

Doing Digital. Ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung für Entscheidungsimpulse setzende Akteur*innen.

Alessandro Barberi/Christian Swertz
Universität Wien

August 2018

Abstract

Das medienpädagogische Potenzial der Digitalisierung liegt im Doing Digital. Um diese These zu begründen, wird zunächst auf die fehlende Notwendigkeit, Digitalisierung als Mythos zu dekonstruieren, aufmerksam gemacht. Anschließend wird ein pragmatischer Umgang mit Big Data durch eine Bezugnahme zwischen Pragmatismus und relationaler Medienpädagogik begründet.

Keywords: Big Data, Personal Data, Digitalisierung, Institutionen, Subjekte, Macht, Freiheit

1 Einleitung

„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 1988: 2)

Es gibt kaum etwas weniger Mystisches als die Digitalisierung. Joseph Weizenbaum hat das 1976 in einer knappen Formulierung auf den Punkt gebracht: „Eine der Eigenschaften formaler Sprachen, ja ihr Wesen besteht

darin, daß ihre sämtlichen Transformationsregeln rein syntaktisch sind [...]“ (Weizenbaum 1994: 100). Formale Sprachen (Hinst 1973: 472) dienen der Formulierung von Algorithmen, die Sybille Krämer als von Maschinen durchführbare Schemata, die elementar, determiniert, allgemein und endlich sind, beschrieben hat (1988: 159f.). Kurz: Alles an Algorithmen ist eindeutig, explizit und klar. Allerdings kann eine Mystifizierung hilfreich sein, wenn es darum geht, Macht durch Medien auszuüben.

Das 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 (Soden 1985: 30, vgl. zur babylonischen Erfindung einer Symbolschrift, die durch das Aufeinandertreffen von Sumerern und Akkadern möglich wurde Cassirer 2007: 79–80).

Auch Harold A. Innis hat 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: 135–136)

In diesem Sinne hat auch die Grammatologie (Derrida 1992) von Beginn an auf einen derartigen Begriff der Schreibkunst gesetzt und diese mit Fragen nach Macht und Herrschaft verknüpft. So hat Jacques Derrida mit Das Ende des Buches und der Anfang der Schrift das Problem zwischen (gesproche-

ner) 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: 177)

Mit der (pädagogischen) Vermittlung einer Schriftsprache ist von Beginn an und bis heute immer auch die Vermittlung schrifttypischer Herrschaftsstrukturen verbunden. Insofern ist es wenig überraschend, wenn auch algorithmenbasierte Medien zu ähnlichen Zwecken verwendet werden.

Darauf, dass andere Medien zu ähnlichen Zwecken verwendet werden, haben z.B. Horkheimer und Adorno mit ihrer Analyse der Produktion und Konsumtion von Kultur in der Kulturindustrie aufmerksam gemacht und in der Dialektik der Aufklärung (1944) deutlich wahrgenommen, dass die kapitalistische (Kultur-)Industrie den Subjekten ihre Erfahrungen in „schematisierter“ Form aufoktroiert:

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. (Horkheimer/Adorno 2006: 132–133)

Bereits hier werden die Klassifikationen, wie sie auch durch Algorithmen vorgenommen werden, so gedacht, dass die Schematisierung verdrängt

wird. Therapieansätze für die durch die Verdrängung ausgelösten Medienphobien werden von Horkheimer und Adorno zwar nicht gemacht, finden sich aber später bei Dieter Baacke (1973: 39). Dennoch kann festgehalten werden, dass bereits in den 1940er Jahren auf einen Umstand verwiesen wurde, der angesichts 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 daher um die Aneignung von Praktiken medialer Machtausübung, um – in Anlehnung an den Begriff Doing Gender (vgl. etwa Buikema/van der Tuin 2009) – ein Doing Digital, das wir im Folgenden praxeologisch, pragmatistisch und handlungstheoretisch im Sinne einer reflexiven Sozialwissenschaft begründen werden.

2 Macht und Digitalisierung

Digitalisierung wird vor allem als eine Form der Machtausübung kritisiert (Becker 2014). In diesem Sinne hat schon Max Weber mit seiner Definition von Macht, Herrschaft und Disziplin (Weber 1972: 28–29) 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 die Entunterwerfung (fr. déassujettissement) 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 Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Ent-

unterwerfung. (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 beeindrucken: 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 zu Widerstreben kommt, lässt sich als Manipulation bestimmen.

Eine letzte hier zu bedenkende Form der Machtausübung ist nun die, bei der ein Mensch mit seiner informierten Zustimmung dazu gebracht wird, gegen seine Interessen zu handeln. Gerade angesichts der Gewaltenteilung (Montesquieu 2018) bleiben die Quantitäten und Qualitäten der Machtausübung 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 (Maus 2011).

Es kann also zwischen (digitalem) Zwang, (digitaler) Unterdrückung, (digitaler) Manipulation und (digitaler) Demokratie unterschieden werden, wobei wir die demokratische Variante der Machtausübung bevorzugen, weil wir private Freiheit 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 (Poitras 2014; Stone 2016).

Insofern stellt sich mit 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 (Debord 1996; Losurdo 2017) verortet werden, die sich zu einem großen Teil in der von Manipulationen durchzogenen medialen Infosphäre der Simulation abspielt (Becker et al. 2003). 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 die handlungstheoretischen Mög-

lichkeitsbedingungen von Medienaktivismus, Widerstand oder Subversion klarer fassen zu können.

3 Pragmatismus

Eine mögliche Bezugstheorie für die Handlungsorientierte Medienpädagogik ist der Pragmatismus, 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 Kon-

sequenzen im Prozess der Erfahrung. (ibid. 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, insofern auch Ideale tradiert werden müssen. Es ist jedenfalls klar, dass Bewertungen einen Prozess in Gang setzen können, der Veränderung(en) möglich macht. Die Prozesshaftigkeit rückt dabei in den Mittelpunkt, wie auch durch Whiteheads *Process and Reality* (1929/1978) deutlich wurde. 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 pragmatisches Denken ausmacht. Auch Karl-Hermann Schäfer hat die Medienpädagogik des Pragmatismus auf diese Pragmatik bezogen, um Medien – ähnlich wie Dieter Baacke – zwischen Aufnahme und Herstellung 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 Perspektive wird in der relationalen Medienpädagogik 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“ (Kerres/de Witt 2002: 16).

Damit wird auch die Dynamik moderner Gesellschaften vor Augen geführt. Genau das erreicht Dieter Baacke über eine Diskurspragmatik (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.

Mit seiner Betonung eines erfahrungs- und handlungsgeleiteten Lernens 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 den Pragmatismus 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 Kant-Rezeption – 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 (Meder 2014), hinsichtlich der widerständigen Konstitution von (post-)moderner Subjektivität aktualisierbar, weil der Sprachspieler nur in der Praxis des Spielens begriffen werden kann und epistemologisch eben nicht das Wissen, sondern – im Rekurs auf Hegel (1970: 65–73) und Wittgenstein (1984) – die Gewissheit in den Mittelpunkt gerückt wird. Mit Gewissheit bezeichnet Meder die subjektive Befindlichkeit im Sprachspiel (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 (Kant 1999: 22).

In diesem Sinne unterscheidet Kant mit seiner Freiheitsantinomie (3. Antinomie) Vernunft und die Freiheit zu handeln (Kant 1999: 309). In der so-

eben referierten Passage geht es 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 referierten Passage nicht davon, dass ein privater Gebrauch von Vernunft gemacht werden muss. Es darf ein privater Gebrauch von Vernunft gemacht werden. Der private Gebrauch als Verzicht auf Freiheit mit vernünftigem Einverständnis widerspricht der Idee der Vernunft 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 Kantens 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 Brief über den Humanismus 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 räsoniert, um seine Vernunft zu gebrauchen, wenn man als vernünftiges Wesen räsoniert (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, 39–40)

Wir lassen beiseite, dass Kant den öffentlichen Gebrauch der Vernunft sehr wohl und buchstäblich 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 (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 Subjektivität, Individualität und Souveränität frei zu konstituieren, stellt sich angesichts von Big Data und Digitalisierung im 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 isolierter – Widerständigkeit durch gemeinsames politisches Agieren im Sinne von Kooperation und Solidarität zu entgehen. Dafür sind (kollektiver) Medienaktivismus (Barberi/Sützl/Hug 2011) und (individuelle) Subversion (Foucault 1987) geeignete Methoden, mit denen von einer

Medienkritik immer wieder zur Mediengestaltung, d. h. zur praktischen Produktion subjektiver Freiheit in der Absicht der Aneignung privater Macht im Kontext kollektiver Subversion gewechselt werden kann.

Es geht also in eminenter Weise um die Analyse und Fundierung der Bedingungen, unter denen im Sinne der „Selbstbefreiung“ Akteur*innen in den Stand gesetzt werden können, durch widerständige (Sprech-)Akte individuellen und kollektiven Widerstand zu organisieren, um im Sinne demokratischer Zwecksetzung undemokratische politische Ideologien und Strategien subvertieren zu können. Dies angesichts moderner Wissens- und Informationsgesellschaften, in denen Technologien, Maschinen, Programme und Algorithmen sowohl für die Machtausübung als auch für die Machtkritik eine unabdingbare Voraussetzung darstellen.

4 Medienaktivismus, Widerstand und Subversion

Algorithmen sind im Sinne des Doing Data keine natürlichen, sondern künstliche 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 man etwas mit Daten macht, um in der digitalen Welt aktiv werden zu können. Modisch gesprochen: Das medienpädagogische Potenzial der Digitalisierung liegt im Doing Digital. Denn ohne praktische Nutzung und Gestaltung von Daten durch Akteur*innen würden selbige nicht aktiv bzw. aktiviert werden. Daher gilt für Doing Digital genau, 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) Medienumgangs begreifbar. Entscheidend ist aus der hier relevanten Sicht das Verhältnis von Subjekt und Kollektiv als Gemeinschaft oder Gesellschaft (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 pädagogisch nicht zu hintergehenden Problems der Zukunftsoffenheit (Litt 1927), und weil es uns hier um die Freiheit geht, rücken wir die Macht des interaktiv verankerten Subjekts im Kollektiv in den Mittelpunkt, um in seiner Entscheidungsimpulse setzenden Medienaktivität die Potenz von Subversion, Widerstand und privater Machtaneignung erblicken zu können.

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)

Daher gilt es eben diese subversiven Handlungsformen zu stärken. Ganz auf widerständiger Linie hat Petra Missomelius ein Plädoyer für das (Cultural) Hacking als widerständige 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 der 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 (der 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 einsetzen 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 Bildungsidealität 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 (Barberi 2017) widersetzt, indem die grundlegenden (ökonomischen) Fehlannahmen des Neoliberalismus und der marktradikalen Chicago Boys kritisiert, zerlegt und der Universitas 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 (Bourdieu 2002) und der globale Aufbau einer Neuen

Internationale (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 Informelle Bildung im Zeitalter der Informationsreproduktion

Die Zukunftsoffenheit der Pädagogik erfordert gerade angesichts von Big Data und Digitalisierung die Annahme eines 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.

So hat Dieter Baacke 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 aufge-

klärte 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 bourgeois 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 (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 – 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 (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. immer auch mit dem politischen Anspruch der progressiven Demokratisierung und der For-

derung nach gesellschaftlicher Veränderung im Digitalen Zeitalter der Informationsreproduktion (Benjamin 1991) einer Gesellschaft des Spektakels (Debord 1996; Losurdo 2017) in Zusammenhang, deren Infosphären (Becker et al. 2003) und Simulakren (Baudrillard 1991) im Sinne der Medienkritik und Medienpraxis theoretisch durchdrungen werden müssen, um mit digitalen Praktiken und Handlungsimpulsen des Medienaktivismus und der kreativen Gestaltung verändert und d. h. revolutioniert werden zu können. 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 marktradikalen Akkumulationsmaschinerie lokaler und globaler bzw. individueller und kollektiver Widerstand entgegengesetzt werden kann. Dabei wurde das Verhältnis von Daten bzw. Medien und Macht bzw. Herrschaft historisch 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 zu vermitteln.

Die Frage des gemeinsamen Wohlstands ist dabei spätestens seit der Kommunitarismusdebatte 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 plädieren wir abschließend für Medienbildung als öffentliche Kritik und private Gestaltung von Medien, Macht, Herrschaft und Ideologie, die nur in einem öffentlich finanzierten Bildungs- und Wissenschaftsbetrieb möglich und wahrhaftig öffentlich ist.

7 Literatur

Anderson, Elisabeth (2013): Die Epistemologie der Demokratie. In: Hartmann, Martin/Liptow, Jasper/Willaschek, Marcus (Hrsg.): Die Gegenwart des Pragmatismus. Berlin: Suhrkamp, S. 255-279.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. Weinheim/München: Juventa.

Barberi, Alessandro (2018): Performanz und Medienkompetenz. Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik, Onlineversion des Pflichtexemplars der Promotionsschrift, online unter: <http://publications.rwth-aachen.de/record/745830/files/745830.pdf> (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Barberi, Alessandro (2017): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes „Kommunikation und Kompetenz“, in: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 27, 173-209, online unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/485> (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Barberi, Alessandro/Hug, Theo/Sützl, Wolfgang (Hrsg.) (2011): MEDIEN-IMPULSE 2/2011 mit dem Schwerpunkt Medienaktivismus, online unter: <https://www.medienimpulse.at/ausgaben/2-2011-medienaktivismus> (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Barberi, Alessandro/Trültzsch-Wijnen, Christine (Hrsg.) (2012): MEDIEN-IMPULSE 2/2012 mit dem Schwerpunkt Soziale und mediale Räume, online unter: <https://www.medienimpulse.at/ausgaben/4-2012-soziale-und-mediale-raeume> (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Baudrillard, Jean (1991): Der symbolische Tausch und der Tod. München:

Mathes und Seitz.

Becker, Konrad u.a. (2003): Die Politik der Infosphäre. Wiesbaden: Springer Fachmedien, online unter: <http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/36071/die-politik-der-infosphaere> (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Becker, Konrad (2014): Zwang und Verführung in der Kontrollgesellschaft. Selbstvermessung und Wunscherfüllung im digitalen Datenraum, in: MEDIENIMPULSE 4/2014, online unter: <https://www.medienimpulse.at/articles/view/738> (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Benjamin, Walter (1991): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, in: ders.: Gesammelte Schriften. Band I.2, hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 431-469.

Bourdieu, Pierre (1999): Die Regeln der Kunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2002): Plädoyer für eine europäische soziale Bewegung, in: Forschungsjournal NSB, Jg. 15, Heft 1, 2002, S. 8-15.

Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat. Berlin: Suhrkamp.

Brüggen, Niels (2015): Gedanken zur Neuausrichtung der Medienkompetenzförderung angesichts Big Data, in: Gapski 2015, S. 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), S. 157-179. doi:10.21240/mpaed/29/2017.06.02.X. (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin: Edition Ti-
amat.

- Deleuze, Gilles (1991): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 254–262.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (1992): *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2004): *Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale*. Frankfurt am Main: 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. JHrsg. 2013, Heft 3-4, 348–358, online unter: <http://ejournal.communicatio-socialis.de/index.php/cc/article/view/71> (letzter Zugriff: 15.03.2019).
- Faulstich, Peter (2013): *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1987): *Von der Subversion des Wissens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung, in: Erdmann, Eva/Forst, Rainer/Honneth, Axel (Hrsg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt/New York: Campus, S. 35-54.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gapski, Harald (Hrsg.) (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,

S. 111-129.

Habermas, Jürgen (1969): Technik und Wissenschaft als ›Ideologie‹. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hartmann, Martin/Liptow, Jasper/Willaschek, Marcus (Hrsg.): Die Gegenwart des Pragmatismus. Berlin: Suhrkamp.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Phänomenologie des Geistes. Mit einem Nachwort von Georg Lukács. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein.

Hinst, Peter (1973): Formalisierung, in: Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild Christoph (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Freiburg/München: Karl Alber, S. 465-472.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2006): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main: Fischer.

Hug Theo (2011): Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik, in: MEDIENIMPULSE 2/2011 mit dem Schwerpunkt Medienaktivismus, online unter: <https://www.medienimpulse.at/articles/view/308> (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (2005): Medienpädagogik. In: dies.: Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, S. 265-276.

Innis, Harold A. (1951): Das Problem des Raumes, in: Pias, Claus/Vogl, Joseph/Engell, Lorenz/Fahle, Oliver/Neitzel, Britta (Hrsg.) (2000): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. München: Deutsche Verlagsanstalt, S. 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, S. 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, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X>. (letzter Zugriff: 15.03.2019).

Kommer, Sven (2008): Neue Medien als Sozialisationsfaktoren. Oder: doing gender beim Umgang mit digitalen Medien. In: Penkwitt, Meike (Hrsg.): Kindheit, Jugend, Sozialisation. Freiburg im Breisgau: Fritz (Freiburger Geschlechter Studien, 22), S. 209-225.

Koska, Christopher (2017): Zur Idee einer digitalen Bildungsidentität. In: Gapski 2017, S. 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 (Hrsg.): Kritik – Bildung – Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 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, online unter: <https://medienimpulse.at/articles/view/1233> (letzter Zugriff: 15.03.2019).

- Montesquieu, Charles de (2018): Vom Geist der Gesetze. Stuttgart: UTB.
- 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, online unter: doi:10.21240/mpaed/retro/2017.06.10.X. (letzter Zugriff: 15.03.2019).
- Schorb, Bernd (2011): «Zur Theorie der Medienpädagogik». In: MedienPädagogik 20 (14. September), 81–94. doi:10.21240/mpaed/20/2011.09.14.X. (letzter Zugriff: 15.03.2019).
- Selke, Stefan (2017): Lifelogging und die neue Taxonomie des Sozialen. In: Gapski 2017, S. 95-110.
- Soden, Wolfram von (1985): Einführung in die Altorientalistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stone, Oliver (2016): Snowden (Spielfilm). F/D/USA: Endgame Entertainment/Vendian Entertainment/KrautPack Entertainment.
- Stowasser, Horst (2007): Anarchie! Idee – Geschichte – Perspektiven. Hamburg: Nautilus.
- 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. (letzter Zugriff: 15.03.2019).
- 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> (letzter Zugriff:

15.03.2019).

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 am Main (Originalausgabe: *Computer Power and Human Reason*. 1976).

Whitehead, Alfred North (1978): *Process and Reality. An Essay in Cosmology*. New York: The Free Press.

Wittgenstein, Ludwig (1984): *Über Gewißheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.