zu etablieren, sondern zu argumentieren, warum «die» Medienpädagogik» insgesamt auf einem medienkritischen Fundament steht oder besser: stehen sollte. Nicht nur liefe eine selbsternannt «kritische» Abspaltung innerhalb der Medienpädagogik Gefahr, die Disziplin (und ihre Diskurse) voneinander zu trennen anstatt die Auseinandersetzung über differierende Auffassungen zu suchen. Die begriffliche Partikularisierung würde stets die Besonderung vom Allgemeinen betonen und somit eher sich selbst ins Abseits stellen anstatt um gemeinsame Auffassungen zu ringen. Die Beistellung «bedeutungsarmer Attribute» (Blankertz 1979, 30) wie des Adjektivs «kritisch» brächte zudem erhebliche Fallstricke mit sich und würde zu einem langen Rattenschwanz an Erläuterungen und Präzisierungen führen müssen, um keine leere Formel zu bleiben. Überdies wurde gezeigt, dass dezidiert gesellschaftskritische Aspekte in der deutschsprachigen Medienpädagogik durchaus begründet als vorrangig behauptet werden können.³⁵ Der Anspruch bleibt – unabhängig vom Ausdruck – derselbe. So ist bei Blankertz «kritische Theorie derjenige Ausdruck von Wissenschaft, der diese als Instrument der historischen

35 Inwieweit eine Kritische Medien/Pädagogik nach Prägung der Amerikas (Freire, Giroux, Kellner etc.) aktuell auf unsere Konstellation übertragbar ist, sei dahingestellt. Theo Hug (vgl. 2016, 160ff.) bezieht sich etwa im Kontext von Medienaktivismus als medienpädagogischer Methode auf Giroux. Dieser steht für eine undogmatische, äusserst politische pädagogische Theorietradition, die medienanalytisch und pädagogisch mit Kritischer Theorie, Cultural Studies und Diskursforschung arbeitet. Im Anschluss an Freire wurde kürzlich auch ein Vorschlag für Critical Data Literacy vorgelegt, in welchem ähnliche Verbindungslinien gezogen werden (vgl. Tygel und Kirsch 2016).

Anstrengung des Menschen, eine lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten, ausweist.» (ebd., 37) Die Auseinandersetzung darüber, wie diese «lebenswerte Welt» auszusehen habe, ist allerdings als fundamental für diese kritische Praxis zu begreifen. «Der kritische Anspruch ergibt sich [...] immanent, also aus der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit des Vorgegebenen [...]» (ebd., 39)

Diese Perspektive, die einer rein positivistischen Wissenschaft versagt bleiben muss, möchte ich stark machen und einfordern. Dass wichtige bildungspolitische Initiativen wie «Keine Bildung ohne Medien!» und die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Anwendungsfeldern wichtig sind, steht dabei ausser Frage. Wenn darin aber der einzige «weltverändernde Bezug» der Medienpädagogik «geparkt» wird, gerät aus dem Blick, dass die Wahl von Theorien und ihre Anwendung einen eben solchen Bezug aufweisen und dass die je eigene wissenschaftliche Praxis Teil dieser «Welt» ist. David Buckingham hat in seinem Vortrag in Wien davon berichtet, dass in einem konkreten Beispiel der schulischen «Curricularisierung» die theoretischen Arbeiten von Roland Barthes als Schulstoff die Form eines unsäglichen Blatts Papier annahmen. Damit wurde den Schülerinnen und Schülern womöglich jede Lust genommen, sich jemals wieder damit zu beschäftigen, wenn überhaupt etwas davon hängen geblieben ist. Vielleicht ist diese Anekdote – anders als Buckingham selbst sie einbettete – ein Hinweis darauf, dass in manchen Fällen eine externe Kritik sinnvoller sein kann als das Engagement in mikroskopischen Renovierungsarbeiten auf schieferm Fundament. Dies gilt insbesondere dann, wenn das engagierte Verstrickt-Sein eine fundamentale Kritik verunmöglicht.

Für eine solche Kritik brauchen wir nicht nur bildungspolitische Papiere, sondern auch eine lebendige medienbildungstheoretische Praxis als Ort der Auseinandersetzung über «normative Illusionen» der «Disziplin». Subjekte und ihre Praxis sind und bleiben Kreuzungspunkt medienpädagogischer Überlegungen, aber sie sind in all ihren Ambivalenzen und Verstrickungen zu begreifen. Kein Subjekt ist Subjekt ohne die Anderen und soziale, kulturelle, politische, ökonomische Ordnungen. Kritische Theorien über Medien und Gesellschaft sind insofern notwendiger Bestandteil medienpädagogischer Wissenschaft. Mögliche Einsätze einer «Medienkritik der Medienpädagogik» wurden mit der kritischen Bildungstheorie nach Heinz-Joachim Heydorn und poststrukturalistischen Anschlüssen mit Judith Butler skizziert. Beide verweisen deutlich auf die Politizität von Bildungsprozessen und vielleicht täten wir nicht nur gut daran, Medienbildung als Politische Bildung aufzufassen, sondern auch Medienpädagogik als kritische, politische Wissenschaft.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 2015a. «Erziehung nach Auschwitz 1966». In *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, herausgegeben von Gerd Kadelbach, 25. Auflage, 88–104. Suhrkamp Taschenbuch 11. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 2015b. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. 25. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch 11. Frankfurt: Suhrkamp.
- Althusser, Louis. 2016. *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Herausgegeben von Frieder Otto Wolf. 2. unveränd. Aufl. Gesammelte Schriften Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband, Louis Althusser. Gesammelte Schriften. Hrsg. von Frieder Otto Wolf; Bd. 5; Teil 1. Hamburg: VSA.
- Baacke, Dieter, Hrsg. 1974. *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*. München: Juventa Verlag.
- Baacke, Dieter. 1975. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. 2. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation 1*. Tübingen: Niemeyer.
- Barberi, Alessandro. 2017. «Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes Kommunikation und Kompetenz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (April): 173–209. doi:10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X.
- Barberi, Alessandro, Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius. 2015. «Begründungen und Ziele der Medienbildung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/825>.
- Barberi, Alessandro, und Christian Swertz. 2014. «Editorial: Medialer Habitus». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 2. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/618>.
- Benner, Dietrich, Friedhelm Brügggen, und Karl-Franz Göstemeyer. 2009. «Heydorns Bildungstheorie». In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Büniger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, 13–38. Paderborn: Schöningh.
- Bierbaum, Harald. 2004. «Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung». In *Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik*, herausgegeben von Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, und Jan Maschelein, 180–99. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Bierbaum, Harald, Carsten Bünger, Yvonne Kehren, und Ulla Klingovsky, Hrsg. 2014. *Kritik - Bildung - Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Biermann, Ralf. 2009. *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, Ralf, und Dan Verständig, Hrsg. 2017. *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-15011-2>.
- Blankertz, Herwig. 1979. «Kritische Erziehungswissenschaft». In *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*, herausgegeben von Klaus Schaller, 28–45. Bochum: Kamp.
- boyd, danah. 2017. «Did Media Literacy Backfire?» Science Blog. *danah boyd | apophenia making connections where none previously existed*. September 1. <http://www.zephoria.org/thoughts/archives/2017/01/09/did-media-literacy-backfire.html>.
- boyd, danah, und Kate Crawford. 2012. «Critical Questions for Big Data. Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon». *Information, Communication & Society* 15 (5): 662–79. doi:10.1080/1369118X.2012.678878.
- Bünger, Carsten. 2009. «Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung». In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, 171–90. Paderborn: Schöningh.
- Bünger, Carsten. 2013. *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Theorieforum Pädagogik, Band 5. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bünger, Carsten, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, Hrsg. 2009. *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*. Paderborn: Schöningh.
- Butler, Judith. 2006. *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Übersetzt von Markus Krist und Kathrina Menke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith. 2009a. «Critique, Dissent, Disciplinarity». *Critical Inquiry* 35 (4): 773–95. doi:10.1086/599590.
- Butler, Judith. 2009b. *Frames of war. When is life grievable?* London ; New York: Verso.
- Butler, Judith, Ernesto Laclau, und Slavoj Žižek. 2013. *Kontingenz, Hegemonie, Universalität: aktuelle Dialoge zur Linken*. Herausgegeben von Gerald Posselt. Wien: Turia + Kant.
- Damberger, Thomas. 2013. «„Halbmedienkompetenz?“ – Überlegungen zur kritischen Dimension von Medienkompetenz». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 1. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/496>.
- Dammer, Karl-Heinz. 1999. «Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft». In *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, herausgegeben von Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger, 184–209. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dander, Valentin. 2015. «Daten + Praxis = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 4: 1–10. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/849>.
- Dander, Valentin. 2017. «Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 50–64. doi:10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X.
- Dander, Valentin, Franco Rau, Patrick Bettinger, Sandra Aßmann, und Melanie Abendschein. 2016. «Prekär, aber glücklich? Wissenschaftlicher ›Nachwuchs‹ in der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Juli, 1–19. doi:10.21240/mpaed/26/2016.07.13.X.
- Deibert, Ronald, John Palfrey, Rafal Rohozinski, und Jonathan Zittrain, Hrsg. 2010. *Access controlled. The shaping of power, rights, and rule in cyberspace*. Information revolution and global politics. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Derrida, Jacques. 2016. *Die unbedingte Universität*. Dt. Erstausg., 6. Aufl., [Nachdr.]. Edition Suhrkamp 2238. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eco, Umberto. 1989. *Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Euler, Peter. 2004. «Kritik in der Pädagogik: Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik». In *Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik*, herausgegeben von Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, 9–28. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Euler, Peter. 2009. «Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie». In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, 39–54. Paderborn: Schöningh.
- Euler, Peter. 2014. «Notizen über die ›Kritik der Kritik‹ oder: Über das Verhältnis von Substanz und Revision kritischer Bildungstheorie». In *Kritik - Bildung - Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*, herausgegeben von Harald Bierbaum, Carsten Bünger, Yvonne Kehren, und Ulla Klingovsky, 29–54. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Foucault, Michel. 1986. *Der Gebrauch der Lüste*. Sexualität und Wahrheit 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2007. *Die Ordnung des Diskurses*. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Fuller, Matthew, Hrsg. 2008. *Software studies: a lexicon*. Leonardo books. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Galloway, Alexander R. 2004. *Protocol. How control exists after decentralization*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik - Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 6: 1–7.
- Gapski, Harald, Hrsg. 2015. *Big Data und Medienbildung*. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. München.

- Gillespie, Tarleton. 2014. «The Relevance of Algorithms». In *Media Technologies Essays on Communication, Materiality, and Society*, herausgegeben von Tarleton Gillespie, Pablo J. Bochkowski, und Kirsten A. Foot. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Giroux, Henry A. 2004. «What might education mean after Abu Ghraib: Revisiting Adorno's politics of education». *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 24 (1): 5–24.
- Goffey, Andrew. 2008. «Algorithm». In *Software studies: a lexicon*, herausgegeben von Matthew Fuller, 15–20. Leonardo books. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hall, Stuart. 2010. *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Herausgegeben von Juha Koivisto und Andreas Merkens. Übersetzt von Kristin Carls. 3. Auflage. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Hepp, Andreas, und Rainer Winter, Hrsg. 2006. *Kultur - Medien - Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*. 3., Überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, Katharina. 2015. «Emanzipation in Widersprüchen. Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik». *Momentum Quarterly-Zeitschrift für sozialen Fortschritt* 4 (2): 135–146.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1972. *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 2004a. *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974*. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, und Edgar Weick. Studienausgabe. Bd. 4. 9 Bd. Werke. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 2004b. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, und Edgar Weick. Studienausgabe. Bd. 3. 9 Bd. Werke. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hoffarth, Britta. 2009. *Performativität als medienpädagogische Perspektive. Wiederholung und Verschiebung von Macht und Widerstand*. Pädagogik. Bielefeld: Transcript.
- Horkheimer, Max. 1937. «Traditionelle und kritische Theorie». *Zeitschrift für Sozialforschung*, 1–64.
- Hug, Theo. 2016. «Mobilität und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Konzeptuelle Überlegungen». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 151–71. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Hug, Theo, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, Hrsg. 2016. *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93–99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91158-8_10.

- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2005. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 4., vollst. neu konzipierte, 116–27. München: kopaed. http://www.mediacultureonline.de/fileadmin/bibliothek/huether-schorb_medpaed/huether-schorb_medpaed.pdf.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Schorb, Hrsg. 2005. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., Vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed.
- Iliadis, Andrew, und Federica Russo. 2016. «Critical data studies: An introduction». *Big Data & Society* 3 (2): 1–7. doi:10.1177/2053951716674238.
- Iske, Stefan, und Dan Verständig. 2014. «Medienpädagogik und die Digitale Gesellschaft im Spannungsfeld von Regulierung und Teilhabe». *medienimpulse-online*, Nr. 4: 1–13.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Bildung der Dinge: Design und Subjektivation». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer, 215–33. Medienbildung und Gesellschaft 28. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung- eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Kaldrack, Irina, und Christian Köhler. 2014. «Das Datenhandeln – Zur Wissensordnung und Praxeologie des Online-Handels». *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, Nr. 3. <http://www.medialekontrolle.de/ausgaben/3-12014-datenkritik/>.
- Kammerl, Rudolf. 2017. «Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung». *Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 30–49.
- Keckeisen, Wolfgang. 1983. «Kritische Erziehungswissenschaft». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, herausgegeben von Dieter Lenzen und Klaus Mollenhauer, 117–38. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koenig, Christoph Jan. 2013. *Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*. Glückstadt: VWH.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. «Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse». In *Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 149–62. Medienbildung und Gesellschaft, Band 31. Wiesbaden: Springer VS.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang?: eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich.
- Koneffke, Gernot. 1969. «Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft». *Das Argument* 54 (11): 389–431.
- Krüger, Heinz-Hermann. 1999. «Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft». In *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*, herausgegeben von Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger, 162–83. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kubac, Richard. 2007. *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lauffer, Jürgen, und Renate Röllecke, Hrsg. 2016. *Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an: medienpädagogische Konzepte und Perspektiven: Beiträge aus Forschung und Praxis: prämierte Medienprojekte*. Dieter-Baacke-Preis - Handbuch 11. München: kopaed.
- Leschke, Rainer. 2016. «Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 17–32. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Lessig, Lawrence. 2006. *Code. Version 2.0*. New York: Basic Books.
- Mager, Astrid. 2014. «Ideologie des Algorithmus. Wie der neue Geist des Kapitalismus Suchmaschinen formt». In *Die Googleisierung der Informationssuche. Suchmaschinen zwischen Nutzung und Regulierung*, herausgegeben von Birgit Stark, Dieter Dörr, und Stefan Aufenanger, 200–222. Berlin; Boston: de Gruyter.
- Manovich, Lev. 2013. *Software Takes Command*. New York u.a.: Bloomsbury.
- Marino, Mark C. 2006. «Critical Code Studies». *Electronic Book Review*, Dezember. <http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/codology>.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Marx, Karl. 2013. *Das Kapital. Kritik Der Politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß Des Kapitals*. 24. Ausg., Unveränd. Nachdruck der 1. Ausgabe v. 1962. Bd. 1. 3 Bd. Berlin: Dietz.
- Missomelius, Petra. 2015. «Media Education, quo vadis?» *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/797>.
- Missomelius, Petra. 2016. «Zur Dimension der Kritik als Zielvorstellung von (Medien-)Bildung». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 127–38. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Niesyto, Horst. 2006. «Medienkritik und Mediensozialisation». In *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 53–70. *medienpädagogik interdisziplinär 5*. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2008. «Medienkritik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 129–35. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-91158-8_15.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27* (Januar): 1–29. doi:10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X.

- Niesyto, Horst, Matthias Rath, und Hubert Sowa, Hrsg. 2006. *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. medienpädagogik interdisziplinär 5. München: kopaed.
- Pilipets, Elena, und Rainer Winter. 2016. «Editorial: Neue Fernsehserien und ihr Potenzial für eine kritische Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 26 (0). doi:10.21240/mpaed/26/2016.07.18.X.
- Pohl, Kerstin. 2015. «Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein? | Dossier Politische Bildung». *bpj - Bundeszentrale für politische Bildung*. März 19. <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193192/kritik?p=all>.
- Prager, Julia. 2013. *Frames of Critique. Kulturwissenschaftliche Handlungsfähigkeit «nach» Judith Butler*. Baden-Baden: Nomos.
- Prager, Julia. 2017. «Butlers politische Medien-Theorie». In *Dimensionen des Politischen. Zur politischen Philosophie Judith Butlers*, herausgegeben von Gerald Posselt und Sergej Seitz. Bielefeld: transcript.
- Prager, Julia, und Valentin Dander. 2018. «Heterotopische Interventionen: Wissenskritische und bildungstheoretische Analysen von Zone*Interdite und Poems from Guantánamo». In *Verkörperte Heterotopien. Zur Materialität und [Un-]Ordnung ganz anderer Räume*, herausgegeben von Lea Spahn, Jasmin Scholle, Susanne Maurer, und Bettina Wuttig. Bielefeld: transcript.
- Reichert, Ramón. Hrsg. 2014. *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*. Bielefeld: transcript.
- Riefeling, Markus, Frederick de Moll, Christian Kirschner, und Margit Rodrian-Pfennig. 2012. «Politische Bildung und radikale Demokratietheorie». *Politik Unterrichten. DVPB Niedersachsen*, Nr. 1: 38–42.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014. «Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945». In *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, herausgegeben von Jürgen Oelkers, 66–84. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Ruge, Wolfgang B. 2015. «Eine politische Farbenlehre medienerzieherischer Begründungen». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/799>.
- Schäfer, Alfred. 2009. «Hegemoniale Einsätze. Überlegungen zum Ort der Kritik». In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, herausgegeben von Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig Pongratz, 193–214. Paderborn: Schöningh.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster; München ua: Waxmann.
- Schönherr-Mann, Hans-Martin. 2016. «Medienbildung als politische Bildung?». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 55–71. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf.
- Schorb, Bernd. 1998. «Stichwort: Medienpädagogik». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1): 7–22.

- Schorb, Bernd, Günther Anfang, und Kathrin Demmler, Hrsg. 2009. *Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis*. München: kopaed.
- Selwyn, Neil. 2014. *Distrusting Educational Technology. Critical Questions for Changing Times*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Selwyn, Neil. 2016. «Academic Work In The Digital Age». Conference Talk at Disrupting Higher Education Dialogues, Deakin University, Melbourne, November 25. <http://newmediaresearch.educ.monash.edu.au/lnm/academic-work-in-the-digital-age-recording-transcript-of-talk-by-neil-selwyn/>.
- Spanhel, Dieter. 2015. «Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen und seine Ausrichtung durch Medienerziehung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/792>.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin, und Kerstin Raudonat. 2016. «Medienpädagogik im Spannungsfeld der (Re)Produktion heteronormativer Machtstrukturen und emanzipatorischer Bildungsideale - Eine poststrukturalistische Perspektive». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 4. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1010>.
- Swertz, Christian. 2015. «Die semantische Ordnung der Dinge im Web. - Bildung mit den HTTP-Dämonen zwischen Widerstreit und adaptiver Regelung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/807>.
- Thacker, Eugene. 2004. «Foreword. Protocol is as protocol does». In *Galloway, Alexander R.: Protocol. How control exists after decentralization*, xi–xxii. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Trültzsch-Wijnen, Christine. 2016. «Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik. Für die «Medienperformanz»». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 4: 1–11. doi:10.21243/medienimpulse.2016.4.1031.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 11–39. München: kopaed.
- Tygel, Alan Freihof, und Rosana Kirsch. 2016. «Contributions of Paulo Freire for a Critical Data Literacy: a Popular Education Approach». *The Journal of Community Informatics* 12 (3). <http://www.ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/1296>.