



Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik

«Subjekt», «Bildung» und «Medien*Kritik»
im Lichte | im Schatten digitaler Daten

Valentin Dander

Diese *kumulative Inaugural-Dissertation* zur Erlangung des Doktorgrades im Fach Erziehungswissenschaft wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln am 14. Dezember 2017 nach erfolgreicher Disputation angenommen (Erstgutachter: Prof. Dr. Kai-Uwe Hugger, Universität zu Köln; Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sandra Aßmann, Ruhr-Universität Bochum).

In der vorliegenden Druckversion finden sich Editorial und Manteltext der kumulativen Dissertation wieder. Für eine Online-Übersicht über alle Teil-Publikationen (Open und Closed Access) wird auf den DOI (*Digital Object Identifier*) und somit auf die digitale Ausgabe in der Zeitschrift «*MedienPädagogik*» verwiesen.

Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik. «Subjekt», «Bildung» und «Medien*Kritik» im Lichte | im Schatten digitaler Daten

DOI: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/diss.vd.X>

«*MedienPädagogik*», *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, ist eine *Open-Access-Zeitschrift* mit wissenschaftlichem Anspruch und ausgebauten Peer-Review Prozessen. Sie richtet sich an Kommunikations- und Medienwissenschaftler/innen sowie Fachleute der Medienpädagogik.

Dr. Klaus Rummeler, geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift *MedienPädagogik*; Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

ISSN: 1424-3636, URL: <http://www.medienpaed.com>.

Text- und Web-Layout: Dr. Klaus Rummeler

Text und Umschlagsgestaltung: Valentin Dander

Foto 1: Dani Karavans *Memorial Walter Benjamin* in Portbou von Valentin Dander; Foto 2: *electrical-2476783_640.jpg* von Akela999 via Pixabay.com

Beide Fotos stehen unter einer CC0-Lizenz.

Druck: Copystar, Köln



Dieses Werk steht unter der Lizenz *Creative Commons Namensnennung 4.0 International* (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Copyright © 2018 Valentin Dander

Editorial: Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik «Subjekt», «Bildung» und «Medien*Kritik» im Lichte | im Schatten digitaler Daten

Valentin Dander

Vorwort

Zur Genese

Die vorliegende Dissertation dokumentiert einen Forschungsprozess, der alles andere als geradlinig bezeichnet werden kann. Beginnend mit April 2012 wurde mehr oder minder kontinuierlich daran gearbeitet. Den Startschuss markierte ein Antrag um ein Dissertationsstipendium aus der Nachwuchsförderung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, für welches ein Forschungsvorhaben über das neu online gestellte Open Government Data Portal des Landes Tirol ersonnen wurde. Nicht nur lief nach einem Jahr die finanzielle Förderung aus, worauf keine Anschlussfinanzierung folgte, auch erwies sich das geplante Forschungsvorhaben als wenig zielführend (vgl. dazu Kap. 2.4. bzw. MDa).

Die Veröffentlichung unzähliger NSA-Dokumente im Juni 2013 ging als Snowden Leaks in die Geschichte ein und markierten einen Wendepunkt in der Forschungslandschaft zu digitaler Überwachung. Auch für das vorliegende Forschungsvorhaben verschoben sich unter dem Eindruck dessen die Prioritäten und die Aspekte Privatsphäre und Datenschutz rückten in den Vordergrund. Ein Wechsel des universitären Standorts und entsprechend auch der Betreuung von Innsbruck nach Köln bedingte einen teilweisen Neuanfang, ein neues Exposé entstand und ein neues Forschungsprojekt nahm Konturen an. Die Mediennutzung junger Erwachsener in Bezug auf digitale Daten und ihre Privatsphäre sollte in einer ethnografisch angereicherten Interviewstudie untersucht werden.

Erneut kündigten sich Engpässe an – waren es keine finanziellen, so waren es zeitliche – und *vice versa*. Während all dieser Zeit, von 2012 bis 2017, lief das Tagesgeschäft weiter: Tagen und Vortragen, Lehren und Lernen, Lesen und Publizieren. Als die Selbstironie bezüglich der eigenen Dissertation ein kaum mehr steigerbares Mass erreichte, war gleichzeitig klar: Die Bedingungen erlauben es nicht, ein umfassendes Forschungsprojekt durchzuführen und eine Monografie zu verfassen. Glücklicherweise erlaubt es die Promotionsordnung der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln, kumulative Dissertationen zu verfassen. Andernfalls wären die grossen Pläne womöglich vollends zum Scheitern verurteilt gewesen. In dieser kumulierten und theoretisch gehaltenen Form hingegen, so hoffe ich, können

bestimmte Aspekte anders – und vielleicht sogar auf besonders interessante Weise – ihre Darstellung finden, doch dazu mehr im kommenden Abschnitt «Zur (medialen) Form».

Zur (medialen) Form

Soweit mir bekannt ist, liegt hiermit die erste kumulative, also publikationsbasierte Dissertation im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln vor. Da das Prinzip einer kumulativen Dissertation in der Erziehungswissenschaft als umstritten und keineswegs als etabliertes Format bezeichnet werden kann, scheint es mir geboten, einige Worte über die Form der vorliegenden Dissertation zu verlieren.

Die an diesem Format für Qualifizierungsarbeiten wohl deutlichste Kritik im engeren Umfeld der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat Andreas Gruschka (2012) formuliert. Einigen Argumenten, die er gegen publikationsbasierte Dissertationen vorbringt, kann ich ganz oder teilweise zustimmen: Insbesondere betrifft das Vorteile für Promovend*innen¹ in Forschungsgruppen und Interessenskonflikte durch Rollenüberschneidungen (z.B. als Betreuer*in und Co-Autor*in). Andere Argumente treffen m.E. auch auf monografisch verfasste Dissertationen² in verwandter Form zu: Publizieren als Karriereinstrument, Eindeutigkeit von Autor*innenschaft, Knappheit hochwertiger Publikationsplätze, mögliche Vorteile durch soziales Kapital, Interessenskonflikte durch Rollenüberschneidungen (z.B. als Betreuer*in und Vorgesetzte*r), Problematik der Abgrenzung der «eigenen Erkenntnisse» von anderen, kooperativen Arbeiten. Das Bild von kumulativen Dissertationen, das Gruschka zeichnet, lässt sich in etwa so skizzieren: Eine Person betreibt als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in in einer Forschungsgruppe arbeitsteilig organisierte, (vermutlich) empirische Bildungsforschung experimenteller Ausrichtung. Die Studien und Publikationen werden ausschliesslich kooperativ erdacht, durchgeführt und verfasst – allerdings mit relativ stabilen (und womöglich hierarchischen) Rollenverteilungen.

-
- 1 In der gesamten Arbeit wird nach Möglichkeit konsequent diese Schreibung für geschlechtlich kodierte Ausdrücke benutzt. Ähnlich dem Gender-Gap «_» markiert der Asterisk «*» mögliche geschlechtliche Identitäten jenseits der heterosexuellen Matrix von Mann und Frau und der daran anschliessenden, als normal geltenden Begehrensformen. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit kann dieses Vorgehen als ein medienkritisches aufgefasst werden, welches die symbolisch-medialen Rahmen der Wahrnehmung in Frage zu stellen versucht.
 - 2 Nicht-publikationsbasierte, d.h. buchbasierte Dissertationen werden in der auf mich anzuwendenden Promotionsordnung als «monographische Dissertationen» bezeichnet. An diese Bezeichnung halte ich mich im Folgenden. Genau genommen ist allerdings unklar, ob mit dem vorliegenden Band nicht auch eine Monografie vorliegt, die nominell aus der Feder eines Autors stammt. Ohnehin ist eine solche Konzeption von Autor*in vor dem Hintergrund der Theoriebezüge in dieser Dissertation grundlegend in Frage zu stellen. Im Vorwort mögen diese Fussnote und ein pragmatisches Vorgehen der Problematik Genüge tun.

Selbst wenn dieses Szenario prägend für kumulative Dissertationen sein mag; keines der Merkmale trifft auf die vorliegende zu. Der einzige Aspekt, der ihr offensichtlich problematisch werden kann, ist jener der nicht letztgültigen Unterscheidbarkeit der individuellen Beiträge in gemeinsam verfassten Texten. Abgesehen davon besteht dieses Problem – ob durch mehrere namentlich ausgewiesene Autor*innen gekennzeichnet oder nicht – für jeden wissenschaftlichen Text. Im Sinne einer poststrukturalistisch gedachten Intertextualität lassen sich weder das Konzept einer eindeutigen Urheber*innenschaft noch der Ursprünglichkeit von Sinnproduktion aufrecht erhalten. Im Gegenzug zum Beharren auf solchen Vorstellungen möchte ich die Potenziale kooperativer und kollaborativer wissenschaftlicher Arbeit betonen (freilich innerhalb ihrer Bedingtheiten und Grenzen). Umso mehr gilt dies, wenn die Kooperation nicht hierarchisch gegliedert ist, sondern in einer Weise, die über rein additive Produktion von Forschungsergebnissen, Erkenntnissen oder Texten hinausgeht und gerade dadurch, im besten Sinne, die Grenze zwischen ›Einzelleistungen‹ verwischen muss.

In einer Arbeit, die sich auf medientheoretische Ansätze beruft, liegt die Reflexion über die eigene mediale Darstellungsform nahe. So muss etwa in Frage gestellt werden, ob es die mediale Form der Qualifizierungsarbeit ist (in diesem Fall: monografische oder kumulative Dissertation), aus der jene zu kritisierenden Aspekte entspringen – oder ob es vielmehr Kontextbedingungen wissenschaftlicher Tätigkeit sind, denen problematische Entwicklungen zuzuschreiben sind (vgl. dazu etwa Dander u.a. 2016). Sofern Wissenschaft auf Konkurrenz, Marktförmigkeit und künstlicher Verknappung basiert und vielfach unter Bedingungen fehlender Finanzierung stattfindet, werden sich sowohl die ungerechte Verteilung von knappem sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital, als auch um sich greifender Karrierismus in allen wissenschaftlichen Texten niederschlagen. Insofern ist die Form kumulativer Dissertationen in der Erziehungswissenschaft eher Symptom übergeordneter Tendenzen und weniger Ursache der Misere. Die notwendige Kritik muss daher an anderer Stelle ansetzen.

Jenseits solcher wissenschaftspolitischen Debatten möchte ich für meinen Einzelfall einige positive Aspekte einer kumulativen Dissertation nennen, um deutlich zu machen, dass das von Gruschka imaginierte Szenario, so zutreffend es in Tendenz sein mag, nicht als einzig mögliches zu begreifen ist. Eine Monografie bringt es trotz der langen Zeit des Schreibens mit sich, das Unmögliche zu behaupten: zu einem Zeitpunkt X der Fertigstellung soll alles zuvor Geschriebene in sich aktuell und stimmig sein. Der Zeitpunkt der Veröffentlichung gilt für das gesamte Buch. Mehrere kleinere Texte in zeitlichen Abständen bringen mit sich, den Entwicklungsprozess (ich möchte sagen: Bildungsprozess), der Forschung auch immer ist, in der Arbeit in Kaskaden abzubilden und transparent zu machen (vgl. Prager 2013, 160). Frühere Beiträge dürfen als solche in das Konvolut eingehen, wodurch auf distanzierte Weise

mit ihren Aussagen gearbeitet werden kann. Vielleicht etwas leichter als eine monografische Dissertation kann ein Konnex von Artikeln als Hypertextstruktur angelegt werden. Über die gesetzten Links im Text, die auf andere Texte verweisen, soll dieses Strukturmoment zumindest im Ansatz (und natürlich nur in der digitalen Version) zur Geltung kommen. Der vorliegende Manteltext bietet dabei lediglich eine aller möglichen Leseorientierungen.

Vielleicht wurden ältere Arbeiten bereits in der (akademischen) Öffentlichkeit diskutiert. Dieser Aspekt könnte als «Open Science ultralight» bezeichnet werden, insofern Zwischenschritte eines Promotionsprojekts öffentlich werden dürfen. Damit einher geht potenziell eine finanzielle Erleichterung, die – zumindest in einigen Fällen – mit dem Schlagwort Open Access zusammenhängt. Eine Monografie in einem Verlag zu publizieren, gilt «als erstes Buch» als Pflichtübung für eine weitere wissenschaftliche Karriere. Der Druck (das Lektorat, der Satz, der Vertrieb, das «Freikaufen» von urheberrechtlichen Restriktionen etc.) ist mit Kosten verbunden. Sofern Zeitschriften-Redaktionen sich für eine Open Access-Politik entschieden haben – glücklicherweise ist das im medienpädagogischen Feld z.T. der Fall –, trifft das nicht in der Form zu. Ausserdem gewährleisten Open Access-Formate eine gewisse Unabhängigkeit von Verlagen sowie eine Reduktion der Zugangsbeschränkungen zu wissenschaftlichem Wissen für Andere, inner- wie ausserhalb des wissenschaftlichen Feldes. Open Science und Open Access sind nicht nur *Gegenstände* medienpädagogischer Forschung, sondern werden sinnvollerweise zum Strukturprinzip gemacht. Dass nicht jede Zeitschrift (Open Access oder nicht) gleichermassen hohe Qualitätsstandards ansetzt oder gewährleistet, mag zwar sein – doch das gilt nicht wesentlich anders für Buchpublikationen. Im Fall von begutachteten Zeitschriften-Artikeln tritt jedoch eine zusätzliche Ebene der fachlichen «Qualitätssicherung» hinzu.

Schliesslich bleibt die simple materielle Grundlage zu nennen, die auch für Forschung unumgänglich ist. Bereits im Rahmen einer Qualifikationsstelle für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen oder einem Promotionsstipendium mit Laufzeiten von drei Jahren ist es kein einfaches, eine Dissertation in der gegebenen Zeit fertigzustellen. Immerhin gibt es aber eine Minimal-Sicherheit durch die Laufzeit der Stelle. Ist dies nicht gegeben, muss mit einer beständigen Unklarheit über die Finanzierung gearbeitet werden. In meinem Fall war es unter prekären Beschäftigungsverhältnissen mit wechselnden Standorten schlichtweg einfacher und adäquater, mehrere kürzere Arbeiten zu verfassen als ein Buch. Diese Situation ist kein Einzelfall, sondern trifft auf zahlreiche junge Forschende zu.³ Insofern bleibt zu hoffen, dass die genannten positiven Aspekte nicht nur in wenigen Einzelfällen zum Tragen kommen, sondern für möglichst viele einen angemesseneren Weg der Qualifikation eröffnen.

3 Vielleicht reichen zwei Zahlen als Beleg: 93% des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses an Hochschulen haben laut Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017 befristete Stellen. Etwas mehr als die Hälfte davon, so weisen es die einzig zugänglichen Zahlen aus, sieht sich dabei mit Vertragslaufzeiten von weniger als einem Jahr konfrontiert (vgl. Konsortium BuWIN 2017, 29f.).

Die Gliederung der Arbeit wurde wie folgt aufgebaut: Nach dem «Manteltext» als inhaltliche Einführung und Leseorientierung folgen alle Teil-Publikationen nach dem Zeitpunkt des Erscheinens in einheitlichem Layout. Keine andere Ordnung wäre wesentlich schlüssiger gewesen, wie auch diese nicht in letzter Instanz schlüssig ist, da das «Verfassen» und «Erscheinen» von Texten mitunter zeitlich stark voneinander abweicht. Die ausgewiesenen Seiten der Zitate im Manteltext orientieren sich, sofern bereits erschienen, an den jeweils publizierten Versionen. Im Text werden die Referenzen auf die einzelnen Teil-Publikationen durch Siglen ausgewiesen, zu denen sich unter «Siglen» eine Übersicht findet.

Dank-Sagen

Es wurde bereits gesagt: Es ist nicht zeitgemäss und es wäre angesichts der Argumentation der Arbeit alles andere als konsequent davon auszugehen, dass dieses Buch der Genialität des Verfassers geschuldet sei. Es ist es nicht und diese Genialität gibt es nicht. Unzählige Menschen und die Begegnungen mit ihnen sind Bedingungen für diese Arbeit. Ihre Zeit, ihr Vertrauen, ihre Klugheit und ihr kritisches Nachhaken, ihre Aufmunterung und Unterstützung und vieles mehr sind in den besten Teilen dieser Arbeit wiederzufinden. Dafür möchte ich Euch, die Ihr Euch jetzt zu Recht angesprochen fühlt, danke sagen: Danke! Für alle anderen Teile übernehme ich die Verantwortung im Rahmen der Möglichkeiten eines post-souveränen Subjekts.

Ebenfalls bedanke ich mich bei einem Fördergeber, der zeitweilig für die Finanzierung meiner Forschungsarbeit gesorgt hat. Im Rahmen des Nachwuchs-Programms der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck bezog ich von April 2013 bis März 2014 ein Dissertationsstipendium, wodurch u.a. das Verfassen der Texte HGK, GvD, KRB und DuD massgeblich mit-ermöglicht wurde.

Siglen

Die folgenden Aufsätze gehen als Teil-Publikationen in die vorliegende Dissertation ein und werden im Manteltext wie folgt referenziert:

HGK	How to Gain Knowledge When Data Are Shared? <i>Open Government Data from a Media Pedagogical Perspective</i> (Dander 2014a)
GvD	Von der ‹Macht der Daten› zur ‹Gemachtheit von Daten›. <i>Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik</i> (Dander 2014b)
KRB	Die Kunst des Reg(istr)ierens mit Big Data. <i>Ein Versuch über Digitale Selbstverteidigung und Aktive Medienarbeit mit Daten</i> (Dander 2014c)
DuD	Datendandyismus und Datenbildung. <i>Von einer Rekonstruktion der Begriffe zu Perspektiven der sinnvollen Nutzung</i> (Dander 2014d)
DPD	Daten + Praxis = Datenhandeln? <i>Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse</i> (Dander 2015)
MuD	Medienpädagogik und (Big) Data: <i>Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung und -praxis</i> (Dander/Aßmann 2015)
MDK	Medien – Diskurs – Kritik. <i>Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik</i> (Dander 2017a)
MDa	Mediale Dispositivanalysen in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: <i>Von Fallstricken und Auffangnetzen</i> (Dander 2017b)
WmM	Wie ‹medienkritisch› ist die Medienpädagogik? <i>Fragen und Angebote zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›</i> (Dander 2017c)
STJ	Self-Tracking als Gegenstand medienpädagogischer Jugendarbeit? (Dander 2017d)
NzE	‹das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann›. <i>Theoretische Verbindungslinien zwischen Netzwerk, Medien und Dispositiven</i> (Dander 2018a)
HTI	Heterotopische Interventionen: <i>Wissenskritische und bildungstheoretische Analysen von Zone*Interdite und Poems from Guantánamo</i> (Prager/Dander 2018b)
KPÖ	Grundzüge einer Kritischen Politischen Ökonomie von Big Data Analytics – <i>und ihre bildungstheoretischen Implikationen</i> (Dander, i.E.)

Literatur

Teil-Publikationen der kumulativen Dissertation

- Dander, Valentin. 2014a. «How to Gain Knowledge When Data Are Shared? Open Government Data from a Media Pedagogical Perspective». *Seminar.Net* 10 (1): 1–12. <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2377>. [HGK].
- Dander, Valentin. 2014b. «Von der ‹Macht der Daten› zur ‹Gemachtheit von Daten›. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik». Herausgegeben von Marcus Burkhardt und Sebastian Gießmann. *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, Nr. 3 Datenkritik. <http://www.medialekontrolle.de/ausgaben/3-12014-datenkritik/>. [GvD].
- Dander, Valentin. 2014c. «Die Kunst des Reg(istr)ierens mit Big Data. Ein Versuch über Digitale Selbstverteidigung und Aktive Medienarbeit mit Daten». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 4 (Steuerung, Kontrolle, Disziplin/Medienpädagogische Perspektiven auf Medien und/der Überwachung): 1–13. <http://medienimpulse.at/articles/view/739>. [KRB].
- Dander, Valentin. 2014d. «Datendandyismus und Datenbildung. Von einer Rekonstruktion der Begriffe zu Perspektiven sinnvoller Nutzung». In *Datenflut und Informationskanäle*, herausgegeben von Heike Ortner, Daniel Pfurtscheller, Michaela Rizzolli, und Andreas Wiesinger, 113–29. Interdisziplinäre Forschung. Innsbruck: innsbruck university press. <http://books.openedition.org/iup/1265>. [DuD].
- Dander, Valentin. 2015. «Diskurse + Praktiken = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 3 (Handeln mit Symbolen): 1–10. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/849>. [DPD].
- Aßmann, Sandra, und Valentin Dander. 2015. «Medienpädagogik und (Big) Data: Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung und -praxis». In *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 33–50. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. Düsseldorf; München: kopaed. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-116340>. [MuD].
- Dander, Valentin. 2017a. «Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik». Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge, und Christiane Rust. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung): 50–64. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X>. [MDK].
- Dander, Valentin. 2017b. «Mediale Dispositivanalysen in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Von Fallstricken und Auffangnetzen». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 1–20. München: kopaed. http://publ.forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de/download/%2316873_ForschungswerkstattMedien%C3%A4dagogik_Dander_Entw22_17Jul05.pdf. [MDa].

- Dander, Valentin. 2017c. «Wie ‹medienkritisch› ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›». Herausgegeben von Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz, Alessandro Barberi, und Sarah Braun. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin): 105–38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>. [WmM].
- Dander, Valentin. 2017d. «Self-Tracking als Gegenstand medienpädagogischer Jugendarbeit?» *merz - medien+erziehung* 5 (Self-Tracking. Lifelogging. Quantified Self). [STJ].
- Dander, Valentin. 2018. ««Das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann». Theoretische Verbindungslinien zwischen Netzwerk, Medien und Dispositiven». In *Netzwerk als neues Paradigma?*, herausgegeben von Florian Kiefer und Jens Holze, 65–81. *Medienbildung und Gesellschaft* 39. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18003-4_4. [NzE].
- 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, Bettina Wuttig, und Susanne Maurer. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839438732-019>. [HTI].
- Dander, Valentin. im Erscheinen. «Grundzüge einer Kritischen Politischen Ökonomie von Big Data Analytics – und ihre bildungstheoretischen Implikationen». In *Big Data (Proceedings zum Magdeburger Theorieforum 2016)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [KPÖ].

Medienpädagogik im Lichte | im Schatten digitaler Daten

Valentin Dander

Zusammenfassung

Diese kumulative Dissertation schlägt inhaltlich einen weiten Bogen von Bestimmungsversuchen digitaler Daten im Kontext von gängigen Metakzepten, über Subjekt- und Subjektivierungstheorien bis hin zur Frage der Bildung und der (Medien)kritik in der Medienpädagogik als wissenschaftlichem Fach. Die einzelnen Beiträge sind über einen Zeitraum von vier Jahren entstanden und weisen dadurch leichte Verschiebungen in theoretischer Perspektive und Schwerpunktsetzung auf. Die 13 Texte werden hier im Manteltext mit dem Titel Medienpädagogik im Lichte | im Schatten digitaler Daten verflochten. Big Data Analytics dienen hierbei als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung, geraten aber nach und nach in den Hintergrund, während grundlegende Fragen über die Verfasstheit der Medienpädagogik in den Vordergrund rücken.

So verweist die Beschäftigung mit Big Data Analytics und möglichen Konsequenzen für die Medienpädagogik auf eine Schwäche der Medienpädagogik in Bezug auf die Analyse und Kritik gesamtgesellschaftlicher Kontextbedingungen. Ebenso problematisch erscheint in diesem Licht die anhaltend präsente Konzeption eines starken Subjekts. Dieser Kritik folgen alternative Lösungswege – insbesondere entlang den Arbeiten von Karl Marx, Michel Foucault und Judith Butler sowie den entsprechenden bildungstheoretischen Bezugnahmen.

Schliesslich suchen die Dissertation als ganze wie auch dieser Manteltext die theoretischen Annahmen ganz praktisch in die mediale Form des Texts selbst einzuschreiben. Insofern erlangt dieser einen medienkritischen und (zumindest disziplinen-)politischen Gehalt.

Media Education in the Twilight Zone of Digital Data

Abstract

This cumulative dissertation is covering a wide range: starting with conceptual thoughts on digital data in the context of established meta-concepts, proceeding with notions of the subject and subjectivation, up until the matter of Bildung (education/self-transformation) and (media) criticism in the academic field of media education. The single articles have been published within a period of four years and, therefore, show slight shifts in perspectives and foci. The 13 texts are being interweaved within the meta-text Media Education in the Twilight of Digital Data. Big Data Analytics mark the starting point for

reflections and discussions. However, digital data fall behind more fundamental questions on the constitution of media education.

Hence, analysing Big Data and its possible consequences for media education exhibits more general weaknesses within media education concerning the analysis and critique of wider societal contexts. Alike, the continuously predominant conception of a strong subject appears problematic. This critique is succeeded by alternative paths of conceptualisation – following especially the works of Karl Marx, Michel Foucault and Judith Butler, as well as references within educational theory and research.

At last, this dissertation as a whole, and the meta-text attempt to practically render its theoretical assumptions in its mediatic form as a text. In that respect, the text gains a media critical and political dimension – at least within the framework of media education.

Inhalt

1. Einleitung	4
1.1. ...und dann war das Internet ‹kaputt›	4
1.2. Verortungen (in) der Medienpädagogik	6
1.3. Herleitung der Leitfragen	12
1.4. Kapitelübersicht	13
2. Datafizierung, digitale Daten, Big Data Analytics im Diskurs	17
2.1. Mediale Metaprozesse sozialer Transformationen	17
2.2. Digitalisierung und Datafizierung als gesellschaftliche Meta-Prozesse?	19
2.3. Daten – das ‹Andere› der Algorithmen	22
2.4. Open Data	24
2.5. Big Data Big Data Analytics	26
2.6. Zwischenfazit	28
3. Vom autonomen Subjekt zu Subjektivation und Bildung	31
3.1. Zahlen über Zahlen: rund um empirische Eckdaten zur Privatheit	32
3.2. Vernetzte Privatheit im Kontext	36
3.3. Restriktionen: vom autonomen zum relationalen Subjekt	40
3.4. Relationalitäten der Macht: Wider die Preisgabe des Eigensinns	46
3.5. Konstitution/Transformation: Bildung als Subjekt-Werden und als kri- tische Kategorie	51
3.6. Zwischenfazit	61

4. Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik: Medien*Kritik und Daten*Kritik	64
4.1. Medien*Kritik (in) der Medienpädagogik	65
4.1.1. Kritik der Gesellschafts-/Kritikvergessenheit der Medienpädagogik	66
4.1.2. Kritik der Medienkritik-Kritik der Medienpädagogik	68
4.1.3. Kritik Pädagogischer Medientheorien	70
Exkurs: Grundzüge einer ‹praxeologischen› Medientheorie mit Hart- mut Winkler	72
4.1.4. Akkumulation der Kritiken: Medienkritikfähigkeit der Medienpä- dagogik.....	77
4.2. Von der Datenkritik zur Kritischen Medienbildung?.....	78
4.2.1. Data Literacy und Datenkompetenz	78
4.2.2. Datenkritikfähigkeit und Datenkritik.....	82
4.2.3. Eine ‹kritische Theorie medialisierter Bildung› als Medien- und Datenkritik?	86
4.3. Perspektiven der Beforschung medialisierter Dispositive der Bildung.....	91
4.3.1. Analysen des ‹Sprechens› über medialisierte Bildung.....	92
4.3.2. ‹Gouvernementalitätsstudien› und Dispositivanalysen von Insti- tutionen medialisierter Bildung	95
4.3.3. Ethnografien und praxeologische Diskursanalysen medialisier- ter Prozesse der Subjektivierung.....	96
4.4. Zwischenfazit	96
5. An Schlüsse	100
Digitale Daten und Datenkritik.....	100
Subjekt und Subjektivierung.....	101
Wissenschaft als kritische Praktiken	103
6. Literatur	105
6.1. Teil-Publikationen der kumulativen Dissertation	105
6.2. Bibliografie zum Manteltext	107

Manteltext

«Wenn jede Tat und jeder Gedanke auf seine Praxistauglichkeit in der heutigen Wirklichkeit befragt wird, kulminiert jede Tat und jeder Gedanke in der unkritischen Reproduktion des Bestehenden. Diese Reduktion des Imaginären führt in ein Universum, das von Selbstübereinstimmung und Immanenz reguliert wird und stets sich selbst gebiert.» (Distelhorst 2017)

1. Einleitung

In dieser Einleitung wird knapp in das Thema der Datafizierung und der digitalen Überwachung eingeführt. Sodann wird eine Verortung der vorliegenden Arbeit im Feld der Medienpädagogik sowie der wissenschaftlichen Beschäftigung mit digitalen Daten vorgenommen. Abschliessend werden die Leitfragen und die einzelnen Kapitel der Arbeit vorgestellt.

1.1. ...und dann war das Internet <kaputt>

Digitale Daten und der Schutz der Privatsphäre als Gegenstand der Medienpädagogik in Forschung und professioneller Praxis wurden bereits um das Jahr 2000 thematisiert (vgl. etwa Baacke 1997, 100ff.; Wagner 2001). Im neuen Jahrtausend werden Daten meist im Kontext von Privatheit und Datenschutz genannt – in den letzten Jahren vielfach unter der Formel <Big Data>. Personenbezogene Daten gerieten insbesondere im Nachgang der Snowden-Leaks 2013 in den Fokus des Interesses. Edward Snowden, ehemals in Diensten des US-amerikanischen Geheimdienstes National Security Agency (NSA), liess zahlreiche Dokumente veröffentlichen, an welchen die ziemlich lückenlose Überwachung sämtlicher Internet-Kommunikation durch die NSA und verbündete Geheimdienste offensichtlich wurde.¹ Was zuvor höchstens vermutet werden konnte, wurde somit manifest: Das Internet, das über lange Jahre Projektionsfläche so vieler demokratischer Hoffnungen gewesen war, schien von einem Tag auf den anderen <kaputt> zu sein, wie es der «Medienjournalist» Sascha Lobo es im Januar 2014 zum Ausdruck brachte.² Die Bedeutung digitaler Daten für die öffentliche Meinungsbildung und Prozesse der Demokratisierung in Form von Open (Government) Data konnte diese Enttäuschung nicht aufwiegen.

-
- 1 Vgl. zur Erinnerung den Überblick von Mirren Gidda in der Britischen Zeitung Guardian vom 21.08.2013: <https://www.theguardian.com/world/2013/jun/23/edward-snowden-nsa-files-timeline> [Stand 2017-06-24]. Der Guardian war massgeblich an der Sichtung und Veröffentlichung der geleakten Dokumente beteiligt.
 - 2 Siehe den entsprechenden Artikel «Die digitale Kränkung des Menschen» vom 11.01.2014 in der FAZ, online unter: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/abschied-von-der-utopie-die-digitale-kränkung-des-menschen-12747258.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 [Stand 2017-06-24].

Die übersteigerten Hoffnungen und Befürchtungen, die dem Internet seit seinen Frühzeiten entgegengebracht wurden, sind bekannt. Dass diese Konjunkturen mit jeder neuen Welle technologischer Entwicklung wiederkehren, sollte demnach keine grosse Überraschung sein. Stellvertretend für die vielen möglichen Quellen, sei hier nur Rainer Winter genannt, der sich – damals mit Bezug auf das junge Social Web – erst von genau diesen Hoffnungen und Befürchtungen löst und distanziert, um schliesslich doch verhalten hoffnungsvoll alternative Medien für die «Demokratisierung der Lebensverhältnisse» ins Spiel zu bringen (vgl. Winter 2010, 140 und 152). Die nächste Enttäuschung liess, wie oben gezeigt, nicht lange auf sich warten und weitere folgten (vgl. Lovink 2017). Gleichzeitig ist auch klar, dass das Internet nicht «kaputt ging», sondern bestimmte Hoffnungen oder Vorstellungen, die damit verbunden wurden. «Das Internet» blieb weiterhin auf allen Ebenen funktional und höchst lebendig: ökonomisch, machtpolitisch, kulturell, sozial usw. Mit Big Data (Analytics), der massenhaften Sammlung, Speicherung und Auswertung von digitalen Daten, erhielten die Methoden, derer sich auch die NSA und andere Geheimdienste bedienen, einen Namen. Und mit diesem neuen Namen war die Assoziation mit digitaler Überwachung nur eine von vielen möglichen. Die Zahl der Beiträge, auch der akademischen, die sich damit beschäftigen, wuchs rapide an. Die Schwerpunktsetzung in der Beschäftigung mit «Big Data» fällt dabei allerdings ganz verschieden aus.

So gibt es eine kritische philosophische, sozial- und kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Big Data, die auf problematische Nutzungsformen durch staatliche Kontrolle und kapitalistische Verwertung fokussieren (vgl. etwa boyd/Crawford 2012; Lyon 2014; Reichert 2014a). Auch epistemologische und ethische Fragen spielen hier aus sozialer und medienkultureller Perspektive eine Rolle (vgl. etwa Kap. 2.5.). Juristische Diskussionen heben beispielsweise auf die Adäquatheit von Konzepten wie der «Informationellen Selbstbestimmung» in Deutschland ab (vgl. Forum Privatheit und selbstbestimmtes Leben in der digitalen Welt 2016), die zwar grundrechtlich verbrieft ist, aber technisch *de facto* nicht hergestellt werden kann. Zudem stellt die Transnationalität des Internets nationale Gesetzgebungen vor schwer lösbare Probleme. Auch im Bereich der Informatik oder, allgemeiner, aus dem Feld der Netzpolitik (vgl. Beckedahl/Meister 2013), lassen sich zahlreiche problematisierende Beiträge zu Überwachungspraktiken, aber auch Vorschläge für Gegenstrategien finden.

Zugleich gibt es einen Diskussionsstrang, der die Potenziale von solchen Datenanalysen für Sicherheitspolitik, Businessanwendungen (vgl. etwa Chen u.a. 2012), für Methoden im Bereich der Forschung (vgl. Manovich 2011, 2017), für unterschiedliche Steuerungsprozesse wie etwa im Bildungssektor in Form von Learning Analytics (vgl. Picciano 2012; Mayer-Schönberger/Cukier 2014) betont.

Angesichts dieser Vielzahl an bestehenden Perspektiven stellt sich im Kontext der vorliegenden Arbeit natürlich die Frage, welchen Beitrag die Medienpädagogik leisten kann, welche Fragen sich insbesondere für sie stellen und wie Antworten darauf gefunden werden können:

1.2. Verortungen (in) der Medienpädagogik

Die Snowden-Leaks richteten die Aufmerksamkeit medienpädagogischer Bemühungen in Forschung und professioneller Praxis auf Datenschutz, digitale Überwachung und die Möglichkeiten von Big Data Analytics (BDA). So stellte sich etwa die Frage, welche Methoden jenseits der aktiven Medienarbeit konzipiert werden können, um einem so schwer greifbaren Gegenstand beikommen zu können (vgl. etwa KRB). Auch verwiesen sie erneut auf Schnittmengen mit Themen der Politischen Bildung (vgl. Krüger 2016). Die Beteiligung an Softwareentwicklung und Sensibilität im Umgang mit profitorientierten Programmen und Plattformen wurde eingefordert sowie die Berücksichtigung kapitalistischer Logiken angemahnt (vgl. Aßmann u.a. 2016). Eine engere Kooperation mit der Informatik wird angestrebt, um Software besser zu verstehen und technischen Lösungen näher zu kommen (vgl. Eder u.a. 2017; Unterzeichnende Organisator*innen und Teilnehmer*innen des Dagstuhl-Seminars 2016; Aßmann u.a. 2016; Keine Bildung ohne Medien! 2015), während gleichzeitig individuelle und technische Lösungen als zu reduktiv bezeichnet werden. Stattdessen müssten kollektive, überindividuelle und v.a. auch politische Lösungen gesucht und diskutiert werden (vgl. Sieben 2017). All das kann als naheliegende Problematisierungen und Lösungsstrategien im Rahmen einer relativ unstrittigen «Medienpädagogischen Konsenszone» bezeichnet werden.

Was die vorliegende Arbeit anbietet, geht über diese Perspektiven – und damit für enge Definitionen der Medienpädagogik über ihre Ränder – hinaus. Dass die Medienpädagogik auf inter- und transdisziplinäre Bezüge verwiesen ist, wird im Feld kaum bezweifelt. Die Antwort auf die Frage, wie weitreichend diese Bezüge sein «dürfen» und wie genau sie beschaffen sein sollten, ist hingegen kaum konsensuell zu beantworten. Genau genommen wird dann auch fraglich, was genau hier unter «Medienpädagogik» zu verstehen ist und wo ihre Grenzen zu liegen hätten (dazu findet sich weiter unten in diesem Abschnitt eine Konkretisierung). Wie lässt sich dieses Vorhaben einer Ausweitung der Kampfzone erklären? Auf den Punkt gebracht: In der Beschäftigung mit digitalen Daten und mit den Möglichkeiten, die aktuelle medienpädagogische Konzepte und Theoriebezüge zu ihrer Beschreibung, Analyse und Kritik bieten, bin ich zur Auffassung gelangt, dass die deutschsprachige Medienpädagogik, wie sie heute verfasst ist, ein Kritikdefizit aufweist (vgl. *en detail* Kap. 4.1. bzw. WmM).

Diese Ansicht ergab sich zwar in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand «digitale Daten» und lässt sich daran womöglich besonders gut plausibilisieren; das bedeutet aber keinesfalls, dass dieses Defizit nur und erst jetzt im Angesichte von Big Data bestünde. Ich bin der Ansicht, dass es sich hierbei um ein grundlegendes Defizit handelt, welches v.a. in einem Mangel an dezidiert kritischen gesellschaftstheoretischen Bezügen besteht. Oder aber sie besteht darin, dass solche Bezüge auf eine Weise aufgegriffen werden, die sie ihrer gesellschaftskritischen Gehalte bereinigt. Selbstverständlich gelten diese Aussagen nicht total, für alle und alles in der

Medienpädagogik, sondern sind in dieser Form sehr typisiert und zugespitzt. Ich denke aber, dass sich argumentieren und belegen lässt, dass diese Aussagen auf etwas zutreffen, was als dominante Medienpädagogik bezeichnet werden könnte.

Wenn hier provokant und ‚grossmäulig‘ ein ‚Defizit‘ diagnostiziert wird (was, nebenbei bemerkt, keine besonders pädagogische Vorgehensweise ist), sollte auch benannt werden, ‚was denn fehlt‘. Hier setzen die Spiele mit den Zeitebenen an, auf die der Titel der Arbeit anspielt: Eine Zeitreise in die Vergangenheit stellen jene Theoriebezüge dar, die die Medienpädagogik bereits hatte: marxistische und Kritische Theorien der Gesellschaft. Diese bieten u.a. theoretisch-konzeptionelle Grundlagen, um tiefgehend über Kapitalismus und Ideologie sprechen und Kritische Wissenschaft betreiben zu können. Aus verschiedenen Gründen wurden diese nicht nur in der Medienpädagogik fallengelassen, verdammt und/oder vergessen. Für eine präzise, gesellschaftstheoretisch gerahmte Medienkritik, derer Medienpädagogik m.E. fähig sein sollte, sind solche Theoriebezüge unabdingbar und sind deshalb von der Müllhalde der Geschichte (oder wahlweise auch: aus kritischen Ansätzen der Mediensoziologie und -ökonomie, Kommunikations- und Medienwissenschaft, Philosophie etc.) zurück in den medienpädagogischen Theoriekanon zu holen: «Back to the Future».

Darüber hinaus aber wurden weitestgehend auch jene theoretischen Entwicklungen nicht in medienpädagogische Grundlagen eingearbeitet, die u.a. problematische Aspekte marxistischer und Kritischer Theorien bereits als solche benannten und das Projekt einer (wissenschaftlichen) Kritik der Medien und der Gesellschaft reformulierten. Die Rezeption poststrukturalistischer Grundannahmen in der Medienpädagogik wurde bislang kaum vollzogen, daher hilft an dieser Stelle der Blick in die Geschichte der Medienpädagogik nur unwesentlich. So wird anhaltend über weite Strecken in Forschung, Lehre und professioneller Praxis mit einem Subjekt-Begriff gearbeitet, in welchen verschiedene Kritiken am aufklärerischen, autonomen Subjekt bislang kaum angemessen eingearbeitet wurden (vgl. Kap. 3.3). Damit einher geht eine fehlende Reflexion über normative Setzungen, die u.a. in einen solchen Subjekt-Begriff eingeschrieben sind, dabei aber kaum expliziert werden. Diese Beobachtung wird hier nicht zum ersten Mal vorgebracht (vgl. etwa Schachtner/Duller 2014; Leschke 2016; Kammerl 2017) Es gilt also, disziplinär transversale Relationen herzustellen, etwa zu diesbezüglich versierteren Positionen in der Bildungsphilosophie, um das Projekt einer ‚Aufklärung zweiter Ordnung‘ auch für die Medienpädagogik fruchtbar zu machen. In Gestalt von Michel Foucault und Judith Butler oder vielmehr in Form ihrer theoretischen Arbeiten wird in der vorliegenden Dissertation versucht, einige Spuren eines solchen Projekts zu lesen und zu fortschreiben.

Es ist nun hoffentlich verständlich geworden, inwiefern digitale Daten eher einen Ausgangspunkt der Überlegungen als den eigentlichen Gegenstand dieser Arbeit markieren. Von ihnen aus, in ihrem Schatten erscheint das, was Medienpädagogik ‚ist‘, das, was sie ‚kann‘, das, was sie ‚tut‘ in einem neuen Licht und diese

verschwimmenden Konturen sind der eigentliche Gegenstand dieser Arbeit. Gleichwohl wird in Schleifen auf digitale Daten zurückzukommen sein. Die Frage, was die Aufgabe von Medienpädagogik (angesichts etwa eines Gegenstands wie BDA) sein kann, zieht sich durch die gesamte Arbeit. Die Antwort, die darauf gegeben wird, ist zugleich eine theoretische Abhandlung wie sie auch ein disziplinenpolitisches Statement im Vollzug darstellt. Die Antwort wird gegeben, behauptet und stellt darin – in Form und Inhalt – einen Vorschlag dafür dar, was Medienpädagogik im hier verstandenen Sinne machen sollte.

Am Beispiel der Überwachungsthematik mag dieses abstrakte Argument plausibler werden: Von vielen Internetnutzer*innen wurde digitale Überwachung durch staatliche, aber auch kommerzielle Akteur*innen nur zum Teil als so problematisch empfunden, dass sie ihr Online-Verhalten bewusst änderten (vgl. dazu die These vom «Privacy Paradox», etwa in Dienlin/Trepte 2015). Zudem ist die «Problembestimmung» durch jugendliche und andere Mediennutzende in vielen Fällen nicht umfassend informiert oder basiert auf unzutreffenden Annahmen (vgl. die ersten beiden Abschnitte in Kap. 3). Orientiert sich die Medienpädagogik in der empirischen Forschung an den «Lebenswelten» (Habermas 1985, 368f., 378f.; Baacke 1996, 118) bspw. von Jugendlichen, kann sie deren Praktiken der Medienaneignung und -nutzung rekonstruieren. Damit verbleibt sie auf einer deskriptiven Ebene und kann lediglich mit im Datenmaterial vorgebrachten Problematisierungen von Mediendynamiken arbeiten. Ein solcher Modus immanenter Kritik gerät an seine Grenzen, wenn in der Wahrnehmung der Untersuchten nicht alle Elemente des Mediennutzungs-Ensembles aufscheinen oder gar nicht erst zum «Problem» werden. Dies gilt mit Blick auf BDA für jene Prozesse im Kontext netzbasierter Kommunikation, die nicht in Interfaces wahrnehmbar sind, sondern (bzgl. der subjektiven Wahrnehmung vieler Nutzer*innen zu Recht) mit Prädikaten wie «abstrakt», «unsichtbar» oder «komplex» bedacht werden (vgl. Büsch/Schreiber 2016, 4). Ähnlich gestaltet sich dies, wenn Aspekte der je eigenen Lebenswelt als «natürlich» und «alternativlos» angenommen werden. Die eine Perspektive würde also lauten: Was nicht zum Problem wird, ist kein Problem. Die andere Perspektive bedarf externer Massstäbe, um trotzdem eine kritische Position beziehen zu können. Bei aller gebotenen Vorsicht ist diese Arbeit also eine Suche nach solchen Massstäben und hofft, diese in einer Ethik der Kritik aufspüren zu können.

Insofern dabei die Medienpädagogik als Bezugsrahmen in Anspruch genommen wird, gilt es zudem zu klären, worauf damit Bezug genommen wird. Medienpädagogik ist nicht einheitlich, sondern ein umkämpftes Feld, in dem verschiedene Ansichten und Positionen um Deutungshoheiten ringen (vgl. stellv. Ruge 2014, 2015, 2017).³ Medi-

3 Vgl. dazu ebenfalls das Themenheft 29 der Zeitschrift MedienPädagogik, welches die Beiträge zur Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik zum Thema «Die Konstitution der Medienpädagogik» bündelt. Online: <http://www.medienpaed.com/issue/view/32> [Stand 2017-09-04].

enpädagogik gilt als Feld professioneller pädagogischer Praxis (vgl. Hugger 2008a, 2008c), wie auch als Teildisziplin verschiedener wissenschaftlicher Mutterdisziplinen: der Erziehungswissenschaft, der Kommunikations- und Medienwissenschaft; sie weist aber auch Schnittmengen mit der Informatik und zahlreichen Fachdidaktiken auf, insofern Mediendidaktik thematisch wird. Keiner (2017, 281) bezeichnet Medienpädagogik aufgrund ihrer inneren, methodischen und theoretischen Uneinigkeit, ihrer schwachen Abgrenzung nach aussen, ihrer «negative[n] Wissensimportbilanz», aber auch aufgrund ihres hohen Potenzials für Kreativität und Innovation als «fractured-porous discipline[.]» und begreift dies durchaus auch als Chance.

Im vorliegenden Fall führt es zu Schwierigkeiten der Verortung, wenn die Topografie der Disziplin keine klare Verortung zulässt. Der Einfachheit halber wird überwiegend von Medienpädagogik die Rede sein, wenn wissenschaftliche Medienpädagogik *und* professionelle Praxis der Medienpädagogik im deutschen Sprachraum gemeint sind. Ist nur einer der beiden Teile adressiert oder gemeint, wird dies explizit genannt. Diese «Praxis» wird nach Möglichkeit durch die beige stellte «Professionalität» als solche markiert; dies auch, um möglichst keine Uneindeutigkeiten zu anderen, praxistheoretischen Bezugnahmen aufkommen zu lassen. (Gleichwohl wird allen, die im Bereich der Medienpädagogik forschen, nicht abgesprochen, dies auf professionelle Art und Weise zu tun.) Eine solche Rede von «Medienpädagogik» orientiert sich an der jeweiligen Selbstbezeichnung und nicht an disziplinären und konzeptionellen Zuordnungen, etwa zur Erziehungswissenschaft und ihren zentralen Kategorien. Wenn an vielen Stellen von dominanten, hegemonialen Positionen innerhalb der deutschsprachigen Medienpädagogik die Rede ist, orientiert sich eine solche Zuschreibung an paradigmatischen Positionen in Fachgesellschaften, Fachlexika, grossen empirischen Studien im Feld sowie (dem eigenen Erfahrungshorizont) in Studium und wissenschaftlicher Tätigkeit.

Müsste die vorliegende Dissertation in rigide Kategorien innerhalb einer solchen Medienpädagogik zugeordnet werden, wäre sie unter einer erziehungswissenschaftlich geprägten Medienpädagogik (oft auch: erziehungswissenschaftliche Medienforschung) zu verbuchen. Die Arbeit und ihr Modus der Kritik, der vollzogen und vorgeschlagen wird, betonen nachdrücklich die wissenschaftliche Distanzierung von der professionellen Praxis zugunsten der Theoriearbeit sowie die kritische und reflexive Arbeit an abstrakten Fragestellungen über Grundkategorien, normative Setzungen und gesellschaftliche Kontexte. Sie sträubt sich gegen die unmittelbare Nützlichkeit und Umsetzbarkeit, etwa in Projektkonzepte aktiver Medienarbeit, obwohl dazu Ideen und Vorschläge in den Teil-Publikationen zu finden sind (vgl. GvD, KRB, STJ; MuD). Sie weist in dieser Hinsicht eine grosse Nähe zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf und, genauer, zur Bildungstheorie und Bildungsphilosophie.

Es könnte demnach nahe liegen, die Dissertation der Linie der «strukturalen Medienbildung» zuzurechnen, die mit dem Einführungsband von Jörissen und Marotzki

(vgl. 2009) wirksam im Fachdiskurs platziert wurde. In der Tat weisen einige der Gedanken eine gewisse Nähe auf und wurden von verschiedenen Varianten transformatorischer Bildungstheorie nach Kokemohr inspiriert (vgl. 2007) (dabei gilt: je älter der Text, desto affirmativer). Zudem wird im Text prominent nach einem Bildungsbegriff gefragt bzw. mit ihm operiert. Allerdings entspricht die Konzeption von Bildung, die insb. in Kapitel 3.5. erarbeitet wird, keinem der drei Verständnisse von Bildung, wie sie bspw. Jörissen (vgl. 2011b, 213ff.) charakterisiert: «Bildung» als Output des Bildungswesens, als Ziel oder Ergebnis von Lernprozessen oder als transformatives Prozessgeschehen. In Abgrenzung davon wird «Bildung» hier nach Peter Euler (2003) als «kritische» Kategorie entfaltet, die zwar als analytische Brille für empirische Untersuchungen ambivalenter, unbestimmbarer Praktiken genutzt werden kann, die aber keinen ontischen Gegenstand und kein identifizierbares Prozessgeschehen bezeichnet. Diese Konzeption erhebt daher auch nicht den Anspruch, eine Zielkategorie professionellen medienpädagogischen Handelns zu sein. Allerdings erhebt sie den Anspruch, eine analytische, (selbst-)reflexive und kritische Kategorie wissenschaftlichen medienpädagogischen Tuns zu werden.

Aus diesem Grund wird auch darauf verzichtet, diese Konzeption «Medienbildung» zu nennen. Trotzdem sie in Kapitel 4.2.3. an Medien- und Datenkritik rückgebunden wird, greift sie in ihrer Grundanlage als allgemeine Analyse-kategorie für das, was als «Bildung» bezeichnet und getan wird. In diesem Sinne scheinen auch transformative Prozessgeschehen als eine Dimension der Konzeption auf und werden als solche in der Arbeit thematisiert. In Form einer solchen «kritischen» Kategorie erweist sich «Bildung» auf einer anderen Ebene angesiedelt als die verschiedenen Medienkompetenz- und Medienbildungs-Modelle, die im medienpädagogischen Diskurs von ihren jeweiligen Vertreter*innen positioniert wurden (vgl. dazu v.a. Moser u.a. 2011).⁴

Auf den Medienkompetenzbegriff (v.a. nach Dieter Baacke) wird an mehreren Stellen Bezug genommen, da dieser nach wie vor eine zentrale Position in der medienpädagogischen wissenschaftlichen und professionellen Praxis einnimmt. Um diesen organisiert sich die in der deutschsprachigen Medienpädagogik dominante

4 Aus genau diesem Grund möchte ich darauf verzichten, die zahlreichen Varianten von Medienkompetenz oder Medienbildung zu referieren und miteinander abzugleichen. Die Differenzen sind gross und so gross doch wieder nicht: Eine Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009) ist nicht eine Medienbildung (Herzig 2012) ist nicht eine Medienbildung (Spanhel 2015) ist nicht eine «Bildung im Netz» (Koenig 2013) ist nicht eine Medienbildung (Bachmair 2010) ist nicht eine Medienbildung (Missomelius 2016) ist nicht eine Medienbildung (Grünberger/Münste-Goussar 2017) etc. pp. Dasselbe Spiel liesse sich mit Medienkompetenz-Modellen wiederholen (vgl. Baacke 1996; Gapski 2001; Groeben 2002; Aufenanger 2003; European Commission 2009b; Hug 2011; Schiefner-Rohs 2012; Damberger 2013). Es wäre dem Argument der vorliegenden Arbeit nicht zuträglich, jeweils in die Tiefe zu gehen. Die Stossrichtung ist schlichtweg eine andere. Das gilt ähnlich, wenn auch abgeschwächt, für verschiedene Varianten von «Mediensozialisation» (vgl. Niesyto 2006; Bachmair 2007; Aufenanger 2008; Hoffmann/Mikos 2010; Bettinger/Aßmann 2017). Hier bestimmen identitäts- und handlungstheoretische Grundannahmen das Feld, die überwiegend auf Kinder, Jugendliche und ihre Lebenswelten bezogen werden. Solche Konzeptionen zielen zwar im weiteren Sinne ebenfalls auf eine Analyse des Subjekt-Werdens in gesellschaftlichen Strukturen, sind aber aufgrund der genannten Annahmen kaum mit den Ausführungen in dieser Arbeit zu vermitteln.

Auffassung von Mensch bzw. Subjekt, Medien, Kommunikation sowie entsprechende Möglichkeiten individuellen wie intentionalen pädagogischen Handelns als Medienkompetenzförderung oder Medienerziehung. Implizit ist in den Medienkompetenzbegriff auch die normative Matrix der Medienpädagogik eingeschrieben. Ein struktureller Begriff von Medienbildung hingegen verzichtet weitestgehend auf normative Bestimmungen und gibt sich bewusst inhaltsleer, was dem Ansinnen in dieser Dissertation gleichfalls nicht entgegenkommt. Beide Modelle bringen je spezifische Probleme für die Empirie mit sich. Beide, der Kompetenz- wie auch der Bildungsbegriff, können instrumentell verkürzt werden (zur Übersicht vgl. Hugger 2008c, 96ff.). Dieses Argument lässt sich problemlos in beide Richtungen wenden und wird damit in dieser Auseinandersetzung leer. Der Blick auf die bildungspolitische Diskurslandschaft ermahnt uns stets dazu, um komplexe Bedeutungsgehalte zu ringen. Das gilt genauso für Kontexte wissenschaftlichen Forschens und Lehrens. Was den scheinbaren kategorischen Widerspruch von Medienkompetenz und Medienbildung betrifft, so steht hier mit Bedacht <scheinbar>. Es handelt sich dabei um je unterschiedliche Perspektiven, die unterschiedliche Aspekte eines Gegenstands zum Vorschein bringen werden. Sie «schließen sich deshalb nicht gegenseitig aus, sondern sind integrativ zu betrachten – wer von dem einen redet, darf das andere nicht vergessen.» (ebd., 97)

Dass in dieser Arbeit an bildungstheoretische Vorarbeiten angeknüpft wird anstatt kompetenztheoretisch zu argumentieren, gründet v.a. in der erziehungswissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Verortung der Arbeit und den fortgeschrittenen Diskussionen zur Übersetzung von kritischer Bildungstheorie hin zu poststrukturalistischen Subjekt-Theorien. Auch scheint es hier leichter, sich von einem spezifischen, aufklärerischen Subjektverständnis und einer Auffassung von Kommunikation als verständigungsorientiertem, intentionalem Handeln sowie vom Fokus auf Kinder und Jugendliche zu lösen. Darüber hinaus wurde versucht, die entfaltete Konzeption von Bildung als <kritischer> Kategorie so sehr <mit ihrer eigenen Widersprüchlichkeit zu imprägnieren>, dass jede Verkürzung an gerade dieser Stelle dem Konzept offene Gewalt antun müsste. Ob dieses ambitionierte Vorhaben gelungen ist, wird sich erst in den Lektüren erweisen können.

1.3. Herleitung der Leitfragen

Vor dem Hintergrund des skizzierten Feldes lassen sich die folgenden Fragen formulieren, um die sich das Geflecht roter Fäden in der vorliegenden Dissertation rankt und auf die es zu antworten versucht:

- Wie sind digitale Daten (im Allgemeinen sowie Big Data und Open Data im Speziellen) und ihre <subjektive> und soziale Relevanz aus Sicht der Medienpädagogik angemessen theoretisch-konzeptionell und methodologisch erfass- und erforschbar?

- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Konzeptionen wie ‹Subjekt›, ‹Bildung› und Verhältnisbestimmungen von ‹Medien› und ‹Kritik›?
- Wie kann das Verhältnis von Subjekten zu diskursiven und materiellen Formationen in einer komplexen soziotechnischen Konstellation konzipiert werden?
- Welche Potenziale für die Erforschung von Zusammenhängen medialisierter Bildung (im umfassenden Sinne) bieten dezidiert kritische Bildungs-, Medien- und Gesellschaftstheorien? Welche methodologischen Rahmungen legen diese nahe?

Es dürfte bereits deutlich geworden sein, dass der Anspruch hier nicht nur darin besteht, vorliegende Verfahren, Theorien und Konzepte auf einen Gegenstand zu richten, um diesen entsprechen deskriptiv und analytisch fassen zu können. Das Verhältnis zwischen Subjekt (Forscher*in, aber auch wissenschaftliche Disziplin) und Objekt (Konstitution und Transformation von Subjekten und Gesellschaft im Kontext digitaler Datenverarbeitung) wird nicht als ein einseitiges und lineares verstanden. Spätestens, wenn dieses Verhältnis selbst reflexiv gemacht wird, muss die Bestimmung des Subjekt-Status im Forschungsprozess fraglich werden. Sowohl das forschende Subjekt als auch die Rahmen gebende Disziplin (‹die Medienpädagogik›) werden zum *Objekt* der Forschungsarbeit und treten mithin in Transformationsprozesse ein. Das bedeutet: Ich als Forscher gehe aus dieser Arbeit als ein anderer hervor und dies gilt, so hoffe ich zumindest, auch für ‹die Medienpädagogik, die ich meine›.

Es wird bis hierhin deutlich geworden sein, dass diese Transformationsprozesse nicht nur in Relation zu ‹digitalen Daten, Big Data Analytics oder Open Data bedeutungsvoll wären. Obwohl fundamentale Fragen über Positionen und Perspektiven der Medienpädagogik zunächst in ‹Gesellschaft der Daten› (Süssenguth 2015a)⁵ aufgeworfen und zu beantworten versucht werden, reklamieren die daraus entwickelten Aussagen über die Medienpädagogik einen Anspruch, der über den eng definierten Gegenstandsbereich hinausreicht. Digitale Daten verlieren dadurch ihren scheinbaren Anspruch auf eine Sonderstellung. Auf diese Weise verläuft eine Entwicklungslinie der Arbeit von der Frage ‹Wie sind digitale Daten aus Perspektive der Medienpädagogik zu verstehen?› zur Frage, wie Medienpädagogik aus einer Daten-Perspektive zu verstehen sei. Welche allgemeinen Transformationen kann und vielleicht auch sollte sie durch diese Betrachtungsweisen und ihre In-Verhältnis-Setzung durchlaufen? Indem diese Arbeit im Kontext der Medienpädagogik verfasst und veröffentlicht wird, könnte sogar behauptet werden, dass dadurch ein Impuls für eine solche Transformation gegeben wird.

5 U.a. so ist der Titel des gleichnamigen Sammelbandes gemeint – weniger als nähere Bestimmung der gegenwärtigen datafizierten, gesellschaftlichen Verfasstheit, sondern das Von-Daten-Umgeben-Sein, sich also in ihrer Gesellschaft, ihrer Anwesenheit, zu befinden (vgl. Süssenguth 2015c, 7).

1.4. Kapitelübersicht

Generell möchte ich vorwegschicken: Der Manteltext selbst kann kaum als «Mantel» bezeichnet werden. Er ist allen folgenden Texten *vorangestellt* und dient der Orientierung und Bündelung der roten Fäden. Er umschließt sie so gesehen nicht und er versucht nicht zu verhüllen oder zu verstecken, sondern, im Gegenteil, das Futter nach aussen zu kehren und die Nahtstellen und Risse darin sichtbar zu machen. Er ist als eine Mischung aus kommentiertem Inhaltsverzeichnis, Zusammenfassung, eigenständiger Argumentation, Leseanleitung und Verweisstruktur aufzufassen. Dabei werden Aspekte, die in den Teil-Publikationen ausführlich thematisiert werden, eher kürzer referiert und verhandelt. Andere, die in den Teil-Publikationen nur kurz geraten oder erstmals Aufnahme in die Überlegungen finden, nehmen im Manteltext mehr Raum ein. Es gilt bei der Lektüre Geduld zu bewahren: Es erfolgen Bezugnahmen auf sehr unterschiedliche Theorietraditionen. Hierfür bewegt sich der Text auf mehreren Ebenen, die nicht einfach nacheinander abgehandelt werden (können), sondern nach Möglichkeit miteinander verwoben werden. Dies erfordert Übersetzungsleistungen zwischen Konzepten, Ansätzen, Sprachen und Disziplinen. Konzepte und Argumente werden auf verschiedene Weisen zitiert und referiert, entfaltet und konterkariert, transferiert und transformiert. Dafür mag die Wortbedeutung von Text als Gewebe symbolhaft stehen. Soweit wie möglich unterstützen die Einführungen zu den Kapiteln sowie die Zwischenfazit bei der Einordnung der verschiedenen referierten und eingenommenen Positionen in die Gesamtargumentation der Arbeit.

Insofern jedoch das Schreiben dieses Texts als potenziell kritische Praktik begriffen wird, entziehen sich viele der Überlegungen einer definitiven, identifizierenden Sprache und Argumentation. Sollen die theoretischen Fragen, die auf inhaltlicher Ebene diskutiert und versuchsweise beantwortet werden, konsequent umgesetzt werden, muss auch der wissenschaftliche Text, muss das akademische Schreiben zu einem kunstvollen Tun werden, das auf formaler und sprachlicher Ebene so operiert; zu einem Tun, das gegebene Rahmen in Frage stellt und sich eindeutigen Antworten auf die vielen Fragen entzieht.

Im Anschluss an diese Einleitung (*Kap. 1*) begeben wir uns in *Kapitel 2*, in welchem Prozesse der Mediatisierung, Digitalisierung und Datafizierung sowie ihre Beschreibungsformen dargestellt werden. Ebenfalls werden die beiden Kategorien «Daten» und «Algorithmen» eingeführt und anhand zweier Ausformungen digitaler Daten, «Open Data» und «Big Data», konkretisiert. Insbesondere im Kontext von Big Data Analytics (BDA) erweist sich die Überwachung durch staatliche und andere Agenturen, aber auch die Kapitalisierung der User als wichtige Thematik für medienpädagogische Anschlüsse. Kapitel 2 dient der Einführung und Darstellung des «Gegenstands» – private|öffentliche, digitale Daten – sowie akademischer Definitionen und Problematisierungen, von denen alle weiteren Überlegungen ihren Ausgang nehmen.

Allerdings sei vorweg gewarnt, dass die Bewegungen, die von hier aus unternommen werden, sich nicht eng an diesen Definitionen orientieren, sondern sehr bald auf einige grundlegende medienpädagogische Kategorien und somit auf ein eher abstraktes Niveau abheben.

Ausgehend von den Reflexionen über Bestimmungen von digitalen Daten werden in *Kapitel 3* zunächst empirische, quantitative wie qualitative Studien herangezogen, um den Forschungsstand zum Verhalten und zu Einstellungen konkreter «Subjekte» in Bezug auf digitale Daten aufzuarbeiten. Hierbei liegt der Fokus auf den Aspekten Datenschutz und Privatheit. Dieser Forschungsstand dient wiederum als Vorlage für eine grundlegende Problematisierung eines diesen Studien zugrundeliegenden, auch in der Medienpädagogik prädominanten Subjektbegriffs. Entgegen einem solchen Verständnis eines aufklärerischen, autonomen, souveränen und starken Subjekts wird sodann entlang von Bezügen auf Michel Foucault und Judith Butler das Konzept der Subjektivierung eingeführt. Dieses leitet dazu an, Subjekte stets in einer ambivalenten Doppelfigur von Unterwerfung und Ermächtigung zu denken. Subjekte sind dann nicht determiniert oder omnipotent zu denken, sondern als stets in Machtbeziehungen relational verstrickte, deren Tun nicht unabhängig von diesen Beziehungen sein und wirksam sein kann. Es wird damit versucht, auf die folgenden Fragen zu antworten: Wie lässt sich dabei das Verhältnis von «den Subjekten», «den Medien» und «der Gesellschaft» adäquat denken? Wie werden Subjekte und wie werden sie *anders*? Die zweite Frage leitet bereits zu bildungstheoretischen Überlegungen über. Eine der möglichen Antworten wird durch eine Verknüpfung der genannten Figur der Subjektivierung mit der Linie kritischer Bildungstheorie mit und nach Heinz-Joachim Heydorn vorgelegt. Herausforderungen und Friktionen ergeben sich dabei insbesondere durch die Vermittlung materialistischen Denkens mit performativitäts- und diskurstheoretischen Theoriesträngen. Im Zwischenergebnis des Kapitels wird mit Peter Euler ein Konzept von Bildung als «kritische Kategorie» vorgeschlagen. Ein solches zielt gerade nicht auf eine positive Bestimmung von «Bildung» ab, sondern auf die kritische Analyse und Reflexion von Diskursen über Bildung, Bildungsinstitutionen und bildungsförmigen Subjektivierungsprozessen.

Das *4. Kapitel* ist schliesslich Möglichkeiten von Kritik gewidmet und geht ebenfalls auf drei Ebenen vor. In Abschnitt 4.1. werden zunächst provokante Kritiken an einer gegenwärtig als dominant behaupteten Medienpädagogik formuliert: an fehlenden Bezügen auf kritische Gesellschaftstheorien, an einer übersteigerten und undifferenzierten Kritik an medienkritischen Positionen sowie an einer unzureichenden, pädagogischen Auseinandersetzung mit Medientheorien. Als Vorschlag die behauptete Leerstelle zu füllen, folgt ein Exkurs zur Medientheorie Hartmut Winklers, da diese in den Teil-Publikationen nur kurz aufscheint.

Der zweite Teil, Abschnitt 4.2., stellt die Frage nach medienkritischen Zielbegriffen der Medienpädagogik. Im Kontext von digitalen Daten stehen verschiedene

Konzeptionen zur Wahl: data literacy, Datenkompetenz oder Datenkritik. Bestehende Angebote werden vorgestellt und ihre Adäquatheit eingeschätzt. Diese setzen für den hier entwickelten Theoriezusammenhang zu sehr auf einem starken Subjekt auf und zielen zudem eher auf Zergliederung und pragmatische Anwendung ab, denn auf übergreifende Zusammenhänge. Daher wird stattdessen die zuvor entwickelte Konzeption von Bildung mit Hartmut Winkler medientheoretisch weiter ausgearbeitet. Im Hinblick auf die Möglichkeit von Kritik werden die Theoriebezüge auf Foucault und Butler elaboriert, die eine nicht-intentionale Kritik als Haltung, als Affekt, als Kunst zu fassen suchen. Dieser Teil schliesst demnach mit einer «kritischen Theorie medialisierter Bildung», die sich anhand der ausgearbeiteten Relationen Medien- und Datenkritik in umfassender Weise zum Gegenstand macht. An die Stelle eines medienpädagogisch-praktischen Zielbegriffs rückt somit eine medienpädagogisch-theoretische Konzeption.

Das dritte und letzte Teil-Kapitel 4.3. besteht in der Formulierung eines möglichen Forschungsprogramms, das die im Verlauf des Manteltexts entwickelten Konzeptionen aufgreift und methodologische Vorschläge formuliert, um diese anhand verschiedener «Zuschnitte» z.B. an einen medienpädagogischen Forschungsgegenstand «digitale Daten» und «Datenkritik» anzulegen.

Kapitel 5 bündelt schliesslich die Kernaussagen des Texts, formuliert abschliessende Thesen und Perspektiven für mögliche, weiterführende Forschungsarbeiten. Einige der zahlreichen Limitationen der vorliegenden Dissertation werden benannt.

2. Datafizierung, digitale Daten, Big Data Analytics im Diskurs

«So what's different now? The difference is Big Data.» (boyd 2010)⁶

Im Folgenden werden die Bedeutungszuschreibungen an gesellschaftliche Prozesse der Mediatisierung, Digitalisierung und Datafizierung sowie Begriffsbestimmungen von «digitalen Daten», Algorithmen, «Open Data» und «Big Data» vorgenommen und werden als Forschungsgegenstände und Diskursphänomene dargestellt. In diesem Kapitel werden also primär Begriffsklärungen und erste Problematisierungen vorgenommen. Aus der Beschreibung des Gegenstandes ergeben sich für die Medienpädagogik spezifische Fragen, die bislang nur unzureichend formuliert und beantwortet werden können bzw. konnten, wie z.B.: Wie kann der skizzierte Zusammenhang von Subjekt, Daten und Gesellschaft angemessen theoretisiert und empirisch erforscht werden? Welche Rolle nimmt darin das «Subjekt» der Medienpädagogik ein? Wie können überindividuelle Zielperspektiven der Medienpädagogik formuliert werden, die jenseits der Ideen von «Autonomie» oder «Selbstbestimmung» Bestand haben? Des Weiteren zeichnet sich bereits ab, warum bzw. inwiefern sich die Medienpädagogik auf umliegende Bezugsdisziplinen berufen sollte, um ihren Gegenständen und der Beantwortung dieser Fragen gerecht zu werden.

2.1. Mediale Metaprozesse sozialer Transformationen

Trotzdem medienpädagogische Erkenntnisinteressen und Studien ihre Schwerpunkte zumeist auf der Ebene konkreter Interaktionen und Institutionen setzen, kommen sie nicht umhin, grossflächigere, gesellschaftliche Transformationsbewegungen zu berücksichtigen, um Veränderungen im Kleinen entsprechend global und historisch verorten zu können. Es kann als etablierte Figur bezeichnet werden, sich in Texten zu diesem Zweck auf solche Theorien zu berufen, die in Form von Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen «den Medien» eine herausragende Relevanz zuschreiben. Das ist insofern verständlich, als zugleich die Relevanz der eigenen Disziplin unterstrichen werden kann. Zudem trifft diese Diagnose anteilig zu, grundiert also nachfolgende Aussagen über mediale Kommunikation, Vergemeinschaftung usw.

Problematisiert werden kann diese Vorgehensweise gleich doppelt: Erstens führt die vielfache Wiederholung kaum zu einem Erkenntnisgewinn oder einer sichtbaren Präzisierung. Meist wird nicht argumentiert, warum gerade diese Gesellschaftsdiagnose in Bezug auf Medien besonders zutreffend und anderen vorzuziehen wäre. Alternative Ansätze werden dabei selten thematisiert. Zweitens wird damit zwar der Einstieg in den Text bestritten; es fehlt jedoch die Auseinandersetzung in einer Form, die die je eigene Arbeit wieder darauf bezöge, sodass ein Zusammenhang zwischen

⁶ Danah boyd schreibt ihren eigenen Namen konsequent klein. Ausser an Satzanfängen wird das auch im vorliegenden Text so gehandhabt.

den Betrachtungsebenen erkennbar würde.⁷ Anders gesagt: Die gesellschaftstheoretische Rahmung trennt auf diese Weise den gesellschaftlichen Kontext vom Gegenstand ab, anstatt ihn in Relation zur Geltung zu bringen.

In den letzten Jahren erweist sich insbesondere die Theorie der «Mediatisierung kommunikativen Handelns» (vgl. 2001) von Friedrich Krotz als eine solche, vielgenutzte Meta-Theorie. Krotz bedient sich in seiner Theoriekonstruktion der Handlungstheorie des Symbolischen Interaktionismus und strukturalistisch angelegter Theoriefragmente aus den Cultural Studies. Sein strategisches Unterfangen wird bereits zu Beginn seiner Monografie expliziert:

«Die Auseinandersetzung mit dem Konzept «Mediatisierung» kann so dazu beitragen, dass die Kommunikations- und Medienwissenschaft zu einer Grundlagenwissenschaft der auf uns zu kommenden Mediengesellschaft wird.» (ebd., 15).⁸

Die Hoffnung in rahmenden, panoramahaften Bezugnahmen als «establishing shot» in der Medienpädagogik besteht womöglich implizit darin, die Medienpädagogik könne im Windschatten der Nachbardisziplin mit zu einer «Grundlagenwissenschaft» erhoben werden. Die Mediatisierungsperspektive bringt auch einen analytischen Gewinn mit sich. Wie Krotz festhält, dient das Konzept u.a. der Ordnung und Sortierung vielfältiger Ansätze und Konzepte, über die sich damit ein einendes Dach bauen lässt.

Doch «Mediatisierung» als Begriff ist selbst umkämpft und kann in einer Deutungsweise als die Transformation von Handeln in «medienvermittelte Form» oder als die Beeinflussung institutionalisierten Handelns in indirekter Weise verstanden werden (Hepp 2013, 35ff.). Krotz und später Andreas Hepp folgen einer anderen Deutungsweise. Sie meinen mit «Mediatisierung» einen «Metaprozess» (ebd., 48), d.h. – wie etwa mit den Begriffen Individualisierung oder Globalisierung – ein Konstrukt, um langfristige, gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse zu beschreiben. Im Fall der Mediatisierung werden hierfür quantitative Aspekte medial vermittelter Kommunikation (in Tendenz: *immer, überall, zwischen allen medial vermittelt kommunizieren*) und qualitative Aspekte (*Wie kommunizieren wir?*) zusammengenommen, die nur situativ und spezifisch der Empirie zugänglich werden. Der Begriff zielt demnach auf die komplexe, «dialektische Beziehung» zwischen Medien, Kultur und Gesellschaft ab – und die zunehmende Bedeutsamkeit der «Medien» und ihrer «Prägenkräfte» (ebd., 62) in diesem Verhältnis.

7 Es wäre müßig, hier konkrete Beispiele anzuführen (für einen Überblick des Diskurses vgl. Bettinger/Aßmann 2017). Derer gibt es mehr als genug und auch der Verfasser kann sich nicht davon freisprechen (vgl. etwa HGK). Eine Online-Suchanfrage im Stile von «zunehmend* mediatisier*» UND gesellschaft* wird zu zahlreichen Ergebnissen führen. Selbstredend gibt es auch Arbeiten, in denen schlüssig der Bezug zu einer solchen Ebene hergestellt und konsequent durchgehalten wird (vgl. etwa Carstensen u.a. 2014).

8 Oder später, nachdem der Mensch als kommunikatives Kulturwesen gekennzeichnet wurde: «Es ergibt sich aber schon daraus, dass die Kommunikationswissenschaft, so sie ihre Aufgaben richtig erledigt, eigentlich eine oder die Grundlagenwissenschaft ist.» (vgl. ebd., 47)

Eine gesamtgesellschaftliche Einordnung von Phänomenen auf Ebene konkreter sozialer Situationen ist erstens zwar wichtig und notwendig, erfordert aber das konsequente Herstellen von Zusammenhängen, um dabei mehr als einen schematischen und isolierten Rahmen bereitzustellen. Zweitens sind solche Prozesse nicht ausschliesslich als technologie-getriebene Prozesse zu verstehen. Die Wechselbeziehungen zwischen technologischen (und also auch medialen) und soziokulturellen Dynamiken gehen über ein rein additives Verhältnis hinaus, erfordern demnach eine mehrdimensionale Herangehensweise.

Offenbleiben muss an dieser Stelle, ob der Begriff der Mediatisierung in analoger Weise für Transformationen bereits medienvermittelter Kommunikation anzuwenden sei. Nach einem engeren Begriffsverständnis müsste der Meta-Prozess der Mediatisierung an jenem hypothetischen Zeitpunkt enden, an dem jegliche Kommunikation medienvermittelt verlief (vgl. dazu auch Hickethier 2010, 86).⁹

Zwei Aspekte am Mediatisierungsansatz erscheinen aus der theoretischen Perspektive der vorliegenden Arbeit problematisch und begegnen uns in ähnlicher Form in anderen zentralen medienpädagogischen Konzepten: Durch die Rückführung von Medien, Kultur und Gesellschaft auf Kommunikation geraten, ganz stark vereinfacht, Praktiken, Materialität und Machtbeziehungen aus dem Blick. Zum anderen impliziert ein Verständnis von (kommunikativem) Handeln ein relativ «starkes» Subjekt und ein relativ hohes Mass an Intentionalität. Auf beide Aspekte wird im Verlauf des Texts in anderem Kontext zurückzukommen sein, doch zunächst nähern wir uns über den Umweg «der Digitalisierung» dem Feld digitaler Daten an.

2.2. *Digitalisierung und Datafizierung als gesellschaftliche Meta-Prozesse?*

«Die Digitalisierung ist in vollem Gange. Sie betrifft uns alle – und sorgt für einen tiefgreifenden Wandel in jedem Lebensbereich. Die digitale Transformation eröffnet dabei große Chancen für mehr Lebensqualität, revolutionäre Geschäftsmodelle und effizienteres Wirtschaften.» (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie – BMWi o.J.)

In ähnlicher Weise wie mit dem Mediatisierungsbegriff, nämlich zur allgemeinen Grundierung oder gar Begründung nachfolgender Aussagen oder Behauptungen, wird mit den Ausdrücken «Digitalisierung» und «Datafizierung» – im Sinne von «Verdatung» (Schneider/Otto 2007) – verfahren. Das gilt nicht nur für wissenschaftliche Arbeiten, sondern ist auch in allgemein-öffentlichen Debatten oder politischen

9 Der sehr weite Medienbegriff, mit dem Hickethier operiert, legt erstens nahe, dass jede Kommunikation immer schon mediale Kommunikation sei, und hat, zweitens, zur Konsequenz, Mediatisierung als beendenden, unabschliessbaren Prozess der Re-Mediatisierung zu begreifen. Das Argument erinnert an die Aussage, dass strukturelle Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften «prinzipiell medial vermittelt» und daher als Medienbildung zu bezeichnen seien (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, 15). Preis für den damit einhergehenden Relevanzgewinn der eigenen Position ist die entsprechende analytische Schärfe des Begriffs.

Kommunikaten zu beobachten, wie das oben angeführte Beispiel des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie zeigt.

Das Verhältnis der drei Bezeichnungen zueinander ist dabei alles andere als geklärt (vgl. etwa Hepp 2016, 6). Ein gravierender Unterschied besteht darin, dass der Mediatisierungsbegriff – auch wenn das nicht in allen Verwendungsfällen deutlich wird – systematisch ausgearbeitet wurde. Die anderen beiden Ausdrücke umgibt zwar derselbe Nimbus, insofern damit jeweils (auch) gesamtgesellschaftliche Meta-Prozesse gemeint werden, ihre Interpretationsoffenheit und Unbestimmtheit verunmöglichen jedoch eine präzise Bestimmung oder Verwendung.

Mediatisierung meint die qualitative und quantitative Transformation von Kommunikation hin zu und mittels Medientechnologien (und den damit einhergehenden, neuen medienkulturellen Formen). Mit Digitalisierung und Datafizierung ist in erster Instanz nicht mehr beschrieben als ein rein technischer Prozessablauf: Etwas, das vorher analog war, ist nachher digital (vgl. etwa die Digitalisierung von Print-Dokumenten). Oder eben: Etwas, das vorher «einfach so existierte», gibt es nachher (auch) in Form von (gemeint sind fast ausschliesslich: *digitalen*) Daten oder einzelne Merkmale werden in dieser Form erfasst. Der Online-Duden kennt keine Bedeutung von Digitalisierung jenseits der Elektronischen Datenverarbeitung (EDV).¹⁰

Die Kultusministerkonferenz (2016, 8) bezieht sich in ihrem Strategiepapier «Bildung in der digitalen Welt» ebenfalls auf «Digitalisierung» und nimmt sogar eine Bestimmung vor: «Die Digitalisierung unserer Welt wird hier im weiteren Sinne verstanden als Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten». Während hier noch von der Digitalisierung von «Verfahren» im allgemeinen Sinne die Rede ist, kann damit auch nur die Transformation verschiedener analoger Medientechniken in digitale Formate bezeichnet werden (vgl. Hickethier 2010, 94). Diese verstärkte in der Medienlandschaft die Verflüssigung von «Grenzziehungen zwischen Einzelmedien» (vgl. Hepp/Krotz 2012, 17), wie Hepp und Krotz in einer Randnotiz festhalten.

Zu «Datafizierung» oder «Datafikation» sind im Online-Duden keine Einträge zu finden. «Verdatung» ist ohne jede weitere Erläuterung zur Semantik verzeichnet.¹¹ Die englischsprachige Wikipedia (vgl. 2017a) verweist dazu eingangs auf den populärwissenschaftlichen Band «Big Data» von Viktor Mayer-Schönberger und Kenneth Cukier (2013, 73ff.), in welchem diese Bezeichnung geprägt worden sei. Dort steht der Ausdruck sowohl für eine gesamtgesellschaftliche Tendenz Prozessabläufe in den meisten Lebensbereichen datenbasiert zu organisieren, als auch für die Überführung von Informationen in Datenform, die mit der Quantifizierung von Phänomenen einhergehe. Digitalisierung wird von den Autoren (vgl. ebd., 78) als rein technischer

10 Vgl. dazu den Online-Eintrag unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Digitalisierung> [Stand 2017-07-08].

11 Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Verdatung> [Stand 2017-07-08].

Prozess und als Voraussetzung für Datafizierung betrachtet (vgl. auch Krotz 2007, 30) – die sich offenbar in dieser Lesart ausschliesslich auf *digitale* Daten bezieht. Harald Gapski (vgl. 2015b, 65) weitet die Bedeutung explizit auf nicht-digitale Daten aus.¹² Um die Verwirrung perfekt zu machen, sei der Hinweis von Christian Frings angeführt, der Digitalisierung auf den lateinischen Ausdruck «digitus» zurückführt, was «Finger» und im übertragenen Sinne das Zählen und Zählbar-Machen bezeichnet (vgl. Frings 2017, 84). Quantifizierung würde demnach als Merkmal quer zu beiden Bezeichnungen liegen.

Offensichtlich haben wir es hierbei nicht mit Begriffen, sondern mit *Buzzwords* zu tun, die ihren Bedeutungsgehalt eher diffus als präzise vermitteln – Christian Frings (2017, 84) spricht bei Ausdrücken wie «Digitalisierung» gar von «unsinnigen Schlagwörtern». Was sich auf technischer (und Duden-)Ebene als simple Prozessschritte darstellt, erhält hier die Aura eines grossen, bedeutsamen Prozesses, und lässt diejenigen erstrahlen, die sich darauf beziehen. Entsprechend gross sind die Hoffnungen, die daran geknüpft werden – hier am Beispiel eines Eintrags auf der Seite des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ):

«Die Erwartungen an den Fortschritt durch Digitalisierung sind ungebrochen hoch: mehr Bildungschancen, neue Arbeitsmärkte und Wirtschaftswachstum, neue Entwicklungsfelder in Wissenschaft und Forschung, mehr Bürgerbeteiligung an demokratischen Entscheidungsprozessen, eine transparente bürger-nahe digitale Öffentlichkeit, weniger soziale Ungleichheit, mehr Inklusion und Integration sind nur einige Stichworte.» (2016)¹³

Mit Süssenguth liesse sich sagen: Die Funktion der Semantiken von Digitalisierung besteht weniger in der eindeutigen Bezeichnung eines Gegenstands oder Sachverhalts, sondern vielmehr darin, bestehende Erwartungen und Strukturen durch die an sie geknüpften Erzählungen zu irritieren, Angebote zu Selbstbeobachtung und Transformation zu eröffnen (vgl. Süssenguth 2015b, 115f.). Kathrin Ganz (2017, 39f.) betont mit Bezug auf ihre Untersuchung des netzpolitischen Diskurses in Deutschland, dass sich durch solche Irritationen auch politische Perspektiven auftun können:

«Sie [die Digitalisierung; Anm. VD] bringt den eingespielten Lauf der Dinge durcheinander, weil sich neue soziale Praxen und Subjektpositionen herausbilden, von denen aus die herrschenden Verhältnisse und ihre Formen der Regulierung sozialer Beziehungen angegriffen werden können. Auf diese Weise werden hegemoniale Deutungen und materialisierte soziale Verhältnisse in ihrer Brüchigkeit und Kontingenz sichtbar, sodass diese politisiert werden können.»

12 Die Unklarheit wird keineswegs ausgeräumt, wenn Hepp (2016, 5) für «Datafizierung» auf einen Aufsatz von danah boyd und Kate Crawford (2012) verweist, die den Ausdruck gar nicht nennen und wenn er weiter «Datafizierung» als «Repräsentation sozialen Lebens in computerisierten Daten» oder als technische «Machbarkeit» bezeichnet, anstatt als Prozess.

13 Das ist ein Originalzitat und es finden sich auf der Homepage des Ministeriums keine Hinweise auf ironische Brechung.

Bei aller Skepsis, die den eingeführten Ausdrücken, Digitalisierung und Datafizierung, (unschwer erkennbar) entgegengebracht wird, verweisen sie auf die offenkundige Notwendigkeit, Begriffe wie diese zu prägen und in zahlreichen Wiederholungen aufzuführen; das, was sie meinen *sollen*, festzuschreiben und zur gesellschaftlichen Tatsache zu machen (vielleicht sogar: vom Faktum zum Datum). Wenn in weiterer Folge Bezug auf diese Ausdrücke genommen wird, so ist damit stets die Gesamtheit des semantischen Feldes gemeint: sowohl die technische Übersetzung in neue Codes, als auch die soziokulturelle Transformation auf singulärer und institutioneller Ebene (*Qualität*), die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene in signifikanter Häufung auftritt (*Quantität*).

Da «Daten» in der vorliegenden Arbeit eine herausragende Rolle zukommt, wird nachfolgend geklärt, was darunter zu verstehen sei. Mit «Datafizierung» wird zwar der übergeordnete (Meta-)Prozess gemeint, der Ausdruck ist hingegen aus jenem der «Daten» abgeleitet.

2.3. Daten – das «Andere» der Algorithmen

Intuitiv scheint eindeutig zu sein, was Daten sind: Daten, das sind die, die Unternehmen wie Facebook und Google, aber auch Geheimdienste sammeln und auswerten. Daten, das sind die, die immer wertvoller und im grossen Stil gehandelt werden. Daten, das sind die, die geschützt werden müssen, denn es gibt ein Gesetz, das den Datenschutz garantiert. Diese Liste könnte verlängert werden. Um auch in diesem Fall nach einer soliden begrifflichen Basis zu suchen, lohnt der Blick in interdisziplinäre Arbeiten zum Thema. Das schliesst die Informatik mit ein, erschöpft sich aber nicht darin. Aufbauend darauf lässt sich nicht nur besser verstehen, was mit Datafizierung, sondern auch, was unter «Open Data» und «Big Data» zu verstehen sei.

Die lateinische Wortherkunft verweist zunächst auf nichts weiter als auf das «Gegeben-Sein». Immerhin finden wir hier bereits ein Argument für die scheinbare Faktizität von Daten. Während ein «Faktum» sich allerdings als falsch (und damit eben als kein Faktum) herausstellen kann, seien falsche Daten dem Historiker Daniel Rosenberg zufolge nichtsdestotrotz Daten. Daten komme im Gegensatz zu Fakten eine rhetorische Rolle zu, sie sind der Ausdruck von etwas, eine Formgebung (vgl. Rosenberg 2013, 18). Mit der verschwindenden Bedeutung gleichsam gottgegeben zu sein und der ansteigenden Dominanz einer Deutung als Messwerte geht die Auffassung einher, dass Daten der Analyse als solide Grundlage vorausgingen. Die gängige Fehlannahme lässt wiederum Lisa Gitelman ihren Sammelband «Raw Data» is an Oxymoron» (vgl. 2013) nennen: «Daten» und «roh» (im Sinne von unbeeinflusst) bezeichnet sie als in sich widersprüchlich. Daten sind eben nicht gegeben, sie wurden immer schon gemacht bzw. «gekocht» (vgl. GvD und DuD, 114ff.). Aus einer poststrukturalistischen Perspektive ist diese Erkenntnis nicht sehr überraschend, sondern trifft

gleichermaßen auf sämtliche medialen Formatierungen und kulturellen Produkte zu, die Daten auch sind.

Im informatischen Kontext ist der Daten-Begriff so fundamental, dass nicht in allen Fachlexika eine Definition dafür vorliegt, sondern lediglich kombinierte Formen. Folgende definitorischen Merkmale werden in verschiedener Zusammensetzung in Online-Lexika für Informatik genannt (vgl. auch KRB, 2f.): Daten können analog oder digital sein und aus Zahlen, Buchstaben, Bildmaterial oder anderen Symbolen bestehen. Sie zeichnen sich durch Maschinenles- und -verarbeitbarkeit aus (vgl. Lipinski 2003). Teils werden Daten tautologisch als Input und Output von Datenverarbeitungsprozessen aufgefasst (vgl. Zilahi-Szabó 1995). Daten bedürfen der Interpretation, da sie in erster Instanz frei von Kontext stehen. Erst interpretiert und kontextualisiert werden sie zu Informationen (vgl. Krems o.J.).

Weiter kann gefragt werden, auf welchen Gegenstand sich Daten beziehen: Metadaten sind hingegen Daten, die Daten kontextualisieren und näher beschreiben. Zudem erlauben sie als relationale «Daten zweiter Ordnung» systemtheoretische Definitionsspiele (vgl. etwa Baecker 2013). Personenbezogene Daten sind eindeutig auf Einzelpersonen rückführbar und werden damit zum Gegenstand von Datenschutzbemühungen, sind also zumeist nur eingeschränkten Personenkreisen zugänglich. Open Data hingegen sind datenschutzrechtlich per definitionem unproblematisch, können aber alle nur denkbaren anderen Gegenstände abbilden und sind prinzipiell allgemeinverständlich. In Bezug auf die Menge von Daten und spezifische Modi ihrer Auswertung wird darüber hinaus seit einigen Jahren von «Big Data» gesprochen (vgl. MuD, 34f.).

Bevor nun Big Data und Open Data genauer entlang der aktuellen Diskurse näher bestimmt werden, gilt es allerdings das Verhältnis von Daten und Algorithmen zu klären (vgl. DuD, 116ff.). Schimpf und Ullfors (1994) beschreiben diese Relation in einem älteren Fachlexikon metaphorisch und unauflösbar interdependent: Ihnen zufolge sind Daten als *Objekte* (oder «Information») der Tätigkeit von Algorithmen als *Subjekte* («Arbeit» oder «Handelnde») anzusehen.¹⁴ Algorithmen sind dabei die möglichst exakt und lückenlos definierten Methoden in Mathematik und Informatik, anhand derer Aufgaben gerechnet (d.h. Daten verarbeitet) werden (vgl. Goldschlager/Lister, zit. nach Goffey 2008, 15f.). Sie sind also die abstrakte Vor- und Grundlage für Programmabläufe. Harald Gapski (2015b, 64ff.) nennt darüber hinaus Datafizierung und Algorithmisierung (neben Vernetzung, Sensorisierung und Monetarisierung) als zwei von fünf zentralen Treibern für «eine fortschreitende und durch die Digitalisierung induzierte Transformation der Gesellschaft».

14 Eine Problematisierung davon, Algorithmen im Sinne von Handeln, Arbeit etc. zu fassen, sowie die daran anschließende Frage nach dem Subjekt findet sich in Hartmut Winklers «Prozessieren. Die dritte, vernachlässigte Medienfunktion» (2015, 91f., 97ff. und 316). Vgl. dazu auch den Exkurs in Kap. 4.

Die Perspektiven auf Daten und Algorithmen sind demnach als komplementär zu betrachten.

1. Der Fokus auf *Daten* nimmt die Objekte in den Blick – und vielfach die damit einhergehende Objektivierung von Menschen (und ihren Arbeiten/Tätigkeiten als Subjekte). Hier werden Prozesse wie Quantifizierung und Vermessung, aber auch die Eigentumsverhältnisse und Kapitalisierung von Daten thematisiert. Schliesslich besteht auch Interesse an den Erkenntnissen, die durch sie gewonnen werden können.
2. *Algorithmen* (wahlweise auch Software oder Code) als Gegenstand richten andererseits den Blick stärker auf Software und die Verarbeitungsprozesse selbst. Dadurch stellen sich eher Fragen nach dem Verhältnis von Mensch und Maschine, nach sogenannter KI (Künstliche Intelligenz) und selbstlernenden Systemen sowie nach der Automatisierung von digitalen Prozessabläufen.

Daten wie Algorithmen sind in einer nicht auf ihre technisch-informatische Funktionalität beschränkten Sichtweise gleichermassen auf ihre polit-ökonomischen, kulturellen und sozialen Implikationen zu befragen (vgl. Dander 2017, 2ff.). Die komplexen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen beteiligten Akteur*innen und berührten Feldern halten Kaldrack und Leeker (2015, 11f.) fest: «[I]t 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.»¹⁵

2.4. Open Data

Der Wikipedia-Eintrag zu Open Data datiert die «Open Definition» der *Open Knowledge Foundation*, in der bereits früh von Open Data die Rede ist, auf das Jahr 2006 (vgl. Wikipedia 2017c). Prinzipien zur Öffnung von Verwaltungs- und Regierungsdaten folgten mit Unterstützung der *Sunlight Foundation* im Jahr 2007 bzw. 2010 in erweiterter Form (vgl. Sunlight Foundation 2010). Die kürzeste Form der definitorischen Kriterien findet sich in der Zusammenfassung der «Open Definition» (vgl. Open Knowledge Foundation o.J.; Herv. im Orig.): «Open data and content can be **freely used, modified, and shared by anyone for any purpose**». Hierbei geht es vor allem um die Merkmale Zugang, Kosten und Nutzungsrechte. In der ausführlichen Fassung finden sich weitere Kriterien, die teils auch im Prinzipienkatalog der *Sunlight Foundation* auftauchen: Maschinenlesbarkeit, freie Datei-Formate oder Diskriminierungsfreiheit.

15 Kaldrack und Leeker beziehen sich dabei allerdings nicht auf Hard- und Software allgemein, sondern formulieren ihre These vor dem Hintergrund der Service-Basiertheit zeitgenössischer Internetangebote. So lautet der Halbsatz zuvor: «Where hardware is part of a system in which ›services‹ – in the sense of negotiating the use and commodification of distributable software among multiple actors – are crucial, [...]» (2015, 11).

Open Data sind ihrer Bestimmung nach öffentlich zugänglich und schliessen personenbezogene Daten und Datensätze explizit aus. Die Bewegung für Open Data reiht sich mit der Forderung nach der Öffnung von Daten ein in die verlängerbare Linie der Freien Software Bewegung (vgl. etwa Grassmuck 2002), der Kämpfe für Open Access-Publikationen in der Wissenschaft oder Open Educational Resources (vgl. Deimann u.a. 2015; Mruck u.a. 2013). Massgebliche Umsetzung findet die Idee Open Data zum einen in der Wissenschaft in Bezug auf frei nutzbare Forschungsdaten und zum anderen in der Verwaltung in Form von Open Government Data (OGD; vgl. HGK). Durch OGD soll Open Government und weiter Transparenz, Partizipation bzw. allgemein Demokratisierung befördert werden soll (vgl. Domscheit-Berg 2012). Gegen OGD wird jedoch gleichzeitig eine Reihe von Bedenken vorgebracht, die am Schein dieser «zu positiven» Begriffe kratzen: wirtschaftliche Verflechtungen und Hoffnungen, ungleiche Machtbeziehungen, Einführung von New Public Management im öffentlichen Sektor, «Missbrauch» von Bürger*innen durch unbezahlte Arbeit, Effekte gouvernementaler Normalisierung und soziale Ungleichheit in Nutzungschancen (vgl. HGK, 45f.).

In den politischen Diskussionen und Bemühungen, die massgeblich von verschiedenen Nicht-Regierungs-Organisationen angestrengt werden, stehen Open (Government) Data als Ressourcen im Vordergrund (vgl. DuD). Seien sie erst öffentlich gemacht, «werde der Rest schon folgen». So fiel es Expert*innen im Feld schwer, in Interviews auf die Frage nach den nötigen Fähigkeiten zur Nutzung dieser Daten zu antworten (vgl. ebd., 122ff.). Konzepte wie «Data Literacy» oder «Datenkompetenz» wurden auf Seite der Forschung bislang nicht umfassend bestimmt, in medienpädagogische Kontexte übersetzt oder ausreichend von verwandten Konzepten abgegrenzt (vgl. Kap. 4.2.). Auf Seite der Nicht-Regierungsorganisationen bestand (jedenfalls 2013, 2014) kein gefühlter Bedarf an einer präzisen Begriffsbestimmung oder Didaktisierung. Zugleich sperren sich die höchst diversen Arten von Daten sowie die riesige Spanne zwischen den denkbaren Kompetenzniveaus gegen eine vereinfachte konzeptionelle Überdachung (vgl. DuD, 124ff.).

Es hat den Anschein, als hätten wir es mit einer ähnlichen Relation zu tun wie bei Open Educational Resources: Die (insbesondere politische) Diskussion hebt stark auf die Materialien, die Objekte, die technologische und auch juristische Seite ab, während Praktiken jenseits politischen Handelns – also «Open Educational Practices» (vgl. Mayrberger/Hofhues 2013) oder eben «kompetentes Datenhandeln» von Nicht-Expert*innen – weit weniger thematisiert werden. Dieser Mangel am «Pädagogischen» im Feld von Open Data war 2014 ein Hauptgrund dafür, diese «Szene» nicht weiter zu beforschen. Ein zweiter lag darin, dass das zu untersuchende Datenportal für OGD genauso befreit von nicht-professionellen Praktiken war, wie der Diskurs über OGD selbst: Es gab nur die Materialien zu untersuchen, die sozialen Prozesse blieben weitestgehend aus (vgl. MDa, 14f.). Und schliesslich veröffentlichte der NSA-Mitarbeiter

Edward Snowden im Juni 2013 den dritten Grund für eine Abkehr von Open Data: Daten über ubiquitäre Überwachungspraktiken der National Security Agency und anderer Geheimdienste; Daten die wohl niemals in OGD-Portalen veröffentlicht worden wären.

Hiermit verschob sich damals – und verschiebt sich auch hier – der Fokus von grundsätzlich öffentlichen und eher kleinen Datensätzen und der Ermächtigung möglichst vieler durch ihre demokratische Nutzung einerseits zu v.a. privaten, personenbezogenen Daten andererseits, die mehr oder weniger gesetzeskonform und demokratisch von wenigen in sehr grossen Mengen gesammelt und ausgewertet werden: «Big Data».¹⁶

2.5. *Big Data | Big Data Analytics*

Um 2011 begann der Ausdruck «Big Data» zum Trend zu werden (vgl. etwa die Auswertung auf Google Trends 2017) und wurde seither in unzähligen Publikationen inner- wie ausserhalb der Wissenschaft aufgegriffen. Eine rein technische Definition dessen, was damit bezeichnet wird, ist nicht nur kaum zu leisten, sondern sie existiert nicht (vgl. KRB, 1f.). Interdisziplinäre Zugänge zu diesem Gegenstand sind notwendig. «Dies alleine schon deshalb, weil es nicht die eine Wissenschaft von den Daten gibt» (Süssenguth 2015c, 8). Big Data ist demnach keine im Kern informatische Kategorie, sondern ein Schlagwort, das technische Gegebenheiten und ein intuitives (positives wie negatives) Empfinden bündelt. Gleichwohl wurden freilich Definitionsversuche (wohlgemerkt: eher ausserhalb der Informatik¹⁷) angestellt, die entweder die Unmöglichkeit der Definition in Kauf nehmen (vgl. Manovich 2011), oder mythologische Konnotationen als Teil der Bedeutung auffassen (vgl. boyd/Crawford 2012, 663f.). Die relativ formulierte Variante, die auch Manovich referiert, bestimmt «Big Data» als alle Datensätze, die nicht mit handelsüblichen *Personal* Computern bearbeitet werden können. Dass diese Bestimmung kaum als nachhaltige, wissenschaftliche Kategorie Bestand haben kann, liegt auf der Hand (vgl. KRB: 1f.). Eine weitere Variante, die diese relative Bestimmung lediglich ergänzt und erweitert, besteht darin, die Qualität von Big Data anhand von (erst drei, später) fünf Eigenschaften oder Schlüsselmerkmalen auszuweisen (vgl. Salzig 2016): *Volume* (Grösse der Datensätze; vgl. Manovich 2011 oben), *Velocity* (Geschwindigkeit der Datenverarbeitung), *Variety*

16 Aufgrund der Unzugänglichkeit von «Big Data» für Methoden der handlungsorientierten medienpädagogischen Praxis bieten sich Open Data allerdings anhaltend als Material für Experimente der Datenauswertung an (vgl. zuletzt STJ).

17 Wenn auch nicht ausschliesslich, wie der Eintrag in IT-Wissen zeigt (vgl. Lipinski 2016). Wie präzise eine informationstechnische Definition sein kann, die mit «Big Data steht für unvorstellbar grosse Datenmengen» beginnt, sei dahingestellt. Dieser wurde spät, nämlich Ende 2016 angelegt und geht tatsächlich von konkreten Angaben von Datenmengen aus: Zettabytes und Yottabytes (10 hoch 21 bzw. hoch 24 Bytes). Wie lange es dauern wird, bis diese Angaben überholt sind, könnte womöglich nicht nur eine Big Data Berechnung vorhersagen.

(Diversität der Daten und Datenarten), *Veracity/Validity* (teils mangelnde Wahrhaftigkeit oder Gültigkeit der Daten, die durch die Masse wettgemacht werden soll) und *Value* (der kommerzielle Wert von Daten; vgl. oben «Monetarisierung» bzw. ausführlich KPÖ: Kap. 3). All diese Eigenschaften seien in besonderem Masse vorhanden. Insofern hier bereits Datenverarbeitung genannt wird, Big Data als Ausdruck aber auf objekthafte Daten verweist, wird im Weiteren bevorzugt mit der prozessorientierten Bezeichnung gearbeitet, die dezidiert algorithmische Operationen einschliesst: *Big Data Analytics* bzw. *BDA* (vgl. etwa Aßmann et al. 2016; KRB, 2). Ausnahmen stellen die Fälle dar, in denen explizit die Datensätze als Objekte oder das Thema «Big Data» als Diskursgegenstand gemeint sind.

Warum soll nun aber BDA revolutionieren, «how we live, work and think», wie Mayer-Schönberger und Cukier (2013) im Untertitel ihres «Big Data»-Bandes behaupten? Insbesondere durch die rapide Leistungssteigerung der Hardware sowie der Übertragungswege, aber auch der Entwicklungen im Feld sogenannter «Artificial Intelligence» auf Grundlage neuronaler Netze («Artificial Neural Networks») entfaltet Software neue Möglichkeiten. Programme sind lernfähig insofern, als sie aufgrund von eingespielten Trainingsdatensets immer bessere Rechenwege entwickeln, um eine gestellte Aufgabe zu lösen, wie etwa das Erkennen von Mustern und das Herstellen von Ordnungen in ungeordneten Datensätzen. (vgl. Shiffman 2012) Befehle müssen dadurch nicht mehr notwendig (so) präzise eingegeben werden, um zu einem im Sinne der Anwendenden sinnvollen Ergebnis zu kommen. Muster im Datenmaterial können demnach ohne klare Hypothesen erkannt werden.

Die Ansprüche, die damit verbunden werden, liegen u.a. auf einer erkenntnistheoretischen Ebene. Den Extrempunkt dessen markierte ein Text, in dem durch das maximal Mögliche der Empirie (BDA) das «Ende der Theorie» ausgerufen wurde (vgl. Anderson 2013). Zum einen geht es dabei um die Annahme, dass die vorhandenen Daten annähernd repräsentativ seien und so umfassend, dass dadurch die Unstrukturiertheit und Unreinheit der Daten aufgewogen werden können (vgl. Mayer-Schönberger/Cukier 2013, 32ff.). Zum anderen ist diese Art der Datenanalysen stark auf die pragmatische Anwendung ausgerichtet, indem sie über Korrelationen stets nach dem «Was?» anstatt nach dem kausalen «Warum?» fragt. Für viele Anwendungsszenarien sei diese Art der Fragestellung «good enough» (ebd., 50ff.).

An diesem technikgläubigen Pragmatismus wurde entsprechende Kritik formuliert:

«For those of us brought up learning that correlation is not causation, there's a certain reluctance to examine the possibility that correlation is basically good enough. It is surely the case that we are moving from the knowledge/power nexus portrayed by Foucault to a data/action nexus that does not need to move through theory: All it needs is data together with preferred outcomes.» (Bowker 2014, 1795)

Danah boyd und Kate Crawford (vgl. 2012, 665–675) attackieren ebenfalls das scheinbar abgesicherte Verständnis von Wissen und Objektivität und differenzieren nachdrücklich zwischen Quantität und Qualität, greifen also den behaupteten Umschlag vom ersten zum letzten an, der sich mit BDA ergebe. Des Weiteren beharren sie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive auf der notwendigen Kontextualisierung von Daten für ihre Interpretation und formulieren ethische Problemstellungen, die sich daraus ergeben, dass, erstens, nicht alle Daten, die zur Verfügung stehen, auch genutzt werden dürfen, sowie, zweitens, den eingeschränkten Zugang zu vielen Daten auf Online-Plattformen, wodurch etwa die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse von unternehmensnaher Forschung nicht mehr gegeben sei.

Als problematisch erweist sich für die Arbeit von Datenanalytiker*innen in der Wissenschaft und andernorts die mangelnde Kontrolle durch Ethikkommissionen und ein fehlendes Bewusstsein dafür, dass die Nachnutzung von personenbezogenen Daten Persönlichkeitsrechte verletzen kann (vgl. Metcalf/Crawford 2016). Die nachhaltige Anonymisierung von solchen Daten lässt sich zudem kaum gewährleisten (vgl. Davies u.a. 2014). Schliesslich zeigen zahlreiche Beispiele für die Dysfunktionalität von Algorithmen bzw. Neuronalen Netzen, dass die Qualität ihrer Rechenoperationen stark vom Trainingsmaterial, den in unzähligen Iterationen eingespielten Datensätzen, abhängt. Die ‹Objektivität› von Auswertungsergebnissen bleibt somit stets eine ‹gesellschaftlich geformte Objektivität›, die u.a. vorhandene Ungleichheiten, Ein- und Ausschlüsse reproduziert und ggf. sogar verstärkt (vgl. z.B. Crawford 2013, 2014, 2016). Institutionell wie individuell können durch daten- bzw. Big Data-basierte Entscheidungsprozesse (zahlenförmige Evaluationen, Leistungsstudien, Benchmarking-Tests etc.) Rückkopplungseffekte ‹im Sinne eines vorausseilenden Gehorsams entstehen› (MuD, 41), wie etwa Borer und Lawn (vgl. 2013) am Beispiel von Bildungssystemen und den PISA-Tests aufzeigen. Schliesslich wirft BDA ganz grundlegende Probleme auf: disziplinierende Effekte durch digitale Überwachungspraktiken einerseits (KRB: 3ff.) und kapitalistische Verwertung des Verhaltens der User andererseits (KPÖ).

2.6. Zwischenfazit

Ausgehend von einer Einführung in den Begriff der Mediatisierung auf seinen zwei Ebenen als gesellschaftlicher Meta-Prozess und als konkrete Transformation von Kommunikationen in (neue) mediale Formen wurde eine Beschreibung der Relevanz von Medien (im allgemeinen Sinne) für die gesellschaftliche Gegenwart vorgenommen und zugleich die Beschreibung selbst in ihrer Ambiguität und strategischen Dimension für die Medienforschung thematisiert.

Weiter wurde dargelegt, inwiefern diese Doppelfigur implizit auf ‹Digitalisierung› und ‹Datafizierung› übertragen wird und somit Bedeutungen verunklart werden.

Gleichzeitig bringt eine solche Polysemie für verschiedene Interessensgruppen (u.a. politische) Potenziale mit sich, insofern die Rede etwa von «der unaufhaltsamen Digitalisierung, mit der wir dringend Schritt halten müssen» (zumindest relativ) unabhängig von ihrem faktischen Gehalt Positionierungen und Entscheidungen diesbezüglich erzwingt, also «die Dinge in Bewegung bringt». Paradoxerweise entfaltet «die Digitalisierung» gerade durch ihren diskursiven Einsatz als Meta-Prozess faktische Wirksamkeit, die über ihre rein technische Bedeutung hinausgeht. Ähnlich verhält es sich mit «der Datafizierung», wenngleich diese Bezeichnungen eher in Fachkreisen denn in allgemeinöffentlichen Debatten Verwendung finden.

Zur Klärung dessen, was mit «(digitalen) Daten» überhaupt bezeichnet wird, wurde erst ein technisch-informatisches Verständnis präsentiert, um dieser eine soziologische Interpretation beizustellen, die sich gegen die scheinbare Faktizität, Selbst-Evidenz und Objektivität von (nicht nur, aber überwiegend quantitativen) Daten als «Gegebenheiten» richtet. Diese steht für einen positivistisch-naturwissenschaftlichen Erkenntniszugang zur Welt, der sich in Ansätzen in der Informatik und allen daten- oder zahlenbasierten, wissenschaftlichen Aussagen, stärker noch in allgemeinöffentlichen Auffassungen von Informatik wiederfindet. Im Kontext von Big Data Analytics entfaltet diese Evidenz der Zahlen noch höhere Geltungskraft. Schliesslich wurde in der Gegenüberstellung von Daten und Algorithmen die Komplementarität verdeutlicht, insofern erstere Objekte von weiteren als Tätigkeit oder Prozesssteuerung (der Datenverarbeitung) darstellen. Daten wie Algorithmen werden sozial hervorgebracht und können daher nicht bereinigt von Einschreibungen gesellschaftlicher Vorstellungen, Normen, Ein- und Ausschlüssen sein.

Mit Open Data und Big Data (Analytics) werden zwei Untergruppen oder Erscheinungsformen von Daten bezeichnet, die sich in einigen Aspekten grundlegend unterscheiden, in anderen überschneiden und zu ähnlichen Konsequenzen führen können. Open Data kann als ein politisches Projekt umrissen werden, das in der Tradition der Freien Software-Bewegung steht und dabei ihren Horizont auf andere digitale Güter ausgeweitet hat – auf digitale Daten. Als Gemeingüter oder *Commons*, wie z.B. Regierungs- und Verwaltungsdaten in Abgrenzung von Privateigentum, sollen diese «geöffnet» werden. Das bedeutet, dass den «Bürger*innen» ein umfassender Zugang zu diesen Open Data inklusive der nötigen Nutzungsrechte gewährt wird. Durch diese Öffnung und daran anschliessende Nutzungsformen sollen Demokratisierung, Transparenz und Partizipation befördert werden. Voraussetzung für diese Idee von Open Data und ihre Nutzung ist, dass die Daten keiner Geheimhaltung unterliegen, nicht personenbezogen sind und *idealerweise* mithilfe von handelsüblichen Rechnern von «Privatpersonen» verarbeitet werden können.

Genau in diesen letzten Aspekten finden sich die grössten Differenzen zu Big Data (Analytics). Big Data sind laut der einfachsten Definition zu «gross», um auf handelsüblichen Rechnern mit ihnen zu arbeiten. Aus diesem Grund sind es im Mindesten

infrastrukturell privilegierte Stellen, denen diese Verarbeitung vorbehalten ist: spezialisierte Unternehmen, staatliche Agenturen (Geheimdienste, Verfassungsschutz und Kriminalpolizei) und entsprechend ausgestattete Forschungsteams.¹⁸ Ihre Verarbeitung – Big Data Analytics (BDA) – verläuft demnach über weite Strecken undemokratisch, intransparent und exklusiv. Die Daten – auch jene über User*innen – werden oft vor ihnen geheim gehalten und/oder sind das Privateigentum anderer. Trotzdem affizieren, kontrollieren oder steuern sie, wenn auch kaum offensichtlich, den Mediennutzungsalltag von Internet-User*innen in vielen Fällen massgeblich (vgl. etwa Büsch/Schreiber 2016).

In beiden Fällen aber – Open Data und Big Data – deutet die ‹Aufgabenstellung› für Medienpädagogik in eine ähnliche Richtung. Den Potenzialen und Fallstricken von Open Data und BDA kann aus medienpädagogischer Sicht nur dann angemessen begegnet werden, wenn Internet-Nutzer*innen, aber auch Medienpädagog*innen in Forschung und Praxis entsprechende Kenntnis in der Sache und Fähigkeit im Umgang damit erlangen. Des Weiteren gilt es, Handlungs- und Gestaltungsspielräume nicht nur auf individueller, sondern stets auch auf überindividueller, kollektiver bzw. (welt)gesellschaftlicher Ebene der Analyse, der Kritik und dem praktischen (und im weiteren Sinne: politischen) Experiment sowie der gemeinsamen und Selbstreflexion zugänglich zu machen (vgl. KRB, 5ff.; MuD, 36ff.).

Auf abstrakter Ebene der Theorieentwicklung und Methodologie stellen sich allerdings weiterreichende Fragen über grundlegende Kategorien der Medienpädagogik. Hierzu sind digitale Daten und insbesondere BDA weniger historisch singulärer Reibungspunkt, denn ein praktischer Anlass zur Revision von grundlegenden (medienpädagogischen bzw. allgemein erziehungswissenschaftlichen) Kategorien wie ‹Subjekt›, ‹Bildung›, ‹Medien› und ‹Kritik›, die für diese Arbeit ausgewählt wurden. In einer dialektischen Vermittlung von wirksamer Struktur (‹Gesellschaft› und ‹Medien›) und subjektivem Eigensinn (‹Widerständigkeit› und ‹Kritik›) wird im Folgenden der Versuch unternommen, Perspektiven auf diese Kategorien zu entwickeln, die sowohl einer Vereinseitigung, als auch einer Preisgabe gesellschaftskritischer Positionierung entkommen könnte. ‹Digitale Daten› bzw. BDA werden hierfür als Gegenüber herangezogen. Die Ergebnisse aber, die theoretischen ‹Schattenwürfe› medienpädagogischer Grundkategorien, sollen jenseits dieses spezifischen ‹Scheinwerfers› Bestand haben. Im folgenden Kapitel geht es dabei vorerst um das ‹Subjekt› der ‹Bildung› im Angesicht digitaler Daten.

18 Eine meist weniger beachtete Nutzungsgruppe sind kriminelle Organisationen, die sich ebenfalls vergleichbarer Technologien mit ausreichender Leistungsfähigkeit bedienen. Der Aspekt muss jenseits dieser Fussnote unbeachtet bleiben.

3. Vom autonomen Subjekt zu Subjektivation und Bildung

«If it were up to you to decide, But it's not.» (The Offspring – Genocide)

Digitale Daten, die in diesem Text bislang überwiegend im Fokus standen, stehen nicht für sich, sondern in Kontexten. Wie dargelegt wurde, sind sie Erzeugnisse von Praktiken der Datenerhebung. Und sie sind «Spuren» (Venturini u.a. 2015, 19f.) von Zusammenhängen und Praktiken, über die Daten generiert werden. Auf welche Weise stellt sich die Praxis von «Mediennutzenden» in Bezug auf ihre digitalen Daten dar? An diesem vorläufig vereinfacht dargestellten Zusammenhang wird deutlich, dass lediglich analytisch zwischen Daten als vorhandenen «Dingen» und «Daten» als Niederschlag von Praktiken unterschieden werden kann.

In Kapitel 3 nähern wir uns dem Zusammenhang zwischen Daten als Objekten und den dazugehörigen Subjekten der Datenerzeugung von der Seite der tätigen Subjekte an. Den Praktiken der Mediennutzer*innen – statt professioneller Produzent*innen wie z.B. Software-Entwickler*innen –, gilt in den ersten beiden Abschnitten die primäre Aufmerksamkeit.¹⁹ Anhand von empirischen Daten über das praktische aber auch imaginierte Verhältnis der Nutzer*innen zu über sie erhobenen Daten lässt sich zunächst klarer fassen, wie die Kategorie des «Privaten» oder der «Privatsphäre» in gegenwärtigen Internetarchitekturen zu denken sind. In diesen Abschnitten haben wir es mit einer Aufarbeitung des Forschungsstandes zu tun, die zunächst referiert und darin die Sprache der jeweiligen Studien imitierend aufgreift. Hierdurch entstehen möglicherweise Irritationen und Brüche in der Wahl des Ausdrucks und scheinbarer Inkohärenzen. Diese Dar- und Ausstellung des Standes der Forschung scheint aber notwendig und in dieser Form legitim, um das weitere Argument daraus zu entwickeln. Die nicht friktionsfreie Übersetzbarkeit der verschiedenen Ansätze ist gleichzeitig selbst Teil des Arguments, insofern sie genau dies auf einer formalen Ebene zum Ausdruck bringt.

Ausgehend davon gilt es, die angekündigte Problematisierung eines starken Subjektbegriffs auszuführen und einen Vorschlag für eine ambivalente, relationale und gesellschaftstheoretisch konstituierte Subjektkonzeption entlang der Modellierung der «Subjektivation» nach Michel Foucault und Judith Butler zu unterbreiten. Dies geht mit einer «Schwächung» und zugleich mit einer Re-Politisierung des Subjektbegriffs einher. Diese Bewegung im subjekttheoretischen Feld wird über das

¹⁹ Diese bewusste Einschränkung und Zuspitzung wird zum einen mit der (teilweise repräsentativen) Forschungslage über die (in diesem Fall bundesdeutsche) Bevölkerung begründet, zum anderen mit der gängigen Ausrichtung medienpädagogischer Forschung auf diese Gruppe. Das bedeutet aber keineswegs, dass eine klare Trennung zwischen diesen analytischen Gruppen markiert werden könnte (das macht etwa die Rede von «Prosumern» oder «Conducern» deutlich, wenngleich diese Rolle im Kontext von BDA problematisch wird; vgl. KPÖ: Kap. 3) oder auch, dass die Perspektive professioneller Medienproduzent*innen für spezifische medienpädagogische Fragestellungen irrelevant wäre (vgl. dazu etwa die Versuchsanordnung im Sammelband von Baacke 1974; oder, aktueller, die Studie über Absolvent*innen der Medienbildungsstudiengänge in Magdeburg in Fromme 2017).

Subjekt-Werden und -Transformieren in bildungstheoretische Überlegungen übersetzt. Am Ende des Kapitels wird ein explizit kritischer Begriff von Bildung skizziert, der auf mehreren Ebenen operiert und nicht in erster Linie auf empirische Prozesse der Bildung Einzelner abzielt. Der vorgeschlagene Bildungsbegriff arbeitet v.a. der kritischen Reflexion über die Verwobenheit und Widersprüchlichkeit solcher Prozesse zu, aber auch von Geschichte und Institutionen der Bildung sowie ihrer Erforschung.

3.1. Zahlen über Zahlen: rund um empirische Eckdaten zur Privatheit

Erster Ausgangspunkt tiefergehender Überlegungen zum Verhältnis von Subjekten und Daten sollen an dieser Stelle (v.a. numerische) «Daten über Subjekte» sein. Mittlerweile wurden einige Studien über Ansichten und Verhaltensweisen bundesdeutscher Internetnutzer*innen in Bezug auf digitale Daten bzw. Datenschutz vorgelegt. Dadurch ergibt sich ein Panorama, in dem sich primär qua Selbstauskunft der Teilnehmenden wahrgenommene Defizite und Dilemmata abzeichnen. Zwar unterscheiden sich verschiedene Altersgruppen in der Wahl der Geräte, Anwendungen und Nutzungsweisen digitaler Internetmedien, in Bezug auf Praktiken oder ihre Ansichten zum Datenschutz fallen die Differenzen hingegen relativ gering aus.²⁰ U.a. aus diesem Grund wird deutlich, dass der Umgang mit digitalen Daten ein die Altersgruppen übergreifendes Projekt der Medienpädagogik darstellt.

In Bezug auf die bundesdeutsche Bevölkerung ab 14 Jahren verbucht die ARD/ZDF-Onlinestudie 2016 sehr hohe Anteile an mobiler Mediennutzung – nicht nur für junge Nutzer*innen (vgl. Koch/Frees 2016, 425). Kommunikative Nutzung von Social Media Sites oder Instant-Messenger-Diensten sind für alle Altersgruppen neben Suchmaschinen und Nachschlagewerken die relevantesten Onlineanwendungen (ebd., 426ff. sowie S. 433). Trotz stetiger Kritik an Facebooks Datenschutzpolitik in der Publikumsöffentlichkeit²¹ verbucht die Plattform im Vergleich von 2015 und 2016 Zuwachsraten bis zu 5% in der Gruppe der 30-49-Jährigen. Nähere Auskünfte über Datenschutzpraktiken der Nutzer*innen gibt die Studie hingegen nicht. Für die

20 Repräsentative Daten für die Gruppe der 12- bis 24-Jährigen in Deutschland zeigen, allerdings für 2009, dass (zwar insgesamt nur ein geringer Teil, aber davon) eher formal niedrig gebildete und jüngere Nutzer*innen peinliche Inhalte ins Internet gestellt haben (vgl. Lampert u.a. 2011, 278). Die im Vergleich höhere Bereitschaft jüngerer Nutzer*innen zur Informationspreisgabe, bezogen auf die gesamte deutsche Bevölkerung, bestätigt sich auch in der Studie von Sabine Trepte und ihrem Team (vgl. Trepte/Masur 2017, 5f.). Trotzdem galt bereits vor den Snowden Leaks: «Die große Mehrheit der jungen Nutzer ist für das Thema sensibilisiert und folgt offenbar einem Verhaltensschema, das dazu dient, die Privatsphäre zu schützen.» (Schenk u.a. 2012, 399)

21 Stellvertretend für die Aufmerksamkeit, die Facebooks Datenschutzpolitik zuteil wurde, sei nur die Initiative «Europe vs facebook» genannt, im Rahmen derer direkt nach den Snowden Leaks die Weitergabe von Daten europäischer Nutzer*innen durch verschiedene Plattformen (v.a. Facebook) an Geheimdienste (v.a. die NSA) gerichtlich beeinsprucht wurde. Vgl. dazu den Artikel auf Spiegel Online (2013). Die Initiative ist heute noch aktiv: <http://europe-v-facebook.org/DE/de.html> [Stand 2017-09-06].

Differenzierung nach Altersgruppen erweist sich als interessant, dass die Erhebung einer sogenannten «Online Privacy Literacy» anhand von zehn Fragen *alle* jüngeren Zielgruppen unter 54 ohne allzu grosse interne Differenzen als wesentlich «literater» ausweist als ältere Gruppen (vgl. Trepte/Masur 2017, 43f.).²²

Dafür müssen spezifische Untersuchungen herangezogen werden, wie etwa der «Trendmonitor» eines Verbundprojekts aus dem Kontext des «Forum Privatheit» über «Privatheit und informationelle Selbstbestimmung (Braun/Trepte 2017). «Privatheit» wird dabei doppelt bestimmt. Einmal wurde in einer qualitativen Studie von 33 Personen zwischen 14 und 78 Jahren erfragt, was sie unter Privatheit verstehen. Aus den Antworten schliessen Braun und Trepte, dass Privatheit sich darin «als Instrument für ein selbstbestimmtes Leben in der Gemeinschaft» (ebd., 5) zeige. Das private, intime «Innen» stünde dabei einem abzugrenzenden «Aussen» entgegen. Die Kontrolle oder Verfügungsmacht über die Grenzziehung sei ein zentraler Aspekt für Privatheit (vgl. ebd., 4f.).

Weiter wurde in einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage von Menschen in Deutschland erhoben, «wie besorgt sie sind, dass ihre Privatheit online und offline gefährdet sein könnte» (ebd., 6), worauf mehr als die Hälfte der Befragten entsprechende Sorgen äusserte – mit leicht höheren Zahlen für den Offline-Bereich. Menschen ab 40 Jahren zeigten sich in Summe etwas besorgter als jüngere (vgl. ebd.). Generell spielt für die deutsche Bevölkerung (in direkter Befragung wie auch in der Publikumsöffentlichkeit) informationelle Privatheit eine wesentliche höhere Rolle als soziale, physische oder psychische Privatheit (vgl. Trepte/Masur 2017, 26f.). Damit ist «the desire to have control over the amount, content, and recipients of information released about the self» (ebd., 26) gemeint. Insgesamt reagierten 89% der Befragten auf die Aussage «Privacy is an important value worth protecting» mit «Totally agree» (ebd., 34), wohingegen der Aussage «In our society, privacy is not important anymore» nur insgesamt 55% der Befragten «rather» oder «totally» widersprachen. Zum Vergleich lag die Gesamtablehnung (rather/totally disagree) der Aussage «To protect citizens, the state should be allowed to surveil all people» bei 82% (ebd., 36).²³ Hinweise aus einer kleinen vergleichenden Befragung von 2016 zwischen BRD, USA und UK (n= jeweils 1.000; Internet-User ab 18 Jahren), deuten darauf hin, dass deutsche Nutzer*innen im Hinblick auf konkretes, auf Datenschutz bezogenes Handeln im Vergleich am aktivsten sind. 36% der deutschen Befragten geben an, verschlüsselte Emails zu benutzen (USA: 18%, UK: 12%), während sie ihre Fähigkeiten das Internet

22 Die einzelnen Fragen der Erhebung liegen in dem Bericht nur beispielhaft vor.

23 Vgl. dazu auch die Ergebnisse des Consumer Openness Index 2016, der u.a. die Abwägung zwischen Privatheit und staatlichen Sicherheitsagenturen erhob (vgl. Open-Xchange 2016, 18ff.). Auf die Frage, ob die «nationale Sicherheit» oder das Recht auf persönliche Privatheit mit höchster Priorität von der Regierung geschützt werden sollte, liegen in Deutschland beide mit 23% bzw. 22% gleichauf, während 55% angeben, dass beide gleichermaßen geschützt werden sollen. In den USA und Grossbritannien überwiegen die Antworten für Sicherheit gegenüber Privatheit um einige Prozentpunkte: 7 in den USA (17%/10%) bzw. 22 in UK (33%/11%).

privat (i.S.v. datensparsam) zu nutzen zurückhaltender einschätzen als in der Vergleichsgruppen aus USA und UK (vgl. Open-Xchange 2016, 13).

Anhand der dargestellten Ergebnisse lässt sich dem «privacy paradox» von Susan B. Barnes von 2006 (heute und für die BRD) widersprechen, das sie wie folgt postuliert: «Herein lies the privacy paradox. Adults are concerned about invasion of privacy, while teens freely give up personal information. This occurs because often teens are not aware of the public nature of the Internet.» (ebd.: Kap. 1)²⁴

Im Forschungsbericht von Trepte und Masur scheinen allerdings keine Items und Ergebnisse über solche Erkenntnisse auf, die im Kontext von Big Data Analytics aus aggregierten Daten langfristig gewonnen werden können.²⁵ So werden klar definierbare Personen, Organisationen und Datenbestände genannt, auf die sich Überschreitungen der Grenzen von Privatheit beziehen könnten. Dass über die Grenzüberschreitung einer solchen informationellen Privatheit gleichzeitig die Grenze zwischen dieser und etwa psychischer Privatheit verwischt werden könnte (Beispiele dafür wären emotionale oder psychopathologische Rückschlüsse; u.a. aus Klick- und Tippverhalten) oder Anonymisierungsstrategien unterlaufen werden können, wären zwei mögliche Konsequenzen aus einer solchen Ergänzung (vgl. dazu differenzierter Trepte/Reinecke 2011, 84).²⁶

Insbesondere die Online-Praktiken Jugendlicher werden in der (massen-)medialen Berichterstattung oft als Beispiel für Sorglosigkeit im Umgang mit privaten Daten dargestellt. Dass dieses Bild zumindest teilweise unzutreffend ist, offenbaren die

24 Diese erste Nennung des Privacy Paradoxes ist in zweierlei Hinsicht irreführend. Erstens wird eine Differenz zwischen Jugendlichen und Erwachsenen markiert und zweitens v.a. auf die Privatheit gegenüber den Mitmenschen (andere Jugendliche, Eltern oder Funktionsträger*innen in Institutionen wie Schule) abgehoben. Nachfolgende Forschung fasst das Paradox etwas weiter, was Dienlin und Trepte (2015) wie folgt zusammenfassen: «People's concerns toward privacy are unrelated to the privacy behaviors. Even when users have substantial concerns with regard to their online privacy[...] they engage in self-disclosing behaviors that do not adequately reflect their concerns.» Allerdings stellen Dienlin und Trepte (2015, Pre-Print) im selben Text empirische Belege vor, dass das Paradox nicht in der Weise bestehe. Sofern zwischen «privacy concerns» und «privacy attitudes» wie auch zwischen verschiedenen Formen von privacy (informational, social, psychological) unterschieden werde, löse sich die Paradoxie auf: «The privacy paradox can be considered a relic of the past.»

25 Vgl. dagegen den Beitrag von Debatin zu ethischen Fragen von Online Privacy (vgl. 2011, 57), in dem dieser davon ausgeht, dass alle Informationen, die in irgendeiner Weise online gestellt werden, so betrachtet werden müssen, *als ob* sie öffentlich wären.

26 Datenschutzrechtliche Regulierungen in diesem Bereich werden etwa seitens des Digitalverbandes Bitkom e.V. problematisch gesehen, der solche Nachnutzungen von Datenbeständen als ertragreiches Geschäftsfeld erkannt hat: «Mit Blick auf Big Data Analysen ist der Grundsatz der Zweckbindung besonders problematisch. Danach dürfen Daten nur für die Zwecke verarbeitet werden, für die sie erhoben wurden. Viele Big Data Analysen zielen aber darauf ab, aus einem vorhandenen Datenbestand neue Erkenntnisse zu gewinnen. [...] Im deutschen Datenschutzrecht gibt es die grundsätzliche Erlaubnis für Unternehmen, Daten weiterzuverarbeiten, wenn ein «berechtigtes Interesse» besteht und dem keine Interessen des Betroffenen entgegenstehen. Der Bitkom setzt sich dafür ein, dass dieses Recht auf europäischer Ebene erhalten bleibt.» (Dehmel u.a. 2015) Wenn etwa 80% der Befragten in der Referenzstudie angeben, dass sie Datenschutzbestimmungen zustimmen, ohne sie wirklich verstanden zu haben, dürfte es ihnen schwer fallen zu bestimmen, ob ihre Interessen verletzt werden. Als Gegenperspektive vgl. die ethische Einschätzung von Baumann zu Privatsphäre im Kontext von BDA (2015, 17ff.).

Ergebnisse empirischer Studien in der Medienforschung. In der DIVSI U25-Studie für deutsche Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene von 9 bis 24 Jahren wird darauf aufmerksam gemacht, «dass sich das Verständnis von Privatheit in den verschiedenen Altersgruppen deutlich voneinander unterscheidet.» (DIVSI/SINUS-Institut Heidelberg 2014, 115) Entsprechend ist es nicht zwingend ein Hinweis auf Sorglosigkeit, wenn Jugendliche bspw. die Datenschutzeinstellungen von Plattformen und Apps nicht erschöpfend nutzen (vgl. ebd., 122). Mit solchen Einstellungen kann – anders als die Bitkom-Studie «Jung und Vernetzt» in ihren Ergebnissen nahelegt (vgl. BITKOM 2014, 30) – nur sehr spezifischen Nutzungsformen von persönlichen Informationen bzw. personenbezogenen Daten begegnet werden, etwa gegenüber anderen Usern. Während medienpädagogische Forschung «vor Snowden» tendenziell zu empirischen Befunden über die Herstellung von Privatsphäre durch Jugendliche gegenüber anderen Nutzenden führte (vgl. Schenk u.a. 2012, 198ff.; Trültzsch-Wijnen/Pscheida 2013), stellte sich die Frage nach Praktiken der langfristigen Datenauswertung unbewusst hinterlassener Datenspuren durch Plattform-Betreiber oder staatlichen Agenturen für Jugendliche kaum (vgl. etwa Wagner u.a. 2010, 55ff.; Lampert u.a. 2011, 278ff.).

«Zu vermuten ist, dass die potentiellen Probleme, die aus der immensen Datenaggregation und deren mindestens kommerzieller Weiterverwendung entstehen können, für viele Menschen offensichtlich zu abstrakt sind oder scheinbar in einer fernen Zukunft liegen, dass weder die möglicherweise daraus entstehenden Folgen hinreichend konkret nachvollziehbar noch für das eigene Leben relevant zu sein scheinen.» (Kutscher 2013, 2)

Nicht nur haben sich die technologischen und kulturellen Bedingungen jugendlicher Medienpraktiken seitdem deutlich verändert, auch führten die Snowden-Leaks 2013 zu erhöhtem Bewusstsein und neuen Deutungen in puncto Privatheit und Datenschutz. Laut einer repräsentativen Onlinebefragung von 14- bis 29-Jährigen in Deutschland aus dem Jahr 2013 machen sich

«48 Prozent der Befragten [...] über Datenschutz mehr Gedanken, seit sie von dem Überwachungsskandal der NSA wissen [...]. Nur geringes Vertrauen besteht gegenüber den Internetkonzernen: Über die Hälfte der jungen Generation ist großen Internetkonzernen gegenüber kritisch eingestellt.» (Behrens u.a. 2014, 199)

Auch die ökonomische Nutzung persönlicher Daten als «Ware» (vgl. DIVSI/dimap 2014) ist Jugendlichen bewusst: «Mehr als vier von fünf Jugendlichen [von 12 bis 25 Jahren; Anm. VD] (84 %) stimmen der Aussage, dass grosse Konzerne wie Facebook oder Google mit den Daten der Nutzer viel Geld verdienen wollen, voll und ganz oder abgeschwächt zu» (Leven/Schneekloth 2015, 128). Mit diesen Einstellungen ist freilich noch nicht garantiert, dass die je eigenen Datenpraktiken geändert werden – auch, weil das konkrete Wissen mitunter recht diffus verfasst ist, wie die JFF-Monitoringstudie von Februar 2016 zeigt (vgl. Gebel u.a. 2016, 10). Einen näheren Blick

auf diese Praktiken und die praktische Verfasstheit von Privatheit wirft der folgende Abschnitt aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung.

3.2. Vernetzte Privatheit im Kontext

Privatsphäre, was jeweils darunter verstanden und wie sie hergestellt wird, ist sowohl ein komplexer Zusammenhang subjektiver und sozialer Aushandlungsprozesse (vgl. Marwick/boyd 2014), als auch expliziter Gegenstand alltäglicher Kommunikation – etwa bei Jugendlichen (vgl. Keppler 2014). Im Folgenden werden die Ergebnisse einiger zentraler Studien rekapituliert, die sich überwiegend auf Jugendliche beziehen. Nicht nur stehen diese vielfach im Fokus medienpädagogischer Untersuchungen, junge Menschen (Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene) sind oft in einer Vorreiterrolle, was die Nutzung digitaler Medien für alltägliche Kommunikation betrifft²⁷. Vermutlich auch aus diesem Grund ist die Forschungslage zu diesem Alterssegment in diesem Bereich dichter als für Erwachsene allgemein.

In einer gross angelegten ethnografischen Studie über US-amerikanische Teenager (Marwick/boyd 2014) fanden sich einige der oben getroffenen Annahmen bestätigt (vgl. ebd., 1052ff.): es sei ein Mythos, dass sie sich nicht um Privatheit («privacy») kümmern; das Online-Verhalten und die Einstellung zu Privatheit stehen in keinem kausalen Verhältnis zueinander; Privatheit bedeutet für viele Untersuchte die Fähigkeit, Kontrolle über ihre Situation und Informationen über sich zu bewahren; Privatheit ist kein final beschreibbares Ding, sondern höchst kontextuell und muss kontinuierlich hergestellt werden. Privatheit wird somit als sozialer, kontextuell bedingter Prozess zur (Wieder-)Herstellung von Kontrolle begreifbar. Dieser Prozess verläuft als «continual management of boundaries» (ebd., 1054), welches bei den untersuchten Jugendlichen verschiedene taktische Formen annehmen kann, wie etwa kontextabhängige Gruppenbildung, Kodierung von Botschaften durch «Insider»-Wissen und Auslassungen oder auch das kontinuierliche Löschen von Inhalten. Dabei wird eingeräumt, dass es keinen perfekten Schutz gibt, da immer die Möglichkeit eines Datenlecks besteht. Zumindest untereinander wird die Nutzung von sozialen Netzwerken und das Teilen von Inhalten durch ein Regelsystem wechselseitigen Vertrauens

27 Vgl. dazu die Notiz von Schachtner und Duller (2014, 149) über die «nachwachsende Generation als Platzanweiserin», «die mit der digitalen Technologie am besten vertraut ist, die ihre Möglichkeiten zu schätzen weiß und zugleich ihre Grenzen kennt.» Die Aussage über die faktische Nutzung stützen Mediennutzungsstudien. Die Wertung dieser Nutzung als souverän hingegen muss als teilweise anfechtbar bezeichnet werden, insofern sich darin die These von den «Digital Natives» wiederfindet. So verzeichnet die Studie des DIVSI über die Internet-Milieus von 2012 immerhin 41% der unter 30-Jährigen, die der Aussage «Im Internet bin ich eher zurückhaltend, aus Sorge, dass ich Fehler mache» zustimmen (vgl. SINUS-Institut Heidelberg 2012, 37). Diesen stehen 41% gegenüber, die der Gruppe der «Digital Natives» zugerechnet werden (oder davon wieder 15% der Untergruppe «Digital Souveräne» mit einem Durchschnittsalter von 35 Jahren; überwiegend gebildete, gutverdienende Männer; vgl. ebd., 33f. und 57). Die Bezeichnung «Digital Natives» findet sich in der Nachfolgestudie von 2016 übrigens nicht mehr (vgl. SINUS-Institut Heidelberg 2016).

gewährleistet (vgl. ebd., 1056ff.). Wagner und Stempfhuber (vgl. 2015b, 84f.) bestätigen und erweitern die Aufzählung der Taktiken für die Bundesrepublik anhand einer ethnografischen Studie. Insbesondere betonen sie die Unbestimmtheit und Offenheit von kommunikativen Angeboten, wodurch Probleme der Grenzziehung zwischen notwendiger Öffentlichkeit und erwünschter Privatheit, zwischen Nähe und Distanz, gelöst werden können. (ausführlich vgl. Wagner/Stempfhuber 2015a)

Marwick und boyd schlagen vor, im Zusammenhang mit Social Network Sites wie Facebook von «networked privacy» (ebd., 1063) zu sprechen. Das Konzept bringe zum Ausdruck, dass Privatheit nicht von Einzelnen hergestellt werden kann, da sie dabei immer auf andere verwiesen sind: Nicht nur ich selbst kann persönliche Informationen über mich preisgeben, Praktiken des *Likens* und *Sharens* erleichtern dies etwa auch für meine *Friends*. Gilt das ohnehin in den meisten Fällen, verstärkt sich diese Relationalität im Kontext sozialer Netzwerke. Mit dieser Aussage erteilen die Autorinnen Lösungswegen sowohl auf juristischer, als auch auf technischer Ebene (etwa durch verbrieftete Persönlichkeitsrechte Einzelner oder *Privacy by Design*) eine Absage. Sie schlagen stattdessen soziale Normen als regulatives Prinzip zur Aufrechterhaltung von Privatheit vor (vgl. ebd.), während etwa Barocas und Nissenbaum (2014, 33) auf die Erneuerung und Verstärkung etablierter Methoden wie Anonymisierung und Zustimmung setzen:

«We need to try even harder to achieve fail-safe anonymization and effectively operationalize notice and consent. Though worthy goals, the practices described here [big data analytics; Anm. VD] bypass not only weak mechanisms but also defeat the ideal.»²⁸

Das Konzept der «vernetzten Privatheit» geht jedoch über das hinaus, was bei Helen Nissenbaum bereits in Erweiterung eines Rechts auf Privatheit als «contextual integrity» (2009, 231) oder zu Deutsch «Unversehrtheit des Kontexts» (2011, 61) entwickelt wurde und eben durch einen *informed consent* zu garantieren sei. Das Problem an rechtlichen Bestimmungen wie dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung in Deutschland besteht angesichts zeitgenössischer Technologien (vgl. boyd 2010: o.S.) darin, dass nicht unmittelbar erkennbar ist, welche Daten erhoben werden (können) sowie welche Nutzungsformen diese (jetzt und künftig) erlauben:

«Although the flow of information to another context is where the privacy violation is experienced, individuals' disclosures depend upon their skills to read a social situation and their perception of context. This can be challenging in computer-mediated environments.» (Marwick/boyd 2014, 1054)

In einer internationalen Vergleichsstudie wurden digitale Praktiken Jugendlicher und junger Erwachsener auf deutschsprachigen Plattformen im Rahmen einer

28 Die Anonymisierung etwa im Kontext von Sozialforschung und der Computer Sciences wird angesichts der stetig anwachsenden Möglichkeiten von Datenauswertungen anhaltend problematisiert (vgl. Daries u.a. 2014; Metcalf/Crawford 2016).

Netzanalyse- und Interviewstudie untersucht und mit Praktiken auf arabisch- und englischsprachigen Plattformen kontrastiert (vgl. Schachtner/Duller 2014). Eine der Praktiken, die als Ergebnis der Studie typisch ausgearbeitet wurden, bezieht sich auf die Grenzziehung zwischen öffentlichen und privaten Informationen im Internet. Die Autorinnen bezeichnen diese als «Praktiken des Boundary Managements» (ebd., 114),²⁹ also des Bewältigens, Regelns, Steuerns oder Verwaltens³⁰ von Grenzen und bestimmen darin drei verschiedene Praxistypen: Selektion (von Inhalten und Gesprächspartner*innen), (individuelle, situative) Differenzierung (etwa von Räumen als öffentlich/privat) und Gestaltung (der Onlineräume). (vgl. ebd., 114ff.) Von «Grenzpraktiken der Privatheit» in sozialen Netzwerken schreibt auch Niklas Barth (2015, 472).

Interessante Schnittmengen ergeben sich in Bezug auf das Grenzmanagement von Mediennutzenden – aufgrund der nicht unerheblichen paradigmatischen Differenzen einigermaßen unverhofft – mit medienpsychologischer Forschung seit den 1970er-Jahren. In einem wichtigen Ansatz zur Privatheitsforschung sei Privatheit nach Altman u.a. ein «dynamic process of interpersonal boundary control» (Margulis 2011, 11), in welchem angestrebte und aktuelle Niveaus der Privatheit austariert werden. Die darauf aufbauende Theorie des Communication Privacy Management von Petronio von 2002 geht zudem von einem dynamischen, regelbasierten Managementsystem der Privatheit aus, das in routinisierter Form individuelle und kollektive Entscheidungen über Verbindungen, Durchlässigkeit und Besitz von Informationen orientiert. (vgl. ebd.: S: 11ff.)³¹

-
- 29 Eine weitere Praktik ist die der «Grenzüberschreitung» (Schachtner/Duller 2014, 119ff.). Sie bezieht sich allerdings nicht auf die Unterscheidung öffentlich/privat, sondern auf politisch-kulturelle, rollenbezogene und territoriale Übertritte. Trotzdem deutet sich darin an, dass der je eigene Umgang mit (bzw. das Management von) Grenzen stets in Auseinandersetzung mit anderen Grenzen – dominant oder marginalisiert – einhergeht (vgl. ebd., 136ff.). Aus dieser Konstellation lässt sich die Konflikthaftigkeit und auch Politizität der Figur der Grenze in digitalen Praktiken herauslesen. Die Perspektive der Studie vernachlässigt externe, dominante Grenzziehungen, denn die «Menschen als Subjekte zu betrachten verlangt, sich an deren Themen zu orientieren, ihre Prioritäten und Blickwinkel gelten zu lassen.» (ebd., 99)
- 30 Zum breiten Bedeutungsfeld des Ausdrucks «to manage» vgl. <https://dict.leo.org/englisch-deutsch/manage> [Stand 2017-08-13]. Die Autorinnen schreiben weiter: «Die sich in den Praktiken des Boundary Managements abzeichnende Mobilität, Flexibilität, Hybridität und Dynamisierung von Grenzen stellt die Subjekte vor die Aufgabe, in vielen Lebensbereichen individuelles Grenzmanagement zu betreiben.» (Schachtner/Duller 2014, 118) Unter dem Signum des «Selbstmanagement» oder des «hybride[n] Subjekt[s]» (vgl. Reckwitz 2006) könnte hier auch eine Verbindungslinie zu gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten hergestellt werden (vgl. etwa Bröckling u.a. 2000b; Reichert 2008). Beides lässt sich in Kontinuität der Zeitdiagnosen der Individualisierung oder Entgrenzung lesen (vgl. Keupp 2002), die u.a. auch Marotzki (vgl. 1990) bzw. später Jörissen und Marotzki (vgl. 2009) zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen über die Relevanz von Orientierungswissen nehmen.
- 31 Die Idee von Privatheit, die durch Regeln gesteuert und aufrechterhalten wird, verweist zurück auf Marwick und boyd, die ja auf «shared social norms» (2014, 1063) setzen. Unbeleuchtet bleibt in beiden Fällen vorerst, wie und wo die Aushandlung und das Teilen dieser sozialen Konventionen stattfindet. Diese Leerstelle könnte sowohl durch einen politischen wie auch einen pädagogischen Ort gefüllt werden.

Eine etwas ältere Mixed Method-Studie über 12- bis 24-Jährige in Deutschland³² stützt den Aspekt der Routinisierung. Die Trackingstudie führt unter anderem zur Annahme, dass Onlineverhalten sehr divers und eher automatisiert verläuft:

«Die wichtigste Erkenntnis [...] ist, dass Jugendliche und junge Erwachsene in der Nutzungssituation kaum über die Konsequenzen ihrer kommunikativen Handlungen auf Sozialen Netzwerkplattformen nachdenken. Die Nutzung erfolgt offenbar routiniert und ohne größeren kognitiven Aufwand. [...] Sie haben vielleicht eine langfristige Strategie oder Routine entwickelt, die handlungsleitend wirkt.» (Schenk u.a. 2012, 404f.)

Bezugspunkt der bereits referierten Arbeiten von Wagner und Stempfhuber (vgl. 2015a, 2015b) wie auch daran anschließender Publikationen (vgl. Barth/Wagner 2016; Barth 2015; Stempfhuber 2015) sind wiederum Praktiken der Herstellung von Privatheit gegenüber anderen Nutzer*innen. Gegenüber Tracking-Verfahren im Stile von Big Data Analytics sind diese weitestgehend dysfunktional, da diese weniger oder nicht nur auf die explizit genannten Inhalte abzielen, sondern auf Metadaten fokussieren, die bei jeder Nutzung anfallen. Ob sich daher das Vertrauen aufrecht erhalten lässt, das Barth in die innovative Kraft von digitalen Praktiken hat, auf Kontrollbemühungen angemessen (und funktional) zu reagieren (vgl. 2015, 486), darf angesichts der aktuellen Entwicklungen bezweifelt werden, denn «Privacy concerns are not new; people have been talking about privacy – or the lack thereof – forever. So what's different now? The difference is Big Data.» (boyd 2010)

Sofern danah boyds Aussage zu Privacy und Big Data zutrifft,³³ finden wir trotz des dargestellten Wunsches nach einer (kontingenten) Form von Privatheit klare Limitierungen dessen, was die untersuchten Subjekte mit ihren Taktiken gegen Überschreitungen ihrer Grenzen ausrichten können. Bezogen auf Big Data Analytics finden wir demnach eine Schwächung eines behauptet starken Subjekts gegenüber strukturellen Anordnungen vor. Um das «Andere» der Praktiken der Privatheit – die «Struktur», hier in Form institutionalisierter Überwachung und Verwertung – in den Blick zu bekommen, wenden wir uns im kommenden Abschnitt mit einer «Ökonomie- und Machtkritik» am Subjekt einer jener «Kulturkritiken» zu, denen etwa Barth (2015, 464) ein «dezidiertes Desinteresse für die konkreten Praktiken der Nutzer» bescheinigt. Selbst wenn er damit Recht haben sollte, kann Barth im Gegenzug ein dezidiertes Desinteresse für jegliche Form der Kritik bescheinigt werden. Im vorliegenden Text wird der nicht ganz unbescheidene Versuch unternommen, beide Reduktionen zu umschiffen.

32 Das Forschungsdesign beinhaltet Einzelinterviews mit 24 Zwölf- bis 24-Jährigen, Sekundäranalysen älterer Daten, eine nicht-repräsentative Online-Befragung (n=1301) sowie eine Trackingstudie mit einer Teilstichprobe von 199 Personen. Das Surfverhalten wurde getrackt, während ergänzende Fragen zu einzelnen Aktionen gestellt wurden. Schliesslich wurden Expert*innen aus dem (pädagogischen) Feld interviewt (vgl. Schenk u.a. 2012, 77ff.).

33 In Bezug auf die Herstellung von Privatheit im Internet bin ich durchaus dieser Ansicht. Mit Blick auf die Problematiken, die sich für die Medienpädagogik laut meiner Argumentation auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene ergeben, gilt diese Singularität von BDA freilich nicht.

3.3. Restriktionen: vom autonomen zum relationalen Subjekt

Es wurde bereits gesagt, dass Big Data Analytics zusätzlichen Anlass dazu geben, den «starken» Begriff des autonomen Subjekts in der Medienpädagogik zu «schwächen», da wir es dabei mit hochpotenten medialen Infrastrukturen zu tun haben, die Restriktionen individueller Handlungsfähigkeit besonders offensichtlich werden lassen. Zunächst wird jedoch eine allgemeine Skizze des wirksamsten Subjektverständnisses in der Medienpädagogik angefertigt, um sodann die Kritik daran zu formulieren. Am Beispiel der «Macht von Big Data Analytics» wird diese Kritik entlang einer macht- und ökonomiekritische Perspektive entfaltet. Wichtig ist die Betonung, dass die Kritik des starken Subjektbegriffs keine situative ist. BDA geben zwar besonders deutlichen Anlass zu einer solchen Kritik, die aber – wenn auch weniger im Kontext der Medienpädagogik – auch in der Erziehungswissenschaft schon wesentlich älter und eher theoretisch denn technologisch begründet ist (vgl. die Abschnitte 3.4. und 3.5.).

Nehmen wir, stellvertretend für ein dominantes Subjektverständnis in der Medienpädagogik, das Kompetenzmodell zur Vorlage, das Dieter Baacke in die Fundamente der deutschsprachigen Medienpädagogik eingeschrieben hat, so finden wir darin das folgende Menschenbild als Setzung vor:

«Jeder Mensch ist ein prinzipiell «mündiger Rezipient», er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muß also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken. Dies muß geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, daß sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen.» (Baacke 1996, 117)

Was sich hier aufgrund der Zuspitzung eher simpel ausnimmt, ist in der theoretischen Begründungsschrift zwischen Systemtheorie und Emanzipation freilich etwas komplexer zu lesen (vgl. Baacke 1975: passim; zur Ambivalenz in Baackes Schrift vgl. Barberi 2017), führt aber offenbar (durch notwendige Komplexitätsreduktion im wissenschaftlichen und pädagogisch-professionellen Alltag) zu einer emphatischen Auffassung vom Menschen bzw. vom Subjekt. Interessant ist dabei, dass – wie bei Bezugsautor Jürgen Habermas – alle Ansprüche an die emanzipativen Potenziale der Kommunikation von einer «utopischen Annahme», nämlich vom Ideal der herrschaftsfreien Kommunikationssituation und der ihr entsprechenden Ethik abhängen (für eine Kritik an diesen Kategorien bei Habermas vgl. Holzer 1987).³⁴ Der Hinweis auf ungleiche Kommunikationsbedingungen sowie auf gesellschaftspolitische Fragen, die zur Organisation «symmetrische[r] Kommunikationsbedingungen» (Baacke 1975, 331) erforderlich seien, wird kurz und knapp erwähnt, um dann wieder zur emanzipativen Kommunikation unter Ausschluss der Gesellschaft zurückzukehren.

34 So gesehen liesse sich sogar behaupten, dass die vermeintliche Stärke des Habermas'schen und Baacke'schen Subjekts gar nicht seine eigene ist, sondern jene der «formalpragmatischen Sprachbedingungen», die ihm seine Stärke lediglich verleihen. (Beer 2014, 250) Aber das wäre für diesen Zusammenhang eine wenig hilfreiche Verschiebung der Debatte.

In seiner späteren Kurzdarstellung von Kompetenz und Medienkompetenz nimmt Baacke diese Problematik mit Bourdieus spezifischer Besonderung des Kompetenzbegriffs im Konzept des Habitus erneut kurz auf und vermerkt dazu, das «pädagogische Konzept war insofern <idealistischer>, weil es die gesellschaftliche Komponente zwar sah, aber darunterliegende Grundausstattungen des Menschen postulierte. Die anthropologische Komponente war damit nach vorne gebracht.» (Baacke 1996, 116) Genau darin liegt nun aber das Problem: Wenn Ungleichheiten idealistisch-ahistorisch wegdefiniert werden, fehlen die Begriffe, um den utopischen Charakter der idealen Kommunikationssituation zu erkennen, besteht weiter die Gefahr der Verstärkung sozialer Ungleichheiten durch eine Verwechslung von Gleichheit und Chancengleichheit und, schliesslich, können keine konkreten Mittel inner- oder ausserhalb pädagogischen Handelns benannt werden, um soziale Gleichheit bzw. Freiheit von Herrschaft anzustreben – oder einem solchen Vorhaben zumindest nicht blinden Auges zuwider zu handeln.

Ähnliche Grundannahmen wie bei Baacke finden wir in einer «Theorie der Medienpädagogik» nach Bernd Schorb (vgl. 2011), die dieser u.a. auf dem Begriff der «Medienaneignung» (ebd., 81) aufsetzen lässt. Dieser sei als Vermittlungsbegriff zwischen Mensch und Medien (vgl. ebd., 84) und als «quasi subjektive Seite der Mediatisierung» (ebd., 89), aber auch der Sozialisation (vgl. ebd., 88) zu denken. Mediatisierung setze demnach «den Rahmen der Handlungsmöglichkeiten der Subjekte, bestimmt also Inhalt und Möglichkeit der Aneignung der Medien durch die Subjekte.» (ebd., 81f.). Hierbei komme

«den Subjekten als Schöpfern und Nutzern der Medien eine zentrale Bedeutung zu, insofern die Art und Weise, in der sie sich die Medien aneignen, darüber bestimmt, welchen Stellenwert die Medien im Feld von Alltag und Handeln einnehmen können» (ebd., 83).

Der Begriff der Medienaneignung, der hier als ambivalente Interaktion zwischen Mensch und Medien dargestellt wird, sei allerdings so etabliert, dass sich die Bedeutungszuschreibung inzwischen der Alltagssprache annähere, die darunter «jedwede Form individueller Einvernahme von Gegenständen oder Themen» (ebd., 84) verstehe.³⁵

Was bei Baacke und Schorb nachhaltig wirksam bleibt, ist die Vorstellung eines Subjekts, welchem prinzipiell Souveränität, Autonomie, Mündigkeit und Selbstbestimmung zugeschrieben wird (DPD, 2f., MDK, 51f., 60). Entsprechend impliziert eine solche Auffassung, dass ein solches aufklärerisches Subjekt intentional und

35 Interessant wäre hier z.B. eine Auffassung von «aneignen», die 1. der Bedeutungslagerung des «Eigenen» und damit auch des «Privateigentums» gerecht würde und 2. das (grammatikalische) Subjekt, das sich etwas aneignet, nicht von vornherein durch das mediennutzende Subjekt besetzt, sondern auch zulässt, dass etwa kapitalistische Unternehmen sich die (Spuren der) Mediennutzung der User*innen aneignen, sie also enteignen. Auf diese Weise könnte der Begriff für eine notwendige Re-Komplikation vereinfachter Zusammenhänge eingesetzt werden. Zu Mediennutzer*innen als Rohstoff von Big Data Analytics vgl. KPÖ.

selbstständig handeln kann – kommunikativ oder nicht-kommunikativ (vgl. Baacke 1997, 53ff.).³⁶ Ein solches Konzept erlaube es,

«auch Kinder und Heranwachsende als aktive Partner im Kommunikationsprozeß aufzufassen und sie damit nicht einer kontrollorientierten normativen Pädagogik zu unterwerfen, sondern das Ziel des autonomen demokratischen Staatsbürgers stets vor Augen zu haben.» (ebd., 56)

Baacke wie Schorb teilen zentrale Grundannahmen (und damit auch die hier detektierten Grundproblematiken) miteinander wie auch mit Friedrich Krotz (vgl. 2001, 48ff.). Vielleicht liegt darin eine weitere Erklärung für die zahlreichen Verweise auf den Mediatisierungsbegriff in medienpädagogischen Texten.

Selbst im Kontext der Cultural Studies, die in Einführungen in die Medienpädagogik mitunter als Retterin vor überkommenen Mediendeterminismen präsentiert werden, wird eine «Absage an das ‹starke Subjekt›» (Schachtner 2010, 115f., 135f.) formuliert und ausdrücklich auf Restriktionen für Nutzende durch Kontrollpraktiken, Kommerzialisierung oder Zensur hingewiesen (vgl. Winter 2010, 140). Erst wenn klar ist, *wogegen* sie sich richten, können *Gegenstrategien* im nächsten Schritt in den Blick genommen werden (vgl. ebd.: 141, 144ff.; MDK, 60).

Überaus deutlich und zugespitzt fällt die Kritik von Rainer Leschke (2016, 18) aus, der ‹der Medienpädagogik› nicht nur unterstellt, den Grund ihres Aufbruchs – die Frankfurter Schule – vergessen zu haben, sondern an einer überfrachteten und aus der Zeit gefallenen Konzeption des Subjekts zu kranken:³⁷

«Die Medienpädagogik hat sich das enorme emotionale Potential der aufklärerischen Konstruktionen des Selbst als eines ebenso freien wie selbstbewussten und unabhängigen Subjekts kaum entgehen lassen. [...] Das Subjekt hat all die pädagogische Arbeit schon hinter sich und verbuchte das Lob und den Glanz der Souveränität, noch bevor es überhaupt die Ausstattung erworben hatte. Die Partizipation am selbstbewussten Subjekt geschieht so gewissermaßen auf Pump und wie meist in diesen Fällen, werden die Kosten des Kredits zu niedrig kalkuliert.»

36 Eigenartigerweise führe dieses Verständnis einer Handlungsorientierung eher zu einer Produktorientierung, wodurch in Bezug auf den Grad der Aktivität bzw. des Handelns eine Differenz zwischen Rezeption und Produktion aufgemacht wird. Im gleichen Atemzug wird die Medienrezeption, widersprüchlich dazu, als aktives Handeln postuliert. (vgl. Baacke 1997, 56)

37 «Die Anleihen beim Subjekt der Aufklärung sind so unbestimmt wie unreflektiert, dass sie gar nicht mehr wahrgenommen werden. Sie werden schlicht als gegeben und unverrückbar verbucht, so dass deren aus der Zeit gefallen sein noch nicht einmal bemerkt wird.» (Leschke 2016, 25) Leschke bezieht sich in diesen Ausführungen explizit auf eine «Medienpädagogik, die – ob bewusst oder unbewusst – wie Baackes Ansatz in einer geisteswissenschaftlichen Tradition argumentiert.» Ähnlich unverblümt, wenn auch nicht in Bezug auf die Medienpädagogik, sondern allgemein vorgetragen, klingt das bei Hanna Meißner (2010, 9f.): «Das autonome Subjekt, das frei und rational Entscheidungen trifft, ist die phantasmatische Figur des (bürgerlichen, weißen, heterosexuellen) Mannes, der als solcher von allen geistigen und körperlichen Abhängigkeiten befreit ist und daher den Anspruch erhebt, selbstbestimmt auf der Basis innerer Relevanzstrukturen vernünftig handeln zu können.»

Wir haben es hier also, folgen wir der Kritik Leschkes auch nur im Ansatz, mit einer grundlegenden Problematik zu tun, die etwa in bildungstheoretischen Diskussionen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft seit langem bearbeitet wird (vgl. nur sehr auszugsweise Fritzsche u.a. 2001; Pongratz u.a. 2004; Sattler 2008). Diese wird allerdings im Kontext von BDA, so möchte ich hier argumentieren, besonders deutlich. Aus diesem Grund lautet hier die Antwort auf die Frage, ob Phänomene wie BDA zu einer konsequenten Reformulierung des Subjektbegriffs in der Medienpädagogik anleiten, schlichtweg ja.

Wie u.a. in den Abschnitten 2.5. und 3.2. deutlich wurde, ist die Handlungsfähigkeit einzelner Internet-Nutzer*innen im Kontext von BDA an zahlreichen Stellen restringiert. Das bedeutet zwar nicht notwendig, dass seitens der Nutzenden ein Bewusstsein über all diese Einschränkungen besteht, nötigt aber zur Auseinandersetzung mit den gegebenen Strukturen, soweit sie in Erscheinung treten bzw. wahrgenommen werden. Es liegt nahe, die Relation der Subjekte zu Kontroll- und Tracking-Architekturen in den Begriffen der Foucault'schen Disziplinargesellschaft und, weiter, der Kontrollgesellschaft nach Deleuze zu analysieren (vgl. KRB, 5). Die Machtanalytik internetbasierter Zusammenhänge ist demnach ein Zugang, ‹Subjekte› nicht (mehr) als aktiven Part zu lesen, der mit (z.B. medialen) ‹Objekten› umgeht, sondern danach zu fragen, wie diese Subjekte – immer wieder – zu solchen und anderen Subjekten werden – das bedeutet: gemacht werden *und* sich machen (vgl. etwa Bublitz 2014, 12):³⁸

«Im Zentrum des Interesses steht [...] die sozialwissenschaftlich machtanalytische Betrachtung digitaler Subjektivierungsprozesse als gegenwärtige Vergesellschaftungsform und als Selbsttechnologie, die zu neuen (semi-)öffentlichen Sphären des Austauschs führen [...]. [D]ie in die Entwicklung der Software eingeflossene Handlungsanweisung impliziert die Möglichkeit und Notwendigkeit, sich als Subjekt wahrnehmbar zu machen und dadurch wiederum als Subjekt anerkannt zu werden.» (Paulitz 2014, 4).

Statt den Subjekten rückt also Subjektivierung³⁹ als Prozess des Subjekt-Werdens und der Subjekt-Transformation in den Fokus. Entgegen der Annahme, dass damit einem ‹Verschwinden des Subjekts› (Bublitz 2014, 11) Vorschub geleistet werde (vgl. etwa Kammerl 2017, 45), ist Subjektivierung als doppelter Prozess zu denken, in dem Unterwerfung und Ermächtigung Hand in Hand gehen, untrennbar miteinander verwoben gedacht werden (vgl. etwa MDA, 8; WmM; NzE, 77, HTI).⁴⁰ Diese machttheoretische

38 Vgl. ebd.: «Medien sind, so die Hauptthese dieses Beitrags, Orte, an denen sich Individuen nicht nur in Szene setzen und sich sprachlich und visuell (re)präsentieren, sondern Orte, an denen sich das Subjekt im doppelten Wortsinn produziert: Hier zeigt und stellt es sich als soziales Subjekt aus und her.»

39 Eine detaillierte Auseinandersetzung zu dieser Konzeption erfolgt im kommenden Teilkapitel 3.4.

40 Ähnlich argumentieren Richter und Allert in Bezug auf «Subjektivierungsprozesse und Digitalität» (vgl. 2017). Sie treten dabei allerdings für eine Auffassung von Autonomie des Subjekts ein, die auf dem Umgang mit Unbestimmtheit in Spiel und Subversion sowie die darin liegenden Freiheitspotenziale gründet.

Subjektkonzeption folgt einem Verständnis produktiver Macht, wie sie bei Foucault zu finden ist (vgl. 2005b). In komplexen medialen Konstellationen laufen dabei allerdings mehrere Prozesse parallel. Bereits in den empirischen Abschnitten zur Privatsphäre konnten wir sehen, dass Privatheit gegenüber anderen Nutzer*innen und gegenüber den Plattform-Betreiber*innen analytisch voneinander zu trennen sind, da sie verschiedene Möglichkeiten und Taktiken der <digitalen Selbstverteidigung> erfordern. Im Vergleich zur Lehrerin, die das Foto von der Feier am letzten Wochenende nicht sehen soll, erreicht die massenhafte Datenverwertung auf den grossen Plattformen andere Dimensionen – und andere Wirkungen:

«Ein Effekt der an statischen Kurven orientierten Subjektivierung sind Selbsttechnologien, ausgerichtet an profilierten Daten, die so viele Lebensbereiche wie möglich digital erfassen, sie in maschinenlesbare Form bringen und das Selbst gewissermaßen im Profil vermessen; der Einzelne wird zum Element algorithmisch bearbeiteter Datensammlungen. [...] Vieles bleibt, bei aller oberflächlichen Transparenz im Dunkeln. Dazu gehören u. a. auch Kontroll- und Normierungsstrategien, die durch die Nutzung von Daten(massen) entstehen» (Bublitz 2014, 16)

Was verborgen bleibt, beschreibt Ramón Reichert anhand eines Drei-Schichten-Modells des Internet: der Front-End-Bereich bestehe demzufolge in den Interfaces, die den Nutzenden erscheinen und mit denen sie augenscheinlich interagieren⁴¹; in der Logikschicht verortet er Prozesse der Datenverarbeitung, also Algorithmen als <Arbeitsprozesse> und im Back-End-Bereich siedelt er die Repositorien der <Arbeitspakete> an, d.h. die Datenspeicher (vgl. Reichert 2013, 182).

Was u.a. auf der Seite jener professionellen <Subjekte> angestrebt wird, die die Medienpädagogik selten in den Blick nimmt – die Seite der Unternehmen, der *Software-Developer*, der Geheimdienstmitarbeiter*innen –, besteht im «Social Sorting» (Lyon 2014, 10) oder auch im «Profiling als Wissenstechnik» zur Bildung von «statistische[n] Kollektiva» (Reichert 2014b, 174). Synchroner Prozesse der Datenverarbeitung und -auswertung führen zu einer dynamischen Ordnung in diffusen Datenbeständen anhand von (mehr oder weniger) prädefinierten Kriterien. Standardisierung erlaubt eine flexible Gruppenbildung nach geteilten Merkmalen der Einzelpersonen, während Personalisierung die Einzelnen weiterhin für unterschiedliche Nutzmotive identifizier- und möglichst berechenbar vorhält. Auf diese Weise führen

41 Die «Bekennniskultur», die Bublitz (vgl. 2014) als Ergebnis ihrer Studie darstellt, hat zwar eine soziale Dimension in der Relationalität der Nutzer*innen untereinander. Gleichzeitig stützen Interfaces eine solche Kultur unmittelbar, indem sie praktische «Beichtstühle» unterschiedlichster Art bereitstellen: «Checklisten, Fragebögen für Selbst-Evaluierung, analytische Rahmen, Übungsabschnitte, Bilanzen, Statistiken mit Kommentar, Datenbanken, Listen von Adressen und pädagogische Module zur Ermittlung individueller Fähigkeiten, Neigungen und Lieblingsbeschäftigungen» (Reichert 2014b, 175).

derlei Technologien «[v]om Tracking zum Targeting» (vgl. Reichert 2014c, 445ff.), Prozesse der Subjektivierung bringen neue Kollektivsubjekte hervor.⁴²

Über dieses Verhältnis von medialen Architekturen und Nutzer*innen hinaus muss auch der grössere gesellschaftliche, u.a. der ökonomische Kontext beachtet werden, um zu einem umfassenden «Bigger Picture» zu gelangen, in welches das Subjekt einzuzeichnen ist (vgl. WmM). Plattformen wie Social Network Sites existieren nicht zum Selbstzweck, sondern sie werden bis auf sehr wenige Ausnahmen als kommerzielle Unternehmen geführt und unterliegen entsprechend dem permanenten Zugzwang Profite abzuwerfen. Man müsste nicht so weit gehen, allen partizipativen Aktivitäten zu unterstellen, sie seien kein Grund zur Hoffnung auf Schwarmin-telligenz, sondern lediglich ein willkommener «Beitrag zur sozialen, politischen und ökonomischen Wertschöpfung» (Reichert 2014b, 177). Dass Wertschöpfung aber eine zentrale Rolle spielt, deren Imperativen auch die unternehmerischen Subjekte in den Aufsichtsräten von Facebook etc. unterworfen sind, dürfte kaum zu bestreiten sein. Dass zur hinreichenden Beschreibung und Analyse dieser Zusammenhänge der theoretische Werkzeugkasten etwa der Politischen Ökonomie hilfreich sein könnte, ist in medienpädagogischen Zusammenhängen trotzdem keine etablierte Position. Ebenfalls randständig finden sich solche Ansätze in der Kommunikationswissenschaft (vgl. auszugsweise Sarikakis 2012; Fuchs 2012, 2013, 2015a; Kangal 2016; Seignani 2017). Durch Konzepte der Kritischen Politischen Ökonomie lassen sich aber genau solche Prozesse der Wertschöpfung, und die Rolle der Nutzer*innen darin, allererst begrifflich fassen, besser verstehen – und eine präzise Ökonomiekritik an Ausbeutungsverhältnissen üben, die nicht «nur» Machtverhältnisse sind (zur Kritischen Politischen Ökonomie von BDA vgl. KPÖ).

42 «Subjektivierung wird folglich nicht als souveräner Akt eines willentlich handelnden Subjekts gefasst, sondern geschieht vielmehr in Abhängigkeit von Diskursen und medialen Techniken. Dabei bildet das Subjekt selbst eine Technologie, die sich in technisch-medialen Bedingungen «reflektiert» und modifiziert. Diese Position stellt Subjektmodelle in Frage, die das Subjekt als in sich selbst, in der reflexiven Bewegung des subjektiven Geistes, begründet entwerfen und als ein Wesen betrachten, das Zugang zu sich einzig in der Selbstreferenz findet» (Bublitz 2014, 12)

3.4. *Relationalitäten der Macht: Wider die Preisgabe des Eigensinns*⁴³

Um der Frage nach den Subjekten, wie sie hier gestellt wird, näher zu kommen, werden vor allem zwei theoretische Positionen bemüht, die diese Frage in einer paradoxen Konzeption auflösen: Subjekt und Subjektivation bei Michel Foucault und Judith Butler. Die Paradoxie besteht demzufolge darin, dass Subjekt-Sein immer schon ein Unterwerfend- und ein Unterworfen-Sein bedingt. Handlungsmacht ist nicht ausserhalb dieser Unterwerfung denkbar.

Vor allem mit Bezug auf seine frühen Arbeiten zu (wissenschaftlichen, epistemischen) Diskursen wurde Michel Foucault vielfach vorgeworfen, in seiner «Diskurstheorie» völlig auf ein Subjekt zu verzichten bzw. eine völlig sprach-deterministische, strukturalistische Vorstellung des Subjekts zu vertreten (für eine Übersicht verschiedener Subjektkonzeptionen vgl. Del Percio u.a. 2014; Keller 2012, 72ff.).⁴⁴ In der Tat liegt auf der Frage des Subjekts vorerst kein klar ersichtlicher Schwerpunkt seiner Arbeit,⁴⁵ der Blick gilt den diskursiven Strukturen – die allerdings, ereignishaft, in Aussagen gründen, nicht etwa im festgeschriebenen Wort (vgl. Foucault 1981). So formuliert Foucault später, im Vortrag «Die Ordnung des Diskurses»: «[M]an muß unseren Willen zur Wahrheit in Frage stellen; man muß dem Diskurs seinen Ereignischarakter zurückgeben; endlich muß man die Souveränität des Signifikanten aufheben» (Foucault 2007a, 33) und präzisiert gegen die Kritik jener, die ihm Strukturalismus unterstellen:

43 Für zahlreiche erhellende und irritierende Diskussionen über Judith Butlers theoretische Arbeiten bin ich Julia Prager sprachlos dankbar. Dies gilt nicht nur für den Austausch auf inhaltlicher Ebene, sondern v.a. auch für die ständige Erinnerung daran, dass wissenschaftliche Arbeit selbst in die Machtbeziehungen eingeschrieben ist, die sie mitunter aufschreibt. Es mag in der Literaturwissenschaft noch naheliegender sein, die Frage der Autor*innenschaft und Wirksamkeit wissenschaftlicher Texte zu stellen, doch gilt sie genauso für alle anderen Disziplinen, wie auch die Erziehungswissenschaft. «Der (wissenschaftliche) Text als Referenz auf Souveränität ist besonders in letzter Zeit zu einem öffentlichen Thema geworden [...], die einmal mehr die tatsächliche performative Kraft des Textes vor Augen führt [...], aber auch jene der im Wissens-Diskurs Sprechenden selbst. Die Kennzeichnung des Selbst als außertextliche Referentialität ist Teil der wissenschaftlichen Praxis, auch weil diese schlichtweg ein Beruf ist, d. h. eine Form, den Lebensunterhalt zu verdienen, vor allem aber, um überprüfbar zu bleiben, folglich demokratisch. Das gekennzeichnete Selbst als transformiertes zu begreifen, ist allerdings eine weit weniger etablierte Perspektive» (Prager 2013, 160). Nichtsdestoweniger bietet meine Dissertation mitunter abweichende Lektüren und Übersetzungen.

44 Struktur analog könnte dieser Vorwurf an technizistische Theorieansätze weitergespielt werden, wie z.B. Reichert nahelegt: «Technologische Blockmodelle von oben führen jedoch zu verkürzten Theorieansätzen in der Ausdeutung der Nutzer/Nutzerinnen-Netzwerke als Orte kultureller Erinnerung und sozialer Interaktion. Denn sie verstehen mediale Dispositive und kollektiv generierte Inhalte als zwei voneinander getrennte Sphären, zwischen denen ein einseitiges Determinierungsverhältnis besteht» (Reichert 2013, 187).

45 Allerdings liessen sich auch Stellen finden, die anderes nahelegen. So sagt Foucault selbst in einem Vortrag, der 1982 erstmals veröffentlicht wurde: «Zunächst möchte ich sagen, welches Ziel ich in den letzten zwanzig Jahren verfolgt habe. Es ging mir nicht darum, Machtphänomene zu analysieren oder die Grundlagen für solch eine Analyse zu schaffen. Vielmehr habe ich mich um eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur bemüht. Und zu diesem Zweck habe ich Objektivierungsformen untersucht, die den Menschen zum Subjekt machen. [...] Das umfassende Thema meiner Arbeit ist also nicht die Macht, sondern das Subjekt.» (Foucault 2005b, 240)

«[D]ie Analyse des so verstandenen Diskurses enthüllt nicht die Universalität eines Sinnes, sondern sie bringt das Spiel der [...] aufgezwungenen Knappheit an den Tag. Knappheit und Affirmation, Knappheit der Affirmation – und nicht kontinuierliche Großzügigkeit des Sinns, nicht Monarchie des Signifikanten. Und nun mögen jene, deren Sprache arm ist und die sich an dem Klang von Wörtern berauschen, sagen, daß das Strukturalismus ist.» (ebd., 44)

Weiter ist der Name Michel Foucault eng mit der Diskursforschung verbunden (vgl. MDK: 53f.). Dies führt mitunter zum Trugschluss, er habe sich nur für Sprache (und Wissensordnungen) interessiert und die ›Dingwelt‹ vernachlässigt. Dieser Annahme lässt sich mit einem Verweis auf das auf Französisch erstmals 1975 erschienene «Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses» (vgl. 1994) entgegenen. In der Analyse der Disziplinarmacht (von Militär, Gefängnis, Schule, Manufaktur etc., aber auch Sozialtechnologien und Praktiken) bezieht sich Foucault sehr explizit auf räumliche, gegenständliche und körperliche Aspekte, die zu spezifischen Selbstverhältnissen anleiten (vgl. dazu auch KRB, 3f.). Seine Analyse kulminiert in der Beschreibung des Panoptismus und seiner subjektivierenden Effekte:

«Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung.» (ebd., 260)

Wichtig ist hierbei zum einen die Ununterscheidbarkeit von Autonomie und Heteronomie sowie die Unterscheidung von «Macht» zur «Gewalt», die voraussetzen würde, dass die Person, auf die Gewalt ausgeübt wird, keine Handlungsoptionen mehr hat. Die Macht ist bei Foucault insofern eine regierende (vgl. Foucault 2005b, 257), produktive und ermöglichende (vgl. auch Butler 2015, 95), weil sie

«Anreize [bietet], verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein [...], aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. Sie ist auf Handeln gerichtetes Handeln.» (Foucault 2005b, 256)⁴⁶

46 Kurz zuvor heisst es ebd. (S. 255): «Der ›Andere‹ (auf den Macht ausgeübt wird) muss durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden.»; etwas später dann: «Macht und Freiheit schließen einander also nicht aus [...] In diesem Verhältnis ist Freiheit die Voraussetzung für Macht [...]. Aber zugleich muss die Freiheit sich einer Machtausübung widersetzen, die letztlich danach trachtet, vollständig über sie zu bestimmen. Machtbeziehung und Widerspenstigkeit lassen sich also nicht voneinander trennen.» Das gilt gleichfalls für die machtvollere Person in einer solchen Machtbeziehung, wie wir mit Butler (2006b, 68) annehmen können: «Wenn wir festhalten, daß, wer mit Macht spricht und das Gesagte tatsächlich geschehen läßt, zu seinem oder ihrem Sprechen ermächtigt ist, weil er oder sie zuerst ange-redet und dadurch in eine Sprachkompetenz eingeführt wurde, dann folgt daraus, daß die Macht des sprechenden Subjekts immer in bestimmtem Maße abgeleitet ist und daß ihr Ursprung nicht im sprechenden Subjekt selbst liegt.» Ob ein Handeln im genannten Sinne Foucaults – eines, das nicht völlig dem handelnden Subjekt «zu Eigen» ist, als ein Handeln im Sinne des aufklärerischen, kommunikativ kompetenten Subjekts zu verstehen sei, muss angesichts dessen in Zweifel gezogen werden. Zudem sei vermerkt, dass die Notwendigkeit eines freien Subjekts ebenfalls die Beziehung von Lohnarbeiter*innen und Kapitalist*innen kennzeichnet, ohne eine bürgerliche Vertragsbeziehung nicht denkbar wäre (sondern Sklaverei). (vgl. Marx 2013, 182f.; sowie KPÖ)

Judith Butler (vgl. 2015, 81–100) präzisiert diesen paradoxen, doppelten Aspekt der «Subjektivation» zwischen Unterwerfung und Ermächtigung.⁴⁷ Ihre eigene Frage:

«Wie kann die Macht, von der das Subjekt in seiner Existenz abhängt und die es zu wiederholen gezwungen ist, sich im Verlauf dieser Wiederholungen gegen sich selbst wenden? Wie ist in Begriffen der Wiederholung Widerstand zu denken?» (ebd., 17)

beantwortet sie u.a. an anderer Stelle mit dem einer Theorie der Performativität, in welcher Performanz als tuender Vollzug und die Notwendigkeit der verschiebenden, zitierenden Wiederholung (Iterabilität) eine Verbindung eingehen (vgl. Butler 2006b, 250). Auf diese Weise lässt sich beschreiben, wie über wiederholendes, zitierendes «Handeln»⁴⁸ politische, subversive Verschiebungen möglich werden⁴⁹ – durch Aneignung (vgl. Butler 2015, 17), Parodie (vgl. Butler 2006a, 174ff.), Resignifikation (Butler 2004, 223ff.). Allerdings kann nie mit Sicherheit angenommen werden, dass ein bestimmtes «Handeln» bestimmte Konsequenzen nach sich ziehen wird. Die Grenze zwischen Affirmation und Subversion ist letztlich nicht bestimmbar (vgl. Butler 1993, 240ff.).

Vergleichbar verhält es sich mit dem Modus nicht-intentionaler Kritik, den Butler (vgl. 2002) aus ihrer Lektüre des Texts «Was ist Kritik?» von Foucault (1992) entwickelt.

47 Butler bezieht sich in ihrem Buch neben Foucault auf zahlreiche andere Autor*innen. Unter anderem arbeitet sie psychoanalytische Ansätze in ihre Konzeption von Subjektivation ein. Diese blendet der vorliegende Text aus, verzichtet also auf eine Darstellung, die Butler umfänglich gerecht werden kann. Zum anderen findet sich an verschiedenen Stellen die Rede von «Subjektivierung», synonym (vgl. Jörissen 2014, 107ff.; vgl. Carstensen u.a. 2014, 140 vs. Untertitel) oder bewusst different zu «Subjektivation» (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 69; Keller 2012, 100ff.). Die letztgenannten umgehen den Kunstgriff in Butlers Übersetzung des französischen «assujettissement» mit dem englischsprachigen Neologismus «subjection», der dazu dient, die Ambiguität zum Ausdruck zu bringen. Bührmann, Schneider und Keller besetzen beide Begriffe mit je einer der beiden Bedeutungen: Subjektformierungen (diskursiv, von aussen) vs. Subjektverständnisse (als Selbst-Verhältnis) (vgl. noch affirmativ dazu MDa) mit dem Ziel einer identifizierenden Soziologisierung (vgl. dazu kritisch Gehring 2012). Der Übersetzer von Butlers «Psyche der Macht» ins Deutsche, Reiner Ansén, begründet seine Entscheidung für den Ausdruck «Subjektivation» entsprechend: «Dieser im vorliegenden Buch entscheidende Doppelaspekt wäre im Deutschen nur durch eine umständliche Verwendung von ›Unterwerfung/ Subjektwerdung‹ wiederzugeben.» (Butler 2015, 187)

48 Sie selbst schreibt Verb und Substantiv «[to] act» konsequent in Anführungsstrichen: «Importantly, however, there is no power, construed as a subject, that acts, but only [...] a reiterated acting that is power in its persistence and instability. This is less an ›act‹, singular and deliberate, than a nexus of power and discourse that repeats or mimes the discursive gestures of power.» (Butler 1993, 225) Vgl. dazu auch DPD, 4.

49 «Performativity is neither free play nor theatrical self-presentation; nor can it be simply equated with performance. Moreover, constraint is not necessarily that which sets a limit to performativity; constraint is, rather, that which impels and sustains performativity. Here, at the risk of repeating myself, I would suggest that performativity cannot be understood outside of a process of iterability, a regularized and constrained repetition of norms. And this repetition is not performed by a subject; this repetition is what enables a subject and constitutes the temporal condition for the subject. This iterability implies that ›performance‹ is not a singular ›act‹ or event, but a ritualized production, a ritual reiterated under and through constraint, under and through the force of prohibition and taboo, with the threat of ostracism and even death controlling and compelling the shape of the production, but not, I will insist, determining it fully in advance.» (Butler 1993, 95)

Im Ausgang von Raymond Williams⁵⁰ nimmt sie «practices» (Butler 2002, 2) als Ausgangspunkt für ihre Überlegungen zur Kritik.⁵¹ Foucaults Projekt der Kritik wird im Fortschreiben der Kant'schen Aufklärung begriffen (vgl. Foucault 1992, 15ff.). Sie besteht «in der Analyse der Grenzen und ihrer Reflexion.» (Foucault 1990, 48) und steht erneut in einer komplementären Machtbeziehung zu den Regierungskünsten und damit zu den Bedingungen ihrer Existenz. Darin lässt sich eine weitere Fassung jener produktiven Macht auffinden, die wir bereits kennengelernt haben. Dieser Modus der Kritik gründet nicht in einem freien, souveränen Subjekt, sondern wird als *attitude*/Haltung (vgl. Foucault 2007c, 43, 1992, 12) beschrieben, als «ein philosophisches Ethos» (Foucault 1990, 48) und schliesslich als die vielzitierte «Kunst nicht dermaßen regiert zu werden.» (Foucault 1992, 12) Der «Wille» allerdings, «aus seiner Unmündigkeit hervorzutreten» (Foucault 1992, 41), wird bei Foucault beiläufig in die Nähe einer übergreifenden *virtue*/Tugend gerückt (vgl. Foucault 2007c, 43), an der Butler wiederum ansetzt, um darüber zu reflektieren, wie dieses *desire*/Begehren zur Kritik zu verstehen und zu begründen sei (vgl. Butler 2002, 15f.).

Ganz im Gegensatz zu einer Vorstellung von souveränen Kritiker*innen, geht es stets nur um eine kritische Befragung der Machtbeziehungen (sowie ihrer Wirkungen in einer*m selbst), der Regierungskünste, nicht um die Möglichkeit ihrer völligen Abschaffung, womöglich gar in eine bestimmte historische Richtung.⁵² Was den Subjekten für das Projekt einer aufklärerischen Kritik im 20. und 21. Jahrhundert und für ihren «Eigensinn» bleibt, ist also die Reihe Praxis, Ethos, Haltung, Tugend und Kunst (im weitesten Sinne) sowie jene einer hoffnungsvollen, tapferen Fiktion (vgl. Butler 2002, 15ff.). Butler arbeitet nun weiter an möglichen theoretischen Beschreibungen einer kritischen Praxis und somit einer ermächtigenden «Politik» jenseits staatlicher Institutionen. Im Konzept der performativen Praxis haben wir bereits eine wichtige Konzeption kennengelernt. Psychische und affektiv-körperliche Momente (vgl. HTI), aber auch bereits bestehende Gegendiskurse lassen die Rahmen der Subjektivation brüchig werden und öffnen praktische Wege der Handlungsfähigkeit und Opposition. (vgl. Butler 1993, 224ff., 2009, 33ff., 2015, 32ff.) Der Ausgang einer kritischen Praxis bleibt allerdings unbestimmt und wird unbestimmt bleiben:

50 Butlers Text ist eine verschriftlichte Form der Raymond Williams Lecture an der Cambridge University, im Mai 2000. Williams wird u.a. als «marxistischer Kulturtheoretiker» (Wikipedia 2017d) beschrieben und gilt als eine der Begründungsfiguren der Britischen Cultural Studies.

51 Übrigens tut sie dies in Abgrenzung von Habermas' Kritik der Kritischen Theorie (vgl. ebd., 3).

52 In der Diskussion im Nachgang zum Vortrag, die ebenfalls abgedruckt ist, konkretisiert Foucault diesen Punkt: «[I]ch denke nicht, daß der Wille überhaupt nicht regiert zu werden etwas ist, was man als eine ursprüngliche Aspiration betrachten kann. Vielmehr ist der Wille nicht regiert zu werden immer der Wille nicht dermaßen, nicht von denen da, nicht um diesen Preis regiert zu werden. [...] Wenn ich zum Schluß sagte: «entschiedener Wille nicht regiert zu werden», so war das ein Versehen meinerseits. [...] Ich bezog mich nicht auf eine Art fundamentalen Anarchismus, nicht auf eine ursprüngliche Freiheit, die sich schlechterdings und grundlegend jeder Regierungsentfaltung widersetzt. Ich habe davon nicht gesprochen – aber ich will es nicht absolut ausschließen.» (Foucault 1992, 52f.) Gleichzeitig äussert sich in seiner Aussage die Ambivalenz in seiner Position.

«Ich weiß nicht, ob wir jemals mündig werden. Vieles in unserer Erfahrung überzeugt uns, daß das historische Ereignis der Aufklärung uns nicht mündig gemacht hat und daß wir es noch immer nicht sind. Dennoch scheint mir, daß der kritischen Befragung der Gegenwart und unserer selbst, die Kant in einer Reflexion über die Aufklärung formulierte, eine Bedeutung verliehen werden kann.» (Foucault 1990, 52f.)

So zieht sich diese Ambivalenz konsequent durch die Technologien des Selbst, die Praktiken des Selbst und die Sorge um sich (vgl. Foucault 1986, 2005a, 2007b), die Foucault in seinen späteren Arbeiten als asketische, übende Modi der Selbstformung erkundet. Während uns auch hier die Möglichkeit zum Ausgang aus gesellschaftlich formierten Disziplinierungen öffnen, bedient sich das Selbst zugleich spezifischer Programme, Technologien und Diskurse, die etwa einem neoliberalen, gouvernementalen (Foucault 2000) Imperativ des «Sorge dich um dich selbst!» nur potenziell, nicht aber notwendig etwas entgegenzusetzen haben (vgl. etwa Bröckling 2012, 140ff.).⁵³

Wie in Kapitel 3.3. gezeigt wurde, lassen sich solche Widersprüchlichkeiten nicht mit dem medienpädagogisch prädominanten Kompetenzbegriff erfassen, der mit einer spezifischen, aufklärerischen Vorstellung vom autonomen Subjekt korrespondiert. Wie im folgenden Abschnitt argumentiert wird, erweist sich allerdings eine transformatorische Bildungstheorie, der der Begriff der strukturalen Medienbildung nach Jörissen und Marotzki (2009) zuzurechnen ist, in ähnlichem Sinne als problematisch. Im bildungstheoretischen Feld finden sich jedoch, wie zu zeigen sein wird, andere Positionen, die anschlussfähigere Perspektiven eröffnen.

Die Frage für den letzten Abschnitt dieses Kapitel lautet: Wie kann ein Konzept von Bildung formuliert werden, das die Paradoxien der elaborierten Konzeption von Subjektivierung auf- und ernst nimmt? Die Frage nach Medien und Medialität rückt dabei zunächst in den Hintergrund und wird in Kapitel 4 wieder aufgenommen und eingearbeitet.

53 «Ich war immer etwas misstrauisch in Bezug auf das allgemeine Thema der Befreiung, denn wenn man es nicht mit einer gewissen Vorsicht und innerhalb bestimmter Grenzen angeht, läuft man Gefahr, auf die Vorstellung zurückzufallen, dass es ein Wesen, eine Natur des Menschen gäbe, die sich infolge einer Reihe historischer, ökonomischer und sozialer Prozesse in und durch Repressionsmechanismen entfremdet und eingesperrt wird. Dieser Hypothese zufolge würde es genügen, die repressiven Riegel aufzusprengen, damit sich der Mensch wieder mit sich selbst versöhnt, seine Natur wiederfindet oder mit seinem Ursprung wieder in Verbindung tritt und ein erfülltes und positives Verhältnis zu sich selbst wiederherstellt. [...] Ich will nicht sagen, dass es die Befreiung oder diese oder jene Form der Befreiung nicht gibt: Wenn ein kolonialisiertes Volk sich von seinen Kolonialherren befreien will, dann ist dies gewiss im strengen Sinne eine Befreiungspraxis. Aber in diesem übrigens sehr präzisen Fall weiß man sehr genau, dass diese Praxis der Befreiung nicht ausreicht, um die Praktiken der Freiheit zu definieren, die in der Folge nötig sind» (Foucault 2005a, 275f.) Ob Bröckling mit dem skizzierten Meta-Programm, «Anders anders [zu] sein» (Bröckling 2012, 140) der Ambivalenz bei Foucault tatsächlich etwas Neues hinzufügt, sei dahingestellt. Denn auch dieses paradoxe Vorhaben im Rahmen neoliberaler Anrufungen unternehmerischer Selbste kann nichts weiter als eine Programmatik sein, wie widerständig auch immer sie formuliert sein mag: «taktisch, nicht strategisch», «Improvisation statt Komposition», «pragmatische Gelassenheit», «leidenschaftliche Empörung», «taktische Klugheit», «Verkehrsstörung» – kurz: «eine Form der Kritik, die keinen Augenblick vergisst, dass sie ein Teil dessen ist, was sie kritisiert, - eine Kritik, die auf einen festen Standpunkt verzichtet» (ebd., 142f.).

3.5. *Konstitution/Transformation: Bildung als Subjekt-Werden und als kritische Kategorie*

Eine subjektivierungstheoretisch formulierte Bildungstheorie müsste den Anspruch erheben, dem vorhergehenden Abschnitt insoweit zu entsprechen, dass die Ambivalenzen und die Verstricktheit in Machtbeziehungen nicht aufgehoben werden. Hier setzt diese Arbeit keineswegs als erste an, sondern kann sich auf zahlreiche bildungstheoretischen Vorarbeiten im Anschluss an Foucault, Butler und verwandte Theorien beziehen (vgl. die Referenzen in HTI; WmM; MDK, 54ff.; MDa: 8f.). Auf besonders fruchtbaren Boden fielen diese theoretischen Arbeiten in der Linie transformatorischer Bildungstheorien in Weiterentwicklung der theoretischen Überlegungen Rainer Kokemohrs (vgl. 2007; Koller u.a. 2007). Diese werde ich in diesem Abschnitt zunächst kurz wiedergeben. Anschliessend wird, hier mit Bezug auf die Normativität und Sterilität, ein Einspruch erhoben, der das, was hier unter Bildung verstanden wird, weiter verschiebt. Am Ende des Abschnitts wie auch des Kapitels wird eine Konzeption von Bildung stehen, die die theoretischen Arbeiten Foucaults und Butlers in eine Linie kritischer Bildungstheorie einzuweben sucht.

In einer transformatorischen Auffassung wird Bildung als ein Transformationsprozess grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses aufgefasst (vgl. etwa Koller 2012b, 15ff.). Damit hat sich inzwischen eine Art «bildungstheoretische Konsensformel» (Thompson/Jergus 2014, 14; Verweis darauf in Nohl u.a. 2015, 1) etabliert. Koller versteht dabei Krisenerfahrungen und ihre Bewältigung als Auslöser solcher Prozesse (vgl. 2012a, 21), während Nohl, von Rosenberg und Thomsen (vgl. 2015, 2) das Moment der Negation bestehender Erfahrungen in Praxis und Reflexion betonen. Auseinandersetzungen mit Foucault und Butler haben, wie bereits erwähnt, in einiger Ausführlichkeit stattgefunden (vgl. auszugsweise Pongratz 1990, 198; Pongratz u.a. 2004; Lüders 2004; Weber/Maurer 2006; Pongratz 2009a, 2009b; Rose/Koller 2012; Koller 2012b, 55ff., 130ff.; Pongratz 2012; Ricken/Balzer 2012) – ohne allerdings bislang breitere Berücksichtigung in der medienpädagogischen Diskussion gefunden zu haben (für Ausnahmen vgl. Lüders 2007; Hoffarth 2009; Münte-Goussar 2011; Jörissen 2011a; Dander 2012; Grünberger 2016; Stoltenhoff/Raudonat 2016).

So verzichten auch Jörissen und Marotzki für ihren Vorschlag einer «strukturalen Medienbildung» im Kern auf solche (und andere, tendenziell poststrukturalistische) Theoriebezüge (vgl. 2009, 7–40). Gleichwohl sich an einigen Stellen Schnittstellen konstruieren lassen – etwa durch die Momente der Tentativität und Unbestimmtheit (vgl. ebd., 18ff.) sowie durch die Berücksichtigung gesellschaftlicher Kontexte und die fundamentale Sozialität (auch) medialer Räume (vgl. ebd., 34, 39) –, verbleibt der Theorieansatz mit prominenten Bezügen auf Kant und Bateson diesseits des Horizonts aufklärerischer und moderner Ansätze, die solide in subjektphilosophischen

Grundannahmen zu ruhen scheinen.⁵⁴ Zudem sieht Koller seine wie auch andere Varianten transformatorischer Bildungstheorie mit dem Vorwurf konfrontiert, die Frage nach der Normativität des Bildungsbegriffs⁵⁵ und somit auf jegliche inhaltliche Bestimmung gänzlich zu verzichten (vgl. Fuchs 2015b, 17).⁵⁶

Koller (vgl. 2016, 152) gibt diesem Einspruch insoweit statt, als normative Bezüge kaum explizit verhandelt wurden, verweist aber auf ihre impliziten Gehalte⁵⁷ und arbeitet diese in der Folge heraus. So nennt er etwa den «Versuch, Kriterien bzw. Normen argumentativ, aber im Bewusstsein der unvermeidlichen Begrenztheit und Relativität der eigenen Position zu begründen.» (ebd., 155) Konkret führt er weiter die «Steigerung der Reflexivität und Komplexität des Welt- und Selbstbezugs» (ebd., 155f.) bei Winfried Marotzki (vgl. 1990), die «Offenheit für weitere Transformationen» (ebd., 156ff.) bei Arnd-Michael Nohl sowie seinen eigenen Vorschlag, dem «Widerstreit gerecht [zu] werden» (ebd., 158ff.; vgl. v.a. Koller 1999). Mit einem solchen Aushalten des Widerstreits sei eine wünschenswerte Richtung von Bildungsprozessen angezeigt, nämlich sein Offen-Halten,

54 Etwas ironisch könnte bemerkt werden, dass die von Jörissen und Marotzki zum Anlass genommenen «Krisentypen der Moderne», genauer, die Kohäsionskrise in Form u.a. der Individualisierung in ihrem Theoriemodell erneut zur Aufführung gebracht wird, indem die «Anderen» in der «Selbst- und Weltbeziehung» nicht aufscheinen (bzw. lediglich unter «Welt» subsumiert werden) (vgl. 2009, 11). Koller merkt dazu an: «Soll die Bedeutung des Verhältnisses zu anderen Menschen angemessen erfasst werden, müsste eigentlich von Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen die Rede sein» (Koller 2016, 149). Diese Notiz findet sich bei ihm allerdings in einer ergänzenden Fussnote, in der er vermerkt, dass die «Anderen» aus textökonomischen Gründen in der Folge wieder aus der Formulierung gelöscht werden. Dass das Verhältnis von Subjektautonomie und den «Anderen» auch in anderer Hinsicht problematisch bzw. paradox sei, vermerkt Stojanov in seiner konstitutiv intersubjektiv angelegten Arbeit «Bildung und Anerkennung» (vgl. Stojanov 2006, 65).

55 Koller sieht in der Traditionslinie der transformatorischen Bildungstheorie allerdings keine Hinweise auf eine kategorische Ablehnung normativer Bezugnahmen (vgl. 2016, 152).

56 Vgl. dazu Jörissen und Marotzki einleitend zum theoretischen Abschnitt (und in Erwiderung auf rezitierte Positionen von Adorno und Heydorn): «Darin kommt zum Ausdruck, dass Mündigkeit und moralische Autonomie nur als Ergebnisse von Bildungsprozessen denkbar sind: «Bildung» bezeichnet aus dieser Perspektive nicht einen verinnerlichten Kanon, sondern zielt auf ein Selbst- und Weltverhältnis, das nur vom Subjekt selbst ausgehen kann. Die erstgenannte, inhaltsorientierte Variante [wie etwa bei Heydorn; Anm. VD] wird in der Erziehungswissenschaft materiale Bildungstheorie genannt, während die Idee des Selbst- und Weltverhältnisses auf eine formale Bildungstheorie abzielt, indem das Ziel des Bildungsprozesses nicht in Inhalten, sondern in der Form der Selbst- und Weltbeziehung liegt.» (Jörissen/Marotzki 2009, 11) Diese analytische Trennung kann freilich beeinsprucht werden. So könnte zum einen gesagt werden, dass in Variante 1 diese Verhältnisse zumindest auch Veränderungen erfahren, wie sie zum anderen in Variante 2 gerade zu dem Inhalt gemacht werden, zu dem sich in Beziehung gesetzt werden soll.

57 Es sei erneut in einer Fussnote darauf verwiesen, dass Koller (2016, 152) ebenfalls in einer Fußnote Thorsten Fuchs' Kritik (2014, 128, Fn. 1, zit. nach Koller 2016, 152) anerkennt, er habe die Frage der Normativität mehrfach lediglich in Fußnoten angedeutet (so auch in 2012b, 18f.). Vgl. dazu auch DuD (S. 121, Fn. 9)

«einem bislang nicht artikulierbaren Anliegen zur Sprache zu verhelfen. Ausgeschlossen wären damit Transformationen in Richtung auf Welt- und Selbstverhältnisse, die darauf abzielen, andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen» (Koller 2016, 159).⁵⁸

Was also bliebe gegen eine solche transformatorische Bildungstheorie einzuwenden? Welche Bedürfnisse bildungstheoretischer Art kann ein solches Verständnis von Bildung nicht erfüllen? Es scheint, als seien alle Einwürfe geklärt. Und doch bin ich inzwischen zur Überzeugung gelangt (bzw. habe mich durch Gespräche und Lektüre davon überzeugen lassen), dass blinde Flecken verbleiben, die nicht unbearbeitet bleiben sollten. «Bildung» bleibt dort als «positiv» bereinigter Begriff bestehen, von dem alles «Negative» definitorisch abgespalten wird. Somit können Begriff, Konzept und «die Disziplin» (Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik) «sauber» bleiben und sich jeglicher Kritik entziehen. (vgl. Allert/Richter 2017, 77ff.)⁵⁹ Auf diese Weise fehlen die konzeptionellen Möglichkeiten, um die Macht- und Herrschaftsförmigkeit von solchen Prozessen wie auch von Bildungsinstitutionen analytisch erfassen und Kritik formulieren zu können. Dies verweist zum einen zurück auf die Konzeption der Subjektivierung und zum anderen auf eine bildungstheoretische Linie, die sich u.a. einer Kritik des (bürgerlichen) Bildungswesens verschrieben hat, dem prozesshafte Begriffe von Bildung wohl auch direkt oder indirekt entstammen (vgl. dazu etwa Ricken 2006, 337ff.):

-
- 58 Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass Fuchs (vgl. 2015b, 30f.) demgegenüber einen «Modus immanenter Kritik» ins Spiel bringt, die Kritik und Selbstkritik stets parallel führt. Einen Fokus lege eine solche Form der Kritik auf die stets dialektische, widersprüchliche Struktur von Bildungsprozessen: eine bestimmte Transformation mit Erweiterung bestimmter Handlungsmöglichkeiten muss notwendig dazu führen, dass eine andere Transformation oder andere Handlungsmöglichkeiten verunmöglicht werden. Einseitig als Zugewinn oder Verlust können Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen dann also gar nicht ausgewiesen werden und als Bildungsprozesse in Betracht kommen» (ebd., 31).
- 59 Ludwig A. Pongratz (2010, 94) schreibt dagegen zusammenfassend über bildungstheoretische Konjunkturen: «Bildungstheorie bewahrt ein kritisch-aufklärendes Erbe [...]. Bildungstheorie umschließt jedoch zugleich ein ideologisches, herrschaftssicherndes Erbe, das sie dem Verdacht aussetzt, all denen als Fluchtborg zu dienen, die vor der Wirklichkeit die Augen verschließen möchten. Erst wo die Rückbesinnung auf solche Fluchttendenzen in die bildungstheoretische Reflexion aufgenommen wird, lässt sich ein aktualisiertes, kritisches Bildungsverständnis entwerfen. Bildungstheorie ist heute nur noch in kritischer Rückwendung auf ihre Verstrickung in gesellschaftliche Widerspruchslagen zu haben.»

«Versteht man Bildung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft verpflichtet, aus der sie als Konzept und Praxis hervorgeht, wird der Autonomieanspruch als einer entlarvt, der auf die Regeneration eben dieser Bürgerlichkeit zielt. Bildung ist damit zugleich Unterwerfung unter das Prinzip bürgerlicher Vergesellschaftung wie auch Voraussetzung zur Reflexion derselben und damit zur Kritik.» (Messerschmidt 2007, 47)⁶⁰

Astrid Messerschmidt bezieht sich in der Folge auf die kritische Bildungstheorie nach Heinz-Joachim Heydorn, der eine dialektische Auffassung von Begriffen wie Bildung, Mündigkeit, Emanzipation, Vernunft und Subjekt (bzw. «Mensch») vertritt. Sein Werk «Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft» (1979) kann mit einigem Risiko als «historisch-materialistische und ideologiekritische Genealogie des Bildungsbegriffs und der Bildungsinstitutionen» bezeichnet werden (zur Frage der Ideologiekritik vgl. Bünger 2013, 37ff.).⁶¹ Heydorn zeichnet entlang gesellschaftlicher Historisierungen, und insbesondere ab dem Einsetzen eines erkennbaren Bildungsbürgerturns, die Entwicklung des Bildungsbegriffs und -systems in beständiger wechselseitiger Befragung mit den sozio-ökonomischen, i.S.v. Klassenverhältnissen nach. Wie Bildung über die bürgerliche Gesellschaft hinausweise, so schreibt Heydorn mit Marx über Hegel hinaus, denn Marx weise

«ganz konkret darauf hin, daß erst mit dem Bedürfnis der Großindustrie in Wahrheit ein allgemeines und obligatorisches Bildungswesen entsteht, das ihren Interessen unterworfen ist. Das Verhältnis wird damit neu formuliert: Die Dialektik von Staat und institutionalisierter Bildung wird zur Dialektik von Bildung und Monopolkapitalismus. In dieses Verhältnis ist das entscheidende Problem der Herrschaft eingeschlossen; der Staat wird zum Büttel.» (Heydorn 1979, 51)

Der Widerspruch besteht also nicht einfach zwischen einer (positiven) Idee von Bildung als Befreiungsbewegung auf der einen («guten») Seite und Herrschaft auf der anderen (der «bösen»). Bildung ist zugleich ein Herrschaftsinstrument und Potenzialität der Emanzipation (vgl. Pongratz 2010, 94f.), die die Bourgeoisie im Sinne der Menschenrechte und der Aufklärung allen versprochen hatte (vgl. Heydorn 1972, 16f.). «So entstehen Mündigkeit und Strangulierung im gleichen Brutkasten, im Gewebe einer eigenen Paralisierung» (ebd.). Jede Deutung von Bildung wird so relativ

60 Über die Jahre bin ich zahlreiche Male zu diesem Text von Astrid Messerschmidt zurückgekehrt, wie mehrfache Bezugnahmen in meinen Texten (auch in der vorliegenden Dissertation) zeigen. Jede Re-Lektüre hat neue Interpretationen und Verständnisse eröffnet und im Verhältnis zu diesem Text zeigt sich vielleicht auch meine eigene Transformation im Hinblick auf bildungstheoretische Selbstverortungen (vgl. DPD, 3; WmM; HTI). Messerschmidt kritisiert in ihrem Text nicht Foucault, sondern seine reduktive und vereinfachende Rezeption in der Erziehungswissenschaft, der gegenüber sie «Bildung als kritische Kategorie» (ebd., 48) stark macht. Zum gegebenen Zeitpunkt erscheint mir ihr Argument sehr überzeugend.

61 Ebenso riskant könnte Norbert Rickens Studie über die «Ordnung der Bildung» in eine Linie damit gestellt werden (vgl. Ricken 2006).

unmittelbar mit gesellschaftlichen Produktions- und Herrschaftsverhältnissen rückgekoppelt, zielt in letzter Instanz auf (Lohn-)Arbeit zur gesellschaftlichen Reproduktion und, mit der etablierten Dominanz der bürgerlichen Klasse, der Verwertung von Kapital.⁶² Allerdings können diese Verhältnisse nicht kausallogisch oder totalitär gedacht werden, wie Bünger darlegt:

«Anders gewendet handelt es sich beim Widerspruch der Bildungsinstitutionen nur um notwendige Bedingungen; die davon unterschiedene hinreichende Bedingung einer ›Vollmacht der Mündigkeit‹ zeigt sich als Zusammenschluss von Subjekten, die nach Möglichkeiten der Überwindung der Heteronomie fragen [...]. Der Widerspruch [...] ist gar nichts ohne ein ihn begreifendes und historisch konkretisierendes Bewusstsein von Subjekten, die reflektiert widersprechen. Gleichzeitig kann die kritische Distanz der empirischen Subjekte nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern ist selbst immer wieder neu zu erringen.» (Bünger 2013, 69f.)

Warum, so fragt sich nun aber, soll diese Theorielinie bemüht werden, um über zeitgenössische Bestimmungen von Bildung zu sprechen? Was ist sie im Stande zu erhehlen und wie lässt sie sich mit poststrukturalistischen Ansätzen vermitteln, die eine völlig andere Sprache zu sprechen scheinen? Auch hierfür muss nicht im luftleeren Raum angesetzt werden (vgl. Bierbaum 2004; Bünger 2013; Herrmann 2015, 2016; Riefling u.a. 2012).

Heydorn denkt dialektisch, in Widersprüchen, und weist damit eine gewisse Nähe zur Relationalität bei Foucault und Butler auf. Die Janusköpfigkeit der Subjektivierung kann als Bindeglied angeführt werden, insofern Bildung bei Heydorn gleichzeitig ein herrschaftliches wie ein potenziell ermächtigendes, befreiendes Prinzip darstellt. Dieselbe Dialektik finden wir auch gegenüber dem Glauben an die Vernunft.⁶³

62 In dieser Weise haben Bildungsinstitutionen Teil am stummen Zwang der Verhältnisse, die Marx der kapitalistischen Produktionsweise (nach seiner gewaltsamen Inauguration) zuschreibt: «Die Organisation des ausgebildeten kapitalistischen Produktionsprozesses bricht jeden Widerstand, die beständige Erzeugung einer relativen Übervölkerung hält das Gesetz der Zufuhr von und Nachfrage nach Arbeit und daher den Arbeitslohn in einem den Verwertungsbedürfnissen des Kapitals entsprechenden Gleise, der stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse besiegelt die Herrschaft des Kapitalisten über den Arbeiter.» (Marx 2013, 765) Entgegen den Erwartungen der frühen marxistischen Theorie lehnten sich die Arbeiter*innen überwiegend nicht gegen ihre Unterjochung auf. Der Frage nach dem «Warum» arbeitet Heydorn mit Bezug auf das Bildungswesen anteilig zu. Die Frage trieb etwa auch Louis Althusser in seinen Überlegungen über institutionelle Herrschaft durch «Ideologische Staatsapparate» (vgl. Althusser 2016, 53ff.) um; genauso wie Antonio Gramsci, dessen Auffassung von Hegemonie eine mögliche Antwort auf dieselbe Frage bietet: «Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, das heißt Hegemonie, gepanzert mit Zwang» (Gramsci 2013, 74). Beide beziehen sich u.a., wenn auch auf verschiedene Weise, explizit auf das Erziehungs- und Bildungswesen. Selbstverständlich gilt auch heute noch: «Bildung klassifiziert.» (Reitz 2015, 50) und «sie» tut das im Kontext von Neoliberalismus und (bildungstechnologischen und -politischen Ideologien des) «Informationalismus» eben auf spezifische Weise (vgl. Pasuchin 2012).

63 So schreibt Heydorn etwa: «Der aufklärerische Glaube an die Macht der Vernunft, die sich durch Bildung erkennbar macht, bedarf einer Korrektur:» (1972, 15; zit. in Bünger 2013, 35). Bünger vermerkt in seiner Arbeit, dass er bei Heydorn keine direkten Verweise auf die Kritische Theorie der «Frankfurter Schule» vorfindet – obwohl es offenbar Treffen zwischen ihm und prominenten Vertretern gegeben hat (vgl. ebd., 31).

Heydorn bedient sich allerdings zusätzlich eines polit-ökonomischen, marxistischen Vokabulars, um über kapitalistische Herrschaftsverhältnisse zu sprechen und bietet damit eine Vermittlungsebene zwischen kulturellen (ideologischen oder diskursiven) und ökonomischen Formen von Machtbeziehungen (vgl. KPÖ).⁶⁴ Bildung ist dann nicht auf Transformationsprozesse von einzelnen Subjekten zu reduzieren, sondern bezeichnet darüber hinaus Bildung in Institutionen sowie Bildung als gesellschaftlichen, historischen Prozess. Die Perspektive liegt – zumindest in den bildungstheoretischen Arbeiten – nicht auf einer Bestimmung dessen, was Bildung sein sollte, sondern richtet sich auf empirische Formen von Bildung sowie des Sprechens über Bildung, und ist in dieser Hinsicht ideologiekritischen und diskursanalytischen Ansätzen verwandt. Schliesslich ist für Heydorn seine wissenschaftliche Arbeit auch eine politische. Er strebt eine Veränderung der Gesellschaft an, ohne sich dabei allzu grossen Illusionen hinzugeben (vgl. Bünger 2013, 33). Wie im vorhergehenden Langzitat deutlich wurde, bedeutet das, dass Emanzipation durch Bildung nicht so sehr als individueller, sondern vielmehr als ein kollektiver Prozess gedacht wird. Insofern technologische Entwicklung als Produktivkraftsteigerung ein zentrales Moment der kapitalistischen Produktionsweise darstellt, sind auch Medientechnologien integraler Teil des beschriebenen Zusammenhangs – auf herrschaftliche wie auf befreiende Weise. Kollektive (kooperative oder kollaborative) Formen der *Bildungsarbeit* von Lehrenden *und* Lernenden, aber auch gemeinschaftliche Praktiken in informellen Kontexten erweitern potenziell die Sphäre einer derart widersprüchlich verfassten Bildung – und erlauben in Gedanken und Praxis das gelebte Experiment auch zur gesellschaftlichen Transformation. (vgl. auch WmM)

Bereits 2004 stellte Harald Bierbaum Überlegungen zu Parallelen bei Heydorn/Koneffke und Foucault/Butler⁶⁵ an und verzeichnet u.a. im widerständigen Moment der Wiederholung eine Gemeinsamkeit: bei Butler als Performativität, bei Heydorn

64 Während bei Foucault regelmässig Verweise auf die Ökonomie zu finden sind, konzentriert sich Butler wesentlich auf andere Politiken der Körper (Geschlecht, Hate Speech, Krieg, Protestformen). Selbst in einem Band über «Dispossession» (engl. für Enteignung, Vertreibung, Räumung) spricht sie von «military and legal violence» und nennt ökonomische Herrschaft nicht, obwohl territoriale Vertreibung und Lebensmittel als Beispiele für Enteignung fallen (Butler/Athanasίου 2013, 3). Später im selben Band (ebd., 38) wirft ihre Gesprächspartnerin, Athena Athanasίου, die Frage danach auf, wie darauf zu reagieren sei, dass im Zuge der Finanzkrise von 2007 die ein Primat des Ökonomischen auch für linke Politik verstärkt eingefordert werde (und im Gegenzug poststrukturalistische Ansätze dämonisiert). Beide wenden sich gegen eine Abspaltung der Ökonomischen Sphäre vom Sozialen. Beide argumentieren für eine integrale, nicht-deterministische Perspektive, die keine Haupt- und Nebenwidersprüche (Ökonomie und «der Rest») behauptet. Abschliessend begründet Butler ihr Interesse für «Prekarität» und «Prekarisierung» damit, «that it describes that process of acclimatizing a population to insecurity. It operates to expose a targeted demographic to unemployment or to radically unpredictable swings between employment and unemployment, reducing poverty and insecurity about an economic future, but also interpellating that population as expendable, if not fully abandoned.» (ebd., 43) Diese sehr unmittelbare Bezugnahme auf ökonomische Verhältnisse und ihre scheinbare Annahme als «Gegeben» bedarf einer Befragung, die weder im zitierten Band geliefert wird, noch im vorliegenden geliefert werden kann.

65 Gernot Koneffke war ein Mitarbeiter Heydorns und führte nach dessen Tod das Projekt einer kritischen Bildungstheorie fort. Er war Doktorvater von Peter Euler, auf dessen Texte in dieser Dissertation ebenfalls Bezug genommen wird.

und Koneffke durch «Einholung der Geschichte, d.h. Aneignung des widersprüchlichen geschichtlichen Verlaufs auf eine Art und Weise, dass das Subjekt die Möglichkeit hat, die geschichtliche Logik (an sich) zu durchschauen» (Bierbaum 2004, 195). Auch die Bedeutung von Sprache – ein wichtiger Hinweis für ein Weiterdenken im Sinne von Medialität – ist ein verbindendes Element. Heydorn beharrt auf der «Anstrengung des Begriffs», ohne die uns «das Handeln allein [läßt]» (1979, 8) und weist der Sprache allgemein grosse Bedeutung für die Gewinnung eines Selbstbewusstseins zu (vgl. 1972, 102ff.). Gerade aus ihrem Widerspruch zur Realität, zur sinnlichen Erfahrung und zu ihrem «materiellen Inhalt» bezieht sie die Hoffnung auf seine Überwindung – durch die «Veränderung der Realität» (ebd., 118).

Mit Foucaults umfassender Konzeption des Diskurses und Butlers Konzeption der Performativität scheinen diese Aussagen im Groben vereinbar. Was Heydorn weniger berücksichtigt – die tätige Hervorbringung gesellschaftlicher Strukturen in Praktiken, im Tun –, findet sich bei Foucault und Butler, aber auch bei Marx (vgl. KPÖ):

«Eine entscheidende gemeinsame Pointe dieser drei analytischen Perspektiven [Butler, Foucault und Marx; Anm. VD] besteht demnach darin, dass sie über die Rekonstruktion von Strukturzusammenhängen erfassen, inwiefern diese Strukturen bestimmte Möglichkeiten verändernder Praktiken konstituieren.» (Meißner 2010, 11f.)

Foucault und Butler sensibilisieren zudem für Machtbeziehungen neben den ökonomischen (insbesondere auch für Wahrheitspolitiken dogmatischer Marxismen),⁶⁶ wohingegen Heydorn umgekehrt gerade diese ergänzt. Heydorn und Foucault eröffnen eine dezidiert historische Perspektive gesellschaftlicher Bedingungen, die die Kontingenz etwa von Subjektivitäten in ihrer Zeitlichkeit jenseits des Situativen herausstellen. Dieser Dimension wird wiederum bei Butler weniger Raum zugestanden (vgl. Meißner 2010, 72ff.). Butler, Foucault und Marx mit- und gegeneinander zu lesen, wie Meißner es durchspielt, zeigt überraschende Schnittmengen und geteilte Grundannahmen, ist aber freilich kein friktionsfreies Unterfangen (vgl. ebd., 13f.). Was die drei Perspektiven (ich würde ergänzen: und Heydorn) miteinander verbindet, hält Meißner in der folgenden Aussage fest:

«Das Gegebene ist anders möglich, darauf verweist der Begriff der Kontingenz der gesellschaftlichen Verhältnisse und Phänomene. Die konkreten Möglichkeiten eines Anderen sind aber durch das Gegebene und die darin implizierte Subjektivität präjudiziert» (ebd., 11f.)

Schliesslich gilt es, zu erläutern, was mit jenen «Praktiken» gemeint wird, die nun vielfach angedeutet und eingesetzt, aber nicht konkreter bestimmt wurden. Ausgangspunkt hierfür mag ein Zitat von Louis Althusser sein, der in der Aufzählung

66 Zum durchwachsenen, aber fruchtbaren Verhältnis von Marx und Foucault bzw. ihrer Arbeiten zueinander vgl. u.a. die Beiträge der thematischen Ausgabe der PROKLA, (insbesondere Schmidt 2008; Demirovic 2008; aber auch Demirović 2010, 168ff.).

oben neben Marx, Foucault, Heydorn und Butler als «unsichtbarer Fünfter» mitgeführt wurde. Althusser stellt in seinem Text «Ideologie und Ideologische Staatsapparate» (2016) von 1969 die Frage nach der Reproduktion der Produktionsverhältnisse. Oder anders: Wie kommt es, dass all die Leute, die Tag für Tag in Lohnverhältnissen ausgebeutet werden, jeden Tag wieder zur Arbeit gehen, anstatt sich dagegen zur Wehr zu setzen? Und wie geht dies von Statten? Zum einen antwortet er darauf mit dem Konzept der Ideologischen Staatsapparate, zu welchen auch der schulische gehört, dem gar eine vorrangige Stellung zukomme (vgl. ebd., 65). Zum anderen arbeitet er – etwas losgelöst von der ersten, institutionellen Antwort, einen Begriff von Ideologie aus, der ebenso zweifach bestimmt wird: Ideologie repräsentiere «das imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen» (ebd., 75) und habe eine materielle Existenz. Althusser entzieht sie so der Sphäre der reinen Ideen oder Vorstellungen: «Eine Ideologie existiert immer in einem Apparat und in dessen Praxis oder dessen Praktiken. Diese Existenz ist materiell.» (ebd., 80)⁶⁷ Diese Auffassung von Ideologie formuliere einen Rahmen, dem die Subjekte nicht entkommen können – im Gegenteil werden sie erst durch die ideologische Anrufungsszene erst zu Subjekten – und sind es doch immer schon gewesen (vgl. ebd., 88ff.). Im Tun werden Selbstverhältnisse hervorgebracht.

Judith Butler bezieht sich im Kontext von Subjektivierung und Performativität des Sprechens wiederholt auf diese Überlegungen Althusser (vgl. etwa 2006b, 44ff., 2015, 101ff.). Der Althusser-«Schüler» Foucault nennt seinen «Lehrer» zwar kaum explizit, weist aber zahlreiche implizite Bezüge und Anschlussstellen auf (vgl. Schmidt 2008, 248). U.a. kann seine Diskurstheorie als eine Fortsetzung dieser Ideologietheorie verstanden werden (vgl. kritisch dazu Kappeler 2008, 265ff.), insbesondere in einer Interpretation, die der «diskursiven Praxis» vor relativ stabilen Diskursformationen den Vorzug gibt, diese als den eigentlichen «Ort» von Diskursen denkt (vgl. etwa Wrana/Langer 2007; Reckwitz 2008; Wrana 2014) und Diskursen ihren Ereignischarakter wiedergibt (vgl. Foucault 2007a; Pêcheux 1988). In Form der Praktiken des Selbst kann die transformative Kraft auf sich selbst gerichtet werden. Überdies führt Foucault mit dem «Dispositiv» ein Konzept ein (vgl. etwa Foucault 1978b), welches

67 Spät bin ich auf den Text «Merely Cultural» von Judith Butler gestossen, in welchem sie z.B. queere Identitätspolitik gegen Kritiken einer ökonomistischen Linken verteidigt. Die Verteidigung gründet sie nicht nur auf Schriften von Marx und Engels, sondern entscheidet sich zudem für genau das Zitat Louis Althusser, um die Verflochtenheit ökonomischer und, nur scheinbar davon getrennter, kultureller Herrschafts- und Machtverhältnisse (sowie der jeweiligen Kämpfe dagegen) zu verdeutlichen. (vgl. Butler 1998, 43) In «Psyche der Macht» geht sie näher auf die Stelle und die ideologische Anrufung allgemein ein (vgl. 2001, 114).

mit den «(Staats-)Apparaten» oder auch explizit dem «dispositif» bei Althusser einige Ähnlichkeit aufweist.⁶⁸

Mit Rückbezug auf Marx' Werttheorie kann diesem zirkulär verschalteten Verhältnis von Praxis und Struktur schliesslich eine dritte Ebene eingezogen werden, durch welches das «soziale Ganze» als Referenzrahmen und Kontext erhalten bleibt: «Erst indem sie in bestimmten Quanten vorkommen, bilden Einzelereignisse Durchschnitte. Der Durchschnitt selbst wird gerade zur Macht über den unmittelbaren Produzenten» (vgl. Demirović 2010, 168).⁶⁹

Damit wären wichtige Dimensionen einer solchen Neubestimmung einer Kritischen Bildungstheorie nach Heydorn, Foucault und Butler dargestellt. In einer Zusammenführung in Form einer Re-Konzeption von «Bildung» kann diese nun als eine «kritische» Kategorie» (Euler 2003) der Erziehungswissenschaft gefasst werden, die sich auf verschiedene Ebenen gesellschaftlicher Praxis bezieht:

1. «Bildung» leitet zum einen dazu an, unterschiedliche gesellschaftliche Auffassungen von Bildung synchron wie diachron in ihren ideologisch-diskursiven Formen zu analysieren und auf ihre Herrschafts- und Machtförmigkeit zu befragen.
2. «Bildung» verweist weiter auf die widersprüchliche Verwobenheit des Bildungssystems und seiner Institutionen (als ideologischer Staatsapparat) mit

68 Allerdings erinnert die Verwendung des «dispositif»-Begriffs bei Althusser eher an das Bourdieusche Habituskonzept als Ensemble angeeigneter Dispositionen – oder dessen ideologische Seite: «Auf dieser Grundlage [eines glaubenden Subjekts, an Gott, an seine Pflichten, etc.; Anm. VD], d.h. aus dieser absolut ideologischen «begrifflichen» Konfiguration [dispositif] (eines Subjekts, das ein Bewusstsein hat, innerhalb dessen es die Ideen, an welche es glaubt, frei bilden oder sich freiwillig in ihnen wiedererkennen kann) heraus ergibt sich dann völlig natürlich das (materielle) Verhalten des besagten Subjekts.» (Althusser 2016, 81) Eine umfassende Einführung und Einordnung des «Dispositivs» bei Foucault, auch im Verhältnis zu «medialen Dispositiven», kann hier nicht geleistet werden, ist aber an anderer Stelle nachzulesen: Dander 2014, DuD, MDK, MDa, NzE.

69 Die Wahl der Referenzen zu Praxis und Praktiken mag verwundern, sie hätte freilich auch anders ausfallen können. So fehlt der Verweis auf den zu erwartenden Bourdieu (vgl. etwa 2014, 97ff.), dessen aufeinander bezogenen Konzeptionen des Habitus und der Praktiken eine ähnliche Anlage bietet und bereits bildungstheoretisch gewendet wurde (vgl. Rosenberg 2011; Biermann 2014; Bettinger 2016). Auch eine Brücke zum Medienkompetenzbegriff wäre hier leichter zu bauen (vgl. Baacke 1996, 115ff., 1997, 40ff.). Zumindest zwei Argumente lassen sich dagegen vorbringen: Das Habituskonzept fokussiert eher die Stabilität von Dispositionen, während Transformationen und Brüchigkeiten originär kaum zu erfassen sind (vgl. Meißner 2010, 77). Zudem gründet die Praxistheorie als Sozialtheorie u.a. auf den Arbeiten Bourdieus und diese steht, bis auf wenige Ausnahmen, für ein Forschungsprogramm, das dem hier bislang skizzierten (wie übrigens auch dem Bourdieus) widerspricht. So beginnt Frank Hillebrandt seinen Handbuch-Artikel zur «Praxistheorie» zwar mit den Marx'schen Feuerbachthesen, scheint am Ende aber der offenbar von vielen geteilten Kritik von Praxistheoretiker*innen an Bourdieu zuzustimmen, dass dieser Macht- und Herrschaftsstrukturen in den Fokus seiner Arbeiten gerückt hat (vgl. Hillebrandt 2009, 369f., 388ff.). Um Distanz zu diesen Tendenzen einer distanzierten Soziologie zu wahren, empfiehlt sich die Bezugnahme auf zahlreiche andere Ansätze, die die Ambivalenzen des Praxis-Struktur-Verhältnisses ähnlich abbilden, dabei das soziale Ganze nicht aus dem Blick verlieren und sich einer emphatischen Wissenschaft in der Tradition kritischer Theorien der Gesellschaft nicht verwehren. Solche Ansätze sind im Sinne einer hier favorisierten, engagierten Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft vorzuziehen. Zu nennen wären neben Karl Marx und Louis Althusser etwa Antonio Gramsci «Philosophie der Praxis» (vgl. Gramsci 2013, 183ff.), Henri Lefebvre mit seiner «Kritik des Alltagslebens» (vgl. 1977, Bd. 3, S. 62ff.), die Cultural Studies im Stile Stuart Halls (vgl. Clarke u.a. 1979; Hall 1980, 1997) oder Michel de Certeau «Kunst des Handelns» (vgl. 1988, 11ff., 77ff.).

- kapitalistischen und anderen Machtdispositiven, nimmt aber gleichzeitig emanzipatorische Potenziale an, die (auch) dort wirklich werden können.
3. bezeichnet «Bildung» Subjektivationsprozesse, die in sich widersprüchlich verfasst sind. Sie sind durch ein Unterwerfen bedingt und beziehen genau daraus ihre Möglichkeitsbedingungen. Eine solche Bildung vollzieht sich in performativen, diskursiven (nicht notwendig sprachlichen), nicht-souveränen Praktiken und hofft – bei aller gebotenen Skepsis – auf eine befreiende, ermächtigende und «ermündigende» Richtung ihrer selbst. Die Widersprüche, irritierende Brüche, diverse Krisenhaftigkeiten⁷⁰, eine kritische Haltung als Tugend und im Affekt lassen solche Prozesse wahrscheinlicher werden. Kritik und Selbstkritik sind dabei Wege zur Erkenntnis über die je eigene Historizität und Kontingenz. Eine solche Bildung strebt einer kollektiven Politisierung entgegen, die sich gegen Herrschaftsverhältnisse und unerwünschte Regierungstechnologien richtet. Richtungsweisend sind dabei keine finalen, teleologischen Utopien, die eine wie immer geartete «Berechenbarkeit» von Geschichte suggerieren, sondern ein konkretes Arbeiten an der Transformation nicht nur der Subjekte, sondern der Gesellschaft – u.a. im Rahmen von heterotopischen Räumen (vgl. Dander 2014) und Interventionen (vgl. HTI).

Einen solchen auf Forschung und Kritik ausgelegten Bildungsbegriff konsequent zu denken, beinhaltet notwendig den Blick auf sich selbst als Wissenschaftler*innen. Letztere müssen sich stets in all ihrer Widersprüchlichkeit auf sich selbst sowie auf ihre je eigenen Praktiken befragen (lassen). Wissenschaftliche Produktion von Wissen und Erkenntnis kann vor dem Hintergrund des bisher Gesagten nicht als distanzierte, objektive Tätigkeit aufgefasst werden. Sie ist ebenso in die Herrschafts- und Machtspiele der Gesellschaft verwoben, muss sich folglich dazu verhalten und demnach im weiteren Sinne politisch agieren.

3.6. Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde ein weiter Bogen von sehr konkreten, empirischen Daten zu wesentlich abstrakteren Überlegungen geschlagen. Die Versuchsanordnung bestand darin, zunächst anhand von Ergebnissen in Bezug auf Internetnutzung, Wissen und Einstellungen zu Datenschutz und (vorrangig informationelle) Privatheit im Internet die beforschten Subjekte und ihr praktisches und imaginäres Verhältnis zu digitalen Daten anhand des aktuellen Forschungsstandes darzulegen. Daran zeigt sich im ersten Schritt, dass sich Jugendliche, aber auch Erwachsene in Deutschland in

⁷⁰ Unter Krisen werden hierbei nicht nur die «Krisentypen der Moderne» verstanden, auf die sich etwa Jörisen und Marotzki beziehen (2009, 16) oder individuell-biografische Krisenerfahrungen, wie bei Koller (vgl. 2012a, 20f.), sondern auch ökonomische (und damit verbundene politische) Krisendynamiken (vgl. Sablowski 2012) wie etwa die Finanzkrise, die 2007 ihren Ausgang nahm und nachhaltig Wirksamkeit auf das Leben zahlreicher Menschen ze(i)gt.

Widersprüche verstrickt sehen, die sich nicht unmittelbar und einfach auflösen lassen. Auch wenn die Situation nicht ohne Weiteres auf die simpelste Form eines «Privacy Paradox» herunterbrechen lässt («Die Nutzer*innen sehen den Umgang mit ihren digitalen Daten kritisch, dies hat aber keinen Einfluss auf ihr Internetnutzungsverhalten.»), lassen sich ähnliche Widersprüchlichkeiten vermerken: Menschen sorgen sich um ihre Privatheit und wünschen sich Kontrolle über «ihre» Daten. Dem Staat wird zugleich für Zwecke der Sicherheit ein hohes Mass an überwachender Handlungsmacht zugestanden. Nicht wenige nutzen zumindest gelegentlich technische Lösungen, um möglichst grosse Kontrolle zu behalten und ihre informationelle Selbstbestimmung zu wahren. Viele der Items in den Studien beziehen sich allerdings auf herkömmliche Formen der Datenauswertung, d.h. Inhalte, die kommuniziert werden, werden gespeichert und nachgenutzt. Metadaten, die über komplexe Datenverarbeitung ebenfalls zu intimen Erkenntnissen führen können, bleiben weitgehend unbeachtet. Dass allerdings digitale Daten ein monetärer Wert zugeschrieben wird, ist auch Jugendlichen über weite Strecken offensichtlich. *Wie genau* die Abläufe zu verstehen sind, erscheint ihnen als Black Box.

Auch aus diesem Grund weist auf Privatheit bezogene Internetnutzung, die im zweiten Schritt anhand qualitativer Studien vorgestellt wurde, Praktiken auf, die sich auf bestimmte Formen der Überwachung und Datenauswertung beziehen und andere unberücksichtigt lassen. Ob dies mit Unwissenheit oder Resignation zusammenhängt, bleibt unklar. Die routinisierten Praktiken der Unbestimmtheit, Offenheit und des Grenzmanagements stellen in gewisser Hinsicht wirksame Taktiken dar, um eigene Spuren zu verwischen, unleserlich zu machen und ein individuelles und soziale Gefühl von Kontrolle und Vertrautheit herzustellen – die Vorstellung subjektiver Privatheit, die dadurch konstituiert wird, greift jedoch, gemessen an elaborierten Datenverwertungspraktiken von Unternehmen und staatlichen Akteuren, ebenfalls nicht umfassend. Erneut kann auf das Zitat von danah boyd verwiesen werden: «what's different now? The difference is Big Data.» (boyd 2010)

Die genannten Einschränkungen individueller Souveränität im Internet dienen sodann als Vektor für eine tiefergehende Problematisierung der in der Medienpädagogik anhaltend wirksamen Idee eines starken und autonomen aufklärerischen Subjekts. Diese Idee findet sich in theoretischen Grundlagen nicht uneingeschränkt. Ambivalenzen des Subjekts werden zumindest, so wurde argumentiert, nicht in einer Weise dargelegt, die ihrer Reduktion in vereinfachenden Wiederholungen entgegenarbeitet. Demgegenüber wurde mit einer Subjektivationstheorie nach Foucault und Butler ein Vorschlag unterbreitet, der die Relationalität von Subjekt und Struktur setzt und sich damit gegen Reduktionen (zumindest an dieser m.E. wichtigen Stelle) sträubt. Verbunden mit dieser machtanalytischen Konzeption wurde zudem betont, dass Praktiken der Datenverwertung fest mit ökonomischen Prozessen und Verhältnissen verwoben sind, weshalb zur Beschreibung und Analyse der «gesellschaftlichen

Struktur» und des «sozialen Ganzen» Ansätze der kritischen Politischen Ökonomie eingeführt wurden. Entgegen der Annahme, dass Foucaults Denken – etwa in seiner Diskurstheorie oder Machtanalytik – ein strukturdeterminiertes Subjekt impliziere, wurde entlang seiner Arbeiten wie auch jener von Judith Butler durchgespielt, wie Handlungsfähigkeit jenseits des vermeintlich souveränen Subjekts gedacht werden kann. Unter Bezugnahme auf wichtige Konzeptionen wie Performativität, Kritik und Selbstpraktiken werden Möglichkeiten, Modi und Perspektiven einer kritischen, widerständigen Praxis skizziert. Durch alle Ebenen zieht sich dabei die Ambivalenz von Autonomie und Heteronomie, die wechselseitige Abhängigkeit von Regierungspraktiken und Kritik.

Der letzte Abschnitt schliesslich widmete sich der Frage, wie diese Überlegungen bildungstheoretisch gefasst werden können. Ausgehend von transformatorischen Ansätzen der Bildungstheorie wurden zuerst Schnittmengen mit subjektivationstheoretischen Annahmen dargelegt, um im weiteren eine Kritik entlang des nicht bestimmten Inhalts und der kaum bestimmten Normativität zu formulieren. Ein solcher Bildungsbegriff reagiert zwar auf fundamentale Unbestimmtheiten und zielt daher auf Meta-, weil Orientierungswissen. Insofern Bildung als positiv bereinigter Begriff konzipiert wird, entfällt die Unbestimmtheit im Begriff selbst.

Eine in sich widersprüchlich verfasste Konzeption von Bildung wird mit den Arbeiten von und nach Heinz-Joachim Heydorn eingeführt und in einem Prozess wechselseitigen Affizierens in Austausch mit Foucault, Butler, aber auch Marx und Althusser transformiert, übersetzt und in veränderter Gestalt dargelegt. Relationalität und Ambivalenzen sowie die konstitutive Verwobenheit von Bildung mit allen Formen einer im Wortsinne lebensnotwendigen Reproduktion der Produktions- und Reproduktionsverhältnisse, lassen sich mit Heydorn auf komplexe Weise denken. Sein Begriff von Bildung zielt nicht primär auf ein positives oder empirisches Phänomen von «Bildung», sondern nähert sich gleichsam kritisch dem, was gesellschaftlich-historisch als «Bildung» verhandelt und praktiziert wird. Anders als bei Heydorn wird allerdings der Begriff der performativen und diskursiven Praxis zum konzeptionellen Dreh- und Angelpunkt dessen, was eine solche Auffassung von Bildung als kritische Kategorie zu leisten im Stande sein soll: Die Analyse und Kritik von Praktiken des Sprechens über Bildung (*Genealogie* und *Diskursanalyse als Ideologiekritik*), von institutionellen Praktiken verschiedener Dispositive der Bildung (*Gouvernementalitätsstudien* und *Dispositivanalysen*), sowie schliesslich von Praktiken des Selbst im Rahmen von Prozessen der Subjektivation (*Ethnografie* und *praxeologische Diskursanalyse*).⁷¹ Schliesslich wird diese Art, Bildung zu denken, nicht umhinkommen, ihre Begriffe und Grundannahmen kritisch auf ihre eigenen Bedingungen und Machtwirkungen zu befragen.

71 Hiermit wurden bereits methodologische Perspektiven benannt und eröffnet, die im Abschnitt 4.3. ausgeführt werden.

Der grosse Bogen, der in diesem Kapitel geschlagen wurde, nahm zwar seinen Ausgang in medientechnologischen Konstellationen, verliess diese allerdings mit subjektivations- und bildungstheoretischen Überlegungen vorübergehend. Im nun folgenden, vierten Kapitel gilt es nun, den formulierten Bildungsbegriff auf Medienpädagogik, Medien, Medialität und Möglichkeiten ihrer Kritik sowie diese Verhältnisse wiederum auf digitale Daten zu beziehen. Daran soll deutlich werden, dass solche bildungstheoretischen Reflexionen keineswegs nur eine Angelegenheit und im Interesse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, genauer, der Erziehungs- und Bildungsphilosophie sind, sondern auch für die Medienpädagogik von Relevanz sind.

4. Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik: Medien*Kritik und Daten*Kritik

«[...] scheint es geboten, nicht nur aktuelle Fragestellungen aufzugreifen, sondern auch einen Blick in den Rückspiegel zu nutzen, um vorhandene Diskussionsstränge und Erfahrungen in die Problembearbeitung einzubeziehen.»
(Tulodziecki 2016, 96)

In diesem Kapitel wird unter anderem der eigenwillig anmutende Titel der Arbeit hergeleitet. Welches Zeitverhältnis, welche Zeitreisen werden mit dieser Referenz angedeutet? Welche Bezüge in Vergangenheit und Zukunft rechtfertigen es, die Medienpädagogik «Zurück in die Zukunft» holen zu wollen?

Bereits im grossen historischen Spagat des letzten Kapitels zwischen Marx und Butler deutete sich an, dass in dieser Arbeit verschiedene Zeitlichkeiten miteinander vermittelt und in ein produktives Verhältnis zueinander gebracht werden sollen. In der Reintegration von Kapitel 3 in Diskussionsstränge der Medienpädagogik und genauer, über digitale Daten, wird sich zeigen, dass eine in Vergessenheit geratene Vergangenheit zum Ausgangspunkt für aktualisierte Antworten auf alte Fragen genommen werden kann. Es zeigt sich also, dass eine Reise in die Vergangenheit der kritischen Theoriebildung und Bildungstheorie zu Konsequenzen für Theoriearbeiten in der Gegenwart nach sich ziehen kann. Dass diese Zeitreisen aber keineswegs furchtbare Folgen haben müssen, wie es filmische Narrative gerne nahelegen,⁷² kann hoffentlich das wechselseitige Affizieren theoretischer Annahmen und Positionen in dieser Arbeit vollziehen.

In einem ersten Abschnitt (4.1.) wird die kritische Traditionslinie der (deutschsprachigen) Medienpädagogik zunächst als eine ihrer wichtigsten eingeführt; ganz pathetisch könnte sogar gesagt werden, als ihre Herzsclagader. In bester Tradition dieser kritischen Medienpädagogik werden Kritiken an der gegenwärtigen Medienpädagogik formuliert, die ein Ungenügen zum Ausdruck bringe. Dieses speist sich nicht daraus, dass das Moment der Kritik in all seinen Schattierungen gar nicht aufzufinden wäre, sondern dass diesem Eingeforderten eine (zu) marginalisierte Position zugewiesen wird. Die übertriebene Wiederholung des Ausdrucks «Kritik» in Titelei und Argumentation darf hierbei als Ironisierung und Selbstparodie begriffen werden und verweist auf polemische Vorgänger und ihre «Kritik der kritischen Kritik» (Engels/Marx 1962).

72 Zumindest in der absoluten Kurzfassung legt das auch der Film «Zurück in die Zukunft» («Back to the Future», Zemeckis 1985) nahe. Auf der Wikipedia (2017e) lautet die Synopsis wie folgt: «Der Film erzählt die Geschichte des Schülers Marty McFly, der versehentlich per Zeitreise in das Jahr 1955 gerät und dort die Vergangenheit seiner Eltern verändert, was dazu führt, dass seine Existenz gefährdet ist. Marty muss nun versuchen, die ursprüngliche Vergangenheit wiederherzustellen und ins Jahr 1985 zurückzukehren.» Dass am Ende die Vergangenheit aber nicht in ihrer «Ursprünglichkeit» wiederhergestellt wird, sondern überwiegend positive Konsequenzen der Zeitreise zu verbuchen sind, bildet die Kurzzusammenfassung freilich nicht ab – «furchtbar» und «fruchtbar» liegen oft erstaunlich nah aneinander

Der zweite Abschnitt (4.2.) widmet sich der Frage, welche Perspektiven sich aus den beschriebenen datafizierenden und datafizierten Medienpraktiken für die Medienpädagogik ergeben könnten. Zu diesem Zweck werden mögliche bestehende «Zielbegriffe» vorgestellt und in ihrer Reichweite und Passung diskutiert: Data Literacy und Datenkompetenz, Datenkritikfähigkeit und Datenkritik. Es wird dagegen argumentiert, bestehende Begriffe einfach auf einen «neuen» oder eingeschränkten (Teil-)Gegenstand zu übersetzen. Stattdessen mündet der Abschnitt auch an dieser Stelle in ein Plädoyer für radikale Kontextualisierung. Der «Problematik digitaler Daten» wird nicht durch Beschränkung der Zielperspektiven begegnet, sondern durch die Bezugnahme auf Bildung als kritischer Kategorie. Diese eröffnet einen umfassenden Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge, macht- und ökonomiekritische Perspektiven auf Praktiken medialisierter Bildung.

Schliesslich werden methodologische Perspektiven für die skizzierte Forschungsprogrammatische dargelegt. Entsprechend den drei Dimensionen des zuvor entwickelten Begriffs von Bildung als kritischer Kategorie entfaltet sich das anvisierte Forschungsprogramm auf drei Ebenen, die kurz umrissen werden: eine auf hegemoniale Diskursformationen, eine auf institutionelle Apparate und Dispositive sowie eine auf Subjektivationen fokussierte Ebene der Analyse.

4.1. Medien*Kritik (in) der Medienpädagogik

Es finden sich viele Anzeichen dafür (vgl. GvD: 5; MDK, 60), dass sich die Medienpädagogik in Theorie und Praxis in einer kritischen Tradition bzw. präziser: in Tradition zu der Kritischen Theorie sieht (stellv. vgl. Baacke 1996, 112f.; Schorb 2008, 77; Baacke 1997, 47ff.; Niesyto 2017, 2). So wird in zahlreichen theoretischen Arbeiten darauf verwiesen, dass Medienkritik ein Kernbegriff und eines der zentralen Ziele der Medienpädagogik sei (vgl. WmM: Kap. 2), wenngleich sich diese Positionen rein quantitativ gegenüber anderen Zielbegriffen randständig ausnehmen mögen (vgl. etwa Ganguin 2006; Niesyto u.a. 2006; Schiefner-Rohs 2012; Damberger 2013; Missomelius 2016).

Auch das Gründungsnarrativ der deutschsprachigen Medienpädagogik weist deutlich kritische Lagerungen auf: Baackes einflussreiche Habilitationsschrift «Kommunikation und Kompetenz» trägt mit einer starken Bezugnahme auf Jürgen Habermas wesentliche Überlegungen und -zeugungen dieses späten Vertreters der Kritischen Theorie (Frankfurter Schule) in sich (vgl. Baacke 1975). Historisches Zeugnis für Baackes Auseinandersetzung mit scharfen Kritiken des Mediensystems im Kontext kapitalistischer Produktionsverhältnisse gibt zudem der Sammelband «Kritische Medientheorien», den er in derselben Periode herausgab (vgl. 1974). Doch auch für die praktische medienpädagogische Arbeit spielt Kritik in Auseinandersetzung mit Medien deklarativ eine grosse Rolle. Symbolisch kann dafür das Motto der Gesellschaft für

Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) stehen: «Kreativ und kritisch mit Medien leben – Medienkompetenz fördern»⁷³.

Ausgehend von dieser kurzen Spurensuche von (Medien-)Kritik in der Medienpädagogik (ausführlicher vgl. WmM) werden nun im Folgenden drei Kritiken formuliert, die sich je auf Teilaspekte bzw. Auswirkungen des Skizzierten richten. Dabei geht es u. a. um die spezifischen Formen der Relationierung von «Medien» und «Kritik»⁷⁴, wofür die ungewöhnliche Formulierung – «Medien*Kritik» – in der Überschrift steht.⁷⁵ Denn an den Arten der wechselseitigen Bezugnahme, so möchte ich argumentieren, hängen nachfolgende theoretische wie praktische Weichenstellungen. Selbiges gilt für die Verhältnisbestimmung zwischen «Medien*Kritik» und Medienpädagogik: Handelt es sich dabei um eine Medienkritik, die der Medienpädagogik zu eigen ist, oder um eine, die sie kritisiert? Und müssen diese zwei Positionen notwendig auseinanderfallen oder sind sie gar miteinander vereinbar? Dass dabei auf eine typisierte und extrapolierte Gestalt einer «dominanten Medienpädagogik» referiert wird, liegt nicht nur an der Zuspitzung der Argumentation, sondern ist schlichtweg unvermeidlich. Trotzdem wird versucht, davon abweichende Positionen zumindest im Ansatz zu berücksichtigen, um der bestehenden innerdisziplinären Pluralität gerecht zu werden.

4.1.1. Kritik der Gesellschafts-/Kritikvergessenheit der Medienpädagogik

Sowohl auf Seite der Forschung als auch auf jener der professionellen medienpädagogischen Praxis gilt dem Moment der Medienkritik oder Kritik kein Schwerpunkt. Ganz im Gegenteil liegt sogar die Vermutung nahe (und eine simple Auswertung der Baacke-Preisträger-Projekte nach Kurzbeschreibungen bestätigt das für medienpädagogische Projektarbeiten), dass ein wesentlich grösseres Augenmerk auf die Aspekte Mediennutzung und -gestaltung gelegt wird. Diese Vernachlässigung muss verwundern, da doch oben gerade das Gegenteil, nämlich die besondere Relevanz von (Medien-)Kritik für die Medienpädagogik postuliert und begründet wurde. *Worin* genau diese Vernachlässigung gründet, ist nicht einfach zu erklären. Der folgende

73 Vgl. den GMK-Flyer online unter: <http://tinyurl.com/y7qe69zv> [Stand 2017-08-23].

74 Unter dem Titel «Die Medienkritik, die wir meinen» erschien im Vorfeld des Symposiums «Medienkritik» an der PH Ludwigsburg im Juli 2017 ein Kurztex, in dem ich diese Relationierung anhand einiger Fragen für die Diskussion zu öffnen – vielleicht sogar zu «denaturalisieren» versuche. Der Text findet sich auf der Seite zur Veranstaltung unter: <http://medienkritik-lb.de/speaker/valentin-dander/> [Stand 2017-08-23].

75 Diese Wendung spielt zum einen auf den Artikel von Wolfgang Ruge (vgl. 2014) an, der in seiner Suchanfrage nach verschiedenen «Medienpädagogiken» ebenfalls einen Stern zwischen «Medien» und «Pädagogik» setzt, da seiner Argumentation nach genau dieses Verhältnis verschiedentlich aufgefasst wird. Zum anderen wird der Stern an dieser Stelle freilich nicht zum ersten Mal eingesetzt, sondern steht – im Sinne der Queer Studies (vgl. etwa Engel 2002) – für ein sich Sträuben gegen Festschreibungen, gegen Identifikationen. Wenn etwa von Nutzer*innen die Rede ist, so sind eben nicht nur männliche und weibliche User gemeint, sondern auch alle anderen Personen, die sich nicht einer der beiden Kategorie zuordnen möchten. In Bezug auf «Medien*Kritik» steht der Stern demnach für all das, was zu diesem Verhältnis hier nicht gesagt wird und vielleicht auch gar nicht gesagt werden kann. Die Logik folgt insofern jener der Solidarität mit dem Nicht-Identischen, die sich in Adornos Negativer Dialektik findet (vgl. 2003).

Abschnitt schlägt dazu eine bestimmte Argumentationslinie vor. *Dass* wir es aber mit einer Vernachlässigung von Medienkritik in der Medienpädagogik zu tun haben, das wird an dieser Stelle behauptet und problematisiert.⁷⁶

Nun könnte eingewandt werden, dass gerade in den letzten Jahren anhand aktueller Themen eine neue, anlassbezogene Welle der Kritik ins Rollen gekommen ist (vgl. WmM): Rund um Fragen des Datenschutzes (vgl. Friedrich/Palme 2017; Sieben 2017; Damberger 2017; Hebert 2017), aber auch von Cybermobbing (vgl. Friedrichs 2013; Seckler 2015), Filterblasen (vgl. Krüger 2016), Hass und Extremismus im Netz (vgl. Belltower - Netz für digitale Zivilgesellschaft 2015), so etwa im Kontext der «Gamergate-Kontroverse» (vgl. Groen/Witting 2016; bzw. zur Kontroverse selbst vgl. Wikipedia 2017b), Social Bots oder «Fake News» (vgl. JFF 2017; klicksafe.de/Rack 2017) entstanden neue Arbeiten und Konzepte in Forschung und professioneller praktischer Arbeit. Insbesondere im weiten Feld von Netzinfrastrukturen, Algorithmen und Daten finden sich inzwischen einige Texte, die die Feststellung «starker (sozio-technischer) Strukturen» sowie daran anknüpfend den Ruf nach (verschiedenen Formen der Medien-)Kritik lauter werden lassen (vgl. etwa Gapski 2015a; Aßmann u.a. 2016; Eder u.a. 2017; Jörissen/Verständig 2017; Niesyto 2017).

Wesentlich seltener wird der Fragehorizont theoretisch oder empirisch auf gesamtgesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen oder Fragen der sozialen Ungleichheit ausgedehnt. Diesbezüglich lassen sich zwar Bemühungen ausmachen, die jedoch relativ alleine auf weiter Flur erscheinen (vgl. Iske u.a. 2004b, 2004a, 2007; Kutscher 2009; Niesyto 2009; Kutscher/Otto 2014; Verständig/Iske 2014). Der omnipräsente Einsatz des Mediatisierungsbegriffs zur Abdeckung von allem, was auf Makroebene zu verorten wäre, besetzt auf unkritische Weise den Ort, an dem dadurch gerade keine «Leerstelle» exponiert wird. Die grosse Erzählung vom Metaprozess sozialen Wandels erscheint gleichsam selbsterklärend und dient verkürzten Letztbegründungen in der Medienpädagogik. Wenn einzelne Differenzlinien und asymmetrische Machtverhältnisse untersucht werden, so geschieht dies eher losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Deutungen, sondern durch den relativ isolierten Blick einer Zielgruppenpädagogik und weniger durch für die verschiedenen, sich überlagernden Ebenen der Machtnetze sensible Verfahren. So wäre es etwa denkbar und vielleicht sogar wünschenswert, unter Bezugnahme auf das Konzept der «Intersektionalität» eine solche Analyse auf mehreren Ebenen durchzuführen (vgl. etwa Carstensen/Winker 2012), anstatt einzelne, zu pädagogisierende oder zu beforschende Personengruppen als solche zu identifizieren. Ungleichheiten werden vielfach angenommen oder identifiziert, um direkt zu medienpädagogischen Konsequenzen und Konzepten überzugehen. Die Frage nach möglichen Ursachen für solche Ungleichheiten, deren

⁷⁶ Eine vergleichbare Diagnose wird übrigens für die empirische Kommunikationswissenschaft gestellt (vgl. Sowka u.a. 2015). Das entwickelte und getestete Modell ist für den hier vorliegenden Zweck allerdings weniger geeignet, da es in der «Dimensionalisierung» einen deutlichen Schwerpunkt auf journalistische Inhalte setzt und andere Aspekte vernachlässigt (ebd., 68).

Beantwortung möglicherweise den Handlungs- und Erfolgsrahmen medienpädagogischer Massnahmen abstecken könnte, wird selten gestellt. Eine solche, eingeschränkte Perspektive legt eine funktionale Rolle als «Reparaturbetrieb» nahe,⁷⁷ was im Übrigen keine neue Einsicht darstellt:

«Medienpädagogik kann sich [...] weder aus der Medienpolitik noch aus dem «Diskurs über Medien» der Gesamtgesellschaft zurückziehen, will sie sich nicht auf pädagogische Provinzen abdrängen lassen, in denen sie nur als «Reparaturbetrieb» funktioniert für das, was außerhalb von ihr geschieht und zu verantworten wäre.» (Baacke 1997, 57)

Zugespitzt könnte also formuliert werden: Die Medienpädagogik wähnt sich kritischer als sie *de facto* ist. Sie kann den hohen Anspruch an sich selbst über weite Strecken nicht einlösen, obwohl gerade eine gesellschaftstheoretisch angelegte Kritik notwendig wäre, um den weiteren Kontext, das «[A]ußerhalb» medienpädagogischer Forschung und professioneller Praxis angemessen einbeziehen zu können. Wollen wir, so liesse sich mit Baacke am Beispiel des Medienkompetenz-Modells abschliessen, das Modell (und die Theorie, die es trägt)

«nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssen wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene «anpeilen», nämlich den «Diskurs der Informationsgesellschaft». Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die «Medienkompetenz» auf dem laufenden zu halten.» (Baacke 1996, 120)

4.1.2. Kritik der Medienkritik-Kritik der Medienpädagogik

Mit «Medienkritik» werden zahlreiche Positionen bezeichnet, die sich auf kritische Weise auf verschiedene Ebenen von Medien beziehen. Damit kann (1) die (alltägliche oder professionelle) Kritik an Medienprogrammen und -inhalten (analog etwa zu einer alltäglichen oder feuilletonistischen Literaturkritik) gemeint sein. Die Aussage bezieht sich sodann auf das «Wie» von einzelnen Medienbotschaften und ist üblicherweise mit einer Wertung darüber verbunden. Mit Medienkritik kann (2) ebenso eine prinzipielle Kritik an spezifischen Medientechnologien und ihren Wirkungen zum Ausdruck gebracht werden, wie sie in apokalyptischen Positionen populärwissenschaftlicher Figuren der Publikumsmedien zu finden ist. In dem Fall bezieht sich die Botschaft auf das «Was» als Essenz des Mediums und lautet folglich: «Medium «an sich» sind grundsätzlich schlecht.» Schliesslich kann sich Medienkritik (3) auch auf Medien im gesellschaftlichen Kontext beziehen. Sofern sie dann (auch negativ wertende)

⁷⁷ Dieser «Reparaturbetrieb» darf sich aber stets auf der Siegerseite der Geschichte wännen, denn die «zunehmende Mediatisierung» bietet ein Narrativ, das nicht anders enden kann, als mit der Einsicht, dass Medien und damit die Medienpädagogik notwendig immer wichtiger, relevanter usw. werden.

Aussagen über Medien trifft, beziehen sich diese nicht auf das Medium ‹an sich›, sondern auf die konkrete Situiertheit eines Mediums und seiner Botschaften in einem abstrakteren ‹Wie› – dem gesellschaftlichen Kontext.

Insbesondere das Verwässern der Trennlinie zwischen (2) und (3) begünstigt, so lautet hier das Argument, eine Medienkritik-Kritik in der Medienpädagogik, die gleichsam ‹das Kind mit dem Bade ausschüttet›, da eine gesellschaftstheoretisch fundierte Medienkritik (3) als grundsätzliche Medienkritik (2) fehlgedeutet wird, was nun seinerseits eine prinzipielle Medienkritik-Kritik wirksam werden lässt, die zwischen medienkritischen Aussagen eines Manfred Spitzer und eines Theodor W. Adorno nicht mehr differenzieren kann oder möchte. Adorno und Horkheimer zielten auf ‹Medienkritik als Gesellschaftskritik›. Aus diesem Grund ist es schlichtweg verkürzt, ‹der Kritischen Theorie vornehmlich einen elitären Kulturbegriff vorzuwerfen. Den mag man aus der einen oder anderen überzogenen, kryptischen Formulierung herauslesen.› (Kübler 2006, 20)⁷⁸ Doch im Nachgang der 1970er-Jahre ging der Medienpädagogik, so scheint es, nicht nur der ‹gesellschaftskritische Zusammenhang [...] verloren› (ebd., 31)⁷⁹, sondern damit auch die Fähigkeit, die genannte Unterscheidung vorzunehmen.⁸⁰

Ähnlich geartet erscheint vielfach das Verhältnis von Medienpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Selbstverständlich befindet sich die Medienpädagogik, wie alle anderen Teildisziplinen, in einem permanenten Ringen um Aufmerksamkeit, Ressourcen und Relevanz. Und man möchte fast sagen, ebenso selbstverständlich wie für alle anderen, gilt auch hier, dass gemeinsame Feinde ‹von aussen› Einigkeit nach innen herstellen. Weniger wichtig ist in dem Zusammenhang womöglich, wie ‹authentisch› diese ‹Feinde› wiedergegeben werden, sondern welche Wirkung sich damit erzielen lässt. So wird die lebendige und heftige Debatte zwischen Dieter Baacke und seinem Mentor und Kollegen Hartmut von Hentig gerne herbeizitiert, um das Verhältnis zwischen Mutter- und Teildisziplin allegorisch darzustellen. Von Hentig spielt in diesem Narrativ den Part des apokalyptischen Medienkritikers schlechthin, gegen den Medien verteidigt werden müssen. Vielleicht reicht ein Zitat von Hentig aus, um dieses eindeutige Bild in Frage zu stellen:

78 Treffend erscheint mir in diesem Zusammenhang die Aussage des Medientheoretikers Hartmut Winkler im Interview mit Geert Lovink, der auf Lovinks Kritik an der ‹70er-Jahre-Ideologiekritik› erwidert, er finde, ‹daß die Gegenüberstellung: Kritik versus Sympathie/Verständnis/Affirmation viel zu grob gestrickt ist. Wenn es das ‹Kulturindustrie-Kapitel› der Dialektik der Aufklärung nicht gäbe, müßte es schnellstens geschrieben werden, als ein Beitrag zu einer Debatte und als eine sehr radikale Perspektive, die eine bestimmte Seite der Medien sichtbar macht.› (Winkler 1997, 358)

79 Diese Tendenz wird nicht nur der Medienpädagogik, sondern ganz allgemein den ‹Medien-, Kommunikations- und Sozialwissenschaften› attestiert (vgl. Kleiner 2010, 22; Fuchs 2017). Horst Niesyto (vgl. 2009, 2f.) vermerkt in Bezug auf die Medienpädagogik, dass auch die Rezeption der Cultural Studies, die mit dem Anspruch von Gesellschaftskritik und -veränderung angetreten sind, in Teilen einseitig sei und strukturelle Aspekte vernachlässige.

80 Dies gilt wieder nicht z.B. für Baacke selbst (vgl. 1997, 31ff.), der eine ‹Medienkritik als Gesellschaftskritik› von den ‹falschen Verbündeten der Medienpädagogik› klar abgrenzt.

«Der Computer ist nicht des Teufels; er stört die Bildung nicht; er zerstört sie schon gar nicht; er macht sie nicht überflüssig; er ersetzt sie aber auch nicht und erzeugt gefährliche Illusionen, wo er dies zu tun behauptet oder zu tun scheint.» (Hentig 2002, 198)

Zusammenfassend lässt sich das Argument dieses Abschnitts wie folgt nachzeichnen: In Abgrenzung von der eigenen Geschichte – und schlichtweg anderen Schwerpunktsetzungen – gerieten gesellschaftskritische Medientheorien in Vergessenheit oder in Verruf. Eine undifferenzierte Auseinandersetzung mit diesem Erbe und ein alltagsnahes Verständnis von «Medienkritik» belässt diese in derselben Schublade wie medienkritische Bestseller im Stile eines Manfred Spitzer. Die Position innerhalb der Erziehungswissenschaft als (eine) Mutterdisziplin, besteht zu erheblichen Anteilen darin, Medien Relevanz und positive Potenziale zuzuschreiben und verstärkt somit eine solche Ausrichtung. Das gilt auch für dominante medienbezogene Dispositionen bei Lehrer*innen (vgl. etwa Kommer/Biermann 2012). So gesehen finden wir widrige Bedingungen für eine reflektierte gesellschaftstheoretische Medienkritik vor.

Was allerdings betont werden muss: Die starken Formen dieser Medienkritik-Kritik findet sich weniger in der wissenschaftlich integrierten Fachliteratur.⁸¹ Sie entsprechen vielmehr einem «Raunen in den Gängen» und lassen sich durch die (teils notwendigen) Reduktionen zu Anwendungen hin oder durch Schwerpunkte erklären, die schlichtweg auf andere Aspekte gelegt werden (etwa auf «Aktive Medienarbeit»⁸²). Die sich daraus speisende kollektive und professionelle Identität als Medienpädagog*innen, die einer gesellschaftskritischen Einbettung sowie der Persistenz von Widersprüchlichkeiten der Mediennutzung im hauseigenen Diskurs entgegenstehen, hat m.E. Anteil an einer unreflektierten Medienkritik-Kritik. Diese Behauptung beruht v.a. auf alltäglichen Beobachtungen und der eigenen Professionalisierungsbiografie.

4.1.3. Kritik Pädagogischer Medientheorien

Eine dritte Kritik soll – wiederum im Modus hoffentlich produktiver Provokation – vorgetragen werden, die sich auf medientheoretische Positionen innerhalb der Medienpädagogik richten. Diese Kritik lautet hier, ganz ähnlich wie über Medien gesagt wird: Sie [Medien bzw. Pädagogische Medientheorien] tendieren dazu, unbewusst

81 Schon allein der Verweis auf das gute alte Baacke'sche Medienkompetenz-Modell und die Bestimmung von Medienkritik darin zeigt deutlich, dass diese «eigentlich» auf die Analyse «problematische[r] gesellschaftliche[r] Prozesse» abzielt sowie darauf, ihre Ergebnisse (selbst)reflexiv zu machen und ethisch einzubetten. (vgl. Baacke 1996, 120)

82 Auch hier scheint die Entwicklung des Internet Spuren zu ziehen, wie der Artikel von Eike Rösch in der neuesten Auflage der «Grundbegriffe Medienpädagogik» zeigt: «Bei der Mehrzahl der gegenwärtig existenten digitalen Kommunikationswege handelt es sich um kommerzialisierte Plattformen. Diese greifen in Kommunikation gezielt ein, um Inhalte adressatengerecht zu gestalten und Nutzungsdaten für die Einblendung von Werbung zu gebrauchen. [...] Die Subjekte bewegen sich entsprechend in kontrollierten Räumen, womit ihre Publikationsmöglichkeiten und die Möglichkeit der Gruppenarbeit in Teilen eingeschränkt sind.» (Rösch 2017, 11)

und unsichtbar zu werden, und geraten nur dann selbst in den «Blick», wenn künstlich Abstand genommen wird (vgl. Winkler 2004b, 24ff.) – oder wenn das reibungslose Funktionieren nicht mehr gewährleistet ist, wenn sie also zum Problem [gemacht] werden.

Das bedeutet: Die Medienpädagogik arbeitet zwar mit medientheoretischen Implikaten, macht diese aber selten selbst thematisch (für eine Auswahl vgl. Baacke 1997, 29ff.; Fromme/Sesink 2008; Swertz 2009; Wagner 2013, 52ff.; Jörissen/Meyer 2015; Barberi/Schmölz 2017). Dort, wo das geschieht, haben wir es überwiegend mit fundierten, tendenziell bildungstheoretisch-kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu tun, die nach Möglichkeit Diskurse aus den Medienwissenschaften berücksichtigen und einarbeiten. Umso mehr gilt dies für jene Stellen, an denen sich sozial- und kulturwissenschaftliche Disziplinen mit Blick auf menschliche Bildungsgeschehen «undiszipliniert» (Ruge 2017) begegnen, sodass nicht mehr eindeutig von der einen oder anderen gesprochen werden könnte (vgl. etwa Pietraß/Funiok 2010; Böhme 2013; Weich/Othmer 2014; Missomelius 2015).

Dort, wo diese explizite Auseinandersetzung nicht stattfindet, greifen jene Implikate, die Medien vielfach nicht anders deuten (können), denn als Werkzeuge oder Kanäle, als Gegenstände, die den autonomen Subjekten zur Verfügung stünden, um deren kodierte Botschaften zu den Empfänger*innen zu transportieren, die diese Botschaften sodann decodieren können. Bis auf die auf Raum und Zeit bezogene Ausdehnung des mächtigen kommunikativen Handelns der Subjekte, haben «die Medien» nichts weiter dazu beigetragen. Auch wenn Stuart Hall (vgl. 2010b, 69) seinen Vorschlag des Encoding/Decoding-Modells nicht mit einer ausgewiesenen Medientheorie, sondern lediglich mit dem Verweis auf «Produktionsverhältnisse» und eine «technische Infrastruktur» versieht, wird eine «unbewusste Medientheorie» selbst diesem Modell nicht gerecht.⁸³ Wie im Sender-Empfänger-Modell bei Shannon und Weaver sind, erstens, Medien in ihrer Eigenlogik nicht modelliert und zweitens werden diese, sollte ihre Eigenlogik oder anderes Unerwartbares den Übertragungskanal

83 Stuart Halls Arbeiten können nicht auf dieses Modell verkürzt werden, das er 1. selbst in einem Vortrag polemisch gegen eine vereinfachte Sender-Empfänger-Theorie von Kommunikation richtete, das er 2. selbst als «kein großes Modell» bezeichnet und das 3. «seine Probleme hat», weshalb in seinem Team nie groß damit gearbeitet wurde (vgl. Hall 2010c, 83, 104ff.). Unter den Tisch fällt in der Rezeption des Modells zudem gerne, dass es in einer Analogie zur Warenproduktion bei Marx besteht, die Kodieren und Dekodieren als Produktion und ebenfalls aktive Konsumtion (eher denn als Rezeption) von Zeichen als Bedeutungsträgern fasst. Diese Vorstellung kultureller Zirkulation entspricht wiederum dem Zirkulationsprozess des Kapitals, den Marx im zweiten Band von «Das Kapital» ausarbeitet (vgl. 2003). Der «Kampf im Diskurs», der dadurch bei Hall Kontur annimmt, legt allerdings auch nicht nahe, dass die Konsument*innen der Zeichen völlig frei in ihrer Interpretation sind (vgl. Hall 2010b, 80, 77). Bei Friedrich Krotz finden wir dazu ambivalente Positionen. So versucht er Medien, auch mit den Cultural Studies, konzeptionell zu berücksichtigen und thematisiert die Komplexität der Zusammenhänge und wechselseitigen Wirkungen zwischen «kommunikativem Handeln» und «Interaktionen» und «Meta-Prozess» (vgl. Krotz 2001, 98f.). Gleichzeitig vernachlässigt er gerade die oben angeführten Positionen der Cultural Studies (vgl. ebd., 66ff.). Medien sind und bleiben somit, ganz im Sinne einer interaktionistischen Handlungstheorie, schlichtweg Werkzeuge zur Gestaltung des kommunikativen Alltags (vgl. ebd., 73ff.).

beeinträchtigen, als ‹Störquelle› verbucht (vgl. Kloock/Spahr 2000, 216ff.).⁸⁴ Die Einordnung als ‹Störquelle› scheint bisweilen auch für ‹medienwissenschaftliche Zwischenrufe› in Richtung der Medienpädagogik zu gelten. Einen theoretischen ‹Dialog› mit der Medienwissenschaft möchte ich nun in einem kurzen Exkurs führen, indem ich einige medientheoretische Thesen Hartmut Winklers referiere.

Exkurs: Grundzüge einer ‹praxeologischen› Medientheorie mit Hartmut Winkler⁸⁵

Die medientheoretischen Überlegungen Hartmut Winklers sind m.E. sehr geeignet, Medien (und insbesondere digitale, vernetzte Medien) beschreiben zu können. Sie zeigen sich zudem als anschlussfähig an das um Praktiken angeordnete kritische Konzept von Bildung, das im vorhergehenden Kapitel entwickelt wurde. Winklers (2004b) Meta-«Mediendefinition» wurde bereits an anderer Stelle aufgegriffen, um Schnittstellen zwischen Medienwissenschaft und Medienpädagogik auszuloten (vgl. Weich/Othmer 2014), was auch mich konzeptionell daran anschliessen hat lassen (vgl. DPD).

Anders als in jenem letzten Text dazu soll hier aber nicht nur auf die überblickende und nicht notwendig kohärente Mediendefinition zurückgegriffen werden, sondern mit Bezug auf Winklers Monografien besonders für diesen Kontext relevante Aspekte hervorgehoben werden. Das betrifft seine Habilitationsschrift «Docuverse. Zur Medientheorie der Computer» (1997) sowie die nachfolgenden Monografien «Diskursökonomie» (2004a) und «Prozessieren. Die dritte, vernachlässigte Medienfunktion» (2015). Wir wollen aber mit der Winkler'schen Meta-Definition beginnen, um einige basale Zuschreibungen rasch vorzunehmen:

«1. ‹Kommunikation›

Medien sind Maschinen der gesellschaftlichen Vernetzung.

2. Symbolischer Charakter

Von anderen Mechanismen gesellschaftlicher Vernetzung – z.B. dem Warentausch, Arbeitsteilung, Politik, Sex oder Gewalt – unterscheiden die Medien sich durch ihren symbolischen Charakter.

3. Technik

Medien sind immer technische Medien.

4. ‹Form› und ‹Inhalt›

Medien erlegen dem Kommunizierten eine *Form* auf.

84 Es liegt die Annahme nahe, dass die Trennlinie zwischen medientheoretisch intensiven und expliziten Arbeiten einerseits und Arbeiten auf Grundlage einer ‹unbewussten Medientheorie› ähnlich verläuft wie jene, die Ruge zwischen den (inzwischen bereits vier) verschiedenen «Medienpädagogiken» zieht (vgl. 2017, 109): etwa zwischen einer bildungstheoretisch verankerten «Pädagogik der Medien» und einer pragmatisch-kommunikationswissenschaftlichen «Pädagogik über Medien».

85 Die Bezeichnung von Hartmut Winklers Ansatz als ‹praxeologisch› stammt nicht von ihm, sondern wurde hier so gewählt, um von Beginn an deutlich zu machen, dass Winklers medientheoretische Position gerade in Bezug auf seine Rückführung auf performative Praktiken für den vorliegenden Kontext als besonders anschlussfähig erscheint.

5. Medien überwinden Raum und Zeit

Die Überwindung geographischer Distanzen (Telekommunikation) ist für Medien ebenso typisch wie die Überwindung der Zeit, also der Aspekt von Speicherung und Traditionsbildung.

6. Medien sind unsichtbar

Je selbstverständlicher wir Medien benutzen, desto mehr haben sie die Tendenz zu verschwinden. Mediennutzung ist weitgehend unbewusst.» (Winkler 2004b, 9f.)

Medien ermöglichen Kommunikation. Das tun sie nicht (nur) auf interpersonale Ebene, sondern resultieren in Produkten, ermöglichen gesellschaftliche Selbstbeobachtung und bilden systemische und institutionelle Zusammenhänge. Sie sind mit ökonomischen Tauschpraktiken verflochten, rechtlich reguliert und in Machtbeziehungen verstrickt (vgl. ebd., 10ff.). Sie erlauben «symbolisches Probehandeln» auf Grundlage von Zeichen (ebd., 13f.). Diese verdichten das Bezeichnete und erlauben u.a. Differenzierungen und Ordnungen in Zeichensystemen (vgl. ebd., 15f.). Ein weiterer Medienbegriff umfasst auch Technik im weiteren Sinne (Sprache, Praxen oder Körpertechniken), ein engerer meint «hardware» im strikten Sinne. Technik alleine sei aber ungenügend, um eine Mediengeschichte zu erzählen:

«So augenfällig technische Umbrüche und Innovationsschübe sind, so klar ist, dass medientechnische Innovationen ihren Hintergrund im Sozialen, im Ökonomischen, in Strukturfordernissen und Systemspannungen, in Mentalitäten und Bedürfnisstrukturen haben. Man wird deshalb Determinationen in beide Richtungen annehmen müssen: Medien(-techniken) bestimmen die Gesellschaft und jede Gesellschaft bringt ihre Medien hervor.» (ebd., 17)

Kurz danach ergänzt er um die enge Verbindung von Technikeinsatz, Institutionalisierung und Zentralisierung von Kapital (vgl. ebd.). Das Mediale bezeichnet er vorrangig als die Formseite, die jedoch Auswirkungen auf mögliche Medieninhalte hat. Artikulationen sind demnach notwendig medial geformt – durch Medientechniken und Zeichensysteme (Codes). Allerdings formen Artikulationen zweiter Ordnung (von Spezialist*innen) wiederum Medientechniken und -normen (vgl. ebd., 18f.). Medien können übermitteln, überwinden also den Raum, und sie können speichern und so Zeit überdauerbar machen. Wiederholung spielt dabei eine bestimmende Rolle. Dadurch bringen Medien beständig Ent- und Rekontextualisierungen hervor. «Unmittelbare» und «vermittelte» Erfahrungen geraten in Austausch miteinander. Hierdurch wird Raum für Distanznahme und Reflexion geschaffen (vgl. ebd., 19ff.). Winkler beschreibt Medien und symbolische Systeme als so allgegenwärtig, dass kein «Aussen» denkbar ist:

«Mediengebrauch ist in extremer Weise habitualisiert. Wir werden in Sprache und Medien hineinsozialisiert; indem symbolische Strukturen unser Inneres strukturieren, werden sie Teil unserer selbst; es gibt kein Ich, das von diesen

Strukturen zu unterscheiden wäre. [...] Aus Sicht der Medien ist der Einzelne nicht mehr als eine Filiale: Kreuzungspunkt im Netz der Diskurse und Zwischenspeicher für einen bestimmten Zwischenstand von Kultur.» (ebd., 24)

Umgekehrt bringen allerdings alle Einzeläußerungen die Strukturen erst hervor, reproduzieren und transformieren diese. Was bei Winkler mit «Strukturbildung» bezeichnet wird, erinnert stark an das Konzept der performativen Praktiken. Äußerungen, die Artikulationen, die Praktiken sind jeweils der Ort, an dem «die Struktur» entsteht, besteht und übersteht (vgl. ebd., 27).

Eine solche Perspektive führt Winkler in «Docuverse» (1997) zu einer prinzipiell historisierenden Betrachtung von Medientechniken und -entwicklungen, die nie vollends vorherbestimmt werden können. In der Distanzierung sieht er – v.a. für wissenschaftliche Reflexionen – die Möglichkeit, die Kontingenz und den Produktionsprozess hinter dem scheinbar fixierten Status Quo erfassbar zu machen. So versucht er bereits vor 20 Jahren die Wünsche der damaligen Theorien der Computer (und des jungen Netzes zwischen ihnen) in Form des «Datenuniversums» nachzuvollziehen und mit seiner Gegenwart abzugleichen. Mit Blick auf das Verhältnis von Mensch und Medien/Computer formuliert er abschliessend eines seiner Hauptergebnisse:

«Nicht «der» Mensch und «die» Maschine stehen sich gegenüber, sondern es sind empirische Menschen im Plural, die, geschichtlich situiert und gesellschaftlich formiert, in einer vorgefundenen Techniklandschaft sich verhalten, sie weiter aus- und umbauen, und ihre Zwecke, Wunschkonstellationen, Irrtümer und Verleugnungen in die Technik-Environments einschreiben. Grundsätzlich Plural also statt Singular (Winkler 1997, 334)⁸⁶

In «Diskursökonomie» (2004a) geht Winkler näher auf eine wenig belichtete Seite der Medientheorie ein, nämlich jene der Zirkulation, der Distribution und der Quantitäten der Mediensphäre. Dabei geht es weniger um die ökonomische Seite im Sinne von Warenproduktion und -tausch, sondern um die im Untertitel genannte «innere Ökonomie». Mit Jürgen Link kommt er dabei auf «Normalismus» zu sprechen (vgl. ebd., 183ff.), mit welchem dieser die Drift zur statistischen Mitte bezeichnet (vgl. Link 1997). Winkler fasst diesen Verhaltenseffekt entsprechend als einen diskursökonomischen auf, der freilich stets aus Einzelakten bestehe, die sich wieder am dynamischen gesellschaftlichen Durchschnitt (bzw. an ihrer medialen Repräsentation) orientieren müssen. Während die Macht eines Normalismus-Dispositivs bei Link gleichsam übermächtig erscheine und unklar bleibe, wie eine Durchschnitts-Norm historisch entsteht, zielt Winkler darauf ab, beiden Problemen in seiner Theoretisierung der Zirkulation zu begegnen. Er versucht also, das kontingente Geworden-Sein und die

86 In Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Computer – Stichwort «Künstliche Intelligenz» – und damit einhergehend die «Position «des» Menschen» vermerkt Winkler bereits Befürchtungen am Arbeitsmarkt, die er aber zugleich zerstreut. (vgl. Winkler 1997, 248ff., 335) Es lassen sich 20 Jahre später ähnliche Befürchtungen wiederfinden, wie die Diskussionen über das wirtschaftspolitische Motto «Industrie 4.0» zeigt (vgl. Brödner 2015; Butollo/Engel 2015; Bitkom Research 2016).

Veränderung durch verschiebende Wiederholung zu beschreiben (vgl. Winkler 2004a, 196f.).

Über den Begriff der Naturalisierung bündelt Winkler sodann Beschreibungsformen des scheinbar Gegebenen bei Hall, Foucault und Butler. Bei allen bringe die symbolische Sphäre auf ähnliche Weise unhinterfragbare Wirklichkeiten hervor (vgl. ebd., 209ff.). In Rekurs auf Butler problematisiert er den Sprachfokus, den sie mit ihrer Konzeption von Performativität im Anschluss an Foucaults Diskurstheorie verbinde. Gerade der Scheidepunkt und die Unterscheidbarkeit zwischen sprachlich-symbolischen, performativen Praktiken und aussersprachlichen interessiert ihn (vgl. etwa Eheschliessung vs. realer Tötungsakt). Ausgehend von einer Differenzierung verschiedener Modi von Handeln und Sprachhandeln unterscheidet er Niveaus von Performativität, je nach Grad der «weltverändernden Kraft tatsächlicher Handlungen» (ebd., 221). Gewissermassen, um das Probehandeln in Zeichensystemen vor den Sachzwängen der wirklichen Ökonomie und Gesellschaft zu «retten», plädiert er dafür, den Abstand zwischen Symbolsystemen und der performativ wirksamen Sphäre der Praxis

«gezielt zu erhalten und symbolische Systeme mit geringem Performativitätsniveau und entsprechen [sic!] hoher Referenz-Problematik höher als bisher zu schätzen. [...] Nur auf reduziertem Performanzniveau, letztlich gegen die Performativität also, [...] ist der Raum für ein von tatsächlichen Folgen entkoppeltes Probehandeln zu finden.» (ebd., 230)⁸⁷

Offen bleibt am Ende, warum er der Zirkulation (von Zeichen wie von Waren) grössere Bedeutung beimisst, als der Produktion, gerade wenn es um eine Analogie zur (z.T. mit Marx auch der politischen) Ökonomie geht. Die Frage stellt sich gerade angesichts der Betonung der Einzelakte und Praxen, der relationalen Bestimmung von Subjekten und den Medienfunktionen sowie der expliziten Öffnung des Fachs für zahlreiche weitere Disziplinen (vgl. ebd., 247ff.).

Im aktuellsten Buch von 2015 arbeitet sich Winkler an der «dritten Medienfunktion», dem «Prozessieren», ab. Neben dem Übertragen und Speichern, die bei Winklers «Lehrer» Friedrich Kittler als die anderen beiden Medienfunktionen gelten, werde dem Prozessieren zu wenig Gewicht beigemessen, weshalb es einer eingehenden Untersuchung bedürfe (vgl. Winkler 2015, 9ff.). Gerade mit Blick auf Computerprozessoren stelle sich diese Frage. Mit Blick auf die oben geführte Kritik gegen das Sender-Empfänger-Modell und das Kodieren/Dekodieren-Modell dürfte sich erschliessen lassen, inwiefern Prozessieren, als «[e]ingreifende Veränderung» (ebd.) auch für den vorliegenden Kontext eine bedeutsame Medienfunktion sein dürfte. Paradoxerweise kommt Winkler allerdings in seiner Abhandlung zum Schluss, dass gerade Computer auf einer Mikrochip-Ebene nicht prozessieren, sondern der Prozess der Prozessoren

87 Zu vermerken ist allerdings, dass Winkler hier lediglich Butlers Arbeiten bis 1997 rezipiert und in seinen Ausführungen keine Differenz von Performativität und Performanz markiert.

ins Lesen, Schreiben und Speichern zerfällt (ebd., 255ff.). Womöglich liesse sich diese rein technische Gleichung um die Praktiken der Computernutzer*innen ergänzen, die dann in ihrer produktiven Konsumtion einen jeweils prozessierenden Part übernehmen.

In dieser Tour de Force durch ausgewählte Überlegungen Winklers wurden einige Aspekte genannt, die für das hier vorgeschlagene Projekt einer kritischen Erforschung von medialisierten Bildungsprozessen von herausragender Bedeutung sind. Winkler betreibt keine theoriestrategischen Einhegungsspiele, sondern macht Anschlussstellen, offene Fragen und notwendige blinde Flecken seiner Medientheorie deutlich und transparent. Durch konsequente Theoriearbeit vermindert er diese blinden Flecken jedoch und schlägt sich nicht auf eine totalisierende Seite (etwa nur auf die materiell-technizistische oder die Seite der Zeichen). Entsprechend denkt er auch nicht im Modus eines «Medien first. Rest second.»⁸⁸, sondern denkt die Genese von Medientechnologien historisch-kontingent und bewahrt einen offenen Blick für den gesellschaftlichen Kontext. Gleichzeitig kann ihm als ehemaligem Software-Entwickler kaum «Praxisferne» oder «Ahnungslosigkeit» in der Sache vorgeworfen werden. Die Schwerpunktsetzung auf den Computer als Medium ist insoweit stimmig – und spielt einer Fokussierung der Medienpädagogik auf digitale Medien in jüngerer Zeit in die Hände. Dass zudem konkret Algorithmen und Daten thematisiert werden sowie – mit Blick auf die Diskursökonomie im Kontext von BDA – die konsequente Berücksichtigung von Quantitäten, die in Qualitäten umschlagen, stärkt diese Adäquatheit zusätzlich.

Winkler bedient sich an kultur- und sozialwissenschaftlichen Theoriebezügen. Und die Ökonomie scheint bei ihm nicht nur als Ökonomie des Symbolischen auf. Durch diesen weite Rahmung seiner Arbeiten öffnen sich zahlreiche Anschlussstellen, auch für die Medienpädagogik und ihre Bildungstheorie. Zudem verweist seine Bestimmung des Symbolischen als durch die Möglichkeit eines konjunktivischen Probehandelns und dessen Reversibilität auf Lern- und Bildungsprozesse, die etwa als Simulationen zu denken wären.⁸⁹ Auch der Begriff der Artikulation (obwohl nicht in einer Form intentionalen Handelns) wird an mehreren Stellen eingeflochten und in Relation gesetzt. Schliesslich operiert Winkler mit Konzepten, die äusserst anschlussfähig an die oben entwickelte Bestimmung von Bildung durch Praktiken, Diskurs und Performativität sind, da er nicht nur tragende Annahmen teilt, sondern

88 Vgl. dazu den wirklich bemerkenswert blöden – aber relativ erfolgreichen – Wahlkampfspruch der FDP im deutschen Bundestagswahlkampf 2017: «Digital first. Bedenken second.» Nicht nur wird der Wahlspruch Donald Trumps («America first»; frühere Verwendungen sind teils ähnlich unansprechend) aufgegriffen und unverhohlen wiedergegeben. Auch inhaltlich muss sich das Plakat auf seine Sinnhaftigkeit befragen lassen. Nimmt es Wunder, dass bereits digitale Versionen kursieren, auf denen das «Be-» entfernt wurde? Die Differenz nimmt sich denkbar gering aus.

89 Ein Beispiel aus der Lehrpraxis spielen Othmer und Weich (vgl. 2015) an einem Planspiel durch und problematisieren gleichzeitig eine Grundannahme Winklers, seine Zwei-Welten-Theorie, mit der etwa die Idee des Probehandelns verbunden ist.

explizit deckungsgleiche Theoriebezüge aufweist (vgl. dazu auch DPD). Abschließend sei noch einmal eine längere Passage zu diesem Verhältnis von Praktiken und Code angeführt, in dem diese Relation eindrücklich zur Sprache kommt:

«Das zentrale Rätsel des Semiotischen ist, auf welche Weise der Code [...] selbst in die Welt kommt. Auf welche Weise also, so wurde oben gefragt, wird der Code selbst artikuliert? Ist er einerseits Bedingung der aktuellen Äußerungsakte, kann er selbst keine andere Quelle haben als die Äußerungsakte der Vergangenheit. [...] Der Code also ist ebenso Voraussetzung wie Resultat; Äußerungspraxen und symbolisches System sind zyklisch miteinander verbunden. Spezifisch ist die Tatsache, dass es unendlich viele Äußerungsakte sind, die dem Code seine Form geben; Diskurs schlägt in Struktur um.» (Winkler 2008, 219)

Was Winkler nicht bietet, ist eine dezidiert *medienkritische* Perspektive, wohingegen er sich mitunter scharf gegen andere Medientheorien wendet. Das sollte für das kritische Unterfangen der vorliegenden Arbeit allerdings kein Problem darstellen. Die Aufgabe (und Notwendigkeit) einer Richtungsvorgabe im Sinne einer «Werteorientierung» (vgl. Baacke 1975, 363) liegt womöglich stärker auf der pädagogischen Seite, wie Baacke schon in den 1970ern gegenüber der Kommunikationswissenschaft feststellte, bzw. auf der Seite «*pädagogischer* Medientheorie» (vgl. Swertz 2009, Kap. 6; Herv. VD).

4.1.4. *Akkumulation der Kritiken: Medienkritikfähigkeit der Medienpädagogik*

Diesen Abschnitt zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es um die Medienkritikfähigkeit der gegenwärtig dominanten, deutschsprachigen Medienpädagogik in Analyse, Ethik und (Selbst-)Reflexion nicht besonders gut bestellt ist (ausführlich dazu vgl. WmM). Vereinfacht und polemisch auf den Punkt gebracht: Diese Medienpädagogik beruft sich zwar disziplingeschichtlich auf das Erbe der Kritischen Theorie, hat diese aber zu den Akten gelegt und nicht durch äquivalente kritische Theorieansätze ersetzt. Im Gegenteil, die potenziell gesellschaftstransformierenden Cultural Studies werden bar ihrer kritischen Lagerungen, in einer domestizierten Form betrieben. Es liegt also ein Mangel an gesellschaftskritischen Theoriebezügen vor. Dazu kommt eine recht weit verbreitete Haltung des *homo medienpaedagogicae*, die zu allergischen Reaktionen auf medienkritische Aussagen führt. Dabei ist gleichgültig, ob sich diese Aussagen auf wissenschaftlich fundierte oder pseudowissenschaftliche Aussagen beziehen, ob sie sich auf kontextuelle Strukturbedingungen des Mediensystems oder auf «Medien an sich» berufen. Der Habitus lässt kaum andere Artikulationsformen als eine (relativ) bedingungslose Bejahung von Medien zu. Kritische Medientheorien haben damit einen schweren Stand.

Schliesslich trifft das nicht nur auf Kritische Medientheorien zu, sondern überwiegend auch auf angemessene Medientheorien im Allgemeinen. Diese sind zumeist nicht dafür berühmt, starke Subjektkonzepte in sich zu bergen und erscheinen womöglich aus diesem Grund unattraktiv. Zudem gilt es, die Integrität «der Disziplin» zu wahren. Diese Medienpädagogik ist demnach der umfassenden und wissenschaftlich fundierten Kritik an spezifischen Medien unter spezifischen Bedingungen nicht fähig und aus diesem Grund auch nicht in der Lage, präzise zu bestimmen, wogegen sich die gewünschte (Medien-)Kritik der zu (medien-)erziehenden, ohnehin schon autonomen Subjekte eigentlich genau richten soll. Darüber hinaus können kaum Bemühungen festgestellt werden, innerdisziplinäre, ethische Begründungslinien in Forschung und Praxis zu entwickeln und die Selbstreflexion der Disziplin beschränkt sich auf einige wenige Initiativen. Immerhin können mittlerweile erste Schritte verzeichnet werden, das Projekt der aufklärerischen Kritik sozusagen «auf erweiterter Stufenleiter» fortzusetzen und auch ein Projekt wie eine Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik in Angriff zu nehmen (vgl. Ruge 2017).

4.2. Von der Datenkritik zur Kritischen Medienbildung?⁹⁰

Während der vorhergehende Abschnitt sich vorwiegend mit Medienkritik im Sinne kritischer Gesellschafts- und Medientheorien (in) der Medienpädagogik befasste, rückt der nun folgende wieder näher an vertraute Gefilde der Medienpädagogik und stellt mit Blick auf digitale Daten die Frage nach möglichen Zielbegriffen und dem Moment der Kritik darin. Erste Überlegungen stecken das Feld vorhandener, v.a. auch englischsprachiger Konzepte rund um «data literacy» ab. Sodann wird eine Verschiebung vorgenommen, die von einer möglichen deutschsprachigen Übersetzung, der «Datenkompetenz», den Fokus in Form von «Datenkritik» auf das Moment der Kritik richtet. Abschliessend führt der argumentative Bogen durch Varianten von Datenkritik zurück zur Bildungstheorie.

4.2.1. Data Literacy und Datenkompetenz

In internationalen, akademischen Publikationen taucht der Ausdruck «data literacy» seit einigen Jahren häufig auf.⁹¹ Dabei kann allerdings nicht von einem einheitlichen Konzept gesprochen werden. Stattdessen verlaufen verschiedene disziplinäre und argumentative Linien, die sich nur zum Teil überschneiden. Die definitorischen Bestimmungsversuche unterscheiden sich entsprechend in ihren Schwerpunktsetzungen. Bemerkenswert ist allerdings, dass im akademischen Diskurs kaum Arbeiten

90 Vorarbeiten zum folgenden Abschnitt finden sich v.a. in HGK, GvD, KRB, DuD sowie MuD.

91 Zur Annäherung der Publikationslage sei auf eine kurze Recherche auf Google Scholar verwiesen, wo unter «data literacy» knapp über 4.000 Ergebnisse gelistet werden. Von diesen wurden fast 3.000, also drei Viertel seit 2012 veröffentlicht. In den fünf Jahren davor waren es weitere 844 verzeichnete Texte.

aufzutauchen, die in eine medienpädagogische Tradition der Förderung von «media literacy» (Livingstone 2004) zu stellen wären.

Eine Linie des Diskurses ist in den Informations- und Bibliothekswissenschaften zu verorten und bestimmt «data literacy» in Nähe zu dem, was im Deutschen als Informationskompetenz verhandelt wird: als ein Bündel von Fähigkeiten des Suchens, Findens und Verwaltens von brauchbaren Daten bzw. Informationen. Ein grundlegendes Verständnis für Daten und ihre Eigenschaften sowie nötige Fähigkeiten für mögliche Anwendungen werden ebenfalls genannt (vgl. etwa Calzada Prado/Marzal 2013; Koltay 2015).⁹²

Eine etwas andere Zielsetzung nimmt eine Linie vor, die den Schwerpunkt auf den Aspekt des «decision-making» legt. Dabei rückt die Dimension der Anwendung in den Vordergrund. Daten liefern Informationen für effektive Entscheidungsprozesse, Adressat*innen sind entsprechend Expert*innen in verschiedenen Handlungsfeldern – u.a. Professionelle in verschiedenen Bildungsinstitutionen (vgl. Carlson u.a. 2011, 2013; Carlson 2016; bzw. Mandinach/Gummer 2012, 2013, 2016).

Schliesslich findet sich eine dritte, eher anwendungsbezogene Linie von Überlegungen zu «data literacy», die zum einen an ein spezifisches Handlungsfeld adressiert ist, nämlich an (Daten-)Journalismus (vgl. Gray u.a. 2011). Gleichzeitig finden wir hier allerdings eine gewisse Schnittmenge in der Bestimmung von «data literacy» für Datenjournalist*innen einerseits und andererseits in einer solchen, die prinzipiell für alle Bürger*innen eine wichtige, gar ermächtigende Fähigkeit darstellt (vgl. etwa Gurstein 2010; Deahl 2014a; Baack 2015). Erica Deahl (2014a, 41f.) bestimmt «Data literacy» in ihrer Master-Arbeit am Massachusetts Institute of Technology (MIT, USA) als die Fähigkeit «to understand, find, collect, interpret, visualize, and support arguments using quantitative and qualitative data.»⁹³ Wenngleich sich Journalist*innen auf verschiedenste, offene und nicht-öffentliche Datensätze beziehen können (vgl. etwa die Snowden-Leaks, die erst sorgfältig nach und nach veröffentlicht wurden), zielt der allgemeinöffentliche Ansatz primär auf Open Data – und dabei insbesondere auf Open Government Data. In beiden Fällen allerdings besteht das Ziel der Anwendung von «data literacy» darin, die Zivilgesellschaft auf unterschiedliche Weisen zu stärken. Die «School of Data» (vgl. Open Knowledge Foundation/Peer 2 Peer University 2013) etwa gibt sich den Wahlspruch »Evidence is Power» (ebd.). Deklarativ richten sich ihre Angebote an alle Interessierten. De facto sind diese auf Semi-Expert*innen ausgerichtet, weshalb sich nicht die Frage stellt, wie ein Konzept von «data literacy für alle» aussehen könnte (vgl. DuD, 124f.).

92 Hier kann eine weitere Variante genannt werden, die sozusagen in Form eines Komplementäraspekts von «information literacy» und «statistical literacy» erscheint (vgl. Schield 2004). Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Zusammenhang zwischen den drei Fähigkeiten. Zielgruppe der Überlegungen sind ebenfalls «librarians». Der Aspekt könnte aber auch der Mathematikdidaktik zugerechnet werden (vgl. etwa Engel 1999).

93 Äusserst spannend ist der Bericht über ein Lehr-Lern-Forschungsprojekt zum Thema, das sie mit Studierenden im «Feld» durchgeführt hat (vgl. Deahl 2014b, sowie 2014a, 77ff.).

Wir finden in diesem Zuschnitt zumindest drei Aspekte, die für medienpädagogische Vorhaben interessant sein könnten: Es wird teilweise die Arbeit mit frei zugänglichen und nutzbaren Open Data betont. Der explizit kritische Umgang mit der ‚Gemacht-heit‘ gegebener Daten spielt eine wichtige Rolle und schliesslich zielt der Erwerb von ‚data literacy‘ eine ermächtigende und damit potenziell eine politische Rolle für Individuen, Gruppen wie die Zivilgesellschaft insgesamt. Was allerdings in allen drei Varianten von ‚data literacy‘ nicht zur Sprache kommt, sind die Themen personenbezogene Daten, Privatheit oder informationelle Selbstbestimmung. Hierfür müssten andere Konzepte, wie das bereits in Abschnitt 3.1. erwähnte Konzept von «Online Privacy Literacy» herangezogen werden. Diese verstehen Trepte und Masur (2015, 3, vgl. dazu auch 2017, 45)

«als eine Kombination aus deklarativem (Faktenwissen) und prozeduralem Wissen (Handlungswissen). Untersucht haben wir das Wissen über wirtschaftliche, rechtliche und technische Zusammenhänge der Datenverarbeitung im Internet, sowie die Kenntnis von individuellen Datenschutzstrategien und technischen Maßnahmen, die den Schutz von Online-Privatheit gewährleisten können»

Hier wird im Gegenzug also mit dem Modell ein rein defensiver Zugang zu digitalen Daten gewählt, der sich fast ausschliesslich auf personenbezogene Daten bezieht und in der repräsentativen Studie für Deutschland anhand von 30 Wissensfragen erhoben wurde (vgl. Trepte/Masur 2015, 13).

Wir können vorläufig festhalten: Mit ‚data literacy‘ liegt eine uneinheitliche Begrifflichkeit vor, zu dem nicht nur verschiedene Definitionsangebote bestehen, sondern auch verschiedene Disziplinen, Zielsetzungen und Kontexte adressiert werden. Zwar lassen sich über einen englischsprachigen Begriff Anschlussstellen zur englischsprachigen Diskussion herstellen, was auf den ersten Blick attraktiv für eine deutschsprachige Medienpädagogik erscheinen mag. Die paradigmatischen Unterschiede dürften allerdings kaum überwindbar sein und eher zu Missverständnissen als zu einem produktiven Austausch zu führen. Da bislang kein integratives Konzept von ‚data literacy‘ vorliegt, das sowohl Aspekte der produktiven Nutzung von digitalen Daten, als auch Aspekte des Datenschutzes personenbezogener Daten einbezieht, erscheint keines der vorgestellten Konzepte für einen Theorieimport qua Übersetzung attraktiv (genug). Nicht nur bringen Bezugnahmen auf «literacy»-Komposita begriffliche Schwierigkeiten der Schriftlastigkeit des Konzepts ‚Literalität‘ mit sich (vgl. Kress 2004; Hug 2012)⁹⁴, auch die daran z.T. orientierte Fokussierung auf je spezifische Formen des Kodes (Schrift, Bilder, Zahlen) lässt sich mit Bezug auf Daten

94 Nichtsdestotrotz lautet die gängigste Übersetzung von «media literacy» ins Deutsche «Medienkompetenz» und vice versa. Insbesondere an der kultur- und bildungspolitischen Übersetzungspraxis lässt sich ersehen, wie unbekümmert kommentarlos diese Gleichsetzung betrieben wird, so etwa am Beispiel der Empfehlung der EU-Kommission «Media literacy in the digital environment» und der entsprechenden Übersetzung (vgl. European Commission 2009a, 2009b, o.J.).

nicht einhalten. Diese basieren zwar vielfach auf (alpha-)numerischen Symbolsystemen, sind aber keineswegs darauf beschränkt (vgl. MuD, 35, Deahl 2014a, 43ff.).

An dieser Stelle setzten sodann Suchbewegungen ein, mit «Datenkompetenz» einen analogen Begriff zu Medienkompetenz in der Tradition Dieter Baackes zu formulieren (vgl. GvD, 12ff.). Inzwischen bin ich allerdings wesentlich skeptischer geworden, was das Vorhaben betrifft, Datenkompetenz in Fortführung und Konkretisierung der medienpädagogischen Konzepte Medien- und/oder Informationskompetenz zu modellieren. Zum einen weist der Ausdruck ähnliche Problemlagen auf wie data literacy im Englischen. Verschiedene Bedeutungszuschreibungen innerhalb und außerhalb der Wissenschaft lassen das Bedeutungsfeld bereits jetzt als höchst «kontaminiert» erscheinen.⁹⁵ Zudem muss die Frage gestellt werden, was gewonnen wird, wenn mit Datenkompetenz eine weitere Ausdifferenzierung eines aus der Kommunikativen Kompetenz ausdifferenzierten Medienkompetenz-Modells konzipiert würde. Ein solches, isolierendes Vorgehen steht in Tendenz einer Reflexivität entgegen, die sich allgemein auf die je eigene Positionierung inmitten von Medientechnologien und Gesellschaft bezieht. Nichtsdestotrotz wird sich für die praktische Arbeit die Frage stellen, welche jeweiligen Kompetenzniveaus gesetzt werden sollten, gerade wenn es um die selbsttätige Datenverarbeitung geht. Diesbezüglich ist die mögliche Spanne zwischen Einsteiger- und Expertinnen-Wissen enorm (vgl. DuD: S: 126).

Als sinnvoller erachte ich 1. die bewusste Reintegration solcher Teilbereiche in übergreifende Konzepte und Kontexte und 2. die Betonung spezifischer Anteile zur Bearbeitung einzelner Ausschnitte dieser «Medienwirklichkeit». Dass die Betonung im vorliegenden Text auf dem Moment der Kritik liegt, dürfte inzwischen kaum überraschen. Entsprechend wird im folgenden Abschnitt über die Begriffe der Datenkritikfähigkeit und der Datenkritik eine Überleitung von einem kompetenzbasierten zu einem subjektivationsbasierten Modell der Kritik, wenn noch nicht vollzogen, so zumindest eingeleitet:

4.2.2. Datenkritikfähigkeit und Datenkritik

Im Nachgang einer Workshop-Tagung der medienwissenschaftlichen «AG Daten und Netzwerke» wurde eine gemeinsame Ausgabe der Zeitschrift «Mediale Kontrolle unter Beobachtung» (3.1/2014) zum gleichlautenden Thema «Datenkritik» gestaltet (vgl. Burkhardt/Gießmann 2014). Während die anderen Beiträge einer gegenstandsbezogenen Analyse zwischen kultur- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen verpflichtet sind – durchaus auch mit Fokus auf digitale Praktiken – (vgl. etwa Kaldrack/Köhler 2014; Paßmann/Gerlitz 2014), hatte ich mich an einer explizit medienpädagogischen

⁹⁵ Natürlich wird es niemals einen «steril» bereiteten Boden für eine neue Konzeption geben. Die Zugriffe sind in diesem Fall allerdings sehr divers und Kämpfe um die Deutungshoheit selbst enger Kernbegriffen der Medienpädagogik wie «Medienkompetenz» und «Medienbildung» bereits kräftezehrend genug.

Perspektive im engeren Sinne versucht und eine Verhältnisbestimmung von digitalen Daten und Medienkritikfähigkeit als Dimension von Medienkompetenz vorgenommen (vgl. GvD).

Das im letzten Abschnitt Gesagte im Hinterkopf muss ein solches Vorgehen an dieser Stelle als inkonsequent erscheinen, da es eine engere, identifizierende Segmentierung des Medienkompetenzbegriffs vornimmt – und nicht nur das. Im dritten Kapitel dieses Texts war zudem durchgehend von Subjektivation und Bildung die Rede und nun wird kompetenzbasiert argumentiert? Die Antwort lautet: Jein! Es wird nicht so argumentiert, es wird v.a. nebeneinandergehalten, es wird verglichen, diskutiert und abgewogen. Der solidere Diskursstrang über Medienkritik(fähigkeit) in der Medienpädagogik speist sich aus dem Kompetenz-Theorem Baackes. Schliesslich ist erneut darauf zu verweisen, dass Medienbildung und Medienkompetenz als «zwei Seiten derselben Medaille» aufzufassen sind. Sie «sind integrativ zu betrachten» (Hugger 2008b, 97).⁹⁶

Was könnte nun also «Datenkritik» in Verlängerung bzw. Ausdifferenzierung des etablierten Konzepts der «Medienkritik» bedeuten? Wie ist sie konzeptionell und praktisch zu denken und anzuwenden? Und wie lässt sich erklären, dass «Datenkritik» auf einer medienwissenschaftlichen Fachtagung in den Fokus gerückt wird?

Ihren Ausgang nahm die Veranstaltung von einem frühen Text der «Agentur Bilwet», einer Gruppe Forschender (u.a. Geert Lovink und Pit Schultz), in welchem die Frage gestellt wird, was Datenkritik sei (vgl. Agentur Bilwet 1993; bzw. auf Englisch Adilkno 1998). Lovink und Schultz stehen für eine essayistische, nicht-akademische, undogmatische und praktisch-involvierte «Netzkritik» (vgl. Lovink/Schultz 1997, 2011) und in dieser Denkweise ist auch der Text über Datenkritik zu lesen. Problematisch daran ist v.a., dass bis zuletzt nicht klar wird, was genau mit Daten eigentlich gemeint wird. Es scheint sich dabei eher nicht um die digitalen Daten zu handeln, von denen hier seit Kapitel 2 die Rede ist. Eher ist damit das gemeint, was bei Reichert weiter oben als «Back-End» bezeichnet wurde: der «boot- und rootsector der ganzen Medienscheibe» (Agentur Bilwet 1993, 79f.). Mit dieser (Nicht-)Bestimmung verwischen die Trennlinien zwischen Algorithmen und Daten, die weiter oben noch relativ klar behauptet werden konnte.⁹⁷ Die Exegese des Texts von Agentur Bilwet ist gewissermassen müssig, da er mit klaren Formulierungen geizt. Zentral scheint die finale Forderung, sich auf die «Daten» einzulassen, sich in Auseinandersetzung zu begeben und nicht in einer distanzierten Kritik zu verharren. Diese Feststellung klingt

96 Für eine solche Integration von «Datenkompetenz» und «Datenbildung» bzw. eine Relationierung als Komplementärbegriffe wurde etwa in DuD, 121 mit der Figur des «Datendandy» argumentiert. Allerdings hängt eine solche Kommensurabilität von den jeweiligen Begriffen von Kompetenz und Bildung ab. V.a. sind beide Konzepte als symbolische Medien zu verstehen, die spezifische, je verschiedene Zugänge zur Wirklichkeit ermöglichen.

97 Übrigens finden wir auch in der Doppelstruktur von Algorithmen und Daten ein Argument gegen einen vereinseitigenden und damit «algorithmenvergessenden» Begriff von «Datenkompetenz».

zutiefst medienpädagogisch und diene folglich als wenig subtiler Ausgangspunkt der Erwägungen einer möglichen «medienpädagogischen Datenkritik».

Das Metamodell zur Medienkritikfähigkeit, das Sonja Ganguin aus vier Medienkompetenzmodellen destillierte und anhand von Expert*inneninterviews empirisch validierte (vgl. Ganguin 2004, 2006), diene hierbei als primäre medienpädagogische Referenz. Medienkritikfähigkeit wird demnach als das «kritische Wahrnehmen, Decodieren, Analysieren, Reflektieren und Beurteilen von Medien, ihren Inhalten, Formaten, Genres und Entwicklungen» (Ganguin 2004, 5) bestimmt.⁹⁸

Wird diese Aufzählungen an Teilkompetenzen neben ein Konzept wie die «digital and media literacy» von Renee Hobbs (2011) gestellt, werden grössere Schnittmengen sichtbar als von scheinbar hierarchisch angeordneten Konzepten erwartet: to access, analyze, communicate, reflect, act (vgl. auch GvD: S: 7f.). Ähnliches gilt für den Vorschlag einer «data literacy» von Erica Deahl (vgl. 2014a, 41f.): «to understand, find, collect, interpret, visualize, and support arguments using quantitative and qualitative data.» Selbst, wenn wir Baackes Medienkompetenzmodell in Kurzform anführen – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – ragt die weite Konzeption einer Medienkritikfähigkeit nach Ganguin über die Baacke'sche Kategorie von Medienkritik hinaus.

Doch auch Differenzen werden sichtbar. Der Medienkritik werden offenbar nicht zugerechnet: Fähigkeiten zur Recherche, zur Darstellung und zur Artikulation, zur Kommunikation und zum Handeln (gar zum kommunikativen Handeln?), auch unter gezieltem Einsatz des Kritisierten. Bei Hobbs ist im Analysieren und Reflektieren ein kritisches Moment zu verorten, bei Deahl fällt *Datenkritik* völlig aus dem pragmatisch-problemlösungsorientierten angelegten Modell von data literacy.

Das «Eigentliche» der Kritik scheint demnach, in umgekehrter Subtraktion der Konzepte, im «Beurteilen» und «Bewerten» zu liegen, was Ganguin ebenfalls am Rande vermerkt (vgl. 2004, 6). Allerdings ist fraglich, inwieweit ein Beurteilen oder Bewerten vollzogen⁹⁹ werden kann, ohne zu handeln, ohne diese Wertung in symbolische (d.h. im weitesten Sinne mediale) Kategorien zu bringen, sie zu artikulieren und gegebenenfalls in Form eines Arguments vorzubringen. Muss Medienkritik also rein rezeptiv gedacht werden? Und ist die Unterscheidung von Produktion und Rezeption allgemein und gerade in dieser Hinsicht sinnvoll, wenn beides als aktive Praktiken gedacht werden? Ist Medienkritik nicht eine Grundvoraussetzung für (selbst-)reflexive Medienproduktion? Ist Recherche vielleicht gerade deshalb eine interessante

98 Unbestimmt bleibt die Bedeutung des «kritisch[e]» zu Beginn des Zitats. Bezieht es sich nur auf das Wahrnehmen oder auf alle folgenden Fähigkeiten? Was genau ist damit gemeint – in beiden Anwendungsfällen? Was würde sich ändern, würde das Adjektiv fehlen? Hinge alleine daran die eigentliche Bestimmung des Aufgezählten als Medienkritikfähigkeit, wäre die Definition tautologisch.

99 Das gilt umso mehr, insofern wir es mit einem Fähigkeiten- und Kompetenzmodell zu tun haben, das fundamental davon ausgeht, dass diese Kompetenzen im Tun performant werden (vgl. dazu etwa Trültzsch-Wijnen 2016).

Teilfähigkeit, weil sie in einer herkömmlichen Logik nicht eindeutig der Produktions- oder Rezeptionseite zugerechnet werden kann?

All diese (tatsächlich *nicht* rhetorischen) Fragen zielen darauf ab, die uneindeutigen Grenzen zwischen den Kategorien erkennbar werden zu lassen, ohne hingegen klare Antworten auf sie geben zu können. Insofern die Begriffsbestimmung bei Ganguin auf der Auswertung qualitativer Expert*inneninterviews beruht, zeigt die Expertise der Befragten offenbar sehr deutlich, wie unauflöslich miteinander verbunden die verschiedenen Aspekte von Medienkritik sind. Allerdings wird hierbei die Kritik stets auf der distanziert-rezeptiven Seite verbucht, anstatt sie ebenfalls als verflochten mit expressiv-gestalterischen oder auch geniessend-nutzenden Praktiken zu verstehen. Schliesslich wird sowohl bei Ganguin, als auch bei Hobbs die Analyse nur auf den jeweils konkreten, isolierten Gegenstand bezogen, der – ganz im Wortsinn von «Analysieren» – in seine Einzelteile zerlegt werden sollte. Dass dieser Gegenstand vielleicht nicht so leicht von seinem Kontext zu isolieren sei, findet keine Erwähnung. Gesellschaft und «social responsibility», aber auch Selbstkritik (in Form von Selbstreflexion) findet sich erst im Aspekt der Reflexion wieder.

Inwieweit erweist sich nun eines der Konzepte (oder ihre Kombination) als brauchbare Vorlage für ein Modell von Datenkritikfähigkeit? Deahl geht zwar auf die spezifische Qualität von Daten ein, insofern sie Visualisieren als ein Moment in ihre Reihe aufnimmt. Was den konkreten Handlungsnutzen von Daten betrifft, begnügt sie sich mit einem rein rhetorischen Argument: Nutze sie für dein Argument und deine Zwecke. Auf rezeptiver Seite lassen sich in der Dimension des Verstehens (*to understand*) und Interpretierens (*to interpret*) gutwillig «datenkritische Komponenten» verbuchen, aber präzise wäre eine solche Bestimmung von Datenkritik nicht.¹⁰⁰ Würde Visualisieren durch «Darstellen», «Präsentieren» oder «Ausdrücken» ersetzt und Sammeln unter «Finden» subsumiert, wäre jede Datenspur getilgt und das Konzept könnte gar als schlanke Business-Variante von Medienkompetenz fungieren.

Die Variante bei Ganguin scheint hingegen eine solche Grundlage zu liefern. V.a., wenn um eine weitere Notiz in ihrer Bestimmung ergänzt wird. Ihre Definition liefert nämlich ganz unverhofft ausserhalb der engeren Bestimmungsmerkmale eine Konkretion der Performanz. Die Kompetenz zur Medienkritik nämlich, so schreibt sie (2004, 5)

«ermöglicht es dem Menschen, eine unbegrenzte Variation von medienkritischen Gedanken, Sätzen und Handlungen zu produzieren, um erfolgreich, selbstbestimmt und mündig in der heutigen Mediengesellschaft zu leben.»

Plötzlich finden wir das Modell um die Momente des (auch, aber nicht nur kommunikativen) Handelns erweitert (um im Nachsatz bereits «objektive Kriterien» der Kritik

¹⁰⁰ Was hier ineinander zu fallen scheint, ist bei Deahl (vgl. 2014a, 41f.) durch den Bezugshorizont getrennt. Verstehen hebt allgemein darauf ab, was Daten seien und wie ihre Rolle in der Gesellschaft zu bestimmen sei. Interpretieren hingegen bezieht sich auf konkrete Deutungsvorgänge konkreter Daten und Datensätze.

festzulegen – dazu hier nicht mehr). In einer Art Rückkopplung müsste dies zu einer Korrektur der «Decodierungsfähigkeit» zur «De-/Kodierungsfähigkeit» führen. Nun muss bloss noch das Wahrnehmen um «to access» erweitert oder «darübergestülpt» werden und Renee Hobbs' Modell einer «digital and media literacy» ist wie durch Zauberhand in der «Kompetenz zur Medienkritik» aufgegangen. Wenn wir grosszügig davon ausgehen wollten, dass eine solide Analyse nicht ohne Wissensbestände über «Medien (-inhalte, -formate und -genres)» (Ganguin 2004, 4) auskommt, fände sich auch Baackes Medienkompetenzmodell darin wieder (Nutzen und Gestalten sind zumindest tw. enthalten). Am Ende haben wir mit der Datenkritik-Idee von Agentur Bilwet sogar den Ausgangspunkt wieder eingeholt: Datenkritik sei lediglich im involvierten Tun möglich. Mir fallen keine stichhaltigen Argumente ein, warum ein solches Modell nicht auch auf digitale Daten als spezifische mediale Form angewendet werden können sollte: Auffinden/Wahrnehmen, De/Kodieren, Analysieren, Reflektieren, Urteilen, Artikulieren/Handeln. (vgl. GvD, 10ff.)

Allerdings wird auch dieser Weg nicht weitergegangen, sondern eine weitere Abzweigung genommen. Es lassen sich einige Argumente dagegen vorbringen, ein solches Konzept von Medienkritikfähigkeit für eine kritisch wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Subjekten, digitalen Daten und Gesellschaft weiter zu verfolgen: Wie gezeigt wurde, sind die Unterscheidungen in Dimensionen in den verschiedenen Modellen zwar analytische Trennungen, sind dadurch aber nicht besonders präzise. Darüber hinaus basiert es auf Grundannahmen, die weiter oben bereits problematisiert wurden – Subjektbegriff und Kompetenzmodell implizieren einen anderen Blickwinkel als die relationale Macht- und Ökonomiekritik, die hier verfolgt wird. Auch drückt sich darin eine Drift zur Anwendung an. Aus dem Modell könnte womöglich rasch ein Lehrzielkatalog entwickelt werden. Ob sie einer wissenschaftlichen Analyse und Kritik ebenso zuträglich sind, sei dahingestellt. Es wurde bereits oben skeptisch angemerkt, dass die Ausdifferenzierung und Zergliederung von Konzepten und ihren Geltungsansprüchen die Tendenz aufweisen kann, Relationen und Zusammenhänge, v.a. auf einer Makroebene, auszublenden oder zu vernachlässigen (vgl. GvD, 9).¹⁰¹ So klingt es bei Ganguin fast so, als könnten Medienkritik und Medienbildung relativ unvermittelt zu den bestimmbareren Zielen Erfolg, Selbstbestimmung und Mündigkeit führen. Dass in dieser Gleichung viele Variablen fehlen und gleichzeitig der Medienpädagogik eine positive Rolle sowie ein sehr hohes Mass an «Kompetenz» und «Verantwortung» (und wieder: Relevanz) zugewiesen wird (vgl. ebd., 13ff.), lässt mich zu einer bildungstheoretischen Perspektive auf Datenkritik tendieren. Eine solche wird im folgenden Abschnitt entwickelt.

¹⁰¹ Es sei zudem erneut daran erinnert, dass ein Konzept von «Datenkritik» (ausser jenem eigenartigen Nicht-Begriff von Agentur Bilwet) konstitutiv «Algorithmenkritik» ausspart oder vernachlässigt.

4.2.3. Eine «kritische Theorie medialisierter Bildung» als Medien- und Datenkritik?

Zwischen der Bestimmung individueller Bildungsprozesse als diskursive, performative, strukturgenerierende Praktiken und der von Medienstrukturen (Code) als je in Praxis hervorgebrachte besteht eine Strukturanalogie, eine enge theoretische Verwandtschaft. Strukturen (des Selbst, der Medien, der Gesellschaft) sind in einer solchen Deutungsweise Sedimente von Praktiken. Dies umfasst nicht nur immaterielle kulturelle Strukturen oder Rahmen, sondern auch materielle, also hergestellte Gegenstände, Artefakte. Diese Perspektivierung legt ein starkes und schwaches Subjekt zugleich nahe: Es ist zugleich Struktureffekt («Filiale» bei Winkler 2004b, S. 24) und machtvolle Instanz der Reproduktion und Transformation derselben Strukturen, da diese stets auf ihre Aktualisierung in Praktiken angewiesen sind.

Medien können zeitlich und räumlich getrennte Praktiken und Strukturen zueinander in Beziehung setzen. Und nicht alle Praktiken sind im selben Masse machtvoll, nicht alle Subjekte vollziehen ihre routinisierten Praktiken auf derselben Ebene von Code oder Struktur. Wer in einer Programmiersprache schreibt, schreibt sich in ein anderes Symbolsystem ein, als Endnutzer*innen einer Anwendung, die daraus entsteht. Gerade im Kontext von Big Data Analytics und *machine learning*, also dynamischen, algorithmischen Strukturen zur Verarbeitung grosser Datenmengen, geraten diese Pole in gewisser Weise näher aneinander. Damit geht zwar nicht notwendig mehr «Macht der Endnutzer*innen» einher, aber z.B. die An- und Einsicht, dass ihre je eigene Praxis als Praxis als Mit-Gestalten oder als Lehren oder auch als unbezahlte Arbeit bezeichnet werden könnte und ihren qualitativen Niederschlag in jenen Strukturen findet, die stets als gegeben erscheinen, stellt womöglich eine neuartige Beziehung her. Diese eröffnet eine Perspektive auf längerfristige gesellschaftliche Transformationsprozesse sowie auf eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit, die auf ihre Einschränkungen reflektiert. Gleichzeitig lässt sich über die Diskursökonomie Winklers der quantitative Aspekt der Praktiken beschreiben. Die Anzahl von Praktiken, von Äusserungen, von Botschaften, von Inhalten ist nicht irrelevant, sondern zeitigt Effekte. Im Modus der Reflexion als gegenseitiger Beobachtung orientieren sich die Einzelnen an der wahrnehmbaren Gesamtheit, einem gefühlten oder vermittelten Durchschnitt der in Praktiken hergestellten Normen.

Allerdings greifen weitere Übersetzungsmechanismen und Überlagerungen zwischen verschiedenen Praktiken. Als Nutzer kann ich Nachrichten an eine bekannte Person senden. Dasselbe Verhalten kann zugleich als Ko-Entwicklung der Infrastruktur fungieren, wenn meine Verhaltensspuren der Entwicklerin rückmelden, was oder dass etwas nicht funktioniert. Schliesslich lässt sich meine Praxis potenziell in Tauschwerte übersetzen, wodurch Wertschöpfung vonstattengehen kann. Diese Praxis-Struktur-Relationen schliessen einander nicht aus, sondern überlagern und durchkreuzen sich. Anders als etwa in der Akteur-Netzwerk-Theorie werden Machtbeziehungen und -ungleichgewichte nicht eingegeben (ausführlicher dazu in NzE),

sondern im Sinne Foucaults als auf Handeln gerichtetes Handeln (bzw. auf Praktiken gerichtete Praktiken) gedacht. Die symbolische und die Dingwelt sind nicht klar voneinander zu scheiden. Symbole bedürfen der Trägermedien, wie umgekehrt Gegenständen Bedeutungen zugeschrieben werden müssen, um sie «als etwas» erkennen zu können. Diese Relation gilt auch für Praktiken, die stets als materiell und diskursiv zu denken sind. Praxis besteht in einem Tun, das ohne Körper nicht vorstellbar ist. Gleichzeitig haben Praktiken mit Althusser potenziell einen ideologischen Charakter, indem sie uns beständig in gesellschaftliche Zusammenhänge als Selbstverständlichkeiten einweben.

Mit Dispositiven der Macht bezeichnet Foucault nun Zusammenhänge über verschiedene Elemente hinweg, die in eine spezifische Richtung zusammenwirken. Wir haben es somit mit einer institutionellen Ballung von Praktiken und sedimentierten Praktiken zu tun, die besonders machtvoll wirken können. Wenn «mein» Handeln, «meine» Praxis, niemals ganz «mein eigenes» ist und ich nicht exakt bestimmen kann, wo das eigene begänne, stellt sich die Frage der Bildung und der Kritik in besonderer Weise. Bildungsähnliche Transformationsprozesse in Form von relativ stabilen, reflexiven Subjektivationen können nicht entlang einer Scheidelinie von Selbst- und Fremdsozialisation identifiziert werden. Unbestimmtheit wird vielfach als Auslöser von Bildungsprozessen beschrieben und unbestimmt müssen Bildungsprozesse selbst bleiben. Die Ergebnisse sind nicht vorweg bestimmbar. Das gilt für Transformationen auf individueller und auf (medialer und gesellschaftlicher) Strukturebene.

Jede mögliche Kritik sieht sich derselben Problematik gegenüber. Es lässt sich nicht präzise bestimmen, welches kritische Tun tatsächlich oder nur scheinbar Widerständigkeit aufweist. Kritikfähigkeit ist eine gesellschaftlich höchst erwünschte Fähigkeit, die sich bestens zur funktionalen Selbstregierung wie auch zur Wertschöpfung eignet. Trotzdem: Über eine Offenlegung der Eingebundenheit in die skizzierten Strukturzusammenhänge auf möglichst allen Ebenen werden die vielfältigen Machtbeziehungen erfahrbar und erfassbar, die das «eigene» Tun mit-bestimmen. Eine Kritik der Wirkungen medialer Apparaturen und Zeichensysteme in der Medienpraxis, wie auch in reflektierenden und artikulierenden Praktiken, arbeitet und schiebt an den Grenzen des Erfahr- und Erkennbaren, des Intelligiblen ab.

Je nach medialer Anordnung und konkreten Praktiken rückt eher die Strukturwirksamkeit der Praktiken (auf den verschiedenen Ebenen des «Codes») oder ihr Charakter als Probehandeln in den Vordergrund. So kann hasserfüllte Rede auch verletzen, wenn sie über einen Instant-Messenger geführt wird. Ein Emoji, das mit einer Waffe auf das lesende Gegenüber schießt, wird dieses hingegen nicht physisch verletzen können. Der Modus des «Als ob» öffnet Medienpraktiken nicht nur für experimentelles Probehandeln im Sinne eines bildungsförmigen Infragestellens von sich selbst, sondern verweist zudem auf den möglichen Übergang von «Fakten» («gemachten» Daten) zu Fiktionen und damit in den Bereich der Kunst. Diese operiert selbst

mit einem übergreifenden «Als ob» und ist dabei doch stets in konkreten Körpern mit spezifischen Affekten zu verorten (vgl. HTI).

Fragen, die kritische Praktiken nahelegen können – auch in Bezug auf digitale Daten, könnten lauten wie folgt: Welche (dominanten oder marginalisierten) Bedeutungen (m)einer performativen Praktiken sind denkbar? Auf welchen (symbolischen und materiellen, institutionell-dispositiven und subjektiven) Strukturebenen können diese ihren Niederschlag finden? Welche Relationen und Machtbeziehungen ergeben sich dadurch? Welche anderen Praktiken schliessen daran un/vermittelt an? Aber auch: Welche anderen Praktiken und Strukturen verengen oder erweitern meinen Handlungsspielraum? Welche Praktiken welcher Subjekte werden dadurch un-/möglich und un-/wahrscheinlich? Wie kommt es denn, dass wir uns jetzt in gerade dieser bestimmten Konstellation befinden? Welche andere Konstellation wäre denkbar, möglich, wünschenswert? Welche experimentellen, kunstvollen Praktiken können uns herausfinden lassen, ob unsere Antworten auf die letzte Frage standhalten – und uns möglicherweise dieser Konstellation annähern? Mit Bezug auf datenbasierte sozialwissenschaftliche Forschung, aber m.E. übersetzbar, fragen Leurs und Shepherd (Leurs/Shepherd 2017, 227): «who are «we»? And how can «we» be critiqued, opened up, accessed and delineated?»

Durch solche Fragen rückt die Bedingtheit und die historische Kontingenz von (symbolisch-medialen, institutionell-dispositiven) Strukturen sowie die Möglichkeit ihrer Veränderung in den Brennpunkt. Auch wird dadurch deutlich, dass das je «eigene» Tun, die «eigene» Praxis Kreuzungspunkt von Strukturen (d.h. auch Subjektivitäten) und ihrer Transformabilität ist. «Nach innen», mit Blick auf sich selbst mag dabei Foucaults Devise richtungsgebend sein, «nicht dermaßen regiert zu werden», sich also gegen die Anmassungen und Zumutungen der Wirklichkeit zu sträuben und sich den Widerspruch *in actu* vorzubehalten. Als eine konstitutiv soziale Ethik kann ein weiteres Konzept bei Judith Butler gelesen werden. Die Öffnung zu (allen) anderen Menschen im Sinne einer Betrauerbarkeit ihrer Leben gibt die Richtung ihres Buchs «Frames of War» vor (vgl. Butler 2009, 162f.). Als Weg dahin schlägt sie vor, die medialen Wahrnehmungsrahmen auf ihre Ein- und Ausschlüsse, auf die durch sie hervorgebrachten Ordnungen zu befragen, die u.a. Trennungen in betrauerbares oder nicht-betrauerbares Leben hervorbringen. Die Hoffnung besteht darin, die fundamentale Verwiesenheit prekären, vielfältig bedingten Lebens auf Andere, auf Sozialität,¹⁰² als «Grundlage» für solidarische Affekte zu betrachten (vgl. Butler 2009, 13ff.). In dieser Form kann ein Interesse daran angenommen werden, diskriminierende Wahrnehmungsrahmen zu ändern, auch wenn bzw. gerade weil ich selbst Teil der inkludierten Normalität bin.

102 «[R]isks are built into the very conception of bodily life considered both infinite and precarious, implying that the body is always given over to modes of sociality and environment that limit its individual autonomy. The shared condition of precariousness implies that the body is constitutively social and interdependent» (Butler 2009, 30f.).

Zur marxistischen Theorietradition vermittelnd kann hier ergänzt werden, dass Leben nicht nur durch interpersonales, sondern durch gesellschaftliches Zusammenwirken ermöglicht und erhalten wird. Leben bedarf der Lebensmittel und Produktionsmittel, um Lebensmittel und Produktionsmittel herzustellen. Produktionsprozesse benötigen Leben als lebendige Arbeit (wohingegen Produktionsmittel «tote» Arbeit, sedimentierte Praktiken darstellen). Leben muss in Reproduktionsarbeit reproduziert werden, um eine Generation zu überdauern (hier setzt u.a. die Rolle der Pädagogik ein). Die Distribution von Lebenschancen verläuft also auf der Ebene symbolisch-kultureller Zuordnungen, aber auch von Lebensmitteln. Das eine ist nicht vom anderen zu trennen.¹⁰³

Butler orientiert sich in ihrem Konzept betrauerbaren Lebens am Beispiel der (audio-)visuellen Medienberichterstattung über den Irak-Krieg der USA. Für das Feld digitaler Daten mag es weithin nicht in allen Fällen um ähnlich existenzielle, lebensbedrohliche oder lebenschancenvermindernde Kategorien gehen, wie etwa für die Zivilbevölkerung in Kriegsschauplätzen. Und doch sind Algorithmen und Daten zutiefst diskriminierende mediale Formen. Sie sind vielleicht noch mehr als alle anderen Symbolsysteme auf Identifikation angewiesen, auf Unterscheidungen und auf Ausschlüsse (vgl. Crawford u.a. 2014; Andrejevic 2014; Leurs/Shepherd 2017). Für die alltägliche Medienpraxis mag ein individueller Weg im Stile der «Datenkritik» eines «Datendandy» (vgl. DuD) viabel sein. Für situative Struktureingriffe gilt das möglicherweise auch für den «(Cultural) Hacker» (vgl. Missomelius 2016, 134f.; Jörissen 2015, 230) oder den «Trickster» (vgl. Walden 2016) als medienpädagogisch oder -aktivistische Helden- und Zielfiguren bzw. die damit verwandte «Bildung als Bricolage» (Hug 2016, 163).

Kollektive Kritiken und Widerstände bedürfen möglicherweise anderer, gemeinschaftlich (Ja, Hacken kann ein kollektiver Prozess sein!) und mehr noch, gesellschaftlicher Formen, um Wahrnehmungsstrukturen nachhaltig verschieben zu können. «Tactical Media» (vgl. etwa Boler 2010)¹⁰⁴ oder «Medienaktivismus» können da

103 «The recognition of shared precariousness introduces strong normative commitments of equality and invites a more robust universalizing of rights that seeks to address basic human needs for food, shelter, and other conditions for persisting and flourishing. We might be tempted to call these «material needs» – and that they surely are. But once we acknowledge that the «frames» through which such needs are affirmed or denied make possible the practices of war, we have to conclude that the frames of war are part of what makes the materiality of war.» (Butler 2009, 29)

104 In diesem Sammelband von Megan Boler bezieht sich Alessandra Renzi (vgl. 2010, 71) explizit auf das «ABC of Tactical Media» von Garcia und Lovink, in welchem «TM» eingangs beschrieben werden als: «Tactical Media are what happens when the cheap «do it yourself» media, made possible by the revolution in consumer electronics and expanded forms of distribution (from public access cable to the internet) are exploited by groups and individuals who feel aggrieved by or excluded from the wider culture. Tactical media do not just report events, as they are never impartial they always participate and it is this that more than anything separates them from mainstream media.» Auch Garcia und Lovink nennen Heldenfiguren von TM: «Tactical media are media of crisis, criticism and opposition. This is both the source [of] their power, («anger is an energy»: John Lydon), and also their limitation. their typical heroes are; the activist, Nomadic media warriors, the pranxter, the hacker, the street rapper, the camcorder kamikaze, they are the happy negatives» (vgl. Garcia/Lovink 1997, o.S.).

eine mögliche Richtung vorgeben (vgl. Barberi/Sützl 2012; Sützl/Hug 2012; Hug 2016, 161f.). Nicht in Vergessenheit sollte dabei geraten, dass wir es mit Winkler in medialen Konstellationen mit verschiedenen Performativitätsniveaus zu tun haben. Es mag Situationen geben, in denen vorrangig symbolische Interventionen machtvolle Möglichkeiten eröffnen. In anderen Fällen greift womöglich ein Primat des Materiellen und des Raums (vgl. Renzi 2010), welches wiederum auf medial-symbolische Logiken angewiesen ist, um in seiner Zeichenhaftigkeit Raum und Zeit nehmen *und* überdauern zu können. Eine «kritische Masse» wird zur *kritischen* Masse, indem sie «Kritik übt» («übt» im doppelten Sinne) und das möglicherweise (wie Hacker *und* Häcksen) auf symbolisch und technisch kompetente Weise tut. Sie wird aber auch zur kritischen *Masse*, indem sie eine «Masse» ist, nämlich eine Vielzahl von Beteiligten. Zwischen Kulturen der Expertise und des Populären besteht ein Spagat, der die (politische) Medienpädagogik vermutlich seit ihren Anfangszeiten begleitet. Er wird sich auch nicht ohne Weiteres schliessen lassen.

Datenkritik in diesem Sinne muss in und an Daten betrieben werden. Es reicht aber nicht aus, sie nur da zu betreiben. Individuelle Datenkritik ist ein Anfang, aber gesellschaftlich wenig wirksam. Datenkritik ist symbolisch-medial und materiell-körperlich zugleich. Beides ist nicht anders als heuristisch voneinander zu trennen. Eine erstrebenswerte Datenkritik ist nicht beliebig (etwa als unendliche Anzahl kritischer Praktiken), sondern zielt auf eine maximal inklusive Anerkennung des Menschen – mit allen Konsequenzen. Hierin besteht ihr utopisches Moment (vgl. Swertz 2012), welches etwa im Versuch beständiger praktischer Konkretionen in heterotopischen Interventionen (HTI) und Räumen¹⁰⁵ (vgl. Dander 2014, MDa, WmM) als Elemente (daten)kritischer Gegen-Dispositive zum Ausdruck kommt. Auch das wissenschaftliche Feld kann solche Räume eröffnen, wissenschaftliche Praxis potenziell eine solche Intervention sein (vgl. HTI) – beide sind so gesehen potenziell Elemente eines solchen Gegen-Dispositivs. Datenkritik in diesem Sinne lässt sich nicht einfach vermitteln, sie bedarf einer kritischen und solidarischen Haltung, die durch machtvolle Subjektivierungen entstehen kann. Eine medienpädagogische Praxis, die sich solche zum Ziel setzt, muss mit der Macht arbeiten, die sie auch ist. Eine medienpädagogische Theorie der (medialisierten) Bildung, die es sich zur Aufgabe machte, solche Praktiken als Prozesse ambivalenter Bildung zu beschreiben, würde sich damit u.a. Daten- und Medienkritik zum Gegenstand machen.

105 Für Räume gilt ähnliches wie für Medien. Sie sind nicht einfach nur ein Gegenstand, sondern haben als Erzeugnisse sozialer Praktiken spezifische Eigenschaften: «(Social) space is not a thing among other things, nor a product among other products: rather, it subsumes things produced, and encompasses their interrelationships in their coexistence and simultaneity – their (relative) order and/or (relative) disorder.» (Lefebvre 1991, 73) (Sozialer) Raum wird bei Lefebvre ebenfalls produziert, also durch (räumliche/raumbezogene) Praktiken erzeugt. Den ideologischen Code der Repräsentation sowie symbolische Repräsentationsräume denkt er ebenfalls als bestimmende Elemente für die Raumerzeugung (vgl. insb. ebd.: S: 33). Die Parallelen zu den in dieser Arbeit vorgestellten Thesen dürften deutlich hervortreten.

4.3. *Perspektiven der Beforschung medialisierter Dispositive der Bildung*

Das im Folgenden formulierte medienpädagogische Forschungsprogramm kann nicht dabei stehen bleiben, Daten- oder Medienkritik im oben genannten Sinne zu beforschen. Im nun folgenden Abschnitt wird ein Forschungsprogramm grob skizziert, das darauf abzielt, eine umfassende Gegenstandsbestimmung medienpädagogischer Forschung vorzunehmen. Insofern kein einzelnes Forschungsvorhaben alle Bereiche abdecken wird können, liegt die Hoffnung dieser Übersicht v.a. darin, zu exponieren, in welchen Kontext einzelne Untersuchungen eingewoben sind und worin entsprechend Lücken oder Anschlussstellen ihrer Ergebnisse liegen.

Die Gliederung ist sicherlich in dieser Form höchst anfechtbar. Einerseits orientiert sich diese Wissensordnung an den Dimensionen von Bildung als kritischer Kategorie, wie sie in Abschnitt 3.5. entwickelt wurde. Andererseits weist sie eine gewisse Nähe zur vierfachen Bestimmung der Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft auf, die Wrana u. a. (vgl. 2014) vornehmen¹⁰⁶ und bereits an anderer Stelle eine ‹Inventarisierung› der Diskursforschung in der Medienpädagogik angeleitet haben (vgl. MDK, 54ff.). Die Herauslösung nur je eines Aspekts ohne Berücksichtigung seiner Beziehung zu den jeweils anderen würde zu einer sträflichen Verkürzung führen.¹⁰⁷ Daher kann es im Folgenden nur darum gehen, die Dimensionen zu beschreiben als eine schwerpunktmässige Analyse und Kritik:

- von Praktiken des Sprechens über (medialisierte) Bildung (Diskursanalyse, Genealogie und Ideologiekritik),
- von institutionellen Praktiken verschiedener Dispositive der (medialisierten) Bildung (Gouvernementalitätsstudien und Dispositivanalysen)
- sowie schliesslich von (medialisierten) Praktiken des Selbst im Rahmen von Prozessen der Subjektivierung (Ethnografie und praxeologische Diskursanalyse).

Schliesslich wird diese Art Bildung zu denken nicht umhinkommen, in Selbstkritik und -reflexion als Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik ihre eigenen Begriffe und Grundannahmen auf ihre Bedingungen und Machtwirkungen zu befragen. Ein solches, viertes Vorhaben liegt quer zu den zuvor genannten und lässt sich jeweils im Selbstbezug der einzelnen Dimensionen anstreben. In Teilen ist die vorliegende

106 Wrana u.a. sprechen von Analysen von Wissensordnungen über pädagogische Gegenstände (wie ‹Kindheit› oder ‹Behinderung›), von Machtverhältnissen und Wissensproduktionen (Gouvernementalitätsstudien etwa zu institutionellen Führungstechnologien), von Subjektivierungsregimen und Subjektivierungen (v.a. bildungstheoretische Empirie) sowie Analysen von Konturierungen des ‹Pädagogischen› als selbstreflexiver Blick auf die eigene Disziplin (vgl. 2014, 227–233).

107 An dieser Stelle kann einer methodologischen Aussage Latours bzw. seines Teams zugestimmt werden, wenn Venturini et al. (2015, 34) schreiben: ‹Es ist die bedeutsamste Implikation der Mikro-Makro-Unterscheidung, dass sie die Verbindung zwischen kollektivem Handeln und sozialen Strukturen verdeckt, indem sie die letzteren als emergente Eigenschaften der ersteren fasst.› Sie argumentieren für Kontinuitäten über solche Brüche hinweg – nicht nur den genannten, sondern auch zwischen qualitativer und quantitativer Forschung, Akteurs- oder Strukturtermination sowie zwischen Situation und Aggregation.

Arbeit einem solchen Projekt zuzurechnen, das sich Theorien zum empirischen Material macht.

4.3.1. *Analysen des <Sprechens> über medialisierte Bildung*

Hier stehen (dominante) Wissensordnungen über den Zusammenhang von Bildung und Medien, medialisierte Bildungsprozesse oder die Medialisierung von Bildungsinstitutionen im Vordergrund. Wer spricht wie über eine solche <Bildung> – oder über andere (medien-)pädagogische Gegenstände oder Konzepte? Mit welchen anderen Wissensordnungen, mit welchen Macht- und Herrschaftsverhältnissen ist ein solches Sprechen verbunden? Wie kommt es, dass so gesprochen wird? Wie wurde früher über diesen Gegenstand gesprochen? Wie sprechen Medienpädagog*innen in Wissenschaft und professioneller Praxis über denselben Gegenstand? In welchem Verhältnis stehen diese verschiedenen Wissensordnungen zueinander? Mehrere methodologische Rahmungen bieten sich an, diese Fragen zu bearbeiten. Ohne ins Detail gehen zu können, seien drei Möglichkeiten genannt:

(1) die <klassischen Diskursanalysen> in ihren verschiedenen Spielarten, die überwiegend, aber nicht ausschliesslich einen Fokus auf sprachliche Äusserungen legen (vgl. etwa Link 2006; Keller 2007; Jergus 2014a; Jäger 2015). Dieser Zugriff ermöglicht die Analyse synchroner und diachroner Textkorpora, etwa von Zeitungsartikeln, politischen oder wissenschaftlichen Dokumenten. Auch populärwissenschaftliche oder Beratungsliteratur, potenziell jede fixierbare sprachliche Äusserung, kann hier zum Gegenstand der Untersuchungen gemacht werden. Ein solches Vorhaben kann (rein forschungspragmatisch) relativ übersichtlich zugeschnitten werden und wird in Teilen von Wissensformationen resultieren, denen gewisse Machteffekte zugeschrieben werden. Qualitative und quantitative Ansätze lassen sich kombinieren und zu einer Ausweitung des möglichen Geltungsanspruchs führen.

In Abgrenzung von einem solchen Vorgehen, das sich vorrangig für Aussagesysteme interessiert, verschiebt sich die Perspektive mit (2) dem Verfahren der «Genealogie» hin zu Machttechnologien im Speziellen.¹⁰⁸ Foucault stellt es dem Verfahren der Kritik gegenüber. Während Kritik das Prinzip der Umkehrung anwende, kämen in der Genealogie die Prinzipien der Diskontinuität, der Spezifität und der Äusserlichkeit des Diskurses zur Geltung. Bereits 1970 – zu dem Zeitpunkt noch stärker vom Diskursbegriff aus, der in Bezug auf Machtanalysen sukzessive von «Dispositiven der Macht» (vgl. Foucault 1978a; Pietzek 2010) abgelöst wird – formuliert Foucault zu diesen <genealogischen Prinzipien>:

¹⁰⁸ Genealogie bezeichnet gemeinhin sowohl die Abstammung als auch die Wissenschaft der Herkunft i.S.v. Geschlechterkunde. Im übertragenen Sinne trifft es diese Bedeutung auch bei Foucault, findet sich immerhin zweimal die Titelgebung «naissance»/«Geburt» in seinen Werken. Er bezieht sich dabei allerdings v.a. auf Nietzsches «Genealogie der Moral» (vgl. Blättler/Traue 2014, 161).

«Die Diskurse müssen als diskontinuierliche Praktiken behandelt werden, die sich überschneiden und manchmal auch berühren [...]. Der Diskurs ist nicht in ein Spiel von vorgängigen Bedeutungen aufzulösen. [...] Man muß den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen. [...] [V]om Diskurs aus, von seiner Erscheinung und seiner Regelmäßigkeit aus, muß man auf seine äußeren Möglichkeitsbedingungen zugehen» (Foucault 2007a, 34f.)

Genealogische Beschreibungen rekonstruieren den Diskurs als eine Positivität, als das, «was da ist». Kritische Anteile hätten hingegen stets nach den Ökonomien des Diskurses, nach den «Aussengrenzen», dem Unsagbaren, Undenkbaren, Unmachbaren zu fragen.¹⁰⁹ Nicht nur wird die Frage nach Wissensordnungen um Machtordnungen ergänzt bzw. davon überlagert. Auch bedingt die genealogische Analyse eine historische Dimension, insofern sie ein Projekt der Denaturalisierung darstellt. Was «ist», ist geworden. Die Frage lautet, wie es (gerade so und nicht anders) geworden ist; welche Zufälle und Taktiken, Formationen und Praktiken zu dem geführt haben, was später als gegeben angenommen wird. Ein Beispiel für eine solche Vorgehensweise hat kürzlich Jörissen zur digitalen Kultur entlang der Aspekte Zahl, Daten und Visualität vorgelegt. Wie er selbst deutlich macht, ist damit die westeuropäische Vorgeschichte der Digitalisierung nicht vollständig erzählt. Ein weiteres Beispiel könnte, gerade mit Blick auf «data-driven decision making» von «educators» oder Learning Analytics Anwendungen ein ähnliches Projekt zu statistischen Wissensformen und ihren Machtwirkungen in Bildungsinstitutionen sein. Um die Forschungsperspektiven von Marx und Foucault einander anzunähern, wäre es auch denkbar, die Trias Arbeitsmarkterfordernisse, Bildungssystem und (medien-)technologische Entwicklung resp. Produktivkraftentwicklung historisch aufzuarbeiten.

Schliesslich bleibt (3) Ideologiekritik zu nennen. Hiermit ist in diesem Fall keine orthodoxe Version der Kritik eines falschen Bewusstseins gemeint, das kritisiert und korrigiert werden könnte, sodass es forthin richtig sei. Ebenfalls ist damit kein durch die «Basis» determinierter «Überbau» gemeint, im wörtlichen Sinne der unilinearen reduktiven Formel: «Das Sein bestimmt das Bewusstsein.» In einem «Marxismus ohne Gewähr» (vgl. 2010a) muss die Verhältnisbestimmung von Ökonomie und Ideologie laut Stuart Hall sorgsamer ausbuchstabiert werden, wozu u.a. Althusser wichtige Vorarbeiten geleistet hat (vgl. 2016). Halls Bestimmung des Ideologiebegriffs rückt

¹⁰⁹ Der positive, genealogische Teil liest sich fünf Jahre später in «Überwachen und Strafen» etwa so: Das Panopticon «ist das Diagramm eines auf seine ideale Form reduzierten Machtmechanismus; [...] tatsächlich ist es eine Gestalt politischer Technologie, die man von ihrer spezifischen Verwendung ablösen kann und muß. Das Panopticon ist vielseitig einsetzbar: es dient zur Besserung von Sträflingen, aber auch zur Heilung von Kranken, zur Belehrung von Schülern, zur Überwachung von Wahnsinnigen, zur Beaufsichtigung von Arbeitern, zur Arbeitsbeschaffung für Bettler und Müßiggänger. Es handelt sich um einen bestimmten Typ der Einpflanzung von Körpern im Raum, der Verteilung von Individuen in ihrem Verhältnis zueinander, der hierarchischen Organisation, der Anordnung von Machtzentren und -kanälen, der Definition von Instrumenten und Interventionspraktiken der Macht» (Foucault 1994, 264).

dabei, trotz seiner scharfen Kritik an Foucault, in die Nähe von dessen Diskurstheorie oder Butlers Begriff von Kultur:

«By ideology I mean the mental frameworks – the languages, the concepts, categories, imagery of thought, and the systems of representation – which different classes and social groups deploy in order to make sense of, define, figure out and render intelligible the way society works» (Hall 2006, 25f.).

Allerdings betonen Cultural Studies in der Spielart eines Stuart Hall den Zusammenhang von Ideologie mit ökonomisch-materiellen Verhältnissen sowie eine gewisse Zuordenbarkeit von Ideologie und Klassen, d.h. sozialen Gruppen. Von Ideologie sei dann zu sprechen, «wenn eine [klassenspezifische] Kultur das Übergewicht über die andere gewinnt» (Clarke u.a. 1979, 43).

Bei Heydorn besteht Ideologiekritik, auch wenn nicht explizit so genannt, in einer historischen Spurensuche programmatischer Bildungsideale, die jeweils in ihrer Widersprüchlichkeit und über sich hinausweisenden Dialektik dargestellt werden. Neil Selwyn beschränkt sich auf eine Minimalversion, die darin besteht, kontingente Bedeutungen und Wertungen (von Dingen, Zusammenhängen etc.) zu bezeichnen, die nicht als solche, sondern als natürlich und neutral erscheinen (vgl. Selwyn 2014, 23f.). Wir haben es hier also mit einer Art «Hausverstand» oder «Common Sense» zu tun, den es aufzubrechen gilt. Ein solches Unterfangen legt Selwyn am Beispiel von Educational Technology vor, indem er fundamentale Ideologeme aus dem Bereich dieser «EdTech» mit seiner Ansicht nach hegemonialen Ideologien (Libertarianism, Neo-liberalism, «New Economy», vgl. ebd., 25ff.) auf ihre Passungen abgleicht, Schnittmengen und Abweichungen aufzeigt. Die Trennlinie zwischen Diskursanalysen und (einer solchen, unorthodoxen) Ideologiekritik wird je nach Begriffsbestimmung und Ansatz verschieden ausfallen (oder auch die Bedeutungen ineinander). Eine Nähe besteht offenbar im Bestreben der Denaturalisierung von scheinbaren Gewissheiten. Ideologiekritiken mögen etwas unbekümmerter mit eigenen Wertungen umgehen (in der Gewissheit um den Verblendungszusammenhang kapitalistischer Gesellschaften), zielen methodisch allerdings auf eine immanente Kritik der Widersprüche zwischen dominanter Ideologie und Empirie. Keinesfalls schadet es, beide zu nennen und als bedenkenswerte Vorgehensweisen kritischer Forschung zu erwägen.

4.3.2. «Gouvernementalitätsstudien» und Dispositivanalysen von Institutionen medialisierter Bildung

Mit «Gouvernementalität» (vgl. Foucault 2000; Bröckling u.a. 2000a; Angermüller/van Dyk 2010; Ott/Wrana 2010) wird ein weiteres Konzept von Foucault eingeführt, das vorrangig auf Regierungskünste als Führung von (Selbst-)Führungen gerichtet ist (vgl. HGK, 46, 49). Welche Imperative gehen mit Begriffen wie «New Literacies», «21st Century Skills», «Bildung 4.0», «Digitalisierung», «Open Education» oder «digitale

Bildung› einher? In welche bildungs-/politischen Programmatiken sind diese eingeschrieben? Welche Spuren solcher Rationalitäten finden sich in programmatischen Dokumenten, in Curricula und Lehrzielkatalogen? Welche Dispositive werden aufgespannt, um diese Rationalitäten umzusetzen? Inwiefern sind Lehrende, Medienpädagog*innen in Praxis und Forschung oder auch medienpädagogische Institutionen Ziel, Übersetzer*innen oder integraler Teil solcher Dispositive der Regierungsmacht? Welche Techniken zur Führung und Selbstführung werden in Anschlag gebracht, um diese Programmatiken in Lernende einzuschreiben oder durch sie selbst in sich einschreiben zu lassen? Zu welchen Praktiken und Technologien des Selbst werden Lernende und Lehrende angehalten? Inwiefern werden solche Regierungstechnologien in Bildungsmedien materialisiert? Welche Bedeutungskämpfe finden innerhalb von Institutionen statt, um legitime oder hegemoniale Wissensformen und Deutungsmuster zu de-/installieren?

Wie korrespondieren die genannten Elemente gouvernementaler, institutioneller Dispositive mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen? Gouvernementalität ist ein Regierungsprinzip und analytisches Konzept, das einem neoliberalen Kapitalismus und den darin geforderten Subjektivitäten entspricht. Entsprechend liegt auf der Analyse neoliberaler Macht- und Subjektivationsmechanismen ein Schwerpunkt zahlreicher ‹Gouvernementalitätsstudien›. Mitunter wurden solche Ansätze dafür kritisiert, Subjekte ausschliesslich als passive Verschubmasse oder abstrakte, überindividuelle Figuren zu verhandeln. Mit diesem Einspruch und der Frage nach typischen Subjektivitäten als ‹Produkt› solcher Dispositive kann zum nächsten Abschnitt übergeleitet werden:

4.3.3. *Ethnografien und praxeologische Diskursanalysen medialisierter Prozesse der Subjektivation*

Mediale Prozesse der Subjektivation können selbstverständlich nicht im luftleeren Raum vollzogen werden. Demnach gilt es, nach konkreten Bedingungen, Ausgestaltungen, Formen, Technologien, Beziehungen, Widersprüchlichkeiten, Momenten der Kritik oder bildungsförmigen Transformationen zu fragen. Zum theoretischen Hintergrund wurde in den Abschnitten 3.5. bzw. 4.2.3. bereits einiges gesagt. Methodologisch bietet sich an, etwa auf ethnografische Verfahren zurückzugreifen, die sich bspw. mit einer praxeologischen Diskursanalyse vereinbar zeigen (vgl. Maier Reinhard u.a. 2012; Wrana 2014). Ihre Proponent*innen sind explizit nicht nur an sprachbasiertem Material interessiert, sondern verfolgen einen breit angelegten Ansatz (vgl. DPD). Soziale Situationen dienen hier als Ausgangspunkt weiterer Erkundungen. Gerade im Hinblick auf medialisierte Settings lässt sich eine solche Perspektive mit Analysen medialer Dispositive verschalten, die den medienwissenschaftlichen, eher technisch-topografischen – und ideologiekritischen (vgl. Baudry 1974)

– Dispositivbegriff mit Foucault machtanalytisch anzureichern suchen (vgl. Dander 2014, MDa).

4.4. *Zwischenfazit*

Dieses Kapitel folgte im Wesentlichen der Frage nach Medien(- und Daten)kritik bzw. verschiedenen Relationierungen der beiden Begriffe ‹Medien› und ‹Kritik›, wie es die Wendung ‹Medien*Kritik› in der Überschrift anzeigt. Dabei folgte die Argumentation einem Dreischritt, in welchem zunächst Kritiken an der gegenwärtigen Medienpädagogik vorgebracht wurden (theoretische Grundlagen für Medienkritik als Gesellschaftskritik). Im zweiten Schritt wurde erkundet, wie ein medienpädagogischer Begriff von Datenkritik formuliert werden könnte (Medienkritik/Datenkritik als medienpädagogische Zielbegriffe), der mit dem im Kapitel zuvor vorgestellten Bildungsbegriff vereinbar ist. Im dritten Schritt wurde schliesslich ein Forschungsprogramm für die empirische Erkundung des Feldes skizziert (forschungsprogrammatische Schwerpunktsetzungen).

Zum Ausgangspunkt wurde die Geschichte der Medienpädagogik genommen, die v.a. in den 1970er-Jahren starke Bezugnahmen auf kritische Gesellschafts- und Medientheorien aufwies. Diese wurden sukzessive durch theoretische Modelle abgelöst, deren ‹point of view› näher an den Subjekten und ihren Lebenswelten, Praktiken und Deutungsweisen angesiedelt ist. Damit wurde ein detaillierteres Verständnis von Medienwelten Jugendlicher und anderer Altersgruppen gewonnen – und medien- bzw. gesellschaftskritische Lagerungen tendenziell aufgegeben bzw. aus den Augen verloren. Darin besteht die erste Kritik an der Medienpädagogik: Ihr fehlt das kanonische, theoretisch-analytische Instrumentarium, um ihre Gegenstände in ein gesellschaftliches Ganzes einzubetten und begründet kritisch Stellung zu beziehen. Dies steht einem Selbstbild entgegen, welches vielfach als ein kritisches gezeichnet wird. Die zweite Kritik an der Medienpädagogik lautet: Es herrscht ein so undifferenzierter Begriff von Medienkritik bzw. ein so diffuses Bild von Medienkritiker*innen vor, dass teilweise auch eine Medienkritik, die als Gesellschaftskritik begründet und vorgebracht wird, als apokalyptische Medienkritik gegen ‹Medien an sich› gedeutet wird. Apokalyptische Positionen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft oder etwa unter Lehrkräften an Schulen zementieren eine solche Haltung und bi-polarisieren in einem Feld, das mehr als zwei Pole aufweist. Drittens wurde kritisiert, dass dominante medientheoretische Herleitungen eines medienpädagogischen Begriffs von Medien unzureichend erfassen können, was Medialität im umfassenden Sinne bedeuten kann. Der unausgesprochene Medienbegriff der Medienpädagogik rekurriert auf ein funktionalistisches Sender-Empfänger-Modell. Auch das Encoding/Decoding-Modell nach Stuart Hall wurde seiner gesellschaftstheoretischen und -kritischen Einbettung entkleidet.

Um der letzten Kritik konstruktiv zu begegnen, folgte ein Exkurs zu medientheoretischen Grundannahmen Hartmut Winklers, dessen Medientheorie (v.a. des Computers) sich als äusserst anschlussfähig an die in Kapitel 3 entwickelten bildungstheoretischen Überlegungen erweist. Zentral erscheinen dabei zwei Aspekte: Medien entstehen durch Menschen und Medienpraktiken der Menschen entstehen durch Medien. So zirkulär, so simpel. Durch Wiederholung, durch die je differierende Performanz ergeben sich im Prozessieren der Medien und der Menschen Verschiebungen, ähnlich wie in Judith Butlers Konzept der Performativität. Winkler hält seine Konzeptionen offen für symbolisch-diskursive sowie materiell-ökonomische Aspekte und denkt eine machtanalytische Perspektive mit ein. Insbesondere seine Bestimmung von Zeichensystemen durch ihr Ermöglichen von Probehandeln, scheint für Bildungstheorien eine herzliche Einladung zu formulieren. Was Winkler unter anderem bietet, kann zur Kritik von (vereinfachenden, totalisierenden, populistischen usw.) *Medientheorien* dienen. Was er nicht bietet, sind Begriffe zur Kritik der Medien.

Zurückkehrend zum konkreten Gegenstand der digitalen Daten stellte sich im darauffolgenden Abschnitt die Frage, wie und in welchen Registern ein Begriff von Datenkritik als Medienkritik konzipiert werden könnte. Im Feld englischsprachiger Begriffe bestehen mit Data Literacy und Online Privacy Literacy begriffliche Angebote. Diese sind allerdings zum einen nicht medienpädagogisch bestimmt und zum anderen decken sie jeweils nur einen Teilaspekt dessen ab, was ein umfassendes Konzept von Datenkompetenz als schützender (Privatheit) und konstruktiver (Datenverarbeitung) Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Daten einschliessen müsste. Der Ausdruck «Datenkompetenz» ist bislang medienpädagogisch ebenfalls unbestimmt, aber in anderen Felder in diversen Bedeutungen gebräuchlich. Aufgrund dessen sowie aus Skepsis über die Sinnhaftigkeit einer derart partiellen «Single-Auskoppelung» aus dem «Album» Medienkompetenz wurde auch dieser konzeptionelle Vorschlag verworfen.

Über den Begriff der Kritik wird nachfolgend eine Bestimmung versucht. Datenkritik als essayistisch umrissene, involvierte Kritik der (digitalen) Medien im Stile der 90er-Jahre-Netzkritik, wie sie von Agentur Bilwet gezeichnet wird, meint nicht die digitalen Daten, von denen in dieser Arbeit die Rede ist. Trotzdem scheint die Devise sich inmitten der «Daten» zu begeben, um der Kritik fähig zu werden, mit medienpädagogischen Vorstellungen von Medienkritik vermittelbar. Wie sich an den Ausarbeitungen Ganguins im Kontrast dazu, aber auch zu Renee Hobbs' Digital and Media Literacy, einer der Varianten von data literacy und selbst Baackes Medienkompetenzbegriff zeigt: Alle Konzepte weisen in ihren Dimensionen über weite Strecken Überschneidungen auf, sodass ein Modell von Medien- oder eben Datenkritik nach Ganguin (beinahe) *pars pro toto* für Medienkompetenz als Ganze stehen könnte. Problematisch scheint allerdings die fast hermetische konzeptionelle Trennung des Moments der Kritik vom Tun. Kritik erscheint dabei überwiegend als immaterielle,

rein gedanklich-reflexive Bewegung und daher einer anderen Sphäre anzugehören. Deswegen, aber auch aufgrund der paradigmatischen Differenz des Modells zu dem in Kapitel 3 vor- und eingeschlagenen bildungstheoretischen Weg wurde darauf verzichtet, diesen Weg weiterzugehen. Stattdessen wird in einem Versuch der Synthese des entwickelten Bildungsbegriffs und der medientheoretischen Ansätze nach Winkler ersteres in Richtung einer (wissenschaftlichen) Medien- und Datenkritik im Vollzug weiterentwickelt.

Unter Rückgriff auf die Vorstellung des betrauerbaren Lebens bei Judith Butler erhält diese Richtung zudem einen normativen Einschlag, der seine nicht letztbegründbare Setzung nicht überspielt, sondern durch das Argument der Sozialität des Menschen zu ersetzen sucht. Die Möglichkeit von Datenkritik im konsequent gedachten Sinne einer subjektivierungstheoretisch verfassten Bildung lässt sich weder im üblichen Sinne bestimmten noch lehren und erlernen. Sie kann aus einem Spiel von Macht und Macht, von Regierungspraktiken und Praktiken der Kritik hervorgehen und sie sollte, um möglichst wirksam werden zu können, nicht nur die Praxis Einzelner sein.

Unter anderem auf solche Praktiken zielt das abschliessend formulierte Forschungsprogramm einer medienpädagogischen Macht- und Ökonomiekritik. Doch bleibt es nicht auf dieser Ebene stehen. Es ist so formuliert, dass es notwendig über die Kapazitäten einzelner Forschungsvorhaben hinausweisen muss und somit die Limitationen und Begrenztheiten jedes möglichen Zuschnitts in Erinnerung ruft. Auch wenn die drei (bzw. vier) Dimensionen dieser Programmatik nicht getrennt voneinander zu denken sind, wird mit dieser Einteilung eine analytische Gliederung in Kauf genommen. Das Vorhaben, Bildung als kritische Kategorie in der Forschung zur Geltung kommen zu lassen, würde diesem Vorschlag nach darin bestehen, (1) Wissensordnungen über (medialisierte) Bildung in Form von Diskursanalysen, Genealogien und ideologiekritischen Studien, (2) institutionelle Machtdispositive der (medialisierten) Bildung in Form von Gouvernementalitätsstudien und Dispositivanalysen sowie (3) (medialisierte) Praktiken des Selbst durch ethnografische Zugänge und/oder praxeologische Diskursanalysen zu untersuchen. Schliesslich müsste es sich eine solche Medienpädagogik erlauben, all diese Instrumente auf sich selbst zu richten, in Wissenschaft und professioneller Praxis.

5. An|Schlüsse

«In what follows, I will argue that theory is itself transformative, so I will state that in advance. But one must also understand that I do not think theory is sufficient for social and political transformation. Something besides theory must take place, such as interventions at social and political levels that involve actions, sustained labor, and institutionalized practice, which are not quite the same as the exercise of theory. I would add, however, that in all of these practices, theory is presupposed. We are all, in the very act of social transformation, lay philosophers, presupposing a vision of the world, of what is right, of what is just, of what is abhorrent, of what human action is and can be, of what constitutes the necessary and sufficient conditions of life.» (Butler 2004, 204f.)

«Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik» lautet der Titel dieser Arbeit. Sie tritt damit an, teilweise Unvereinbares (oder unvereinbar Scheinendes) zu vermitteln, zu übersetzen und in Relation zu bringen: Vergangenheit und Zukunft, Licht und Schatten, Daten und Algorithmen, Subjektbegriffe, Subjektivation und Bildung, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven, alte (marxistische) und neue (poststrukturalistische) Kritik, Wissenschaft und Politik. Und sie wird mit diesem Vorhaben an manchen Stellen scheitern. Sie wird vielfach fragmentarisch erschienen sein, indem sie auf verschiedenen Ebenen operiert. Zu Beginn des Schreibprozesses wären diese Ebenen anders umschrieben worden als jetzt, im Schreiben der letzten Zeilen. Vielleicht können diese Ebenen, die Argumentation und vorläufige Ab- und Anschlüsse entlang von drei sich überlagernden Gegenständen der Arbeit dargestellt werden, die darin konstituiert und verhandelt werden: Digitale Daten und Datenkritik – Subjekt und Subjektivation – Wissenschaft als kritische Praktiken.

Digitale Daten und Datenkritik

Daten stehen am Anfang des Texts. Mit Open Data und Big Data Analytics werden gesellschaftliche Zusammenhänge beschrieben, die als Handlungsaufforderung an die Medienpädagogik gelesen werden. Im Gefolge behaupteter gesellschaftlicher Meta-Prozesse der Digitalisierung und Datafizierung gaben insbesondere Praktiken der digitalen Überwachung sowie der kapitalistischen Verwertung von personenbezogenen Daten Impulse für einen Reflexionsprozess innerhalb der Medienpädagogik (Kap. 2). So wird über die Adäquatheit etablierter Konzepte oder die Notwendigkeit neuer Ansätze in Wissenschaft und professioneller Praxis diskutiert. Die Argumentation im Text macht zunächst technische und soziokulturelle Strukturen stark, die in verschiedenen Konstellationen von BDA wirksam werden und auf machtvoller Weise die Handlungsoptionen von Internetnutzer*innen präformieren oder beschränken

(vgl. die Abschnitte 2.6. und 3.3.). Die empirischen Subjekte in den Abschnitten 3.1. und 3.2. scheinen sich im Umgang mit digitalen Daten und im Herstellen einer dynamisch gefassten Privatheit durchweg in dilemmatischen, paradoxen Relationen zu befinden. Bedürfnisse und Wünsche, Ideen und Ideale, Bedingungen und Verhältnisse stehen sich teilweise entgegen: nationale Sicherheit und informationelle Selbstbestimmung, ein digitales Sozialleben und Anonymität, Privatheit und «die Kommunikationsverhältnisse». Trotz der vielfältigen Bedingtheiten digitaler Praktiken im Internet unterstreichen qualitative Studien über digitale Subjekte widerständige Praktiken der User*innen und begründen damit deren «Souveränität». Angesichts von umfassendem Tracking und Datenauswertung im Stile von BDA ist diese Ansicht jedoch zurückzuweisen. Viele Praktiken an der Grenze von Privatheit und Öffentlichkeit operieren auf der Ebene von Daten erster Ordnung (i.S.v. «Content», also erstellte Inhalte). BDA funktionieren allerdings auch und v.a. auf der Ebene von Daten zweiter Ordnung (Metadaten, z.B. über das Klick- und Tippverhalten), die Täuschungen durch subversive Praktiken erschwert – insbesondere, wenn nur geringes Bewusstsein für diese Form der Überwachung besteht.

An dieser Stelle könnten medienpädagogische Konzepte der Medien- oder Datenkompetenzförderung demnach ansetzen: Bewusstseinsbildung und konkrete Arbeit mit Daten (z.B. mit Open Data). Ein umfassendes Konzept von Datenkritik, das Reflexion und Handeln, data literacy und Online Privacy Literacy zusammenführt, könnte für ein solches Vorhaben als Zielbegriff dienen. Mit zwei Einsprüchen endet der rote Faden der Daten allerdings an dieser Stelle. Die Ausdifferenzierung von Datenkritik aus Medienkritik aus Medienkompetenz wird als problematisch angesehen, da dadurch grössere Zusammenhänge, aber auch ein allgemeines Medialitätsbewusstsein vernachlässigt würden. So lautet der erste Einspruch. Der zweite leitet bereits zum zweiten roten Faden über, denn er besteht in einer grundlegenden Absage an die Vorstellung des souveränen Subjekts, die solche Konzeptionen von Medienkompetenz, Medienkritik und Datenkritik bedingen.

Subjekt und Subjektivation

In Kapitel 2 stehen nicht die Subjekte, sondern digitale Daten im Vordergrund. Und doch werden diese v.a. zu dem Zweck so umfassend ausgeführt, um den Grund für den Auftritt der Subjekte zu bereiten, die erst in Kapitel 3 die Bühne betreten. Der Subjektbegriff, der dabei anfangs im Vordergrund steht, ist einer, der in der Medienpädagogik eine zentrale Rolle einnimmt und um den sich zentrale Kategorien sortieren. Dieser Subjektbegriff erzählt die Geschichte von einem starken Subjekt, dem Autonomie, Selbstbestimmung und überhaupt intentionales (kommunikatives) Handeln erreichbar sind. Was in der Argumentation dieser Arbeit zu einer «totalen» Position extrapoliert wurde, erweist sich in den dazu grundlegenden theoretischen

Arbeiten als weniger eindeutig und gesteht gewisse Einschränkungen der subjektiven Handlungsfähigkeit ein. Wirksamkeit für die Medienpädagogik erlangt jedoch auf dominante Weise eine reduzierte Deutung: Das aufklärerische Subjekt «macht sich die Welt (und die Medien), wie sie ihm gefällt». Was historisch als Schwerpunktverschiebung in der Medienpädagogik einsetzte – nämlich von der Frage «Was machen die Medien mit den Menschen?» zur Frage «Was machen die Menschen mit den Medien?» –, lagerte sich im mehr oder weniger bewussten Ideenkanon der Medienpädagogik als unhinterfragte Setzung ab. Dieser Gestalt machte sich auch die Medienpädagogik die Welt, wie sie ihr gefällt, ohne damit jedoch angemessen auf die Ansprüche und Zumutungen dieser Welt an sie und diese idealisierten Subjekte antworten zu können (vgl. dazu v.a. die Abschnitte 3.2. und 3.3.). Als Theorieangebot, um Subjekte konsequent relational zu konzipieren, wurde stattdessen in den Abschnitten 3.3. und 3.4. ein Subjekt-Werden unterbreitet, das sich in der Konzeption der Subjektivation bei Michel Foucault und Judith Butler findet. Ihre Grundfigur besteht in einer unauflösbaren Verschränkung von Unterwerfung und Subjekt-Werden, was sich in der ambigen Bezeichnung *assujettissement* / *subjectivation* / Subjektivation ausdrückt. Das Subjekt kann nur sein und werden, indem es durch symbolische Ordnungen und entsprechende Rahmungen des Wahrnehmens unterworfen wird und sich unterwirft. Ein Satzsubjekt kann nur dann als Satzsubjekt fungieren, wenn es den Regeln der Syntax und Grammatik gehorcht. Ich als Doktorand kann nur promovieren, indem ich promoviert werde. User*innen können sich den Ordnungen der digitalen Überwachung und Kommodifizierung von Daten nur entziehen, insoweit die Möglichkeiten des Entziehens in diese Ordnungen eingeschrieben sind und werden. Entgegen einer Überbetonung ihrer (Omni-)Potenz wird dadurch die Verflochtenheit exponiert. Wer verflochten ist, kann nicht autonom sein. Eine solche Perspektive verzichtet jedoch nicht auf so etwas wie Handlungsfähigkeit, auch wenn diese Befürchtung nahe zu liegen scheint. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass diese nicht als eine souveräne gehandelt wird, die bewusst und vernünftig gegen unzumutbare Eingriffe der Welt in mein privates Reich eingesetzt werden könnte. Eine post-souveräne Handlungsfähigkeit ist durch die Ordnungen bedingt, in denen sie operiert. Sie kann nicht an der Vernunft und am Bewusstsein ansetzen, sondern ist in ein Tun, ein Doing, eingebettet:

«If my doing is dependent on what is done to me or, rather, the ways in which I am done by norms, then the possibility of my persistence as an «I» depends upon my being able to do something with what is done with me. This does not mean that I can remake the world so that I become its maker. That fantasy of godlike power only refuses the ways we are constituted, invariably and from the start, by what is before us and outside of us. My agency does not consist in denying this condition of my constitution. If I have any agency, it is opened up by the fact that I am constituted by a social world I never chose. That my

agency is riven with paradox does not mean it is impossible. It means only that paradox is the condition of its possibility.» (Butler 2004, 3)

In diesem *Doing* können die Ordnungsrahmen in Frage gestellt und verschoben werden. Diese Bewegung könnte sodann als Kritik bezeichnet werden. Jedes Doing impliziert gewissermaßen ein *Undoing* – ja, «undoing is part of the very meaning and comprehensibility of that ‹I›» (ebd., 16) Wenn das Subjekt stets auf (soziale, kulturelle) Ordnungen bezogen ist, bedeutet das auch, dass jedes *Doing|Undoing* im Sinne performativer Praktiken nicht nur durch diese Ordnungen bedingt ist, sondern dass jedes Moment der Widerständigkeit oder der Kritik nicht (nur) für es selbst wirksam werden kann, sondern immer schon Ansprüche erhebt, die über dieses ‹Ich› hinausweisen (vgl. ebd.). Die scheinbare ‹Schwächung› des Subjekts geht mit diesen theoretischen Überlegungen in eine Re-Politisierung des Subjekts über.

Wird diese Transformation der Subjektkonzeption konsequent gedacht und praktiziert, wird sie Spuren in dem Hinterlassen, was wir als Forscher*innen-Subjekt annehmen, und auch in ihrem*seinem Tun, Forschen, Schreiben, Lehren,...

Wissenschaft als kritische Praktiken

Eine Veränderung wissenschaftlicher Praxis wird freilich nicht durch eine Re-Konzeptualisierung des medienpädagogischen Subjekts herbeigeführt werden. Zunächst geraten v.a. bestimmte Ausdrücke und Setzungen, die sich oft als gegeben und unhinterfragbar zeigen, in eine fragliche Schiefelage. Das gilt etwa für gängige Auffassungen von Intention und Motivation, Handeln und Nutzen, Kommunikation und Interaktion, Autor*innenschaft und kreative Schöpfung, Vernunft und Empirie, sowie für (Medien-)Kompetenz und (Medien-)Bildung. So wurden einige Vorschläge entfaltet, wie wissenschaftliches, medienpädagogisches Arbeiten theoretisch-konzeptionell gestaltet sein könnte. Die Konzeption von Bildung als kritischer Kategorie wurde für eine forschende Erkundung von medialisierter ‹Bildung› auf mehreren Ebenen formuliert. Historische, institutionelle und subjekt-basierte Konstellationen und Prozesse, die als medialisierte ‹Bildung› bezeichnet werden, werden so einer umfassenden Macht- und Ökonomiekritik ausgesetzt. In dieser Konzeption figurieren Praktiken als Kreuzungspunkt verschiedener theoretischer Ansätze: diskursiv-ideologische Praktiken (Foucault, Althusser), performative Praktiken (Butler) und Code-generierende und -verändernde Praktiken (bei Winkler) werden übereinandergelegt und ineinander übersetzt. Möglichkeiten, Gesellschaft und mediale Strukturen zu denken, aber auch Kritik zu üben, schliessen konzeptionell wie in Praktiken unmittelbar daran an. Die Hoffnung, die mit diesem Vorhaben verbunden ist, ist zwar auch eine pragmatische: eine Promotion soll abgeschlossen werden, ein gerahmtes wissenschaftliches Feld erzwingt Positionierungen (vgl. etwa Jergus 2014b), die gelingen sollen und die Rahmen sollen ein Stück weit verschoben oder erweitert werden. Die Hoffnung ist

aber auch eine politische, die sich durch Form und Inhalt dieser Arbeit zieht. Werden wissenschaftliche Praktiken als genau solche diskursiven, performativen, Codegenerierenden Praktiken aufgefasst und eine (kumulative) Dissertation als ein Medium bzw. eine mediale Form, in welcher diese Praktiken zu operieren haben, so erlangen diese wissenschaftlichen Praktiken eine gesellschaftliche Dimension. Das *Doing* innerhalb der genannten Rahmen auf eine Weise, die hier als Kritik oder als der Versuch eines *Undoing* zu bezeichnen wäre, und die darauf gerichtet ist, bestehende Rahmungen und Ordnungen zu verschieben und zu transformieren, sei hier als ein *politisches* Doing bezeichnet. Dieses ist nicht beliebig, keine rein struktural verfasste Reflexionskategorie, sondern gibt seiner Hoffnung eine Richtung, die mit Judith Butler auf eine möglichst umfassende Rahmung betrauerbaren Lebens hinarbeitet. Eine solche Vorstellung kommt der utopischen Vorstellung der Freiheit von Herrschaft nahe. Sie teilt jedenfalls die Annahme, dass eine andere Welt möglich sei – und dass wir Anteil an der Veränderung haben. Vor dem Hintergrund einer solchen Lesart kann ein medienpädagogischer Diskurs nicht disziplinintern ausgetragen werden, sondern ist stets und konstitutiv mit dem verschränkt und verwoben, was wir als Gesellschaft wahrnehmen. Gleichzeitig legt diese Annahme nahe, dass wir weder die Medienpädagogik, noch das, was sie sich zum Gegenstand macht, auf politische Weise wahrnehmen können, wenn wir nicht in der Lage sind, diese machtvollen gesellschaftlichen Verstrickungen all dessen anzuerkennen. Medienpädagog*innen sind integraler Teil dessen, was als gesellschaftliche Reproduktion der Produktions- und Reproduktionsverhältnisse und -bedingungen bezeichnet werden könnte. Für das wissenschaftliche Schreiben bedeutet eine solche politische und kritische Haltung, dass von der Annahme der Abgeschlossenheit eines Texts abgerückt wird. Stattdessen erlangt das Experimentieren mit Aussagen, Fäden, Fragmenten Bedeutung. Indem diese in Kontakt miteinander geraten, ineinander übersetzt werden und neue Kombinationen daraus hervorgehen, entstehen neue Risse, Brüche, Friktionen, die nicht weg zu definieren sein werden, sondern die im Gegenteil den Text in seiner Widersprüchlichkeit hervortreten lassen. Sie sollen ihn für Kritik empfänglich machen, anstatt den hoffnungslosen Versuch zu wagen, ihn dagegen zu imprägnieren.

6. Literatur

Die verwendete Literatur ist in zwei Unterabschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt werden chronologisch aufsteigend jene Artikel aufgeführt, die zugleich Teil der vorliegenden publikationsbasierten Dissertation sind. Im zweiten Abschnitt folgen alle weiteren Texte, auf die sich der Manteltext bezieht.

6.1. Teil-Publikationen der kumulativen Dissertation

- Dander, Valentin. 2014a. «How to Gain Knowledge When Data Are Shared? Open Government Data from a Media Pedagogical Perspective». *Seminar.Net* 10 (1): 1–12. <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2377>. [HGK].
- Dander, Valentin. 2014b. «Von der <Macht der Daten> zur <Gemachtheit von Daten>. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik». Herausgegeben von Marcus Burkhardt und Sebastian Gießmann. *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, Nr. 3 Datenkritik. <http://www.medialekontrolle.de/ausgaben/3-12014-datenkritik/>. [GvD].
- Dander, Valentin. 2014c. «Die Kunst des Reg(istr)ierens mit Big Data. Ein Versuch über Digitale Selbstverteidigung und Aktive Medienarbeit mit Daten». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 4 (Steuerung, Kontrolle, Disziplin/Medienpädagogische Perspektiven auf Medien und/der Überwachung): 1–13. <http://medienimpulse.at/articles/view/739>. [KRB].
- Dander, Valentin. 2014d. «Datendandyismus und Datenbildung. Von einer Rekonstruktion der Begriffe zu Perspektiven sinnvoller Nutzung». In *Datenflut und Informationskanäle*, herausgegeben von Heike Ortner, Daniel Pfurtscheller, Michaela Rizzolli, und Andreas Wiesinger, 113–29. Interdisziplinäre Forschung. Innsbruck: innsbruck university press. <http://books.openedition.org/iup/1265>. [DuD].
- Dander, Valentin. 2015. «Diskurse + Praktiken = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 3 (Handeln mit Symbolen): 1–10. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/849>. [DPD].
- Aßmann, Sandra, und Valentin Dander. 2015. «Medienpädagogik und (Big) Data: Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung und -praxis». In *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 33–50. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. Düsseldorf; München: kopaed. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-116340>. [MuD].
- Dander, Valentin. 2017a. «Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik». Herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge, und Christiane Rust. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung): 50–64. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X>. [MDK].

- Dander, Valentin. 2017b. «Mediale Dispositivanalysen in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung: Von Fallstricken und Auffangnetzen». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 1–20. München: kopaed. http://publ.forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de/download/%2316873_ForschungswerkstattMedienp%C3%A4dagogik_Dander_Entw22_17Jul05.pdf. [MDa].
- Dander, Valentin. 2017c. «Wie ‹medienkritisch› ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›». Herausgegeben von Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz, Alessandro Barberi, und Sarah Braun. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin): 105–38. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>. [WmM].
- Dander, Valentin. 2017d. «Self-Tracking als Gegenstand medienpädagogischer Jugendarbeit?» *merz - medien+erziehung* 5 (Self-Tracking. Lifelogging. Quantified Self). [STJ].
- Dander, Valentin. 2018. ««Das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann». Theoretische Verbindungslinien zwischen Netzwerk, Medien und Dispositiven». In *Netzwerk als neues Paradigma?*, herausgegeben von Florian Kiefer und Jens Holze, 65–81. Medienbildung und Gesellschaft 39. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18003-4_4. [NzE].
- Prager, Julia, und Valentin Dander. 2018. «Heterotopische Interventionen Wissenskritische und bildungstheoretische Analysen von Zone*Interdite und Poems from Guantánamo». In *Verkörperter Heterotopien. Zur Materialität und [Un-]Ordnung ganz anderer Räume*, herausgegeben von Lea Spahn, Jasmin Scholle, Bettina Wuttig, und Susanne Maurer. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839438732-019>. [HTI].
- Dander, Valentin. im Erscheinen. «Grundzüge einer Kritischen Politischen Ökonomie von Big Data Analytics – und ihre bildungstheoretischen Implikationen». In *Big Data (Proceedings zum Magdeburger Theorieforum 2016)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [KPÖ].

6.2. Bibliografie zum Manteltext

- Adilkno. 1998. «What is Data Criticism?» In *The Media Archive*. Autonomedia, World Edition. <http://thing.desk.nl/bilwet/adilkno/TheMediaArchive/14.txt>.
- Adorno, Theodor W. 2003. *Negative Dialektik, Jargon der Eigentlichkeit*. 1. Aufl. Gesammelte Schriften, Theodor W. Adorno; 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2017. «Das Politische der Algorithmen in der Bildung. Subjektivierungsprozesse und Digitalität». In *Software takes command. Herausforderungen der «Datafizierung» für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Sabine Eder, Claudia Mikat, und Angela Tillmann, 69–83. Schriften zur Medienpädagogik 53. München: kopaed.
- Althusser, Louis. 2016. *Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband*. 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.
- Anderson, Chris. 2013. «Das Ende der Theorie. Die Datenschwemme macht wissenschaftliche Methoden obsolet». In *Big Data: Das neue Versprechen der Allwissenheit*, herausgegeben von Heinrich Geiselberger und Tobias Moorstedt, 124–130. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Andrejevic, Mark. 2014. «Big Data, Big Questions\textbar The Big Data Divide». *International Journal of Communication* 8 (Juni): 1673–1689. <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2161>.
- Angermüller, Johannes, und Silke van Dyk, Hrsg. 2010. *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt am Main: Campus. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3487812&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm|3 Inhaltstext|A 2.
- Aßmann, Sandra, Niels Brügger, Valentin Dander, Harald Gapski, Gerda Sieben, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 2016. «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee Meister, 131–139. Schriften zur Medienpädagogik 52. München: kopaed. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/06/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf.
- Aufenanger, Stefan. 2003. «Medienkompetenz und Medienbildung». *ajs-informationen*, Nr. I: 1–9. http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ausgaben_altbis05/aufenanger.pdf.
- Aufenanger, Stefan. 2008. «Mediensozialisation». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 87–92. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baack, Stefan. 2015. «Datafication and Empowerment: How the Open Data Movement Re-Articulates Notions of Democracy, Participation, and Journalism». *Big Data & Society* 2 (2): 1–11. <https://doi.org/10.1177/2053951715594634>.

- Baacke, Dieter, Hrsg. 1974. *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1975. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. 2. Aufl. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–124. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation 1*. Tübingen: Niemeyer.
- Bachmair, Ben. 2007. «Mediensozialisation - die Frage nach Sozialisationsmustern im Kontext dominanter Medienformen». In *Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 118–143. Jahrbuch Medienpädagogik 6. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, Ben. 2010. «Einleitung: Medien und Bildung im dramatischen kulturellen Wandel». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion*, herausgegeben von Ben Bachmair, 1. Aufl., 9–30. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baecker, Dirk. 2013. «Metadaten. Eine Annäherung an Big Data». In *Big Data: Das neue Versprechen der Allwissenheit*, herausgegeben von Heinrich Geiselberger und Tobias Moorstedt, 156–186. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- 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: 173–209. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.07.X>.
- Barberi, Alessandro, und Alexander Schmözl. 2017. *Medientheorien*. Herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6., Neu verfasste Auflage. München: kopaed. <http://mediaculture-online.de>.
- Barberi, Alessandro, und Wolfgang Sützl. 2012. «Editorial 02/2012 Biomacht, Biopolitik, Biomedien». *MEDIENIMPULSE*, Nr. 2. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/439>.
- Barocas, Solon, und Helen Nissenbaum. 2014. «Big data's end run around procedural privacy protections». *Communications of the ACM* 57 (11): 31–33. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2668897>.
- Barth, Niklas. 2015. «Kalte Vertrautheiten – Private Kommunikation auf der Social Network Site Facebook». *Berliner Journal für Soziologie* 25 (4): 459–489. <https://doi.org/10.1007/s11609-016-0299-x>.
- Barth, Niklas, und Elke Wagner. 2016. «Erhitzte Öffentlichkeit – zur medialen Transformation öffentlicher Kommunikation auf Facebook». *POP-ZEITSCHRIFT. Social Media März. Online*, März. <http://www.pop-zeitschrift.de/2016/03/05/social-media-maerzvon-niklas-barth-und-elke-wagner5-3-2016/>.

- Baudry, Jean-Louis. 1986. «Ideological Effects of the Basic Cinematographic Apparatus [1970]». In *Narrative, Apparatus, Ideology: A Film Theory Reader*, herausgegeben von Philip Rosen, 286–298. New: Columbia University Press.
- Baumann, Max-Otto. 2015. *Privatsphäre als neues digitales Menschenrecht? Ethische Prinzipien und aktuelle Diskussionen*. Diskussionsbeiträge. Hamburg: DIVSI - Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/07/Diskussionsbeitrag-%C2%AD-Privatsph%C3%A4re-als-Menschenrecht_final.pdf.
- Beckedahl, Markus, und Andre Meister, Hrsg. 2013. *Überwachtes Netz. Edward Snowden und der größte Überwachungsskandal der Geschichte*. Berlin: Newthinking Communications.
- Beer, Raphael. 2014. «Das Subjekt im Wandel der Zeit». In *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*, herausgegeben von Tanja Carstensen, Christina Schachtner, Heidi Schelhowe, und Raphael Beer, 215–272. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: Transcript.
- Behrens, Peter, Marc Calmbach, Christoph Schleer, Walter Klingler, und Thomas Rathgeb. 2014. «Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. Repräsentative Onlinebefragung von 14- bis 29-Jährigen in Deutschland». *Media Perspektiven*, Nr. 4: 195–218. http://www.lfk.de/fileadmin/media/medienkompetenz_fortbildung/04-2014_Behrens_Calmbach_Schleer_Klingler_Rathgeb.pdf.
- Belltower - Netz für digitale Zivilgesellschaft. 2015. *no-nazi.net – Radikalisierungsprävention in Sozialen Netzwerken* \textbar Belltower News. <http://www.belltower.news/artikel/no-nazi-net-%E2%80%93-radikalisierungspr%C3%A4vention-sozialen-netzwerken-10519>.
- Bettinger, Patrick. 2016. «Medienbildung als prozessanalytische Perspektive auf Transformationen in sozio-medialen Kollektiven». In *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?*, herausgegeben von Theo Hug, Tanja Kohn, und Petra Missomelius, 189–207. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf#page=128.
- Bettinger, Patrick, und Sandra Aßmann. 2017. «Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften». In *Mediatisierung und Mediensozialisation*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, 79–100. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_5.
- Biermann, Ralf. 2014. «Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 2. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/551>.
- Bilwet, Agentur. 1993. «Was ist Datenkritik?» In *Medien-Archiv*, 1. Aufl., 76–80. Bensheim; Düsseldorf: Bollmann.

- BITKOM, Hrsg. 2014. *Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft*. Berlin: BITKOM - Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. <https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2014/Studien/Jung-und-vernetzt-Kinder-und-Jugendliche-in-der-digitalen-Gesellschaft/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf>.
- Bitkom Research. 2016. «Industrie 4.0: Status Quo und Perspektiven in Deutschland Ergebnisse einer repräsentativen Unternehmensbefragung von 705 Unternehmen in Deutschland». EY \textbar Assurance \textbar Tax \textbar Transactions \textbar Advisory.
- Blättler, Christine, und Boris Traue. 2014. «Genealogie». In *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, herausgegeben von Daniel Wrana, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Martin Nonhoff, und Johannes Angermüller. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Böhme, Jeanette. 2013. «Surfen. Raumpraktiken nautischer Nomaden». In *Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*, herausgegeben von Kristin Westphal und Benjamin Jörissen, 270–282. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Boler, Megan, Hrsg. 2010. *Digital Media and Democracy. Tactics in Hard Times*. Cambridge; London: MIT Press. http://www.academia.edu/1237894/Digital_Media_and_Democracy_Tactics_in_Hard_Times.
- Borer, Valérie Lussi, und Martin Lawn. 2013. «Governing Education Systems by Shaping Data: From the Past to the Present, from National to International Perspectives». *European Educational Research Journal* 12 (1): 48–52. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.1.48>.
- Bourdieu, Pierre. 2014. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Übersetzt von Günter Seib. 8. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1066. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowker, Geoffrey C. 2014. «Big Data, Big Questions\textbar The Theory/Data Thing». *International Journal of Communication* 8 (0): 5. <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2190>.
- boyd, danah. 2010. «Privacy and Publicity in the Context of Big Data». Unedited manuscript. Raleigh, North Caroline, USA. <http://www.danah.org/papers/talks/2010/WWW2010.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): 662–679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>.
- Braun, Max, und Sabine Trepte. 2017. «Privatheit und informationelle Selbstbestimmung: Trendmonitor zu den Einstellungen, Meinungen und Perspektiven der Deutschen». Stuttgart: Universität Hohenheim. https://medienpsychologie.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/psych/Dateien/Laufende_Projekte/Trendmonitor_Privatheit_Hohenheim.pdf.
- Bröckling, Ulrich. 2012. «Der Ruf des Polizisten». In *Diskurs – Macht – Subjekt*, 131–144. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-93108-1_7.
- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke, Hrsg. 2000a. *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke. , Hrsg. 2000b. «Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung». In *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, 7–40. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brödner, Peter. 2015. «Industrie 4.0 und Big Data. Kritik einer technikzentrierten Perspektive». *Z. - Zeitschrift Marxistische Erneuerung* 26 (103): 75–84.
- Bublitz, Hannelore. 2014. «Im Beichtstuhl der Medien – Konstitution des Subjekts im öffentlichen Bekenntnis». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 39 (1): 7–21. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11614-014-0128-4>.
- Bührmann, Andrea D., und Werner Schneider. 2008. *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 2016. *Digitalisierung der Gesellschaft gestalten! Aktuelle Meldung*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/digitalisierung-der-gesellschaft-gestalten-/100552>.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi). o.J. *Den digitalen Wandel gestalten*. <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/digitalisierung.html>.
- Bünger, Carsten. 2013. *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Theorieforum Pädagogik, Band 5. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Burkhardt, Marcus, und Sebastian Gießmann. 2014. «Was ist Datenkritik? Zur Einführung». *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, Nr. 3. <http://www.medialekontrolle.de/ausgaben/3-12014-datenkritik/>.
- Büsch, Andreas, und Björn Schreiber. 2016. «Let's talk about Werte. Ethische Herausforderungen für die Medienpädagogik in der digitalisierten Netzwerkgesellschaft». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee Meister, 55–81. Schriften zur Medienpädagogik 52. München: kopaed. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/06/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf.
- Butler, Judith. 1993. *Bodies That Matter. On The Discursive Limits of «Sex»*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. 1998. «Merely cultural». *New left review*, Nr. 227: 33–44. <https://search.proquest.com/docview/39035553>.
- Butler, Judith. 2002. «What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue». Extended Lecture Transcript. Raymond Williams Lecture at Cambridge University, May 2000. <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/en>.
- Butler, Judith. 2004. *Undoing gender*. New York; London: Routledge.
- Butler, Judith. 2006a. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Routledge classics. New York: Routledge.
- Butler, Judith. 2006b. *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Übersetzt von Markus Krist und Kathrina Menke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith. 2009. *Frames of war. When is life grievable?* London; New York: Verso.

- Butler, Judith. 2015. *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Übersetzt von Reiner Ansén. 8. Auflage. Edition Suhrkamp, 1744 = Neue Folge, Band 744. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith, und Athena Athanasiou. 2013. *Dispossession: The Performative in the Political. Conversations with Athena Athanasiou*. Malden, MA: Polity.
- Butollo, Florian, und Thomas Engel. 2015. «Industrie 4.0 - arbeits- und gesellschaftspolitische Perspektiven. Zwischen Dystopie und Euphorie». *Z. - Zeitschrift Marxistische Erneuerung* 26 (103): 29–41.
- Calzada Prado, Javier, und Miguel Angel Marzal. 2013. «Incorporating Data Literacy into Information Literacy Programs: Core Competencies and Contents». *Libri: International Journal of Libraries and Information Services* 63 (2): 123–134.
- Carlson, Jake. 2016. «Data Information Literacy: Developing Data Information Literacy Programs». *University of Massachusetts and New England Area Librarian e-Science Symposium*, April. http://escholarship.umassmed.edu/escience_symposium/2016/program/6.
- Carlson, Jake, Michael Fosmire, Chris Miller, und Megan Sapp Nelson. 2011. «Determining Data Information Literacy Needs: A Study of Students and Research Faculty». *Libraries Faculty and Staff Scholarship and Research*, Januar. http://docs.lib.purdue.edu/lib_fsdocs/23.
- Carlson, Jake, Lisa Johnston, Brian Westra, und Mason Nichols. 2013. «Developing an Approach for Data Management Education: A Report from the Data Information Literacy Project». *International Journal of Digital Curation* 8 (1): 204–217. <https://doi.org/10.2218/ijdc.v8i1.254>.
- Carstensen, Tanja, Christina Schachtner, Heidi Schelhowe, und Raphael Beer, Hrsg. 2014. *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: Transcript.
- Carstensen, Tanja, und Gabriele Winker. 2012. «Intersektionalität in der Internetforschung». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 60 (1): 3–23. <http://www.nomos-elibrary.de/10.5771/1615-634x-2012-1-3/intersektionalitaet-in-der-internetforschung-jahrgang-60-2012-heft-1>.
- Certeau, Michel de. 1988. *Kunst des Handelns*. Übersetzt von Ronald Voullié. Internationaler Merve-Diskurs 140. Berlin: Merve.
- Chen, Hsinchun, Roger HL Chiang, und Veda C. Storey. 2012. «Business Intelligence and Analytics: From Big Data to Big Impact». *MIS quarterly* 36 (4): 1165–1188. http://www.academia.edu/download/32970305/FROM_BIG_DATA_TO_BIG_IMPACT.pdf.
- Clarke, John, Stuart Hall, Tony Jefferson, und Brian Roberts. 1979. «Subkulturen, Kulturen und Klasse». In *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*, herausgegeben von Axel Honneth, Rolf Lindner, und Rainer Paris, 39–131. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Crawford, Kate. 2013. «The Hidden Biases in Big Data». *Harvard Business Review*, April. <https://hbr.org/2013/04/the-hidden-biases-in-big-data>.
- Crawford, Kate. 2014. «The Anxieties of Big Data». *The New Inquiry*, Mai. <https://thenewinquiry.com/the-anxieties-of-big-data/>.

- Crawford, Kate. 2016. «Artificial Intelligence's White Guy Problem». *The New York Times, Opinion*, Juni. <https://www.nytimes.com/2016/06/26/opinion/sunday/artificial-intelligences-white-guy-problem.html>.
- Crawford, Kate, Mary L. Gray, und Kate Miltner. 2014. «Big Data\textbar Critiquing Big Data: Politics, Ethics, Epistemology \textbar Special Section Introduction». *International Journal of Communication* 8 (Juni): 10. <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2167>.
- Dagstuhl-Seminar. 2016. *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. <https://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt.html>.
- Damberger, Thomas. 2013. ««Halbmedienkompetenz?» – Überlegungen zur kritischen Dimension von Medienkompetenz». *MEDIENIMPULSE*, Nr. 1. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/496>.
- Damberger, Thomas. 2017. «Technologische Aufklärung: Mündigkeit und Datenschutz». *Neue Zürcher Zeitung*, März. <https://www.nzz.ch/meinung/technologische-aufklaerung-muen-digkeit-und-datenschutz-ld.148359>.
- Dander, Valentin. 2012. «Sich Selbst Überschreiten. Heterotopologische Erkundungen am Medienkunstprojekt Zone*Interdite». *medienimpulse-online*, Nr. 4: 1–10. <http://medienimpulse.at/articles/view/485>.
- Dander, Valentin. 2014. *Zones Virtopiques. Die Virtualisierung der Heterotopien und eine mediale Dispositivanalyse am Beispiel des Medienkunstprojekts «Zone*Interdite»*. Innsbruck: Innsbruck University Press. http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/zones-virtopiques.pdf.
- Dander, Valentin. 2017. «Algorithmen und Self-Tracking. Working Paper für die medienpädagogische Jugendarbeit». Working Paper. Köln: jfc medienzentrum e.V.; bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. http://www.jfc.info/data/Dander_-_Working_Paper_Algorithmen_und_Selftracking_FINAL-2.pdf.
- 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. <https://doi.org/10.21240/mpaed/26/2016.07.13.X>.
- Daries, Jon P., Justin Reich, Jim Waldo, Elise M. Young, Jonathan Whittinghill, Andrew Dean Ho, Daniel Thomas Seaton, und Isaac Chuang. 2014. «Privacy, Anonymity, and Big Data in the Social Sciences». *Communications of the ACM* 57 (9): 56–63. <https://doi.org/10.1145/2643132>.
- Deahl, Erica Sachiyo. 2014a. «Better the Data You Know. Developing Youth Data Literacy in Schools and Informal Learning Environments». Master's Thesis, Cambridge, Massachusetts: MIT Massachusetts Institute of Technology. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2445621.
- Deahl, Erica Sachiyo. 2014b. *Youth Data Literacy as a Pathway to Civic Engagement*. <http://civicmediaproject.org/works/civic-media-project/youthdataliteracyasapathwaytocivicengagement>.

- Debatin, Bernhard. 2011. «Ethics, Privacy, and Self-Restraint in Social Networking». In *Privacy Online*, herausgegeben von Sabine Trepte und Leonard Reinecke, 47–60. Springer Berlin Heidelberg.
- Dehmel, Susanne, Maurice Shahd, und Bitkom Research. 2015. «Internetnutzer gehen pragmatisch mit Datenschutz um». Presseinformationen. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Internetnutzer-gehen-pragmatisch-mit-Datenschutz-um.html>.
- Deimann, Markus, Jan Neumann, und Jöran Muuß-Merholz. 2015. *Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. open-educational-resources.de - Transferstelle für OER.
- Del Percio, Alfonso, Jan Zienkowski, und Johannes Angermüller. 2014. «Vom determinierten Akteur zum dezentrierten Subjekt. Strukturalistische, pragmatische und poststrukturalistische Perspektiven der Diskurstheorie im Dialog». In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, 364–385. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.364>.
- Demirovic, Alex. 2008. «Das Wahr-Sagen des Marxismus: Foucault und Marx». *Prokla* 38 (151, Gesellschaftstheorie nach Marx und Foucault): 179–201.
- Demirović, Alex. 2010. «Struktur, Handlung und der ideale Durchschnitt». *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 40 (159): 153–176. <http://www.prokla.de/wp/wp-content/uploads/2010/Prokla159.pdf#page=5>.
- Dienlin, Tobias, und Sabine Trepte. 2015. «Is the Privacy Paradox a Relic of the Past? An in-Depth Analysis of Privacy Attitudes and Privacy Behaviors». *European Journal of Social Psychology* 45 (3): 285–297. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2049>.
- Distelhorst, Lars. 2017. *Nützlichkeit verdummt!* http://www.xn--untergrund-blittle-2qb.ch/politik/theorie/warenfetischismus_und_gebrauchswert_4243.html.
- DIVSI, und dimap. 2014. *Daten - Ware und Währung*. Hamburg: DIVSI. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/11/DIVSI-Studie-Daten-Ware-Waehrung.pdf>.
- DIVSI, und SINUS-Institut Heidelberg. 2014. *Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. DIVSI U25-Studie*. Hamburg: DIVSI. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf>.
- Domscheit-Berg, Anke. 2012. «Die Zukunft der Verwaltung: Open Government». In *Grenzenlose Enthüllungen? Medien zwischen Öffnung und Schließung*, herausgegeben von Uta Rußmann, Andreas Beinsteiner, Heike Ortner, und Theo Hug, 1. Aufl., 89–110. Innsbruck: Innsbruck UnivPress.
- Eder, Sabine, Claudia Mikat, und Angela Tillmann, Hrsg. 2017. *Software takes command. Herausforderungen der «Datafizierung» für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*. Schriften zur Medienpädagogik 53. München: kopaed.
- Engel, Antke. 2002. *Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation*. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag.

- Engel, Joachim. 1999. «Computer und Erziehung zur Datenkompetenz». In *Mathematische Bildung und neue Technologien. Vorträge beim 8. Internationalen Symposium zur Didaktik der Mathematik Universität Klagenfurt, 28.9. – 2.10.1998*, herausgegeben von Gert Kadunz, Günther Ossimitz, Werner Peschek, Edith Schneider, und Bernard Winkelmann, 77–84. Vieweg+Teubner Verlag, Wiesbaden. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-90149-1_8.
- Engels, Friedrich, und Karl Marx. 1962. *MEW 2. Marx Engels Werke (MEW) 2*. Berlin: Dietz. https://marxwirklichstudieren.files.wordpress.com/2012/11/mew_band03.pdf.
- Euler, Peter. 2003. «Bildung als ‹kritische› Kategorie». *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (3): 413–421. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3886/pdf/ZfPaed_3_2003_Euler_Bildung_als_kritische_Kategorie_D_A.pdf.
- European Commission. 2009a. *Media literacy in the digital environment*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:am0004&from=DE>.
- European Commission. 2009b. *Medienkompetenz in der digitalen Welt*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:am0004&from=DE>.
- European Commission. o.J. *Medienkompetenz*. Zugegriffen 26. August 2017. https://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy_de.
- Forum Privatheit und selbstbestimmtes Leben in der digitalen Welt. 2016. *Die Zukunft der informationellen Selbstbestimmung. Schlussfolgerungen der interdisziplinären Konferenz des Forums Privatheit. Policy Paper*. https://www.forum-privatheit.de/forum-privatheit-de/texte/veroeffentlichungen-des-forums/positionspapiere-policy-paper/PolicyPaper-4-Die-Zukunft-der-informationellen-Selbstbestimmung_1.Auflage_April_2016.pdf.
- Foucault, Michel. 1978a. *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, Michel. 1978b. «Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Département de Psychoanalyse der Universität Paris/Vincennes». In *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, 118–175. Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Übersetzt von Ulrich Köppen. Auflage: 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel. 1986. *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 1990. «Was ist Aufklärung?» In *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, herausgegeben von Eva Erdmann, Rainer Forst, und Axel Honneth, 35–54. Frankfurt; New York: Campus.
- Foucault, Michel. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel. 1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, Michel. 2000. «Die ‹Gouvernementalität›». In *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, herausgegeben von Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke, übersetzt von Hans-Dieter Gondek, 41–67. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel. 2005a. «Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit». In *Analytik der Macht*, herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald, 274–300. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005b. «Subjekt und Macht». In *Analytik der Macht*, herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald, 240–263. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2007a. *Die Ordnung des Diskurses*. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Foucault, Michel. 2007b. «Technologien des Selbst». In *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*, 287–317. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2007c. «What is Critique?». In *The Politics of Truth*, herausgegeben von Sylvère Lotringer, übersetzt von Lysa Hochroth und Catherine Porter, 41–81. Cambridge; London: MIT Press.
- Foundation, Open Knowledge, und Peer 2 Peer University. 2013. *School of Data*. <http://schoolofdata.org/>.
- Foundation, Sunlight. 2010. *Ten Principles for Opening Up Government Information*. Sunlight Foundation. <http://sunlightfoundation.com/policy/documents/ten-open-data-principles/>.
- Friedrich, Björn, und Hans-Jürgen Palme. 2017. «Über analoge Geheimnisse und digitale Analysetechniken. Praktische Anregungen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen». In *Software takes command. Herausforderungen der «Datafizierung» für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Sabine Eder, Claudia Mikat, und Angela Tillmann, 169–180. Schriften zur Medienpädagogik 53. München: kopaed.
- Friedrichs, Henrike. 2013. «Das Zusammenspiel von erzieherischem Jugendmedienschutz und (Medien-)Sozialisationsinstanzen». In *Jugendmedienschutz in Deutschland*, herausgegeben von Henrike Friedrichs, Thorsten Junge, und Uwe Sander, 227–255. Medienbildung und Gesellschaft 22. Springer Fachmedien Wiesbaden. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18905-5_18.
- Frings, Christian. 2017. «Das Problem der Linken mit der Technik. Ein Zwischenruf aus dem Maschinenraum». *Prokla* 186: 83–95.
- Fritzsche, Bettina, Andrea Schmidt, Jutta Hartmann, und Anja Tervooren, Hrsg. 2001. *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes. 2017. «Berufsfelder von Medienpädagogen/-innen. Befunde einer quantitativ-empirischen Verbleibstudie von Studierenden der «Medienbildung»». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (April): 239–269. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.28.X>.
- Fromme, Johannes, und Werner Sesink, Hrsg. 2008. *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90971-4_1.
- Fuchs, Christian. 2012. «The Political Economy of Privacy on Facebook». *Television & New Media* 13 (2): 139–159. <https://doi.org/10.1177/1527476411415699>.

- Fuchs, Christian. 2013. «Privacy and Security in Europe». *The Privacy & Security - Research Paper Series*, Nr. 6 (Mai): 1–24.
- Fuchs, Christian. 2015. «Surveillance and Critical Theory». *Media and Communication* 3 (2): 6. <https://doi.org/10.17645/mac.v3i2.207>.
- Fuchs, Christian. 2017. «Die Kritik der Politischen Ökonomie der Medien/Kommunikation: ein hochaktueller Ansatz». *Publizistik*, Juni, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11616-017-0341-9>.
- Fuchs, Thorsten. 2015. «Hauptsache anders, Hauptsache neu? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91 (1): 14–37.
- Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik - Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 6: 1–7. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe6/Ganguin6.pdf.
- Ganguin, Sonja. 2006. «Das «Kritische» an der Medienkritik». In *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 71–86. *Medienpädagogik interdisziplinär 5*. München: kopaed.
- Ganz, Kathrin. 2017. «Vom freien Internet zur postdigitalen Gesellschaft. Politische Ökonomie im Diskurs der Netzbewegung». *Prokla* 186: 27–42.
- Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Gapski, Harald. , Hrsg. 2015a. *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*. München: KoPaed. <http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11634/>.
- Gapski, Harald. 2015b. «Medienbildung in der Medienkatastrophe - Big Data als Herausforderung». In *Big Data und Medienbildung*, herausgegeben von Harald Gapski, 63–79. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. München. http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11634/pdf/Gapski_2015_Big_Data_und_Medienbildung.pdf.
- Garcia, David, und Geert Lovink. 1997. *The ABC of Tactical Media*. <http://www.nettime.org/Lists-Archives/nettime-l-9705/msg00096.html>.
- Gebel, Christa, Gisela Schubert, und Ulrike Wagner. 2016. ««... dann sollte man gar nicht erst ins Internet, weil sie da mit Daten machen, was sie wollen.» Risiken im Bereich Online-Kommunikation und Persönlichkeitsschutz aus Sicht Heranwachsender». *Ausgewählte Ergebnisse der Monitoringstudie Short Report Nr. 2*. München: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. www.jff.de/act-on.
- Gehring, Petra. 2012. «Abseits des Akteurs-Subjekts». In *Diskurs - Macht - Subjekt*, 21–33. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-93108-1_2.
- Gitelman, Lisa, Hrsg. 2013. *Raw Data Is an Oxymoron*. Cambridge: MIT Press.
- Goffey, Andrew. 2008. «Algorithm». In *Software studies: a lexicon*, herausgegeben von Matthew Fuller, 15–20. Leonardo books. Cambridge, Mass: MIT Press.

- Google Trends. 2017. «big data», «open data» - Erkunden. <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%22big%20data%22,%22open%20data%22>.
- Gramsci, Antonio. 2013. *Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte*. Herausgegeben von Florian Becker, Mario Candeias, Janek Niggemann, und Anne Steckner. Dt. Orig.-Ausg. Hamburg: Argument Verl.
- Grassmuck, Volker. 2002. *Freie Software: Zwischen Privat- und Gemeineigentum*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. <http://freie-software.bpb.de/Grassmuck.pdf>.
- Gray, Jonathan, Liliana Bounegru, und Lucy Chambers, Hrsg. 2011. *Data Journalism Handbook*. 1.0 Beta. <http://datajournalismhandbook.org/1.0/en/index.html>.
- Groeben, Norbert. 2002. «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte». In *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, 160–197. Weinheim, München: Juventa.
- Groen, Maike, und Tanja Witting. 2016. «There Are No Girls on the Internet. Gender und Kommunikation in Online-Gaming-Szenen». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee Meister, 179–192. Schriften zur Medienpädagogik 52. München: kopaed. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/06/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf.
- Grünberger, Nina. 2016. «Bildung reloaded. Zu pädagogischen Implikationen gegenwärtiger sozio-kultureller Entwicklungen». Dissertation, Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Grünberger, Nina, und Stephan Münte-Goussar. 2017. «Medienbildung und Schulkultur. Implikationen der Verbindung von Medienbildung und Schulkultur für die Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 29 (August): 41–55. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.08.09.X>.
- Gruschka, Andreas. 2012. «Publish or perish – eine Auseinandersetzung mit der geforderten «publikationsbasierten Dissertation» in der Erziehungswissenschaft». *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Nr. 44: 43–54. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_44.pdf.
- Gurstein, Michael. 2010a. *Open Data (2): Effective Data Use*. <http://gurstein.wordpress.com/2010/09/09/open-data-2-effective-data-use/>.
- Gurstein, Michael. 2010b. *Open data: Empowering the empowered or effective data use for everyone?* <http://gurstein.wordpress.com/2010/09/02/open-data-empowering-the-empowered-or-effective-data-use-for-everyone/>.
- Habermas, Jürgen. 1985. «Ein anderer Ausweg aus der Subjektphilosophie: Kommunikative vs. subjektzentrierte Vernunft». In *Der philosophische Diskurs der Moderne: zwölf Vorlesungen*, 1. Aufl, 344–379. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart. 1980. «Encoding/decoding». In *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79*, herausgegeben von Stuart Hall, D. Hobson, A. Lowe, und P. Willis, 128–138. London: Hutchinson. http://www.hu.mtu.edu/jdslack/readings/CSReadings/Hall_Encoding-n-Decoding.pdf.

- Hall, Stuart. 1997. «The Work of Representation». In *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, herausgegeben von Stuart Hall, 13–74. London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE in association with The Open University.
- Hall, Stuart. 2006. «The Problem of Ideology. Marxism without Guarantees [1983]». In *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, herausgegeben von Kuan-Hsing Chen und David Morley, 24–45. London; New York: Routledge.
- Hall, Stuart. 2010a. «Ideologie und Ökonomie. Marxismus ohne Gewähr [1983]». In *Ideologie, Identität, Repräsentation*, herausgegeben von Juha Koivisto und Andreas Merkmens, übersetzt von Kristin Carls, 3. Auflage, 8–33. *Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart. 2010b. «Kodieren/Dekodieren [1977]». In *Ideologie, Identität, Repräsentation*, herausgegeben von Juha Koivisto und Andreas Merkmens, übersetzt von Kristin Carls, 3. Auflage, 66–80. *Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart. 2010c. «Reflexionen über das Kodieren/Dekodieren-Modell. Ein Interview mit Stuart Hall [1994]». In *Ideologie, Identität, Repräsentation*, herausgegeben von Juha Koivisto und Andreas Merkmens, übersetzt von Kristin Carls, 3. Auflage, 81–107. *Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hebert, Estella. 2017. «Machtstrukturen im Kontext von Überwachung im Internet und deren Relevanz für die Pädagogik». In *Das umkämpfte Netz*, herausgegeben von Ralf Biermann und Dan Verständig, 67–79. *Medienbildung und Gesellschaft*. Springer VS, Wiesbaden. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-15011-2_5.
- Hentig, Hartmut von. 2002. *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Hepp, Andreas. 2013. *Medienkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-19933-7>.
- Hepp, Andreas. 2016. «Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten». *Publizistik* 61 (3): 225–246. <https://doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y>.
- Hepp, Andreas, und Friedrich Krotz. 2012. «Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung». In *Mediatisierte Welten*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 7–23. VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94332-9_1.
- 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. <http://www.momentum-quarterly.org/index.php/momentum/article/view/108>.
- Herrmann, Katharina. 2016. «Zur Komplizenschaft der Kritik. Eine bildungstheoretische Analyse des widersprüchlichen Involviertseins von Kritik». *Momentum Quarterly - Zeitschrift für sozialen Fortschritt* 5 (2): 112–120. <https://doi.org/10.15203/momentumquarterly.vol5.no2.p112-120>.
- Herzig, Bardo. 2012. *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. München: kopaed.

- Heydorn, Heinz Joachim. 1979. *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Bd. Bildungstheoretische Schriften. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1972. *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hickethier, Knut. 2010. «Mediatisierung und Medialisierung der Kultur». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, herausgegeben von Maren Hartmann und Andreas Hepp, 85–96. VS. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92014-6_6.
- Hillebrandt, Frank. 2009. «Praxistheorie». In *Handbuch Soziologische Theorien*, herausgegeben von Georg Kneer und Markus Schroer, 369–394. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91600-2_18.
- Hobbs, Renee. 2011. *Digital and Media Literacy. connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, Calif. [u.a.]: Corwin Press.
- Hoffarth, Britta. 2009. *Performativität als medienpädagogische Perspektive. Wiederholung und Verschiebung von Macht und Widerstand*. Pädagogik. Bielefeld: Transcript.
- Hoffmann, Dagmar, und Lothar Mikos, Hrsg. 2010. *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzer, Horst. 1987. *Kommunikation oder gesellschaftliche Arbeit? Zur Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas*. Zur Kritik der bürgerlichen Ideologie 110. Berlin: Akad.-Verl.
- Hug, Theo. 2011. «Visuelle Kompetenz, Medienkompetenz und «New Literacies» - Konzeptionelle Überlegungen in einer pluralen Diskurslandschaft». In *Visuelle Kompetenz. Beiträge des inter fakultären Forums Innsbruck Media Studies*, herausgegeben von Theo Hug und Andreas Kriwak, 54–74. Innsbruck: university press.
- Hug, Theo. 2012. «Media competence and visual literacy - towards considerations beyond literacies». *Social and Management Sciences* 20 (2): 115–125. <http://periodicapolytechnica.org/index.php/so/article/view/1574>.
- 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, 151–171. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf#page=128.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008a. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 564–570. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008b. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93–99. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008c. «Professionalisierung der Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 559–563. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Nadia Kutscher. 2004. «Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet». *kommunikation@gesellschaft* 5 (3): 1–18. http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B3_2004_Iske_Klein_Kutscher.pdf.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, Nadia Kutscher, und Kompetenzzentrum Informelle Bildung. 2004. «Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet». Bielefeld: Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90519-8_4.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, Nadia Kutscher, und Hans-Uwe Otto. 2007. «Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe». In *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*, herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung, 65–91. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90519-8_4.
- Jäger, Siegfried. 2015. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7., Vollst. überarb. Aufl. Münster: Unrast-Verl.
- Jergus, Kerstin. 2014a. «Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung. Rhetorisch-figurative Analysen diskursiver Artikulationen». In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 2). Theorien, Methodologien und Kontroversen*, herausgegeben von Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, 2:329–349. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.1017>.
- Jergus, Kerstin. 2014b. «Zur Verortung im Feld. Anerkennungslogiken und Zitierfähigkeit». In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 1). Theorien, Methodologien und Kontroversen*, herausgegeben von Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, 1:655–664. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.655>.
- JFF. 2017. *Unterrichtsmaterialien zum Thema Fake News und Social Bots im digitalen Zeitalter*. <http://www.jff.de/jff/aktivitaeten/praxis/artikel/art/unterrichtsmaterialien-zum-thema-fake-news-und-social-bots-im-digitalen-zeitalter/>.
- Jörissen, Benjamin. 2011a. «Bildung, Visualität, Subjektivierung. Sichtbarkeiten und Selbstverhältnisse in medialen Strukturen». In *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*, herausgegeben von Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar, und Christina Schwalbe, 57–73. VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92722-0_3.
- Jörissen, Benjamin. 2011b. ««Medienbildung» - Begriffsverständnisse und -reichweiten». In *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 211–235. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Medialität und Subjektivierung. Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer historischen Anthropologie des Subjekts». PhD Thesis, Magdeburg, Universität, Habilitationsschr. <http://d-nb.info/1054639035/>.

- Jörissen, Benjamin. 2015. «Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Torsten Meyer, 215–233. Medienbildung und Gesellschaft 28. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung- eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Jörissen, Benjamin, und Torsten Meyer, Hrsg. 2015. *Subjekt Medium Bildung*. Medienbildung und Gesellschaft 28. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jörissen, Benjamin, und Dan Verständig. 2017. «Code, Software und Subjekt». In *Das umkämpfte Netz*, herausgegeben von Ralf Biermann und Dan Verständig, 37–50. Medienbildung und Gesellschaft. Springer VS, Wiesbaden. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-15011-2_3.
- 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/>.
- Kaldrack, Irina, und Martina Leeker, Hrsg. 2015. *There is no Software, there are just Services*. Lüneburg: meson press. <http://meson.press/books/there-is-no-software-there-are-just-services/>.
- Kammerl, Rudolf. 2017. «Das Potential der Medien für die Bildung des Subjekts. Überlegungen zur Kritik der Subjektorientierung in der medienpädagogischen Theoriebildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 30–49. <http://www.medienpaed.com/article/view/436>.
- Kangal, K. 2016. «The Karl Marx Problem in Contemporary New Media Economy: A Critique of Christian Fuchs Account». *Television & New Media*, Januar. <https://doi.org/10.1177/1527476415622266>.
- Kappeler, Florian. 2008. «Die Ordnung des Wissens. Was leistet Michel Foucaults Diskursanalyse für eine kritische Gesellschaftstheorie?». *Prokla-Zeitschrift für Politische Ökonomie und Sozialistische Politik* 38 (151): 255–270.
- Keine Bildung ohne Medien! 2015. *Medienbildung und Informatik*. Keine Bildung ohne Medien! <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/medienbildung-und-informatik/>.
- Keiner, Edwin. 2017. «Didaktik – Bildung – Technik – Kritik. Medienpädagogik und Antinomien der Moderne». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (April): 270–286. <http://www.medienpaed.com/article/view/491>.
- Keller, Reiner. 2007. *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90567-9>.
- Keller, Reiner. 2012. «Der menschliche Faktor». In *Diskurs – Macht – Subjekt*, 69–107. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-93108-1_5.
- Keppler, Angela. 2014. «Reichweiten alltäglicher Gespräche. Über den kommunikativen Gebrauch alter und neuer Medien». In *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft*, herausgegeben von Alfred Bellebaum und Robert Hettlage, 85–104. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Keupp, Heiner. 2002. «Riskante Chancen»: Welche Kompetenzen zur Lebensbewältigung brauchen Jugendliche?» In *Hauptsache gesund ... Zwischen Jugendhilfe und Gesundheitswesen. ISA-Kongress 3.-5. September 2001 in Wuppertal. Tagungsdokumentation*, herausgegeben von Institut für soziale Arbeit e.V., 25–55. Münster: Institut für soziale Arbeit e.V. http://www.isa-muenster.de/pdf/hauptsache_gesund.pdf.
- Kleiner, Marcus S. 2010. «Medien, Gesellschaft und Kritik. Vorstellung einer Forschungstradition». In *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*, herausgegeben von Marcus S. Kleiner, 1. Aufl, 13–85. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- klicksafe.de, und Stefanie Rack. 2017. *Fakt oder Fake? Wie man Falschmeldungen im Internet entlarven kann*. 2., Aktualisierte. Berlin: klicksafe. <http://www.klicksafe.de/service/schule-und-unterricht/klicksafe-to-go/>.
- Kloock, Daniela, und Angela Spahr. 2000. *Medientheorien. Eine Einführung*. 2., Und erw. Aufl. München: Fink.
- Koch, Wolfgang, und Beate Frees. 2016. «Dynamische Entwicklung bei mobiler Internetnutzung sowie Audios und Videos. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2016». *Media Perspektiven* 9 (2016): 418–437. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2016/0916_Koch_Frees.pdf.
- Koenig, Christoph Jan. 2013. *Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*. Glückstadt: VWH.
- Kokemohr, Rainer. 2007. «Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie». In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, und Olaf Sanders, 13–68. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: W. Fink.
- Koller, Hans-Christoph. 2012a. «Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse». In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, herausgegeben von Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 19–34. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Koller, Hans-Christoph. 2012b. *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- 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, 149–162. Medienbildung und Gesellschaft, Band 31. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph, Winfried Marotzki, und Olaf Sanders, Hrsg. 2007. *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Koltay, Tibor. 2015. «Data literacy: in search of a name and identity». *Journal of Documentation* 71 (2): 401–415. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/JD-02-2014-0026>.

- Kommer, Sven, und Ralf Biermann. 2012. «Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 81–108. VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94219-3_5.
- Konsortium BuWIN. 2017. «Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland». Bielefeld: Bertelsmann. <http://www.buwin.de/dateien/buwin-2017.pdf>.
- Krems, Brukhardt. o.J. *Daten*. Bd. *Verwaltungsmanagement.info*. Köln. Zugegriffen 16. Juli 2017. <http://www.olev.de>.
- Kress, Gunther. 2004. *Literacy in the New Media Age*. Repr. London; New York: Routledge.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: WestdtVerl.
- Krüger, Thomas. 2016. «Zwischen Filterblase und snapchat. Politische Partizipation im digitalen Wandel und die neuen/alten Aufgaben der Medienpädagogik». In *Doing politics. Politisch agieren in der digitalen Gesellschaft*, herausgegeben von Ida Pöttinger, Tanja Kalwar, und Rüdiger Fries, 27–37. Schriften zur Medienpädagogik 50. München: kopaed.
- Kübler, Hans-Dieter. 2006. «Zurück zum «kritischen Rezipienten»? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik». In *Medienkritik Heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 17–52. *medienpädagogik interdisziplinär 5*. München: kopaed.
- Kutscher, Nadia. 2009. «Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 17 (April): 1–18. <http://medienpaed.com/globalassets/medienpaed/17/kutscher0904.pdf>.
- Kutscher, Nadia. 2013. «Datenschutz und Privatsphäre im Kontext virtueller sozialer Netzwerke. Herausforderungen und Fragen für die Jugendarbeit». *aej information - Zeitschrift für die Evangelische Jugend in Deutschland*, Nr. 3: 1–2. https://www.evangelische-jugend.de/fileadmin/user_upload/aej/Die_aej/Downloads/Publikationen/PDF-Ausgaben/aej_information_3-2013.pdf.
- Kutscher, Nadia, und Hans-Uwe Otto. 2014. «Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen». In *Digitale Jugendkulturen*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, 283–298. VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91908-9_5.
- Lampert, Claudia, Jan-Hinrik Schmidt, und Wolfgang Schulz. 2011. «Jugendliche und Social Web – Fazit und Handlungsbereiche». In *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web-2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*, herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt, Ingrid Paus-Hasebrink, und Uwe Hasebrink, 2., unveränd. Aufl, 275–297. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 62. Berlin: Vistas-Verl. <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf>.

- Lefebvre, Henri. 1977. *Kritik des Alltagslebens*. Herausgegeben von Dieter Prokop. Übersetzt von Burkhart Kroeber. 1. Aufl., Vom Hanser-Verl. München genehmigte Lizenzausg. Kronberg/Ts.: Athenäum.
- Lefebvre, Henri. 1991. *The Production of Space*. Übersetzt von Donald Nicholson-Smith. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- 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#page=128.
- Leurs, Koen, und Tamara Shepherd. 2017. «Datafication & Discrimination». In *The Datafied Society. Studying Culture through Data*, herausgegeben von Mirko Tobias Schäfer und Karin Van Es, 211–233. Amsterdam: Amsterdam University Press. <http://open.org/search?identifier=624771>.
- Leven, Ingo, und Ulrich Schneekloth. 2015. «Freizeit und Internet: Zwischen klassischem »Offline« und neuem Sozialraum». In *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, herausgegeben von Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel, Shell Deutschland Holding, und TNS Infratest Sozialforschung, 111–151. Shell-Jugendstudie 17. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Link, Jürgen. 1997. *Versuch über den Normalismus: wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdt. Verl.
- Link, Jürgen. 2006. «Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik». In *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, herausgegeben von Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider, und Willy Viehöver, 2., Aufl., 1:407–430. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Lipinski, Klaus. 2003. *Daten*. Köln: DATACOM Buchverlag GmbH. <http://www.itwissen.info/Daten-data.html>.
- Lipinski, Klaus. 2016. *Big Data*. Köln: DATACOM Buchverlag GmbH. <http://www.itwissen.info/Big-Data-big-data.html>.
- Livingstone, Sonia. 2004. *What is media literacy?* http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/livingstone_medialiteracy/livingstone_medialiteracy.pdf.
- Lovink, Geert. 2017. *Eine Welt jenseits von Facebook. Auf der Suche nach Alternativen zum digitalen Kapitalismus*. http://www.xn--untergrund-blittle-2qb.ch/digital/internet/facebook_suche_nach_alternativen_4235.html.
- Lovink, Geert, und Pit Schultz. 1997. «Aufruf zur Netzkritik. Ein Zwischenbericht». In *Netzkritik. Materialien zur Internet-Debatte*, herausgegeben von Nettime, 1. Aufl, 5–14. Berlin: Ed. ID-Archiv.
- Lovink, Geert, und Pit Schultz. 2011. «Netzkritik 2.1. Gestaltungsmuster für die nächste Generation (2009)». In *Jugendjahre der Netzkritik*, 88–95. Institute of Network Cultures.

- Lüders, Jenny. 2004. «Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault». In *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, herausgegeben von Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke, und Jan Maschelein, 50–69. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, Jenny. 2007. *Ambivalente Selbstpraktiken - eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: Transcript.
- Lyon, David. 2014. «Surveillance, Snowden, and Big Data: Capacities, Consequences, Critique». *Big Data & Society* 1 (2): 1–13. <https://doi.org/10.1177/2053951714541861>.
- Maier Reinhard, Christiane, Barbara Ryter Krebs, und Daniel Wrana. 2012. «Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen». In *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen*, herausgegeben von Daniel Wrana und Christiane Maier Reinhard, 69–160. Opladen: Budrich. <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8563/>.
- Mandinach, Ellen B., und Edith S. Gummer. 2012. «Navigating the Landscape of Data Literacy: It IS Complex». education northwest, WestEd. http://www.wested.org/online_pubs/resource1304.pdf.
- Mandinach, Ellen B., und Edith S. Gummer. 2013. «A Systemic View of Implementing Data Literacy in Educator Preparation». *Educational Researcher* 42 (1): 30–37. <https://doi.org/10.3102/0013189X12459803>.
- Mandinach, Ellen B., und Edith S. Gummer. 2016. *Data Literacy for Educators: Making It Count in Teacher Preparation and Practice*. Teachers College Press.
- Manovich, Lev. 2011. «'Trending: The Promises and the Challenges of Big Social Data.'». *Debates in the Digital Humanities*. <http://manovich.net/content/04-projects/065-trending-the-promises-and-the-challenges-of-big-social-data/64-article-2011.pdf>.
- Manovich, Lev. 2017. «Cultural Analytics, Social Computing and Digital Humanities». In *The Datafied Society. Studying Culture through Data*, herausgegeben von Mirko Tobias Schäfer und Karin Van Es, 55–68. Amsterdam: Amsterdam University Press. <http://oapen.org/search?identifier=624771>.
- Margulis, Stephen T. 2011. «Three Theories of Privacy: An Overview». In *Privacy Online*, herausgegeben von Sabine Trepte und Leonard Reinecke, 9–17. Springer Berlin Heidelberg. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-21521-6_2.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Marwick, Alice E., und danah boyd. 2014. «Networked Privacy: How Teenagers Negotiate Context in Social Media». *New Media & Society* 16 (7): 1051–1067. <https://doi.org/10.1177/1461444814543995>.

- Marx, Karl. 1890. *Das Kapital. Kritik Der Politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß Des Kapitals*. 24. Ausg., Unveränd. Nachdruck der 1. Ausgabe v. 1962; nach der vierten, Von Friedrich Engels durchgesehenen und herausgegebenen Auflage, Hamburg 1890. Bd. 1. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl. 1893. *Das Kapital. Kritik Der Politischen Ökonomie. Zweiter Band. Buch II: Der Zirkulationsprozeß Des Kapitals*. 11. Aufl. Bd. 2. Berlin: Dietz.
- Mayer-Schönberger, Viktor, und Kenneth Cukier. 2013. *Big Data. A Revolution That Will Transform How We Live, Work, and Think*. Boston & New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Mayer-Schönberger, Viktor, und Kenneth Cukier. 2014. *Learning With Big Data. The Future of Education*. Eamon Dolan: Houghton Mifflin Harcourt.
- Mayrberger, Kerstin, und Sandra Hofhues. 2013. «Akademische Lehre braucht mehr ‹Open Educational Practices› für den Umgang mit ‹Open Educational Resources› - ein Plädoyer». *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8 (4). <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-04/07>.
- Meißner, Hanna. 2010. *Jenseits des autonomen Subjekts: zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Gender studies. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Messerschmidt, Astrid. 2007. «Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault». *Pädagogische Korrespondenz*, Nr. 36: 44–59.
- Metcalfe, Jacob, und Kate Crawford. 2016. «Where are human subjects in big data research? The emerging ethics divide». *Big Data & Society* 3 (1): 1–14. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2053951716650211>.
- 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, 127–138. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122161.pdf#page=128.
- Moser, Heinz, Petra Grell, und Horst Niesyto, Hrsg. 2011. *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/20.X>.
- Mruck, Katja, Günter Mey, Sandra Schön, Heiko Idensen, und Peter Purgathofer. 2013. «Offene Lehr- und Forschungsressourcen. Open Access und Open Educational Resources». In *L3T - Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, herausgegeben von Martin Ebner und Sandra Schön. Online: <http://l3t.tugraz.at>. <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/112/name/offene-lehr-und-forschungsressourcen>.
- Münste-Goussar, Stephan. 2011. «Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung». In *Kontrolle und Selbstkontrolle*, herausgegeben von Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münste-Goussar, und Christina Schwalbe, 225–249. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92722-0_20.

- 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. 2009. «Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 17 (Juni): 1–19. <http://medienpaed.com/globalassets/medienpaed/17/niesyto0906.pdf>.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 1–29. <https://doi.org/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.
- Nissenbaum, Helen. 2009. *Privacy in context. Technology, policy, and the integrity of social life*. Stanford: Stanford University Press.
- Nissenbaum, Helen. 2011. «Privatsphäre im Kontext: Technologie, Politik und die Unversehrtheit des Sozialen». In *#public_life. Digitale Intimität, die Privatsphäre und das Netz*, herausgegeben von Heinrich Böll Stiftung, 53–63. Schriftenreihe zu Bildung und Kultur 8. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. https://www.boell.de/sites/default/files/2011-04-public_life.pdf.
- Nohl, Arnd-Michael, Florian von Rosenberg, und Sarah Thomsen. 2015. «Bildung, Negation und Lernen». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91 (1): 1–13.
- Open Knowledge Foundation. o.J. *The Open Definition. Defining Open in Open Data, Open Content and Open Knowledge*. Zugriffen 16. Juli 2017. <http://opendefinition.org/>.
- Open-Xchange. 2016. «Where do you stand? Consumer Openness Index 2016». Open-Xchange. https://www.open-xchange.com/fileadmin/user_upload/open-xchange/document/report/open-xchange_coi_report_2016.pdf.
- Othmer, Julius, und Andreas Weich. 2015. «Zwei Welten wohnen, ach, in meiner Brust. Medien- und lerntheoretische Überlegungen zu Symbolischem und Handlung am Beispiel eines Planspiels». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 4: 1–10. <http://medienimpulse.at/articles/view/849>.
- Ott, Marion, und Daniel Wrana. 2010. «Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen». In *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*, herausgegeben von Johannes Angermüller und Silke van Dyk, 153–181. Frankfurt am Main: Campus.
- Paßmann, Johannes, und Carolin Gerlitz. 2014. ««Good» platform-political reasons for «bad» platform-data. Zur sozio-technischen Geschichte der Plattformaktivitäten Fav, Retweet und Like». *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, Nr. 3. <http://www.medialekontrolle.de/ausgaben/3-12014-datenkritik/>.
- Pasuchin, Iwan. 2012. *Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten*. Wiesbaden: VS.

- Paulitz, Tanja. 2014. «Subjektivierung und soziale Praxis im Kontext des Web 2.0 – zur Einleitung». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 39 (1): 1–6. <https://doi.org/10.1007/s11614-014-0127-5>.
- Pêcheux, Michel. 1988. «Discourse: Structure or Event?» In *Marxism and the Interpretation of Culture*, herausgegeben von Cary Nelson und Lawrence Grossberg, 633–650. Communications and Culture. Basingstoke: Macmillan Education.
- Picciano, Anthony G. 2012. «The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education.» *Journal of Asynchronous Learning Networks* 16 (3): 9–20. <http://eric.ed.gov/?id=EJ982669>.
- Pietraß, Manuela, und Rüdiger Funiok, Hrsg. 2010. *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92244-7>.
- Pietzek, Christian. 2010. *Genealogie*. Herausgegeben von Siegfried Jäger und Jens Zimmermann. Münster: Unrast-Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. 1990. «Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 66: 289–308.
- Pongratz, Ludwig A. 2009a. «Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung». PhD Thesis, Darmstadt: tuprints. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:tuda-tuprints-13640>.
- Pongratz, Ludwig A. 2009b. «Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule». PhD Thesis, Darmstadt: tuprints. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:tuda-tuprints-13659>.
- Pongratz, Ludwig A. 2010. *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Pongratz, Ludwig A. 2012. ««Sich nicht dermaßen regieren lassen»: Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault». In *Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Ingolf Erler, Daniela Holzer, Christian Kloyber, und Erich Ribolits, 69–81. schulheft 148. Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verlag.
- Pongratz, Ludwig A., Michael Wimmer, Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein, Hrsg. 2004. *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prager, Julia. 2013. *Frames of Critique. Kulturwissenschaftliche Handlungsfähigkeit «nach» Judith Butler*. Baden-Baden: Nomos.
- Reckwitz, Andreas. 2006. *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, Andreas. 2008. «Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation». In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 188–209. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Reichert, Ramón. 2008. *Amateure im Netz: Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0*. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Reichert, Ramón. 2013. *Die Macht der Vielen. Über den neuen Kult der digitalen Vernetzung*. Edition Medienwissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Reichert, Ramón. , Hrsg. 2014a. *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*. Bielefeld: transcript.
- Reichert, Ramón. 2014b. «Facebook und das Regime der Big Data». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 39 (1): 163–179. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11614-014-0136-4>.
- Reichert, Ramón. 2014c. «Facebooks Big Data. Die Medien- und Wissenstechniken kollektiver Verdattung». In *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*, herausgegeben von Ramón Reichert, 437–452. Bielefeld: transcript.
- Reitz, Tilman. 2015. «Spielarten von Klassenbildung. Zur kulturellen Strukturierung von Macht- und Einkommensgrenzen». In *Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart*, herausgegeben von Hans-Peter Müller und Tilman Reitz, 50–82. *Wirtschaft und Gesellschaft - Lebensführung im 21. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Renzi, Alessandra. 2010. «The Space of Tactical Media». In *Digital Media and Democracy. Tactics in Hard Times*, herausgegeben von Megan Boler, 71–100. Cambridge; London: MIT Press. http://www.academia.edu/1237894/Digital_Media_and_Democracy_Tactics_in_Hard_Times.
- Ricken, Norbert. 2006. *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert, und Nicole Balzer, Hrsg. 2012. *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riefling, Markus, Frederick de Moll, Christian Kirschner, und Margit Rodrian-Pfennig. 2012. ««Politische Bildung und radikale Demokratietheorie»». *Politik Unterrichten. DVPB Niedersachsen*, Nr. 1: 38–42. http://3071.nibis.de/inhalte/PU/1_2012/Riefling.pdf.
- Rösch, Eike. 2017. *Aktive Medienarbeit*. Herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6., Neu verfasste Auflage. München: kopaed.
- Rose, Nadine, und Hans-Christoph Koller. 2012. «Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen». In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, herausgegeben von Norbert Ricken und Nicole Balzer, 75–94. VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94368-8_3.
- Rosenberg, Daniel. 2013. «Data before the Fact». In *«Raw Data» Is an Oxymoron*, herausgegeben von Lisa Gitelman, 15–40. Cambridge: MIT Press.
- Rosenberg, Florian von. 2011. *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript-Verl.

- Ruge, Wolfgang B. 2014. «Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 187–207. Medienbildung und Gesellschaft 27. Springer Fachmedien Wiesbaden. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-03529-7_9.
- Ruge, Wolfgang B. 2015. «Eine politische Farbenlehre medienerzieherischer Begründungen». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/799>.
- Ruge, Wolfgang B. 2017. «Undisziplinierte Pluralität. Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (April): 100–120. <http://www.medienpaed.com/article/view/482>.
- Sablowski, Thomas. 2012. *Krisentheorien*. Bd. 8/I. Hamburg: Argument.
- Salzig, Christoph. 2016. *Was ist Big Data? – Eine Definition mit fünf V*. <https://blog.unbelievable-machine.com/was-ist-big-data-definition-fünf-v>.
- Sarikakis, Katherine. 2012. «Sharing, Labour and Gouvernance on Social Media: A Rights Lacuna». In *Media, knowledge and education: cultures and ethics of sharing*, herausgegeben von Wolfgang Sützl, Felix Stalder, Ronald Maier, und Theo Hug, 1. Aufl., 35–44. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Sattler, Elisabeth. 2008. «Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von Bildung und Erziehung». In *Bildende Widerstände - widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*, herausgegeben von Thompson Christiane und Gabriele Weiss, 21–42. Bielefeld: Transcript.
- Schachtner, Christina. 2010. «Kommunikation und Subjektivierung. Verbundenheit als anthropologische Größe und die Absage an das «starke Subjekt»». In *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß und Rüdiger Funiok, 115–137. VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92244-7_6.
- Schachtner, Christina, und Nicole Duller. 2014. «Kommunikationsort Internet. Digitale Praktiken und Subjektwerdung». In *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart*, herausgegeben von Tanja Carstensen, Christina Schachtner, Heidi Schelhowe, und Raphael Beer, 81–154. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: Transcript.
- Schenk, Michael, Julia Niemann, Gabi Reinmann, und Alexander Roßnagel. 2012. *Digitale Privatsphäre. Heranwachsende und Datenschutz auf Sozialen Netzwerkplattformen*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-71.pdf>.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster; München ua: Waxmann.
- Schield, Milo. 2004. «Information literacy, statistical literacy and data literacy». *IASSIST Quarterly* 28 (2/3): 6–11. <http://www.statlit.org/pdf/2005SchieldIASSIST.pdf>.
- Schimpf, Christian-Antonius, und Carl-Magnus Ullfors. 1994. *Daten*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verl.

- Schmidt, Christian. 2008. «Die Reproduktion der Gesellschaft und die Praktiken der Freiheit». *Prokla* 38 (151, Gesellschaftstheorie nach Marx und Foucault): 237–254.
- Schneider, Irmela, und Isabell Otto. 2007. «Strategien der Verdattung. Einleitung». In *Formatio- nen der Mediennutzung II. Strategien der Verdattung*, herausgegeben von Irmela Schneider und Isabell Otto, 2–15. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schorb, Bernd. 2008. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädago- gik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 75–86. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schorb, Bernd. 2011. «Zur Theorie der Medienpädagogik». In *Medienbildung und Medienkom- petenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, herausgegeben von Heinz Mo- ser, Petra Grell, und Horst Niesyto, 81–94. München: kopaed.
- Seckler, Katharina. 2015. ««Du Lappen. Geh sterben.» Jugendliche als Experten ihrer mobilen Medienwelten: ihr Blick auf Smartphones, WhatsApp, Sexting und Cybermobbing und ihre Empfehlungen, wie Pädagogi/-innen, Lehrer/-innen und Eltern damit umgehen sollten». In *smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*, herausgegeben von Katja Friedrich, Friederike Siller, und Albert Treber, 235–245. München: kopaed.
- Selwyn, Neil. 2014. *Distrusting Educational Technology. Critical Questions for Changing Times*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sevignani, Sebastian. 2017. «Facetten der Debatte über das digitale Arbeiten. Herausforde- rungen für eine kritische Theorie des informationellen Kapitalismus». *Prokla* 186: 43–62.
- Shiffman, Daniel. 2012. *The nature of code: [simulating natural systems with processing]*. Versi- on 1.0, Generated December 6, 2012. s.l.: Selbstverl.
- Sieben, Gerda. 2017. «Gefragt: Medienkritik 4.0 - neue Methoden zu Big Data Analytics». In *Software takes command. Herausforderungen der «Datafizierung» für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Sabine Eder, Claudia Mikat, und Angela Tillmann, 135–145. Schriften zur Medienpädagogik 53. München: kopaed.
- SINUS-Institut Heidelberg. 2012. *DIVSI Internet-Milieu-Studie zu Vertrauen und Sicherheit im Internet. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet*. Hamburg: DIVSI. [https://www.divsi.de/ wp-content/uploads/2013/07/DIVSI-Milieu-Studie_Gesamtfassung.pdf](https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2013/07/DIVSI-Milieu-Studie_Gesamtfassung.pdf).
- SINUS-Institut Heidelberg. 2016. *DIVSI Internet-Milieus 2016. Die digitalisierte Gesellschaft in Bewegung*. Hamburg: DIVSI. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2016/06/DIVSI- Internet-Milieus-2016.pdf>.
- Sowka, Alexandra, Christoph Klimmt, Dorothée Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2015. «Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension «Medienkritik- fähigkeit» und die Zielgruppe «Jugendliche»». *Medien und Kommunikationswissenschaft* 63 (1): 62–82.
- Spanhel, Dieter. 2015. «Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen und sei- ne Ausrichtung durch Medienerziehung». *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 02. <http://medienimpulse.at/articles/view/792>.

- Spiegel Online [meu]. 2013. «Prism und Tempora: Facebook-Kritiker gehen gegen Internetfirmen vor». *Spiegel Online*, Juni. <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/abmahnaktion-gegen-den-britischen-geheimdienst-a-908115.html>.
- Stempfhuber, Martin. 2015. ««Always on, but not always there»». In *Präsenzen 2.0. Körperinszenierung in Medienkulturen*, herausgegeben von Kornelia Hahn und Martin Stempfhuber, 135–152. Medienkulturen im digitalen Zeitalter. Springer VS, Wiesbaden. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-04365-0_8.
- Stojanov, Krassimir. 2006. *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin, und Kerstin Raudonat. 2016. «Medienpädagogik im Spannungsfeld der (Re)Produktion heteronormativer Machtstrukturen und emanzipatorischer Bildungsideale - Eine poststrukturalistische Perspektive». *MEDIENIMPULSE*, Nr. 4. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1010?navi=1>.
- Süssenguth, Florian, Hrsg. 2015a. *Die Gesellschaft der Daten. Über die digitale Transformation der sozialen Ordnung*. Bielefeld: transcript.
- Süssenguth, Florian. 2015b. «Die Organisation des digitalen Wandels. Zur Funktion von Digitalisierungssemantiken in Wirtschaft, Medien und Politik». In *Die Gesellschaft der Daten. Über die digitale Transformation der sozialen Ordnung*, herausgegeben von Florian Süssenguth, 93–121. Bielefeld: transcript.
- Süssenguth, Florian. 2015c. «In Gesellschaft der Daten. Ein Problemaufriss». In *Die Gesellschaft der Daten. Über die digitale Transformation der sozialen Ordnung*, herausgegeben von Florian Süssenguth, 7–14. Bielefeld: transcript.
- Sützl, Wolfgang, und Theo Hug, Hrsg. 2012. *Activist Media and Biopolitics. Critical Media Interventions in the Age of Biopower*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Swertz, Christian. 2009. «Medium und Medientheorien». In *Umwelten. Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik. Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. III/2.*, herausgegeben von Norbert Meder, Cristina Allemann-Ghionda, Uwe Uhlendorff, und Gerhard Mertens, 751–780. Paderborn: Schöningh.
- Swertz, Christian. 2012. «Utopologische Medienpädagogik. Ein Plädoyer für das methodische Bedenken der Zukunft». In *Zukunft des Lernens: wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern*, herausgegeben von Edith Blaschitz, Gerhard Brandhofer, Christian Nosko, und Gerhard Schwed, 39–55. E-Learning. Glückstadt: vvh, Hülsbusch.
- Thompson, Christiane, und Kerstin Jergus. 2014. «Zwischenraum Kultur. «Bildung» aus kulturwissenschaftlicher Sicht». In *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, herausgegeben von Florian von Rosenberg und Alexander Geimer, 9–26. Wiesbaden: Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-19038-9_2.
- Trepte, Sabine, und Philipp K. Masur. 2015. «Privatheitskompetenz in Deutschland. Ergebnisse von zwei repräsentativen Studien». Stuttgart: Universität Hohenheim. https://www.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/psych/Team_MP/Berichte/Privatheitskompetenz_2015-11-04.pdf.

- Trepte, Sabine, und Philipp K. Masur. 2017. «Privacy attitudes, perceptions, and behaviors of the German population». Research Report. Karlsruhe: Forum Privatheit, Fraunhofer, ISI. https://www.forum-privatheit.de/forum-privatheit-de/texte/veroeffentlichungen-des-forums/Trepte_Masur_2017_Research_Report_Hohenheim.pdf.
- Trepte, Sabine, und Leonard Reinecke. 2011. «The Social Web as a Shelter for Privacy and Authentic Living». In *Privacy Online*, herausgegeben von Sabine Trepte und Leonard Reinecke, 61–73. Springer Berlin Heidelberg. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-21521-6_2.
- Trültzsch-Wijnen, Christine. 2016. «Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik. Für die «Medienperformanz»». *MEDIENIMPULSE*, Nr. 4: 1–11. <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.1031>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2016. «Aktuelle Debatten beim GMK-Forum 2015 im «Rückspiegel». Welchen Lösungsbeitrag können medienpädagogische Grundlagen leisten?» In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee Meister, 83–98. Schriften zur Medienpädagogik 52. München: kopaed. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/06/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf.
- Venturini, Tommaso, Bruno Latour, und Axel Meunier. 2015. «Eine unerwartete Reise. Einige Lehren über Kontinuität aus den Erfahrungen des Sciences Po médialab». In *Die Gesellschaft der Daten. Über die digitale Transformation der sozialen Ordnung*, herausgegeben von Florian Süssenguth, 17–39. Bielefeld: transcript.
- Verständig, Dan, und Stefan Iske. 2014. «Digitale Teilhabe und digitale Ungleichheiten im Kontext mobiler Internetnutzung (Pre-Print)». *Computer+Unterricht*, Nr. 96: 27–30. http://blog.hf.uni-koeln.de/medien/files/2011/03/2014_verst%C3%A4ndig-iske_C-U.pdf.
- Wagner, Elke, und Martin Stempfhuber. 2015a. «Die Omni-Präsenz unbestimmter Publika. Zur kommunikativen Konstruktion von Nähe und Distanz im Ordnungsaufbau auf Social Network Sites». In *Präsenzen 2.0. Körperinszenierung in Medienkulturen*, herausgegeben von Kornelia Hahn und Martin Stempfhuber, 185–204. Wiesbaden: Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-04365-0_10.
- Wagner, Elke, und Martin Stempfhuber. 2015b. «Praktiken des Digitalen. Über die digitale Transformation soziologischer Unterscheidungen». In *Die Gesellschaft der Daten. Über die digitale Transformation der sozialen Ordnung*, herausgegeben von Florian Süssenguth, 67–91. Bielefeld: transcript.
- Wagner, Ulrike, Niels Brügger, und Christa Gebel. 2010. *Persönliche Informationen in aller Öffentlichkeit? Jugendliche und ihre Perspektive auf Datenschutz und Persönlichkeitsrechte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Rahmen der Untersuchung «Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche» im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM)*. München: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. http://www.jff.de/dateien/JFF-Bericht_Datenschutz_Persoelichkeitsrechte.pdf.

- Wagner, Wolf-Rüdiger. 2001. «Datenschutz, Selbstschutz, Medienkompetenz: Wie viel informationstechnische Grundbildung braucht der kompetente Mediennutzer?» *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 4 (Oktober): 1–16. <http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/4/wagner1.pdf>.
- Wagner, Wolf-Rüdiger. 2013. *Bildungsziel Medialitätsbewusstsein*. München: kopaed.
- Walden, Thomas. 2016. *Trickster, Kreativität und Medienkompetenz*. München: kopaed.
- Weber, Susanne Maria, und Susanne Maurer, Hrsg. 2006. *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen - Macht - Transformation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weich, Andreas, und Julius Othmer. 2014. «Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags». *Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*, Nr. 43. <http://www.dichtung-digital.de/journal/aktuelle-nummer/?postID=2226>.
- Wikipedia. 2017a. *Datafication*. <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Datafication&oldid=787640546>.
- Wikipedia. 2017b. *Gamergate Controversy*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Gamergate_controversy&oldid=796953492.
- Wikipedia. 2017c. *Open Data*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Open_Data&oldid=166779812.
- Wikipedia. 2017d. *Raymond Williams*. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Raymond_Williams&oldid=165583474.
- Wikipedia. 2017e. *Zurück in die Zukunft (Film)*. [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zur%C3%BCck_in_die_Zukunft_\(Film\)&oldid=168363524](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zur%C3%BCck_in_die_Zukunft_(Film)&oldid=168363524).
- Winkler, Hartmut. 1997. *Docuverse. Zur Medientheorie der Computer*. Boer. <http://d-nb.info/103655192X/34>.
- Winkler, Hartmut. 2004a. *Diskursökonomie. Versuch über die innere Ökonomie der Medien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. <http://d-nb.info/1036551938/>.
- Winkler, Hartmut. 2004b. «Mediendefinition». *MEDIENwissenschaft: Rezensionen | textbar Reviews* 0 (1): 9–27. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/ep/0002/article/view/1857>.
- Winkler, Hartmut. 2008. «Zeichenmaschinen. Oder warum die semiotische Dimension für eine Definition der Medien unerlässlich ist». In *Was ist ein Medium?*, herausgegeben von Stefan Münker und Alexander Rösler, 211–221. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Winkler, Hartmut. 2015. *Prozessieren. Die dritte, vernachlässigte Medienfunktion*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Winter, Rainer. 2010. «Handlungsmächtigkeit und technologische Lebensformen. Cultural Studies, digitale Medien und die Demokratisierung der Lebensverhältnisse». In *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Manuela Pietraß und Rüdiger Funiok, 138–158. VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92244-7_6.

- Wrana, Daniel. 2014. «Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen». In *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, herausgegeben von Christiane Thompson, Kerstin Jergus, und Georg Breidenstein, 175–198. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wrana, Daniel, und Antje Langer. 2007. «An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken». *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2): 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/253/558>.
- Wrana, Daniel, Marion Ott, Kerstin Jergus, Antje Langer, und Sandra Koch. 2014. «Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft». In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgilchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana, und Alexander Ziem, 224–238. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.224>.
- Zilahi-Szabó, Miklós Géza. 1995. *Daten*. München ua: Oldenbourg.