



Valentin Dander  
Patrick Bettinger  
Estella Ferraro  
Christian Leineweber  
Klaus Rummler (Hrsg.)

# Digitalisierung – Subjekt – Bildung

Kritische Betrachtungen  
der digitalen Transformation

Valentin Dander  
Patrick Bettinger  
Estella Ferraro  
Christian Leineweber  
Klaus Rummler (Hrsg.)

# Digitalisierung – Subjekt – Bildung

Kritische Betrachtungen der  
digitalen Transformation

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht  
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International  
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung  
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der  
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742350>).  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen  
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2350-8 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1548-0 (PDF)  
DOI 10.3224/84742350

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Titelbildnachweis: istock.com  
Typographisches Gutachten: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)  
Druck: docupoint GmbH, Barleben  
Printed in Europe

# Inhalt

Vorwort.....	7
<i>Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber und Klaus Rummeler</i>	
Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Einführung der Herausgeber*innen.....	9
<i>Valentin Dander</i>	
Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung .....	19
<i>Christian Leineweber</i>	
Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung .....	38
<i>Estella Ferraro</i>	
Türangawae: „Ein Ort zum Stehen“ – Selbstpositionierungen und Kritik im digitalen Zeitalter .....	57
<i>Alessandro Barberi und Christian Swertz</i>	
Doing Digital – Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteur*innen .....	77
<i>Maximilian Waldmann</i>	
Fake News als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung .....	97
<i>Ann-Kathrin Stoltenhoff und Kerstin Raudonat</i>	
Digitalisierung (mit)gestalten – was wir vom Cyberfeminismus lernen können: Strategien und Ansätze einer aktivierenden Perspektive auf Informations- und Kommunikationstechnologien im 21. Jahrhundert.....	118
<i>Dan Verständig</i>	
Über den Widerstand zu coding publics .....	136

<i>Johannes Fromme und Tom Hartig</i> Let's Plays als Szene informeller Bildung? Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Medienkulturen im digitalen Zeitalter .....	159
<i>Heidrun Allert</i> Plattformökonomie und Entstaatlichung: familienorientiert, ortsunabhängig und #freilernend.....	183
<i>Manuel Zahn</i> Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten ...	213
<i>Patrick Bettinger</i> Medienpädagogische Forschung und Kritik – Spannungsfelder und Positionsbestimmungen .....	234
<i>Klaus Rummler</i> Die Dialektik des Publizierens in der akademischen Kulturindustrie im Zeitalter der Digitalisierung .....	251
Über die Autor*innen .....	273

# Doing Digital – Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteur\*innen

Alessandro Barberi und Christian Swertz

„Ein Vorgang ist formal beschreibbar, sofern es möglich ist, diesen mit Hilfe künstlicher Symbole so darzustellen, daß die Bedingungen des typographischen, schematischen und interpretationsfreien Symbolgebrauchs erfüllt sind.“ (Krämer 1998: 2)

## 1 Einleitung

Es gibt kaum etwas, das mystischer erscheinen kann als die Digitalisierung. Dementgegen hat Joseph Weizenbaum bereits 1976 festgehalten: „Eine der Eigenschaften formaler Sprachen, ja ihr Wesen besteht darin, daß ihre sämtlichen Transformationsregeln rein syntaktisch sind [...]“ (Weizenbaum 1994: 100). Formale Sprachen dienen daher – informatisch betrachtet – der Formulierung von Algorithmen (vgl. Hinst 1973: 472), die Sybille Krämer (1988: 159f.) als von Maschinen durchführbare Schemata beschrieben hat, welche elementar, determiniert, allgemein und endlich sind. Kurz: Alles an Algorithmen und Programmierzeilen ist auch im Sinne der Aufklärung eindeutig, explizit und klar. Nichts an ihnen entzieht sich der menschlichen Vernunft, weil sie auch rational hergestellt wurden. Allerdings kann eine (auch theologisch-religiöse) Mystifizierung ideologisch hilfreich sein, wenn es darum geht, Macht durch Medien auszuüben.

Dass Medien zum Zwecke der Machtausübung verwendet werden, beginnt schon mit der sumerischen Keilschrift um 4.000 v. Chr., die von der Tempeladministration für die Kontrolle von Händlern, das Steuerwesen und die staatliche Überwachung verwendet wurde (vgl. Soden 1985: 30; zur babylonischen Erfindung einer Symbolschrift, die durch das Aufeinandertreffen von Sumerern und Akkadern möglich wurde vgl. Cassirer 2007: 79f.).

Auch Harold A. Innis hat als Begründer der *School of Toronto* hinsichtlich der ägyptischen Gesellschaft und Kultur der 5. Dynastie (etwa 2750 v. Chr.)

festgehalten, dass die Schrift direkt mit den klassenspezifischen Notwendigkeiten des Staates und seiner Bürokratie in Zusammenhang stand:

„Die stark zentralisierte Bürokratie jedoch ließ die Teilung in eine gebildete und eine ungebildete Klasse entstehen. In einer dezentralisierten Bürokratie nahmen die Verwaltungsaufgaben zu, wurde die Schreibkunst gefördert, ein System einheitlicher Rechtschreibung eingeführt und der Staatsdienst für den Mittelstand zugänglich gemacht. In der 12. Dynastie des mittleren Königreiches wurden die Rechte und Privilegien des Adels der Zentralmacht des Königs entsprechend abgewandelt.“ (Innis 1951: 135f.)

In diesem Sinne hat auch die *Grammatologie* von Beginn an auf einen derartigen Begriff der Schreibkunst gesetzt und diese mit Fragen nach Macht und Herrschaft verknüpft (vgl. Deleuze 1992). Jacques Derrida hat mit *Das Ende des Buches und der Anfang der Schrift* das Problem zwischen (gesprochener) Sprache und Schrift ebenfalls sehr weit zurückdatiert (vgl. etwa Derrida 1992: 17).

Kontrolle und Überwachung waren dabei nicht auf den Staat beschränkt. Im Falle der Vulgata kann die Glaubenskontrolle auf eine lange Tradition zurückgreifen:

„Das einzige Buch, das totale Werk, alle möglichen Kombinationen *im Inneren* des Buches, das Baum-Buch, das Kosmos-Buch, all diese Gemeinplätze, die den Avantgarden lieb und teuer sind, [...] Wenn das Leidenschaftsdelirium zutiefst monomanisch ist, dann findet die Monomanie ihrerseits ein Grundelement ihres Gefüges im Monotheismus und im BUCH. Der merkwürdigste Kult von allen.“ (Deleuze/Guattari 1992: 177)

Dies lässt die mediengeschichtliche These zu, dass mit der (pädagogischen) Vermittlung einer Schriftsprache von Beginn an und bis heute immer auch die Vermittlung schrifttypischer Herrschaftsstrukturen verbunden war, die – nicht zuletzt mit der Bibel – durch den theologischen „Kult des Buches“ stabilisiert wurden. Insofern ist es wenig überraschend, wenn auch algorithmenbasierte Medien zu ähnlichen Zwecken verwendet werden.

Dass auch andere und modernere Medien zu ähnlichen Zwecken verwendet werden, haben z.B. Horkheimer und Adorno mit ihrer Analyse der Produktion und Konsumtion von Kultur in der Kulturindustrie herausgearbeitet und in der *Dialektik der Aufklärung* (1944) deutlich wahrgenommen, dass die kapitalistische (Kultur-)Industrie den Subjekten ihre Erfahrungen in *schematisierter* Form aufkrotyiert:

„In der Seele sollte ein geheimer Mechanismus wirken, der die unmittelbaren Daten bereits so präpariert, daß sie ins System der Reinen Vernunft hineinpassen. Das Geheimnis ist heute enträtselt. Ist auch die Planung des Mechanismus durch die, welche die Daten beistellen, [...] aufgezwungen, so wird doch die verhängnisvolle Tendenz [...] verwandelt. Für den Konsumenten gibt es nichts mehr zu klassifizieren, was nicht selbst im Schematismus der Produktion vorweggenommen wäre.“ (Horkheimer/Adorno 2006: 132f.)

Bereits hier werden die Klassifikationen, wie sie auch durch Algorithmen vorgenommen werden, so gedacht, dass die Schematisierung *verdrängt* wird. Therapievorschläge für die durch die Verdrängung ausgelösten Medienphobien werden von Horkheimer und Adorno zwar nicht gemacht, finden sich aber z.B. in der Geschichte der Medienpädagogik bei Dieter Baacke (1973: 39). Dennoch kann festgehalten werden, dass bereits in den 1940er Jahren auf den Umstand der medientechnologischen Schematisierung von menschlicher Erfahrung und Wahrnehmung verwiesen wurde, der hinsichtlich heutiger Medientechnologien nichts an Aktualität verloren hat.

Angesichts der immer schon bestehenden Praxis medialer Machtausübung erscheint es nun wenig sinnvoll, sich darauf zu beschränken herauszuarbeiten, dass es eine Praxis der Machtausübung gibt. Eine solche Beschränkung ermöglicht zwar ein Bewusstsein, das aber im Falschen stecken bleibt, weil eine Aneignung so nicht ermöglicht wird. Es geht uns darum die Aneignung von Praktiken medialer Machtausübung zu untersuchen, um – in Anlehnung an den Begriff *Doing Gender* (vgl. etwa Buikema/van der Tuin 2009) – ein *Doing Digital* zu argumentieren. Im Folgenden wollen wir daher die Bestände der *Handlungsorientierten Medienpädagogik* (vgl. Baacke 1992, Niesyto 2006, Schorb 2008, Hug 2011) und damit die Tätigkeit und das Wirken (*Doing*) der Digitalisierung (*Digital*) erstens praxeologisch, zweitens pragmatistisch und drittens handlungstheoretisch im Sinne einer reflexiven Sozialwissenschaft erweitern und diskutieren.

## 2 Macht und Digitalisierung

*Digitalisierung* wird vor allem als eine Form der Machtausübung kritisiert (vgl. Becker 2014). In diesem Sinne hat schon Max Weber (1972: 28f.) mit seiner Definition von Macht, Herrschaft und Disziplin den Machtbegriff darauf bezogen, dass Menschen, die gegen ihren eigenen Willen handeln, dem widerstreben. Diese Form der Machtausübung wird auch als Unterdrückung oder Unterwerfung bezeichnet, der sich nach Foucault ein Subjekt durch die *Entunterwerfung* (fr. *deassujettissement*) widersetzen kann. So wäre

„die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfugsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung.“ (Foucault 1992: 15)



Insofern wollen wir auch in Erinnerung rufen, dass Pierre Bourdieu seine Bildungssoziologie auf der Einsicht aufgebaut hat, dass das Bemerkenswerte gerade darin besteht, dass die *Unterwerfung* viel regelmäßiger ist, als der Widerstand:

„Ebenso läßt man sich oft von den oberflächlichsten Phänomenen beeindruckt: Rebellionen, Subversionen, Insurrektionen, Revolutionen, während das Verblüffende, das Erstaunliche gerade das Umgekehrte ist: daß der Ordnung so oft gehorcht wird.“ (Bourdieu 2014: 289)

Eine weitere hier zu ergänzende Variante der Machtausübung, bei der Widerstand bzw. Entunterwerfung durch Macht so verhindert wird, dass man einen Menschen dazu bringt, etwas *gegen seine Interessen* zu tun, er aber glaubt, dass dies seinem Willen entspricht, es also gar nicht erst zum Widerstreben kommt, läßt sich als *Manipulation* bestimmen.

Eine letzte zu bedenkende Form der Machtausübung ist die demokratische, bei der ein Mensch mit seiner informierten Zustimmung dazu gebracht wird, gegen seine Interessen zu handeln. Gerade angesichts der Gewaltenteilung (vgl. Montesquieu 2018) bleiben die Quantitäten und Qualitäten der Machtausübung auch im Zeitalter der Digitalisierung insofern im Verhältnis von Staat und Subjekt, d. h. zwischen öffentlicher und privater Macht, zunächst zwar gleich. Im Binnenverhältnis von Macht und Freiheit des Staates, also öffentlicher Macht und öffentlicher Freiheit, werden aber mit der *demokratischen Gewaltenteilung* die Balancen verschoben, weil Freiheit nicht nur einer Institution oder gar nur einer Person zukommt, sondern – meist – drei Institutionen (Legislative, Judikative, Exekutive) im Sinne der Volkssouveränität (vgl. Maus 2011). Dabei kann betont werden, dass dieser Problemkreis der Politik auch angesichts der Digitalisierung auf dem Spiel steht.

Deshalb wollen wir zwischen digitalem Zwang, digitaler Unterdrückung, digitaler Manipulation und digitaler Demokratie unterscheiden, wobei wir die demokratische Variante der Machtausübung bevorzugen, weil wir private Freiheit im Sinne einer *politischen Ästhetik* schön finden.

*Digitale Medien* können nun verwendet werden, um Schematisierungen zu erzeugen, um Zwang auszuüben, um zu manipulieren, um zu unterdrücken oder eben auch, um *Demokratie* zu befördern: so etwa, wenn es um die *Transparenz* von und die *Partizipation* an Machtausübung geht wie in der Causa Snowden (vgl. Poitras 2014; Stone 2016).

Insofern stellt sich mit Walter Benjamin (1991) nach wie vor die Frage nach der *technischen Reproduzierbarkeit* des sozialen und/als medialen Raums, die schon Baudrillard zu seiner Theorie des Simulakrums animierte. Diese kann angesichts von *Filter Bubbles*, *Fake News* oder auch der Macht des Medienimperiums von Rupert Murdoch (Fox-TV, 20th Century Fox etc.) nach wie vor aktualisiert werden:

„Benjamin und McLuhan haben klarer als Marx gesehen, daß die wirkliche Botschaft, das eigentlich letzte Wort in der Reproduktion selbst liegt. Und daß die bloße Produktion keinen Sinn hat: ihre gesellschaftliche Finalität geht in der Serienproduktion verloren. Die Simulakren sind der Geschichte überlegen.“ (Baudrillard 1991: 88)

Vor dem Hintergrund derartiger Herrschaftsdispositive im Zeitalter der Digitalisierung gilt es nun, die Verfügung über Algorithmen als Machtprozess im Blick auf die Freiheit von Akteur\*innen zu interpretieren. Hinsichtlich einer wissensorientierten Medienkompetenzvermittlung können Algorithmen kritisch reflektiert werden, indem sie in einer digitalen *Gesellschaft des Spektakels* (vgl. Debord 1996; Losurdo 2017) verortet werden, die sich zu einem großen Teil in der von Manipulationen durchzogenen medialen *Infosphäre* der Simulation abspielt (vgl. Becker et al. 2003). Aber inwiefern können Staatsbürger\*innen des 21. Jahrhunderts die Informationslabyrinth „durchschauen“ und sich die Dialektik von Schein und Sein zwischen (symbolischem) Überbau und (materieller) Basis zu eigen machen? Im Folgenden versuchen wir – mit Bourdieu und Habermas im Hinterkopf – angesichts des amerikanischen *Pragmatismus* Argumente für die *Handlungsorientierte Medienpädagogik* herauszuarbeiten, um danach die handlungstheoretischen Möglichkeitsbedingungen von Medienaktivismus, Widerstand oder Subversion zwischen Subjektivierung und Kollektivierung klarer fassen zu können.

### 3 Pragmatismus

Eine mögliche Bezugstheorie für die *Handlungsorientierte Medienpädagogik* (vgl. Baacke 1992, Niesyto 2006, Schorb 2008, Hug 2011) liegt mit dem *Pragmatismus* (vgl. Nagl 1998) vor, der grundlegend als Handlungstheorie zu fassen ist, die einem „primacy of practice“ (Putnam 1994: xlvi, 155 und 177) folgt. Philipp Dorstewitz hat deshalb im *Handbuch Pragmatismus* „Handlung“ als Grundbegriff definiert und festgehalten:

„Für Pragmatisten erschließt sich die Bedeutung und Relevanz von philosophischen Begriffen erst im Hinblick auf praktische Konsequenzen und deren Einbettung in erfahrende, planende und kommunizierende Handlungsprozesse.“ (Dorstewitz 2018: 44)

Die Medienpädagogin Claudia de Witt hat den Pragmatismus daher für eine Begründung der Mediendidaktik herangezogen. Gemeinsam mit Michael Kerres hat sie die Arbeiten von Peirce interpretiert und eine problemlösungsorientierte Perspektive argumentiert. Die beiden arbeiten dabei im Rekurs auf Dewey ein spezifisches Verhältnis von Theorie und Praxis heraus:

„JOHN DEWEY (1859 – 1952) geht von einem Gedanken aus, der für uns heute fast selbstverständlich klingt, nämlich dass Theorie und Praxis in einem engen Zusammenhang stehen.“ (Kerres/de Witt 2002: 15)

Hervorgehoben werden in der Folge die aufeinander verwiesenen Fragen der Medien für Bildung und der Bildung für Medien. Dabei wird deutlich unterstrichen, dass der Pragmatismus ein zutiefst *relationales* Denken darstellt: „An die Stelle solcher, von aussen gesetzter Ziele betont DEWEY den *relationalen* Charakter von Zielen, Mitteln und Konsequenzen im Prozess der *Erfahrung*.“ (ebd. 17)

Dabei geht es nach Auffassung von Kerres und de Witt nicht darum, ideale Ziele anzustreben. Demokratie kann unseres Erachtens aber als ideales Ziel ausgewiesen werden, weil sie auch als Bildungsideal tradiert werden muss. Es ist jedenfalls klar, dass normative Wertungen als Geltungen einen Prozess in Gang setzen können, der Veränderung(en) möglich macht. Die Prozesshaftigkeit rückt dabei in den Mittelpunkt. Und sowohl epistemologische als auch praktische Fragen der Demokratie wurden im Rahmen des Pragmatismus oft im Rekurs auf Deweys *Democracy and Education* (1987) diskutiert (vgl. Anderson 2013: 255–279). Insgesamt ist es also buchstäblich die *Pragmatik*, die pragmatistisches Denken ausmacht. Auch Karl-Hermann Schäfer hat die *Medienpädagogik des Pragmatismus* auf diese *Pragmatik* bezogen, um Medien – ähnlich wie Dieter Baacke – zwischen Aufnahme (Mediennutzung) und Herstellung (Mediengestaltung) zu situieren:

„Die Pragmatik im weiteren Sinne umfaßt neben der aktiven Medienrezeption auch die Medienproduktion und fragt insofern nach dem Zusammenhang von Medienrezeption und Medienproduktion. Hierbei begreift sie diesen Zusammenhang gleichsam als einen kreisförmigen Prozeß, wobei sich Medienrezeption und Medienproduktion wechselseitig voraussetzen.“ (Schäfer 2001: 148)

Diese auf Verhältnisse (Relationen) und nicht auf Wesenheiten (Substanzen) rekurrierende, kreisförmige Perspektive wird in der relationalen Medienpädagogik im Blick auf Bildungsprozesse als Abbildung von Geltung in die Lernzeit verstanden. Entscheidend ist aus unserer Sicht dabei, dass dies auch für Technologien der Machtausübung gilt. Dabei geht es laut Kerres und de Witt nicht um vorgebbare Bildungsinhalte und -ziele, die mit dem Medienkompetenzbegriff formuliert werden, sondern darum, „Menschen teilhaben zu lassen an der hochgradig mediatisierten Kultur und Gesellschaft“ (vgl. Kerres/de Witt 2002: 16, Swertz 2014).

Damit wird auch die Dynamik moderner Gesellschaften vor Augen geführt. Genau das erreicht Dieter Baacke über eine Diskurspragmatik (vgl. Barberi 2018), wenn er den Kreativitätsbegriff in den Medienkompetenzbegriff einlagert, der durch Mediengestaltung, Mediennutzung und Medienkunde unmittelbar an *Erfahrungen* mit Medien gebunden wird. Medienkritik muss hier

eingetragen werden, weil die im Pragmatismus zu Recht hervorgehobene „Inquiry“ im Sinne des Forschungsprozesses auf ein *reflexives* Denken hinausläuft, also auf eine kritische Reflexion der Möglichkeitsbedingungen von Erfahrung (im Sinne Immanuel Kants).

Mit seiner Betonung eines erfahrungs- und handlungsgeleiteten Lernens als Teil von pragmati(sti)sch erfassten Bildungsprozessen liefert der Pragmatismus damit wertvolle Perspektiven für die Medienpädagogik und die Erwachsenenbildung und ist daher mehrfach „anschlussfähig“. So spielt der Pragmatismus etwa in der gestaltungsorientierten Mediendidaktik und der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie von Faulstich eine eminente Rolle, der ihn explizit im Umfeld *Relationaler Lerntheorien* platziert hat:

„Pragmatismus ist demnach einzuordnen als Form der Praxisphilosophie. Das Konzept geht aus von der Grundannahme, dass die menschliche Fähigkeit, Theorien zu entwerfen, ein Bestandteil reflektierter Praxis ist. [...] Es gibt, *John Dewey* folgend, kein Problem des Gegensatzes von Theorie versus Praxis, sondern des Verhältnisses von intelligenter Praxis versus desinformierter, stupider Praxis.“ (Faulstich 2013: 77)

Dabei muss auch nachdrücklich betont werden, dass der Pragmatismus – schon durch Peirces kritische Kant-Rezeption (Peirce 1868) – eine Epistemologie und Wahrheitstheorie in sich trägt:

„Der Pragmatismus als eine Wahrheitstheorie kann als eine Anwendung dieser allgemeinen Methode auf eine besonders wichtige metaphysische Frage verstanden werden, auf die Frage nämlich, worin Wahrheit besteht. Peirce, James und Dewey [...] stimmen [...] darin überein, dass der Unterschied zwischen der Wahrheit und der Falschheit einer Überzeugung praktische Konsequenzen haben muss [...].“ (Hartmann et al. 2013: 10)

Diese umfassen nach Dewey auch logische Schlüsse, insofern das Handeln als Bedingung der Möglichkeit der Logik ausgewiesen wird. Insofern ist auch die mit Dewey verwandte Erkenntnistheorie Norbert Meders, in der das mit dem Begriff der Pragmatik reflektierte Problem als *Vollzug* diskutiert wird (vgl. Meder 2014), hinsichtlich der widerständigen Konstitution von (post-) moderner Subjektivität aktualisierbar, weil der von Wittgenstein her gedachte Sprachspieler nur in der konkreten Praxis des Spielens begriffen werden kann und epistemologisch eben nicht das *Wissen*, sondern – im Rekurs auf Hegel (1970: 65ff.) und Wittgenstein (1984) – die *Gewissheit* in den Mittelpunkt gerückt wird. Mit Gewissheit bezeichnet Meder die subjektive Befindlichkeit in der Praxis des Wittgensteinschen Sprachspiels (vgl. Meder 1987: 25), die mit Maschinenwissen gerade *nicht* vergleichbar ist. Die Gewissheit ist als *Befindlichkeit*, mit Referenz auf die Privatsprachenargumentation und damit auch in Erinnerung an die *Ordinary language philosophy*, privat, während Wissen grundsätzlich öffentlich ist.

Freiheit wird dabei von Meder nicht nur in einer marginalisierten und damit ohnmächtigen Form als Kontingenzkriterium des Moralsystems verstanden,

sondern machtvoll als Bedingung der Möglichkeit von Gewissheit ausgewiesen, die angesichts von *Big Data* und Digitalisierung *auch* auf maschinelles – also operationalisierbares – Wissen zurückgreifen kann: Ich kann mir Gewissheit über meine private Freiheit verschaffen, aber nicht wissen, dass ich frei bin.

Die Freiheit zu denken ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen zu denken. Das hat schon Kant in der *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784) mit dem Verhältnis von privatem und öffentlichem Gebrauch der Vernunft markiert, indem der *private* Gebrauch gerade als Teil der (verbeamteten) „Maschine“ – nach einem Wort von Friedrich II. – zum Gehorchen zwingt und der *öffentliche* Gebrauch in eben dieser Maschine im Sinne des Weltbürgertums und der Aufklärung frei sein soll und muss (vgl. Kant 1999: 22).

In diesem Sinne unterscheidet Kant mit seiner Freiheitsantinomie (3. Antinomie) die Kausalität der *gesetzmäßigen* Natur von der Kausalität der *handelnden* Freiheit. Dabei geht es immer auch um Vernunft und die vernünftige Äußerung des Gelehrten. Kant rückt dabei – ganz ähnlich wie später Dewey in seiner Logik – einen methodisch gesicherten und insofern notwendig öffentlichen Vernunftbegriff in den Mittelpunkt, der die Vernunft zur Erkenntnis drängt. Freiheit, die Kant in praktische, psychologische und transzendente Freiheit unterscheidet, wird dabei raffiniert in ein Verhältnis zur Vernunft gesetzt: Denn Kant spricht in der im Folgenden zitierten Passage nicht davon, dass ein privater Gebrauch von Vernunft gemacht werden *muss*. Es *darf* ein privater Gebrauch von Vernunft gemacht werden:

„Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand *als Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten *bürgerlichen* Posten oder Amte von seiner Vernunft machen darf.“ (ebd.)

Der private Gebrauch im Verzicht auf Freiheit mit vernünftigem Einverständnis widerspricht der Idee der Vernunft also nicht, sondern kann eine vernünftige Entscheidung sein. Privat ist diese Entscheidung, insofern es wegen der Antinomie zwischen Freiheit und Vernunft nicht zu einer Nötigung kommen kann, sondern eine freie Entscheidung für diese private Handlung getroffen wird, die vernünftig (also in der Öffentlichkeit) nicht zu sichern ist.

Auch Michel Foucault hat diese bemerkenswerte Drehung Kants zwischen privatem und öffentlichem Gebrauch der Vernunft verwundert wahrgenommen, wenngleich er die für Kant konstitutive Figur der *Selbstbefreiung*, die aufgeklärte Subjektivität im machtfreien Raum des gelehrten öffentlichen Diskurses (Kant 1789) möglich werden lässt, im fatalen Auseinanderdividieren von Aufklärung und Humanismus einige Seiten später überspringt und damit

– wie so oft ungenannt – Heidegger und dem *Humanismusbrief* das Wort erteilt. Wichtig(er) aber ist, dass auch Foucault vermerkt, dass gerade der private Gebrauch an das *Amt* gebunden ist:

„Der Mensch, so Kant, macht einen privaten Gebrauch seiner Vernunft, wenn er »Teil der Maschine« ist; d. h. wenn er in der Gesellschaft eine Rolle zu spielen hat und Funktionen erfüllt: [...] er findet sich dabei in einer bestimmten Position, in der er Regeln anzuwenden und bestimmte Ziele zu verfolgen hat. [...] Andererseits, wenn man nur rasoniert, um seine Vernunft zu gebrauchen, wenn man als vernünftiges Wesen rasoniert (und nicht als Teil einer Maschine), wenn man als Mitglied einer vernünftigen Menschheit rasoniert, dann muß der Gebrauch der Vernunft frei und öffentlich sein.“ (vgl. Foucault 1990, 39f.)

Wir lassen beiseite, dass Kant den öffentlichen Gebrauch der Vernunft sehr wohl und *buchstäblich* auch als Teil der Maschine begreift, was Foucault fast schon überlesen muss. Was Kant als privaten Gebrauch der Vernunft bezeichnet, ist aber durchaus als Machtausübung zu begreifen, die wiederum private Freiheit einschränkt. Der öffentliche Gebrauch der Vernunft wird in der Universität, sofern sie Menschen für die Ausübung eines Berufs ausbildet, in eine private Machtausübung transformiert, die öffentliche Freiheit einschränken kann (vgl. Swertz 2017). Wenn es den in der Universität Handelnden jedoch um Wahrheit geht, wird ein Freiraum erzeugt, der durch die von Kant skizzierte, inneruniversitäre Gewaltenteilung hergestellt wird.

Nur nebenbei sei bemerkt, dass mit dem auf Gewissheit bezogenen Verständnis von Freiheit im Anschluss an Meder dabei die auch den evolutionär gedachten Pragmatismus orientierende Zukunftsoffenheit, die als pädagogisches Problem zu berücksichtigen ist, mit bedacht ist: „So gehen die Sprachspieler – ohne Wissen, aber in Selbstgewissheit – in eine offene Zukunft“ (Meder 1987: 27). Eine offene Zukunft, die – im Gegensatz zu einer geschlossenen und mechanisch determinierten – die Möglichkeit in sich birgt, Subjektivität in *Freiheit* zu gestalten.

Ausgehend von den soeben analysierten Möglichkeiten auch über den Pragmatismus und Kantianismus Subjektivität, Individualität und Souveränität frei zu konstituieren, stellt sich angesichts von *Big Data* und Digitalisierung im neoliberalen Spätkapitalismus die Frage, wie die individuellen Nischen der „Subjektivierung(en)“ auf kollektiver Ebene – etwa im Sinne parteilicher oder gewerkschaftlicher *Organisation* – intersubjektiv bzw. interaktiv überbrückt werden können, um der Fatalität rein subjektiver – und damit neoliberal isolierter – Widerständigkeit durch gemeinsames politisches Agieren im Sinne von Kooperation und Solidarität zu entgehen. Dafür sind (kollektiver) Medienaktivismus (vgl. Barberi/Sützl/Hug 2011) und (individuelle) Subversion (Foucault 1987) geeignete Methoden, mit denen von einer Medienkritik immer wieder zur Mediengestaltung, d. h. zur praktischen und pragmati(sti)schen

Produktion subjektiver Freiheit in der Absicht der Aneignung privater Macht im Kontext kollektiver Subversion gewechselt werden kann.

## 4 Medienaktivismus, Widerstand und Subversion

Algorithmen sind keine natürlichen, sondern artifizielle Gegenstände und werden eben von Entscheidungsimpulse setzenden Akteur\*innen gemacht. Angesichts der Gemachtheit von Algorithmen stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von (wissenschaftlicher) Erkenntnis, (politischen) Interessen und der Rolle und Funktion von Technologie(n). Im Rekurs auf Weber und Marcuse hat Jürgen Habermas bereits in den späten 1960er Jahren u. a. festgehalten, dass technologische Rationalisierung im Kontrolldispositiv ihren politischen Gehalt verdeckt:

„Jene Rationalität erstreckt sich überdies nur auf Relationen möglicher technischer Verfügung und verlangt deshalb einen Typ des Handelns, der Herrschaft, sei es über Natur oder Gesellschaft, impliziert. Zweckrationales Handeln ist seiner Struktur nach die Ausübung von Kontrolle.“ (Habermas 1969: 49)

Deshalb sollten diese gesellschafts-, herrschafts- und machtkritischen Aspekte der (politischen) Ideologiekritik gerade im Blick auf Pragmatismus (Dewey), Praxeologie (Bourdieu) und Handlungstheorie (Habermas) auch auf Fragen des *Designs* von Algorithmen bezogen werden, also einfach auf die Frage, wie und was mit Daten *gemacht* wird, um in der digitalen Welt *aktiv* werden zu können. Modisch gesprochen: Das medienpädagogische Potenzial der Digitalisierung liegt mithin im *Doing Digital*. Denn ohne praktische Nutzung und Gestaltung von Daten durch Akteur\*innen würden selbige nicht *aktiv* bzw. *aktiviert* werden. Daher gilt auch für *Doing Digital*, was Sven Kommer praxeologisch und handlungsorientiert für *Doing Gender* festgehalten hat:

„*Doing gender* [...] als eine sozialisationsmächtige performative Praxis ist aber nicht nur bei der Rezeption [...] zu beobachten, vielmehr ermöglichen der Umgang mit den Medien noch vielfältige andere Handlungsformen, innerhalb derer ebenfalls ein *doing gender* nicht nur möglich, sondern auch beobachtbar ist.“ (Kommer 2008: 214)

So wird auch *Doing Digital* im Sinne einer performanzorientierten Praxis des (widerständigen) Medieneingangs begreifbar. Entscheidend ist aus der hier relevanten Sicht das Verhältnis von Subjekt und Kollektiv als Gemeinschaft oder Gesellschaft (vgl. Tönnies 2010) und die Frage, ob die Macht des Subjekts im Kollektiv oder die Macht eines Kollektivs aus Subjekten in den Mittelpunkt gerückt wird. Wegen des pädagogischen Grundproblems der Zukunftsoffenheit (vgl. Litt 1927), und weil es uns hier um die Freiheit geht, rücken wir die

Macht des interaktiv verankerten Subjekts im Kollektiv in den Mittelpunkt, das in seiner Entscheidungsimpulse setzenden *Medienaktivität* über die Potenz von Subversion, Widerstand und privater Machtaneignung verfügt.

Das kann etwa durch eine Bezugnahme der handlungsorientierten Medienpädagogik auf Medienaktivismus erreicht werden, die Theo Hug angemahnt hat. Er betont in kritischer Absicht gegenüber den normalen Abläufen in der (medienpädagogischen) Institution:

„Medienaktivismus und handlungsorientierte Medienpädagogik können insofern als weitgehend disjunkte Bereiche beschrieben werden, als zumindest in der institutionalisierten Medienpädagogik die Aufdeckung von Schwächen der Demokratie, die Einübung von zivilem Ungehorsam, die Förderung von Zivilcourage und Widerständigkeit gegenüber problematischen Mainstream-Entwicklungen sowie die transmediale Organisation von Lern- und Bildungsprozessen nur partiell eine Rolle spielen.“ (Hug 2011)

In diesem Sinne gilt es eben diese subversiven Handlungsformen zu stärken. Ganz auf widerständiger Linie hat Petra Missomelius ein Plädoyer für das (*Cultural*) *Hacking* als medienaktivistische Subjektivierungsform gehalten und hervorgehoben:

„Die hackende Person ist eine, die in der Lage ist, einen Code zu knacken, welcher Art dieser Code auch ist: sprachlich, sozial, psychisch oder technisch. Insofern handelt es sich um eine spielende Figur, die durch Interventionen Diskurse in Bewegung bringt.“ (Missomelius 2018)

Dabei ist die Falte der Subjektivierung im Zeitalter des Neoliberalismus von janusköpfigem Charakter. Denn dort, wo Widerstand möglich wird, hat sich z.B. auch die kapitalistische Ich-AG eingenistet. So pendelt die digitale Quantifizierung des Ich zwischen Selbstaussbeutung und Selbstbestimmung.

Gemessen an der „Freiheit“ von Daten, die z.B. über *Creative Commons* zur Verfügung gestellt werden, ist das medienkritische *Doing Digital* also ein handlungstheoretisch, praxeologisch und pragmatistisch fassbarer Ort, an dem sich in der Konstitution von Subjektivität Widerstand und Subversion *artikulieren* können. Das korrespondiert der *Selbstbestimmung*, nicht aber, wie hier nach dem oben Ausgeführten zu bemerken ist, der *Selbstgewissheit*. Die Freiheit im Umgang mit Daten ist insofern öffentliche Freiheit, aber keine private Freiheit:

„Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Quantified Self ist folglich auch eine Auseinandersetzung mit diesen vorherrschenden Werten und bietet ferner Anlass zu der Frage, wie es zu solchen Werten gekommen ist, was also der Sinn und der Wert dieser Werte ist.“ (Damberger 2017: 175)

In diesem Sinne wurde auch mehrfach auf die Notwendigkeit verwiesen, eine *Medienethik* (im Umgang mit Algorithmen) zu entwerfen und im Sinne eines



souveränen Lebens, der Stärkung von personaler Autonomie und des individuellen Entscheidungswillens medienpädagogisch umzusetzen. Niels Brügger hat dabei betont, dass Medienkompetenzförderung demokratische Staatsbürger\*innen befähigen muss, sich für ihre Interessen und Lebensbedingungen einzusetzen zu können:

„Dann würde in demokratischen Verfahren entschieden werden, wie die Souveränität auch angesichts Big Data zu schützen ist und unter welchen Bedingungen auch die Überwachung / Manipulation / Beschränkung von Handlungsautonomie akzeptabel erscheint.“ (Brügger 2015: 60)

Insofern ist die oben bei Immanuel Kant diskutierte Gegensätzlichkeit von „Freiheit“ und „Zwang“ bzw. „Privatheit“ und „Öffentlichkeit“ mehr als aktuell, da etwa der Erhalt des Sozial- und Wohlfahrtsstaats und die Notwendigkeit das Steuersystem *öffentlich* zu „erzwingen“ immer auch mit der Etablierung von medientechnologischen Mechanismen einhergehen, die einer „sanften Steuerung“ und damit der Machtausübung bedürfen. Dies setzt immer auch (Medien-)Bildung voraus, die Staatsbürger\*innen in einen medienkritischen und d. i. *aufgeklärten* Zustand versetzen mag. Dahingehend fordert auch Christoph Koska eine Medienethik für digitale Bürger\*innen:

„Als anwendungsbezogene Komponente eines grundlegenden Medienbildungsprozesses [...] könnte eine digitale Bildungsidentität schließlich dazu beitragen, die Autonomie der Menschen im Umgang mit ihrem digitalen Profil ganz wesentlich zu verbessern [...].“ (Koska 2017: 89)

Parallel dazu fordern Grimm und Kimmel ganz im Sinne der *Medienkritik* die Modellierung einer wertebezogenen Medien- und Privatheitskompetenz, die mit einer *Digitalen Ethik* auf den Punkt gebracht werden könnte:

„Ziel einer angewandten Digitalen Ethik ist es, den Erwerb einer wertebezogenen Medienkompetenz zu fördern. Damit ist die Befähigung verbunden, Medien bzw. mediales Handeln bewerten, Folgen abschätzen und verantwortungsbewusst handeln zu können.“ (Grimm/Kimmel 2015: 116)

Insgesamt müsste mithin eine Medienpädagogik (im Rahmen der *Community*) etabliert werden, die sich den kapitalistischen Vorgaben des digital-kybernetischen Kapitalismus (vgl. Barberi 2017) widersetzt, indem die grundlegenden (ökonomischen) Fehlannahmen des Neoliberalismus und der marktradikalen Chicago Boys kritisiert, zerlegt und der *Universität* im Sinne der *Gelehrtenrepublik* verwiesen werden. Dabei sollte auf widerständige und subversive Gegenstrategien gesetzt werden, um sie im Sinne Gramscis *hegemonial* werden zu lassen.

So geht es auch Stefan Selke dezidiert um eine Rückgewinnung des individuellen Entscheidungswillens angesichts der neoliberalen Aufgabe der Autonomie:

„Es ist aber auch möglich, andere Prioritäten zu setzen. Gegenbewegungen wie Digital Detox oder Mindfulness regen dazu an, Abhängigkeiten von Technologien zu reduzieren und Entscheidungsautonomie zurück zu gewinnen. Damit besteht die Herausforderung für einen medienpädagogischen bzw. medienpolitischen Zugang zum Thema darin, das TINA-Syndrom („There is no alternative“) aus den Köpfen zu verbannen.“ (Selke 2018: 105)

Einer derartigen digitalen Entgiftung – von der Eisernen Lady, dem Schauspielerpräsidenten und den Chicago Boys – müssten auch kollektive Widerstandsformen – z.B. gewerkschaftlich organisierte Demonstrationen in Kooperation mit NGO's wie *attac*, gemeinsame und parteilich strukturierte politische Forderungen in den Parlamenten, die Konstitution einer europäischen Bewegung (vgl. Bourdieu 2002) und der globale Aufbau einer Neuen Internationale (vgl. Derrida 2004) – zur Seite gestellt werden. Denn dann würden die individuellen und subjektiven Widerstandslinien auch auf institutioneller, politischer und d. h. immer auch *staatlicher* Ebene ihre progressive Schlagkraft im Klassenkampf souverän unter Beweis stellen, sich wirksam repräsentieren und Macht im Interesse der demokratischen Maximierung privater Freiheit gestalten können – sei es im Sinne des Anarchismus (Stowasser 2007) oder im Sinne einer „Staatslinken“ (Bourdieu 2014).

## 5 Demokratie und Bildung im Zeitalter der Informationsreproduktion

Die Zukunftsoffenheit der Pädagogik erfordert gerade angesichts von Big Data und Digitalisierung die Annahme eines solidarisch in Kollektive eingebetteten autonomen Subjekts, das sich politische und institutionelle Rahmenbedingungen schaffen kann, in denen es seine Kompetenz(en) kreativ und innovativ im Sinne widerständiger Taten und machtaneignender Handlungen entfalten kann. Eine Entfaltung, in der aufgeklärte Subjektivität, Individualität und Souveränität im Sinne der kantischen Selbstbefreiung zum Ausdruck kommen.

Auch Dieter Baacke hat im Rekurs auf den *Symbolischen Interaktionismus* die *Spontaneität* der einzelnen und der Menschen insgesamt betont, die sich Systemrationalitäten und Strukturfunktionen widersetzen und ihre Welt *aktiv* gestalten können. Gegen jeden Behaviorismus betonte er an verschiedenen Stellen eben diese Spontaneität (vgl. z.B. Baacke 1973: 112). Ganz in diesem Sinne hat auch Pierre Bourdieu in Überwindung des klassischen „harten“ Strukturalismus immer wieder auf der „Singularität“ der/des „schöpferisch Wirkenden“ (Bourdieu 1999: 10) oder jener des „Ich“ (Bourdieu 2001: 172) insistiert, die wir mit der Wortfügung „Entscheidungsimpulse setzende Akteur\*innen“ ebenfalls übernehmen.

Didaktisch geht es auch im Sinne klassischer Bildungsideale darum, Bildungsanlässe für souveräne Staatsbürger\*innen zu schaffen, die als aufgeklärte Subjekte Weltbürger\*innen im Sinne der (Gelehrten-)Republik werden und sich dabei selbst durch ihre Mündigkeit befreien können. (Digitale) *Citoyens* (des 21. Jahrhunderts) können nur im schlechtesten und ungünstigsten Fall anderen – vor allem gegen die Demokratie gerichteten Akteur\*innen – nicht gleichrangig begegnen, sich aber gegen diese wehren, weil sie über eine Zweitschlagkapazität im Klassenkampf verfügen und wie etwa proletarische Gewerkschafter\*innen den bourgeoisen Kapitalist\*innen angesichts des digitalen und kybernetischen Kapitalismus gegenüber stehen und nachgerade mit diesen in Streit geraten *müssen*. Im guten Fall begegnet der (digitale) *Citoyen* (des 21. Jahrhunderts) allen anderen Menschen gleichrangig und folgt „auf gleicher Augenhöhe“ dem demokratischen Respektieren des anderen durch (analoges) intersubjektives und (digitales) interaktives kommunikatives Handeln in sozialen und medialen Räumen (vgl. Barberi/Trültzsch-Wijnen 2012).

Das führt nun zu einem scheinbaren Widerspruch, weil solchen Entscheidungsimpulse setzenden Akteur\*innen eben nicht vorgeschrieben oder „aufgezwungen“ werden kann, was sie unter Medienkompetenz zu verstehen haben, da sich diese keineswegs nur theoretisch, sondern – nicht zuletzt über *situated knowledge* (vgl. Haraway 1988) – vor allem *praktisch* konstituiert. Daher kann es nur darum gehen, dass die Lernenden selbst entscheiden können, welche Medienkompetenz sie sich aneignen wollen, wodurch sie aus demokratiepolitischer Sicht etwa an der Hochschule auch an allen Belangen von Forschung und Lehre im Sinne demokratischer Partizipation zu beteiligen sind (vgl. Swertz/Mildner 2015). So wäre eine freie, geheime und gleiche Wahl in allen Bildungsinstitutionen als Form der Regierungswahl (z.B. der Schulleitung) anzustreben.

Auch in diesem bildungspolitischen Sinne kann die praxeologisch, handlungstheoretisch und pragmatistisch abgestützte kritische Sichtweise im Kontext der emanzipatorisch-politischen und der reflexiv-praktischen als *Handlungsorientierte Medienpädagogik* verortet werden. Dabei bringt der politische Anspruch der progressiven Demokratisierung und der Forderung nach gesellschaftlicher Veränderung im *Digitalen Zeitalter der Informationsreproduktion* (vgl. Benjamin 1991) einer *Gesellschaft des Spektakels* (vgl. Debord 1996; Losurdo 2017) die Notwendigkeit mit sich, deren *Infosphären* (vgl. Becker et al. 2003) und *Simulakren* (vgl. Baudrillard 1991) im Sinne der *Medienkritik* und *Medienpraxis* theoretisch zu durchdringen. Denn nur dadurch können gesellschaftliche Gegebenheiten durch digitale Praktiken und Handlungsimpulse des Medienaktivismus verändert und d. h. immer auch *revoluted* werden. Parallel dazu haben schon Jürgen Hüther und Bernd Schorb im

Lexikon *Grundbegriffe Medienpädagogik* und im Artikel *Medienpädagogik* festgehalten:

„Damit [mit der medienpädagogischen Betonung der gesellschaftlichen Relevanz der Medien und ihrem konkreten Nutzen für den Einzelnen, A. B./C. S.] machte sich die sogenannte emanzipatorische bzw. handlungs- und teilnehmerorientierte Medienpädagogik auf den Weg, deren Hauptanliegen es war, Kommunikationsstrukturen zu demokratisieren. Diese Medienpädagogik verfolgte verstärkt das Ziel, Medien auch zur Veränderung von Handeln und Verhalten einzusetzen und die Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung durch aktiven eigenen Umgang mit Medien zu fördern. (>Aktive Medienarbeit) [...]“ (Hüther/Schorb 2005)

In der reflexiv-praktischen Medienpädagogik geht es mithin auch und gerade angesichts der digitalen (Re-)Produktion darum, „Subjekten die Hilfestellungen anbieten [zu] können, die sie zur sozial ausgerichteten und zugleich autonomen Bewältigung des Medienwandels befähigt“ (Schorb 2011: 92), wobei es uns auch angesichts von *Big Data* um die Produktion von Medien im Sinne des *Doing Digital* geht. Medien sind dabei als symbolische und materielle *Datenträger* nicht nur als vorhandene (analoge und digitale) Räume zu begreifen, sondern als im Tun und in der Praxis *hergestellte* Prozesse. Damit rückt Orientierungskönnen als *Ausdruck* der *Freiheit* des Subjekts in den Mittelpunkt.

## 6 Conclusio

Ziel dieses Beitrags war es, im Blick auf die rezenten Diskussionen zur Digitalisierung herauszuarbeiten, in welcher Form angesichts der Entscheidungs- und d. i. Handlungsimpulse von Akteur\*innen einer neoliberalen Ökonomie lokaler und globaler bzw. individueller und kollektiver Widerstand entgegengesetzt werden kann. Dabei wurde das Verhältnis von Daten bzw. Medien und Macht bzw. Herrschaft medienhistorisch und medientheoretisch abgeleitet, um in die Zone und Falte der Subjektivität grundlegend die *Freiheit* der Akteur\*innen einzulassen, die sich auch empirisch in konkreten Handlungsräumen zeigt.

Davon ausgehend ging es darum, zu zeigen, dass mit diesen Aktionsräumen individuelle und kollektive Souveränität möglich ist, wenn reflexiv auf Medienaktivismus, Widerstand, Subversion und politisches Handeln gesetzt wird, um angesichts von *Doing Digital* einer dezidiert demokratischen Form der (sanften) Machtausübung im Sinne eines starken Sozialstaats das Wort zu reden. In diesem Sinne sollte die *Handlungsorientierte Medienpädagogik* weitergedacht werden: Dabei geht es einer solchen pädagogischen Praxeologie

bzw. Handlungstheorie darum, Techniken der Manipulation, der Unterdrückung und des Zwangs zu analysieren, zu erklären, zu verstehen und als Praktiken medienpädagogisch zu vermitteln.

Die Frage des gemeinsamen Wohlstands ist dabei spätestens seit der Kom-munitarismusdebatte der 1990er Jahre erneut virulent geworden und spielt gerade angesichts von *Big Data* auch in den Diskussionen zu *Common Wealth*, *Creative Commons* oder *Community Medien* eine eminente Rolle. Insofern plä-dieren wir abschließend für eine Fassung der Medienkompetenz und ihrer di-daktischen Vermittlung, die öffentliche Kritik und private Gestaltung von Medien, Macht, Herrschaft und Ideologie umgreift. Diese ist schlussendlich nur in einem öffentlich finanzierten Bildungs- und Wissenschaftsbetrieb mög-lich und wahrhaftig *öffentlich*.

## Literatur

- Anderson, Elisabeth (2013): Die Epistemologie der Demokratie. In: Hartmann, Mar-tin/Liptow, Jasper/Willaschek, Marcus (Hg.): Die Gegenwart des Pragmatismus. Berlin: Suhrkamp, 255–279.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. Weinheim/München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolf-gang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Rolf-Rüdiger (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule, Opladen: Leske und Budrich, 33–58.
- Barberi, Alessandro (2018): Performanz und Medienkompetenz. Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik. Onlineversion des Pflichtexemplars der Promotionsschrift. <http://publications.rwth-aachen.de/record/745830/files/745830.pdf> [Zugriff: 15.3.2019].
- Barberi, Alessandro (2017): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kyber-netischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes „Kommunikation und Kompetenz“. In: MedienPädagogik. Zeit-schrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 27, 173–209. <http://www.medienpaed.com/article/view/485> [Zugriff: 15.3.2019].
- Barberi, Alessandro/Hug, Theo/Sützl, Wolfgang (Hg.) (2011): MEDIENIMPULSE 2/2011 mit dem Schwerpunkt *Medienaktivismus*. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/78> [Zugriff: 5.11.2019].
- Barberi, Alessandro/Trültzsch-Wijnen, Christine (Hg.) (2012): MEDIENIMPULSE 2/2012 mit dem Schwerpunkt *Soziale und mediale Räume*. <https://journals.uni-vie.ac.at/index.php/mp/issue/view/84> [Zugriff: 5.11.2019].
- Baudrillard, Jean (1991): Der symbolische Tausch und der Tod, München: Mathes und Seitz.

- Becker, Konrad u.a. (2003): Die Politik der Infosphäre. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/36071/die-politik-der-infosphaere> [Zugriff: 15.3.2019].
- Becker, Konrad (2014): Zwang und Verführung in der Kontrollgesellschaft. Selbstvermessung und Wunscherfüllung im digitalen Datenraum. In: MEDIENIMPULSE 4/2014. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/738> [Zugriff: 15.3.2019].
- Benjamin, Walter (1991): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: ders.: Gesammelte Schriften. Band I.2, Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 431–469.
- Bourdieu, Pierre (1999): Die Regeln der Kunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Plädoyer für *eine* europäische soziale Bewegung. In: Forschungsjournal NSB, Jg. 15, Heft 1, 2002, 8–15.
- Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat. Berlin: Suhrkamp.
- Brüggen, Niels (2015): Gedanken zur Neuausrichtung der Medienkompetenzförderung angesichts Big Data. In: Gapski 2015, 51–62.
- Buikema, Rosemarie/van der Tuin, Iris (2009): Doing Gender in Media, Art and Culture. London/New York: Routledge.
- Cassirer, Ernst (2007): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Meiner.
- Damberger, Thomas (2017): «Untergangspädagogik». MedienPädagogik 29, (2. Juni), 157–179. DOI:10.21240/mpaed/29/2017.06.02.X.
- Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin: Edition Tiamat.
- Deleuze, Gilles (1991): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ders.: Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 254–262.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (1992): Grammatologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2004): Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1987): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press.
- Dorstewitz, Philipp (2018): Artikel Grundbegriffe. In: Festl, Michael G. (2018): Handbuch Pragmatismus. Stuttgart: Metzler.
- Dreyer, Stephan/Heise, Nele/Johnsen, Katharina (2013): Code as Code can. Warum die Online-Gesellschaft einer digitalen Staatsbürgerkunde bedarf. In: Communicatio Socialis, 46. JHg. 2013, Heft 3-4, 348–358. <http://ejournal.communicatio-socialis.de/index.php/cc/article/view/71> [Zugriff: 15.3.2019].
- Faultsch, Peter (2013): Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1987): Von der Subversion des Wissens. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung. In: Erdmann, Eva/Forst, Rainer/Honneth, Axel (Hg.): Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt/New York: Campus, 35–54.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

- Gapski, Harald (Hg.) (2015): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. Düsseldorf/München: kopaed.
- Grimm, Petra/Kimmel, Birgit (2015): Big Data und der Schutz der Privatsphäre – Medienethik in der medienpädagogischen Praxis. In: Gapski 2015, 111–129.
- Habermas, Jürgen (1969): Technik und Wissenschaft als ›Ideologie‹. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, Vol. 14, 1988, 575–599.
- Hartmann, Martin/Liptow, Jasper/Willaschek, Marcus (Hg.): Die Gegenwart des Pragmatismus. Berlin: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Phänomenologie des Geistes. Mit einem Nachwort von Georg Lukács. Frankfurt a. M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Hinst, Peter (1973): Formalisierung. In: Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild Christoph (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Freiburg/München: Karl Alber, 465–472.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2006): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hug Theo (2011): Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik. In: MEDIENIMPULSE 2/2011 mit dem Schwerpunkt *Medienaktivismus*. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/308> [Zugriff: 15.3.2019].
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (2005): Medienpädagogik. In: dies.: Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, 265–276.
- Innis, Harold A. (1951): Das Problem des Raumes. In: Pias, Claus/Vogl, Joseph/Engell, Lorenz/Fahle, Oliver/Neitzel, Britta (Hg.) (2000): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. München: Deutsche Verlagsanstalt, 134–154.
- Kant, Immanuel (1999): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders.: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften (mit einem Text zur Einführung von Ernst Cassirer), Hamburg: Meiner, 20–27.
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2002): „Quo Vadis Mediendidaktik? Zur Theoretischen Fundierung Von Mediendidaktik“. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 6 (Theoriebildung in Mediendidaktik und Wissensmanagement), 1–22. DOI: 10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X.
- Kommer, Sven (2008): Neue Medien als Sozialisationsfaktoren. Oder: doing gender beim Umgang mit digitalen Medien. In: Penkwitt, Meike (Hg.): Kindheit, Jugend, Sozialisation. Freiburg im Breisgau: Fritz (Freiburger Geschlechter Studien, 22), 209–225.
- Koska, Christopher (2017): Zur Idee einer digitalen Bildungsidentität. In: Gapski 2017, 81–93.
- Krämer, Sybille (1988): Symbolische Maschinen: die Idee der Formalisierung im geschichtlichen Abriß. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Litt, Theodor (1927): ‚Führen‘ oder ‚Wachsenlassen‘. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig/Berlin: Klett.
- Losurdo, Domenico (2017): Wenn die Linke fehlt ... Gesellschaft des Spektakels, Krise, Krieg. Köln: PapyRossa.
- Maus, Ingeborg (2011): Über Volkssouveränität: Elemente einer Demokratietheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Meder, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Köln: Janus.
- Meder, Norbert (2014): Das Bildungskonzept als politischer Kampfbegriff. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hg.): Kritik – Bildung – Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 217–236
- Maus, Ingeborg (2011): Über Volkssouveränität: Elemente einer Demokratietheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Missomelius, Petra (2018): Widerständige Praktiken – cultural hacking als Form politischen Protests. In: MEDIENIMPULSE 2/2018 mit dem Schwerpunkt *Medien, Demokratie und politische Bildung*. <https://medienimpulse.at/articles/view/1233> [Zugriff: 15.3.2019].
- Montesquieu, Charles de (2018): Vom Geist der Gesetze. Stuttgart: UTB.
- Nagl, Ludwig (1998): Pragmatismus. Reihe Campus Einführungen, Frankfurt a. M./New York: Campus
- Niesyto, Horst (2006): Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit. In: *medien + erziehung*, 50. Jhg., Nr. 5, 29–37.
- Peirce, Charles S. (1868): On a New List of Categories. In: *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences* 7 (1868), 287–298. <http://www.peirce.org/writings/p32.html> [Zugriff: 15.3.2019].
- Poitras, Laura (2014): Citizenfour (Dokumentarfilm). USA/D/UK: Praxis Films/Participant Media/HBO Documentary Films.
- Putnam, Hilary (1994): *Words and Life*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Schäfer, Karl-Hermann (2017): Medienpädagogik des Pragmatismus. In: *MedienPädagogik, MedienPäd.Retro: Jahrbuch Medienpädagogik* 2, 131–149. DOI: 10.21240/mpaed/retro/2017.06.10.X.
- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: VS, 75–86.
- Schorb, Bernd (2011): «Zur Theorie der Medienpädagogik». In: *MedienPädagogik* 20 (14. September), 81–94. DOI: 10.21240/mpaed/20/2011.09.14.X.
- Selke, Stefan (2017): Lifelogging und die neue Taxonomie des Sozialen. In: *Gapski* 2017, 95–110.
- Soden, Wolfram von (1985): *Einführung in die Altorientalistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stone, Oliver (2016): *Snowden* (Spielfilm). F/D/USA: Endgame Entertainment/ Venidian Entertainment/KrautPack Entertainment.
- Stowasser, Horst (2007): *Anarchie! Idee – Geschichte – Perspektiven*. Hamburg: Nautilus.
- Swertz, Christian (2014): Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron? In: Biermann, Ralf/Fromme, Johannes/Verständig, Dan (2014): *Partizipative Medienkulturen*.



- Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe, Heidelberg: Springer, 69–88.
- Swertz, Christian (2017): Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt. Anmerkungen zum Status universitärer Bildung angesichts der Digitalisierung von Wissensbeständen. In: Erziehungswissenschaft (2), 9-18. DOI: 10.3224/ezw.v28i2.2.
- Swertz, Christian/Mildner, Katharina (2015): Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems. In: MEDIENIMPULSE 4/2015. <https://www.medienimpulse.at/articles/view/864> [Zugriff: 15.3.2019].
- Tönnies, Ferdinand (2010): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen J. C. B. Mohr.
- Weizenbaum, Joseph (1994): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. 9. Aufl., Frankfurt a. M. (Originalausgabe: Computer Power and Human Reason. 1976).
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Über Gewißheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.



Dieser Beitrag wird unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung – keine Bearbeitung 4.0 International (CC BY-ND 4.0) bereitgestellt. Diese Lizenz kann eingesehen werden unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>